

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Šimáčková

**Formy závěrečného hodnocení ve vzdělávacím
programu Začít spolu**

**Forms of final evaluation in the educational
programme Step by Step**

Praha 2012

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Mé poděkování patří Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za cenné rady a připomínky k mé diplomové práci. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Janě Šenkyříkové a Mgr. Dagmar Smatanové.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 6. 2012

.....

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou závěrečného hodnocení ve vzdělávacím programu Začít spolu - konkrétně slovním hodnocením. Teoretická část nejprve popisuje program Začít spolu z pohledu implementace do českého školství, dále popisuje obecná východiska tohoto programu a součástí této kapitoly je také oblast hodnocení v programu Začít spolu. Druhá kapitola teoretické části se zabývá hodnocením obecně. Podrobně popsáno je hodnocení školní se svými funkcemi a různými typy. Značná část této kapitoly je věnována slovnímu hodnocení.

Výzkumná část diplomové práce se zabývá zjišťováním toho, jakým způsobem jsou formulována závěrečná slovní hodnocení. Zjišťuje tedy obsah i formu závěrečného slovního hodnocení.

Klíčová slova

Program Začít spolu

Hodnocení

Průběžné hodnocení

Závěrečné hodnocení

Slovní hodnocení

Očekávané výstupy

Abstract

This Diploma Thesis covers the final evaluation topic in the educational programme Step by Step. In particular, it deals with the verbal description as a specific form of evaluation. In the theoretical part, the Thesis describes the Step by Step programme in general and within the contexts of its implementation into the Czech local educational system. The Thesis outlines the scope of the programme and the applicable ways of evaluation. The second chapter deals with evaluation in general. Various kind and purpose of evaluation have been described in detail. Particular attention has been paid to the verbal evaluation as such.

The research section of the Thesis studies and describes the various ways of wording and formulation in the verbal evaluation specifically. It covers both content and form of the final verbal evaluation.

Key Words

Programme Step by Step

Evaluation

Continuous evaluation

Final evaluation

Verbal evaluation

Expected outcomes

Obsah

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 České školství v 90. letech	11
1.2 Historie programu Začít spolu v České republice.....	13
1.3 Ověření přínosu programu začít spolu - psychologický výzkum.....	15
1.4 Obecná východiska programu Začít spolu	16.
1.4.1 Cíle programu Začít spolu	17
1.4.2 Principy programu Začít spolu	18
1.4.3 Role učitele ve třídě s programem Začít spolu	22
1.5 Hodnocení v programu Začít spolu	24
1.5.1 Průběžné rozvíjející hodnocení	25
1.5.2 Závěrečné sumativní hodnocení	29.
2. Hodnocení	30
2.1. Obecná charakteristika	30
2.2 Školní hodnocení.....	Chyba! Záložka není definována.
2.2.1 Funkce školního hodnocení	32
2.2.2 Hodnocení žáků a cíle vyučování	34
2.2.3 Kritéria hodnocení	35
2.2.4 Typy školního hodnocení	37
2.2.5 Pozitivní a negativní hodnocení	39
2.3 Slovní hodnocení	40
2.3.1 Jak hodnotí žáky v Evropě	40

2.3.2 Vývoj slovního hodnocení v České republice	40
2.3.3 Obecné požadavky na slovní hodnocení	41
2.3.4 Formy slovního hodnocení	44
2.4 Sebehodnocení	46
2.5 Hodnocení a legislativa	47
2.6 Hodnocení jako součást zprávy OECD	48
2.7 Závěr teoretické části	49
II. EMPIRICKÁ ČÁST	50
3. Vymezení cíle práce a vymezení problému	50
3.1 Cíl a význam výzkumu	50
3.2 Vymezení problému	50
3.3 Design výzkumu	52
4. Metodologie výzkumu	54
4.1 Výzkumný vzorek	54
4.2 Metody sběru dat	57
4.2.1 Analýza dokumentů	57
4.2.2 Rozhovor	57
4.2.3 Etická dimenze výzkumu	58
4.3 Metody zpracování dat	59
5. Výsledky analýzy dat a jejich interpretace	60
5.1 Analýza dat z jednotlivých vysvědčení	65
5.2 Analýza dat z jednotlivých rozhovorů	69
5.3 Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu	71
Závěr	73
Seznam použité literatury	76
Přílohy:	79

Seznam zkratk

OECD – Světová organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

ZaS – Začít spolu

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ, MŠ – Základní škola, mateřská škola

ČŠI- Česká školní inspekce

RVP – Rámcový vzdělávací program

ÚVOD

Po roce 1989 logicky nastala velká nutnost transformovat české školství. Bylo třeba provést reformu jak vnější, tak i vnitřní. Mnoho sdružení a organizací zaměřených na výchovu a vzdělání se začalo snažit o vnitřní reformu české školy, a to ve směru její demokratizace, humanizace a liberalizace, v souladu s ostatními změnami ve školství. K vnitřní reformě některých mateřských škol a posléze základních škol tedy přispělo zavedení vzdělávacího programu *Začít spolu*.

Tématem mé diplomové práce jsou *Formy závěrečného hodnocení ve vzdělávacím programu Začít spolu*. Téma jsem si zvolila záměrně, jelikož jsem nějaký čas působila na základní škole přímo ve třídě s programem *Začít spolu* a hodnocení, konkrétně závěrečné slovní hodnocení, bylo vždy velice diskutovanou otázkou. Co člověk, to nějaký názor. Jedni slovní hodnocení vychvalují, jiní jej zatracují. V současné době vnímám otázku slovního hodnocení spíše jako nepopulární. Dokonce i na základní škole, kde byla otevřena jedna z prvních tříd s tímto programem, se od tohoto školního roku (2011/2012) používá slovní hodnocení na vysvědčení už pouze v prvním a druhém ročníku. Od počátku programu *Začít spolu* na této škole se na vysvědčení slovně hodnotilo od prvního do třetího ročníku. Tuto změnu si zvolily samy učitelky na základě nedobrych zkušeností se slovním hodnocením u starších dětí.

Hodnocení ve vzdělávacím programu *Začít spolu* je dosti široké téma, proto jsem se zaměřila na závěrečné hodnocení, které je psáno formou slovního hodnocení.

Celá práce je rozčleněna do dvou základních celků – teoretického a výzkumného. Cílem teoretické části diplomové práce je představit program *Začít spolu* nejen v historickém kontextu, ale i v oblasti obecných východisek, základních principů atd. Větší část je samozřejmě věnovaná hodnocení v programu *Začít spolu*. Dalším cílem teoretické části je vysvětlit pojem hodnocení a konkrétně se zaměřit na hodnocení školní.

Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, jakých forem závěrečného hodnocení se využívá v programu *Začít spolu* a na základě tohoto zjištění analyzovat závěrečné slovní hodnocení několika vybraných žáků. Cílem je tedy prozkoumat, zda vysvědčení psané formou slovního hodnocení splňuje náležitosti vycházející ze správné formulace slovního hodnocení.

K doplnění analyzovaných dat bude sloužit polostrukturovaný rozhovor s učitelkami, které vytvářely zkoumaná závěrečná slovní hodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Program Začít spolu

Tato kapitola je zaměřena na objasnění programu Začít spolu. V úvodu této kapitoly přiblížím situaci českého školství v 90. letech minulého století a následně popíši samotný program Začít spolu s jeho historií, obecnými východisky, cíly a principy. Část této kapitoly věnuji výzkumu, který měl za úkol ověřit přínos programu Začít spolu a na závěr kapitoly se budu věnovat hodnocení v programu Začít spolu a jeho formám.

1.1 České školství v 90. letech

Počátkem 90. let minulého století nastala nutnost transformovat české školství. Bylo třeba provést reformu nejen vnější ale i vnitřní. Vnější reforma spočívá v četných úpravách celkové struktury školství. Jedná se především o členění vzdělávacích cyklů, délku školní docházky, způsob financování atd. Po roce 1990 byla u nás zavedena devítiletá povinná školní docházka - pátý ročník se přesunul na první stupeň a druhému stupni byl přidán jeden ročník. Došlo k obnovení komunisty zakázaných nebo zrušených typů a druhů škol (malotřídní školy, víceletá gymnázia, odborné víceleté školy na soukromé nebo církevní bázi apod.). Oproti tomu vnitřní reforma se týká toho, co se odehrává přímo ve škole. Konkrétně jde o změny v pojetí vzdělání (smysl, cíle), změny v obsahu i změny v pojetí vyučování (motivace, metody práce, hodnocení, komunikace). Tímto začala zvýšená snaha o překonání rysů tradiční školy a usilovalo se o „modernizaci, optimalizaci“ vyučování (Spilková 1996, s. 21).

Mnoho sdružení a organizací zaměřených na výchovu a vzdělání se začalo snažit o vnitřní reformu české školy, a to ve směru její demokratizace, humanizace a liberalizace, v souladu s ostatními změnami ve školství. K vnitřní reformě některých mateřských škol a posléze základních škol tedy přispělo zavedení vzdělávacího programu Začít spolu.

Základním východiskem je princip humanizace škol – polidštění škol. Velký důraz je kladen na kultivační a osobnostně rozvojovou funkci vzdělání a na komplexní rozvoj

osobnosti, tzn. stránky sociální, mravní, citové, tělesné i intelektuální (Spilková 1994, s. 13). Dítě je v humanistickém pojetí chápáno jako svébytná osobnost s vlastní identitou a vlastním viděním světa. Při vzdělávání je rovnocenným partnerem. Učitel k němu přistupuje s respektem, úctou, tolerancí, empatií a porozuměním. Sává se dítěti průvodcem na cestě poznání. Není tím, kdo pouze vede a poučuje, nýbrž umí být sám dítětem poučen.

Základem poznávacích procesů dítěte by neměla být transmise, ale konstruování poznatků samotným dítětem. Především na základě dosavadních zkušeností a představ nebo vlastních činností. Východiskem konstruktivistického pojetí vyučování je zvýšený zřetel k dítěti, přijímání dětského světa a důraz na aktivitu dítěte. Poznání se vytváří v dialogu, v sociálním kontextu, v komunikaci a interakci dítěte s učitelem i s ostatními dětmi. Jde o tzv. „auto – socio – konstrukci“ (Spilková 1996, s. 25).

Podstata hodnocení dětí v humanistickém pojetí vyučování spočívá v průběžném a komplexním pozorování a posuzování žáka. Je třeba se zaměřovat nejen na znalosti dětí, ale i na jejich myšlenkové postupy, motivaci, spolupráci, slovní projev atd. Hlavní funkcí hodnocení je funkce informační a diagnostická. (Funkce hodnocení budou podrobněji popsány v kapitole „číslo“). Učitel hledá příčiny zdarů či nezdarů při práci, vysvětluje je a vede žáky k řešení. Velký důraz je kladen na hodnotící činnost žáků, čímž je rozvíjeno sebehodnocení, sebekontrola a odpovědnost a oslabuje se schematizování. Hodnocení v humanistickém pojetí vyučování probíhá na základě individuálně vztahové normy. Dítě je hodnoceno ve vztahu k jeho předchozím výkonům, nikoli ve vztahu k výkonům ostatních dětí. Při tomto způsobu hodnocení je nejčastěji užíváno slovní hodnocení. Jde o komplexní hodnocení rozvoje osobnosti žáka a zmiňuje všechny pozorované oblasti, výkon ve spojitosti s úrovní myšlení, charakterových vlastností, tvořivostí i spoluprací.

Značný důraz je kladen na otevřenost školy vůči okolí. Je třeba navázat úzký kontakt především s rodiči dětí na základě partnerské spolupráce. Vhodným postupem je umožnit rodičům vstup do školy a do vyučování.

Výše zmíněné humanistické a demokratické principy ve vzdělávání patří k obecným východiskům typickým pro program Začít spolu.

1.2 Historie programu Začít spolu v České Republice

V předešlé kapitole byla zmíněna nutnost transformace českého školství v 90. letech 20. století. Právě zavedení vzdělávacího programu Začít spolu do mateřských škol a následně do základních škol se mohlo stát jednou ze snah českých pedagogů o transformaci některé konkrétní školy.

Program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je v České Republice realizován již 18 let. Záštitu nad tímto programem nese mezinárodní organizace ISSA – International Step by Step Association (Mezinárodní nevládní členská organizace, která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku 3-11 let). Hlavní ideou programu bylo podpořit – zejména v zemích střední, jihovýchodní a východní Evropy- rozvoj společností, ve kterých bude dětem umožněno zažít výchovu a vzdělání v souladu s demokratickými principy, bude respektována jejich osobnost a budou vedeni ke kritickému myšlení a zodpovědnému jednání (Historie programu Začít spolu).

V roce 1994 byly osloveny vybrané ředitelky mateřských škol a byla jim nabídnuta možnost realizovat program Začít spolu ve svých třídách. Každá ředitelka a učitelka absolvovala pravidelné a systematické vzdělávání v tomto programu, získala praktické dovednosti, zkušenosti a informace, jakým způsobem může ve své nově vytvořené třídě aplikovat pedagogické přístupy orientované na dítě. Celkem deset mateřských škol začalo v tomto roce pracovat podle programu Začít spolu. Mezi jejich hlavní principy patřil individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy i širší veřejnosti a inkluze dětí se speciálními potřebami. Významnou roli sehrávali takzvaní “rodinní koordinátoři“, kteří v počátcích zavádění programu Začít spolu působili v každé mateřské škole. Jejich úkolem bylo pomáhat s aktivním zapojením rodičů do života školky, iniciovat vznik rodičovských rad a občanských sdružení při MŠ a pomáhat učitelkám v organizování různých akcí. V některých školkách vznikaly místnosti určené rodičům, kde se mohly setkávat s ostatními rodiči, s učitelkami, mohli si posedět, popovídat si, přečíst si odbornou literaturu apod.

Vzdělávání pedagogů bylo v počátcích zaměřeno hlavně na rozvoj týmové spolupráce, vytváření podnětného prostředí ve třídách a spolupráce rodiny a školy.

Po čase samozřejmě vznikla potřeba návaznosti a plynulého přecházení z mateřské školy s programem Začít spolu do školy základní, kde by se děti vzdělávaly podle stejného programu. Vznik tříd s programem Začít spolu na základních školách iniciovali zejména rodiče dětí, které navštěvovaly MŠ s tímto programem, dále to byli učitelé a ředitelé škol, kteří si ověřili, že tento způsob práce a učení jim a především dětem vyhovuje. V září 1996 se do programu Začít spolu přihlásilo 9 základních škol/14 tříd, mezi které patřila i Základní škola Angelovova v Praze 12, kde program Začít spolu funguje dodnes. (Výzkum, který bude dále podrobně popsán v mé diplomové práci, byl prováděn právě na zmiňované základní škole.) Učitelé, kteří s tímto programem začínali, se poprvé sešli na letní škole Začít spolu, kde si prošli týdenním intenzivním kurzem zaměřeným na filozofii tohoto programu. Během celého roku byli učitelé systematicky vzděláváni, měli možnost konzultovat svoje poznatky s koordinátory programu a byla jim pravidelně poskytována zpětná vazba.

Po prvním roce se počet tříd vycházejících z programu Začít spolu v základní škole značně zvětšil. „Například ve školním roce 2000/2001, bylo do programu zapojeno 33 škol, 159 tříd a v nich 3 434 žáků“ (Lukavská 2003, s. 45).

V následujících letech byli studenti na vybraných vysokých školách v rámci přednášek a seminářů seznamováni se strategiemi a dovednostmi potřebnými pro realizaci vzdělávacího programu Začít spolu. Tato spolupráce byla velice důležitá pro vzdělávání budoucích učitelů na katedrách primární pedagogiky.

Na většině škol, které realizovaly program Začít spolu od začátku – od roku 1994 a měly tudíž dostatečné zkušenosti s realizací tohoto programu, začala vznikat tréninková centra programu Začít spolu, v rámci kterých bylo nabízeno: další vzdělávání učitelů formou seminářů a workshopů, podpora ze strany učitelů/lektorů a možnost uskutečnění praxe studentům pedagogických fakult a středních pedagogických škol.

V dalších letech došlo k osamostatnění programu a v roce 2000 vzniklo občanské sdružení Step by Step ČR, o. s., které kromě programu Začít spolu organizovalo i řadu multikulturních projektů. V roce 2002 byl fakticky zakončen projekt Začít spolu pro MŠ a ZŠ ve smyslu přímého metodického vedení ze strany Step by Step ČR, o. s.

1.3 Ověření přínosu programu Začít spolu – psychologický výzkum

Nové postupy v práci s dětmi mladšího školního věku s sebou nesly řadu otázek, které si žádaly podrobné prozkoumání. Ve školním roce 1997/1998 byl nezávislým týmem odborníků, který vedla PhDr. Miluše Havlínová, CSc., započat dlouhodobý psychologický výzkum (s trváním do školního roku 2000/2001) s názvem „Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v MŠ“. Výzkum je součástí internetových stránek organizace Step by Step, ČR, o. s. (Výzkumy). Cílem výzkumu bylo zpracovat odpovědi na tyto otázky: Jaký vliv na psychický a sociální rozvoj dětí má vzdělávací program Začít spolu?, Je vzdělávací program Začít spolu v oblastech, na jejichž rozvoj se u dětí zaměřuje zejména, opravdu účinný (komunikativnost, tvořivost, schopnost řešit problémy a vyrovnávat se se změnami, kriticky myslet, být odpovědný za svoje jednání...)?, Jsou děti, které navštěvují školy s programem Začít spolu v psychosociálních charakteristikách lepší (mají v těchto oblastech rozvinutější dovednosti) než děti, které navštěvují školy běžné (bez specifického programu)?

Závěry z výzkumu byly následující:

- Děti, které se účastní programu Začít spolu, získávají zcela prokazatelně širokou škálu kompetencí, jejichž dosahování a rozvoj jsou cílem programu Začít spolu. Zároveň se tím u nich neoslabují ty kompetence, které od dítěte žádá běžná škola na začátku školní docházky.
- Program Začít spolu poskytuje podmínky, které umožňují optimální rozvoj dětí v nestresujícím a bezpečném prostředí. Na zdravém vývoji dětí se významnou měrou podílejí individualizované výchovně vzdělávací postupy, které učitelky v programu Začít spolu důsledně uplatňují (respektování osobního pracovního tempa, délky i frekvence odpočinku dítěte, respektování počtu opakování dítětem zvolené činnosti, jeho zájmů o oblasti poznávání světa), stejně tak jako metodika integrovaného učení hrou realizovaná prostřednictvím tematických projektů a kooperativních metod práce v podnětném prostředí třídy, v němž jsou děti v roli aktivních tvůrců vlastního poznání.
- Jelikož cíle, které si program klade, jsou považovány za přínosné pro celkový vývoj dětí po stránce citové, intelektové, sociální a osobnostní, potom prezentované výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že program zamýšleného efektu skutečně dosahuje a má tudíž své perspektivní místo ve vzdělávání předškolní populace v ČR.

1.4 Obecná východiska programu Začít spolu

Program Začít spolu usiluje o transformaci tradičního procesu vyučování. Buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti, které jsou pro člověka životně důležité. „Takový člověk se musí vyrovnávat se změnami a s nároky, které na něj kladou problémy 21. století. Program připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem“ (Krejčová, Kargerová 2003, s. 13). Dále se autorky zmiňují o tom, že program představuje velmi otevřený systém a to ve smyslu přizpůsobení si konkrétní podoby programu kultuře, tradicím a zvykům dané země (jejímu vzdělávacímu systému i potřebám dětí).

Step by Step představuje pedagogický přístup, který vychází z myšlenek světových pedagogů – například Rousseaua, Pestalozziho, Froebela, Montessori, Deweye, Piageta a Vygotského. Uplatňuje tzv. konstruktivistickou pedagogiku, která vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti konstruují (budují) samy na základě svých zkušeností. Ve výuce se předpokládá, že děti o tématu již něco vědí a mají nějaké informace a zkušenosti. Pracuje se na základě třífázového modelu učení – evokace, uvědomění si významu nových informací a reflexe. Tento model učení vychází z programu RWCT (česky - Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Fáze učení jsou tedy následující:

- Evokace – děti jsou vedeny k zamyšlení nad daným tématem, k uvědomění si, co o tématu už vědí a co si o něm myslí. Přitom si formulují i to, co ještě nevědí. Tato fáze má podnítit v dětech zvědavost a motivaci se něco dalšího dozvědět.
- Uvědomění si významu – učitel přináší zdroje informací, předkládá dětem podnětný materiál. Důležitým zdrojem informací jsou i rodiče. Při této fázi propojují děti nové poznatky se svými zkušenostmi. Často se pracuje skupinově, děti se obohacují vzájemně.
- Reflexe – dítě má možnost ohlédnouti za svým dosavadním učením. Má příležitost zamyslet se nad svými pokroky v poznání a učení. Ukazuje dítěti, v čem si má ještě doplnit informace, na čem ještě pracovat. Využívají se různé možnosti reflexe – ústně, písemně, hodnotící kruh.

