

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

Katedra primární pedagogiky



## **VÝPOVĚDNÍ HODNOTA SLOVNÍHO HODNOCENÍ**

Diplomová práce

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Jan Voda, Ph.D.

**Autor diplomové práce:** Jakub Svatoš

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Forma studia:** prezenční

**Diplomová práce dokončena:** červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Výpovědní hodnota slovního hodnocení“ vypracoval pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

Podpis: .....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu své práce PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho vstřícný přístup a cenné rady, které mi při vedení této práce poskytl. Dále děkuji žákovi a jeho rodině, za možnost nahlédnout do jeho soukromí prostřednictvím analýzy jeho vysvědčení a rozhovoru.

## **Abstrakt**

Práce se zabývá problematikou slovního hodnocení na 1. stupni základní školy, jeho potenciálem objektivně vypovídat o vývoji vybraných žakových znalostí, schopností, dovedností a postojů. Výpovědní hodnotu zkoumám na základě kazuistiky, v rámci níž rekonstruuji obraz žáka pomocí textové analýzy všech deseti jeho slovních hodnocení od 1. do 5. ročníku základní školy. Dále jsem provedl kvantifikaci výroků slovního hodnocení prostřednictvím grafu s cílem predikovat jeho další vývoj. Tyto úkony byly provedeny bez kontaktu s žákem. Následným rozhovorem se žákem byl porovnán obraz žáka utvořený na základě studia dokumentů s poznatky z osobního setkání. Ve výzkumné části je upozorňováno na limitované možnosti v užívání slovního hodnocení pro vysvědčení. Práce proto předkládá také návrhy na přeformulování dílčích výroků ve zkoumaných vysvědčeních pomocí slovní zásoby, která koresponduje s RVP ZV a kterou nahlížím jako objektivně sdílený slovník všech učitelů, aniž by došlo k významovým posunům v navržených formulacích.

**Klíčová slova:** hodnocení, slovní hodnocení, kazuistika, 1. stupeň ZŠ, výpovědní hodnota

## **Abstract**

The thesis is focused on the topic of verbal assessment at primary school and its potential to be objectively reflective of the progress of pupil's knowledge, skills, abilities and attitudes. The predictive value is analysed through creating an image of the pupil on the basis of the casuistry of all his verbal assessments. The segments of the report are classified by making a graph with the aim to predict further progress without any contact to the pupil. Finally, I realized an interview with the pupil which allowed me to compare the image to reality. The research part of the thesis points out the limited potential of using verbal assessment as a report. The thesis also focuses on transformation of the analyzed reports using the vocabulary of RVP ZV, which I consider an objective language of all the teachers.

**Key words:** assessment, verbal assessment, casuistry, primary school, predictive value

# OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Hodnocení jako součást všedního života (vymezení pojmu) .....	9
2. Školní hodnocení – vymezení pojmu .....	10
3. Význam školního hodnocení .....	11
4. Specifika školního hodnocení .....	12
5. Funkce školního hodnocení.....	14
6. Proměna školy.....	17
7. Sumativní vs. formativní hodnocení .....	20
8. Klasifikovat, nebo hodnotit slovně? .....	21
9. Překážky v objektivním hodnocení .....	22
9.1. Vnímání .....	22
9.2. Komunikace .....	26
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	30
1. Metodologie .....	30
2. Charakteristika školy.....	31
2.1. O škole .....	31
2.2. Charakteristika školního vzdělávacího programu .....	31
3. Forma hodnocení.....	32
4. Výzkum.....	33
4.1. Výzkumný problém .....	33
4.2. Cíle práce .....	33
4.3. Vstupní předpoklady .....	34
5. Komunikace a spolupráce .....	35
6. Čtu a píšu .....	52
7. Jazyk .....	68
8. Knihovna.....	75
9. Závěry .....	81
9.1. Shrnující graf .....	81
9.2. Vyhodnocení doporučených formulací .....	81
9.3. Omezení ve vytvoření žákova profilu .....	84

9.4.	Odhad žáka – před setkáním .....	87
9.5.	Charakteristik žáka - po setkání .....	89
9.6.	Porovnání dojmů.....	90
9.7.	Závěry z výzkumu.....	90
ZÁVĚR .....		96
Použitá literatura .....		97
Seznam tabulek.....		98
Seznam grafů .....		98
Přílohy.....		99
	Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru se žákem.....	99
	Příloha č. 2 – Katalogový list žáka, zdrojový dokument pro textovou analýzu .....	105

## **Použité zkratky**

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

## ÚVOD

Výrazným trendem v současném školství je individualizace vyučování. Učitel by neměl vnímat třídu jako celek, ale jako soubor jednotlivců, osobností, kde každá osobnost má odlišnou schopnost růstu a kultivace. Pokud chceme, aby žák dosáhl na možnost co nejeфекtivněji se rozvíjet, je třeba, aby učitel poznal žakovy slabé i silné stránky, příčiny úspěchů či neúspěchů a s přihlédnutím k tomuto žakovi otevíral cestu za poznáním. Jedním z nástrojů zpětné vazby, jak se žakovi jeho snažení daří, je slovní hodnocení.

Otázky kolem slovního hodnocení představují problematiku, které se věnuje řada studií. Vzrůstá počet škol, které slovní hodnocení využívají.

Na druhé straně přetrvává velké množství škol, které hodnotí pomocí klasifikace, tj. známkou a slovní hodnocení nevyžívají. Můžeme si povšimnout, že známkou nehodnotí jen tradiční školy, ale i školy celkově inovativní, které se výběrem způsobu hodnocení jistě důkladně zabývaly a z různých důvodů setrvaly u používání číselné škály. Ač bylo o slovním hodnocení již mnoho napsáno, považuji za užitečné toto téma znovu otevřít a kriticky na něj nahlédnout. Jedná se o významný nástroj sdílení poznatků o žakovi, které jsou shromažďovány celou jeho školní docházkou, a to s nemalým vynaložením energie a úsilí učitelů. Závěrečné slovní hodnocení (vysvědčení) má potenciál podávat významné informace hned několika subjektům (žakovi, rodičům, budoucím učitelům). Různorodost adresátů a odlišnost jejich potřeb s sebou ale nese jistá specifika, na která se v této práci pokusím upozornit. Současně se forma slovního hodnocení dosud plně neetablovala ve školské praxi, a proto považuji za účelné toto téma dále výzkumně rozvíjet.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Hodnocení jako součást všedního života (vymezení pojmu)

S hodnocením se každý z nás setkává dnes a denně. Vždyť přece výroky „ta polévka mi nechutná, ten obraz je ošklivý, mám radši zelenou barvu než červenou, koupím tu levnější limonádu, ta historka je srandovní“ jsou ve skrze hodnotící. „*Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním nebo zpochybňováním a kritizováním*“ (Slavík, 1999, s. 22). Jeden z rozdílů zvířat a lidí je, že téměř každá lidská činnost, operace nebo aktivita směřuje k dosažení nějakého cíle. Je tedy smysluplná a záměrná. Vzhledem k tomu, že člověk neustále něco činí, vědcům neuniklo rozdělit lidskou činnost na několik etap, které se navzájem podmiňují.

- **Přání, potřeba, představa** – Stojí na počátku velké většiny lidských činností. Bez prvotního impulsu, co chci (cíl) dokázat a bez motivace, proč bych to měl dělat, se činnost nezačne uskutečňovat. Představa cíle není často konkrétní, upřesňuje se až v průběhu procesu.
- **Zaregistrování, zmapování, uvědomění si podmínek** – V jakém kontextu se činnost uskuteční. Jaké podmínky budou do děje vstupovat, které zůstanou upozaděné, které budou bezvýznamné.
- **Plánování činnosti** – Jak nejvýhodněji cíle dosáhnout. Jak budu postupovat, abych dosáhl cíle, jaké prostředky k tomu použiji.
- **Vyhodnocení výsledku** – Po samotné činnosti následuje porovnání dosaženého cíle s úvodní představou, i když určitá dílčí hodnocení byla prováděna již v průběhu činnosti.<sup>1</sup>

Hodnocení je tedy přirozená součást jakékoliv lidské činnosti.

---

<sup>1</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Str. 10. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-546-2

J. Slavík (1999) uvádí, že hodnocení má tři základní funkce. Funkci **motivační, poznávací a konativní**. Funkcím hodnocením se věnuji v dalších kapitolách.

## 2. Školní hodnocení – vymezení pojmu

Pojem školní hodnocení popisuje mnoho pedagogických odborníků různě, proto je zde uvedeno několik definic z odborné literatury.

- „...školní hodnocení jsou všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999, s. 23)
- „Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.“ (Vališová, 2007, s. 243)
- „Hodnocení je proces stálého poznávání posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.“ (Velikanič, 1973, s. 156-157)
- „Zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“ (Skalková, 1971, s. 95)
- „Hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“ (M. Pash a kol., 1998, s. 233)

Hodnocení je ve školní výuce přítomno neustále. Neomezuje se pouze na hodnocení výkonu, jako je zkoušení u tabule nebo písemné práce, ale vyskytuje se hojně i v běžném vyučovacím procesu, kdy učitel s žáky nějak komunikuje slovy či gesty. Dotkli

jsme se tedy důležitého rozdělení v hodnocení na hodnocení výkonu a hodnocení procesu, neboli hodnocení výsledků žákova učení a hodnocení průběhu žákova snažení.

### 3. Význam školního hodnocení

*„Hodnocení je pro mnohé žáky a studenty zdrojem neustálého zraňování.“* (Schimunek, 1994, s. 4) Píše Franz-Peter Schimunek. Ctirad Drahorád se ptá, zdali *„je vůbec třeba žáky zkoušet, hodnotit a klasifikovat, když se jedná o nesmírně stresující situace navozující negativní pocity?“* (Drahorád, 2008, s. 8) Kolář, Šikulová dávají důraz nejen na žáka, ale i na ostatní účastníky hodnotícího procesu, když v úvodu knihy píšou o školním hodnocení, že *„přináší i situace, které významně ovlivňují život dítěte a mladého člověka. Výjimkou nejsou situace stresové, znervózňující všechny účastníky a někdy vedoucí až k pocitům ponížení, znechucení, odporu.“* (Kolář, Šikulová, 2009, s.8) Slavík ve své publikaci zmiňuje Bendlův výzkum (1997), který prokázal, že učitelé na druhém stupni považují hodnocení žáků za pátou nejobtížnější činnost své práce. Hodnotit žáky je ještě obtížnější, než volba výchovných metod, řešení kázeňských přestupků, motivování žáků, rozvržení učiva v průběhu školního roku. Proč tedy neušetřit žákům, učitelům nebo rodičům nervy a práci?

Jako protiargument autoři zmiňují, že *„hodnocení je nezbytnou součástí výuky. Má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) příjemná.“* (Slavík 1999, s. 15). Z toho vyplývá, že školní hodnocení má vliv na žákovy pocity a prožitky, ale také na účinnost žákova kognitivního procesu. Drahorád uvádí, že *„hodnocení, zkoušení a nakonec i známkování je potřebné pro zprostředkování zpětné vazby pro žáka i učitele prostřednictvím různých metod hodnocení.“* (Drahorád, 2008, s. 5) Existuje další argument, že pokud mají žáci být východiskem učitelovy práce, musí je učitel důkladně poznat. Vyhodnotit jejich individuální přednosti, slabá místa, charakterové vlastnosti, ale i vývojová specifika žákovy věkové skupiny. Znamenalo by to tedy, že by se ve škole mělo hodnotit co nejvíce, aby učitel co nejvíce poznal žákovy potřeby a těm co nejlépe přizpůsobil výuku.<sup>2</sup> Na potřebu hodnotit žákovu práci byla provedena řada experimentů, které

---

<sup>2</sup> SCHIMUNEK, Franz - Peter. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vydání. Str. 5. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7

prokázaly významný vliv hodnocení na učební činnost žáků. Pokud totiž žáci nebyli hodnoceni vůbec, ztráceli motivaci podávat dobré výsledky a výsledky podávali horší.<sup>3</sup> Další odpověď na otázku, čím je hodnocení tak důležité, nalézáme ve Slavíkově publikaci, který vyzdvihuje, že školní hodnocení informuje. Hodnocení, ať známkou či slovně, je nejčastěji vyměňovanou informací mezi učiteli, žáky, rodiči a dalšími účastníky školního dění. Jinými slovy je školní hodnocení informací, do jaké míry se výuka daří a jaké má výsledky.<sup>4</sup> Do školy tedy hodnocení patří. Může vytvářet libé pocity žáků, učitelů, pozitivní třídní klima, učitelům přispívá k přílehavějším přípravám vyučování, zefektivnění výukového procesu, zlepšení výsledků výuky. Hodnocení ve škole je tedy velmi mocnou zbraní, se kterou se dá hodně ublížit, ale také velmi pomoci. Hodnotí se tedy jak mimo školu, tak ve škole. Školní hodnocení má ale jistá specifika, která je dobré neopominout.

#### **4. Specifika školního hodnocení**

Školní hodnocení je takové hodnocení v životě jedince, které je systematické a dlouhodobé. Většina ostatních hodnocení, která člověk provádí, jsou ve své podstatě náhodná nebo méně konkrétní. Učitel se na vyučování systematicky a pravidelně připravuje, bere v potaz, že je nutné výuku připravit podle vzdělávacích programů, že vyučovací hodina má 45 minut, musí naplánovat na dlouhou dobu dopředu, kdy by žáci měli dosáhnout výsledků a jaké prostředky k tomu budou využity.

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že hodnocení informuje. Je to další důkaz systematickosti školního hodnocení. Systém je to, co umožní účastníkům hodnotícího procesu se v něm orientovat. Nabízí určité jistoty a stereotypy, které usnadňují přenos informací mezi jednotlivými účastníky komunikace. Učiteli, žáky, rodiči, řediteli škol, inspektory aj.

---

<sup>3</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Str. 82. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6

<sup>4</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Str. 14-15. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

Jistým specifíkem je i fakt, že hodnocení se z velké části věnuje průběhu vyučovacího procesu, nikoliv pouze výsledku. Často dokonce učitel hodnotí jednotlivé části procesu a před výsledkem je upřednostňuje. Dva žáci mohou dospět ke správnému výsledku odlišnými cestami. Jeden se k výsledku dopracoval samostatně, promyšleně a s pochopením, druhý mechanicky, bez hlubšího porozumění problému, ale rychle.

Hodnocení enormně působí na psychiku účastníků hodnotícího procesu ať už v kladném či záporném slova smyslu. Napomáhá motivaci dítěte, jeho začlenění do skupiny a zlepšuje jeho schopnost prosadit se. Jakékoliv hodnocení zanechává v žákovi vždy určitý obraz o něm samém, ovlivňuje tedy jeho sebepojetí a sebevědomí. Jeho prostřednictvím tak může žák dospět k uspokojení některých svých potřeb.

- **Potřeba být úspěšný** je podle Rosenberga (1979) jeden z nejdůležitějších motivů jednání každého člověka. Znamená to tedy, že každý žák má apriori potřebu dosáhnout pozitivního hodnocení. Totiž ten, kdo ho pozitivně ohodnotí, vyjeví zpětnou vazbu žákovi, že je hodnotný, cenný, což to, o co žák usiluje při saturování potřeby.
- Pozitivní hodnocení dobrého výkonu posiluje v žákovi motivaci a ukazuje mu, jaké výkony a chování jsou od něj očekávány. Pozitivního hodnocení žák dosáhne pouze v případě, podá-li uspokojivý výkon. V zájmu každého žáka je tedy snažit se dobré výkony podávat. Tím vzniká **potřeba výkonu**. Ta se rozvíjí na základě žákovy zkušenosti. Podle analogických situací z minulosti totiž žák odhadne, jakého výkonu musí dosáhnout, aby byl pozitivně či negativně ohodnocen. Dlouhodobým podáváním určitých výkonů si žák stanovuje své budoucí cíle – úroveň osobní aspirace. Jinými slovy si upevňuje pojetí o tom, jaký výkon je pro něj dosažitelný a za jakou cenu. Nesebevědomí lidé si často volí nízké cíle, kterých sice dosáhnou, ale splnění pouze nízkého cíle v nich buduje nízkou úroveň aspirace. Pokud člověk má ale nízkou úroveň aspirace, volí pouze nízké cíle. Vzniká tedy uzavřený kruh. Je tedy žádoucí,

aby žák podával dobré výkony a byl za ně oceněn. Ocenění již souvisí s další potřebou.

- Oceněním, zejména pro žáka významnými lidmi, je saturována **potřeba někam patřit**. Pozitivní hodnocení, tedy úspěch, zajistí, že žáka přijme skupina, která jeho konání za úspěch považuje. Mezi významné lidi žák nejčastěji považuje rodiče, učitele, vrstevníky, což dokazuje i následující citace. *„Každý žák touží být přijímán, akceptován jak učitelem, tak vrstevnickou skupinou. Potřebuje získat pocit sounáležitosti, potvrzení sympatií, či dokonce lásky.“* (Vágnerová, 2001, s. 183)

Další specifikum školního hodnocení vidí Ctirad Drahorád (2008) v provázanosti hodnocení žáka s učitelovým pojetím výuky. Každý učitel má totiž specifický styl výuky, specifickou představu o průběhu vyučování. Svým konáním spoluurčuje průběh výuky. Učitel se vlastně snaží realizovat svoji představu o tom, jak by mělo vyučování probíhat. Do představy se snaží vměstnat korigování učebních procesů a také hodnotí výsledky žáků.

Kromě ideální výuky si učitel také představuje podobu úspěšného žáka. K této podobě se snaží nasměrovat žáky jemu svěřené pedagogickým působením v podobě požadavků, nároků, kritérií hodnocení a očekávání určitých výkonů a určitého chování.

Specifické pro školní hodnocení je také fakt, že hodnotitel hodnotí i sám sebe. Prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí totiž učitel kvalitu své pedagogické práce. Na rozdíl od žáků, kteří se při výuce mohou hodnotit navzájem, učitel nemá žádného rovnocenného partnera pro obdržení zpětné vazby.

## 5. Funkce školního hodnocení

V předchozí kapitole je uvedeno, že hodnocení plní funkci motivační, poznávací a konativní. Takto obecné rozdělení platí na veškeré hodnocení i mimo školu. J. Slavík (1999) uvádí vztah závislosti školní práce učitele na těchto třech funkcích. Učitel by měl **motivační funkce** využít pro zaměření žakovy pozornosti k určitým hodnotám,

přítahování nebo odpuzování. V učitelské praxi motivace výrazně funguje při seznamování žáků s novým učivem nebo při hodnocení či sebehodnocení chování a postojů žáků. Pokud si učitel klade za cíl, aby žáci rozlišovali hodnoty a významy a ukazovali jejich souvislosti, aktivuje v žácích **funkci poznávací**. Tu žáci uplatní zejména při prohlubování znalostí nebo při rozpracovávání učiva. **Konativní funkce** hodnocení slouží k aktivizování, podněcování k činnému dosazování nebo udržování hodnot. Ve výuce se tedy uplatňuje při aplikaci znalostí, hodnocení a sebehodnocení výkonu žáků. Triáda citu, rozumu a vůle je zde uplatněna tak, že míra motivace je závislá zejména na citu, poznávání na rozumu a konání na vůli jedince.<sup>5</sup> H.Košťálová a kol. (2008) rozšiřuje tyto tři funkce ještě o **funkci osobnostně-vývojovou**. Hodnocení by tuto funkci mělo vykonávat, když učitel usiluje, aby si žák vytvářel pozitivní sebeobraz, aby se učil rozumět sám sobě, učil se realisticky hodnotit sebe a svou práci.<sup>6</sup> Tato dělení se věnovala vztahu učitele a žáka. Školní hodnocení ovšem plní další funkce, které reflektují další specifika školního hodnocení. K čemu tedy ještě slouží školní hodnocení, jaké má cíle, neboli jaké plní funkce? Funkce školního hodnocení se dají uspořádat různě. Od třech kategorií se lze dopracovat až k jedenácti. Např. J Štefanovič. (1988) Píše, že školní hodnocení má funkce kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní. J. Velikanič (1973) hovoří o pěti funkcích. Motivační, kontrolní, diagnostické, výchovné a selektivní. V odborné literatuře se setkáváme s tím, že k označování jedné funkce se používá více výrazů. Frekventovaně u funkce diagnostické a prognostické Totéž můžeme sledovat u funkcí kontrolní, informativní a regulační.

Kolář a Šikulová se výrazněji věnují šesti funkcím:<sup>7</sup>

- **Motivační funkce** je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení. V praxi je tedy hodnocení k tomuto záměru využíváno nejvíce. Bohužel je hodnocení často zneužíváno za účelem motivace žáků. Stává se, že učitel udělí

---

<sup>5</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Str. 17-18. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

<sup>6</sup> H KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Str. 45. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-546-2

<sup>7</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Str. 54. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6

žákovi často horší známku, než si za výkon zaslouží, aby žák podal příště výkon ještě lepší. Pokud učitel odhalí, že se žák při přípravě na výkon velmi snažil, ale výsledek uspokojivě neskončil, mnohdy udělí žákovi lepší (motivační) známku. Nejúčinnější je motivace pozitivní. Ovšem aby mohl učitel dítě pozitivně motivovat, musí dobře vědět, „na co žák slyší“ nebo „jak tahat za nitky.“ Aby se motivace žáka dotkla, je třeba ho tedy důkladně znát.

- **Informativní funkce** je ve škole naplňována povětšinou zpětnou vazbou žákovi. Zpětnou vazbu můžeme chápat jako podávání informací o proběhnuté nebo probíhající činnosti, jejím výsledku nebo efektivitě konání člověku, který činnost vykonával nebo vykonává. Zpětná vazba tedy pomáhá žákovi, aby se zorientoval v jeho učebním procesu. Jak se přiblížil cílové normě, jak je úspěšný v porovnání s ostatními žáky, jak efektivní je jeho učební činnost, jaká je kvalita jeho znalostí, dovedností, schopností a chování. Podání zpětné vazby žákovi ale často nemusí znamenat, že zpětnou vazbu přijal a dovede ji správně využít. Dovednost přijímání zpětné vazby je třeba v žácích pěstovat. Učitel nepředává informace pouze žákovi, ale často i rodičům
- **Regulativní funkce** hodnocení se ve vyučování projevuje zejména při tom, když učitel koriguje žákovo snažení. Reguluje jak tempo, obsah osvojených poznatků, formu osvojování, tak i chování. Žák totiž ohodnocením své práce dostane informaci o tom, jaký výkon je považován za úspěšný a jaký nikoliv. Po nabraných zkušenostech s hodnocením jeho práce žák získává určitý odhad, jaké úsilí stačí k úspěchu. Na základě hodnocení tedy žák reguluje své učební činnosti a tím vzniká žákova schopnost **seberegulace**.
- **Výchovná funkce** hodnocení formuje hlavně kvalitu žákovy osobnosti. V kladném případě by hodnocení mělo vést ke změně žákových vlastností a postojů k sobě. Do výchovné funkce bychom mohli zařadit i již zmiňovaný příklad s „motivačně“ použitou známkou.
- **Prognostická funkce** se projevuje zejména při dlouhodoběji prováděném hodnocení. Pokud učitel důkladně pozná žákové slabiny a silné stránky, je možné předpovědět další žákovu studijní dráhu. Samotná dlouhodobá



klasifikace funguje prognosticky. Pokud totiž učitel učí větší množství žáků, má pro učitele známka funkci jakéhosi připomenutí si žákova výkonu.

- **Diferenciační funkce** Je úzce spjata s funkcí prognostickou. Na základě hodnocení žáků je možné je rozdělit podle určitých kritérií do homogenních výkonnostních skupin. V minulosti bylo možné se setkat s nešťastným využitím diferenciací, kdy například do 1. A tříd byli umisťováni ti nejtalentovanější žáci, ostatní třídy byly odsouzeny k pomalejšímu tempu. Další nežádoucí diferenciací se vyskytuje ve formě schematického typizování, kdy se žákům dostane „nálepky“, kterou jen těžce odstraní. (typický jedničkář, sportovec, nešikovný na matematiku)

Je tedy zřejmé, že hodnocení má skutečně široký záběr funkcí. Řídí se podle něho učitelé, žáci, ředitelé škol, inspektoři nebo rodiče. Hodnocení má výrazný vliv na všechny složky žákovy psychiky. Každé hodnocení žáka nějakým způsobem ovlivňuje. Je tedy třeba, aby si učitel dal pozor, jak s hodnocením zachází. Pokud totiž bude učitel zacházet s hodnocením žáků nepatřičně, žáky zformuje nežádoucím směrem. Hodnocení má také vliv dlouhodobý a hodnocením se dají ovlivnit žákovy aspirace, které ho předurčují k jeho následnému úspěšnému či neúspěšnému životu.

