Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků 1. stupně ZŠ v klasických a alternativních školách

Karolína Minaříková

Diplomová práce
2024

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Karolína Minaříková**
Osobní číslo:	**H19840**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků 1. stupně ZŠ v klasických a alternativních školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se problematikou hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na 1. stupni ZŠ v klasických a alternativních školách.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti metod a forem hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na 1. stupni ZŠ v klasických a Montessori školách.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných cílů a otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu za využití metody pozorování a analýzy produktů činnosti žáka.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment.* Sage.
Hunt, J. McV., Montessori, M., & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method.* Transaction Publishers.
Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice.* Routledge.
Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Portál.
Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce.* Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

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

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií
L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.5.2024 .....

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

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

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

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně ZŠ v klasických a alternativních školách. V teoretické části je definováno školní hodnocení, alternativní vzdělávání se zaměřením na Montessori vzdělávání a následné ukotvení tématu hodnocení v legislativních dokumentech daných typů škol. Cílem empirické části je zjistit, jaké jsou shody a rozdíly ve formách a typech hodnocení na klasické a Montessori základní škole. Výzkum byl realizován pomocí kvalitativního designu prostřednictvím metod pozorování a obsahové analýzy. Hlavní rozdíly ve formách hodnocení byly shledány ve slovním hodnocení, sebehodnocení, klasifikaci a grafické formě hodnocení. Dále bylo zjištěno, že využívání vrstevnického hodnocení, pochval a pozitivních výroků se shodovalo v obou typech škol.

Klíčová slova: školní hodnocení, alternativní vzdělávání, Montessori škola, klasická škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of evaluation of educational results of pupils of the first grade of primary school in classical and alternative schools. The theoretical part defines school assessment, alternative education with a focus on Montessori education and the subsequent anchoring of the topic of assessment in the legislative documents of these types of schools. The aim of the empirical part is to find out what are the similarities and differences in the forms and types of evaluation in a classical and Montessori primary school. The research was conducted using a qualitative design through observation and content analysis methods. The main differences in the forms of assessment were found in verbal assessment, self-assessment, classification and graphic form of assessment. It was also found that the use of peer assessment, praise and positive statements were consistent in both types of schools.

Keywords: school evaluation, alternative education, Montessori school, traditional school

Poděkování

Ráda bych vyjádřila své upřímné poděkování všem, kteří mi pomohli při tvorbě této diplomové práce.

Zvláštní díky patří mé vedoucí práce, Mgr. Janě Vašíkové, PhD., za její cenné rady, trpělivost a odborné vedení, které přispělo k úspěšnému dokončení této práce. Také bych chtěla poděkovat zapojeným školám a jejich pedagogům, kteří se ochotně podělili o své znalosti a zkušenosti. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mi poskytla neustálou podporu a povzbuzení. Nakonec bych chtěla poděkovat také mým přátelům, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 HODNOCENÍ **13**
1.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ 13
1.2 TYPY HODNOCENÍ 15
1.2.1 Z hlediska zaměřenosti a připravenosti 16
1.2.2 Z hlediska procesu učení 16
1.2.3 Z hlediska času 17
1.2.4 Z hlediska vztahové normy 17
1.3 FORMY HODNOCENÍ 18
1.3.1 Číselná forma hodnocení 18
1.3.2 Verbální forma hodnocení 18
1.3.3 Grafická forma hodnocení 20
1.3.4 Nonverbální forma hodnocení 20
1.4 KLASIFIKACE X SLOVNÍ HODNOCENÍ 20
2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V MONTESSORI ŠKOLE **23**
2.1 TYPY HODNOCENÍ V MONTESSORI ŠKOLE 27
2.1.1 Slovní hodnocení 28
2.1.2 Autonomní hodnocení 28
2.1.3 Přímá zpětná vazba 30
2.1.4 Portfolia 30
2.1.5 Pozorování 31
3 HODNOCENÍ V LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTECH ŠKOL **32**
3.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLY 32
3.1.1 Shrnutí typů a forem hodnocení ve školní dokumentaci klasické základní školy 34
3.2 ŠKOLNÍ ŘÁD MONTESSORI ŠKOLY 34
3.2.1 Shrnutí typů a forem hodnocení ve školní řádu Montessori školy 38
II PRAKTICKÁ ČÁST **39**
4 METODOLOGIE VÝZKUMU **40**
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 40
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU 40
4.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku 41
4.3 VÝZKUMNÁ METODA 41
4.4 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT 42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE **43**
5.1 NESTRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ 43

5.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA PRODUKTŮ ŽÁKŮ 52
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 61
6.1 SOUHRNNÉ SCHÉMA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 64
7 DISKUZE 65
7.1 LIMITY VÝZKUMU 66
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 67
8 ZÁVĚR 68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 69
SEZNAM OBRÁZKŮ 75
SEZNAM TABULEK 76
SEZNAM PŘÍLOH 77

ÚVOD

Hodnocení žáků ve vzdělávacím procesu, především prostřednictvím klasifikace má na našem území dlouhou historii. Jedná se o způsob, kterým učitelé a školy měřili žáky navzájem. Většina forem hodnocení v klasických školách, zejména prostřednictvím klasifikační stupnice, předpokládá, že žáci jsou kategorizováni a následně diferencováni podle svých výkonů. Tyto učební výkony jsou poté explicitně nebo implicitně hodnoceny a porovnávány vůči sobě navzájem (Låftman et al., 2013) Celkově můžeme říci, že klasifikace má tendenci vytvářet prostředí podporující soutěžení a výkon, v němž nejsou příliš vztahy mezi žáky a učiteli (Ball, 2003). Klasifikace také může zesilovat tendenci konstruovat vlastní hodnotu na základě vnějšího potvrzení. Hodnocení pomocí známek se jeví jako jeden z nejvýznamnějších stresorů ve školním prostředí. V současnosti narůstá zájem o alternativní přístupy k hodnocení, které lépe reflektují individuální potřeby a schopnosti žáků. Z toho důvodu je více kladen důraz na podporu formativního hodnocení, která žákům poskytuje včasnou, konkrétní a průběžnou zpětnou vazbu žákům v průběhu výuky. Je zdůrazňováno sebehodnocení a zapojování žáků do procesu hodnocení prostřednictvím vrstevnického hodnocení. Tento přístup k hodnocení je více zaměřený na žáka, díky kterému mohou učitelé získat lepší náhled na učební činnost žáka. Právě s tímto typem hodnocením se můžeme setkat v alternativním vzdělávání. Proto jsem si zvolila pro tuto diplomovou práci právě téma, ve kterém bude porovnáván systém hodnocení na klasické základní škole a na jednu z klasických alternativních škol, konkrétně Montessori školu.

Cílem teoretické části je podat teoretická východiska z oblasti školního hodnocení a alternativního vzdělávání specificky na Montessori vzdělávání. V první kapitole teoretické části práce je představeno školní hodnocení, které hraje klíčovou roli v celém procesu vzdělávání. Mimo zásadní funkce hodnocení, je zde uvedeno i základní dělení typů a forem hodnocení, které se vyskytují především v klasickém vzdělávacím proudu. Druhá kapitola se věnuje alternativnímu vzdělávání, jakožto vzdělávání, které využívá inovativní metody hodnocení žáků. Důraz je zde kladen především na Montessori pedagogiku, její základní principy a alternativní způsoby hodnocení, které jsou orientované především na žáka a na jeho individuální potřeby. Ve třetí kapitole jsou již analyzovány základní legislativní dokumenty z pohledu hodnocení u dvou vybraných škol, které se zúčastní výzkumu této diplomové práce. Cílem této analýzy je odhalit, jak normativní rámce ovlivňují praktiky hodnocení v obou vzdělávacích systémech.

Empirická část diplomové práce se zabývá komparací hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně základní školy v klasickém a Montessori vzdělávacím kontextu. Cílem práce je identifikovat a analyzovat klíčové rozdíly a shody ve formách a typech hodnocení. Práce kombinuje dvě kvalitativní metody, jako je nestrukturované pozorování hodin českého jazyka a obsahová analýza produktů žáků tak, aby poskytla hlubší vhled do praktik a dynamiky hodnocení na obou typech škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ

Hodnocení je považováno za dovednost intelektuálně vysoce náročnou. Slavík (1999, str. 15) hodnocení obecně definuje jako „porovnávání "něčeho" s "něčím", při kterém rozlišujeme "lepší" od "horšího" a vybíráme "lepší", nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení "horšího". Při hodnocení je porovnáván objekt neboli předmět hodnocení, a to buď s jiným srovnatelným objektem, anebo s ideálním vzorem. Podobný názor sdílí i Kolář a Šikulová (2009), podle kterých má hodnocení především podobu srovnání dosaženého výsledku s cílovou představou jedince. Hodnocení souvisí také s vynášením posudku, oceněním nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání a případné analýzy tohoto jevu. Hodnocení považuje Mareš (1991, in Průcha, 1999) za složitou aktivitu, která „obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.". Dorotíková (1999, str. 29-31) vnímá hodnocení jako „organickou součást každého lidského jednání společně s procesem rozhodování". Každé rozhodování v sobě zahrnuje i procesy hodnocení. Důležité je si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, jelikož člověk hodnotí podle svého zájmu či na základě své individuální zkušenosti (Kolář, Šikulová, 2009).

1.1 Školní hodnocení

Školní hodnocení je považováno za zvláštní případ hodnocení. Školní hodnocení má svá specifika, mezi které patří například to, že se týká jedinečné sociální instituci - školy, a vztahuje se zvláštnímu procesu - výuce, a jejím činitelům, tedy žákům a učitelům. Školní hodnocení má tedy mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Je také nepostradatelný zdroj informací o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Za školní hodnocení Slavík (1999) považuje „všechny hodnotící procesy, které ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají". Vališová & Kasíková (2007) popisují školní hodnocení podobně a to jako „vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů, a hlavně sociálních vztahů ve vyučování." Jde tedy i zpětnou vazbou, která vypovídá o tom, zda práce učitele dosahuje jeho předpokládaných cílů (Slavík, 1999). To také zmiňuje Kratochvílová (2011), která chápe hodnocení jako „činnost učitele, při které zjišťuje, jaké vědomosti, dovednosti a postoje si žák osvojil v určitém období." Učitel se snaží především o to, aby zhodnotil výsledky své činnosti ve vztahu ke stanovenému cíli a rozvíjel tak osobnost žáka.

Školní hodnocení žáků je dle Slavíka (1999) považováno za nejsilnější komunikační pojítka mezi školou a rodinou. Rodiče velmi citlivě vnímají nejenom hodnocení samo, ale i doprovodné jevy, které s ním souvisejí. Školní hodnocení, ať už jsou to známky či slovní hodnocení, patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky a rodiči. Podobný názor sdílí i Průcha (2009, s. 588), který považuje hodnocení žáků za „interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování." Cílem školního hodnocení je zvyšovat kvalitu a efektivitu učení. Taktéž hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy a sebepojetí samotného žáka.

V obecnějším kontextu je školní hodnocení výrazně v centru zájmu, především proto, že představuje činnost, při které se setkávají a prolínají alespoň tři subjektivní interpretační hlediska: učitele, žáka a rodiče žáka. Štech (2000) považuje školní hodnocení za klíčové z hlediska efektivity vzdělávacího procesu. Je totiž jediným známým způsobem, jak získat komplexní informace o kvalitě složitého a dynamického jevu, kterým je proces učení žáka. Jinými slovy můžeme říci, že školní hodnocení je činnost, která se ve škole organizuje a rozvíjí s ohledem na procesy intencionálního učení žáků (Slavík, 2003). Učitel by měl vždy přemýšlet o pedagogicko-psychologickém rozměru hodnocení, tedy co svým hodnocením posiluje a co zeslabuje. Hodnocení v tradičním typu školství je reprezentováno především vnějšími motivačními faktory, jako jsou známky, odměny a tresty (Lillard, 2016). S tímto názorem souhlasí i Čapek (2022), který dodává, že odměny posilují motivaci žáků k další činnosti, zatímco tresty zeslabují činnost, za kterou byly uděleny.

Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům, respektive plní řadu různých funkcí (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnocení v první řadě vede člověka zejména k tomu, naučit se něco přijímat a něco odmítat. Tuto funkci Slavík (1999) nazývá motivační a souvisí především s emocionální, citovou stránkou hodnocení, jelikož zasahuje do osobní sféry žákovy osobnosti. Bezprostředně se tedy týká citů a prožitků člověka, který hodnotí, nebo je hodnocen. Typicky se tato funkce projevuje ve výuce při seznamování žáků s novým učivem či při sebehodnocení chování a postojů žáků. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že se jedná o nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkci hodnocení. V praxi je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno. Někdy avšak i zneužíváno a to tehdy, když je učitelem používáno jako prostředek pro udržení kázně ve třídě. Košťálová, Miková a Stang (2008) dodávají, že skrz tuto funkci jsou žáci motivováni pro další učení a hledají cesty k nápravě chyb a zdokonalení vlastní práce. Mezi další funkci hodnocení zařazuje Slavík (1999) autor

funkci poznávací, která souvisí především s intelektuální, rozumovou stránkou hodnocení. Hodnocení skrz tuto funkci umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje. Prostřednictvím této funkce hodnocení získává žák maximální informace o tom, jak vyhověl požadavkům, jak splnil zadaná kritéria a jak zvládl dané učivo (Košťálová, Miková & Stang, 2008). Ve výuce se tato funkce vyskytuje při rozvíjení a prohlubování znalostí o daném učivu. Konativní funkce hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává. Souvisí tedy především s lidskou vůlí k činu. Tato funkce se uplatňuje ve výuce při upevňování znalostí a jejich aplikaci (Slavík, 1999). Tuto funkci autorky Košťálová, Miková a Stang (2008) pojmenovávají jako korektivně-konativní. V tomto případě hodnocení si totiž žák má vzít ponaučení, jak svojí práci může vylepšit, opravit nebo jak změnit své chování. Má poskytovat žákům především korekční informaci ve formě zpětné vazby (Kolář & Šikulová, 2009). Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádějí také další funkci a to osobnostně-vývojovou, prostřednictvím které se žáci učí rozumět sami sobě a vytvářet si tak pozitivní sebeobraz. Mezi další základní funkce hodnocení řadí Kasíková a Vališová (2007) funkci informativní, jelikož informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl. Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, jaká je kvalita osvojených norem jednání, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků atd (Kolář, Šikulová, 2009). Podle Koláře a Šikulové (2009) má hodnocení také svou podstatou funkci prognostickou. To znamená především to, že na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka, jsme schopni s jistou pravděpodobností předpovědět další žákovu studijní perspektivu.

1.2 Typy hodnocení

Nyní si představíme různé typy hodnocení, které může učitel ve vyučování uplatňovat. Každý z níže uvedených typů hodnocení má ve škole svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, ke konkrétní pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi apod. (Kolář, Šikulová, 2009). Kratochvílová (in Helus et al., 2012) upozorňuje, že je pro učitele důležité si uvědomit možnosti jednotlivých typů hodnocení, cíleně s nimi pracovat a ve své práci je kombinovat.

1.2.1 Z hlediska zaměřenosti a připravenosti

Slavík (1999) rozděluje hodnocení z hlediska zaměřenosti a připravenosti na hodnocení bezděčné a záměrné. Bezděčné hodnocení je hodnocení spontánní, citové, čímž do výuky vnáší osobitost a lidský rozměr. Ve školní praxi je velmi časté, jelikož hodnotící výrok může mít mnohdy jednoslovnou podobu, jako například „dobře“, „výborně“, „špatně“ atd. Tento typ hodnocení učitel často doplňuje různými gesty a mimikou. Mezi tyto bezděčné projevy učitele zařazujeme například pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Má významný vliv na žákovo sebepojetí a jeho pocity ve škole. Učitel by si proto měl dávat pozor zejména na bezděčné citové projevy negativního hodnocení spojeného s útrpností, pohrdáním či posměchem ze strany učitele. Tento nekontrolovaně vyjádřený nesouhlas dovede velmi silně žáka odradit od jeho činnosti. Kratochvílová (2011) upozorňuje, že by učitel neměl nadužívat hodnocení typu „líbí“ nebo „nelíbí“. Opakem tohoto typu hodnocení je hodnocení záměrné, které provádí učitel s jistým pedagogickým záměrem, probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a je emočně kontrolované. Taktéž se dá poměrně dobře analyzovat a formalizovat (Slavík, 1999).

1.2.2 Z hlediska procesu učení

Z hlediska procesu učení je hodnocení děleno na formativní a hodnocení výsledku. Do hodnocení výsledku Kratochvílová (2011) zařazuje například hodnocení výrobku, prezentace či domácího úkolu. Formativní nebo také zpětnovazebné, korektivní či pracovní, jak uvádí Slavík (1999), poskytuje hodnotící informaci ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Z toho plyne, že formativní hodnocení pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, ke zlepšení jeho dosavadního výkonu a díky tomu slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka (Vališová & Kasíková, 2007). Díky tomu slouží k seberozvoji žáka a zajišťuje průběžnou reflexi jeho učení (Kratochvílová, 2011). Formativní hodnocení poskytuje užitečnou zpětnou vazbu pro žáka při formování učení, zatímco se jeho znalostní báze stále postupně vyvíjí (Kolář & Šikulová, 2005). Zpětná vazba musí poskytovat informace o aktuální úrovni žáka z pohledu jeho znalostí a dovedností (Frey, 2014; Conderman et al, 2020). Žák má tedy chápat formativní hodnocení jako pomoc, prostředek pro vlastní zlepšení a k sebepoznávání, nikoli jako rozsudek. Slavík (1999) uvádí, že cílem formativního hodnocení je především poukázat na klady, respektive nedostatky proto, aby bylo možné poté cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.

Kladný vliv formativního hodnocení na kvalitu výuky je dokládán mnoha zahraničními výzkumy. Například výzkum od Pinterba a Younga (2020) popisuje, že data z formativního hodnocení poskytují především cenné informace o učení žáků. Učitelé mohou díky tomu rychle identifikovat a opravit běžné chyby nebo mylné představy žáků, tzv. miskoncepty. Učitelé by je měli řešit včas, aby učení s chybami nepokračovalo. Včasná a častá kontrola porozumění žáků slouží jako proaktivní opatření k zajištění toho, aby žáků měli potřebné dovednosti, znalosti a porozumění, a díky tomu, aby mohli pokročit v učebních osnovách.

1.2.3 Z hlediska času

Z hlediska času dělíme hodnocení na vstupní, průběžné a sumativní, závěrečné. Při vstupním hodnocení je smyslem získat informaci o žákovi či skupině v počátku určitého období, například na začátku školního roku. Díky vstupnímu hodnocení se stanovují odpovídající cíle a metody výuky (Slavík, 1999). Při průběžném hodnocení se u žáků ověřuje úroveň zvládnutí kompetencí v průběhu určité etapy. Také se provádí případná korekce vyučovacích metod a učebních postupů žáka (Slavík, 1999). Sumativní hodnocení je realizováno na konci určité etapy výuky, kdy je žákovi zprostředkován vzdělávací obsah v určitém období školního roku, například po čtvrtletí, v pololetí či na konci školního roku. Cílem tohoto hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Závěrečné hodnocení se používá pro informování rodičů o celkových výsledcích žáka nebo také jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku či jiné školy (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011; Čapek, 2022).