1.4.1 Cíle programu Začít spolu

Program Začít spolu počítá se skutečností, že děti během různých rozmanitých činností, které jsou jim nabízeny, přijmou mnoho rozdílných rolí. Mezi nejvýznamnější patří především role posluchače, partnera, organizátora či přítele. Na jejich základě by měly děti dosáhnout určitých stanovených cílů.

Děti by se měly naučit dávat do souvislostí dřívější a nové poznatky a zkušenosti. Dále také vycházet z těchto základních vztahů nejen ve škole, ale i v běžné životní praxi.

Velmi významným cílem, ke kterému by děti měly postupem času dospět, je překonávání překážek novými alternativními způsoby a nahlížení na problémy jako na výzvy k další zajímavé a přínosné práci.

Na základě pochopení a zaznamenání skutečností se děti časem naučí výsledky svých pozorování, bádání, dokonce i hypotéz či představ srozumitelně sdělovat okolí.

Podstatnou dovedností, kterou by měly děti získat, je naslouchání druhému. Postupně je třeba naučit děti plně se soustředit při projevu mluvčího a vychovat z nich aktivní a empatické posluchače.

Mezi další komunikační dovednosti, které by si děti měly osvojit, patří také jasné a výstižné formulování a vyjadřování svých vlastních názorů, myšlenek i pocitů.

Při všeobecném rozvoji celé osobnosti dítěte nelze opomenout nutnost, aby si každé dítě uvědomilo, že jediným nositelem zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí a volbu je jediné ono samo. K podpoře zodpovědnosti a zároveň samostatnosti slouží například sepsávání smluv o dosažení konkrétního cíle nebo domácí úkoly. Sepsání smlouvy se koná za spolupráce dítěte, učitele a rodiče a jedná se o zaznamenání cílů, jichž chce dítě v blízké či vzdálenější době dosáhnout. Domácí úkoly by měly být příležitostí k aplikování nově nabytých poznatků a měly by být zadávány tak, aby je děti mohly vypracovat samostatně bez výrazné pomoci rodičů.

Děti by se také měly dozvědět, jaké jsou zásady organizace práce, a pochopitelně se naučit je prakticky uplatňovat.

Vzhledem k tomu, že člověk žije ve společnosti a velmi často je nucen spolupracovat s ostatními lidmi, je velice důležité, aby se tomuto způsobu práce učily již děti ve škole (školce). Měly by se naučit spolupracovat a respektovat odlišné názory. Naučit se důvěřovat a

pečovat o ostatní je velmi podstatným cílem, jehož by měly děti také postupně dosáhnout. Schopnost důvěry a péče je velice přínosná pro dítě samotné i pro jeho okolí.

K tomu, aby děti mohly přijímat nejrůznější sociální role a díky tomu se blížit k dosažení nových vědomostí a dovedností, tudíž ke splnění vytyčených cílů, je podstatný aktivní přístup učitele. Jeho činnost spočívá v první řadě ve vytváření takového pracovního prostředí a takové atmosféry, které nejen přijímání rolí dětem umožní, ale navíc ještě podpoří a poskytne nové přínosné příležitosti. Učitel má samozřejmě možnost dětem pro určitou chvíli nějakou roli přidělit či spíše nabídnout a doporučit. Může je požádat, aby se v dané činnosti staly partnerem, oponentem, pozorovatelem, a tím v podstatě role přesně definuje.

Cíle programu *Začít spolu* plně respektují veškeré dětské potřeby – intelektuální, sociální i vývojové.

Autorky Krejčová a Kargerová (2003, s. 74) shrnují vymezení obecných cílů rozvoje osobnosti, charakteru a sociálních kompetencí do těchto dovedností:

- jasně formulovat a vyjadřovat vlastní názory a myšlenky;
- plánovat a organizovat si své vlastní učení a přebírat odpovědnost za vlastní rozhodnutí;
- spolupracovat, brát v úvahu a respektovat názory ostatních;
- důvěřovat, pečovat o ostatní, dojdou rovněž k poznání, že i ony samy potřebují důvěru a péči;
- akceptovat změnu a různost jako přirozený stav.

1.4.2 Principy programu *Začít spolu*

Program *Začít spolu* staví na pěti základních principech. Prvním principem je *individualizace*. Každá lidská bytost je jedinečná. Tato jedinečnost je dána věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi (učit se), stylem učení, zájmy, rodinným prostředím atd. (Krejčová, Kargerová 2003, s. 28). Nejdůležitějším předpokladem pro individuální přístup je poznat dítě. Cesty k poznání dítěte jsou rozmanité. Dá se vycházet ze spolupráce s rodinou, z cílených rozhovorů s dítětem, s nashromážděných dětských prací a samozřejmě z pozorování dítěte.

Pozorování dítěte může probíhat kdykoliv – po celou dobu vyučování, v odpoledním zaměstnání i doma. Pozoruje učitel, asistent i rodiče. Je možné pozorovat nenápadně, ale i tak,

že dítě pozorování postřehne, např. pokud jej fotografujeme či natáčíme na video. Důležité je uvědomit si, co je v tuto chvíli podstatné, zda pozorovat dítě mezi ostatními dětmi, při práci, při hře, s rodiči či jinak. Po pozorování by měl následovat stručný zápis pozorování, tj. objektivní popis skutečnosti. Teprve z popisu situace lze vyvodit závěr, hodnocení a vhodné řešení.

Uznávání a respektování zájmů, individuálních kompetencí, osobních učebních stylů a kulturních hodnot každého dítěte je jedním z nejdůležitějších prvků programu Začít spolu. Třída Začít spolu, zaměřená na dítě, musí být připravena na to, že se žáci liší ve svých zájmech, potřebách, temperamentu, typech inteligence, stylech učení. Je tedy třeba přizpůsobit učební prostředí tak, aby vyhovovalo všem dětem.

Znalost jednotlivých typů inteligence pomáhá učiteli při výběru výukových strategií. Neexistuje jediný výukový postup, který by za všech okolností vyhovoval všem žákům.

V praxi individuální přístup znamená dát dítěti možnosti výběru činností, respektovat věkové zvláštnosti dítěte, jeho osobní dispozice a možnosti.

Druhým základním principem programu Začít spolu je práce dětí v *centrech aktivit*. Jedná se o pracovní kouty, do nichž je učebna rozdělena. Východiskem pro zřízení center aktivit bylo klasické uspořádání bytu. I v bytě máme místa určená pro jednu specifickou činnost a k tomuto místu jsou soustředěny všechny potřebné pomůcky. Typickým koutem je např. kuchyň, pracovna rodičů, herní kout pro děti apod.

Ve třídě programu Začít spolu bývá nejčastěji pět základních center aktivit. Centrum psaní, centrum čtení, matematiky, centrum věd a objevů a ateliér. V prvním ročníku je většinou ještě zařazováno centrum kostek. Všechna centra jsou vybavena nejrůznějšími pomůckami vhodnými pro činnosti dětí v daném centru. Mělo by tam být všechno, co jsou děti schopny použít a co je podnítí k další práci.

Veškeré materiály, které se ve třídě nacházejí, musí být umístěny v dosahu dětí. Před užitím nové pomůcky je nutné nejprve dětem předvést, jak se s ní zachází, manipuluje. V nižších ročnících by měly být veškeré pomůcky opatřeny cedulkou s názvem. Umístění pomůcek mohou děti ovlivnit.

Při rozmísťování center aktivit ve třídě musíme dbát na určitá pravidla. Nejen přístupnost všeho všem, aby dítě mohlo kdykoliv využít vše, co právě potřebuje, ale hlasitá centra je třeba umístit poblíž hlasitých a tichá poblíž tichých. Děti se potřebují na svou práci plně soustředit a

nesmí být rušeny prací ostatních dětí. Ateliér a centrum věd a objevů je nutné zřídit blízko vody, hlavně z technických a hygienických důvodů.

Než začnou děti pravidelně v centrech aktivit pracovat, měl by je učitel seznámit s každým centrem zvlášť. Připomenout jim jejich význam a smysl. Veškeré výstupy vzniklé během projektů při práci v centrech aktivit bývají vyvěšovány na nástěnkách a zdech nejen ve třídě, ale i na chodbách. Vzniká tak výzdoba s významným komunikačním potenciálem, který napomáhá výchovnému a vzdělávacímu působení učitele.

Třetím principem programu *Začít spolu* je *spolupráce s rodinou*. Program *Začít spolu* vychází ze skutečnosti, že prvními učiteli dítěte jsou právě rodiče. Při vstupu dítěte do školy se z rodičů a učitele stávají rovnocenní partneři pro výchovu a vzdělávání. Velmi významné je dosažení společné zodpovědnosti rodičů a školy v zajišťování úspěchu ve všech oblastech dětského rozvoje.

Zájem o spolupráci s rodinou musí učitel sdělovat rodičům nejlépe ještě před začátkem prvního školního roku. Škola se tak stane od první chvíle pro dítě místem, kam samozřejmě patří, neboť může hned zpočátku vycítit zájem o jeho osobnostní rozvoj z obou zúčastněných stran – školy i rodiny. Tento faktor je pro dítě velmi významný z hlediska pozitivní motivace a určité osobní důležitosti.

Pro kvalitní fungování komunikace mezi rodiči a učitelem je potřebná důvěra. Učitel má možnost získat od rodičů spoustu cenných informací o dítěti – o jeho vývoji, životních podmínkách i o jeho zájmech. Tyto informace poslouží k mnohem lepšímu a rychlejšímu pochopení jednotlivých dětí.

Setkávání učitele s rodiči je poměrně časté. Může jít o plánovaná setkání se všemi rodiči najednou, plánované individuální konzultace za účasti rodičů a dětí současně nebo neformální individuální rozhovory ráno či odpoledne při doprovázení dítěte. Užitek ze spolupráce mezi školou a rodinou mají děti, učitelé i rodiče. Spoluprací se dá docílit vyšší individualizace, získat více zajímavých nápadů a námětů pro projekty či jiné aktivity. Rodiče lépe rozumí úsilí učitele a učitel má možnost vidět komunikaci mezi dítětem a rodičem.

Program *Začít spolu* byl vytvořen na základě potřeb moderní společnosti. Vychází z nového chápání světa, z nových funkcí institucí, rolí člověka i z nových objevů o způsobech fungování lidského mozku. Program *Začít spolu* se snaží, aby si děti začaly nejdříve uvědomovat vzájemnou propojenost všech oblastí jejich životního prostředí i celého světa.

K tomu napomáhá čtvrtý princip programu *Začít spolu* – *integrované učení hrou*. Děti se učí nahlížet na skutečnost, jev, objekt z několika různých stran. Velmi dobře lze tento způsob vzdělávání dětí praktikovat v projektovém vyučování, splňuje totiž všechny požadavky.

Posledním pátým principem programu *Začít spolu* je *tematické plánování*, které opět souvisí s projektovým vyučováním. Autorky Krejčová a Kargerová v knize *Vzdělávací program Začít spolu* (2003, s. 82) uvádějí následující kritéria pro výběr tématu podle Kovalikové:

- Téma musí mít obsah související se skutečným světem a být v něm použitelné.
- Téma musí být realizovatelné ve třídě.
- Téma a jeho realizace jsou přiměřené věku dětí.
- Téma musí stát za čas, který mu věnujeme.
- Téma je pojítkem mezi dílčími podtématy.
- Název tématu by měl děti chytit.

Prvním bodem je tedy výběr tématu. Už tento bod mohou děti ovlivnit např. svým zájmem. Vytvoří myšlenkovou mapu, kde zachytí vše, co o tématu již vědí a co by se chtěly dozvědět. V další fázi doporučí učitel dětem zdroje informací a nabídne nejrůznější typy aktivit, současně může navrhnout strategie řešení nebo dílčí úkoly. Při vymýšlení všech činností pro děti musí stále brát v úvahu naukové a sociální cíle, kterých chce s dětmi dosáhnout. Neméně důležitý je pro děti i hmotný produkt jejich práce. Pokud pracují děti ve skupinách, mohou si rozdělit role, např. manažer, vyslanec či zapisovatel. Při práci učitel stále děti povzbuzuje a pobízí k novým řešením a pohledům na daný problém. Na závěr se koná prezentace všech prací a reflexe. Velmi důležité je samozřejmě sebehodnocení žáků. Jako motivace pro další aktivitu může být také oslava ukončené práce.

Aby byla práce skupin efektivní, je potřeba dodržovat jistá pravidla. K zesílení dodržování pravidel dojde v případě, že se na jejich sestavování podílí hlavně děti. Mezi základní pravidla patří např. právo nezúčastnit se, vyjádřit svůj názor nebo právo na omyl. Zpočátku potřebují děti pomocnou ruku, a to jak při sestavování pravidel, tak i při jejich dodržování. V tomto postupu se liší třída *Začít spolu* od třídy tradiční, kde učitel dětem předloží již stanovená pravidla a žáci je musí dodržovat.

Poslední dva výše zmíněné principy se dají spojit do společného názvu *integrovaná tematická výuka*. Podle Kovalikové je „integrovaná tematická výuka otevřený vzdělávací model, který spočívá ve vyhledání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích

cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů). Jedná se o zásadní odklon od výuky rozdrobené do 45minutových vyučovacích hodin a vyučovacích předmětů, které jsou realizovány bez vzájemných souvislostí“ (Krejčová, Kargerová 2003, s. 81). Z výzkumů lidského mozku vyplývá, že člověk je schopen efektivně se učit za určitých podmínek, které jsou podle Kovalikové označovány jako mozkově kompatibilní složky podporující lidské učení. Jedná se o:

- nepřítomnost ohrožení
- smysluplný obsah
- možnost výběru
- přiměřený čas
- obohacené prostředí
- spolupráce
- okamžitá zpětná vazba
- dokonalé zvládnutí (tamtéž 2003, s. 81).

Jde o principy tzv. integrované tematické výuky, které ve své koncepci vyučování popisuje S. Kovaliková (1995). Na základě těchto podmínek se mozek dobře učí. Je-li dítě v nadměrném stresu, ve strachu, jen velmi těžko se může soustředit na učení. Program vychází ze skutečnosti, že každý může dojít k dokonalému zvládnutí, pokud má k učení přiměřený čas. Velmi důležitá je také okamžitá zpětná vazba, kterou by učitel měl žákovi poskytovat. Žák potřebuje vědět, jak se mu daří nebo nedaří dojít k vytyčenému cíli. Program Začít spolu proto používá různé metody hodnocení, které dobrou zpětnou vazbu poskytují. Velmi cenné je sebehodnocení žáků. Žák se sám nebo za pomoci vyučujícího snaží objektivně zhodnotit svůj výkon. Identifikuje případnou chybu, hledá řešení, jak dojít k dokonalému zvládnutí.

1.4.3 Role učitele ve třídě s programem Začít spolu

Ve třídě zaměřené na dítě, kterou tvoří třída s programem Začít spolu bezesporu je, se učitel musí stavět do mnoha rolí, např. do role poradce, manažera, zdroje vědomostí, spolupracovníka atd. Všechny tyto role plní proto, aby vyhověl potřebám dětí a napomohl tak k jejich zdárnému vývoji. Díky těmto rolím se mu také dostává většího vlivu na učení dětí.

Učitel každý den rozhoduje, usnadňuje dětem učení, pozoruje a hodnotí děti při učení a slouží jim jako významný vzor. Při všech uvedených činnostech musí brát v potaz čtyři základní domény, z nichž vychází struktura učení ve třídě začít spolu. Jde o plánování a přípravu, prostředí ve třídě, výuku a profesionální zodpovědnost. Učitelé se při vyučovacím procesu žáků musí rozhodovat velice často. Každým svým rozhodnutím ovlivňují, co a jak se děti učí.

Ve třídě zaměřené na dítě mají učitelé právo a zodpovědnost pracovat se školním vzdělávacím programem přesně podle toho, jak si to vyžádá konkrétní situace. Samozřejmě musí být respektovány cíle ŠVP. Ve třídách Začít spolu vycházejí učitelé při rozhodování ze znalostí svých žáků. Rozhodují se, jak nejlépe přistupovat ke každému jednotlivému dítěti. „Interakce učitele s žáky jsou časté, pozitivní, partnerské, vstřícné, respektující individuální zájmy a zvláštnosti každého žáka“ (Krejčová, Kargerová 2003, s. 49).

Učitel v roli facilitátora

Hlavním úkolem učitele ve třídě Začít spolu není kontrola dětí při učení, nýbrž pomoc a usnadňování. Způsobů, kterých se dá využít je poměrně mnoho, patří mezi ně např. kladení otázek, odpovídání na otázky, pomoc při zamýšlení se nad jejich učení a poskytování zdrojů.

V pojetí vyučování, v němž je pozornost zaměřena na dítě, se učitelé snaží klást spíše otázky otevřené než uzavřené. Otevřené otázky dávají lepší podnět k přemýšlení a stimulují učení. Děti jsou formou těchto otázek pobízeny k vyjadřování svých vlastních myšlenek a pocitů a k samostatnému zkoumání a bádání. Pomáhají dětem formulovat svá stanoviska a chápat stanoviska ostatních. Odpovědi na otevřené otázky poskytují učiteli náhled do procesu myšlení dětí.

Osobně zaměřené otázky typu Proč jsou podle tebe motýli pestře zbarvení, doporučované učitelům, jsou efektivnější z hlediska rozvoje uvažování a vyjadřování dětí než otázky zaměřené na podstatu věci, např. Proč jsou motýli pestře zbarvení. Otázky, které kladou děti, jsou pro jejich učení velmi důležité. Učitel má možnost na otázky položené dětmi neodpovídat přímo, může je přeformulovat, nabídnout jim možné způsoby řešení a tím stimulovat jejich myšlení. Učitel má právo odpovědět na otázku položenou dětmi, že neví a

odpověď vyhledat společně s dětmi. Staví se tak do pozice žáka a účastní se procesu zkoumání a objevování.

1.5 Hodnocení v programu Začít spolu

Hodnocení je významným prostředkem ke shromažďování informací o dítěti a jeho vývoji a současně je jedním z nejdůležitějších předpokladů vývoje celé jeho osobnosti.

Program Začít spolu klade důraz na užívání co nejširšího množství smysluplných a efektivních metod hodnocení. Veškeré metody hodnocení by měly vycházet z vývojových charakteristik dítěte a současně také z jistých, předem stanovených kritérií.

Základním požadavkem na hodnocení je především to, aby oceňovalo žákův pokrok v oblasti sociální, emocionální i kognitivní. Současně by mělo být významným podkladem učitelů pro výběr vhodných výukových metod a učiva. Nemělo by se zaměřovat pouze na jeden cíl a mělo by využívat několika zdrojů informací. Velmi podstatným faktorem při hodnocení je aktivní spolupráce dítěte, učitele i rodičů.

Hodnocení se vztahuje k dosaženým či nedosaženým učebním zkušenostem, jež je možno dokumentovat nejrůznějšími způsoby, např. pomocí pozorování, poznámek, deníků, ukázek hotových prací, porad, portfolií atd. Další velmi hodnotnou pomůckou při hodnocení pokroku dětí mohou být sepsané smlouvy, domácí úkoly, čtenářské či matematické deníky. Při hodnocení je třeba zaměřit se hlavně na to, co děti ještě nevědí a co nedovedou, ve smyslu hledání způsobů a metod, vhodných pro dosažení vytyčených cílů.

