

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky

**JSOU ŽÁCI 1. – 3. ROČNÍKU SCHOPNI  
KVALITNÍHO SLOVNÍHO HODNOCENÍ?**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

*ŠÁRKA VELÍŠKOVÁ*

*Učitelství 1. stupně ZŠ*

*léta studia 2007 – 2012*

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eva Lukavská, Ph.D.

Plzeň, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 23. března 2012

.....

Děkuji PhDr. Evě Lukavské, Ph.D. za podporu, odborné vedení a množství cenných rad, podnětů a inspirací, které mi předala při psaní této diplomové práce. Dále pak Mgr. Zdeně Kreislové a všem jejím žákům za vstřícné přijetí a pomoc při mém výzkumu.

Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům za jejich neutuchající povzbuzení a nekonečnou trpělivost.

# OBSAH

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	8
<b>ÚVOD</b> .....	9
<b>T E O R E T I C K Á Č Á S T</b> .....	10
<b>1 POJETÍ VYUČOVACÍHO PROCESU</b> .....	11
<b>1.1</b> Transformace českého školství po roce 1989 aneb Od transmise ke konstruktivismu .....	11
<b>1.2</b> Pojetí vyučovacího procesu a jeho humanizace .....	16
1.2.1 <i>Nový pohled na osobnost dítěte (žáka) do 20. století</i> .....	16
1.2.2 <i>Nový pohled na osobnost dítěte (žáka) od 20. století</i> .....	17
1.2.3 <i>Rozdělení odpovědnosti ve třídě jako vztah mezi učitelem a žákem</i> .....	22
1.2.4 <i>Pojetí vyučovacího procesu</i> .....	24
<b>1.3</b> Transmisivní pojetí .....	25
<b>1.4</b> Konstruktivistické pojetí.....	26
<b>2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU</b> .....	30
<b>2.1</b> Vznik a historie programu v České republice.....	30
<b>2.2</b> Charakteristika programu .....	32
<b>2.3</b> Zásady programu .....	33
<b>2.4</b> Čtyři pilíře vyučování jako základní stavební kameny programu .....	34
2.4.1 <i>Individualizace práce</i> .....	34
2.4.2 <i>Chápání světa v souvislostech – ITV, projektové vyučování</i> .....	35
2.4.3 <i>Centra aktivit</i> .....	40
2.4.4 <i>Zapojení rodin do práce školy</i> .....	44
<b>2.5</b> Podoba vyučovacího procesu – Model E-U-R .....	45
2.5.1 <i>Evokace</i> .....	46
2.5.2 <i>Uvědomění si významu</i> .....	47
2.5.3 <i>Reflexe</i> .....	47
<b>2.6</b> Prostředí třídy a školy .....	48
<b>3 VÝVOJOVÉ HLEDISKO ŽÁKŮ 1. – 3. ROČNÍKU</b> .....	50
<b>3.1</b> Mladší školní věk.....	50

3.2	Typické znaky žáků 1. – 3. ročníku .....	51
3.2.1	<i>Dítě v 6 letech</i> .....	51
3.2.2	<i>Dítě v 7 letech</i> .....	52
3.2.3	<i>Osmileté až devítileté dítě</i> .....	54
<b>4</b>	<b>HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVACÍM PROCESU</b> .....	<b>55</b>
4.1	Co je hodnocení? .....	55
4.2	Školní hodnocení a jeho specifika .....	56
4.2.1	<i>Vymezení školního hodnocení</i> .....	56
4.2.2	<i>Specifika školního hodnocení</i> .....	57
4.2.3	<i>Objektivita a reliabilita školního hodnocení</i> .....	57
4.3	Funkce hodnocení .....	58
4.3.1	<i>Informativní funkce</i> .....	59
4.3.2	<i>Motivační funkce</i> .....	59
4.3.3	<i>Regulativní funkce</i> .....	60
4.3.4	<i>Výchovná funkce</i> .....	60
4.3.5	<i>Prognostická funkce</i> .....	60
4.3.6	<i>Diferenciační funkce</i> .....	61
4.4	Typy hodnocení .....	61
4.4.1	<i>Autonomní hodnocení</i> .....	61
4.4.2	<i>Heteronomní hodnocení</i> .....	62
4.4.3	<i>Formativní hodnocení</i> .....	62
4.4.4	<i>Sumativní hodnocení</i> .....	63
4.5	Formy hodnocení .....	63
4.5.1	<i>Kvantitativní hodnocení</i> .....	64
4.5.2	<i>Kvalitativní hodnocení</i> .....	65
<b>5</b>	<b>SLOVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA</b> .....	<b>66</b>
5.1	Vymezení slovního hodnocení .....	66
5.2	Pozitiva a negativa slovního hodnocení .....	67
5.3	Jak slovně hodnotíme? .....	68
5.4	Kdy a kde slovně hodnotíme? .....	70
5.4.1	<i>Portfolio žáka</i> .....	70
5.4.2	<i>Sebehodnotící dotazníky a hodnotící listy</i> .....	71
5.4.3	<i>Vysvědčení vypracované učitelem a žákem</i> .....	72

<b>P R A K T I C K Á   Č Á S T .....</b>	<b>73</b>
<b>6 DEFINOVÁNÍ OTÁZEK A CÍLŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>74</b>
<b>6.1 Výzkumné otázky .....</b>	<b>74</b>
<b>6.2 Formulace cíle .....</b>	<b>74</b>
<b>7 POPIS VÝZKUMNÉ SKUPINY .....</b>	<b>75</b>
<b>8 POPIS POUŽITÝCH METOD ZKOUMÁNÍ .....</b>	<b>76</b>
<b>8.1 Konverzační analýza a analýza diskurzu .....</b>	<b>76</b>
<b>8.2 Pozorování .....</b>	<b>76</b>
<b>9 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....</b>	<b>78</b>
<b>9.1 Analýza jednotlivých znaků slovního hodnocení .....</b>	<b>80</b>
9.1.1 <i>Znak č. 1 – Slovní hodnocení musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení.....</i>	<i>83</i>
9.1.2 <i>Znak č. 2 – Slovní hodnocení musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte .....</i>	<i>86</i>
9.1.3 <i>Znak č. 3 – Slovní hodnocení se týká výlučně činnosti, chování, nikoliv jejího vykonavatele (žáka) .....</i>	<i>88</i>
9.1.4 <i>Znak č. 4 – Slovní hodnocení je vždy adresováno .....</i>	<i>89</i>
9.1.5 <i>Znak č. 5 – Při slovním hodnocení hodnotíme pouze pozorovatelnou skutečnost.....</i>	<i>90</i>
9.1.6 <i>Znak č. 6 – Při slovním hodnocení převádíme negativní formulace do pozitivních.....</i>	<i>91</i>
9.1.7 <i>Znak č. 7 – Při slovním hodnocení uvádíme náměty, co lze s problémem udělat, jak ho lze vyřešit .....</i>	<i>92</i>
9.1.8 <i>Znak č. 8 – Slovní hodnocení má podobu faktických, jasných a konkrétních formulací popisující daný stav věci .....</i>	<i>94</i>
9.1.9 <i>Znak č. 9 – Při slovním hodnocení jsou stanovena jasná kritéria pro hotovou práci .....</i>	<i>96</i>
9.1.10 <i>Znak č. 10 – Při slovním hodnocení nikdy nesrovnáváme výkon žáka s výkony ostatních.....</i>	<i>98</i>
9.1.11 <i>Znak č. 11 – Při slovním hodnocení nepoužíváme podmiňovací způsob a přídavná jména .....</i>	<i>99</i>
9.1.12 <i>Znak č. 12 – Při slovním hodnocení necháme dítě vyjádřit to, jak ono samo situaci vnímá.....</i>	<i>100</i>

9.1.13 Znak č. 13 – Při slovním hodnocení věnujeme žákovi dostatek času a prostoru.....	101
9.1.14 Znak č. 14 – Slovní hodnocení využívá různých forem hodnocení .....	103
9.2 Vyhodnocení praktické části – sumarizace analyzovaných dat.....	107
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>112</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>114</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>118</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>119</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>120</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>121</b>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
E-U-R	evokace – uvědomění si – reflexe
ISSA	International Step by Step Association
ITV	integrovaná tematická výuka
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
SbS ČR, o. s.	Step by Step Česká republika, občanské sdružení
SH	slovní hodnocení
tzn.	to znamená
ZaS	Začít spolu



# ÚVOD

Slovní hodnocení je fenomén, který v posledních několika letech hýbe českým pedagogickým světem. Jakožto forma hodnocení se zcela vymyká klasickému pojetí hodnocení, na které je naše společnost zvyklá. Nejedná se totiž o klasifikaci, tedy známkování.

Je nové pro učitele, je nové pro žáky i jejich rodiče. Málokdo toto hodnocení přijal za své a ztotožnil se s ním jako s možností, jak vyjádřit prospěch žáka. I já jsem měla z počátku problém přijmout myšlenku slovního hodnocení jako formy ocenění. Bylo to něco, co jsem nikdy nezažila, co jsem neznala, čemu jsem nerozuměla.

Během náslechoových praxí jsem se seznámila s programem Začít spolu, který využívá ve velké míře právě slovní hodnocení. Nenahrazuje zcela známky, pouze o výkonu žáka říká mnohem víc. A to je pro mne jako budoucí učitelku důležité. Nadchla mne proto nabídka, zapojit toto téma do své diplomové práce a více tak tento fenomén poznat.

Teoretická část se zabývá vývojem českého školství a jeho přerodu od tradiční výuky ke konstruktivismu, tedy od hodnocení učení k hodnocení pro učení. Detailně je popsán program Začít spolu, jeho specifika a využití. Dále je charakterizován z vývojového hlediska věk žáků, kteří byli pro mne zkoumaným vzorkem. Následují kapitoly věnované hodnocení a bližší vysvětlení pojmu slovní hodnocení.

V praktické části je zkoumáno, zda jsou žáci 1. – 3. ročníku schopni přijímat a dávat slovní hodnocení a jaká je míra kvality tohoto hodnocení.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 POJETÍ VYUČOVACÍHO PROCESU

## 1.1 Transformace českého školství po roce 1989 aneb Od transmise ke konstruktivismu

*„Zatím jsou školy jako velké nemocnice, ve kterých se všem pacientům podává v tutéž hodinu tatáž medicína... Dobrá výchova a dobré učení má být co nejindividuálnější, v tom děláme řadu pokusů, ale já bych jich dělal ještě víc...“* T. G. Masaryk (SPILKOVÁ, 2005, s. 25)

Rok 1989 se stává mezníkem nejen ve vývoji našeho státu, ale i ve vývoji českého školství. Začínají probíhat snahy o proměnu českého školského systému v systém, který by odpovídal tradicím České republiky a zároveň i novým trendům západoevropského školství. Tyto snahy chtějí nastolit komplexní proměnu, která by měla obsahovat dlouhodobé a postupné změny jak v oblasti struktury, administrativy, kurikula, tak i v oblasti financí.

Ne všechny nastolené změny byly však přínosné: *„Reflexe reformního úsilí ve školství v prvních letech po roce 1989 ukazuje výrazné podcenění významu teoretických a koncepčních východisek transformace, role pedagogického výzkumu a expertních stanovisek i seriózní diskuse s co nejširší veřejností.“* (SPILKOVÁ, 2005, s. 16)

V 1. polovině 90. let tak vznikají projekty podněcující školskou reformu, např. expertní studie Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě zpracovaná týmem Pedagogické fakulty UK v Praze pod vedením jejího děkana J. Kotáska, projekt skupiny NEMES Svoboda ve vzdělání a česká škola či projekt skupiny IDEA Stavební kameny programu IDEA pro české školství. V těchto projektech se objevuje snaha o formulaci kroků, vedoucích k zásadním změnám, které by zahrnuly všechny prvky vzdělávacího programu. Základními principy se stává humanizace, demokratizace a liberalizace. Tuto reformní snahu podporují i další expertní studie, např. dokument MŠMT ČR Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost, vydaná v roce 1994, která je považována za jedno z východisek pro tvorbu nového školského zákona. V tomto dokumentu byly prvně formulovány zásady nové kurikulární politiky: *„Navrhovalo se, aby pro jednotlivé úrovně vzdělávání (s*

*výjimkou vysokých škol) stát stanovil vzdělávací standardy, které by byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů. Školy by měly možnost vybrat si a přizpůsobit některý z nabízených programů nebo si zpracovat program vlastní.“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 17)*

Dalším v pořadí byl dokument navazující na Kvalitu a odpovědnost vydaný v roce 1995, a to Standard základního vzdělávání, který obsahuje cíle a obsah vzdělávání a snaží se poskytnout učitelům orientaci v novém pojetí vzdělávací politiky státu. Jeho úkolem bylo sjednotit školské vzdělávací programy. *„Prostřednictvím Standardu základního vzdělávání chce stát garantovat, aby všichni žáci základní školy mohli získat v průběhu povinné školní docházky „plnohodnotné a srovnatelné vzdělání“ využitelné v dalším studiu i praxi. Má sloužit jako základní kritérium pro posuzování a schvalování konkrétních vzdělávacích programů škol.“ (TVRZOVÁ, 2007, s. 93)* Standart přináší základní vymezení kmenového učiva, sjednocuje celostátní školství, přináší podmínky pro rozvoj myšlení, schopnosti učit se, vyčleňovat získané poznatky na informace podstatné a nepodstatné, pochopení vzájemných vztahů a souvislostí. Zároveň obsahuje již prvky současného Rámcového vzdělávacího programu. Jeho přínos však byl podle Spilkové pouze minimální: *„S odstupem několika let je možné říci, že dokument celkově nesplnil očekávání s ním spojené, i že jeho reálný vliv na praktické dění ve školách byl minimální.“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 18).*

V letech 1996-1997 byly pak schváleny tři vzdělávací programy navazující na Standart základního vzdělávání, a to Obecná škola, Základní škola a Národní škola, které Berta Štěpánová charakterizuje následovně (2005).