1.2.4 Z hlediska vztahové normy

Z hlediska vztahové normy rozlišujeme hodnocení normativní a kriteriální. Normativní neboli hodnocení relativního výkonu, je podle Slavíka (1999) hodnocení, které porovnává školní výkon žáka se sociální normou. Tentýž autor také uvádí, že hodnocení dle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Je totiž poznamenáno sociálními vztahy – obavami o pozici mezi ostatními, úzkostí ze ztráty prestiže nebo lásky apod. S tímto názorem souhlasí i Kratochvílová (2011), která dále zmiňuje, že učitel při tomto typu hodnocení nebere v potaz rozdíly mezi žáky ani jejich různé schopnosti a předpoklady. Učitel vytváří žebříček pořadí žáků, například kdo patří mezi jedničkáře, kdo mezi pětkaře atd. Díky tomu tento způsob hodnocení často zraňuje žáky, demotivuje je k další činnosti a brání v rozvoji zdravé sebeúcty žáka. Do tohoto typu hodnocení zařazujeme například bodované testy, procenty hodnocené čtvrtletní práce nebo

popis výsledného požadovaného výkonu. Čapek (2022) uvádí, že výkonové hodnocení je pravým opakem individuálního přístupu k žákům, jelikož se zaměřuje především na chyby ve výsledku práce.

Naopak u kriteriálního hodnocení učitel hodnotí žákův absolutní výkon z hlediska předem stanovených kritérií. Tato kritéria mohou být stanovena učitelem, žáky, ale i autoritativně vedením školy či závaznými dokumenty. Měřítkem kriteriálního hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními žáky (Slavík, 1999). Tento typ hodnocení je výhodné zejména pro zřetelnou zpětnou vazbu k žákovi a k objektivizaci hodnocení. Aby to byl kvalitní hodnoticí nástroj, měly by být kritéria nevýkonová a umožňující diferenciaci úkolu (Čapek, 2022).

1.3 Formy hodnocení

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Podle Koláře a Šikulové (2009) je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jinak řečeno, jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Kratochvílová (in Helus et al., 2012) nazývá formou hodnocení explicitní vyjádření hodnocení. Volba způsobu hodnocení souvisí především s cílem hodnocení, který si učitel stanovil, s osobností žáka, jeho věkem a konkrétní pedagogikou situací. Díky tomu učitel využívá v průběhu výuky různé způsoby hodnocení, které se prolínají a vzájemně doplňují.

Kratochvílová (2011) rozděluje formy hodnocení následovně:

1.3.1 Číselná forma hodnocení

Číselná forma hodnocení je realizována prostřednictvím klasifikační stupnice. Zormanová (2014, s. 210) definuje klasifikaci jako „hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřené kvantitativně hodnotícím stupněm: známkou 1-5.“ Je realizováno tedy prostřednictvím pětistupňové klasifikační stupnice (1 – 5) na hodnocení prospěchu žáků, jež se používá nejen na vysvědčení, ale i při průběžném hodnocení výsledků žáků. Dále se využívá třístupňová škála (velmi dobré, uspokojivé, neuspokojivé) na hodnocení chování žáků (Kratochvílová in Helus et al., 2012).

1.3.2 Verbální forma hodnocení

Verbální forma hodnocení je spojována především se slovním hodnocením. Tento způsob hodnocení umožňuje individuální přístup, zdůrazňuje jedinečnost každého studenta a

umožňuje uznání jeho osobních úspěchů ve vztahu k jeho schopnostem a podmínkám pro učení. Hodnocení je přesné, popisné, opírá se o učební obsah a reflektuje dosažení stanovených cílů. Je založeno na komplexním pochopení žáka, získaném pozorováním při rozličných aktivitách a analýzou jeho výkonu, a zaměřuje se na jeho individuální rozvoj, zdůrazňuje úspěchy a nabízí metody, jak se vyrovnat s osobními učebními obtížemi. Učitel prostřednictvím slovního hodnocení detailně popisuje žákův charakter, jeho znalostní úroveň, chování a potenciál pro budoucí profesní uplatnění (Velikanič, 1973, in Slavík, 1999).

Čapek (2022) definuje slovní hodnocení jako "hodnocení žáků pomocí ústních či písemných výroků bez využití známek nebo jiných číselných hodnot." Písemná forma slovního hodnocení je nejčastěji využívána s adresováním přímo žákovi pomocí popisného jazyka, kterým učitel detailně popisuje konkrétní činnost, výsledek nebo dosaženou úroveň žáka ve vztahu k cíli a jeho možnostem (Vališová & Kasíková, 2007; Kolář & Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011). Tato forma kvalitativního hodnocení je obsáhlejší, má vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Slovní hodnocení je velice výstižné, jelikož umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat jeho nedostatky, na nichž musí pracovat. Obsahuje nejen informace o dosažených výsledcích, ale zároveň zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu. Slovní hodnocení by nemělo být hodnocením žáka, ale mělo by být především výpovědí o činnosti, o výsledcích učení či o chování žáka (Čapek, 2022). Také Vališová a Kasíková (2007) popisují, že slovní hodnocení dokáže vyjádřit osobní jedinečnost každého žáka, ocenit výsledky vyučování ve vztahu k jeho individuálním schopnostem a učebním podmínkám a je založeno na mnohostranném poznávání žáka. Je to tedy jakési posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Podle Čapka (2022) by mělo slovní hodnocení obsahovat především uznání dítěte, hluboké porozumění žákovi, rozvíjet seberealizaci dítěte a aktivně napomáhat k rozvoji emotivních i racionálních složek osobnosti. Dále by mělo podněcovat spolupráci mezi dětmi, zajistit žákům pocit úspěchu a také vytvářet podmínky pro vznik bezpečného prostředí. Mimo to musí obsahovat jasné, stručné i jednoznačné sdělení, které se vyznačuje srozumitelností pro žáka, rodiče či další pedagogy. Slovní hodnocení obsahuje analýzu příčin neúspěchu žáka a zároveň doporučení k jejich nápravě. Kasíková a Vališová (2007) upozorňují, že slovní hodnocení musí poskytovat informaci především samotnému žákovi a mělo by vést až k utváření sebepoznání a sebehodnocení.

1.3.3 Grafická forma hodnocení

Grafická forma hodnocení probíhá pomocí symbolů, obrazů, grafů a barev. Tuto formu hodnocení mají žáci v oblibě, jelikož je pestrá a názorná. Tato forma je dětem blízká převážně kvůli její názornosti, pestrosti a srozumitelnosti. I v tomto způsobu hodnocení je důležité, aby grafické prostředky měly dostatečnou vypovídající hodnotu. Kratochvílová (2011) upozorňuje, že by mělo být toto hodnocení verbálně doplněné, jinak může být příliš obecné.

1.3.4 Nonverbální forma hodnocení

Nonverbální forma hodnocení představuje hodnocení pomocí gest a mimiky. Žáci na prvním stupni umí velmi významně číst z výrazu obličeje či gest, které si pedagogové občas již ani neuvědomují. Kratochvílová (2011) zdůrazňuje, že jeden úsměv učitele dokáže žáka motivovat a podpořit a jedno špatně pochopené gesto jej může velmi zranit.

1.4 Klasifikace x slovní hodnocení

Ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání se tématu hodnocení věnují části § 51, ve kterém je zmíněno (1), že hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Zmíněný zákon byl následně doplněn vyhláškou č. 48/2005 Sb., které zásadně proměnilo systém hodnocení ve školách tím, že zrovnoprávnilo slovní hodnocení se známkováním. Tento krok umožnil ředitelům škol samostatně rozhodovat o tom, jakým způsobem budou na jejich školách žáci hodnoceni.

Podle Čapka (2022, str. 79) jsou oba způsoby nesrovnatelné a mají své klady i zápory. Důležitý není tolik nástroj, ale hodnoticí filozofie, se kterou ho učitel používá. Srovnávat, nebo stavět proti sobě známky a slovní hodnocení výše uvedený autor přirovnává ke kalkulačce a malířské palety. Z toho lze vyvodit, že oba jmenované typy hodnocení mají jiný účel a používají se k jiným účelům. Dobře používaná klasifikace nenese pro žáka žádné negativum. Na rozdíl špatně zformulované, chybně použité nebo nevhodně interpretované slovní hodnocení může být pro žáka mnohem horší než špatná známka (Čapek, 2022).

Podle Vališové a Kasíkové (2007) se někteří učitelé rozhodují pro kombinaci průběžného slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Jako výhodu průběžného slovního hodnocení uvádějí, že přímo nestresuje žáka při momentálním neúspěchu, ale dává žákovi čas na učení

a ukazuje cestu pro zlepšení. Známka pak představuje výsledek žáka na konci období a není tedy jen spočítaným průměrem známek, který nedává naději na úspěch v případě dílčího selhání.

Vališová (2012) dále zmiňuje, že v souvislosti se společenskými změnami se objevují v oblasti hodnocení tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení. Zrušení klasifikace by bylo velkým překročením tradice českých škol a nutilo by všechny činitele vyučování, především rodiče a učitele, myslet v jiných dimenzích. Tato změna forem hodnocení by však vyžadovala především změnu sociálních vztahů učitele a žáka směrem k jejich vzájemné spolupráci a také zvyšování podílu žáků na tvorbě. Neznámkování by mělo být chápáno jako impulz ke změně tradičního pedagogického myšlení a mělo by vést ke smysluplnému vyučování, ve kterém se žák neučí pro známky, ale pro rozvoj poznání, a to z vlastního přesvědčení, nikoliv z donucení autority. Didaktika v současném pojetí hodnocení žáka využívá právě poznatků vývojové a pedagogické psychologie. Díky tomuto pojetí se začíná věnovat pozornost i celkového poznání a hodnocení žaka jako osobnosti se specifickou úrovní poznávacích procesů.

V posledních letech došlo k významným změnám ve školním hodnocení v reakci na společenské proměny. Tyto změny reflektují směřování ke komplexnímu hodnocení žáka, snažení více zapojit žáka do procesu hodnocení a snahu o vyrovnání klasifikace a slovního hodnocení. Nový přístup zdůrazňuje potřebu učitele poznávat žáka v celé jeho komplexnosti, zdůrazňovat pozitivní aspekty jeho osobnosti a vytvářet podmínky pro jeho seberealizaci, což je klíčovým předpokladem úspěchu jednotlivce. Zvláště na základní škole jsou individuální rozdíly mezi žáky nápadné, což klade větší nároky na učitele, aby tyto rozdíly respektoval a pracoval s nimi. Používání vnitřní diferenciace, tedy možnost zadávat individuální úkoly s různým zaměřením a obtížností, by mělo umožnit každému žákovi prožít svůj úspěch, což má klíčový význam pro jeho další učení (Vališová & Kasíková, 2007).

Velmi cenný je v současnosti dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, ve kterém je věnována tématu hodnocení část „Hodnocení ve vzdělávání. Dokument upozorňuje, že ve školním prostředí má metoda, jakým jsou žáci hodnoceni na konci vzdělávacího procesu, často větší význam než samotné vzdělávací cíle. Tento fakt vyvolává u žáků a jejich rodin touhu po získání dobrých výsledků. Školy se musí těmto očekáváním přizpůsobit, což má přímý dopad na obsah výuky. Proto je klíčové se zaměřit na inovace v oblasti průběžného hodnocení, aby bylo možné lépe reagovat na tyto výzvy a

ovlivnit, co a jak se ve školách učí. Mimo to je klíčová pro podporu efektivního učení taktéž integrace průběžného hodnocení vzdělávacího pokroku žáků do každodenní výuky. Zlepšení výukových metod učitelů a jejich profesní rozvoj jsou nezbytné pro zvýšení kvality vzdělávání. Přístup k chybám by měl být transformován; místo vnímání chyb jako důvodů pro trestání by měly být chápány jako příležitosti k učení, zkoumání a osvojení efektivních řešení. Také soustavné a systematické sledování pokroků a schopností studentů je fundamentální pro implementaci opatření vedoucích k lepšímu vzdělávání. Ačkoliv má sumativní hodnocení své místo ve vzdělávacím procesu, prioritou by mělo být formativní hodnocení, které aktivně podporuje vzdělávací pokrok žáků. Souhrnně můžeme říci, že trendy ve vzdělávacím hodnocení ukazují směrem k většímu zapojení sebehodnocení studentů a učitelů, což pomáhá rozvíjet schopnost sebereflexe. Dále se rozvíjí portfoliové hodnocení a využití digitálních technologií, které hodnocení ve vzdělávání usnadňují a zefektivňují. Tyto přístupy a metody se neustále vyvíjejí, aby lépe odpovídaly potřebám a výzvám současného vzdělávacího prostředí (Strategie 2030+, s. 29 – 30).

2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V MONTESSORI ŠKOLE

Montessori pedagogika poskytuje unikátní přístup ke vzdělávání. Montessori školy fungují jako alternativy ke klasickým vzdělávacím institucím a spadají do alternativních typů škol, konkrétně do klasických alternativních škol. Proto si v této kapitole představíme také pojem „alternativní školství“.

Alternativní školy vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Alternativní školy jsou tedy považovány z hlediska svých filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Podle Průchy (2012) vznikla reformní pedagogika na počátku 20. století, avšak nejvíce se rozvíjela ve dvacátých a třicátých letech. Samotný pojem “alternativní škola” se začal objevovat zhruba v 70. letech 20. století a sloužil k označení škol, které se snažily vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství (Vališová & Kasíková, 2006). V Evropě je vznik alternativních škol inspirován americkým hnutím svobodných škol (free schools). Toto hnutí se snažilo o vytvoření škol, které budou odpovídat novému životnímu stylu a alternativní životní kultuře. Alternativní školy vznikaly jako reakce na kritiku tradiční školy a jejího vyučování. V tomto období vznikala celá řada teoretických koncepcí a také praktických snad, které usilovaly překonávat existující nedostatky a hledat nové účinné cesty zkvalitňování vzdělávacích a výchovných procesů (Skalková, 2007).

Průcha (2012) vymezuje pojem alternativní školství, respektive alternativní vzdělávání, jako mnohovýznamový a užívá se jako synonymum k pojmům, jako například netradiční, volná, svobodná či otevřená školu. Je patrné, že nelze tento pojem zcela jednoznačně a jednoduše vymezit. Lawton & Gordon (1993, in Průcha 2012, str. 42) označuje alternativní vzdělávání jako “takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi.” S tímto názorem souhlasí také Slikwa & Yee (2015, s. 175), kteří definují alternativní vzdělávání jako „přístup k výuce a učení, který se odlišuje od běžného vzdělávání poskytovaného státem.“ Tento přístup je obvykle ve formě veřejných nebo soukromých škol se speciálními, často inovativními studijními plány a flexibilním studijním programem, který je do značné míry založen na individuálních zájmech a potřebách žáka. Schaub & Zenke (2000, in Průcha 2012, str. 28) doplňují, že alternativní školy “se liší zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spolupráci s rodiči, od tradičních státních škol.”

Všichni zmínění autoři popisují, že hlavním znakem alternativního školství je odlišnost od tradičního vzdělávání. Než si představíme základní rozdíly mezi těmito typy škol, definujeme si pojem „tradiční škola“, který je používaný k označení tradičního vzdělávacího přístupu. Hrdličková (1994, s. 13) chápe tradiční školu jako instituci s přesně stanovenými pravidly a pevně danou strukturou vyučovacích hodin, kde má učitel autoritativní postavení. Hodnocení je zde založeno na klasifikační stupnici známek.

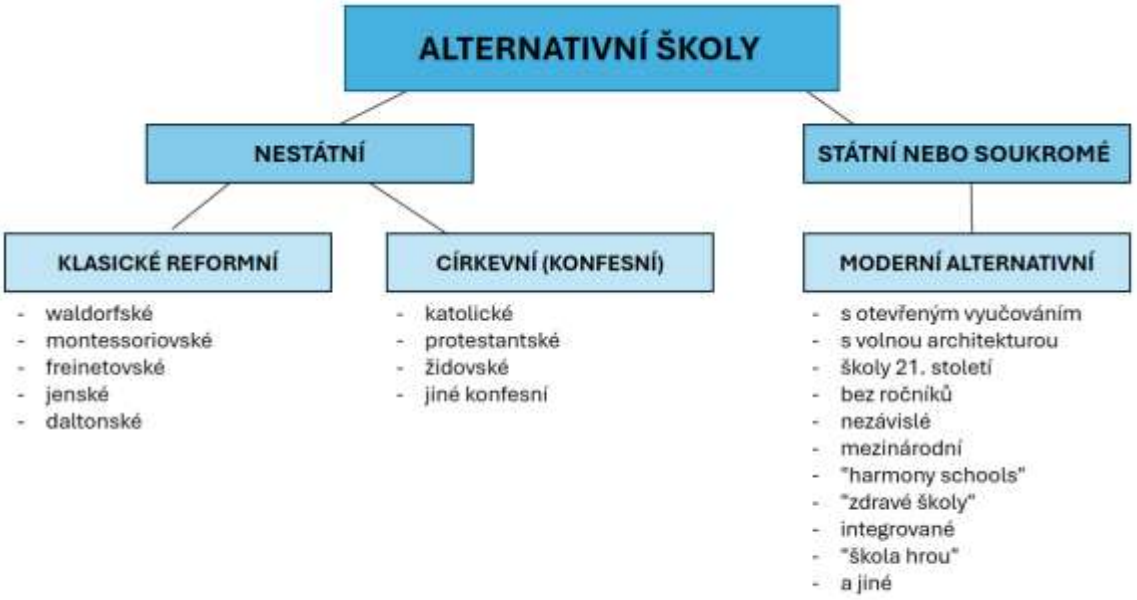
Nyní si uvedeme základní rozdíly mezi klasickými (tradičními, běžnými) školami a školami alternativními.

Tab. č. 1: Základní rozdíly mezi alternativními a klasickými školami podle Rýdla (1999, in Průcha, 2012)

Alternativní školy	Klasické školy
✓ Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.	✓ Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace.
✓ Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.	✓ Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.
✓ Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.	✓ Žák plní uložené úkoly dle zadání.
✓ Důraz na objevování věcí a vniitřní motivaci.	✓ Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.
✓ Důraz na spolupráci ve skupinách.	✓ Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.
✓ Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu	✓ Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.
✓ Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy	✓ Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.

Existuje velké množství typů alternativních škol. To má za následek, že se v nich lze obtížně orientovat. Průcha (2012) vytvořil typologii alternativních škol, kde rozlišuje tři hlavní skupiny: klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy.

Pro účel této diplomové práce si blíže přiblížíme moderní a klasické alternativní školy.



Obr. č. 1: Typologie alternativních škol podle Průchy (2012, s. 46)

Pod pojmem moderní alternativní školy Průcha (2012) souhrnně označuje všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (školy církevní). Mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích s tím, že největší počet se jich nachází v USA. Zřizování moderních alternativních škol je iniciováno snahami rodičů a učitelů, kteří jsou z nějakého důvodu nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v tradičních institucích a mají za cíl vytvořit školu podle svých představ. Tento typ alternativních škol se opírá o určité ideové proudy jako například hnutí za antiautoritativní výchovu, anebo hnutí za odškolnění výchovy a vzdělávání. Snaží se o rozvoj kreativity a kritickému myšlení žáků. V České republice vznikají tyto inovace vzdělávání až po roce 1989. Mezi nejvýznamnější české alternativy považuje Svobodová (2003, in Průcha 2012) například Otevřená škola, Projekt Začít spolu, Projektové vyučování, Komunitní škola a vzdělávání, nebo Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Naopak klasické reformní školy se zakládají na specifických pedagogických filozofiích a přístupech, které se liší od tradičního vzdělávání. Kladou důraz na celostní rozvoj žáka, včetně emocionální, sociální a kreativní složky, vedle akademických dovedností. Do tohoto typu alternativních škol Průcha (2012) zařazuje školu waldorfskou, montessoriovskou, freinetovskou, jenskou a daltonskou. My se budeme v této práci blíže zabývat Montessori vzděláváním.