Nové metody hodnocení, které se snaží uplatňovat i program Začít spolu se od tradičních hodnotících metod liší hned v několika bodech. Metody hodnocení jsou zde užívány průběžně během celého roku a bývají souhrnné. Východiskem pro hodnocení je několik různých situací zároveň a přesná a srozumitelná kritéria. Velmi podstatným znakem metod hodnocení v programu Začít spolu je účast dětí při hodnocení.

Hodnocení je užíváno za účelem sledování pokroku dětí a následujícího posouzení, kam ve svém rozvoji dospěly. Tyto poznatky by měl učitel využívat k přípravě výuky, jelikož každé dítě by mělo mít možnost uspět.

Podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 111) je v programu Začít spolu hodnocení chápáno jako:

- Zpětná vazba. Hodnocení dává dítěti a jeho rodičům informaci o kvalitě jeho práce. Na základě toho koriguje následné činnosti dítěte a jeho chování.
- Součást motivace. Dítě je motivováno pro další práci. V programu Začít spolu se učitelé zaměřují na poskytování pozitivní zpětné vazby každému dítěti – „každé dítě je možné pozitivně ocenit za konkrétní výsledky jeho práce, snahu, chování apod.“
- Proces shromažďování informací o dítěti. Na základě těchto informací jsou vzdělávací postupy upraveny tak, aby se každé dítě mohlo dále rozvíjet.
- Dovednost (kompetence) učitele.
- Dovednost dětí samých. U dětí je podporována jejich samostatnost a nezávislost na osobnosti učitele a dospělých obecně.

1.5.1 Průběžné rozvíjející hodnocení

V programu Začít spolu se strategie, které jsou využívány k vyhodnocování pokroku dítěte, označují jako průběžné rozvíjející hodnocení. Z názvu je tedy patrné, že v programu Začít spolu se hodnocení chápe jako neustále probíhající a nikdy neukončený proces. Hodnocení je zaměřeno nejen na výstupy, ale také na celý průběh, kterým děti procházejí při jejich tvorbě. Cílem hodnocení je maximální podpora rozvoje každého dítěte. Hodnotící postupy (techniky, metody), kterých se v programu Začít spolu využívá nejčastěji, jsou následující:

- slovní hodnocení
- sebehodnocení
- pozorování
- portfolio
- smlouva o dosažení cíle
- konzultace rodič-žák-učitel.

Nyní přiblížím charakteristiky jednotlivých výše uvedených hodnotících postupů.

Pozorování probíhá během každodenních aktivit ve třídě. Učitelé objektivně pozorují a pozorovanou skutečnost si zaznamenávají. Tyto poznatky jsou důležitým podkladem pro hodnocení. Někdy se jedná o pozorování neformální (nezaznamenávaná), jindy jsou jasně zaměřená. Efektivnost pozorování spočívá v systematickosti, objektivnosti, výběrovosti, nenápadnosti a důkladnosti.

K zaznamenání pozorované skutečnosti existuje několik metod. Mezi nejužívanější bývají řazeny písemné záznamy pozorování:

- slovní popis (popisujeme, co vidíme),
- záznamové pozorovací archy – jsou používány pro pozorování strukturované, učitel si zvolí kritéria, podle kterých pozorování měří,
- standardizované metody pro pozorování a hodnocení chování dětí – např. Oregonská metoda hodnocení, jsou to tedy ověřené a propracované metody, mají spolehlivé psychometrické parametry.

Dále sem patří obrazové záznamy pozorování:

- filmová dokumentace, videodokumentace – bývá nejobektivnější a nejúplnější, zaznamenanou situaci můžeme doplnit i slovním popisem,
- fotodokumentace – můžeme ji využít pro dodatečné dokreslení zachycené situace, zejména neverbálního charakteru.

V poslední řadě sem patří hlasové záznamy pozorování:

- záznamy na diktafon, magnetofon (popřípadě i hlasové záznamy z videa) – zachycují obsah řeči, rychlost, intonaci, hlasitost, úroveň výslovnosti atd. (Krejčová, Kargerová 2003, s. 118-119).

Poznámky by měly být především objektivní, též stručné, jasné, opatřeny datem, časem a krátkou charakteristikou prostředí. Měl by být používán jazyk popisný a velice přínosné také je, zaznamenávat přímé citáty dětí. Výčty a soupisy jsou v podstatě seznamy konkrétních projevů chování, které mají být pozorovány. Fotografie a zvukové či video nahrávky jsou využívány pro záznamy konkrétních projevů dítěte.

Portfolio lze charakterizovat jako sbírku prací dítěte, materiál, který poskytuje žákům, učitelům, rodičům i ostatním informace o pokroku dítěte. V odborné terminologii je portfolio

„soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti“ (Košťálová, Miková, Stang 2008, s. 112). Ve třídách s programem Začít spolu jsou rozlišovány tři typy portfolií:

- Sběrné portfolio, které shromažďuje veškeré práce dítěte za určité období. Sem můžeme zařadit nejen všechny práce dítěte, ale i nejrůznější komentáře a záznamy ke konkrétní práci a to buď od učitele nebo rodičů.
- Výstavní portfolio, které obsahuje nejúspěšnější práce dítěte. Tyto práce jsou určeny k veřejné prezentaci.
- Hodnotící portfolio, které není určeno veřejnosti, ale pouze dítěti jeho rodičům a učiteli. V tomto portfoliu jsou uloženy záznamy, které slouží jako podklady k hodnocení dítěte. Neměly by zde tedy chybět důležité záznamy a poznámky učitele z pozorování, práce dokumentující pokroky dítěte, sebehodnotící formuláře vyplněné dítětem a například zprávy o dítěti od jeho rodičů.

Veškeré práce dětí, které jsou uloženy do portfolií, musí být opatřeny datem, z důvodu výsledování pokroku, který děti učinily.

Smlouva o dosažení cíle. Jedná se o dohodu, která je uzavřena mezi dítětem, rodičem a učitelem. Má písemnou podobu a vztahuje se buď k řešení úloh nebo problémů, které se vztahují k probíranému učivu, nebo si dítě samo volí téma podle svého vlastního zájmu. Dítě si ve spolupráci s dospělými stanovuje cíl, kterého chce dosáhnout. Z vlastní zkušenosti usuzují, že právě smlouva o dosažení cíle je jedním z hodnotících postupů, který je ve třídách s programem Začít spolu velice významný.

Autorky Kargerová a Krejčová (2003) uvádí, co všechno by mělo být součástí smlouvy o dosažení cíle:

a) Před započatím realizace:

- formulace konkrétního cíle,
- časový horizont (termín) splnění,
- způsob ověření (prokázání), jenž umožní zjistit, že cíle bylo dosaženo,
- postup vedoucí k naplnění cíle (jak budu postupovat, co pro dosažení cíle udělám?),
- potvrzení platnosti smlouvy podpisy (dítěte, rodiče, učitele),
- datum.

b) Přílohy dokumentující naplnění cíle (po jeho dosažení):

- výsledný produkt nebo jeho popis,
- sebereflexe (sebehodnocení) dítěte (Jak se podařilo cíl splnit? Jak jsem postupoval? S čím byly problémy ? apod.).
- hodnocení rodičů (jejich postřehy a hodnocení, jak si dítě počínalo při plnění smlouvy),
- hodnocení učitele.

Sebehodnocení. Ve třídách Začít spolu se často také používá výrazu *vlastní hodnocení žáka*. Sebehodnocení je nedílnou a velmi důležitou součástí hodnocení v programu Začít spolu. Děti se učí samy sebe hodnotit již od první třídy. Sebehodnocení vede dítě k posuzování vlastní práce, pomáhá mu hledat cesty k cíli. Vede k samostatnosti, zodpovědnosti, nezávislosti. Dítě má možnost naučit se pojmenovávat své dobré i špatné stránky, zamýšlet se nad sebou, vytvořit si reálný obraz sebe sama. Kvalitní sebehodnocení podporuje zdravou sebeúctu žáka. Podpora sebeúcty je velmi důležitá pro celý život dítěte. Děti mohou v programu Začít spolu samy sebe hodnotit ústně či písemně.

Nejčastější metody sebehodnocení užívané v programu Začít spolu jsou následující:

- ranní a odpolední kruh (dítě má možnost vyjádřit se k sobě i ostatním),
- dotazníky (většinou forma škály, tabulky, body, možnost otevřených otázek apod.),
- hodnocení v týdenním plánu (hodnocení týdne – forma volných odpovědí, hvězdiček, kroužků apod.),
- deníky (volné výpovědi dětí),
- smlouvy o dosažení cíle,
- portfolio,
- měsíční hodnocení (možnost dítěte se vyjádřit k práci),
- vysvědčení vypracované žákem.

Důležitá součást sebehodnocení je naučit se správně si pokládat otázky. Nejčastější otázky směřující k sebehodnocení dítěte mohou vypadat například takto:

Co jsem se naučil?

S čím jsem měl potíže?

Jak jsem vyřešil potíže?

Pomáhal mi s prací někdo? Kdo to byl a jak mi pomohl?

Pomohl jsem někomu já?

V čem se ještě potřebuji zlepšit?

Jaké kroky ke zlepšení udělám?

Jak jsem se dnes při práci cítil?

Komu bych chtěl poděkovat a za co? (Krejčová, Kargerová 2003, s. 134)

Slovní hodnocení můžeme využívat nejen jako formu hodnocení na vysvědčení (kdy se jedná o závěrečné finální hodnocení), ale také průběžně k vyhodnocování každodenní práce dítěte. Ideální stav by nastal v případě, kdyby bylo každé dítě na konci týdne hodnoceno slovně formou zápisu do notýsku nebo žákovské knížky. Tyto zápisy fungují jako zpětná vazba nejen pro dítě samo, ale také jako informativní zpráva pro jeho rodiče. Ze zkušenosti vím, že frekvence slovního hodnocení v žákovských knížkách je však mnohem nižší. Většinou se učitelé v programu Začít spolu snaží hodnotit žáka pomocí žákovské knížky alespoň jedenkrát měsíčně. Důležité je, aby si každý učitel vytvořil svůj vlastní harmonogram průběžného slovního hodnocení – jak často, s jakou pravidelností bude rodičům zprávy o dítěti zasílat.

Konzultace rodič – žák – učitel.

Učitel s rodičem a žákem se setkávají při čtvrtletní konzultaci. Při této konzultaci probíhá sumativní hodnocení žákovy práce – „žák i učitel informují rodiče o silných stránkách a pokroku dítěte a dokládají to ukázkami v portfoliu“ (Košťálová, Miková, Stang 2008, s. 119). Konzultaci by měl zahajovat žák, který prochází portfoliem a ukazuje, co se všechno naučil, co se mu podařilo apod. Učitel se posléze také vyjadřuje k hodnocení žáka, to znamená, že poukazuje na to, co se žákovi daří, v čem jsou jeho silné stránky. Na závěr mají všichni zúčastnění možnost diskutovat, rodiče mají možnost ptát se. Během diskuze naplánují konkrétní kroky v postupu učení. Pokud vzejde nutnost sepsat smlouvu o dosažení cíle, je právě v tuto chvíli ta nejlepší příležitost.

1.5.2 Závěrečné sumativní hodnocení

Sumativní neboli závěrečné hodnocení je hodnocení za určitý časový úsek, je to výsledek předchozí žákovy dlouhodobější činnosti. Projevuje se známkou na vysvědčení nebo vysvědčením slovním. Vysvědčení by mělo být vyjádřením splnění dlouhodobých cílů. V programu Začít spolu je sumativní hodnocení uplatňováno formou vysvědčení, kdy žák je zpravidla hodnocen slovně, alespoň v nižších ročnících prvního stupně. Markéta Dvořáková v

publikaci Pedagogika pro učitele (2007) v kapitole Hodnocení ve vyučování popisuje podrobně obsah i formu závěrečného slovního hodnocení. Těmto otázkám se budu podrobněji věnovat v druhé kapitole této práce, která se zabývá hodnocením.

Metod sebehodnocení a hodnocení žáků v programu Začít spolu najdeme celou řadu. V následující části teoretické práce se budu hodnocením zabývat komplexně. Popíšu funkce a typy školního hodnocení a podrobně se budu věnovat slovnímu hodnocení.

V závěru práce jsou v přílohách uvedeny ukázky hodnocení a sebehodnocení žáků v programu Začít spolu.

2. Hodnocení

Ve druhé kapitole diplomové práce se věnuji hodnocení nejprve v obecné rovině, dále pak přiblížím školní hodnocení s jeho funkcemi a typy. Část této kapitoly popisuje hodnocení slovní. V závěru kapitoly je pozornost věnována hodnotící zprávě OECD.

2.1 Obecná charakteristika

Hodnocení je neoddelitelnou součástí lidského života. Setkáváme se s ním každý den ve všech činnostech, které provádíme. Na jeho přítomnost si zvykáme od útlého dětství, kdy často slyšíme hodnotící komentáře týkající se našeho chování, vzhledu, nadání pro určitý druh činnosti atd. Tyto hodnotící komentáře nám sdělují různí známí i neznámí lidé. Postupně si i my osvojujeme dovednost hodnocení. Zpočátku si často přisvojujeme názory a hodnotící soudy lidí, kteří nám jsou blízcí. Postupem času se osamostatňujeme a svá hodnocení tvoříme podle vlastních pravidel a hodnot. Hodnocení se skládá z několika dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování a náprava. Obecně hodnocením rozumíme „porovnávání *něčeho s něčím*, při kterém rozlišujeme *lepší* od *horšího* a vybíráme *lepší*, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení *horšího*“ (Slavík 1999, s. 15).

Abychom si dokázali, že hodnocení je neoddelitelnou součástí lidského života, podíváme se na následující schéma, které Kolář a Šikulová nazývají „proces kontinuálního hodnocení“.

Podle jejich představy můžeme většinu lidských činností rozdělit do několika etap. Na začátku každé aktivity si vždy uvědomujeme svoje potřeby, přání a představy a na jejich základě formulujeme konkrétní cíl činnosti. Abychom cíle co nejlépe dosáhli, stanovíme si plán činnosti. Při tvorbě plánu bereme v úvahu vnější a vnitřní podmínky, které k realizaci plánované činnosti máme. Dále se rozhodneme, jaké prostředky budeme při práci používat (nástroje, pomůcky, metody a formy práce, dílčí kroky činnosti). Po této nezbytné přípravě přistoupíme k samotné realizaci činnosti. Závěrečnou etapou je vyhodnocení výsledku činnosti, kdy se znovu ohlížíme za cílem, který jsme si na začátku stanovili. Porovnáváme původní představu se současným výsledkem. Ptáme se, jestli jsme cíle dosáhli, případně přemýšlíme, zda nebude třeba něco změnit a činnost opakovat (Kolář, Šikulová 2009, s. 10-12).

Podobně o hodnocení přemýšlí i Slavík, který uvažuje o zpětnovazební funkci hodnocení. Podle něj „je hodnocení podmínkou každého rozhodování o postupech a cílech činností“. Navazuje na průběh činnosti a vede ke korekci, tj. výběru nové varianty činnosti. „Hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby“ (1999, s. 21).

Hodnocení lze chápat také jako dovednost, kterou by si člověk měl osvojit (Slavík 1999, s. 22). Myslím si, že tato dovednost je velice důležitá nejen pro žákovu působení ve škole, ale pro celý jeho život. Naučit se hodnotit není vůbec jednoduché, přesto se na to ve školách zejména s tradiční výukou často zapomíná. Žáci jsou neustále hodnoceni, ale příležitostí k vlastnímu hodnocení dostávají jen málo. Jinak tomu je ve školách, kde se používá alternativní forma výuky. Například ve třídách s programem Začít spolu patří sebehodnocení k dovednostem, které jsou u dětí pravidelně rozvíjeny.

2.2 Školní hodnocení

S hodnocením se setkáváme ve všech oblastech lidské činnosti. V jednotlivých oblastech se může více či méně lišit. Nyní se budeme soustředit na charakteristiku hodnocení v jedné z těchto oblastí - ve škole. Hodnocení ve škole naplňuje všechny charakteristiky, které se týkají hodnocení obecně. Má ale i svá specifika, kterými se liší od ostatních:

- 1. probíhá v jedinečné sociální instituci - ve škole;
- 2. „vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům – žákům a učitelům“;

- 3. představuje zdroj „zvláštní zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole“ (Slavík 1999, s. 23).

K hodnocení ve škole dochází buď záměrně, když učitel vědomě hodnotí výsledek nebo proces žákovy práce a na hodnocení se připravuje, nebo bezděčně, když k žákovi vysílá hodnotící signály, které si ani neuvědomuje (úsměv, zamračení...).

Na školním hodnocení se podílí velké množství lidí (posuzovatelů). Rozlišujeme je na vnitřní posuzovatele (učitelé a žáci) a vnější posuzovatele. Vnější posuzovatele můžeme dále rozdělit na profesionály (hospitující učitelé, ředitelé a inspektoři) a laiky (většinou rodiče žáků) (Slavík 1999, s. 24).

Školní hodnocení má svá specifika, kterými se odlišuje od hodnocení v jiných oblastech. Kolář a Šikulová hovoří o těchto odlišnostech:

- a) Hodnocení ve škole je systematické a permanentní (organizované, připravované, pravidelné, porovnává výsledky se zvolenými normami).
- b) Školní hodnocení se vztahuje jednak k hodnocení výsledků práce žáků, ale i k hodnocení kvality průběhu učení.
- c) Hodnocení ve škole je součástí zpětné vazby v procesu, kdy si žáci osvojují dovednost učit se.
- d) Hodnocení žáků ve vyučování je nezbytné.
- e) Školní hodnocení má velký vliv na utváření psychických stránek osobnosti žáka (ovlivňuje jeho sebevědomí, sebehodnocení, motivaci, vztahy s ostatními lidmi atd.).
- f) Prostřednictvím hodnocení ve škole se uspokojují některé žákovy potřeby (potřeba být úspěšný, potřeba výkonu, potřeba někam patřit).
- g) Školní hodnocení úzce souvisí s učitelovým pojetím výuky a pojetím úspěšného žáka.
- h) Prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí kvalitu své pedagogické práce (2009, s. 18-22).

2.2.1 Funkce školního hodnocení

Hodnocení zastává ve školním životě různé funkce. Než začne učitel s hodnocením žáků, měl by se zamyslet nad tím, čím jeho hodnocení žáky obohatí a čím bude prospěšné jemu. Vyjmenovat funkce, které plní hodnocení, není úplně snadné, protože se u mnoha autorů liší.

Slavík uvádí tři funkce školního hodnocení, které ovlivňují žákovu učení: 1. motivační, 2. poznávací, 3. konativní. Dále uvádí tři funkce, které slouží převážně práci učitele: 1. orientační, 2. didaktická, 3. oficiální (1999, s. 16-22).

Dále se v literatuře dočteme o rozdělení funkcí hodnocení na poznávací, korektivně - konativní, motivační a osobnostně - vývojovou (Košťálová aj. 2008, s. 45).

Kolář a Šikulová hovoří o šesti hlavních funkcích hodnocení, tj. motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciací (2009, s. 45-54). Jak si můžeme všimnout, některé funkce hodnocení se u různých autorů opakují, jiné jsou jedinečné. Podrobněji se budu věnovat funkci motivační, informativní a konativní.

a) Motivační funkce hodnocení – prostřednictvím hodnocení může učitel motivovat nebo demotivovat žáka k dalšímu učení. Svým hodnocením působí kladně i negativně na žákovy city. Hodnocení může pro žáky představovat odměnu za dobrou práci, ale také trest za práci nepodařenou. Motivační funkce hodnocení je nejvyužívanější funkcí hodnocení vůbec (Kolář, Šikulová 2009, s. 46-47).

b) Informativní funkce hodnocení – ve vyučování se děje prostřednictvím zpětné vazby. Žák získává informace o tom, jak se mu daří v práci, jak postupuje na cestě k stanovenému cíli, na jaké úrovni se nachází v porovnání s ostatními žáky atd. Tyto informace bývají mnohdy určené i rodičům žáka. Množství sdělených informací do jisté míry ovlivňuje volba formy, kterou k hodnocení použijeme. Např. pouhá známka sdělí informací méně než obsahová analýza výkonu (Kolář, Šikulová 2009, s. 48-49).

c) Konativní funkce hodnocení – většinou bývá ovlivněna motivační funkcí hodnocení. Vybízí žáka k tomu, aby zlepšil, napravil svůj výkon. Je ovlivněna vůlí člověka (Slavík 1999, s. 18).

