

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ v České republice a ve Švýcarsku

Verbal assessment at primary schools in the Czech Republic  
and in Switzerland

Eliška Vávrová

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Slovní hodnocení na 1. Stupni ZŠ v České republice a ve Švýcarsku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své diplomové práce, PhDr. Karlovi Starému, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, pomoc a rady při jejím vypracování. Zároveň bych chtěla také poděkovat své skvělé rodině, Corině Christener a všem dalším, kteří se jakýmkoliv způsobem podíleli na uskutečnění mého zahraničního studijního pobytu ve Švýcarsku. Bez jejich pomoci a získání zahraničních materiálů by má diplomová práce nevznikla.

## Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKO – LITERÁRNÍ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Hodnocení.....</b>	<b>7</b>
2.1.1	Školní hodnocení .....	8
<b>2.2</b>	<b>Školní hodnocení v kontextu vzdělávacího systému .....</b>	<b>10</b>
2.2.1	Vzdělávací systém v České republice .....	10
<b>2.3</b>	<b>Funkce hodnocení .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4</b>	<b>Typy hodnocení .....</b>	<b>16</b>
<b>2.5</b>	<b>Formy hodnocení .....</b>	<b>19</b>
<b>2.6</b>	<b>Současné pojetí hodnocení v České republice .....</b>	<b>23</b>
<b>2.7</b>	<b>Průběh procesu hodnocení .....</b>	<b>24</b>
<b>2.8</b>	<b>Slovní neboli verbální hodnocení.....</b>	<b>26</b>
2.8.1	Historie slovního hodnocení .....	27
2.8.2	Klady a zápory slovního hodnocení .....	28
2.8.3	Tvorba písemného slovního hodnocení .....	29
<b>2.9</b>	<b>Alternativní školy.....</b>	<b>33</b>
2.9.1	Montessori .....	34
<b>2.10</b>	<b>Školství ve Švýcarsku .....</b>	<b>36</b>
2.10.1	HarmoS konkordát .....	37
2.10.2	Lehrplan 21 .....	38
<b>2.11</b>	<b>Školský systém v kantonu Luzern.....</b>	<b>39</b>
2.11.1	Školní hodnocení.....	40
2.11.2	Hodnocení žáků prvního a druhého ročníku.....	41
<b>3</b>	<b>PRAKTICKO – EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Kontext výzkumu .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Struktura prakticko-empirické části .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>Vymezení problému výzkumu .....</b>	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>Výzkumné otázky.....</b>	<b>48</b>

<b>3.5</b>	<b>Metodologie a zdroje dat.....</b>	<b>49</b>
<b>3.6</b>	<b>Výběr vzorku .....</b>	<b>49</b>
3.6.1	Dotazník .....	50
3.6.2	Interview (rozhovor) .....	51
<b>3.7</b>	<b>Výsledky metod rozhovoru a dotazníku.....</b>	<b>52</b>
3.7.3	Česká republika .....	52
3.7.4	Švýcarsko .....	60
3.7.5	Rozdíly .....	66
<b>3.8</b>	<b>Analýza konkrétních projevů hodnocení .....</b>	<b>70</b>
3.8.6	Písemné slovní hodnocení v České republice.....	70
3.8.7	Hodnotící zpráva žáka ve Švýcarsku .....	74
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>79</b>

# 1 ÚVOD

Téma diplomové práce bylo zvoleno cíleně z důvodu jeho aktuálnosti a možnosti porovnání vzdělávacích systémů díky mému semestrálnímu studijnímu pobytu ve Švýcarsku.

Problematikou hodnocení se zabývají učitelé na prvním stupni téměř každodenně. Jedná se o nedílnou součást vyučovacího procesu. Proto je důležité, aby měl učitel o formách a typech hodnocení přehled, a také aby měl prostor k následné volbě rozhodnutí, jakému typu a formě dá přednost při dosahování svého vytyčeného cíle.

Nejprve budou v práci stručně vysvětleny pojmy jako „hodnocení“ a „školní hodnocení“, následovat bude shrnutí důležitých funkcí, typů a forem hodnocení. Poté se práce zaměří na samotný průběh procesu hodnocení.

Dále bude část práce věnovaná již slovnímu hodnocení. Protože oficiálně normovaná podoba slovního hodnocení v České republice doposud není, nebude chybět ani důležitá kapitola o tom, jak písemné slovní hodnocení vhodně zpracovat.

Častými zastánci slovního hodnocení jsou alternativní školy. Z důvodu zachování provázanosti obou částí této diplomové práce bude navazovat charakteristika pedagogiky Montessori.

Studijní pobyt ve Švýcarsku pomohl k získání cenných zkušeností i materiálů z oblasti švýcarského školního hodnocení. V kapitole o školství ve Švýcarsku práce představí jeho základní principy. Kvůli značné rozmanitosti švýcarských kantonů se bude konkrétněji věnovat pouze jednomu z nich, kantonu Luzern.

Cílem diplomové práce není pouze představit systémy hodnocení obou zemí se zaměřením na verbální hodnocení, ale vzájemně veškeré poznatky porovnat tak, aby mohly být zdrojem inspirace a také dokázat vhodnost užívání slovního hodnocení v prvních ročnících primárního vzdělávání.

## 2 TEORETICKO – LITERÁRNÍ ČÁST

### 2.1 Hodnocení

Slavík<sup>1</sup> definuje hodnocení jako *dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Z toho je zřejmé, že hodnocení neoddělitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, pozorování nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.*

Každý z nás hodnotí věci kolem sebe dennodenně. Na základě hodnocení se v životě dokážeme mimo jiné také rozhodovat. Dorotíková<sup>2</sup> vnímá hodnocení jako organickou součást každého lidského jednání, přičemž je rozhodování jeho konstruktivistickým prvkem. Člověk se ve svém životě vlastně neustále rozhoduje. Rozhodování a nutnost voleb jsou dle ní lidským údělem, kterého se nelze vzdát. Člověk díky tomu dokáže dát přednost jedné alternativě před jinou a ve filozofickém slova smyslu si tím ovlivňuje svůj životní osud.

Hodnocení je smysluplnou lidskou činností. Takové činnosti vedou k určitému cíli. *Chápeme-li jako jednu z cílevědomých, záměrných lidských činností také výchovně-vzdělávací práci, pak je tedy hodnocení organickou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. Půjde o hodnocení nejen výsledků, ale i samotného procesu výchovy, hodnotí se i hlavní aktéři výchovy a vzdělávání – tedy vychovatel a vychovávaný tak, jak byli pro danou činnost vybaveni, jaké byly jejich předpoklady dosáhnout cíle.*<sup>3</sup>

Hodnocení je tedy naprosto běžnou součástí každé učební činnosti.

---

<sup>1</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 22. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

<sup>2</sup> DOROTÍKOVÁ, S. *Hodnocení jako filozofický problém*. In: *Filozofie – Výchova – Hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1999, s. 28- 31. ISSN 0802-4461

<sup>3</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 13–14. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

### 2.1.1 Školní hodnocení

Dle Koláře, Navrátila a Šikulové<sup>4</sup> je školní hodnocení bezpochyby jevem kontroverzním a rozporuplným, který přináší jak radost a uspokojení, tak také slzy, smutek a napětí. Na jedné straně vede žáky ke zvýšeným výkonům, na druhé i k demobilizaci.

Slavík<sup>5</sup> přesněji vymezil pojem školní hodnocení jako *všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*. Tato definice je záměrně obecná. Slavík chce upozornit na to, že téměř každá hodnotící činnost, vázající se jakýmkoliv stylem na výuku, na ni působí (konkrétněji na její proces a celkovou úspěšnost).

Jelikož školní hodnocení nezahrnuje tedy pouze hodnocení žáka učitelem, ale prostupuje také skrz školní i mimoškolní vztahy, má několik podob.

Slavík<sup>6</sup> dále ve své knize zmiňuje a do přehlednější formy přepracovává Meighanovy podoby školního hodnocení v kontextu hodnotících vztahů mezi hlavními účastníky školního hodnocení (mezi učitelem, žáky, rodiči, profesionálem).

Učitel zpravidla hodnotí:

- žáky
- vyučování
- svou performanci

Žák může hodnotit:

- spolužáka/y ve třídě
- vyučujícího
- sebe
- vyučovací hodinu

---

<sup>4</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 7. ISBN 8070442026.

<sup>5</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 23. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

<sup>6</sup> SLAVÍK, pozn. 5, s. 25.



Rodiče nejčastěji hodnotí:

- vyučujícího
- konkrétního žáka
- vyučovací hodinu

Profesionál by měl hodnotit:

- výuku (jak vyučujícího, tak žáky)

Hodnocení je také dle Koláře a Šikulové<sup>7</sup> součástí výuky určitým způsobem nepřetržitě. Co se týče hodnocení žáků učiteli, jedná se o velmi účinný prostředek a sdělení učitelů, které je určené žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Nejčastěji se projeví v momentech, ve kterých si to žáci ani neuvědomují. Považovat za ně můžeme například jednoduchou pochvalu nebo úsměv. Dále i v situacích, které jsou jako proces hodnocení záměrně organizovány. Jedná se o zkoušky, písemné práce a pravidelné zkoušení žáků.

Kolář, Navrátil a Šikulová<sup>8</sup> upozorňují, že i přes některé negativní stránky školního hodnocení jej rozhodně nelze z výuky zcela vypustit. Jak bylo již zmíněno, člověk se v životě neustále rozhoduje, neustále věci či situace kolem sebe hodnotí. Jedním z úkolů školy by mělo být připravit člověka především na aktivity mimoškolní, vybavit ho do budoucího života. Z tohoto důvodu by se ve škole mělo hodnocení provádět, mělo by se jít příkladem s využitím všech hodnotících funkcí k postupnému formování osobností žáků. Dalším důvodem realizace školního hodnocení žáků obecně jsou nepomíjitelné potřeby rodičů, kteří se chtějí dozvědět o úspěšnosti svých dětí.

---

<sup>7</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 17-18. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>8</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 8. ISBN 8070442026.

## 2.2 Školní hodnocení v kontextu vzdělávacího systému

Dle Slavíka<sup>9</sup> je důležité si uvědomit, že *existují těsné vazby mezi charakterem školního hodnocení a celkovým pojetím (koncept) školního vzdělávání. Všechny rozmanité vztahy, podoby a zejména obsahy školního hodnocení v konečném důsledku působí na funkci a na vývoj školského systému, ke kterému patří. Opačně samozřejmě vzdělávací systém ovlivňuje podoby hodnocení.*

### 2.2.1 Vzdělávací systém v České republice

Z historického hlediska se potřeby společnosti a její názory na koncepci vzdělávání mnohokrát měnily. Současná společnost, její vize a ideologie otevírá na pojetí vzdělávání v České republice další nový inovativní pohled.

Košťálová, Miková a Stang<sup>10</sup> podotýkají, že se v dnešní době zákonem významně mění cíle i charakter základního vzdělávání. V postindustriální společnosti se totiž naše požadavky na výsledky vzdělání přetvářejí ve smyslu vzrůstu potřeby schopných pracovních sil jednajících samostatně. Mezi hlavními cíli vzdělávání se upřednostňuje dovednost samostatně se učit a řešit problémy nad dovedností ukládání poznatků v krátkodobé paměti. Společnost si začíná uvědomovat, že i některé způsoby hodnocení jsou diskriminační a že srovnávají nesrovnatelné výkony žáků navzájem. Hodnocení učení se stává hodnocením pro učení až hodnocením jakožto přirozenou součástí učení, která individuálně rozvíjí možnosti každého dítěte.

S tímto názorem se shodují právní kroky, které se v České republice v otázce českého školství za poslední roky podnikly.

Již v roce 2000 začala Rada pro vzdělávací politiku pracovat na dokumentu, který měl být součástí dlouhodobého plánu českého školství.

---

<sup>9</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 26. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

<sup>10</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 7-8. ISBN 9788073673147.

Po roce vzniknul národní strategický dokument tzv. Bílá kniha<sup>11</sup>, která definuje šest hlavních cílů vzdělávání (např. zpřístupnění celoživotního učení). Walterová<sup>12</sup> podotýká, že dokument vytvořili čeští odborníci a že *mezinárodní srovnávání je skrytou dimenzí tvorby tohoto dokumentu*.

Bílá kniha se stala podkladem k realizaci školské reformy. Tato školská reforma a přijetí zákona č. 561/2004 Sb.<sup>13</sup> přinesly mnoho změn. Jedna z nejdůležitějších je přechod od osnov, které bývaly pro všechny školy jednotné, k vytváření obecných rámcových vzdělávacích programů (RVP), podle kterých si školy mohou individuálně vytvářet své upravené originální školní vzdělávací programy (ŠVP).<sup>14</sup>

Zeman<sup>15</sup> potvrzuje, že hlavní novinkou je skutečně změna požadovaných cílů vzdělávání. Novým záměrem je osvojení tzv. klíčových kompetencí neboli schopností a dovedností, které se dají uplatnit v praktickém životě (např. schopnost vyjádření vlastního názoru atd.). Reforma si tedy klade za cíl, aby toho žáci více uměli, nežli pouze znali.

Také Nováčková<sup>16</sup> uznává, že by se díky RVP učitelé měli hlouběji zaměřit na to, jak již na začátku učebního procesu popsat srozumitelně a jasně kritéria žákům (k dovednostem, kompetencím atd.) tak, aby věděli, jaké cíle se od nich přesně očekávají a mohli jich tak dosáhnout.

---

<sup>11</sup> Ke stažení na adrese: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

<sup>12</sup> WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 280. ISBN 80-7290-269-5.

<sup>13</sup> Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

<sup>14</sup> Harmonogram: O školské reformě. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>

<sup>15</sup> Reforma školství v České republice. ZEMAN, Václav. ČLOVĚK V TÍSNI. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha, 2006, s. 3–5 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>

<sup>16</sup> NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení- jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 2. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

Další z aktuálních změn v českém školství, která také úzce souvisí s tématem hodnocení, bylo přijetí tzv. Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018<sup>17</sup>. Ten intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, kterému je charakteristický rovný přístup ke vzdělání všech žáků v rámci České republiky. Cílem tohoto procesu je uskutečňovat vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu i za předpokladu nezbytných podpůrných zařízení.

*V souvislosti s úpravou RVP ZV a se změnami, které do vzdělávání přináší úprava § 16 školského zákona a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se ukazuje jako oblast vyžadující zvláštní pozornost hodnocení žáků. Úspěšné společné vzdělávání žáků předpokládá, že se pedagogové znovu vrátí k otázce hodnocení a využijí všech teoretických znalostí i praktických zkušeností, aby upravili hodnocení žáků způsobem, který v maximální míře prospívá jejich učení. Vzhledem k složitosti problematiky neexistují žádné jednoduché recepty na zlepšení.*<sup>18</sup>

Úprava § 16 školského zákona a vyhláška č. 27/2016 Sb.<sup>19</sup> se zabývá problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Vyhláška č. 27/2016 podporuje individuální přístup k žákům nadaným a k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami související s inkluzí. Co se týče individuálního přístupu, ve vyhlášce jsou jasně zmíněné podmínky k vytvoření tzv. individuálních plánů pro žáky. K vytvoření tohoto individuálního plánu je jednou z podmínek povědomí učitele o formách hodnocení, jelikož je možná potřeba jejich další úpravy.

Pro učitele nastává tedy čas plný výzev. Jak ve své knize píše Košťálová<sup>20</sup>, *učitelé jsou v současné době ve velmi svízelné situaci. Nejde jen o to, aby jednoduše přijali nové hodnotící postupy a nové nástroje, ale o celkové pojetí hodnocení, jeho místa ve výuce i jeho význam pro žákovo učení.*

---

<sup>17</sup> Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/api\\_v\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/api_v_2016_2018.pdf)

<sup>18</sup> Hodnocení žáků v základním vzdělávání: Průvodce upraveným RVP ZV. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11163>

<sup>19</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

<sup>20</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 9. ISBN 9788073673147.

## 2.3 Funkce hodnocení

Kromě již nepřímo zmíněných důvodů, proč hodnotit, existuje mnoho dalších funkcí hodnocení. Podle toho, k jakým cílům hodnocení směřuje, splňuje odlišné funkce. Učitel by měl být schopen tyto funkce rozlišovat a podle nich volit záměrně své hodnotící postupy.

Názory autorů na to, jaké funkce hodnocení má, se často mění, nicméně některé funkce jsou jim společně, jako např. funkce motivační, informační (zpětnovazebná), diagnostická či prognostická.

Kyriacou<sup>21</sup> rozlišuje šest funkcí hodnocení neboli šest důvodů, proč žáky hodnotit.

### 1. Zpětná vazba pro učitele

Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu o pokroku žáků. Taková zpětná vazba umožňuje učiteli, aby zvážil, zda byla jeho výuka efektivní v rámci dosahování vytyčených cílů. Na povrch mohou vyplynout skryté problémy či nedorozumění, které se díky tomu dají řešit.

### 2. Zpětná vazba pro žáky

Hodnocení poskytuje výchovnou zpětnou vazbu i žákům. Žáci mohou díky tomu posoudit svůj výkon s ohledem na očekávaný standard a tuto zpětnou vazbu použít k nápravě nedostatků a následnému zlepšení.

### 3. Nástroj k motivaci žáků

Hodnocení může působit jako podnět pro žáky k lepší organizaci jejich práce. Podnět je založený buď na vnitřní motivaci, vnější motivaci, nebo na jejich kombinaci. Kromě toho zhodnocení úspěchu při zvláště náročném úkolu je jedním z nejúčinnějších pro motivaci budoucí.

---

<sup>21</sup> KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008, s. 121- 122. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073674342.

#### 4. Evidence pokroku žáka

Pokud se jedná o pravidelné hodnocení žáků, lze vlastně mluvit o záznamech jejich pokroků. Tyto zaznamenané pokroky každého žáka napomáhají učiteli v otázce individualizace či při komunikaci s rodiči.

#### 5. Posouzení momentální dosažené úrovně

V tomto bodě mluvíme o zhodnocení znalosti za určitý časový úsek. Může se jednat např. o formu certifikace nebo o možnost momentálního porovnání jednoho žáka vůči ostatním.

#### 6. Posouzení připravenosti žáka pro budoucí učení

Hodnocení dokáže prozradit, zda je žák připravený pro další učební postup. Odhalí, zda žák dosáhnul předchozích cílů, aby se daly vytyčit odpovídající cíle nové.

Než se učitel začne rozhodovat, jak a co chce hodnotit, měl by vědět, z jakého důvodu, čeho tím chce docílit.

Podle toho, která stránka hodnocení se úmyslně zdůrazní, vystoupí do popředí také odpovídající funkce hodnocení. Hodnocení jako zpětnou vazbu Velikanič<sup>22</sup> uvádí pod kontrolní funkci hodnocení.

Hodnocení má dle něj tedy těchto pět základních funkcí:

- **Selektivní/segregační funkci** – Velikanič upozorňuje, že buržoazijní a dnešní třídní společnost ve skutečnosti nemá zájem o to, aby všichni žáci dosáhli vysokoškolského vzdělání. Samy vysoké školy provádí přijímacím řízením/ zkouškami určitou selekci. Na školách základních a středních nicméně hodnocení také může plnit funkci selektivní např. v rámci rozdělování žáků do výkonnostních skupin.
- **Motivační/stimulační funkci** – Významná funkce hodnocení. Správně nastavené hodnocení žáky dokáže zdravě motivovat. Musí se však dávat pozor na přecenění této funkce. Pokud bude žák motivován např. hodnocením formou klasifikace příliš, může se stát, že se nebude učit, protože by chtěl nabýt vědomosti, ale pouze s cílem získat dobrou známku (mnohdy bohužel bez ohledu na to, jakým způsobem).

---

<sup>22</sup> VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1973, s. 214-217

- **Kontrolní funkci:** Vždy měla své místo ve výchovně-vzdělávací práci.

**Regulační funkci** – Neboli řídicí funkce. Učitel určitým způsobem (nejčastěji zvolenými metodami) řídí učební činnost žáka. Ovlivňovat může např. kvalitu žákovy práce.

**Informativní funkci** – Hovoříme o zpětné vazbě, která poskytuje informaci o podaném výkonu žáka. I kritická zpětná vazba podaná žákovi má důležité místo ve vyučovacím procesu a budoucí práci žáka. Stejně tak je důležitá tato informace pro učitele, který díky ní pozná efektivitu své předešlé práce a nastaví nadcházející kroky.