Montessori metoda vzdělávání je založena na empirickém zkoumání, sledování poznatků získaných přímým pozorováním a průběžném objektivním vyhodnocování vstupních teorií. Montessori vytvořila nejen prostou vyučovací metodu, ale skutečný holistický vzdělávací přístup, který zohledňoval vývoj dítěte v celém rozsahu. Učení Montessori považovala za přirozený proces, který se děje spontánně prostřednictvím přímých zkušeností s prostředím, kterým je dítě obklopeno, přičemž nechává dítěti svobodu volby, kam bude chtít své zájmy směřovat. Motto Montessori metody zní: „Pomoz mi, abychom to dokázal sám." Pomoci jim pak znamená obklopit je atmosférou důvěry a optimismu, věřit v jejich potenciál a vštěpovat jim trpělivost, která je potřebná pro rozvoj jejich potenciálu (Lánská, 2020). Svoboda a rozvoj jsou pro Montessori neoddělitelně spojené, neboť svoboda je nezbytným předpokladem rozvoje kreativity, která je každému dítěti vrozená (Hunt et al., 2014). Ze svobody následně pramení zodpovědnost dítěte, kde se učí být protagonistou svých vlastních činů a cítit zodpovědnost za důsledky svých činů. Díky tomu poté dítě pěstuje i svoji disciplínu a sebekázeň (Lánská, 2020).

Co se týká role učitele v Montessori školách, učitel zde slouží jako průvodce, který vede dítě k sebevzdělávání (Montessori, 2004). Hlavním cílem učitele ve vzdělávacím systému Montessori je probudit v dítěti zájem o okolní svět, chuť jej zkoumat, klást otázky a samostatně nacházet jejich odpovědi (Marshall, 2017). Dítě je bráno jako aktivní účastník, partner ve vzdělávání. Montessori učitelé poskytují především pomoc a podporu dětem na základě jejich specifických požadavků. Mezi základní role učitele patří tedy facilitátor, pozorovatel, partner a ochránce samotného žáka (Ivanova, 2014). Jako facilitátor učení dítěte, má učitel povinnost připravit učební prostředí, které zajistí, že budou mít děti k dispozici nástroje pro všechny aspekty jejich rozvoje (Isaacs, 2018). Učitel pozoruje žáky v učebním prostředí a snaží se vytvářet takovou atmosféru, která podporuje sociální a individuální rozvoj každého žáka. Učitelé, respektive průvodci v Montessori třídách, se snaží především pomáhat žákům rozvíjet sebedůvěru a vnitřní disciplínu. (Barbieru, 2016).

Na rozdíl od tradičního vzdělávání, kde učitel žákům poskytuje pouze informace o tom, kde udělali chybu bez hodnotné zpětné vazby, která je potřebná pro vyvarování se stejných chyb v budoucnosti, v Montessori metodě děti obvykle nedostávají přímé informace o správnosti svých odpovědí. Místo toho Montessori učitelé povzbuzují děti, aby si všímaly svého vlastního nesprávného myšlení, nebo aby pomáhaly vrstevníkům identifikovat nesprávné myšlení prosociálním způsobem. Díky tomu mají žáci možnost se zaměřit na nezávislé rozpoznávání chyb a na sebeopravu autonomnějším, procesně orientovaným a

konstruktivnějším způsobem. Zároveň při tom rozvíjejí svoje sociální dovednosti (Denervaud, Fornari & Yang, 2020).

Elizabeth G. Hainstock (1997) uvádí následující rozdíly mezi Montessori a klasickou školou.

Tab. č. 2: Rozdíly mezi Montessori a klasickou školou podle Hainstock (1997)

Montessori školy	Klasické školy
✓ Věkově smíšené třídy	✓ Věkově homogenní třídy
✓ Motivace sebe-rozvojem	✓ Motivace učitelem
✓ Materiály s vlastní korekcí chyb	✓ Učitel opravuje chyby
✓ Individuální učení	✓ Skupinové učení
✓ Učitel je pozorovatel a rádce	✓ Učitel ústředním bodem
✓ Minimální přerušování	✓ Časté přerušování
✓ Volnost pohybu a činností ve třídě	✓ Určená místa a stanovený rozvrh
✓ Dítě si určuje tempo práce	✓ Tempo určuje učitel nebo skupina
✓ Prostředí podporující disciplínu	✓ Disciplínu zajišťuje učitel
✓ Sebevzdělávání skrze samo-opravné materiály	✓ Uplatňování odměn a trestů k motivaci
✓ Specifické místo pro materiály, smysl pro pořádek	✓ Náhodné umístění, není nutno vracet na specifické místo

2.1 Typy hodnocení v Montessori škole

Hlavním předpokladem pro tvorbu podporujícího a rozvíjejícího prostředí je vytvořit prostor bez testů, zkoušení, odměn, trestů, časového rozvrhu, domácích úloh a soutěžení mezi žákovskými výkony. Toto prostředí přispívá k dobrému duševnímu zdraví, které souviselo s pocity žáků ohledně vlastních schopností a sebeúcty. Právě poskytování takových příznivých podmínek pro úspěch každého žáka vedle ke štěstí, které Montessori považovala za klíč ke spokojenému a naplněnému životu (O'Donnell, 2013).

Jednou z nejnápadnějších charakteristik Montessori třídy, je absence známek a vnější motivace žáků. Z filosofického hlediska vypozorovala M. Montessori, že děti jsou vnitřně motivovány k tomu, aby se učily, osvojovaly si nové koncepty ve světě kolem nich a udržely pozornost, která vede k ukázněnému chování. (Lilliard, 2016) K tomu nepotřebují známky ani žádnou jinou formu testování, které by je motivovaly. Ve skutečnosti vnější motivátory, například ve formě známek, naopak snižují jejich vnitřní touhu učit se. Poussin (2018)

považuje nadšení dítěti za nejlepší ukazatel jeho radosti z učení. Montessori se zaměřila především na úroveň koncentrace a zapojení do dětí do jednotlivých činností.

2.1.1 Slovní hodnocení

Slovnímu hodnocení jsme se blíže věnovali a specifikovali jej v kapitole 1.5.2. „verbální forma hodnocení“. Tento typ hodnocení je pro děti „neviditelné“, jelikož se omezuje pouze na tzv. věcné komentáře, které souvisejí se specifickým slovním hodnocením využívaného v Montessori metodě. Díky tomu, že děti o hodnocení nevědí, může být zachována hodnota vnitřní motivace, v co největší míře. Dále je slovní hodnocení žáků doplněno o analýzu žákovských deníků a výsledků jejich školní práce (Lillard, 2016).

2.1.2 Autonomní hodnocení

Starý a Laufková (2016, str. 27) definují autonomní hodnocení jako „hodnocení, které je svěřeno do rukou žáků“. Jedná se tedy o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu a dokáže ho vysvětlovat, případně obhajovat. Komunikačním jádrem je tedy žák, který má roli organizátora svého učení za nutné pomoci učitele (Slavík, 2003). Autonomní hodnocení podporuje žákovské sebepoznání a sebevědomí a díky tomu je vnímáno jako jeden z cílů žákova učení, tedy naučit se hodnotit sebe i druhé. Do autonomního hodnocení Starý a Laufková (2016) zahrnuje sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení.

Vališová a Kasíková (2007, s. 247) popisuje sebehodnocení jako „nejvyšší formu hodnocení.“ Je to charakteristický prostředek pro školu konstruktivní a pro vzdělávání pro 21. století. Hodnocení se v této formě stává z prostředků dosahování cílů vyučování jedním ze samotných cílů vyučování. Právě vytváření optimálních podmínek pro sebevýchovné aktivity včetně aktivit sebevzdělávacích a sebehodnotících, je jeden ze stěžejních úkolů současné školy. S tímto názorem souhlasí taktéž Rakoušová (2008a) a dodává, že sebehodnocení je „formativní či kriteriální, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce žáka.“ Z toho plyne, že jeho hlavním účelem je zvýšení účinnosti procesu při dosahování kognitivních, afektivních, sociální i psychomotorických cílů žáků. Sebehodnocení je taktéž východiskem pro odstranění chyb, které probíhá prostřednictvím analýzy příčiny a vyvozením důsledků. Mimo to je sebehodnocení nedílnou součástí utváření sebepojetí a zdravého sebevědomí žáka (Košťálová, 2008).

Sebehodnocení žáka můžeme tedy říci, že podporuje celkový rozvoj osobnosti a napomáhá jeho vlastnímu učebnímu procesu (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Tytéž autorky uvádějí, že žák může efektivně provádět sebehodnocení, pokud je schopen rozpoznat složky své práce, které dokazují dosažení stanoveného cíle. Kratochvílová (2012, in Starý & Laufková, 2016) tvrdí, že sebehodnocení žáka nemůže být náhodnou činností, ale trvalou a přirozenou součástí žákovi práce. S tímto názorem souhlasí i Košťálová, Miková a Stang (2008) a zároveň dodávají, že by žák měl být schopen umět otevřeně přemýšlet a komunikovat o svých dobrý, ale i méně úspěšných výsledcích.

Žák v Montessori škole systematicky hodnotí sám sebe každý den v průběhu každého měsíce, a to v pevně stanovené struktuře. Bezděčnost v tomto kontextu souvisí s pravidelností a dodržováním určitého rytmu, který žáky vedou k návykům při posuzování svých výsledků a směřování k nim. Pravidelný rytmus a struktura podporují u dětí konzistenci a odpovědnost za své výsledky. Žák má za úkol nejen náhodně, ale také pravidelně zhodnotit úroveň svých znalostí, dovedností a postojů; učit se přijímat chyby jako nedílnou součást učícího se procesu a pracovat s nimi, plánovat svůj další rozvoj – stanovit si cíle a prostředky k jejich dosažení a zhodnotit svůj pokrok vůči nim. Učitel má pravidelně (často na konci týdne) možnost posoudit, jak žáci hodnotí dosažení stanovených cílů, a může porovnat jejich hodnocení se svým, postupně tak ovlivňovat korekci případně přehnaného sebepojetí žáka (Kratochvílová, 2013). Pravidelnost se projevuje i v celkovém měsíčním hodnocení, které se zaměřuje zejména na proces učení žáka, včetně jeho emocionální a sociální stránky rozvoje. Měsíční reflexí vedenou žákem se vracíme k cílům, podporujeme ho v posouzení, jak úspěšně dosahuje stanovených cílů, čímž posilujeme jeho odhodlání setrvat (Kratochvílová, 2013). Pro učitele poskytuje tento proces klíčové informace pro plánování výuky tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků (Laufková, 2017).

Vzájemné hodnocení žáků Rakoušová a Březinová (2021) definuje jako „formativní hodnocení založené na zpětné vazbě.“ Tato metoda pomáhá jak učiteli, tak žákovi najít efektivnější cestu k dosažení cílů a je považována za účinný způsob hodnocení, který vyžaduje vysokou úroveň profesionálních dovedností učitele. Můžeme říci, že se jedná o inovativní pedagogický přístup, respektive způsob hodnocení. Toto hodnocení lze považovat za kolektivní nebo participativní cvičení, které podtrhuje aktivní zapojení žáků do zlepšování jejich učební zkušenosti. Žáci mohou kriticky uvažovat o různých aspektech učení a poskytovat tak zpětnou vazbu svým vrstevníkům ve formativním vzájemném hodnocení (Dutta et al, 2023). James (2017) také popisuje, že se žáci v rámci vrstevnického hodnocení

učí vžít do role učitele a vložit tak hodnocení do rukou žáků. Zároveň žáci dokáží dávat a přijímat kritiku a rady neohrožujícím způsobem a jazykem, který vrstevníci přirozeně používají. Cílem této formy hodnocení je podle Williama (2011) podpora hodnoceného žáka při zdokonalování jeho výkonu.

Pro úspěšný průběh vrstevnického hodnocení ve výuce je nezbytné dlouhodobě budovat a udržovat přátelskou a bezpečnou atmosféru mezi žáky (Březinová & Kocurová, 2021). Tímto způsobem může vrstevnické hodnocení efektivně přispět nejen ke kognitivnímu rozvoji žáka, ale také k jeho emocionální stránce, postojům a hodnotám (Rakoušová, 2008b). Podílí se také na formování dítěte a obohacuje jej o sociální a komunikační dovednosti (Rakoušová & Březinová, 2021; Dutta et al. 2023). Další výhodou je podle Rakoušové (2008b) posilování sebevědomí žáků. Vzájemné hodnocení žáků jako prostředek rozvoje žákovského sebevědomí vyžaduje dodržování zásady, kdy se žáci hodnotí vzájemně s ohledem na individuální normy nebo kritéria, jež jsou předem stanovena. Toto tvrzení podporují i Colognesi et al. (2020), kteří to zařazují do metakognitivních výhod vzájemného hodnocení, kdy je popisován fakt, že „aby byl schopen člověk efektivně hodnotit druhé, je nutné, aby si uvědomil své vlastní duševní procesy.“ Právě tento způsob vede k sebeúctě, sebedůvěře žáka a motivuje žáky k lepšímu výkonu (Topping, 2009).

2.1.3 Přímá zpětná vazba

V Montessori školách děti taktéž hodnotí své vlastní výsledky prostřednictvím přímé zpětné vazby skrz samotné učební materiály. Didaktické materiály jsou navržené tak, aby stimulovaly samostatnost dětí a jejich sebeřízené učení. Dětem je umožněno opakovaně vykonávat zadanou činnosti, dokud ji nezvládnou správně. Tento druh zpětné vazby se nazývá “kontrola chyb” a je součástí Montessori materiálů (Lilliard & McHugh. 2019). Pokud není součástí daného materiálu, tak se využívají kontrolní mapy nebo jiný materiál poskytující dítěti správné výsledky. Kontrola chyb skrz didaktické materiály slouží jako náhrada za využívání vnějších motivátorů a je součást sebehodnocení žáků. Tímto způsobem je i samotná práce učitele jednodušší, protože není potřeba jeho okamžité zpětné vazby (Lillard, 2016).

2.1.4 Portfolia

Využívání portfolií je další forma školního hodnocení, která je v souladu s Montessori metodou. Portfolio je Košťálovou, Mikovou a Stang (2008, str. 112) definováno jako „soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích

cílů.“ Grace (1992) zdůrazňuje, že účelem portfolia není porovnávání dětí mezi sebou, ale spíše dokumentování individuálního pokroku konkrétního žáka v průběhu času. S tímto názorem souhlasí i Košťálová, Miková a Stang (2008), které považují portfolio jako hlavní pomůcku pro sledování, dokumentování a hodnocení procesu učení komplexní povahy. Tím se stává efektivním nástrojem pro podporu klíčových a odborných kompetencí, zejména pro rozvoj dovedností sebereflexe a sebehodnocení (Tomková, 2007). V rámci portfolia se nacházejí různé individuální tvorby žáků, včetně esejí, projektů, uměleckých prací, časopisů, deníků, domácích úkolů, sebehodnocení a komentářů k hodnocení od kolegů. (Brown, 2003) Portfolio představuje také efektivní nástroj pro formulaci a plánování cílů dalšího vzdělávání, umožňuje zhodnocení jejich plnění a díky tomu podporuje u žáků vytvoření pocitu odpovědnosti za jejich vlastní práci (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

2.1.5 Pozorování

Nejvýznamnější hodnocení učitele v Montessori třídách je realizováno prostřednictvím pozorování během vyučovacího procesu. Učitel nabízí lekce, které vedou k přímé interakci s didaktickými pomůckami. Jak jsme již zmiňovali výše, tyto pomůcky jsou propojeny s korekcí chyb. Děti tedy opravují samostatně vlastní práci, zatímco učitel pečlivě sleduje a dokumentuje proces učení prostřednictvím zaznamenávání si práce dítěte s materiálem. Učitel má za cíl zhodnotit, do jaké míry dítě danou činnost zvládlo (Murray et al., 2023).

3 HODNOCENÍ V LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTECH ŠKOL

Tato kapitola se podrobně věnuje analýze a srovnání legislativních dokumentů dvou typů škol, které se zapojily do výzkumu této diplomové práce. Cílem je porozumět systému a pravidel hodnocení v těchto vzdělávacích institucích. Přístupy k hodnocení v těchto dvou daných školách odrážejí jak tradiční, tak inovativní způsoby hodnocení, který mají významný dopad na pedagogický proces a výsledky vzdělávání žáků. Celkově tato kapitola poskytuje hluboký vhled do toho, jak různé školní systémy interpretují a implementují legislativní požadavky na hodnocení, jež je zakotveno v českém školství.

3.1 Školní vzdělávací program základní školy

Hodnocení se věnuje kapitola 6. s názvem "Hodnocení výsledků vzdělávání žáků". Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení probíhá formou klasifikace, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kombinací klasifikace se slovním hodnocením.

V kapitole 6.1. "Klasifikace" je popisováno, že průběh vzdělávání v případě písemné zkoušky, ústního zkoušení či jiného způsobu zjišťování úrovně osvojení potřebných dovedností, vědomostí a návyků, je hodnocen pomocí klasifikačního stupně (1 – 5) podle předem uvedených zásad. Tyto zásady jsou formulovány především pro celkovou klasifikaci. V průběžném hodnocení mohou učitelé využívat také i mezistupně hodnocení, bodování, soutěžení, slovní hodnocení, obrázková razítka atd. Při hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka a při průběžné i celkové klasifikace má za úkol učitel uplatňovat přiměřenou náročnost a přihlížet k okolnostem hodnocení.

V kapitole 6.2. "Pravidla pro hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou" jsou uvedeny konkrétní pravidla, kterými se učitel a žáci musí v rámci hodnocení řídit. Uvedeme některé z nich.

- Učitel musí mít dostatečné podklady pro hodnocení a klasifikace žáka.
- Po ústním zkoušení musí učitel oznámit žákovi výsledek hodnocení. Toto hodnocení následně zdůvodní slovně.
- V průběhu vzdělávání učitel využívá slovní hodnocení aktuální práce žáka s důrazem na ocenění kladných aspektů žákova snažení. Mimo slovní hodnocení učitel využívá také průběžné flexibilní, neformální metody hodnocení (razítka, domluvené značky, pochvaly) a metody pro posouzení výkonů žáka pro zvládnutí tematických celků (bodové hodnocení, počet chyb).

- Při samotné klasifikaci nevychází učitel pouze z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák úspěšně zvládl.

V této kapitole jsou také zmíněny metody, formy a prostředky, které učitel využívá pro získání podkladů pro hodnocení žáků. Patří zde:

- Cílevědomé soustavné diagnostické pozorování žáka.
- Soustavné sledování dovedností, postojů a výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování
- Různé druhy zkoušek (písemné, grafické, ústní, praktické, pohybové), didaktické testy.
- Analýza různých činností žáka.
- Konzultace s ostatními učiteli a podle potřeby s pracovníky školského poradenského zařízení.
- Rozhovory se žákem a se zákonnými zástupci žáka.

Následující kapitola 6.3. "Slovní hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami" popisuje, jak využít slovní hodnocení pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka. Tato úroveň se odvíjí od dosáhnutí očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Slovní hodnocení má tedy zahrnovat posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Dále obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet neúspěchům žáka.