Chris Kyriacou (1991) ve své knize Klíčové dovednosti učitele píše, že termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Zdůrazňuje také klíčovou otázku – proč, za jakým účelem provádíme hodnocení? Na tuto otázku by měl znát kvalitní odpověď každý pedagog. Zároveň by měl svá, předem stanovená kritéria, sdělit i žákům samotným. Kyriacou se zmiňuje o řadě cílů, kterým může hodnocení sloužit. Mezi nejčastější uvádí:

- hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele o prospěchu žáků
- hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku
- hodnocení má žáky motivovat
- hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka

- hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka

- hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení

Po shrnutí výše uvedeného mohou hodnocení označit za porovnávání výsledku či průběhu nějaké žákovy činnosti s předem určeným kritériem, které si stanovím na základě plánovaného cíle.

2.2.2 Hodnocení žáků a cíle vyučování

Hodnocení žáků je spojeno s cíli vyučování. Cíle výuky (vzdělávací cíle) jsou v obecné rovině formulovány ve vzdělávacím programu školy a podrobněji rozpracovány a konkretizovány z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů, jednotlivých ročníků i jednotlivých tematických celků.

Konkrétně formulované cíle na výuku umožňují učiteli dobře tuto výuku naplánovat, efektivně ji realizovat i zhodnotit, zda žáci stanovených cílů dosáhli (Kolář, Šikulová 2009). Tyto informace jsou pro učitele důležité pro plánování dalších vyučovacích hodin, proto dílčí cíle musí být natolik konkrétní, aby bylo možné zkontrolovat jejich plnění. Dobře formulované dílčí cíle umožňují učiteli systematicky se na výuku připravovat, vybírat vhodné učivo i jeho množství, promýšlet, jak bude probíhat učební činnost žáků, jakou činnost bude provádět učitel sám, jakých prostředků využije, s jakými pomůckami budou pracovat žáci, jak bude výuka organizovaná z hlediska místa i času.

Cíle jsou základním kritériem každého hodnocení. Cíl zná většinou učitel sám, měl by však výukové cíle sdělit také žákům. To proto, aby žáci pochopili, co se od nich očekává. Žák by měl znát kritéria učitelova hodnocení. Učitel by měl žákům vysvětlit, co se od nich očekává a jakou práci považuje za kvalitní. Od žáků se požaduje, aby si zapamatovali a dokázali vybavit určité informace, aby pomocí svých intelektuálních dovedností zjistili, určili či odvodili význam nějaké skutečnosti nebo informace, aby zařadili novou informaci do vztahů s předchozími poznatky apod. Žáci by se také měli učit určitým postupům, určitému chování a jednání.

Základní pravidlo školního hodnocení zní: žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit. Zda si stačí zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, či je nezbytné zvládnout aplikaci na

nové situace. Žáci by měli být seznámeni s tím, co je standard, případně nadstandard, a co je bráno jako nedostatečný výkon.

2.2.3 Kritéria hodnocení

Důvodem formulace kritérií je požadavek na hodnocení, které by vždy mělo být konkrétní, mělo by umožňovat žákovi i učiteli sledovat míru žákova rozvoje a mělo by být co nejméně subjektivní. Jak již bylo řečeno dříve, kritéria vždy formulujeme s ohledem na stanovené cíle. Pomocí předem stanovených kritérií můžeme konkretizovat žákův výkon a jeho výsledky. Podle Kratochvílové (2011) lze kritéria definovat pro:

- všeobecné kompetence (klíčové),
- specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů),
- produkt (výsledek činnosti),
- proces – postupy řešení úkolů.

Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vyplývá následující. Klíčové kompetence jsou obecné dlouhodobé cíle vzdělávání dítěte. „Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV).

Klíčové kompetence jsou provázané, nestojí samostatně vedle sebe „a proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV). Mezi klíčové kompetence základního vzdělávání patří:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Specifické kompetence neboli **očekávané výstupy** jsou součástí učebních osnov. Učitel k nim směřuje své pedagogické úsilí. Jsou formulovány (z pohledu žáka) obecněji a dají se analyzovat na dílčí složky. (Kratochvílová 2011)

„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku (3. období) jako závazné“ (RVP ZV).

K hodnocení očekávaných výstupů používá učitel různé metody a nástroje hodnocení. Mezi nejčastěji používané patří: pozorování, rozhovor s žákem, obsahová analýza (prací žáků, sešitů, portfolií), projektivní metody, dramatizace, řešení problémových úloh, projekt (individuální nebo skupinový), ústní nebo písemná zkouška, didaktický test (Kratochvílová 2011).

Očekávané výstupy jednotlivých oblastí budu konkretizovat v empirické části diplomové práce, kde popíši očekávané výstupy, které obsahuje Školní vzdělávací program Základní školy Angel.

Pokud žáci pracují na nějakém **produktu** – výsledku jejich práce, výrobku atd., měli by znát kritéria, podle kterých bude produkt hodnocen. Pokud znají kritéria dopředu, hodnocení tak nesklouzává k subjektivitě, žáci podávají vyšší výkon a jsou schopni sami pojmenovat a zhodnotit svůj výkon.

Kritéria hodnocení lze také definovat pro průběh nějaké činnosti (**proces**). Jedná se tedy o doporučení určitých kroků, které vedou žáka k dosažení cíle.

Souhrnně lze tedy říci, že žák dosahuje lepších výsledků, pokud cíleně pracujeme s kritérii, upravujeme vyučovací strategie směrem k naplnění potřeb žáků a věnujeme pozornost sebehodnocení.

2.2.4 Typy školního hodnocení

V současné době rozlišujeme několik různých typů hodnocení. Každý typ je něčím užitečný a ve škole nám může hodně pomoci, avšak záleží na situaci, ve které ho chceme použít. Ne každý se totiž vždy hodí. Abychom uměli různé typy hodnocení správně používat, je dobré si uvědomit, co od hodnocení očekáváme. Chceme, aby sdělovalo, jak se žák ve svém učení zdokonaluje, jaké dělá pokroky a jaký k učení zaujímá postoj, nebo nám stačí, aby vypovídalo o současném žakově výkonu? Chceme žáky hodnotit podle jejich osobních pokroků nebo podle toho, jak si vedou v rámci své třídy? Bude na hodnocení pracovat převážně učitel, nebo se na něm budou podílet i žáci, případně jiné osoby? Když si odpovíme na tyto otázky a další jim podobné, můžeme se podívat na různé typy hodnocení. Z této velké nabídky si pak můžeme vybrat, co se nám hodí. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými typy školního hodnocení. Například Kalhous, Obst a kol. hovoří o rozdělení typů školního hodnocení na:

- formativní,
- finální (sumativní, shrnující),
- normativní,
- kriteriální (hodnocení absolutního výkonu),
- diagnostické,
- interní (vnitřní),
- externí (vnější),
- neformální,
- formální,
- průběžné,
- závěrečné,
- objektivní,
- hodnocení průběhu,
- hodnocení výsledku (2002, s. 405-406).

Tohoto dělení se drží i jiní autoři, např. Kolář a Šikulová (2009, s. 32-34). Nyní přiblížím několik typů hodnocení, které jsou zvláště významné pro moji diplomovou práci. Budu hovořit o sumativním, formativním, normativním a kriteriálním hodnocení.

Cílem sumativního hodnocení je „získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztřídit celý

posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)“ (Slavík 1999, s. 37). Úkolem sumativního hodnocení je zařadit žáky či jejich výkony do určitých kategorií, které se spolu pak dále dají porovnávat. Sumativní hodnocení pohlíží na výkony žáků po uplynutí určitého časového úseku nebo na konci nějakého období. S tímto typem hodnocení se můžeme setkat například u známek na vysvědčení nebo u výsledků oficiálních zkoušek (Kolář, Šikulová 2009, s. 33).

Formativní hodnocení má poskytnout „cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonu“ (Kalhous aj. 2002, s. 405). Zaměřuje se na vyhledávání chyb a omylů v pracích žáků a na jejich odstraňování a nápravu. Chyba je zde vnímána jako výzva k další práci. Formativní hodnocení podporuje efektivní učení žáků tím, že jim „poskytuje užitečnou zpětnou vazbu“ (Kolář, Šikulová 2009, s. 33). Zpětná vazba je žákům poskytována průběžně, takže umožňuje pracovat s chybou včas. Smyslem tohoto typu hodnocení není porovnat výsledky žáků mezi sebou, ale informovat jednotlivce o jeho práci, pokrocích a o tom, kde se nachází na cestě k vytčenému cíli.

Normativní hodnocení – neboli hodnocení relativního výkonu. Při hodnocení jednotlivce vycházíme z celkové úrovně dosažené třídou. Podle této úrovně ohodnotíme žáky tak, aby určitá část z nich byla ohodnocena výborně, další část dobře a poslední část nedostatečně (Kolář, Šikulová 2009, s. 33). S tímto typem hodnocení se setkáváme např. v přijímacích testech (Kalhous aj. 2002, s. 405- 406).

Kriteriální hodnocení – neboli hodnocení absolutního výkonu. Výkony žáků se hodnotí podle předem stanovených kritérií. Výsledek práce žáka není srovnáván s výsledky jiných žáků, ale s danými kritérii dobré práce. U tohoto typu hodnocení není důležité, jak jsme úkol zvládli v porovnání s ostatními, ale jestli jsme ho splnili nebo ne (Slavík 1999, s. 40-41). S tímto typem hodnocení se setkáváme např. v tělesné výchově, kdy žáci dostávají určitou známku za určitý výkon.

Většina alternativních programů je zastáncem především takových typů hodnocení, které jsou dobře informativní a poskytují dostatečnou zpětnou vazbu. Důraz se klade na vnitřní motivaci a individualizační přístup. Určitá nejednota je mezi laiky a odborníky v konkrétním způsobu hodnocení. Největší „spor“ byl ohledně slovního hodnocení a známek. Tyto formy hodnocení byly na počátku devadesátých let dvacátého století stavěny výrazně proti sobě. Klasifikace byla leckým naprosto zatracována a slovní hodnocení výrazně nadhodnocováno. Kolář a Šikulová (2005) upozorňují na skutečnost, že záměna jedné formy hodnocení za

druhou, není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení. Forma sama o sobě není spásitelná, proto se na otázku „hodnotit slovně či známkami“ nedá jednoznačně odpovědět.

2.2.5 Pozitivní a negativní hodnocení

V návaznosti na výčet různých typů hodnocení budeme hovořit ještě o tom, jak může být hodnocení vnímáno žákem a jaký vliv může mít na jeho psychiku. Odborná literatura rozlišuje pozitivní a negativní hodnocení a zamýšlí se nad tím, jaké důsledky přináší jejich používání (Kolář, Šikulová 2009, s. 109-114). My se zde budeme zabývat především tím, jaký vliv má pozitivní a negativní hodnocení na motivaci žáků k dalšímu učení. Jak brzy zjistíme, tento vliv není zcela jednoznačný. Kolář a Šikulová se zmiňují o tom, že prožitek úspěchu obvykle mírně motivaci zvyšuje a prožitek neúspěchu mírně motivaci snižuje. Připomínají také, že ve školní praxi se výjimečně můžeme setkat i s výrazným opakem (2009, s. 109).

Kolář a Šikulová definují pozitivní hodnocení jako „každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch“. Pozitivní hodnocení pro ně znamená „pozitivní posun ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka a vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil“ (2009, s. 110). Domnívám se, že takto pojímané hodnocení může v žákovi vyvolat silnou motivaci k dalšímu učení, protože v něm nalézá uznání, které každý z nás v nějaké míře potřebuje. V současné době by měl být rozvíjen princip priority pozitivního hodnocení. Tento princip neodmítá hodnocení negativní, ale staví na tom, že každé hodnocení má začít pozitivním oceněním a vyzdvižením úspěchů žáka. Následně přistupuje k analýze žákova výkonu a pojmenování toho, co žák ještě nezvládl. Současně s analýzou chyb přináší návrhy jak se zlepšit při další práci a projevuje důvěru, že žák práci zvládne.

Negativní hodnocení je v literatuře vnímáno jako takové hodnocení, které „zdůrazňuje žákovy chyby“, vnímá žákův výkon jako špatný a nedokonalý, často se pojí s negativními emocionálními projevy učitele (Kolář, Šikulová 2009, s. 112-113). Negativní hodnocení v žácích často vyvolává strach. Žáci se bojí dělat chyby, a tak se tomu snaží vyhnout pomocí různých drobných podvodů, taháků apod. Kolář a Šikulová ale upozorňují na to, že „v jistých situacích může mít i negativní hodnocení charakter jakéhosi povzbuzení, může upozorňovat žáka, že něco není v pořádku, vede ke změně učební činnosti žáka (k využití jiné metody práce, jiného stylu učení, ke zvýšení studijního úsilí aj.)“ (2009, s. 112).

2.3 Slovní hodnocení

2.3.1 Jak hodnotí žáky v Evropě?

Téměř v celé Evropě se v nižších ročnících neklasifikuje. V Německu a Rakousku se jedná nejvíce o první a druhý ročník, některé země neklasifikují na celém primárním, elementárním stupni (do 10 – 12 let věku dítěte). Mezi tyto země patří Anglie, severské země, Nizozemí. V některých zemích má slovní hodnocení místo dokonce i na vyšších stupních škol – severské země, Austrálie, některé státy USA. „Předmětem hodnocení jsou nejen znalosti, ale především kompetence dítěte, postoje a dovednosti vyššího řádu (dovednost kooperovat, utřídit informace apod.), vlastnosti osobnosti, např. mravní, volní apod.“ (kol. autorů 1994, s. 28). Často bývá vysvědčení kombinací kvantitativního a kvalitativního hodnocení. To znamená kombinace bodů, procent se slovním hodnocením. Vysvědčení mívá podobu diagnostické zprávy o dítěti, dopisu, knížky, deníku s průběžnými informacemi o pokrocích žáka a návrhy na zlepšení.

2.3.2 Vývoj slovního hodnocení v České republice

Počátkem devadesátých let minulého století se začala velmi rychle v rámci nově vznikajících organizací, které sdružovaly učitele, ředitele, psychology, lékaře atd., rozvíjet diskuze o slovním hodnocení. Někteří učitelé se opírali o závěry psychologů a měli tudíž potřebu měnit klima ve škole již před rokem 1989. Své snahy bohužel mohli uplatňovat pouze v rámci své třídy změnami metod, změnami vztahů k žákům. Neměli žádnou možnost definovat tyto změny navenek. Po pádu komunismu se právě tito učitelé pustili do proměn ve školství. K poměrně velkým změnám v primární škole tedy dochází v oblasti hodnocení žáků. „Učitelům bylo umožněno opustit klasifikaci a nahradit ji slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu tzv. experimentu, později v rámci projektu Obecná škola v 1. – 3. ročníku“ – podmínkou byl souhlas rodičů (Spilková a kol. 2005, s. 133). Učitelé se při zavádění slovního hodnocení zpočátku potýkají s velkými problémy, které se týkají nepochopení ze strany rodičů, ale také například nízkou motivací žáků k učení. Problémem hodnocení se začaly

zabývat nově vzniklé organizace a sdružení, konaly se různé přednášky, semináře a setkání. Do centra pozornosti se dostaly otázky obsahu, kritérií, metod a forem slovního hodnocení. Kládl se důraz na kvalitativní, diagnostické a intervenční pojetí hodnocení na základě individuální vztahové normy. Důraz se dále kládl na komplexnost hodnocení zahrnující různé aspekty dětské osobnosti, na podporu a povzbuzování dítěte, důrazu na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků (tamtéž, s. 133).

Školský zákon dává od 1. 1. 2005 možnost slovně hodnotit rovnocenně s klasifikací pro všechny ročníky ZŠ. Souhlas rodičů již není nutný, ale reálně je dobré ho získat.

Změny v oblasti hodnocení, uvedené v knize Pedagogika pro učitele, se podle Markéty Dvořákové (2007) projevují ve třech základních tendencích:

- tendence ke komplexnímu hodnocení žáka,
- tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení,
- tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Změna forem hodnocení by především znamenala změnu v oblasti sociálních vztahů učitele a žáka. Žáci by se více podíleli na tvorbě vyučování, mezi učitelem a žákem by došlo k větší spolupráci. Obsah vyučování z hlediska náročnosti by se zachoval, ale přístup by se více zaměřoval na žáka.

2.3.3 Obecné požadavky na slovní hodnocení

Podle Markéty Dvořákové je slovní hodnocení „konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků.“ Slovní hodnocení se tedy neomezuje pouze na popis výkonu, ale popisuje i proces učení. Týká se rozvoje celé osobnosti, včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, charakterových vlastností. (kol. autorů 1994)

Slovní hodnocení patří mezi kvalitativní formy hodnocení. Jedná se o hodnocení, kdy kvalitativně posuzujeme formou slovní zprávy žákův výkon nebo chování. Podle autorů Koláře a Šikulové (2005) je slovní hodnocení konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka.

„Dostatečná informativnost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci sledovaných kritérií“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88).

Slovní hodnocení stejně jako klasifikace a jiné formy hodnocení žáků má svá pozitiva i negativa. Podobně jako u klasifikace platí, že slovní hodnocení může učiteli i žákům dobře posloužit, pouze pokud je dobře používáno. O přednostech a nedostatcích slovního hodnocení hovoří ve svých pracích řada autorů např. Číhalová, Mayer (1997), Slavík (1999), Kolář, Šikulová (2009), Kalhous, Obst (2002).

Pozitiva slovního hodnocení

- Slovní hodnocení napomáhá k rozvoji vnitřní motivace k učení tím, že zaměřuje svou pozornost na vlastní učební činnost dítěte (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).
- Slovní hodnocení probíhá na základě hodnocení žáků podle individuální vztahové normy. Porovnává aktuální výkon žáka s výkonem předešlým (Kalhous aj., 2002, Sledujeme individuální pokrok žáka. Srovnáváme tedy vývoj každého žáka se sebou samým. Na rozdíl od slovního hodnocení známka spíše srovnává žáky mezi sebou, kdo je lepší a kdo horší.
- Slovní hodnocení obsahuje „analýzu příčin případných neúspěchů dítěte a doporučení k jejich odstranění“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 29).
- Slovní hodnocení obsahuje také prognózu, jak se bude v budoucnu vyvíjet žákův výkon (Slavík, 1999, s. 131).
- „Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může žáka povzbudit“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).
- Slovní hodnocení zohledňuje také snahu a úsilí dítěte. Hodnotí také postoje, dovednosti, úroveň samostatnosti a tvořivosti (Kalhous aj., 2002, s. 410). Nehodnotí tedy pouze konečný výkon, ale postihuje zároveň proces dosahování tohoto výkonu. Hodnotí, jak se žák snažil při dosahování výkonu, jak přistupoval k učení apod.
- Slovní hodnocení může probíhat v různých etapách žákova učení, a tak může včas korigovat činnost žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).
- Slovní hodnocení nám dává možnost diferenciaci. Každý žák může pracovat podle svého tempa, má právo na svůj úkol, díky kterému může zažít pociz úspěchu, který ho motivuje k dalšímu učení.
- Slovní hodnocení velice úzce souvisí se sebehodnocením. Cílem každého procesu hodnocení ve vyučování by měl být rozvoj sebehodnocení žáka.

Nedostatky slovního hodnocení

- Slovní hodnocení samo o sobě nezaručuje kvalitu hodnocení. V některých případech může být méně informativní než klasifikace (Slavík, 1999, s. 130).

- Slovní hodnocení může u žáků vyvolávat také vnější motivaci k učení, pokud se pochvala stane cílem žákova snažení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90).
- Slovní hodnocení nese riziko, že učitel sklouzne k hodnocení nejen pracovního postupu a výsledků žáka, ale že bude hodnotit také osobnost žáka - tzv. nálepkování. To může v žácích vyvolávat svazující pocit a strach, aby splnili očekávání, případně nezklamali dospělého (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90). Učitel by neměl ani v pozitivním ani v negativním smyslu dávat dětem „nálepky“ typu: „Ty jsi naše hvězda třídy. Ty jsi nenapravitelný zlobivec.“ Žák tyto nálepky často přijme za své a jeho chování se tak stane potvrzením „nálepky.“ Při slovním hodnocení bychom tedy neměli používat posuzující jazyk.
- Slovní hodnocení není úplně přehledné. Při formativním způsobu hodnocení neumožňuje žákům rychlý přehled o tom, jak se jeho výsledky vyvíjí (Slavík, 1999, s. 130).
- Rizikem ve slovním hodnocení jsou, podle slov J. Nováčkové, pochvaly typu „To jsi mi udělal radost...“; „Chválím tě za...“; „Zasloužíš pochvalu za...“. Řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným (Nováčková 2006).
- Hrozí nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé a že z formativního slovního hodnocení se stane hodnocení formální.

Kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení) sděluje skutečnou analýzu žákova jednání či chování, ale pokud bychom jej chtěli kvantitativně vyjádřit, bylo by to velice obtížné. Stejně tak klasifikaci jako kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení, které je jednoznačné (založené na tradici), nelze převádět do kvality žákova výkonu.

Základní požadavky slovního hodnocení:

- Před samotným hodnocením je důležité vymezit obsah kritéria a určit míru jeho dosažení (Slavík, 1999, s. 130).

- „Slovní hodnocení musí bezprostředně obsahovat uznání dítěte“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 28).
- Teprve po zmínce o úspěších žáka se uvádí nedostatky, neúspěchy a problémy (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92).
- Následuje analýza příčin neúspěchů a podává se doporučení k jejich odstranění (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92).
- Důležitým předpokladem pro to, aby slovní hodnocení poskytovalo žákovi kvalitní zpětnou vazbu, je používání popisného jazyka a vyhýbání se jazyku posuzujícímu (Košťálová aj., 2008, s. 45-52).
- Při hodnocení popisujeme to, co vnímáme našimi smysly, pokrok a pocity žáka (Košťálová aj., 2008, s. 52).
- Poskytujeme dítěti prostor pro vlastní odhalení chyb (Košťálová aj., 2008, s. 52).

Na základě vyjmenovaných požadavků na používání slovního hodnocení se domnívám, že pokud jsou všechny dodrženy, může být žákova práce s chybou velice efektivní a motivující pro jeho další učení. Myslím si, že velice důležité je, že na základě přesně stanovených kritérií žák ví, jak má vypadat jeho práce. Na základě toho je pak schopen sám svou chybu odhalit, k čemuž dostává dostatek příležitostí. V této šanci spatřuji veliký zdroj vnitřní motivace žáka k učení.

Konkrétní slovní hodnocení je nejlepším prostředkem k rozvoji sebehodnocení žáka, které je vlastně cílem každého procesu hodnocení ve vyučování. Sebehodnocení žáků se budu věnovat v kapitole 2.4.

2.3.4 Formy slovního hodnocení

Slovní hodnocení se uplatňuje jako hodnocení **průběžné** neboli formativní a hodnocení **závěrečné** – sumativní.

Průběžné slovní hodnocení může probíhat formou **ústní**. Patří sem například hodnocení během vyučování, kdy může hodnotit učitel ale i žáci. Dále dochází k hodnocení žáka na konzultacích pro rodiče. Pokud se jedná o konzultace rodič – žák – učitel, tak samozřejmě dochází k hodnocení nejen učitelem, ale opět i žákem a posléze rodičem.

Vedle ústního hodnocení učitel používá také hodnocení ve formě **písemné**, kdy doplňuje komentář k jednotlivým pracím žáků. Opět i žáci vyjadřují písemně slovní hodnocení,

tentokrát ve formě sebehodnotících postupů např. v žákovské knížce nebo ve smlouvách o dosažení cíle apod.

Další formou průběžného slovního hodnocení může být **představení konkrétní práce** dětí přímo v procesu vyučování nebo na konzultacích rodič – žák – učitel nebo na různých akcích, které mají charakter prezentace činností žáků.

Průběžné slovní hodnocení poskytuje žákovi čas na učení, ukazuje mu cestu ke zlepšení.

Závěrečné slovní hodnocení se uplatňuje ve formě vysvědčení, které musí splňovat náležitosti vycházející ze správné formulace slovního hodnocení.

Co by tedy mělo vysvědčení psané formou slovního hodnocení obsahovat? **Obsah** vysvědčení výstižně popisuje Markéta Dvořáková v knize Pedagogika pro učitele (2007).

- Hodnocení popisuje konkrétně výsledky žáka ve všech předmětech, jeho chování, zapojení do vyučování nebo významné vlivy, které zasáhly do výsledků.
- V hodnocení je popsán další vývoj žáka, cesty k nápravě nedostatků. To znamená, že se neomezuje pouze na konstatování výsledků.
- Celé hodnocení by mělo mít pozitivní charakter. Neznamená to, že by se na vysvědčení neměla objevit kritika, ale pokud se objeví, vždy je potřeba ji doplnit různými návrhy k cestě nápravy.
- Hodnocení vyjadřuje úctu a respekt k osobnosti žáka.
- Závěrečné hodnocení na vysvědčení neumožňuje srovnávání žáků mezi sebou (nepodporuje soutěživost), to znamená, že musí být individuální.

Jak by mělo být závěrečné slovní hodnocení psáno? Jaký hodnotící jazyk se používá? Ptáme se tedy na **formu** vysvědčení.

- Hodnocení bývá psáno ve třetí nebo druhé osobě. Ideální by byla kombinace obou forem, protože vysvědčení je adresováno jak žákovi, tak i jeho rodičům nebo dalším učitelům.
„Forma zde napomáhá smyslu a obsahu hodnocení, které má pomoci v motivaci a plánování další práce žáka, vést k uvědomělejší práci žáka k postupnému utváření reálného sebehodnocení“ (Vališová, Kasíková akol. 2007).
- Hodnotící jazyk by měl být popisný ne posuzující. Nemělo by dojít ke vztahování hodnocení k osobnosti žáka samotného (k jeho vlastnostem – jaký je), ale měla by se popisovat žákova práce, výkon, jak výkonu dosáhl apod.

2.4 Sebehodnocení

Sebehodnocení se mohou začít učit již velmi malé děti. Předškolní dítě je spokojeno s tím, že splnilo úkol a dosáhlo cíle. Od toho se odvíjí i jeho sebehodnocení. Není zatím schopno posoudit kvalitu svého výkonu z různých úhlů pohledu. Ani na počátku školní docházky se ještě dítě nedovede adekvátně ocenit, není schopno posoudit, co dovede, jakou má výtvar kvalitu. V oblasti sebehodnocení potřebuje získat zkušenosti, vědět, jak ho hodnotí rodiče a učitel ve škole. Ti mohou výrazně přispět k rozvoji jeho sebehodnocení. Hodnocení výkonů dítěte spojují dospělí často s hodnocením jeho osoby. Poté, co dítě něco udělá, se často dozvídá, jaké je, nebo co z něj vyroste, když se bude takhle chovat.

Na počátku středního školního věku začínají děti při popisu vlastní osobnosti používat charakteristiky psychických vlastností, neberou však často v úvahu, že prožívání a chování osob se v čase mění. Jejich hodnocení je proto často jednostranné. Dítě si zatím nedokáže představit komplexnost a proměnlivost projevů a vlastností osobnosti. Dítě se stává kritičtějším i vůči vlastní osobě, uvědomuje si, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a nedostatky.

V období dospívání je díky rozvoji abstraktního myšlení dospívající jedinec schopen uvažovat o různých více či méně pravděpodobných variantách, chápat různé teorie a řešit různé problémy. Schopnost kombinovat myšlenky a uvažovat v abstraktních pojmech výrazně ovlivňuje i jeho schopnost hodnocení a sebehodnocení. Je zvýšeně kritický a má sklon polemizovat – o své variantě ovšem často odmítá diskutovat a nechce akceptovat kompromis. Na kritiku svých výkonů nebo vlastní osoby je velmi citlivý. V tomto věku se proto často setkáváme s tím, že žáci s učitelem polemizují o objektivitě hodnocení.

Žák, který je schopný sebehodnocení:

- 1) rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží,
- 2) popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
- 3) najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
- 4) identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu zabránilo v lepší práci
- 5) naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.

Žák by měl sebehodnocení považovat za přirozenou a trvalou součást své práce. (Košťálová)

Ve školách, které se snaží o rozvoj sebehodnocení svých žáků, se setkáváme také se snahou, aby se žáci podíleli na hodnocení práce druhých žáků, ale i celého procesu vyučování.

2.5 Hodnocení a legislativa

Důležitými dokumenty, které se zabývají mimo jiné problematikou hodnocení žáků, jsou zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Školní vzdělávací program jednotlivých škol a v neposlední řadě také Školní řád jednotlivých škol.

V lednu 2005 vzešla v platnost Vyhláška č. 48 školského zákona, která umožňuje učitelům základních škol používat obě formy hodnocení (známky nebo slovní hodnocení).

Školský zákon upravuje problematiku hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Podle tohoto zákona se za každé pololetí vydává žákovi vysvědčení. Za první pololetí lze žákovi vydat místo vysvědčení výpis z vysvědčení. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikací nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy, zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Do vyššího ročníku postoupí žák, který na konci druhého pololetí příslušného ročníku prospěl ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem, s výjimkou předmětů, z nichž se žák nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do konce června. Není-li možné žáka hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Není-li žák hodnocen z povinného předmětu vyučovaného pouze v prvním pololetí ani v náhradním termínu, neprospěl. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. Do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník. Není-li žák hodnocen ani v tomto termínu, neprospěl.

Žák, který na konci druhého pololetí neprospěl nejvýše ze dvou povinných předmětů, nebo žák, který neprospěl na konci prvního pololetí nejvýše ze dvou povinných předmětů vyučovaných pouze v prvním pololetí, koná z těchto předmětů opravnou zkoušku nejpozději do konce příslušného školního roku v termínu stanoveném ředitelem školy. Opravné zkoušky

jsou komisionální. Žák, který nevykoná opravnou zkoušku úspěšně nebo se k jejímu konání nedostaví, neprospěl. Ze závažných důvodů může ředitel školy žákovi stanovit náhradní termín opravné zkoušky nejpozději do konce září následujícího školního roku. Do doby náhradního termínu opravné zkoušky navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník (MŠMT).

2.6 Hodnocení jako součást zprávy OECD

V dubnu roku 2011 provedla OECD (světová organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, která v současné době sdružuje 34 ekonomicky nejvyspělejších zemí světa; Česká republika je členem OECD od prosince roku 1995) výzkum, který měl za úkol zhodnotit naše školství. V roce 2009 se Česká republika spolu s dalšími 22 členskými zeměmi OECD přihlásila do programu, který nabízel vypracování takové studie zemím, které o to projeví zájem. (OECD opakovaně nabízí svým členským zemím možnost podrobit nějaký aspekt vzdělávacího systému podrobnému zkoumání.) Odborníci z OECD hovořili se zástupci MŠMT, ČŠI, rezortních ústavů, se zřizovateli škol na úrovni krajů i obcí, s pracovníky pedagogických fakult a vzdělavateli učitelů, se zástupci školských odborů, předmětových asociací, nevládních organizací. Navštívili rovněž základní a střední školy, ve kterých hovořili s žáky, učiteli, vedením školy i zástupci rodičů.

Finální zpráva byla v České republice zveřejněna a ve spolupráci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a OECD publikována v březnu 2012. Závěry ze zprávy, které se týkají oblasti hodnocení žáků, následně stručně shrnu.

V organizaci výuky v České republice stále převládá tradiční přístup. Výukové a hodnotící postupy se po řadu desetiletí nezměnily a jsou stále odrazem přesvědčení a přístupů uplatňovaných před liberalizací systému v roce 1989. V ČR není systematicky uplatňováno hodnocení, jehož smyslem je pomoci žákovi v jeho učení. V hodnotících postupech se málo zdůrazňuje poskytování zpětné vazby žákovi a rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Zpětná vazba je často chápána jako „sumativní (výstupní) hodnocení, které se provádí častěji“ (Zpráva OECD o hodnocení vzdělání v České republice). Hodnocení, které má za úkol podporovat učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí

o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím formativního hodnocení. Tento způsob hodnocení zprostředkovává žákům informaci o tom, jak se lépe učit. Formativního hodnocení je potřeba využívat více než hodnocení sumativního, které výsledky učení jen zaznamená a vykáže. Rozšířené je ústní zkoušení i písemné testy nebo zkoušky. Začíná se objevovat vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí.

Zpráva pochválila Českou republiku za to, že se snaží problematiku hodnocení ve vzdělávání řešit, že jí aktuálně věnuje velkou pozornost, a že se snaží nějakým způsobem sledovat výsledky žáků. Ocenila rozsáhlé datové zdroje, které jsou k dispozici, ocenila také práci ČŠI.

2.7 Závěr teoretické části

V úvodu teoretické části byly zmíněny důvody vzniku alternativních a jiných programů v českém školství. V 90. letech minulého století začalo být nutností transformovat české školství. Mnoho sdružení a spolků, které se zabývaly výchovou a vzděláním, se začaly snažit o vnitřní transformaci školství ve směru demokratizace, humanizace a liberalizace. Díky této vnitřní reformě začali pedagogové uvažovat o nových metodách, které by mohli začít využívat při výuce. Pozornost se zaměřila na dítě, na jeho komplexní pozorování a posuzování. V důsledku všech těchto změn, které přinesly právě například zavedení programu Začít spolu v mateřských a základních školách, bylo nutné měnit i formy hodnocení. V humanistickém pojetí školy hodnocení probíhá na základě individuálně vztahové normy. Dítě je tedy hodnoceno ve vztahu k jeho předchozím výkonům, nikoliv ve vztahu k výkonu ostatních žáků. Součástí hodnocení se stává sebehodnocení žáka.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

3. Vymezení cíle práce a vymezení problému

V této kapitole je představena výzkumná část práce z pohledu definování cíle výzkumu, vymezení problému a v poslední podkapitole je podrobně popsán design výzkumu.

3.1 Cíl a význam výzkumu

Úkolem práce je zjistit, jakých forem závěrečného hodnocení se využívá ve vzdělávacím programu Začít spolu a na základě tohoto zjištění analyzovat závěrečné hodnocení (vysvědčení) vybraných žáků, kteří jsou vzděláváni od prvního do pátého ročníku podle tohoto programu. Analyzováno bude vysvědčení, které je psáno formou slovního hodnocení. Cílem je tedy prozkoumat, zda vysvědčení psané formou slovního hodnocení splňuje náležitosti vycházející ze správné formulace slovního hodnocení.

V souladu se zamýšlenou kvalitativní metodologií tedy výzkum neslibuje plošné zhodnocení, zda jsou vysvědčení formulována správně, to znamená, zda obsahují obecné požadavky kladené na formulaci slovního hodnocení. Analýza vysvědčení je prováděna na konkrétní základní škole. Jedná se vlastně o „hodnocení hodnocení.“

Praktickým cílem výzkumu je pomoci učitelům, kteří začínají se slovním hodnocením, hlouběji proniknout do zásad, které je důležité dodržovat při formulaci slovního hodnocení a usnadnit jim tak počáteční nesnadnou práci. K úvaze nad otázkou nesnadné práce začínajících učitelů jsem došla díky své vlastní zkušenosti s psaním závěrečného slovního hodnocení a neustálého zamýšlení se nad tím, zda vysvědčení opravdu obsahuje vše, co by obsahovat mělo.

3.2 Vymezení problému

Jak jsem uvedla v teoretické části této práce, konkrétně v kapitole 2.3.2. Vývoj slovního hodnocení v České republice, je od 1. 1. 2005 na základě Vyhlášky č. 48 školského zákona dána možnost slovně hodnotit rovnocenně s klasifikací pro všechny ročníky ZŠ. Ze zkušenosti však vyplývá, že této možnosti nevyužívá velký počet základních škol v České republice. Jedná se zejména o školy alternativní. Pojem alternativní vymezím podle Pedagogického

slovníku Průchy, Walterové, Mareše (1998). „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“ Některé školy využívají alespoň možnosti slovně hodnotit hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu a pracovní činnosti.

Ve výzkumu se zaměřuji na formulaci závěrečného slovního hodnocení, z hlediska obsahu a formy, zda vysvědčení obsahuje obecné požadavky kladené právě na formulaci slovního hodnocení.

Výzkumný problém formuluji v podobě výzkumných otázek, které jsem po prostudování literatury k tématu slovního hodnocení rozdělila do tří **oblastí**.

1) První oblast zkoumání se týká úrovně žákova **výkonu** vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání.

Pro tuto oblast jsou stanoveny následující výzkumné otázky:

- *Je vysvědčení zformulováno tak, aby bylo zřejmé, že obsahuje očekávané výstupy jednotlivých předmětů?* – tedy: Co žák v daném předmětu zvládl?
- *Je popsána úroveň, kterou žák dosáhl v požadovaném výstupu?* – tedy: V jaké kvalitě to žák zvládl?

2) Jako druhá je zkoumána oblast **sociálního chování** žáka.

Tato oblast zahrnuje výzkumné otázky:

- *Vyskytují se v závěrečném hodnocení také informace o sociálním chování žáka? Zda je žák schopen spolupracovat, kooperovat, zda se spíše podřizuje ostatním apod.?*

3) Třetí oblastí je zamýšlen proces dosahování výkonu neboli **vývoj**.

Do této oblasti patří následující otázky:

- *Je v závěrečném hodnocení popsán proces dosahování výkonu žáka?*
- *Vyjadřuje hodnocení cestu nápravy, to znamená konkrétně doporučenou cestu ke zlepšení?*

Uvedené tři oblasti se týkaly *obsahu* vysvědčení. Ve své diplomové práci se zabývám také *slovní formou*, kterou je hodnocení vyjádřeno. Podle Markéty Dvořákové (in Vališová, Kasíková a kol. 2007) forma napomáhá smyslu a obsahu hodnocení, které má napomoci v motivaci a plánování další práce žáka a vést k postupnému utváření reálného sebehodnocení.

Dílní otázky, zabývající se **slovní formou** vysvědčení jsou následující:

- *Je vysvědčení napsáno ve třetí nebo ve druhé osobě jednotného čísla?*
- *Je výhradně používán jazyk popisný nikoli posuzující?*
- *Je celé hodnocení formulováno pozitivně?*
- *Je na začátku hodnocení zdůrazněn úspěch žáka?*

3.3 Design výzkumu

S ohledem na stanovený cíl bylo pro potřeby výzkumu použito metod kvalitativního výzkumu. V kvantitativním i kvalitativním výzkumu se mohou používat stejné techniky sběru dat, ale způsob jejich použití je rozdílný. Zatímco kvantitativní výzkum data redukuje, kvalitativní výzkum se je snaží zachytit v maximální bohatosti a zpracovat je prostřednictvím specifických analytických postupů, což je také jeden z důvodů, proč jsem zvolila výzkum kvalitativní. U kvantitativního výzkumu je problém přeložen do hypotéz, které jsou následně

testovány. Je předem dáno, co se bude sledovat. Oproti tomu kvalitativní výzkum na počátku výzkumného procesu formuluje široce výzkumnou otázku. Poté výzkumník pátrá po pravidelnostech v datech, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně oporu v dalších datech. Výstupem jsou nové formulované teorie (Hendl, 2008).

Švaříček (2007, str. 17) chápe kvalitativní přístup jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“

Kvalitativní výzkum byl pro práci zvolen záměrně, jelikož se domnívám, že statistické či jiné kvantifikační metody nemohou přinést dostatečný vhled a porozumění zkoumanému jevu v přiměřené hloubce.

Designem výzkumu je míněno jeho celkové uspořádání, způsob jakým je navržen. Podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007, str. 83-126) patří mezi zavedené designy kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách zejména tzv. zakotvená teorie, případová studie, biografie a etnografie. Hendl nepoužívá termín design výzkumu a s kvalitativním výzkumem spojuje několik přístupů. Jedná se o výzkum pomocí případové studie, etnografický výzkum, zakotvenou teorii, fenomenologický výzkum, biografický výzkum, zkoumání dokumentů, historický výzkum, akční výzkum a kritický výzkum. Všechny tyto výzkumné postupy se mohou v kvalitativním výzkumu uplatnit jako jediný přístup nebo simultánně s ostatními přístupy v rámci jedné výzkumné akce (Hendl 2005, s. 103).