## 6. Proměna školy

Škola je instituce, která by měla připravovat žáky na jejich budoucí profesní život, měla by budovat jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Požadavky se na trhu práce ale mění. Zaměstnavatelé velmi často požadují po zaměstnancích schopnost samostatně a iniciativně řešit problémy, rychle se rozhodovat.

Děti a dospívající lidé by do školy také měli docházet rádi, měli by se v ní cítit dobře a bezpečně.

Mezi učitelskou veřejností se tedy v posledních letech objevují tendence měnit vyučování. Některé změny se objevují ve formě teoretických projektů, jiné se mění v praktické pokusy.

Již nestačí předkládat žákům vědomosti, které si má dítě zapamatovat a ve vhodný moment správně zopakovat. Dosud převažující transmisivní pojetí výuky, které

bylo přesvědčeno o tom, že někde v abstraktu existuje obecné dokonalé vědění, které má učitel za úkol správnou formou předat žákovi v neporušeném stavu, přestalo tedy stačit. Hodnocení výuky se zužovalo pouze na kontrolu, zda si žák osvojil poznatky uspokojivě a je schopen reprodukovat ty, které byly prohlášeny za důležité.

*„Poznávání je aktivní proces a samo poznání není otisk poznávaného, ale výtvor, konstrukt, že poznání je konstruované. Z této myšlenky se odvíjí nové přemýšlení o možnostech a kvalitách učebního a vyučovacího procesu a o rolích učitele a žáka. Vznikají konstruktivistické teorie učení a praktické modely ověřované a užívané v praxi, které vytlačují tzv. transmisivní pojetí výuky.“* (Tomková, 2007, s. 19)

Vzniklo tedy pojetí nové, které mění soudobé vyučování po stránce obsahové i formální. Je zaměřené výrazně na žáka a učitel se staví do role facilitátora, průvodce po žákově cestě za vzděláním. Obsahem se stává plánovitý a soustavný rozvoj sociálních, kognitivních a metakognitivních znalostí, dovedností a postojů, označovaných jako **klíčové kompetence**. K žákovi se nepřistupuje jako k nepopsanému listu papíru, nýbrž se má za to, že žáci v jakémkoliv věku mají za sebou určité zkušenosti a poznatky, ze kterých čerpají při získávání poznatků nových. *„S poznatky by se měli seznamovat skrze vlastní činnost, dobývat je z různých zdrojů, porozumět jim tak lépe a v souvislostech, provázet je se svými dosavadními znalostmi, posoudit jejich význam a hodnotu a aplikovat je v reálných situacích.“* (Košťálová, 2008, str. 7) Základem výuky nemá být tedy přenos informací z učitele na žáka, kde žák vykonává pouze pasivní roli, nýbrž **badatelský princip**, kde žák je do procesu učení zapojen aktivně a na svém vzdělání se tak sám podílí.

Transmisivní pojetí výuky	Konstruktivistické pojetí výuky (badatelský princip)
Žák neví	Žák ví (má tzv. prekoncepty)
Učitel ví (je garant pravdy)	Učitel vytváří podmínky pro to, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje (garant metody)

<p>Intelligence je prázdná nádoba</p>	<p>Intelligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním. Podoba vyučování, která je nastavena těmito předpoklady, počítá s růzností (vstupních prekonceptů i osobnostních a sociálních předpokladů). Jde o vyučování otevřené zkušenostem dítěte, jeho rodině, komunitě, společnosti, pracující se sociální dimenzí poznání, a využívající proto přirozeně sociální vztahy pro učení. Hodnocení se orientuje na ověřování pokroku žáků i na charakteristiky vzdělávacího programu, který je jim poskytován.</p>
---------------------------------------	--

Zdroj: Vališová 2007, s. 122-123

Ovšem s jiným principem učení vzniká u učitelů ruku v ruce potřeba jinak hodnotit. „*Hodnocení žáků je vždy spojeno s cíli vyučování.*“ (Drahorád, 2008, s. 13) Nemá tedy smysl zůstat u hodnocení běžně užívaného u transmisivní formy hodnocení, pokud je vyučováno formou konstruktivistickou a naopak. Hodnocení sumativní je totiž omezeno pouze na informaci o již provedeném výkonu žáků a výkonnostních rozdílech mezi nimi. Ze sumativního **hodnocení učení** se přechází na **hodnocení pro učení**, kde má učitel možnost žákovo poznávání usměrňovat přímo při procesu učení jak po obsahové, tak po procesuální stránce. Učitel již nevnímá třídu jako homogenní skupinu a zároveň nemusí většinu vyučovací jednotky vést výklad. Přechází se na **individualizaci ve výuce**. Aktivita učitele při hodině se přesouvá od vykládání před tabulí na pozorování jednotlivých žáků, hlubší poznávání, hledání jejich individuálních předností, problémů, nerovností ve vývoji a korigování jejich cesty za poznáním. Hodnocení kromě sumativního významu nabírá i význam formativní.

V současné době vše zastřešuje *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, vydaný 2. 9. 2008

## 7. Sumativní vs. formativní hodnocení.

Jak to tak bývá, po jakékoliv revoluci přichází popírání minulých norem a obdivování druhého pólu skutečnosti. Tato situace nastala v devadesátých letech minulého století i ve školství, a to ve formě striktního odmítání známkování. Zastánci tohoto směru upozorňovali zejména na frustraci žáka ze známkování, neobjektivitu hodnocení formou známky, její nízkou výpovědní hodnotu, morální deformaci v podobě vymýšlení alternativních metod, jak dosáhnout uspokojivých výsledků bez učení, úpadek žákovy motivace, získávání záporného postoje ke vzdělávání a škole jako k instituci.

Řada těchto problémů vzniká podle Skalkové (1995, s. 80) tím, jak se známek ve škole používá. „*Známky dnes bývají zneužívány jako nátlak, zajišťování kázně a pořádku, dokonce jako prostředek trestu.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 80) Jako náhradu za známkování pedagogové doporučovali slovní hodnocení žáků. Inspiraci získali v alternativních vzdělávacích programech ze zahraničí. Vývoj v devadesátých letech je ale v tak měnícím se odvětví, jako je pedagogika, ten tam. Jaké názory zastávají odborníci v současnosti? K hlubšímu pochopení problému nám pomůže, když si objasníme, co to tedy vlastně je sumativní a co formativní hodnocení.

**Sumativní hodnocení** vzniklo z latinského slova *summa* – hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření. Smyslem tohoto hodnocení je tedy „*získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků a postupů).*“ (Slavík, 1999, s. 37) Cílem sumativního hodnocení je tedy zařadit, oddělit, určit pořadí úspěšnosti. Jako příklad může posloužit Maturitní zkouška. Cílem maturitní zkoušky je rozdělit studenty na úspěšné a neúspěšné. Ty, kteří střední vzdělávání absolvovali a ty, kteří ho neabsolvovali. Charakteristickým znakem sumativního hodnocení je tedy bipolarnost. Splnil/nesplnil, prospěl/neprospěl. Nejčastěji je v současném školství sumativní hodnocení vyjádřeno pětistupňovou číselnou škálou - známkováním. Neznamená to ale, že sumativní hodnocení nelze vyjádřit slovy. Z výroku: „*Zuzana patřila v matematice v posledním roce k nejlepším žákům*“ se dozvídáme pouze sumu, celek, informaci o zařazení mezi nejlepší žáky ve třídě při matematice. Dalším specifikem sumativního hodnocení je to, že je finální, konečné. Provádí se až na závěr procesu učení pro ověření dosažené

úrovně osvojení znalostí, dovedností a postojů a vztahuje se vždy k určitému času. Např.: „*Pavel se za minulý měsíc nenaučil počítat přes desítku.*“ Každé sumativní hodnocení je tedy opatřeno určitým datem, kdy byl žák hodnocen.

**Formativní hodnocení** se dá označit také jako zpětnovazební, korektivní nebo pracovní. Základní rozdíl od sumativního hodnocení je v čase, kdy se hodnocení provádí. Formativní hodnocení totiž poskytuje hodnotící informaci přímo v procesu učení, s cílem činnost nebo výkon ještě zlepšit. „*Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.*“ (Slavík, 1999, s. 39) Většina odborníků považuje formativní hodnocení za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce. Mělo by mít podobu rozhovoru, rozmlouvání nad uskutečňovanou činností. Teoreticky by žáci neměli mít strach z odhalení jejich nedostatků, protože jejich odhalení jim vlastně pomáhá k nápravě a zlepšení činnosti nebo výkonu. Oproti tomu známkování výkonů nabádá žáky k zakrývání jejich slabých stránek a k záměrnému ukazování předností. „*Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného.*“ (Slavík, 1999, s. 39) Cílem tedy není pouze změna výkonu, nýbrž i komplexní změna žákových učebních procesů, motivačních, poznávacích i konativních struktur. Změna výkonu je vnímána až na druhém místě v pořadí priorit. Je zjevné, že ovlivňování prostřednictvím formativního hodnocení je náročnější a pomalejší cesta, která je ale pedagogicky hodnotnější.

## **8. Klasifikovat, nebo hodnotit slovně?**

Klasifikace je v současné škole nejběžnějším vyjádřením hodnocení. V Čechách je hluboce zakořeněná. Hodnocení žáka prostřednictvím známky je vyjádřením kvantitativní formy hodnocení. Znamka je výsledkem zobecnění velkého množství žákových charakteristik. Kromě žákových vědomostí a dovedností je do známky také promítáno žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, utváření žákových pracovních a morálních návyků<sup>8</sup>. Její informační funkce je tedy do značné míry omezena. Je totiž subjektivním hodnocením úrovně podaného výkonu žáka a míry odlišnosti jeho hodnot od hodnot učitele. Znamka je také významným signálem pro

---

<sup>8</sup> KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Str. 84. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6

rodiče, jestli výchovně vzdělávací proces probíhá podle očekávání. Při podrobnějším zjišťování, co by konkrétně měl žák v jednotlivých předmětech zlepšit, rodiče informace nezjistí. Klasifikace tuto funkci neumožňuje. Existují další negativa známkování. Obdržením známky žák získává informaci o úrovni zvládnutí daného učiva. Považuje problém za uzavřený a k učivu se již nevrací, nezdokonaluje ho. Interpretace známky učitele a rodičů je v mnoha případech odlišná. Může tedy dojít k výraznému zkreslení informací o žákovi. Znamka funguje v žákově učení jako motivace vnější. Z toho vyplývá, že žakovým cílem bývá obdržet dobrou známku a ne poznat zákonitosti světa. Mezi výhody klasifikace patří zejména nízká časová náročnost ohodnocení žáka a snadné statistické zpracování.

Slovní hodnocení je další možností, jak ve škole hodnotit. V současné době je, z právního hlediska, slovní hodnocení postaveno na úroveň klasifikace. Je ekvivalentním způsobem hodnocení. Ve škole je možné tedy nahradit klasifikaci slovním hodnocením úplně. Slovní hodnocení může mít mnoho podob. Kýžený stav je, aby bylo formou kvalitativního hodnocení. Jestliže má slovní hodnocení potírat zápory klasifikace, je třeba, aby obsahovalo: *„nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale aby zahrnovalo také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňovalo postižení takzvaného skrytého učiva“*. (Kolář, Šikulová, 2009. s. 88) Slovní hodnocení by mělo podávat celistvější informaci o žákově výkonu, co víc, o procesu dosahování těchto výkonů. Slovní hodnocení s sebou ale přináší také nevýhody. Jeho vypracování je pro učitele velice časově náročné. Pokud se však učitel vyvaruje při formulování hodnocení rozkazů, srovnávání žáků mezi sebou, pochval či pouhého převyprávění známky, dostaví se bezstresové nediskriminační prostředí a v žákovi je budována vnitřní motivace, která ho stimuluje k touze za poznáním.

## **9. Překážky v objektivním hodnocení**

### ***9.1. Vnímání***

„Vnímání je proces, jehož prostřednictvím si uvědomujeme početná sdělení přicházející k našim smyslovým čidlům. Rozhoduje o tom, která sdělení přijmete a jaký význam jim

přisoudíte.“ (DeVito, 2001, s. 61) Má tři fáze: 1) dochází ke smyslovým vjemům, 2) třídění smyslových vjemů, 3) interpretaci a vyhodnocování vjemů. Ve třetí fázi dochází k přisuzování konkrétního významu. Vyhodnocení je vysoce subjektivní záležitostí. Při vyhodnocování a interpretaci vjemu totiž nebereme v potaz pouze vnější podněty, ale i naše zkušenosti, potřeby, přání, hodnoty... Existuje pět procesů, které ovlivňují vnímání, (Cook, 1971; Rubin, 1973; Rubin & McNeil, 1985) a to implicitní teorie osobnosti, atribuce, sebenaplnující předpovědi, první dojem, stereotyp, atribuce. V každém tomto procesu se vyskytují úskalí, která mohou bránit přesnému vnímání.

### ***Implicitní teorie osobnosti***

Je to „systém pravidel, jež určují, které vlastnosti se k sobě hodí nebo se spolu obvykle vyskytují.“ Jako příklad uvádí DeVito výrok „*Marie je odvážná, vyzývavá a extrovertní/introvertní*“ (DeVito, 2001, s. 20) To, pro kterou třetí vlastnost se rozhodneme, je výsledkem implicitní teorie osobnosti.

Potíž ve vnímání může nastat, když na základě této teorie vnímáme vlastnost žáka, který tuto vlastnost nemá – jen jsme si ji podle naší „teorie“ vyvodili. Související bariérou je vytěšňování vlastností žáků, které nevyhovují naší „teorii“.

### ***Sebenaplnující se předpovědi***

Tyto předpovědi jsou defacto naše přání a vytvořená očekávání, která si chceme sami vyplnit. V učitelské praxi to znamená, že pokud od žáka očekáváme určitý výkon, chováme se k němu tak, aby výkonu dosáhl. Nebezpečí hrozí, pokud od žáka učitel očekává výkon špatný. Potom totiž žáka nepodporuje a vytváří tak nerovné podmínky. Kolář a Šikulová či Helus hovoří o tzv. **Pygmalion efektu**, kdy se učitel snaží podporovat žáka natolik, že i žák uvěří, že je schopen dosáhnout na přehnané učitelovy požadavky. Je tak pravděpodobné, že jich dosáhne. Průcha, Walterová, Mareš popisují ve svém pedagogickém slovníku Pygmalion efekt jako „*obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 194) Opačným případem je **Golem efekt**. Učitel se chová k žákovi odmítavě, demotivuje ho, napomíná či obviňuje do té doby, než žáka přesvědčí, že není v jeho silách se zlepšit.

### ***První dojem***

Zdeněk Helus popisuje učitele, kteří podlehnou prvnímu dojmu tak, že se „*nechají dlouhodobě ovlivnit poznatky, názory a pocity, které v nich žák vyvolal při prvních setkáních.*“ (Helus, 2001, s. 177) K prvnímu dojmu přidává haló efekt, působení kontrastu a favoritismus. **Haló efekt** je „*podlehnutí sklonu orientovat se ve svém jednání s žákem podle určité jeho vlastnosti*“. (Helus, 2001, s. 177) Jako příklad **kontrastu** poslouží to, že učitel má ve třídě žáka šikovného a nešikovného. Má tendenci prohlubovat rozdíly mezi nimi, tedy šikovného žáka považuje za šikovnějšího, než ve skutečnosti je a toho méně šikovného, za skutečného nešiku. **Favoritismus** znamená „*percepčně postojový sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, spojený s mimoděčnou tendencí přeceňovat jejich pozitiva a nevidět jejich nedostatky.*“ (Helus, 2001, s. 179)

### ***Stereotyp, předsudek***

Nakonečný (1999) uvádí, že předsudky jsou postoje předem vytvořené, převzaté. DeVito popisuje, že stereotyp je jakási zkratka ve vnímání, „*zafixované vnímání skupiny lidí.*“ (DeVito, 2001. s. 69) Pokud tedy jedinci, kterého potkáme, připisujeme vlastnosti určité skupiny lidí a nesnažíme se ho vnímat jako individualitu, ovládá nás stereotyp, předsudek. Stereotypy jsou silné emoční postoje a v člověku jsou uloženy velmi hluboko. Je tedy velmi složité, se předsudků zbavit. V učitelské praxi mohou být předsudky velmi nebezpečné, zejména v současné době, kdy se ve školách setkáváme se stále početnější skupinou žáků odlišných národností.

### ***Atribuce***

Dá se také označit za „*přisuzování*“. Jedná se o hledání motivů lidského jednání. Pokud žák nesplní domácí úkol, nejednáme, jako učitel, u každého žáka stejně. Jednomu vyhubujeme, že úkol určitě nesplnil, protože si nezapsal do „*úkolníčku*“, jeho spolužačku politujeme, že ji rodiče zas tahali po soutěžích krásy, a tak neměla na plnění úkolu čas. Jednáme podle zkušenosti, kterou se žákem máme. I když je pravděpodobné, že první žák je nezodpovědný a jeho spolužačka skutečně na úkol čas neměla, nevíme, jaké skutečné motivy žáci k nesplnění úkolu měli. Jedná se o **základní chybu při posouzení motivace** - „*připisovat jednání lidí výlučně jejich povaze*“. (DeVito, 2001. s. 71) Dále DeVito uvádí další dvě významné vlastnosti atribuce. Je to jednostrannost hodnocení sebe sama a přehnaná atribuce. **Jednostrannost hodnocení sebe sama** se při



hodnocení může projevovat tak, že to, co žák umí, vnímá učitel tak, že ho to všechno žáka skvěle naučil. To, co žák neumí, vnímá učitel tak, že je na to žák příliš hloupý, neschopný. Učitel má tendenci přisuzovat pozitivní vlastnosti sobě a negativní okolí. **Přehnaná atribuce** se projevuje jako tendence přisuzovat určité vlastnosti člověka přílišný vliv. Přisuzujeme ji všechno, co jedinec dělá. Pro mě jako učitele to znamená, že pokud vím, že žákovi před nedávnem oslepla babička a pláče v rohu třídy, odůvodním si jeho smutek nemilou situací v rodině. Důvod ovšem může být úplně jiný.

### ***Schematické typizování žáků***

Při predikci vývoje žákových vybraných schopností, znalostí a postojů budou do úsudku taktéž vstupovat socio-psychologické faktory, a to zejména schematické typizování žáků. Helus (2001) uvádí, že v učitelské profesi se vyskytuje velké množství úkonů, které musí učitel za určitý čas provést, že je přirozené chtít si situaci zjednodušit, a tak dochází ke schematickému typizování žáků. Učitel má tendenci sdružovat žáky s podobnými vlastnostmi do několika určitých typů. S žáky, příslušících do stejných skupin, lze jednat nebo je hodnotit víceméně stejně. Zařazení žáka do určitého schématu s sebou nese důsledky. Učitel nerad žáky přemísťuje do jiných typů, má tendenci individuální zvláštnosti opomíjet, a tak je vlastně žák determinován k určitému požadovanému výkonu. Dochází tedy k stereotypnímu nahlížení na žáky.

Helus zmiňuje další znaky schematického typizování. „*Je implicitní, neboli nepromyšlené, nezdůvodněné, nereflektované - je založené značnou měrou na dojmech a pocitech.*“ (Helus, 2001, s. 184) Při zařazování žáků do schémat či typů se v učiteli projevují chyby v percepci, např. již zmiňovaný haló efekt.

M Hofer (1982) rozděluje žáky do pěti typů, které si učitelé nejčastěji vytváří.

- **Žáci výborní, spolupracující s učitelem.** Učitel je na tyto žáky pyšný, je na ně spoleh a mají i učitelovu důvěru. S těmito žáky učitel spojuje pocit zadostiučinění, že odvedl dobrou pedagogickou práci, že práce má smysl.
- **Žáci, které učitel považuje za schopné, eventuálně vysloveně nadané, ale v určitém směru obtížné.** Učitel v těchto žácích vidí velký potenciál. Žáci ovšem tento potenciál kontaminují nějakou vlastností (nezodpovědnost, nekázeň), která vede ke konfliktu s učitelem. Učitel má ale stále pocit

zodpovědnosti za promarněný žakovský potenciál, a proto se žákům opakovaně věnuje.

- **Žáci hodní, vděční učiteli za každý projev sympatie a pomoci, ale považovaní za málo schopné, špatně prospívající.** Jsou to žáci, kteří jsou učiteli sympatičtí. Učitel od nich očekává slabé výkony a je ochoten jim zpříjemňovat strastiplnou cestu za vzděláním alespoň tím, že se snaží, aby jejich prospěch neklesl pod úroveň únosnosti.
- **Žáci vysloveně problémoví.** S těmito žáky je učitel v častém konfliktu. Jsou považováni za „zlo třídy“. Tyto žáky učitel ve své třídě nechce a mnohdy podle toho i jedná. Je přesvědčen o lepší a úspěšnější práci, pokud by tito žáci ve třídě nebyli.
- **Žáci, které lze označit za neurčitý, málo diferencovaný soubor.** Takzvaný „šedý průměr“. Jsou to žáci, kteří ničím nevybočují. Učitele ničím neruší, ale ani mu v ničem nepomáhají.

Schematické typizování žáků je jevem nežádoucím, protože žáci podle těchto typů také po čase začnou jednat. Důvodem jsou již zmiňované sebenaplňující se předpovědi, kdy se učitel k jednotlivým žákům chová podle typu zařazení. Oblíbeným pomáhá, neoblíbeným škodí.

## **9.2. Komunikace**

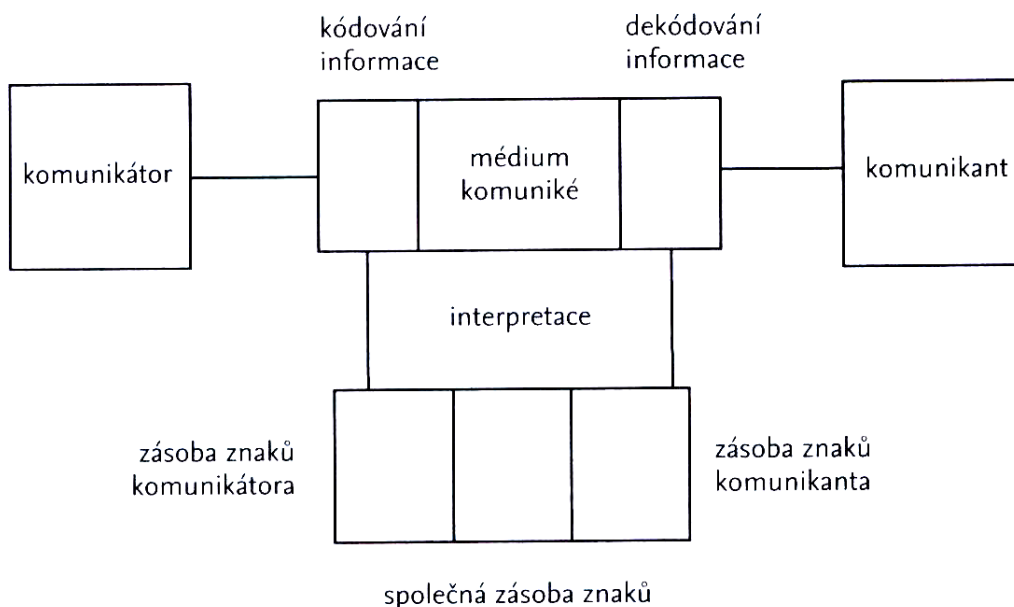
Podle Slaměníka můžeme komunikaci chápat jako „sdělování významů mezi lidmi“. (Výrost, Slaměník, 1997. s. 127) Zanden definuje komunikaci jako „proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem“. (Nakonečný, 1999. s. 158) Helus vnímá komunikaci jako „vzájemné dorozumívání, respektive procesy sdělování obsahů“. (Helus, 2001. s. 157)

Nejvhodnější formulace je pro potřeby této práce ta Zandena. V závěrečném hodnocení jde hlavně o proces přenosu informací, idejí, postojů a emocí od učitele k žákovi, rodičům a dalším subjektům. Helusovo zdůraznění dorozumět se, je pro práci taktéž patřičné. Pokud učitel napíše nějaké slovní hodnocení, je žádoucí, aby mu čtenář porozuměl, aby pochopil obsah sdělení.

Slovní hodnocení plní, mimo jiné, funkci informativní. Jde tedy o předávání informací, a tudíž o komunikaci. Nakonečný (1999) uvádí tři formy komunikace: verbální, meta- a nonverbální. Mluvená a psaná řeč patří do komunikace verbální. Protože série zkoumaných vysvědčení je výhradně komunikací verbální, neverbální komunikaci a metakomunikaci můžeme pro potřeby této práce vypustit.