Slovní hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí taktéž s klíčovými kompetencemi, podle kterých učitel posuzuje složky výkonu dítěte. Úroveň získaných vědomostí a dovedností jsou spojeny s klíčovou kompetencí žáka k učení. Úroveň myšlení souvisí s klíčovou kompetencí žáka k řešení problému. Klíčová kompetence žáka komunikativní je propojena s oblastí vyjadřování a její úrovní. Úroveň aplikace vědomostí je spojována s klíčovou kompetencí žáka pracovní. A klíčová kompetence žáka personální souvisí s pílí a zájmem žáka o učení.

V této kapitole jsou také zmíněny zásady pro vzájemné převedení klasifikace a slovního hodnocení pro jednotlivé oblasti. Mezi tyto oblasti patří ovládnutí učiva; myšlení;

vyjadřování; celková aplikace vědomostí; aktivita, zájem o učení; komunikace s pedagogy; spolupráce s žáky s odlišným mateřským jazykem; spolupráce s žáky se stejným mateřským jazykem; celková integrace do nového prostředí.

Kapitola 6.4. "Hodnocení chování žáků" se věnuje hodnocení chování žáků, které probíhá formou klasifikace (stupeň 1 – 3) na vysvědčení podle stanovených pravidel a zásad.

Kapitola 6.5. "Výstupní hodnocení žáka" popisuje výstupní hodnocení výsledků vzdělávání žáka, zohledňující zvládnutí klíčových kompetencí. Toto hodnocení zpracovává třídní učitel a předkládá jej ke schválení vedení školy.

3.1.1 Shrnutí typů a forem hodnocení ve školní dokumentaci klasické základní školy

V této klasické základní škole se hodnocení výsledků vzdělávání žáků provádí pomocí klasifikace a slovního hodnocení, přičemž u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se kombinuje klasifikace se slovním hodnocením. Používají se různé metody a formy, včetně písemných a ústních zkoušek, průběžného hodnocení pomocí bodování a neformálních metod, jako jsou pochvaly nebo obrázková razítka. Hodnocení chování žáků probíhá formou klasifikace na klasifikační stupnici 1 – 3.

3.2 Školní řád Montessori školy

Ve školním řádu Montessori školy se tématu hodnocení věnuje Příloha č. 1 ke Školnímu řádu, která se nazývá "Hodnocení výsledků vzdělávání žáků". V této příloze je popsán jeden ze základních pedagogických principů Montessori uplatňovaný v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tento princip pomáhá vytvářet bezpečné prostředí bez srovnávání dětí a jejich výkonů mezi sebou ze strany učitele. Není povoleno využívat ani odměny, pochvaly, poznámky či tresty, jelikož toto vnější hodnocení osobnosti dítěte způsobuje zbytečný časový stres.

V části "Obecné pokyny pro hodnocení výsledků vzdělávání" je definovaný cíl hodnocení jako „poskytování zpětné vazby." Díky zpětné vazbě je žák i rodič informován o tom, jak žák zvládá danou vědomost, či dovednost. Hodnocení by mělo splňovat motivační funkci, díky tomu, že poskytuje informaci o tom, kde má žák rezervy a předkládá cestu, jak dosáhnout lepšího výsledku. Hodnocení je zde popsáno jako objektivní a soustředící se na míru individuálního pokroku a snahu žáka. Hodnocení žáka se také odvíjí od klíčových kompetencí, prostřednictvím kterých žák využívá svého potenciálu na maximum.

V další části “Sebehodnocení” je popsáno, že způsob hodnocení navazuje na práci žáka z pohledu jeho vnitřní motivace, pomáhá k dovednosti vlastního sebehodnocení, umožňuje žákovi zažít úspěch a zapojit se do práce bez strachu z případného neúspěchu. Učitel využívá sebehodnocení žáka jako součást diagnostických podkladů.

S touto částí souvisí také další kapitola s názvem ”Vedení žáků k dovednosti sebehodnocení”. Zde je popsáno, že se sebehodnocením žáci setkávají při každodenní práci prostřednictvím toho, že mají za úkol porovnávat svou vlastní práci s chybovou kontrolou, vzorem nebo správným řešením, a díky tomu si sami opravovat své chyby a nedostatky. Žáci mohou na stejném úkolu pracovat také s dalšími žáky a porovnávat tak své pracovní tempo, způsob práce, správnost řešení a vzájemně společně spolupracovat. Důležité je, aby žáci svoji práci měli možnost prezentovat a tím i konfrontovat před ostatními. Významná je právě dovednost slovně ocenit svou práci a kriticky si uvědomit své nedostatky. Tato konfrontace je zprostředkována pomocí komunitního kruhu tak, aby měli žáci co nejvíce možností slyšet, jak se dá ocenění a kritické zhodnocení formulovat. Žáci se taktéž dovednosti sebehodnocení učí prostřednictvím sestavování kritérií s učitelem, tedy co se na konkrétním úkolu hodnotí a je na nejdůležitější.

U mladších žáků se začíná pomocí pocitových uvědomění a pojmenováním toho, co se dařilo a z jaké práce mají největší radost. Využívají se například formulace typu: co se mi dnes podařilo; z čeho jsem měl radost; co se mi dnes nedařilo; co dělám rád a co nerad; co mi šlo snadno a lehce; kde jsem vynaložil velké úsilí; co udělám příště jinak, aby se mi dařilo lépe; kdo mě rušil; jak se cítím, když se mi něco povede/nepovede; které pravidlo jsem porušil; jak bych mohl poradit nebo pomoci.

“Spolupráce” je část věnována tréninku spolupráce, jakožto náhrady soutěžení, záměrného porovnávání a sestavování pořadí mezi žáky. Po skupinové práci žáci společně zhodnotí, jak se jim spolupracovalo, jaký díl úkolu splnili a jak byli pro skupinu užiteční. Dále také hledají ocenění své práce a mohou navrhnout doporučení na vylepšení své skupině i ostatním.

Další část s názvem “Práce s chybou, pochvalou” zmiňuje způsob hodnocení žáka prostřednictvím práce s chybou, jakožto jeden za základních principů uplatňování Montessori metody. Žák je veden k vlastnímu hodnocení své práce. Místo nabídky odměny či nějaké formy pochvaly je žák veden k tomu porovnat svoji práci s danými kritérii a jejich předchozích výsledků. Díky tomuto způsobu se žáci učí hledat svou chybu a cestu k její nápravě. Učitelka oceňuje konkrétní úspěchy žáka přiměřeně, a to takovým způsobem, aby se žák nestal závislým na pochvale. Chybu učitelka představuje jako přítele, který ukazuje,

co je potřeba ještě procvičit, zopakovat a zdokonalit. Díky tomu se žáci učí, že dělat chyby je přirozený a běžný jev v procesu učení a řešení problémů. Tento způsob hodnocení vychází již ze samotného laskavého, partnerského přístupu učitele a díky tomu je vytvářen prostor k tomu, aby žák:

- poznával své přednosti a nedostatky, možnosti a hranice;
- dokázal odhadnout své síly a schopnosti;
- uvědomoval si, co je mu příjemné - co nepříjemné a jak to dát ostatním vhodně najevo;
- učil se plánovat další cesty k učení a zdokonalování;
- mohl volit takové způsoby učení, o kterých ví, že jsou pro něj účinné a spolehlivé.

Část "Záznamy o školní práci žáků" se věnuje průběžnému slovnímu hodnocení, které souvisí se systematickým a neustálým sběrem informací. Žáci se vytváří portfolia s výsledky své školní práce v jednotlivých oblastech. Učitel tyto portfolia průběžně hodnotí pomocí komentářů a společně se žákem následně navrhnou postup k další práci. Tyto práce se nijak neznámkují ani nebodují. Do notýsků, které představují žákovské knížky, se zaznamenává slovní hodnocení určitého tematického celku. Žák si samostatně vyznačí konkrétní učivo, u kterého pomocí tabulky zaškrtne:

- Z (označující, že učivo žák zvládá)
- T (označující, že učivo žák zvládá trochu)
- JN (označující, že učivo ještě žák nezvládá)
- V (označující, že učivo žák vůbec nezvládá)

Tímto způsobem mají žáci za úkol zhodnotit své výsledky. Následně učitel vyznačí svůj osobní názor a případně doplní slovní komentář.

V části "Zásady a způsoby hodnocení" jsou definovány konkrétní pravidla a způsoby, jakým učitelé hodnotí své žáky. Uvedeme zde několik hlavních zásad a způsobů hodnocení:

- Učitel partnersky oceňuje práci každého dítěte a poskytujeme mu v průběhu celého procesu zpětnou vazbu. Tuto informaci o správnosti postupu, průběhu či výsledku práce může žákům poskytnout i spolužák.

- Učitel hodnotí pouze práci dítěte, nikoliv jeho osobu. Tímto způsobem se učitel vyvaruje užívání tzv. ”nálepek” a manipulačních pojmenování.
- Děti jsou vedeny k hodnocení své vlastní práce a k plánování své další práce.
- Chyba je chápana jako jeden z ukazatelů při posuzování své vlastní práce.
- Podklady (záznamy o práci dítěte, hodnocení skupinových prací,...) pro celkové hodnocení učitel shromažďuje v průběhu celého roku, nikoliv nárazově prostřednictvím ústního či písemného zkoušení.
- Celkové hodnocení výsledků vzdělávání má výhradně formu slovního hodnocení.
- O výsledcích vzdělávání žáka jsou informováni i jeho zákonní zástupci prostřednictvím konzultací ve třech (učitel - žák - zákonný zástupce).

V kapitole “Hodnotíme slovně a širším slovním hodnocením” je představována forma hodnocení vysvědčení, a to prostřednictvím slovního hodnocení. Učitel prostřednictvím popisného jazyka poskytuje přehled učiva, které si žák dokázal osvojit a označí nedostatky a návrhy na další postup při zvládání učiva.. Učitel tedy popisuje individuální pokrok dítěte v dosahování očekávaných výstupů oborů a dovedností v rámci jednotlivých klíčových kompetencí. Učitel pomocí pozitivního vyjadřování a výstižné formulaci zaměřuje nejen na výsledek, ale oceňuje i snahu, kterou žák projevuje. Tímto způsobem učitel podporuje vnitřní motivaci žáka k dalšímu učení.

Na tuto kapitolu navazuje další část “Kritéria klasifikace“ a jí odpovídající slovní hodnocení”, která pojednává o kritériích hodnocení odvozených od klíčových kompetencí. Učitel vždy informuje žáky o konkrétních kritériích pro splnění dané činnosti. Žáci se na stanovování kritérií taktéž určitou měrou podílí. Díky tomu žáci přebírají zodpovědnost za vlastní učení a posilují tak svoji samostatnost. Dále jsou v této kapitole zmíněny také metody a formy hodnocení, které učitelé využívají. Patří zde soustavné diagnostické pozorování žáka v edukačním procesu; dialog s žákem ve všech oblastech edukace; analýzu výsledků činnosti žáka; konzultace s ostatními učiteli, případně konzultace s psychologem či odborným lékařem.

Další kapitola “Hlavní kritéria pro hodnocení výchovných a vzdělávacích výsledků žáka” pojednává o konkrétních činnostech, které jsou hodnoceny podle daných kritérií. Mezi tyto činnosti jsou zahrnuty organizace učení; dokončení a zakládání práce; písemná a ústní komunikace; samostatná práce; práce ve skupinách; naslouchání a účast během skupinových

rozhovorů; dodržování dohodnutých pravidel; zapojování se do dění ve škole a třídě; vnímání okolního prostředí; využití získaných informací a dovedností v běžném životě; využití získaných informací a dovedností v konkrétních vzdělávacích oblastech.

Objevuje se zde i kapitola "Kritéria pro převod slovního hodnocení na klasifikační stupně", kde je popsáno převedení slovního hodnocení na známky v případě přestupu na víceleté gymnázium, nebo pro účely přijímacích zkoušek na střední školy.

Závěrečná část "Hodnocení a klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků speciálně nadaných" se věnuje hodnocení a klasifikaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků speciálně nadaných, při kterém je přihlíženo k doporučení školských poradenských zařízení. Je formulováno taktéž pomocí slovního hodnocení, při kterém dochází k úpravě metod, obsahu a ověřování míry naplnění upravených očekávaných výstupů na základě individuálních vzdělávacích potřeb.

3.2.1 Shrnutí typů a forem hodnocení ve školní řádu Montessori školy

V Montessori škole jsou využívány formy a typy hodnocení, které podporují individuální rozvoj žáků bez srovnávání a vnějšího hodnocení. Důraz je kladen na poskytování objektivní zpětné vazby, sebehodnocení, a na pracovní proces žáka spíše než na konečný výsledek. Hodnocení zahrnuje slovní popis pokroku a klíčových kompetencí, spolupráci mezi žáky, a vedení k sebehodnocení, včetně práce s chybou jako příležitosti k učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce navazuje na informace obsažené v teoretické části, ve které je představena podrobně problematika školního hodnocení a principy Montessori pedagogiky. Vzhledem k tématu diplomové práce byl zvolen pro zpracování výzkumu kvalitativní design výzkumu. Podle Švaříčka a Šeďové (2014, s. 17) je tento typ výzkumu definován jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů."

Empirická část diplomové práce se bude zabývat získáváním a zpracováváním dat, které bylo realizováno prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a obsahové analýzy produktů žáků.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části je: zjistit, jaké jsou rozdíly a shody ve formách a typech hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně ZŠ na klasické a na Montessori základní škole.

V rámci výzkumu byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle:

- Popsat formy a typy hodnocení na klasické a Montessori základní škole.
- Zhodnotit jednotlivé přístupy k hodnocení na klasické a Montessori základní škole.

Hlavní výzkumná otázka vychází z hlavního výzkumného cíle a zní: Jaké jsou rozdíly/shody ve formách a typech hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně ZŠ na klasické a na Montessori základní škole?

Na základě stanovených cílů byly formulovány následující dílčí výzkumné otázky:

- Jaké formy a typy hodnocení jsou využívány na klasické a na Montessori základní škole?
- Jaké jsou jednotlivé přístupy k hodnocení na klasické a na Montessori základní škole?

4.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor je tvořen jednou základní školou alternativního typu, konkrétně s prvky Montessori pedagogiky. V této škole byl výzkum realizován v prvním trojročí. V prvním trojročí je spojen první, druhý a třetí ročník. Jako druhý výzkumný soubor byla zvolena

klasická základní škola. Zde byl výzkum realizovaný v druhém ročníku. U obou typů škol bylo výzkumné šetření zaměřeno na kognitivně zaměřený předmět, konkrétně na český jazyk. Výzkumný soubor byl zvolen záměrně na základě zvolených kritérií.

4.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Obě základní školy se nacházejí ve Zlínském kraji. Alternativní základní škola byla zvolena z toho důvodu, že využívá ve své výuce prvky Montessori pedagogiky. Klasická základní škola byla vybrána z důvodu jejího snadného přístupu a ochotě učitelů podílet se na výzkumu.

Montessori základní škola

Tato alternativní základní škola využívá Montessori metodou, ve které jsou třídy vedeny průvodci s Montessori vzděláním, případně jsou v průběhu výcviku. Tyto třídy jsou věkově smíšené, což pomáhá vytvářet přirozenější prostředí pro vzájemnou pomoc a inspiraci mezi jednotlivci. Děti používají specifické Montessori materiály a pomůcky a jejich učení probíhá zážitkově v celcích nedělených zvoněním. Učitelé se zaměřují na individuální přístup a poskytují každému žákovi ústní zpětnou vazbu bez známkování.

Klasická základní škola

Základní škola poskytuje vzdělávání žáků obou stupňů ZŠ. Tato základní škola klade důraz na tradiční hodnoty ve výchově a vzdělávání. Základní škola poskytuje klidné prostředí s malými třídními kolektivy, což umožňuje zaměřit se na individuální přístup ke všem žákům. Vzdělávání je orientováno na formování pevných základů celoživotního vzdělávání s ohledem na individualitu každého žáka. Cílem vzdělávání této základní školy je dále vzdělavatelný kultivovaný žák a spokojený rodič.

4.3 Výzkumná metoda

Pro účely tohoto kvalitativního výzkumného šetření byla využita metoda nestrukturovaného pozorování, které bylo doplněno o metodu obsahové analýzy produktů žáků.

Nestrukturované pozorování

Pozorování je dle Šafránkové (2019, str. 138) plánovité, cílevědomé a soustavné sledování dané skutečnosti, respektive pedagogické reality“. Při přímém nestrukturovaném pozorování se nevyužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály, anebo přesné nástroje. Z toho plyne, že zkoumaná realita není dopředu nijak strukturovaná. Určeny jsou pouze konkrétní

situace, prostředí a osoby, které se mají pozorovat. Způsob takového pozorování je velmi pružný. Pomocí tohoto typu pozorování se odhalují nepředpokládané anebo skryté jevy a souvislosti. Cílem pozorování je podle Gavory (2007, str. 66) „získat podrobný a věrný opis prostředí, situací, událostí a osob, a to z pohledu jejich každodenní práce“. Podstatné je je tedy pochopit prostředí, objevit ve zkoumané realitě nové věci a podívat se na ně z nového úhlu (Gavora, 2010).

V mém případě se jednalo o pozorování 6 hodin českého jazyka v klasické základní škole a pozorování 6 vzdělávacích bloků v Montessori základní škole. Veškeré poznámky byly zaznamenávány přímo v učebně do psacího bloku. Termíny pozorování jsme si společně s participanty volili dle časových možností.

Obsahová analýza produktů žáka

Kvůli získání komplexnějšího pohledu na danou problematiku, jsem zvolila jako druhou doplňující metodu obsahovou analýzu produktů žáka. Konkrétně se jednalo o analýzu notýsků v Montessori základní škole a písanek a sešitů využívaných na diktát v českém jazyce v klasické základní škole.

Jedná se o standartní metodu pedagogického výzkumu, která je podle Gavory (2015) zaměřena na vyhodnocení a interpretaci obsahu textu. Kráčmarová a Plháková (2012, str. 5) popisuje obsahovou analýzu, jako „systematickou techniku, která zařazuje větší části textu do menších obsahových kategorií.“

4.4 Realizace výzkumu a zpracování dat

Nestrukturované pozorování bylo realizováno v období od října 2023 do ledna 2024 v rámci jedné Montessori základní školy a v rámci jedné základní školy tradičního typu ve Zlínském kraji. Základní školy byly kontaktovány prostřednictvím e-mailové komunikace o účelu výzkumu a jeho průběhu. Před realizací výzkumu obdržely tyto školy informovaný souhlas (viz příloha), ve kterém bylo blíže popsáno zpracování dat a zaručení anonymity a ochrany jejich instituce.

Data z nestrukturovaného pozorování byly zpracovány prostřednictvím techniky otevřeného kódování. K jednotlivým slovům, zajímavým podmětům či výrokům byly přiřazeny postupně tzv. kódy, které byly tematicky spojeny se zadáním diplomové práce. V následující fázi byly z těchto kódů vytvořeny významové kategorie.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola se zabývá interpretací výsledků realizovaného výzkumu. Jsou zde prezentovány výsledky, které jsme zjistili prostřednictvím nestrukturovaného pozorování v rámci klasické a Montessori základní školy. Tato výzkumná metoda byla doplněna o obsahovou analýzu vybraných vzdělávacích výsledků, respektive produktů žáků z obou typů základních škol.