- **Diagnostickou/prognostickou funkci** – Hodnocení chápeme jako proces neustálého poznávání žáka, jeho vzdělanostní úrovně a chování při vyučování i mimo něj. Právě díky hlubšímu poznání a diagnostice žáka je mu učitel schopen podat pomocnou ruku a objektivně posoudit, kým se žák může stát (doporučit mu například další vhodné studium).
- **Výchovnou funkci** – Je nejdůležitější funkcí hodnocení. Ať se hodnocení objevuje v jakékoliv formě, mělo by žáky vychovávat. Každé hodnocení má na žáky určitý vliv. Mělo by však vždy poukazovat jak na přednosti, tak na nedostatky, ze kterých se žák může mnoho naučit a které by neměly být vnímány pouze negativně.

Víceméně stejné funkce hodnocení jako Velikanič rozlišuje také Zormanová<sup>23</sup>. Sice má hodnocení podle ní osm funkcí, ale například funkce formativní a funkce výchovná se v jistém ohledu překrývají a podobají.

- I. **Funkce motivační** – hodnocení snižuje/zvyšuje žákovu motivaci k učení
- II. **Funkce informativní** – hodnocení informuje žáka o výsledku
- III. **Funkce formativní** – hodnocení zahrnuje podněty k rozvoji, formování osobnosti žáka, jeho vlastností a přístupu k učení
- IV. **Funkce diagnostická** – hodnocení informuje učitele o úspěšnosti či neúspěšnosti žáka, jeho učebním stylu apod.

---

<sup>23</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika, s. 208–209. ISBN 9788024745909.

- V. **Funkce výchovná** – hodnocení vede k utváření pozitivních vlastností a postojů žáka k učení
- VI. **Funkce regulativní** – učitel hodnocením reguluje učební činnost žáka, tím ovlivňuje kvalitu jeho práce
- VII. **Funkce prognostická** – na základě hlubšího poznání žáka, jeho možností a dlouhodobějšího hodnocení může učitel předpokládat jeho další studijní perspektivu
- VIII. **Funkce diferenciací** – hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do výkonnostních skupin

## 2.4 Typy hodnocení

Existuje několik obecných typů hodnocení, které může učitel v rámci své výuky používat, kombinovat. Vždy by jej měl volit s promyšleným záměrem a vztahem k cíli, kterého chce dosáhnout.

Zormanová<sup>24</sup> rozlišuje typy hodnocení podle:

### 1. subjektu (kdo je hodnocen)

- hodnocení heteronomní: subjekt je hodnocen někým z vnějšího prostředí
- hodnocení autonomní neboli vnitřní: subjekt se hodnotí sám (např. sebereflexe)

### 2. vztahové normy

- sociálně-vztahové hodnocení: žák je hodnocen na základě porovnávání jeho výkonu s výkony ostatních spolužáků
- individuálně-vztahové hodnocení: žák je hodnocen na základě porovnání aktuálního výkonu s jeho výkony předchozími

---

<sup>24</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika, s. 207. ISBN 9788024745909.



Kolář a Šikulová<sup>25</sup> rozlišují tyto další typy hodnocení:

**Normativní hodnocení/statisticky – normativní hodnocení:** jedná se o hodnocení relativního výkonu žáka ve vztahu k výkonům ostatních. Učitel si například předem určí, že nejlepší známku dostane deset procent nejúspěšnějších žáků bez ohledu na to, jak dobrá bude skutečně úroveň jejich výkonů.

**Kriteriální hodnocení:** hodnocení absolutního výkonu žáka na základě předem stanovených kritérií. Učitel konkrétně popíše cílený výkon (určí jeho kritéria).

Žákův výkon se s tím následně porovnává a hodnotí se, jestli byl konkrétní popis splněn a do jaké míry. Například žáci, kteří dosáhli určitého kritéria, za to dostanou odpovídající známku. Nezáleží na tom, jakých výsledků dosahují ostatní.

**Diagnostické hodnocení:** jeho cílem je odhalení učebních potíží a nedostatků žáků

**Interní hodnocení/ vnitřní a externí hodnocení/ vnější:**

Interní: hodnocení učiteli, kteří v určitém ročníku pravidelně působí

Externí: hodnotícími jsou osoby působící mimo školu

**Neformální hodnocení:** učitel pozoruje (bez předešlého upozornění) výkony žáků při běžných školních činnostech a ty hodnotí

**Formální hodnocení:** učitel žáky předem upozorní, že bude jejich výkony pozorovat a poté hodnotit. Žák se může na výkon lépe připravit.

**Závěrečné hodnocení:** hodnocení shrnující výkony na konci výuky nebo na konci uceleného pracovního programu

**Průběžné hodnocení:** jedná se o opakované hodnocení žáka v delším časovém úseku. Je nástrojem pro zpracování sumativního hodnocení (viz. níže).

**Formativní a sumativní hodnocení**

Starý<sup>26</sup> tvrdí, že nezáleží na tom, zda se ve škole bude používat buď sumativní, anebo formativní hodnocení, protože žák se bude setkávat s oběma těmito druhy stále.

---

<sup>25</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika, s. 32-37. ISBN 978-80-247-2834-6.

Pro rozvoj klíčových kompetencí však považuje vhodnější ty formy hodnocení, které spadají pod hodnocení formativní.

### Formativní hodnocení

V knize Starého a Laufkové<sup>27</sup> najdeme definici formativního hodnocení, pocházejícího z anglického jazyka, jakožto složeninu dvou slov: formovat/formace – proces utváření hodnotových postojů člověka a hodnocení. Výsledkem je tedy zájem o rozvoj člověka v nejenom v jeho poznání, ale i chování.

Formativním, průběžným hodnocením dle Vališové a Kasíkové<sup>28</sup> *chceme hlavně poskytnout žákům čas pro osvojení látky, prodloužit čas pro učení. V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, většinou rychlých forem zkoušení po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po tvořivou práci s vlastními pomůckami. V podstatě chceme, aby se žák učební látkou zabýval, a ne ji v krátkém zkoušení reprodukoval a vzápětí ji zapomněl.*

Starý a Laufková<sup>29</sup> považují za nepřehlédnutelnou část formativního hodnocení jeho obohacení komentářem. V něm učitelé informují žáky nejenom o tom, co se již naučili nebo nenaučili, ale také jim podávají rady, jak mají ve výuce pokračovat, aby dosáhli pokroku.

### Sumativní hodnocení

Toto hodnocení je závěrečné a Vališová s Kasíkovou<sup>30</sup> ho charakterizují jako hodnocení vyjádřené součtem všech aktivit žáka v určitém časovém období. Můžeme ho najít v pololetí ve formě známky na vysvědčení. Žák by měl však přesně vědět, co toto hodnocení

---

<sup>26</sup> STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 2006 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

<sup>27</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 3. ISBN 9788026210016.

<sup>28</sup> VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 261. ISBN 8024733579.

<sup>29</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 5-6. ISBN 9788026210016.

<sup>30</sup> VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 261–262. ISBN 8024733579.

představuje, nemělo by se jednat pouze o aritmetický průměr, ale o vyjádření splnění cíle vyučování za určitou dobu.

Dalším podstatným rozdílem je účel, ke kterému sumativní hodnocení slouží. Od formativního hodnocení, které dle Starého<sup>31</sup> slouží hlavně žákovi, sumativní je spíše pro někoho jiného, protože ve chvíli, kdy se o něm žák dozví, nemůže jej už změnit, je konečné. Závěrečné vysvědčení ocení jako informaci především rodiče, v případě přijímacího řízení jiná škola.

## 2.5 Formy hodnocení

Formy hodnocení neboli vnější projevy hodnocení. Jedná se o konkrétní způsob, jakým je hodnocení vyjádřeno. Dle Koláře a Šikulové<sup>32</sup> může být každá z těchto forem efektivní a nelze proto tvrdit, že je některá lepší či horší. Jak moc efektivní hodnocení bude, ovlivňuje celkový úmysl pedagoga a konkrétní situace.

Protože souvisí hodnocení také bezprostředně na vztahu mezi učitelem a žáky, Průcha<sup>33</sup> podotýká, že bude záležet i na typu vyučování v závislosti na roli učitele. I přesto, že učitelé musí dodržovat nějaká předem nastavená pravidla, řídit se podle určitých norem, každý je individualitou, která je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a dalšími personálními vlastnostmi. Dominantní učitel, který své žáky moc nechválí, vytváří jiné edukační klima a volí jiné formy hodnocení než učitel veselý, který může mít na druhou stranu problém s udržením pozornosti žáků.

---

<sup>31</sup> STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 2006 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

<sup>32</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika, s. 77. ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>33</sup> PRŮCHA, Jan, *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 52. ISBN 80-7178-621-7

Ve své knize Kolář a Šikulová<sup>34</sup> rozlišují tyto formy hodnocení výsledků žáků:

- **Označování žáků podle výkonnosti či chování**

Toto hodnocení může být formou speciální lokace žáka (posazení si žáka blíže k učiteli nebo využití tzv. „oslovské lavice“) nebo označování úspěšných a neúspěšných žáků např. na nástěnce.

- **Oceňování výkonů**

Do této kategorie spadají výstavky prací žáků, ale také gradace neboli pověření žáka náročnějším/méně náročným úkolem či přímá nabídka výběru z úkolů různých obtížností atd.

- **Písemná a grafická vyjádření**

Jedná se o zařazení žáka na diagramu či posuzovací škále, nebo také o charakteristiku žáka.

- **Jednoduché mimoverbální hodnocení**

Může jím být úsměv učitele, zavrtění hlavou, přísný pohled, gesto či pohlazení a jiné doteky učitele.

- **Verbální/ slovní hodnocení**

  - **Jednoduché verbální hodnocení**

Do této podskupiny patří prosté slovní zhodnocení jedním slovem (ano, ne, špatně, chyba apod.) nebo krátké vyjádření s emocemi (zase jsi mě zklamal, dnes jsi mně potěšil aj.).

  - **Slovní hodnocení**

Je oceňováno především za svou vysokou informační hodnotu a motivační podíl. Obsahuje doporučení pro další rozvoj žáka a respektuje jeho individualitu.

---

<sup>34</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika., s. 93–94. ISBN 978-80-247-2834-6.

Nejedná se pouze o písemnou obsahovou analýzu žákova výkonu, ale také o ocenění práce všech žáků po vyučovací hodině, ústní parafrázování výkonu, pověření žáka k zastoupení učitele atd.

- **Kvantitativní hodnocení**

Pod tímto pojmem si můžeme představit klasické vyjádření známky dle pětibodové klasifikační stupnice, známka s odůvodněním, přesný počet chyb či bodů (bodový systém) nebo procenta.

Kopřiva<sup>35</sup> upozorňuje, že je známka de facto zjednodušená až abstraktní forma hodnocení. Z tohoto důvodu nemůže mít tak vysokou informační hodnotu. *Známka neříká nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy.*

Protože má učitel do jedné známky zahrnout většinou komplexní pohled na žáka, jakožto žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy aj.

Kolář a Šikulová<sup>36</sup> tvrdí, že se mnohdy do známky mohou promítat, ač nevědomě, i subjektivní sympatie učitele vůči žákovi a že i když může známka podávat informaci o vědomosti žáka, nemůže specifikovat tzv. sociální kvalifikace žáka. Ty zahrnují například fakta o tom, v jaké míře je žák schopný kooperace, jestli je vytrvalý, tvořivý apod. Proto se jako jedny z negativních atributů známky uvádí její převážně kognitivní obsah a statické označení, které je zarážejícím opakem k dynamickému procesu vyučování.

Další velice zajímavý fakt, který učitelé v knize Starého a Laufkové<sup>37</sup> přiznávají, je omezování pětibodové škály hodnocení nebo její úprava mínusy z jejich vlastní iniciativy. Důvodem je vnímání známky učitelem. Jednička je viděna jako jakási odměna a pětka je trest. Z předmětu jako výtvarná výchova učitelé nechtějí „trestat“ žáky za to, že nejsou nadaní.

---

<sup>35</sup> KOPŘIVA, P.: *Hodnotit čísly, nebo větami?* In: Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování*. Praha: Agentura Strom, 1994, s.73–76.

<sup>36</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků. 2.*, dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika., s. 84. ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>37</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 4. ISBN 9788026210016.

Na druhou stranu má klasické klasifikační hodnocení i svá pozitiva a důvody setrvávání ve školní praxi.

Miková<sup>38</sup> zmiňuje výhody známkování z pohledu učitelů: *Známky jsou snadno evidovatelné, na třídu a předmět stačí jeden papír na celý rok. Jsou to vlastně jednoduché zprávy, které učitelé umožňují, aby se přehledně orientoval ve školních výkonech každého žáka, v tom, jak si v jednotlivých předmětech stojí, jaké učivo zvládl a v jakém má ještě mezery.*

Dalšími výhodami klasifikačního hodnocení dle Koláře a Šikulové<sup>39</sup> jsou např.:

- Známky celkem pohotově vzbuzují v žácích motivaci. Díky motivaci se mohou rychleji rozvíjet i další funkce hodnocení.
- Známky jsou tradičním způsobem hodnocení a lidé se v nich lépe orientují.

Nicméně Nováčková<sup>40</sup> zdůrazňuje i některé **další pokrokové způsoby hodnocení**:

- **týdenní plány** se sebehodnocením žáka a vyjádřením učitele k tomuto hodnocení
- **individuální smlouvy**, které uzavírá učitel s žákem
- různé další způsoby **sebehodnocení žáků**
- **portfolio**

Dle Nováčkové je portfolio žáka účinným nástrojem k hodnocení, především pokud jej velkou měrou ovlivňuje sám žák (může si zvolit, co do portfolio chce zařadit) a je pravidelně prodiskutováno s učitelem i s rodiči.

---

<sup>38</sup> MIKOVÁ, Šárka. Výhody a nevýhody známkování. *Školní vzdělávací program krok za krokem* [online]. Verlag Dashöfer, 2005, (kap. 1/3.2.2), s. 1–3 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

<sup>39</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika., s.86. ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>40</sup> NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení- jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006, s. 2. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

Žákovské portfolio popisují Košťálová, Miková a Stang<sup>41</sup> jako soubor, který je plný dokladů o žákově učení. Tyto doklady/práce vytváří žák v určitém časovém období. Žákovské portfolio pomáhá sledovat, dokumentovat a hodnotit žákovy dovednosti a znalosti. Neexistuje jediná podoba žákovského portfolia, liší se např. podle toho, kdo:

- rozhoduje o typech položek v portfoliu
- vkládá konkrétní ukázky materiálů
- portfolio hodnotí

anebo také podle:

- druhu uspořádání portfolia
- účelu

## 2.6 Současné pojetí hodnocení v České republice

Spilková<sup>42</sup> popisuje, že je současné vzdělávání založené na konstruktivistickém vyučování<sup>43</sup> a obsahuje hodnocení jakožto přirozenou součást učení. V dnešní době se proto upřednostňují formy průběžného formativního hodnocení založené na zpětných vazbách a individuálním přístupu k žákům.

Stejně na tuto skutečnost poukazují Košťálová, Miková a Stang<sup>44</sup>. Víru v možnosti přímého přenosu znalostí vytlačuje badatelský princip a již zmíněný konstruktivismus. V dnešní badatelsky pojaté škole se proto klade větší důraz na hodnocení

---

<sup>41</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 111- 113. ISBN 9788073673147.

<sup>42</sup> Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 52). Praha: Asociace waldorfských škol.

<sup>43</sup> Pedagogický konstruktivismus- *podněcování učících se k interakci, k sociální komunikaci, k tvorbě vlastních poznatků, poznatkových struktur a ke kritickému posuzování informací* (dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pedagogicky-konstruktivismus> )

<sup>44</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 9. ISBN 9788073673147.

formativní (průběžné, korektivní, zpětnovazebné, hodnocení pro učení) než na hodnocení sumativní (shrnující, hodnocení učení). Hodnocení přestává být strašákem a nástrojem pouze vnější motivace. Na tento fakt kromě více propagovaného formativního hodnocení reaguje sumativní hodnocení, které nemizí, ale mění svůj původní obsah a funkci. Sumativní hodnocení se postupně snaží nebýt jedinou souhrnnou známkou za předmět, ale více zohledňovat složky komplexního výkonu a vyjadřovat se ke každé z nich jednotlivě.

## 2.7 Průběh procesu hodnocení

Dle Koláře, Navrátila a Šikulové<sup>45</sup> je základem procesu hodnocení:

- charakterizování úrovně dosažení cíle
- vyjádření hodnotícího soudu

Hodnocení má podle nich pět základních fází:

### 1. Zadání úlohy

Je předložena výzva s požadavky na určitý výkon. Výzvou může být např.: klasický dotaz před tabulí, určení tématu písemné práce, otázka v dialogickém/reprodukčním rozhovoru učitele s žákem/žáky.

Vyučující by v této fázi měl brát v potaz reálné možnosti žáků a případně úlohy diferencovat: gradací (úlohy stejného typu avšak s různou úrovní obtížnosti), počtem úkolů či úpravou času určeného pro splnění úkolů. Pokud budou mít všichni žáci stejná zadání úloh, měl by učitel připravit úlohy navíc pro ty zdatnější, kteří by se měli také stále podporovat v rozvoji.

### 2. Expozice

Žák plní úkol a orientuje se na svůj výkon. Pokud jsou dispozici předem stanovená kritéria hodnocení, bere je v potaz.

---

<sup>45</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 8–12. ISBN 8070442026.



### **3. Analýza výkonu žáka**

Následuje analýza výkonu žáka při výkonu, přičemž je průběžná analýza výkonu považována za nejnáročnější operaci pro učitele. Nicméně proto, aby učitel mohl žákovi pomoci při nerozhodnosti, hledání výrazu, nebo při zaznamenávání chyb apod., je analýza velmi důležitá.

Učitel analyzuje výkon žáka také po jeho skončení až po samotné vyvrcholení. Při této analýze se učitel zaměřuje na kritéria, např. na cíle, stanovené normy, výkony ostatních žáků, předchozí výkony žáka atd. Neměl by na základě dosažených výsledků žáků zapomenout na své vlastní závěrečné sebehodnocení a na příčiny případného úspěchu/neúspěchu žáků.

### **4. Vyjádření posudku – vyslovení závěru o kvalitě práce žáka**

Učitel nějakým způsobem (formou) vyjádří své zhodnocení na základě předešlých analýz. Např.: pokývnutím, známkou, procentem, slovním zhodnocením atd.

K tomuto hodnocení se může vázat udělení trestu či vyjádření pochvaly.

Vyjádření závěrů analýzy či srovnávání výkonů žáků mezi sebou je náročnější, pokud se jedná o výkony, které se těžko normují (např.: postoje k učení, tolerance k názorům druhých apod.) Při nich je hodnocení žáků ovlivněno i subjektivními prvky z pohledu učitele, což snižuje jeho celkovou objektivitu. Samozřejmě mohou být východiskem předem daná kritéria, která musí být ovšem jasná a vhodně zvolená.

### **5. Vnitřní analýza vlastního výkonu**

V poslední fázi dohnuje zamýšlení se nad vyjádřeným hodnocením a jeho porovnání se svým vlastním sebehodnocením. Tuto fázi doprovází nejrůznější pocity, jako např. pocit uspokojení/neuspokojení. Závěrem fáze je vyvození důsledků a případná změna budoucího chování v oblasti učebních aktivit.

Kolář a Šikulová<sup>46</sup> rozlišují sedm fází hodnotícího procesu, z nichž jsou některé sice naprosto stejné s již zmíněnými, ale celkové pojetí je zajímavě a přehledněji rozdělené z pohledu učitele a z pohledu žáka. Tyto fáze natolik obecné, že při nich lze využít nejrůznějších forem hodnocení a mohou probíhat v jakékoliv části výuky.