Pro základní orientaci v problému kvalitativního výzkumu používám publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šedřová a kol. 2007) a publikaci od Jana Hendla (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*.

Výzkum se zabývá formami závěrečného slovního hodnocení ve vzdělávacím programu Začít spolu, konkrétně formou slovního hodnocení. Pomocí dat z analýzy těchto vysvědčení a následně doplňujícího polostrukturovaného rozhovoru byla v průběhu jednoho měsíce sbírána data, která pomáhají přiblížit problematiku slovního hodnocení, která zatím není v dostatečné míře z hlediska obsahu a formy prozkoumána.

4. Metodologie výzkumu

V této kapitole je popsán výzkumný vzorek a uvedeny metody sběru dat pomocí analýzy dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru, který je použit jako doplňková metoda. Veškerá data byla sbírána ve vztahu k cílům výzkumu.

4.1 Výzkumný vzorek

Cílem výzkumu nebylo provést rozsáhlé šetření s velkým počtem respondentů. Pro výběr vzorku byla použita metoda záměrného neboli účelového výběru, to znamená, že účastníci výzkumu byli vybíráni podle určitých kritérií.

Rozhodla jsem se pro účely výzkumu shromáždit vysvědčení 24 žáků základní školy, kteří byli vzděláváni podle metodiky programu Začít spolu. Z každé třídy (které byly čtyři) bylo vybráno 6 žáků. U každého žáka bylo analyzováno vysvědčení z prvního, druhého a třetího ročníku. Všechna vysvědčení byla psána formou slovního hodnocení. To znamená, že pro účely analýzy bylo použito celkem 72 vysvědčení. Jednotliví žáci byli vybíráni záměrně. Pro potřeby výzkumu bylo nutné, aby bylo zastoupeno vysvědčení „nejlepších“ žáků, „průměrných“ žáků a „spíše podprůměrných“ žáků. K tomuto výběru sloužily katalogové listy žáků 1. stupně ZŠ, kde jsem podle hodnocení (známkami) ve čtvrtém a pátém ročníku vybrala z každé třídy vždy dva žáky s nejlepším, průměrným a podprůměrným hodnocením. Z hlediska genderových charakteristik byl vzorek náhodně rozložen v poměru 10 dívek a 14 chlapců.

K potřebám výzkumu byl dále použit polostrukturovaný rozhovor. Bylo osloveno pět respondentů. Jednalo se o učitelky prvního stupně Základní školy Angel, záměrně vybrané, jelikož vytvářely konkrétní zkoumaná (analyzovaná) vysvědčení. Učitelek bylo celkem pět.

Charakteristika školy

V této části přiblížím základní údaje a charakteristiku školy, na které byl výzkum prováděn.

název školy	Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12
adresa školy	Angelovova 3183, Praha 4 - Modřany
právní forma	příspěvková organizace
vedení školy	ředitel: PaedDr. Iva Cichoňová zástupce ředitele: PaedDr. Dana Osvaldová zástupce ředitele: Mgr. Petra Kohoutová
kontakt	tel.: 261 397 111, e-mail: cichonova@zsangel.cz webové stránky: www. zsangel.eu
název zřizovatele	Městská část Praha 12

Tabulka 1 – Identifikační údaje školy (Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011)

součásti školy	kapacita
Základní škola	1054
Školní družina	400
Školní jídelna ZŠ	941

Poznámka - mateřská škola – kapacita 112 žáků, počet žáků 112

Tabulka 2 – Kapacita Jednotlivých součástí školy (Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011)

Základní údaje o součástech školy		
Součást školy	Počet tříd/oddělení	Počet žáků
Základní škola	34	734
1. stupeň ZŠ	22	439
2. stupeň ZŠ	12	295
Školní družina	14	303
Školní jídelna ZŠ	-	671

Poznámka - počty žáků se během šk.roku mění

Tabulka 3 – Údaje o součástech školy (Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011)

Škola byla otevřena pod názvem ZŠ Angelovova dne 3. září 1986. Ve školním roce 1995/1996 bylo započato s výukou podle metodiky Začít spolu (v tomto roce pouze jedna třída prvního stupně). Zejména díky tomuto programu došlo k zásadním pozitivním změnám v pojetí výuky a vzájemných vztazích učitelů a žáků. Třídy s programem Začít spolu využívaly možnosti slovního hodnocení na vysvědčení od prvního do třetího ročníku, od školního roku 2011/2012 využívají této možnosti již pouze v prvním a druhém ročníku. Pověst dobré školy se začala rychle šířit, zájem o umístění svých dětí do ní začali projevovat rodiče nejen z celé Prahy 12, ale i jiných městských částí a posléze i mimopražských obcí. Pro uspokojení zájmu bylo nutné získat pro školu nové prostory v objektu bývalé MŠ v ulici Mladenovova, i tak byla kapacita prostor maximálně využita. Vedle programu Začít spolu se škola stala přitažlivou též programem rozšířené jazykové výuky.

Současný název školy je Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12. Nachází se v klidné a dopravně snadno dostupné lokalitě Modřan, v blízkosti lesoparku Kamýk. Je školou sídlištní a nyní využívá tři objekty: budovy Hasova (třídy mateřské školy), Mladenovova (třídy prvního stupně, školní družina) a Angelovova (třídy prvního i druhého stupně, jídelna, tělocvična, odborné učebny, Komunitní centrum.)

Škola se věnuje dětem od tří do patnácti let s ohledem na jejich rozdílné individuální potřeby.

ZŠ a MŠ Angel je školou s rozšířeným vyučováním jazyků, školou komunitní, fakultní a školou podporující zdravý životní styl.

Úloha vzdělání a úroveň jeho kvality je v popředí pozornosti všech vyspělých zemí. Zejména v posledních desetiletích se v zemích EU projevují vzdělávací trendy, jejichž cílem je posílit roli vzdělávání v pluralitní demokratické společnosti (požadavek celoživotního vzdělávání, komunikace v nejméně dvou cizích jazycích, vytvoření podmínek rovnosti šancí v přístupu ke vzdělání, trend směřující k integraci žáků, větší zainteresovanost veřejnosti ve výchovně vzdělávacím procesu.)

Cílem školy je, aby z ní odcházeli žáci, kteří jsou schopni se celoživotně vzdělávat, týmově spolupracovat, umět zacházet s informacemi, být kreativní a flexibilní. „Učíme své

žáky toleranci, úctě k lidem, k lidským výtvorům i k přírodě, ochotě pomoci tam, kde je to potřeba a přijímat zodpovědnost za své jednání.“ (charakteristika školy ANGEL)

4.2 Metody sběru dat

K získání dat byla použita metoda analýzy dokumentů a metoda rozhovoru.

4.2.1 Analýza dokumentů

Pro potřeby výzkumu byla použita metoda analýzy dokumentů. Analyzována byla vysvědčení 24 žáků základní školy, kteří jsou vzděláváni podle metodiky programu Začít spolu. U každého žáka bylo analyzováno vysvědčení z prvního, druhého a třetího ročníku. Důvodem tohoto výběru byla forma závěrečného hodnocení, které bylo psáno slovně. Celkem bylo analyzováno 72 vysvědčení.

Při výzkumu jsem dále nahlédla do dokumentů, které se zabývají mimo jiné problematikou hodnocení žáků na Základní a mateřské škole Angel. Mezi tyto dokumenty patří Školní vzdělávací program a Školní řád Základní a mateřské školy Angel.

4.2.2 Rozhovor

Další sběr dat byl proveden formou polostrukturovaného individuálního rozhovoru. Otázky rozhovoru byly předem připravené, v průběhu rozhovoru jsem je rozšiřovala a doplňovala o další otázky, které z rozhovoru vplynuly.

Rozhovory jsem se souhlasem účastníků nahrávala na diktafon, dále jsem je přepisovala pro účely dalšího zpracování ve formě textu. Celkem bylo provedeno pět rozhovorů v délce 30 - 45 minut. Rozhovory se konaly ve škole, po vyučování, většinou ve třídách, jeden rozhovor se konal v kabinetu. Jména respondentů nejsou uváděna, v citacích jsou místo jmen použita písmena A, B, C, D, E. Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře, dva respondenty jsem osobně znala z mého předešlého působení na této základní škole, další tři respondenty jsem osobně poznala až při rozhovoru.

Metodu sběru dat pomocí rozhovoru jsem použila jako doplňkovou metodu k analýze dokumentů – vysvědčení. Otázky rozhovoru jsem připravila tak, aby se data získaná následnou analýzou odpovědí vztahovala k výzkumnému problému.

Rozhovory byly vedeny se všemi respondenty z hlediska tří okruhů. Prvním z nich byly osobní a profesní údaje, druhý okruh se týkal závěrečného hodnocení v programu Začít spolu obecně a třetí okruh se týkal obsahu a formy závěrečného slovního hodnocení.

- První okruh otázek, týkajících se **osobních a profesních údajů**, zahrnoval tyto otázky:

Jak dlouho učíte podle metodiky ZaS?

Absolvovala jste nějaké školení, které se týkalo principů a přístupů uplatňovaných v ZaS?

O jaké školení se jednalo?

Pokud jste byla proškolená, byla část školení zaměřena na formy hodnocení v ZaS?

- Druhý okruh otázek se týkal **obecně závěrečného slovního hodnocení** a zahrnoval tyto otázky:

Jakým způsobem informujete rodiče žáků o závěrečném slovním hodnocení?

Jaké podklady používáte při sestavování závěrečného slovního hodnocení?

Při psaní vysvědčení spolupracujete s kolegy? Jakou formou?

- Do třetího okruhu patřily otázky týkající se **obsahu a formy závěrečného slovního hodnocení**:

Popište, co by mělo být obsahem závěrečného slovního hodnocení.

Vysvědčení píšete ve druhé nebo třetí osobě jednotného čísla a proč?

Používáte výhradně jazyk popisný ne posuzující?

Zdůrazňujete na začátku závěrečného slovního hodnocení úspěch žáka?

4.2.3 Etická dimenze výzkumu

Pro potřeby výzkumu bylo nutné nahlížet do školních dokumentů a osobních dokumentů žáků. Vedení školy jsem krátce seznámila s obsahem výzkumu a s etickou dimenzí výzkumu. Při studiu a následné analýze dokumentů uplatňuji princip anonymity a důvěrnosti, tzn., že nejsou zveřejněna žádná data, která by umožnila identifikovat účastníky výzkumu.

Také před začátkem rozhovoru seznamuji respondenty s etickou dimenzí výzkumu – princip anonymity a důvěrnosti. Každý respondent je před samotným rozhovorem požádán o souhlas s výzkumem – s použitím dat získaných rozhovorem, jedná se o tzv. poučený souhlas,

kteřý je dle potřeb výzkumu nahrán na diktafon. Respondenti jsou dále seznámeni s průběhem rozhovoru.

4.3 Metody zpracování dat

Základní metodou zpracování dat byla analýza získaných dat z dokumentů a analýza získaných dat z rozhovorů – konkrétně čtení, kódování, poznámkování, kategorizování významových jednotek a témat. Tento postup je popsán následovně: „*Celá analytická práce směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu, jež je centrem hierarchické sítě kategorií. Identifikace a propracování kategorií se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, kdy se celý analyzovaný materiál opakovaně zpracovává. Tento proces se souhrnně nazývá teoretické kódování. Přístup vychází z toho, že za empirickými indikátory (způsoby chování, události) stojí latentní kategorie (konceptuální kódy, konstrukty). Několik tematicky podobných kategorií pak ukazuje na jednu ústřední kategorii, která představuje hlavní téma datového materiálu*” (HENDL 200, s. 245).

V diplomové práci byla provedena analýza – vysvědčení (slovního hodnocení)

- záznamů z polostrukturovaných rozhovorů
- školních dokumentů - ŠVP, Školní řád

Mezi fází sběru dat z rozhovorů a fází analýzy dat musel proběhnout elektronický zápis těchto textů. Elektronický zápis textů rozhovorů (přepis rozhovorů) není součástí diplomové práce. Všechny texty mám archivované a přímou součástí diplomové práce jsou pouze ukázky z nich (konkrétně Příloha 1) a citace z těchto rozhovorů uvedené ve výsledcích analýzy získaných dat.

5. Výsledky analýzy dat a jejich interpretace

Kapitola seznamuje s výsledky výzkumu, který zjišťoval, zda vysvědčení psané formou slovního hodnocení splňuje náležitosti vycházející ze správné formulace slovního hodnocení. Analýzou bylo zjištěno, zda vysvědčení psaná formou slovního hodnocení zahrnují všechny oblasti, které jsem si vytyčila po prostudování odborné literatury zaměřené na slovní hodnocení. V úvodu kapitoly je představena analýza dat jednotlivých vysvědčení a jednotlivých rozhovorů s učitelkami s následnou interpretací výsledků. V závěru je provedena celková analýza a diskuze zjištěných skutečností.

Hodnocení ve Školním vzdělávacím programu ZŠ Angel

Škola ve svém školním vzdělávacím programu uvádí, že bude výsledky vzdělávání žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnotit tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům. Tyto výstupy jsou zformulovány v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Dále bude přihlíženo ke vzdělávacím a osobnostním předpokladům a také k věku žáka. Jsou jasně stanovena kritéria, podle kterých je hodnocena úroveň naplnění očekávaných výstupů.

Žák obdrží na konci každého pololetí vysvědčení, za první pololetí může dostat výpis z vysvědčení. O studijních výsledcích budou zákonní zástupci informováni na konzultacích rodič-žák-učitel, dále budou studijní výsledky pravidelně zapisovány do žákovských knížek a rodič může také požádat o individuální konzultaci kdykoliv během školního roku.

Škola si stanovila tato základní pravidla pro hodnocení:

- být otevřený k dětem i rodičům,
- stanovit a vysvětlit jasná kritéria pro hodnocení,
- umožnit žákům účast na hodnotícím procesu,
- hodnotit individuální pokrok bez srovnávání s ostatními,
- významným prvkem procesu učení je práce s chybou.

Způsoby hodnocení v ZŠ Angel

Od první do druhé třídy jsou žáci na vysvědčení hodnoceni slovně, od třetí do deváté třídy jsou hodnoceni klasifikačními stupni 1 až 5. Ředitelka rozhoduje o možnosti použít širšího slovního hodnocení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základě žádosti zákonných zástupců.

Slovní hodnocení

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

Pokud žák přestupuje na jinou školu, současná škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení na žádost této školy nebo na základě žádosti zákonného zástupce žáka.

Škola si stanovila tato základní pravidla pro použití slovního hodnocení:

- poskytnutí zpětné vazby o průběhu a výsledku činností žáka,
- kladení důrazu na vhodnou formulaci (zaměření na činnost, nikoliv hodnocení osoby),
- upřednostňování pozitivního vyjádření,
- hodnocení osobního pokroku žáka, porovnávání jeho aktuálního výkonu s předchozími výsledky práce,
- hodnocení je vždy adresné a osobně se obrací k tomu, komu je určeno – žákovi.

Z těchto pravidel je zřejmé, že škola si vytvořila kritéria, která by měla být ve slovním hodnocení obsažena. Dále bych se ráda zmínila o pravidlech pro sebehodnocení žáků, která si škola stanovila.

Ve všech ročnících se škola snaží klást důraz na sebehodnocení žáků. Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků, posiluje sebeúctu a sebevědomí žáků. Nemá nahrazovat hodnocení žáka pedagogem, ale doplňuje a rozšiřuje evaluační procesy a aktivizuje žáky. Je

zařazováno do procesu vzdělávání průběžně všemi pedagogy, způsobem přiměřeným věku žáků. Pedagogové vedou žáka k tomu, aby hodnotil svoje výkony, výsledky a chování.

Při sebehodnocení vyjadřuje žák písemnou či ústní formou:

- co se mu daří,
- co mu ještě nejde,
- jaké má rezervy
- a jak bude pokračovat dál.

K úkolům žáka patří jednou za čtvrtletí provést sebehodnocení v oblastech:

- zodpovědnosti,
- motivace k učení,
- chování,
- vztahů v třídním kolektivu.

Dle uskutečněného rozhovoru s učitelkami, je zřejmé, že ve třídách s programem Začít spolu pravidelně používají archy (žakovské knížky) pro sebehodnocení žáků (viz Příloha 3). V některých třídách jsou žáci zvyklí hodnotit se jedenkrát za týden, v ostatních třídách minimálně jedenkrát měsíčně.

Hodnocení ve Školním řádu ZŠ Angel

Školní řád ZŠ Angel popisuje průběh, předpoklady a kritéria hodnocení zvláště pro jednotlivé stupně a jednotlivé ročníky (viz Příloha 4).

Mimo základních údajů o způsobu hodnocení na této škole, která jsou paralelně uvedena ve Školním vzdělávacím programu ZS Angel, jsou ve školním řádu uvedena etická a pedagogická východiska procesu hodnocení, mezi které patří:

- důvěra v žáka a jeho rozvoj,
- podpora, povzbuzování, budování sebedůvěry, vědomí vlastní hodnoty,

uspokojování potřeby úspěchu,

- vytváření učebních situací, které dávají všem žákům reálnou šanci dosáhnout úspěchu,

- otevřenost vůči vývoji – chyba jako přirozený jev, průvodní znak učení: všichni žáci mohou dosáhnout učebních cílů, pokud jim bude poskytnut dostatečný čas na studium, opravování chyb a zvládnutí postupných kroků,

- přiměřeně obtížné úkoly vzhledem k individuálním možnostem jednotlivých žáků,

- hodnocení žáka vzhledem k jeho předchozím výkonům, individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí,

- hodnotící přístupy napomáhající rozvoji osobnosti dítěte a jednoznačně podporující jeho vzdělávací aktivitu – hodnota známky nepřekrývá význam hodnoty vzdělání.

Očekávané výstupy

„Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, ty mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezuje předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné“ (RVP ZV).

Ve Školním vzdělávacím programu Základní školy Angel jsou k jednotlivým tematickým oblastem a následně jednotlivému učivu předmětů konkretizovány očekávané výstupy.

Jako příklad očekávaných výstupů, které jsou uvedeny v ŠVP ZŠ Angel, uvádím konkrétní očekávané výstupy předmětu český jazyk pro 1., 2. a 3. ročník.

