



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Hodnocení a sebehodnocení v pedagogické koncepci Montessori

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Pavλίna Povondrová**
Vedoucí práce: PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavλίna Povondrová**
Osobní číslo: **P13000622**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Hodnocení a sebehodnocení v pedagogické koncepci
Montessori**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je analyzovat možnosti hodnocení a sebehodnocení používané v Montessori pedagogice.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KONEČNÁ, Věra. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.

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

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

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

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

STARÁ, Jana. Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **25. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. prosince 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za vstřícnost a ochotu při vedení mé diplomové práce.

Anotace

Cílem diplomové práce je vysvětlit pojmy hodnocení, sebehodnocení, osvětlit jejich vzájemný vztah, přiblížit jejich formy a typy, popsat předpoklady pro jejich postupný rozvoj na prvním stupni základní školy a nastínit význam pro další vývoj člověka.

Ráda bych analyzovala problematiku hodnocení, zjistila výhody a nevýhody jednotlivých způsobů hodnocení, důvody pro jejich používání či omezení ve výchovně vzdělávacím procesu v pedagogické koncepci Marie Montessori. Zajímala jsem se, jaké hodnocení upřednostňují samotné děti a jejich rodiče.

Klíčová slova

Pedagogická koncepce Montessori, hodnocení, rozvoj sebehodnotících dovedností.

Annotation

The aim of the thesis is to explain the expressions of evaluation, self-evaluation and their relationship, to show their forms and kinds, describe the ingredients for their gradual development at elementary school and outline its importance for further development of a person.

I would like to have analyzed the problems of evaluation, identify the advantages and disadvantages of different methods of evaluation, the reasons for their use or limitations in the educational process in Montessori teaching concept. I wondered what assessment prefer the children themselves and their parents.

Key words

Montessori teaching concept, assessment, developing self-assessment skills.

Obsah

Úvod.....	9
1 Maria Montessori	10
1.1 Život M. Montessori.....	10
1.2 Pedagogická koncepce	10
1.2.1 Myšlenky M. Montessori podle Zelinkové	11
1.3 Připravené prostředí	13
1.4 Role učitele v konceptu Montessori.....	14
1.5 Věkově smíšené skupiny.....	17
2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	19
3 Pohled na hodnocení v Montessori pedagogice	20
3.1 Montessori rozvíjí	22
3.2 Vzdělání pro život.....	23
4 Hodnocení	24
4.1 Školní hodnocení.....	26
4.1.1 Funkce školního hodnocení.....	27
4.1.2 Typy hodnocení	31
4.1.3 Formy hodnocení.....	37
4.1.4 Práce s chybou.....	54
5 Sebehodnocení.....	57
5.1 Sebehodnocení v závislosti na vývojové úrovni	57
5.2 Hodnocení vlastní školní úspěšnosti	59
6 Vliv školního hodnocení na žáka	62
7 Aktivitty pro rozvoj hodnotících dovedností.....	66
7.1 Návrh vyučovacího bloku pro rozvoj sociálního chování.....	66
7.1.1 Úplně nejkrásnější věc - příběh	67
7.2 Další aktivity a cvičení.....	71
7.2.1 Nácvik reakce na zpětnou vazbu	71
7.2.2 Hlasování a škály.....	71
7.2.3 O mě	72
7.2.4 Elipsa s rolničkou, zvonečkem	72
7.2.5 Co mě dnes potěšilo	72
7.2.6 Jaký chci mít den.....	73

7.2.7	Na ctitele.....	73
7.2.8	Daruji ti květinu.....	73
7.2.9	Výměna předmětu	73
7.2.10	Inzerát na seznámení	73
7.2.11	Společná vlajka.....	74
7.2.12	O strachu.....	74
7.2.13	Superhrdina	74
7.2.14	Dokážu to	74
7.2.15	Potlesk pro všechny.....	75
7.2.16	My a naše předměty	75
7.2.17	Pohled na poslední rok	75
7.2.18	Slyším, vidím, myslím si, říkám.....	75
7.2.19	Dvojitý kruh	76
7.2.20	Tři obličejce	76
7.2.21	Zdvořilé požadavky.....	77
7.2.22	Jak mluvit s dospělým	77
	Závěr	78
	Seznam použitých zdrojů	80
	Seznam příloh.....	84
	Přílohy	85
A.	Dotazník pro hodnocení učitele žákem	85
B.	Dotazník pro žáky o jeho učiteli.....	87
C.	Zpětná vazba žáka učiteli	91
D.	Anketa.....	92
E.	Dotazník k výuce	93
F.	Ukázka tematických map k plánování výuky a sebehodnocení	94
G.	Sloupcový graf k podkapitole 4.1.3.3 Bodový systém a procentuální Hodnocení úspěšnosti	99
H.	Schéma možného vlivu pozitivně zaměřeného hodnocení.....	100
I.	Schéma možného vlivu negativně zaměřeného hodnocení	102
J.	Formulář k aktivitě 7.2.3 O mě.....	103
K.	Formulář k aktivitě 7.2.21 Zdvořilé požadavky	104

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám základními možnostmi, které v současné škole máme při alternativním hodnocení dětí ve třídách Marie Montessori. Většinu uvedených typů jsem zkoušela ve své třídě, některé zůstaly, jiné se, například pro věk dětí, zatím neosvědčily. Na naší škole je zvykem hodnotit děti procenty v průběhu školního roku a výsledky shrnout do slovního hodnocení v pololetním a závěrečném vysvědčení, proto byly ostatní metody brány spíše jako podpůrné a zpestřující.

Všemi možnými prostředky se snažím docílit u dětí aktivní schopnosti sebehodnocení, tomu se pokouším podřizovat i ostatní hodnotící metody tak, aby zastoupení pouze mého hodnocení bylo co nejnižší, tedy jen takové, které je pro učitele potřebné a užitečné. Kapitola sebehodnocení zaujme v práci výrazné místo, protože tuto dovednost považuji za jedinou skutečně dobře uplatnitelnou v reálném životě.

Další obsáhlejší část bude tvořit téma slovního hodnocení. Jedná se o metodu, která mě opakovaně trápí, když se snažím při sepisování vysvědčení nepoužívat stále stejné fráze, držet se pouze popisného jazyka a přitom obsáhnout celou šíři konání dítěte. Slovní hodnocení považuji za nejrozšířenější metodu v Montessori systému, proto mi přijde vhodné věnovat se jí hlouběji.

Ve své práci shrnuji možnosti hodnocení v systému Montessori s důrazem na rozdílnou úlohu učitele i hodnocení jako takového.

Nakonec uvádím možné aktivity pro nácvik hodnotících dovedností a hry pro rozvoj sociálních kompetencí žáků, kam bezesporu patří i aktivní naslouchání, schopnost vcítění se do druhých, dovednost formulovat ocenění či výtku, nácvik přijímání hodnotících soudů od ostatních, nácvik komunikačních dovedností všeobecně. Pravidelné začleňování těchto her do výuky považuji za velice prospěšné i v případě, že by se jednalo o třídu s minimálním zastoupením formativních metod hodnocení. Možná naopak tím spíše bych se přimluvila za jejich používání.

1 Maria Montessori

1.1 *Život M. Montessori*

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravelle, v Itálii. Na venkově vyrůstala do přeložení jejího otce do Říma, kde získala lepší podmínky pro vzdělávání. V roce 1894 se stala první ženou, která vystudovala lékařství na universitě v Římě a v roce 1899 zahájila výzkum problému vzdělávání duševně postižených dětí. Tyto děti v její péči složily státní zkoušku pro normální děti ze čtení a psaní (Montessori 2001). Podle Ludwiga (2008) hodnotila Maria Montessori tuto dobu takto: „*Tyto dva roky praxe mi poskytly první a opravdový podnět pro studium pedagogiky.*“

Montessori pokračovala ve své práci s dětmi pocházejícími z různých kulturních prostředí a zázemí – nejenom s těmi, které potřebovaly zvláštní péči. Ze svých pozorování vyvodila závěr, že k tomu, aby se děti všestranně rozvíjely, potřebují více, než to, co jim nabízejí běžné školy (Rýdl 2007).

V roce 1907 založila Maria Montessori první Casa dei Bambini čili Dům dětí. Dům sloužil pro děti od 2 do 6 let ze sociálně slabších vrstev, ale duševně normálních (Ludwig 2008). Zde zaznamenala ještě silnější odezvu na svůj přístup a její metoda začala vzkvétat. Aby šířila své poznatky, přednášela v Anglii, Spojených státech, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii (Rýdl 2007). Třikrát byla navržena na Nobelovu cenu míru a to v letech 1949, 1950, 1951.

V roce 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori, přední osobnosti té doby s ní sympatizovali a někteří se stávali jejími pokračovateli. Montessori stále neúnavně cestovala za účelem přednášet. Zemřela 6. května 1952 v Holandsku při přípravě na jednu z takových cest do Ghany (Ludwig 2008), ale její dílo žije ve vzdělávacích systémech celého světa dodnes. Po smrti Marie Montessori pokračoval v propagaci jejích myšlenek syn Mario a poté i jeho dcera Renaldine Montessori.

1.2 *Pedagogická koncepce*

Pedagogika Marie Montessori je zatím světově nejrozšířenější reformě pedagogická koncepce vůbec. Její principy objevíme nejen ve školách, ale i v rodinné

výchově. Nalezneme ji u nejrůznějších národů a kultur, ukázalo se, že je vhodná pro děti ze všech sociálních vrstev, pro děti nadané i pro ty s poruchami učení (Ludwig 2008). U nás se koncepce Marie Montessori začala prosazovat po roce 1989 zejména v předškolní výchově a na prvním stupni základních škol, od té doby je jedním z nejperspektivnějších a nejrozšířenějších alternativních pedagogických směrů v České republice.

Podle Průchy (2004) je základním smyslem koncepce Montessori vytvářet takové výchovné a vzdělávací prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro senzitivní fáze, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů, např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd.

V systému Marie Montessori vypadá výuka jako „skutečný život“. Děti nepracují ve skupině svých vrstevníků, ale jsou rozděleny do skupin v rozpětí 3–6 let, 6–12 let, 12–15 let. Učitel se dětem věnuje individuálně, jednomu po druhém, často jsou lekce předváděny jedním dítětem druhému. Volba toho, co studovat nebo na čem pracovat, je ponechána na dítěti – dítě má k dispozici návod, kontrolu, učitele – v případě potřeby.

Je dosaženo vysoké úrovně kreativity, neboť dítě vychází z bohatých zkušeností v „reálném světě“. Děti se učí přesné techniky a postupy s mnoha materiály, každá zkušenost je považována za klíč, který otevírá nové dveře porozumění a zkušeností. Všechny tyto materiály byly a jsou připravovány a upravovány podle potřeby, a to na základě přímého a trvalého pozorování dětí na celém světě v průběhu posledních 100 let.

V Montessori systému je dosahována vysoká úroveň vzdělání, například tím, že je dítě u práce hluboce koncentrované na svou činnost, brzy se naučí dělat výzkum a je tam schopné se samo dozvědět více informací, než by mohl získat od učitele. Soustředění dítěte je žádoucí, je respektováno a chráněno před vyrušením ostatními.

1.2.1 Myšlenky M. Montessori podle Zelinkové

Dítě je tvůrcem sebe sama.

Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí,

přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Tato prosba, s níž se malé dítě obrátilo k Marii Montessori, se stala hlavním krédem její pedagogiky. Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vrůstalo do světa, který obklopuje.

Ruka je nástrojem ducha.

Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. V průběhu každého učení se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojení nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

Respektování senzitivních období.

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

Svobodná volba práce.

Dítě se samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat. Úkolem pedagoga je příprava optimálního prostředí a pomůcek.

Polarizace pozornosti.

Dítě je schopno soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme. Polarizace pozornosti je základem učení.

Celostní učení.

Člověk je jednotou tělesného a duševního. Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem. V něm spočívá kořen svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který však zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení.

Připravené prostředí.

Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Je-li získání dovednosti rozloženo na tak malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci

dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli (Zelinková 1997).

1.3 Připravené prostředí

- podporuje spontánní učení
- tvoří je předměty běžné denní potřeby, didaktický materiál, pracovní místo a heterogenní skupina
- dítě se v něm osamostatňuje a seberealizuje

M. Montessori při své výzkumné činnosti posuzovala prostředí ze dvou hledisek (Zelinková 1997):

- respektování didaktických principů,
- organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí.

Připravené prostředí zahrnuje samozřejmě veškerý didaktický materiál, ale také rozmístění nábytku, čistotu a v neposlední řadě přátelské a pro děti bezpečné prostředí z hlediska jejich citového vývoje. Materiál je pro děti uspořádán tak, aby jim umožnil samostatnou práci bez závislosti na dospělé osobě. Pomůcky jsou odstupňovány svou náročností, kdy jejich návaznost umožňuje dětem po krůčcích zlepšovat své dovednosti a prohlubovat znalosti. Všechny pomůcky obsahují kontrolu výsledku, děti jsou tak schopné bez účasti někoho dalšího zhodnotit sebou odvedenou práci.

Rýdl (2007) ve své knize uvádí, že přes přesnou strukturovanost tohoto prostoru mají děti relativně velký prostor k volným činnostem. Každé dítě si může zvolit, co chce dělat, na kterém místě to chce dělat, s kým to chce dělat a jak dlouho se tím chce zabývat.

Připravené prostředí musí být přátelské k dětem. Je připravené tak, aby se v něm mohly volně pohybovat a být ve styku s vybavením bez pocitu strachu z poranění a mohly používat všechny vystavené materiály a předměty běžného života. Takto připravené prostředí poskytuje dětem velkou dávku skutečnosti ve formě přirozené a sociální zkušenosti. Děti potřebují pochopit, co je vlastně ten skutečný svět, aby pochopily svou existenci a existenci dalších lidí. Takovýto prostor má však i své hranice určené potřebami jiných lidí a důstojností věcí (Rýdl 2007, Rýdl 1999).

Prostředí, v němž se dítě pohybuje, má tedy velký vliv na všechny části jeho vývoje, a ačkoli by hlavní a nezastupitelnou roli měla mít stále rodina, další místo, kde děti dlouhou dobu tráví spoustu svého času je právě škola. Citlivé vedení učitelem, respektující spolupráce se spolužáky a pomoc rodičů může mít rozhodující vliv na budoucí začlenění dítěte do skutečného života, na jeho vlastní sebepřijetí, na vnímání svého okolí.

Úkolem pedagoga je vytvořit takové prostředí, jež odpovídá senzitivním fázím ve vývoji dítěte a je dostatečně podnětné a povzbuzuje ho k aktivitě. Připravené prostředí by mělo podněcovat princip samostatnosti a svobody, princip polarizace pozornosti s ohledem na senzitivní fáze vývoje (Zelinková 1997).

1.4 Role učitele v konceptu Montessori

Cílem Montessori učitele je vést a usnadňovat, ne nutit vlastní představy o tom, co by se děti měly naučit a kdy. Působí spíše jako průvodce, což zahrnuje také vědomí, postoj, řeč těla a chování, které odráží zásady Montessori pedagogiky.

Role Montessori učitele je zcela odlišná od role, kterou hrají učitelé v mnoha školách. Jsou méně středem pozornosti a nepracují formou frontální výuky. Jejich role se točí kolem přípravy a organizace vhodných výukových materiálů, aby vyhovovaly potřebám a zájmům každého dítěte ve třídě. Učitelé v Montessori obvykle pracují s jedním, dvěma dětmi či malou skupinkou, pokud představují novou lekci nebo je potřeba s činností poradit. Jinak tiše pozorují třídu při práci. K dětem je přistupováno individuálně s přihlédnutím k jejich zájmům, pokroku, preferovanému stylu práce.

Zatímco v klasických školách je aktivita výsadou učitelek, v našem systému klademe důraz na aktivitu dítěte (Montessori 2001). Náplní práce učitele v Montessori prostředí je především pozorování dětí, protože až když své svěřence dobře známe, můžeme chápat jejich chování. Učitel se dětem nevnučuje, ale ustupuje do pozadí, aby mohl dítě vidět v co nejpřirozenější podobě. Na základě svého pozorování může učitel připravit prostředí, které bude pro dítě nejvíce podnětné a podporující ve spontánní potřebě sebevzdělávání. Učitelka má tedy dítě vést, aniž by pocítilo její přítomnost. Její práce má být vedena heslem „čekat a pozorovat“ (Svobodová, Jůva 1996).

V plnění tohoto náročného úkolu přijímá učitel roli vědce nebo průzkumníka. Pomocí trpělivého a citlivého pozorování chování každého dítěte a přes různé

experimentování objevuje učitel jedinečné potřeby a zájmy dětí a používá prvků z přípravného prostředí k oslovení dětských potřeb a k zapojení těchto zájmů, přičemž stále dbá na to, aby byl aktivní v povzbuzování dítěte k součinnosti a pasivní v nasměrování dětského vývoje (Rýdl 2007).

Učitelé by se měli snažit dělat své lekce co nejkratší. Jejich cílem je zaujmout děti, tak, že se vrátí k další samostatné práci s materiálem. Lekce se točí kolem nejjednodušších informací potřebných pro děti, aby mohly začít pracovat samostatně: název materiálu, jeho místo na polici, základní pravidla pro použití a práci s ním. Učitelé představují materiály s přesným postupem. Tyto prezentace probíhají, aby mohly děti zkoumat a pracovat samostatně. Naším cílem je, aby se děti staly cílevědomými, schopnými využívat materiály a orientovat se v učebně jen s minimálním zásahem dospělého.

Maria Montessori věřila, že učitelé by se měli zaměřit na každé dítě jako osobu, nikoliv na každodenní lekce plánu. Učitelé Montessori se učí pečovat o lidský potenciál a inspirovat ho, což vede děti ke kladení otázek, zkoumání a objevování. Naším hlavním cílem je pomoci jim naučit se, jak se učit samostatně, zachování zvědavosti, kreativity a vrozené inteligence.

Černohousová (2001 in Rýdl 2007) uvádí, že by měl učitel respektovat určité zásady. Smysl a cíl systému Montessori není v předávání vědomostí o vlastnostech věcí dítěti, ani to, jak se má s pomůckou správně zacházet, ale důraz se klade na aktivitu dítěte. Výchovná práce spočívá na učitelce a na prostředí, ve kterém působí. Učitelka by měla přehodnotit svůj vztah k dítěti. Montessori ji přirovnává k jakési služebné, která organizuje vše na pozadí, chová se nenápadně, ale je stále na místě, pokud se vyskytne nějaký problém. Vystupuje klidně, pomáhá pouze tam, kde je skutečně potřeba.

Mezi nejdůležitější vlastnosti a schopnosti učitele považuje Montessori:

- trpělivost,
- pokoru – pokud si dospělý myslí, že ví nejlépe, co je pro dítě nejlepší, pak se dopouští velké chyby,
- vytvoření a pečování o přípravné prostředí, udržování ho upravené a čisté, nepřehlcené ani dětskými výtvary,
- předvádění práce s materiálem by mělo být jasné a zřetelné,
- vytvoření atmosféry plné důvěry a laskavosti,
- probuzení zájmu u dětí a jejich nadšení,

- dodržování pravidel, platí ve vztahu k dětem i samotnému učiteli,
- přesné pozorování dětí a stáhnutí se do pozadí, což je důležitý bod pro pozdější hodnocení práce dítěte,
- odstranění konkurence, vztahy v kolektivu jsou partnerské,
- schopnost ovládnutí se při odměnách a trestech - je nežádoucí stanovovat odměny za vykonanou práci, děti prožívají radost skrze svůj pokrok. Děti by se neměly učit pro známky, nebo aby měli rodiče radost. Montessori odmítá pochvalu a trest, které žáky vychovávají k učení se pro druhé a ne pro sebe,
- dbát na správnou a zřetelnou výslovnost,
- uznání vlastních chyb, každý dělá chyby a je potřeba umět je přiznat (Černohousová 2001 in Rýdl, 2007).

Při získávání informací o dítěti, například pro budoucí hodnocení, by učitelka měla sledovat, kdy dítě začíná pracovat, jakou práci volí, jak dlouho na ní pracuje, jaké upřednostňuje místo, zda pracuje samo nebo ve spolupráci a s kým, jakou má v tomto vztahu pozici, zda zvolenou činnost dokončuje, případně jakou k tomu potřebuje motivaci.

Montessori (2001) uvádí, že se úloha učitelky v našem vědeckém systému výuky jeví jako podstatně jednodušší ve srovnání s úlohou učitelky v klasické škole. Naše si osvojují dovednost poznat, co je nezbytné a jak se vystříhat toho, co je nadbytečné, popř. co brzdí dítě v jeho rozvoji. Proto je jejich činnost vymezena určitými hranicemi. Klasicky vzdělaní učitelé berou na sebe řadu povinností, které je vyčerpávají a odvádějí je od merita věci.

Maria Montessori dává přednost označení „průvodce“ před pojmenováním „učitel“ nebo „vychovatel“. Vyplývá to z jejího chápání vývoje dítěte, který probíhá spontánně za předpokladu zajištění svobody a vhodného prostředí. Dospělý dítě neučí, protože dítě se učí samo. Vede ho však na cestě životem, usměrňuje jeho aktivitu a zprostředkovává nové poznatky.

Pohledy na postavení „průvodce“ se různí. Profesor pedagogiky L. Kratochvíl se zabýval řešením sporů a došel k následujícím závěrům. Aktivita učitele, přestože je Maria Montessori nezdůrazňuje, jsou velmi široké, pro zdárný průběh vývoje dítěte důležité a předpokládají hluboké znalosti. Učitel neboli vychovatel musí plnit mnoho funkcí a to diagnostickou (pozoruje a analyzuje činnost dítěte), terapeutickou

(pomáhá dítěti, požádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost, radí), organizační, motivační, aktivizující, zprostředkující (Zelinková 1997).

1.5 Věkově smíšené skupiny

Maria Montessori vidí rozdělování dětí do skupin podle věku jako jednu z nejnesmyslnějších a nejnepřirozenějších věcí, které vedou k narušení přirozené vazby sociální struktury a připravují jedince o zdravou sociální zkušenost. Charakteristické pro koncepci pedagogiky Marie Montessori je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. Jde o spojení optimálně tří věkových skupin, které odpovídají třem vývojovým stupňům, jdoucím po sobě (Rýdl 2007). V těchto věkově smíšených skupinách vzniká na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními a ve které se může uplatňovat a realizovat. Mladší se učí od starších a starší děti rády učí mladší a starají se o ně (Průcha 2004). Nejvíce se děti naučí jedno od druhého.

Montessori nabádala k udržování počtu žáků ve třídě mezi třiceti až čtyřiceti, protože se zvyšuje šance potkat co nejvíce rozdílných charakterů a tím i získat co nejvíce zkušeností. Já sama mám ve třídě dětí dvacet pět, nejvíce nás bylo dvacet osm a už to, podle mého názoru, bylo až dost. V našich školách se většinou slučují skupiny po třech ročnících, kdy v ideálním případě tvoří každá ze skupin třetinu třídy, a tak se po jejich odchodu vytvoří místo pro podobný počet nových dětí. Je totiž důležité, aby děti i v rámci heterogenního prostředí měly možnost tvořit věkově shodné skupiny. Je přirozené, že děti si pro hru či sdělování svých zážitků rády volí se sebou srovnatelné kamarády. Každé z dětí tak získá možnost projít si postupně všechny role, být nejmladší, nejstarší i věkem uprostřed skupiny.

Jako výchovné a učební cíle věkově smíšených skupin uvádí Holstiege (1999 in Rýdl 2007) zaprvé kognitivní cíle, kdy se děti mezi sebou učí způsobem, který nemohou nahradit rodiče ani učitelé, protože děti si jsou ve svém myšlení, v pocitech, řeči a představách blíže než dospělí. Když mladší děti pozorují starší při jejich práci, je tím vzbuzen první zájem o budoucí úkoly a ulehčen přístup k novým oblastem myšlení. Mladší se tímto duševně připravují na budoucí úkoly a často se podstatně dříve zajímají o cvičení, které by vzhledem k jejich věku od nich nikdo neočekával. Naopak jestliže jsou starší děti vyzvány mladšími, aby pomohly při práci, jsou tyto

děti nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly srozumitelně předat mladším dětem. Starší žáci si tím posilují i své sebevědomí, protože co pro ně dřív bylo složité, je dnes jednoduché. Starší dítě může také vycítit talent mladšího žáka, který pak zvládá více než ono samo. I to patří k vyučovacímu procesu: získávat poznatky o sobě samých. V třídním kolektivu, k jehož duševnímu klimatu patří, že na jedné straně je každý uznáván a podporován pro své schopnosti, na druhé straně ale nikdo netrpí pro své nedostatky, se může dítě vyrovnat se svou osobností a to i s jejími silnými a slabými stránkami.

Za druhé jsou to sociální cíle, protože zavedená pravidla skupinového soužití se přijímají lépe, pokud je po nich nevyžaduje jen učitel, ale i starší děti za třídy. Starší děti díky mladším poznají svou zralost, čímž se zvýší jejich vědomí odpovědnosti (Holstiege 1999 in Rýdl 2007). Všechny tyto zkušenosti napomáhají dětem v brzkém zvládnutí objektivního zhodnocení okolního světa i vlastního sebehodnocení.

2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Pokud známe vývojové fáze dítěte, můžeme pochopit, co dítě právě pro své učení potřebuje a to mu tak snadněji poskytnout. Pokud se seznámíme s potřebami dítěte, můžeme lépe připravit vhodné prostředí, lépe jim porozumět a tak i využít potřeby dětí v jejich prospěch. Pokud dokážeme využívat potřeby dětí v jejich prospěch, uvidíme jako učitel kvalitnější výsledky své práce.

Úkolem učitele dětí ve věku 6–12 let je „zapálit jejich mysl“, poskytnout jim mnoho možností, aby získávali nové vědomosti. Učitel přednáší příběhy, tím zapojuje dětskou představivost, abstrakci. Předměty nejsou rozdělené, ale provázané. Používáme časovou posloupnost. Je důležité nebrzdit děti v jejich zkoumání, poskytnout dostatek materiálu pro prohlubování svých vědomostí. Děti ve věku 6–12 let mají velký zájem o spravedlnost, učí se posuzovat sebe i ostatní, učitel může s dětmi vytvářet pravidla, seznamovat je se zákony. Děti rády spolupracují – umožnit práci ve skupině, v týmu. Nechat děti, aby se učily zkušeností, objevovaly samostatně, plánovali exkurze, práci venku, učitel více ustupuje do pozadí. Jedná se o poměrně stabilní etapu s dominancí morální senzitivity.

Dítě zkoumá prostřednictvím svého rozumu a představivosti, má tendenci bádát, orientovat se a nacházet pořádek v oblasti abstrakce a morálky. Tato vývojová fáze je ovládána potřebou pochopení. Po fyzické stránce je dítě vyrovnané a silné. Vzniká morální povědomí, rozvíjí se sociální povědomí, dítě přechází k sociálnímu společenství (nová forma soužití: vědomě organizované sdružení). Senzitivita je charakterizována přes sociální fenomén spravedlnosti, dítě se zajímá o obsah toho, co se globálně označuje jako dobro a zlo, dbá na dodržování pravidel, hodnotí vlastní a cizí chování, hledá kritéria pro toto posuzování. Děti měří a vyhodnocují chování přes jejich vyvíjející se svědomí. Dítě si rozšiřuje okruh působnosti (fáze „ven do světa“), potřebuje pro svůj rozvoj senzitivní, rozpínavý a do šířky jedoucí prostor.