Fáze hodnotícího procesu	Učitel	Žák
1. fáze	Zadání úlohy žákovi →	Pochopení, přijetí úlohy
2. fáze	Průběžná analýza výkonu žáka ←	Expozice výkonu
3. fáze	Rychlé zpětné promítnutí žákova výkonu ←	Ukončení výkonu a očekávání žáka
4. fáze	Závěrečná analýza výkonu a rozhodnutí	
5. fáze	Vynesení hodnotícího posudku o výkonu →	Přijetí/ nepřijetí posudku
6. fáze	Uvědomění si možných dopadů na žáka (o nich je důležité přemýšlet již ve 4. fázi)	Sebehodnocení
7. fáze		Důsledky v chování a jednání žáka, dopady na jeho další budoucí učení

V praxi těchto sedm fází probíhá tak rychle a přirozeně, že si je mnohdy ani aktéři neuvědomují.

## 2.8 Slovní neboli verbální hodnocení

Pedagogický slovník<sup>47</sup> definuje slovní hodnocení jako *hodnocení žáků nikoli numerickými stupni (známkami), nýbrž verbálními výroky.*

<sup>46</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika, s. 57- 76. ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>47</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 215. ISBN 9788071787723.

Jedná se tedy o formu kvalitativního hodnocení a setkat se s ní můžeme v písemné či ústní formě, jak již bylo dříve zmíněno. Dle Mařašové<sup>48</sup> může mít slovní hodnocení podobu jak průběžného hodnocení (např. ústní, zápis do notýsku, dopis od učitele), tak konečného hodnocení (např. závěrečné vysvědčení).

### **2.8.1 Historie slovního hodnocení**

V kapitole o historii hodnocení se Zormanová<sup>49</sup> zmiňuje o tom, že do 16. století bylo slovní hodnocení běžnou součástí aktu opuštění školy žákem.

Velikanič<sup>50</sup> popisuje toto slovní hodnocení jako stručnou zprávu všeobecného charakteru. Hodnocení nicméně měnilo postupem času své funkce a nastupující buržoazní společnosti, která se zaměřovala na výkon, se pro selekci žáků hodila více klasifikace. Nespokojenost s touto formou hodnocení se začala projevovat až začátkem 20. století.

Slovní hodnocení se v České republice objevilo podle Nováčkové<sup>51</sup> rok po revoluci. Několik inovativních škol požádalo roku 1990 ministerstvo školství o povolení psát žákům slovní hodnocení místo používání známek. Jednalo se tedy o slovní hodnocení písemnou formou, které bylo v té době ve fázi experimentu. Rodiče obdrželi na těchto inovativních školách od učitelů pololetní, stručné a pečlivé zprávy, díky kterým se mohli dozvědět bližší informace o chování a učení svých ratolestí.

Za tři roky se zástupci škol, kde se slovní hodnocení nově používalo, shodli na názoru, že nelze změnit výuku bez toho, aby se nezměnilo hodnocení, a stejně tak je nutné upravit výuku s novým hodnocením.

---

<sup>48</sup> MAŘAŠOVÁ, Zuzana. Slovní hodnocení. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 12. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

<sup>49</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika, s. 209. ISBN 9788024745909.

<sup>50</sup> VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN, 1973, s. 163

<sup>51</sup> NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení- jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 1. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

Velkým krokem kupředu v této otázce byla pozdější legalizace slovního hodnocení novelou vyhlášky o základní škole. Slovní hodnocení se místo klasifikace mohlo používat v prvních třech ročních primárního vzdělání s vědomím rodičů.

Nicméně, v předchozích kapitolách zmiňovaný nový školský zákon z roku 2004 tento krok prodlužuje a uzákoňuje od roku 2005 slovní hodnocení jako jednu z možných alternativ k hodnocení známkou ve všech ročnících základní školy, střední školy a konzervatoří.

### **2.8.2 Klady a zápory slovního hodnocení**

Názory na slovní hodnocení se v naší populaci v současné době velmi rozcházejí. Jarošová<sup>52</sup> v rámci svého výzkumu týkajícího se klasifikace a slovního hodnocení upozorňuje na podstatný fakt, že respondenti jejího výzkumu – *rodiče známkových dětí, jsou o problematice slovního hodnocení nedostatečně informováni. Nadpoloviční většina se s touto formou hodnocení nikdy nesešla a zároveň stejná část si nepřeje, aby byly takto děti hodnoceny.*

Přitom můžeme slovní hodnocení ocenit za několik jeho výhod.

#### **Klady slovního hodnocení**

Mařašová<sup>53</sup> považuje za jednu z předních výhod slovního hodnocení jeho celistvost. Slovní hodnocení se nezaměřuje jen na popis určité skutečnosti, činnosti žáka, ale také na hledání jejího řešení, navrhování způsobů ke zlepšení. Neboli jde o hodnocení formativní.

O větší míře informovanosti žáků i rodičů díky slovnímu hodnocení mluví také Miková<sup>54</sup>. Podle ní si mnohdy sám učitel neuvědomí, jak do hloubky o žákovi kvůli slovnímu hodnocení uvažuje, což je samozřejmě žádoucí stav. Za velké pozitivum lze také vnímat větší zájem žáka o samotný učební proces než o jeho hodnocení. S tím souvisí děláním chyb bez strachu,

---

<sup>52</sup> JAROŠOVÁ, Zuzana. Zámka nebo slovní hodnocení? *Učitel'ské noviny* [online]. 2004, (26) [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2962>

<sup>53</sup> MAŘAŠOVÁ, Zuzana. Slovní hodnocení. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 12. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

<sup>54</sup> MIKOVÁ, Šárka. Výhody a nevýhody slovního hodnocení. Školní vzdělávací program krok za krokem [online]. Verlag Dashöfer, 2005, (kap. 1/3.2.3), s. 1-2 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>

protože za to žákům nehrozí do očí bijící špatné známky. Rodiče také tvrdí, že jsou jejich děti díky svému školnímu slovnímu hodnocení obecně zvědavější.

### **Zápory slovního hodnocení**

Samozřejmě má ale i slovní hodnocení v písemné podobě řadu nevýhod. Mezi nejznámější dle Mikové patří:

- časová náročnost pro učitele
- složitost v jeho samotném napsání vyplývající ze všech kritérií, jak by slovní hodnocení mělo správně vypadat (viz níže)
- nutkání učitele k psaní samých pozitivit. Často ve slovním hodnocení nenajdeme negativní zmínku a celé hodnocení je jen o tom, co se žákovi podařilo. Z toho se však žák nedozví, jak se může zlepšit a proč. Někteří učitelé si myslí, že tím žáky lépe motivují, opak je pravdou.
- možná nedorozumění ze stran rodičů. Z tohoto důvodu se doporučují pravidelné schůzky, na kterých si o formě a představě slovního hodnocení učitel s rodiči promluví.
- nemožnost vytvoření souhrnných statistických přehledů mezi jednotlivými školami a tím je mezi sebou porovnávat.
- riziko prázdných frází. Některé věty a výrazy učitel může začít časem používat u více žáků, přičemž vymizí originalita slovního hodnocení a individuální náhled na žáka.
- formulace, kterými můžeme žákovi ublížit. Stát se tak může tehdy, když učitel žáky ve slovním hodnocení vzájemně porovnává, nebo když každému z nich přiřazuje určité a stálé vlastnosti (tzv. nálepky).

### **2.8.3 Tvorba písemného slovního hodnocení**

Slovním hodnocením se bohužel dá i uškodit. Aby se tak nestalo a písemné slovní hodnocení plnilo své důležité funkce, je dodržování určitých zásad při jeho tvorbě klíčové.

## Posuzující versus popisný jazyk<sup>55</sup>

Pro učitele píšící slovní hodnocení je stěžejní uvědomit si rozdíl mezi používáním posuzujícího a popisného jazyka.

Žák, který si přečte slovní hodnocení psané jazykem posuzujícím, se nedozví nic přesnějšího o průběhu své práce a dosažení cíle. Jedná se o názory „soudy“, tedy vlastně posouzení učitele, jaký žák je nebo jak podle něj obecně v rámci výuky pracoval bez vlivu na jeho budoucí učení. Žák si důvody svého nezdaru z takového hodnocení neuvědomí, takže s nimi nemůže pracovat.

Oproti tomu jazykem popisným vystihujeme pouze konkrétní situaci, žákovo chování a jeho výkon. Nic si přitom nedomyšlíme. Dodržíme tím co nejpřesnější popisnou zpětnou vazbu a pro žáka je takový popis hodnotnější.

Názorná ukázka:

Hodnocení posuzujícím jazykem	Hodnocení popisným jazykem
<i>„Učivo v českém jazyce zvládáš výborně jak v oblasti pravopisu a mluvnice, tak ve slohu. Psaní je tvá silná stránka. Umiš psát krátké úvahy a texty k daným tématům a slohovým útvarům. V ústním vypravování zážitků by ses měla zlepšit.“</i>	<i>„V češtině jsi procvičovala: pravopis podstatných jmen, přičestí minulé, skupiny mě/ mně, ě/ je, větu jednoduchou a souvětí, slovesný způsob, stavbu věty, přímou řeč, čárky ve větě. Psala jsi popis, úvahu, reportáž, vypravování. Mluvnická pravidla ovládáš... Při ústním vypravování svých zážitků však někdy příliš zabíháš do podrobností, takže my posluchači pak přesně nerozumíme tvému sdělení.“</i>

<sup>55</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 46–52. ISBN 9788073673147.

## Další důležitá pravidla

Maťašová<sup>56</sup> doporučuje začít žákovo slovní hodnocení krátkým uvedením, proč učitel žákovi toto hodnocení vlastně píše. Může se jednat o konec školního roku, tudíž potřebu jej zhodnotit apod.

Podstatné body, na které by si učitel při psaní slovního hodnocení měl dávat pozor, vytyčuje také Nováčková<sup>57</sup>:

- Za jeden z nejdůležitějších bodů považuje objektivitu. Slovní hodnocení se nemá zaměřovat na žáka jako takového (na jeho vlastnosti), ale jak již bylo zmíněno v popisném jazyce, pouze na to, co má být skutečně hodnoceno, tedy na průběh učení a výsledky. Učitel se může zmínit i o chování žáka. Měl by však popisovat pouze to, co skutečně viděl a nedělat z toho unáhlené závěry jako např.: „*Jiřinka neumí spolupracovat*“ aj.
- Slovní hodnocení by mělo být adresováno pouze a přímo dítěti s užitím zdvořilostní formy velkých písmen (*Ty, Tvoje apod.*), kvůli tomuto přímému adresování by ve slovním hodnocení nemělo být užito jmen ostatních spolužáků.
- Slovní hodnocení má obsahovat informace o tom, jestli žák dosáhl cíle, ale také jak by měl pokračovat dále. Vhodné je použití námětů, navrhnout, co lze s problémy konkrétněji dělat. Tím se docílí zpětnovazebného charakteru slovního hodnocení. Některé z těchto námětů by se měly podat jako obecnější informace v 1. osobě množného čísla nebo ve 3. osobě čísla jednotného. (např.: „*Technika čtení je dobrá.*“)
- Díky slovnímu hodnocení by se žáci rozhodně neměli porovnávat. Proto by si měl dát učitel pozor na formulace typu: „*Nejlepší počítač z naší třídy je Jirka*“ apod.

---

<sup>56</sup> MAŤAŠOVÁ, Zuzana. Slovní hodnocení. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 12. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

<sup>57</sup> NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení- jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 1- 11. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

- Délka slovního hodnocení záleží výlučně na situaci. V některých případech, kdy se žáci hodnotí průběžně a ví, jak si stojí a co se od nich očekává, stačí slovní hodnocení na pár řádků, jindy mohou vyhovovat i dvě stránky.
- Slovní hodnocení by se mělo zmiňovat nejdříve o tom, co se žákovi podařilo, ale určitě by mělo také zahrnovat taktně vyjádřená negativa. Ta se učitel má pokusit převádět závěrem v pozitiva. („*Naším společným úkolem pro příští pololetí proto bude...*“)
- Ve slovním hodnocení by se namísto rozkazovacího způsobu měly používat oznamovací věty (hlavně 1. nebo 3. os jednotného i množného čísla) s postupy, které žákovi pomohou. (např.: „*Psaní dopisů z prázdnin bude příležitostí v klidu se zamyslet nad psaním i a y.*“)
- Učiteli může také pomoci užívání sloves s případným udáním častosti výskytu, např.: „*Nikdy jsem tě neslyšela používat nevhodná slova.*“  
Nevhodná věta by byla: „*Jsi slušný chlapec.*“
- Některá slovní hodnocení se dají bohužel zaměnit za klasifikaci z důvodu příliš jednoduchého popisu a nezahrnutí více dílčích aspektů vzdělávání.
- Pozor na pochvaly. Žáci by se měli chtít učit hlavně pro sebe. Když žák obdrží své slovní hodnocení, je naprosto přirozené, že si ho přečte vícekrát. Většinou si ho čte tím nejmilejším tónem. Mnozí učitelé si neuvědomují, že přímé pochvaly mohou v žácích vzbudit touhu po jejich neustálém získávání. Tím se zcela mění motivace vnitřní na motivaci vnější, kterou mimochodem pocítují i žáci, kteří se učí jen pro získání samých jedniček.

Stejná situace může nastat, pokud učitel použije spojení „*dělá mi radost*“. Žáci se poté mohou chtít pouze zavděčit učitelovi a druh jejich motivace k výuce se znovu mění.

- I u slovního hodnocení může dojít k rezignaci a ztráty motivace k dalšímu posunu žáka. Jedná se o riziko nálepkování. Učitel může i nevědomky oslovovat žáky specifickými přídavnými nebo podstatnými jmény, a tím vyjadřovat jejich vlastnosti. Dá se hovořit o negativních nálepkách (jako např. *nepořádník*) a o pozitivních nálepkách (*sluníčko naší třídy, vzorná, šikovný*). Žák, který je neustále popisovaný



jako ten, který si nedokáže udržet pořádek, nemá jediný důvod, proč by se měl změnit. Pro žáky není jednoduché se těchto nálepek zbavit anebo se s nimi sžít.

Mařašová<sup>58</sup> také upozorňuje na nevhodné používání nekonstruktivních výrazů, jako např.: *neumíš, nedovedeš*. Je mnohem pozitivnější místo nich navrhnout žákovi přímé řešení situací, ve kterých se mu nedaří. Stejně tak není efektivní užití výrazů, které jsou konečné a neskrývají šanci na zlepšení (např.: *Je typické, že neumíš...*).

Naopak jejím dobrým tipem je práce s klíčovými kompetencemi ve slovní hodnocení. Současné slovní hodnocení by totiž jejich úroveň mělo popisovat. Při pozorování si může učitel některé kompetence rozdělit tak, aby mu observaci ulehčili a aby si byl schopen všimnout více aspektů.

Např.: *Kompetence k učení: Žák pracuje samostatně, prokazuje iniciativu, dokončí práci ve stanoveném čase, řídí se instrukcemi a pokyny, pečlivě prezentuje práci apod.*

Po takovém rozdělení si učitel během pozorování doplňuje do tabulky míru zvládnutí (*výborně, někdy dovede atd.*) a následně mu tyto informace pomohou slovní hodnocení zpracovat přehledněji.

Schimunek<sup>59</sup> navíc podotýká, že si učitel při tvorbě slovního hodnocení musí také dávat pozor na používání odborných termínů. Ty by měl raději vynechat. Důležité je si totiž uvědomit, komu vytvořená zpráva slouží – především žákovi.

## 2.9 Alternativní školy

Alternativní školy mají charakteristiku škol, *kteří chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Odmítají mnohé didaktické koncepce a postupy tradiční školy, jako je nátlak na výkon, kontrola známkováním, teror známek a strach z nich, propadání,*

---

<sup>58</sup> MAŘAŠOVÁ, Zuzana. Slovní hodnocení. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 13–15. Nahližet - nacházet. ISBN 808630728x.

<sup>59</sup> SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, s. 42. Pedagogická praxe. ISBN 8085282917.

*konkurence mezi žáky, jednostranná dominance učitele, vnější kázeň. Vznik alternativních škol v Evropě byl inspirován americkým hnutím svobodných škol (free schools).<sup>60</sup>*

Alternativní školy jsou nicméně také zařazeny do sítě škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a z tohoto důvodu musí dodržovat osnovy jím schválené.

Některé z nich pracují podle ucelené koncepce (např. Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola), jiné využívají pouze některé alternativní prvky (např. Zdravá škola, Začít spolu, Dokážu to atd.).<sup>61</sup>

### **2.9.1 Montessori**

Dle Rýdla<sup>62</sup> je cílem pedagogiky Montessori, aby dítě/žák především dosáhl co možná nejvyššího psychického a fyzického vývoje. To se mu může podařit díky zjednodušení dospívajícího tzv. „normalizačního“ procesu a podpoře ze strany Montessori. Důležité je také empatické vnímání různorodých období dětí a přirozenost bytí.

Výuka je zaměřena spíše prakticky než učebnicově. Dítě přichází do styku s jevy přímo a lépe si je díky tomu zapamatuje a naučí.

#### **Principy pedagogiky Montessori**

K základním principům montessoriovské pedagogiky patří například úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům, důraz na vytváření didakticky vhodného prostředí napomáhajícího přirozenému vývoji dítěte, speciálně vyvinuté pomůcky podporující zdokonalování smyslů, respekt k tzv. senzitivním fázím dítěte, vyučování ve věkově smíšených skupinách, svobodná volba práce, spíše slovní hodnocení a spolupráce s rodinou.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Alternativní a inovační koncepce. SPALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 81. ISBN 8024718219.

<sup>61</sup> Jiné varianty vzdělání. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007, s. 159. ISBN 8024719061.

<sup>62</sup> Pojetí výchovy a vzdělávání. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 35. ISBN 9788073950040.

<sup>63</sup> Montessoriovské školy. KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 97–98. ISBN 8024724294.

*Senzitivní období označuje dobu, v níž je dítě obzvláště citlivé a jakoby „připravené“ pro získávání určitých dovedností. Není-li takové období využito, senzitivita mizí.<sup>64</sup>*

## **Role učitele**

Dalším klíčovým bodem montessoriovské pedagogiky je role učitele/vychovatele, kterou lépe vymezuje dvanáct zásad vytvořených samotnou Marií Montessori. Tyto zásady ve svém článku zmiňuje Štefflová<sup>65</sup>.

Patří mezi ně např.:

- aktivní role vychovatele v průběhu navazování vztahu žáka s okolním prostředím, dále se vychovatel procesu účastní pouze v roli pozorovatele, příp. pomocníka (pouze na žádost žáků)
- odpovědnost vychovatele za nachystané a udržované prostředí pro žáky (např.: dostatečně motivující materiál pro žáky)
- respekt vůči žákům (samostatná práce žáků, korekce chyb neprobíhá vychovatelem okamžitě)
- vzbuzení pocitu důvěry a bezpečí v žácích

*Za vychovatele bývá označován dospělý člověk, který stojí proti dospívajícím různého věku a v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a pozitivně ovlivňuje sebevýchovu člověka.<sup>66</sup>*

## **Školní hodnocení**

Jelikož je jeden z obecných a důležitých principů pedagogiky Montessori orientace na žáka, mělo by hodnocení sloužit především jemu a forma školního hodnocení by tomu měla být nepochybně také uzpůsobena.

---

<sup>64</sup> Výběr z myšlenek Marie Montessoriové. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 18. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071780715.

<sup>65</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Škola podle Montessori*. Učitelské noviny [online]. 2004, (12) [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3709>

<sup>66</sup> Osobnost vychovatele a princip vedení. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 28. ISBN 8090219373.