český jazyk

1. ročník

Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova. Čte a zapisuje jednotlivá písmena a slova. Vytvoří smysluplné věty. Používá velké písmeno na začátku věty a interpunkční znaménka (?!). Vytvoří věty různého druhu.
--

<p>Přečte slova a věty, rozumí jim. Soustředěně naslouchá. Recituje krátké texty. Vyjadřuje své pocity z textu. Domýšlí příběhy dle své fantazie.</p>
<p>Používá základní hygienické návyky. Píše uvolněnou rukou. Opíše, přepíše, zapíše písmena, slova a jednoduché věty.</p>
<p>Vypráví podle obrázku. Domýšlí příběhy. Vytváří otázku a odpověď.</p>

2. ročník

<p>Rozeznává délku samohlásek a používá je v písemném projevu. Najde společné a rozdílné znaky slov. Najde princip třídění slov. Poznává, porovná a správně třídí podstatná jména a slovesa. Rozpozná větu jednoduchou a souvětí. V písemném projevu správně použije psaní i/y, ú/ů. Správně napíše místní pojmenování. Seřadí slova podle abecedy. Orientuje se ve slovníku.</p>
<p>Čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti. Čte se správnou intonací a čte se správnou melodií hlasu. Váže předložky se slovem. Pečlivě vyslovuje. Správně klade slovní přízvuk. Orientuje se v textu. Vyhledává klíčové myšlenky. Vypráví obsah přečteného. Omluví se, požádá. Zvládá hygienické návyky spojené se psaním. Píše správné tvary písmen a číslic, písmena správně spojuje. Napíše adresu, pozdrav z prázdnin, výletu.</p>
<p>Vyjadřuje svůj pocit z přečteného (slyšeného) textu. Formuluje vlastní názor o přečteném díle. Ilustruje přiměřený text. Poznává hlavní hrdiny a pojmenuje vlastnosti hlavních postav. Dokončí příběh. Vyhledá slova, která se rýmují. Podle obrázku vypráví děj. Poznává pohádku, komiks, příběh s dětským hrdinou. Rozeznává prózu od poezie a jejich autory – básník, spisovatel.</p>

3. ročník

<p>Porovnává a třídí slova podle zobecněného významu. Zdůvodňuje a píše správně i/y po obojetných souhláskách uvnitř slova ve</p>
--

<p>vyjmenovaných slovech a ve slovech příbuzných. Rozliší jiný tvar slova a slovo příbuzné. Rozlišuje slovní druhy v základním tvaru. Poznává s pomocí mluvnické kategorie (pád, číslo, rod u podstatných jmen) (osobu, číslo, čas u sloves). Užívá správné gramatické tvary v mluveném projevu – podstatná a přídavná jména a slovesa často užívaná. Chápe stavbu věty jednoduché.</p>
<p>Kontroluje vlastní písemný projev. Píše věcně a formálně správně jednoduchá sdělení (blahopřání, zpráva, oznámení, dopis). Rozumí smyslu textu napsanému bez diakritických znamének. Píše vlastní příběhy, vzkaz. Reaguje otázkami. Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. Tvoří krátký mluvený projev. Používá širší slovní zásobu. Seřadí příběh podle dějové souvislosti.</p>
<p>Čte plynule a s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti. Čte plynule slova se shluky souhlásek. Zhodnotí a přidá svůj názor na hlavní postavy a děj literárního díla. Předpoví děj a dokončí příběh. Orientuje se v přečteném textu. Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je. Dokončí básničku vhodným rýmem. Pracuje správně se stěžejními částmi knihy – obsah, rejstřík. Sděljuje zážitky z vlastní četby. Odliší bajku, povídku. Rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů, vtip a humor.</p>

5.1 Analýza dat z jednotlivých vysvědčení

Jak jsem uvedla již dříve, výzkumný problém jsem formulovala v podobě výzkumných otázek, na které jsem se pomocí analýzy dat z vysvědčení snažila najít odpovědi. Na základě studia odborné literatury, která se zabývá slovním hodnocením, jsem výzkumné otázky rozdělila do oblastí, které jsem pomocí kódovacích technik vyhledávala v textu. První oblast se týkala úrovně žákova výkonu. Pomocí kódování a poznámkování jsem jednotlivá hodnocení, která se vyskytovala ve vysvědčení, uspořádala do skupin (kategorií). Vybrala

jsem ta hodnocení, která se vyskytovala v každém analyzovaném vysvědčení. U každé kategorie uvádím její charakteristiku a několik vybraných hodnocení jako ilustraci.

Oblast žákova výkonu

Kategorie: Očekávané výstupy

Do této kategorie je zařazeno hodnocení očekávaných výstupů jednotlivých předmětů. Při analýze vysvědčení jsem zjistila, že hodnocení obsahuje očekávané výstupy. Při komparaci očekávaných výstupů jednotlivých předmětů a textu vysvědčení došlo ke vzájemné shodě až na několik málo výjimek. Jen v malém počtu vysvědčení chyběly některé očekávané výstupy. Obecně se však dá říci, že očekávané výstupy jsou obsaženy v textu vysvědčení.

Ukázky očekávaných výstupů v textu:

„Přečtenému textu rozumíš, dovedeš ho výstižně převyprávět.“

„S jistotou sčítáš a odčítáš s přechodem přes desítku.“

„V anglickém jazyce rozumíš většině základních otázek, správně na ně odpovíš.“

„Znáš roční období a jejich typické rysy, správně k nim přiřadíš jednotlivé měsíce.“

„Dodržuješ rytmus, zvládáš i rytmický doprovod.“

„Stále se učíš používat mnohé výtvarné techniky a pracovat s různými druhy materiálů.“

Kategorie: Dosažená úroveň

Tato kategorie úzce souvisí s kategorií předešlou (očekávanými výstupy), jelikož dosažená úroveň vlastně charakterizuje, v jaké kvalitě žák zvládl učivo. Dosažená úroveň by se tedy dala nejlépe vyjádřit pomocí přídavných jmen. Mohlo by se však stát, že by učitelé

sklouzávali k posuzování žáka. Lépe je tedy vyjádřit dosaženou úroveň pomocí sloves, ke kterým mohou být přiřazena příslovce.

Ukázky dosažené úrovně v textu:

„Poznáš a správně roztrídíš podstatná jména a slovesa.“

„Samostatně sčítáš a odčítáš do 100 s přechodem přes desítku.“

„Zvládneš popsat základní pravidla pro třídění odpadu.“

Oblast sociálního chování

Kategorie: Sociální chování

V této kategorii je zahrnuta oblast sociálního chování žáka. Z analýzy vysvědčení vyplynulo, že v prvním ročníku nenajdeme u zkoumaných vysvědčení zmínku o sociálním chování žáka. Teprve ve druhém a třetím ročníku se tato kategorie v textu objevuje.

Ukázky popisu sociálního chování v textu:

„Jsi aktivní a ochotně spolupracuješ.“

„Raději pracuješ v kolektivu nebo s učitelem.“

„Baví tě pomáhat ostatním dětem se zadanými úkoly.“

Oblast vývoje

Kategorie: Cesta nápravy

V kategorii s názvem „cesta nápravy“ je obsaženo, jakým způsobem může žák dosáhnout lepších výsledků. V textu vysvědčení se často objevovaly výroky typu:

„Zkus být trpělivější a nenech se odradit.“

„Prováděj důkladnou kontrolu všeho, co napíšeš.“

„Procvičuj a pečlivě zdůvodňuj psaní y ve slovech příbuzných.“

Opět se dá konstatovat, že tato kategorie se objevovala ve druhém a třetím ročníku, nikoliv v prvním.

Další kategorie se týkají slovní formy, kterou je vysvědčení formulováno.

Kategorie: Používání jazyka popisného

V analyzovaných vysvědčeních je výhradně používán jazyk popisný. Pouze u zanedbatelné skupiny vysvědčení, která jsou všechna psána jednou paní učitelkou, najdeme jazyk posuzující („...probranou látku jsi zvládl dobře“).

Kategorie: Pozitivní formulace hodnocení

Zkoumaná vysvědčení obsahují pouze pozitivní formulace hodnocení. Negativní hodnocení nenajdeme v žádném vysvědčení. Celá vysvědčení jsou tedy laděna pozitivně.

Kategorie: Počáteční zdůraznění úspěchu

Vysvědčení z prvních ročníků jako počáteční informaci obsahují konstatování úspěchu. Ve druhém ročníku je z nejasných důvodů úspěch zařazen na konec textu vysvědčení. Ve třetím ročníku není počáteční celkový úspěch zařazen, dá se však říci, že při hodnocení každého předmětu je na jeho počátku konstatován úspěch.

Ukázka textu vysvědčení z prvního ročníku:

„...úspěšně jsi zvládla druhé pololetí první třídy.“

Kategorie: Forma dopisu

Všechna zkoumaná vysvědčení jsou psána ve druhé osobě čísla jednotného. V prvním a druhém ročníku je vysvědčení psáno formou dopisu. Ve třetím ročníku oslovení chybí a chybí tudíž rozloučení učitelky na konci vysvědčení.

5.2 Analýza dat z jednotlivých rozhovorů

Vzhledem k tomu, že všechny oslovené učitelky souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon, byla data získána přepisem nahrávek. Po úvodním seznámení s učitelkami (dvě učitelky jsem znala z mého dřívějšího působení na této škole), jsem při každém jednotlivém rozhovoru objasnila cíl mého výzkumu a seznámila učitelky s etickou dimenzí výzkumu. Při rozhovorech se vynořovala další témata, o kterých bylo velice zajímavé diskutovat. Někdy se stalo, že rozhovor se odchyloval od ústředního tématu. Součástí rozhovoru byly i ukázky různých forem hodnocení v sešitech žáků a ukázky sebehodnocení v žákovské knížce.

Při rozboru dat z jednotlivých rozhovorů jsem opět pomocí kódování textu určila následující kategorie:

Kategorie: Školení v Začít spolu

Čtyři učitelky z pěti absolvovaly školení zaměřené na metodiku programu Začít spolu tzv. „letní školu“, která je určena učitelům, ředitelům MŠ a ZŠ, ale i širší veřejnosti, kteří chtějí získat komplexní přehled o vzdělávacím programu Začít spolu. Jedna učitelka byla proškolená učitelkami – lektorkami programu ZaS přímo ve škole Angelovova. S „letní školou“ byly učitelky spokojené, byla pro ně inspirativní a přínosná. „*Bylo to fajn, všichni do toho byli takový zapálený.*“ Hodnotícím aktivitám se v rámci školení věnovaly, ale nic konkrétního si nepamatují.

Kategorie: Spolupráce s kolegy

Do této kategorie jsem zařadila výroky učitelek, které se týkají spolupráce při psaní závěrečného slovního hodnocení. Všechny učitelky se shodly na tom, že zpočátku si nechávaly vysvědčení čist od kolegů, dvě učitelky uvedly, že jim s vysvědčením pomáhaly asistentky, které působily ve třídách s programem Začít spolu od jeho počátků na ZŠ Angelovova. Po několika letech však získaly zkušenosti a nyní již závěrečné slovní hodnocení nekonzultují. Výjimkou je pouze hodnocení cizího jazyka, který většinou ve třídě učí jiný učitel a ten chodí konzultovat obsah hodnocení.

Ukázky výroků:

„Já jsem ze začátku četla vysvědčení mámě (taky tady učí) a společně jsme ho opravovaly. Ona ho pak zase četla mně. Ale teď už ho moc nekonzultuju.“

„Angličtináři před vysvědčením přijdou, abychom jim řekli, jak děti vidíme my.“

Kategorie: Podklady k sestavení vysvědčení

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky používají při sestavování závěrečného slovního hodnocení různé podklady. Mezi ně patří učitelské portfolio, sešity, žákovská knížka, písemné práce, testy, seznamy uskutečněných akcí atd. Je zřejmé, že učitelky přistupují k psaní závěrečného slovního hodnocení svědomitě. Tři učitelky přiznaly, že při psaní vysvědčení sklouzávají ke kopírování textů.

Ukázky výroků:

„Domů si vezmu učitelské portfolio, potom mám svůj zápisníček, kde mám zaznamenaná procenta...“

„Psaní vysvědčení konkrétně ve třetí třídě je dost náročný a ne jenom časově. To mám pak připravený věty, který jenom kopíruju a doplňuju. trochu je obměňuju.“

Kategorie: Rodiče tomu pořád nerozumí

Do této kategorie jsem zařadila výroky, které se týkaly hodnocení rodičů žáků. Všechny učitelky uvedly, že rodiče informují na třídních schůzkách a na konzultacích o slovním hodnocení. Některé učitelky čtou na třídních schůzkách jako ukázkou stará vysvědčení a při tom jim vysvětlují, co které formulace znamenají. Dvě učitelky přiznaly, že se slovním hodnocením seznamují rodiče pouze v první třídě, dále už se tím příliš nezabývají.

Z výroků učitelek vyplývá, že jim dělá starost stále neporozumění některých rodičů slovnímu hodnocení.

Ukázky výroků:

„Rodiče tomu prostě pořád nerozumí. Často se přijdou ptát, jaká by to byla známka.“

„Hodně rodičů si myslí, že vysvědčení jejich dítěte je výborné, i když je tam sděleno něco trochu jiného.“

„...rodiče si pořád stěžují, že slovnímu hodnocení nerozumí. Je to těžký.“

Kategorie: Znalost obsahu a formy závěrečného slovního hodnocení

Do této kategorie patří výroky, ve kterých učitelky dokazují svoji znalost správné formulace slovního hodnocení. Z výroků je patrné, že učitelky mají jasnou představu o tom, jak by mělo být závěrečné slovní hodnocení formulováno. Uvádějí však, že začátky byly velice těžké, dopouštěly se chyb. I nyní se snaží, aby např. používaly výhradně jazyk popisný, ale někdy jim to „ujede“ a posuzují.

Ukázky výroků:

„Někdy se prostě neubráním tomu, abych použila: pěkné, dobře napsané. Na vysvědčení si ale dávám pozor, tak snad to tak nedělám.“

„Vysvědčení musí vycházet z cílů, to je nejdůležitější.“

5.3 Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu

V následující kapitole se pokusím o shrnutí výsledků, ke kterým jsem došla pomocí analýzy dat z vysvědčení a analýzy dat z rozhovorů. Nejprve popíši výsledky analýzy dat z vysvědčení, dále analýzy dat z rozhovorů a následně porovnáám získaná data oběma technikami.

Úkolem výzkumu bylo zjistit, jakých forem závěrečného hodnocení se používá v programu Začít spolu a po zjištění analyzovat závěrečné hodnocení (vysvědčení) vybraných žáků, kteří jsou vzděláváni od prvního do pátého ročníku podle tohoto programu. Analyzovala jsem tedy vysvědčení psaná formou slovního hodnocení. Zkoumala jsem, zda vysvědčení psané formou slovního hodnocení splňuje náležitosti vycházející ze správné formulace slovního hodnocení. Cílem kvalitativního výzkumu nebylo plošně zjišťovat, zda jsou vysvědčení formulována

správně, ale zda konkrétní škola a hlavně konkrétní učitelky správně formulují závěrečné slovní hodnocení. V podstatě se jednalo o „hodnocení hodnocení.“ Hodnocením vysvědčení, konkrétně slovním hodnocením, se většina škol nezabývá. Stále však slyšíme z řad veřejnosti, že slovní hodnocení rodiče nechtějí, protože mu nerozumí apod.

Na základě prostudované literatury k teoretické části práce, jsem zvolila oblasti, které se staly jakousi osou výzkumného problému. Tyto oblasti se týkaly úrovně žákova výkonu, sociálního chování a procesu dosahování výkonu neboli vývoje žáka. Výzkumný problém byl tedy formulován v podobě výzkumných otázek a úkolem bylo pomocí analýzy vysvědčení a následné doplňující analýzy polostrukturovaných rozhovorů na tyto otázky odpovědět.

Analyzováno bylo 72 vysvědčení celkem tedy 24 žáků, od kterých jsem shromáždila vysvědčení z prvního, druhého a třetího ročníku vždy z druhého pololetí školního roku. Vysvědčení jsem pročítala, porovnávala, přidělovala kódy, které jsem následně soustřeďovala do kategorií. Pomocí těchto kategorií jsem dostala odpovědi na výzkumné otázky. Po přečtení několika vysvědčení a následného porovnání jsem zjistila, že formulace se opakují, některá vysvědčení byla dokonce naprosto shodná. Tato skutečnost je v rozporu s požadavkem, že slovní hodnocení by nemělo porovnávat výkony žáků mezi sebou, ale porovnávat výkon žáka ve vztahu k sobě samému.

Všechna vysvědčení byla opravdu formulována tak, aby bylo zřejmé, že obsahují *očekávané výstupy* jednotlivých předmětů. Ojedinele se stane, že některá část očekávaných výstupů jednotlivých předmětů není zmíněna. Důvodem je nemožnost vtěsnat všechny očekávané výstupy do jednoho formuláře vysvědčení.

Úroveň, kterou žák dosáhl v požadovaném výstupu je také téměř vždy popsána. Učitelky používají při popisování úrovně dosaženého výstupu slovesa, kterým předchází příslovce (např. *bezpečně zvládáš, obvykle rozlišíš...*). Pomocí těchto slovních spojení se dá opravdu velice dobře vysledovat dosažená úroveň. Z porovnávání vysvědčení jsem zjistila, že učitelky mají tyto úrovně řádně odstupňované (výroky typu: čteš plynule, snažíš se číst plynule a začínáš číst plynule). Z analýzy vysvědčení jsem dále zjistila, že pokud je situace dosti špatná, učitelky se raději konkrétnímu hodnocení vyhnou a prostě ho vynechají. Je velice těžké hodnotit neúspěch tak, aby byl formulován pozitivně. Stačilo by však popsat cestu nápravy.

Cesta nápravy je další důležitá součást závěrečného slovního hodnocení. Svědomitá učitelka se nevyhýbá popisu skutečností, které nejsou zrovna přívětivé, ale popíše cestu, jak

by mohl žák dosáhnout lepších výsledků (výroky: zkus být trpělivější a nenech se odradit, stále hlasitě čtení trénuj, nehádej konce slov...).

Žákova schopnost spolupracovat, kooperovat, pomoci ostatním atd. se na vysvědčeních objevuje nejdříve ve druhé třídě. V první třídě žádné zmínky o *sociálním chování* žáka nejsou.

Z analýzy vysvědčení jsem zjistila, jaká *slovní forma* se používá. Vysvědčení je psáno ve druhé osobě čísla jednotného, v prvním a druhém ročníku je vysvědčení psáno formou dopisu. Tato forma se zdá být pro žáka příjemná, vysvědčení je určeno hlavně jemu, proto je vhodné používat formu dopisu. Celé hodnocení je převážně formulováno pozitivně a zřídka se vyskytne jazyk posuzující. Učitelky se opravdu snaží vše pouze popisovat a ne posuzovat. V prvním ročníku je na začátku vysvědčení zdůrazněn úspěch, ve druhé třídě je zdůrazněn na konci a ve třetí třídě zcela chybí.

Komparací dat získaných oběma technikami (analýzy dat z vysvědčení a analýzy dat z rozhovorů) jsem zjistila, že se výpovědi učitelek značně nelišily od hodnocení, které používaly na vysvědčení.

Často zaznívaly od učitelek stížnosti, že psaní závěrečného slovního hodnocení je velice náročné, ale vždy rozhovor zakončily tím, že slovní hodnocení má velký smysl, a že jsou rády, že slovní hodnocení používají.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce bych ráda shrnula všechny nejdůležitější poznatky, které vplynuly jak z teoretické části, tak hlavně ze samotného výzkumu.

V 90. letech minulého století se započalo s transformací českého školství. Začaly vznikat školy alternativní, začaly také vznikat nové vzdělávací programy v rámci klasických škol. Vznikly školy soukromé, církevní. S vnitřní reformou škol souvisí i reforma hodnocení. Některé školy se hrdě přihlásily k potřebě využívat slovního hodnocení nejen průběžného, ale i závěrečného. Cesta to byla nelehká. Někteří pedagogové byli v rámci hodnocení proškoleni, jiní začali se slovním hodnocením bez důkladného proškolení například pouze v rámci

jakéhosi rychlokurzu. Část pedagogů si slovní hodnocení oblíbila, část se raději vrátila zpátky ke klasifikaci. Určitá část však začala slovně hodnotit z důvodu toho, že ve škole, kde působili, se prostě začalo slovně hodnotit. Pokud však nejsou se slovním hodnocením ztotožnění, nemá použití slovního hodnocení kladný výsledek. Zažila jsem takovéto pedagogy, kteří byli v podstatě „donuceni“ slovně hodnotit (jinak by přišli o místo) a mohu potvrdit, že z odvedené práce neměl radost nikdo (ani děti, ani učitel).

V teoretické části jsem se podrobně věnovala oblastem, které souvisí s tématem mé diplomové práce. Přiblížila jsem program Začít spolu z pohledu jeho počátků v České republice, vymezila jsem obecná východiska tohoto programu s jeho cíli a principy. Zmínila jsem také psychologický výzkum, který byl započat ve školním roce 1997/1998 a nesl název „Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v MŠ“.

Cílem výzkumu bylo zpracovat odpovědi na tyto otázky: Jaký vliv na psychický a sociální rozvoj dětí má vzdělávací program Začít spolu?, Je vzdělávací program Začít spolu v oblastech, na jejichž rozvoj se u dětí zaměřuje zejména, opravdu účinný (komunikativnost, tvořivost, schopnost řešit problémy a vyrovnávat se se změnami, kriticky myslet, být odpovědný za svoje jednání...)?, Jsou děti, které navštěvují školy s programem Začít spolu v psychosociálních charakteristikách lepší (mají v těchto oblastech rozvinutější dovednosti) než děti, které navštěvují školy běžné (bez specifického programu)?

Prezentované výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že program zamýšleného efektu skutečně dosahuje a má tudíž své perspektivní místo ve vzdělávání předškolní populace v ČR.

Osobně jsem měla možnost učit ve třídě s programem Začít spolu, ale i ve třídě s tradiční výukou (nyní se již nevěnuji učení na základní škole). Dospěla jsem k názoru, že pro děti, které navštěvují třídy s programem Začít spolu, je přirozené spolupracovat s ostatními spolužáky, neprahnu po soutěživých aktivitách a lépe se orientují v běžném životě.