Podstatné pro děti začíná být hodnocení vlastního a cizího chování, hledání kritérií pro toto posuzování. To, co děti v tomto věku hledají a na co jsou senzitivní, se dá označit jako MORÁLKA.

3 Pohled na hodnocení v Montessori pedagogice

Na rozdíl od tradičního vzdělávání, hodnotí Montessori metoda děti na základě pečlivého pozorování. Tradiční výchova se snaží hodnotit děti zkouškami, interpretacemi jejich práce, ale vývoj dítěte v prvních letech probíhá zejména uvnitř něj, to tradiční školy nejsou schopny zachytit, nemají pro to metody, škály, tabulky... Dítě je potřeba pozorovat každodenně ve známém prostředí ve chvíli, kdy je soustředěné na nějakou činnost. Zaměřenost dítěte o něm mnoho napoví, můžeme pozorovat délku jeho pozornosti, způsob, kterým materiál používá, počet opakování i samotný výsledek práce. Aby bylo možné dítě účelně pozorovat při jeho práci, potřebujeme dobře zaměřené pomůcky. To je to, co Montessori má a čím se odlišuje od jiných vzdělávacích metod.

Pozorování se provádí v průběhu práce s materiálem. Zejména na začátku je obtížné hodnotit vývoj dítěte, často, pokud je dítě podrobena tradičnímu hodnocení, je vyhotovené na základě velmi omezených informací. V Montessori školách se učitelé snaží získat o dětech všechny informace, pozorování se tak neomezuje jen na práci s materiálem ve škole, ale i dobu, kdy jsou děti venku, na školním výletě či tráví svůj volný čas. Všechny aspekty mohou přispět k jasnějšímu pohledu na vývoj dítěte. Dítě je potřeba posuzovat dlouhodobě, není možné ho zhodnotit jen z několika událostí, bez souvislostí. Proto je nutné sledovat a zaznamenávat dílčí poznatky – úspěchy, silné a slabé stránky.

Ale co dál? Jak na základě pozorování předat užitečnou zpětnou vazbu dítěti? Možná mnozí cítí, že hodnotit dítě pomocí předem stanované stupnice je nedostatečné a neposkytne smysluplnou zpětnou vazbu.

Místo vysvědčení mohou děti dostat hodnocení v podobě jejich silných a slabých stránek, často se zaměřením na jejich osobní cíle (tzv. slovní hodnocení). Například, než aby učitel dal dvojku, může napsat: „Vašku, zdá se, že se Ti daří mnohem lépe spolupracovat s ostatními, než tomu bylo dřív. Tvá práce bývá pečlivě zpracovaná, jen by bylo potřeba zapracovat na organizaci svého času. Některým projektům se věnuješ až příliš, a tak na ostatní už nezbývá čas.“

Jako další krok k hodnocení může fungovat schůzka učitele, dítěte a rodičů, kde mohou všichni diskutovat o tom, čím lze společně přispět k budoucímu úspěchu Vaška. Díky pozorování zná učitel přednosti i nedostatky dítěte, ale nepředpokládá, že

je Vašek jediný, kdo může ke svému zlepšení přispět, rodiče jsou také součástí celého procesu a plán by měl tedy obsahovat to, co mohou pro zlepšení dělat všichni společně.

Někoho možná napadne, jak mohou být děti bez známek později srovnávány, například při ucházení se o navazující vzdělání či zaměstnání. Učitelé společně s dětmi vytvářejí průběžné portfolio, do kterého ukládají hotové práce každého z nich. Je pravda, že čtení portfolio zabere delší čas, než porovnání známek, ale má nespornou výhodu, že je skutečně reprezentativní a o žákovi vypovídá. Není to jen náznak toho, jak se kdo zapasoval do nepružné stupnice.

Rýdl (2007) uvádí, že v Montessori pedagogice má individuální pokrok dítěte přednost před porovnáváním dětí mezi sebou. Každému dítěti je na základě stálého pozorování a posuzování jeho pokroků i potíží sestaven výukový plán, který je s dítětem opakovaně konzultován.

Z praxe Montessori škol vyplývá, že děti chtějí dosahovat maximálního výkonu, pokud je jim umožněno naplňovat vlastní zájmy a potřeby. Děti jsou k výkonu motivovány, pokud mohou poznávat souvislosti a zkoušet si naučené v praxi. Děti pracují soustředěně a zodpovědně, pokud se mohou spolupodílet na rozhodování o své činnosti.

Hodnocení v Montessori školách respektuje zásadu neposuzovat děti srovnáváním mezi sebou, hodnotit pokroky ve výkonu oproti minulému období, nepracovat pro odměnu ve formě známky a pochvaly, ale pro uspokojení z dobrého výsledku činnosti (Rýdl 2007).

K nezávislosti, kterou by měli mladí lidé podle představ Montessori dosáhnout, patří to, že se učí vyhodnocovat svoje vlastní výkony. Ve výukových materiálech je proto zabudována možnost kontroly chyb samotným dítětem. Práce s chybou se objevuje v dalších fázích vývoje. Cílem tedy je, aby se učící se dítě naučilo kontrolovat vlastní práci a opravovat chyby a tím se neustále zlepšovat. Montessori došla k závěru, že vědomí, že můžeme dělat chyby, kontrolovat je a také si je opravovat patří k největším událostem psychické svobody. Naproti tomu známky a podbízění k soutěživosti vedou ke snížení zájmu. Naučená rivalita již nikdy nezmizí a zbude po ní jen nespokojenost a zloba (Rýdl 2007).

Maria Montessori (2001) tvrdí, že vzdělání a výchova dítěte nemá směřovat k jeho přípravě na školu, ale na život.

3.1 Montessori rozvíjí

Montessori pedagogika nehodnotí děti podle schopnosti zapamatovat si co nejvíce zbytečných údajů, sleduje jiné kvality. Zde uvádím 8 charakteristik, které u dětí tento systém rozvíjí a popisuje.

Nezávislost

Nezávislost nejen ve smyslu, že si dítě rádo vybere svou práci samo, ale také si ji chce samo udělat, nepotřebuje, aby za něj pracoval dospělý.

Důvěra

Montessori děti řeší problémy s vnitřní jistotou. Neznamená to, že musí znát odpověď na řešení každého problému, ale vědí, kde pomoc či odpověď hledat, pokud ji potřebují. Není to přesvědčení o tom, že musí být ve všem dobří, ale právě o té důvěře k sobě a okolnímu světu, která dítěti dovolí nebát se zkoušet nové věci.

Seberegulace

Seberegulace umožňuje dětem dělat správná rozhodnutí bez zásahu dospělých. Dítě nemůže dosáhnout sebekázně bez pomoci ze strany učitelů a rodičů. Schopnost seberegulace nelze získat přes noc, jedná se o dlouhodobý proces postupného zlepšování.

Vnitřní motivace

Myšlenka připraveného prostředí, kdy opravdu každý materiál odpovídá vnitřním potřebám dítěte. Učitel by neměl nutit dítě do práce, ony instinktivně vědí, co je třeba udělat. Pokud by rodič či učitel neustále udával směr, kterým se má dítě ubírat, nikdy by nedostalo šanci uslyšet svůj „vnitřní hlas“.

Schopnost zvládnout vnější autoritu

Jeden z mýtů o Montessori systému je ten, že si děti mohou dělat v podstatě, co chtějí, aniž by do toho zasahovat učitel. Snad nic nemůže být dál od pravdy. Dítě je bráno s respektem ze strany dospělého, ale stejně tak se očekává, že dítě bude stejným způsobem respektovat učitele, spolužáky, materiál... Pro některé děti může být obtížné zvládnout vnější autoritu, ale časem a trpělivým přístupem může dojít k přijmutí, kdy dítě začne být schopno řídit se pokyny, pokud je potřebuje.

Akademický úspěch

Každé dítě se bude vyvíjet jinak, ale musí vždy dosáhnout určitého pokroku v průběhu času. Montessori může mít více elastické hranice, pokud jde o očekávaný stupeň úrovně, ale stále existují obecné dovednosti, které je třeba v trojročích

zvládnout. Je důležité vědět, které materiály jsou pro děti právě vhodné a zda s nimi pracují úspěšně.

Duchovní povědomí

Montessori uznává, že dítě má víc než jen tělo a mysl. Má také duši. Duši dítěte je třeba živit prostřednictvím umění, hudby, literatury, přírody, morálního ponaučení a vztahů. Montessori děti mají uznání pro duchovní záležitosti a pro ostatní lidi jako duchovní bytosti.

Odpovědné občanství

Vzhledem k tomu, že Montessori zdůrazňuje vzájemnou závislost všech živých věcí, získávají děti všeobecné povědomí přirozeně, mají zájem o aktuální události, pomáhají ostatním, pečují o naši planetu.

3.2 Vzdělání pro život

Montessori systém výuky je skutečně jiný, svým cílem se velmi odlišuje od klasického vzdělávání. V tradičních školách je typickým cílem získat co nejvíce znalostí k získání vysvědčení s hodnocením prospěl/a. Montessori pedagogika se zaměřuje na celého člověka a jeho návyky a dovednosti, které mu poslouží i jako dospělému, dávno mimo školu. Pokud jste navštěvovali tradiční školu, pravděpodobně jste většinu dat a faktů, které jste se museli naučit, už dávno zapomněli. Nejspíš vám v současném životě nebudou ani moc chybět. Ale postoje k učení, zvyky, způsob organizace práce, který jste se naučili, ve vaší paměti zůstává a ovlivňuje způsob, jakým výzvy a příležitosti zvládáte dnes. Montessori se snaží působit na děti tak, aby se v dospělosti zvládly přizpůsobit novým situacím, učit se nové věci a komunikovat produktivním způsobem po celý život.

4 Hodnocení

Hodnocení je dovednost, kterou se člověk v průběhu života učí, tzn., že je to něco, co může, ale také nemusí, zvládnout. Slavík (1999) upřesňuje, že se jedná o dovednost oddělit lhostejné od důležitého a to rozlišovat na dobré a špatné. Dále zdůrazňuje, že je hodnocení úzce spjato s hodnotami. V této souvislosti si musíme uvědomit, že hodnotíme druhé lidi podle našich hodnot. Ty, kteří mají hodnoty jiné, pak máme tendence hodnotit jako lidi se špatnými hodnotami, tak to ale vůbec nemusí být. I jejich hodnoty mohou být dobré, jsou jen jiné, než ty naše.

Hodnocení obecně je informace ve zpětné vazbě, rozlišuje lepší od horšího. Dobře hodnotit může i člověk, který konkrétní činnost neovládá, ale činnost bez hodnocení nemůže být úspěšná (Pedagogika 2013). Hodnocení není možné z našeho života vymanit, hodnotíme všichni, aniž si to možná uvědomujeme. Je pro nás důležité nejen ve škole, ale hlavně mimo ni. Téměř u veškerých činností si snad každý z nás pomyslí něco hodnotícího – toto mě baví, uvařila jsem to výborně, ta knížka je pěkně nudná... Hodnocení se nedá zabránit a to ani v Montessori systému. Často od ostatních slyším, že my v Montessori přece nehodnotíme, ale to samozřejmě není pravda a já sama bych to tak ani nechtěla. Hodnocení je potřebné pro život, jen je otázkou, který způsob zvolit, aby byl co nejvíce přínosný.

Mnoho lidí si neuvědomuje, že je hodnocení nevymanitelné z lidského života a s pojmem hodnocení spojuje právě to školní, zejména pak známkování. Já jsem se ptala dětí ze své třídy, co hodnocení znamená pro ně samotné a zde jsou některé odpovědi:

Niki, 8 let: *„Hodnocení je vyjádření toho, jak moc dobře jste svojí práci udělali. Třeba vaše máma uklízí dům, vy jí pomůžete a ona vám poděkuje. Hodnotí se procenty, číslky, písmeny, smajlíky, obrázky, slovy, úsměvem, dárkem...“*

Kája, 8 let: *„Hodnocení se dělá kvůli tomu, abychom se mohli zlepšit, kdyby bylo špatné. Nelíbí se mi, když mě někdo hodnotí a já ještě pracuji. Také se mi nelíbí, když mě někdo hodnotí a já o tom nevím.“*

Simča, 8 let: *„Hodnotí se podle toho, kde jste a co děláte. Někdy se hodnotit musí, ale někdy chceme vědět, jak jsme dopadli a jestli se máme v něčem zlepšit.“*

Monika, 10 let: *„Hodnocení je věc, kterou můžeme říct ostatním, aby věděli, jací jsou. Když třeba někdo něco zvládne, tak ho ostatní můžou pochválit. Hodnotí se*

ve škole, v krámě, doma, v kině. Prostě úplně všude. Máma a táta používají na hodnocení obličej. Podle mého názoru je hodnocení dobrá věc.“

Lucie, 10 let: *„Hodnotit se může jakýmkoli způsobem – slovně, obrázky, číslky, reakcemi. Například pomůžeš tátovi a on tě potom vezme do kina. Hodnotí se doma, ve škole, od kamarádů, prostě všude. Ve třídě se hodnotí, co umíš. Doma tě hodnotí třeba tak, že když někomu pomůžeš, tak ti poděkují. Hodnocení je docela zábava.“*

Eliška, 9 let: *„Hodnocení je něco, čím můžeme dát najevo, že se nám něco líbí nebo nelíbí. Nejčastěji se s hodnocením setkáváme ve škole nebo v práci. Nelíbí se mi, když mě někdo hodnotí známkami, tak se nedozvíš, co jsi udělal špatně.“*

Šarlota, 8 let: *„Hodnotí se proto, aby lidé věděli, co jim jde a co jim nejde, v čem se mají zlepšit. Myslím, že hodnocení je přísné, ale hodí se. Někdy hodnocení nemám ráda, protože vím, že se mi to nepodařilo, ale líbí se mi, že ti říká informace.“*

Anna, 8 let: *„Bez hodnocení by ten člověk nezjistil, jestli pracuje dobře nebo špatně“.*

Ema, 9 let: *„Hodnocení je zpráva, ve které říkáte danému člověku, jak si při činnosti vedl. Dělá se to mnoha způsoby, např.: známkami, procenty, hvězdičkami, smajlíky, slovně, úsměvem nebo zamračením. Hodnotí se v práci, ve škole, doma, mezi kamarády, mezi sourozenci, hodnotí se herci ve filmech.“*

Adéla, 9 let: *„Hodnotí se, aby si viděl, jestli si úspěšný nebo jestli vypadáš hezky.“*

Denis, 11 let: *„Podle mě je super nápad hodnotit, protože se tím dozvíš, jak na tom jsi, jak moc se máš zlepšit. Nebo když jsi hodně dobrý, můžeš postupovat ještě dál a místo toho, aby si třeba dělal pátou třídu, tak se pomalu můžeš učit šestou. Mně se třeba nelíbí, když moje hodnocení říká paní učitelka před celou třídou.“*

Sofie, 10 let: *„Hodnocení je veškerá pochvala a něco, co když někdo řekne, tak to nejde vrátit zpátky. Také si ho můžeme vymyslet ve vlastní hlavě. Hodnocení je ale každé jiné, každý si každého může ohodnotit, jak bude chtít.“*

Oceňuji, že si tyto děti uvědomují, že hodnocení přesahuje hranice školy a chápou jeho důležitost, ačkoli jim nemusí být vždy příjemné. Vědí, že zpětná vazba k jejich činnosti je potřebná a pomáhá jim k dalšímu zlepšení, ale také vědí, že každé hodnocení je velice subjektivní a různí lidé, kteří vychází z rozdílných životních zkušeností, tak mohou hodnotit různě i přes zdánlivě shodná kritéria.

4.1 Školní hodnocení

Slavík (1999) za školní hodnocení považuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Říká, že školní hodnocení má mnoho různých podob a postihuje mnoho vztahů na území školy – učitelé hodnotí žáky, ale také svou vlastní práci či kolegu v rámci hospitace. Stejně tak žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky i učitele...

Hodnocení probíhá ve škole neustále, u činností, které jako hodnotící organizujeme (testy), ale i ve chvílích, kdy si ho možná ani neuvědomujeme (povzbudivý úsměv) (Kolář, Šikulová 2005).

Za smysluplné považuji takové hodnocení, které žákovi pomůže zlepšit se v jeho výsledcích, vysvětlí, kde dělá chyby a bude ho motivovat do dalšího učení. Podle Košťálové (2008) je kvalitní hodnocení cesta k otevřenému sebehodnocení a tedy i k celoživotnímu efektivnímu učení. V knize stanovuje požadavky, které by kvalitní hodnocení mělo splňovat. Zde jsou některé z nich:

- **informuje** – učitele o tom, jak jsou jeho metody ve vzdělávání účinné; žáky o tom, zda jeho činnost vede k cíli a pokud ne, dává prostor k nápravě; rodiče informuje o silných stránkách dítěte i o oblastech, ve kterých potřebuje pomoci,
- **nikdy není v rozporu se zájmy žáka** – závěrečné, ale i každodenní hodnocení ovlivňuje vztah žáka k učení, učitelům, spolužákům i sobě samému; hodnocení by nikdy nemělo žáka donutit se bát či podvádět, ale ukázat mu, že náš cíl je stejný a to žákův úspěch,
- **používá jazyk, který je společný učiteli, žákovi a rodičům** – učitel je pro žáka vzor v hodnocení, měl by tedy používat jednoznačný, popisný jazyk, kterým porovná žákovu práci se stanovenými kritérii, v žádném případě ne s prací ostatních spolužáků, což někdy vyžadují hlavně rodiče – je tedy potřeba je s popisným jazykem dopředu seznámit, například formou průběžných konzultací,
- **bere v úvahu individuální kontext žákova učení** - učitel by měl k žákům přistupovat s ohledem na jejich osobnostní dispozice, domácí prostředí, klima ve třídě i aktuální kondici; žáci se od sebe velice liší, co je pro jednoho nepodstatným krokem vpřed, může být pro druhého

obrovský skok; k žákům je tedy v hodnocení nutné přistupovat rovně, nikoli však rovnostářsky,

- **je průběžné** – hodnocení je důležitější než kontrola, je důležitou součástí každodenní práce učitele, probíhá nepřetržitě současně s učením,
- **zaměřuje se na silné stránky žáka** – úkolem není vyhledávat chyby, ale zjišťovat, kam zatím žák na cestě k cíli došel, tak mu můžeme poradit další postup ve vzdělávání,
- **vychází z informací z nejrůznějších zdrojů** – ve školní praxi vždy po určité době shrneme, co se žák naučil, kam dospěl (sumativní hodnocení); aby bylo toto hodnocení co nejobektivnější, musí učitelem využít co největší množství zdrojů – pozorování žáka při práci, jeho interakce se spolužáky, prezentování vlastních projektů, konzultace se žákem, jeho sebehodnocení, rozhovor s rodiči a ostatními vyučujícími.

4.1.1 Funkce školního hodnocení

Sama za základní funkci školního hodnocení považují předávání informací žákovi, rodičům a učiteli o tom, jak dalece žák ve výuce postoupil, kde jsou jeho slabiny a co můžeme dělat pro jejich odstranění. Pro žáka je hodnocení navíc cenným nástrojem, který mu umožňuje zjistit a ovlivnit své místo ve společnosti, například mezi spolužáky a v neposlední řadě také poznat sebe sama.

V odborné literatuře můžeme najít různé funkce, které hodnocení má (či může mít). Štefanovič (1988 in Kolář, Šikulová 2005) hovoří dokonce o jedenácti funkcích a to kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní. Mě osobně připadá takové dělení příliš složité, jsem přesvědčená, že některé z těchto funkcí se mohou vzájemně překrývat a je tedy možné je sloučit do dělení s nižším počtem bodů. Z těch nejobvyklejších, které se současně nejvíce dotýkají dětské psychiky, uvedu například dělení dle Košťálové (2008) na **funkci poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou**. Tento soubor funkcí je i mě nejbližší a domnívám se, že pro kvalitní hodnocení je žádoucí, pokud se podaří propojit všechny uvedené funkce do jednoho výstupu (hodnocení). Díky poznávací funkci se žák dozví, jak vyhověl zadaným kritériím. Informace se zaměřují jak na průběh činnosti, tak na její výsledek.

Respektuje individuální nastavení každého žáka. Korektivně-konativní funkce žákovi pomůže se z výsledku poučit a zvládnout nápravu, ať už samostatně nebo s dopomocí. Žák bude motivován pro další práci, pokud hodnocení nevnímá jako trest, ale jako pomoc pro zlepšení výkonu. Hodnocení tak plní i motivační funkci. A nakonec může hodnocení naučit žáka samostatně zhodnotit úroveň své práce, pomůže mu dlouhodobě do dalšího života utvářením žákova sebepojetí a plní tak funkci osobnostně-vývojovou. Tohoto schématu se snažím dosáhnout a představuje pro mě ideální stav. Stejně čtyři funkce, jen s mírně pozměněnými názvy, najdeme i u Kratochvílové (2011) – funkce poznávací, korektivní, motivační a rozvíjející. Navíc uvádí, že je hodnocení učitele velice silný nástroj, který může podporovat a rozvíjet žakovu osobnost, ale stejně tak ji může i ničit.

Tří z výše uvedených funkcí zmiňuje i Slavík (1999). Jedná se o funkce poznávací, motivační a konativní. Zdůrazňuje, že motivační funkce souvisí převážně s citovou stránkou dítěte a je tedy velmi těžké ji ve škole bezpečně uchopit. Ke zjišťování informací používáme osobní otázky „Proč se ti to ne/líbí?“. Naopak v poznávací funkci dominuje rozumová složka, při hodnocení hledáme souvislosti „Co se ti na tom ne/líbí a s čím to souvisí?“. Konativní funkce nejvíce souvisí s lidskou vůlí, je to otázka aktivity „Co mohu udělat, abych něco napravil/a?“. Dále Slavík (1999) zdůrazňuje, že se tyto funkce objevují ve všech typech hodnocení bez ohledu na jejich formu a rozdíl je jen v proporcích, které každá ze složek zaujímá.

Odlišné dělení nám nabízí Kolář a Šikulová (2005) v šesti, podle autorů nejdůležitějších, skupinách:

- funkce motivační – nejvyužívanější funkce ve školním hodnocení, jeho úspěšnost závisí na tom, jak učitel svého žáka zná, zda správně odhadl, které potřeby jsou u žáka prioritní, a je je třeba posilovat, a které naopak oslabovat; ne každé hodnocení musí mít motivační funkci, v rukou netaktního učitele může dokonce žákovi otrávit výuku nejen jeho předmětu, ale celou další práci ve škole,
- funkce informativní – jde o zpětnou informaci o výkonu žáka, jeho vynaloženém úsilí, tyto informace dostává nejen žák, ale také rodiče, vždy jde o konkrétní informaci o tom, zda žák dosáhl normy či jak daleko se od dosažení cíle ještě nachází; samotné poskytnutí zpětné vazby nemusí znamenat, že jí žák bude umět využít pro svůj další

progres, učitel ho to musí nejprve naučit; ne každé hodnocení musí mít dostatečnou informační hodnotu, např. pouhé konstatování výsledků bez dalšího komentáře; informační funkce pomáhá i učiteli zhodnotit svou práci se žáky, nahrazuje mu také funkci diagnostickou a kontrolní,

- funkce regulativní – učitel se zaměřuje na ovlivňování žákovy práce už v jejím průběhu, pomáhá mu regulovat volené učební postupy a metody, pozoruje jeho učební styl a volní úsilí,
- funkce výchovná – hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka k sobě samému i svému okolí, pozitivně zaměřeným hodnocením může učitel ovlivňovat žákovo sebevědomí i jeho hodnotovou orientaci; někteří učitelé se snaží hodnocení zneužít jako kázeňského prostředku, ale tomu se žáci brání tím, že začínají lhát, podvádět či se školní docházce úplně vyhýbají,
- funkce prognostická – znamená, že můžeme po důkladném pozorování a dlouhodobém hodnocení žáka různými metodami poměrně přesně předpovědět žakovu další studijní perspektivu, což je významné zejména při rozhodování o dalším stupni vzdělávání (např. druhý stupeň běžné ZŠ nebo víceleté gymnázium), můžeme tak dětem pomoci ušetřit si zklamání z pozdějšího neúspěchu v případě nevhodného výběru,
- funkce diferenciační – hodnocení umožňuje začleňovat děti do různých výkonově podobných skupin, tato funkce je velmi diskutabilní a může mít mnoho neblahých důsledků pro psychiku dítěte; běžnou praxí je například dělení žáka na jazyky do „lepších a horších“ skupin, tím se mohou rozdat „nálepky“, které si děti budou jen obtížně strhávat a zbytečně je tak předurčíme k cestě, která by jim jinak vůbec nemusela patřit. V pozitivním smyslu se dá tato funkce využít při skupinové práci ve třídě, kdy nám pomůže k rovnoměrnému rozdělení skupin, o tom ale děti vůbec nemusí vědět.

4.1.1.1 Smysl školního hodnocení pro žáky, rodiče a učitele

Kdybych měla vystihnout, v čem je smysl hodnocení pro žáky, musela bych se vrátit zpět k jeho funkcím. Shrnu tedy to, v co já osobně doufám - že žáci z mé třídy jeho smysl vidí v tom, že jim pomáhá rozpoznat kvality své i cizí práce, nalézat nedostatky a odstraňovat je, posuzovat činnosti probíhající ve světě kolem nich, utvářet si kritické morální povědomí a na jeho základě činit dobrá rozhodnutí.

Učiteli dává hodnocení informace o tom, jak si jeho třída vede ve vztahu ke stanoveným cílům. Učitel na základě této zpětné vazby může zvážit takové změny ve výuce, aby žáci dosahovali lepších výsledků. Zjistí, co už žáci zvládli a co je třeba více procvičit. Při porovnání dopadu různých výukových metod na žáky může posoudit, které konkrétně jeho skupině nejvíce vyhovují, může nastavovat různou míru obtížnosti. Učitel, který naslouchá svým žákům a přizpůsobuje výuku jejich požadavkům, pomáhá k nastavení lepšího vztahu dítěte se školou, potažmo vzděláváním všeobecně. Děti, které chodí do školy rády, jsou schopny se naučit více, zjišťování nových poznatků je baví. Učitel tak pomáhá i sám sobě, protože práce s nadšenou skupinou dětí je odměnou i pro něj (a rodiče jsou také přívětivější, pokud je jejich dítě spokojené).

Samozřejmě i pro rodiče je hodnocení zejména informací o tom, jak si jejich potomek ve škole vede, zda je úspěšný či ne. Rodiče však smysl hodnocení často vidí také v tom, že jim umožní dítě srovnávat s jeho vrstevníky. Kolář (1998) velice vhodně uvádí, že rodič nevidí za klasifikací znalosti, dovednosti či schopnosti svého dítěte, ale jeho pozici ve společnosti, a proto se většinou neptají „Co si se dnes ve škole naučil?“, ale „Co si dneska dostal?“. V Montessori třídách mají rodiče uspokojování této potřeby výrazně obtížnější, protože se snažíme upřednostňovat hodnotící metody, které kvalitativně, podrobněji, zaznamenávají postup jednotlivého žáka, případně porovnávají jeho dosahované výsledky v čase. Přesto to lze, například u procentuálního hodnocení, protože porovnávání mezi vrstevníky může být také přínosem, jen by nemělo být hlavním smyslem hodnocení. Naštěstí se mnoho rodičů, kteří volí alternativní vzdělávání, zajímá (nebo v průběhu školní docházky začne zajímat) o skutečný výkon svého dítěte včetně konkrétních silných a slabých stránek, takže ocení popisnější metody, například slovní hodnocení.