Základní struktura komunikace podle Nakonečného je znázorněna v obrázku 1. komunikátor – ten, kdo sděluje, komunikant – ten, kdo sdělení přijímá, komuniké – obsah sdělení. V našem případě je komunikátorem učitel, komuniké je text slovního hodnocení, komunikantem je čtenář hodnocení (žák, rodič, jiný učitel, ředitel...)

**Obrázek 1: Struktura komunikace**



Zdroj: Nakonečný, 2009

H. D. Laswell (in: Nakonečný. 1999. s. 159) popisuje strukturu komunikace v sedmi bodech:

1. kdo (komunikátor)
2. říká co (komuniké)
3. komu (komunikant, recipient)
4. čím (druh komunikace, např. slova)
5. prostřednictvím jakého média (např. textem, mluvené řeči)

6. s jakým úmyslem (intence, motivace)

7. s jakým účinkem

V této struktuře se výslovně uvádí, že sdělení má úmysl a účinek. Často se stává, že úmysl komunikátora je jiný, než účinek na komunikanta, což je varováním pro učitele, který píše slovní hodnocení.

### ***Zdroje a příjemci***

Aby se obsah sdělení dostal od učitele k žákovi, rodiči či jinému učiteli neporušen, je třeba, aby učitel své myšlenky převedl do textu (znaků). Tím probíhá kódování. Pokud si čtenář vysvědčení má text přečíst, je nutné, aby text rozluštil - dekódoval. Cílem učitele by mělo být vytvořit takový text, aby ho čtenář dovedl dekódovat podle učitelových představ. Předpokladem k tomu, aby vůbec mohlo dojít ke komunikaci je, podle Nakonečného, společná zásoba znaků, zásoba oboustranně významných otázek, problémů a zkušeností. De Vito používá termín komunikační způsobilost. Znamená to „*vědět, jak kontext komunikace může ovlivňovat obsah i formu sdělení*“ (DeVito, 2001, s. 23) Čím bude učitel v tomto směru profesionálnější a znalejší, tím spíše bude nalézat vhodné formulace pro slovní hodnocení žáka.

### ***Sdělení***

Ve verbální komunikaci se uplatňuje **situační kontext**. Tentýž výrok, sdělený v různých situacích může mít jiný obsah sdělení. Učitel, píšící hodnocení, musí vnímat více možných významů výroků a nežádoucí eliminovat.

### ***Interference***

S.L.Tubbs a S. Mossová popisují interferenci (šum) jako „*to, co narušuje informaci předávanou recipientu nebo ho odvrací od jejího přijetí*“ (Nakonečný, 1999, s. 163) DeVito uvádí, že „*šum je cokoli, co nějakým způsobem zkresluje sdělení nebo co brání v jeho příjmu*“ (DeVito, 2001, s. 27) V každé komunikaci se vyskytuje určité množství šumu. V praxi to tedy pro tvůrce slovního hodnocení znamená, že nikdy všechny myšlenky, které chce prostřednictvím slovního hodnocení sdělit, nebudou vyslyšeny.

šumy se vyskytují v technické a sémantické rovině. Existuje i podrobnější dělení šumů, které rozlišuje šumy fyzické, fyziologické, psychologické a sémantické. Fyzické šumy mohou být v případě slovního hodnocení špatně okopírované, nečitelné texty.

Fyziologické jsou např. vada zraku u komunikanta. O psychologické šumy se jedná, pokud komunikátor je vůči komunikantovi předpojatý či o něm má klamný úsudek. Zřídka ve školním prostředí je možné najít projevy hněvu, nenávisti či extrémních emocí. Sémantický typ šumu je ten, který nedovolí komunikantovi atribuovat tentýž význam, který komunikátor sdělení vtiskl. V učitelské praxi může jít zejména o slova, která jsou žákovi doposud neznámá.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 1. Metodologie

Kvalitativnímu výzkumu jsem podrobil sérii vysvědčení žáka prvního stupně ZŠ, konkrétně části týkající se vyučovacího předmětu Čeština. Metodou otevřeného kódování jsem analyzoval text. Vybrané segmenty, nejčastěji věty či souvětí, jsem roztřídil do kategorií, které se shodují s názvy částí ŠVP vyučovacího předmětu Čeština, tedy Komunikace a spolupráce, Čtu a píšu, Jazyk, Knihovna. K jednotlivým segmentům jsem uvedl polemiku, jak jsem si tvrzení vysvětlil, přiřadil jsem ho k jednotlivým očekávaným výstupům jak RVP, tak i ŠVP. Soustředil jsem se na výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, potažmo Vyučovací předmět Čeština. Pokud se v tvrzeních objevila slova, která RVP ZV neužívá, v kapitole Komunikace a spolupráce jsem je přeformuloval pomocí slov užívaných v RVP ZV. Zároveň jsem si všiml klíčových kompetencí, které mohou být tvrzením uspokojovány. V závěru komentáře jsem polemizoval nad změnou formulace, jestli naplní původní informační hodnotu či nikoliv.

V druhé části výzkumu jsem vytvořil pět sloupcových grafů, které ukazují kvalitativní profil žáka. Každé kategorii náleží jeden graf a jeden graf je souhrnný pro všechny kategorie. V každém grafu je zobrazena přímka standardu, který je od žáka očekáván. S věkem rostou nároky na žáka, stoupá tedy v každém pololetí o jeden bod. K tomuto standardu jsem vztahoval veškeré hodnocení výroků při tvorbě grafů. V každé kategorii jsem sdružil určitý počet výroků splňujících podobné očekávané výstupy, ty nazval společným názvem a ohodnotil na stupnici od -2 do 2, kde 0 znamená, že žák naplňuje očekávané cíle podle standardní trajektorie, -2 znamená výrazné zpomalení od standardního naplňování požadavků RVP a 2 znamená žákův výrazný skok kupředu v plnění očekávaných výstupů. Písmena a čísla v závorkách u jednotlivých výroků vyjadřují příslušnost k dané skupině zaznamenané v grafu a ohodnocení výroku. Kritéria pro hodnocení byla zejména míra dosažení výstupu, ročník, ve kterém dítě výstupu dosáhlo a rozdíl ve vývoji totožného výstupu – zlepšení/zhoršení od minulého pololetí. Souhrnný graf byl vytvořen zprůměrováním hodnot ostatních kategorií.

## **2. Charakteristika školy**

### ***2.1. O škole***

Základní škola, kterou žák navštěvoval, se profiluje jako soukromá česko-anglická škola rodinného typu. Využívá moderních metod a trendů vyučování. Od počátku svého vzniku v roce 2006 poskytuje dvojjazyčné vzdělání. Ve škole se nachází pouze pět tříd, od každého ročníku jedna. Maximální počet žáků ve třídě je 15.

Základní filozofií školy je motto *s námi bude děti učení bavit*. Výuku škola staví na principech smysluplnosti, spolupráce, podnětného a harmonického prostředí. K naplňování vzdělávacího programu využívá didaktické metody Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Důraz na zájmy dítěte je promítán do individuálního přístupu k žákům. Škole se daří vytvářet bezstresové prostředí, kdy děti, zejména v prvních ročnících, vycházejí denně ze školy s pocitem radosti a úspěchu. Počítá se, že po dokončení prvního stupně, žáci přejdou na víceletá gymnázia či druhý stupeň základních škol. Škola si klade vysoké ambice a je otevřená spolupráci s Pedagogickou fakultou UK Praha, Centrem nadání o. s., Přáteli Angažovaného Učení a DYS-centrem Praha. Žáci se v různých soutěžích umisťují pravidelně na prvních příčkách v celorepublikovém měřítku, škola byla vybrána porotou jako „Nejprofesionálnější škola“.

Žáci dostávají vysvědčení formou slovního hodnocení, škola je vede ke schopnosti ohodnotit vlastní práci a stanovit si vhodné cíle. Žáci si zakládají veškeré pracovní dokumenty do svého portfolia, které tak v průběhu času vytvoří složku dokládající jejich pokrok a výsledky vzdělávání. V průběhu roku jsou žáci za svou práci hodnoceni šestistupňovou barevnou škálou. Barvami není hodnocen pouze výkon, ale i rozvoj osobnostních charakteristik žáků.

### ***2.2. Charakteristika školního vzdělávacího programu***

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se v ŠVP vyskytuje jako vyučovací předmět Čeština. Ta je rozdělena do čtyř částí – Komunikace a spolupráce, Čtu a píš, Jazyk, Knihovna. Ke každé části jsou přiřazeny očekávané výstupy RVP ZV,

očekávané výstupy podle ŠVP a Učivo, které se jednotlivých částí týká. V částech Čtu a píšu a Jazyk jsou Očekávané výstupy podle ŠVP a Učivo rozděleny do jednotlivých ročníků, ostatní části jsou rozdělené do dvou období.

V praktické části se budu věnovat analýze deseti hodnocení jednoho žáka prvního stupně ZŠ. Jedná se o všechna vysvědčení, která obdržel za jeho školní docházku do páté třídy.

### **3. Forma hodnocení**

Za absolvovaný první stupeň žák dostal deset vysvědčení formou slovního hodnocení. Hodnocení dodržují jistá pravidla, která se však v průběhu školní docházky měnila. Každé vysvědčení má rozsah přibližně na stránku A4 a je rozděleno do několika oddílů, ve kterých je hodnocení napsáno souvislým textem ve třetí osobě. Chování, Čeština, English, Svět, Čísla a tvary, Hudba a zpěv, Výtvarné činnosti, Práce a technika, Sport. V druhém pololetí třetí třídy jsou z hodnocení vypuštěny výchovy, tedy Hudba a zpěv, Výtvarné činnosti, Práce a technika, Sport. Přibývá ovšem rozsáhlý oddíl, který je směřován žákovi a je psán formou dopisu a oddíl chování se mění na chování a Klíčové kompetence. V druhém pololetí čtvrtého ročníku přibývá oddíl Španěl. Celkový rozsah hodnocení na stránku A4 se nemění.

Oddíl chování doznává postupem času největších formálních změn. V první polovině prvního ročníku obsahuje dva odstavce s názvy Chování a Klíčové kompetence, další vysvědčení se již na tyto dva odstavce nedělí. Na konci třetího ročníku můžeme najít Chování a klíčové kompetence jako název jednoho oddílu. V pololetí čtvrtého ročníku je na vysvědčení znovu pouze Chování. Na konci čtvrtého ročníku je oddíl Chování znovu obohacen na Chování a klíčové kompetence. Zdálo by se, že škola došla k jistému pravidlu, že klíčové kompetence bude hodnotit v závěru každého ročníku. Ovšem v páté třídě znovu klíčové kompetence v názvu žádného oddílu nenajdeme.

V každém dopisu žákovi, psanému od konce třetího ročníku, můžeme nalézt informace o výchovách, kterým již nejsou vymezeny vlastní oddíly. Již oslovení, „*Milý Kubíku*“, informuje, že tento oddíl je směřován přímo žákovi. Psaní ve druhé osobě je tedy hlavním rozdílem od ostatních oddílů, které jsou psány v osobě třetí. Oslovení a rozloučení, popř. popřání hezkých prázdnin najdeme také pouze v dopisu. Rozhovorem



s ředitelem školy jsem zjistil, že zařazení dopisu žákovi do závěrečného hodnocení si klade za cíl informovat **žáka** o jeho snaze na cestě za vzděláním. Když žák dostane vysvědčení, má se cítit, že je vysvědčení pro něj, nikoliv pro někoho jiného, komu má vysvědčení jako posel předat.

Ve školním roce, kdy žák již přestoupil na gymnázium, se na škole znovu výrazně změnila forma hodnocení. Souvislý text nahradily pouze odrážky.

## **4. Výzkum**

### ***4.1. Výzkumný problém***

Ve výzkumné části této práce se budu zabývat výpovědní hodnotou slovního hodnocení se zřetelem k limitům praktického využití vysvědčení psaného formou slovního hodnocení.

### ***4.2. Cíle práce***

Hlavní cíl:

- Posoudit, do jaké míry umožňuje slovní hodnocení objektivně vypovídat o vývoji žakových vybraných znalostí, schopností, dovedností, postojů a predikovat jeho další vývoj.

Vedlejší cíle:

- Upozornit na limitované možnosti v užívání slovního hodnocení pro vysvědčení.
- Na základě případové studie série slovních hodnocení zjistit, nakolik žák dosáhl očekávaných výstupů formulovaných v RVP ZV a ŠVP.
- Porovnat obraz žáka vytvořený na základě vysvědčení se zkušeností z následného rozhovoru s ním.

### ***4.3. Vstupní předpoklady***

- Výpovědi zkoumaných vysvědčení psaných formou slovního hodnocení lze kvantifikovat, vyjádřit pomocí grafu a sestavit tak profil žáka, který sleduje vývoj žakových vybraných znalostí, schopností, dovedností, postojů.
- Pomocí slovní zásoby, kterou používá RVP ZV a kterou vnímám jako sdílený objektivní slovník všech učitelů, lze přeformulovat sérii zkoumaných vysvědčení bez změny výpovědní hodnoty.
- Slovní hodnocení je vodítkem pro vytvoření představy o žákovi a (ne)může zásadně zprostředkovat poznání žáka bez potřeby osobního kontaktu.

## 5. Komunikace a spolupráce

### 1. třída, 1. pololetí

**„Jakub je velmi komunikativní vůči dětem i dospělým.“<sup>9</sup> (B, +I)**

Hned první věta vysvědčení z češtiny je složitě zařaditelná. Interpretuji si ji tak, že Jakub rád mluví s dětmi i s dospělými, navíc se nebojí dát prvotní impuls ke komunikaci. Ve výstupech RVP v prvním, ani v druhém období se nenachází ani jeden, který by, alespoň částečně, toto sdělení naplňovalo. Ještě se lze odvolat na klíčové kompetence. „*Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, ...*“<sup>10</sup> Pokud je Jakub komunikativní, lze tedy předpokládat, že své myšlenky a názory nějakým způsobem formuluje a vyjadřuje je. V klíčových kompetencích komunikativních se tedy vyskytuje výstup, který tato věta hodnocení naplňuje. Jde tedy o klíčovou kompetenci komunikativní, kde žák částečně splňuje první výstup. Pro vyšší pochopení v rámci RVP doporučuji formulovat větu: „žák je schopen formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory.“

Touto formulací se ale vytrácí informace, že tak činí rád, z vlastní iniciativy a ve velkém množství. Navíc se nebojí kontaktu jak s dětmi, tak s dospělými.

**„Umi zformulovat otázku i odpověď, svá tvrzení dovede doložit různými příklady.“<sup>11</sup> (C, +I)**

Formulování otázky či odpovědi může odpovídat náznaku správně vedeného dialogu, bez otázek a odpovědí by dialog nebyl možný. Tato věta tedy odpovídá výstupu: „*Vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku.*“<sup>12</sup> Následuje ale, že svá tvrzení dovede doložit různými příklady. Lze se domnívat, že toto dokládání příklady je zde uvedeno jako důkaz, že je žák schopen přemýšlet nad souvislostmi,

<sup>9</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>10</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>11</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>12</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

tvrzení zdůvodnit. Jedná se o klíčovou kompetenci k řešení problémů. V jazyce RVP to tedy znamená, že: „*Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit...*“<sup>13</sup>

Pokud bychom přetvořili obsah sdělení do výstupů RVP, mohlo by sdělení znít takto – žák umí být účastníkem dialogu, uvádí uvážlivá tvrzení, je schopen je kriticky zhodnotit.

Ovšem když bude na vysvědčení napsáno toto přeformulované tvrzení, čtenář si těžko vybaví žákovu schopnost sdělit otázku, odpověď a uvážlivě ji odůvodnit.

***„V rozhovoru a společné diskusi ve třídě nicméně občas skáče do řeči a překřikuje ostatní.“*<sup>14</sup> (B, -1)**

Skákání do řeči a překřikování ostatních je širokou společností vnímáno jako nedostatek v respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru. Zde tedy je zjevné upnutí na výstup: „*Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.*“<sup>15</sup>

I když je tato hodnota respektována a uznávána celospolečensky, RVP nspecifikuje, co jsou základní komunikační pravidla v rozhovoru. Bylo by korektní z hlediska jazyku RVP napsat, že žák má rezervy v respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru.

Čtenář vysvědčení si pravděpodobně odnese z tvrzení informaci, že dítě tento výstup RVP v plné míře nenaplnuje, je třeba nějakým procesem dojít ke zlepšení komunikačních pravidel v rozhovoru. O konkrétní kvality, jako je skákání do řeči a překřikování ostatních, by vysvědčení přišlo, hodnotná informace pro čtenáře vysvědčení by tímto vymizela.

***„Prezentace má dobře připravené, ale jeho projev by měl být obsažnější a více souvislý.“*<sup>16</sup> (A, 0)**

---

<sup>13</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>14</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>15</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

Slovem prezentace je asi myšlen krátký mluvený připravený projev. V RVP není jasné, jak dobře má mít žák mluvený projev připraven. Po obsahové stránce se mluvený projev rozebírá pouze ve výstupu: „*posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.*“<sup>17</sup> Tvoření mluveného projevu je však žádoucí. „*V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči.*“<sup>18</sup> Nebo: „*na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev.*“<sup>19</sup> Tomuto sdělení lze tedy přisoudit váhu, avšak je zapotřebí jistá dávka důvtipu. Obsažnější a více souvislý projev je nejspíše ze všeho kompetencí komunikativní. „*Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.*“<sup>20</sup>

Doporučená formulace formou RVP: Žák v krátkém mluveném projevu podává neúplná jednoduchá sdělení. Pokud bychom chtěli akcentovat klíčové kompetence – žák má při krátkém mluveném projevu rezervy ve výstižnosti a v souvislosti.

Slovo prezentace ale nezahrnuje pouze mluvený projev. Je v něm skrytá i cílevědomá příprava, kterou žák vykonává „dobře“. Pokud obsažnější a souvislejší projev vztahujeme k prezentování, často to bývá špatným použitím právě přípravy, např. poznámek. Mluvený projev není tedy v přesném smyslu synonymum.

**„Větší pozornost budeme věnovat správné výslovnosti, tempu a větné intonaci.“<sup>21</sup>**

**(A, -I)**

Výslovnost a tempo je výslovně předmětem čtvrtého a pátého výstupu komunikační a slohové výchovy v RVP. „*Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.*“<sup>22</sup> A: „*V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo*

---

<sup>16</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>17</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>18</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>19</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>20</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>21</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>22</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

řeči. <sup>23</sup> Intonaci můžeme nalézt buď v: „*Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.*“<sup>24</sup> Nebo až v druhém období, kde je součástí výstupu: „*Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.*“<sup>25</sup>

Formulace Jazykem RVP: Žák nevyslovuje pečlivě, volí nesprávné tempo řeči, ve verbálních prostředcích má rezervy ve větne intonaci.

Je pochopitelné, že intonace bude činit v první třídě problémy, když je zařazena zejména do výstupů druhého období. Na vysvědčení by pravděpodobně věta, co jsem navrhl, nadělala více škody, nežli užitku. Je příliš direktivní. Proto nejspíše volila hodnotitelka jemnější způsob vyjádření. Navíc dvoupólové vyslovuje pečlivě/nevyslovuje pečlivě je velmi omezený způsob hodnocení. Bohužel z této, ani z originální věty nelze posoudit stav procesu, ve které fázi se žák zrovna nachází. Jestli skutečně výslovnost, tempo a intonaci neovládá vůbec, nebo je již těsně před cílem cesty tyto problémy zvládnout.

## **1. třída, 2. pololetí**

**„Snadno se vyjadřuje a používá širokou slovní zásobu.“<sup>26</sup>**

**(A, +2)**

Není jasné, zdali tyto kvality uplatňuje žák v psaném, nebo mluveném projevu. Je tedy legitimní domnívat se, že je využívá v obou druzích projevu. Vyjadřování se je předmětem literární výchovy a výstupu: „*Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.*“<sup>27</sup> Ovšem je pravděpodobné, že se žák vyjadřuje i o jiných věcech, než o přečteném textu. Nejspíše vysoké kvality a změny dosáhly jeho verbální prostředky řeči. Žák tedy naplňuje i část výstupu v komunikační a slohové výchově: „*Volí vhodné verbální i*

---

<sup>23</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>24</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>25</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>26</sup> Čeština, 1. třída, 2. Pololetí.

<sup>27</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

*nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.*<sup>28</sup>  
Komunikativní kompetence se žákovi zlepšují také. Lépe totiž „*formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.*“<sup>29</sup>

Doporučená RVP formulace: Žák volí vhodné verbální prostředky pro formulování a vyjadřování svých myšlenek, pocitů, názorů.

Je zřejmé, že dítě, naplňující tyto kvality, výrazně vybočuje z nároků RVP. Doporučená formulace nijak nedává najevo, že by dítě bylo v tomto ohledu výrazně vyspělé. Je třeba si dát do souvislostí věk dítěte a výstup. To, že žákovi jde vyjadřování snadno, není taky jasně čitelné. Používání široké slovní zásoby lze vyrozumět pouze nepřímo.

## **2. třída, 1. pololetí**

**„Jakub Čte s naprostým porozuměním, zvládá i náročnější texty,..., a dokáže je interpretovat vlastními slovy“<sup>30</sup> (C, +2)**

Zaměřím se na schopnosti interpretovat čtený text. V RVP se interpretace textu v prvním období objevuje pouze v podobě výstupu: „*seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.*“<sup>31</sup> Z rozebíraného souvětí nelze vyrozumět, zdali žák umí pracovat s ilustracemi. Víme ale, že žák je již schopen interpretovat text. Znamená to, že ve druhé třídě naplňuje požadavek druhého období: „*Reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.*“<sup>32</sup> Co více, zvládá i náročnější texty. Nejen že ovládá interpretování textu, což se od žáka v prvním období neočekává, dovede interpretovat i text složitější. Můžeme se pouze domnívat, jak je slovo „náročnější“ myšleno. Náročnější, než byl schopen přečíst v prvním pololetí, nebo tak, že žák je schopen zvládnout texty, které průměrný vrstevník zvládnout nedokáže. Přikláním se ke druhé variantě. Klíčová kompetence

<sup>28</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>29</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>30</sup> Čeština, 2. třída, 1. pololetí.

<sup>31</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>32</sup> Tamtéž

komunikativní se také naplňuje. Žák totiž začíná rozumět různým typům textů, dokonce i těm „náročnějším“. „Žák rozumí různým typům textů a záznamů...“<sup>33</sup>

Doporučená formulace: Žák čte s porozuměním i náročnější texty, než průměrní vrstevníci. Slovně reprodukuje obsah tohoto čteného sdělení.

Z originální formulace je na první pohled poznat, že žák je skutečně vynikající v dané kvalitě. Vyniká hned několikrát. Není běžné číst s porozuměním, on čte s „naprostým“ porozuměním. Není běžné zvládat obyčejné texty, on zvládá „náročnější“ texty. Není běžné je interpretovat, a on to dokáže. Sterilní doporučená formulace nevzbuzuje v čtenáři emoce, které jsou pro vytvoření představy o žákovi potřeba.

**„Aktivně se účastní besed nad knížkami.“<sup>34</sup>**

**(B, +I)**

Aktivní zapojování do besed, vnímám totožně, jako zapojování do diskusí. Pokud je žák aktivní při diskusi či besedě, musí reagovat na promluvy druhých lidí. Z tohoto důvodu se mi výrok jeví jako informace o klíčové kompetenci: „Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“<sup>35</sup> Dále existuje v RVP výstup: „Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.“<sup>36</sup> Zde se ale můžeme pouze domnívat, zdali žák pravidla skutečně respektuje a do jaké míry. Žádný indikátor kázně v této větě nelze nalézt. Můžeme pouze vyvozovat. Pokud probíhá beseda a žák se aktivně zapojuje, není možné, aby nerespektoval základní pravidla, která jsou v RVP také definována: „...základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazyčné prostředky řeči (mimika, gesta).“<sup>37</sup> Pokud by žák nestřídal roli mluvčího a posluchače, nejednalo by se o besedu. Nicméně bez oslovení či vhodných gest a mimiky by beseda na určité úrovni proběhnout mohla. Učit se respektovat základní komunikační pravidla

---

<sup>33</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>34</sup> Čeština, 2. třída, 1. pololetí.

<sup>35</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>36</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>37</sup> Tamtéž



v rozhovoru je tedy procesem. Není ovšem jasné, kdy žák dosáhne cíle a je o něm možné napsat, že splnil vyhovující výstup v RVP. Dalším argumentem je to, že nemůžeme z jednoho příkladu vyvodit takový obecný závěr, jako je paušální respektování komunikačních pravidel při každém rozhovoru.