5.1 Nestrukturované pozorování

Data získaná prostřednictvím nestrukturovaného pozorování hodiny na klasické a Montessori základní škole byla následně analyzována otevřeným kódováním.

Pro lepší přehlednost jsem zvolila zápis těchto významových kategorií a kódů do tabulky.

Tab. č. 3: Významové kategorie a kódy z nestrukturovaného pozorování

KLASICKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA		MONTESSORI ZÁKLADNÍ ŠKOLA	
VÝZNAMOVÉ KATEGORIE	**KÓDY**	**VÝZNAMOVÉ KATEGORIE**	**KÓDY**
Pedagogické instrukce a podněty	- Povzbuzení ke zrychlení práce - Kontrola - Individuální rozvržení času - Správnost, ne rychlost - Vlastní tempo práce	**Pomoc kamaráda**	- Prosba o pomoc - Citlivá komunikace - Vzájemná spolupráce - Nejprve spolužák, pak průvodce - Podpora samostatného myšlení
Stereotypní nálepky	- Pochvala - Pozitivní motivace - Verbalizování klasifikační stupnice	**Pomůcky poradí**	- Práce s konkrétní pomůckou - Nápověda = pomůcka - Jasně dané místo ve skříni - Kartičky s písmeny - Samostatné vyhledávání a oprava chyb žáků
Práce s chybou	- Jednička za odměnu - Negativní motivace - Vnější motivace - Bez chyby = správně - S chybou = špatně - Různé stupně hodnot razítek - diferenciace	**Vidím, že...**	- Popis aktuální situace chování žáka - Radost z pokroku žáka - Hledání chyby
Posílení žákovských vztahů	- Společná kontrola žáků - Zelená hvězdička - Pomoc pomalejším spolužákům - Spolupráce a podpora mezi žáky - Zelená pastelka		

Nyní si blíže představíme prostředí konkrétních tříd obou škol, ve kterém bylo realizované nestrukturované pozorování.

Nestrukturované pozorování v klasické základní škole probíhalo ve druhém ročníku tradiční základní škole. V tomto ročníku bylo celkem 16 žáků. Třída byla menších rozměrů. Byla vybavena jednoduchými lavicemi a dětskými křesly na kolečkách, kterými mohli žáci lépe samostatně manipulovat. Třída byla vyzdobena výtvarnými díly žáků a různými plakáty s učivem, například slova nadřazená a podřazená. Na dveřích byly nalepeny papíry se jmény jednotlivých žáků a se jménem paní učitelky a paní asistentky. U každého jména byl jiný počet nálepek. Tyto nálepky žáci získali za odměnu za splnění konkrétního úkolu, případně za aktivní práci v hodině. V úložných boxech měli žáci své učební pomůcky, učebnice a sešity do jednotlivých předmětů. Žáci dodržovali nastavená pravidla třídy a potřebný řád k učení. Během hodiny seděli především ve svých lavicích. Občas jim paní učitelka zadala takové cvičení, které žáci realizovali na koberci na chodbě, případně u tabule nebo ve skupinách. Paní učitelka po celou hodinu komunikace byla empatická. Při výuce využívala popisný, ale i posuzující jazyk. Snažila se vyhýbat negativním slovním komentářům a spíše využívala přiměřené pozitivní ocenění.

Při nestrukturovaném pozorování v Montessori základní škole jsem si i hned u vstupu do třídy prvního trojročí všimla velkého množství odkládacích prostor a úložných skříněk. Třída byla rozdělena do dvou místností na tzv. centra. V první části třídy pracovali žáci samostatně v lavicích. Zde se nacházelo i mnoho Montessori pomůcek, které paní učitelka následně využívala při úvodní lekci. V druhé části třídy měli žáci tabuli, na které byl zapsán týdenní plán jejich práce v jednotlivých předmětech. Zde měli žáci možnost využít pomůcky především do předmětu český jazyk. V této části byl taky vytyčený prostor pro ranní elipsu, kterou zahajují každodenně výuku. Tato linie slouží především k psychickému a fyzickému cvičení a jako místo k setkávání pro společné rozhovory. Zaujalo mě taktéž celkové vybavení třídy, kde byly položeny na skříňkách fotografie dětí s rodinou a po stěnách byla vystavena jejich výtvarná díla. Učební činnost dětí ve třídě probíhala tiše a klidně, jelikož každé dítě bylo zabráno do své činnosti, které se intenzivně věnovalo. Některé děti pracovali ve skupinkách, někteří samostatně. Po celou dobu měli děti možnost se volně pohybovat, svobodně si zvolí předmět nebo úkol, na kterém chtějí pracovat. Každé dítě si volí své vlastní tempo práce podle svých potřeb. Pokud dítě potřebuje ke své činnosti určitý materiál, se kterým se doposud nesetkal, tak požádá učitele, aby mu jej předvedl. Následně již s ním dítě manipuluje samostatně a má možnost s ním pracovat, tak dlouho, jak chce. Ve třídě se taktéž

nacházeli dva asistenti, kteří pomáhali žákům s individuální prací podle potřeby. Spolupráce a komunikace mezi nimi a paní učitelkou fungovala velmi dobře. Paní učitelka vedla úvodní lekce pro žáky. Asistenti následně pracovali s těmi žáky, kteří potřebovali dopomoc pro splnění určitého úkolu.

Na základě analýzy dat získaných nezúčastněným pozorováním v klasické a Montessori základní škole stanovujeme 7 významových kategorií, které v následujícím textu interpretujeme. Nyní k jednotlivým kategoriím:

PEDAGOGICKÉ INSTRUKCE A PODNĚTY

Tato významová kategorie obsahuje instrukce a povzbuzení ze strany učitelky. Paní učitelka se tímto způsobem snaží o vedení a podporu žáků během samotného vyučování. Jsou to takové podněty a rady směřující k podpoře správného postupu práce žáků, zvyšování jejich pozornosti a zaměření na kvalitu výsledků jejich učební činnosti.

Tab. č. 4: Významová kategorie: Pedagogické instrukce a podněty

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Pedagogické instrukce a podněty	- Povzbuzení ke zrychlení práce - Kontrola - Individuální rozvržení času - Správnost, ne rychlost - Vlastní tempo práce

Každý žák by měl postupovat ve své práci podle svého tempa. Paní učitelka při jedné hodině pozorování využila výrok *„Přidej!“*, kterým povzbuzovala žáka ke zrychlení svého tempa při jeho samostatné práci. Paní učitelka totiž v danou chvíli diagnostikovala situaci tak, že žák nevěnuje pozornost své práci.

V další hodině paní učitelka avšak naopak využila výrok: *„Každý pracuje podle svého tempa. Kontrolujte si háčky, čárky. Není to o rychlosti, ale správnosti.“* Nabádala tím žáky k tomu, aby si svoji práci dostatečně kontrolovali. Díky tomu se snažila žáky upozorňovat, aby nedělali zbytečné chyby z nepozornosti, nebo aby mezi sebou nesoutěžili. Paní učitelka se zaměřovala na to, aby každý žák vypracoval v hodině konkrétní stranu v písance nezávisle na své rychlosti práce. Na konci hodiny měl za úkol každý z žáků odevzdat vypracovanou

stranu písanky, kterou paní učitelka zadala. Tyto strany následně paní učitelka ohodnotila (viz. Obsahová analýza).

STEREOTYPNÍ NÁLEPKY

Tato významová kategorie zahrnuje využívání jednoduchých pozitivních výroků či slov ze strany paní učitelky, které slouží k vyjádření uznání, pochvaly a podpory v průběhu výuky.

Tab. č. 5: Významová kategorie: Stereotypní nálepky

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Stereotypní nálepky	- Pochvala - Pozitivní motivace - Verbalizování klasifikační stupnice

Paní učitelka ve svých hodinách využívala verbální formu hodnocení. Prostřednictvím jednoduché pozitivní hodnotící zprávy.

„Dobrá práce. Výborně. Super. Paráda. Skvělá práce. Perfektní. Chválím. Pracuješ skvěle.“

Výrok paní učitelky slovy „Výborně“ mohou žáci přirovnávat nevhodně ke klasifikačnímu stupni „1“. Toto verbalizované hodnocení avšak nemá pro žáky žádnou výpovědní hodnotu, jelikož se jedná podle Košťálové, Mikové a Stang (2008) o zobecňující pochvalné výroky. I když může působit silně motivačně, tak nenabízí žádnou možnost ke zlepšení či nápravě svých výsledků. Tento způsob hodnocení nevypovídá o výkonu žáka, ale spíše žákovi přiřazují určitou hodnotu. To může ovlivňovat negativně bezprostřední chování. Při opakování může dojít až k vytvoření negativního sebepojetí žáka.

Kratochvílová (2011) toto tvrzení potvrzuje a dodává, že obecné výroky typu: „Skvělá práce.“ „Výborně!“ „Pěkné!“ apod. sice působí motivačně, avšak popírají poznávací a rozvíjející funkci hodnocení. Při jejich užití by měl učitel doplnit popisné, konkretizující verbalizované hodnocení.

PRÁCE S CHYBOU

Tato významová kategorie se zaměřuje na způsoby, jakými paní učitelka motivovala žáky k lepším výkonům. Paní učitelka prostřednictvím symbolické odměny pomocí razítek se snaží posilovat požadované chování a výkon žáků. Dále tato kategorie zahrnuje také práci

paní učitelky s chybou žáka, která je vnímána jako něco špatného, jelikož využívá princip „čím více chyb, tím horší známka“. Tento způsob souvisí s vnější negativní motivací.

Tab. č. 6: Významová kategorie: Práce s chybou

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Práce s chybou	- Jednička za odměnu - Negativní motivace - Vnější motivace - Bez chyby = správně - S chybou = špatně - Různé stupně hodnot razítek - diferenciace

„Přines si notýsek, dám ti jedničkou, za to, že sis přinesl do hodiny vlastní knihu.“

Paní učitelka se snažila v rámci vnější motivace pomocí odměny, respektive známky „Výborně“ žáky vést k tomu, aby si do příští hodiny českého jazyka i další žáci přinesli vlastní knihu.

„Kdo má bez chyby? Výborně. Dostaneš ode mě jedničku.“

„Nedostaneš jedničku, máš tam chyby.“

„Dnes dostane jedničku ten, kdo bude krásně číst nahlas.“

Paní učitelka také využívala odměnu a trest v rámci práce s chybou. Kdy žák, který udělal chybu, nedostal žádnou formu povzbuzujícího hodnocení ze strany paní učitelky, které by vedlo ke zlepšení jeho výkonu. Paní učitelka mu cvičení neohodnotila žádnou formou hodnocení. Díky tomu žák dostal spíše negativní zpětnou vazbu v reakci na to, že udělal chybu.

„Kdo má správně domácí úkol, tak vás obejdu s razítkama. Kdo má cvičení bez chyby, dostane razítko“

Mimo klasifikaci paní učitelka v hodinách využívá i grafickou formu hodnocení prostřednictvím razítek. Pomocí razítek hodnotí, zda práce žáka byla bez chyby, aby si zasloužili dané razítkem jako formu vnější odměny. Opět razítko získával ten žák, který měl cvičení bez chyby.

„Kdo to bude mít bez chyby, dostane plný počet hvězd. Kdo bude mít chybu, dostane razítko se třemi hvězdami.“

Paní učitelka také využívala různě odstupňované hodnoty razítek. Žáci podle počtu chyb dostávali razítko dané hodnoty. Například žáci, kteří neměli žádnou chybu, dostali razítko s plným počtem hvězd, a to s pěti. Naopak žáci, kteří měli chybu, dostali razítko se třemi hvězdami. Také jsem vypozorovala, že žáci měli s paní učitelkou domluvená určitá razítka, která měla pro žáky vyšší hodnotu. Například razítko diamantu mělo vyšší hodnotu než razítko s jiným motivem.

„Kdo pracoval samostatně, dostane razítko diamantu. Kdo pracoval s pomocí, dostane razítko zajíce.“

Paní učitelka u žáků rozlišovala druhy razítek podle toho, zda žáci pracovali samostatně nebo s její pomocí, případně jiného spolužáka nebo paní asistentky. Tímto způsobem paní učitelka žáky spíše žáky stresovala a nepodporovala je ve spolupráci mezi žáky. Také to mohlo vést k tomu, že se žáci báli požádat o pomoc.

POSÍLENÍ ŽÁKOVSKÝCH VZTAHŮ

Tato významová kategorie zahrnuje kódy, prostřednictvím kterých lze identifikovat různé situace a přístupy, které paní učitelka využívá k podpoře vrstevnického učení a hodnocení mezi žáky. Je zde zahrnuta vzájemná kontrola práce, společné opravování chyb a poskytování pomoci spolužákům.

Tab. č. 7: Významová kategorie: Posílení žákovských vztahů

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Posílení žákovských vztahů	- Společná kontrola žáků - Zelená hvězdička - Pomoc pomalejším spolužákům - Spolupráce a podpora mezi žáky - Zelená pastelka

„Kdo má hotovo, tak si to ve dvojici vzájemně vymění a zelenou pastelkou si to zkontrolujete.“

Paní učitelka se tímto způsobem snažila vést žáky k vrstevnickému hodnocení. Avšak chyběla při tom zpětná vazba od spolužáka, která by měla žáka vést ke zlepšení své učební činnosti.

„Opravujeme v sešitě zelenou pastelkou. Kdo má správně, zapíše si hvězdičku.“

„Běžte si to společně zkontrolovat na chodbu. Vezměte si zelenou pastelku. Když to budete mít bez chyby, dám vám razítko.“

„Vemte si zelenou tužku, vzájemně si to opravte, ať můžu všem dát jedničku!“

Díky tomu se jednalo spíše o přenesení určité části hodnocení z povinnosti paní učitelky, ve které žáci analyzovali počet chyb. Tato práce žáků vedla spíše k ulehčení hodnotící činnosti paní učitelky.

„Pokud máš hotovo, pomoz prosím spolužákům, kteří si neví se cvičením rady.“

V této situaci paní učitelka pokusila uplatnit formu vrstevnického učení, respektive vrstevnické pomoci při učení, kdy jeden z vrstevníků pomáhá slabším žákům.

POMOC KAMARÁDA

Tato významová kategorie se zaměřuje na identifikaci situací, při kterých se paní průvodkyně snaží aktivně podněcovat vzájemnou spolupráci a pomoc mezi žáky při vypracovávání úkolů. Taktéž paní průvodkyně podporuje žáky v samostatném myšlení a v hledání vlastního způsobu řešení úkolů a tím rozvíjí individuální přístup ke všem žákům. Díky citlivé komunikaci pomocí klidného tónu hlasu a ústní žádosti o vzájemnou pomoc mezi žáky, vytváří paní průvodkyně mezi žáky respektující prostředí.

Tab. č. 8: Významová kategorie: Pomoc kamaráda

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Pomoc kamaráda	- Prosba o pomoc - Citlivá komunikace - Vzájemná spolupráce - Nejprve spolužák, pak průvodce - Podpora samostatného myšlení

Paní průvodkyně se snažila aktivizovat žáky ke vzájemné spolupráci při vypracovávání zadaných úkolů. Především ve chvíli, kdy si žák nebyl jistý s postupem řešení dané úlohy.

„Zeptej se holek, jestli ti neporadí s tím cvičením v pracovním listě. Kdyžtak ti pomůžu já.“

„Když nevíš, jak na to, zeptej se nejprve kamaráda. Když ani on neví, tak přijď za mnou.“

Paní průvodkyně žáky odkazovala nejprve na vzájemnou pomoc mezi vrstevníky. Avšak pokud viděla, že si řešením nejsou jistí ani oni, tak nabídla vlastní pomoc.

„P: Udělej si v tom systém. Ukážu ti, jak na to. Ž: Já chci, aby mi někdo pomohl. Nechci být sama. P: Tak požádej některého ze svých kamarádů. Ž: Ale já chci, abys mi pomohl ty. P: Dobře. Pojď, já ti pomůžu“

Paní průvodkyně žákovi ukázala možný systém, jak si zorganizovat práci. Avšak nechala žáka individuálně pracovat, případně si zvolit svůj vlastní princip, aby přišel na řešení úlohy samostatně svým způsobem myšlení.

„Pomůžeš prosím (konkrétní jméno žáka) s prací? Děkuji.“

Paní průvodkyně některé žáky, kteří byli se svojí prací rychleji hotovi, přímo verbálně požádala, aby pomohli svým spolužákům s prací. Využívala při této prosbě vstřícný přístup, klidný tón hlasu a navázala s daným žákem oční kontakt.

POMŮCKY PORADÍ

Tato významová kategorie popisuje aktivní zapojování specifických didaktických pomůcek do výukových lekcí a podporu paní průvodkyně k samostatné práci žáků při detekci a opravě chyb. Tento způsob hodnocení spadá do sebehodnocení žáků, které je v Montessori škole považován za stěžejní společně s formativním slovním hodnocením (viz. Kapitola 3).

Tab. č. 9: Významová kategorie: Pomůcky poradí

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Pomůcky poradí	- Práce s konkrétní pomůckou - Nápověda = pomůcka - Jasně dané místo ve skříni - Kartičky s písmeny - Samostatné vyhledávání a oprava chyb žáků

Paní průvodkyně směřovala opravu a detekci chyb v žákovské práci, k využívání specifických didaktických pomůcek. Namísto toho, aby žáka upozornila a opravila chybu,

tak požádala žáka, aby ve třídě našel konkrétní pomůcku, která je spojena s daným učivem, respektive probíraným tématem.

„Pro děti, kteří potřebují nápovědu, tak si vezmou tuto pomůcku.“

Paní průvodkyně žákům přinesla při úvodní lekci pomůcku, která se věnovala učivu, které žákům aktuálně vysvětlovala. V rámci výkladu představila žákům danou pomůcku a její princip, aby s ní žáci mohli následně pracovat samostatně.

„P: Na to je speciální pomůcka. Ž: Kde ji najdu? P: Zeptej se někoho, kdo ji používá.“

I při hledání didaktické pomůcky paní učitelka využívá vzájemnou spolupráci mezi žáky.

„ Máš špatně zapsáno písmeno B, podívej se do kartiček s písmeny, jak se píše správně a oprav si jej, prosím.“

Při psaní žáků do písanky paní průvodkyně odkazovala žáky k vyhledávání konkrétních kartiček se všemi tvary písmen v abecedě. Žák si danou kartičku mohl vypůjčit ke stolu a psát podle vzoru do písanky.

„Ž: Mám hotovo! P: Ukaž, podívám se na to... Máš tam spoustu vyjmenovaných slov, kde máš měkké i. Projdi si to prosím ještě jednou a půjč si pomůcku.“

Paní průvodkyně žáka upozornila na chybu, avšak nechala jej, aby si chybu/chyby samostatně vyhledal s pomocí konkrétní pomůcky.

VIDÍM, ŽE...

Tato významová kategorie se věnuje popisování vnímaných jevů, pokroků žáků v jejich práci a zdůraznění jejich zlepšení ve vztahu k předchozímu učebnímu výkonu. Dále se zaměřuje na podporu žáků k rozvoji dovednosti sebehodnocení žáků a k samostatné analýze chyb prostřednictvím popisné zpětné vazby.

Tab. č. 10: Významová kategorie: Vidím, že…

VÝZNAMOVÁ KATEGORIE	KÓDY
Vidím, že...	- Popis aktuální situace v chování žáka - Radost z pokroku žáka - Hledání chyby

Paní průvodkyně v rámci vzdělávacího bloku využívá popisnou zpětnou vazbu. Košťálová, Miková a Stang, 2008) uvádějí, že by učitel měl popisovat vnímané, tedy to co, můžeme vnímat našimi smysly. A zároveň by měl vnímané vztahovat ke kritériím, která jsou pro danou práci stanovena, nebo ke kritériím platným obecně, například gramatická pravidla.