4.1.2 Typy hodnocení

Existuje mnoho typů hodnocení, které jsou ve škole využívány. Podle plánovaného cíle můžeme zvolit ten typ, který nám bude nejvíce nápomocný k jeho dosažení. Učitelé často používají všechny z možných typů, ale ne vždy to dělají cíleně s využitím kladů, které jednotlivé možnosti nabízejí. Já zde popíši jen některé z typů, ty, o kterých jsem nejvíce slychala během studia a ve své praxi.

4.1.2.1 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení, někdy také „hodnocení pro učení“ nebo hodnocení „zpětnovazební“, je nám k dispozici již dlouhou dobu, ale teprve v posledních letech se dostává stále častěji do popředí a to zejména ve spojitosti s alternativních vzdělávám, ačkoli je současnou tendencí prosadit ho i v běžném systému. Formativně hodnotit se učitelé musí nejprve naučit, poté mohou tuto dovednost předávat dál svým žákům. Hodnocení se jim tak stane nástrojem pro další učení (Pedagogika 2013). Formativní hodnocení znamená posun od dosud běžného typu hodnocení, kde se žáci učili své nedostatky skrývat. Formativní hodnocení jim umožní své slabé stránky ukázat a následně na nich cíleně zapracovat a chyby odstranit.

Kolář a Šikulová (2005) popisují formativní hodnocení jako zaměřené na další efektivní vzdělávání žáků, protože jim poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Informace, které se dají využít v budoucí práci s žáky, z něj získává také učitel a může se tak lépe přizpůsobovat požadavkům dětí. Formativní hodnocení neslouží pouze k odhalení chyb a nedostatků, ale nabízí radu, jak se zlepšit a potíže odstranit.

Formativní hodnocení, jak zdůrazňuje Kratochvílová (2011), poskytuje žákovi informace o jeho výkonu v průběhu učení, tedy v době, kdy se dá ještě zlepšit, slouží tak k jeho sebezrovoji. Tento typ hodnocení nabízí žákům průběžnou reflexi jejich učení, zabývá se procesem učení, postupy, které žák používá, schopností spolupráce se spolužáky. Formativní hodnocení by mělo mít charakter rozhovoru nad vykonávanou prací, proto je možné ho vnímat spíše jako pomoc, než rozsudek. Je jedno, jestli účastníky rozhovoru jsou učitel a žáci nebo žáci mezi sebou při skupinové práci, ale je důležité, aby byla dopředu stanovená kritéria, podle kterých bude hodnocení probíhat (Slavík 1999).

V případě, že je formativní hodnocení prováděno kvalitně, pomáhá žákům i učitelům dosáhnout stanoveného cíle, je velmi motivační a mělo by převažovat nad hodnocením sumativním (Kratochvílová 2011).

4.1.2.2 Sumativní hodnocení

Úkolem sumativního hodnocení, které je také někdy označováno jako finální, je popsat výsledek vzdělávání po určitém období (například pololetní hodnocení, ale i test po jedné probrané oblasti). Kratochvílová (2011) vymezuje sumativní hodnocení jako hodnocení realizované na konci určité etapy výuky, kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka.

Podle Slavíka (1999) je smyslem sumativního hodnocení získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor. Dále tvrdí, že jeho podstatou je jednoduché rozhodnutí ano – ne, postupuje – nepostupuje a není tak jeho cílem žáka vést, jak je tomu u formativního hodnocení, ale zařadit v rámci posuzovaného souboru. S tímto tvrzením já nemohu zcela souhlasit, z mé praxe v Montessori třídě usuzuji, že i sumativní hodnocení může být zároveň formativní a posouvat žáka na jeho cestě dál. Příkladem vhodné formy může být například slovní hodnocení, které využíváme na místo pololetního i závěrečného hodnocení nebo setkání v komunitním kruhu (v Montessori pedagogice mu říkáme elipsa), kde mohou žáci zhodnotit svou práci například na konci každého týdne (ve třídě pracujeme podle tzv. týdenního plánu) a získat doporučení pro další zlepšení. Tím rozhodně nechci říct, že bych sumativní hodnocení považovala za špatné, to v žádném případě, sama jej používám a myslím, že ve výuce by mělo mít své místo a vlastně se mu vyhnout stejně nedá. I zmiňované slovní hodnocení může být zcela sumativní, pokud pouze objektivně popíše aktuální úroveň žáka a nedává žádná další doporučení. Děti se se sumativním hodnocením setkávají i v běžném životě, a to více než s formativním, ale právě díky návaznosti na něj, se pak s hodnotícími výroky lépe srovnávají. Oba typy hodnocení by měly být využívány, protože se při správném uchopení mohou navzájem dobře doplňovat.

4.1.2.3 Hodnocení učitele žáky

Fonseca (2013) ve svém článku zmiňuje, že škola stojí na předpokladech, které jsou založeny na vzájemné důvěře, a jedním z nich je, že můžeme vztah mezi žáky a učiteli charakterizovat termínem „fair-play“. Nováčková (2001) dává učitelům

doporučení: když nevíte, zeptejte se dětí. Pokud má být v Montessori, ale i všech ostatních, třídách učitel partnerem svých žáků, je potřeba pracovat na bezpečném prostředí, které dětem umožní bez obav sdělovat své názory a pocity. Na učitele je kladen nárok chovat se k dětem respektujícím přístupem, často se ale zapomíná, že stejné chování by se mělo vyžadovat od dětí směrem k učiteli, stejně jako k ostatním lidem v jejich blízkosti. Toto zdůrazňuji především proto, že mnoho učitelek (lidí) v mém okolí, stále považuje děti, které sdělují své názory, za drzé. Tak to ale vůbec nemusí být a ve škole je úkolem učitele zajistit, aby děti dokázaly dávat zpětnou vazbu všem s ohledem na slušné chování a jejich vzájemný vztah.

Zpětná vazba by měla být vždy součástí výuky (Wiliam, Leahyová 2016) a to nejen od učitele směrem k dětem, ale také opačným směrem. Stejně jako dospělí, tak i děti hodnotí nevědomě – pokud učitel pozoruje přirozené projevy žákovy chování, které bývají zejména u mladších dětí velmi snadno čitelné, může usuzovat, zda je pro něho výuka zábavná či nudná, obtížná nebo lehká, zkrátka, zda se při ní cítí dobře... Učitel, který se snaží zachytit tyto znaky, může pracovat na přizpůsobení své výuky tak, aby žákům co nejvíce vyhovovala a činila je spokojenějšími (spokojené dítě – spokojený rodič – spokojený učitel).

Za důležité však považuji i to vědomé hodnocení, kterému by se učitel rozhodně neměl bránit. Fonseca (2013) popisuje svého žáka, který prohlásil, že opisování může být správné, pokud máte tak špatného učitele, že vám připadá, že vás jen okrádá o čas. Já věřím, že pokud si poslechneme názory svých dětí, můžeme se vyhnout tomu „být tak špatný učitel“. Kdo jiný by měl svého učitele hodnotit, než ten, kterého se jeho působení přímo dotýká. Žák ale musí vědět, že mu za jeho vyjádření nehrozí žádné nebezpečí.

Jak už víme, hodnocení je dovednost, na které je potřeba pracovat a postupně se ji učit. Mě se ve třídě osvědčilo být od první třídy součástí mnoha aktivit v rovnocenném postavení s dětmi. To se občas může zdát jako banalita, ale děti i tyto drobné projevy náklonnosti vnímají a utvářejí si díky nim ke svému učiteli důvěryplný vztah. Pro příklad uvedu setkávání na elipse, kde považuji za důležité, aby učitel seděl na stejné úrovni se žáky, u nás většinou na zemi. Pokud všechny děti sedí na zemi, ale učitel jako jediný na židli, nemůže působit partnerským dojmem. Při nácviku vzájemného hodnocení žáků jsem se přirozeně zapojovala mezi ně. Někdy jsem hodnotila jako první, někdy jako poslední, ale mnohdy také uprostřed podle toho, kdy na mě zrovna vyšla řada. Nezdráhala jsem se pracovat i na úkolech, které

měly děti zrovna zadané a připravené k hodnocení – hodnocení učitelovi práce tohoto druhu je pro děti v začátcích snazší a příjemnější než se rovnou vrhat do učitelovy práce jako takové, je to tedy i vhodnější pro nácvik a získání žákovské důvěry. V metodách vzájemného hodnocení celkově najdeme mnoho možností, jak mohou děti hodnotit svého učitele, je to vlastně to samé. Ale děti mohou využít i další libovolné možnosti, jak ohodnotit svého učitele. Mohou například také napsat pololetní vysvědčení.

K případnému využití připojuji v příloze neupravené dotazníky, které jsem našla dostupné z různých zdrojů v souvislosti s hodnocením učitelů. Sama tuto formu nepoužívám, ale myslím, že pro ty, kteří chtějí začít s tímto typem hodnocení a nevědí jak, mohou být užitečným vzorem k upravení. Jen bych je nezařadila formou anonymních dotazníků, spíše jako přípravu pro děti, podle které by mohla proběhnout diskuze v rámci komunitního kruhu. To ale nutně předpokládá bezpečné klima třídy. Dotazníky s názvy Anketa a Dotazník k výuce se dají využít i v rámci sebehodnocení žáků. Já sama je považuji za zajímavější.

4.1.2.4 Hodnocení sebou samým

Všechny výchovné koncepce usilují o žákovu autonomii - žák nakonec svého učitele opustí a další životní rozhodnutí musí dělat sám. S tím by podle Slavíka (1999) měla každá škola počítat a přizpůsobovat tomu své cíle. Sebehodnocení popisuje jako hodnocení, které žák zvládá sám, rozumí mu a dokáže ho vysvětlit, případně obhájit. Podle Zelinkové (1996 in Slavík 1999) má zavádění aktivního sebehodnocení smysl jen tehdy, je-li o jeho užitečnosti přesvědčen sám učitel. Představuje pro něj totiž mnoho práce, času a úsilí.

O tématu sebehodnocení se podrobněji rozepíši ve stejnojmenné kapitole. Sebehodnocení společně se vzájemným hodnocením žáků uplatňuji ve své třídě nejvíce. Je to metoda, ke které vede dlouhá a strnitá cesta postupného nácviku, avšak výsledek za to rozhodně stojí. V příloze přikládám ukázky tematických map, které jsem získala během účasti na diplomovém kurzu Společnosti Montessori a během své praxe v ZŠ Montessori Kladno. Tyto mapy mi v začátcích velice pomohly, protože se dají použít k plánování výuky i sebehodnocení dětí. Každý z žáků má mapu svou a postupně si vybarvuje pole s tématy, kterým už se věnuje. Pokud s tématem žák začal, příslušnou bublinku si vybarví čárkovaně. Až bude mít pocit, že má téma zvládnuto, vybarví i zbytek bublinky, ve spolupráci s učitelem ověří dosažené znalosti a

pokračuje dál. Pro učitele je to také pomůcka k udržení přehledu o pokrocích dítěte. Se staršími dětmi již hotové mapy nepoužíváme, ale každý má možnost si ji vytvořit sám „na míru“.

4.1.2.5 Vzájemné hodnocení žáků

Jedná se o formu hodnocení, kdy děti hodnotí vzájemně jeden druhého dle předem známých kritérií, která může stanovit učitel, ale také je můžou před začátkem práce sestavit děti společně. Vzájemné hodnocení žáků používám ve své třídě velmi ráda, je to metoda, kterou využijeme při každé prezentaci projektů, přečtených knih a dalších zadaných prací. Každý žák nejprve prezentuje svou práci, nakonec mají jeho spolužáci prostor pro zhodnocení splnění kritérií. Používáme tuto metodu například i pro zhodnocení dodržování pravidel chování, která máme ve třídě domluvená. Dětem vzájemné hodnocení pomáhá s komunikací a udržováním přátelských vztahů i mimo výuku. Je to dovednost napomáhající zvládnutí sebehodnocení každého z žáků.

Dle portálu rvp.cz je vzájemné hodnocení žáků efektivním způsobem hodnocení, který však vyžaduje vysokou úroveň profesionálních dovedností učitele, protože narážíme na mnohá omezení, například věk žáků, jejich mentální schopnosti či prosté nepochopení podstaty tohoto způsobu hodnocení. Podle Rakoušové je špatně zvládnutá alternativa horší, než nezvládnutá klasika. Přesto, pokud se učitel podaří tuto techniku ve své třídě vhodně uplatnit, dochází u žáků k naplňování mnoha klíčových kompetencí.

Rakoušová (2008) ve svém článku uvádí například tyto konkrétní klíčové kompetence zvládnuté díky vzájemnému hodnocení:

1. Komunikativní
 - Žák rozvíjí dovednost formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, a to výstižně, souvisle a kultivovaně ústně i písemně.
 - Žák se učí naslouchat promluvám spolužáků, učí se adekvátním reakcím na ně; vzájemné hodnocení umožňuje žákovi zapojovat se do diskusí a obhájit svůj názor vhodnou argumentací.
2. Sociální a personální
 - Hodnotí-li žák dovednosti spolužáka, respektuje přesvědčení druhého, váží si jeho vnitřních hodnot a vcítuje se do jeho situace. Žák si uvědomuje nutnost zasáhnout proti psychickému násilí.

- K tomu, aby mohl žák realizovat vzájemné hodnocení, musí účinně spolupracovat ve skupině několika spolužáků a podílet se na vytváření pravidel a kritérií.
- Na základě adekvátního vzájemného hodnocení si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém. Tato představa podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, díky tomu ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

3. K učení

- Žák využívá při aplikaci vzájemného hodnocení znalostí a zkušeností získaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech.
- Pro vzájemné hodnocení vybírají žáci vhodné efektivní způsoby, metody a strategie, plánují a organizují a řídí vzájemné hodnocení, projevují ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
- Žák při vzájemném hodnocení operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje poznatky z různých oblastí a vytváří komplexnější pohled na jevy svého okolí.
- Žák poznává smysl a cíl vzájemného hodnocení, posuzuje vlastní pokrok a překážky či problémy a plánuje způsoby, jak své učení zdokonalit.

4. K řešení problémů

- Žák sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.
- Žák se učí kriticky myslet, ale zároveň je nucen činit uvážlivá rozhodnutí a následně obhájit své výroky a postavit se zodpovědně k procesu vzájemného hodnocení.

Žáci tak pracují nejen na svém kognitivním vývoji, ale i na své emocionální stránce, postoji a hodnotách. Díky vzájemnému hodnocení se děti učí formulovat své myšlenky, naslouchat ostatním, ale také přijímat oprávněné, ale mnohdy i ne zcela oprávněné, výtky. Systém vzájemného hodnocení jim umožní zažít pocity během toho, co jsou hodnoceny ostatními, i během chvíle, kdy musí oni hodnotit své spolužáky, což mnohdy popisují jako těžší zkoušku, než poslouchat hodnocení své vlastní osoby. Díky tomu, že si děti vyzkouší obě role, naučí se být empatičtější k pocitům druhých a snaží se volit takový jazyk, aby ani při negativní kritice nezranili spolužákovi city více, než je třeba.

Vzájemné hodnocení se může uskutečňovat ústní i písemnou formou. V naší třídě je tento typ hodnocení nejčastěji používán během elipsy (komunitního kruhu), kde se setkáváme při prezentacích a kontrole hotových prací, projektů, společné četby atd., ale také při řešení různorodých problémů, které se ve třídě vyskytnou (například výchovných). Pokud hodnocení probíhá písemnou formou (žáci mohou psát ocenění a doporučení na připravený kus papíru), je možné založit jej do žákovského portfolia.

Cílem je naučit žáky hodnotit celý proces práce, nejen její výsledek. Průběh práce, způsob, kterým na ní pracujeme, je totiž pro odstranění chyby kolikrát důležitější, než samotný výsledek, který sice může říct, že chyba vznikla, ale už neprozradí jak. Žáci by měli mít předem stanovená kritéria, která v hodnocení sledují, je nežádoucí hodnocení spolužáků na základě sympatií, srovnávání žáku mezi sebou, práci jednoho s prací druhého. Srovnáváme práci se zadanými kritérii, případně práci jednoho žáka v čase. Vyjádřit se mohou všichni, zapojují se tedy i méně aktivní žáci a každý může mít svůj názor, který nemusí být vždy kladný. Společné hodnocení napomáhá skupině ve stmelování, udržuje respektující vztahy uvnitř skupiny a napomáhá skupině i na venek vystupovat jako jeden soudržný celek.

4.1.2.6 Hodnocení žáků učitelem

Hodnocení ve škole obecně je vnímáno především jako učitelovo ocenění žákova výkonu a chování. Učitelovo hodnocení ale zahrnuje také informaci o tom, jak k samotnému žákovi přistupuje (Kolář, Šikulová 2005). Tento přístup ke školnímu hodnocení je stále nejvíce rozšířený a učitel je považován za hodnotitele, který má mít hlavní slovo. V Montessori třídách se snažíme i s hodnocením spíše ustupovat do pozadí dle tvrzení: Škoda každého slova, které řekne učitel namísto dítěte. Učitel má být ve třídě režisérem, nikoli hlavním hercem (Nováčková 2001). Učitelé volí z mnoha forem hodnocení, například s ohledem na cíle, které chtějí naplňovat. Formy hodnocení mohou také vhodně prolínat a doplňovat.

4.1.3 Formy hodnocení

Forma je způsob, kterým je vyjádřen hodnotící posudek (Kolář, Šikulová 2005). Kolář a Šikulová zdůrazňují, že všechny formy hodnocení mohou být funkční, záleží na konkrétní pedagogické situaci a učitelově záměru. Jako kritéria užitečná pro výběr vhodné hodnotící formy zmiňují například povahu předmětu, konkrétní učební

látku, věk, individuální schopnosti a předpoklady dítěte, ale také předpokládaný vliv této forma na žákův další rozvoj.

Přehledně člení formy hodnocení Kratochvílová (2011):

1. Verbální:
 - a. ústní,
 - b. písemná.
2. Nonverbální:
 - a. gesta,
 - b. mimika,
 - c. pohyb,
 - d. názor.
3. Číselná:
 - a. klasifikační stupnice,
 - b. body,
 - c. procenta.
4. Grafická:
 - a. obrázky,
 - b. grafy,
 - c. symboly,
 - d. barvy.

Dále se budu konkrétně zabývat formami, se kterými mám osobní zkušenost já nebo mé kolegyně.

4.1.3.1 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení jako konkrétní vyjádření dosažené úrovně žáka ve vztahu k cíli a k jeho možnostem popisují Kolář a Šikulová (2005), jak už název napovídá, jde o vyjádření slovy, a to písemně, ale i ústně. Slovní hodnocení v psané formě bývá nejčastěji adresováno přímo žákovi (Aničko, zvládneš...), pokud se však učitel rozhodne o neosobní formu (Anička zvládne...), je to také v pořádku. Používáme popisný jazyk, kterým dítěti popisujeme konkrétní činnost, výsledek či chování. Dítěti tak dáváme dostatek informací o jeho práci (Kratochvílová 2011). Číhalová a Mayer (1997) vidí ve slovním hodnocení velký motivační a výchovný vliv, který napomáhá rozvíjet osobnost dítěte, ale také ho vidí jako možnost pro učitele k bližšímu poznání

děti ve své třídě. Nováčková (in Stará 2006) upozorňuje na přednost hodnocení v oddělení informací o výkonu, o procesu učení a o chování žáka.

Slavík (1999) upozorňuje, že je potřeba dbát na určité náležitosti, které by slovní hodnocení mělo mít, aby bylo pro žáka dostatečně informativní. Zejména:

- vymezení obsahu kritérií, podle kterých je práce hodnocena,
- stanovení úrovně, ve které se podařilo kritéria naplnit,
- popis situace během práce, která mohla výkon dítěte ovlivnit, či zhodnocení zvoleného postupu k získání výsledků,
- vysvětlení důvodu pro získané hodnocení,
- pozitivní motivace žáka do budoucnosti – příště to bude lepší,
- doporučení pro další práci, co a jak udělat, aby to příště bylo skutečně lepší.

Je potřeba se vyvarovat hodnocení, které je v podstatě bezobsažné. Pokud dítěti povíme, že když se bude více snažit, bude mít práci lepší, nedozví se vlastně nic konkrétního. Skutečně se dítě nesnažilo? Třeba si myslí, že ano, a neví, co víc může udělat. Jaká práce je „lepší“? Má v práci chyby? Jaké? Jak je odstranit? Dítě nedostalo konkrétní informace o možnostech nápravy (Číhalová, Mayer 1997).

Slovní hodnocení může mít mnoho významných pozitiv, pokud je k němu správně přistupováno. Kolář a Šikulová (2005) jmenují tato pozitiva: slovní hodnocení nestresuje žáka, klade důraz na pozitivní formulace, může obsahovat doporučení pro zlepšení výkonu. Slovní hodnocení snižuje diskriminaci slabších žáků, velká variabilita napomáhá přiblížit se individualitě každého z nich. Napomáhá k rozvoji vnitřní motivace k učení, neumožňuje nahradit ji známkou. Slovní hodnocení může včasným působením korigovat činnost žáka, může konkrétně říci, co žák umí a co je naopak potřeba zopakovat. Já do pozitiv přiřadím i to, že slovní hodnocení téměř znemožňuje porovnávání žáků mezi sebou, ačkoli právě Kolář a Šikulová (2005) to považují za jedno z negativ.

Hodnocení samozřejmě je o porovnávání, ale porovnáváme práci s cíly, současné výsledky s těmi předcházejícími, zkrátka sebe se sebou samým. Rozhodně nepotřebujeme, aby nás někdo hodnotil ve srovnání s druhými či nás zařazoval do určité kategorie (lepších a horších). Člověk, který to dělá, se staví do mocenské pozice, což je pro vývoj naší psychiky velice ohrožující (Nováčková in Stará 2006). Pokud jsou mé limity v dané oblasti pod průměrným výkonem ostatních, proč se mám

stresovat svou nedostačivostí, když se mohu radovat z vlastních dílčích úspěchů? Pokud jsou naopak mé možnosti dalece nad průměrem ostatních, proč se mám limitovat jejich omezeností, když se mohu překonáváním sebe sama posouvat stále dál?

Slovní hodnocení se tedy týká jen konkrétního dítěte, pro které je určeno. Nemělo by obsahovat žádné srovnávání s výkony ostatních, žádné cizí jméno, ale ani formulace typu *Čteš hůře než ostatní spolužáci*. Naopak by mělo být formulované převážně pozitivně, co žák umí, zvládá, dokáže. Nedostatky dětem samozřejmě zatajovat nemůžeme, proto musíme uvádět i na čem je potřeba více zapracovat, ale s ohledem na city hodnoceného dítěte. Místo *Nenaučil ses...*, například *Potřebuješ si více procvičit...*

Kolektiv autorů (Stará 2006) dává tipy na vhodné formulace k sestavení slovního hodnocení v různých vzdělávacích oblastech. Protože je považuji za velice užitečné, zejména pro učitele, kteří mají zájem začít se slovním hodnocením, uvádím je zde:

1. Český jazyk a literatura (Trunda in Stará 2006, str. 21, 24)
 - *Dokážeš se správně rozhodnout, zda v kořeni slova napsat po obojetné souhlásce i, í nebo y, ý.*
 - *Osvojil sis řadu vyjmenovaných slov, ale zatím je neumíš správně použít.*
 - *Textům, které čteš, dobře rozumíš.*
 - *Když vyprávíš o tom, co jsi přečetla, někdy používáš zbytečně dlouhá souvětí.*
 - *Zápisy, které si vedeš o tom, co jsi přečetla, jsou přehledné.*
2. Cizí jazyk (Andrášová in Stará 2006, str. 27-29)
 - *Zvládáš velmi krátké, izolované a většinou předem naučené výpovědi.*
 - *Tvá výslovnost je srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s cizinci.*
 - *Rozumíš otázkám a pokynům, které ti jsou pomalu a s pečlivou výslovností sdělovány.*
 - *Rozumíš známým jménům, slovům a jednoduchým větám v textu, dokážeš je v něm vyhledat.*
 - *Dokážeš se řídit krátkými, jednoduše napsanými pokyny.*

- *Umíš klást jednoduché otázky a na podobné otázky umíš odpovídat.*
 - *Dokážeš navázat základní společenskou komunikaci, umíš používat základní zdvořilostní fráze.*
 - *Umíš představit sebe a ostatní.*
 - *Dokážeš správně opsat jednotlivá slova a krátké texty.*
3. Matematika a její aplikace (Slezáková Kratochvílová in Stará 2006, str. 39, 40)
- *Výborně si čárkami zaznamenala do tabulky počty stejných věcí.*
 - *S navrhovanou strategií pro vyřešení úlohy si měl pravdu, ale nikdy ti nerozuměl. Zkus to říct jinak.*
 - *Máš problém si zapamatovat povely řečené za sebou.*
 - *Dnes si rýsovala lehce a přesně. Narýsované přímky přesně procházejí vyznačenými body. (Kratochvílová 2011, str. 43)*
4. Člověk a jeho svět (Stará 2006, str. 45-54)
- *Dokážeš samostatně vyznačit v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy a cestu na určené místo.*
 - *Umíš říct, do jakého kraje patří naše město.*
 - *Dokážeš rozlišit přírodní a umělé prvky v krajině.*
 - *Dokážeš správně pojmenovat členy rodiny a vztahy mezi nimi.*
 - *Využíváš časové údaje při řešení různých situací v denním životě.*
 - *Dokážeš říct, co mají určené látky společné a v čem se liší.*
 - *Při práci ve skupině se chováš aktivně a ohleduplně.*
 - *Umíš určit světové strany v přírodě i podle mapy, orientuješ se podle nich.*
 - *Umíš popsat symboly našeho státu a vysvětlit jejich význam.*
 - *Na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru umíš vysvětlit souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období.*
 - *Dokážeš popsat dýchací soustavu a vysvětlit její význam.*
5. Hudební výchova (Váňová, Tichá in Stará 2006, str. 60-66)

- *Poznáváš na hudbě, jestli je veselá, smutná, tesklivá, bojovná, uklidňující apod.*
- *Jsi úspěšný ve hře na ozvěnu, přesně opakuješ rytmy, melodie i pohyby.*
- *Dokážeš zatančit nacvičený tanec, sám vymyslet jeho obměnu.*
- *Dokážeš poslouchat hudbu, prožívat ji a pohyby vykreslit náladu a tempo skladby.*
- *Dokážeš vytvořit vlastní doprovod k písničce hrou na dřívka, bubínek, tamburínu.*
- *Dokážeš při zpěvu správně sedět a správně stát.*
- *V zahrané melodii poznáš falešný tón.*

6. Výtvarná výchova (Babyrádová in Stará 2006, str. 68-70)

- *Dokážeš si rozvrhnout práci do několika menších časových úseků a bez problémů ji zvládneš dotáhnout to konce v časovém rámci výuky.*
- *V uplynulém období si vytvořil řadu originálních plošných a prostorových prací.*

7. Tělesná výchova (Vágnerová in Stará 2006, str. 74)

- *Seznámil ses se základy akrobacie, provedeš kotoul vpřed.*
- *Provedeš kotoul vpřed, jeho obměny dokážeš uplatnit při různých herních činnostech.*
- *Přeskočíš nízkou švédskou bednu odrazem z můstku.*
- *Zvládáš základní rovnovážná cvičení na kladince.*

Pokud se žákovi nepodaří zcela splnit domluvená kritéria, nápomocné nám mohou být formulace jako *většinou, s dopomocí, s mírnou dopomocí, s občasnými chybami, ve dvojici, zatím nezvládáš, neosvojil sis. S mírnou dopomocí vyjmenuješ řadu vyjmenovaných slov po M.*

Na začátku kapitoly byla zmíněna pozitiva, která slovní hodnocení bez pochyby má, na druhé straně je nutné si uvědomit, že existují také rizika, kterým je potřeba se vyvarovat. Do slovního hodnocení nepatří osamocené výrazy *neumíš, nezvládneš...* Pokud žák skutečně něco neumí, je potřeba mu dát naději a motivovat ho do budoucna *Zatím sis neosvojil, ale...* Není žádoucí se zaměřovat na žákovi nedostatky, ale formulovat je spíše jako potřebu *Ještě potřebuješ docvičit...* Nesmíme

hodnotit žáka místo jeho práce. Větu *Jsi pilný.*, můžeme nahradit podobnou *Pracuješ velmi pilně.* Jak už bylo zmíněno, nesrovnáváme žáka s jeho spolužáky. Také není dobré přehánět, hodnocení pak není důvěryhodné. Z hodnocení je třeba vynechat učitelovi osobní postoje *Mám tě ráda.* Chybou je používat formulace, které žákovi nedávají další naději *Jako vždy se ti nepodařilo...* (Maťašová in Stará 2006).