Doporučená formulace v RVP: Žák se účinně zapojuje do diskusí nad knížkami.

Výstup o respektování pravidel není do doporučené formulace zahrnut. Není totiž jasné, do jaké míry a jaká pravidla žák respektuje.

***„Jakub ne vždy respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, skáče do řeči, vykřikuje okamžité reakce, aniž by vyčkal, až druhý domluví.“<sup>38</sup> (B, -1)***

V této formulaci není obtížné se orientovat, jednoznačně souvisí s výstupem: „Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.“<sup>39</sup> Je zde zachycena i jakási frekvence nedostatku. Můžeme tedy vyrozumět, že žák tento výstup ještě nesplňuje, ale má k němu nakročeno, je blízko k jeho zvládnutí. Skákání do řeči, vykřikování a nechávání domluvit se dá klasifikovat také jako klíčová kompetence komunikativní nebo sociální a personální. „Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje...“<sup>40</sup> nebo „Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi...“<sup>41</sup>

Doporučená formulace: Jakub ne vždy respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, nenaslouchá promluvám spolužáků, je neohleduplný a neuctivý.

Doporučená formulace vyzní pro čtenáře vysvědčení velice negativně, je třeba ji doplnit o různé změkčující výrazy. Nicméně pokud chceme, aby se informace, kterou chceme podat, nerozměnila, je zapotřebí využívat těchto změkčujících výrazů střídavě. Originální formulace jednoznačně pojmenovává nedostatky, ten, kdo by na dítě chtěl

---

<sup>38</sup> Čeština, 2. třída, 1. pololetí.

<sup>39</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>40</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>41</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

pedagogicky působit, ví přesně, na co se zaměřit. Výpovědní hodnota originální formulace je tedy pro pedagoga vyšší.

***„Při krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo řeči, dokáže velmi pěkně a záživně vyprávět ostatním.“<sup>42</sup>*** (A, +2)

První věta je transparentním pojmenováním výstupu RVP: „*V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči.*“<sup>43</sup> Pokud by se ve formulaci ještě vyskytlo, zda žák správně dýchá, bylo by možné považovat výstup za splněný již ve druhém ročníku. „Velmi pěkné a záživné vyprávění“ zná RVP v případě literární výchovy, kde: „*Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.*“<sup>44</sup> O vyjadřování pocitů z přečteného textu se v druhé větě souvětí nepíše, ale pokud je dítě schopné vyjádřit své pocity krátkým mluveným projevem, vypravuje. V tomto případě by tedy „velmi pěkné a záživné vypravování“ bylo indikátorem vynikajícího zvládnutí tohoto výstupu RVP. Kompetence komunikativní se obsahem mluveného projevu zabývají ve výstupu: „*Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.*“<sup>45</sup> Pěkné a záživné vyprávění se totiž neobejde bez souvislého výstižného vyjadřování v logickém sledu.

Doporučená formulace: Žák při krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo řeči, své pocity vyjadřuje výstižně, souvisle a v logickém sledu.

Slovo „záživně“ se v doporučené formulaci objevuje pouze skrytě. Totiž jakékoliv souvislé, výstižné vyjadřování v logickém sledu nemusí být vždy záživné. Do záživnosti vstupují i těžko uchopitelné faktory, jako je např.: charisma. Slovo „záživně“ tedy nelze plně nahradit pouze kombinací výstupů v RVP. Výpovědní hodnotu formulace jazykem RVP tvrzení ze zmíněného důvodu ztrácí.

---

<sup>42</sup> Čeština, 2. třída, 1. pololetí.

<sup>43</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>44</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>45</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

***„Jakub výstižně vyjadřuje své pocity z přečteného textu, a dokáže zdůvodnit svůj názor.“<sup>46</sup>*** (A, +1; B, 0)

Výstižné vyjadřování je předmětem klíčové kompetence komunikativní: „Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně...“<sup>47</sup> Dále vyjadřování pocitů z přečteného textu je výslovně uvedeno v literární výchově: „Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.“<sup>48</sup> Druhá věta v souvětí vyhovuje kompetenci k řešení problémů: „Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit...“<sup>49</sup> Rozebírané souvětí je z hlediska výstupů v RVP bohaté. Vyjadřuje navíc i splnění jednoho výstupu, a to nadměru, protože vyjadřovat se „výstižně“ není požadavkem prvního období. Žák již tedy překlenul očekávaný výstup prvního období a další zmínky o něm jsou zbytečné. Doslovné vyjádření totiž nedává možnost spekulovat, a tak je možné splnění výstupu uzavřít. Další zmínky o vyjadřování pocitů z četby by již měly směřovat k výstupu navazujícímu v druhém období: „Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.“<sup>50</sup> Ve sledování se zaměřím tedy na zaznamenávání žákových dojmů.

Doporučená formulace RVP: Jakub výstižně vyjadřuje své pocity z přečteného textu, a dokáže obhájit svůj názor.

Formulace je téměř totožná, slovo „zdůvodnit“ v tomto kontextu RVP ale nezná, proto doporučuji zaměnit ho za „obhájit“, které je totožné s výstupem klíčové kompetence.

## ***2. třída, 2. pololetí***

***„...bojuje o vůdčí pozici ve třídě, přičemž zaujímá k ostatním dětem kritické postoje, slovně je napadá.“<sup>51</sup>*** (B, -2)

---

<sup>46</sup> Čeština, 2. třída, 1. pololetí.

<sup>47</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>48</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>49</sup> <sup>49</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>50</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 16. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>51</sup> Chování, 2. třída, 2. pololetí.

Zaujímání kritických postojů k ostatním dětem, případné slovní napadání je předmětem klíčových kompetencí sociálních a personálních. „*Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.*“<sup>52</sup> Je zřejmé, že slovní napadání členů třídy (týmu) rozhodně nepomáhá tvořit příjemnou atmosféru. Při jednání s dětmi je žák evidentně neohleduplný a neuctivý. Tento projev chování můžeme vnímat jako negativní. Rozpor ale může nastat s naplňováním další kompetence.: „*Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samotný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.*“<sup>53</sup> Příčinou slovního napadání dětí je, jak jsme se dozvěděli, boj o vůdčí pozici ve třídě. Není ale boj o vůdčí pozici důsledek naplňování sebedůvěry, pozitivní představy o sobě samém? Pokud vyhraným bojem žák dosahuje pocitu sebeuspokojení a sebeúcty, naplňuje přesně tuto klíčovou kompetenci. Další klíčové kompetence, které souvisí s tímto jevem, jsou komunikativní, a to: „*Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, ..., obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.*“<sup>54</sup> A: „*Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*“<sup>55</sup> Zdali naslouchá promluvám druhých, je obtížné posoudit, nicméně je evidentní, že na ně reaguje nevhodně. Komunikativní dovednosti v tomto případě používá na vytváření negativního vztahu, který jistě nevede ke kvalitní spolupráci s ostatními dětmi.

Doporučená formulace RVP: Bojem o vůdčí pozici ve třídě se žák snaží dosáhnout sebeuspokojení a sebeúcty, utváří nepříjemnou atmosféru v týmu, jedná neohleduplně a neuctivě. Získané komunikativní dovednosti využívá k nevhodné argumentaci a vytváření negativních vztahů s ostatními dětmi.

Původní výňatek popisuje konkrétní situace, při kterých nevhodná žákova komunikace vzniká. Doporučená formulace je obohacena o příčinu boje se spolužáky a o důsledek slovního napadání (utváření negativní atmosféry).

---

<sup>52</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>53</sup> Tamtéž

<sup>54</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>55</sup> Tamtéž

**„Dokáže zaujmout stanovisko a svůj postoj zdůvodnit.“<sup>56</sup>**

**(C, +I)**

V prvním období prvního stupně ZŠ se na žáka, z pohledu vyjadřování a zaujímání postojů, nekladou téměř žádné nároky. Žák má pouze vyjadřovat své pocity z přečteného textu: „Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.“<sup>57</sup> Lze tedy usoudit, že je v tomto ohledu velice vyspělý. Na zdůvodňování postojů nahlíží klíčové kompetence k řešení problémů: „Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit...“<sup>58</sup> V komunikativních kompetencích nalezneme: „...účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“<sup>59</sup> Jak ale zaujmout názor či stanovisko? Na žákovi je možné pozorovat, že začíná pracovat s poznatky nabytými ve škole. Stanovisko je možné zaujmout na základě obyčejného pocitu, ovšem na zdůvodňování stanoviska je třeba znát alespoň základní souvislosti. Žákovi se rozvíjí tedy kompetence k učení: „Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislosti...“<sup>60</sup>

Doporučená formulace RVP: Žák činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit.

Doporučená formulace tedy kopíruje část kompetence k řešení problémů. Nedostatek formulace vidím v tom, že v sobě obsahuje i jakousi konativní složku. Např.: v situaci, kdy mám hlad, učiním uvážlivé rozhodnutí - sním svačinu. Následně ho obhájím tak, že řeknu: „Snědl jsem svačinu, protože jsem měl hlad a byla velká přestávka, o které se svačit může.“ Originální sdělení se pohybuje v teoretické rovině, konativní složka chybí. Zaujmout stanovisko v tomto případě znamená: „Je vhodné se nasvačit.“ Zdůvodnění postoje: „Je vhodné se nasvačit, protože mám hlad a je velká přestávka a o té se svačit může.“ Výpovědní hodnota sdělení by se přeformulováním do jazyka RVP tedy nepatrně změnila.

Ve druhém pololetí druhé třídy se hodnocení ohledně komunikace a spolupráce vyskytuje pouze v oddíle chování. Čeština žádné hodnocení komunikace nenabízí.

---

<sup>56</sup> Chování, 2. třída, 2. pololetí.

<sup>57</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>58</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>59</sup> Tamtéž

<sup>60</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

### **3. třída, 1. pololetí**

**„Částečně si osvojil adekvátní způsoby reagování na rozdílné názory ostatních, vyjadřování nesouhlasu a vlastního názoru.“<sup>61</sup> (B, 0)**

Zde je možné zpozorovat vývoj v boji o přízeň spolužáků. Z výňatku je zřejmý stav procesu, cesty k cíli – nastalo zlepšení, žák je ale stále před polovinou cesty.

Pokud někdo řekne názor a druhý na něj reaguje, je možné usoudit, že jde o rozhovor, tedy o výstup RVP: „*Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.*“<sup>62</sup> Hlavní těžiště informace je ale spíše v klíčových kompetencích komunikativních. „*Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.*“<sup>63</sup> A: „*Žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*“<sup>64</sup> O utváření mezilidských vztahů hovoří kompetence sociální a personální: „*Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc, nebo o ni požádá.*“<sup>65</sup>

Doporučená formulace RVP: Žák si částečně osvojil respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru, lépe naslouchá promluvám dětí a vhodněji na ně reaguje. Ohleduplnější a uctivější jednání mu dovolí vytvářet vztahy potřebné pro plnohodnotné soužití s ostatními dětmi.

Ve formulaci se nevyskytuje konkrétnost. Pokud žáka neznáme, těžko se nám vybaví reagování na rozdílné názory ostatních či vyjadřování nesouhlasu. Pedagog, který žáka nezná, by ho stejně musel nejprve blíže poznat, aby podle doporučené formulace dospěl k informacím v originálním výňatku. Doporučená formulace pomáhá pouze v lepší orientaci v RVP, nikoli v žákových kvalitách.

---

<sup>61</sup> Chování, 3. třída, 1. pololetí,

<sup>62</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>63</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>64</sup> Tamtéž

<sup>65</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

### ***3. třída, 2. pololetí***

***„Velmi aktivně spolupracuje ve skupině a ovlivňuje pozitivně kvalitu společné práce.“<sup>66</sup>*** (B, +2)

Zde se jedná výhradně o klíčovou kompetenci sociální a personální: „Účinně spolupracuje ve skupině, ... pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.“<sup>67</sup> V Českém jazyku a literatuře akcent na spolupráci nenajdeme.

Doporučená formulace: Velmi účinně spolupracuje ve skupině a ovlivňuje pozitivně kvalitu společné práce.

RVP aktivní spolupráci nezná, nicméně slovo „aktivně“ evokuje zájem a chuť do práce, účinná spolupráce nemusí vždy znamenat aktivitu, zájem. O toto sdělení by originální věta přišla, byla-li by nahrazena doporučenou formulací.

***„Přispívá do třídních i školních diskusí, ne vždy však respektuje různé pohledy ostatních a jejich zkušenosti.“<sup>68</sup>*** (B, 0)

Toto sdělení se již opakuje, jedná se o hned několik klíčových kompetencí. Klíčové kompetence komunikativní: „formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně...“<sup>69</sup>, „naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“<sup>70</sup> Klíčové kompetence sociální a personální: „Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy,... respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“<sup>71</sup>

Doporučená formulace: Přispívá do třídních i školních diskusí, ne vždy však respektuje různá hlediska či co ostatní žáci říkají, jejich zkušenosti.

---

<sup>66</sup> Chování, 3. třída, 2. pololetí,

<sup>67</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>68</sup> Chování, 3. třída, 2. pololetí,

<sup>69</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>70</sup> Tamtéž

<sup>71</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

Sdělení podává informace, že žák plní povinnost přispívání do diskusí, ovšem pokud není slovo „přispívá“ doprovázeno žádným příslovcem (aktivně, účinně...), není možné posoudit kvalitu přispívání.

#### **4. třída, 1. pololetí**

Slovní hodnocení ve čtvrté třídě se věnují komunikaci a spolupráci pouze okrajově, za pozornost stojí: **„Dovede argumentovat pro svůj názor.“<sup>72</sup>** (C, +I)

Žák se již vyskytuje v druhém období prvního stupně ZŠ, měl by tedy zvládat očekávané výstupy prvního období. Tento výňatek se týká verbálního projevu. Pokud žák dovede argumentovat, znamená to, že *„volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.“<sup>73</sup>* O nonverbálních prostředcích nelze nic vyrozumět, verbální prostředky musí žák ovládat kvalitně, aby byl schopen argumentovat. Lze předpokládat, že do dovednosti argumentovat patří taktéž náležitá intonace a přízvuk. Žák tedy plní požadavky výstupu druhého období: *„Žák volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.“<sup>74</sup>* Komunikační kompetence výslovně hovoří o vhodném argumentování ve výstupu: *„Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“<sup>75</sup>*

Doporučená formulace RVP: Žák využívá verbálních schopností, intonace, přízvuku, pauz a tempa k argumentačním dovednostem pro svůj názor.

Sama o sobě doporučená formulace netvrdí nic víc, než formulace originální. Pro vyšší výpovědní hodnotu by bylo nutné vědět, nakolik je žák v daném prvku (verbálních schopnostech, intonace, přízvuku...) úspěšný.

---

<sup>72</sup> Čeština, 4. třída, 1. pololetí,

<sup>73</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>74</sup> Tamtéž

<sup>75</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>



## 5. třída, 1. pololetí

*„Při vyučování se zapojuje do diskuse, klade přemýšlivé otázky, vášnivě argumentuje.“<sup>76</sup>* (B, +1; C, 0)

Žákovo zapojování do diskuse se dá sledovat již po několikáté. Bohužel žádné slovo nspecifikuje, jak se do diskuse zapojuje, není zřejmý vývoj. Ve vášnivě argumentaci ale jakýsi vývoj sledovat lze. K dovednosti argumentovat, ze čtvrté třídy, přibyla vášeň. Vášeň je definována jako „*prudké, zpravidla rozumem neovladatelné citové hnutí*“<sup>77</sup>. Usuzuji, že žák k argumentaci přidal v páté třídě ještě neovladatelné emoce. V důsledku je neschopnost ovládat se považována za celospolečensky negativní jev. Žákovo vášnivou argumentaci tedy chápu jako jakési zhoršení stavu dovednosti argumentovat ve čtvrté třídě. V rámci klíčových kompetencí klasifikuji zapojování do diskuse jako kompetenci sociální a personální: „*Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy,...*“<sup>78</sup> Kladení přemýšlivých otázek je problematické zařadit, protože klíčové kompetence tuto dovednost neznají. Můžeme pouze usoudit, že dovednost kladení otázek je důkaz kritického myšlení, kompetence k řešení problémů: „*Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí...*“<sup>79</sup> Další možnost nám dávají kompetence komunikativní. Když se žák ptá, je třeba, aby svou myšlenku formuloval. Z tohoto důvodu kladení otázek odpovídá výstup: „*Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu,...*“<sup>80</sup> Odvoláme-li se na očekávané výstupy, můžeme pouze dedukovat. Pokud má dítě vést správně dialog nebo telefonický rozhovor, musí umět položit otázku, lze tedy usoudit, že dítě ovládá výstup: „*Žák vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku.*“<sup>81</sup> Další úvaha může být, že pokud žák posoudí, že nějaké sdělení

---

<sup>76</sup> Chování a klíčové kompetence, 5. třída, 1. pololetí,

<sup>77</sup> Akademie věd České republiky, kolektiv autorů. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vydání. Str. 483. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1347-7

<sup>78</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 8. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>79</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence [online]. Str. 7. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>80</sup> Tamtéž

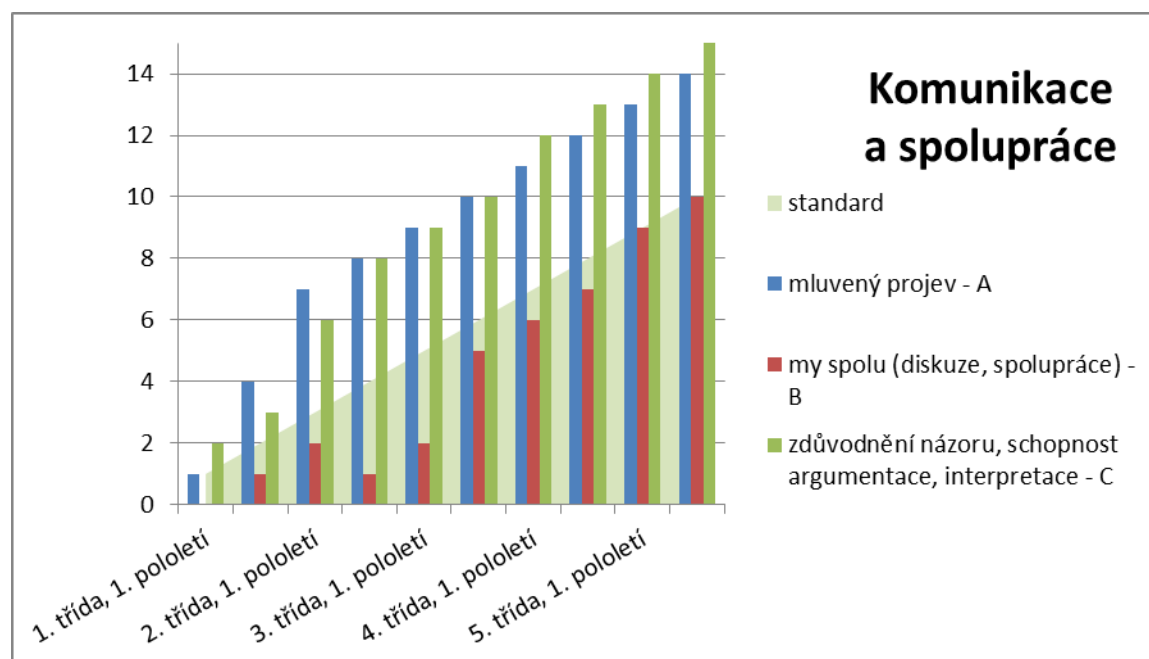
<sup>81</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

k němu došlo neúplně, zeptá se na doplnění informací. Znamenalo by to tedy, že: „*Žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.*“<sup>82</sup>

Doporučená formulace RVP: Při vyučování přispívá k diskusi v malých skupinách i k debatě celé třídy, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, přílišná vášeň ho omezuje ve zlepšení dovednosti argumentace,

Dovednost kladení otázek nelze vystihnout jazykem RVP. To, že žák kriticky myslí a činí uvážlivá rozhodnutí, znamená položení otázky skutečně jen okrajově.

Graf 1: Komunikace a spolupráce



Graf komunikace a spolupráce znázorňuje vývoj tří vybraných jevů v průběhu docházky na první stupeň ZŠ. Vývoj v prvních dvou ročnících je poněkud bouřlivý. V mluveném projevu žák dosahuje výrazného zlepšení již ve druhém pololetí první třídy, strmý vývoj se zastaví o pololetí později. Dále se už žák vyvíjí přiměřeně ke standardu a drží si stále velmi vysokou úroveň vzdělání v mluveném projevu.

<sup>82</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

Vývoj sloupců my spolu je pozoruhodný zejména ve druhém pololetí druhého ročníku, kdy proběhne jakési zhoršení v důsledku boje o vůdčí pozici ve třídě. Tato vývojová vlna má za následek obtížné dohánění a přibližování se ke standardu.

Graf zdůvodnění názoru roste pomaleji, než mluvený projev, ale dospěje k vyššímu výsledku díky dvoubodovému skoku v prvním pololetí čtvrtého ročníku.

## 6. Čtu a píšu

### 1. třída, 1. pololetí

**„Jakub nastoupil do školy už jako velmi pokročilý čtenář.“<sup>83</sup> (A, +2)**

Pokročilý čtenář? Co musí umět pokročilý čtenář, aby se dal nazvat před vstupem do školy pokročilým? Očekává se, že v první třídě děti nebudou umět číst ani slova, natož věty či souvislý text. Za nadprůměrného či pokročilého lze považovat žáka, který bude schopen přečíst alespoň něco, dokonce i toho, který umí poznat jednotlivá písmena. Pokud ale vezmu v potaz širší kontext vysvědčení, odhaduji, že žák přišel do školy již s tím, že umí přečíst krátký vzkaz a porozumět mu.

Očekávané výstupy RVP, které tvrzení může naplňovat:

*„Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“<sup>84</sup>, „porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti“<sup>85</sup>, „rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, čtení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky“<sup>86</sup>.*

Očekávané výstupy ŠVP, které tvrzení může naplňovat:

*„Porozumí přečtené větě (referuje ostatním o přečteném textu)“<sup>87</sup>, rozlišuje bezpečně grafickou podobu dvojic typu rup/dup, paní/páni, obočí/úbočí“<sup>88</sup>, „plynule čte jednoduché texty, porozumí jejich obsahu a dokáže odpovídat na související otázky“<sup>89</sup>.*

**„Zvládá tiché čtení i hlasitý přednes, čte rychle a s porozuměním.“<sup>90</sup> (B, +2; A, +2)**

Z této věty je evidentní, že žák je v prvním ročníku vybaven skutečně nadprůměrnými schopnostmi. Kromě očekávaných výstupů v prvním období se již lze obracet na výstup v druhém období. Nejen že čte s porozuměním, čte dokonce nahlas a rychle. Kromě

---

<sup>83</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>84</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>85</sup> Tamtéž

<sup>86</sup> Tamtéž

<sup>87</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 38. Vydáno 2008.

<sup>88</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>89</sup> Tamtéž

<sup>90</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

výstupů z prvního období: „*Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*“<sup>91</sup>, „*porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*“<sup>92</sup>, „*rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, čtení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*“<sup>93</sup>. Je možné přiřadit i výstup z druhého období: „*čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*“<sup>94</sup>. Určitá spekulace vzniká při výkladu úrovně zvládnutí hlasitého přednesu. Z tvrzení není zcela jasné, zda žák zvládá s porozuměním i hlasitý přednes, nebo pouze tiché čtení.

**„V průběhu roku zpracovával samostatné individuální čtenářské úkoly, na které musel i písemně odpovídat – vždy úspěšně.“<sup>95</sup> (A, +2; C, +1)**

Zdá se, že žákova úroveň převyšuje i úroveň ostatních žáků ve třídě. Samostatné individuální úkoly jsou totiž indikátorem vysoké či nízké úrovně zvládnutí učiva. U tohoto žáka můžeme nízkou úroveň vyloučit. Úspěšné odpovědi jsou buď známkou vydařené žákovy snahy nebo zadávání příliš snadných úkolů. Vezmu v potaz kvalitu školy a přikloním se ke schopnostem žáka. Slovo „vždy“ ve mně aktivuje pocit, že žákova čtenářská úroveň neustále stoupá velice rychlým tempem. Očekávané výstupy RVP, které jsou naplňovány tímto tvrzením, jsou kromě čtení s porozuměním i: „*píše věcně i formálně jednoduchá sdělení*“<sup>96</sup> a „*píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmenka i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*“<sup>97</sup>. Zaznamenávám i jistou přípravu na dosažení výstupu druhého období: „*rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*“<sup>98</sup>. V rámci ŠVP naplňuje žák několik výstupů: „*porozumí přečtené větě (referuje ostatním o přečteném textu)*“<sup>99</sup>, „*zvládl techniku psaní velkým tiskacím písmem na přiměřené*

---

<sup>91</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>92</sup> Tamtéž

<sup>93</sup> Tamtéž

<sup>94</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>95</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>96</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>97</sup> Tamtéž

<sup>98</sup> Tamtéž

<sup>99</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 38. Vydáno 2008.

pravopisné a grafické úrovni (napíše jednoduchý vzkaz a záznam)<sup>100</sup>, „osvojil si různé typy zadání úkolu, rozumí, co se po něm chce“<sup>101</sup>, „rozlišuje bezpečně grafickou podobu dvojic typu rup/dup, paní/páni, obočí/úbočí“<sup>102</sup>, „plynule čte jednoduché texty, porozumí jejich obsahu a dokáže odpovídat na související otázky“<sup>103</sup>. Podle ŠVP žák již v tomto věku naplňuje hned několik výstupů z druhého ročníku.