„Vidím, že dnes máte veselou náladu.“

Paní průvodkyně využila popisování situace pomocí zrakového smyslového vnímání. Avšak nejednalo se o popis žákovské učební činnosti, ale spíše o popis aktuální nálady a pocitu konkrétního žáka. A proto zde chybí vztáhnutí ke konkrétnímu kritériu.

„Mám radost, že znáš pojmenování. Vidím, že jsi udělal velký pokrok.“

Dále prostřednictvím popisné zpětné vazby může učitel popsat pokrok daného žáka a vyzdvihnout v čem se daný žák oproti svému minulému výkonu zlepšil (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

„Něco ti tam chybí, víš co? Podívej se na samohlásky.“

Paní průvodkyně dala prostor žákovi pro odhalení svých chyb, což také podle Košťálové, Miková a Stang (2008) patří do popisné zpětné vazby. Paní průvodkyně vhodnou formulací *„podívej se na samohlásky“* žáka navedla k analýze jeho nedostatků a nasměřovala jej k jejich vyhledání a odstranění. Díky tomu, že žák odhalí některé své nedostatky, je připraven svoji další práci lépe zvládat a vylepšovat svůj výkon. Stejné autorky taktéž

uvádějí, že se žák učí sám popisovat svou práci, hodnotit ji a tím rozvíjet svou dovednost sebehodnocení.

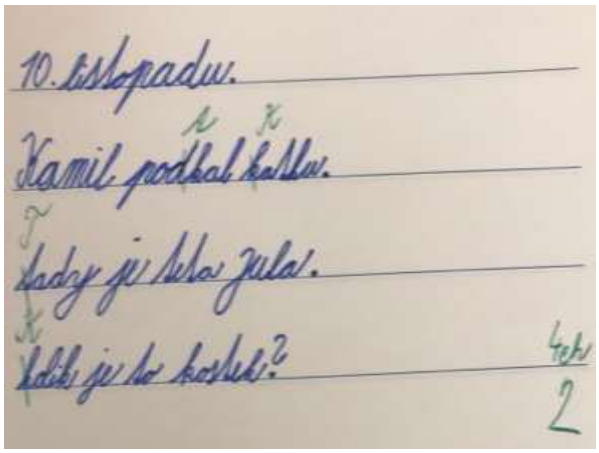
5.2 Obsahová analýza produktů žáků

Data získané z obsahové analýzy produktů žáků exemplifikují data, které byla zjištěna v rámci nestrukturovaného pozorování.

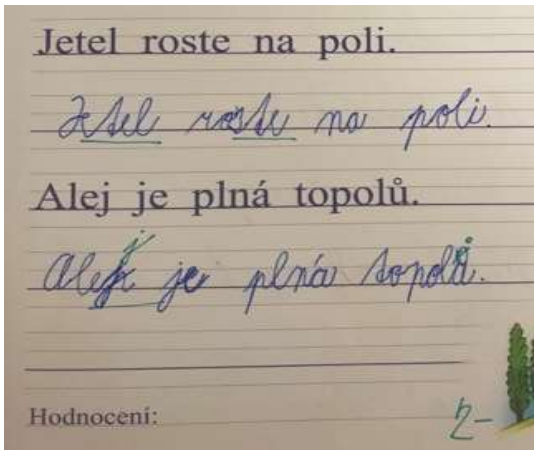
Ve zvolené **klasické základní škole** byly vybrány pro obsahovou analýzu v rámci předmětu český jazyk, písanky a sešity využívané na diktát. Tyto výsledné produkty šesti žáků druhého ročníku byly následně analyzovány z pohledu forem a typů hodnocení, které paní učitelka využívá ve svých hodinách.

Paní učitelka v rámci hodnocení psané podoby žáky v písankách využívala grafickou formu hodnocení pomocí razítek, která pomáhá u žáků zvýšit jejich motivaci k práci. Tato informace exemplifikuje kategorii „práce s chybou“ z nestrukturovaného pozorování.

Dále byla využívána klasifikační stupnice. Jelikož se jednalo o žáky druhého ročníku, tak se vyskytovalo hodnocení od 1 maximálně do hodnoty 2-. Toto hodnocení se odvíjelo podle počtu pravopisných chyb (v sešitech využívaných na diktáty), anebo podle úhlednosti psaného projevu (v písankách).

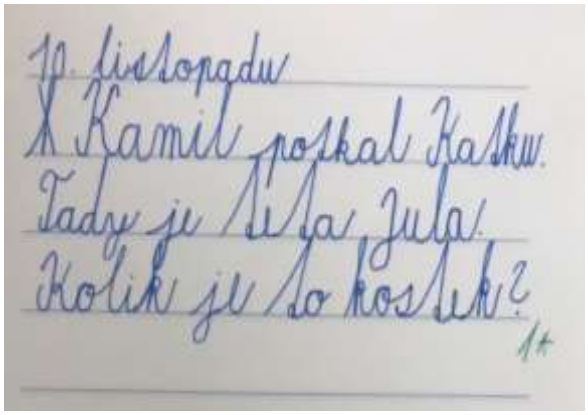


Obr. č. 2: Sešit na diktát s hodnocením 2

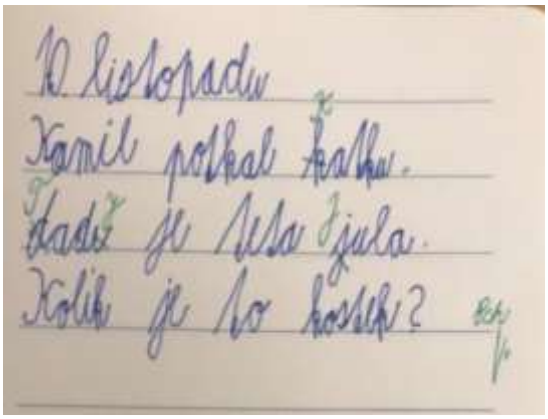


Obr. č. 3: Hodnocení písanky

Pokud měl žák diktát bez chyby, tak získal hodnocení 1* jako pochvalu a motivační prvek ze strany paní učitelky. Pokud žák nesplnil požadavky na danou práci, jelikož měl vysoký počet chyb, tak nebyl hodnocen vůbec a paní učitelka pouze zapsala „V.“.



Obr. č. 4: Sešit na diktát s hodnocením 1*



Obr. č. 5: Sešit na diktát bez hodnocení

Tato forma hodnocení je popsána ve Školním vzdělávacím programu jako stěžejní (viz. Kapitola 3). Tato informace doplňuje taktéž kategorii „práce s chybou“ z nestrukturovaného pozorování.

Ve vybrané **Montessori základní škole** využívají především sebehodnocení žáků jako formu hodnocení, která je doplněna o slovní hodnocení průvodce. Tyto informace jsou shodné s informacemi, které jsou zmíněny ve Školním řadě dané Montessori školy (viz. Kapitola 3). Pro tyto účely paní průvodkyně vytvořila žákům notýsky, do kterých si zapisuje každý žák měsíčně sebehodnocení své učební činnosti a svých případných pokroků. Z toho důvodu jsem si zvolila pro obsahovou analýzu právě zmíněné notýsky žáků, které byly zdokumentovány a následně systematicky procházeny.

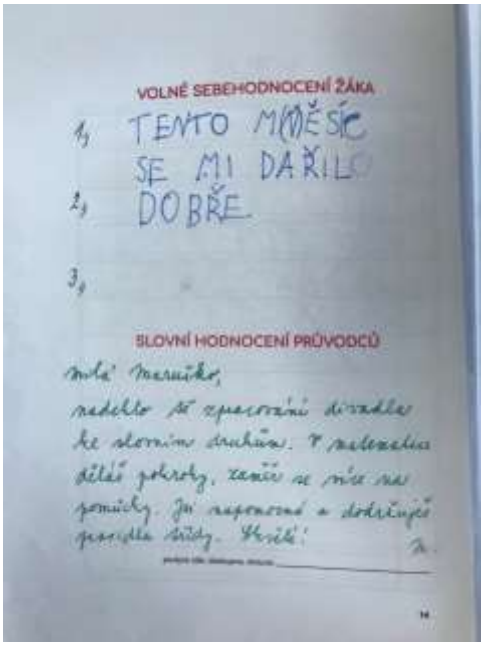
Na úvodní straně notýsku je popsán princip sebehodnocení a hodnocení. Je zde uvedeno, že „*žáci jsou hodnoceni pouze slovně*“ a „*zpětnou vazbu od učitele dostávají průběžně v rámci dopoledního nebo odpoledního bloku.*“ Z toho vyplývá, že tato Montessori základní škola využívá formu slovního hodnocení a typ formativního, průběžného hodnocení. K tomu je dále napsáno, že „*jednou za měsíc se průvodce s žákem sejde a na základ schůzky zapíše, jak žák učivo zvládá*.“ Hodnocení žáků tedy probíhá průběžně v rámci výukových bloků, ale také opakovaně jedenkrát v rámci měsíce, kde průvodce zhodnotí, jak žák postoupil ve svém učení, případně v jakém učivu má mezery a na jaké učivo se má v dalších měsících více zaměřit.

Podobně je zde popsáno i sebehodnocení žáků. *„Stejně bezprostředně probíhá během bloku i sebehodnocení. Jednou za měsíc žáci ohodnotí svoji práci v tomto notýsku.“* Sebehodnocení je tedy frekventováno jedenkrát za měsíc, kdy má žák samostatně zhodnotit svoji práci na projektech a ve výukových blocích.

Na závěr je uveden komentář pro rodiče: *„Průběžně notýsek prohlížejte společně s dítětem a hodnocení podepište.“* Zde paní průvodkyně navádí rodiče k tomu, aby průběžné slovní hodnocení a sebehodnocení žáků procházeli a k tomu dodává: *„případné dotazy prosím bezprostředně komunikujte.“*

Notýsek je dále rozdělen konkrétní měsíce, kde *„žáci zapisují okruhy učiva, kterým se věnují v týdenním intervalu“* a na oddíly *„volné sebehodnocení žáka“* a *„slovní hodnocení průvodců“*.

Obr. č. 6: Týdenní okruhy učiva



Obr. č. 7: Volné sebehodnocení a slovní hodnocení průvodců

Volné sebehodnocení žáků

V rámci volného sebehodnocení žáků byly analyzovány vždy dva žáci z daného ročníku trojročí. Jednalo se tedy o dva žáky z prvního ročníku, dva žáky z druhého ročníku a dva žáky ze třetího ročníku. Toto sebehodnocení žáci psali tiskacím písmem.

Tato část obsahové analýzy exemplifikovala významovou kategorii „pomůcky poradí“ z nestrukturovaného pozorování a doplnila ji o další formu sebehodnocení, který se v Montessori základní škole vyskytuje.

Pro psaní do notýsku měli žáci zadány kritéria, která zněla následovně:

- Pište v celých větách.
    - 1. ročník – minimálně 2 věty
    - 2. ročník – minimálně 3 věty
    - 3. ročník – minimálně 4 věty
- Nepoužíváš zkratky a sloveso „dělat/být“.
- Dáváš ke kontrole průvodcům.
- Píšeme propiskou nebo perem.

Žáci prvního ročníku mohli sebehodnocení doplnit obrázky. Tyto obrázky paní průvodkyně nijak nekomentovala v rámci svého slovního komentáře.

Obr. č. 8: Sebehodnocení žáka 1. ročníku

Obr. č. 9: Sebehodnocení žáka 1. ročníku

Při analýze sebehodnocení převažovaly kladné výroky, ve kterých žáci frekventovaně využívali sloveso „dařit se*“*. Toto sloveso je spojeno především s pozitivními emocemi, kdy žák pociťuje radost z toho, co se mu povedlo. Tyto formulace jsou také zmíněny v samotném Školním řádu Montessori základní školy (viz. Kapitola 3.2).

„Myslím, že se mi daří. Vypadá to, že se mi daří. Mně se dařilo, docela dařilo. Někdy se mi daří na práci. Daří se mi když pracuji.“

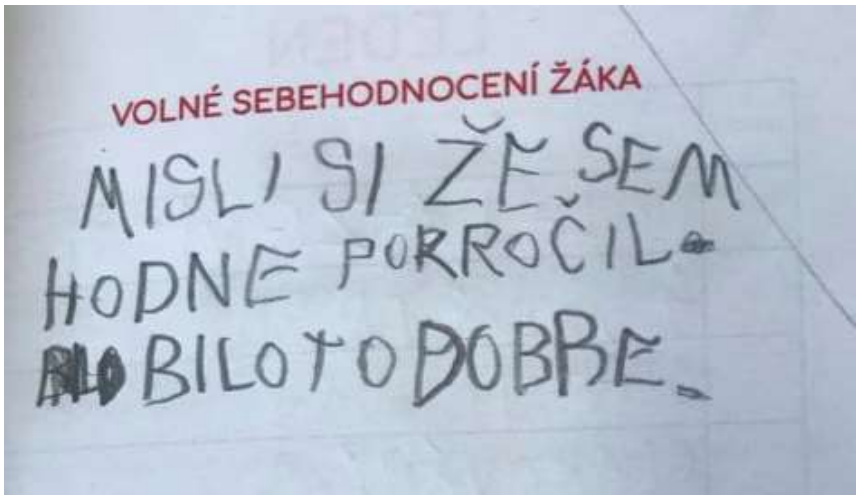
Tyto výroky obsahovaly také obecné fráze typu, které moc o samotném výkonu žáka neříkají. *„Dařilo se mi dobře.“*

Někteří žáci doplnili i konkrétní oblast či předmět, ve kterém mají pocit, že se jim daří.

„Daří se mi když dělám písanku a eště se mi daří když prezentuji projekty. Mně se dařilo se svou písankou, dokončili jsme projekt o pravěkém jídle. Dařilo se mi v projektu o veverce.“

Paní průvodkyně následně reagovala na sebehodnocení žáka a potvrdila trzení žáka o svém výkonu. *„Pozoruji tvé pokroky ve čtení a psaní. Baví tě procvičovat psaní v písance. Děláš velké pokroky ve čtení a psaní.“* Také doplnila popisovanou žákovskou práci na projektech o spolupráci. *„ Spolupracuješ na projektech a prezentuješ je srozumitelně.“*

U sebehodnocení žáků převažovalo pozitivní hodnocení.

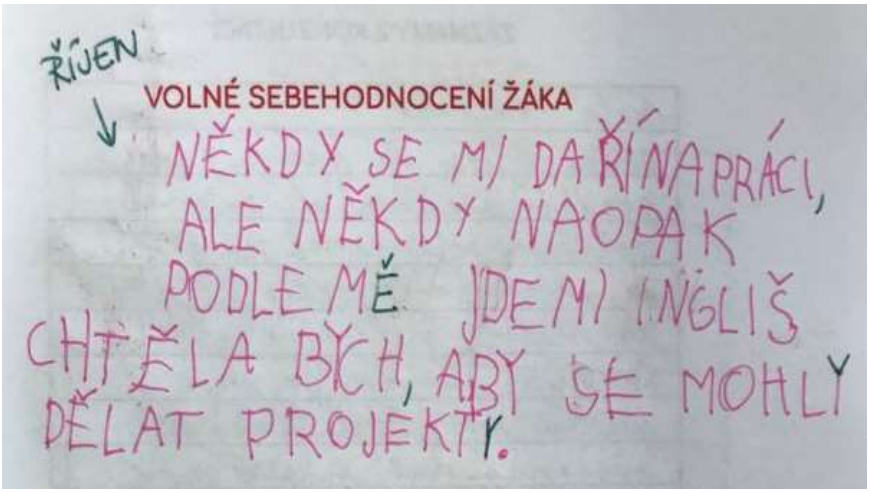


Obr. č. 10: Příklad pozitivního sebehodnocení žáka

Paní průvodkyně neupozorňovala ve slovním komentáři, na gramatické chyby žáka, ale spíše pochválila snahu o sebehodnocení.

„Děkuji za tvé sebehodnocení. Tvé hodnocení se čte moc hezky.“

Avšak u jednoho z žáků paní průvodkyně část gramatických chyb opravila.



Obr. č. 11: Příklad sebehodnocení žáka s opravenými gramatickými chybami

Pouze u slova „ingliš“ paní průvodkyně neupozornila na chybu. Žák nejspíše nevěděl, jak se anglické slovo správně píše a tak napsal, jak dané slovo zní při vyslovení. Tímto způsobem paní průvodkyně podpořila žáka ve svém spontánním projevu beze strachu z chyby.

U některých žáků bylo možné vidět i snahu o popis, v čem se chtějí do budoucna zlepšit a co jim dělá problém.

„Chtěla bych se zlepšit v plánování.“

Tento žák své sebehodnocení doplnil i o znázornění pomocí obrázku.

Obr. č. 12: Příklad znázornění sebehodnocení pomocí obrázku

Podle vzoru grafického znázornění sebehodnocení žáka (viz Příloha P I) lze zanalyzovat, že žák si není příliš jistý v českém jazyce a považuje to za jeho slabou stránku. V porovnání s matematikou lze vidět, že žák si je v tomto předmětu více jistý. Jako jeho silnou stránku znázornil žák proces učení.

Další žák taktéž zhodnotil a konkrétně popsal, které oblasti by se chtěl více věnovat a zlepšovat své schopnosti a dovednosti.

„Chci se polepšit v matematice a chci se polepšit v písance.“

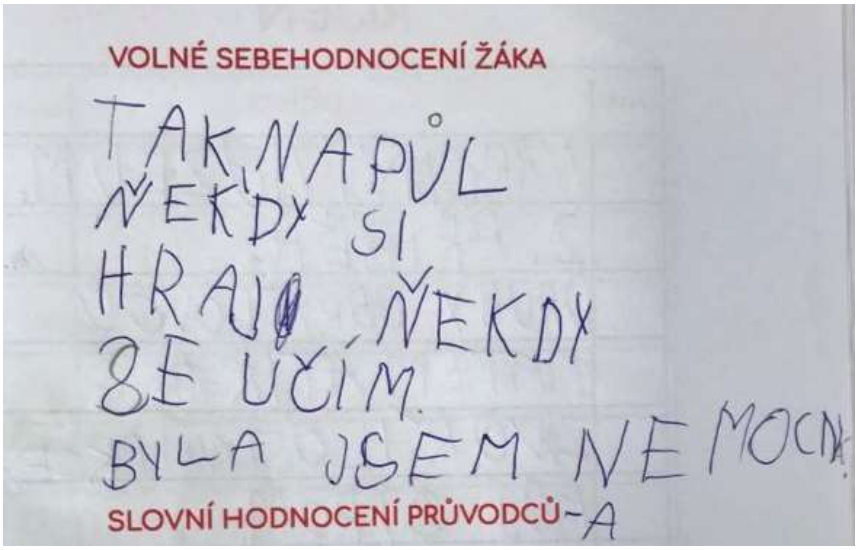
Paní průvodkyně reagovala na žáka povzbuzením. *„Děkuji ti za tvé sebehodnocení. Fandím ti!“* Následně žákovi poskytla i doporučení, jak může dosáhnout svého zlepšení. *„Pravidelným procvičováním a plněním týdenního plánu se jistě brzy zlepšíš!“* Dále poukázala také na osobnost žáka, kdy paní průvodkyně popisuje *„Zkus najít balanc v procvičování a odpočinku.“*

V sebehodnocení jednoho z žáků se objevila i kritika prostředí.