Dle Kadlecové<sup>67</sup> v *Montessori třídách potřebujeme hodnocení, které spočívá v poskytování takové zpětné vazby, jež žákovi prospívá, motivuje ho k další činnosti a je založena na co možná nejobjektivnějších úsudcích o něm. Potřebujeme hodnotit práci žáka v přirozených situacích, nikoli redukovat hodnocení na ověřování zvládnutí učiva.*

Neexistuje jeden daný způsob hodnocení, který by se ve školách Montessori používal. Zařazují se různé typy hodnocení, např. hodnocení a sebehodnocení na připravené škále, či bodovací systém a slovní komentáře k dokončeným úkolům. Hodnocení by mělo však vždy směřovat k porovnávání osobního výkonu žáka, nikoliv ke srovnávání žáků mezi sebou ve skupině.<sup>68</sup>

### **Role slovního hodnocení**

Slovní hodnocení nalezneme na vysvědčení. V něm vyučující detailněji zmiňuje, co se konkrétnímu žákovi povedlo nebo nezdařilo a jakého vzdělanostního rozvoje dosáhl za určitý časový úsek. Pomůckou k sestavení slovního hodnocení je žákovské portfolio a poznámky, které si učitel během pozorování zapisuje.<sup>69</sup>

## **2.10 Školství ve Švýcarsku**

Vzhledem k tomu, že je Švýcarsko federativní republikou, hlavní odpovědnost za vzdělání nesou jednotlivé kantony samy. Každý z dvaceti šesti kantonů má svého ministra, který jej zastupuje. Ti společně tvoří Švýcarskou konferenci kantonálního ministerstva školství. Ta má za úkol uzavírat závazné dohody mezi kantony, tzv. konkordáty a zabývá se záležitostmi neřešitelnými v rámci kantonů či regionů.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> KADLECOVÁ, Táňa. Nástroje hodnocení podporující objevování a učení. In: Metodický portál RVP: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI-PODPORUJICI-OBJEVOVANI-A-UCENI.html/>

<sup>68</sup> Co mají děti místo známek a žákovské knížky ve škole?: Otázky a odpovědi. Montessori ČR [online]. [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/101-otazky-a-odpovedi/338-hodnoceni>

<sup>69</sup> pozn. 67

<sup>70</sup> The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.edk.ch/dyn/11553.php>

Rozdělení odpovědnosti za vzdělání mezi kantony je jedním z důležitých prvků vícejazyčného Švýcarska, kde 64,5 % obyvatel mluví německy, 22,6 % francouzsky, 8,3% italsky a 0,5% mluví rétorománskými jazyky.<sup>71</sup>

Ve Švýcarsku si studenti mohou vybrat mezi veřejnými a placenými soukromými školami, Většina jich navštěvuje školy veřejné. Školy soukromé jsou většinou velmi drahé. Mezi veřejné školy patří mateřské, základní, střední školy a také univerzity.<sup>72</sup>

### **2.10.1 HarmoS konkordát**

Dne 21. května 2006 si osmdesáti šesti procenty švýcarští voliči odhlasovali změnu v tehdejšímu konstitučnímu vzdělávání. Na základě článku 62 ústavy musí kantony a federální vláda povinně spolupracovat a definovat celostátní vzdělávací klíčové parametry, jakými jsou např. cíle jednotlivých úrovní vzdělání, jejich trvání a složení anebo udělování titulů. Dohoda mezi kantony na harmonizaci povinného vzdělávání, neboli tzv. HarmoS konkordát<sup>73</sup> je nástrojem k dosažení jich zmíněných cílů švýcarské ústavy.

Jednotlivé kantony se mohou rozhodnout, jestli se k samotné realizaci HarmoS konkordátu připojí, či ne. HarmoS konkordát se stává pro kanton právně zavazujícím až tehdy, když jej podepíše.

HarmoS konkordát byl již přijat všemi kantony k jejich samostatné ratifikaci dle svých vlastních právních postupů. V několika kantonech o jeho ratifikaci rozhodli sami občané při volbách.

V roce 2010 HarmoS konkordát ratifikovalo patnáct kantonů, tři nebyly rozhodnuty a sedm z kantonů (*AR, GR, LU, NW, TG, UR, ZG*<sup>74</sup>) hlasovalo nakonec proti ratifikaci HarmoS konkordátu.

---

<sup>71</sup> BURNIER, Etienne. FEDERAL STATISTICAL OFFICE. *Statistical Data on Switzerland 2016*. 2016, p. 8. ISBN 978-3-303-00544-6.

<sup>72</sup> OERTIG, Margaret. *Going local: your guide to Swiss schooling*. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 48. ISBN 9783905252255.

<sup>73</sup> OERTIG, pozn. 71, p. 14–15

<sup>74</sup> AR-Aargau, GR-Graubunden, Grigioni, Grischun, LU-Luzern, NW-Nidwalden, TG-Thurgau, UR-Uri, ZG-Zug

Nejdůležitějším bodem HarmoS konkordátu je prodloužení povinné školní docházky z devíti na jedenáct let, tzn. dva povinné roky v mateřských školách, šest let prvního stupně a tři roky druhého stupně.<sup>75</sup>

Prodloužením nastala i změna v číslování let školní docházky. Za první rok se již nepočítá první ročník základní školy, ale první rok ve škole mateřské.<sup>76</sup>

Loudová Stralczynská ve své diplomové práci<sup>77</sup> uvádí, že *na základě konkordátu vytvořila EDK<sup>78</sup> mezi lety 2005-2008 návrhy na národní vzdělávací standardy, které mají pomoci při zajištění kvality vzdělávání na konci 4., 8. a 11. roku povinné školní docházky v předmětech mateřský jazyk, matematika, cizí jazyky a přírodní vědy.*

Na konci šestého ročníku (osmého roku povinné školní docházky) mají žáci například v matematice znát pojmy: tvar, množství a míra, čísla a jejich proměnné apod.<sup>79</sup>

### **2.10.2 Lehrplan 21**

Dalším důležitým mezníkem primárního školství ve Švýcarsku bylo přijetí sjednoceného kurikula pro německy mluvící kantony tzv. Lehrplanu 21, jehož realizace začala roku 2015.<sup>80</sup>

Lehrplan 21 si klade za hlavní cíl sjednocení osnov a tím vyhovění požadavkům federální ústavy na harmonizaci dle článku 62, odstavce 4. Mezi jeho charakteristiky patří například usnadnění mobility rodinám, studentům a profesorům, sjednocení osnov za účelem

---

<sup>75</sup> OERTIG, Margaret. Going local: your guide to Swiss schooling. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 14–15. ISBN 9783905252255.

<sup>76</sup> OERTIG, pozn. 74, p. 253

<sup>77</sup> Diplomová práce *PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V NĚMECKY MLUVÍCÍCH KANTONECH ŠVÝCARSKA*, autor: Barbora Loudová Stralczynská, vedoucí práce: Doc.PhDr. Eva Opravilová, CSc., Pedf UK, 2010, str. 61, původní zdroj: [www.bildungsbericht.ch](http://www.bildungsbericht.ch).

<sup>78</sup> EDK- die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Švýcarská konference kantonálních ministrů školství

<sup>79</sup> OERTIG, Margaret. Going local: your guide to Swiss schooling. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 84–85. ISBN 9783905252255.

<sup>80</sup> OERTIG, pozn. 78, p. 82

koordinace učebních pomůcek a usnadnění vývoje učebních materiálů pro německy mluvící Švýcarsko nebo vývoj nástrojů k předávání diagnostických měření atd.<sup>81</sup>

Největší změnou, kterou s sebou však Lehrplan 21 nese, jsou kompetence, jejichž systém se bude používat již ve všech německy mluvících kantonech. Původní znění Lehrplanu 21 bylo sice o některé z nich zredukováno, přesto se však obecně jedná o důležitou změnu hodnocení. Učitel cíle své výuky přestává zaměřovat na předešlé osnovy (charakteristické obecnými tematickými celky, kterými se měla výuka zabývat), ale na to, aby žák dosáhl dalších nově daných a konkrétnějších kompetencí.<sup>82</sup> V jistém slova smyslu by se tato změna dala připodobnit k přijetí již dříve zmiňovaného nového školského zákona roku 2004 v České republice.

## 2.11 Školský systém v kantonu Luzern

Kanton Luzern neratifikoval sice HarmoS konkordát, ale protože patří mezi německy mluvící kantony, Lehrplan 21 je pro něj zavazující. Výkonná rada kantonu Luzern jeho realizaci schválila dne 16. prosince 2014. Od března 2015 probíhají informační schůzky pro ředitele a učitele. Osnovy vstoupí v platnost na základních školách v kantonu Luzern od příštího školního roku 2017-2018.<sup>83</sup>

V kantonu Luzern je od letošního školního roku nabídka dvou let předškolního vzdělání, z nichž jeden rok je povinný. První stupeň žáci navštěvují od prvního do šestého ročníku včetně.<sup>84</sup> Druhý stupeň trvá pouze tři roky a tím žákům končí povinná školní docházka. Ve studiu lze pokračovat další minimálně tři roky na gymnáziích, odborných středních školách nebo na učebních oborech spojených s praxí.<sup>85</sup>

---

<sup>81</sup> Ziele. *Lehrplan 21* [online]. [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://www.lehrplan.ch/ziele>

<sup>82</sup> Lehrplan 21: Kanton Luzern ist bereit für Einführung auf Schuljahr 2017/18. *Newsletter Luzern* [online]. Regierungsrat Reto Wyss [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: [https://newsletter.lu.ch/inxmail/html\\_mail.jsp?id=0&email=newsletter.lu.ch&mailref=0000ppy0000ti000000000b6y3fi0u0o](https://newsletter.lu.ch/inxmail/html_mail.jsp?id=0&email=newsletter.lu.ch&mailref=0000ppy0000ti000000000b6y3fi0u0o)

<sup>83</sup> Kanton Luzern. *Lehrplan 21* [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.lehrplan.ch/kanton-luzern>

<sup>84</sup> OERTIG, Margaret. *Going local: your guide to Swiss schooling*. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 241. ISBN 9783905252255.

<sup>85</sup> BILDUNGS- UND KULTURDEPARTEMENT DES KANTONS LUZERN. *Bildungssystem Kanton Luzern: Primarstufe (inkl. Kindergarten), Sekundarstufe I und II* [online]. 2016 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: [www.lu.ch](http://www.lu.ch)

V tuto chvíli se tedy na většině škol v Luzernu ještě stále učí podle předešlých osnov, které prošly mnoha reformami. Nejvíce osnov konkrétních předmětů bylo změněno v důsledku obecné harmonizace od roku 2006<sup>86</sup>.

Mezi hlavní studijní předměty patří na prvním stupni německý jazyk, člověk a příroda a matematika<sup>87</sup>. Dalšími předměty na prvním stupni jsou náboženství, anglický i francouzský jazyk, hudební výchova, psaní, technika, tělesná výchova, výtvarná výchova a informatika.<sup>88</sup>

### 2.11.1 Školní hodnocení<sup>89</sup>

V kantonu Luzern se rozlišují především tyto dva typy hodnocení: formativní a sumativní.

Za formativní hodnocení se považuje stejně jako v České republice průběžné hodnocení žáků, které se zaměřuje na učební proces. Toto hodnocení je oceňováno hlavně pro možnost větší individualizace. Je realizováno učiteli v psané nebo ústní formě a popisuje výkon konkrétního žáka s nabídkou rady pro jeho efektivnější budoucí rozvoj. Konkrétně jde například o zpětnou vazbu k různým projektům a dalším pracím žáka, k jeho chování a dosaženým výsledkům. Na základě formativního hodnocení je možnost vidět pokrok každého žáka lépe.

Sumativní hodnocení můžeme najít ve formě hodnocení klasifikací, nebo při sbírání konkrétních znaků jako jsou například tečky. Zaměřuje se pouze na dosažení či nedosažení vzdělávacích cílů za určité období.

---

<sup>86</sup> KANTON LUZERN - BILDUNGS UND KULTURDEPARTEMENT, DIENSTSTELLE VOLKSSCHULBILDUNG. *Lehrpläne-Primarschule: Übersicht* [online]. 2016 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/lehrplaene/primarschule/lp\\_uebersicht\\_primar.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/lehrplaene/primarschule/lp_uebersicht_primar.pdf?la=de-CH)

<sup>87</sup> OERTIG, Margaret. *Going local: your guide to Swiss schooling*. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 82. ISBN 9783905252255.

<sup>88</sup> Primarschule bisher. *Volksschulbildung: Luzern* [online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht\\_organisation/uo\\_lehrplaene/uo\\_lpl\\_primar](https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_lehrplaene/uo_lpl_primar)

<sup>89</sup> Ebenen der Beurteilung. BUCHELI, Joe et al. KANTON LUZERN: DIENSTSTELLE VOLKSSCHULBILDUNG. *Beurteilung der Lernenden* [online]. 2016, s. 8–10, 15–18 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/beurteilen/Aktuell\\_LP21/beurteilung\\_lernende\\_lp21\\_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/beurteilen/Aktuell_LP21/beurteilung_lernende_lp21_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH)



Podle nařízení SRL Nr. 405a<sup>90</sup> o hodnocení žáků základních škol je v kantonu Luzern klasifikační škála od 1 do 6, kdy je známka 6 považovaná za nejlepší dosažitelný výsledek a známka 3 za hraniční. Aritmetický průměr žáka z předmětů matematika, německý jazyk, člověk a svět musí být pro postup do vyššího ročníku alespoň 3,5.

Konkrétnější popis klasifikační stupnice:

6 – velmi dobrý, 5 – dobrý, 4 – dostatečný, 3 – nedostatečný, 2 – slabý, 1 – velmi slabý

Klasifikační hodnocení je nařízeno od třetího ročníku základní školy ve všech předmětech kromě předmětu náboženství. Z čehož plyne, že v prvních a druhých ročnících základních škol se klasifikační hodnocení nepoužívá.

### **2.11.2 Hodnocení žáků prvního a druhého ročníku**

Od školního roku 2006–2007 nastala změna v přijetí nového systému hodnocení tzv. Ganzheitlich Beurteilen und Fördern neboli GBF, které začalo platit v předškolním vzdělávání a v prvním a druhém ročníku základní školy. Jedná se o splňování předem stanovených kritérií na základě průběžného formativního hodnocení a individuálních observací učitele.

Dle jeho samotného znění (viz příloha č. 1) je tento nový systém založený jednak na vnímání individualit každého žáka, tak také na společných povinných cílech základního vzdělání v kantonu Luzern.

GBF je tedy součástí hodnotícího procesu. Úkolem žáka i učitele je jej dodržovat v těchto bodech:

- Cíle předmětu jsou vyjádřeny srozumitelným způsobem pro žáka. Kromě nich si žák formuluje i své vlastní.
- Učitel poskytuje vhodný materiál pro žáka, kterého pravidelně v procesu sleduje. Žák sám sebe také sleduje a dokumentuje si své pokroky v učebním procesu.

---

<sup>90</sup> KANTON LUZERN. SRL 405a - *Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule: Allgemeine Bestimmungen* [online]. 2012, 1/§2, 1/§3, 1/§6 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://srl.lu.ch/frontend/versions/847>

- Učitel s žákem společně diskutují o pokrocích a problémech. Jsou tím schopni dosáhnout dohod a stanovení dalších cílů.

Další část GBF se zmiňuje o důležitosti kooperace mezi učiteli a rodiči a jejich setkáních.

### **Evaluační setkání učitele, žáka a rodičů neboli „Beurteilungsgespräch“**

Během prvních dvou let základního vzdělání se dle již zmiňovaného nařízení SRL Nr. 405a<sup>91</sup> (zabývajícího se tématem hodnocení) učitel s rodiči a žákem setkají na evaluační schůzce minimálně třikrát. Každá tripartitní schůzka trvá přibližně tři čtvrtě hodiny. Úkolem učitele je vždy projít si s rodiči a dítětem jeho školní portfolio s hodnotící zprávou, kterou na základě roční či půlroční práce dítěte učitel vyplnil. Zároveň má učitel doporučit další postupy k individuálnímu rozvoji žáka.

Před evaluační schůzkou se doporučuje nechat žáka vyplnit/vybarvit sebehodnotící arch obsahující upravené kompetence z hodnotící zprávy (viz příloha č. 2).

Na závěr evaluačního setkání hodnotící zprávu žáka podepíše jak učitel s rodiči, tak žák (viz příloha č. 3). Další pomůcky, které napomáhají k efektivnější komunikaci při evaluační schůzce, si každý učitel předem připravuje sám.

Nováčková<sup>92</sup> popisuje zajímavou zkušenost, kterou zažila v roce 1994 při setkání se školským systémem v Norsku, kde žáci nedostávali na prvním stupni známky. Dle ní bylo ještě tehdy v České republice slovní hodnocení vnímáno jako jediná jiná možnost, pokud učitel nechtěl používat známky. Tamní norští učitelé jí ale vysvětlovali, že se místo známkování a psaní slovního hodnocení domluví učitel, dítě a rodiče dvakrát či třikrát za rok na společné schůzce. Během schůzky si promluví o tom, na jaké úrovni se jejich dítě vyskytuje, jaké na to má názor ono samo a naplánují společně jeho další budoucí kroky. Nováčková tuto schůzku nazývá jako „konzultace ve třech“ a upozorňuje, že chce-li učitel s dítětem jednat jako s partnerem a vést tak partnerský vztah, mělo by být dítě přítomno všech schůzek, kde o něm hovoříme.

---

<sup>91</sup> KANTON LUZERN. SRL 405a - *Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule: Allgemeine Bestimmungen* [online]. 2012, 1/§4 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://srl.lu.ch/frontend/versions/847>

<sup>92</sup> NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení- jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006, s. 1–3. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

Feřtek<sup>93</sup> také považuje tripartitní třídní schůzky za smysluplné. Přesto ale upozorňuje na problémy, se kterými se postupné zavádění takových schůzek v České republice potýkalo. Třídní schůzky byly totiž do té doby vnímány negativně, žáci mnohdy čekali na své rodiče se strachem, až se z nich vrátí. Rodiče se museli naučit jednat se svým dítětem více otevřeně a učitel z pozice nenadřazené. Jako přínos považuje *zatažení dětí do debaty o nich samých. To jednoznačně zvyšuje jejich osobní odpovědnost a ochotu k nápravě*. I přesto, že ohlasy ředitelů škol, kde se tyto tripartitní schůzky uskutečňují, jsou spíše pozitivní, stále tato setkání rozhodně nejsou v České republice běžnou součástí evaluace žáka.

### Ukázky z evaluačního setkání ve Švýcarsku



obr. č. 1

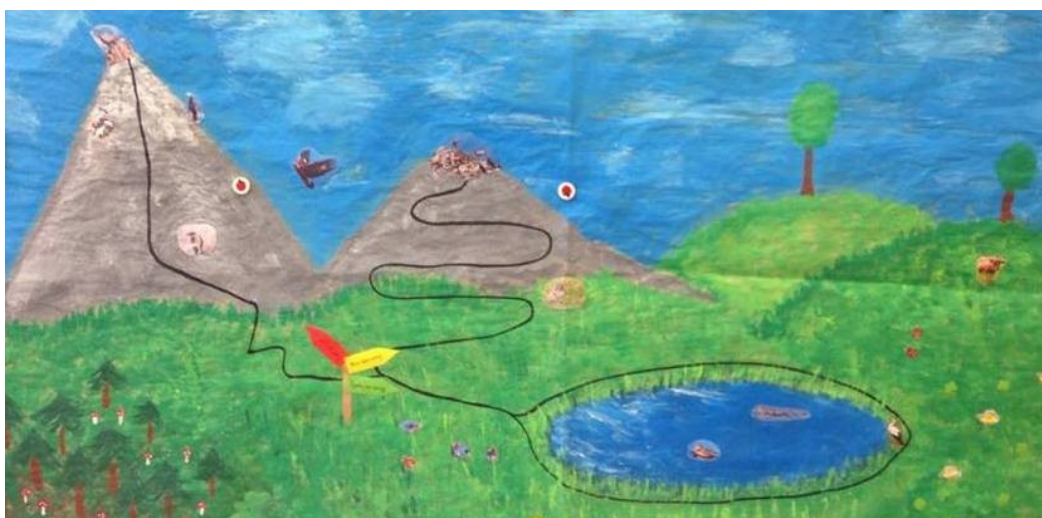
Na obrázku č. 1 můžeme vidět jedno z možných uspořádání třídy před evaluační schůzkou ve Švýcarsku. Učitelem byly na tabuli připevněny pomůcky jako plakát s motivem přírody a barevné karty. V namalovaném sluníčku je umístěna fotka žáka, se kterým bude schůzka vedena.