**„Jakub má správné návyky při psaní, zvládl všechny průpravné si cviky a osvojil si tvary probíraného tiskacího i psacího písma.“<sup>104</sup> (C, +I)**

Tomuto tvrzení přímo odpovídá výstup RVP: „zvládá základní hygienické návyky spojené s psaním“<sup>105</sup> a „píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev“<sup>106</sup>. ŠVP tyto výstupy promítá do výstupů: „osvojil si hygienické návyky při čtení a psaní“<sup>107</sup>. V tomto okamžiku mohou poznamenat, že všechny výstupy ŠVP, které jsou uvedeny jako výstupy pro první ročník, žák splňuje.

**„Problém mu činí dodržovat správný sklon a menší mezery, písmo má roztažené.“<sup>108</sup> (C, -I)**

U tohoto tvrzení se naskýtá ojedinělá možnost si všimnout, že žák z hlediska čtení a psaní má nějaké rezervy. Z hlediska RVP můžeme k tomuto tvrzení vztáhnout výstup: „píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev“<sup>109</sup>. Z předchozího tvrzení se můžeme domnívat, že žák je v psaní na dobré úrovni, očekávaný výstup naplňuje, v tomto tvrzení ovšem dochází k upozornění, že je vhodné písemný projev dále kultivovat.

---

<sup>100</sup> Tamtéž

<sup>101</sup> Tamtéž

<sup>102</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>103</sup> Tamtéž

<sup>104</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>105</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>106</sup> Tamtéž

<sup>107</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 38. Vydáno 2008.

<sup>108</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>109</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

## **1. třída, 2. pololetí**

***„Přečtenému textu v úplnosti rozumí, dokáže se orientovat v komplikovaných souvětích, postřehnout i jemné významové rozdíly a domyslet z kontextu informace, které nejsou v článku výslovně uvedeny.“<sup>110</sup>*** (A, +2)

Z hlediska výstupů v RVP nelze než si nevšimnout toho, že žák první třídy naplňuje výstup druhého období: „posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení“<sup>111</sup>. Schopnost postřehnout významové rozdíly se totiž k posuzování úplnosti či neúplnosti sdělení neoddelitelně vztahuje. Dále pak výstup: „plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“<sup>112</sup>. Formulace, že dítě „přečtenému textu v úplnosti rozumí“, je poněkud nekonkrétní. Nevím, jestli text čte učitel a žák pouze poslouchá, anebo text čte žák. V tomto případě je nutné přiklonit se k celkovému kontextu jak vysvědčení, tak věku a nechat se unášet pouze dojmem z přečteného hodnocení. Domnívám se, že text četl učitel.

***„Jakub zlepšil svůj přednes při hlasitém čtení“<sup>113</sup>*** (B, +2)

Pojem přednes RVP neuzívá, pravděpodobně jde o výslovnost, tempo či intonaci, kterým se věnuje kapitola Komunikace a spolupráce. Za zmínku v této kapitole přesto stojí, protože je časté, že kvalita přednesu je indikátorem k důkladnějšímu porozumění textu, o které nám v této kapitole jde. Navíc ŠVP má ve třetím ročníku výstup: „čte plynule, správně frázuje a klade větný přízvuk, pracuje se silou a barvou hlasu“<sup>114</sup>. V první třídě je důraz na správnou intonaci učivem.

***„Někdy je příliš rychlé čtení na úkor srozumitelnosti.“<sup>115</sup>*** (B, -1)

---

<sup>110</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>111</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>112</sup> Tamtéž

<sup>113</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>114</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>115</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

Znovu jde předpokládat, že čte žák a ostatní posluchači mu nerozumí, nebo textu nerozumí sám žák. Domnívám se, že žák při touze číst rychle opomíjí důležitost porozumění textu. Jde tedy spíše o složku postojů v jeho psychice. Nicméně v ŠVP jsou výrazové prostředky při hlasitém čtení přímo učivem, Toto tvrzení tedy přispívá k naplnění výstupu: „*čte plynule, správně frázuje a klade větný přízvuk, pracuje se silou a barvou hlasu*“<sup>116</sup>.

**„Jakub se zlepšil v psaní do písanky. Nyní pracuje mnohem pečlivěji a cílevědoměji. Snaží se o dodržení předepsaného vzoru psacího písma.“<sup>117</sup> (C, +1)**

Zlepšení práce při psaní do písanky spočívá v tom, že žák nyní pracuje „pečlivěji a cílevědoměji“, také se „snaží“ o dodržení vzoru písma. Tento výrok nevypovídá o žákově výkonu, výsledcích jeho snahy. Zlepšení přístupu je jistě předpokladem pro podání lepšího výkonu, nicméně nelze soudit, zda žák lepší výsledky již podal. Každopádně by tento proces měl vyvrcholit ve druhé třídě, kde v ŠVP nalezneme výstup: „*zvládl techniku psacího písma na přiměřené pravopisné a grafické úrovni (napíše jednoduchý vzkaz, záznam)*“<sup>118</sup>.

**„Opíše jednoduchá slova a věty, písmo je čitelné, ale často zapomíná na háčky a čárky.“<sup>119</sup> (C, 0)**

V RVP se k tomuto výroku vztahuje výstup: „*píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*“<sup>120</sup>. Očekávaný výstup ale rozhodně není naplněn. Časté zapomínání háček a čárek upozorňuje na formální nedostatky správně napsaného jednoduchého sdělení. Na rozdíl od výstupu: „*píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*“<sup>121</sup>. Tento výstup zdá se být splněn, indikátorem je obrat „písmo je čitelné“. Zvláštní je, že v předchozím tvrzení si učitel

---

<sup>116</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>117</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>118</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>119</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>120</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>121</sup> Tamtéž



pochvaloval žáka pro jeho pečlivost, a v tomto tvrzení se ukazuje, že žák může být znovu nepozorný při opisu textu a tak zapomínat na interpunkci.

**„Tiskací písmo používá běžně k vyplňování pracovních listů, tvorbě posterů a vlastních záznamů.“<sup>122</sup> (C, +I)**

Z hlediska Českého jazyka a literatury v RVP je tato výpověď nehodnotná. ŠVP na tiskací písmo pamatuje ve výstupu: „zvládl techniku psaní velkým tiskacím písmem na přiměřené pravopisné a grafické úrovni (napíše jednoduchý vzkaz a záznam)“<sup>123</sup>.

## **2. třída, 1. pololetí**

**„Jakub čte velmi rychle. To dokládá, že jsou jednotlivé složky jeho čtenářského výkonu zautomatizovány.“<sup>124</sup> (A, +I)**

Rychlost čtení byla zmiňována již dříve, kdy žák četl rychle na úkor srozumitelnosti. V tomto výroku učitel nezmiňuje, jak je to s vývojem tohoto jevu. Vývoj rychlosti čtení registrovat lze. ŠVP ve druhém ročníku na děti klade tři hlavní požadavky: „rozlišuje bezpečně grafickou podobu dvojic typu *rup/dup, paní/páni, obočí/úbočí*“<sup>125</sup>, „plynule čte jednoduché texty, porozumí jejich obsahu a dokáže odpovídat na související otázky“<sup>126</sup> a „zvládl techniku psacího písma na přiměřené pravopisné úrovni (napíše jednoduchý vzkaz a záznam)“<sup>127</sup>. Plynulé čtení tedy odpovídá úrovni žáka druhé třídy. Bohužel z tohoto výroku nepoznáme, do jaké hloubky žák při plynulém čtení textu porozumí. Navíc se opakovaně objevuje nejasnost v tom, že není jasné, zda žák čte nahlas, či v duchu.

**„Prakticky nechybuje, zvládá i velmi náročná, mnohoslabičná a cizí slova.“<sup>128</sup> (A, +I)**

---

<sup>122</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>123</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 38. Vydáno 2008.

<sup>124</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>125</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>126</sup> Tamtéž

<sup>127</sup> Tamtéž

<sup>128</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

Zde je již patrná diference od ŠVP. Plynulé čtení žák ovládá, navíc ještě zvládá náročná slova. Vysvětluji si výrok tak, že jím chtěl učitel dát najevo odlišnost od ŠVP a chtěl tak upozornit na mimořádné kvality žáka.

**„Při hlasitém čtení by měl více dbát na srozumitelné, pečlivé vyslovování a přirozené větné členění textu.“<sup>129</sup> (B, -1)**

Dovedl bych si představit, že žák čte velmi plynule, slovo za slovem odříká v rychlém tempu napsaný text. Nedostatkem je zřejmě to, že si neuvědomuje, že při čtení nahlas nečte žák pouze pro sebe, ale i pro ostatní, kteří by potřebovali čtený text slyšet zřetelně a s přirozeným větným členěním, což napomáhá porozumění textu.

**„Přesvědčivě intonuje, respektuje přímou řeč.“<sup>130</sup> (B, 0)**

Vnímám tento výrok jako jeden z důkazů toho, že žák čte s porozuměním. Co jsem psal u předchozího výroku, zdá se být nabouráno. Není mi jasné, jestli žák vnímá uvozovky jako nějaký spouštěč pro intonaci a mimo přímou řeč přesvědčivě neintonuje.

**„Jakub čte s naprostým porozuměním, zvládá i náročnější texty.“<sup>131</sup> (A, +1)**

Výrok chápu jako důkaz nadprůměrného splnění výstupu ŠVP: „*plynule čte jednoduché texty, porozumí jejich obsahu a dokáže odpovídat na související otázky*“<sup>132</sup>. Pokud se podívám do očekávaných výstupů pro třetí ročník, najdu: „*čte s porozuměním souvislejší texty*“<sup>133</sup>. Na základě tohoto výstupu mohu konstatovat, že žák je v ohledu čtení s porozuměním na úrovni žáka třetího ročníku.

---

<sup>129</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>130</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>131</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>132</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>133</sup> Tamtéž

***„Zvládá základní návyky spojené se psaním – správné sezení, držení psacího náčiní, vzdálenost očí od sešitu.“<sup>134</sup>*** (C, 0)

Toto tvrzení přímo kopíruje výstup RVP: „zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním“<sup>135</sup>. Výrok neříká nic více, než že žák splnil tento výstup. Nijak tedy nevybočuje z průměru. Dokonce v ŠVP je na osvojení si hygienických návyků při čtení a psaní vyhrazen 1. ročník. V kritériích ŠVP je žák o půl roku opožděný.

***„Píše správně tvary písmen, je patrné zlepšení v napojování písmen. Měl by se zaměřit na správný sklon písma.“<sup>136</sup>*** (C, 0)

Doporučení, na co by se žák měl při dalším zlepšování zaměřit, je veskrze formativní hodnocení. Lze z něj vyrozumět to, že žák zatím nedodrhuje při psaní správný sklon. Je to pravděpodobně to, co žáka „pálí“ nejvíce. Není ovšem možné vyhodnotit, kde na pomyslné trase ke zlepšení sklonu písma se žák nachází. Zlepšení v napojování písmen je také zvláštní formulace. Vzhledem k tomu, že žák navštěvuje druhý ročník, je jeho zlepšování očekáváno. Domnívám se, že tento výrok nelze zahrnout do tvorby žákova profilu. Není zde hodnocen výkon.

***„Jakub vždy kontroluje svůj písemný projev a i přes počáteční nelibost opravuje případné chyby.“<sup>137</sup>*** (C, 0)

Pro kapitulu Čtu a píšu je důležité zejména to, že zjišťujeme, že žák dělá v písemném projevu neurčitý počet chyb. Nedovedu si ovšem vysvětlit počáteční nelibost při opravování chyb. Když si představím proces, tak žák něco napíše, poté to zkontroluje, zjistí, že udělal chybu a zkaží se mu nálada. Chybu poté opraví.

---

<sup>134</sup> Tamtéž

<sup>135</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>136</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>137</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

**„Při práci na pracovním listu, plakátu apod. upřednostňuje velké tiskací písmo.“<sup>138</sup>**

**(C, 0)**

Tento výrok sděluje, že žák si psací písmo zatím neoblíbil.

## **2. třída, 2. pololetí**

**„Jakub čte plynule po skupinách slov. Rychlost čtení nad 100 slov za minutu dokládá, že čtenářská technika je zautomatizována.“<sup>139</sup>**

**(B, +2)**

Objevují, že jsem se mýlil v posouzení některých výroků. Myslel jsem, že pokud žák „čte velmi rychle“ a zároveň „prakticky nechybuje“, bude číst plynule. Nyní se dozvídáme, že až na konci druhé třídy čte plynule několik slov za sebou.

**„Vhodně dělí větu na mluvní takty, správně intonuje. Podání obsahu je věrné, volí odpovídající sílu a barvu hlasu.“<sup>140</sup>**

**(B, +2)**

Lze vysledovat určitý vývoj v hlasitém čtení. Hlavně v přirozeném členění textu. O zlepšené výslovnosti a o přílišné rychlosti se z tohoto výroku nedozvíme bohužel nic.

**„Někdy čte příliš ukvapeně, takže pokud je informace více skryta nebo text obsahuje dominantní zavádějící informaci, může se dopustit chyby nebo nepřesnosti.“<sup>141</sup>**

**(B, 0)**

Vývoj přílišné rychlosti čtení lze sledovat u tohoto výroku, kdy žák stále nepřekonal ukvapené čtení, nicméně slovo „někdy“ indikuje snížení frekvence jevu, tedy zlepšení. Výrok je obohacen o vysvětlení, že ukvapené čtení může vyvolat nepřesnosti. Bohužel již nevíme v čem. V porozumění textu? V přečtení textu? V intonaci?

**„Jakub využívá psací písmo k záznamu přiměřených textů základních stylů a forem.“<sup>142</sup>**

**(C, +2)**

---

<sup>138</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>139</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>140</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>141</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

Vidíme, že žák si psací písmo zvnitřnil. Již nepoužívá písmo tiskací. Otázkou je, jestli psací písmo využívá, protože musí (tiskací je zakázáno), nebo protože si psací písmo žák oblíbil. V RVP se nachází očekávaný výstup: „*píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*“<sup>143</sup>. Mezi jednoduchá sdělení můžeme zařadit jednoduchý vzkaz a záznam, které má ŠVP zmíněné, jako očekávané výstupy druhého ročníku.

### **3. třída, 1. pololetí**

***„Jakub čte plynule, správně frázuje, přímou řeč intonačně odlišuje a při předčítání udržuje častý oční kontakt s posluchači, čímž se mírně zpomaluje tempo jeho čtení, a tak je posluchačům srozumitelnější.“*<sup>144</sup> (B, +2)**

Je možné sledovat vývoj žákova čtenářství, od plynulého čtení po skupinách slov se žák propracoval až k čtení plynulému. Respektování přímé řeči se žákovi dařilo již od druhého ročníku, nyní ji i intonačně odlišuje. Zdá se, že učitel našel cestu, jak zpomalit žákovo hlasité čtení. Snaha o dodržování očního kontaktu při čtení žákovu rychlost zpomaluje. Stále ale slovo „mírně“ poukazuje na přílišnou rychlost čtení. ŠVP tento jev rozebírá ve výstupu: „*čte plynule, správně frázuje a klade větný přízvuk, pracuje se silou a barvou hlasu*“<sup>145</sup>.

***„Dokáže velmi rychle a systematicky vyhledat informace v encyklopediích k dané problematice.“*<sup>146</sup> (A, +2)**

V ŠVP v očekávaných výstupech čtvrté třídy se vyskytuje výstup: „*orientuje se v naučných textech, využívá rejstřík, odkazy*“<sup>147</sup>. Poukazují tedy na vyspělost žáka, který je prakticky o rok napřed při plnění tohoto výstupu.

---

<sup>142</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>143</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>144</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>145</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>146</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>147</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

**„Při práci s krátkým i delším textem prokazuje porozumění na základě zodpovězených otázek k textu.“<sup>148</sup> (A, 0)**

Další důkaz žákovy schopnosti porozumění textu.

**„Jakub je schopen vytvořit pozvánku, plakát či popisku.“<sup>149</sup> (C, +1)**

V očekávaných výstupech RVP v prvním období můžeme najít výstup: „*píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*“<sup>150</sup>. V ŠVP se ve čtvrtém ročníku objevuje výstup: „*napíše dopis, email; připraví plakát, pozvánku, popisku*“<sup>151</sup>. E-mail a dopis je učivem čtvrtého ročníku, žák je tedy dobře připraven na zvládnutí tohoto výstupu.

**„Vlastní písemný projev je plynulý, jasný a poutavý.“<sup>152</sup> (C, +2)**

Za pozornost stojí pojem „vlastní písemný projev“. Vnímám ho jako autorský text, nikoliv přepis či opis. V RVP se požadavek na tento typ psaní promítá do výstupu: „*píše věcně i formálně jednoduchá sdělení*“<sup>153</sup>. V ŠVP se objevuje výstup: „*napíše dopis, e-mail; připraví plakát, pozvánku, popisku*“<sup>154</sup>. Tento žák ovšem je schopen text napsat, a navíc ho napíše jasně a poutavě. Dá se tedy předpokládat, že v tomto jevu je žák vyspělejší, než ostatní žáci v jeho věku.

**„Osobitost jeho písma nebrání čitelnosti a jeho pracovní listy působí upraveně. Celkově se jeho projev a přístup k němu výrazně zlepšil.“<sup>155</sup> (C, +2)**

Je zde zjevná reakce na výstup ŠVP ve třetí třídě: „*osobité rysy jeho písma nebrání úpravnosti a čitelnosti*“<sup>156</sup>. Dále to, že se psaný projev zlepšil, vyhovuje výstupu RVP:

---

<sup>148</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>149</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>150</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>151</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>152</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>153</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>154</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>155</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>156</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

„píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev“<sup>157</sup>. Výrazně se zlepšil i přístup k psanému projevu. Nastal tedy nějaký skok.

### **3. třída, 2 pololetí**

**„Jakub je velmi aktivní čtenář, rád předčítá ostatním, již zvládá dodržovat krátký oční kontakt se všemi posluchači.“<sup>158</sup> (B, 0)**

Je znát, že žák rád a často čte, tím pádem lze předpokládat, že mu čtení jde a že ho baví. Oční kontakt pomáhá jako nástroj problematického příliš rychlého čtení. Ke zlepšení rychlosti čtení se zde ale nic nedozvídáme.

**„Dokáže vyhledat v odborném textu základní poznatky a vypsát je.“<sup>159</sup> (A, +2)**

Objevuje se nový výstup druhého období RVP: „rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“<sup>160</sup>. Žák je tedy vyspělejší, než je na tento věk běžné. Jako učivo je v ŠVP zmíněno „písemné poznámky“. Očekávaný výstup v ŠVP „píše si poznámky“<sup>161</sup> je ale až výstupem čtvrtého ročníku. Zdá se, že psaní poznámek žákovi nečiní problém.

**„Jakub je schopen napsat velmi poutavě vypravování oživené přímou řečí, zaznamená vlastní práci.“<sup>162</sup> (C, +2)**

Dalším vývojovým stádiem v psaném projevu je užívání přímé řeči. Zaznamenávám také první zmínku o žánru vypravování. V RVP je tento výstup zakotven v: „píše

---

<sup>157</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>158</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>159</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>160</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>161</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>162</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

*správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*<sup>163</sup>. Patří do druhého období. Dá se předpokládat, že žákův psaný projev je na velmi vysoké úrovni.

***„Zvládne si zapsat poznámky, které používá při prezentaci.“*<sup>164</sup> (C, +2)**

Nejen že si žák dokáže o rok dříve, než je běžné, zapisovat poznámky, Dovede je i využívat při prezentacích. RVP výstup ve druhém období: *„rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*<sup>165</sup>, Je zřejmé, že v tomto ohledu je žák na svůj věk velmi vyspělý.

#### **4. třída, 1. pololetí**

***„V písemném projevu dodržuje přehlednou strukturu (vnitřní logiku), pečlivě popisuje i detaily, je schopen vyjádření v rozvitém souvětí.“*<sup>166</sup> (C, +2)**

Vývoj písemného projevu se nám obohacuje o dodržování struktury a vyjadřování v rozvitém souvětí. Žák se blíží výstupu RVP: *„sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti*<sup>167</sup>.

***„Jakub čte pravidelně a přirozeně, čtenářské dovednosti má plně zautomatizovány. Zvládne rozsáhlé komplikované texty.“*<sup>168</sup> (A, +1)**

Zdá se, že žák, z hlediska čtenářských dovedností na 1. st. ZŠ., již obsáhl veškeré kurikulum. Z tohoto výroku je zřejmý i celkový postoj žáka k četbě, který je pozitivní.

---

<sup>163</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>164</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>165</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>166</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>167</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>168</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí



**„Čte s porozuměním, umí dohledat konkrétní informaci, popř. ji dovést z nepřímých odkazů v textu.“<sup>169</sup> (A, +I)**

Informace o čtení s porozuměním se již opakuje. Pravděpodobně chtěl učitel zmínit, že žák rozumí stále složitějším a rozsáhlejšími textům. Dohledávání informací v textu souvisí s očekávaným výstupem v RVP: „rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“<sup>170</sup>.

**„Efektivně pracuje s obsahem a rejstříkem knihy, abecedním řazením ve slovníku, volí správná klíčová slova do internetového vyhledávače.“<sup>171</sup> (A, 0)**

Toto tvrzení naplňuje očekávaný výstup ŠVP: „orientuje se v naučných textech, využívá rejstřík, odkazy“<sup>172</sup>. Škola v tomto věku tuto dovednost vnímá jako standardní.

#### **4. třída, 2. pololetí**

V tomto období se v hodnocení nevyskytuje žádný výrok o čtení a psaní.

#### **5. třída, 1. pololetí**

**„Píše uspořádané, popisné texty, v nichž věty a odstavce smysluplně navazují. V další etapě by se měl pokoušet rozvíjet úvahový styl, ...“<sup>173</sup> (C, 0)**

Tomuto tvrzení vyhovuje výstup RVP: „píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry“<sup>174</sup>. Žák ovšem nepíše pouze jednoduché komunikační žánry – je schopen napsat styl úvahový. Soudím, že jeho písemný projev je na velmi vysoké úrovni.

---

<sup>169</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>170</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>171</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>172</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 39. Vydáno 2008.

<sup>173</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>174</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

*„Jakub dosáhl vysokého stupně čtenářství, obsáhne informace v dlouhém, méně přehledném textu, poradí si s nejednoznačnými myšlenkami a je schopen kritického odstupu.“<sup>175</sup>* (A, +I)

Získání kritického odstupu je novinkou. Učivo pátého ročníku se věnuje hodnocení obsahu informace. Zdá se, že to nečiní žákovi problém.

### **5. třída, 2. pololetí**

*„Jakub čte s porozuměním přiměřeně náročné texty, má pokročilé čtenářské návyky.“<sup>176</sup>* (A, 0)

Znovu se setkáváme se shrnutím, pravděpodobně z důvodů vyhovění RVP výstupu: „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“<sup>177</sup>.

*„Je schopen vyhledat konkrétní informace a zapamatovat si fakta, shrnout obsah přečteného vlastními slovy a zobecnit texte ve vhodném nadpisu.“<sup>178</sup>* (A, 0)

Další reakce na výstup RVP: „reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“. Je zjevné, že tyto poslední dva výroky se zpovídají spíše RVP, než ŠVP. Výstupy v ŠVP se věnují rozlišování významu mezi dvěma podobnými informacemi, porozumění sdělení ve formě tabulky, grafu, tiskopisu nebo vystihnutí jádra písemného sdělení.