Program Obecná škola vznikl pod vedením P. Piťhy a byl uveden v platnost od 1. 9. 1996. Do škol zavedl časové relace učebního plánu vymezený v procentech, což mělo za následek zisk větší variability a svobody při organizaci vyučovacího procesu. Objevují se námětové celky, které propojují učební látku více předmětů a které rozvádí témata do různých směrů, jako jsou dovednosti, poznatky či komunikace. Hlavním cílem je seznámení žáka se světem školy, jako prostředím s určitými pravidly, dále pak všestranný rozvoj jeho osobnosti prostřednictvím vzdělání, výchovy a porozumění učivu. V neposlední řadě klade tento program důraz na rozvoj smyslového vnímání, rozvoj komunikačních dovedností žáka, schopnost orientace ve světě a jeho poznávání. Obecná škola zohledňuje věkové a individuální zvláštnosti dítěte, zavádí prožitkové učení a propojuje dříve získané poznatky a zkušenosti s novými informacemi. V učebním plánu se mimo základní předměty objevují cizí jazyky, které se vyučují od 4. ročníku, a dramatická

výchova. Chybí pracovní, technická či občanská (rodinná) výchova. Učivo je členěno do 3 fází, a to na 1. a 2. ročník, 3. ročník, 4. a 5. ročník. V 1. fázi (1. a 2. ročník) se žáci seznamují s rolí školáka, prostředím školy a danými pravidly, rozvíjí zejména své dovednosti a návyky. Ve 2. fázi (3. ročník) dochází k přechodu na běžnou pravidelnou výuku, žáci si zvykají na její rytmus a průběh. V závěrečné 3. fázi (4. a 5. ročník) se dítě stává plnohodnotným žákem, objevuje se dělení předmětů na povinné a nepovinné, důraz je kladen na kvalitu osvojených poznatků. Učivo je děleno do tematických celků, jako např. Vlast, Technika, Rodina a domov. Mezi nejčastěji používané metody a formy práce patří především práce ve skupinách, projektové vyučování, metody kritického myšlení, debaty či diskuze. Zohledněna je i individuální práce žáka. Problematika hodnocení žáka je vyřešena propojením slovního hodnocení a klasifikace, program navrhuje slovní hodnocení pro 1. a 2. ročník, klasifikaci spojenou se slovním hodnocením ve 3. a 4. ročníku. Ocenit by se měla zejména žákova snaha, důraz je kladen na objektivní hodnocení výsledků jeho práce. Žák zde vystupuje jako hlavní aktér výuky, kterému radí a napomáhá osoba učitele. Jeho úkolem je vytvořit mezi ním a žákem partnerský vztah, pomoci žákovi orientovat se v množství informací, které mu škola poskytuje, umožnit mu tyto informace třídit a používat v běžném životě. Dětství je bráno jako plnohodnotné období života, které by měla škola podporovat. Jako jediný program Obecná škola podporuje roli rodiny ve školním životě žáka. Rodiče mají možnost pomáhat při vedení kroužků, nepovinných předmětů, školních akcí a doprovodných programů.

Druhým programem byl program Základní škola, platný od 1. 9. 1996, který zpracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Oproti ostatním programům je jeho snahou vytvořit moderní všeobecné vzdělání, které by umožnilo žákům rozvíjet se v oblasti komunikace, sociálních vztahů, schopností odpovědně se rozhodovat a jednat, pochopit a osvojit si principy mravních a občanských hodnot jako vlastností současného demokratického občana moderního světa. Proto mezi hlavní cíle programu patří osvojení si učiva v podobě vědomostí, dovedností, schopností, postojů a návyků jako forem výsledků žákovy práce. Na rozdíl od Národní školy klade důraz na poznávací a hodnotové cíle neboli dovednosti a postoje, jako jsou např. důraz na činnostní pojetí vyučování a aktivitu žáka. Těmi mohou být např. dovednost umět se jasně a srozumitelně vyjadřovat, naslouchat, číst s porozuměním, pochopit význam života a zdraví, do kterého patří zejména osvojení si zásad zdravého životního stylu, které chrání zdraví samotného jedince i zdraví druhých. Využívá různorodé vzdělávací postupy a způsoby práce, které ale nejsou v tomto

programu konkretizovány. Obsah učiva je konkrétně popsán v jednotlivých učebních osnovách. Jako jediný program nedovoluje propojování předmětů, učivo je striktně rozděleno na předměty povinné, nepovinné a volitelné, kdy nepovinné předměty jsou zcela dobrovolné, volitelné předměty jsou součástí výuky 2. stupně. V učebním plánu je mimo základní předměty zavedena občanská a rodinná výchova, které figurují jako dva samostatné předměty. Není zde zavedena dramatická výchova, výuka cizího jazyka začíná stejně jako v Národní škole ve 4. ročníku. Hodnocení v základní škole probíhá standardním způsobem, vyzdvihováno je posilování kladného přístupu žáka ke vzdělávání, které by hodnocení nemělo snižovat. Základní škola neposkytuje jako jediná žákovi žádný prostor, hlavním aktérem výuky je učitel, jehož úkolem je předat žákovi co největší množství informací, které si mají žáci zapamatovat, upevnit a v případě potřeby poté vybavit. Oproti Obecné škole tak není kladen důraz na schopnosti si tyto informace vyhledat, ale pamětně se je naučit.

Národní škola je v pořadí třetím programem, vytvořeným týmem pedagogů ze sdružení Asociace pedagogů základního školství ČR, platný od 1. 9. 1997. Klade důraz na výchovu a vzdělání žáka, do ústraní odsunuje výběr samotného učiva. Vyzdvihována je multikulturní výchova jako možnost, jak žáka vychovat k občanské hrdosti a vlastenectví, schopnosti respektovat a tolerovat příslušníky jiného etnika. Výuka je rozdělena na základní a nadstavbovou část, kde základní část oproti předchozím programům obsahuje závazné kmenové učivo a závazný celkový týdenní počet hodin rozdělený dle ročníků. Tím je výuka mnohem konkrétnější a dochází tak k odstranění nadbytečného učiva, které by žáci v běžném životě nikterak nevyužili. Nadstavbová část umožňuje žákům individuální péči, možnost rozvíjet jejich zájmy nebo docházet na krátkodobé i dlouhodobé speciální kurzy. Objevuje se možnost výuky v blocích. Jeho největší snahou je respektování dětství, rozvoj svobodného a demokratického občana, který nese odpovědnost za svá rozhodnutí. Velký důraz klade na pozitivní motivaci. Metody práce nejsou na rozdíl od Obecné školy konkretizovány, učitelům je dána větší volnost v jejich výběru. Často se však objevuje projektová výuka. Jako bonus obsahuje KAFOMET, neboli Katalog forem a metod práce, tedy zásobník různých nápadů, metodických a didaktických rad a pomůcek. Hodnocení není v tomto programu určeno, je pouze striktně rozdělen proces hodnocení a klasifikace. Hodnocení by mělo být zavedeno jako forma interakce mezi učitelem a žákem, převahovat by měla pozitivní motivace. Klasifikace je pak zaměřena na úroveň žákovo osvojení vědomostí a dovedností, které jsou vypsány v učebních standardech a osnovách. Stejně

jako v Obecné škole je dětství bráno jako plnohodnotné období života, oproti ní ale zdůrazňuje samostatnost žáka, zejména v tom, aby žáci byli schopni odpovídat za svá vlastní rozhodnutí a činy, což je základem pro budování vlastní identity. Role učitele je tím náročná na osobnostní a profesní předpoklady, jako je trpělivost, nezaujatost, sebeúcta, vztah k žákům, kreativita, důslednost apod.

Po vydání a uvedení v platnost těchto tří programů bylo dalším velkým revolučním počinem vydání tzv. Bílé knihy, která vyšla v roce 2001. Samotnému vydání předcházela národní diskuse s názvem Výzva pro deset milionů, probíhající od listopadu roku 1999 do ledna roku 2000, její snahou bylo získání názorů veřejnosti k 7 podkladovým studiím zabývajících se jednotlivými problémovými oblastmi pedagogiky, např. pojetí, role a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, financování a evaluace školství nebo vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje: „*V Bílé knize bylo využito vše pozitivní z uplynulých deseti let. Navazuje na mnohé výše uvedené projekty reform, expertní studie, praktické zkušenosti z dosavadního procesu transformace a výsledky veřejné diskuse.*“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 21)

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha se stala podkladem pro tvorbu nového školského zákona schváleného v roce 2004. Mimo jiné přinesla větší volnost pro učitele i ředitele škol, možnost dosažení maxima v rozvoji každého dítěte, nové formy a metody práce, jako je projektová výuka, kooperativní učení či slovní hodnocení žáků. Zároveň umožnila vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vznikl v letech 2001-2004. Podle Spilkové se jedná o: „...*klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání*“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 22)

V RVP ZV nacházíme soubor 6 klíčových kompetencí, které by se měly stát souhrnem všech schopností, vědomostí, dovedností, hodnot a postojů žáka a které mu umožní co nejefektivnější život v současné společnosti. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Mimo klíčové kompetence se v RVP ZV objevují očekávané výstupy, neboli cíle základního vzdělávání, kterých mají žáci v průběhu školní docházky dosáhnout; a průřezová témata, která: „...*reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání... Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitost pro*

*individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (JEŘÁBEK, TUPÝ, 2007, s. 90)* Tematické okruhy průřezových témat jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální a Mediální výchova. Důležitou součástí je zohlednění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vychází všechny současné základní školy, a to jak reformní, tak i alternativní, jako jsou např. Waldorfské školy, Montessoriovské školy, Daltonské školy, Zdravé školy či školy s programem Začít spolu (Step by Step), který je od roku 1996 realizován v základních školách České republiky za pomoci Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

## **1.2 Pojetí vyučovacího procesu a jeho humanizace**

Minulé století bylo ve znamení proměny českého školství nejen z hlediska kurikulárních dokumentů, ale také z hlediska změny pohledu na osobnost dítěte (žáka), vztahů ve třídě mezi učitelem a žákem, ale také v pojetí vyučovacího procesu, vycházejícího ze soudobých pedagogických teorií.

### **1.2.1 Nový pohled na osobnost dítěte (žáka) do 20. století**

Na osobu dítěte bylo v celosvětové historii nahlíženo z různých pohledů. Zajímavě zpracovaný pohled na osobnost dítěte jmenuje např. Zdeněk Helus v publikaci *Dítě v osobnostním pojetí* (2004), z jehož textu budeme dále vycházet.

Nový, moderní pohled se formuje zejména od poloviny 18. století v zemích střední a západní Evropy za pomoci školských reforem. Dále se upevňuje a formuje v polovině 19. století příchodem nové vlny reforem, které pokračují modernizací školství až dodnes.

Pro novověkou psychologii dítěte mají největší význam John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).



John Lock, významný anglický myslitel, vyjadřuje ve svém díle O výchově názory, že je nutné dětem život zpříjemnit a učinit zábavným, jak nejvíce je možné. Učení se má stát zábavou, hrou, sportem, děti mají mít volnost při pohybu, trávit čas na slunci, ve vodě, v přírodě. Zároveň upozorňuje, že děti nemají být rozmazlovány, mají se otužovat a být odolné, což však nesmí být výsledkem drezury či násilného působení rodičů, vychovatelů. Zásadní vliv na výchovu má dle něho matka a otec, kteří působí jako vzor pro dítě. Nejdůležitějším cílem je vychovat dítě k vlastnímu rozumu, přirozenosti, ale zároveň odpovědnosti.

Jean Jacques Rousseau zaujímá podobné názory jako J. Lock. Jeho dílo Emil, čili o vychovávání z roku 1762 je považováno za počátek nové éry chápání dítěte. Stejně jako J. Lock vnímá jako hlavní znak dítěte jeho přirozenost, tvrdí, že příroda učí dítě vnímat. Dítě proto nemá dostávat do ruky umělé hračky, ale věci zcela na přírodní bázi, jako např. větve, kůru stromů, makovice, zrna. K tomuto poznání má dopomoci vychovatel dítěte, který mu má zároveň pomoci dospět.

Joahnn Heinrich Pestalozzi, švýcarský pedagog, byl velkým obdivovatelem Rousseauovy pedagogiky. Svoji péči zaměřil zejména na děti v krajní nouzi, což nám umožňuje nový pohled na vnímání dítěte z nižších vrstev společnosti. Poznáváme tak děti nemanželské, děti chudých vrstev či osob na okraji společenského dění. Jeho cílem bylo, aby tyto děti poznaly svoji mravní sílu, byly schopné vyrovnat se se svými omezeními, které jim tento život přináší a podpořit tak jejich schopnost vzájemně si pomoci.

### **1.2.2 *Nový pohled na osobnost dítěte (žáka) od 20. století***

20. století přináší nové impulsy nahlížení na osobnost dítěte, a to zejména díky přínosu reformní pedagogiky, kognitivní a konstruktivistické psychologie a psychoanalýzy. S některými těmito impulsy, které detailněji objasňuje Zdeněk Helus (2004), seznámíme čtenáře v následujícím textu.

Reformní impulzy nového pohledu na dítě pokračují dále ve 20. století, kdy je dětství vyzdvihováno jako kvalitní a pozitivní období života, kterému je nutné se plně výchovně věnovat. Významnou úlohu v tomto náhledu sehrála reformní pedagogika, podpořená v počátcích knihou Století dítěte, vydanou roku 1900 švédskou filozofkou a autorkou Ellen Keyovou: *„Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné,*

*pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.* (HELUS, 2004, s. 33)

Podobný názor zastávají další reformní pedagogové, jako např. Rudolf Steiner (1861-1925), Peter Petersen (1884-1952) či Maria Montessoriová (1872-1952). Právě ta obohatila reformní pedagogiku nejvíce.

Marie Montessori rozlišuje dvě hodnotné formy života – dětství a dospělost, kdy dětství hodnotí jako formu zcela odlišnou od dospělosti. Dítě poznává a prožívá zcela jiným způsobem než dospělý, získává poznatky a dělá pokroky snadno, spontánně, má z nich bezděčnou radost. Dospělý jedinec oproti tomu plánuje, na své úkoly se systematicky připravuje, kontroluje průběh, dokáže se kriticky zamyslet nad výsledkem své práce. I přes tyto rozdílnosti se dětství a dospělost navzájem potřebují.