<sup>93</sup> FEŘTEK, Tomáš. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. In: *Rodiče vítáni* [online]. 2012 [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>



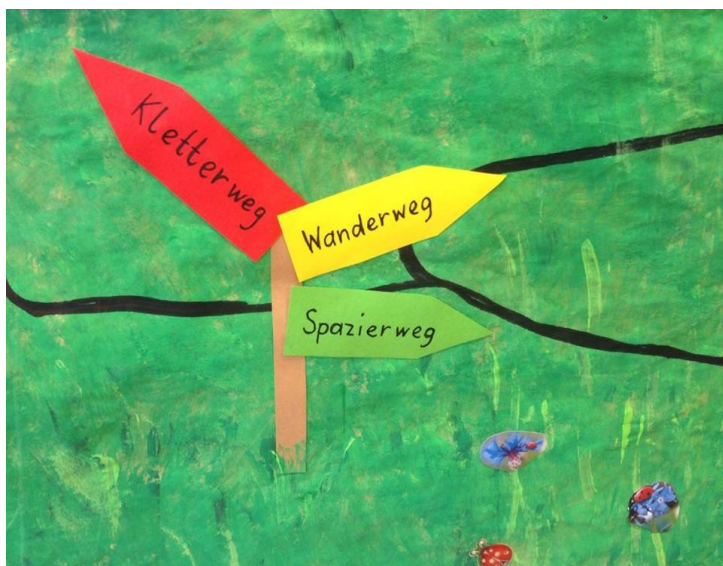
obr. č. 2

Na každé kartě umístěné na tabuli je napsaná jedna konkrétní znalost či dovednost z hodnotící zprávy žáka. Karty jsou barevně odlišeny podle druhu kompetence (viz. obr. č. 2).



obr. č. 3

Při společné diskuzi o splňování jednotlivých znalostí a dovedností je úkolem žáka pomocí připraveného plakátu z tabule (viz obr. č. 3) ukázat, jak náročné pro něj bylo konkrétní znalosti/dovednosti dosáhnout. Žák vybírá jednu ze tří symbolických cest podle obtížnosti. Pokud žák zatím znalosti/dovednosti nedosáhnul, vybere si i tak typ cesty a pokusí se na ní vyznačit místo, na kterém se přibližně nachází.



obr. č. 4

Žák se rozhoduje (viz. obr. č. 4) mezi nejnáročnější tzv. „horolezeckou cestou“ (Kletterweg), méně náročnou tzv. „stezkou pro pěší“ (Wanderweg) a nejlehčí tzv. „promenádou“ (Spazierweg).

Tyto pomůcky si každý švýcarský učitel vytváří individuálně na základě svých znalostí, zkušeností a doporučení od vedení školy.

### **Hodnotící zpráva žáka prvního a druhého ročníku**

Tato zpráva (viz příloha č. 4) je dokument žáka, se kterým učitel pracuje dva roky. Zároveň slouží jako jeden z podkladů při evaluačním setkání, protože obsahuje konkrétní znalosti a dovednosti, kterých by měl žák během dvou let dosáhnout.

Dle znění GBF (viz příloha č. 1), pokud se žákovi nepodaří za dva roky dosáhnout všech znalostí a dovedností, záleží na společném zhodnocení mezi ním, učitelem a rodičem, zda je i přesto vhodný postup do dalšího, třetího ročníku. V případě vzájemného nesouhlasu záleží na řediteli, který celý případ znovu přezkoumá a rozhodne.

Tyto konkrétní dosažitelné znalosti a dovednosti jsou dle dokumentu „Instrukce pro použití GBF“ (viz příloha č. 5) v souladu s požadavky všeobecných vzdělávacích cílů základního vzdělání kantonu Luzern. Pro větší možnost individuálního rozvoje každého žáka jsou pod těmito vyplněnými konkrétními znalostmi a dovednostmi prázdné kolonky, které by měl učitel doplnit o další, kterých žák dosahuje individuálně.

Vedle každé znalosti a dovednosti je místo na poznámku pro učitele, jestli ji žák splnil a ve kterém z období. Dva ročníky jsou rozděleny do třech období dle evaluačních schůzek.

Zpráva žáka je obecně rozdělena do třech důležitých skupin dle kompetencí:

- Osobní kompetence – např.: Chybu vnímám jako součást učení.
- Sociální kompetence – např.: Dokážu dát ostatním zpětnou vazbu na jejich práci.
- Předmětová kompetence – např.: Ovládám techniku čtení (předmět německý jazyk), Umím vyjádřit své životní touhy (předmět náboženství), Orientuji se v prostoru (předmět matematika) apod.

Co se týká závěrečného hodnocení při povinné evaluační schůzce s učitelem, rodiči a žákem, v kantonu Luzern v rámci prvních dvou let výuky na ZŠ nehovoříme o hodnocení kvantitativním pomocí klasifikace, ale o hodnocení: žakovského portfolia (prací žáka), kritériálním hodnocení na základě předem stanovených klíčových kompetencí, sebehodnocení žáka a o důležitém verbálním hodnocení formou ústní či formou psanou (přímo do prázdných kolonek hodnotící zprávy dítěte). Učitel takové hodnocení realizuje na základě svého průběžného a formativního hodnocení žáků.

Z toho vyplývá větší důraz na hodnocení autonomní, formativní, kvalitativní a na jednoznačnou preferenci individuálně vztahové normy v prvních dvou ročnících základní školy.

Tomu odpovídá i příklad zmíněný Oertigovou v knize *Going Local*<sup>94</sup>, kdy se maminka žáka prvního stupně zeptala jeho švýcarské učitelky při společné evaluační schůzce, jak si vede tento žák v porovnání s ostatními jeho spolužáky. Učitelka byla z takového dotazu šokována, protože je toto téma jednoduše tabu. Žáci by se dle Oertigové neměli bát toho, že nepostupují k dosažení cíle stejně tak jako ostatní. Cesta k cíli se stala ve Švýcarsku mnohem důležitější než cíl samotný.

---

<sup>94</sup> OERTIG, Margaret. *Going local: your guide to Swiss schooling*. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012, p. 102. ISBN 9783905252255.

### **3 PRAKTICKO – EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **3.1 Kontext výzkumu**

V praktické části diplomové práce je záměrem zkoumat systémy hodnocení na prvním stupni základních škol v České republice a ve Švýcarsku s konkrétním zaměřením na verbální hodnocení.

Díky předešlému a dlouholetému kontaktu se švýcarskou učitelkou prvních a druhých ročníků základní školy byl proveden předvýzkum metodou rozhovoru, ze kterého byl získán ucelenější pohled na problematiku švýcarského školství a tamního školního hodnocení. Poté došlo k určení problémů, kterým se výzkumná část této diplomové práce bude zabývat.

Za cílem získání dat a intenzivnějšímu proniknutí do švýcarského systému školství jsem v roce 2016 vycestovala na půl roku do Švýcarského města Luzern v rámci studijního pobytu. Se sběrem dat a literaturou nicméně docházelo k uvědomění si jak kulturní, hospodářské a politické rozmanitosti, tak i rozdílů v systémech vzdělávání jednotlivých kantonů Švýcarska. Z tohoto důvodu a z důvodu dodržení větší validity výzkumné části práce je zaměřena pozornost pouze na jeden kanton, kanton Luzern. Získané poznatky právě z tohoto kantonu budou porovnány s těmi, které byly obdrženy v Čechách.

#### **3.2 Struktura prakticko-empirické části**

Struktura prakticko-empirické části vychází z pokynů psaní o kvalitativním výzkumu<sup>95</sup>.

Po části práce zabývající se metodologií bude následovat práce s daty.

V kapitolách o datech se bude práce zabývat zpracováním dat z České republiky a až poté ze Švýcarska. Zjištěná tvrzení budou v souvislém textu podložena ukázkami konkrétních odpovědí z vyplněných dotazníků nebo výpověďmi z rozhovorů s učiteli. Na zpracování jednotlivých poznatků bude navazovat komparace výzkumných zjištění z obou zemí.

Práce bude doplněna také konkrétní ukázkou písemného slovního hodnocení z České republiky, která bude kriticky analyzována na základě již v zmíněných

---

<sup>95</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 248-254. ISBN 9788073673130.

kritérií (viz. kapitola 1. 9. 3). Následovat bude ukázka učitelem doplněné a mnou okomentované hodnotící zprávy žáka ze Švýcarska.

### 3.3 Vymezení problému výzkumu

Cílem výzkumu bylo nejenom popsat vnímání žáků a učitelů, kteří mají zkušenost s oběma formami hodnocení (kvalitativní i kvantitativní formou) a kteří je díky tomu mohou kritičtěji porovnat, ale tato zjištění dále prohloubit při vzájemné mezinárodní komparaci a dokázat tím, že je verbální hodnocení v prvních ročnících primárního vzdělávání vhodnější formou školního hodnocení než li hodnocení klasifikační.

### 3.4 Výzkumné otázky

Vzhledem ke zmíněným cílům byly zvoleny takové výzkumné otázky, na které by bylo možné díky výzkumu získat odpovědi.

Hlavní výzkumná otázka:

- Je verbální hodnocení žáků vhodným mostem mezi předškolním vzděláním a hodnocením klasifikačním ve vyšších ročnících primárního vzdělání? (viz obr. č. 5)



obr. č. 5



Na základě této hlavní výzkumné otázky bylo formulováno několik dalších vedlejších otázek:<sup>96</sup>

- Co ovlivňuje žákovu volbu na preferovanější formu hodnocení?
- Pokud učitel hodnotí formou verbální, jakou roli při tom hrají vnitřní faktory (vzdělání učitele) a vedlejší faktory (žák, rodiče)?
- Jak se liší vnímání známky žákem v České republice a ve Švýcarsku a jak to ovlivňuje vnímání verbálního hodnocení?
- Čím se může český systém hodnocení inspirovat tím švýcarským?

### **3.5 Metodologie a zdroje dat**

Pro dosažení zmíněného cíle práce se poznatky v praktické části budou opírat o kvalitativně orientovaný výzkum. Metodologicky budou co nejvíce dodržovány principy a přístupy srovnávací pedagogiky. Walterová<sup>97</sup> zmiňuje důležitost práce s dimenzí času i místa. V trojdimenzionálním modelu lze tento výzkum zařadit jako výzkum srovnávající školní hodnocení (verbální/klasifikační) specifických věkových skupin ve dvou základních školách, nacházejících se ve dvou rozdílných zemích Evropy.

Dále byly voleny metody empirické, mezi které patří metody rozhovoru a dotazníku.

Rozhovor (interview) s učitelem českým i švýcarským byl polostandardizovaný v kombinaci s doplňujícími otázkami.

Zdroji výzkumných dat byly kromě interview s učiteli a dotazníku pro žáky také již zmiňované realistické ukázky verbálních hodnocení získané od stejných učitelů, se kterými byl veden rozhovor.

### **3.6 Výběr vzorku**

---

<sup>96</sup> Švýcarskem je myšlený švýcarský kanton Luzern

<sup>97</sup> WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 33-39. ISBN 8072902695.

### 3.6.1 Dotazník

Díky předchozí znalosti základních informací o švýcarském školství ještě před zahraničním studijním pobytem, byl vzorek žáků/respondentů dotazníku zvolen cíleně. Byli vybráni takoví respondenti, kteří prožili změnu hodnocení z hodnocení slovního na hodnocení klasifikační. Důvodem tohoto výběru bylo získání dat týkajících se nejenom hodnocení verbálního, ale také nová zkušenost žáků s hodnocením klasifikačním, z čehož vyplývá možnost větší kritičnosti žáků k oběma formám hodnocení.

V České republice byl dotazník rozdán (viz příloha č. 6) žákům/respondentům dvou pátých ročníků ZŠ, ve kterých se aktuálně hodnotilo klasifikací, ale během předešlých čtyř let pouze slovním hodnocením, a to ruku v ruce s výukou dle pedagogiky Montessori. I přesto, že mezi principy Montessori patří výuka ve věkově smíšených skupinách, na této škole tento princip na přání vedení školy není dodržen. Na dotazník mi v České republice odpovědělo celkem 32 respondentů.

Ve švýcarském kantonu Luzern, městě Schenkon, byl výběr vzorku soustředěn na ročník základní školy, ve kterém se zákonem mění forma hodnocení z hodnocení verbálního na hodnocení klasifikační, tedy na třetí ročník ZŠ. Jelikož byli žáci/respondenti dotazováni teprve během prvního pololetí třetího ročníku, dotazník byl rozdán i žákům čtvrtého ročníku s ohledem na jejich o rok delší zkušenost s klasifikačním hodnocením a tím mimo jiné také dosáhnout věkového přiblížení s respondenty z České republiky. Na tamní základní škole jsou navíc cíleně spojené vždy dva ročníky do jedné třídy (tzn. první s druhým ročníkem, třetí se čtvrtým ročníkem atd.), škola tedy nabízí výuku ve věkově smíšených/heterogenních třídách.

Výzkumné otázky se ve švýcarském dotazníku (viz příloha č. 7) od českých téměř neliší. Jediná otázka, která musela být nahrazena, je otázka č. 10 českého dotazníku: „Zkus si vzpomenout, co obsahovalo slovní hodnocení, které jsi dostával. Uveď nějaký příklad.“

Protože švýcarští žáci během prvních dvou ročníků prvního stupně ZŠ nedostávali klasické slovní hodnocení písemnou formou, jak je známé v České republice, ale spíše ve formě ústní, byla tato otázka nahrazena jinou vhodnější: „Jsi spokojený se známkami, které dostáváš? Proč ano/proč ne?“ (v pořadí německého dotazníku se jedná o otázku č.3). Ve Švýcarsku dotazník zodpovědělo 36 respondentů.

Přepsané výpovědi respondentů v této práci jsou autentické, tzn. někdy se v nich mohou vyskytovat gramatické chyby.

**Tento výzkum mohou nicméně zkreslit odlišnosti jako:**

- počet respondentů (rozdíl je ale minimální, důvodem je podpora menšího počtu žáků ve třídě na základě principů Montessori výuky v České republice)
- věk (věkový rozdíl mezi českými a švýcarskými respondenty je jeden až dva roky)
- délka zkušenosti respondentů s hodnocením bez klasifikace (ve Švýcarsku jsou to dva roky, v České republice jsou to roky čtyři)
- kulturní odlišnosti

### **3.6.2 Interview (rozhovor)**

K účelům získání dat a názorů na tuto problematiku také z pohledu učitelů bylo využito výzkumné metody rozhovoru.

V České republice byl rozhovor veden s třídním učitelem jednoho z pátých ročníků, který byl zapojen do vyplňování zmíněných dotazníků.

Pan učitel z České republiky působí na prvním stupni základní školy, která disponuje i několika ročníky vedenými dle principů pedagogiky Montessori, ve kterých se hodnotí výhradně slovním hodnocením. Své žáky učitel hodnotil předešlé čtyři roky tedy slovním hodnocením. Pro účely přijímacích řízení na druhé stupně základních škol však muselo být v pátém ročníku zavedeno klasifikační hodnocení.

Ve Švýcarsku byla situace odlišná kvůli změně učitele mezi druhým a třetím ročníkem (společně se změnou formy hodnocení). Až od třetího ročníku jsou žáci hodnoceni kvantitativním hodnocením. Rozhovor jsem v anglickém jazyce byl veden s učitelkou prvních a druhých ročníků, která hodnotí žáky klasifikací. Na dotazníky odpovídali i někteří z jejich bývalých žáků.

## 3.7 Výsledky metod rozhovoru a dotazníku

### 3.7.3 Česká republika

Nejprve se bude práce zabývat preferencemi mezi kvalitativním a kvantitativním hodnocením z pohledu žáků. V dotaznících většina českých žáků vypověděla, že by byla raději od první třídy v kontaktu pouze s verbální formou hodnocení.

Ač se ve výzkumu Jarošové<sup>98</sup> potvrdila hypotéza, že žáci dostávajíc známky, si jiné hodnocení nepřejí, respondenti dotazníků mého výzkumu měli výhodu v možnosti porovnání obou forem hodnocení, protože s oběma přišli do styku.

Dalšími nejčastěji zmiňovanými důvody k preferenci verbálního hodnocení z výpovědí respondentů jsou:

- **podoba slovního hodnocení**

„Vybral bych si slovní, protože bych se dozvěděl, přesně jak jsem dopadl a co dál.“

„Slovní hodnocení, protože bych věděla o svých silných i slabých stránkách.“

„Určitě slovní, protože se z něj dozvíš víc.“

„Slovní, věděl bych o svém pokroku více.“

„Radši bych měla slovní hodnocení, protože na vysvědčení můžu mít jedničku, ale nevím, jestli úplně jasnou, nebo těsně před dvojkou.“

Žáci jsou si vědomi výhod slovního hodnocení, zejména jeho vysoké informativní funkce. Kvalitní a správně formulované slovní hodnocení nejenom objektivně popisuje žákův pokrok, ale také by mu tato forma hodnocení vždy měla navrhnout postup pro jeho další budoucí rozvoj.

Pan učitel F. v rozhovoru zmínil důležitý fakt: „Když jsem byl hodnocen známkami, měl jsem na ZŠ skoro pořád samé jedničky a teprve až když jsem byl větší a přemýšlel jsem o vzdělání tak, jak o něm přemýšlím teď, tak jsem na sobě viděl a pocítil, kolik věcí mi hodnocení vzalo.“

---

<sup>98</sup> JAROŠOVÁ, Zuzana. Znamka nebo slovní hodnocení? *Učitelské noviny* [online]. 2004(26) [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2962&PHPSESSID>

Svůj potenciál jsem mohl rozvíjet mnohem více. Ale protože jsem měl jedničky, tak to všem stačilo.“

Pan učitel jinými slovy vyjádřil, že známka bývá často vnímána jako samotný a nějakým způsobem ohraničený cíl. Pokud žák za své výkony získá tu nejlepší známku, de facto dosáhl vrcholu a mnohdy se v něm zastaví. Učení samo o sobě je proces dynamický a nepřetržitý. V rámci motivační funkce hodnocení by mělo žáka správně nastavené hodnocení stále pobízet k dalšímu jeho rozvoji, motivovat ho k učení samotnému.

- **rodiče žáků**

„Chtěla bych slovní hodnocení, protože se na mě rodiče nebudou zlobit, když budu mít špatnou známku.“

„Mamka mi za pětku vynadá, za slovní hodnocení tolik ne.“

„Rodiče na mě se slovním nejsou pak moc naštvaní.“

Rodiče byli v dotaznících českými respondenty zmíněni mnohokrát. Většinou se objevovali ve spojení s pochvalou nebo káráním za určité známky.

A protože mají rodiče v očích dětí většinou pravdu, to jaký názor má rodič na formu hodnocení, může poté změnit názor samotného žáka na tuto problematiku.

„Já bych radši taky slovní. Mamka si ho ráda čte.“

Pan učitel F. v rozhovoru potvrdil zmíněné tvrzení: „Tyhle děti jsou ve věku, ve kterém jsou ještě velmi ovlivněné rodiči. Myslím si, že ve své třídě mám paletu od těch, kterým je změna hodnocení úplně jedno až po ty, které vlastně když dostaly známky, tak se jim možná i díky tomu úplně všechno změnilo, najednou nic jiného než známky nevidí.“

V dotazníku jeden respondent zmínil v rámci preference kvantitativního hodnocení i dalšího člena své rodiny: „Slovní, ale někdy bych chtěla i známky, abych se mohla ještě víc pochlubit babičce.“

Autorka Beníšková<sup>99</sup> ve své knize upozorňuje, že co se týká hodnocení známkou, v České republice jde stále o mnoha staletými zakořeněný zvyk. Dle ní se ve kvantitativním hodnocení snadněji zorientují všichni členové rodiny, kteří tak bývali také v minulosti hodnoceni, mnohdy je pro ně jedna známka dokonce ukazatelem, jak bude jejich potomek v dalším studiu úspěšný a který obor by si měl do budoucna zvolit.

Franclová<sup>100</sup> výstižně zmiňuje moment, kdy žák přinese v notýsku první horší známku a kromě vnitřního smutku je ještě svědkem zlosti svých rodičů. Ti, ač mnohdy vědí, že se žák snaží, nezastaví své emoce a vynadají mu, nebo se jen zlobí, protože jim takové rozhodnutí učitele přijde nespravedlivé. I z tohoto důvodu je ve funkci učitele důležité s rodiči neustále jednat a nepovyšovat se nad ně.

Dle Vališové a Kasikové<sup>101</sup> by se s rodiči žáků mělo vždy mluvit naprosto otevřeně, nabízet jim jako učitel návštěvu své třídy, seznamovat je s konkrétní formou hodnocení, a o sumativním hodnocení hovořit na společné schůzce, které se účastní kromě rodičů i žák. Ten se při ní může ke svým pracím a hodnocení vyjadřovat.