„Ve třídě je moc hluku.“

Paní průvodkyně popsala a navrhla postup, jak by se tato situace mohla zlepšit a vyřešit. *„Hluk ve třídě se sníží, pokud budeme všichni respektovat pravidla třídy, včetně tebe. Budeme s ostatními průvodci dál pracovat na tom, aby byl hlub ve třídě co nejméně.“* Do řešení této situace zahrnula, jak žáka z pohledu dodržování pravidel, tak i sebe a ostatní průvodce, kteří dohlíží na vytváření bezpečného a podporující prostředí pro učení žáků.

Jeden z žáků využil při svém sebehodnocení částečnou sebekritiku jeho činnosti, kterou odůvodnil tím, že byl v předchozích měsících nemocný.



Obr. č. 13: Příklad sebekritiky při sebehodnocení žáka

Paní průvodkyně ve svém slovním hodnocení potvdila názor žáka. *„Zhodnotila bych tvé učení stejně. Myslím, že ti v plné aktivitě bránilo časté nachlazení.“*

Slovní hodnocení průvodců

Slovní hodnocení průvodců doplnilo informace získané z nestrukturovaného pozorování. Prostřednictvím těchto informací byla exemplifikována významová kategorie „Vidím, že…“. Především jsem analyzovala, jakým způsobem paní učitelka formuluje slovní hodnocení a na co se ve svých výrocích zaměřuje.

Paní průvodkyně využívala při formulaci slovního hodnocení popisný jazyk a výroky typu „Vidím...“ a „Pozoruji....“.

„Vidím tvé pokroky v samostatné práci. Vidím, jak si dáváš záležet. Vidím, že ti to pomáhá v sebejistotě. Pozoruji, jak si užíváš učení v naší třídě.“

Paní průvodkyně popisuje jednotlivé části žákova výkonu a podává tak žákům co nejkonkrétnější popisnou zpětnou vazbu, do které nezahrnuje hodnotící prvky.

Paní průvodkyně velmi vyzdvihovala pozitivní vlastnosti a silné stránky osobnosti žáka.

„Jsi aktivní a samostatná. Ráda pomáháš druhým a spolupracuješ. Jsi pracovitá. Jsi nápomocná, pečlivá, kreativní a inspirativní pro druhé. Jsi velmi bystrá a dokážeš se soustředit. “

Paní průvodkyně občas využívala i obecné hodnotící fráze typu: *„Skvěle!, Skvělá práce!, Výborně!“* Avšak tuto formulaci vždy doplnila popisem a specifikací, v čem konkrétně se danému žákovi daří a v čem je výborný. Což Kratochvílová (2011) považuje za podstatné, aby hodnocení nepůsobilo pouze motivačně, ale také plnilo poznávací a rozvíjející funkci.

„Výborná příprava prezentace. Vyhledáváš informace z knih. Tvé písmo je čitelné a projekty jsou plné barev. Prezentoval jsi srozumitelně. Máš přehledné zápisky. Skvěle ses chopil role vypravěče“

Paní průvodkyně žáky v rámci svého slovního hodnocení využívala pochvaly.

„Inspirativní a poutavá prezentace. Máš krásnou úpravu.. Jsem hrdá na tvé pokroky. Je skvělé, že ses rozhodla procvičovat i doma.“

Paní průvodkyně také žákům poskytovala radu, respektive doporučení, jak zlepšit svůj učební výkon a na čem je potřeba ještě do dalších hodin zapracovat. Například, zde paní průvodkyně upozorňuje na lepší časové rozvržení práce žáka. *„Rozvrhni si práci tak, aby jsi zvládla i matematiku, tak český jazyk.“*

V dalším případě paní průvodkyně žáka upozorňuje na nedodržování pravidla *„Respektujeme se vzájemně“* a dodává *„tvé chování je občas neohleduplné.“* Paní průvodkyně ještě k tomu zdůraznila, že *„kvůli nerespektování pravidel vzniká ve třídě hluk“*. Paní průvodkyně poté radí žákovi, aby se snažil více poslouchat i příběhy druhých a nebál se požádat o radu průvodců se slovy „*Podpoříme tě!“*

Následující doporučení žákovi paní průvodkyně formulovala takto: *„Doporučuji pravidelně opakovat matematiku. V českém jazyce doporučuji procvičovat i/y i doma. Je nutné doma denně číst.“* Tuto radu paní průvodkyně směřovala na pravidelné opakování učiva z matematiky a českého jazyka, aby žáka motivovala k dosahování lepších výsledků. Toto doporučení doplnila ještě o informaci *„Věnuj se matematice a českému jazyku vyváženě.“*

Paní průvodkyně popisovala negativní postřehy v chování žáka, na které ho upozornila.

„Několikrát ses zapletl do konfliktu. Často tě upozorňuji, že hračky patří do skříně.“ Mimo chování paní průvodkyně zmínila i práci v českém jazyce. *„Píšeš rychle a vynecháváš písmena.“* Následná rada paní průvodkyně žákovi zněla: *„Zkus v sobě najít více klidu.“*

Na závěr paní průvodkyně doplnila povzbuzení žákovi do jeho budoucí přípravy.

„Přeji ti do dalšího pololetí, ať se ti daří lépe rozvíjet tvůj potenciál. Ať tě druhé pololetí baví a daří se ti. Jen tak dále! Fandím ti! Ať se ti daří!“

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce se zabývala zjišťováním rozdílů a shod ve formách a typech hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně základní školy v klasické a Montessori škole. V úvodní části je uveden hlavní výzkumný cíl a dva dílčí výzkumné cíle. Z těchto výzkumných cílů následně je následně vytvořena hlavní výzkumná otázka a dvě dílčí výzkumné otázky. Tato kapitola se zaměřuje na shrnutí celkových výsledků realizovaného výzkumu. Tyto výsledky jsou formulovány ve formě odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka této práce zněla následovně: „**Jaké jsou rozdíly/shody ve formách a typech hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně základní školy na klasické a Montessori základní škole?**“ K získání dat bylo využito nestrukturované pozorování, ze kterého vyplynul hlavní rozdíl ve formách hodnocení na těchto dvou typech škol. Získané výsledky byly doplněny a potvrzeny pomocí obsahové analýzy produktů žáků. Zásadní rozdíl byl vysledován v odlišných formách hodnocení v rámci klasické a Montessori základní školy. Tato data byly taktéž podloženy získanými informace z analýzy základních legislativních dokumentů daných škol (viz. Kapitola 3). V klasické základní škole převažuje **číselná forma hodnocení** prostřednictvím **klasifikační stupnice**, která je doplněna o **grafickou podobu hodnocení** (viz. Významová kategorie „Práce s chybou“, která byla exemplifikována z výsledků obsahové analýzy písanek žáků). Naopak v Montessori základní škole je hlavní formou verbální hodnocení, tedy **slovní hodnocení** (viz. Významová kategorie „Vidím, že…, která byla doplněna daty z obsahové analýzy notýsků žáků), které bylo realizováno průběžnou zpětnou vazbou, jak ústně v rámci výukových bloků, tak písemně prostřednictvím slovních komentářů v notýscích žáků. Tato forma hodnocení byla dále doplněna měsíčním **sebehodnocením** žáků v písemné podobě do svých notýsků (viz. Významová kategorie „Pomůcky poradí“, která byla nadále exemplifikována pomocí obsahové analýzy notýsků žáků).

V rámci způsobu formativního hodnocení byl shledán také rozdíl v přístupu učitele v **práci s chybou** v průběhu procesu učení (viz. Významová kategorie „Práce s chybou“ u klasické základní školy a „Pomůcky poradí“ u Montessori základní školy). Na klasické základní škole se s chybou pracovalo jednotvárně, kde chyba brána spíše jako nežádoucí a negativní, jelikož zhoršovala samotné hodnocení žáka. Efektivní bylo občasné zapojování žáků do identifikace chyb svých spolužáků, na místo vyhledávání a korekce chyb pouze ze strany paní učitelky. Avšak nadále s touto chybou nepracovali. Naopak na Montessori základní škole paní

průvodkyně přenechala zodpovědnost za postup detekce a identifikace chyb samotným žákům prostřednictvím specifických didaktických pomůcek. Tento přístup je spojen s podporou sebehodnocení.

V obou typech škol bylo vysledováno využívání **pochvaly, povzbuzování** a **obecných hodnotících frází** (viz. Významová kategorie „Stereotypní nálepky" a „Pedagogické instrukce a podněty" u klasické základní školy a „Vidím, že… u Montessori základní školy). Tento typ hodnocení se lišil pouze tím, že na klasické základní škole bylo realizováno pouze ústně, avšak velmi frekventovaně. Naopak na Montessori základní škole se vyskytovalo toto hodnocení i v písemné podobě v rámci slovních komentářů paní průvodkyně v notýscích žáků, které avšak doplňovala o konkrétní konstruktivní zpětnou vazbu a verbalizovaným způsobem hodnocení. S pochvalnými výroky avšak paní průvodkyně pracovala přiměřeně tak, aby žáci nevykonávali práci pouze pro pochvalu.

Poslední shoda, která byla vypozorována, se týkala využívání **vrstevnického hodnocení** v obou typech škol (viz. Významová kategorie „Posílení žákovských vztahů" u klasické základní školy a „Pomoc kamaráda" u Montessori základní školy). Vrstevnické hodnocení spadá pod typ formativního hodnocení. V klasické základní škole se jednalo spíše o snahu o zavedení vrstevnického hodnocení, kdy si žáci vzájemně opravovali cvičení v pracovních sešitech či pracovních listech pomocí zelené tužky. Avšak nepodávali svému spolužákovi žádnou další zpětnou vazbu kromě počtu chyb. Naopak v Montessori základní škole se žáci snažili formulovat ústní zpětnou vazbu při společné práci a také byli vedeni k tomu, aby se nebáli požádat o pomoc svého spolužáka.

Pro bližší vhled do problematiky školního hodnocení na obou typech škol byla zvolena dílčí otázka: **„Jaké formy a typy hodnocení jsou využívány na klasické a na Montessori základní škole?"** Na klasické základní škole bylo zjištěno, že převládá číselná forma hodnocení, konkrétně klasifikační stupnice, která je uvedena jako zásadní ve Školním vzdělávacím programu dané školy. Klasifikační stupně se objevovaly ve výuce i ve verbalizované podobě, kdy sloužily k vnější motivaci žáků a jako pochvala a povzbuzení k dalšímu úsilí a dosažení výkonu. Mimo tuto formu hodnocení byla na klasické základní škole využívána grafická podoba hodnocení, která byla realizována prostřednictvím razítek různých hodnot. Tato forma hodnocení pomáhá k vizuálnímu vyjádření hodnocení a umožňuje rozmanité hodnocení různých aspektů výkonu žáka a taktéž slouží jako účinný motivační prostředek.

Na klasické základní škole byly využívány pochvaly, povzbuzení, pozitivní výroky či ocenění za jejich úsilí a snahu, které byly spojeny především s vnější motivací žáků a

podávaly žákům průběžnou pozitivní zpětnou vazbu. Dále na klasické základní škole žáci poskytovali svým spolužákům pozitivní hodnocení prostřednictvím vzájemného hodnocení. Žáci používali zelenou pastelku, pomocí které zapisovali počet chyb spolužáka, případně zakreslovali hvězdičku, když bylo dané cvičení vypracováno bez chyby.

V Montessori základní škole byla využívána verbální forma hodnocení slovní hodnocení, která je taktéž zmíněna ve Školním řádu Montessori základní škole společně se sebehodnocením žáků. Sebehodnocení žáků probíhalo ve dvou podobách. Žáci měli za úkol zhodnotit, jak se jim za celý měsíc dařilo v rámci plnění týdenních plánů a realizace projektů. Jednalo se tedy o typ sumativního hodnocení, kde žáci zhodnotili svůj učební výkon za určité období. Druhou podobou sebehodnocení byla práce se specifickými didaktickými pomůckami. Tyto pomůcky žákům napomáhaly k samostatné identifikaci chyb ve své práci a následně jim poskytovaly přímou zpětnou vazbu bez pomoci průvodců.

Vrstevnické hodnocení bylo na Montessori základní škole realizováno během celého výukového bloku, kdy žáci měli prostor pro společnou vzájemnou kontrolu a zhodnocení jejich práce. Toto hodnocení probíhalo především ústní formou mezi žáky. Paní průvodkyně taktéž žáky vedla k tomu, aby byli schopni si říct o pomoc svému spolužákovi, na místo, aby požádali o pomoc ji nebo jiného průvodce. Tímto způsobem rozvíjela u žáků sociální dovednost a empatii. Paní průvodkyně po celou dobu poskytovala žákům dostatečnou podporu a snažila se rozvíjet schopnost efektivně komunikovat s ostatními a zabraňovat možným konfliktům nebo nepříjemným situacím.

Druhá a zároveň poslední dílčí výzkumná otázka: **„Jaké jsou přístupy k hodnocení na klasické a na Montessori základní škole?“** se věnovala zhodnocení jednotlivých přístupů, které jsou na obou typech základních škol využívány.

Na klasické základní škole byly aplikovány spíše standardizované přístupy k hodnocení k měření znalostí žáků bez většího ohledu na individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky. Převažovala klasická forma hodnocení prostřednictvím klasifikační stupnice, která byla avšak upravena pouze do stupně 2-. Tato forma hodnocení se řídila předem stanovenými kritérii paní učitelky a také informacím uvedeným ve Školním vzdělávacím programu. Mimo to byla na klasické základní škole doplněna tato forma o grafickou podobu hodnocení, která slouží k pozitivnímu hodnocení, zvýrazňuje úspěchy žáků a posiluje jejich sebevědomí. Tímto způsobem se podařilo klasické základní škole taktéž vykompenzovat omezené možnosti klasifikace.

Na tomto typu školy taktéž převažovalo centralizované hodnocení, kde hlavní roli hrál učitel, který měl tendenci poskytovat jednostrannou zpětnou vazbu žákům, kterou doplnil o

motivační prvky formou povzbuzení či pochvaly. Tyto prvky pozitivního hodnocení sloužili k vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě. Pozitivním zjištěním bylo taktéž využívání prvků vrstevnického hodnocení v rámci formativního hodnocení.

Naopak v Montessori základní škole jsme se setkali s hodnocením, které se snažilo přizpůsobit individuálním potřebám a tempu každého žáka, a podporovat tak celkový rozvoj žáků. V hodinách se vyskytovalo vzájemné hodnocení žáků a sebehodnocení. Díky tomu byli žáci aktivně zapojeni do procesu hodnocení, což podporovalo jejich sebeuvědomění a odpovědnost za výsledky svého učení. V rámci vrstevnického hodnocení byli žáci povzbuzováni k vzájemné spolupráci, podpoře, sdílení zkušeností mezi sebou a budování vzájemného respektu a porozumění.

Hlavní formou hodnocení bylo na Montessori základní škole sebehodnocení a slovní hodnocení, při kterém byla věnována větší pozornost procesu učení a rozvoji dovedností každého žáka individuálně. Paní průvodkyně podávala hodnotnou průběžnou zpětnou vazbu, ve které žáky podporovala, povzbuzovala a chválila jejich pokroky, úspěchy a silné stránky osobnosti. Pomocí sebehodnocení se žáci zase snažili zhodnotit a reflektovat svůj vlastní pokrok a rozvíjeli tak schopnost samostatného učení.

6.1 Souhrnné schéma výsledků výzkumu

Obr. č. 14: Souhrnné schéma výsledků výzkumu

7 DISKUZE

Z výsledků výzkumů vyplývá, že klasická základní škola spoléhá na tradiční formu hodnocení, jako je klasifikace, zatímco Montessori základní škola preferuje více variabilní a individualizované přístupy, včetně sebehodnocení, vzájemného hodnocení a slovního hodnocení průvodce. El Yazidi (2023) ve svém výzkumu popisuje, že využívání sebehodnotících aktivit zlepšuje metakognitivní dovednosti žáků, které jsou důležité pro autoregulaci učení a pro rozvoj kritického myšlení.

Mimo sebehodnocení je taktéž vrstevnické hodnocení v současné době velmi diskutované téma v rámci formativního hodnocení. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že je využíváno mimo Montessori školy, které je součást principů této metody, i v klasické základní škole. Z mého pohledu se jedná o výbornou formu vnitřní motivace žáků spojenou s vytvářením pozitivního výukového prostředí, podpory seberegulovaného učení, rozvíjení komunikačních dovedností a schopností vyjadřovat své názory. To potvrzuje i výzkum Panadero (2023), který se věnuje interpersonálním a intrapersonálním faktorům ovlivňující vztahy a hodnocení mezi vrstevníky. Bylo zde identifikováno šest intrapersonálních faktorů, mezi kterými byla i samotná motivace žáků k výkonu. Celkově vzájemné hodnocení má podle mého názoru mezi žáky pozitivnější vliv na výkon ve srovnání s hodnocením od učitele, jelikož samotné hodnocení probíhá mezi vrstevníky stejného věku. Což potvrzuje i výzkum Double et al. (2020) a výzkum od Li et al. (2020)., kde je uvedeno, že vzájemné hodnocení může být účinným způsobem podpory učení a zaměření učitele na pomoc žákům, kteří mají větší potíže s řešením složitějších úkolů. Proto by mělo být vrstevnické hodnocení implementováno i do vyučovacích hodin na klasických základních školách jako účinná pedagogická strategie, jelikož se jeví jako velmi přínosný prvek pro zlepšení efektivity učení a pro podporu autonomie žáků.

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že má slovní hodnocení průvodců na Montessori škole především motivační charakter. Žáci jsou podporováni, chváleni a vyzdvihují se jejich pozitivní vlastnosti prostřednictvím popisného jazyka. Na klasické základní škole naopak sloužily známky jako motivační prvek ve výuce. Tento výsledek také potvrzuje výzkum od Isnawati (2017), ve kterém participanti uvedli, že známky neslouží pouze k měření schopností a znalosti žáků, ale také k tomu, aby je motivovali. S motivací souvisí také využívání pochval, povzbuzení a pozitivních výroků na obou typech škol. Tento způsob odměňování taktéž zmiňuje ve svém kvantitativně orientovaném výzkumném šetření Dušáková (2016), kde pochvaly, projevy kladné hodnocení, úsměvy, známky a projevy

sympatie jsou nejčastější formou odměňování u vybraných učitelů prvního stupně základní školy.

Klasická základní škola využívala také grafickou podobu hodnocení, kterou doplňovala hodnocení pomocí klasifikační stupnice. Tento způsob hodnocení podporuje pozitivní sebehodnocení a slouží jako jeden z efektivních motivačních prostředků pro žáky prvního stupně základní školy, jelikož podporuje jejich vizuální orientaci a jeví se pro žáky snadnější pro porozumění. Využívání hvězdiček, razítek či samolepek může u žáků zvýraznit jejich úspěchy a pozitivní chování. To potvrzuje také výzkum realizovaný Vejvodovou (2023), kde mimo známky a pochvaly, jsou i razítka, samolepky, hvězdičky a obrázky uvedeny jako nejčastěji využívané prostředky vnější motivace u zkoumaného vzorku učitelů prvního stupně základní školy. Prostřednictvím vnější motivace se snaží učitel žáky vést k vybudování vnitřní motivace pro učení. Grafický způsob hodnocení je jednoduchý, rychlý, poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a vede k podpoře pozitivního vztahu ke škole a k vytvoření příjemného prostředí pro rozvoj každého žáka. Taktéž využívání razítek s různými motivy umožňovalo diferenciovat hodnocení podle potřeb jednotlivých žáků.