Významným přínosem byla také kognitivní a konstruktivistická psychologie, zastoupená prací Jeana Piageta (1896-1980) a Lva Semjonoviče Vygotského (1896-1934). Jean Piaget vymezil díky svému dlouholetému výzkumu čtyři stádia vývoje dítěte, které by měl vychovatel (rodič, učitel) u dítěte respektovat. Jedná se o senzomotorické stádium (0-2 roky), ve kterém se dítě učí používat své smysly a motoriku; předoperační stádium (2-7 let), které je charakteristické zejména vývojem řeči a vnímání; stádium konkrétních operací (7-12 let) je charakteristické schopností fyzicky a mentálně operovat, manipulovat s předměty; a závěrečné stádium formálních operací (od 11/12 let dále), ve kterém dítě již nepotřebuje konkrétní předměty, ale je schopno operovat s abstrakty (např. dobro, zlo), pochopit jejich význam či je dále srovnávat. Stává se tak dospělým člověkem prožívající plnohodnotný život.

Lev Semjonoviče Vygotskij se zaměřuje na vnější prostředí, zejména pak na mezilidské interakce a kultury, které mají žáka stimulovat k učení a podporovat ho v něm. Jeho největším přínosem jsou jeho názory na interaktivně-interiorizační vývoj poznávání a na zónu nejbližšího vývoje.

Interaktivně-interiorizační vývoj poznávání staví na myšlence, že: „...vývoj poznání se opírá o utváření a fungování vyšších psychických funkcí. Tyto funkce jsou jeho nositeli a odpovídají podstatě člověka, která je výsledkem jeho socializace ve společensko-kulturním prostředí.“ (HELUS, 2004, s. 54) Tyto vyšší funkce vznikly tím, že interaktivní procesy mezi lidmi, jako je např. vzájemná komunikace, tedy výměna názorů, kladení otázek a

odpovídání, příkazy a zákazy, byly postupem času zvnitřněny (interiorizovány) a vrostly tak do osobnosti dítěte jako nezávislá výbava pro jeho samostatný život a poznávání. Prostředí, ve kterém dítě žije, má pak za úkol: „...rozvíjet s ním takové interakce a komunikace, jež tvoří pro interiorizaci zakotvení a rozvinutí vyšších psychických funkcí spolehlivý sociokulturní předpoklad.“ (HELUS, 2004, s. 54)

Zóna nejbližšího vývoje a práce s ní je významným činitelem rozvoje poznání a učení žáka: „*Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit...* Vygotskij charakterizoval v několika svých pracích zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem.“ (Portál, s.r.o.: Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje. [online]. [cit. 2012-01-10]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4249>)

Kognitivní a konstruktivistická psychologie vytváří nový pohled na osobnost dítěte i jeho roli žáka, „...obohacuje možnosti podpory vývoje poznávání v dětském věku, v procesech vyučování a učení, i četnými dalšími podněty. Klade přitom důraz na skutečnost, že poznávající subjekt je vysoce aktivní v tom smyslu slova, že své poznání vytváří, tedy konstruuje.“ (HELUS, 2004, s. 55) Toto konstruování probíhá na základě složitých interakcí okolního světa a osobnostních aspektů jedince. Je proto nutné, aby se učitel seznámil nejen s osobností každého žáka (osobnostní aspekty jedince), ale aby se orientoval ve vyučování natolik, že bude schopný žákovi učivo nastolit takovým způsobem, že si jej dostatečně osvojí a splní tak požadavky současné společnosti (interakce okolního světa). Aby mohl tento proces fungovat, je nutné nahlížet na výuku z hlediska cílů a smyslu učení, osobnosti žáka a jeho aspektů, specifik konkrétního vyučovacího předmětu či učební látky, z hlediska samotného učebního procesu a jeho průběhu a korigování postupů neboli chyby brané jako pozitivního východiska pro další pokus.

K novému pohledu na osobnost dítěte zcela jistě přispěla i psychoanalýza rozpracovaná Sigmundem Freudem (1856-1939). S. Freud zkoumal zvláštnosti dětského prožívání, díky kterým se dítě dostává do střetu s okolím, vnějším světem. Vzhledem

k tomu, že je dítě na tento vnější svět zcela odkázáno, může se pro něj jevit jako nebezpečné, ohrožující, zejména pak v oblasti výchovy a vzdělávání: *„Takto charakterizované dětské prožívání tedy není jenom proudem zážitků vynořujících se a mizejících v zapomenutí. Zejména traumatizující úzkost a strach ze zavržení, z odmítnutí lásky a z neurčité hrozby masivního ublížení nutí dítě k vytváření nejrůznějších obran, jejichž hlavním výsledkem je konstituování kontrolních a řídicích instancí osobnosti – „já“ (ega), „nadjá“ (superega), realizujících mechanismy vnitřního potlačování a sebekontroly.“* (HELUS, 2004, s. 40) Tyto dvě složky pak vytvářejí osobnost dítěte, která se v dětství formuje do podoby, která přetrvává až do dospělosti.

Z hlediska psychoanalýzy můžeme osobnost charakterizovat těmito body: (HELUS, 2004, s. 40)

- člověk je vybaven vrozenými pudy, které jsou základní, určující hybnou silou jeho života – mezi hlavní patří pud slasti (libido), označováno jako id,
- „slepé“, nevědomé pudové usilování naráží na omezení vnější realitou – objevuje se v již raném věku; uspokojování pudů je možné pouze za respektování vnějších podmínek, kterému napomáhá instance zvaná já (ego),
- realita, které se musí dítě přizpůsobovat především, je realitou sociální – představují je zákazy, příkazy, přání a tužby dominantnějších osob (matky, otce), řešením je ztotožnění se s těmito osobami, kdy dochází ke zvnitřnění, vzniku morálních principů a vytvoření nadjá (superega),
- vznik psychické instance nadjá znamená klíčovou událost v utváření osobnosti – hrozící vnější konflikt mezi dítětem a rodičem se přetváří ve vnitřní konflikt dítěte (mezi instancemi nadjá, já a id); způsob, jakým se konflikt přeměnil, ovlivňuje zásadním způsobem osobnost dítěte,
- vytvořením nadjá je v základech vytvořena osobnost jedince – vznik vazeb mezi instancemi tvoří definici osobnosti v psychoanalýze,

- lidské já se tedy nachází v průsečíku sil, které se jej chtějí zmocnit a ovládat ho – dochází ke konfliktům mezi jednotlivými instancemi, které se projevují např. morální úzkostností, psycho-organickými dysfunkcemi (porucha spánku, žaludeční nevolnost, bolesti) či projekcí navenek (osočování a napadání druhých lidí),
- já disponuje mechanismy, kterými hrozící konflikty tvořivě zvládá – patří sem mechanismus sublimace, neboli vytěsnění obsahů a jejich převedení do symbolů, odvozených podob a projevů, které unikají pozornosti ostatních intencí.

Další impulzy přinesla humanistická psychologie, zastoupená osobností Carla R. Rogerse (1902-1987), která vzniká jako protipól všem koncepcím, které tvrdí, že osobnost dítěte se utváří na základě vnějších vlivů.

Základním principem Rogersovy psychologie je aktualizační tendence jako vlastnost člověka podněcujícího ho k dalšímu rozvoji, poznání, obohacování, přejímání odpovědnosti, zvyšování samostatnosti. Tato tendence se pak projevuje v sebeaktualizaci člověka v závislosti na jeho životních podmínkách, okolnostech, konkrétních situacích. Pokud je jedinec v souladu s touto tendencí, hovoříme o kongruenci, stavu, kdy je jedinec v souladu sám se sebou. Pokud tomu tak však není a jedincova sebeaktualizace není v souladu s aktualizační tendencí, hovoříme o inkongruenci, tedy nesouladu jedince se sebou samým. Aby docházelo ke kongruenci, je nutné nedirektivní pomoci dospělého jedince, což je jedním z východisek humanistické psychologie. Jedná se zejména o nastolení možnosti zakusit novou zkušenost, autenticky se projevovat, zbavit strachu tak, aby dítě své aktualizační tendence přijímalo jako součást své bytosti, které se snaží porozumět a kterou se bude snažit řídit. Neakceptuje se zde proto žádné poučování či příkazy.

Z hlediska školy je pak v rámci humanizace nutné zohlednit tyto principy: (HELUS, 2004, s. 60-62)

- princip žákova učebního sebeurčení – žák se učí a rozvíjí na základě vnitřních pohnutek, motivů, které se uplatňují za pomoci učitelova nedirektivního, usnadňujícího působení,

- princip jednoty vůle učit se a vědění, jak se tomu naučit – základní strategií humanistické školy je svobodné, autonomní směřování k nezávislosti jedince (vědět, jak se naučit to, pro co jsem se rozhodl, co mne zajímá),
- princip samostatného sebehodnocení – vzájemná interakce mezi učitelem a žákem; žák jako aktivní hodnotitel své práce,
- princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí – citové prožívání je základním prvkem humanistické školy, spojení pozitivních citů a učebních zájmů vede ke kvalitě školního života,
- princip eliminace hrozby – rozvoj vstřícného, bezpečného prostředí bez hrozeb, strachu.

Současná škola by měla zohledňovat všechny principy uvedených psychologických a pedagogických směrů, díky čemuž dochází k novému nahlížení na dítě jakožto na osobnost s charakteristickými znaky, aspekty, které je nutné pro jeho všestranný rozvoj ve výchově a vzdělávání přijmout.

### **1.2.3 Rozdělení odpovědnosti ve třídě jako vztah mezi učitelem a žákem**

Kromě nového pohledu na osobnost dítěte (žáka) se změnil pohled na rozdělení odpovědnosti ve třídě, a tím i vztah učitele a žáka: „*Školy se tradičně snaží ovládat žáky silou vnějších prostředků, jako jsou tresty a odměny. Tím se bohužel posiluje nezodpovědnost.*“ (CANFIELD, 1998, s. 18) Aby se tomuto stavu předešlo, je nutné v žákovi budovat vztah k sobě samému, zejména pak rozvíjet pocit zodpovědnosti, sebekázně, schopnosti řídit sebe sama tak, aby z dané situace vycítil svůj podíl, svoji část závazku. Tomu by měl napomoci učitel, který by měl žáky ve třídě spíše vést, než je řídit.

Jack Canfield srovnává řízení a vedení třídy takto: (CANFIELD, 1998, s. 19)

<b>Ti, kdo řídí třídu</b>	<b>Ti, kdo vedou třídu</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- napodobují</li> <li>- udržují status quo</li> <li>- ovládají</li> <li>- omezují alternativy</li> <li>- jednají vypočítavě</li> <li>- jsou reaktivní</li> <li>- jsou výkonní (dělají věci správně)</li> <li>- říkají „jak“</li> <li>- drží se při zemi</li> <li>- zaměřují se na stanovení pravidel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- přicházejí s vlastní iniciativou</li> <li>- inovují</li> <li>- dodávají sílu</li> <li>- vytvářejí možnosti volby</li> <li>- jednají charakterně</li> <li>- jsou proaktivní</li> <li>- jsou účelní (dělají správné věci)</li> <li>- ptají se „co“</li> <li>- mají fantazii</li> <li>- zaměřují se na lidi</li> </ul>

**Tabulka 1 – Řízení a vedení třídy podle Jacka Canfielda**

Z hlediska rozdělení míry odpovědnosti můžeme třídu rozdělit na 4 modely: (CANFIELD, 1998, s. 19)

- **Model 1:** Třída jako výcvikový tábor
- **Model 2:** Žák jako ušlechtilý divoch
- **Model 3:** Odpovědnost jako břemeno
- **Model 4:** Autonomní třída

V modelu 1 je míra odpovědnosti rozdělena mezi žáky a učitele v poměru 0:100 %. Dochází tak k pojetí žáků jako prázdných nádob, které je nutné „naplnit“ co nejvíce informacemi, poznatky. Role učitele je zcela vůdčí, on je ten, kdo tento proces řídí a koriguje.

Model 2 určuje největší míru odpovědnosti samotným žákům, a to v poměru 100:0 % (žáci:učitel). Předpokládá se, že žáci budou sami schopni se učit, vyhledávat a vstřebávat informace, a to bez jakéhokoliv vedení či pomoci. Tento model byl přijímán v alternativních školách jako protiklad k tradiční výuce, vedl však k chaosu a degradaci osoby učitele.

Třetí model dělí odpovědnost na poloviny (části) v poměru 50:50 % mezi žáky a učitele. Každý má svou odpovědnost, o kterou se stará. Pokud nastane chyba, je to odpovědností druhé strany.

Poslední 4. model přisuzuje 100% odpovědnost každé složce, tedy 100 % pro žáky, 100 % pro učitele. „...*předpokládá, že každý člověk ve třídě je plně odpovědný za to, co se stane, a že nikdo mimo něj samého ho nepřiměje reagovat určitým způsobem. Učitelé a žáci společně vytvářejí učební prostředí založené na vzájemné důvěře a respektu.*“ (CANFIELD, 1998, s. 21) Toto prostředí má stanovená pravidla, která se dodržují a která vytvářejí řád třídy. Každý účastník figuruje jako významná, důležitá složka třídy, která plní jasně zadané a zcela pochopitelné úkoly.

#### **1.2.4 Pojetí vyučovacího procesu**

Třetí složkou, která prošla reformou díky všem výše vymezeným impulsům ve 20. století je pojetí vyučovacího procesu, tedy způsob výchovy, vzdělávání, vyučování. V tomto století se objevilo mnoho teorií vzdělávání, které měly poměrně zásadní vliv na podobu vzdělávání (pojetí vyučovacího procesu), jak jej známe a praktikujeme dnes. Ve zřetel byl brán zejména cíl vzdělávání, role učitele a žáka, obsah vyučování, jeho význam a sociokulturní prostředí, ve kterém výuka probíhá a do kterého bude žák začleněn.

Pro lepší přehled a pochopení byly tyto teorie klasifikovány, např. Yvesem Bertrendem v díle Soudobé teorie vzdělávání (1998). Ten ve svých teoriích zohlednil 4 složky, póly reflexe výchovy, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se o subjekt (žák), obsah (předměty, disciplíny), společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum) a pedagogickou interakci mezi těmito 3 póly (učitel, média a technologie komunikace) a na jejich základě navrhl 7 kategorií. Jedná se o teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. (BERTRAND, 1998, s. 13-21) Tyto teorie jsou detailněji rozebrány v příloze č. 3.