Pan učitel F. také poukazuje na důležitost komunikace a otevřenosti mezi ním a rodiči: „Ano, hodně se bavím s rodiči o hodnocení. Mám výhodu, že mám rodiče, kteří jsou většinou otevřeni všem věcem z pedagogiky, a také je to zajímá. Nemám naprosto běžný vzorek rodičů. Protože kdybych měl, tak by pro ně tato debata byla nepříjemná, protože by mohla otevírat témata, o kterých se mnou veřejně třeba nechtějí diskutovat. Třeba rodinné problémy. Třídní schůzky máme dvakrát až třikrát ročně a potom při konzultacích, ty jsou také tak často.“

- **vnímání známky**

„Chtěla bych slovní, protože bych byla malá a trápilo by mě, kdybych dostala dvojku. Takhle se to řekne mnohem jemněji.“

---

<sup>99</sup> BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007, s. 68. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

<sup>100</sup> FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013, s. 94. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

<sup>101</sup> VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 262. ISBN 8024733579.

„Slovní hodnocení od první třídy, protože se známky trochu bojím. Třeba když dostanu pětku.“

„Slovní hodnocení bych chtěl, protože nechci vidět ty špatné známky.“

„Asi bych si vybrala slovní hodnocení od první třídy, když jsem byla mladší. Bylo by to pro mě klidnější.“

„Asi slovní, protože bych se asi bála, že dostanu v první třídě špatnou známku.“

„Nemohu dostat pětku, ze které bych byla smutná.“

„Líbí se mi, že se mě slovní hodnocení tak nedotkne, jako známky.“

Mít strach a špatný pocit ze známky není rozhodně úmysl kvantitativního hodnocení, nicméně v českých dotaznících bylo toto uvedeno jako důvod, proč žáci preferují slovní hodnocení, téměř polovinou respondentů.

Jaká je vlastně „dobrá“ a jaká je „špatná“ známka? Jde o názor velice subjektivní.

Dle učitele F. vnímání hodnocení, postoj k hodnocení ovlivňuje mimo jiné i druh motivace žáků: „Protože tady mám děti, které vnitřní motivaci k vlastnímu učení mají, vidím, že těm jsou známky víceméně jedno. Samozřejmě, že je to taky ovlivňuje, ale minimálně, si myslím. A ti, co vnitřní motivaci nemají, ti se hodně orientují podle známek a ani je nezajímá, co pod nimi je a podobně. Ty děti, které jsou spíše zaměřené na známky a chtějí je mít dobré nebo výborné, tak se více vědomostně připravují.“

Tyto názory pana učitele potvrdili respondenti v dotaznících. Mnoho z nich zpozorovalo změny v klima třídy od dob klasifikace a také změny v chování několika spolužáků:

„Když někdo dostane špatnou známku, je pak celý den takový smutný.“

„Většina je nervózní, když se řekne, že to je na známky.“

„Víc lidí se zajímá o svoji známku.“

„Nevím proč, ale přijde mi, že na tom ostatním začalo hodně záležet.“

„No.. u některých spolužáků ano, někteří se známky hodně bojí.“

„Ostatní a i já jsme zvědavější, co budeme mít za známky.“

„Ano. Většina spolužáků jsou ze známek vystresovaní. Také jsou nervózní a víc se snaží.“

„Když jsou známky, tak z toho dělaj vědu.“

Na základě výpovědí respondentů mého dotazníku lze tedy tvrdit, že na některé žáky začalo mít klasifikační hodnocení skutečně motivační účinek.

Podle pana učitele však mnohé z těchto respondentů nezačalo více zajímat studium obecně.

„Nemyslím tím, že by je více zajímala nebo bavila škola, zajímají je ty testy. Takže na ty testy se učí, nebo musí učit, obojí tam platí. A je zajímavé, že když to takhle dlouhodobě praktikují, tak mají i ty vědomostní výsledky ne pořád, ale občas i lepší, než ty děti, které jsou vnitřně motivované. Vnitřně motivované děti vědomosti zase tolik neberou, protože pro ně je důležitější něco jiného. Třeba v češtině píšou s chybami, ale je pro ně důležitější, že mohou číst takové knihy, jaké čtou, že můžou psát příběhy. Takže tohle mě nepřekvapilo, je to zajímavé zjištění, že u někoho vedou ty známky k tomu, že se více učí. Ale ukazuje se mi, že znalosti déle po testu tito žáci spíše nemají. Protože se neobnovují, nepoužívají je sami, tak se zapomenou.“

- **učitel (jeho názor, vzdělání)**

Většina dotazovaných českých žáků si sice přeje být hodnocena slovním hodnocením od prvních tříd, nicméně ti žáci, kteří by si přáli být hodnoceni kvantitativní formou hodnocení, byli ze stejné třídy, tzn. pod vedením totožného třídního učitele.

Zajímavé je, že v dotaznících kromě svých sympatií ke klasifikačnímu hodnocení, také vypověděli, že i jejich učitel raději používá kvantitativní hodnocení, protože to sám několikrát zmínil. Z toho je tedy možné usuzovat, že i učitel a jeho působení, názory mohou ovlivňovat pohled žáka na preferovanější formu hodnocení.

„Naše paní učitelka má raději známky. Je to lehčí.“

„Známky. Naše paní učitelka má totiž ráda, když je všechno jasné.“

„Známkování je pro ni prý lehčí a lepší.“

„Známkování má radši, protože je prý snazší ho vyrobit.“

„Známkování je podle ní jednodušší a žáci se v tom lépe orientují.“



Jeden respondent dokonce odpověděl stejně na otázku č. 7 (Kterou formu hodnocení by preferoval v první třídě) jako na otázku č. 9 (Jaké hodnocení dle tvého názoru používá tvůj učitel raději?).

Odpověď na otázku č. 7: „Známkou, je to lehčí.“

Odpověď na otázku č. 9: „Známkování. Prý je to lehčí.“

Ve vedlejší třídě, kde byly sympatie žáků nakloněny více k verbálnímu hodnocení, pan učitel vypověděl, že je podle něj dokonce jedno, jak se hodnotí, ale že nejdůležitější je, co se hodnotí: „Když je to, co se hodnotí, předem dobře nastavené, tak vlastně i ta procenta/body/známky nemusí tolik vadit. To myslím v ideálním případě. V praxi to potom je jiné a ta známka už pořád přináší okamžitě nějaké stereotypní myšlení apod. Rozhodně bych chtěl hodnotit tak, aby bylo předem přesně dáno, jaká jsou kritéria a co je potřeba k tomu, aby byl výkon hodnocen na nějaké škále jako výborný, průměrný nebo slabý. A kdybych tohle uměl důsledně, tak by mi ani nevadilo, že bych musel známkovat. Ta forma je podle mě opravdu druhotná.“

Pokud bude žák vědět, co se od něj očekává, co si pod konkrétním procentem má přesněji představit, co se mu podařilo a na čem je třeba zapracovat, tak se dá říci, že by takové hodnocení splňovalo výhody verbálního hodnocení. Některé tyto výhody zmínili také respondenti dotazníků:

„Přesně vím, co mám zlepšovat a co už umím.“

„Je to výstižnější než známka.“

„Můžu se zaměřit na konkrétní věci v daném předmětu.“

Konkrétní podobu slovního hodnocení a jeho kvalitu nezpochybnitelně ovlivňuje také vzdělání učitele a jeho schopnost pracovat s literaturou či s aktuálními dokumenty kurikula.

Jak je zmíněno v teoretické části této diplomové práce, pokud učitel nedodrží základní pravidla při tvorbě písemného slovního hodnocení, nezná principy, může se hodnocení minout původnímu záměru a lze jím žákovi uškodit.

Pan učitel F.: „Souvisí to s tou kvalitou. Umím o tom určitě lépe mluvit, než to potom provádět v praxi. Takže úskalí je, že to zpracování slovního hodnocení neumím tak, jak bych chtěl a tím pádem nemůžu využít veškerý potenciál, který by v tom byl. Někdy to sklouzává k tomu, že z mého pohledu není slovní hodnocení tak kvalitní, něco tam chybí anebo sám proces neproběhne tak, jak by měl. Někdy totiž nedokážu vnímat všechny děti v průběhu celého roku.“

Počet žáků ve třídě a kvalita písemného slovního hodnocení spolu, jak již bylo zmíněno, také souvisí.

Žáci si ze svých slovních hodnocení pamatují např.:

„Sčítání a odčítání zvládá dobře, ale dělení je trochu horší.“

„Třeba že jsem se zhoršil v něčem v matematice, ale zlepšil v češtině.“

„Zkus zlepšit převody jednotek.“

„To, jak jsem šikovná, co mi nejvíce jde a v čem bych se a jak měla zlepšit.“

„Třeba že mi nejde pracovat s velkými čísly, nebo že mi jde doplňovat i/y.“

„Že jsem se zlepšila v míčových hrách. Nebo že nemám číst jednu knihu pořád dokola za jeden půl rok.“

Podobu slovního hodnocení ale mnohdy ovlivňují i sami již mnohokrát zmiňovaní rodiče. Pan učitel F. má tuto zkušenost: „Jediné, čeho jsem se držel, tak že jsem se snažil, to dělat popisně. To znamená zaměřovat se při psaní slovního hodnocení buď na pokrok, nebo výstupy a popisovat je. Hned v první třídě mi jedna maminka řekla, že hodnocení bylo úplně odtažitě, protože jsem tam to dítě nechválil. A to pak najednou jste jako v mlýnských kamenech, protože na jednu stranu chci popisovat, ale na druhou stranu si ostatní žádají úplně něco jiného. Je těžké se s tím vyrovnat. Lidé si berou věci strašně osobně. To si myslím, že už začíná i v tom nejtěplejším věku a třeba právě i u toho hodnocení a nemusí být ani slovní, to jsou razítka nebo pochvaly, snášení kritiky.“

Zůstat tedy vysoce objektivní a pracovat s principy slovního hodnocení nemusí být pro učitele mnohdy tak těžké jako vyhovět tlaku okolí.

Pan učitel F.: „Snažil jsem se tedy poté té dívčině vypíchnout ještě více, to, co jí šlo i když to byl nepoměr vůči tomu, co jí nešlo, což bylo vidět, když začala být hodnocena známkami. To se totiž potom ukázalo, že to opravdu tak skvělé není.“

Známky v některých případech mohou více poukázat na nedostatky žáka, resp. žák je hodnocen namísto desítek slov pouze jednou z pěti číslic. Slova může učitel používat jemněji.

Názor na to, jakou formu hodnocení používá učitel raději, měli respondenti rozdílné názory i v rámci tříd.

„Slovní hodnocení používá raději, nemusí přemýšlet, co nám dá za známku.“

„Známky má radši, protože je to snazší vyrobit.“

V České republice jsou učitelé seznamováni s různými formami hodnocení při studiu na vysokých školách, nicméně mnoho z nich ještě navštíví z vlastní iniciativy doplňující sebevzdělávací kurzy či studuje odbornou literaturu.

Pan učitel F. vypověděl: „V rámci svých studií jsem se na didaktice seznámil s tím popisným jazykem při hodnocení, což mi přišlo nejdůležitější. Nestudoval jsem pedagogickou fakultu, ale pedagogiku na filozofické fakultě. Jinak jsem čerpal hlavně z knih.“

Některá literatura připadala panu učitelovi nedostatečná. „Bylo tam jenom slovní hodnocení, ale vlastně v podstatě to bylo totéž, jako kdyby ten dotyčný známkoval, akorát to převedl do slov. Nebyl tam popisný jazyk a nebylo tam právě využité to, co se ve slovním hodnocení využít dá a to je ta pestrost a popsání pokroku dítěte.“

- **hledání vlastní hodnoty**

Důvodem, proč někteří žáci upřednostňují kvantitativní hodnocení před slovním hodnocením, může být dle pana učitele zkreslené vnímání vlastní hodnoty.

Pan učitel F.: „Podle mě, když děti vyrůstají v tom, že se nálepkují, že se vyzdvihují, jak jsou dobří, tak je to jenom krůček k tomu, že ty známky chtějí. Paní Nováčková to tak také říká, že si ty děti na to již zvyknou a potom to tak chtějí. V jedničkách a pochvalách mají ty děti svou hodnotu.“

Tento názor potvrzuje několik výpovědí respondentů v dotaznících:

„Známky jsou mi pohodlnější a něco to číslo znamená.“

„Při známkách je o co bojovat.“

„Tentokrát bych chtěl hodnocení známkou od první třídy, protože bych měl samé jedničky a mamka by mě chválila.“

„Cítil bych se s jedničkami líp.“

„Moje sestra měla samé jedničky a já jsem měla jen to slovní hodnocení.“

### **3.7.4 Švýcarsko**

Oproti tomu ze švýcarských dotazníků vyplývá na první pohled opačný a velice zajímavý výsledek. Téměř všichni žáci by až na pár výjimek souhlasili se zavedením kvantitativního hodnocení již od prvních tříd.

„Raději bych dostával známky. Přijde mi to lepší.“ („Ich hatte lieber Noten. Ich finde es besser.“)

Důvody vedoucí švýcarské žáky k preferenci klasifikačního hodnocení mohou být dle výsledků tyto

- **podoba slovního hodnocení**

Ve švýcarských dotaznících bylo velmi často zmíněno, že:

- žáci byli v předchozích letech hodnoceni verbálně spíše kladně

- pro ně slovní hodnocení nebylo dostatečně vypovídající

„Se známkami to není pořád jenom hezké. Známky jsou více objektivní.“ („Mit dem Noten es ist nicht nur schön. Noten sind mehr sachlich.“)

„Raději bych měl známky, protože více pracuji a je to srozumitelnější.“ („Ich hätte lieber Note, weil Ich dann mehr übung und es verständlicher ist.“)

Švýcarský hodnotící arch pro první dva ročníky ZŠ využívá kritérií: splnil(a)/zatím nesplnil(a). Nicméně toto hodnocení je doplněno osobním setkáním s žákem, učitelem i rodiči, kde by měl být žák se svým hodnocením dostatečně podrobně seznámen.

Paní učitelka C. vypověděla: „V prvním ročníku se scházím s rodiči a jejich žákem dvakrát, v druhém jednou na konci školního roku. Schůzka probíhá většinou necelou hodinu. Mým úkolem je konkrétněji verbálně seznámit rodiče i žáka s jeho hodnocením. Každý žák má navíc možnost vytvořit si své vlastní portfolio, do kterého vkládá ode mě již ohodnocené práce, které by při schůzce rád rodičům ukázal nebo okomentoval. Doporučuji žákům, aby si do portfolio vybírali i práce, které se jim moc nezdařili. Jsou totiž dobrým výchozím bodem k debatám o budoucím pokroku žáků a k objektivním radám. Pokud jsou rodiče i žák dostatečně seznámeni s hodnocením a s budoucími plány výuky souhlasí, podepíší všichni hodnotící zprávu.“

Dle výpovědí několika žáků je však nedostatečné verbální formativní hodnocení během školního roku, kdy se žáci zmiňují pouze o používání razítek bez hlubšího kontextu, doplnění a odezvy učitele.

„Dostávali jsme razítka místo známek. Ale teď se známkami vím víc, také to, co se mi nedaří.“ („Wir erhielten einen Stempel anstat Noten. Aber jetzt Ich weiss mehr mit Noten, was slang mir auch nicht.“)

„Ano, náš učitel dával během roku razítka.“ („Ja, unser Lehrer gab durch der Schuljahr den Stempel.“)

Oproti tomu je dle jejich názoru známka konkrétnější a více vypovídající. Nicméně se jedná o velice individuální názor, odvíjející se dle výsledků výzkumu především od osobnosti daného učitele. Používání razítek jako pomůcky k hodnocení žáků během roku, není ve Švýcarsku zákonem předepsanou normou, nýbrž rozhodnutím konkrétního učitele.

Paní učitelka C.: „Ano, slovní hodnocení je důležitou součástí společné evaluační schůzky. Velký důraz dávám během školního roku na sebehodnocení. I v mojí třídě visí takový namalovaný žebřík, ke kterému dítě například po ústní zkoušce jde a zkusí se ohodnotit. Nebo na něj třeba lepší žáci fotky a poznámky na konci týdne, jak by ho ohodnotili, co by chtěli více probrat a co jim třeba není jasné.“

Tento žebřík píšu i na každý test. Žák si vybere, na jakém stupni žebříku se nachází po napsání testu, což by mělo vypovídat o tom, jak se při psaní testu cítil a jak by se ohodnotil. Žebřík je pro mě určitý symbol cesty. Žáci by měli vždy vědět, že je důležité někam mířit a zlepšovat se.

Na vysoké škole jsme se učili hodnotit žáky pomocí smajlíků nebo razítek. Ale ty já osobně vůbec nepoužívám. Protože většinou existují smajlíci, kteří se smějí, mají rovnou pusku, nebo jsou smutní. A proč by žák měl být smutný z toho, pokud si v něčem není jistý a měl by na tom ještě pracovat? Průběžné hodnocení během roku měním spíše podle potřeb žáků, nejraději používám korekci třemi druhy barev. Snažím se být ke svým žákům při hodnocení empatická.“

- **individuální vztahová norma – vnímání známky žákem**

Oproti českým dotazníkům, v žádném švýcarském dotazníku nebylo respondenty zmíněno porovnávání mezi žáky od dob, kdy jsou hodnoceni klasifikací. Téměř všichni respondenti nezpozorovali změny v třídním klimatu.

„Opravdu ne.“ („Eigentlich nicht.“)

„Ne, je to všechno normální.“ („Nein, es ist alles normal.“)

„Nevšimla jsem si žádných rozdílů.“ („Ich merke keine Unterschiede.“)

„Ne, opravdu ne, protože to je stejné.“ („Nein, eigentlich nicht, weil es gleich ist.“)

Také bylo minimum žáků, kteří by přímo zmínili strach nebo špatný pocit ze známek. Naopak jich mnoho napsalo, že je to občas zábavnější forma hodnocení.

„Dostávám raději známky, protože je to legrace!“ („Ich hete lieber Noten gehabt, weil es Spass macht!“)

„Přijde mi to vzrušující, že dostáváme známky.“ („Ich finde es spanender, dass wir Noten bekommen.“)

Důvodů může být několik:

- Jedním důvodem je zcela jistě hodnocení žáků učitelem podle individuální vztahové normy.

Paní učitelka C.: „Jak jsem říkala, neporovnáváme žáky mezi sebou. Já sama samozřejmě někdy ano, protože musím vědět, kdo je například lepší v matematice, abych mu nachystala úkoly navíc nebo vědět, kdo je v něčem slabší, abych mu pomohla. Žáci to ale nevědí. Když začnou být hodnoceni klasifikací, je alespoň na prvním stupni snaha v individuálním přístupu i se známkami pokračovat. Určitě si žáci mezi sebou známky říkají. Učitel by je neměl nicméně hlásit ve třídě veřejně a měl by se stále zaměřovat na pokrok každého žáka zvlášť, podle toho co nejčastěji hodnotit.“

Je tedy nepředstavitelné, aby výsledky žáků v podobě klasifikace visely veřejně na nástěnce apod.

- Dalším možným důvodem, proč mohou mít švýcarští žáci z kvantitativního hodnocení tak dobrý pocit, jsou jejich dosavadní zkušenosti spíše s „lepšími“ známkami.

Spousta respondentů uvádí, že je spokojena s kvantitativním hodnocením, jelikož dostává „dobré“ známky.

„Jsem spokojený, protože dostávám dobré známky.“ („Ich bin zufrieden, weil Ich gute Noten hab.“)

„Ano, jsem spokojený, protože mám většinou lepší známku než 4.“ („Ja, Ich bin zufrieden, weil Ich meistens über eine 4 hab.“)

„Jsem se svými známkami spokojený, mám dobré známky.“ („Ich bin mit meinen Noten zufrieden, Ich gute Noten habe.“)

„Jsem spokojený, protože jsem ještě nedostal žádnou 3.“ („Ich bin zufrieden, weil Ich noch nie eine 3 bekommen hab.“)

Zajímavé je porovnat toto vnímání žáků s pohledem jednoho respondenta, který dříve navštěvoval jinou základní školu, kde byl hodnocen pouze známkami. Tento respondent má tudíž několikaletou a delší zkušenost s klasifikačním hodnocením než ostatní žáci. Klasifikační hodnocení by si od prvních ročníků nepřál.