---

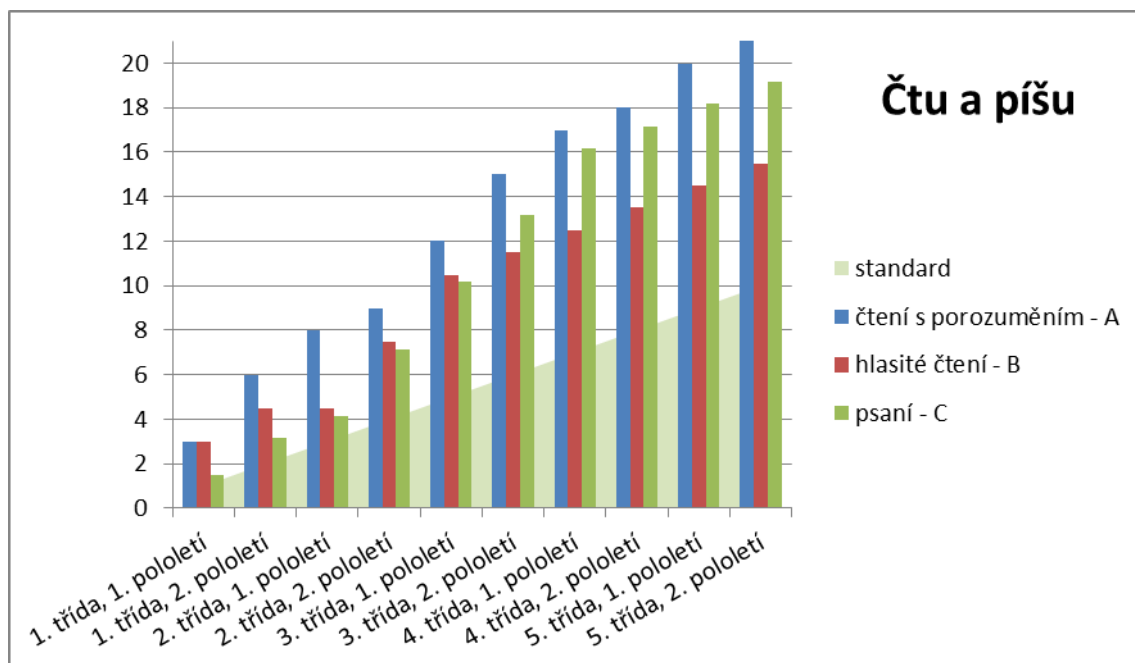
<sup>175</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>176</sup> Čeština 5. Třída, 2. pololetí

<sup>177</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>178</sup> Čeština 5. Třída, 2. pololetí

Graf 2: Čtu a píše



Nejvýše ze všech grafů se vyšplhal sloupec čtení s porozuměním. Žák přišel do školy vybaven čtenářskými dovednostmi, které ve škole zúročoval. Jeho záliba ve čtení nedovolila grafu stagnovat – stále se vyvíjí rychlým tempem. Pomalejší růst zaznamenáváme ve druhém pololetí druhého ročníku. Dá se očekávat, že žákovi záliba ve čtení setrvá. Další vývoj ve čtení s porozuměním bude pravděpodobně pokračovat v setrvalém strmém tempu.

V hlasitém čtení se žák v prvním pololetí druhé třídy oproti standardu zhoršil. Zůstal na úrovni předchozího pololetí. Strmý vývoj nastává ve druhém pololetí druhé třídy a v prvním pololetí třetí třídy, kdy se výrazně zvedne oproti standardu. Vývoj žáka v hlasitém čtení očekávám takový, že se bude přibližovat standardu, lépe řečeno od určité úrovně neporoste, pokud se nezačne věnovat přednesu či jiným podobným zájmovým činnostem.

Výrazný růst psaní začíná od druhého pololetí druhé třídy a končí prvním pololetím čtvrtého ročníku. V tomto období dochází k rozvoji tvůrčího psaní.

## 7. Jazyk

### 1. třída, 1. pololetí

**„Jakub má velmi dobrou slovní zásobu, snadno řeší různé rébusy a šifry, doplňuje chybějící slova a vyplňuje křížovky.“<sup>179</sup> (A, +I)**

Tento výrok se mi jeví jako plnění výstupu ŠVP: „čtená, slyšená i psaná slova si spojuje s konkrétní představou a skutečností“<sup>180</sup>.

### 1. třída, 2. pololetí

**„Jakub je pohotový při řešení jazykových cvičení.“<sup>181</sup> (A, +I)**

Z tohoto výroku se bohužel nedozvíme mnoho. Je možné předpokládat, že dítě si různými jazykovými cvičeními upevňuje představu o slovu, větě, slabice, hlásce. Za celý první ročník jsme se ovšem nedozvěděli nic o zvládnutí synonym/antonym nebo velkých písmenech na začátku vlastních jmen, což je učivo 1. ročníku podle ŠVP.

### 2. třída, 1. pololetí

**„S jazykovým materiálem (křížovky, kvízy, doplňovačky) pracuje tvořivě, využívá rozvinuté slovní zásoby.“<sup>182</sup> (A, +I)**

Práce s křížovkami a kvízy je zmiňována už ve třetím výroku.

**„Využívá svých získaných znalostí z pravopisu (i/y po tvrdých a měkkých souhláskách) a nedělá hrubky.“<sup>183</sup> (B, +I)**

Z části tento výrok naplňuje rozsáhlý očekávaný výstup RVP: „odůvodňuje a píše správně i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve

---

<sup>179</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>180</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 40. Vydáno 2008.

<sup>181</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>182</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>183</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování“<sup>184</sup>. V ŠVP je pravopis po měkkých a tvrdých souhláskách učivem druhého ročníku a předmětem výstupu: „píše správně i/y po tvrdých a měkkých souhláskách“<sup>185</sup>. Učivem druhého ročníku ŠVP je také pravopis ú/ů, dě/tě/ně. Uvidíme, zda bude možné registrovat vývoj tohoto jevu.

**„Měl by se soustředit na psaní velkých písmen na začátku věty.“<sup>186</sup> (B, -1)**

Objevujeme nedostatek v žákově snažení. Zatím dělá chyby v psaní velkých písmen na začátku věty.

## **2. třída, 2. pololetí**

**„Při písemném projevu dbá vždy na pravopis odpovídající požadavkům 2. ročníku (tvrdé, měkké souhlásky, párové souhlásky).“<sup>187</sup> (B, 0)**

ŠVP si pro druhou třídu připravil o poznání více učiva, než se vyskytuje ve slovním hodnocení. Ve druhém ročníku chybí žákovi znalost pravopisu ú/ů, dě/tě/ně, chybí znalost slov souřadných, podřazených a nadřazených. Nicméně párové souhlásky jsou jev, o kterém se ŠVP nezmiňuje.

## **3. třída, 1. pololetí**

**„Jakub zvládá používat slova mnohoznačná v různých kontextech a významech, bezchybně píše slabiky bě/pě/vě/mě.“<sup>188</sup> (A, +2; B, +2)**

Pouze velice složitě se dá orientovat v žákových jazykových dovednostech. Pravopis bě/pě/vě/mě je učivem čtvrté třídy, žák je již ve třetí třídě ovládá bezchybně.

---

<sup>184</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>185</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 40. Vydáno 2008.

<sup>186</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>187</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>188</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

Významová mnohoznačnost je učivem třetí třídy. Pravopis dě/tě/ně zatím zmíněn nebyl, ale předpokládám, že ho žák již překlenul.

**„Všechna doposud probraná vyjmenovaná slova a slova k nim příbuzná již píše pravopisně správně.“<sup>189</sup> (B, 0)**

Ze slovního hodnocení nevyplývá jakýkoliv problém žáka se zvládnutím učiva. Rozšiřuje se zvládnutý obsah výstupu v RVP: „odůvodňuje a píše správně i/y...“<sup>190</sup>.

### **3. třída, 2. pololetí**

**„Vyjmenovaná slova a slova k nim příbuzná píše pravopisně správně.“<sup>191</sup> (B, 0)**

Úroveň žáka souhlasí s výstupem ŠVP ve třetím ročníku: „píše správně i/y po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech“<sup>192</sup>.

**„Určí všechny slovní druhy, vyhledá slovo zastupující daný slovní druh.“<sup>193</sup>**

Výstup ŠVP: „třídí slova podle slovních druhů a uvědomuje si jejich funkci“<sup>194</sup> je výstupem čtvrtého ročníku. Je zřejmé, že učitel s dětmi pracuje mimo rámec ŠVP, nicméně lze uznat, že žák se dostává do jakéhosi znalostního trháku. Výstup RVP v prvním období je formulován: „rozlišuje slovní druhy v základním tvaru“<sup>195</sup>.

**„Postupně si je jistější v časování sloves, bez problému skloňuje podstatná jména.“<sup>196</sup>**

RVP tento jev zdůrazňuje ve výstupu: „užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves“<sup>197</sup>. Ke zvládnutí tohoto výstupu je třeba obsáhnout ještě přídavná jména.

---

<sup>189</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>190</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>191</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>192</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 40. Vydáno 2008.

<sup>193</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>194</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 40. Vydáno 2008

<sup>195</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>196</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

#### **4. třída, 1. pololetí**

***„Jakub zná a uplatňuje pravidla pravopisu (tvrdé slabiky, vyjmenovaná slova, vzory koncovek podstatných jmen.“<sup>198</sup> (B, 0)***

Ve čtvrté třídě by žák měl ovládnout ještě grafické vyznačení stavby slova, doplnit předponu podle smyslu. Ostatní učivo čtvrté třídy žák již umí.

***„Díky čtenářským zkušenostem si zafixoval pravopis slov (včetně cizích), který potom dokáže intuitivně uplatnit.“<sup>199</sup> (B, +2)***

V tomto výroku je patrné, že žák má výjimečný cit pro český jazyk. Důvodem jsou čtenářské zkušenosti.

***„Zvládá tak i gramatické jevy, které překračují rámec probíraného učiva. Co víc, dokáže z textu vysledovat a zobecnit gramatické pravidlo a dále ho uplatňovat.“<sup>200</sup> (B, +2)***

Zobecnění gramatického pravidla je indukcí veliké zkušenosti s českým jazykem prostřednicím četby a logického myšlení. Není sporu o žakových kvalitách ohledně pravopisu.

#### **4. třída, 2. pololetí.**

***„Jakub uplatňuje široký inventář pravopisných pravidel, který překračuje standardní učivo ročníku (např. pravopis přídavných jmen), a to jak intuitivně, tak s oporou o vodítka k rozpoznávání gramatických kategorií určujících pravopis (slovní druhy, pádové otázky, slovesný čas, vzory skloňování).“<sup>201</sup> (B, +2)***

---

<sup>197</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>198</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>199</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>200</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

<sup>201</sup> Čeština 4. Třída, 2. pololetí

Co žák ovládá, je vyjmenováno ve výroku. Je i zhodnoceno, že žák překračuje znalost standardního učiva ročníku. Nicméně je několik výstupů, které vůbec nebyly zmíněny.

**„Píše bezchybně diktáty i texty volného psaní.“<sup>202</sup> (B, +2)**

Psát bez chyby text volného psaní je ukázka vysoké vyspělosti a zvnitřněnosti gramatických pravidel českého jazyka.

**„Provádí syntaktické rozbory věty jednoduché i souvětí.“<sup>203</sup> (C, +2)**

Podmět a přísudek, shoda přísudku s holým podmětem či valence slovesa je učivem pátého ročníku. Žák, zdá se, rozbory ovládá, ač nevíme, jestli je provádí úspěšně či neúspěšně.

## **5. třída, 1. pololetí**

**„Jakub zvládá v úplnosti gramatické učivo a jeho aplikaci v písemném i ústním projevu.“<sup>204</sup> (B, 0)**

Tento výrok nedovoluje spekulovat o žákových kvalitách. Doposud jsme neměli informace o kvalitě ústního projevu, nyní se dozvídáme, že žák ústní projev ovládá. V prvním pololetí páté třídy došel na konec cesty gramatického učiva prvního stupně základní školy.

**„Postupně rozvinul svůj cit pro syntaktický pravopis (interpunkci v souvětí).“<sup>205</sup> (C, +2)**

Výstup v RVP: „zvládá základní příklady syntaktického pravopisu<sup>206</sup>“ rozvíjí, a dosahuje tím tak vyšší úrovně poznání.

---

<sup>202</sup> Čeština 4. Třída, 2. pololetí

<sup>203</sup> Čeština 4. Třída, 2. pololetí

<sup>204</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>205</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>206</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

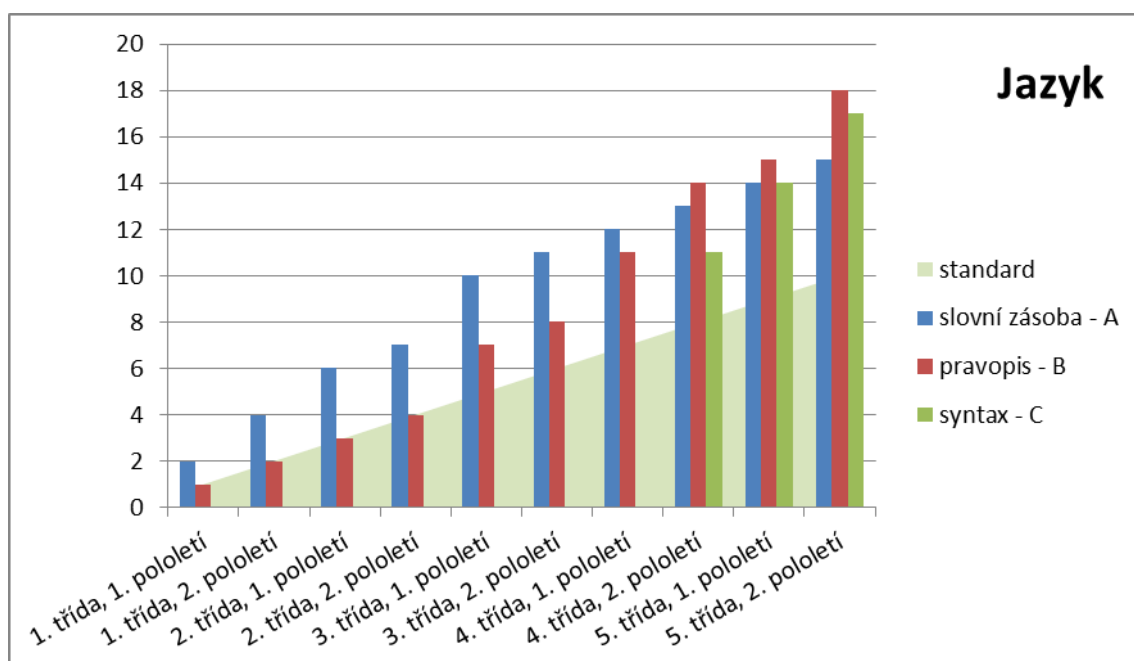


## 5. třída, 2. pololetí

„Adekvátně uplatňuje gramatickou terminologii a pravopisná pravidla tvaroslovní (koncovky) a větné skladby (shoda podmětu s přísudkem).“<sup>207</sup> (A, 0; C, +2)

Ke gramatice a syntax přibývá morfologie. Výstupy ŠVP pro pátou třídu jsou: „používá spisovné koncovky“<sup>208</sup>, „píše správně i/y v koncovkách podstatných a přídavných jmen“<sup>209</sup>, „píše správně li/ly v minulém čase“<sup>210</sup>. Žák tedy zvládl požadavky páté třídy.

Graf 3: Jazyk



Žák přišel do školy již s širší slovní zásobou, než je běžné. Jako u předchozích grafů, k výraznějšímu skoku dochází ve třetím ročníku. Další rozvoj slovní zásoby je lineární, dá se očekávat setrvalá tendence.

Vývoj pravopisu má silně vzestupnou tendenci. Takovouto tendenci můžeme očekávat až do momentu, kdy žákovi nebude stačit pro vyvozování pravidel jeho cit pro jazyk a logické schopnosti.

Vývoj syntaxe je rychlý. V hodnocení se výroky o syntaxi objevují až od čtvrté třídy.

<sup>207</sup> Čeština 5. Třída, 2. pololetí

<sup>208</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008.

<sup>209</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008.

<sup>210</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008.



## 8. Knihovna

### 1. třída, 1. pololetí

**„Je nápaditý při vymýšlení rýmu.“<sup>211</sup>**

**(A, +1)**

Dle ŠVP nápaditost při vymýšlení rýmu souvisí s výstupem: „*vymýšlí a domýšlí vlastní příběhy, tvoří rýmy*“<sup>212</sup>.

### 1. třída, 2. pololetí

**„Za uplynulý rok přečetl několik knih.“<sup>213</sup>**

**(C, +2)**

Tento výrok vyhovuje výstupu RVP: „*čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*“<sup>214</sup>. Žák v první třídě přeskočil celé první období a v ŠVP ve druhém období se vykytuje výstup: „*projevuje svůj pozitivní vztah k mateřskému jazyku a literatuře*“<sup>215</sup>. Vnímám výrok jako jakési úvodní seznámení s žákem. Je třeba vědět, s jakou výbavou žák do školy přišel.

**„Je citlivý k uměleckým textům přiměřeným svému věku, dokáže je interpretovat a převyprávět vlastními slovy.“<sup>216</sup>**

**(B, +2)**

V RVP se s převyprávěním můžeme setkat ve výstupu: „*volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*“<sup>217</sup>. Je to výstup druhého období. V prvním období se vůbec nepočítá s interpretací textu. Na druhou stranu se počítá s vymýšlením či domýšlením textu (s tvořivou prací) Z hlediska bloomovy taxonomie je toto úplný obrat, kdy pouhá znalost se vyskytuje až ve druhém období a aplikace již zpočátku školní docházky.

---

<sup>211</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>212</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>213</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>214</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>215</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>216</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>217</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 16. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

**„Se školou pravidelně navštěvuje městskou knihovnu a půjčuje si knížky.“<sup>218</sup> (C, 0)**

Toto je reakce na výstup ŠVP: „pravidelně navštěvuje městskou knihovnu“<sup>219</sup>. Je zde zdůrazněna i dovednost knihu si zapůjčit, což souvisí i se zájmem o knihu a o literaturu vůbec.

## **2. třída, 1. pololetí**

**„Jakub čte s naprostým porozuměním, zvládá i náročnější texty, z nichž umí získat potřebné informace, a dokáže je interpretovat svými slovy.“<sup>220</sup> (B, +2)**

Znovu se opakuje schopnost interpretovat text. Je možné si všimnout, že je žák výrazněji nadaný, protože interpretovat dokáže i texty složitější.

**„Aktivně se účastní besed nad knížkami, vhodně vybírá ukázkou z knihy, dokáže zaujmout posluchače.“<sup>221</sup> (B, +2)**

Správnému vybrání ukázky z knihy se nevěnuje ani RVP, ani ŠVP. Nicméně to, že dokáže zaujmout posluchače, v sobě skrývá již zmíněnou dovednost interpretace a taktéž schopnost vyprávět o dojmech a tématech z četby. Vzdělávací programy se věnují tomuto jevu ve výstupech. RVP: „vyjadřuje své pocity z přečteného textu“<sup>222</sup> a ŠVP: „Vypráví o dojmech a tématech z četby prózy i poezie, všímá si ilustrací“<sup>223</sup>. Výstup ŠVP: „zdůvodní svůj výběr domácí četby, prezentuje ji a doporučuje ostatním, sdílí zážitky s ostatními“<sup>224</sup> stojí za pozornost, protože je výstupem druhého období a žák se k němu již ve druhé třídě velmi přibližuje.

**„Jakub výstižně vyjadřuje své pocity z přečteného textu a dokáže zdůvodnit svůj názor.“<sup>225</sup> (B, +1)**

---

<sup>218</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>219</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>220</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>221</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>222</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>223</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>224</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>225</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

Je zřejmé, že tento výrok chtěl vyhovět výstupu RVP: „*vyjadřuje své pocity z přečteného textu*“<sup>226</sup>. To, že dokáže zdůvodnit svůj názor, je spíše klíčovou kompetencí.

## **2. třída, 2. pololetí**

**„Dokáže vyhledat informace v přehledném textu, formulovat hlavní myšlenku a dovozovat jednoduché vztahy z kontextu.“**<sup>227</sup> (B, +1)

Výstup RVP, který reaguje na práci s textem je: „*pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*“<sup>228</sup>.

**„Vyhledává velmi rychle informace v encyklopediích a Slovnících.“**<sup>229</sup> (D, +2)

ŠVP si vytyčil za jeden z cílů: „*využívá encyklopedie slovníky a další média k vyhledávání informací a jejich zpracování*“<sup>230</sup>. Zdá se, že žák se s vyhledáváním velmi šzil a je nyní na vysoké úrovni zvládnutí tohoto výstupu.

## **3. třída, 1. pololetí**

**„Dokáže velmi rychle a systematicky vyhledat informace v encyklopediích k dané problematice.“**<sup>231</sup> (D, 0)

Tento výrok jen umocňuje ten předchozí.

**„Domýšlí příběh a doplňuje jej ilustrací.“**<sup>232</sup> (A, +1)

ŠVP se věnuje této problematice ve výstupu: „*vymýšlí a domýšlí vlastní příběhy, tvoří rýmy*“. Pokud žák je schopen doplnit příběh ilustrací, již pravděpodobně překlenul i výstup ŠVP: „*je pozorným posluchačem četby prózy i poezie, všimá si ilustrací*“<sup>233</sup>.

---

<sup>226</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>227</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>228</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>229</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>230</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>231</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

<sup>232</sup> Čeština 3. Třída, 1. pololetí

### **3. třída, 2. pololetí**

***„Na prezentace knih, které přečetl, je vždy dobře připraven, uvádí ostatní do děje.“<sup>234</sup>***

**(B, +1)**

Výstup ŠVP druhého období zní: „*zdůvodní svůj výběr domácí četby, prezentuje ji a doporučuje ostatním, sdílí zážitky s ostatními*“<sup>235</sup>. Nevíme, co se děje při prezentacích, jestli žák skutečně zdůvodňuje výběr četby, dále nevíme, jestli k prezentaci užívá písemných poznámek. To by totiž znamenalo, že by žák splnil další výstup v RVP druhého období: „*vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*“<sup>236</sup>. Pokud je tomu tak, je žák skutečně výjimečně šikovný.

***„Jakub se vždy velmi aktivně podílí na tvorbě básní, má velmi dobrý cit pro rým.“<sup>237</sup>***

**(A, +2)**

Výstup ŠVP: „*vymýšlí a domýšlí vlastní příběhy, tvoří rýmy*“<sup>238</sup> je výstupem prvního období. Žákova aktivita při tvorbě básní je buď způsobena motivací po dosaženém úspěchu nebo tím, že má žák zájem o jazyk, o poezii. Nicméně zmíněná aktivita je projev zájmu, který je jak pro rodiče, tak učitele pozitivní.

### **4. třída, 1. pololetí**

***„Jakub se dokáže kultivovaně vyjadřovat a prezentovat svoji práci na veřejnosti.***

***Dovede argumentovat pro svůj názor.“<sup>239</sup>***

**(B, +1)**

Pod pojmem „prezentovat svoji práci“ se dá představit velké množství činností. Důležité pro RVP je to, zda žák své dojmy z četby zaznamenává. Lze předpokládat, že

---

<sup>233</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>234</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>235</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>236</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 15. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

<sup>237</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>238</sup> Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyučovací předmět čeština. Str. 41. Vydáno 2008

<sup>239</sup> Čeština 4. Třída, 1. pololetí

při prezentování je třeba se již opřít o nějaké poznámky. Můžeme tedy konstatovat, že žák splnil výstup RVP: „*vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*“<sup>240</sup>.

#### **4. třída, 2. pololetí**

Žádný výrok příslušný této kapitole nebyl nalezen.

#### **5. třída, 1. pololetí**

**„Tvořivě uchopuje umělecká díla.“<sup>241</sup> (A, 0)**

Tento výrok bohužel netvrdí nic nového. Ve druhém období se klade na žáka nárok, aby čerpal ze školní knihovny, aby si začal budovat knihovnu vlastní, aby rozlišil věcný a umělecký text, aby se seznámil se základními literárními pojmy.

#### **5. třída, 2. pololetí**

**„Je schopen vyhledat konkrétní informace a zapamatovat si fakta, shrnout obsah přečteného vlastními slovy a zobecnit text ve vhodném nadpisu.“<sup>242</sup> (D, 0; B, 0)**

Vnímám tento výrok jako jakési shrnutí žákových schopností a dovedností, kterých nabyl za první stupeň základní školy.