V případě nerespektování těchto doporučení se slovní hodnocení může velice snadno stát zdrojem nálepkování dítěte. Nálepkou myslíme určitou charakteristiku dítěte, kterou považujeme za poměrně trvalou. Z takového označení je velmi těžké se dostat. Nálepky nemusí být jen negativní (zlobivý kluk), ale i pozitivní (šikovná holka), které mohou být také vnímané jako velmi zatěžující (dítě se může bát, že selže a své nálepce nedostojí). Podobné je to i s pochvalou ve slovním hodnocení, která může negativně zapůsobit na motivaci dítěte. Chceme se vyvarovat tomu, aby se dítě učilo pro radost učitele, ale pro svou vlastní radost z poznání.

Slovní hodnocení považuji za nejčastěji užívanou formu hodnocení v Montessori třídách. V naší škole využíváme psanou formu slovního hodnocení pro shrnutí delších časových úseků, například pololetní či závěrečné vysvědčení, ale také při hodnocení projektů, čtení i chování. V druhém zmíněném případě se nejedná o žádné dlouhé pasáže, ale jednu či dvě věty, případně krátký odstavec. Se slovním hodnocením se ale nesetkáváme pouze na papíře, slovně se hodnotíme po celý den také ústně. Ani tato forma hodnocení není v našich třídách výsadou pouze učitele, děti využívají slovní hodnocení ve stejné míře, ať už při sebehodnocení nebo vzájemném vrstevnickém hodnocení, a to písemně i ústně.

Na samém konci této kapitoly bych si dovolila přiložit slovní hodnocení Maťašové (in Stará 2006) pro žáka 3. ročníku:

Jirko,

v tomto školním roce jsi pracoval opět s elánem a chutí něco nového se naučit. Samostatně, zodpovědně a velmi pečlivě plníš všechny povinnosti. Své činnosti si dokážeš naplánovat a vždy se je snažíš dokončit. Na vyučování se připravuješ soustavně a důsledně. Pracuješ vytrvale a ctízádně.

V oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsi dokázal, že se celkem dobře orientuješ v mluvnických jevech a umíš je používat v ústním i písemném projevu. Ve druhém pololetí sis osvojil základní řady vyjmenovaných slov a snažíš se uplatňovat pravidla psaní i/í, y/ý po obojetných souhláskách v kořenových částích slov. Občas se sice ve Tvých textech a

v diktátech objeví nějaké chybičky, ale soustavným procvičováním je časem určité odstraníš. Písmo máš čitelné a úhledné.

Tvé čtenářské schopnosti jsou dobré. Čtení se už pro Tebe stalo nástrojem, pomocí kterého získáváš nové informace. Texty a knihy zvládáš číst s porozuměním nahlas i tiše, dovedeš se vyjádřit k jejich obsahu. Velice poutavě umíš dramaticky ztvárnit některé situace a zajímavě pracuješ v roli. Rozlišuješ základní žánry literatury pro děti.

V anglickém jazyce prosazuješ, že jsi schopný tvořit krátké dialogy s použitím probrané slovní zásoby. Rád se zapojuješ do samostatných i skupinových činností. Celkem pohotově odpovídáš na otázky a aktivně užíváš základní slovesa. Daří se Ti i ve čtení jednoduchých textů. Tvá výslovnost je stále lepší.

V matematice máš bezpečně zvládnutou většinu probraných postupů, které dovedeš používat při praktických úkolech. Rychle chápeš souvislosti. Umíš písemně i ústně počítat i odčítat čísla v oboru do 1000. Naučil ses také dělit se zbytkem dvojciferná čísla. S rozvahou řešíš příklady se závorkami. Uplatňuješ přitom správné pořadí početních úkonů. Při geometrii si počínáš velice pečlivě. Tvé rýsování je vždy čisté a přesné. Zvládáš také porovnávat velikosti geometrických útvarů a odhadovat i měřit délky úseček. Rozeznáváš a modeluješ jednoduché souměrné útvary v rovině.

V oblasti Člověk a jeho svět dokážeš vyhledávat na přehledném plánu Prahy historicky a kulturně důležitá místa a sdělit o nich krátkou informaci. Orientuješ se v čase a provádíš základní převody jednotek času. Máš přehled o živé i neživé přírodě. Zvládáš provádět jednoduché pozorování přírody, zaznamenávat a hodnotit jeho výsledky. Při činnostech umíš vyhledávat potřebné informace v přiměřeně náročných textech, encyklopediích a na internetu.

Oblast Kultura ducha a těla je Tvou nejoblíbenější. Jsi tělem i duší sportovec. Pohybuješ se rychle, obratně a respektuješ pravidla her. Máš smysl pro rytmus a rád zpíváš. Výtvarné činnosti Tě baví a uplatňuješ při nich svou tvořivost.

Jirko, chtěla bych Ti poděkovat za čas, který si věnoval nám ostatním při práci ve Školním parlamentu, ale i ve třídě. Přeji Ti hodně štěstí v příštím roce a těším se na naši další spolupráci. (Mařašová in Stará 2006, str. 14, 15)

A jedno své (žákyně 4. ročníku, 1. pololetí):

Milá Lucie,

polovinu čtvrté třídy máš za sebou, absolvovala si se svými spolužáky adaptační pobyt i několik třídních akcí. V kolektivu jsi vítanou společnicí, všech aktivit se ráda zúčastníš, těm co potřebují, vždy pomůžeš. Dbáš na to, aby všechna tvá

práce byla hotova včas a správně. Pomůcky máš vždy připraveny, do školy chodíš včas. Dodržuješ stanovená pravidla třídy a školní řád.

ČESKÝ JAZYK

S porozuměním čteš potichu i nahlas texty přiměřené náročnosti. Čtení využíváš jako zdroj informací. Za I. pololetí máš splněnou četbu čtyř knih ve čtenářském deníku. Rozlišíš podstatné a okrajové informace v textu pro daný věk. Posoudíš úplnost či neúplnost daného sdělení. Vyjadřuješ své dojmy z četby. Dodržuješ zásady pro vedení dialogu. Na základě sestavené osnovy vytváříš příběh s dodržením časové posloupnosti. Rozeznáš slova stejného a opačného významu, slova vícevýznamová. Určuješ slovní druhy plnovýznamových slov. U podstatných jmen a sloves určuješ některé kategorie. Odlišuješ větu jednoduchou a souvětí. Správně píšeš i/y ve slovech po obojetných souhláskách uvnitř slov, seznamuješ se s jejich psaním v koncovkách podstatných jmen.

MATEMATIKA

Víš, že při pamětném i písemném počítání můžeš využít komutativnost a asociativnost sčítání a násobení, v praxi to s mírnou dopomocí děláš. Téměř samostatně provádíš písemné početní operace v oboru přirozených čísel do 1 000 000. Zaokrouhluješ přirozená čísla, snažíš se provádět odhady a kontrolovat výsledky početních operací v oboru přirozených čísel do 1 000 000. Čteš jednoduché tabulky. Narýsuješ a znázorniš některé rovinné útvary – čtverec, kružnici. Určíš délku úsečky. Víš, jak sestavit rovnoběžku a kolmici, toto provádíš s mírnou dopomocí. Řešíš jednoduché praktické slovní úlohy a problémy.

ČLOVĚK VE SVĚTĚ

Určíš světové strany v přírodě, orientuje se podle nich a znáš zásady bezpečného pohybu a pobytu v přírodě. Zprostředkuješ ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovnáš způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích. Objevuješ a zjišťuješ propojenost prvků živé a neživé přírody, nacházíš souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka. Vysvětlíš na základě elementárních poznatků o Zemi souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období. Orientuješ se v základních formách vlastnictví, používáš peníze v běžných situacích. Pracuješ s časovými údaji a využíváš zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a jevy. Porovnáváš na základě pozorování projevy života na konkrétních organismech, třídíš organismy do známých skupin. Zhodnotíš některé činnosti člověka v přírodě a rozlišuješ aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat

nebo poškozovat. Využíváš poznatků o lidském těle k vysvětlení základních funkcí jednotlivých orgánových soustav a podpoře vlastního zdravého způsobu života. Rozlišuješ jednotlivé etapy lidského života a orientuješ se ve vývoji dítěte před a po jeho narození. Snažíš se účelně plánovat svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob. Využíváš základní funkce počítače a jeho nejběžnější periferie.

TĚLESNÁ VÝCHOVA

Podílíš se na realizaci pravidelného pohybového režimu, v souladu s individuálními předpoklady zvládáš osvojované pohybové dovednosti, vytváříš varianty osvojených pohybových her. Uplatňuješ pravidla hygieny a bezpečného chování v tělocvičně, adekvátně reaguješ v situaci úrazu spolužáka. Jednoduše zhodnotíš kvalitu pohybové činnosti spolužáka a reaguješ na pokyny k vlastnímu provedení pohybové činnosti. Dodržuješ pravidla her a soutěží, poznáš a označíš zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguješ. Zorganizuješ nenáročné pohybové činnosti a soutěže na úrovni třídy.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Při vlastních tvůrčích činnostech pojmenováváš prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy), porovnáváš je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy). Uspořádáš objekty do celků na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém vyjádření. Vyjadřuješ emoce, pocity, nálady, fantazie, představy a osobní zkušenosti pomocí manipulace s objekty, pohybů těla a jeho umístění v prostoru, malby a kresby. Podle svých schopností vysvětlíš záměr svého díla, zhodnotíš práci spolužáka, porovnáš tvorbu svou a svých spolužáků.

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Na základě svých dispozic zpíváš čistě a rytmicky přesně, při zpěvu využíváš získané pěvecké dovednosti. Ve znějící hudbě rozpoznáš některé hudební nástroje, upozorníš na změnu rytmu, tempa. Doprovodnou hrou dovedeš ztvárnit jednoduchou melodii zapsanou pomocí not. Dovedeš na hudbu vytvářet pohybové improvizace.

4.1.3.2 Komunitní kruh

Nováčková (2005) popisuje tři možnosti využití kruhu ve třídě – výukový kruh, diskusní kruh a právě komunitní kruh. Aby byla práce v kruhu pro všechny příjemná, jmenuje čtyři základní pravidla:

- Pravidlo naslouchání – mluví jen jeden a ostatní ho nepřerušují. To platí i pro učitele.
- Právo nemluvit – aby se děti cítily bezpečně, musí mít možnost se nevyjádřit a ostatní to musí respektovat. Děti se tak učí rozhodnout sami za sebe, učí se říkat NE.
- Pravidlo úcty – o nikom nemluvíme nehezky. Problémy v kruhu řešíme pouze obecně.
- Pravidlo zachování soukromí – nevynášíme ze třídy informace, které jsme se dozvěděli v rámci komunitního kruhu.

Děti společně s učitelem sedí v kruhu na zemi nebo na židlích. Za důležité považují, aby všichni, včetně učitele, seděli ve stejné výšce, to znamená, že židli mají všichni nebo ji naopak nemá nikdo. To učiteli pomůže stát se rovnocenným partnerem dětí a ty se tak nemusí cítit ohrožené autoritou učitele. Toto platí zejména při využití kruhu jako komunitního, pro který je podmínkou vytvořit u dětí pocit bezpečí. Při výuce nebo diskuzi není neobvyklé, aby vedoucí kruhu (ať už učitel či zvolený žák) vyčníval. Může například zapisovat na prezentační tabuli „flipchart“ i zasahovat do řeči účastníků kruhu.

Výukový i diskuzní kruh je zaměřený na rozvoj znalostí a dovedností, komunitní kruh pomáhá dětem pracovat na vztazích, vytváří pocit sounáležitosti. Práce v kruhu napomáhá rozvoji sociálních a personálních, komunikačních a občanských klíčových kompetencí (Nováčková 2005).

V prvním ročníku jsme měli tvar elipsy trvale vyznačený na koberci, protože jsme ji využívali i ke zklidnění a nácviku ticha. U starších dětí už toto není potřeba, do správného tvaru se zvládnou uspořádat bez pomoci. Výhodu práce v kruhu vidím hlavně ve způsobu usazení, kdy jsou všichni účastníci čelem k sobě a dobře na sebe vidí. Tato pozice děti mimo jiné podporuje v tom, aby svým spolužákům naslouchaly. Dalším pomocníkem je pro děti malý předmět, který si mezi sebou děti předávají. Ten určuje, kdo jediný má zrovna slovo. Předmět předáváme po směru hodinových ručiček, mohou se tak zapojit i žáci, kteří jinak zůstávají spíše mimo dění. Samozřejmě nikoho nenutíme mluvit, každý má právo předmět předat rovnou dál.

V mé praxi se veškerá práce v kruhu velice osvědčila. Je to místo, které může sloužit k učení, diskuzím, prezentacím vlastní práce a tím i k hodnocení a sebehodnocení. V rámci kruhu otevíráme a řešíme problémy, které se ve třídě i mimo

ni objevují, ale pouze v obecné rovině (nejmenujeme). Tuto formu práce a hodnocení zařazují i několikrát denně. V rámci prvního setkání před výukou mají děti prostor promluvit o předchozím odpoledni, zhodnotit svůj volný čas, případě položit otázky, které je během uplynulého odpoledne napadly. Během vyučování se sejdeme například k plánované prezentaci a zhodnocení dokončených prací. V závěrečné elipse děti hodnotí svou denní činnost, často popisují, na čem zrovna pracují, co se podařilo dokončit, na co se chtějí zaměřit v dalších dnech. Tím náš společný den končí.

4.1.3.3 Bodový systém a procentuální hodnocení úspěšnosti

Hodnocení žáků body a procenty by se na první pohled mohlo zdát velmi podobné klasickému hodnocení pětibodovou stupnicí, ale není tomu tak. Procenta nabízejí mnohem větší škálu, považují je tak za výrazně objektivnější. Hodnocení procenty dává 101 možností na umístění, což je o 96 více, než klasické známky. Pokud budeme výsledky v procentech zaokrouhlovat na jedno desetinné místo, získáme k tomu ještě navíc dalších 90 možností.

Předtím, než začne učitel s bodovou či procentuální škálou pracovat, by mělo být jasně stanoveno, kolik bodů je možné za jednotlivá cvičení získat. Nevýhodu tohoto hodnocení spatřuji v tom, že se hodí téměř výlučně na otázky s jasně danou odpovědí, naopak je obtížné ho objektivně využít tam, kde děti zodpovídají otevřené otázky, píší slohy, vytvářejí výtvarné práce atp.

Hodnocení procenty používám na škole nejen já, ale také kolegyně z běžných tříd. Ty ho ovšem používají jen v některých, nařízených, případech. My jej používáme i všude tam, kde by kolegyně z běžných tříd udělily známku. Práce se hodnotí nejprve body, které se později převedou na procenta úspěšnosti. Testy se bodují podle množství sledovaných jevů. Některé testy mohou mít maximální počet 10 bodů, poté je tedy převod co bod to 10 %, některé testy ale bývají i kolem 60 či 100 bodů, získat oněch 100 %, je tak velice těžké. Pokud mám pocit, že by pro dítě bylo příjemnější zachovat výsledek v bodech, nechám to tak. Toho využívám zejména u testů s velmi nízkým maximem bodů, kde by ztráta i minimálního počtu z nich znamenala velký propad v procentech (při maximu 4 bodů je ztráta jediného z nich převedena na 75 %, což na některé děti může působit hůře než stejný výsledek v bodech 3/4 (3 získané ze 4 možných)).

Hodnocení procenty využívám u dětí hned od 1. třídy. Na jedné přednášce během studia, kde jsem se o tomto zmínila, měla naše přednášející velice zajímavou námitku, že tak malé děti přece nemohou procentuálnímu vyjádření rozumět, když sami mají zkušenost jen s výrazně nižšími počty. Děti by měly mít nejprve nižší maximální počet bodů, například 10. Dlouho jsem nad tím přemýšlela a došla jsem k názoru, že to tak skutečně je. Procentuální hodnocení v naší třídě, a to bez mého vědomého přičinění, se mezi děti dostávalo postupně. Na začátku školního roku, kdy se děti s novou skupinou teprve seznamují a začínají získávat nové poznatky, není co bodovat. Později mají práce prvňáčků skutečně nízké bodování, píší třeba písmena podle diktátu a maximální bodové ohodnocení bude třeba 5 (0, 20, 40, 60, 80 a 100 procent) nebo 10. Sledované jevy se zvyšují postupně s narůstajícím množstvím získaných vědomostí a dovedností.

Jako velice názornou pomůcku pro děti vnímám zaznamenávání získaných bodů či procent z určité vzdělávací oblasti do grafu. Bodové ohodnocení je možné přiblížit malým dětem vybarvením koláčového grafu. Ideální pro průběžné sledování získaných procent je barevný sloupkový graf, na kterém děti okamžitě vidí, zda mají jejich výsledky spíše stoupající či klesající tendenci. V příloze uvádím ukázkou podobného využití sloupkového grafu podle Kratochvílové (2011).

Hodnocení procenty mi vyhovuje, protože vypovídá o tom, kolik toho žák měl ve své práci DOBRĚ. Rozhodně ho ale nepovažuji za dostatečné konečné hodnocení a proto se snažím vždy s dětmi jejich výsledky probrat ještě ústní formou, abych si byla jistá, že hodnocení rozumí a souhlasí s ním. Ačkoli bych celkově mohla říci, že číselné formy hodnocení využívám spíše nerada, tak procenta jsou pro mě schůdnou cestou.

4.1.3.4 Vedení diáře, deníku

Ve školním prostředí je možné diář a deník využít k plánování, ale také hodnocení a sebehodnocení dítěte. Jeho výhodou je přehlednost, pravidelnost, dlouhodobost a souvislost zapisovaných záznamů. Pro děti je získání zpětné vazby z vlastního diáře či deníku poměrně snadné, protože záznamy do něj tvoří vlastními slovy, do žakovského deníku nezapisuje učitel. Deník si děti vedou ve volných chvílích po skončení výuky, forma zápisu je ponechaná čistě na nich, žáci tak často volí volné psaní. Pro žáky, kteří z počátku nevědí, jak deníkové zápisky uchopit, formulovala Krejčová (2001) nedokončené věty k doplnění, jsou to například: Dnes

jsem se naučil..., Uvědomil jsem si, že..., Souhlasím s tím, že..., Mám odlišný názor na..., Není mi jasné...

Jednu z praktických výhod aktivní práce s diářem je také to, že se děti začnou rychleji orientovat v rámci týdnů i měsíců. Pokud si děti vytvoří diář či deník sami nebo si přizpůsobí svůj školnímu prostředí, mohou do něj začlenit pravidelné týdenní nebo měsíční sebehodnocení, například formou vždy stejného formuláře s připravenými otázkami či začátky vět – Tento týden se mi dařilo..., Ještě potřebuji pomoc s ..., V dalším týdnu chci...

V naší třídě pracují s diářem děti od prvního ročníku. Je již takovou tradicí, že v den, kdy s dětmi oslavujeme vánoční svátky, čeká na prvňáčky pod stromečkem pero a právě diář. Využíváme jej více způsoby. Klasicky zapisujeme akce, které nás během roku čekají, kulturu, projekty, prázdniny, zvykla jsem si oznamovat i dny, kdy ve škole nebudu já a s dětmi tak bude někdo jiný. Děti si do diáře zaznamenávají plán, který si na daný týden stanovily, toto zapisujeme obvykle do nedělního políčka. Na konci týdne tak máme možnost si zápis opět přečíst a zhodnotit, jak jsme byli v jeho plnění úspěšní. Někteří využívají diář i k zapsání vykonané práce, po každé závěrečné elipse dne tedy zapíší, na čem ten den pracovali a v jakém rozsahu. Je to způsob, který stimuluje k práci ty děti, které mají sklony se zahledět a poté mají problém stíhat vše podle plánu. Tuto formu ale volí jen někteří.

Deník pro běžnou práci ve třídě nepoužíváme, rádi se k této možnosti uchylujeme např.: na školách v přírodě, kdy zapisujeme zážitky. Stejně tak během prázdnin... Deník pro nás tedy neslouží k „denním“ záznamům, ale vlastně k zapsání jen toho výjimečného, co se přihodilo většinou mimo školu.

4.1.3.5 Portfolio

Žákovské portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů vznikajících během učení žáků, tak portfolio definuje Tomková (2007b). Košťálová, Miková, Stang (2008) definují podobně a dále doplňují, že je portfolio pomůckou pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. Portfolio slouží jako zdroj informací o procesu učení i výsledcích pro žáka, rodiče i učitele, je totiž vhodné k sebehodnocení žáka, hodnocení žáka učitelem i vrstevníky, je podkladem pro konzultaci s rodiči, sleduje žákův pokrok a pomáhá žákovi v rozvoji jeho osobnosti, učí ho sebereflexi (Kratochvílová 2011). Portfolio je také užitečné při plánování cílů dalšího vzdělávání a dalším sledování, zda a jak jsou

plněny, tím přispívá k vytvoření pocitu odpovědnosti žáků za vlastní práci (Košťálová, Miková, Stang 2008).

Obvyklá podoba portfolia je zakládání prací do šanonu, kterou preferuji i ve své třídě, ale rozhodně to není jedinou možností. Děti mohou pro své portfolio zvolit pořadač či si vyzdobit obyčejnou krabici. I forma portfolia dokáže o žákovi mnoho vypovědět – úprava, čistota, kompletnost...(Kratochvílová 2011).

Způsob využití portfolia se může lišit dle různých kritérií. Podle povahy uloženého materiálu dělí Kratochvílová (2011) portfolio na sběrné (kam žák ukládá všechny své produkty za určité období), výběrové (kde se objevují jen nejúspěšnější práce) a hodnotící (které obsahuje záznamy určené jako podklady pro hodnocení dítěte). Košťálová, Miková, Stang (2008) dělí portfolio do stejných skupin, jen preferují odlišné názvy – portfolio pracovní (neboli sběrné, nástroj formativního hodnocení, slouží k průběžnému monitorování žáka, zpětné vazbě a sebehodnocení), reprezentační (neboli výběrové, slouží k sumativnímu hodnocení, které může ovlivnit žákovo hodnocení na vysvědčení) a portfolio dokumentační (neboli hodnotící, je na pomezí mezi formativním a sumativním hodnocení, které probíhá formou konzultace).

Do portfolia, jak ho používáme my, ukládá práce především každý žák sám, ale součást mohou tvořit i komentáře učitele, ostatních spolužáků i rodičů. Tomková (2007a) nabízí návrh materiálů, které je dobré do portfolií umístit, jedná se o osobní údaje žáka, které je možná doplnit například autoportrétem, týdenní plány a soupis cílů, slohové práce, básně, čtenářské listy, pracovní listy, referáty, výtvarné práce. Další vhodnou a důležitou součástí jsou reflexe a sebereflexe k vloženým pracím. Tomková (2007a) také doporučuje doplnit portfolio mimoškolní aktivitou, diplomy ze soutěží, deníkovými zápisky z výletů s rodiči, díky čemuž získáme komplexnější přehled o žakově osobnosti a dáme možnost vyniknout i těm, kteří ve školních aktivitách nejsou příliš úspěšní. Aby bylo používání portfolia skutečně smysluplné, je potřeba s ním průběžně pracovat, k uloženým materiálům se opakovaně vracet a pracovat s nimi v rámci sebereflexe žáka.

Se zavedením portfolia (pracovního – sběrného) začínáme ihned v 1. třídě. Nejprve dáváme vše dohromady, později děti třídí podle oblastí (Český jazyk, Matematika, Člověk ve světě, ostatní), oddělují čtenářské listy a testy. Na konci každého pololetí si žáci odnášejí obsah portfolia domů společně s vysvědčením. Rodiče mají možnost pozorovat vývoj dítěte, práce archivují a děti se později také

rády dívají na své začátky, práce hodnotí, porovnávají se svou současnou úrovní. Práce, které žáci považují za své nejlepší z každého ročníku, si vyčleňují do výběrového portfolia, které budou prezentovat před spolužáky na konci páté třídy. To nás čeká poprvé až v letošním školním roce, kdy naši skupinu opouštějí první pátáci. Portfolia se velice osvědčila, nejen mě, ale i ostatním třídám z naší školy.

4.1.3.6 Hovorové hodiny

Jedná se o metodu, která spojuje hodnocení učitele a sebehodnocení žáka na jednom místě. Jde o pravidelná, předem stanovená setkávání s rodiči, probíhají většinou jednou za jeden až dva měsíce. Cílem je poskytnout prostor všem stranám – učiteli, rodičům, dítěti – k vyjádření svého názoru, pocitů, pozorování. Nejprve se tedy hodnotí uplynulý měsíc, zda se podařilo plnit poslední domluvený plán, kde jsou mezery, žákovy úspěchy i neúspěchy. V druhé fázi se domlouvá plán na následující období, to, čeho bude potřeba dosáhnout, případně způsob, kterým se o to budeme pokoušet. Účast žáka je povinná. Ze setkání se pořizuje souhrnný zápis, který se zaznamená do žákova osobního listu. Na jeho vytvoření má přímý vliv žák, rodič i učitel. Všechny podklady jsou archivovány.