„Byl jsem v jiné škole a tam jsem dostával jenom známky. Raději bych je nedostával.“  
(„Ich war in eine andere Schule und da habe ich nur Noten bekomme. Ich hatte lieber keine Noten gehabt.“)

Paní učitelka C.: „Na konci druhého ročníku s žáky píšu testy z německého jazyka a matematiky, které ohodnotím prvními známkami. Výsledky proberu s rodiči, aby věděli, jak si přibližně jejich dítě stojí. Ve třetím ročníku nejsou potom oni ani jejich dítě tolik překvapeno z klasifikačního hodnocení. Hodnocení obecně by mělo být vždy spravedlivé a objektivní, proto se kolegyně ze starších ročníků nebojí dávat i špatné známky, pokud s výkonem žáka korespondují. Co ale vím je, že když se vyptávám na své minulé žáky, vedou si dobře. Mám z toho skvělý pocit, protože vím, že jsem je dostatečně připravila. Na druhou stranu je to také důkaz správně nastaveného systému hodnocení v prvních dvou ročnících. Myslím si, že se i díky němu mohli žáci co nejvíce individuálně rozvíjet a od třetího ročníku na pevné základy navazují.“

- **znak vyspělosti**

Ačkoliv by si většina švýcarských respondentů klidně přála být hodnocena klasifikací od prvního ročníku, na otázku, proč si myslí, že v prvních dvou ročnících tak hodnocení nebyli, odpovídali:

„Protože jsme byli moc mladí.“ („Weil wir noch zu Jung waren.“)

„Protože jsme byli moc malí a známkám bychom nerozuměli.“ („Weil wir für Noten noch zu klein sind und sie dann die Noten nicht verstehen.“)

„Protože bychom známkám možná ještě nerozuměli.“ („Weil wir vielleicht Noten noch nicht verstehen hatten.“)

„Myslím si, že jsme se museli nejdříve všechno naučit.“ („Ich denke dass wir noch viel alles ersten lernen mussten.“)

„Protože člověk ještě neuměl pořádně psát a počítat.“ („Weil man noch nicht so gut schreiben und rechnen konnte.“)

Několik respondentů, přejících si hodnocení v první třídě bez známek, uvedlo pro svá rozhodnutí nejčastěji tyto důvody:



„Raději bych nechtěl dostávat známky, protože jsme toho ještě tolik neuměli.“ („Ich hete lieber keine Noten, weil wir noch nich do viel konnten.“)

„Přijde mi to – dostávat známky, brzy.“ („Ich finde es zu früh.“).

Tyto výpovědi jsou důkazem, že žáci ve Švýcarsku vnímají klasifikační dohodnocení od třetího ročníku mimo jiné jako určitý znak své mentální vyspělosti. Mnoho z nich si myslí, že se nejdříve musí v prvních dvou ročnících naučit ovládat základy (číst, psát, počítat apod.), aby mohli být známkováni. Známky vnímají více jako nástroj k testování svých znalostí.

Paní učitelka C.: „Cítím to tak, že na konci druhé třídy děti opravdu chtějí známky. Občas se mě ptají, kdy už dostanou známku a budou velcí, jako jejich starší kamarádi. Takže s přechodem na známky skutečně souhlasím. Ale pokud by to měla být jediná motivace pro žáka k učení a k pokrokům, pak je to smutné.“

- **učitel**

Co se týká vzdělání učitelů, ve švýcarském kantonu Luzern jsou učitelé seznamováni při studiu na vysokých školách se zákonem danými formami hodnocení pro jednotlivé stupně ZŠ.

Paní učitelka C.: „Na vysoké škole jsem se specializovala na studium pro předškolní výuku a výuku v prvním a druhém ročníku. Učila jsem se, jak používat šablony pro závěrečná hodnocení, jak domluvit a zrealizovat schůzku s rodiči a žáky, co je nejdůležitější při ní zmínit a co zaznít nemusí. V praxi si ale některá doporučení měním podle toho, co se mi zdá efektivnější.“

V porovnání s českými dotazníky, také ve švýcarských dotaznících zmínila spousta respondentů formu hodnocení, kterou učitelé raději používají.

„Myslím si, že bez známek, protože člověk potom nemá tolik práce.“ („Ich glaube ohne Noten, weil man dann nich so viel Arbeit hat.“)

„Známky! Protože může vidět, v čem máš problémy.“ („Noten! Weil Sie sehen können wo du schwierigkeiten hast.“)

„Obojí.“ („Beide.“)

Někteří respondenti dokonce napsali, že vůbec nevědí, co učitel preferuje, protože si toho nikdy nevšimli.

„To je nejasné.“ („Unschiten.“)

Přestože mnozí respondenti mají domněnky o tom, jak jejich učitel raději hodnotí, tato tušení spíše nekorespondovala s odpověďmi na otázky týkající se preferovanější formy hodnocení žákem. Z toho vyplývá, že učitel ve Švýcarsku žáky svými názory na konkrétní formy hodnocení tolik neovlivňuje.

Paní učitelka C. toto tvrzení víceméně potvrzuje: „Systém hodnocení je daný a já s ním v téhle podobě souhlasím. Nikdy jsem se s žáky nebavila o tom, že bych jim raději dávala známky. Upřímně si to nedovedu vůbec v prvních dvou ročnících představit.

Tou největší výhodou našeho systému je, že se žáci nemusí soustředit hned na známky, ale na jejich opravdové pokroky a schopnosti. Navzájem se nesrovnávají, každý se stará o svůj pokrok a zaměřuje se na svoje chyby. Dále je to mnohem více vypovídající než známky. Co je známka? Číslo? Moc toho o konkrétním žákovi neřekne. Nechci tím ale ani podceňovat klasifikační hodnocení celkově. Ve třetí třídě jsou děti vyspělejší a svým způsobem i připravenější k dostávání známek.“

### **3.7.5 Rozdíly**

- **rodiče**

Rodiče a jejich vliv na žáky nehráli ve švýcarských dotaznících až takovou roli. Na rozdíl od českých respondentů se o svých rodičích ve švýcarském dotazníku zmínil totiž pouze jeden žák.

Rodiče tohoto žáka preferují kvantitativní hodnocení: „Mým rodičům nepříjde (hodnocení bez známek) dobré.“ („Meine Eltern findens nicht gut.“)

Přesto však dle názoru švýcarské paní učitelky C. je většina rodičů se systémem hodnocení spokojena „I já jsem bývala hodnocena známkami. Přesto myslím, že si rodiče na tenhle systém zvykli. Občas se najde pár rodičů, kteří díky známkám své děti začnou porovnávat s ostatními, je jich ale málo. Kolegyně ze třetího a čtvrtého ročníku mi nedávno říkala, že se rodiče chodí do školy spíše osobně dožadovat bližšího verbálního komentáře

ke známkám, který žákům samozřejmě dáváme. Protože známka samotná, jak už jsem říkala, není tak vypovídající.“

- **náročnost tvorby hodnocení**

Jako problém vnímám náročnost českého písemného slovního hodnocení. Pan učitel F. se zmiňoval o důležitosti menšího počtu žáků ve třídách z důvodu kvalitnější průběžné observace a také o časovém vytížení při samotném zpracování poznatků a tvorbě slovního hodnocení.

Švýcarská učitelka C. také své žáky průběžně pozoruje a hodnotí, ale s připravenou hodnotící zprávou může pracovat během roku a její závěrečná podoba se na základě setkání s rodiči může stále měnit. V tomto směru je švýcarský systém hodnocení v prvních dvou ročnících základní školy flexibilnější. Velkou výhodou je také povinné osobní setkání učitele s rodiči a žákem, při kterém by mělo dojít ke vzájemnému porozumění a naplánování budoucích hodnotících kroků.

Paní učitelka C.: „Vyplnit závěrečný arch je pro mě jednoduché. Samozřejmě musím pracovat pečlivě během celého roku, ale arch vyplňuji průběžně většinou obyčejnou tužkou a slouží mi více jako podklad před diskuzí s rodiči. Málokdy se stane, že bych vyplněný arch při schůzce s rodiči více měnila. Ale může se to stát. Velkou výhodou vidím v tom, že se před rodiči k mému hodnocení vyjadřuje i sám žák.“

- **klasifikační hodnocení**

Ve Švýcarsku paní učitelka C. již vypověděla, že by klasifikační hodnocení nemělo být veřejné, mělo by sloužit pouze konkrétnímu žákovi za použití individuální vztahové normy. Dále také upozornila na to, že se verbální hodnocení ve třetím ročníku rozhodně neztrácí. Znamky jsou jím doplněny.

Pan učitel F. poznamenal důležitost kritérií, díky kterým je žákovi jasné, co známka, kterou získal, přesněji znamená. Nicméně v České republice práce s kritérii v rámci klasifikačního hodnocení není normou. Bohužel se proto často stává, že si je žák vědom pouze čísla z klasifikační stupnice.

Beníšková<sup>102</sup> ve své knize také zmiňuje nedostatek přesných kritérií pomáhajících učitelům rozhodnout se, kterou známku by měl za výkon udělit a které by prezentoval žákům. Za účinné proto považuje slovní hodnocení v kombinaci se známkami, jak je tomu od třetího ročníku ve Švýcarsku.

- **legislativa**

Ve švýcarském kantonu Luzern je forma hodnocení jasně daná legislativou dle ročníků a učitelé vědí, co se od nich očekává a jak s konkrétní formou hodnocení pracovat, mohou se vzájemně inspirovat nebo si poradit.

Oproti tomu v České republice formu hodnocení ovlivňuje více faktorů, jedním z nich je například vedení školy. Pokud si vedení ZŠ přeje z jakéhokoliv důvodu změnit formu hodnocení, mělo by jít o dialog mezi učitelem a vedením. Někteří učitelé na tuto změnu nemusí být připraveni.

Pan učitel F. tuto zkušenost s vedením ZŠ má: „Slovní hodnocení ke mně přišlo z vnějšku. Byl jsem na této škole v rámci běžných tříd, a jak už jsem říkal, tak jsem učil akorát ve čtvrté třídě a paní ředitelka mě oslovila, jestli bych nechtěl do Montessori třídy. Přišlo jí, že bych se tam hodil. Pro mě to v tu chvíli, po 4 letech praxe, byla jako další vítaná nová zkušenost, byť jsem nebyl Montessori nadšenec. Přišlo mi to jako dobrá zkušenost, takže jsem na to kývl a v rámci toho jsem vlastně musel začít slovně hodnotit.“

Paní učitelka C.: „Scházíme se s vedením školy pravidelně. Schůzky ohledně hodnocení probíhají před i po schůzkách s rodiči. Protože jsme začínající učitel, byla mi nabídnutá pomoc od vedení i od kolegyň. Ale spíše jsem ji nepotřebovala, na vysoké škole jsme se hodnocením a jak používat ty hodnotící archy zabývali vážně dostatečně.“

- **kurikulum**

Dalším podstatným faktem je rozdílná historie i kurikulum obou států a z toho pramenící odlišná mentalita české a švýcarské společnosti.

---

<sup>102</sup> BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007, s. 69. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

Jak je psáno v literatuře a dříve zmíněno švýcarskou učitelkou, ve švýcarské společnosti se lidé tolik neporovnávají. Český systém vzdělávání také pracuje na větší individualizaci žáků a kooperaci, nicméně švýcarský je v tomto směru vyvinutější.

Důkazem toho je **podoba švýcarského hodnotícího archu** žáků v prvních dvou ročnících ZŠ. Tento arch obsahuje několik kompetencí (již v teoretické části této práce zmíněných), které učitel hodnotí a které si má žák osvojit. Aby mohl učitel tento závazný arch vyplnit a diskutovat o něm s rodiči a žákem na evaluační schůzce, logicky během roku provádí s žáky takové aktivity, které tyto kompetence rozvíjí. Arch obsahuje tedy sociální kompetence, kompetence vedoucí k samostatnosti a kompetence předmětové.

V českém systému vzdělávání je stále větší důraz pouze na jednu z částí švýcarského evaluačního archu, a to na kompetenci předmětovou (znalosti) neboli tzv. „Sachkompetenz“.

Například v otázce kooperace žáků vnímám však jako důležité rozvíjet i kompetenci sociální, která je sice v českém kurikulu zmíněna jako tzv. „klíčová kompetence“, nicméně to, jestli čeští učitelé tuto kompetenci a další klíčové kompetence skutečně v rámci výuky rozvíjí, mapováno není.

Klíčové kompetence bohužel v České republice stále povinně hodnoceny nejsou. Jak je psáno v knize Starého a Laufkové<sup>103</sup>, často *platí stará zákonitost, že se žáci učí jen to, za co budou hodnoceni.*

Pan učitel F. v rozhovoru vypověděl, že hodnocení tzv. „měkkých dovedností“ je výborná myšlenka, ale protože přichází z anglosaského světa, tak na ní zatím nejsme vůbec připraveni. „I na těch dětech je to vidět, ať jsou vedeni jakkoliv, tak je ovlivňuje naše mentalita.“

Ve švýcarském hodnotícím archu má nejen sociální kompetence (tzv. „Sozialkompetenz“) své důležité místo a nalezneme pod ní např. tyto schopnosti a dovednosti:

- Jsem schopen naslouchat druhým lidem. (Anderen zuhören und sie verstehen.)
- Řeším konflikty a neshody ve skupině. (Meinungsverschiedenheiten und Streit miteinander lösen.)
- Dodržuji pravidla a hraji fair-play. (Vereinbarte Regeln anerkennen und einhalten.)

---

<sup>103</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 6-7. ISBN 9788026210016.

Nebo dokonce také:

- Respektuji lidi odlišného charakteru, jazyka a kultury. (Andere Menschen in ihrer Eigenart, Sprache und Kultur wahrnehmen und respektieren.)

Individualizaci podporuje ve švýcarském evaluačním archu dosahování kompetencí vedoucích k samostatnosti. Žák by se měl naučit pracovat autonomně, díky čemuž může lépe rozvíjet své individuální schopnosti a dovednosti. Učitelovi to poté usnadňuje gradování náplně práce ve výuce a práci s motivací žáků.

Mezi osobní kompetence (tzv. „Selbstkompetenz“) patří např.:

- Dokážu se rozhodovat. (Selbstständig Entscheide treffen.)
- Dle cíle si naplánuji, provedu a dokončím práci. (Sich Ziele setzen, Arbeiten planen, ausführen und abschliessen.)
- Nebojím se vyzkoušet něco nového. (Neues ausprobieren und wagen.)

### **3.8 Analýza konkrétních projevů hodnocení**

#### **3.8.6 Písemné slovní hodnocení v České republice**

Pan učitel F. mi k analýze slovního hodnocení poskytl hodnocení jím vytvořené.

*Milý Otakárku,*

*již pět měsíců chodíš do školy. I když z počátku pro tebe bylo všechno nové, postupem času sis zvykl a udělal v učení i v dodržování třídních pravidel velký pokrok. ...*

V úvodní části učitel správně popisuje důvod k psaní slovního hodnocení. Dále nepřímo chválí žáka za dodržování třídních pravidel, díky čemuž hodnocení začíná pozitivně tak, jak by mělo.

*... Dokážeš pracovat především samostatně, a když se do něčeho pustíš, vydržíš u činnosti dlouho. Týká se to třeba psaní (tvoje psací písmena vypadají velice dobře), ale i matematiky. Tam pracuješ velmi rychle, ale dávej si pozor na zadání úloh, abys třeba nedělal něco jiného, než se po tobě žádá. ...*

Učitel opět žáka nepřímo chválí za konkrétní dovednosti. Poté velice taktně naznačuje jeho slabiny. Reakce učitele proto vyznívá jako rada. Přesto však je toto hodnocení dvou předmětů spíše posuzující a celkem strohé. Mohlo by být konkrétnější a obsáhlejší. Např.: V matematice jsme se učili, jak pracovat s novým prostředím xy. Dobře se orientuješ v práci se součtovými trojúhelníky s více než třemi neznámými, doporučuji však... apod.)

*... V rámci kosmické výchovy jsme navštívili plno akcí a ty jsi s námi byl téměř na všech. Díky tomu jsi zjistil, jak se zpracovává ovčí vlna a podařily se ti z ní vyrobit dárky na vánoční trhy.*

...

Slovní hodnocení se dále zaměřuje na předmět kosmické výchovy. Učitel si váží žákovy účasti na školních akcích, což odůvodňuje získáním nových znalostí. Přesto, že žák výrobou dárků mohl dokázat znalost práce s ovčí vlnou, by bylo vhodnější místo spojení „díky tomu jsi zjistil“ použít „díky tomu ses mohl dozvědět“.

*... Vedle toho jsme se na začátku roku učili tříditi odpad, což ti někdy činí potíže. Hodně tě zajímají obyčejné i složitější věci a několikrát jsi přinesl na ukázkou nějakou zajímavost. ...*

V této části hodnocení postrádám radu, která by mu v budoucím třídění odpadu mohla pomoci. Dále učitel zmiňuje „složitě a obyčejné věci“, což je velice abstraktní pojmenování. Bylo by vhodnější některé tyto „věci“ konkrétně zmínit.

*.. Ve výtvarné výchově sis vyzkoušel již řadu výtvarných technik a práci s různými materiály. Někdy pozorně nevnímáš instrukce (jako v té matematice!) a pak děláš jiné věci, než jsou potřeba. Také doporučuji více dbát jak na přípravu svého pracovního místa, tak na jeho úklid. ...*

Učitel sice popisuje, že si žák vyzkoušel „řadu“ výtvarných technik a práci s „různými“ materiály, nicméně efektivnější by bylo napsat alespoň některé konkrétní výtvarné techniky i materiály. Učitel může žáka ocenit za práci s materiálem xy apod.

Upozornění, že žák dostatečně „nevnímá instrukce“ už není naznačeno tak jemně jako v první části tohoto hodnocení, které tím zastíní. Dokonce učitel použil vykřičník. Za vhodnější považuji např.: Přesto, že pracuješ pečlivě, je i ve výtvarné výchově důležité naslouchat pozorněji instrukcím. Také doporučuji atd.

*... Tělocvik máš rád, líbí se ti různé pohybové hry. Vůbec nevadí, když se ti někdy nedaří, neúspěchy či prohry ke sportu prostě patří. ...*

I když to nejspíše učitel myslí dobře a chce, aby žák ze svých sportovním úspěchu nebyl smutný, do slovního hodnocení toto vyjádření nepatří. Žák díky tomu může být nálepkován jako ten, kterému se v tělocviku nedaří. Kromě toho učitel nešťastně soudí, co má žák rád a co se mu líbí. Opět se jedná o riziko nálepkování. Lepší by bylo napsat např.: Při tělesné výchově působíš spokojeně, řídíš se instrukcemi a ovládáš techniku .... Nevadí, pokud se vždy nevyhraje. Je důležité si uvědomit, že prohry a neúspěchy ke sportu patří.

*... V hudební výchově tě nejvíce zajímají nové hudební či rytmické nástroje. Naučil ses i nové písničky. ...*

Opět učitel používá subjektivní názor na to, co žáka zajímá a co ho nezajímá. Výstižnější by bylo: V hudební výchově jsi měl možnost vyzkoušet si zábavnou práci s novými hudebními a rytmickými nástroji, jako např. s .... Rytmizace ti nedělá problém apod.

Učitel by neměl soudit, co žák začal a nezačal mít během školního roku rád, nebo co se mu líbí. Naopak by měl popisovat objektivně průběh procesu učení a výsledky, kterých žák dosáhl a doporučit mu, jak by měl v práci pokračovat.

*... Na závěr přidávám vzkazy od učitelů angličtiny. ...*

Slovní hodnocení je doplněno vyjádřením učitele anglického jazyka.

*... You are a nice and pleasant boy. You also are liked by all the kids in the classroom. You follow all the instructions that Mr Filip and me give you. ...*

*(Jsi milý a hodný chlapec. Jsi oblíbený všemi dětmi ve třídě. Řídíš se všemi pokyny, které ti já i pan učitel Filip dáváme.)*

Vzhledem k tomu, že mi pan učitel F. poskytnul několik zpracovaných slovních hodnocení, bohužel musím konstatovat, že mnohdy anglický vyučující zaměnil v první větě pouze slovo „boy“ (chlapec) za „girl“ (dívka) a totožné slovní hodnocení nakopíroval i ostatním žákům (viz příloha č. 8).