**„Tvořivě pracuje s literárním textem, vyjádří své dojmy z četby a píše texty zadaného slohového útvaru...podle vlastní fantazie“ (A, +2)**

Je naplňován výstup RVP druhého období: „*volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*“<sup>243</sup>. Psaní textů zadaného slohového

---

<sup>240</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 16. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

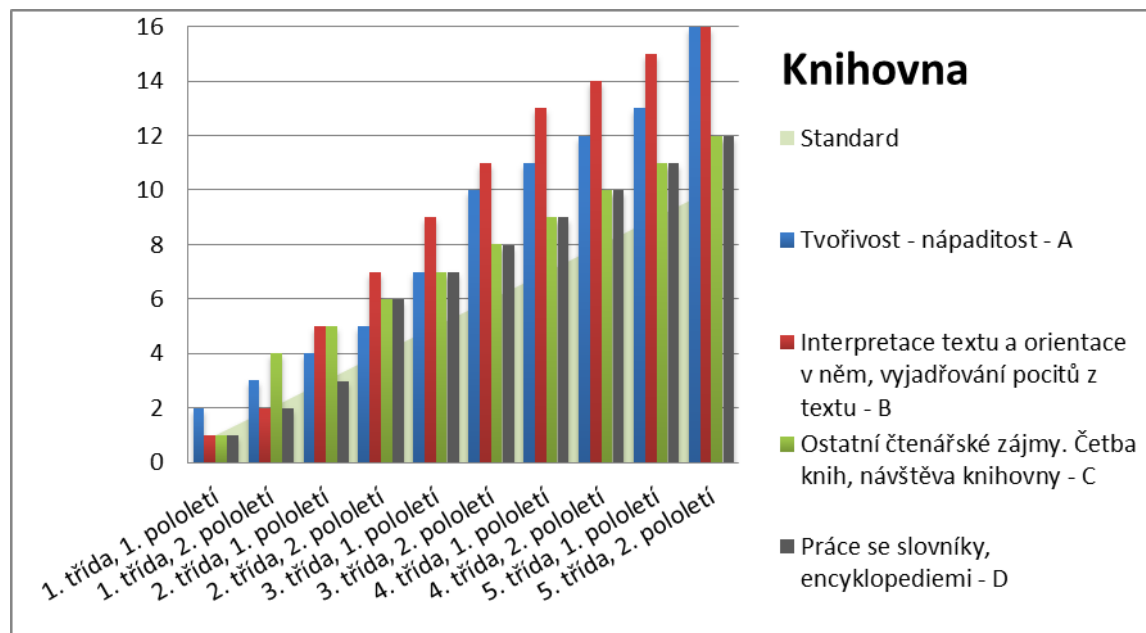
<sup>241</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>242</sup> Čeština 5. Třída, 2. pololetí

<sup>243</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 16. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

útvary by se dalo interpretovat tak, že „žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů“<sup>244</sup>. Jakákoliv literární teorie totiž v hodnocení chybí.

**Graf 4: Knihovna**



Ve druhém ročníku předbíhá sloupec interpretace textu sloupec ostatní čtenářské zájmy. Znamená to, že lehký nadstandard v zájmu o četbu způsobil u žáka výrazný růst žákových schopností interpretace textu a orientace v něm. Do budoucna můžeme očekávat další růst těchto schopností.

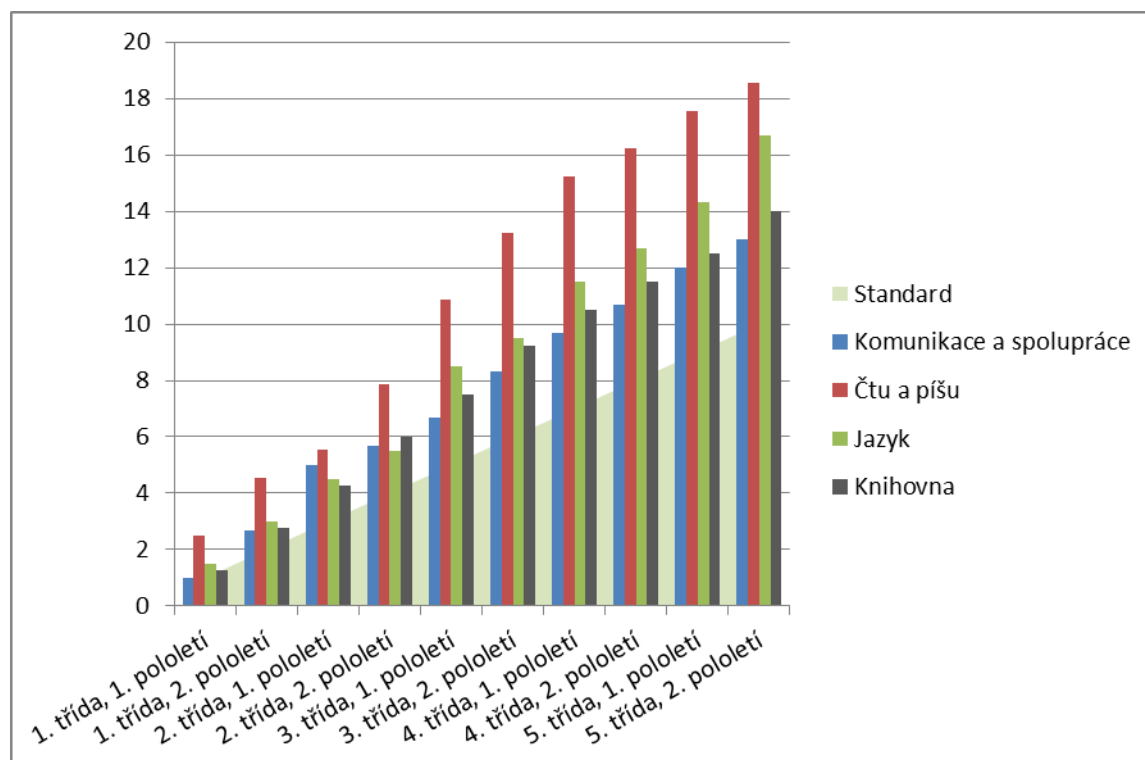
<sup>244</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 16. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>



## 9. Závěry

### 9.1. Shrnující graf

Graf 5: Shrnující graf



Graf ukazuje, že jsem zkoumal slovní hodnocení velmi nadprůměrného žáka. Požadavky RVP ZV pro něj nejsou žádnou překážkou. Nejvýraznější výkyv od standardu zaznamenáváme v kategorii Čtu a píšu. Jazyk se vyvíjí stále velmi rychle, Komunikace a spolupráce nebo Knihovna doznávají s přibývajícím časem spíše mírného růstu.

### 9.2. Vyhodnocení doporučených formulací

Tabulka 1: Vyhodnocení doporučených formulací

ORIGINÁLNÍ FORMULACE	DOPORUČENÁ FORMULACE	CO SE ZMĚNILO
<b><i>Jakub je velmi komunikativní vůči dětem</i></b>	Žák je schopen formulovat a vyjadřovat své myšlenky a	Vytrácí se informace, že tak činí rád.

<i>i dospělým.</i>	názory.	
<b>Umí zformulovat otázku i odpověď, svá tvrzení dovede doložit různými příklady.</b>	Žák umí být účastníkem dialogu, uvádí uvážlivá tvrzení, je schopen je kriticky zhodnotit.	Čtenář si těžko vybaví žákovu schopnost sdělit otázku, odpověď.
<b>V rozhovoru a společné diskusi ve třídě nicméně občas skáče do řeči a překřikuje ostatní.</b>	Žák má rezervy v respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru.	O kvality, jako je skákání do řeči a překřikování ostatních by vysvědčení přišlo.
<b>Prezentace má dobře připravené, ale jeho projev by měl být obsažnější a více souvislý.</b>	Žák v krátkém mluveném projevu podává neúplná jednoduchá sdělení.	Mluvený projev není v přesném smyslu synonymum.
<b>Větší pozornost budeme věnovat správné výslovnosti, tempu a větné intonaci.</b>	Žák nevyslovuje pečlivě, volí nesprávné tempo řeči, ve verbálních prostředcích má rezervy ve větné intonaci.	Příliš direktivní.
<b>Snadno se vyjadřuje a používá širokou slovní zásobu.</b>	Žák volí vhodné verbální prostředky pro formulování a vyjadřování svých myšlenek, pocitů, názorů.	
<b>Jakub čte s naprostým porozuměním, zvládá i náročnější texty,..., a dokáže je interpretovat vlastními slovy.</b>	Žák čte s porozuměním i náročnější texty, než průměrní vrstevníci. Slovně reprodukuje obsah tohoto čteného sdělení.	Sterilní formulace nevzbuzuje ve čtenáři emoce, které jsou pro vytvoření představy o žákovi potřeba.
<b>Aktivně se účastní besed nad knížkami.</b>	Žák se účinně zapojuje do diskusí nad knížkami.	
<b>Jakub ne vždy respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, skáče do řeči, vykřikuje okamžité reakce, aniž by vyčkal, až druhý domluví.</b>	Jakub ne vždy respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, nenaslouchá promluvám spolužáků, je neohleduplný a neuctivý.	Konkrétní pojmenování nedostatků je v doporučené formulaci příliš zobecněno.
<b>Při krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo řeči, dokáže velmi pěkně a záživně vyprávět</b>	Žák při krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo řeči, své pocity vyjadřuje výstižně, souvisle a v logickém	Výpovědní hodnota slova „záživně“ není dostatečně nahrazena.

<i>ostatním.</i>	sledu.	
<b><i>Jakub výstižně vyjadřuje své pocity z přečteného textu, a dokáže zdůvodnit svůj názor.</i></b>	Jakub výstižně vyjadřuje své pocity z přečteného textu, a dokáže obhájit svůj názor.	
<b><i>...bojuje o vůdčí pozici ve třídě, přičemž zaujímá k ostatním dětem kritické postoje, slovně je napadá.</i></b>	Bojem o vůdčí pozici ve třídě se žák snaží dosáhnout sebeuspokojení a sebeúcty, utváří nepříjemnou atmosféru v týmu, jedná neohleduplně a neuctivě. Získané komunikativní dovednosti využívá k nevhodné argumentaci a vytváření negativních vztahů s ostatními dětmi.	
<b><i>Dokáže zaujmout stanovisko a svůj postoj zdůvodnit.</i></b>	Žák činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit.	
<b><i>Částečně si osvojil adekvátní způsoby reagování na rozdílné názory ostatních, vyjadřování nesouhlasu a vlastního názoru.</i></b>	Žák si částečně osvojil respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru, lépe naslouchá promluvám dětí a vhodněji na ně reaguje. Ohleduplnější a uctivější jednání mu dovolí vytvářet vztahy potřebné pro plnohodnotné soužití s ostatními dětmi.	
<b><i>Velmi aktivně spolupracuje ve skupině a ovlivňuje pozitivně kvalitu společné práce.</i></b>	Velmi účinně spolupracuje ve skupině a ovlivňuje pozitivně kvalitu společné práce.	Účinně a aktivně nejsou synonyma, výpovědní hodnota se změní.
<b><i>Přispívá do třídních i školních diskusí, ne vždy však respektuje různé pohledy ostatních a jejich zkušenosti.</i></b>	Přispívá do třídních i školních diskusí, ne vždy však respektuje různá hlediska či co ostatní žáci říkají, jejich zkušenosti.	
<b><i>Dovede argumentovat pro svůj názor.</i></b>	Žák využívá verbálních schopností, intonace, přízvuku,	Doporučená formulace je složitě formulovaná

	pauz a tempa k argumentačním dovednostem pro svůj názor.	a těžko pochopitelná.
<b><i>Při vyučování se zapojuje do diskuse, klade přemýšlivé otázky, vášnivě argumentuje.</i></b>	Při vyučování přispívá k diskusi v malých skupinách i k debatě celé třídy, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, přílišná vášně ho omezuje ve zlepšení dovednosti argumentace.	Doporučená formulace neobsahuje dovednost položit přemýšlivou otázku.

Tento výčet doporučených formulací kapitoly Komunikace a spolupráce si kladl za cíl vytvořit stejnou výpovědní hodnotu, jako originální tvrzení s použitím pouze jazyka, který užívá RVP. Při přeformulování jednotlivých tvrzení jsem narazil na problém, kterým je nemožnost vyjádření některých jevů pouze prostřednictvím slov a slovních spojení, která užívá RVP. Následkem je posunutí výpovědní hodnoty některých výroků do jiné roviny. Tím se vytváří jiná představa o žákovi. Některá tvrzení se přeformulováním příliš zobecnila. Některá tvrzení se nepovedlo udržet na decentní opatrné rovině, nepobuřující rodiče. Doporučená formulace je často zbytečně složitá. Pojmenovává jeden jev košatým způsobem, přičemž originální věta má výpovědní hodnotu stejnou a je formulována pouze několika málo slovy. Dochází k jakémusi „zvědečtění“ vysvědčení. Formulovaná tvrzení jsou příliš složitá a pro rodiče únavná. Pro učitele těžko srozumitelná a nekonkrétní. V doporučených formulacích nenajdeme jemné odstíny problému, jako je například chuť do práce, zájem, aktivní přispívání k řešení problému.

Tvorbou doporučených formulací jsem dále nepokračoval. Výsledkem výzkumu je to, že jazykem RVP nelze formulovat všechny konkrétní žákovy činnosti a formulace nevedou k zefektivnění a zvýšení výpovědní hodnoty vysvědčení jak pro rodiče, tak pro učitele.

### ***9.3. Omezení ve vytvoření žákova profilu.***

Informace o tom, co žák uměl na začátku školní docházky, s jakou výbavou přicházel do školy, jsou pouze omezené a vytváří očekávání, která jsou v průběhu další analýzy značně v rozporu s textem vysvědčení. Seznámení se čtenářskými

dovednostmi probíhá prostřednictvím úryvku: „*Jakub nastoupil do školy už jako velmi pokročilý čtenář. Zvládá tiché čtení i hlasitý přednes, čte rychle a s porozuměním.*“<sup>245</sup> Tento výrok ve mně vzbudil očekávání toho, že žák čte rychle, plynule, nezadrhává se, je schopen intonace, čtenému rozumí. Z omylu mě ovšem dostal až výrok: „*Jakub čte plynule po skupinách slov.*“<sup>246</sup> Ve druhém pololetí druhé třídy se dozvídám, že žák zas až tak dokonalý není, že do této doby pravděpodobně plynule po skupinách slov nečetl.

Další překážkou v orientaci hodnocení je fakt, že žák je hodnocen v porovnání k očekávaným výstupům RVP, kdy formulace výstupů bývá mnohdy vázána na věk žáka. Výstup druhého období RVP: „*reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*“<sup>247</sup> může žák splnit již v prvním ročníku a můžeme ho tedy považovat za výjimečně talentovaného. Za sdělení musíme ovšem vnímat například učitelův výrok: „Kdo bude znát výsledek, napíše ho na tabuli.“ Žák zcela jistě pochopí, že až spočítá příklad, půjde výsledek napsat na tabuli. Nějakým způsobem by byl schopen toto sdělení převyprávět a to podstatné si z něj také zapamatuje – výsledek příkladu napsat na tabuli. Očekávaný výstup je tedy naplněn a žák nemusel projevit žádné výrazné schopnosti. Je pochopitelné, že autoři RVP při formulování očekávaných výstupů spoléhali na zdravý rozum učitelů a tvůrců ŠVP, nicméně orientaci v hodnocení a ve výkonech žáka tento jev ztěžuje.

Potíže nenastávají pouze s porovnáním s RVP, ale i v celkovém kontextu vysvědčení. Často se v hodnocení hodnotí vzhledem k věku. Již v první třídě se lze dočíst, že žák „čte rychle a s porozuměním“. Ve druhé třídě čte s „naprostým porozuměním“, ve třetí třídě „prokazuje porozumění“, ve čtvrté „čte s porozuměním“ a v páté třídě „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty“. Kdybychom výroky o čtení s porozuměním zamíchali a zpřeházeli, vysvědčení by výpovědní hodnotu nezměnilo. Je tedy vždy nutné mít na mysli, kolik je žákovi let, jak je vyspělý „průměrný žák“ a k tomu své dojmy z hodnocení vztahovat.

---

<sup>245</sup> Čeština 1. Třída, 1. pololetí

<sup>246</sup> Čeština 2. Třída, 2. pololetí

<sup>247</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura [online]. Str. 14. Praha, 2005. Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV\\_2007.zip](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip)>

RVP obsahuje určité očekávané výstupy. Učitel, který bude žáka po prvním stupni přebírat, má k dispozici pouze znalost RVP. ŠVP není budoucímu učiteli znám. Hodnocení, které si přečte, může vztahovat k ŠVP jeho školy, ne školy, kde se vzdělával žák. Některé výstupy, které jsou vnímány tak, že žák je ve znalostech napřed před ostatními, mohou být v novém ŠVP zakotveny o ročník níže, tedy se za úspěch a projev vyspělosti nepovažují. Za příklad uvádím preferování tiskacího písma před psacím. Ve stávající škole žák do konce prvního pololetí druhé třídy používal tiskací písmo k práci na pracovních listech či projektech. V některých školách může být užívání psacího písma od druhé třídy samozřejmé a vynucované – děti ho tedy oproti našemu žákovi užívají dříve. Mohlo by se tedy zdát, že je žák oproti standardu opožděný.

Slovní hodnocení se pravděpodobně věnuje jen jevům, které žák ovládá nadstandardně, nebo naopak v čem má rezervy. Ostatní učivo se v hodnocení nezmiňuje. Čtenáři hodnocení nezbyvá nic jiného, než si domýšlet objem učiva, které se žák naučil. Pro učivo pravopis bě/pě/vě/mě je vyhrazen v ŠVP čtvrtý ročník. Jakub ovšem toto učivo ovládal již ve třetím ročníku. Je to známka Jakubovy šikovnosti nebo toho, že učitel preferoval výuku bě/pě/vě/mě před jiným učivem třetího ročníku, které odložil do čtvrté třídy? Objem naučeného je čistě spekulativní a nejde z hodnocení vyčíst. Zmínka o tom, že žák ovládá pravopis bě/pě/vě/mě tedy nemusí nutně být vizitka jeho bystrosti, ale organizace učitelovy výuky.

Ve vysvědčení jsou přítomna některá klíčová slova, která nevypovídají nic o výkonu. „*Snází se o dodržení předepsaného vzoru psacího písma.*“<sup>248</sup> Nelze odvodit, do jaké míry žák problematiku zvládl, či nikoliv. Kde na cestě za dodržováním předepsaného vzoru psacího písma se nachází. Jako další ukázkou volím výrok: „*Provádí základní syntaktické rozbor věty jednoduché a souvětí.*“<sup>249</sup> Bohužel nevíme, zda žák rozbor provádí úspěšně, či neúspěšně. S tímto tématem souvisí i výroky: „*Měl by se zaměřit na správný sklon písma.*“<sup>250</sup>, „*Měl by se soustředit na psaní velkých písmen na začátku věty.*“<sup>251</sup>, *Postupně si je jistější*

---

<sup>248</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

<sup>249</sup> Čeština 4. Třída, 2. pololetí

<sup>250</sup> Čeština 2. Třída, 1. pololetí

<sup>251</sup> Čeština 1. Třída, 2. pololetí

v časování sloves, ...<sup>252</sup> a „ V další etapě by se měl pokoušet rozvíjet úvahový styl, ...<sup>253</sup>. Všechna tato doporučení si vysvětlují tak, že žák konkrétní problematiky neovládá. Důvod, proč je zvolena tato formulace výroků, je pravděpodobně pro zjemnění informace rodičům žáka.

Mezi další problémová slova při vytváření profilu žáka patří několikrát zmiňované slovo „prezentace“. Toto slovo se nevyskytuje ani v RVP, ani v ŠVP. Co si učitel představí pod pojmem prezentace? Jaké dovednosti či znalosti musí žák ovládat, aby mohl prezentovat? Co obnáší příprava na prezentaci? Toto jsou otázky, na které hodnocení bohužel neodpovídá. Výrok: „Na prezentace knih, které přečetl, je vždy dobře připraven.“<sup>254</sup> Učitel vlastně hodnotí přípravu na prezentaci. Obsah přípravy je nám ale zatajen.

Již na prvním stupni žák mění učitele, obvykle ve třetí třídě. Pokud se učitelé nedohodnou na totožné formě a na stejných hodnotících kritériích, ztratí se kontinuita hodnocených kvalit. I přes veškerou snahu ale používá každý trochu jiný styl, na který je třeba si zvyknout.

#### **9.4. Odhad žáka – před setkáním**

Na základě výzkumu slovních hodnocení jsem si já, jako budoucí učitel, o žákovi utvořil jistou představu, kterou hodlám porovnat při rozhovoru se žákem.

##### ***Vnější znaky:***

Podle slovního hodnocení nelze vysoudit, jak žák vypadá, jak působí.

##### ***Vnitřní znaky:***

Představuji si Jakuba jako velmi chytrého, šikovného a úspěšného žáka. Jeho **logické myšlení** mu napomáhá jak v matematice, tak i v ostatních předmětech. V češtině je to konkrétně vyvozování a aplikace gramatických pravidel, či tvoření osnovy při psaní slohu. Je výrazně **na cíl orientovaný jedinec**. Jeho další vlastnost

---

<sup>252</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

<sup>253</sup> Čeština 5. Třída, 1. pololetí

<sup>254</sup> Čeština 3. Třída, 2. pololetí

– **netrpělivost** mu ovšem brání v některých případech cíle dosáhnout. Pokud je úkol na první pohled neřešitelný nebo si s ním žák neví rady, často **řešení vzdá**. Žák se totiž výrazně **podceňuje** a myslí si, že úkol je nad jeho síly a není možné dosáhnout úspěchu (cíle). Podceňování se je výsledkem **nízkého sebevědomí**. **Cholerická povaha** mu nedovolí ve vypjatých situacích zapojit rozum, ve kterém má uloženy správné vzorce chování. **Respekt** ke spolužákům je do třetí třídy oslaben potřebou neustálé soutěže a bojem o přízeň učitele. Ve vyšších ročnících si žák uvědomil, že nejlepšího výsledku se ve společné práci dosáhne pouze kooperací, nikoliv agresivním prosazováním vlastních názorů. Začal tedy podporovat členy ve skupině. Mimoškolní činnosti nebude podnikat se spolužáky, je **samotářský**.

Jako budoucí učitel mohu očekávat žáka výrazně nadprůměrného v oblasti češtiny, matematiky a angličtiny. Žák si osvojil i různé systémy učení, bude je tedy uplatňovat v dalším učení, které bude efektivní. V ostatních vyučovacích předmětech bude žák podávat pravděpodobně standardní, průměrný výkon. Soudím tak podle časových preferencí žáka, který část volného času věnuje četbě a část věnuje mimoškolnímu vzdělávání cizího jazyka. Na sport či umění nezbude čas. Nebezpečí vnímám v interakci s budoucími spolužáky, kdy nízká hladina respektu, empatie a sebevědomí může způsobit nedozírné následky v začlenění do třídního kolektivu. Graf Komunikace a spolupráce, sloupec My spolu, se na konci páté třídy vyšplhal ke standardu. Žák tedy nijak nezaostává za ostatními, nicméně by se učitel na jeho socializaci měl soustředit. Dále je pravděpodobné, že bude žák vyžadovat individuální přístup a výraznou diferenciaci výuky. Běžné úkoly budou pro žáka příliš jednoduché a zvládne je mnohem rychleji, než ostatní. Častá spolupráce a diskutování by mohly žákovi pomoci v nabytí jistoty společenského kontaktu. Do budoucnosti se mi rýsují dva scénáře. Buď žák svou tvořivost vrhne směrem zalíbení se kolektivu tím, že bude vymýšlet a realizovat „klukoviny“, nebo pokud se ve škole nebude nudit, věnuje energii poznávání a vzdělávání.



### **9.5. Charakteristik žáka - po setkání**

Jakub navštěvuje primu střední školy Nový Porg. Ve volném čase se věnuje hraní na bicí, badmintonu, četbě a hraní na počítači. Za rok přečte přibližně dvanáct knih, některé jsou dějepisné. Po tom, co jsem mu popsal základní rysy typů temperamentu, charakterizuje se tak, že je dílem melancholik, dílem flegmatik a dílem choleric. Má potíže při navazování kontaktu s lidmi, váhá s oslovením, nicméně si pochvaluje velikost současné třídy – 24 žáků, oproti deseti na prvním stupni. Tvrdí, že **má větší množství přátel**, se kterými se může bavit. Kamarádi jsou zejména z řad spolužáků.