Toto je metoda, která pro mě byla nová do doby, než jsem se začala sama pracovat ve škole a zajímat se o možnost propojení rodiče – žáka – učitele. Jako žákyně jsem se s ní nesetkala nikdy a ani teď jako učitelka ji nepovažuji za běžnou. V naší škole je obvyklé pořádat třídní schůzky cca 3x do roka, navíc jsou každou první středu v měsíci konzultační hodiny do 17 hodin. Oboje v tomto případě znamená setkání učitele s rodiči. Bez dítěte.

Sama jsem nad zavedením takových „hovorových hodin“ velmi uvažovala. Předpokladem pro smysluplné fungování hovorových hodin je pravidelné a systematické zaznamenávání pokroků žáka, jak formou jeho vlastního sebehodnocení, tak pedagogických záznamů nebo např. důsledné dbání na pečlivou aktualizaci portfolia.

Přestože jsem se tedy dočetla množství kladných ohlasů na tuto formu hodnocení a plánování, sama jsem se rozhodla ji nezavádět v plném rozsahu. Většina mých rodičů bez vyzvání nevyužívá ani běžný čas pro konzultační hodiny, naopak pokud přijdou, stráví rozhovorem i více než hodinu. Bohužel tedy raději bez přítomnosti jejich dítěte. Bohužel v současné době nejsem schopná touto metodou všechny kvalitně uspokojit, zejména kvůli její časové náročnosti.

Ve své třídě jsem zvyklá na všem spolupracovat především s dětmi, rodiče se plány, které jsme s dětmi domluvili, dozvídají z rozpisu v pracovních sešitech, u starších dětí z diářů, zásadní věci rozesílám pomocí e-mailu či nově zprávou v elektronické žákovské knížce. Ovšem při potřebě konzultace chci dále trvat na přítomnosti všech stran, tzn. i žáka.

4.1.3.7 Známkování

Známkování (tj. hodnocení práce přiřazením čísla z pětibodové stupnice, kdy jedna je nejlepší a pět nejhorší) bývá v běžných výukových systémech stále nejběžnější praxí. Číhalová a Mayer (1997) nejsou zastánci známkování, ale zmiňují tři hlavní důvody, které přívrženci známkování namítají:

- děti je nutné nějak hodnotit – což je jistě pravda, ale známky nejsou jedinou možností,
- rodiče musí být informováni o prospěchu svého dítěte – což je samozřejmě také pravda a opět toho lze dosáhnout i jinými způsoby, než je známkování,
- známkování děti povzbuzuje k práci – zde souhlasím s autory v názoru, že známky kladně motivují jen malou část dětí. Ostatní spíše zastrašují či je učí získávat co nejlepší známku jakýmkoli způsobem (například opisováním).

V Montessori třídách se se známkováním nesetkáme, přesto jsem přesvědčená, že splňujeme všechny tři výše uvedené body. Známkování dětem neumožní pochopit, kde přesně chybovaly, a nepomůže najít řešení. Pětibodová stupnice je příliš úzká, ale hlavně poukazuje na to, co vše je špatně, ne na to, kolik je z hotového vypracováno dobře. U dětí, které nedostaly možnost dostatečně rozvinout dovednost objektivního sebehodnocení, se objevuje závislost na dobrých známkách. Pokud dítě nedokáže svou práci zhodnotit na základě jiných kritérií, potřebuje známky k tomu, aby se mohlo utvrzovat ve svých kvalitách. Žákům pak stačí získat z úkolu jedničku, ale nejsou motivováni svůj výkon dále zlepšovat. Nerozlišují ani cestu, která k jedničce vedla (pracovali samostatně nebo opisovali?). Tím je značně omezen vývoj každého žáka, protože neusilují o další poznávání, nekladou si otázky a nehledají odpovědi, které by jim v pozdějším životě mohly pomoci řešit i složitější situace. Zámky se stávají cílem učení (Košťálová 2008).

4.1.4 Práce s chybou

„Každý člověk má schopnost na sobě pracovat a učit se z chyb, které dělá. Z každé chyby může vyvodit ponaučení a pokusit se o lepší kroky.“ praví citát neznámého autora (in Mandžuková 2016, str. 29).

Na internetovém portálu Hejného metoda (2017) se dočteme, že dítě, které by mělo zakázáno padat, by se nikdy nenaučilo chodit. Chyby jsou neoddělitelnou součástí našeho života (Mandžuková 2016). V Montessori pedagogice se s tímto tvrzením naprosto shodujeme. Chyba by pro dítě neměla být strašákem, kvůli kterému se bude bát zkoušet dělat nové věci. S dětmi si říkáme, že chyba je přítel, protože nám dává možnost poznat naše slabé stránky a posunout se tak dál. Mandžuková (2016) o chybě tvrdí, že nám dává šanci stát se moudřejšími, zkušenějšími a odvážnějšími, protože díky ní již víme, kudy cesta nevede. Poukazování na chyby nesmí působit jako trestání dítěte, ale jako objektivní popis nedostatků práce, který je v ideálním případě doprovázen doporučením, jak tyto nedostatky odstranit. A tím spíše ve škole, kde jsou žáci vlastně v „tréninkovém“ prostředí, ve kterém úplně o tolik zase nejde. Škola pro dítě musí být místem, ve kterém je bezpečné chybovat, chyba je totiž v lidském životě přirozený jev, zejména tehdy, pokud se člověk určitou činností teprve učí.

Ani učitel by neměl mít obavu z chybování, je totiž tím dospělým člověkem, který jde ve škole dítěti příkladem. Bohužel je v dnešní době vyvíjen na učitele veliký tlak, který jim přirozené chybování činí velmi obtížným a nepříjemným. Učitel je pod drobnohledem rodičů, kteří chyby vnímají pouze jako selhání. V podstatě stejné je to ve vztahu vedení školy ke svým učitelům. Naneštěstí je mezi dospělými za chybu považovaný i prostý názorový rozchod. Málokdo akceptuje, že názory mohou být různé a přitom oba v pořádku. Rozdílný názor dítěte od toho dospěláckého bývá veřejností považovaný dokonce za drzost. A to ne výjimečně.

Pokud jsou žáci (a vlastně lidé všeobecně) za své chyby trestáni, snaží se jim samozřejmě zabránit. Bohužel k tomu volí spíše nevhodné metody – lžou, opisují, podvádí, vyhýbají se práci. Učitel, který na chybu pouze poukáže, ale nezajímá se o její příčinu, jim ani moc jiných možností nedává. Žák se dozví, že udělal chybu, ale neví jakou a proč, je pro něj tedy velice obtížné s takovou formací dále pracovat způsobem, který by pozitivně ovlivnil jeho budoucí vzdělávání.

Server Hejného metody (2017) uvádí dvě složky, pomocí kterých může učitel každou chybu využít ve prospěch žáka. První složka je diagnostická, která dovoluje zjistit, do jaké míry si žák chybu uvědomuje a zda ví, kde se nachází. Druhá, edukační, složka umožňuje učiteli pomoci žákovi tam, kde zjistili jeho nedostatky.

Kolář (2005) navrhuje tyto fáze práce s chybou:

- **detekce chyby** – práce žáky je zhodnocena jako chybná, učitel žáka upozorní nebo si žák všimne sám (Montessori pedagogika pro tyto účely využívá pomůcky se zpětnou kontrolou – žák si může sám ověřit, zda úkol dokončil úspěšně),
- **identifikace chyby** – informace o tom, kde se chyba nachází, jaká je její závažnost,
- **interpretace chyby** – co bylo příčinou chyby a jaké důsledky z ní plynou pro další činnost,
- **korekce chyby** – oprava chybného postupu a výsledku.

Častou chybou učitelů je, že do všech zmíněných fází velice mnoho zasahují. Žáci nemají možnost se cvičit v práci s chybou, neumí ji vyhledat ani smysluplně odstranit. Například nebývá výjimečné, že žák vypočítá příklad na písemné dělení, vedle si udělá násobením zkoušku, která vyjde jinak než původní dělenec, a nechá to tak. Tento nedostatek souvisí se strachem učitelů z chyb, o kterém jsem psala výše. Učitel raději bez odkladu žákovi chybu ukáže, řekne mu správný výsledek, nikoli postup, jen aby nikdo neviděl, že jeho žáci nemají vše dokonalé. Nakonec to učitelé mohou završit tím, že rozdají hodnocení bez toho, aby dětem opravené práce vůbec ukázali, natožpak si s nimi o chybách pohovořili.

Postupy, které zvolit při práci s chybou, shrnují například Mareš a Křivohlavý (1995). Můžeme žáka vyzvat, aby se o řešení úlohy pokusil znovu. Já si pak většinou přisednu k pracujícímu žákovi a požádám ho, aby mi popisovat svůj postup, aby „přemýšlel nahlas“. Žák se také může snažit do té doby, než se práce podaří, ale tento postup mi připadá vhodný pouze u materiálu se zpětnou kontrolou. Můžeme žákovi pomoci tím, že přeformulujeme zadání úlohy nebo přidáme další informace, resp. klademe vhodné otázky tak, aby byl žák schopný vyvodit si další informace sám, případně rozdělíme úlohu na několik dílčích. Učitel také může žákovi ukázat postup či vysvětlit, kde by mohly být chyby (ale konečné řešení nechá v rukou žáka). Samozřejmě je možná žákovi sdělit i řešení úlohy, ale pak je dobré si poslechnout, jak

by tedy postupovat, aby řešení dosáhl. Já sama ráda využívám možnost odkázat děti na dostupné prameny, pokud jim to v řešení může pomoci (zejména učebnice, encyklopedie, ale i internetový vyhledávač). V Montessori třídách je běžné tzv. vrstevnické učení, kdy si žáci pomáhají, učí se jeden od druhého. Děti v mé třídě jsou zvyklé pracovat tímto způsobem téměř nepřetržitě, a protože dokážou mnoho věcí popsat jazykem, který je pro ně srozumitelnější než ten můj, velmi se mi to osvědčilo. Děti dovedou spolužákům velice dobře vysvětlit, jak mají postupovat, aby dosáhly správných výsledků. Vědí také, že není cílem sdělovat druhým konečné řešení, tak se totiž nic nenaučí.

„Největší chyba, kterou můžete v životě udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“ (Hubbard in Mandžuková 2016, str. 128)

5 Sebehodnocení

„Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.“
(Graves in Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 111)

Další část této práce se bude zabývat sebehodnocením, protože právě to pokládám za základní dovednost, kterou by se děti měly pro svůj život naučit. Sebehodnocení nevyužijeme jen ve vztahu ke školní práci, ale zaujímá roli ve veškeré činnosti běžného života. Jak už jsem zmínila, jedná se o dovednost, se kterou se děti nerodí, ale musí se jí v průběhu života naučit.

Podle Košťálové (2008) by měly děti sebehodnocení vnímat jako přirozenou součást své práce, měly by umět hovořit jak o svých dobrých, tak o těch méně úspěšných výsledcích. Pokud člověk pravidelně hodnotí svou činnost a její výsledky, je pro něj snazší si uvědomit, co u které činnosti dělá, má možnost lépe zhodnotit v čem je úspěšný a v čem méně a proč. Hodnocení dává šanci se zamyslet, jaké postupy člověku při práci pomohly, co se osvědčilo a stojí za zopakování. Pokud každý najde příčiny svého neúspěchu, může se sám rozhodnout, jak bude postupovat, aby se příště dostavil úspěch. Zvyšuje se tak schopnost seberegulace, sebeřízení při učení i práci.

5.1 Sebehodnocení v závislosti na vývojové úrovni

Než se začneme tomuto tématu více věnovat, je potřeba si přiblížit specifika vývojového období, kterému se tato práce věnuje, období mezi nástupem dítěte do školy a věkem, kdy začínají být patrné první známky pohlavního dospívání - mladší školní období označujeme zpravidla období mezi 6 a 7 rokem do 11 až 12 roku věku dítěte (Langmeier, Krejčířová 1998). Pro naše účely budeme hovořit o raném školním věku (od nástupu do školy do konce 2. třídy) a středním školním věku (od 3. třídy do přechodu dítěte na druhý stupeň ZŠ).

V raném školním věku se dítě učí přijímat různé role. Již zná roli dítěte svých rodičů, nově se seznamuje s rolí žáka, spolužáka, kamaráda aj. V rodině bylo dítě středem pozornosti, ale mezi spolužáky se musí naučit potlačit své potřeby a přizpůsobit se ostatním ze skupiny. V této fázi se dítě více osamostatňuje, přijímá zodpovědnost za své jednání, musí nést důsledky vyplývající ze svého chování. To

platí nejen ve vztahu k učiteli, ale samozřejmě také ke spolužákům. Postavení žáka ve skupině, takže zpětná vazba, kterou mu o něm samotném začínají dávat spolužáci, napomáhá k rozvoji sebepojetí, což je souhrn představ o sobě, včetně vyjádření vztahu k sobě samému (Konečná 2010). Protože vývoj myšlenkových operací dětí na začátku prvního stupně ZŠ zatím nedovoluje realistické hodnocení sebe a svého okolí, je velmi důležitá role učitele a dalších autorit, jejichž názor dítě zcela nekriticky přejímá – jak o dítěti mluví učitel, tak ono vnímá samo sebe. Z toho, jak dítě hodnotí jeho okolí, získává zkušenosti k budoucímu sebehodnocení, proto by rodiče i učitelé měli věnovat čas tomu, jakým způsobem dítěti zpětnou vazbu podávají. Pokud práci žáka ohodnotíme slovy „To je pěkné.“ nebo ještě hůř „Ty jsi ale šikulka.“, moc toho o jeho výkonu vlastně neřekneme, pro dítě je těžké představit si nekonkrétní pojmy, samo zatím uvažuje v tom, co je na pohled zřejmé. Je tedy potřeba se více soustředit na jednotlivé části výkonu a vyhnout se hodnocení osobnosti dítěte. Můžeme sdělit informaci „Vidím, že se ti podařilo vystříhnout všechny tvary přesně podle vodící linky,“, případně přidat popis pocitu „to máš asi radost.“. Vyjadřovat pocity se děti také teprve učí a tím, že je budeme v rámci hodnocení popisovat, jim v tom velice pomůžeme. Děti v raném školním věku ještě nejsou schopny zhodnotit, zda je jimi zvolený způsob práce dostatečně efektivní, a tak někdy uplívají na postupech, které se, podle dospělého zcela evidentně, neosvědčují. Je to ale také čas, kdy můžeme s využitím otevřenosti dětí k názorům dospělých položit základní kámen kvalitnímu sebehodnocení. Děti potřebují co nejkonkrétnější zpětnou vazbu včetně doporučení ke zlepšení svých výsledků (Košťálová 2008).

Ve středním školním věku se mění vztah žáka k učiteli, dítě už nepotřebuje tak velkou emocionální podporu. Do popředí vystupují ostatní spolužáci, na které se žák snaží zapůsobit, aby si mezi nimi získal a upevnil svou pozici. Děti si vytvářejí velmi pevná pravidla soužití ve skupině a na jejich základě se vzájemně hodnotí. Děti se pozorují a vzájemně se od sebe učí, napodobují se, chtějí se před ostatními předvést (ať už v pozitivním či negativním smyslu). Názor učitele již není určující, proto je v této fázi pro rozvoj sebehodnocení důležitý nejen úspěch ve výuce, ale úspěch mezi spolužáky. Závislost dětí na hodnocení ostatními lidmi se v průběhu středního školního věku zmenšuje a žák je tak při sebehodnocení schopen více uplatnit své vlastní názory a zkušenosti. Dítě se v tomto období přestává zaměřovat na své vnější charakteristiky, jako je barva vlasů, očí, tělesné proporce či hezká mikina, ale dovede popisovat i to, jaké je uvnitř, jakou má náladu a aktuální pocity. Tato změna dovoluje

dítěti přesněji vyhodnocovat svou činnost a vytvářet tak výsledek sebehodnocení, který je později možné využít ke zlepšení budoucího konání. U dítěte ve věku deseti let můžeme podle Langmeiera a Krejčířové (1998) hovořit o schopnostech introspekce a spontánní sebereflexe. Takto staré dítě již dokáže otevřeně hovořit o svých pocitech s náhledem na svůj vnitřní stav.

5.2 Hodnocení vlastní školní úspěšnosti

Ve vztahu k tématu hodnocení ve škole je pro nás v rámci sebehodnocení důležité hodnocení vlastní školní úspěšnosti dítětem. Wiliam (2016) ve své knize uvádí, že by mělo být cílem učitelů ve třídách usilovat o svou vlastní nadbytečnost. Děti, se kterými dlouhodobě pracujeme, by nás měly potřebovat méně a méně. Všechny děti mají přirozenou touhu být dobré ve své činnosti, ale to, jak se žák nakonec bude sám hodnotit je ovlivněno mnoha proměnnými. Víme, že se děti snadno učí pozorováním svého okolí, velkou roli v utváření sebevědomí, a pozdější schopnosti objektivního sebehodnocení, má tedy zejména rodina, dále jsou významní vrstevníci (resp. ostatní spolužáci v Montessori heterogenních třídách) a učitelé.

Podle Kratochvílové (2011) je sebehodnocení hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Sebehodnocení není jen prostředkem, ale také cílem vzdělávání, společně s hodnocením ostatními je nedílnou součástí utváření sebepojetí a zdravého sebevědomí žáka. Pozitivní sebepojetí si žáci budují, pokud na ně máme přiměřené nároky. Děti chtějí překonávat překážky, které odpovídají jejich schopnostem, a zažívat úspěch. Díky pozitivnímu sebepojetí si pak děti více věří při zdolávání nových úkolů. Pokud jsou děti naopak nuceny bojovat s překážkami, které jsou nad jejich síly, mají za sebou mnoho neúspěchů a jsou negativně hodnoceny, nevěří ve vlastní schopnosti a vyhýbají se dalším, zejména novým, činnostem. Rozvíjí se tak negativní sebepojetí (Košťálová 2008).

V Montessori třídách se snažíme, aby si děti své vzdělávání co nejvíce řídily samy a také, aby byly co nejvíce odpovědné za své výsledky. K tomu je potřeba, aby dovedly pozorovat a zhodnotit průběh svého učení a uměly ho srovnat se stanovenými kritérii nebo s jejich vlastní předešlou úrovní. Teprve poté mohou žáci činit závěry ze svého pozorování a případně změnit další postupy, pokud je to třeba. Žák je tak i

schopen zvážit, kdy může dál pokračovat samostatně a kdy je pro něj vhodnější požádat o pomoc.

Sebehodnocení žáků předchází jeho nácvik, nemůžeme počítat s tím, že ho žák zvládne hned sám. Učitel působí jako vzor, tzn., provádí systematické hodnocení s argumentací. Další z možností je nechávat žáky hodnotit výkony spolužáků podle dopředu zadaných kritérií, opět s příslušnou argumentací. Při nácviku sebehodnocení žáků postupujeme od jednodušších činností (umění najít chybu, posoudit její závažnost...) k činnostem komplexnějším (posuzování podle hodnotících kritérií) včetně stanovení pravděpodobných příčin daného stavu. Učitel využívá rozmanité metody k povzbuzování žáků k vlastnímu sebehodnocení a k upevnění této jejich dovednosti.

Žáci mohou:

- opravit vlastní výkon (podle klíče, podle vzorového řešení apod.),
- pokusit se formulovat např. dvě přednosti a jednu slabinu posuzovaného výkonu,
- vypracovat hodnotící kritéria k danému úkolu, než ho začnou plnit,
- formulovat vlastní cíle a hodnotit, zda je dosáhli,
- diskutovat o vlastních zkušenostech, problémech,
- vést deník,
- vyplňovat záznamový arch pro sebehodnocení,
- zpracovávat sebehodnotící zprávu podle osnovy (např. jaké jsem si stanovil cíle, co jsem se naučil, co se mi podařilo a proč, co se mi nepodařilo a proč, co chci zlepšit, na čem chci pracovat atd.) (Školní řád CMG 2015).

Kratochvílová (2011) uvádí, že je povinností učitele zajistit pro sebehodnocení vhodné podmínky, aby se dítě cítilo bezpečně a vědělo, že může říct svůj upřímný názor na dosažené výsledky, aniž by se jeho hodnocení setkal s výsměchem spolužáků. Žák musí vědět, že je partnerem učitele a jeho názor je respektován, což ale nemusí znamenat, že s ním ostatní vždy zcela souhlasí. Pokud děti své výsledky stále podhodnocují nebo nadhodnocují, měli bychom se pokusit zjistit proč. Může se jednat o touhu, aby bylo přesvědčováno, že jsou jeho výsledky lepší nebo může být důvodem nízké sebepojetí a vysoké očekávání např. ze strany rodičů. Příčinou ale

může být také odlišné vnímání kritérií, na základě kterých je sebehodnocení uskutečněno.

Je důležité si na sebehodnocení vyšetřit dostatek času. Není pravda, že je to na škodu, protože nestihneme probrat všechnu látku. Vynaložený čas, který věnujeme s dětmi nácviku sebehodnocení, se nám mnohokrát vrátí. Sebehodnocení je potřeba trénovat cíleně, pravidelně a systematicky v doprovodu hodnocení učitele.

Aby bylo sebehodnocení úspěšné, musí žáci znát cíle, kterých mají dosáhnout, a rozumět jim. Učitel je musí sdělovat jednoduše a srozumitelně popisným jazykem. Postupně pomáhá žákům formulovat kritéria kvality výsledku jejich práce a dovádí je k individualizaci sebehodnocení a větší výstižnosti používaných formulací. Do výuky by mělo být sebehodnocení zařazeno nejen ve své ústní formě, ale také v písemné např. formou hodnotících listů či portfolioí. Učitel by měl mít k hodnocení a sebehodnocení pozitivní vztah, který na žáky přenese. Hodnocení je pozitivní proces, nejen vyhledávání chyb za každou cenu (Kratochvílová 2011).

6 Vliv školního hodnocení na žáka

Toto téma se průběžně objevuje napříč celou prací v konkrétních případech, zde se ho pokusím obecně shrnout v jedné kapitole. Hodnocení je především o mezilidském vztahu (Slavík 1999) a tak by učitelé, dle mého názoru, neměli zapomínat na to, že i ve zdánlivě nadřazeném vztahu učitel – žák, jsou obě zúčastněné strany stále především lidmi.

„Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve škole dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.“ (Preuss-Lausitz 1993 in Helus 2009, str. 35). Citovaný text se podle autora nachází v knize Ellen Keyové Století dítěte, která poprvé vyšla v roce 1900. Přes tuto dlouhou dobu ho stále považují za velmi výstižný a bohužel stále aktuální.

Z vývojového hlediska je úroveň sebehodnocení dítěte vymezena narůstáním informací o své vlastní osobě, ať už na základě zpětné vazby z okolí nebo vlastního úsudku (Konečná 2010) a škola je, společně s rodinou, v tomto ohledu velice vlivná. Že by hodnocení a sebehodnocení mělo být cílem školní práce, opakovaně zdůrazňuje Slavík (1999) s tím, že jen dítě, které se naučí střízlivě hodnotit sebe i svět okolo, může na svět pohlížet s důvěrou a odhodláním. Člověk, který si tuto dovednost do života nenese, bývá obvykle zklamáván ve svém očekávání, stává se úzkostným, bojácným anebo naopak agresivním. Děti se učí především tím, čím žijí, tvrdí Nováčková (2001). Komu není naše budoucnost lhostejná, měl by podle ní věnovat pozornost tomu, co děti ve škole slyší a zažívají. Walberg (1976 in Helus 2009) dokládá, že žákův školní prožitek může jeho výkon do budoucna ovlivnit více než inteligence nebo píle. Děti hodnotí sebe samy jako žáky podle toho, jak jsou hodnoceny učitelem (Fisher 2011). Dítě, které je často kritizováno, se učí odsuzovat. Dítě z nepřátelského prostředí se učí útočit. Pokud je dítě vystaveno výsměchu, učí se nejistotě. Ale prostředí samozřejmě působí i opačně. Dítě, které se cítí bezpečně, se naučí důvěřovat, pokud je povzbuzováno, učí se sebedůvěře. Pokud je dítě přijímáno a uznáváno, učí se mít rádo samo sebe. Dítě, které je milováno, se učí nacházet lásku a přátelství ve svém okolí (Nováčková 2001).

Faktory, které jsou rozhodující při působení hodnocení na žákovu psychiku, spojuje Slavík (1999) do vzorce **psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka**. Psychickým terénem myslí zejména žákův temperament, citlivost, míru psychické stability, zdravotní stav, únavu... Způsob hodnocení v sobě zahrnuje typ a formu hodnocení, učitelův styl atd. Při popisování sociálního kontextu zdůrazňuje klima třídy, vztah žáka k učiteli a vztah rodičů k hodnocení.

Jednoduché členění hodnocení na pozitivní a negativní uvádí Kolář, Navrátil, Šikulová (1998). Přehledná schémata možného působení negativního a pozitivního zaměření v hodnocení žáka přikládám v příloze. Ve smyslu negativního hodnocení sledujeme, co žák nezvládl, a hledáme chyby, reagujeme rozmrzele, jsme zklamaní nebo dítě dokonce zesměšňujeme. U dětí toto hodnocení vyvolává stres a obavy z následků. Žáci se pak chtějí neúspěchu vyhnout, k čemuž volí i zcela nevhodné způsoby (např. opisování, záškoláctví...). Pokud je tento způsob hodnocení převažující, hrozí, že se u dítěte vyvine převládající orientace na chybu (respektive vyhnutí se neúspěchu). Žák orientovaný na chybu zažívá velké úzkosti a strach, že se dopustí chyby. Strach nutí žáka stále znovu kontrolovat svou práci, protože je přesvědčený, že už teď nepracuje správně. Toto chování dítě zdržuje, činí jeho postup v práci zmatečným a bohužel často zapříčiní právě obávanou zvýšenou chybovost a tím ještě prohlubuje žákovu orientaci na chybu. Podle Heluse (2009) zažívá až třetina žáků takové úzkosti, že nejde vyloučit jejich negativní dlouhodobé důsledky pro osobnost. Úzkost zapříčiňuje nejen zhoršení vztahu k rodičům a učitelům, ale vytvoření bariery ve vztahu k učení obecně.

V rámci pozitivního hodnocení se zaměřujeme naopak na to, co dítě umí, na jeho pokrok, jedná se o každé hodnocení, které sám žák považuje za úspěch. Při převaze tohoto přístupu se u dítěte rozvíjí orientace na rozvoj činnosti neboli orientace na výkon, což je opak orientace na chybu (Helus 2009). Obecně lze tedy říct, že se při prožitku úspěchu zvyšuje úroveň dalších výkonů, které od sebe jedinec očekává, a prožitek neúspěchu tuto aspiraci zase mírně snižuje, ačkoli ve škole se může výjimečně stát i pravý opak (Kolář, Šikulová 2005). Pozitivní hodnocení tedy většinou působí na zvyšování sebedůvěry žáka, podporuje vytváření kladného vztahu mezi žákem a učitelem, mezi žákem a ostatními spolužáky, pomáhá žákovi budovat postavení i v rámci rodiny. Přesto není možné žáka zcela uchránit negativnímu hodnocení, protože i to může mít pozitivní vliv například na motivaci, ale nedostatky

bychom měli popisovat jako cestu k dosažení plánovaného cíle v souladu s pořekadlem „Chybami se člověk učí.“, aby žák mohl pochopit, že díky chybě, kterou udělal, si může ujasnit něco, co by si jinak neujasnil (Helus 2009).