Nicméně ani jednu z těchto dvou vět nelze považovat (dle zmiňovaných principů v teoretické části této práce) za správně zformulované. Spojení „milý a hodný chlapec“ je nejenom nálepkování dítěte, ale také subjektivní vyjádření sympatií učitele. Učitel může žáka nepřímo ocenit, měl by však vždy napsat, za co přesně. Vyjádřit, že je žák hodný, může učitel mnoha způsoby, např. větou.: Často se ptáš svých kamarádů, jestli nepotřebují pomoc.



Následuje fráze „jsi oblíbený všemi dětmi“, která je také nevhodná. I přesto, že si učitel může přát, aby se žák cítil se spolužáky ve třídě příjemně, jedná se o domněnky, které nepopisují ani proces učení, ani výsledky žáka. Navíc mohou vést k porovnávání mezi žáky.

Další větou může dojít k nedorozumění. Učitel F. dvakrát zmínil, že žák při práci nepostupuje podle pokynů učitele, nicméně anglický učitel ho (i jménem učitele F.) za dodržování pokynů chválí. Bohužel z toho lze usuzovat o nespolupráci při tvorbě slovního hodnocení obou učitelů.

*... You have an above average vocabulary and you can count beyond twenty. We will work together to improve your reading and writing skills in the future. Good work so far. And I look forward to see you in my classroom. C. Cortez. ...*

(Máš nadprůměrnou slovní zásobu a počítáš i přes dvacítku. Společně budeme pracovat na rozvoji tvých čtenářských a psacích dovedností. Zatím dobrá práce. A těším se, až tě ve své třídě uvidím.)

Anglický učitel by měl být opět konkrétnější. Co si můžeme představit pod „nadprůměrnou“ slovní zásobou? Účinnější by bylo napsat např.: Nedělá ti problém přesné vyjadřování, často totiž používáš slovní zásobu nad rámec učebnice apod.

Spojení „společně budeme pracovat“ vzbuzuje důvěru a je jistě vhodným vyjádřením. Za čtenářskými a psacími dovednostmi si žák může představit příliš mnoho. I když se učitel jistě snaží vybírat jednodušší anglická slovní spojení, aby jim žák rozuměl, volila bych jako efektivnější např. tuto formulaci.: Společně budeme pracovat na rozvoji tvých čtenářských dovedností, zejména na orientaci v krátkých odborných textech a následné formulaci hlavních myšlenek atd.

*... Věřím, že naše třída bude i nadále místem, kde se budeš cítit dobře. Budu se na tebe těšit. Tvůj pan učitel.*

Pan třídní učitel doplňuje slovní hodnocení několika závěrečnými pozitivními větami. Protože učitel nemůže vědět, jak se žák skutečně cítí, byla by možná stylistická změna první věty: Doufám, že je pro tebe naše třída místem, ve kterém se cítíš dobře a bude tomu tak i nadále. Užití věty „budu se na tebe těšit“ je milým ukončením slovního hodnocení.

### 3.8.7 Hodnotící zpráva žáka ve Švýcarsku

Jak již bylo zmíněno v této diplomové práci několikrát, hodnotící zpráva žáka prvního a druhého ročníku ZŠ ve Švýcarsku je rozdělena do několika částí dle kompetencí, které obsahují konkrétní dovednosti a schopnosti, které by měl žák získat.

Učitel s touto zprávou pracuje dva roky. Prázdné kolonky u jednotlivých kompetencí slouží k libovolnému doplnění učitelem.

Osobní kompetenci/kompetenci vedoucí k autonomii paní učitelka C. rozšířila o několik dalších individuálních schopností konkrétního žáka (viz obr. č. 5, 6).

Selbstkompetenz		1	2	3
Eigenständigkeit				
Eigene Gefühle und Interessen wahrnehmen und ausdrücken		X		
Seine Fähigkeiten erkennen				
Sein Leistungspotential ausschöpfen				
Fehler als Teil des Lernens verstehen				
Verschiedene Lernerfahrungen dokumentieren				
Auf seine Lernwege zurückschauen, sie beschreiben und beurteilen				
Selbstständig Entscheide treffen				
Aus eigener Initiative Hilfe beanspruchen		X		
Ordnung halten		X		

obr. č. 6

Žák se dle mínění učitele zatím nedokáže sám rozhodovat („Selbständig Entscheide treffen“), nicméně si zaslouží ocenění za nabízení pomoci ostatním spolužákům, za udržování pořádku a za autonomní schopnosti při plnění úkolu.

„Z vlastní iniciativy nabídne pomoc.“ („Aus eigener Initiative Hilfe beanspruchen.“)

„Udržuje si pořádek.“ (Ordnung halten“)

Lernstrategien und Arbeitsweisen		1	2	3
Initiative ergreifen, Neues ausprobieren und wagen		X		
Sich Ziele setzen, Arbeiten planen, ausführen und abschliessen				
Verschiedene Arbeits- und Lerntechniken selbstständig einsetzen		X		
Eigene Lösungsideen entwickeln, Lösungswege planen und ausführen				
Arbeiten übersichtlich, lesefreundlich und wirkungsvoll gestalten				
Sich über eine längere Zeitdauer in eine Arbeit vertiefen	Ausdauer	X		
Unterschiedliche Situationen mit der erforderlichen Aufmerksamkeit bewältigen	Konzentration	X		
Einen Auftrag behalten und ausführen		X		

obr. č. 7

„Držet se zadání a splnit úkol.“ („Einen Auftrag behalten und ausführen.“)

Předmětové kompetence učitelka rozšířila pouze o dvě nové dovednosti, zbývající konkretizovala (viz. obr. č. 7, 8).

Sachkompetenz				
Deutsch				
In Mundart und Standardsprache sprechen				
In sinnvoller Reihenfolge erzählen				
Verstehen, was andere sagen und nachfragen				
Eine gute Lesetechnik haben				
Einfache Texte selbstständig lesen und verstehen				
Erlebnisse und Handlungen aufschreiben				
Texte entwerfen und mit Hilfe überarbeiten				
Elementare Sprachnormen erkennen und anwenden				
Buchstaben kennen				
Wörter lautgetreu schreiben				

obr. č. 8

I přesto, že tento žák nemá ještě zažitou správnou techniku čtení („Eine gute Lesetechnik haben“), učitel ho při prvním evaluačním setkání ocenil za znalost/rozeznání jednotlivých písmen a za techniku při psaní slov.

„Znám písmena.“ („Buchstaben kennen.“)

„Napíšu slovo foneticky správně.“ („Wörter lautgetreu schreiben.“)

V matematice vyučující jen upřesnil v jakém matematickém rozsahu dokáže žák danou operaci realizovat.

„do 20/do 100.“ („bis 20/bis 100“)

Mathematik				
Sich im Zahlenraum orientieren	bis 20 bis 100			
Zahlen lesen, Anzahlen bestimmen und darstellen	bis 20 bis 100			
Additive Zahlenoperationen durchführen, das kleine Einpluseins können	bis 20 bis 100			
Multiplikative Zahlenoperationen darstellen, das kleine Einmaleins verstehen				
Zu Rechnungen Geschichten, zu Situationen Rechnungen erfinden				
Beziehungen zwischen Zahlen und Objekten erkennen und benennen				
Geldwerte kennen und damit rechnen, Zeit- und Längenmasse kennen, Längen vergleichen und messen				
Sich räumlich orientieren				

obr. č. 9

Učitelka C. v interview vypověděla: „Je skutečně na mně, co do zprávy vepíšu. Líbí se mi, že se zprávou mohu pracovat individuálně. Pokud si třeba žák prvního ročníku doposud neosvojil mnoho schopností/dovedností, mohu zvýšit jeho motivaci doplněním jiné individuální schopnosti/dovednosti, které již dosáhl a kterou považuji také za důležitou.“

## 4 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ v České republice a ve Švýcarsku* bylo nejenom představit systémy hodnocení obou zemí, ale kriticky získané poznatky zhodnotit a porovnat tak, aby došlo k obohacení a k prokázání vhodnosti užívání slovního hodnocení v prvních ročnících primárního vzdělávání oproti hodnocení klasifikačnímu.

V teoretické části definuje práce nejprve základní pojmy, poté se zabývá formami a typy hodnocení. Jelikož existuje více variant v rozdělení forem a typů hodnocení, byly v práci zmíněny názory několika autorů. Kapitola o slovním hodnocení představuje jeho písemnou i verbální formu. Jelikož respondenti dotazníku tohoto výzkumu navštěvovali základní školu Montessori, práce objasňuje základní myšlenky této pedagogiky.

Po nastudování literatury zabývající se tvorbou písemného slovního hodnocení, jsem došla k závěru, že vytvořit v České republice kvalitní písemné slovní hodnocení není triviální a dokáže být velkou výzvou i pro vysoce kvalifikovaného učitele. Jako pomoc při observacích může učiteli sloužit využívání metod sebehodnocení žáků.

V kapitolách zabývajících se školním hodnocením ve Švýcarsku byla nejprve nastíněna jeho historie, díky které je snadnější pochopit švýcarskou mentalitu. Ač je Švýcarsko známo autonomními kantony, od roku 2006 v něm probíhá proces harmonizace, který je charakteristický sjednocováním školních osnov. Zajímavé je zjištění podobnosti mezi švýcarským záměrem, který je v nejnovější formě charakterizován kurikulárním dokumentem Lehrplan 21, a českým školským zákonem z roku 2004. Myšlenka možnosti většího individuálního rozvoje žáka při naplňování daných schopností či dovedností a vymezení standardů vzdělávání se zdá být téměř totožná. Nicméně musím konstatovat, že v roce 2006 vytvořený švýcarský evaluační dokument (tzv. hodnotící zpráva žáka prvního a druhého ročníku primárního vzdělání) dokazuje větší pokrok v této otázce. Ve švýcarském kantonu Luzern se v prvním a druhém ročníku žáci nehodnotí klasifikací. Ta je nahrazena používáním tohoto dokumentu, observacemi, kriteriálním hodnocením, verbálním hodnocením, větším důrazem na sebehodnocení a setkáním učitele, žáka i rodiče na evaluačních tripartitních schůzkách. V České republice tripartitní evaluační schůzky, jak je v práci zmíněno, také probíhají a jsou v progresu, ale nejsou rozhodně normou. Švýcarskou hodnotící zprávu žáka považuji na základě získaných informací za velmi užitečnou pomůcku pro učitele.

V praktické části jsem zhodnotila výsledky výzkumu, ke kterému jsem použila metody dotazníku a rozhovoru. Pomocí nich jsem zkoumala názory žáků i učitelů na pojetí kvalitativního hodnocení v České republice a ve Švýcarsku.

Na základě výzkumu jsem zjistila, že si čeští žáci, kteří měli zkušenost s kvalitativní i kvantitativní formou hodnocení, přejí být hodnoceni v nižších ročnících primárního vzdělání spíše slovním hodnocením. Tyto žáky vedlo k rozhodnutí několik důvodů, často zmíněni byli jejich rodiče a strach z horší klasifikace, dalším důvodem byla dostatečná uvědomělost výhod slovního hodnocení (objektivní popis výkonu žáka s doporučením dalšího vhodného budoucího rozvoje) a v neposlední řadě hrála roli i osobnost učitele. Výpovědi respondentů prokázali, že učitel často ovlivňuje svými názory pohledy žáků na preferovanější formu hodnocení. Také kvalita písemného slovního hodnocení je přímo závislá na učiteli. Na velice zajímavou skutečnost upozornil v interview český učitel, který je toho názoru, že nezáleží tolik na formě hodnocení, nýbrž na kontextu hodnocení. Pokud je hodnocení pro žáka jasné, transparentní a žák mu rozumí, poté je forma druhotná.

Respondenti švýcarských dotazníků překvapivě souhlasí s klasifikačním hodnocením a přáli by si jím být hodnoceni již od prvního ročníku místo hodnocení kvalitativního. Výzkum potvrdil několik důvodů vedoucích švýcarské respondenty k takovému rozhodnutí. Patří mezi ně např. vnímání známky jako symbolu mentální vyspělosti žáka, dosavadní zkušenost s převážně kladným klasifikačním hodnocením a hodnocení podle individuální vztahové normy. V rámci používání klasifikačního hodnocení verbální hodnocení ve Švýcarsku nezaniká.

I s klasifikačním hodnocením švýcarští učitelé pracují dle zmiňované individuální vztahové normy, což znovu potvrzují výpovědi respondentů i učitele. V nich se oproti českým dotazníkům nevyskytují zmínky o strachu či nepříjemném pocitu z klasifikace. Žáci se totiž ve Švýcarsku díky dodržování individuální vztahové normy mezi sebou téměř neporovnávají.

Důležitým poznatkem jsou také dobré výsledky švýcarských žáků, které tamní učitel odůvodňuje vhodnou formou hodnocení v prvních ročnících primárního vzdělání. Žáci se dle něj skutečně více soustředí na svůj individuální pokrok nežli na získávání dobrých známek.

Toto zjištění mě přivádí zpět k hlavní výzkumné otázce: „Je verbální hodnocení žáků vhodným mostem mezi předškolním vzděláním a hodnocením klasifikací ve vyšších ročnících primárního vzdělání?“

Pokud je písemné slovní hodnocení zpracované podle všech principů a plní své důležité funkce, potom je s ohledem na psychologické a jiné tímto výzkumem prokázané aspekty žáků vhodnější formou hodnocení v prvních ročnících primárního vzdělání nežli klasifikační hodnocení stojící samo o sobě ve formě známky. Nicméně vypracování takového písemného slovního hodnocení je pro českého učitele velice náročné. Jak je vidět v kapitole analýzy jednoho ze slovních hodnocení, i v dobré víře myšlené slovní obraty mohou žákovi ublížit více než hodnocení klasifikační.

Za předpokladu, že je české písemné slovní hodnocení skutečně tak závislé na kvalitě, lze říci, že v této otázce chybí českým učitelům nejenom vzdělání a dostatek odborné literatury, ale také pomůcka, která by jim usnadňovala tvorbu hodnocení a následnou práci s ním.

Dalším velice důležitým bodem mého výzkumu je rozdílná práce s klíčovými kompetencemi v České republice a ve Švýcarsku. V České republice jsou sice kompetence zmíněny v kurikulárním dokumentu, nicméně učitelé se jimi řídit nemusí. Oproti tomu ve Švýcarsku je jejich dosahování pro žáky podmínkou úspěšného studia.

Za předpokladu, že by se v České republice uzákonilo dosahování klíčových kompetencí povinně, učitelé by ve vyučovacích hodinách museli realizovat více aktivit k tomu směřujících a mohlo by to vést k pozitivní změně vztahů mezi žáky. Tím by se také otevřel prostor pro snadnější práci se sebehodnocením žáků a dosáhlo by se jejich většího rozvoje nejenom v oblasti poznání, ale také chování. Inspirací by mohla být švýcarská hodnotící zpráva žáka či jiná obdobná pomůcka upravená dle RVP ZV.

Stanovené a použité metody práce se ukázaly jako efektivní. Hlavní výzkumná otázka byla zodpovězena stejně tak jako nepřímo všechny vedlejší. Obtíže se vyskytly pouze při vyhledávání odborné literatury zabývající se školstvím v kantonu Luzern, k dispozici bylo více elektronických zdrojů.

## 5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### Bibliografické zdroje

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024719061.

BURNIER, Etienne. FEDERAL STATISTICAL OFFICE. *Statistical Data on Switzerland 2016*. 2016. ISBN 978-3-303-00544-6.

DOROTÍKOVÁ, S. *Hodnocení jako filozofický problém*. In: Filozofie –Výchova –Hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0802-4461

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 8024724294.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústní nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústní n. L., 1998. ISBN 8070442026.

KOPŘIVA, P.: *Hodnotit čísly, nebo větami?* In: Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování*. Praha: Agentura Strom, 1994.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673147.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073674342.

STARÁ, Jana et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 808630728x.

OERTIG, Margaret. *Going local: your guide to Swiss schooling*. 3rd ed. Basel: Bergli Books, 2012. ISBN 9783905252255.

PRŮCHA, Jan, Učitel: *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 9788071787723.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 9788073950040.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 8090219373.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 8085282917.

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

SPALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024718219.

SPILKOVÁ, V.: Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210016.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1973.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 8024733579.

WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-269-5.



ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071780715.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 9788024745909.

### **Elektronické zdroje**

*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018. Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2017-03-11].

Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb.: *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2017-03-12].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

BILDUNGS- UND KULTURDEPARTEMENT DES KANTONS LUZERN. *Bildungssystem Kanton Luzern: Primarstufe (inkl. Kindergarten), Sekundarstufe I und II* [online]. 2016 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: [www.lu.ch](http://www.lu.ch)

*Co mají děti místo známek a žákovské knížky ve škole?: Otázky a odpovědi. Montessori ČR* [online]. [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/101-otazky-a-odpovedi/338-hodnoceni>

Ebenen der Beurteilung. BUCHELI, Joe et al. KANTON LUZERN: DIENSTSTELLE VOLKSSCHULBILDUNG. *Beurteilung der Lernenden* [online]. 2016, [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/beurteilen/Aktuell\\_LP21/beurteilung\\_lernende\\_lp21\\_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/beurteilen/Aktuell_LP21/beurteilung_lernende_lp21_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH)

FEŘTEK, Tomáš. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. In: *Rodiče vítáni* [online]. 2012 [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>

*Harmonogram: O školské reformě*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2017-03-12].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>

*Hodnocení žáků v základním vzdělávání: Průvodce upraveným RVP ZV*. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11163>

JAROŠOVÁ, Zuzana. *Známka nebo slovní hodnocení?* Učitelské noviny [online]. 2004, (26) [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2962&PHPSESSID>

KADLECOVÁ, Táňa. *Nástroje hodnocení podporující objevování a učení*. In: Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2011 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI-PODPORUJICI-OBJEVOVANI-A-UCENI.html/>

Kanton Luzern. *Lehrplan 21* [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.lehrplan.ch/kanton-luzer>

KANTON LUZERN - BILDUNGS UND KULTURDEPARTEMENT, DIENSTSTELLE VOLKSSCHULBILDUNG. *Lehrpläne-Primarschule: Übersicht* [online]. 2016 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/lehrplaene/primarschule/lp\\_uebersicht\\_primar.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/lehrplaene/primarschule/lp_uebersicht_primar.pdf?la=de-CH)

KANTON LUZERN. SRL 405a - *Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule: Allgemeine Bestimmungen* [online]. 2012, 1/§2, 1/§3, 1/§6 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://srl.lu.ch/frontend/versions/847>

*Lehrplan 21: Kanton Luzern ist bereit für Einführung auf Schuljahr 2017/18*. Newsletter Luzern [online]. Regierungsrat Reto Wyss [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: [https://newsletter.lu.ch/inxmail/html\\_mail.jsp?id=0&email=newsletter.lu.ch&mailref=0000pyy0000ti000000000b6y3fi0u0o](https://newsletter.lu.ch/inxmail/html_mail.jsp?id=0&email=newsletter.lu.ch&mailref=0000pyy0000ti000000000b6y3fi0u0o)

MIKOVÁ, Šárka. *Výhody a nevýhody známkování. Školní vzdělávací program krok za krokem* [online]. Verlag Dashöfer, 2005, (kap. 1/3.2.2), s. 1-3 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

MIKOVÁ, Šárka. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení. Školní vzdělávací program krok za krokem* [online]. Verlag Dashöfer, 2005, (kap. 1/3.2.3), s. 1-2 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>

*Primarschule bisher*. Volksschulbildung: Luzern [online]. [zit. 2017-12-14]. Dostupné z: [https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht\\_organisation/uo\\_lehrplaene/uo\\_lpl\\_primar](https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_lehrplaene/uo_lpl_primar)

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 2006 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

STRALCZYNSKÁ, B. *Předškolní výchova, vzdělávání a péče v německy mluvících kantonech Švýcarska*, vedoucí diplomové práce: Doc.PhDr. Eva Opravilová, CSc., Pedf UK, duben 2010, původní zdroj: [www.bildungsbericht.ch](http://www.bildungsbericht.ch).

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Škola podle Montessori*. Učitelské noviny [online]. 2004, (12) [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3709>

The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.edk.ch/dyn/11553.php>

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ZEMAN, Václav. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha, 2006, s. 3- 5 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>

*Ziele: Lehrplan 21* [online]. [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://www.lehrplan.ch/ziele>

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				