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat vysvědčení psané formou slovního hodnocení na jedné konkrétní škole. Šlo vlastně o jakési zhodnocení hodnocení. Nikdy před tím se pedagogové této školy nepokoušeli zhodnotit vysvědčení psaná slovně. Došla jsem k několika závěrům, které vyplynuly nejen z důkladné analýzy vysvědčení vybraných žáků, ale také z analýzy rozhovorů, které mi poskytly učitelky, které zkoumaná vysvědčení sestavovaly.

Učitelky při sestavování vysvědčení vycházejí z obecných požadavků, které jsou kladeny na formulaci slovního hodnocení. Jejich vysvědčení obsahují očekávané výstupy jednotlivých

předmětů, popisují úroveň, kterou žák dosáhl v požadovaném výstupu. Snaží se popisovat sociální chování žáků a doporučují cestu nápravy, to znamená konkrétně doporučenou cestu ke zlepšení. Používají výhradně jazyk popisný a celé hodnocení je formulováno pozitivně. V prvním ročníku zdůrazňují na začátku hodnocení úspěch žáka. Stává se však, že se nesnaží vymýšlet nové formulace, ale kopírují již vymyšlená vysvědčení. Všechny učitelky se shodly, že psát závěrečné slovní hodnocení je velice náročné, tato forma jim však vyhovuje a jsou s ní spokojené.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení. Zkušenosti z praxe na ZŠ.* Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
kol. autorů. *Slovní hodnocení.* Kroměříž: IUVENTA, 1994

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž: Spirála, 1995.
ISBN 80-901873-1-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků.* Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti!* Pelhřimov: Dobrá voda, 2003. ISBN 80-86473-52-X.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělání: o škodlivosti některých zaběhnutých představ o učení; škole a výchově a cestách; jak je překonat.* Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-8-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-71-78-262-9.

SPILKOVÁ, V. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-920-9.

SPILKOVÁ, V. *Čemu se učit ve škole?: K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-12-9.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

internetové zdroje

Zákon číslo 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>

Historie vzdělávacího programu začít spolu v ČR [online]. Dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>

Longitudinální výzkum. Začít spolu. Výzkumy [online]. Dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=51&p=70#zacatekclanku>

Závěry ke zprávě OECD [online] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/20716>

Školní vzdělávací program ZS Angel [online] Dostupné na:

http://www.zsangel.eu/zs/index_zs.php

Rámcový vzdělávací program ZV 2010 [online] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/21592>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Ukázka z rozhovoru s učitelkou

Příloha 2 – Vysvědčení

Příloha 3 – Ukázka sebehodnocení žáků

Příloha 4 – Průběh, předpoklady a kritéria hodnocení

PŘÍLOHA 1 – Rozhovor s učitelkou B

Legenda: UB = učitelka B

T = tazatelka

T: JAK DLOUHO UČÍTE PODLE METODIKY ZAS?

UB: No tak to budu muset spočítat, to už je tak dlouho. Od 1999 jsem tady v Angelce, takže začnu třináctý rok, ale na tři roky jsem přerušila, když jsem byla doma s malou.

T: VŽDYCKY JSTE UČILA JENOM V ZAS?

UB: Jo, protože jsem šla učit hned po škole... Už na fakultě jsem chodila na praxi do Angelky, do Začít spolu a strašně se mi to líbilo.

T: ABSOLVOVALA JSTE NĚJAKÉ ŠKOLENÍ, KTERÉ SE TÝKALO PRINCIPŮ A PŘÍSTUPŮ UPLATŇOVANÝCH V ZAS?

UB: Na fakultě jsem teda chodila na praxi sem do Angelky a po skončení jsem hned začala učit v ZaS. Dostala jsem druháky a pamatuju se, že to bylo strašně těžký. A taky jsem dělala spoustu chyb, takový ty chyby z nerozumu. Až teď, když mám sama dítě, si uvědomuju, že jsem asi chtěla po dětech moc věcí. A vidím, jak to přesně dělají moje kolegyně, které nemají děti.

T: A CO NĚJAKÉ TO ŠKOLENÍ?

UB: O prázdninách jsem jela na letní školu, to bylo ještě na fakultě, takže tam jsem získala nové informace. Bylo to fajn, všichni do toho byli takový zapálený.

T: BYLA NĚJAKÁ ČÁST LETNÍ ŠKOLY VĚNOVANÁ HODNOCENÍ V ZAS?

UB: (ticho, přemýšlí) Já si to už moc nepamatuju, ale asi jo. Určitě muselo být, ale fakt si nevzpomínám.

T: JAK JSTE SE TEDY NAUČILA POUŽÍVAT SLOVNÍ HODNOCENÍ?

UB: Děláme to tady tak, že každý nový učitel si posbírá stará vysvědčení od kolegů, hlavně od těch, kteří se Zas začínali jako první, třeba Dáša. Vezme si ta tři typická, nějakého výborného žáka, průměrného a slabého. A pak pročítáme a pročítáme... A když píšeme první vysvědčení, tak si ho necháváme číst od asošek (asistentek), které jsou tady už od začátku ZaS. Mě to, myslím (smích), docela šlo od začátku, ale někdo s tím má velké problémy, tak potřebuje pomoc.

T: TEĎ SE UŽ DOSTANEME K PSANÍ VYSVĚDČENÍ. INFORMUJETE NĚJAK RODIČE O SLOVNÍM HODNOCENÍ, MYSLÍM TÍM, JESTLI RODIČE VĚDÍ, CO KTERÁ FORMULACE NA VYSVĚDČENÍ ZNAMENÁ A TAK?

UB: Teda s tím je pořád problém. Vlastně od tohoto školního roku už slovně hodnotíme jenom v první a druhé třídě. Já jsem teda byla na mateřský, když o tom holky (učitelky) rozhodly.

T: JAKÉ MĚLY ARGUMENTY?

UB: Byly to hlavně učitelky, které mají vystudovanou speciální pedagogiku nebo podobný obor. Říkaly, že děti jsou teď jiný, že potřebují motivaci vnější, jak ji nemají, nic nedělají. Jediná já a máma jsme byly proti tomu (jenomže já jsem v té době neučila). Tak teď hodnotíme slovně jenom v první a druhý. No a proč jsem o tom vlastně začala. Taky říkaly, že rodiče si pořád stěžují, že slovnímu hodnocení nerozumí. Je to těžký. Já se snažím na třídní schůzce a hlavně teda na konzultacích vysvětlovat, co jaká formulace znamená. Na začátku roku jim vlastně řeknu cíle jednotlivých předmětů a pak už by měli být v obraze. Jenomže každý rodič je jiný, je to těžký....

T: JAKÉ PODKLADY POUŽÍVÁTE PŘI SESTAVOVÁNÍ VYSVĚDČENÍ?

UB: Domů si vezmu učitelské portfolio, potom mám svůj zápisníček, kde mám zaznamenaná procenta, беру si písemky. Jo taky seznam akcí, kterých jsme se účastnili, abych věděla, jestli přispěli nebo se nějak zviditelnili. Pak si ještě většinou беру domů sešity. Je to strašně pracný. Příští rok budu mít zase prvňáky, tak už se děším toho, až budu zase psát. Je to určitě výborná věc, ale když ho pak máme psát, tak jsme z toho zoufalý. To už pak sklouzávám k tomu, že kopírůju věty, vím, že by se to nemělo.

T: JAKO PODKLADY PŘI PSANÍ VYSVĚDČENÍ POUŽÍVÁTE TAKÉ SEBEHODNOTÍCÍ FORMULÁŘE (NĚJAKOU FORMU SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ)?

UB: Byl by to ideál, ale to už nezvládám a myslím, že to nedělá nikdo. Já ani nezvládám vyplňovat týdenní sebehodnotící arch v žákovské knížce. Ale měsíčně se hodnotíme, to jo. Ale zase říkám, že je to strašně náročné.

T: PŘI PSANÍ VYSVĚDČENÍ SPOLUPRACUJETE S KOLEGY? JAKOU FORMOU?

UB: Jak jsem už říkala, začátečníkovi dost často pomáhají asistentky. Tím, že jsou v ZaSu už dlouho, vědí, jak se má psát. Já jsem ze začátku četla vysvědčení mámě (také pracuje v Angelovce) a společně jsme ho opravovaly. Ona ho pak zase četla mě. Ale teď už ho moc nekonzultuju. Jo vlastně, chodí za námi angličtináři a s těma to rozebíráme. Ptají se, jak vidíme děti my a tak.

T: DOKÁŽETE POPSAT, CO BY MĚLO BÝT OBSAHEM ZÁVĚREČNÉHO SLOVNÍHO HODNOCENÍ?

UB: Musí tam být učivo, které jsme probrali v jednotlivých předmětech. Kam až děti došly, jak to zvládly. Taky popisuju, co by měly udělat, aby se zlepšily. Je to těžký takhle o tom mluvit. Když to píšu, tak v tom mám docela jasno, ale když o tom mám teď mluvit a popisovat to, tak se mi to jde fakt blbě.

T: VYSVĚDČENÍ TEDY PÍŠETE VE DRUHÉ NEBO TŘETÍ OSOBE ČÍSLA JEDNOTNÉHO?

UB: Ve druhé osobě. Asi to vychází z toho, že v první třídě je to vlastně dopis a pak už takhle pokračujeme, navážeme.

T: POUŽÍVÁTE VÝHRADNĚ JAZYK POPISNÝ NE POSUZUJÍCÍ?

UB: Snažím se, ale je mi jasné, že mi to někdy ujede. Hlavně je to těžký, když hodnotíme třeba písanku. Tam se prostě neubráním tomu, abych napsala „pěkné“, „dobře napsané“. Ale to dělá asi každý. Chci se prostě rychle vyjádřit. Na vysvědčení si na to dávám pozor, tak snad to tak často nedělám.

T: ZDŮRAZŇUJETE NA ZAČÁTKU ZÁVĚREČNÉHO SLOVNÍHO HODNOCENÍ ÚSPĚCH ŽÁKA?

UB: Nevím. Kouknu se do vysvědčení, mám tu katalogové listy. V první třídě teda jo. Třeba tady: „Milý Míšo, úspěšně jsi zvládl druhé pololetí první třídy.“ Ve druhé a ve třetí třídě už rovnou popisuju chování a předměty.

PŘÍLOHA 2

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12, Praha 4 - Modřany, Angelovova 3183/15

IZO 049367463

Třída: III. B Ročník: 3. Číslo v třídním výkazu: 10 Školní rok: 2009/2010

VYSVĚDČENÍ list B

Jméno a příjmení:

Datum narození: Rodné číslo:

2. pololetí	
list B číslo	listů B celkem
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary	
CHOVÁNÍ Domluvená pravidla dodržuješ s obtížemi.	
ČESKÝ JAZYK Někdy se ti podaří rozlišit jiný tvar téhož slova a slova příbuzná. Používáš řady vyjmenovaných slov. Obtížně rozpoznáváš slova k nim příbuzná. Procvičuj a pečlivě zdůvodňuj psaní y ve slovech příbuzných. Nemáš ujasněn rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím. Seznamuješ se s určováním slovních druhů, zatím neumíš vyhledat zástupce každého slovního druhu v textu. Mluvnické kategorie podstatných jmen (rod, číslo, pád) a sloves (osoba, číslo, čas) určuješ ještě s chybami. Vlastní příběhy píšeš jen velmi krátké a jednoduché. Komunikovat potřebuješ jednodušším jazykem, který je pro tebe srozumitelnější. Při vlastním projevu dbej na pečlivou výslovnost a mluv pomaleji. Hodně čti, vybírej si zajímavé knížky, díky tomu získáš větší slovní zásobu a dále vylepšíš i kvalitu čtení.	
ANGLICKÝ JAZYK V angličtině velmi dobře komunikuješ, rozumíš jednoduchým textům i mluvenému slovu, občas ti dělá problémy psaná podoba slov. Jednoduše vyjádříš, co máš, pojmenuješ některá místa ve městě a popíšeš svůj pokoj. Vyjmenuješ členy rodiny a jednoduše popíšeš, jak osoby v tvém okolí vypadají a co mají na sobě. Na takové informace se umíš zeptat. Často jsi zapomínal domácí úkoly, v hodinách jsi byl ale velmi aktivní, rychle a samostatně jsi plnil zadané úkoly.	
MATEMATIKA Sčítání a odčítání trojčíferných čísel v oboru 0 – 1000 zvládáš. Ne vždy však dovedeš také provést kontrolu. S občasnými chybami násobíš a dělíš deseti a stem. Často bezchybně vypočítáš neúplný podíl a určíš zbytek. S pomocí provedeš zápis u složených slovních úloh a pokoušíš se o samostatné řešení. Převody jednotek délky a času ti ještě dělají potíže. Dokážeš narýsovat úsečky podle zadání, změřit je, porovnat a určit, které se shodují. Snažíš se pracovat s kružítkem.	
ČLOVĚK A SVĚT Pochopil jsi princip koloběhu vody v přírodě, seznamuješ se s vlastnostmi neživých přírodnin. Projevy života rostlin a živočichů vyjmenuješ a objasníš s velkou pomocí. S použitím nápovědy roztřídiš zvířata na hospodářská, volně žijící a cizokrajná. Zkoušíš členit rostliny na byliny a dřeviny. Zásady správného chování v přírodě znáš, ne vždy	

je však dodržíš. Seznamuješ se s povinným vybavením jízdního kola. Poznáš některé dopravní značky, učíš se řešit základní dopravní situace. V některých případech používáš vhodné jednotky při měření a vážení. Snažíš se přiřazovat název orgánu lidského těla k obrázku a k jeho funkci.

HUDEBNÍ VÝCHOVA

V hodinách HV jsi aktivní a většinou spolupracuješ. Dozvěděl ses, jaký je rozdíl mezi lidovou a umělou písní, dodržíš rytmus a nemáš problém vyjádřit ho také pohybem. V poslechových ukázkách zkoušíš rozpoznávat nástroje symfonického orchestru. Rozlišíš správně hudbu zábavnou a vážnou.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Na výtvarných úkolech pracuješ většinou s chutí a snažíš se využít svoji představivost. Stále se učíš používat mnohé výtvarné techniky a pracovat s různými druhy materiálů. Spolupracuješ na společných výtvarných projektech podle svých možností a schopností.

TĚLESNÁ VÝCHOVA

V hodinách tělocviku se vždy aktivně účastníš všech cvičení a her. Daří se ti kotoul vpřed, zkoušel jsi přeskok přes kózu, chůzi po kladině, skoky na trampolíně. V atletice zvládáš běh, skok daleký a hod do dálky i na cíl. Na škole v přírodě jsi zvládal pěší turistické výlety bez potíží.

ČLOVĚK A PRÁCE

Stále se pokoušej zlepšovat své pracovní návyky a při práci používat vhodné postupy. Vždy dbej na pečlivé provedení svých výrobků. Snaž se samostatně pracovat podle návodu a dokončovat svou práci. Pokus se pracovat vždy tiše a klidně.

MY VE SVĚTĚ

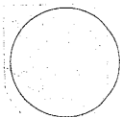
V předmětu My ve světě jsi schopen mluvit o sobě, sdělit své pocity, uvedeš jednotlivé vlastnosti a rozdíly mezi sebou a ostatními členy skupiny, hovoříš o svých zájmech. Jsi schopen vzájemné spolupráce a kooperace, přijímáš role a zodpovědnost za splnění úkolu. Dokážeš vést a organizovat celou skupinu. Umíš porovnat různé typy sdělení, poznáš rozdíl mezi faktickým a fiktivním obsahem. Využíváš vhodné výrazové prostředky k prezentaci svého názoru.

v Praze

dne 28. června 2010

PaedDr. Iva Cichoňová

ředitel(ka)



ředitel(ka)

Upozornění: Vysvědčení - list B je platné pouze jako nedílná součást Vysvědčení - listu A.

PŘÍLOHA 3

Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

ZÁŘÍ

TÝDEN	PŘEDMĚTY	UČIVO	ZVLÁDL(A)					
			U	S	Č	JN		
2.	ČJ	praní iily - vyjm. sb.						
3.	ČJ	rozvy - uocování						
4.	ČJ	rozvy - praní iily						
	ČJ	shoda - praní iily						
	ČJ	práva - nocvil						
	ČJ	poesie - lyrická, epická						
	ČJ	vympovění básně						
	M	+ - pod sebou						
	M	x pod sebou						
	M	÷ s ocaem						
	M	slomí úlohy - řešení						
	M	nachování						
	M	řešení rovnic						
	M-G	kolmice						
	M-G	vyřování Δ						
	M-G	rys. kvádra						

M. Korman

M. Korman

Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

ZÁŘÍ

TÝDEN	PŘEDMĚTY	UČIVO	ZVLÁDL(A)					
			U	S	Č	JN		
	ČJ	rovnoběžky - rysování						
	CAS	Přemyslovci						
	CAS	Lucemburkové						
	CAS	Sluisobní						
	CAS	Jagellenci						
	CAS	žová a měřivá přívoda						
	CAS	relief ČR (mapa)						
	AJ	spelling						
	MA	grafický editor						
	TV	hry						
	HV	valčík - zpív						
	HV	polka - samc						
	HV	krájina - Auš						
	VV	noční město						
	CH	ke spolužákům						

M. Korman

M. Korman

M. Korman

PŘÍLOHA 4

PRŮBĚH, PŘEDPOKLADY A KRITÉRIA HODNOCENÍ

1. STUPĚŇ

1. ročník

Hodnocení učitelem :

ústně průběžné denní slovní hodnocení

písemně

cvičení podpis, body (počet správných jevů)

kontrolní cvičení a

testy

úspěšnost vyjádřena %

čtení, báseň, výchovy,

práce v hodině

krátké slovní hodnocení do ŽK

1 x měsíčně slovní hodnocení do ŽK (notýsku), pokud se rodič zúčastní

konzultací žák-rodič-učitel v předepsaném období, nebude již měsíční

slovní hodnocení vypracováno.

Sebehodnocení žáka :

ústně

hodnocení vykonané práce (hodnotící kruh)

závěrečné týdenní hodnocení (chování, sociální kompetence)

písemně jednoduchý grafický záznam v tabulce

2. ročník

Hodnocení učitelem :

ústně

průběžné denní slovní hodnocení

písemně

cvičení podpis, body (počet správných jevů)

kontrolní cvičení a

testy

úspěšnost vyjádřena %

čtení, báseň, výchovy,

práce v hodině

krátké slovní hodnocení do ŽK

1 x měsíčně slovní hodnocení do ŽK (notýsku), pokud se rodič zúčastní

konzultací žák-rodič-učitel v předepsaném období, nebude již měsíční

slovní hodnocení vypracováno.

Sebehodnocení žáka :

ústně

hodnocení vykonané práce (hodnotící kruh)

závěrečné týdenní hodnocení (chování, sociální kompetence)

písemně 1 x za 14 dní doplnit tabulku v ŽK

1 x za měsíc měsíční tabulka v ŽK (východisko pro konzultace)

formulář k CA po ukončení projektu

3. ročník

Hodnocení učitelem :

ústně průběžné denní slovní hodnocení

písemně

kontrolní cvičení a testy klasifikační stupnice

čtení, básně, výchovy,

práce v hodině

krátké slovní hodnocení do ŽK

čtvrtletní klasifikace do ŽK , u slabých žáků doplnit slovním komentářem

hodnocení testů :

Klasifikace Rozmezí dosažených

bodů

Stupeň 1 (výborný) 100% - 90%

Stupeň 2 (chvalitebný) 89% - 75%

Stupeň 3 (dobrý) 74% - 60%

Stupeň 4 (dostatečný) 59% - 25%

Stupeň 5 (nedostatečný) 24% - 0%

Frekvence známek v ŽK :

Čj, M

min. 2 známky / týden

Aj, ČaS

min. 2 známky / měsíc

Sebehodnocení žáka :

ústně

hodnocení vykonané práce (hodnotící kruh) – podkladem je portfolio

závěrečné týdenní hodnocení (chování, sociální kompetence)

písemně 1 x za 14 dní doplnit tabulku v ŽK

1 x za měsíc měsíční tabulka v ŽK (východisko pro konzultace)

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla zapůjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 28. 6. 2012

.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Číslo ISIC karty	Bydliště	Datum