Odlišný druh klasifikace můžeme najít v dílech Václava Holečka a Miloslavy Hříchové, Vladimíry Spilkové či Francesca Tonucciho, kteří rozlišují dvě teorie vzdělávání. Jedná se o teorii transmisivní a teorii konstruktivistickou, kterými se nyní budeme blíže zabývat.



### 1.3 Transmisivní pojetí

Z hlediska zapojení a účasti poznávacích procesů žáka při vyučování můžeme pojetí vyučovacího procesu rozdělit na 2 základní pojetí - pojetí transmisivní (tradiční) a pojetí konstruktivistické (netradiční).

Transmisivní pojetí vyučovacího procesu je tradičním pojetím, nazývaným také jako slovně názorné, klasické, na produkt orientované, na učivo a učitele orientované.

Opírá se o pojem transmise, neboli: „...sdělování a předávání poznatků od toho, kdo ví a umí (učitel), tomu, kdo neví a neumí (dítě jako tabula rasa).“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 30)

Podle Holečka a Hříchové: „Tradiční vzdělávání je transmisivní. Vnímá výuku jako přenos poznatků od těch, kteří vědí, k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale. Je tedy založeno na přenosu (transmisi) hotových poznatků z učitelovy mysli, z učebnic, encyklopedií, monografií či elektronických médií do paměti žáků.“ (HOLEČEK, HŘÍCHOVÁ, 2006, s. 225)

Transmisivní pojetí je založeno na třech základních předpokladech: (TONUCCI, 1994, s. 14)

- dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo,
- učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví,
- inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Na základě dostupné literatury jsou vymezeny následující hlavní znaky transmisivního pojetí:

- uzavřenost, izolovanost školy vůči okolí,
- stejnost – všichni žáci jsou stejní, pokud jeden žák neví, nikdo neví,
- nerespektování individuálních a věkových zvláštností dítěte, jeho potřeb, zájmů,
- autoritativně vymezený obsah vzdělávání, vysoká náročnost a rozsah požadavků vzdělávání,

- encyklopedické pojetí výuky a vzdělávání – žák nechápe souvislosti, celek, neumí získané poznatky efektivně využívat,
- nezapojení místních podmínek, regionálních aspektů do výuky,
- nízká úroveň komunikace mezi učitelem – žákem, učitelem – rodičem, žákem – žákem,
- důraz na dril, disciplínu, kázeň,
- převaha verbálních metod a jednotvárných činností,
- velká zaměřenost na učebnice,
- absence prožitkového učení, her, skupinové práce,
- frontální organizace výuky,
- orientace na výkon dítěte, učení bez pochopení,
- hodnocení prováděné na základě množství osvojených poznatků a výskytu neznalostí, chyb,
- role učitele jako řídicího, hlavního aktéra vyučovacího procesu, garanta pravdy,
- žák jako pasivní příjemce.

## 1.4 Konstruktivistické pojetí

Konstruktivistické pojetí vychází z pojmu konstrukce, konstrukt čili: „...*(výstavba) vlastního poznání dítětem, která se v ní odehrává.*“ (TONUCCI, 1994, s. 19)

Spilková zdůrazňuje, že: „...*základem poznávacího procesu žáka při vyučování není transmise, předávání a osvojování poznatků v hotové podobě, ale jejich objevování a konstruování žáky samými – na základě jejich dosavadních dovedností, zkušeností, dětských interpretací světa. Žák se stává konstruktérem svého poznání.*“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 61)

Je nazýváno také jako heuristické, komunikativní, participativní, kooperativní, humanistické, na proces orientované, na žáka orientované, inovativní, alternativní či reformní.

*„Konstruktivistický přístup vychází z toho, že poznatky jsou v podstatě nepřenosné. Přenosné jsou pouze informace. Poznatky jako takové vznikají až v mysli poznávajícího člověka (jsou to jeho individuální konstrukty). Jejich vytváření se sice opírá o informace, je však podmíněno vlastními zkušenostmi a předchozími představami žáka.“ (HOLEČEK, HŘÍCHOVÁ, 2006, s. 227) Učitel má pak za úkol pomoci žákovi začlenit nové informace, poznatky a zkušenosti k těm již získaným a společně je utřídit.*

*Podle Holečka je dále důležité: „...proces asimilace a přetváření nových informací vést tak, aby byly v souladu s dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata...To je proces konstruování poznatků.“ (HOLEČEK, HŘÍCHOVÁ, 2006, s. 227)*

Spolu s Hříchovou uvádí následující teoretická východiska konstruktivistického pojetí vyučování: (HOLEČEK, HŘÍCHOVÁ, 2006, s. 225)

- učení je aktivní proces, jímž lidé konstruují své „vědění“ (knowledge),
- učení je svou podstatou řešení problémů,
- učení je proces selekce nové informace a vytváření nových poznatkových sítí na základě již dříve zpracovaných informací,
- učící se subjekty mají v důsledku vlastní aktivity rozhodující podíl na svém učení, a tudíž pro učení musí být vytvářeny podmínky usnadňující autoregulaci učení,
- učení je výrazně sociálně a jazykově zprostředkovaná činnost aj.

Konstruktivistické pojetí je založeno na třech základních předpokladech: (TONUCCI, 1994, s. 19)

- dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině,
- učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech,
- inteligence (abychom se drželi již použitého obrazu) je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Na základě dostupné literatury jsou vymezeny následující hlavní znaky konstruktivistického pojetí:

- otevřenost, přístupnost školy vůči okolí,
- různost – jedno dítě ví, všechny děti ví, ale různým způsobem,
- respektování individuálních a věkových zvláštností dítěte, snaha o jejich maximální rozvoj,
- zapojení blízké zkušenosti do výuky – vše na dosah ruky, blízké je to, čeho se může dítě dotýkat,
- variabilní a přiměřený obsah vzdělávání,
- integrované pojetí výuky a vzdělávání – žák umí srovnávat a zařazovat své poznatky, chápe souvislosti i celek, umí své poznatky efektivně využívat,
- vysoká úroveň komunikace mezi učitelem – žákem, učitelem – rodičem, žákem – žákem,
- naslouchání jako uvědomění vlastních poznatků, zjišťování a porozumění názoru druhých,
- důraz na individualitu, svobodnou volbu, solidaritu, spolupráci, vzájemnou pomoc, odpovědnost za své činy, respektování odlišností,
- převaha dialogických metod, kooperativního učení, prožitkového učení, her, skupinové práce,
- individuální a skupinová organizace výuky,
- orientace na postup dítěte, učení s pochopením,
- hodnocení prováděné na základě postupu žáka, jeho individuálních možností, srovnání s předchozím výkonem, zapojení pozitivní motivace a ocenění,
- role učitele jako partnera, pomocníka, který ukazuje cestu, možnost postupu, nabízí různé varianty řešení,
- žák jako hlavní aktér, aktivní člen vyučovacího procesu.

*„Pedagogický konstruktivismus tedy prosazuje do školní výuky řešení problémů ze života, tvořivé, kritické myšlení, práci ve skupinách a méně teorie a drilu. Je považován za nadějný směr, který by měl mj. vést nejen ke zlepšení znalostí studentů, ale zároveň přispět k rozvoji jejich osobnosti...“.* (HOLEČEK, HRÍCHOVÁ, 2006, s. 230-231)

V současném školství České republiky se setkáváme s oběma pojetími. Díky transformaci českého školského systému na konci 20. století převládá snaha o dominanci konstruktivního pojetí vyučovacího procesu, jako možnosti všestranného rozvoje osobnosti žáka s ohledem na všechny aspekty jeho vývoje a přiblížení se pedagogickým trendům západoevropského školství.

*„Řekni mi a já zapomenu; ukaž mi a já si zapamatuji; nech mne to udělat a já pochopím.“* čínské rčení (KOVALIKOVÁ, 1995, s. 9)

## 2 Vzdělávací program Začít spolu

### 2.1 Vznik a historie programu v České republice

Vzdělávací program Začít spolu (ZaS), mezinárodně označovaný jako Step by Step, vznikl v 80. letech 20. století v USA jako systém vycházející z prací J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, M. Montessoriové, J. Piageta či L. S. Vygotského.

Jak lze dohledat v následujících zdrojích v současné době je tento program realizován na více jak 40 základních školách v České republice. Finanční a metodickou záštitu poskytuje síť Sorosových nadací (Open Society Founds), nezisková organizace Children's Resources International Washington, D. C. a mezinárodní asociace International Step by Step Association (ISSA).

V České republice je program ZaS realizován od roku 1994, kdy byl pod záštitou nadace Open Society Found Praha zaveden do 10 českých mateřských škol, např. v Praze, Plzni, Brně či Karviné. Díky spolupráci nadace s obecními úřady získaly tyto školky nejen potřebné finanční zdroje na vybavení tříd, ale zároveň bylo každému pedagogovi umožněno pravidelné a systematické vzdělávání, které jim poskytovalo znalosti a zkušenosti, jak tento program ve třídě aplikovat. Do chodu škol byli také více zapojeni rodiče žáků, a to za asistence rodinného koordinátora, který usnadňoval jejich integraci a vytvářel podmínky pro vznik rodičovských rad a sdružení. Nově se ve třídě objevil asistent pedagoga, který se podílel na organizaci práce ve skupinách, plánování a realizaci nejrůznějších úkolů či přípravě pomůcek.

Aby existovala návaznost programu z mateřských škol na základní školy, bylo v roce 1996 zapojeno do programu ZaS i 9 základních škol, díky čemuž mohly děti plynule pokračovat ve výuce, na kterou byly již zvyklé. Tomuto přechodu napomáhala setkání učitelů budoucích prvňáčků s dětmi a jejich rodiči, která probíhala v mateřských školách během měsíce května až června. Učitelé základních škol zároveň prošli intenzivním kurzem na letní škole, který je detailně seznámil s filozofií a principy programu.

V roce 1997 byly do programu ZaS zapojeny i české vysoké školy, které studentům učitelství nabídly možnost zúčastnit se pedagogické praxe na vybraných školách. Budoucí učitelé tak mohli získat poměrně detailní poznatky a zkušenosti, které ještě více podpořil vznik vyučovacích předmětů zabývajících se tímto programem.

Během roků 1997–2001 byl realizován dlouhodobý výzkum Vliv vzdělávacího programu ZaS na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v MŠ, který sledoval vývoj žáků od mateřské školy až po základní školu a odpovídal např. na otázky, zda jsou žáci programu ZaS na stejné úrovni jako žáci běžných škol či zda mají žáci při přechodu na běžnou školu problémy se socializací nebo výukou. Výsledky výzkumu ukázaly, že: „V porovnání s dětmi v programu ZaS dosahují děti bez programu ZaS ve všech výše probíraných charakteristikách nižších a chudších výsledků. Kromě toho v každé z oblastí osobnosti, v níž by měly vznikat předpoklady životně důležitých dovedností, se u dětí kontrolní skupiny vyskytuje naopak vyšší podíl takových charakteristik, které ukazují na některé problémy, které stojí v cestě zdravému vývoji dětí a jimž se právě program ZaS snaží preventivně čelit...“ (Step by Step ČR, o.s. [online]. 2011 [cit. 2012-01-03]. Výzkumy – Longitudinální výzkum. Dostupné z WWW: <<http://sbscr.cz/?t=1&c=51&p=70#zacatekclanku>>)

Roku 1999 pak skončila plánovaná finanční podpora škol s tímto programem a bylo tedy čistě na daných institucích, zda budou v programu pokračovat či ne. Školy, které měly zájem pokračovat, našly finanční podporu např. u svých obecných úřadů a magistrátů, u soukromých dárců (rodiny a přátelé školy) či ve formě dobrovolníků, kteří dále vykonávali funkci asistenta bez nároku na finanční ohodnocení. V této době se program ZaS oddělil od nadace Open Society Found a spolu s programy Poryv a Internetové centrum se sloučil v Otevřenou společnost o.p.s.

V roce 2000 pak došlo k dalšímu osamostatnění programu, vzniklo občanské sdružení Step by Step ČR, o. s. (SbS ČR, o. s.), které podporovalo kromě programu i řadu dalších projektů, jako např. Publikace na webu, Asistent pedagoga či Děláním pro vzdělání.

Během roků 2001-2002 bylo ukončeno přímé metodické vedení SbS ČR, o. s. projektu ZaS pro mateřské a základní školy, nadále však fungovaly letní školy či vzdělávací kurzy.

V průběhu roku 2003 byly v různých českých nakladatelstvích vydány knihy, které nás detailně seznamují s programem ZaS a jeho implementací do škol. Jedná se např. o knihu Vzdělávací program Začít spolu pro 1. stupeň ZŠ od Věry Krejčové a Jany Kargerové, knihu Pozor, děti! od Evy Lukavské, Krok za krokem 1. třídou od Zdeny Kreislové či knihu Učím se s radostí, která vznikla ve spolupráci se SbS ČR, o. s. a občanského sdružení Kritické myšlení.

Dalším významným mezníkem byly roky 2004-2006, kdy byly uvedeny tzv. Mezinárodní pedagogické ISSA standardy kvality pedagogické práce, které mají: „...*ujednotit základní znalosti, dovednosti a postoje a výukové metody učitelů/učitelek, kteří pracují podle filozofie a principů vzdělávacího programu Začít spolu. Standardy slouží jednak jako nástroj pro sebeevaluaci učitelů/učitelek (pokud chtějí mít jistotu, že pracují podle principů programu Začít spolu) a také mají motivovat učitele, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických postupů, k dalším možnostem profesního rozvoje.*“ (Step by Step ČR, o.s. [online]. 2011 [cit. 2011-11-23]. Historie programu. Dostupné z WWW: <<http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>>)

Od roku 2007 pak dochází k další podpoře škol při tvorbě, realizaci a vyhodnocování tohoto programu, vyskytují se další nabídky a možnosti na vzdělávání pedagogů, asistentů či mentorů.