Po rozhovoru se mi Jakub jeví jako **sebevědomý, komunikativní, empatický** a trochu stydlivý. Zdánlivě složitý úkol vzdává brzy a frustrovaný odchází. O této vlastnosti ví, snaží se omezovat pocit frustrace, často se k úkolu vrátí a úspěšně ho dokončí. Jakub je velmi **cílevědomý**. Je si vědom toho, že úspěch nepřijde okamžitě, je potřeba pro něj něco dělat. Čeština není jeho nejoblíbenějším předmětem ve škole. Patří mezi ty průměrné. Nejoblíbenější je biologie, dějepis a tělocvik. Mezi nejméně oblíbené patří matematika. Důvody neoblíbenosti matematiky nejsou ani v přísném učiteli, ani v úspěchu či neúspěchu při řešení úloh. Čeština Jakuba nebaví, když je složitá, baví ho, když je snadná. Angličtinu Jakub řadí mezi jeho nejúspěšnější předměty. Náplní angličtiny jsou časté prezentace na rozličná témata. Na prezentaci **se radši připravuje ve skupince**, než sám. Tvrdí, že alespoň zodpovědnost za výsledek není jen na něm a víc ho to baví.

v češtině Jakub **preferuje literaturu a sloh před mluvnici**. Na hodiny se připravuje svědomitě, za přípravu na vyučování žáci dostávají známky. Z mluvnice je Jakub ohodnocen v přepočtu na běžné školní hodnocení dvojkou. Jakub nemá žádnou speciální školní funkci, nepřispívá do školních novin.

Na prvním stupni žáka bavil nejvíce předmět svět, ve kterém žáci dělali **projekty a prezentace**. Matematika žáka bavila taktéž, protože mu šla. Zdá se, že úspěch je pro Jakuba výrazný motivační činitel. Přiznává, že **na přelomu druhé a třetí třídy panovala ve třídě nepříjemná atmosféra**, děti se mezi sebou hádaly. Spory se ukončily dílem usmířením a dílem tím, že aktéři hádek školu opustili.

## **9.6. Porovnání dojmů**

Je zřejmé, že v řadě případů jsem se při odhadování mýlil. Myslel jsem si, že sport a umění žáka zajímat nebudou, že na tato odvětví nebude žák ani příliš talentovaný. Opak je pravdou. V oblasti matematiky a češtiny se žák zařadil do průměru. Ve slohu a literatuře je žák úspěšnější, než v pravopise. Jakub není samotářský. Pouze není prvním, kdo navazuje kontakt. Rád spolupracuje s ostatními. Při rozhovoru projevoval zdravé sebevědomí. Časté konfliktní situace ve druhé a třetí třídě nebyly způsobeny bojem o přízeň učitele.

Potvrdily se domněnky o vyspělosti v angličtině. Bouřlivý stav v grafech na přelomu druhé a třetí třídy Jakub přiznal, že byl skutečně zaviněn bojem o vůdčí roli ve třídě. Pokud si s úkolem neví rady, stále řešení vzdává. Cholerická povaha se projevila v Jakubově výpovědi, že je schopen naštváním roztrhat papír s výpočty.

## **9.7. Závěry z výzkumu**

Na základě četby série školních hodnocení žáka je možné utvořit si obecnou představu o žákovi. Podrobným zkoumáním a analyzováním hodnocení se představa konkretizuje. V řadě klíčových jevů vysvědčení funguje jako médium, které informuje pravdivě. Pokud by čtenář chtěl z vysvědčení získat podrobnější informace, je nutné zapojit představivost a zkušenost z práce s dětmi. Ve vysvědčení nalezneme pouze informace o žákových úspěších a neúspěších, průměrné standardní situace v hodnocení nejsou popsány.

Potvrdilo se, že slovní hodnocení má pro využití v praxi několik zásadních limitů

### **Pedagogická zdatnost**

Úspěšnost žáka je velkou měrou závislá na dovednostech učitele. Učitel musí být znalý předmětů, co vyučuje, musí znát jejich didaktiku a musí volit vhodné metody práce při realizaci vyučovací jednotky. Pokud učitel není odborně zdatný, i výrazně nadaný žák se brzy zařadí do průměru. Oproti tomu kvalitní učitel je schopen i méně

nadaného žáka vhodnou posloupností kroků, metodami a vhodnou motivací dovést k požadovaným výkonům. Závěrečné slovní hodnocení vypovídá sice o žákových výkonech, nevypovídá už o podmínkách, ve kterých žák výkonů dosáhl.

### **Lidská vyspělost učitele**

Na to, aby se učitel byl schopen vyvarovat veškerých chyb ve vnímání žáka a následnému chybnému vytvoření jeho obrazu, je třeba, aby byl lidsky vyspělý. Měl ustálené mechanismy, které mu pomáhají v minimalizování nežádoucích představ. Pro slovní hodnocení znamená učitelův chybně vytvořený obraz o žákovi chybné informace ve vysvědčení, které tak není možno správně dekodovat.

### **Technická zdatnost**

K tomu, aby učitel uměl správně napsat slovní hodnocení (zakódovat) je třeba, aby znal zákonitosti této komunikace a dovedl jich využívat, aby ovládal jazyk, a byl tak dostatečně komunikačně způsobilý pro tvorbu slovního hodnocení.

### **Časová náročnost**

Užívat slovního hodnocení je velmi časově náročné. Zodpovědnému učiteli trvá dlouhou dobu, než hodnocení napíše, čtenáři trvá dlouhou dobu, než hodnocení přečte, porozumí mu, rozluští významy jednotlivých vět, uvědomí si, co žák ovládá či neovládá. Předpokládám, že další čas se stráví centrální kontrolou vhodnosti formulací před udělením vysvědčení.

### **Užitná hodnota**

Učitel píše slovní hodnocení žáka. Komu je text ale směřován? Užitnou hodnotu z textu může mít žák, rodiče žáka, škola při přijímacím řízení, žákův budoucí učitel, kontrolní instance (ředitel stávající školy). Je ale možné do stejného slovního hodnocení zakomponovat zacílení na tolik subjektů? Ukazuje se, že potřeby jednotlivých subjektů jsou rozdílné. Žák potřebuje, aby text byl napsán jazykem jemu srozumitelným, budoucí učitel se potřebuje opřít o nějaká univerzální kritéria, která by nezkrasovala vytvoření obrazu o žákovi, rodič potřebuje srovnání žákovy výkonu s ostatními žáky ve třídě a velmi opatrné formulace žákových neúspěchů. Některé požadavky se pravděpodobně staví proti sobě. Budoucí učitel by rád věděl,

co žákovi nejde, mnozí rodiče by žákovy nedostatky na vysvědčení nejradyji vidět nechtěli.

Pokud si škola vybere cílit slovní hodnocení pouze na jeden subjekt, je užitná hodnota v porovnání k věnovanému času velmi nízká. Pokud se ale škole podaří slovním hodnocením uspokojit potřeby několika subjektů, užitná hodnota vzrůstá a jednotlivým subjektům bude poskytnuto nesrovnatelně více informací, než u pouhé klasifikace pětistupňovým hodnocením.

### Forma vysvědčení

Ve formě žákova vysvědčení je téměř každé pololetí provedena změna. Je to známka toho, že ani škola, která využívá nejmodernějších metod, trendů a spolupracuje s mnohými odborníky, nemá jasnou představu o správné podobě závěrečného slovního hodnocení. Forma je závislá na subjektech, na které je hodnocení cíleno. Po zvážení výše zmíněných závěrů jsem si dovolil navrhnout vysvědčení psané formou slovního hodnocení s cílem uspokojit co nejvíce subjektů.

Tabulka 2: Návrh formy slovního hodnocení

Sekce	Vzor hodnocení	Funkce sekce
<i>Znalosti, schopností, dovedností a postoje nabyté před školní docházkou</i>		Tato sekce by byla zařazena pouze do úplně prvního vysvědčení. Celková charakteristika žáka má vliv na hodnocení žákova progresu, výsledky jeho snažení, procesualní stránku hodnocení. Sekce je určena budoucím učitelům, rodičům, kontrolním instancím.
<b>Hlavní probíraná témata</b>	Prezentace knih, orientace v odborném textu, vyjmenovaná slova a k nim příbuzná, určování slovních druhů, časování sloves, skloňování podstatných jmen, sloh – vypravování.	Sekce určená pro snadnou orientaci v učivu ročníku. Byla by společná všem žákům v ročníku. Je to jakási osnova pro hodnocení v sekci „Zvládnuté učivo“. Je určena budoucím učitelům, rodičům, kontrolním instancím.
<b>Zvládnuté učivo</b> Zaměření na výkon	Vyjmenovaná slova a slova k nim příbuzná píšeš pravopisně správně, určíš	Hodnocení hlavních probíraných témat, jemnější posouzení úrovně zvládnutí učiva. Sekce je určena

	všechny slovní druhy, vyhledáš slovo zastupující daný slovní druh. Postupně jsi jistější v časování sloves. Bez problémů skloňuješ podstatná jména.	žákovi, rodičům, budoucím učitelům, kontrolním instancím
<b>V čem jsi dobrý (zvládnuté učivo)</b> Zaměření na výkon	Při prezentování knih umíš ostatní uvést do děje. Máš velmi dobrý cit pro rým. Bez problémů umíš skloňovat podstatná jména. Dokážeš velmi rychle a systematicky vyhledat informace v encyklopediích k dané problematice. Jsi schopen napsat velmi poutavé vypravování oživené přímou řečí.	Zhodnocení učiva, které žák zvládl v mimořádné kvalitě. Sekce je určena žákovi, rodičům, budoucím učitelům.
<b>V čem, co ti nešlo, ses zlepšil a jak moc.</b> Zaměření na proces	Už čteš mnohem pečlivěji zadání. Stačí ti méně důrazné vybídnutí k činnosti, abys v ní pokračoval.	Zhodnocení progresu, reakce na sekci „Co bys měl zlepšit“ v předchozím slovním hodnocení. Upevňování důvěrného vztahu učitele s žákem. Hodnocení procesu. Sekce má motivační charakter. Nabádá žáka či rodiče k práci s vysvědčeními, aplikaci slovního hodnocení do běžného žákova fungování. Sekce je určena žákovi, rodičům, budoucím učitelům.
<b>Co bys měl zlepšit</b> Zaměření na proces	Nevzdávej úkoly předem, víš, že je vždy dokážeš splnit, když se soustředíš.	Zhodnocení žakových slabin formou doporučení a vybídnutí k snaze napravit nedostatky. Učitel si v této sekci zároveň stanoví kritéria, která bude v dalším hodnocení reflektovat, je třeba, aby žákův progres v těchto kritériích sledoval. Sekce je určena žákovi, rodičům, budoucím učitelům.
<b>Žákův přístup k předmětu, změny v žakově přístupu</b> Zaměření na	Projevuje vlastní iniciativu prezentovat knihy, které přečetl, čímž motivuje ke čtenářství i ostatní. Na prezentace knih je vždy dobře připraven. Aktivně se podílí	Zhodnocení žákova přístupu k vyučovanému předmětu. Bude tak možné sledovat, kam to žáka více „táhne“ a vývoj žakových preferencí. Sekce je určena žákovi, rodičům, budoucím učitelům, kontrolním

motivaci	na tvorbě básní. Je aktivní čtenář.	instancím.
<b><i>Odchylky žakových znalostí, schopností, dovedností a postojů od RVP</i></b> <i>Zaměření na komparaci</i>	Jakubovi občas dělá problémy respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru. V ostatních výstupech žák podává nadstandardní výkony.	Na konci třetí a páté třídy zhodnotí učitel stručně odchylky od požadovaných výkonů v RVP s užitím formulací v RVP se vyskytujících. Sekce je určena budoucím učitelům, kontrolním instancím, rodičům.

Ve vzoru návrhu slovního hodnocení je užito výroků z žakova slovního hodnocení druhého pololetí třetího ročníku předmětu Čeština.

Při odhadování žakovy budoucí školní kariéry je nutno znát několik faktorů ovlivňujících odhad. Jsou jimi žakova motivace, úspěšnost, sebereflexe, kvalita školy, organizace výuky a žákův potenciál.

### **Motivace**

Žakova motivace k učení výrazně stimuluje jeho výkon a čas nad učením strávený. Žáci s vysokou motivací k učení budou podávat výkony, jejichž kvalita bude mít dlouhodobě vzestupnou tendenci. Graf žáka, který je demotivován bude mít tendenci klesající. Výraznými zdroji motivace jsou třídní kolektiv, klima třídy, působení učitele, rodičů.

### **Úspěšnost**

Pokud byl žák při dosavadním výchovně vzdělávacím procesu úspěšný, lze predikovat, že úspěšným setrvá. Podávat kvalitní výkony s sebou zároveň nese funkční nastavení žakových procesů učení. Limitem pro úspěšnost je žákův potenciál zmíněný níže.

### **Sebereflexe**

Když žák bude mít rozvinutou schopnost sebereflexe, má potenciál nalézt v sobě příčiny neúspěchů, a tedy možnost je odbourat. Ať se jedná o motivaci k učení či nastavení procesů pro úspěšnější učení. U žáka s rozvinutou schopností sebereflexe za účasti dostatečné motivace lze predikovat vývoj jeho „profilu“ jako rostoucí. Nedostatečná schopnost sebereflexe je faktorem pro klesající tendenci.

### **Kvalita školy**

Kvalita školy a pedagoga výrazně ovlivňuje žákovy výkony. V případě, že stávající škola je kvalitní, i méně bystrý žák může podávat kvalitnější výkony, než žák bystrý v nekvalitní škole. Při predikci žákova vývoje bude kvalita stávající školy významným způsobem odhad zkreslovat. Totéž se týká školy budoucí. Dalším faktorem ovlivňujícím správnost predikce žákova vývoje je organizace výuky. Pokud vyučující nestřídá různé metody práce, upřednostňuje ty žáky, kterým stávající metoda vyhovuje (samostatná práce, skupinová práce, poznávání skrze jeden smysl...).

### **Potenciál**

Žákův potenciál či bystrost je výrazným faktorem pro predikci jeho vývoje. Určuje maximální možný objem poznání žáka. Ze všech zmíněných faktorů je tento nejvíce ovlivněn fyziologicky. V užším smyslu se jedná o inteligenci. Potenciál určuje, kde se křivka žákova vývoje zastaví. Upozorňuji ale na fakt, že v mnoha případech nelze inteligenční mez předpovědět, jelikož žák při školní docházce na první stupeň ZŠ celého svého potenciálu nevyužívá.

Jednotlivé faktory od sebe nelze oddělovat, navzájem se podmiňují. Navržená forma slovního hodnocení tyto faktory zohledňuje, a klade si tak za cíl šumy minimalizovat. Přes veškerou snahu však predikce žákova vývoje bude vždy nežádoucími faktory ovlivněna a znehodnocena. Výsledkem výzkumu je, že predikovat žákův vývoj lze pouze v omezené míře. Zkoumaná série slovních hodnocení podala informace, které v zásadních otázkách vedly k pravdivé predikci žákova vývoje.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem posuzoval, do jaké míry umožňuje slovní hodnocení objektivně vypovídat o vývoji žákových vybraných znalostí, schopností, dovedností, postojů. Predikoval jsem žákův další vývoj. Při analýze série slovních hodnocení jsem narážel na určité limity, které omezovaly výpovědní hodnotu vysvědčení. Ty jsem pojmenoval. Ukázalo se, že existují takové limity, které platí pro všechna slovní hodnocení. Zobecnil jsem je a v práci na ně upozornil. Při analýze série slovních hodnocení jsem zjistil úroveň žákových schopností, znalostí, dovedností a postojů. Obraz žáka, vytvořený na základě vysvědčení jsem porovnal se zkušeností, kterou jsem získal z následného rozhovoru s ním. Z tohoto porovnání taktéž vytanulo několik upozornění a zobecnitelných zkušeností, potvrdil se vstupní předpoklad, že slovní hodnocení může být vodítkem pro vytvoření představy o žákovi a odpovědělo na zásadní otázky spojené s poznáním žáka bez potřeby osobního kontaktu. Vstupní předpoklad o tom, že slovní zásoba, kterou používá RVP ZV bude dostačující k přeformulování vysvědčení bez změny výpovědní hodnoty, je vyvrácen a ukázalo se, že pro zvýšení výpovědní hodnoty slovního hodnocení je třeba hledat jiné nástroje. Sestavil jsem také profil žáka pomocí grafů. Dospěl jsem k výsledkům a upozornil na překážky, které se při kvantifikaci slovního hodnocení vyskytly. Otevřel jsem téma slovního hodnocení a vyvodil jsem několik závěrů. Věřím, že tyto závěry mohou být inspirací pro inovace slovního hodnocení ve školské praxi.



## Použitá literatura

- DeVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vydání. Praha, Grada: 2001. ISBN 80-7169-988-8
- DRAHORÁD, Ctirad. *Hodnocení žáků základní školy*. 1. vydání. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-37-4
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-546-2
- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8
- SCHIMUNEK, Franz - Peter. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VELIKANIČ, Ján. *Zkúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1997. ISBN 80-85866-20-X

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Vyhodnocení doporučených formulací .....	81
Tabulka 2: Návrh formy slovního hodnocení .....	92

## **Seznam grafů**

Graf 1: Komunikace a spolupráce .....	50
Graf 2: Čtu a píšu.....	67
Graf 3: Jazyk.....	73
Graf 4: Knihovna .....	80
Graf 5: Shrnující graf.....	81

## **Přílohy**

### ***Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru se žákem***

**Máš nějaké mimoškolní zájmy?**

Ano mám, jednou týdně chodím na bubny a na badminton.

**A jak ti to jde?**

Jo, jde mi to, už jsem měl několik badmintonových turnajů.

**A vyhráváš?**

No, moc ne, ale už brzo budu vyhrávat.

**A co nějaké jazyky? Vzděláváš se ještě mimoškolně?**

Chodil jsem tady na španělštinu, teď chodím do primy a od sekundy budu mít možnost výběru ještě druhého jazyka, tak budu chodit asi na španělštinu.

**A co kromě těchto zájmů, máš ještě nějaké? Čteš?**

Jo, čtu, hraju na počítači.

**Kolik knih přečteš za rok?**

Za rok tak 12.

**A je to méně, nebo více, než v minulých letech?**

Míň, protože mám méně času kvůli badmintonu a přípravě do školy.

**Naštáváš se?**

No... ano.

**Co děláš, když se naštváš?**

Jsem naštvanej.

**A proč se naštváváš?**

Třeba když se mi něco nepovede, roztrhám třeba vzteky ten papír.

**A jsi schopný se k tomu pak ještě vrátit?**

Jo, a pak se mi to povede i vyřešit.

**Máš nějaké kamarády?**

Jo, hodně.

**Stýkáš se s nimi někdy?**

Jo, se spolužáky ve škole.

**Kam chodíš do školy?**

Na Nový Porg, ten je v Praze v Krči.

**Kolik je vás ve třídě?**

24

**To je o dost více, než jsi měl na základní škole, kolik vás vlastně bylo na základce?**

Ze začátku nás bylo 10 a pak jsme nakonec skončili ve čtyřech.

**Je to velká změna, ze 4 na 24?**

jo, spousta kámošů víc mnohem nás tam bylo jsem získal a už jsem si na to zvyknul.

**A bylo těžké si na to zvyknout?**

Ze začátku, teď už je to v pohodě.

**Co bylo těžké?**

Třeba se s nima seznámit, to mi moc nejde, neumím říct první slovo, oslovit ho první.

**Hádáš se s nimi?**

Ani ne, spíš kvůli blbostem.

**Jaké tam máte předměty?**

Nejvíc mě baví tělocvik, biologie, dějepis a nejmíň matika.

**A co čeština?**

ta je něco mezi tím. Když je to těžký, tak mě to nebaví a když je to lehký, tak mě to baví.

**Je to i s ostatními předměty takhle podobně?**

Matika mě nebaví vůbec, mně to jde, mamka to taky říká, ale nebaví mě to.

**Nemůže to být učitelem?**

On je strašně přísněj.

**Takže to taky možná tím může být. Biologie tě baví, máte na ni také přísného učitele?**

Ani ne, ale spíš mě to baví jako biologie sama o sobě.

**Když tě biologie baví, vzděláváš se v ní nějak mimoškolně?**

Moc ne, ani ne. Ale někdy si přečtu dějepisné knížky, encyklopedii třeba.

**Jaké jsou tvoje silné stránky, co ti ve škole jde?**

Ve sportu, hlavně v běhu ve sprintu, a vlastnost, vytrvalej moc nejsem, ale vím, že když se do něčeho pustím, tak to zvládnou.

**Je něco, co ti jde lépe, než ostatním?**

Angličtina a pak ten dějepis a pak biologie.

**Co nějaká čeština? Máte ji?**

Jo, máme sloh, literaturu a mluvnici.

**Co ti jde nejvíce?**

Sloh a literatura, mluvnice mi nejde. Ne, že by mi nešla, ale jsem lepší v literatuře a ve slohu.

**Jak se to pozná?**

Mám z toho lepší známky.

**A máte tam známky, nebo slovní hodnocení?**

Máme známky a pak percentil. Třeba ze sta procent mám 83, takže mám jakoby osmičku. Desítka je nejlepší. Pak tam máme ještě hodnocení A, B – F, což je jako přístup v hodinách, jestli se jako připravuju, vyrušuju.

**Mají ostatní lepší, nebo horší percentil, než ty?**

Jsem tak v polovině, jsou tam špti i horší, než já. Ale špti si říkáme skoro všichni.

**Jak jsi na tom v češtině?**

A, někdy B

**Jak jsi na tom v jiných hodinách?**

Mám B z Anglické literatury, ale není to právě o literatuře, spíš děláme projekty a prezentace v Power pointu. Třeba teď jsme si hráli na hlasatele počasí.

**Připravujete si práci ve skupině?**

Někdy ve skupině, někdy samostatně.

**Co tě víc baví?**

Ve skupině, protože když to pokazím, tak vím, že nejsem jedinej, kdo to pokazil a taky proto, že ta práce je rozdělená.

**Jak se připravujete?**

Po obědě je dlouhá pauza, my tam máme i počítačové učebny, tam si to připravíme, a pak se naučí, třeba každý říká jinej slide.

**Co ten pravopis? Píšeš správně diktáty?**

Spíš děláme doplňovačky a dostávám takovou dvojku. Pro mě je to za první rok dobrá známka.

**A píšete nějaké slohy?**

Nedávno jsme ho psali, dostali jsme obrázky a podle toho jsme měli napsat vypravování. To mi šlo.

**Máš nějakou školní funkci, třeba redaktor školních novin?**

Nemám.

**To bylo k současné škole. A co ta minulá škola, jak na ni vzpomínáš?**

Jo, dobrý, mně se tady líbilo moc.

**Proč jste skončili čtyři?**

Nevím, prostě odcházeli.

**Mohlo to být kvůli špatným výsledkům?**

To ne, odcházeli na jiné školy.

**Měl jsi v těch čtyřech nějakého partáka kluka?**

No, jednoho, už od školky.

**Když to porovnáme, co tě bavilo tady nejmíc**

Bavil mě tu Svět, to je něco mezi dějepisem a obecnou výukou, taky tam byla biologie. Dělali jsme plakáty na různé katastrofy, třeba tornádo nebo jsme dělali projekt na určitou zemi, já měl Mexiko a dělal jsem typické jídlo - Fajitas.

**Co ti tu šlo nejméně?**

Tady mi ještě matika šla. Nevím.

**Chodil jsi na nějakou keramiku nebo něco výtvarného?**

Jo, na keramiku ve čtvrtek odpoledne.

**Co ti tu z češtiny šlo nejlépe, mluvnice, literatura?**

My to neměli takhle rozdělené, literatura tu byla v tom světě a sloh jsme tu neměli. Maximálně nějaký odstavec nebo stránku.

**Měls tu kamarády?**

Měl.

**Já ti tu přečtu něco z tvého hodnocení: „...bojuje o vůdčí pozici ve třídě, přičemž zaujímá k ostatním dětem kritické postoje, slovně je napadá.“ Co bys na to řekl?**

Nee...! To jsem měl ve druhé třídě takové období. Jsme se spolu docela hádali asi ve třetí třídě, ale pak už jsme se nehádali.

**Proč už jste se nehádali?**

Nevím.

**Je možné, že odešel?**

Jo, odešel, ale ne kvůli mně, kvůli jiným věcem.

**Vůdčí pozice ve třídě, víš, co si pod tím představíš?**

Nevím, něco jako že jsem chtěl být kapitán, boss.

**Myslíš, že kdyby tu ve škole zůstal, že by nějak ty rozpory pokračovaly?**

Myslím, že ne, my jsme se pak usmířili, pak už jsme byli starší.



***Příloha č. 2 – Katalogový list žáka, zdrojový dokument pro textovou analýzu***