Helus (2009) dále popisuje tři polohy sebepojetí, jejichž vznik lze u dítěte podpořit převládajícím způsobem hodnocení – dezaktivizující sebepojetí, naučená bezmocnost, aktivizující sebepojetí. Dezaktivizující sebepojetí vzniká v případě, kdy dítě trvale posuzujeme jako horší, než jsou ostatní, jako neschopné a nenapravitelné. U dítěte tak můžeme vytvořit představu, že je podprůměrné v oblasti, ve které by mělo naopak předpoklady pro nadprůměrný výkon. Pokud dítěti budeme opakovaně dávat najevo, že od něj nepředpokládáme žádné dobré výsledky a nevěříme v jeho schopnosti, vypěstujeme u něj rezignaci, syndrom naučené bezmocnosti. Tento syndrom se vyznačuje sklonem vnímat neúspěch jako stav, který se dostavuje zcela náhodně bez vlastního přičinění dítěte (Slavík 1999). Nač se dále snažit? Dítě poté selhává už jen vlivem vztahu k sobě samému, protože k sobě přistupuje jako k méněcennému. Na druhé straně projevovaná důvěra ve schopnosti žáka vytváří aktivizující sebepojetí, díky kterému je žák motivovanější pro další práci a dle výzkumů při jinak stejných schopnostech přispívá k lepším výkonům, než jakých dosahuje žák s dezaktivizujícím sebepojetím (Helus 2009). Bohužel, všechna tato přesvědčení mohou u dětí přetrvávat až do dospělosti a ovlivňovat tak i celý pozdější život jedince.

Schimunek (1994) shrnuje ve čtyřech větách zásady, které nám mohou pomoci hodnotit účinně a pro děti bezpečně:

Hodnoťte různými způsoby a vynalézavě, vyhýbejte se rutině!

Děti se v průběhu našeho setkávání mění, jednou pozitivně reagují na určitý způsob hodnocení, ale podruhé už nemusí. Úkolem učitele je tyto signály sledovat a přizpůsobovat hodnocení dětem tak, aby stále co nejlépe plnilo své funkce.

Umožněte vašim dětem, aby byly úspěšné!

Všechny děti potřebují zažít úspěch. I v těch případech, kdy dítě nestačí vytyčeným požadavkům, je potřeba se zamyslet, jak pomoci, aby i toto dítě mohlo zažít radost z úspěchu.

Vyvarujte se ironii a sarkasmu!

Ne všechny děti tomuto způsobu vyjadřování rozumí, častěji můžeme takovým vyjadřováním druhého zranit, než mu pomoci.

Hodnoťte dílo, ne osobu!

Učiteli nepřísluší, aby hodnotil dítě jako člověka, jeho osobnost (Ty jsi hodný chlapec). Učitel hodnotí pouze vykonanou práci a proces, který jí předcházel, a to dle předem stanovených kritérií. Učitel hodnotí podle toho, co skutečně vidí, ne podle toho, co si myslí. Proto v hodnocení preferujeme popisný jazyk směřovaný na práci žáka (Místo věty: „To je ale hezký obrázek.“, například: „Vidím, že jsi ve svém obrázku použil převahu teplých barev.“).

7 Aktivita pro rozvoj hodnotících dovedností

Na začátku této kapitoly jsem se rozhodla umístit program, který jsem si pro svou třídu připravila já během svého studia, vkládám ho zde jako hotovou přípravu na hodinu (resp. na blok výuky, protože v Montessori třídách nepoužíváme vyučovací hodinu ve smyslu 45 minut času), včetně mé vlastní reflexe a doporučení. Děti se v něm učí vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas s chováním či hodnocením ostatních, ale také formulovat svá hodnocení tak, aby dokázaly i negativní kritiku sdělit věcně a ohleduplně.

Dále, protože není vždy příležitost realizovat celý program her pro rozvoj sociálního chování najednou, nabízím výčet různých her a cvičení, protože i jednotlivé začlenění do výuky považuji za velice prospěšné pro všechny účastníky vzdělávacího procesu.

7.1 Návrh vyučovacího bloku pro rozvoj sociálního chování

Téma hodiny: Člověk je tvor společenský – vztahy mezi lidmi.

Cíl hodiny: žák jedná s ohledem na druhé
žák ovládá své chování

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova – 1.2 Sebepojetí a sebepoznávání; 1.3 Seberegulace a sebeorganizace; 1.6 Sociální rozvoj; 1.8 Mezilidské vztahy; 1.9 Komunikace.

Pomůcky: příběh D. Mrázové Úplně nejkrásnější věc z knihy Neplač, muchomůrko, židle do dvojic

Rizika programu:

Aktivita je třeba využívat ve známém kolektivu, který je na hraní podobných sociálních her již zvyklý. Děti se musí na hry připravit jinými činnostmi s nižší intimitou.

Nesmělejším dětem může být nepříjemná fyzická blízkost druhých, ve zmíněných hrách např. nevědí, co spolužákovi dělat u Příjemné/nepříjemné. Můžeme tiše poradit nebo (pokud víme, že to dítě přijme) vést ruce k nějakému pohybu.

Dítě, které nespolupracuje, ostatní ruší, uráží, fyzicky napadá – vykázat z činnosti (Vidím, že se na tuto práci teď necítíš, jdi zatím pracovat na..., až se na to

budeš cítit, vrať se.). Stejně u dítěte špatně přijímajícího kritiku – drobné projevy ignorovat, při vážnějších vykázat.

Vzniklé situace je nutné rozebrat s dětmi v rámci reflexe (Přijmout výtku není vždy jednoduché...).

Pokud se kolektiv do hry nevžije, směje se atp., činnost ukončíme.

7.1.1 Úplně nejkrásnější věc - příběh

Na kraji paseky stály dva staré duby tak těsně vedle sebe, že mezi nimi byl jen malý žlábek z kůry, a v tom žlábků býválo trochu vody a bydlela tam ropucha. Ropucha byla velice ošklivá a velice spravedlivá. Byla tak spravedlivá, že se ani nezlobila, když jí někdo řekl, že je ošklivá.

- Vždyť je to pravda, říkala klidně, zhlížejíc se ve své černé tůňce. Kateřina si ropuchy vážila a chodila k ní večer na besedu. Jednou zase šli okolo dřevaři a naklonili se nad tůňkou a řekli:

- Fuj, to je ošklivá žába! Kateřina byla blízko a slyšela to a přišla potom k ropuše a sedla si vedle ní.

- Poslyš, ropucho, nemrzí tě, když někdo řekne, že jsi ošklivá? Ropucha naklonila hlavičku na stranu a její moudré oči zářily.

- Vždyť je to pravda. A já mám pravdu ráda.

- Ale někoho by to mrzelo.

- Mě ne.

- Ale co kdyby tě to mrzelo. Takové věci se nemají říkat.

- A copak se tedy podle tebe má říci?

- Nic. Anebo se má říci něco jiného. Mohli říci třeba:

- Ó, to je moudrá žába! Byla by to také pravda. Ropucha se chechtala tenounkým hláskem, až se jí bříško tetelilo. Měla z holčičky radost. Kateřina mudrovala dál:

- Nesměj se! Co je lepší, říci někomu pravdu, nebo ho potěšit?

- To první, mínila žabka.

- Ne, ne, to druhé, vím to určitě, křičela holčička. A začaly se přít a přely se čím dál víc a jeden strom za druhým se k té hádce přidával a za chvíli se vzrušil celý les. A bylo tolik šumotu a šustotu a bouření a ohýbání a praskání větvíček, že to myslivec slyšel až do kanceláře a musel otevřít okno a mávnout rukou a zavolat svým silným velitelským hlasem:

- Ticho tam!... a Kateřina k večeři! A všechno rázem ztichlo a holčička rychle vstala a jen se ještě ve spěchu naklonila nad tůňkou a šeptala žabičce, viš, pravda je moc krásná věc, ale přece jenom není úplně nejkrásnější...

Uvolňovací hra

1. Ropuší honička

Koho se honič dotkne, stane se ropuchou – sedne si na bobek a zůstane na místě. Stává se jakousi „nástrahou“ a z místa pomáhá chytat ostatní. Dotkne-li se ropucha někoho, promění ho také v ropuchu. Hra končí, až zbude poslední nechycený žák.

Další zvolené hry a cvičení

2. Úplně nejkrásnější věc - motivace

Děti sedí v elipse. Čtení příběhu Úplně nejkrásnější věc z knihy Neplač, muchomůrko (D. Mrázková). Diskuze o hlavním tématu příběhu - pravda je krásná věc, ale není úplně nejkrásnější. Co je lepší, říkat pravdu, nebo člověka potěšit? Co by si raději slyšel ty? Proč?

Závěr: Pravda se dá říct různými způsoby.

3. Chci ti říct...

Děti si vytvoří skupinky po třech. Vymyslí si jakoukoli situaci, ve které se nacházejí a zkusí vytvořit kratčoučkový rozhovor dle jednotného schématu: první řekne druhému spolužákovi něco ne úplně příjemného, ten se zatváří tak, aby bylo zřejmé, zda ho to ranilo. Třetí spolužák zkusí informaci přeformulovat, aby znamenala totéž, ale už nebolela tolik. Pokud se to podaří, druhý spolužák se zatváří naopak tak, aby bylo znát, že už je spokojený. Děti se ve skupinkách střídají, aby každý vystřídal všechny role.

4. Nelíbí se mi...

Děti sedí v elipse. První spolužákovi po pravé ruce řekne, co se mu na něm nelíbí. Spolužák za kritiku poděkuje a pokračuje na své pravé straně.

Pokud hrajeme poprvé s malými dětmi, budou říkat hlavně věci, které jsou vidět (vzhled, oblečení...). Proto můžeme udělat ještě kolo, ve kterém dáme pusu tomu, co se nám nelíbilo, aby to už nebylo smutné ☺.

5. Líbí se mi...

Děti sedí v elipse. První spolužákovi po své levé ruce řekne, co se mu na něm líbí. Po předchozí zkušenosti s „pusinkováním“ začnou děti často oceňovat věci, kterým pusu dát nelze (vlastnosti, projevy chování). Můžeme klidně i říct, že zkusíme jmenovat to, co nemůžeme políbit, na co se nedá sáhnout.

Reflexe: Co bylo obtížnější, chválit nebo vytýkat? Proč? Všimli jste si, že jste vlastně spolužákovi oplatili výtku chválou? Cítili jste se lépe při výtce nebo pochvale? Co bylo příjemné a co nepříjemné? Proč?

6. Příjemné a nepříjemné, hra na maséra

Do každé dvojice (skupinky) potřebujeme jednu židli. Děti utvoří dvojici (případně trojici, pokud je třeba). Jeden z žáků si sedne a druhý si hraje na maséra a dělá různé věci, hýbe s ním, sahá na různá místa... Pokud se žákovi líbí, co dělá jeho spolužák, řekne mu to („To se mi líbí.“) a ten může pokračovat. Pokud se mu to nelíbí, také to řekne („To se mi nelíbí.“) a spolužák musí okamžitě přestat a zkusit něco jiného. Po domluveném signálu se dvojice vymění.

Reflexe: Bylo těžké říct, co ti je příjemné a co nepříjemné? Poslechl tě spolužák? Zamýšlel ses nad tím, jak příjemné bude to, co chceš udělat, dřív než jsi to zkusil? Jaké bylo dělat příjemné věci a jaké ty nepříjemné? Překvapilo tě, že bylo spolužákovi nepříjemné něco, co by se ti líbilo?

7. Doporučuji ti...

Děti sedí v elipse. Pokud druhým něco vytýkáme, měli bychom umět také říct, jak to udělat lépe. Každý řekne, co se mu v předchozím cvičení od spolužáka nelíbilo a zkusí doporučit, jak to udělat příště, aby to bylo příjemnější. „Nelíbilo se mi, jak si mi zakřičel do ucha. Doporučuji ti, aby si mi to příště řekl tišeji.“ Spolužák za doporučení poděkuje, dál ho nijak nekomentuje.

8. Ulička slávy

Děti stojí čelem k sobě ve dvou řadách. Jeden projde uličkou mezi nimi a ostatní zatím tleskají, různě ho povzbuzují, říkají ocenění a cokoli hezkého, co je o procházejícím spolužákovi napadne.

Otázky položené žákům v závěrečné reflexi

Můžeme ostatním říct, že se nám něco nelíbí? Jak? Je důležité to umět?
Můžeme ostatní pochválit? Je to také důležité?

Prosadit své zájmy je důležité. Každou pochvalu přijměte, bez naparování nebo falešné skromnosti.

Nad výtkou se vždy zamyslete. Dejte najevo, že jste slyšeli, ale máte právo se rozhodnout, zda ji přijmete.

Popis chování žáků při programu v mé výuce: žáci jsou na tento typ výuky zvyklí, aktivně se podílejí, jsou ohleduplní a schopní pracovat v libovolných skupinách či dvojicích. Jedná se o kolektiv, který se již delší dobu zná a je dobře stmelený. V době realizace tohoto konkrétního výstupu byli ve třídě žáci od 2. do 4. ročníku, nejstarší z nich se znali již pátým rokem.

Vlastní hodnocení programu: program byl cílen spíše na mladší děti z mé skupiny. Starší děti, které mají za sebou mnohem více těchto programů, skvěle pomáhaly s rozjetím diskuze, naváděly mladší spolužáky na správnou cestu.

Jako velkou výhodu vnímám svobodu v čase. V naší třídě se neučíme ve 45 minutových vyučovacích hodinách, ale dopolední bloky si můžeme naplánovat, jak je nám zrovna nejpříjemnější. Toto oceňuji zejména v prožitkových aktivitách, u kterých nemohu nikdy jistě odhadnout, jak se budou vyvíjet a zda na závěr nebude potřeba důkladnější reflexe.

Zdroje

PORTÁL PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY A ASISTENTY PEDAGOGŮ, 2013. Hra, *průpravné hry a cvičení* [online]. [vid. 09. 04. 2017]. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/metodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly/hra_prupravne_hry_a_cviceni.pdf

LECHNÝŘOVÁ, P., 2012. Výukový materiál č. 11 - Člověk a společnost. Přiměřené sebeprosazování [online]. [vid. 12. 12. 2016]. Dostupné z: http://www.12zskladno.cz/eu/vo1/VY_32_INOVACE_VO1.VM11.pdf

MRÁZKOVÁ, D., 1981. *Neplač, muchomůrko: malá knížka o velkých věcech*. 3. vyd. Praha: Albatros

7.2 Další aktivity a cvičení

Všechny níže nabízené aktivity jsou vhodné k nácviku účelné komunikace, vyjádření vlastního názoru, vcítění do pocitů druhých a jednání s ohledem na ně, pozitivního, ale i objektivního, sebehodnocení, pocitu sounáležitosti, spolupráce atp. U všech aktivit, i když to třeba konkrétně neuvádím, je důležitá reflexe, během které děti mohou pohovořit o svých pocitech či názorech. Uvádím jen několik aktivit pro příklad. Další se dají snadno získat například i z knih, které uvádím ve zdrojích k této diplomové práci, a kterými jsem se tedy inspirovala já. Za ideální považuji, pokud se učitel aktivitami jen inspiruje a upraví si je na míru přímo pro skupinu, se kterou pracuje.

7.2.1 Nácvik reakce na zpětnou vazbu

Wiliam (2016) doporučuje trénovat reakce na zpětnou vazbu v situacích, do kterých žák není emočně zainteresován, nejlépe tedy na práci někoho jiného.

Žáci dostanou k dispozici práci se zpětnou vazbou patřící žákovi jiné třídy a kritéria, podle kterých byla práce hodnocena. Úkolem žáků je hodnocenou práci podle získané zpětné vazby vylepšit. Následně mohou změny, které v práci provedli, představit ostatním spolužákům. Obměnou je rozdat žákům různé práce k vylepšení nebo stejnou práci, ale s rozdílnými zpětnými vazbami.

7.2.2 Hlasování a škály

Výbornými metodami pro nácvik třízení vlastních myšlenek, rozhodování se, orientace dle stanovených kritérií a konečně také sdělení vlastního stanoviska, se můžeme inspirovat u Wiliama (2016). Děti se velice přirozeně vyjadřují v pohybu, můžeme tedy třídu rozdělit na dva póly (souhlasím – nesouhlasím, splňuje kritérium – nesplňuje kritérium), mezi kterými se děti budou rozhodovat, půjdou tedy na tu stranu, se kterou souhlasí. Děti, které potřebují zpřesňující informace, aby se mohly rozhodnout, zůstanou uprostřed a položí svou otázku. Po jejím zodpovězení se

rozhodnou pro jednu ze stran. Poté už snadno poznáme poměr stanovisek žáků. V závěru můžeme vytvořit diskuzní skupinky, ve kterých budou žáci obou názorů a vzájemně odůvodní svá rozhodnutí.

Třídu je možné rozdělit i na více částí, pokud potřebujeme více možných odpovědí. Žáci také mohou mít možnost zastavit ve v různé vzdálenosti mezi krajními body (zcela souhlasím – zcela nesouhlasím), případně na škále 0 – 100 % atp. Každý žák by měl nakonec své umístění zdůvodnit.

7.2.3 O mě

Tuto aktivitu ráda začleňuji na začátku školního roku. Nejprve požádám děti, aby navrhly nějaké otázky, na které by je zajímaly odpovědi jejich spolužáků. Může to být od otázek *Jak se jmenuješ? Kolik je ti let? Máš sourozence? Jaká je tvá nejoblíbenější barva? Kde se ti nejvíce líbilo o prázdninách?*, až po otázky, které již hlouběji pronikají do skupiny, pokud se děti znají delší dobu. Otázky může sepisovat učitel a poté nakopírovat na počet dětí, které si připraví odpovědi. Případně je možné se inspirovat formulářem, který příkládám v příloze. Nakonec si v kruhu odpovědi přečteme, porovnáme odpovědi mezi sebou, můžeme klást doplňující otázky...

7.2.4 Elipsa s rolničkou, zvonečkem

Ve třídě běžně používáme při setkání na elipse předmět, který do ruky dostane ten z nás, který právě mluví. Cílem je pomoci dětem zvládnout naslouchat cizímu vyprávění a neskákat ostatním do řeči. Občas obvyklý předmět zaměníme za jiný, který při prudším pohybu vydává zvuk. Děti si ho mezi sebou předávají s cílem nezazvonit. Děti pomocí tohoto cvičení nacvičují spolupráci, zklidnění a trpělivost.

7.2.5 Co mě dnes potěšilo

Milým rituálem se může stát kratoučká aktivita, kdy děti, například během ranní elipsy, dostanou za úkol říci něco, co je během předcházejícího dne potěšilo, co se jim povedlo, z čeho mají radost. Totéž mohou udělat i v rámci závěrečné elipsy, kdy zadání zúžíme na dopoledne, které dnes trávily ve škole.

7.2.6 Jaký chci mít den

Podobně jako u předchozí aktivity mohou děti nejprve během ranní elipsy stanovit něco, čeho by chtěly během dne dosáhnout a na konci (nebo druhý den ráno) zhodnotit, zda se jim to skutečně podařilo, jak se vlivem toho cítí atd.

7.2.7 Na ctitele

Jméno každého dítěte je napsané na lístečku a vhozené do losovací nádoby. Každé dítě si vylosuje jednoho ze svých spolužáků. Losujeme tak, aby nebylo vidět, kdo koho má. Dítě má za úkol být ctitelem tomu, koho si vylosovalo, takže je na něj milé, pomáhá mu atd. Ve třídě se nám osvědčilo losovat vždy v pondělí a v pátek během ranní elipsy ctitele odtajňovat. Každý například řekne, o kom si myslí, že je jeho ctitel a proč. Naopak můžeme nechat i ctitele nejprve říct, co pro svého ctěného udělali hezkého.

7.2.8 Daruji ti květinu

Aktivita, která částečně navazuje na hru Na ctitele. Děti mají k dispozici květiny (srdíčka, čtyřlístky, pusinky...) z papíru s nápisem *Děkuji Ti!*, které si samy připravily. Tyto obrázky mohou rozdávat svým spolužákům vždy, když mají pocit, že si je zaslouží (například za laskavost, kterou pro ně udělali). Na konci týdne s dětmi v závěrečné elipse můžeme vyhodnotit, kdo má kolik těchto „symbolů díky“ a za co.

7.2.9 Výměna předmětu

Každé z dětí si zvolí jeden předmět, ke kterému má nějaký vztah. Děti chodí po třídě, potkávají se svými spolužáky a mění si předměty s komentářem, co k nim cítí, proč jsou pro ně důležité... Poté se rozejdou, vytvoří dvojici s jiným spolužákem a opět si vymění předměty. Nakonec se sejdeme v elipse, kde každé z dětí pohovoří o předmětu, který mu zůstal jako poslední. Pokud je potřeba, může dítě, kterému předmět patří, doplnit další informace.

7.2.10 Inzerát na seznámení

Z losovací nádoby si každé dítě vylosuje jméno jednoho svého spolužáka a pokusí se jeho jménem napsat inzerát na seznámení. Samozřejmě je v takovém případě potřeba, aby byl v inzerátu kladem důraz na pozitiva a horší vlastnosti ustupovaly do pozadí. Učitel či zvolený žák nakonec inzeráty vybere a nahlas je

předčítá. Děti zkouší hádat, koho inzerát popisuje. Nakonec se pobavíme o tom, zda se dětem líbily inzeráty, které o nich byly napsány, proč ano, proč ne, jaké to bylo vytvářet inzerát za někoho jiného...

7.2.11 **Společná vlajka**

Děti se rozdělí do skupin, ve kterých vytvoří vlajku, která bude jejich skupinu co nejlépe vystihovat. Následuje představení vlajek, ke kterému se ostatní spolužáci mohou vyjádřit, zda souhlasí s tím, jaká vlajka byla, nebo by třeba něco změnili a proč.

7.2.12 **O strachu**

Děti napíší na lístečky, z čeho mají strach. Lístečky vloží do krabičky, ze které si následně losují náhodný lístek, přečtou, jaký strach je na něm napsaný a snaží se popsat, jak se asi cítí člověk, který právě něco takového prožívá. Můžeme přidat i doporučení, jak se zachovat pro lepší zvládnutí pocitu strachu v dané situaci.

7.2.13 **Superhrdina**

Děti dostanou za úkol namalovat samy sebe jako superhrdiny a popsat, jakou mají superschopnost, tím však nemyslíme létání či ohnivý zrak, ale zdánlivě obyčejné věci, které jsou užitečné v reálném životě. Někdo je třeba ochoten ostatním vždy pomoci, druhý zvládne otevřít každou utaženou láhev... Nakonec se sejdeme v elipse, každé dítě představí svůj obrázek a superschopnost. Ostatní spolužáci se k dané vlastnosti vyjadřují, dodávají, jakou další supervlastnost by konkrétní spolužák mohl mít atd.

7.2.14 **Dokážu to**

Každé z dětí namaluje obrázek na téma, jak se mu podařilo zvládnout nějakou věc, o které si myslel, že je velmi obtížná. Obrázky si všichni nakonec představíme, řekneme si, co bylo potřeba udělat, aby se dané činnost dala zvládnout, jak dlouho se obvykle snažíme, když se něco hned nepovede, kdy už se vzdáme. Také se bavíme o tom, jak se cítíme, pokud se nám něco podaří, komu o tom chceme hned říct, jak ostatní mohou poznat, že jsme na sebe hrdí.

7.2.15 **Potlesk pro všechny**

Stojíme s dětmi v kruhu. První dítě má za úkol k někomu dojít a chvíli mu zatleskat. Poté jdou společně k dalšímu spolužákovi, postupně se nabalují, až dojde i na posledního ze skupiny, kterému už tleskají všichni. Samozřejmě si nakonec pohovoříme o pocitech dětí během celé aktivity.

7.2.16 **My a naše předměty**

Každé dítě má za úkol, vybrat si jednu věc, kterou často využívá, a následně z jejího pohledu napsat, co si asi o konkrétním dítěti myslí (jak o ni pečuje, co se jí líbí a co ne). Nakonec se sejdeme na elipse, kde každé z dětí prezentuje svou práci.

7.2.17 **Pohled na poslední rok**

Na konci školního roku (případně v jakémkoli jiném období) dostanou děti prostor k tomu, aby sepsaly zásadní momenty, kterými prošly v uplynulém školním roce (pololetí, měsíce...). Děti se zaměřují na to, v čem se změnilo, co dokázaly, co se naučily, co už nedělají... Na konci dostane každý možnost prezentovat své zápisky na elipse ostatním, kteří mohou reagovat, dále se doptávat na jednotlivé změny či také přidat svůj postřeh, který s daným spolužákem souvisí. Jednou z otázek může být například to, zda bylo uplynulé období pro dítě těžké, zda se podařilo splnit vytyčené cíle...

7.2.18 **Slyším, vidím, myslím si, říkám**

Děti se rozdělí do dvojic, ve kterých vedou rozhovor dle schématu níže. Poté se sejdeme v kruhu, kde s dětmi pohovoříme o tom, co o nás během rozhovoru může prozradit řeč našeho těla, co se děje, pokud je ve shodě s tím, co říkáme a naopak pokud není. Jak působíme na toho, se kterým mluvíme...

Dítě 1: Jak se máš?

Dítě 2: Slyším: Jak se máš?

Vidím, že zíváš.

Myslím si, že tě náš rozhovor příliš nebaví.

Říkám: Máš rád Evu?

Dítě 1: Slyším: Máš rád Evu?

Vidím, že máš rozšířené panenky.

Myslím si, že j si zvědavý, co ti řeknu.

Říkám: To je moje věc.
... (Šimanovský 2005)

7.2.19 **Dvojitý kruh**

Děti se posadí tak, aby vznikly dva kruhy, ve kterých bude vždy dvojice dětí sedět čelem k sobě. Následně zadáme téma, o kterém spolu bude dvojice hovořit. Na každé téma necháme cca 2 minuty, poté si děti ve vnitřním kruhu poposednou o jedno místo do určené strany a zadáme další téma.

Příklady témat uvádí například Vopel (2007):

- Něco, co velmi dobře umím.
- Člověk, který mě bere takového, jaký jsem.
- Jak reaguji, když mě někdo kritizuje.
- Místo, na kterém je mi dobře.
- Cíl, který je pro mě důležitý.
- Okamžik, kdy jsem byl na sebe velmi pyšný.
- Okamžik, kdy jsem byl se sebou velmi nespokojený.
- Riziko, které jsem podstoupil.
- Někdo, pro koho jsem velmi důležitý.
- Někdo, kdo je pro mě velmi důležitý.
- To nejlepší na této skupině.

Nakonec samozřejmě následuje reflexe, během které se děti zeptáme, o čem se jim mluvilo snadno a o čem naopak obtížně, zda se dozvěděly něco zajímavého...

7.2.20 **Tři obličeje**

S dětmi si zkusíme udělat tři obličeje – šťastný, smutný a naštvaný, které můžeme doplnit i vhodnými gesty. Poté se rozdělíme do dvojice, které se k sobě postaví zády. Učitel nebo určený žák napočítá do tří a dvojice se na sebe otočí čelem. Každý tomu druhému ukazuje nějaký obličej. Cílem je, aby se v obličejích shodli. Postupně skupinky zvětšujeme, až se nakonec na jednom obličejí (snad) shodneme všichni. Následuje opět reflexe – jaký obličej si chtěl, aby ti spolužák ukázal? Který ti byl nejpříjemnější? Který se ti líbí nejméně? Proč? Jaký obličej si nejvíce dělal ty?