Specifické pro Montessori školy je využívání kontroly chyb pomocí didaktických pomůcek, který byl shledán i ve výsledcích našeho výzkumu. Tento způsob identifikace a korekce chyb byla potvrzena i ve výzkumu od Beckera at al. (2022), kde speciální pomůcky sloužily k okamžité zpětné vazbě a jako výchozí bod pro motivaci žáků. Naopak u klasické základní školy byla především využívána korekce chyb, ať už ze strany učitele či spolužáků. Avšak s chybou se dále nepracovalo a nebyla jim představena příčina. U takové korekce chyb bez následného objasnění příčiny, vzniká riziko, že se žáci dopustí stejné chyby i v dalších hodinách. Z mého pohledu je efektivní, možná až nezbytné, aby byli žáci již od útlého věku vedeni k samostatnosti a odpovědnosti za jejich práci, i v rámci práci s chybou, jako tomu je u Montessori škol.

7.1 Limity výzkumu

Mezi limity tohoto výzkumu můžeme zahrnout subjektivitu při nestrukturovaném pozorování a při obsahové analýze produktů žáků, které se prolínají následně i do interpretace dat. Dále za limit výzkumu můžeme brát v potaz omezený rozsah sledovaných hodin českého jazyka, což může ovlivnit reprezentativnost výsledků. Také sledování pouze jednoho předmětu u žáků druhého ročníku můžeme považovat za jeden z limitů výzkumu.

Jako další limit tohoto výzkumu můžeme považovat selektivitu při výběru škol a malý počet participantů, jelikož byly zapojeny pouze dvě školy, jedna klasická základní škola a jedna Montessori škola. Pro navazující výzkum se domnívám, že by bylo zajímavé rozšířit výzkumný vzorek o klasické a Montessori základní školy ze všech krajů České republiky a pokusit se o porovnání výsledků na vícero školách. U Montessori školy by bylo také zajímavé sledovat změny ve způsobu sebehodnocení v prvním a druhém trojročí.

7.2 Doporučení pro praxi

Na závěr představíme možnosti a jistá doporučení pro praxi vztahující se k využívání různých forem a typů hodnocení na základní škole. Učitelé by během své výuky mohli do svých hodin implementovat prvky hodnocení z Montessori metody, které podporují žáky v samostatnosti a odpovědnosti za svůj učební výkon. Učitelé základních škol by mohli zvážit kombinaci tradičních a alternativních metod hodnocení tak, aby využívali výhod obou přístupů. To může zahrnovat využívání formativního hodnocení, konkrétně sebehodnocení, slovního hodnocení a vrstevnického hodnocení společně s klasickým sumativním hodnocením tak, aby se podporovalo hlubší porozumění a zachovala se motivace žáků. Učitelé by mohli rozvíjet dovednost průběžného slovního hodnocení prostřednictvím popisného jazyka. Díky kterému žák získá od učitele okamžitou zpětnou vazbu na jejich učení bez potřeby využívání zobecňujících hodnotících výroků, které žákovi neposkytují hodnotné informace pro jeho další rozvoj. Právě začleněním těchto doporučení by mohly školy lépe porozumět hodnocení a využívat ho jako nástroj pro podporu a osobnostní rozvoj žáků.

Navazující výzkum by mohl poskytnout ucelenější pohled na vliv různých hodnotících přístupů na žáky. Výzkum by se mohl zaměřit na to, jak metody hodnocení ovlivňují sociální dovednosti a motivaci žáků. Navazující výzkum by měl také zahrnovat efektivitu a přijetí vrstevnického hodnocení a sebehodnocení mezi žáky prvního stupně základních škol.

8 ZÁVĚR

V posledních dekádách se vzdělávací systémy po celém světě stále více zaměřují na hledání efektivních metod hodnocení, které by podporovaly individuální rozvoj žáků a zároveň reflektovaly široké spektrum jejich schopností a kompetencí. Toto úsilí vyústilo ve vzrůstající zájem o alternativní vzdělávací přístupy, mezi které patří například Montessori pedagogika, jež klade důraz na samostatnost, iniciativu a praktické učení žáků. Oproti tomu, klasické základní školy často setrvávají u tradičnějších forem hodnocení založených na klasifikaci. Přes tuto zjevnou dichotomii se v praxi objevují různé formy shod i rozdílů v přístupu k hodnocení vzdělávacích výsledků, které mohou mít podstatný vliv na vzdělávací zkušenost a vývoj žáků.

Tato diplomová práce prokázala rozdílné přístupy k hodnocení mezi těmito dvěma vzdělávacími systémy, kde klasické školy upřednostňují číselné a tradičnější metody hodnocení, které využívají klasifikační stupnici a grafickou podobu hodnocení. Zatímco Montessori školy se orientují na více individualizované, slovní formy hodnocení a sebehodnocení žáků. Tento rozdíl má významný dopad na rozvoj a motivaci žáků, podporuje jejich metakognitivní dovednosti a přispívá k pozitivnímu vzdělávacímu prostředí.

Analýza také poukázala na význam implementace vrstevnického hodnocení a sebehodnocení nejen v Montessori kontextu, ale i na klasických základních školách. Tyto metody podporují vzdělávací proces tím, že zapojují žáky do aktivního hodnocení a reflexe, což napomáhá rozvoji kritického myšlení a seberegulace.

Z výzkumu vyplývá, že integrace různorodých hodnotících přístupů může být prospěšná pro všechny zúčastněné, protože podporuje rozvoj širokého spektra dovedností žáků. V tomto kontextu je důležité, aby se učitelé stávali flexibilními ve využívání různých metod hodnocení a aby byli schopni přizpůsobit tyto metody individuálním potřebám a schopnostem žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Atli, S., Korkmaz, M., Tastepe, T., & Koksal Aksoy, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(66), 123−138. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7
1. Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity." *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215−228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065
2. Bărbieru, I. T. (2016). The role of the educator in a Montessori classroom. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 8*(1), 107−123. http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.07
3. Becker, I., & Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2022). Getting to Know Young Children: Alternative Assessments in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Jornal, 51*(4). https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y
4. Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principle and classroom practice.* Pearson Longman.
5. Březinová, K., & Kocurová, L. (2020). *Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi*. Zapojme všechny. Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)
6. Colognesi, S., Vassartová, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils‘ oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation, 67*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917
7. Conderman, G., Pinterb, E., & Young, N. (2020). Formative Assessment Methods for Middle Level Classrooms . *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 93*(5), 233−240 https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1778615
8. Čapek, R. (2022). *Líný učitel: vše o školním hodnocení*. Raabe.
9. Denervaud, S., Fornari, E., Yang, XF. et al. (2020). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *Npj Science of Learning. 5*(11) https://doi.org/10.1038/s41539-020-0069-6
10. DOBRÁ Montessori základní škola a mateřská škola. (n.d.) *Školní řád základní školy.* https://cloud-

1.edupage.org/cloud/Skolni_rad_ZS%285%29.pdf?z%3AQPPalvdKkKyZsdUDIjX%2FGDSL01CXuVFkW895mKdQhdsQlzUs9ZLOSW1Ja%2BKlCma%2B

11. Dorotíková, S. (1999). Hodnocení jako filosofický problém. In *Sborník k jubileu prof. J. Peškové*, 26−34. Univerzita Karlova.
12. Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review,* 32, 481−509. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3
13. Dušáková, M. (2016). *Motivace a školní úspěšnost na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Západočeská univerzita v Plzni.
14. Dutta, S., Zhang, Y., & Tsang, D. (2023). Enhancing students's engagement and learning through peer assessment group projects. *Journal of Educational Research and Reviews, 11*(6), 93−104. https://doi.org/10.33495/jerr_v11i6.23.120
15. El Yazidi, R. (2023). Investigating the Influence of Formative Assessment on the Learning Process in the English Language Classroom. *Asian Journal of Education and Training, 9*(1), 23−32. https://doi.org/10.20448/edu.v9i1.4540
16. Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Sage.
17. Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Vydavateľstvo UK.
18. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
19. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace, 25*(3), 345−370.
20. Grace, C. (1992). The Portfolio and It's Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana II,* 1−6. ERIC ED351150: The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. ERIC Digest. : ERIC : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive
21. Hainstock, E. G. (1997). *The Essential Montessori*. New American Library.
22. Helus, Z., Kratochvílová, J., & Lukášová, H. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filosofická východiska a pedagogické souvislosti.* Asociace waldorfských škol ČR.

23. Helus, Z., Kratochvílová, J., Lukášová, H., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace waldorfských škol ČR.
24. Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. Jihočeská univerzita.
25. Hunt, J. McV., Montessori, M., & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method*. Transaction Publishers.
26. Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice*. Routledge.
27. Isnawati, I., & Saukah, A. (2017). Teacher's Grading Desicion Making. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English, 28*(2), 155−169. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/155-169
28. Ivanova, T. (2014). The place of the teacher in the system of pedagogy of Maria Montessori and the contemporary system of education. *Management & Education, 10*(3), 26−32. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=100634688&scope=site.
29. James, M. (2017). Embedding Formative Assessment in Classroom Practice. In: Maclean, R. (eds) Life in Schools and Classrooms. *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 38.* https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_31
30. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
31. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst.* SKAV.
32. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
33. Kráčmarová, L., & Plháková, A. (2012). Obsahová analýza dětských snů. *E-psychologie, 6*(4), 1-13.
34. Kratochvílová, J. (2011*). Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
35. Kratochvílová, J. (2013). Proč tradiční žákovská knížka už nestačí: hodnocení podporující učení. *Komenský, 137*(3), 12−16. https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_03_13.pdf

36. Låftman, S. B., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' Accounts of School-performance Stress: A Qualitative Analysis of a High-achieving Setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, *16*(7), 932−949. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126
37. Lánská, M. (2020). *Montessori Dětské emoce – Jak naučit děti pochopit své pocity*. TYPOSTUDIO, s.r.o.
38. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika, 67* (2). https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424
39. Li, H., Xiong, Y., Hunter, CH. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(2), 193-211. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679
40. Lillard, A. S. (2016). *Montessori: The Science Behind the Genius (3rd).* Oxford University Press.
41. Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The dottoressa's view at the end of her life part II. *Journal of Montessori Research, 5*(1), 19−34. https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.9753
42. Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Npj Science of Learning, 2*(11), 1−9. https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7
43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR (msmt.cz)
44. Montessori, M. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Rowman & Littlefield.
45. Murray, A., Tebano Ahlquist E., McKenna, M., & Debs M. (2023). *The Bloomsbury Handbook of Montessoi Education*. Bloomsbury Publishing.
46. O'Donnell, M. (2013). *Maria Montessori : A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. Bloomsbury Academic.
47. Panadero, E., Alqassab, M., Ruiz J. F., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(8), 1053−1075. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884
48. Poussin, C. (2018). *Nauč mě, jak to mám udělat sám*. Svojtka & Co.

49. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
50. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
51. Prunner, P. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie.* Západočeská univerzita.
52. Rakoušová, A. (2008a). *Sebehodnocení žáků.* Metodický portál RVP.CZ. Odborný článek: Sebehodnocení žáků (rvp.cz)
53. Rakoušová, A. (2008b). *Vzájemné hodnocení žáků malotřídní školy*. Metodický portál RVP.CZ. Odborný článek: Vzájemné hodnocení žáků málotřídní školy (rvp.cz)
54. Rakoušová, A., & Březinová, K. (2021). *Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to*. Zapojme všechny. Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)
55. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. ISV nakladatelství.
56. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
57. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
58. Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení: aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika, 53*(1), 5−25. http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs.
59. Sliwka, A., & Yee, B. (2015). From Alternative Education to the Mainstream: approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education, 50*(2), 175−183. https://doi.org/10.1111/ejed.12122
60. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
61. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Cosmopolis.
62. Štech, S. (2000). Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? : O hříchu podvodných interpretací. *Pedagogika, 50*(2), 117- 120. Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací)Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací) | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online) (cuni.cz)
63. Švaříček, R. & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
64. Tomková, A. (2007). *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole*. Metodický portál RVP.cz. Odborný článek: Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole (rvp.cz)

65. Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice, 48*(1), 20−27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569
66. Vališová, A. (2012). *Pedagogika pro učitele: současné tendence ve vývoji hodnocení.* Metodický portál RVP.CZ. https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUA/16183/PEDAGOGIKA-PRO-UCITELE-SOUCASNE-TENDENCE-VE-VYVOJI-HODNOCENI.html
67. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
68. Vejvodová, P. (2023). *Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
69. *Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.* (2024). 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (zakonyprolidi.cz)
70. William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
71. Základní škola Lukov. (n.d.) *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Lukovská škola.* https://www.zslukov.cz/media/files/page/item/files-7/svp_1_9_2023.pdf
72. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. (2024.). 561/2004 Sb. Školský zákon (zakonyprolidi.cz)
73. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Typologie alternativních škol podle Průchy (2012, s. 46) 25
Obrázek 2 Sešit na diktát s hodnocením 2 53
Obrázek 3 Hodnocení písanky ..... **Chyba! Záložka není definována.** 53
Obrázek 4 Sešit na diktát s hodnocením 1* 53
Obrázek 5 Sešit na diktát bez hodnocení 53
Obrázek 6 Týdenní okruhy učiva 55
Obrázek 7 Volné sebehodnocení a slovní hodnocení průvodců 55
Obrázek 8 Sebehodnocení žáka 1. ročníku 56
Obrázek 9 Sebehodnocení žáka 1. ročníku 56
Obrázek 10 Příklad pozitivního sebehodnocení žáka 57
Obrázek 11 Příklad sebehodnocení žáka s opravenými gramatickými chybami 57
Obrázek 12 Příklad znázornění sebehodnocení pomocí obrázku 58
Obrázek 13 Příklad sebekritiky při sebehodnocení žáka 59
Obrázek 14 Souhrnné schéma výsledků výzkumu 64

SEZNAM TABULEK

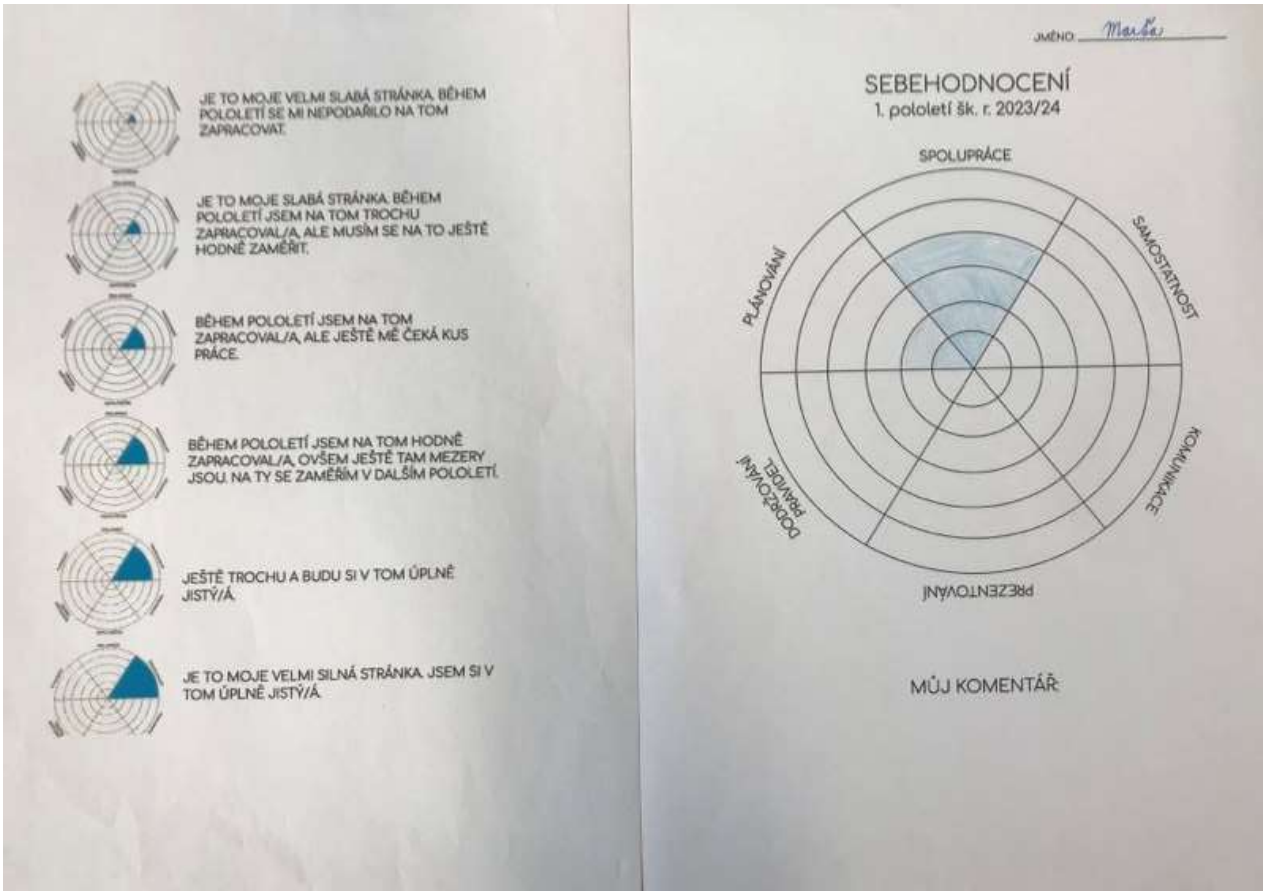
Tabulka 1 Základní rozdíly mezi alternativními a klasickými školami podle Rýdla (1999, in Průcha, 2012) 24
Tabulka 2 Rozdíly mezi Montessori a klasickou školou podle Hainstock (1997) 27
Tabulka 3 Významové kategorie a kódy z nestrukturovaného pozorování 43
Tabulka 4 Významová kategorie: Pedagogické instrukce a podněty 45
Tabulka 5 Významová kategorie: Stereotypní nálepky 46
Tabulka 6 Významová kategorie: Práce s chybou 47
Tabulka 7 Významová kategorie: Posílení žákovských vztahů 48
Tabulka 8 Významová kategorie: Pomoc kamaráda 49
Tabulka 9 Významová kategorie: Pomůcky poradí 50
Tabulka 10 Významová kategorie: Vidím, že… 51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor grafického znázornění sebehodnocení žáka

Příloha P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: VZOR GRAFICKÉHO ZNÁZORNĚNÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA



PŘÍLOHA P 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu

Výzkum k mé diplomové práci se zabývá hodnocením vzdělávacích výsledků žáků prvního stupně ZŠ na klasických a alternativních školách. Konkrétně se jedná o porovnávání forem a typů hodnocení na těchto odlišných typech škol. Součástí výzkumu je pozorování hodin českého jazyka a obsahová analýza produktů žáků.

Výzkum má výlučně vědeckou povahu a získaná data nebudou použita k jiným účelům. Výzkum je důsledně anonymní, veškerá získaná data budou anonymizována tak, aby participanti nebyli identifikováni.

Na základě výše uvedených informací:

- Souhlasím s účastí v uvedeném výzkumu.
- Souhlasím se zpracováním osobních údajů žáků, kteří poskytnou produkty své učební činnosti pro účely obsahové analýzy.

Jméno:…… Podpis: ……