## 2.2 Charakteristika programu

Program ZaS je otevřeným vzdělávacím programem, jehož systém umožňuje přizpůsobení programu dle požadavků školy, učitelů a žáků, zohledňuje kulturu, zvyky a tradice dané země: „*Step by Step představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje...*“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 12)

Vychází z pedagogiky orientované na výchovu a vzdělávání dítěte, jeho snahou je tedy umožnit žákům takovou výuku a vzdělávání, která odpovídá principům demokratického občana, jeho humanizaci a osobnostnímu rozvoji. Důležitý je vztah mezi učitelem a žákem, kdy učitel má být hlavně pomocníkem a partnerem žáka při jeho cestě poznáním a vzděláváním. Hlavním znakem učitele je nedirektivní, partnerský, přirozený přístup, který vytváří bezpečné a podnětné prostředí pro výchovu a vzdělávání.

Mimo jiné program ZaS podporuje rozvoj kritického myšlení, samostatnost, tvořivost a představivost. Rozvíjí schopnost odpovědně jednat, přijímat změny a vyrovnávat se s nimi. Vychovává žáka jako člena společnosti, který má zájem o svou vlast, obec, prostředí, kde žije a působí.



*„Program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a regionu. Prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (a to jak děti s psychickými či fyzickými handicap, tak děti z různých etnických menšin či dětí nadprůměrně nadaných). Začít spolu usiluje o demokratické vzdělávání vycházející z humanistických principů (tzv. pedagogický přístup orientovaný na dítě). Učitel se stává dítěti partnerem, pomocníkem, průvodcem v procesu vzdělávání.“ (TVRZOVÁ, 2007, s. 98)*

### **2.3 Zásady programu**

Dle dostupné literatury můžeme uvést následující zásady programu Začít spolu vycházející ze základních východisek pedagogického přístupu zaměřeného na dítě: (KREJČOVÁ, 2003, s. 21-27)

- dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet – úkolem pedagoga je vytvořit podmínky, které tuto schopnost podporují; děti se nejefektivněji učí při své vlastní praktické činnosti a na ni navazující reflexi,
- odpovědnost za učební proces sdílejí učitel, dítě, rodiče i veřejnost – rodiče mají příležitost podílet se na chodu školy, jsou důležitými partnery, kteří pomáhají s výchovou a vzděláváním svých dětí v prostředí školy,
- učitel zajišťuje pro učení rozmanité zdroje a podnětné prostředí – do výuky se kromě informací zapojují i zkušenosti ze života, výuka probíhá v tzv. centrech aktivit, které poskytují velmi efektivní prostředí pro žákovu výuku; k dispozici jsou kromě učebnic pracovní listy, encyklopedie, počítač s výukovými programy, různé hry a pomůcky,
- dítě si samo řídí své vlastní učení – žáci si vytvářejí svůj vlastní individuální vzdělávací program, který postupně plní, samostatně si stanovují cíle a vybírají z nabídky metod práce,
- učení vyžaduje pozitivní atmosféru ve třídě – jedná se zejména o upřímnost, pocit bezpečí a sladění, schopnost naslouchat a respektovat, což rozvíjí metody kooperativního učení, skupinová práce či formy ranního a hodnotícího kruhu,

- proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek – důležitost je přikládána nejen výsledku učení, ale také jeho průběhu, procesu, žáci dostávají zpětnou vazbu své práce v rámci diskuse, hodnotícího kruhu, protfólií či dotazníků,
- sebekázeň je předpokladem dosažení individuálních i skupinových cílů – dodržováním sebekázně se snažíme udržet vnější kázeň žáků, vytváří se pravidla chování, třídní úmluva, specifická pravidla práce, která se po celou dobu výuky dodržují,
- základní formou hodnocení je sebehodnocení – každý žák je veden k vlastnímu hodnocení práce, a to jak své, tak druhých, při hodnocení klademe důraz na individualitu každého žáka, hodnotíme a oceňujeme zejména pozitiva, doporučujeme postup v další práci, nekritizujeme,
- v procesu učení se žák angažuje jako celá osobnost – snažíme se o vytvoření prostředí, ve kterém může žák působit jako celistvá osobnost, se svými emocemi, vášněmi, intelektem, názory a postoji.

## 2.4 Čtyři pilíře vyučování jako základní stavební kameny programu

Program Začít spolu je tvořen 4 základními stavebními kameny, kterými jsou následující pilíře vyučovacího procesu: (LUKAVSKÁ, 2003, s. 46)

- individualizace práce,
- chápání světa v souvislostech,
- práce v centrech aktivit,
- zapojení rodin do práce školy.

### 2.4.1 *Individualizace práce*

Individualizace práce vychází z předpokladu, že žádní dva žáci na světě nejsou identičtí. Každý má jinou úroveň znalostí, různé schopnosti, dovednosti, vývojové možnosti nebo zaujímá odlišné postoje. To je třeba ve výuce respektovat a zohledňovat tak, aby byl každému žákovi umožněn jeho maximální rozvoj. Proto mají žáci možnost

volby např. ve výběru úkolu, cesty k jeho splnění, pomůcek či materiálů, které využijí. Na druhou stranu se však učí odpovědnosti za svůj výběr, své jednání a splnění cíle.

*„Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu... Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.“ (SKALKOVÁ, 2007, s. 229)*

Individualizace žákovy práce těsně souvisí s pojmem diferenciací, která vytváří a nabízí žákovi nejrůznější činnosti rozvíjející jeho tvořivost a samostatnost. Tuto činnost organizuje kolem určitého cíle, k jehož splnění se žáci dostávají různými cestami. Podmínkou pro úspěšné naplnění cíle je, aby žáci tento cíl přijali a ztotožnili se s ním.

*„Individualizace a vnitřní diferenciací vyučování se v praxi školy v současnosti realizují i v rámci frontálního vyučování prostřednictvím nejrůznějších metod, jako jsou samostatné práce žáků, řešení problémových situací různé míry náročnosti, hry i metody inscenační, praktické činnosti. Značné možnosti individualizace a vnitřní diferenciací poskytují také různé inovační a alternativní didaktické koncepce otevřeného vyučování.“ (SKALKOVÁ, 2007, s. 232)*

#### **2.4.2 Chápání světa v souvislostech – ITV, projektové vyučování**

K pochopení světa v souvislostech je při výuce využita integrovaná tematická výuka (ITV) a projektové vyučování.

*„Integrovaná tematická výuka je otevřený vzdělávací model. Spočívá ve vyhledání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů). Jedná se o zásadní odklon od výuky rozdrobené do čtyřiceti pěti minutových vyučovacích hodin a vyučovacích předmětů, které jsou realizovány bez vzájemných souvislostí.“ (KREISLOVÁ, 2008, s. 29)*

Žáci se díky ITV naučí přemýšlet v souvislostech, řešit komplexně problémy a spolupracovat na jejich řešení. Dále jim tato výuka umožňuje hlubší pochopení probíraného tématu a zapojení vlastních zkušeností.

Základem výuky je zvolení určitého jádra, tématu, od kterého se dále odvíjí stanovení jednotlivých komponentů vyučovacího procesu, jako jsou cíle, obsah, metody, formy výuky a hodnocení. Vhodná témata jsou např. Zvířata v podzimní přírodě, Lidská

povolání, Cesta do školy nebo Velikonoční koleda. Zvolené téma je rozpracované do jednotlivých úkolů, které žáci řeší v centrech aktivit. Úkoly by měly být přibližně stejně časově náročné a měly by žákům komplexně přiblížit dané téma. Využíváme dramatizaci, říkadla, básně, písně, práci s pracovními listy, učebnicemi, sešity a encyklopediemi, exkurze a výlety, práci s výtvarným materiálem, karetní a společenské hry nebo práci se stavebnicemi.

ITV probíhá jako tzv. výuka v blocích, které trvají 60-90 minut. Dostává se nám tak dostatečný prostor pro časově náročnější úkoly, které by žáci v běžné vyučovací hodině nestihli. V programu ZaS neexistuje žádný direktivní postup, jak tyto bloky zorganizovat, konkrétní struktura je v každé škole jiná, třídy si ji upravují dle svých možností. Většinou je řízena na základě potřeb žáků, pedagogů a na základě obsahu probíraného tématu. Pracovní úseky, u kterých je zohledněna náročnost, časová dotace či zapojení aktivit, které jsou vykonávány mimo třídní nebo školní prostředí, jsou střídány chvilkami klidu a relaxace.

Mezi činnosti, které se v programu v rámci ITV denně používají, patří: (KREJČOVÁ, 2003, s. 78)

- ranní kruh,
- společná práce,
- přestávka,
- práce v centrech aktivit,
- hodnotící (závěrečný kruh).

První blok trvá zpravidla od 8:00 do 9:30 a je odstartován tzv. ranním kruhem s dopisem. Ten probíhá ihned po začátku vyučování, kdy se všichni žáci spolu se svým pedagogem sejdou ve společném prostoru, kde se vítají, sdělují si své zážitky z předchozího dne, vyjadřují své pocity a obavy. Setkání může být doplněno i o zpěv, básně či říkadla.

V ranním kruhu také podáváme informace o průběhu dne a struktuře výuky, které bývají často zprostředkovány za pomoci tzv. ranního dopisu, ranní zprávy. Ta by měla být pro žáky čitelná a srozumitelná, měla by obsahovat informace o plánované výuce, které žáky motivují a připraví je na jejich práci. Kladem je, když je zpráva vtipná, interaktivní,

jelikož je pro žáky více motivující. Ranní dopis je možné připravovat samostatně nebo ve spolupráci se žáky, kteří tak v pozdější době mohou být schopni tyto dopisy psát zcela sami.

*Ahoj, děti!*

*Dnes se půjdeme podívat do knihovny. Budeme si prohlížet knihy a časopisy, hrát různé hry. Přemýšlejte, co vás zajímá a na co bychom se mohli zeptat. Jaká je vaše oblíbená kniha? Najdete ji v knihovně?*

*Vaše Lenka*

#### **Tabulka 2 - Ukázka ranního dopisu**

Další částí je společná práce, která probíhá ihned po ranním kruhu a trvá většinou kolem 60-90 minut. Během této doby se žáci věnují tzv. triviu, tedy čtení, psaní a počítání, což znamená, že vyplňují připravené úkoly z matematiky a českého jazyka. Využívají se při tom např. kartičky s násobilkou, pracovní listy či práce s učebnicemi a sešity. Práce probíhá jak v individuální, tak skupinové formě, v principu by ale mělo být zachováno, že celá třída pracuje v této době na stejném zadání. Zařazena je také tělesná výchova či výuka cizího jazyka.

Po ukončení společné práce mají žáci 20-30 minutovou přestávku, která slouží k relaxaci a regeneraci sil. Žáci by si měli během této doby odpočinout a připravit se na další část výuky. K tomu slouží relaxační koutek třídy či jiné prostory ve školní budově, které poskytují klid a soukromí. Je vhodné, aby tyto prostory byly také vybaveny herním materiálem, jako je např. stolní tenis, prolézačky se žíněnkami či různé druhy společenských her, jelikož ne každé dítě dává přednost pasivnímu odpočinku před aktivním.

Po přestávce, tedy zhruba od 10:00, následuje 2. blok neboli práce v centrech aktivit. Ta probíhá 60-90 minut a součástí je reflexe v tzv. hodnotícím kruhu. V každém centru je na nástěnce či jiném viditelném místě napsáno zadání úkolů, které má během dané doby skupina vypracovat. Žáci se tak mohou k zadání během dne několikrát vrátit, znovu si jej přečíst a ujasnit si svou práci. Tyto úlohy se vždy stahují k danému tématu a jsou věkově i individuálně přiměřené.

Rozdělení žáků do center probíhá nejčastěji první den nového tématu, kdy jsou jejich jména zapsána do rozpisu, který je po celou dobu vyvěšen ve třídě. Díky rozpisu se tak žáci učí odpovědnosti, jelikož sami dohlížejí na to, aby v daný den a čas byly na správném místě.

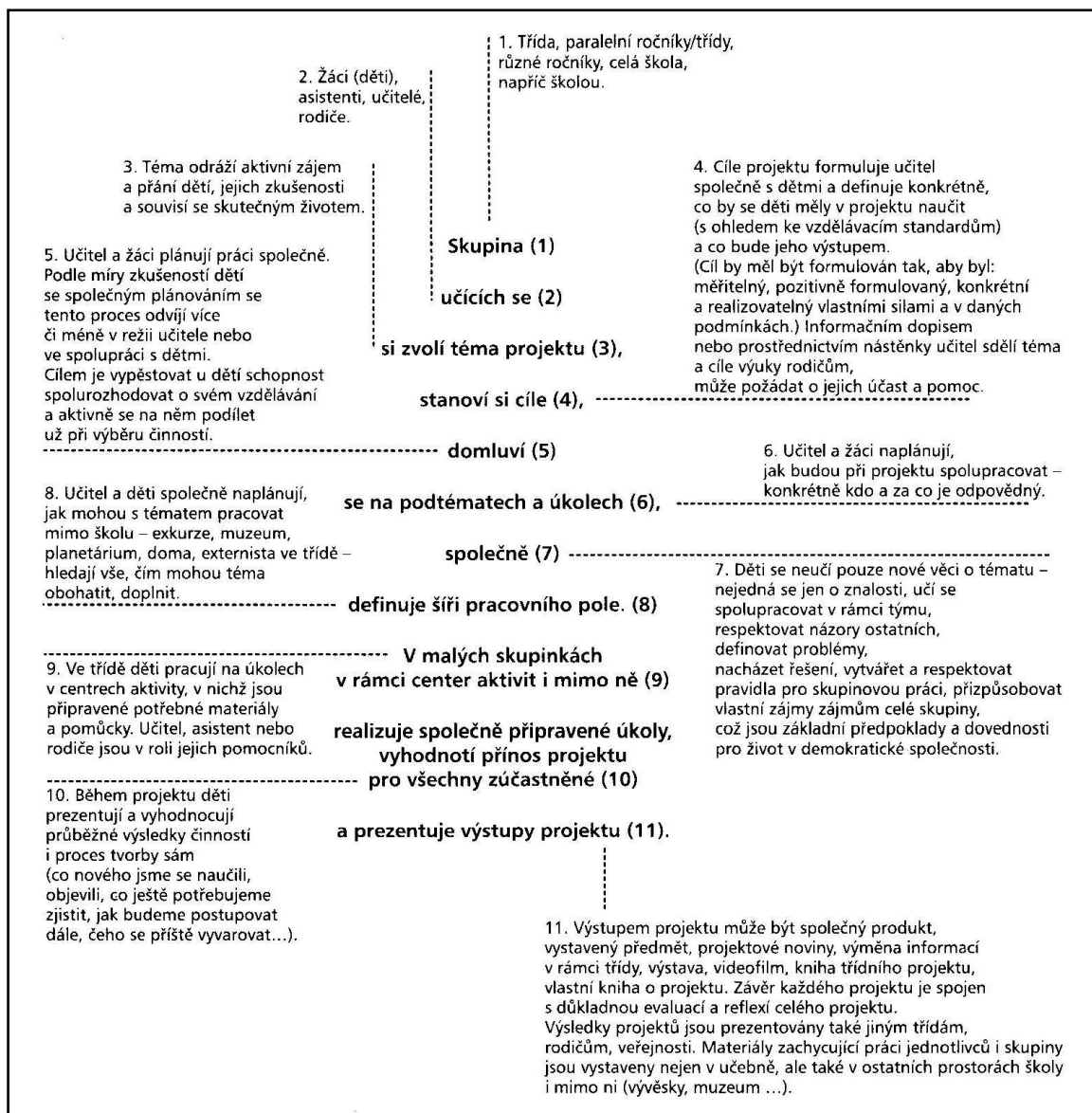
Učitel v této době funguje jako partner, pomocník, pozorovatel žákovy práce, nikdy by však neměl přímo zasahovat do činnosti, pokud k tomu není samotným žákem vyzván. V této době je také ideální čas na individuální pomoc a poskytnutí podpory těm žákům, kteří jsou výkonnostně pomalejší a potřebují více péče.