7.2.21 **Zdvořilé požadavky**

Pokud od druhých něco chceme, je potřeba umět si o to říct vhodným způsobem. Ale co to znamená? Je rozdíl v tom, zda druhému řekneme, ať neřve nebo ho požádáme, ať mluví tišeji? Musí nám každý vždy vyhovět?

Děti vytvoří trojice, do kterých dostanou papír se situacemi, ve kterých je třeba říct svůj oprávněný požadavek. Tyto situace si mohou děti předem během mluvení o zdvořilých požadavcích vymyslet nebo se můžeme inspirovat připraveným formulářem, který přikládám v příloze. Jedno z dětí vždy řekne, jak by v dané situaci vyjádřilo svůj požadavek, ostatní poslouchají a říkají, co si o takovém sdělení myslí.

V rámci reflexe mohou děti promluvit o tom, zda je pro ně snadné vznášet své požadavky, jestli o nich raději mluví s vrstevníky či dospělým, jak reagují na odpověď Ne...

7.2.22 **Jak mluvit s dospělým**

Zeptáme se dětí, zda znají někoho dospělého, se kterým by možná vycházely lépe, kdyby mu mohly říct, co jim na něm vadí. Ovšem mluvit s dospělým o jeho chybách tak, aby si o dítěti nemyslel, že je drzé, není vždy snadné. Děti pojmenují problém, který se svým dospělým mají a zkusí napsat několik možností, jak by mu o tom mohly říct. Poté se spojíme do skupinek nebo rovnou všichni do kruhu a práce si prezentujeme. Děti reagují na sdělení, které si jejich spolužáci napsali, dávají doporučení na změnu, sdílejí své zkušenosti.

Závěr

Tuto diplomovou práci jsem pojala zejména jako analýzu a reflexi metod hodnocení, které znám a mám vyzkoušené. Psala jsem ji tak, aby byla prospěšná zejména pro mě a pomohla mi utřídit si v hlavě informace ohledně hodnocení. U každé kapitoly jsem se snažila uvádět své stanovisko k dané metodě a popsat svou zkušenost s ní. V současné době se držíme modelu, kdy jsou průběžné práce hodnoceny body a následně procenty zapisovány do žákovské knížky, což oceňují zejména rodiče, kteří tak mají poměrně přesnou a jednoduchou informaci o výsledcích svého dítěte. Já na tomto způsobu vítám, že zapisuji míru úspěchu, nikoli naopak. S dětmi bodové a procentuální hodnocení samozřejmě doplňujeme dalším komentářem s doporučením. Pololetní a závěrečné vysvědčení má v naší třídě slovní formu, která samozřejmě prozradí mnohem více než procenta, pokud je správně uchopena. Nad různými formulacemi trávím pravidelně mnoho času, abych neopakovala stále stejné, které mám naučené.

Vytváření práce pro mě bylo velice užitečné, protože jsem díky zvolenému tématu prostudovala mnoho materiálů, načerpala řadu nových informací, z nichž jsem zde uvedla jen minimum. Chtěla jsem, aby práce byla jednoduchým a stručným vodítkem pro ty, kteří v alternativním způsobu výuky hodnotit teprve začínají, ale aby byla prospěšná i kolegyním a kolegům z běžného směru které by to chtěly začít dělat trochu jinak, než doposud ve stupnici 1, 2, 3, 4, 5.

Občas se mi v praxi stane, že se někdo začne zajímat o převedení alternativního hodnocení na známku. Konkrétně v našem školním řádu tato možnost je, řád obsahuje tabulku, která uvádí, jaká známka získaným procentům odpovídá. Musím přiznat, že jsou pro mě takové situace velice rozpačité, nevím, jak zareagovat a odpovídat mi není příjemné.

Rodiče si možnost alternativního hodnocení zatím vždy pochvalovali. Proto bych tuto práci, jako seznam základních alternativ v hodnocení, adresovala také jim. Stejně tak děti se k hodnocení vyjadřují kladně, na známky nepřevádíme, dokonce i hodnocení procenty se snažím omezit pouze na nutný počet. Raději si s dětmi sednu na elipsu a hodnocení provedeme společně tam, případně stranou s jednotlivci.

Musím přiznat, že při psaní této práce jsem si uvědomila, jak moc mi školní hodnocení dětí vadí. Snad se jednou dočkám doby, kdy nebude potřeba zapisovat

výsledky do žákovské knížky, a rodiče nebudou nervózní, že už dlouho nepřibyla nová procenta.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

- ČÍHALOVÁ, Eva a MAYER, Ivo., 1997. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom. Škola 21. Nové trendy. ISBN 80-901954-6-6.
- FISHER, Robert., 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.
- HELUS, Zdeněk., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLAŘÍK, Marek., 2013. *Interakční psychologický výcvik pro praxi: nové hry pro výcvikové skupiny*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-4450-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav a ŠIKULOVÁ, Renata., 1998. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Skripta. ISBN 80-7044-202-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata., 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X.
- KONEČNÁ, Věra., 2010. *Seběpojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina., 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana., 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana., 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.
- LISÁ, Elena., 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.
- LUDWIG, Harald., 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.

- MANDŽUKOVÁ, Jarmila., 2016. *Slova, která pomáhají, aneb, Motivace k lepšímu životu*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-545-4.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MONTESORI, Maria., 2001. *Objevování dítěte*; Nakladatelství světových pedagogických směrů: Praha. ISBN 80-86-189-0-5.
- NOVÁČKOVÁ, Jana., 2003. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově: soubor článků, které vycházely v Lidových novinách od září 1998 do února 1999*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-5-8.
- PRŮCHA, Jan., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- RÝDL, Karel., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SCHIMUNEK, Franz-Peter., 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7.
- SLAVÍK, Jan., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÁ, Jana., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír., 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a ŠIMANOVSKÁ, Barbara., 2005. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-024-0.
- VOPEL, Klaus W., 2007. *Skupinové hry pro život 1: zařazení do skupiny, kontakt, smyslové vnímání, přátelství, sebevědomí: pro děti od 6 do 12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-286-7.
- VOPEL, Klaus W., 2008. *Skupinové hry pro život 2: uvolnění napětí, zvědavost, učení, komunikace, vztahy: pro děti od 6 do 12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-352-9.

VOPEL, Klaus W., 2009. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-519-6.

WILIAM, Dylan a LEAHYOVÁ, Siobhán., 2016. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB. ISBN 978-80-906082-5-2.

ZELINKOVÁ, Olga., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

ZELINOVÁ, Milota., 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-197-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., 2006. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: pro 1. stupeň ZŠ*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H. ISBN 80-903579-4-6.

Internetové zdroje:

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2013. *Hodnocení učitele žákem: dotazník* [online]. [vid. 11. 11. 2017]. Dostupné z: <https://fpe.zcu.cz/kps/studijni-materialy/SKOPS/hodnoceni-ucitele-zakem.rtf>

FONSECA, LARS., 2013, „Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá.“ pedagogický pohled na paradoxy „férového“ opisování. *Studia paedagogica* [online], roč. 18, č. 2-3 [vid. 11. 11. 2017]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/520>

Hejného metoda, 2017. *Práce s chybou: předcházíme u dětí zbytečnému strachu* [online]. [vid. 26. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/principy/prace-s-chybou>

KREJČOVÁ, Věra., 2001. *Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky* [online]. [vid. 15. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_seberefektivnidenik

Metodický portál RVP, 2008. *Diskuzní fórum: Žáci hodnotí své učitele* [online]. [vid. 11. 11. 2017]. Dostupné z: <https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=13&t=147&start=0>

NOVÁČKOVÁ, Jana., 2005 *Komunitní kruh* [online]. [vid. 12. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/318/424>

Pedagogika [online]. 2013, č. 3 [vid. 27. 10. 2017]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10157&lang=cs>

POLCR, Pavel., 2015. *Pravidla pro hodnocení na Cyrilometodějském gymnáziu, základní škole a mateřské škole v Prostějově* [online]. [vid. 16. 10. 2017]. Dostupné z: http://www.cmgpv.cz/dokumenty/CMG_pravidla_hodnoceni_2015-16b.pdf

RAKOUŠOVÁ, Alena., 2008. *Vzájemné hodnocení žáků malotřídní školy* [online]. [vid. 6. 11. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html/>

TOMKOVÁ, Anna., 2007a. *Způsob práce s portfoliem v primární škole* [online]. [vid. 16. 11. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>

TOMKOVÁ, Anna., 2007b. *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole* [online]. [vid. 16. 11. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>

URBANOVSKÁ, Eva., 2001. *Hodnocení a sebehodnocení* [online]. [vid. 16. 10. 2017]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni

Seznam příloh

- A. Dotazník pro hodnocení učitele žákem (Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni 2013)
- B. Dotazník pro žáky o jeho učiteli (Metodický portál RVP 2008)
- C. Zpětná vazba žáka učiteli (Wiliam 2016)
- D. Anketa (Wiliam 2016)
- E. Dotazník k výuce (Wiliam 2016)
- F. Ukázka tematických map k plánování výuky a sebehodnocení žáků (Společnost Montessori, ZŠ Montessori Kladno)
- G. Sloupcový graf k podkapitole 4.1.3.3 Bodový systém a procentuální hodnocení úspěšnosti (Kratochvílová 2011)
- H. Schéma možného vlivu pozitivně zaměřeného hodnocení (Helus 2009)
- I. Schéma možného vlivu negativně zaměřeného hodnocení (Helus 2009)
- J. Formulář k aktivitě 7.2.3 O mě (Vopel 2007)
- K. Formulář k aktivitě 7.2.21 Zdvořilé požadavky (Vopel 2009)

Přílohy

A. Dotazník pro hodnocení učitele žákem

Jméno učitele:.....

Předměty:.....

Škola:..... Třída:..... Datum:.....

Instrukce: Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

S O U H L A S		NĚCO "MEZI"	N E S O U H L A S	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1. Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
2. Neučí nudně, má smysl pro humor.
3. Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
4. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
5. Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
6. Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
7. Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
8. Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá.
9. Učitel se k nám chová přátelsky.
10. ... Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
11. ... Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
12. ... Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.

13. ... Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
14. ... S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
15. ... Chodí vždy dobře upravený.
16. ... Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
17. ... Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
18. ... Dokáže vždy přiznat svou chybu.
19. ... Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
20. ... Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
21. ... Je důsledný a přiměřeně náročný.
22. ... Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
23. ... Užívá více pochval než trestů.
24. ... Má radost z našich úspěchů.
25. ... Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.

Další charakteristiky (níže uveďte další typické vlastnosti učitele - můžete využít i druhé strany)

B. Dotazník pro žáky o jeho učiteli

Milí studenti!

Chceme vás dobře připravit do života. Proto potřebujeme vědět, jak vykonáváme svou práci. Je to i ve vašem zájmu. Z tohoto důvodu se vás ptáme na vaše názory. Dotazník nemusíte podepisovat: týká se učitele, ne žáka.

Na následujících stránkách naleznete řadu vlastností a dovedností, podle kterých lze hodnotit učitele.

Než zaškrtnete odpověď, přečtěte si pozorně jednotlivé vlastnosti.

Pro každou otázku zaškrtněte pouze jednu z možností A, B, C nebo D.

Pokud si odpovědí nejste úplně jisti, zaškrtněte tu odpověď, která vám připadá nepříhodnější.

Pokud se k některé otázce nechcete vyjádřit, nechte ji nevyplněnou.

Pokud byste chtěli učiteli ještě něco sdělit, napište sdělení na konec dotazníku.

Bud'te za každou cenu otevření a upřímní. Je to ve vašem zájmu.

1) Atmosféra

- a. V jeho/jejich hodinách je dobrá atmosféra, cítím se vždy velmi dobře.
- b. Většinou se cítím dobře.
- c. Někdy se cítím dobře.
- d. Většinou se necítím dobře.

2) Pobídka k práci

- a. Umí přimět třídu k práci příjemným způsobem.
- b. Většinou přiměje třídu k práci.
- c. Někdy třídu nepřiměje k práci.
- d. Většinou se mu/jí nepodaří přimět třídu k práci.

3) Přístup ke třídě

- a. Má pro své žáky pochopení, umí se vcítit do pocitů žáků.
- b. Má pro žáky vcelku pochopení.
- c. Má neutrální přístup, málokdy hovoří s jednotlivými žáky.
- d. Je lhostejný.

4) Elán

- a. Pracuje s velkým elánem.
- b. Většinou pracuje s velkým elánem.
- c. Pracuje, jako by byl/a bez života.
- d. Pracuje znuděně a jako by byl/a bez života.

5) Trpělivost

- a. Je trpělivý/vá.
- b. Je většinou trpělivý/vá.
- c. Je často trpělivý/vá.
- d. Je netrpělivý/vá.

6) Reakce na kritiku

- a. Je schopen/schopna přijmout kritiku svých hodin.
- b. Je možno s ním/ní diskutovat o jeho/jejích hodinách.
- c. Ke kritice svých hodin není příliš otevřený/á.
- d. Nepřipouští jakoukoliv kritiku svých hodin.

7) Plánování

- a. Vždy víme, co máme dělat.
- b. Většinou víme, co máme dělat.
- c. Někdy víme, co máme dělat.
- d. Málokdy víme, co máme dělat.

8) Výklad

- a. Vysvětluje látku jasně, stručně, drží se tématu.
- b. Jeho/její výklad je většinou srozumitelný.
- c. Jeho/její výklad je často nejasný.
- d. Jeho/její výklad často nedává žádný smysl.

9) Kontrola práce žáků

- a. Pravidelně kontroluje naši práci.
- b. Příležitostně kontroluje naši práci.
- c. Zřídka kdy kontroluje naši práci.

- d. Nikdy nekontroluje naši práci.

10) Spravedlnost

- a. Jsem spokojen/a s tím, jak učitel/ka hodnotí moji práci.
- b. Jsem většinou spokojen/na s tím, jak učitel/ka hodnotí mou práci.
- c. Jsem často nespokojen/na s tím, jak učitel/ka hodnotí mou práci.
- d. Jsem nespokojen/na s tím, jak učitel/ka hodnotí mou práci.

11) Dovednosti

- a. Věnuje velkou pozornost nácviku klíčových kompetencí (učení, řešení problému, sociálním dovednostem, ...), které nám umožní uchopit jeho/její předmět.
- b. Věnuje pozornost nácviku klíčových kompetencí (učení, řešení problému, sociálním dovednostem, ...), které nám umožní uchopit jeho/její předmět.
- c. Příležitostně věnuje pozornost nácviku klíčových kompetencí (učení, řešení problému, sociálním dovednostem, ...), které nám umožní uchopit jeho/její předmět.
- d. Nevěnuje pozornost nácviku klíčových kompetencí (učení, řešení problému, sociálním dovednostem, ...), které by nám umožnili uchopit jeho/její předmět.

12) Skupinová práce

- a. V jeho /jejích hodinách pracujeme pravidelně ve skupinách.
- b. V jeho/jejích hodinách někdy pracujeme ve skupinách.
- c. V jeho/jejích hodinách zřídka pracujeme ve skupinách.
- d. V jeho/jejích hodinách nikdy nepracujeme ve skupinách.

13) Podpora samostatného uvažování

- a. Nechává nás, abychom všechno, co můžeme, objevili sami.
- b. Pravidelně nám zadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat.
- c. Občas nám zadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat.
- d. Nikdy nám nezadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat.

14) Pomoc

- a. Bedlivě sleduje, zda někdo nemá problémy s jeho/jejím předmětem.
- b. Většinou přijde na to, že někdo má problémy s jeho/jejím předmětem a snaží se s tím něco udělat.

- c. Často neví, že někdo má problémy s jeho předmětem.
- d. Nevšimá si, zda má někdo problémy s jeho/jejím předmětem.

15) Výsledek

- a. V jeho/jejích hodinách se toho hodně naučím.
- b. V jeho/jejích hodinách se toho poměrně hodně naučím.
- c. V jeho/jejích hodinách se toho příliš mnoho nenaučím.
- d. V jeho/jejích hodinách se toho naučím málo.

Místo pro slovní sdělení učiteli:

C. Zpětná vazba žáka učiteli

ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKA UČITELI (prosím nepodepisujte se, ke každému výroku jen vyberte jedno políčko)

	Nikdy	Někdy	Často
Říká vám učitel/ka, co se od vás očekává, než začnete úkol vypracovávat?			
Porovnáváte anonymní práce, abyste věděli, jak má vypadat dobře vypracovaný úkol?			
Ptá se vás učitel/ka na konci hodiny na to, co jste se naučili?			
Vybírá učitel/ka žáky, kteří mají odpovědět na otázku, náhodně?			
Když učitel/ka položí otázku, čeká tři vteřiny, abyste si mohli svou odpověď promyslet?			
Když žák odpoví na otázku, čeká učitel/ka tři vteřiny, aby mohl žák svou odpověď ještě rozvinout/doplnit?			
Pokládá učitel/ka otázky, na které odpovídá celá třída hromadně?			
Když učitel/ka ohodnotí váš úkol, poskytne vám k tomu také nějaký komentář, který vám pomáhá se zlepšovat?			
Dáváte zpětnou vazbu ostatním spolužákům?			
Pracujete s ostatními spolužáky ve skupinách, kde se snažíte si vzájemně pomáhat a zlepšovat se?			

D. Anketa

ANKETA

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

E. Dotazník k výuce

DOTAZNÍK K VÝUCE

Jméno: _____

Datum: _____

Mohl/a jsem se naučit více, kdybych...

Překvapilo mě...

Obzvláště mě zaujalo...

Jednou z věcí, které jsem se naučil/a, je...

Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je...

Rád/a bych se dozvěděl/a více o...

Nejsem si jistý/á...

Nejvíce se mi na této hodině líbilo...

F. Ukázka tematických map k plánování výuky a sebehodnocení

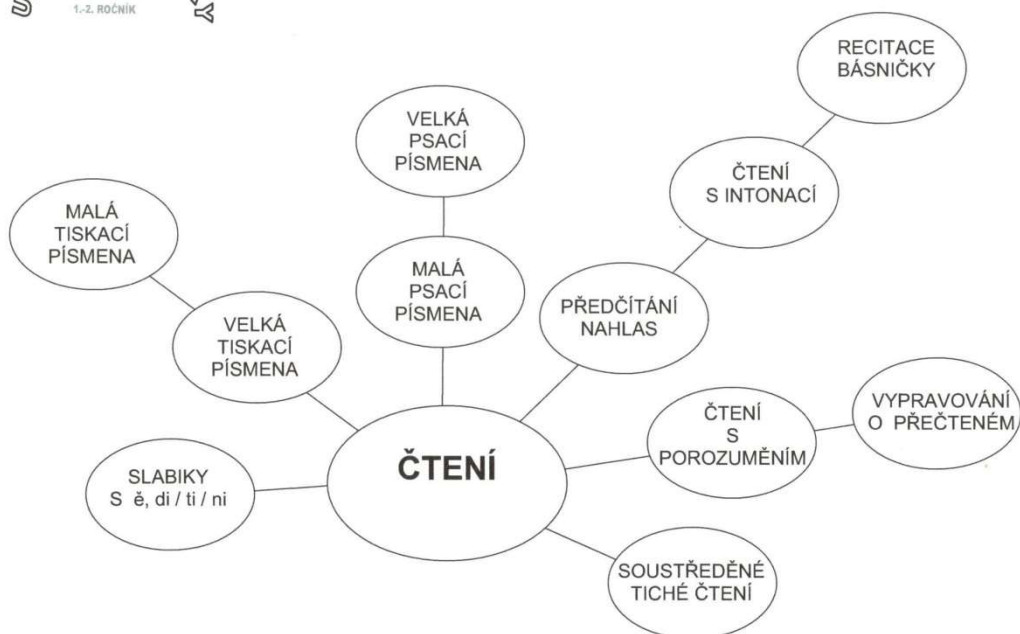
UČÍME SE ČESKY
DOPORUČENO:
1.-2. ROČNÍK

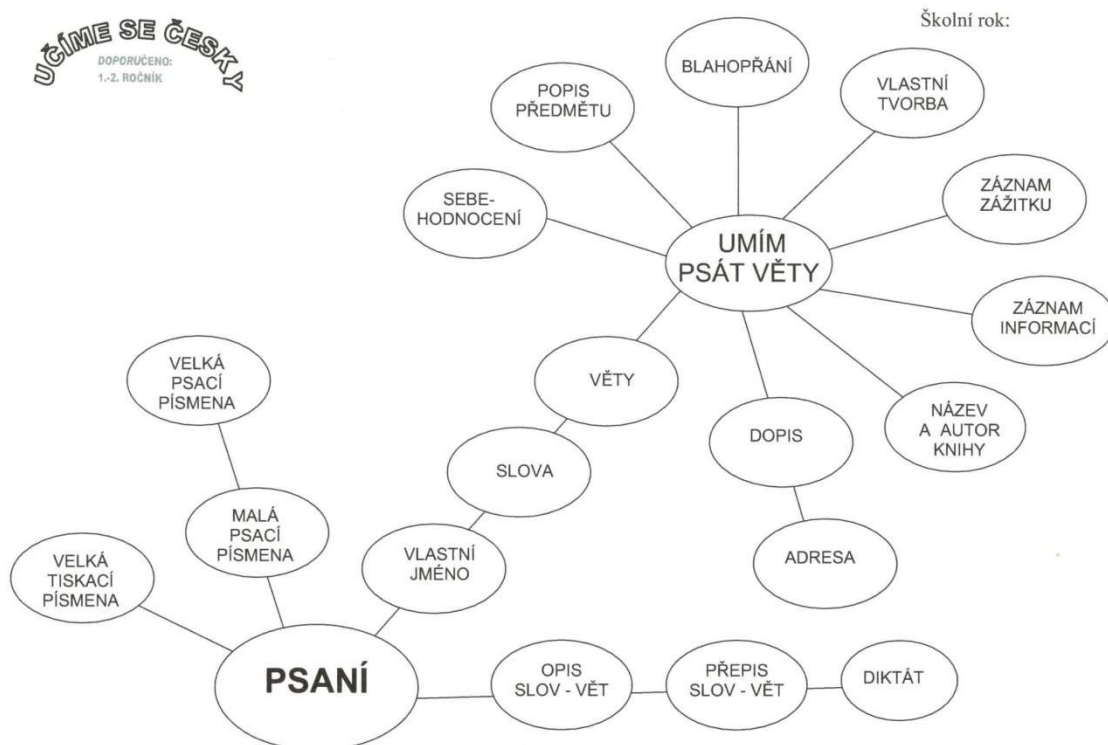
Školní rok:



UČÍME SE ČESKY
DOPORUČENO:
1.-2. ROČNÍK

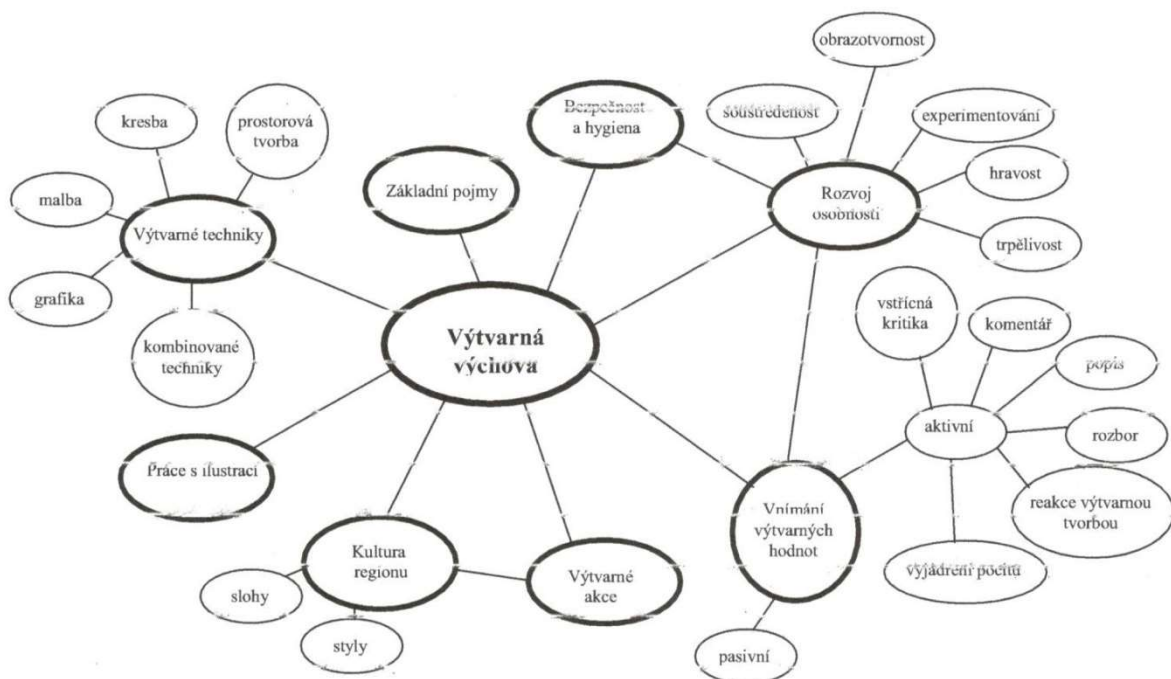
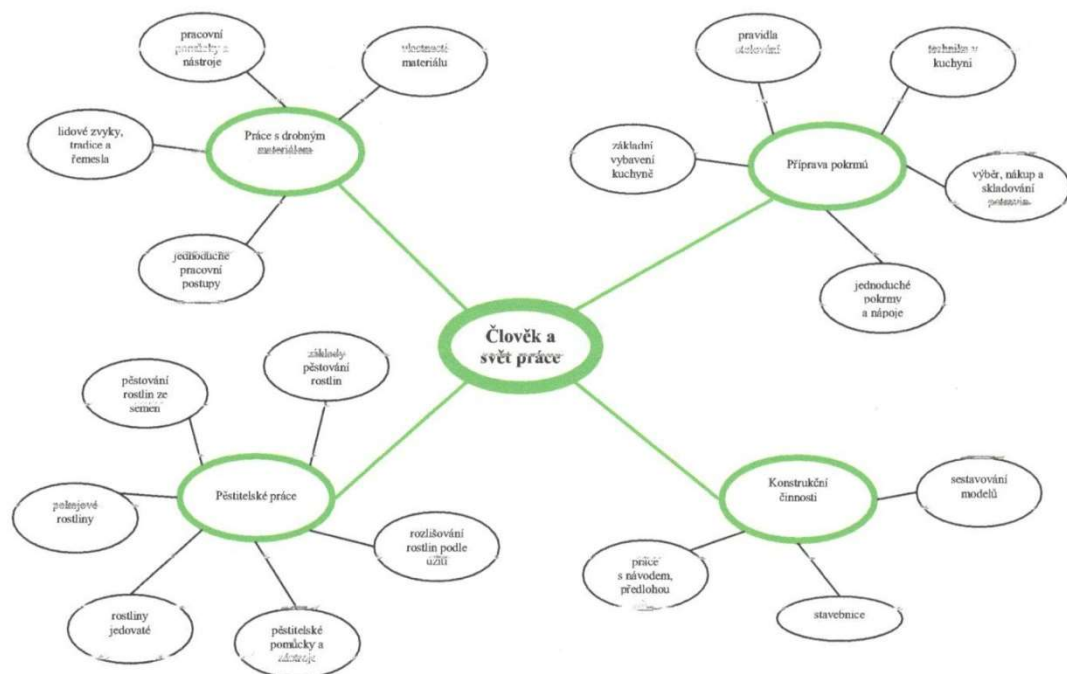
Školní rok:

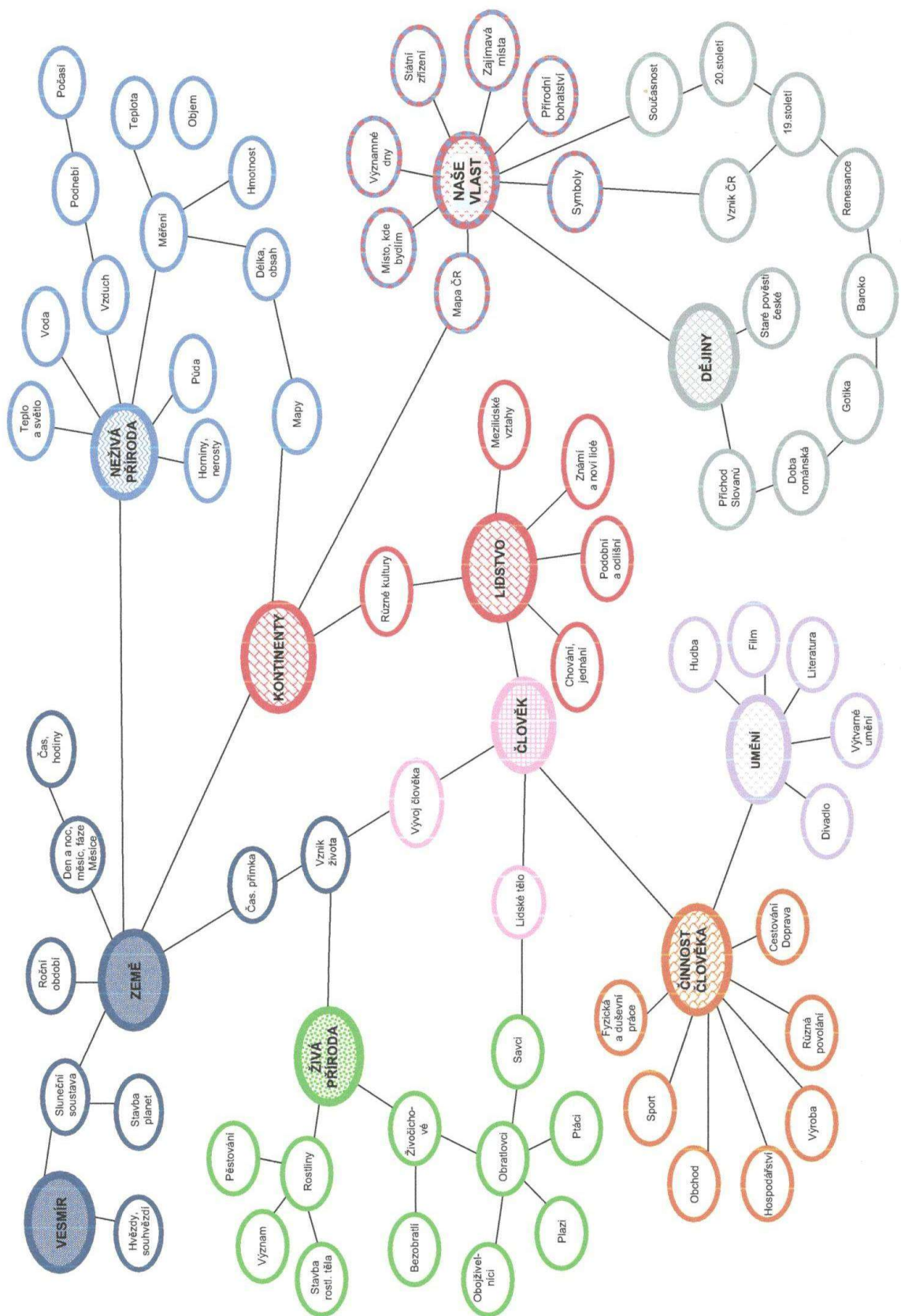


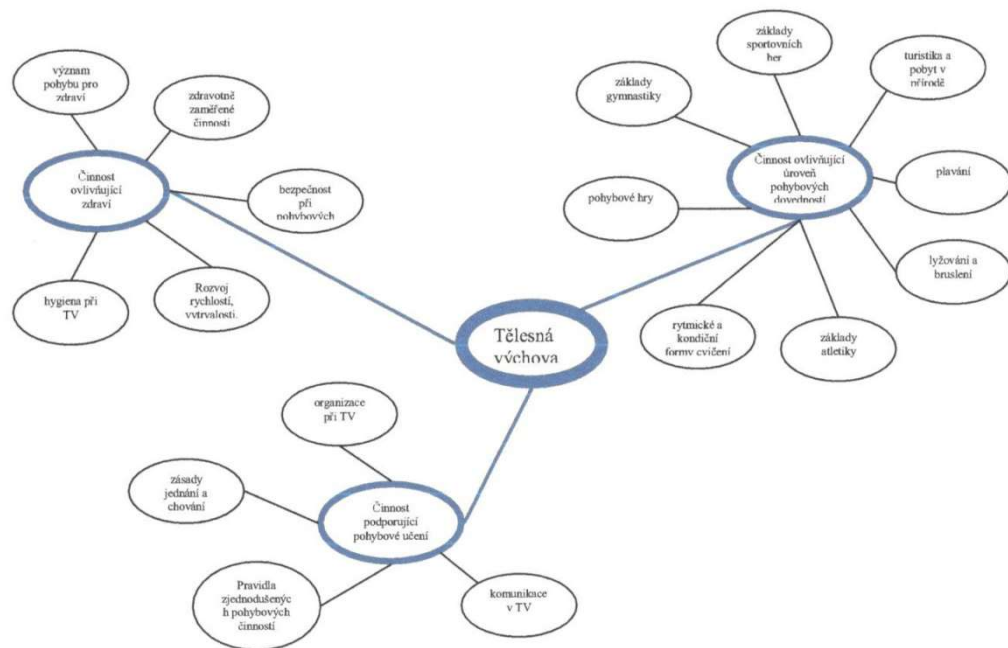
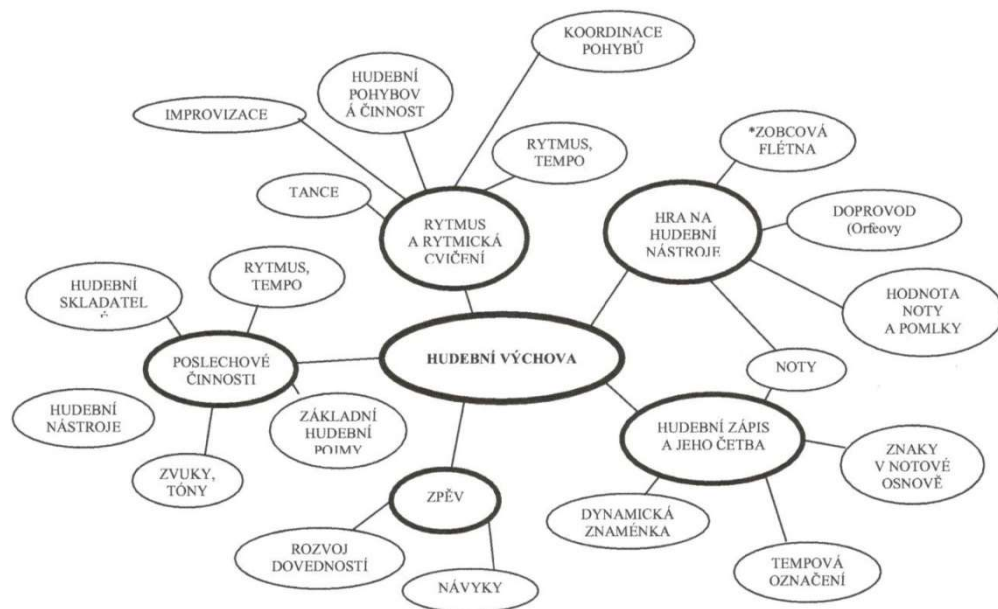


PŘEHLED UČIVA Z MATEMATIKY OD 1. DO 5. ROČNÍKU
PRO SESTAVOVÁNÍ PLÁNŮ V JEDNOTLIVÝCH ROČNÍCÍCH

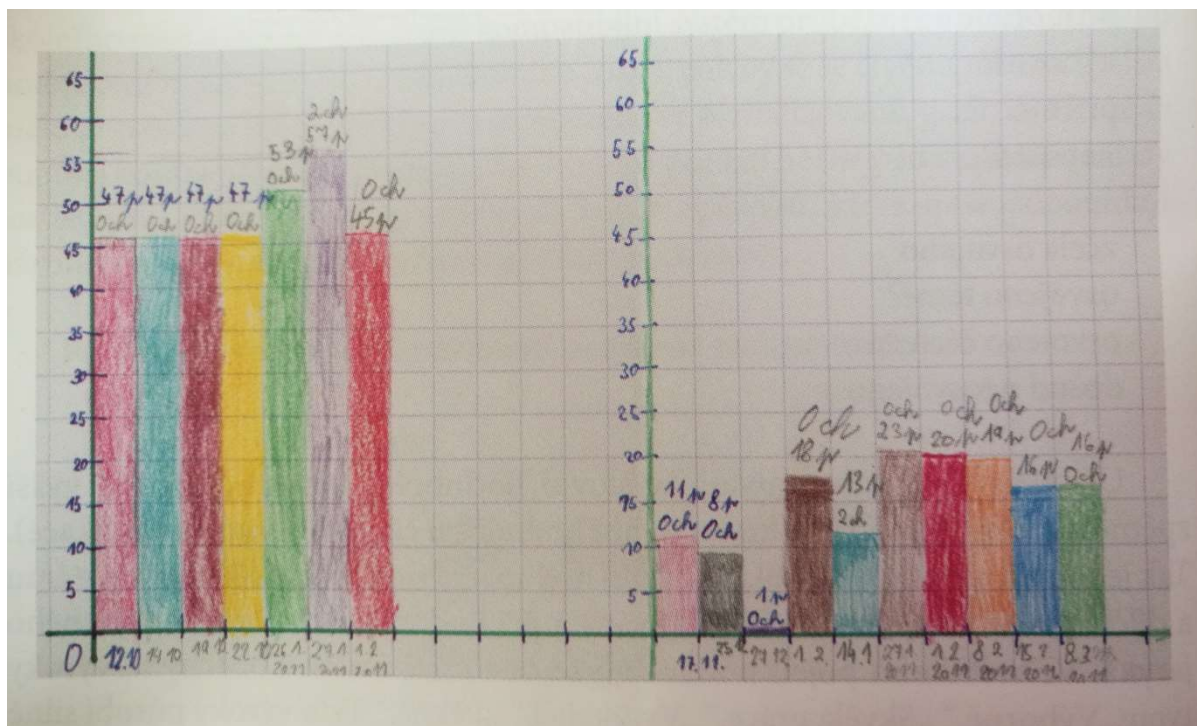
PŘÍRAŽIT ČÍSLO K MNOŽSTVÍ ★ ★ ★ 3 ČÍSELNÁ ŘADA 1,2,3,4	DO 10	DO 20	DO 30	DO 40	DO 50	DO 100	DO 200	DO 300	DO 400	DO 500	DO 1000	DO 10 000	DO 100 000	DO 1 000 000	
	DO 10	DO 20	DO 30	DO 40	DO 50	DO 100	DO 200	DO 300	DO 400	DO 500	DO 1000	DO 10 000	DO 100 000	DO 1 000 000	
POROVNÁVÁNÍ > < =	VĚCI	DO 10	DO 100	DO 1000	DO 10 000	DO 1 000 000									
ČTENÍ A PSANÍ ČÍSLOC	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	DO 20	DO 100	DO 1000	DO 10 000	DO 1 000 000
	DO 10	11+5	8+7	20+30	30+6	36+20	47+6	53+34	46+38	100+15	108+7	120+30	130+6	136+20	
SČÍTÁNÍ 2+3=5	147+6	153+34	146+38	1000+152	1200+300	1351+1243	PISEMNE BEZ PŘECHODU	PISEMNE S PŘECHODEM	POJMY						
	DO 10	16-5	15-7	50-30	36-6	56-20	53-6	87-34	84-38	100-15	115-7	150-30	136-6	156-20	
ODČÍTÁNÍ 5-3=2	153-6	187-34	184-38	1000-152	1300-200	1351-1243	PISEMNE BEZ PŘECHODU	PISEMNE S PŘECHODEM	POJMY						
NÁSOBENÍ 2.3=6	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3.20	3.21	3.215	
	PISEMNE	20.3	21.3	215.3	215.31	DO 1 000 000	POJMY								
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	60:3	210:3	SE ZBYTKEM	
DĚLENÍ 6:3=2	PISEMNE	66:3	216:3	81:3	186:3	188:3	POJMY								
DESETINNÁ ČÍSLA	ČTENÍ	POROVNÁVÁNÍ	SČÍTÁNÍ	ODČÍTÁNÍ	NÁSOBENÍ	DĚLENÍ									
ZLOMKY	PŘÍRAŽOVÁNÍ ZLOMEK - OBRAŽEK	ČTENÍ	KRÁCENÍ	POROVNÁVÁNÍ	SČÍTÁNÍ	ODČÍTÁNÍ	NÁSOBENÍ	DĚLENÍ							



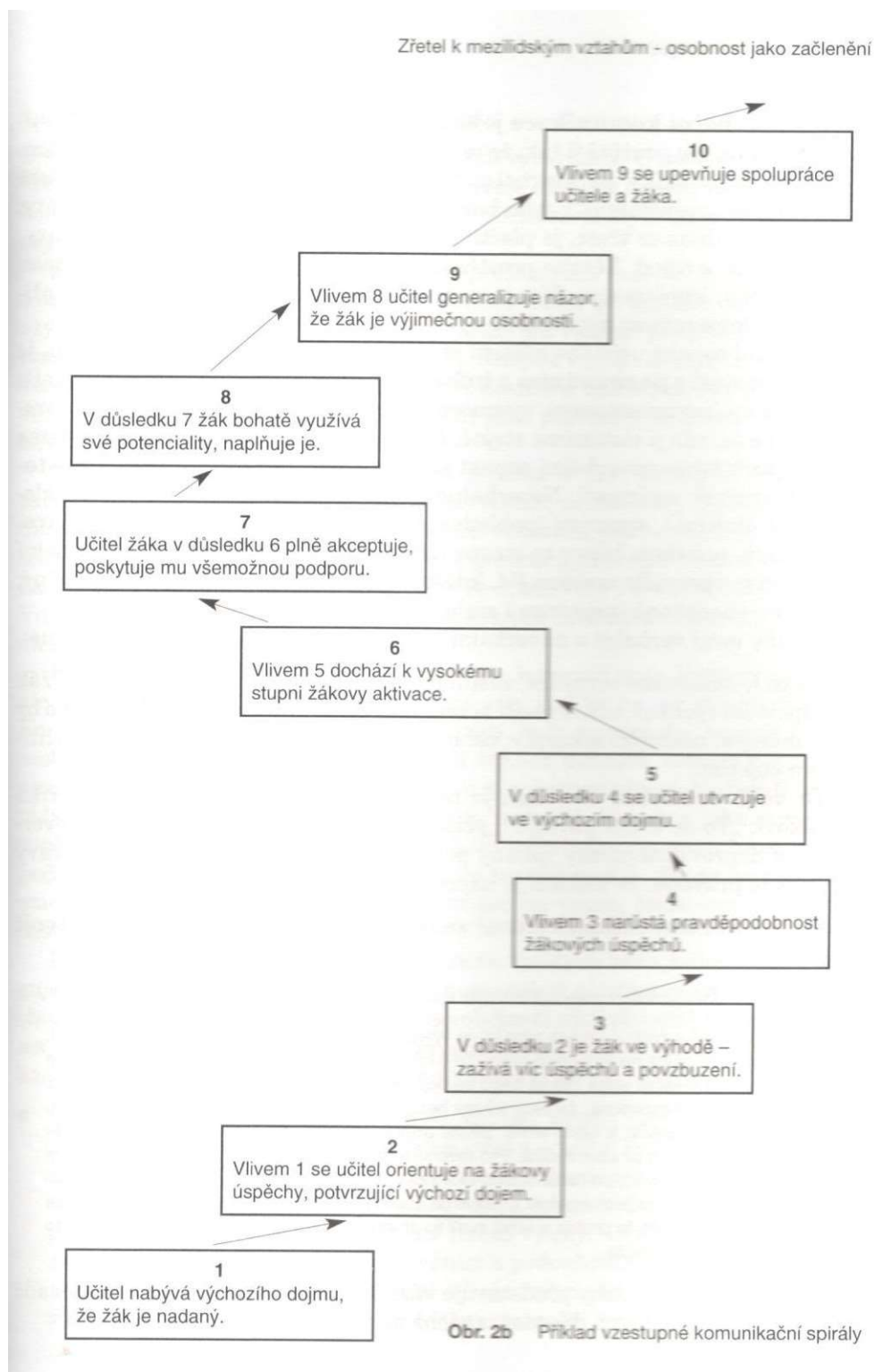




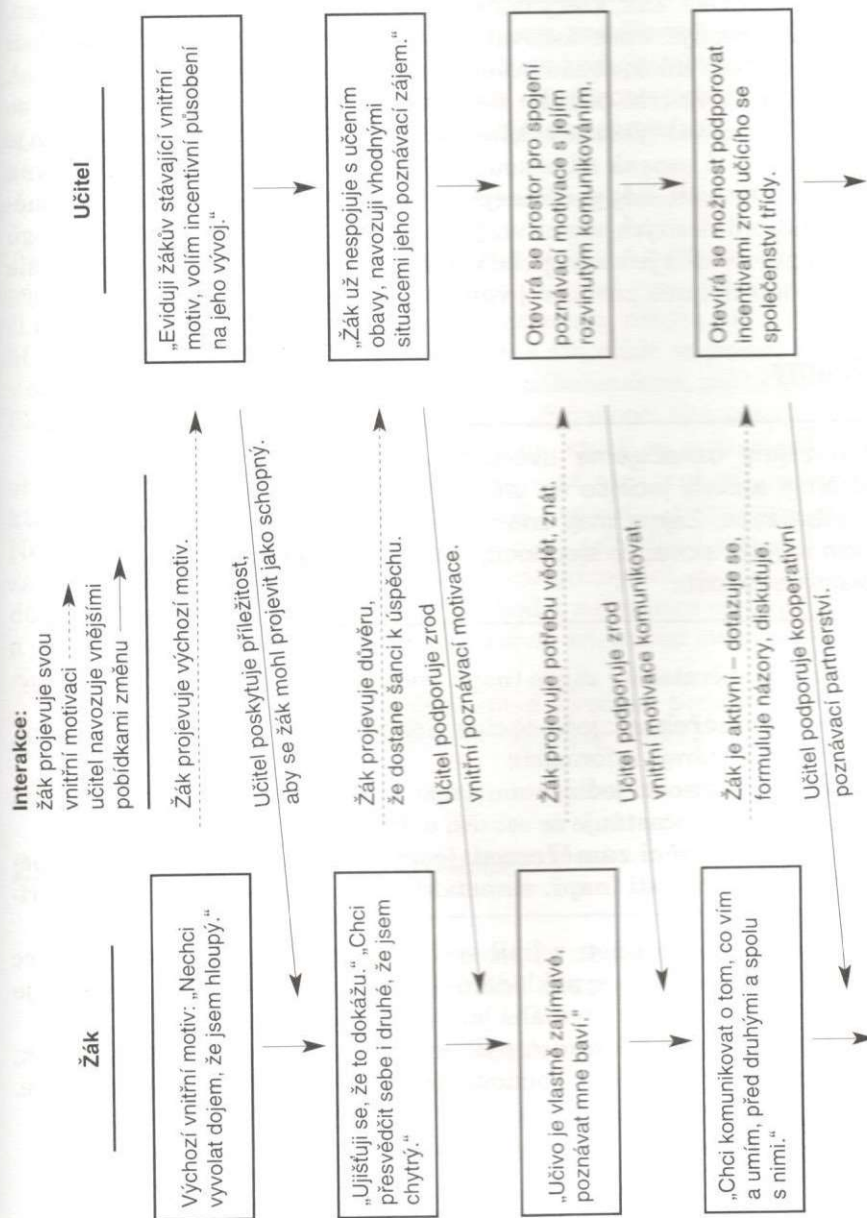
G. Sloupcový graf k podkapitole 4.1.3.3 Bodový systém a procentuální hodnocení úspěšnosti



H. Schéma možného vlivu pozitivně zaměřeného hodnocení



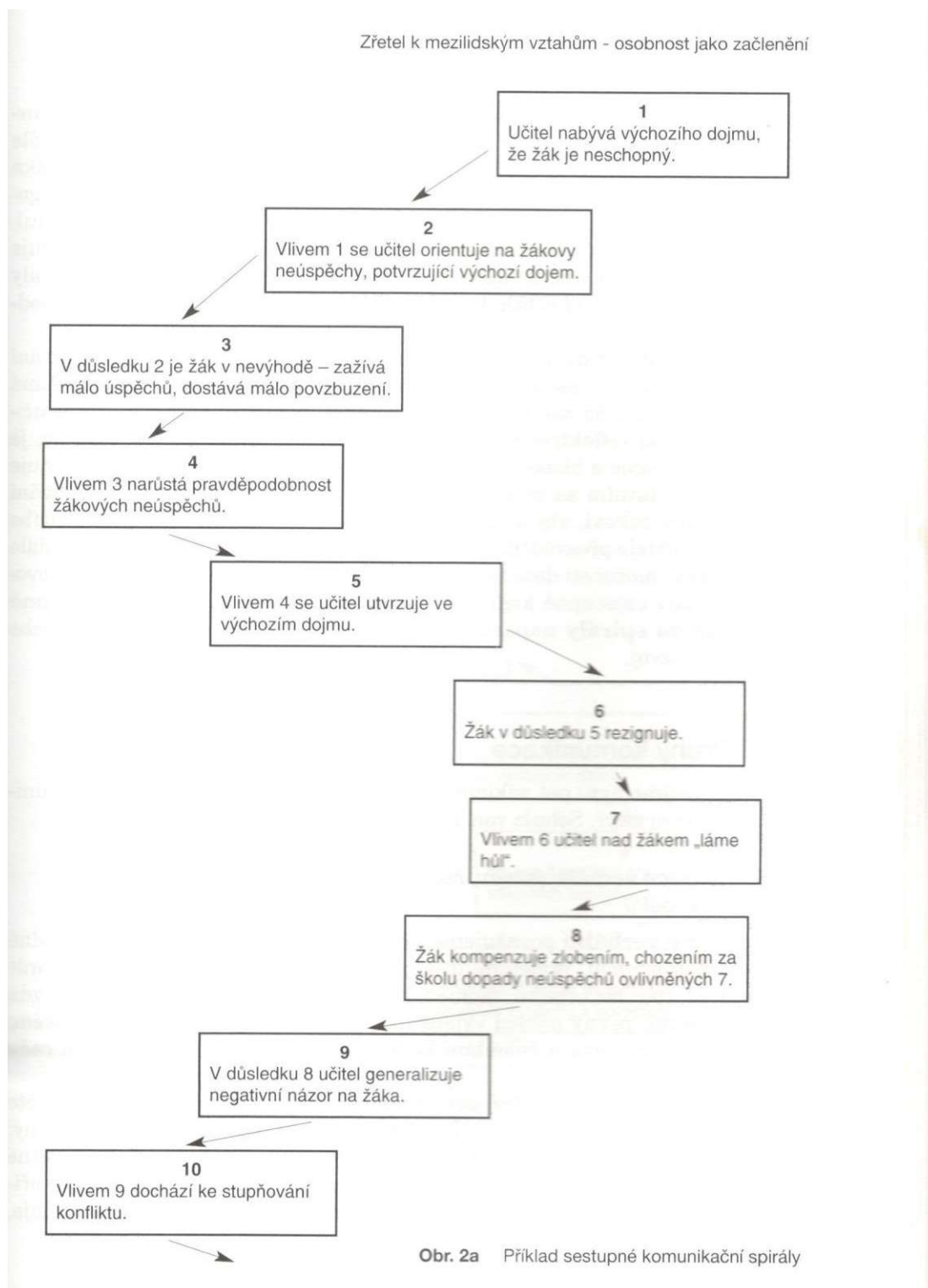
Osa vývoje učitelova incentivního působení



Obr. 2 Příklad vzájemných vazeb mezi vnitřní motivací žáka a vnějším (incentivním) motivačním působením učitele

Osa rozvoje žákovy vnitřní motivace

I. Schéma možného vlivu negativně zaměřeného hodnocení



J. Formulář k aktivitě 7.2.3 O mě

FORMULÁŘ „JAKÝ JSEM“

1. Jmenuji se
2. Je mi let.
3. Mám oči.
4. Mám vlasy.
5. Ulice, ve které bydlím, se jmenuje
6. Moje oblíbené jídlo je
7. Moje oblíbená barva je
8. Moje oblíbené zvíře je
9. Moje oblíbená kniha je
10. Můj oblíbený televizní pořad je
11. Krásný film, který jsem viděl, je
12. Líbí se mi na mně
13. Moje oblíbená hra je
14. Můj nejlepší kamarád se jmenuje
15. Země, kterou bych rád navštívil, je
16. Nejlépe ze všeho umím
17. Toto jsou jména mých sourozenců:
18. Můj hlavní cíl je

K. Formulář k aktivitě 7.2.21 Zdvořilé požadavky

FORMULÁŘ: ZDVOŘILÉ POŽADAVKY

Co bys řekl v následujících případech?

1. Vidíš několik dětí, které si spolu hrají, a chtěl by sis hrát s nimi.
.....
2. Několik kamarádů jde společně do kina. Tebe nepozvali. Chtěl bys jít s nimi.
.....
3. Kamarádka si od tebe vypůjčila knihu a nevrátila ji. Ty bys ji chtěl zpět.
.....
4. Chtěl bys od rodičů dostávat větší kapesné.
.....
5. Neporozuměl jsi, jak máš řešit početní úlohu. Chtěl bys, aby to učitel vysvětlil ještě jednou.
.....
6. Před týdnem ses zeptal otce, jestli smíš jet se skauty do stanového tábora, a otec ti ještě neodpověděl.
.....
7. Kamarád si od tebe vypůjčil peníze a nevrátil je. Ted' ale ty peníze potřebuješ.
.....
8. Nějaké dítě si dělá legraci z tvého nového účesu.
.....
9. Stojíš v supermarketu ve frontě u pokladny a nějaká paní se tlačí dopředu.
.....
10. V rodině už jste si dlouho společně nic nezahráli. Ty máš novou hru a chtěl bys, aby ji rodiče s tebou vyzkoušeli.
.....