Žáci si během práce v centru kontrolují čas a plnění úkolů, v případě potřeby se obrací na své partnery v centru, ostatní spolužáky či samotného učitele. Po skončení časového limitu by měli být všichni s prací hotovi a měli by být schopni prezentovat výsledky své práce před zbytkem třídy. To se děje v závěrečné části práce v centrech aktivit, kterou je hodnotící nebo závěrečný kruh.

Hodnotící kruh probíhá 20-30 minut a žáci v něm hodnotí svou denní práci v centru. Sdělují, co se jim povedlo a co ne, co je při práci bavilo či nebavilo, jaké jsou důvody případného neúspěchu a co by příště k práci potřebovali, aby byl tento neúspěch minimalizován. Zároveň ostatní spolužáci poskytují danému žákovi své hodnocení ve formě ocenění a doporučení pro další práci. Žáci se tak učí nejen vzájemně hodnotit, ale i respektovat, přijímat odlišné názory, postoje a postupy práce.

Nemělo by zde chybět hodnocení učitele, který tímto žákovi dává zpětnou vazbu a domlouvá se na postupu další práce v případě, že není hotová dle zadaných parametrů.

Obecný postup tvorby a realizace tematického projektu v programu ZaS můžeme charakterizovat následovně: (KREJČOVÁ, 2003, s. 83)



Obrázek 1 - Postup tvorby a realizace tematického projektu v programu ZaS

Druhou činností je projektové vyučování, které je oproti ITV realizováno pouze v některých vyučovacích předmětech a je založeno na: „...řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků... Chce překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci... Vychází z předpokladu, že předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností.“ (SKALKOVÁ, 2007, s. 234)

Projektové vyučování trvá zpravidla několik týdnů, během kterých je odpovědnost přenesena zejména na žáka. Ten se od počátku podílí na průběhu projektu, volí spolu s učitelem téma, které jej zajímá a kterému by se chtěl detailněji věnovat. Úkolem učitele je pak promyslet a vytvořit strukturu a organizaci projektu, jako je cíl a obsah úkolů, časová dotace, pomůcky a materiál, zajištění bezpečnosti a pořádku. Projekt by měl propojovat život školy se životem rodin žáků a životem obce, ve které se škola nachází. Oproti ITV má hlavně praktické zaměření a je založen zejména na týmové spolupráci. Výstupem projektu může být např. kniha neboli soubor žákovo vybraných prací, nástěnný plakát, kalendář, koláž či jiný konkrétní výrobek.

Kromě ITV a projektového vyučování je výuka doplněna o běžnou frontální výuku, která slouží většinou k seznámení žáků s novou vyučovací látkou, jako je např. vysvětlení principu násobilky či vyjmenovaných slov.

Organizační jednotkou je týden, v některých školách pak 14 dní, během kterých se žáci postupně střídají v centrech aktivit, kde plní zadané úkoly. Pracovní a relaxační chvílky či přestávky jsou řízeny dle potřeb žáků a pedagogů a vycházejí z obsahu daného dne a tématu.

### **2.4.3 Centra aktivit**

Práce v programu ZaS je organizována za pomoci tzv. center aktivit, ve kterých se: *„...děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou. Děti se v nich učí i od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním.“* (KREJČOVÁ, 2003, s. 58)

Díky práci v malých skupinách mohou žáci zcela přirozeně komunikovat, radit se, vzájemně si pomáhat. Zároveň se učí akceptovat a respektovat odlišnosti druhého, jeho postoje a názory. Takto jsou vedeni ke vzájemné spolupráci i vlastní samostatnosti.

Promyšleny jsou také úkoly, na kterých žáci v centrech aktivit pracují: *„Volba typu a množství zadaných úkolů umožňuje dětem uvědomit si a respektovat vlastní možnosti, které v daném procesu učení mají. Volí si takové úkoly a činnosti, na které dosáhnou. Na úkolu pracují v takovém čase a takovým tempem, které jsou pro ně nezbytné. Současně jsou vedeny k tomu, aby si uvědomovaly, na čem je třeba skutečně pracovat (např. na základě*



*úkolů sepsaných v žákovské smlouvě) a že mají svoji práci odvádět, jak nejlépe dovedou...“ (LUKAVSKÁ, 2003, s. 52-53)*

Aby byla práce ve třídě efektivní a bylo umožněno 100% plnění úkolů, je prostor rozdělen do menších koutků, které jsou tematicky vybaveny dle náplně daného centra. Ty jsou většinou rozděleny do 6 druhů: centrum ateliér (výtvarná a pracovní výchova), centrum matematiky (matematika a geometrie), centrum psaní, centrum čtení, centrum pokusy a objevy (prvouka a vlastivěda), centrum kostky (rozvoj jemné a hrubé motoriky, prostorové orientace a tvořivosti). Doplněná jsou o společný prostor, ve kterém se žáci s učitelem společně setkávají, ten bývá navíc často spojen s relaxačním centrem, kde si žáci mohou odpočinout.

Je vhodné, aby se na uspořádání třídy podíleli samotní žáci, jelikož jsou to oni, kdo v nich bude po celou dobu výuky pracovat, tvořit a učit se. Z hlediska pracovních podmínek je ideální, když jsou jednotlivá centra oddělena, např. skříněmi s materiály, pomůckami či stojany na výtvary a práce žáků. Každé centrum by mělo být označeno nápisem, počtem pracovních míst, případně pravidly, která se musí v daném centru dodržovat. Materiální vybavení by mělo být rozmanité a bohatě zásobené.

V centru čtení a psaní je vhodné mít několik druhů knih (pohádky, encyklopedie, slabikáře, básně, říkadla, slovníky, křížovky) různorodé obtížnosti a žánru, karty se slovy, časopisy ke čtení i vystřihávání, skládačky, stolní hry či dokonce audio přehrávače se sluchátky, ve kterých si žáci mohou individuálně pouštět nejrůznější nahrávky. Pokud to prostorové možnosti dovolují, je ideální toto centrum vybavit také polštáři či molitanovými podložkami, které žákům přidají větší pohodlí při práci.

Centrum matematiky je vybaveno nejrůznějšími manipulativy, jako jsou drobné mince, korálky, hlavolamy, rébusy, křížovky, hřebíčky, magnety, které doplňují klasické materiály, jako jsou učebnice, sešity, pracovní listy, metry, pravítka či počítadla. Vhodné je také doplnit toto centrum o stavebnice, jako je Lego, Seva, Seko, Cheva či karetní a jiné hry v podobě dámy, šachů, Černého Petra, pexesa, kvarteta.

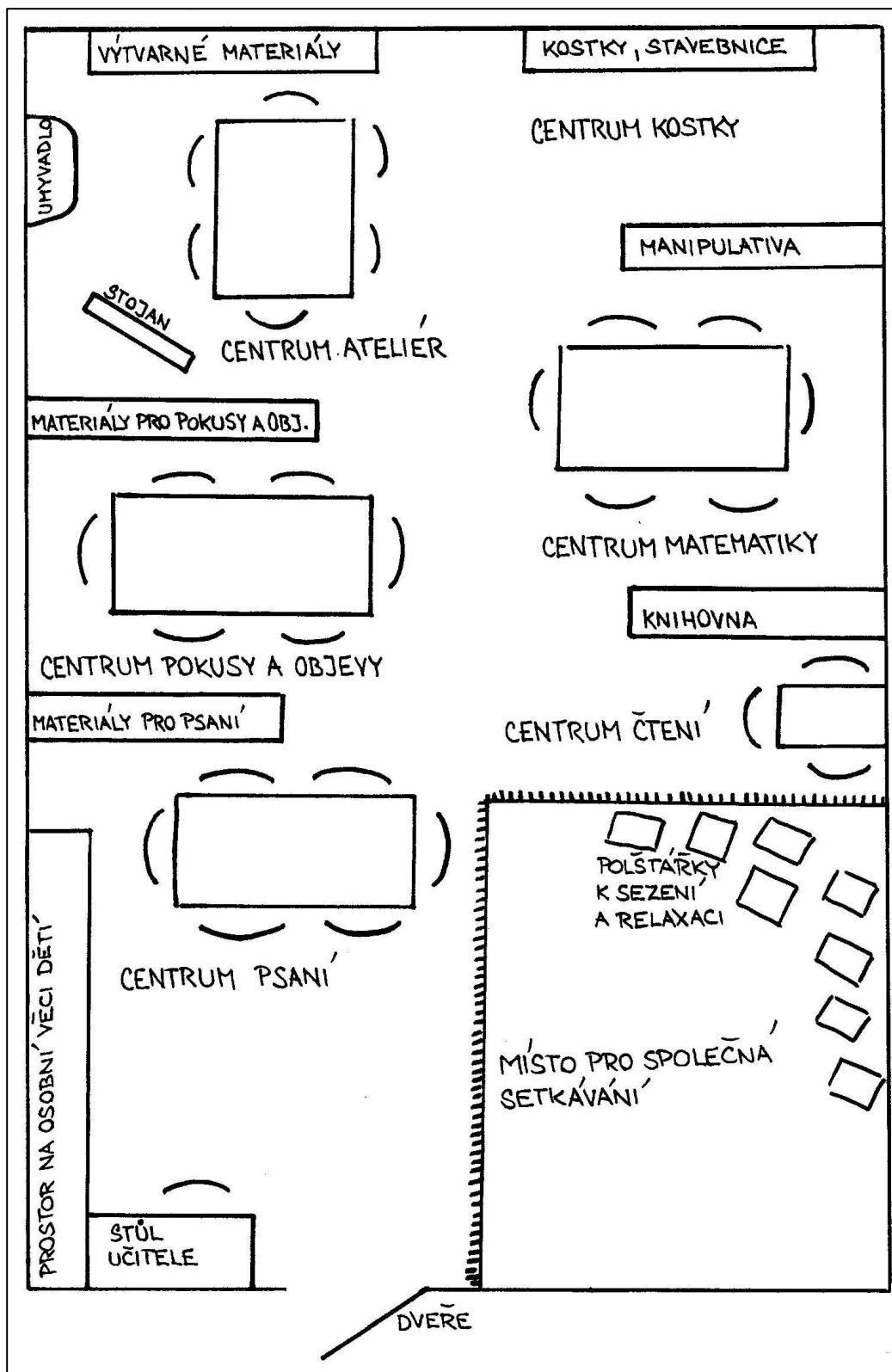
Centrum pokusů a objevů je věnováno rozvoji poznání přírodních a sociálních věd, slouží k pozorování, pokusům, objevování a experimentování. Je tedy vhodné mít v tomto centru pomůcky jako mikroskop, lupu, váhy, baterku, různé bezpečné suroviny jako cukr, sůl, olej, ocet, hlínu, nejrůznější krabičky a nádoby (od mléka, vajíček, jogurtů). Dále brčka, špejle, nitě, provázky, ale také encyklopedie, populárně-naučné knihy o přírodě, mapy, pohlednice a samozřejmě učebnice prvouky a vlastivědy.

V centru ateliér se žáci věnují výtvarné a pracovní výchově, během které mají možnost prostřednictvím různorodého materiálu vyjádřit své pocity, dojmy a zážitky. Mezi materiální pomůcky patří pastelky, voskovky, vodové a temperové bravy, modelína, křídly, štětce různých velikostí, nádobky na vodu, lepidla, nůžky, barevné papíry různého druhu a formátu, houbičky, špejle, klubička s vlnou, nitě, kousky látky. Aby si žáci neušpinili nebo jiným způsobem nepoškodili své oblečení, je vhodné mít k dispozici stará trička nebo zástěry.

Centrum kostky umožňuje žákům rozvíjet komunikaci, spolupráci, jejich jemnou i hrubou motoriku, představivost a tvořivost. Materiály by měly umožňovat konstruktivní činnost, je tedy vhodné mít k dispozici molitanové nebo dřevěné kostky, různé stavebnice, hračky, figurky. Ideální je doplnit toto centrum o návody a postupy práce, popis staveb, které je možné z kostek vytvořit apod.

Prostor pro společnou práci a relaxaci by měl být dostatečně velký, aby se do něj všichni žáci včetně učitele bez obav vešli. Ideální je vybavení v podobě polštářků, koberečků, malých židliček či lehké lavice, která se dá v případě potřeby ihned přemístit.

Obrázek 2 - Návrh rozložení center aktivity



KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. s. 59. ISBN 80-7178-695-0

#### 2.4.4 Zapojení rodin do práce školy

Program ZaS považuje spolupráci rodiny a školy za významný faktor podporující vzdělávání dětí. Vychází z přesvědčení, že: (KREJČOVÁ, 2003, s. 149)

- rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv,
- rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování,
- rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery.

Snaží se proto o co nejužší spojení školy a rodiny, a to ve formě různých nabídek jejich vzájemné spolupráce či vytvoření podmínek, které by upevňovaly partnerský vztah rodičů, učitelů a dětí a umožňovaly jejich pravidelný kontakt. Nejčastěji se jedná o osobní či písemný kontakt a zastoupení rodičů v samotné třídě.

Osobní kontakt probíhá ve formě rodičovských setkání, která umožňují seznámení rodičů s prostředím školy a programem ZaS. K tomu je často využíván uvítací kruh, což je varianta ranního kruhu, ve kterém rodiče ve skupinách řeší různé úkoly, zpracovávají otázky, o kterých poté diskutují v závěrečné reflexi. Spolu s učiteli zároveň vytvářejí pravidla, která je nutné při vzájemné spolupráci a setkávání dodržovat.

Dalším efektivním způsobem, jak osobně zapojit rodiče do chodu školy jsou pravidelné konzultace s rodiči a žákem, které probíhají zpravidla jednou za měsíc: „*Již podle názvu je zřejmé, že se zde symbolicky vytváří důležitý trojúhelník žák-rodič-učitel a pro všechny strany má setkání velký význam. Zde je prostor pro oceňování a klidné řešení případných problémů. Je nesmírně důležité, že rodič je přítomen nejen hodnocení, ale také sebehodnocení dítěte.*“ (KREISLOVÁ, 2008, s. 49) Tato setkání mají zpravidla svůj řád, jako je např. doba trvání, která se pohybuje okolo 20 minut. Konzultace začínají přivítáním, navozením klidné a vstřícné atmosféry, poté se přechází k osobě žáka, který sděluje, co se mu povedlo/nepovedlo, co může na své práci zlepšit apod. Rodiče by v tuto chvíli měli doplnit informace žáka, jako je např. způsob domácí přípravy, časová dotace této přípravy a jiné důležité informace. Učitel zjištěné informace vyhodnotí a v další části konzultace nabídne možnost, jak situaci zlepšit, která se poté konzultuje se žákem i rodiči. Na závěr probíhá krátké popovídání, odlehčení či uklidnění situace. Vhodné je toto setkání

završit společnou dohodou, pod kterou se všichni zúčastnění podepíší, či individuálním plánem.

Písemné formy komunikace mezi školou a rodiči probíhá na základě výdeje letáčků, brožur a příruček, které rodiče seznamují se školou a principy programu, upozorňují je na nejrůznější školní i mimoškolní akce, seznamují je s vedením školy, pedagogickým sborem. Na některých školách také funguje zpravodaj či školní noviny, které poskytují informace o aktuálním dění školy, třídy. Bývají zde zařazeny také fotografie z nejrůznějších akcí, písňe, básně, hádanky, rébusy či jiné úkoly, které budou žáci během výuky řešit a na které se tedy mohou předem připravit. Součástí bývají také výňatky z odborné literatury zabývající se pedagogicko-psychologickým či lékařským tématem, jako je např. možnost rozvoje čtenářské gramotnosti žáka nebo sestavení jídelníčku zdravé výživy s přiloženými recepty. Pokud to prostory školy umožňují, jsou na chodbách umístěny informační nástěnky a vitríny, které fungují jako informační panely pro rodiče a jejich děti. Součástí prostor školních chodeb bývá i tzv. schránka důvěry či schránka pro návrhy, která umožňuje rodičům či samotným žákům anonymní vyjádření k určitému problému.

Poslední možností, která je v programu ZaS hojně využívána, je návštěva rodičů ve třídě a jejich zapojení do výuky. Pokud rodiče nechtějí být aktivními činiteli vyučovacího procesu, mohou se výuky účastnit jako pozorovatelé, návštěvníci třídy, kdy se seznamují s děním a prací ve třídě či způsobem výuky. Rodiče jako odborníci fungují zejména v rámci exkurzí na vlastní pracoviště, kde seznamují žáky s náplní svého povolání, jeho specifiky a možnostmi dalšího využití. Asistence rodičů funguje jako nabídka pravidelné pomoci a podpory výuky, která probíhá zejména při práci v centrech aktivit, kdy je potřeba individuální pomoci. Některé školy mají zřízeny i tzv. rodičovské místnosti, které slouží ke vzájemnému setkávání rodičů a přátel školy, krátkému posezení či sdělení potřebných informací.

## **2.5 Podoba vyučovacího procesu – Model E-U-R**

Podoba vyučovacího procesu programu ZaS vychází z tzv. konstruktivistické pedagogiky, která staví na tezi, že děti konstruují své poznání na základě vlastních zkušeností. Ty získávají zejména v interakci s druhými lidmi, kdy dostávají možnost své

poznatky porovnat a obohatit s ostatními vrstevníky či dospělými. Aby docházelo k propojení nově získaných poznatků s těmi dosavadními, je důležité navodit u žáka pocit duševní pohody, tedy pocity klidu, bezpečí, respektu, lásky. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, ve školním prostředí tomu napomáhá zejména osoba učitele vytvořením partnerského vztahu mezi ním a žákem. Pouze takové prostředí postavené na vzájemném respektu a důvěře umožňuje vytvoření podnětného prostředí pro kvalitní a efektivní výuku všech žáků.

Z tohoto principu vychází i tzv. třífázový model učení, který je v programu ZaS hojně využíván. Byl vytvořený konstruktivistickou pedagogikou a jeho přínos je shledáván v tom, že: „...*nám pomáhá sestavit takový výukový blok, v němž na sebe jednotlivé kroky učení logicky navazují a v němž je smysl poznávaného dětem vždy zřejmý.*“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 45)

Zkráceně bývá nazýván „E-U-R“, kdy „E“ znamená evokace, „U“ uvědomění si významu a „R“ reflexe.

### **2.5.1 Evokace**

První fází učení je evokace, čili zamyšlení se nad tím, co o daném tématu již víme. Žáci si v této fázi uvědomují své dosavadní poznatky, ale také to, co o daném tématu dosud neví a chtěli by zjistit. Evokace tak plní funkci vnitřní motivace, jelikož vyvolává v žácích zvědavost a touhu po dalším zjišťování informací. V této fázi se nejčastěji využívají metody tzv. aktivního učení, které jsou: „...*charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu; je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spoluvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení.*“ (SITNÁ, 2009, s. 9) Nejčastěji to bývá metoda brainstorming, snowballing (sněhová koule), buzz groups (muší skupiny) či mind mapping (myšlenková mapa), jejichž charakteristiku můžeme najít například v díle Dagmar Sitné (2009).

### 2.5.2 Uvědomění si významu

Uvědomění si významu je druhou fází modelu E-U-R, která probíhá nejčastěji v centrech aktivit. Žákům je předložen materiál vztahující se k danému tématu, jako jsou plakáty, knihy, videonahrávky, využívá se ale také výklad, exkurze či prezentace rodičů. Právě ti jsou do této fáze často hodně zapojeni, jelikož napomáhají při zajišťování exkurzí, v poskytování informací a materiálů, ale také přicházejí do běžné výuky, kde žáky seznamují nejen s náplní svého zaměstnání, ale také se svými zájmy a životními zkušenostmi.

Žáci nabízené materiály zkoumají, sbírají informace, dělají pokusy, hledají odpovědi na své otázky z fáze evokace, zvažují, které nové informace jsou důležité a které ne: „*Důležité je, že dochází k propojování nových informací s těmi, které již děti mají, a že se tak děje v procesu aktivní práce s informacemi, ne na základě jejich pouhého přijímání.*“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 46) Výsledky své práce hodnotí a prezentují ostatním.

Mezi nejčastěji využívané metody patří dramatizace, malba a kresba, tvorba výukových materiálů (časová osa, rodokmen), práce s pracovním listem, internetem, encyklopedií.

### 2.5.3 Reflexe

Poslední fází je reflexe tedy zpětná vazba, ohlédnutí se za svým dosavadním učením, za vykonanou prací. Žák má možnost si uvědomit, co nového se naučil, srovnat dosavadními poznatky s nově získanými, zjistit, co je nutné ještě dohledat, dovysvětlit.

„*Každá činnost, kterou děti dělají, by měla být uchopena reflexí, která dítěti shrnuje smysl aktivity, ukazuje mu na posuny v jeho vlastním učení a myšlení.*“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 48) K tomu je nejčastěji využívána individuální nebo skupinové prezentace dětí v hodnoticím kruhu, zápisy do reflexních deníčků či hodnotících archů.

Reflexe je vyhodnocením žákova procesu učení. Říká nám, jaké úrovně žák dosáhl, jaké poznatky získal, co mu ještě dělá potíže a jak potíže zmírnit či úplně odstranit. Měla by proto být trvalou součástí školního hodnocení.

## 2.6 Prostředí třídy a školy

*„Při vstupu do třídy pracující podle programu Začít spolu si všimnete odlišně uspořádaného materiálního i sociálního prostředí. V našich třídách hovoříme o podnětném prostředí, jehož existenci chápeme jako naprosto nezbytnou podmínku realizace na dítě/žáka zaměřené výchovy a vzdělávání.“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 53)*

Podle Zdeny Kreislové by měl prostor třídy umožňovat: (KREISLOVÁ, 2008, s. 36)

- společná setkávání v kruhu na koberci nebo na mobilních podložkách,
- nerušenou skupinovou práci,
- umístění materiálů k výuce a jejich přístupnost v otevřených policích,
- ukládání dětských prací do šanonů, přihrádek či krabic,
- vystavení zajímavých objevů,
- prezentaci prací žáků.

Ve třídě by neměly chybět zejména šanony se jmény, popisy věcí ve třídě (okno, umyvadlo, pastelky...), funkční hodiny, třídní úmluva, pravidla, knihovnička, hry a stavebnice, výtvarný materiál a pomůcky, manipulativa potřebná k výuce různých předmětů (kostky, plastová víčka, kaštiny...), krabice či kufřík překvapení, soubory kartiček s písmeny a čísly, přírodniny k objevování (kameny, mušle...), CD přehrávač a další. (KREISLOVÁ, 2008)

Mezi hlavními předměty, které by neměly ve třídě chybět, je již zmíněná třídní domluva pravidel v podobě úmluvy mezi všemi členy dané třídy. Žáci se díky této úmluvě podílejí na rozhodování o záležitostech třídy, vytvářejí pravidla, která pak respektují a dodržují. Je vhodné, aby je žáci formulovali sami, svým jazykem, budou tak více motivováni k jejich respektování a dodržování: *„Díky tomu, že se podílejí na vytváření pravidel, rozumějí dobře jejich významu a důležitosti...V případě přestupků proti společně daným pravidlům jsou děti často schopné řešit tyto situace samy bez pomoci učitele. Takto stanovená pravidla nahrazují neustálé vnější ukázněvání dětí pedagogem a nabízejí prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly.“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 55)*



Při vytváření je vhodné, aby žáci nejprve pracovali ve skupinách, ve kterých budou mít za úkol dohodnout se na určitém počtu pravidel, která by chtěla ve třídě uplatnit. Poté se tyto skupiny setkají v hromadném kruhu, ve kterém se práce jednotlivých skupin spojí, pravidla se zde třídí, určuje se jejich důležitost. V dalším kroku se vyberou ta nejdůležitější pravidla, která se zapíší na velký arch papíru. Zapsání těchto pravidel by mělo být formulováno srozumitelným jazykem, kterému žáci zcela rozumí, nevytváří u nich pochyby či nejasnosti. Je vhodné volit spíše méně pravidel než více, pro žáky je tak orientace v nich mnohem snazší. Nakonec je nutné, aby se každý žák i učitel pod tato pravidla podepsal, tím slibuje, že tuto úmluvu bude dodržovat. Je vhodné pravidla vyvěsit ve třídě tak, aby byla všem na očích a žáci i učitelé se na ni během každodenní výuky mohli odvolávat. Podle potřeby je možné úmluvu během roku měnit či doplňovat, vždy by se na tom ale měla shodnout celá třída.

Stejně jako vybavení třídy je neméně důležitá také její výzdoba, která při správném využití evokuje a motivuje žáky k učení a usnadňuje jim jejich práci: *„Školní prostředí, v němž děti tráví značnou část dne, ovlivňuje velkou měrou, aniž si to děti uvědomují, jejich myšlení, estetické cítění, vztah k výsledkům práce druhých a další postoje. Výzdoba stěn představuje skrytý komunikační potenciál, který pomáhá naplňovat výchovné a vzdělávací cíle naší školy.“* (KREJČOVÁ, 2003, s. 67-69) Vhodné je tedy umístit do třídy seznam dětí, jejich výkresy, fotografie, autoportréty, dále pak obrázky rodinných příslušníků včetně domácích mazlíčků, výukové materiály jako jsou nástěnné mapy, abeceda, geometrické tvary, barvy, číslice, kalendář a v neposlední řadě samozřejmě třídní úmluvu v podobě pravidel.

*„Při vstupu do třídy pracující podle programu Začít spolu je jasně patrné, o čem se učíme, které téma zpracováváme. Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení.“* (KREJČOVÁ, 2003, s. 69)

## 3 VÝVOJOVÉ HLEDISKO ŽÁKŮ 1. – 3. ROČNÍKU

### 3.1 Mladší školní věk

Žáci 1. - 3. ročníku spadají do kategorie dětí mladšího školního věku, který vymezujeme zpravidla mezi 6., 7. až 11., 12. rokem života. Toto období začíná vstupem do školy a končí prvými známkami pohlavního dospívání.

Vstup do školy chápeme jako proces akulturace neboli: „...*přizpůsobování novému prostředí, osvojování nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky...Školák má řadu povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno.*“ (NOVOTNÁ, 1998, s. 50) To se pro něj může stát zejména v počátku školní docházky zátěží, kterou je možné snížit tím, že dítě nastoupí do školy až poté, co dosáhne tzv. školní zralosti. Ta je totiž jedním z předpokladů pro úspěšný vstup dítěte do školy a jeho následné zvládnutí celého školního procesu: „*Jistými kritérii dovršenosti vývoje předškolního období jsou i předpoklady potvrzující „školní zralost“, tedy připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální.*“ (ČAČKA, 1994, s. 50) Jednotlivé znaky těchto složek jsou charakterizovány v následující kapitole.

Závěr tohoto období je charakteristický vstupem dítěte do období označovaného jako věk střízlivého realismu. Ten je zpočátku v tzv. naivní fázi, kdy je dítě zcela závislé na tom, co mu řeknou autority vyskytující se v jeho životě, jako jsou jeho rodiče, učitelé či starší spolužáci. Od 9. roku života začíná být postupně kritičtější a začíná na svět pohlížet více realisticky, což vidíme např. v jeho kresbě, psaní, mluvě či hře: „*Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“.* (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 118).

Naivní období postupně přechází do fáze tzv. kritického realismu, jenž je spolu s nástupem prvních známek pohlavního dospívání charakteristický pro konečnou fázi mladšího školního věku, tedy 11. (12.) rok věku dítěte.

## 3.2 TYPICKÉ ZNAKY ŽÁKŮ 1. – 3. ROČNÍKU

Žáci 1. – 3. ročníku spadají do věkového rozmezí od 6 do 9 let, kdy každé období je charakteristické konkrétními projevy. Ty zahrnují zejména oblast tělesného růstu, motorického vývoje, percepčního a kognitivního vývoje, osobnostně-sociálního vývoje a oblast rozvoje řeči a jazyka. Charakteristiky zmíněných projevů můžeme nalézt například v práci Eileen Allenové a Lyna Marotze (2002).

### 3.2.1 *Dítě v 6 letech*

V oblasti růstu a tělesných znaků se zvyšuje tělesná zdatnost a síla. Děvčata měří v průměru 105-115 cm, chlapci 110-117,5 cm, váha se pohybuje od 19 do 22,5 kg u děvčat, 17,5-21,5 kg u chlapců. Narůstá svalová hmota, snižují se tukové zásoby, srdeční puls a rytmus dechu je podobný jako u dospělého jedince. Fáze rychlého růstu způsobuje nepoměr v délce paží a nohou oproti zbytku těla, dítě bývá označováno přívlastkem „samá ruka, samá noha“. Dětem vypadávají mléčné zuby, probíhá růst druhých (trvalých) zubů, rysy v obličeji nabývají podoby dospělého člověka.

V motorickém vývoji se zlepšují dovednosti v hrubé i jemné motorice. Pohyby jsou přesnější, méně zbrklé, stále však přetrvává drobná neohrabanost. Zvyšuje se touha po tělesné aktivitě, dítě rádo běhá, šplhá, skáče, hází. Je lepší koordinace oka a ruky, což má za následek pokroky v jízdě na kole, plavání, odpalování či házení míče. Dítě se aktivně věnuje výtvarným a rukodělným pracím, rádo maluje, modeluje, vyrábí, obkresluje, skládá papír a vystřihuje obrazce. V tomto období by si také mělo umět zavázat tkaničky bez cizí pomoci.

V percepčním a kognitivním vývoji se prodlužuje doba udržení pozornosti, i když míra soustředěnosti ještě různě kolísá. Dítě chápe jednoduché pojmy související s kategorií času a pohybu, jako např. dnes, zítra, za týden. Poznává čtyři roční období, pamatuje si hlavní svátky. Vyzná se ve známých předmětech, umí např. rozlišovat a třídit mince. Zvládá orientaci v prostoru a pravolevou orientaci, ví, která ruka je pravá, levá, co je to dopředu, dozadu. Hodně věří pověrám, nadpřirozeným a magickým jevům, jako je např. Ježíšek, černá kočka jako symbol smůly apod. Získává povědomí o smrti a umírání.

Rozvíjí se také řeč a jazyk, dítě rádo a často povídá, pokládá veliké množství otázek. Každý den se naučí 5-10 nových slov, slovní zásoba má 10-14 tisíc slov. Správně časuje slovesa a skloňuje podstatná jména, skládá slova do vět ve správném pořadí. Napodobuje slangové vyjadřování a často i mluví hrubě, sprostá slova mu totiž připadají velmi legrační. Rádo vypráví vtipy, dává hádanky, baví ho poslouchat předčítané příběhy nebo se podílet na vymyšlení nových. Dítě je schopno naučit se novému jazyku, díky čemuž byl také zaveden anglický, německý či jiný cizí jazyk jako školní předmět již od 1. ročníku.

Osobnostně-sociální vývoj je typický střídáním nálad, kdy „nejlepší přítel“ je ve chvílce „nehorším nepřítelem“. Dítě se stává méně závislým na rodičích díky rozšíření okruhu svých přátel, spolužáků. Často je sebestředné (egocentrické), nemá rádo prohru, jelikož má dojem, že v něčem selhalo. V těchto případech propadá beznaději, smutku, sebelítosti a odmítá nadále pokračovat v činnosti. Zajímá se o vše, co se kolem něj děje. Neovládá etické chování, lže, podvádí, bere cizí věci, v důsledku toho získává ponětí o správném a špatném chování, které odvozuje od reakcí rodičů a učitelů. Mimo jiné začíná chápat principy pravidel a řádu. Je hodně bázlivé, mívá strach z bouřek, tmy, neznámých zvuků, velkých psů. Objevuje se nerozhodnost v nezvyklých a obtížných situacích. Je u něho viditelná touha po učení a nových zážitcích. Jeho prožitky jsou velmi silné, objevuje se rychlé vzplanutí citů. Tříbí se jeho smysl pro humor. Se vstupem do školy se objevují různé výchovné problémy a viditelné známky napětí, jako jsou tiky, okusování nehtů, noční pomočování.

### **3.2.2 *Dítě v 7 letech***

Tělesný růst probíhá pomalu a vyrovnaně, svalová hmota je u chlapců i dívek přibližně stejná. Snižuje se váhový přírůstek, sedmileté dítě váží v průměru 22,7 až 25 kg, děvčata měří 110-116 cm, chlapci 115-124 cm. Prodlužují se paže a nohy, dítě působí hubeně, vytáhle. Střídají se vzestupy náhlé energie s chvílemi dočasné únavy. V tomto období se také objevuje tmavnutí barvy vlasů, dítěti nadále vypadávají mléčné zuby a rostou zuby trvalé.

V motorickém vývoji se zlepšuje hrubá i jemná motorika, dítě udrží rovnováhu na jedné noze, střídá nohy při chůzi do schodů, chytá a hází míčky malé velikosti. Bývá

opatrnější při náročnějších tělesných aktivitách, jako je šplh, seskakování ze švédské bedny či kladiny při hodině tělesné výchovy. Často při sledování televize či čtení knihy leží na břiše s hlavou opřenou v dlaních a kýve nohama ve vzduchu. Zachází správně s přiborem, stále ale rádo používá lžici. Drží správně psací náčiní, hlavu si často opírá o dlaň nebo se vrtí na židli. Jednotlivá písmena a číslice píše stejnou velikostí, neryje tuhou do papíru, často mu však nestačí šířka papíru či řádky.

Percepční a kognitivní vývoj je typický tím, že dítě lépe vnímá prostor i čas. Nově do něj zapojuje logiku, kdy rok je „dlouhá doba“, sto kilometrů „je daleko“. Začíná chápat pojem množství a využívat jej při své práci. Chápe podstatu příčiny a následku. Poznává hodiny, roční období, chápe kalendářní rozdělení měsíců, dnů, roků, stejně jako princip budoucnosti, např. „Tuhle sušenku si schovám na večer.“ Je fascinován kouzelnickými triky, sám je rád předvádí rodičům a kamarádům. Zlepšuje se úroveň jeho čtení, aktivně si čte pro zábavu, líčí rodině a kamarádům podrobnosti, které se v příběhu dočetl.

Ve vývoji řeči a jazyka se objevuje záliba ve vyprávění příběhů, které rád ústně či písemně předává dál. Často využívá gesta a mimiku. Struktura vět a konverzace je velmi podobná dospělému jedinci. Vyjadřuje se přesněji, pečlivěji, více využívá přídavná jména a příslovce. Slovně kritizuje své vlastní výkony i výkony druhých, často ale slovně přehání, např. „Na tom výletu jsem snědl deset párků v rohlíku.“, „Nepršelo, protože jsem šel na výlet.“ Osobní zážitky popisuje do velkých detailů. Rozumí zadaným pokynům, respektuje pravidla a řád.

Osobnostně-sociální vývoj je ve znamení větší extroverze, vůči dospělým je dítě již mnohem vstřícnější, vřelejší. Stále touží po pochvalách a pozornosti učitele, i když to již nedává tolik najevo. Důležité místo v jeho životě zaujímají kamarádi, které mají zpravidla stejné pohlaví jako on. Je méně hádavý a výbušný, pokud není nespravedlivě nebo neprávem obviněn. Příkladem může být situace v rodině, kdy např. starší sourozenec smí být vzhůru delší dobu než on sám. Vlastní chyby často svaluje na druhé, snadno se ho něco dotkne, při kritice se rozplácne, je ublížený. Bývá na něj spolehnutí, je velmi odpovědný.

### 3.2.3 Osmileté až devítileté dítě

Tělesný růst probíhá nadále pomalu a vyrovnaně, děvčata měří od 115 cm do 130 cm, chlapci od 120 cm do 136 cm. Váha se pohybuje v rozmezí od 25 do 32 kg. Paže a nohy se prodlužují, dítě se zdá vyšší a vytáhlejší, čím dál více svými proporcemi připomíná dospělého jedince. Objevuje se růst prsou a sekundárního ochlupení, které je zapříčiněno změnou hormonální hladiny dítěte. Lepší se celkový zdravotní stav, oproti 6. a 7. roku života není již dítě tak náchylné k nemocem.

Z hlediska motoriky má dítě rádo aktivity s velkým výdejem energie, jako je tanec, kolečkové brusle, plavání či jízda na kole. Rádo se účastní zejména týmových činností, např. fotbalu, házené, florbalu. Je výrazně rychlejší, hbitější, silnější, lépe udrží rovnováhu. Má dobrou koordinaci oka a ruky, zvyšuje se správnost opisu, vzrůstá rychlost psaní a čtení.

Charakteristickým znakem percepčního a kognitivního vývoje je sběratelství různých předmětů, např. mincí, známek, karet. Dítě si šetří peníze, plánuje, co si za ně koupí, obchoduje se svými kamarády. Zajímá se o to, co si myslí a dělají druzí lidé, chápe rozdílnost lidí a jejich názorů. Ochotně se ujímá úkolů, rád je plní, ale zároveň se zajímá o odměny za odvedenou práci. Rádo pracuje samostatně, ale nevyhýbá se ani skupinovému práci. Chápe perspektivu, zvládá matematické operace. Těší se do školy a je zklamané, když do ní kvůli nemoci nemůže.

Rozvíjí se dále řeč a jazyk, dítě chápe gramatická pravidla, řídí se jimi při mluvení i psaní. Baví ho vyprávět a vymýšlet vtipy a hádanky, rádo píše dopisy kamarádům. Rozumí složitějším pokynům či pokynům o více částech, někdy je ale nutné je zopakovat, při prvním zadání si je většinou nevyslechnou až do konce. Fascinují ho tajná hesla, šifry. Je schopno si plynne povídat s dospělými. Dokáže myslet v rámci minulosti, přítomnosti a budoucnosti a to ve své řeči zohlednit, např. „V kolik budeme odcházet zítra z domova, abychom přišli včas na plavání?“

Osobnostně-sociální vývoj je charakteristický utvářením si názorů na morální hodnoty a postoje, kdy zcela rozlišuje dobré a špatné. Dítě má zpravidla dva nebo tři nejlepší kamarády, se kterými tráví veškerý svůj volný čas. Baví ho skupinové aktivity a hry, rádo telefonuje, chatuje. V této době ještě touží po pozornosti učitele a rodiče, jejich uznání. Často se proto předvádí, aby upoutal jejich pozornost.

## 4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVACÍM PROCESU

Hodnocení je naší každodenní součástí. Je přítomno v každé lidské činnosti - hodnotíme svoji práci i její průběh, hodnotíme to, zda jsme dosáhli cíle či ne, hodnotíme naše přání, představy, náš život.

Stejně jako v běžném životě je hodnocení důležité i ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dochází v něm k hodnocení průběhu procesu vzdělávání, samotných výsledků i k hodnocení samotných aktérů výchovy a vzdělávání, tedy učitele a žáka.

### 4.1 Co je hodnocení?

*„Hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.* (SLAVÍK, 1999, s. 15)

Při hodnocení porovnáváme současný stav s tím předchozím, ať už se jedná o chování žáka, jeho školní a domácí práci, stupeň osvojení poznatků, dovedností nebo norem. Zjišťujeme, zda jsou jeho poznatky na vyšší či nižší úrovni, zda byl naplněn stanovený cíl či jakým způsobem žák tohoto cíle dosáhl: *„Hodnocení je v podstatě porovnávání...Porovnáváme současný stav s předcházejícím nebo s cílem, se standardem, kritériem, vzorem, s jiným provedením atd.“* (STARÁ, 2006, s. 3)

E. Číhalová vymezuje hodnocení jako: *„...popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy.“* (ČÍHALOVÁ, 1997, s. 3)

Obecně hodnocení chápeme jako aktivitu, která: (KOLÁŘ, 2005, s. 13)

- sleduje nějaký cíl,
- děje se ve zcela určitých podmínkách,
- realizuje se určitým prostředkem (slovní analýza obsahu výkonu, označení známkou),
- vede k určitému výsledku.

Základní požadavky na hodnocení jsou: (SCHIMUNEK, 1994, s. 35)

- hodnocení (při vyučování) jsou stálou součástí pedagogické činnosti učitele, jsou závislá na tom, jaké (individuální) požadavky učitel stanovuje,
- aby hodnocení působila efektivně, mají nastupovat pokud možno bezprostředně po hodnoceném výkonu a především na tento výkon být zaměřená,
- hodnocení mají být formulována tak, aby podporovala vývoj a vyvolávala aktivitu, proto jsou závislá na individuálních vlastnostech dětí,
- obecně by se aktivity dětí měly posilovat chválou, a to i tehdy, když děti hned napoprvé nenabídnou řešení, které dospělí schvalují.

Hodnocením žáka ve vyučovacím procesu se zabývá tzv. školní hodnocení, kterému se budeme nyní podrobněji věnovat.

## 4.2 Školní hodnocení a jeho specifika

Vyučování patří mezi významnou lidskou činnost, při které se vzájemně ovlivňují učitelé, žáci i učební proces. Hodnocení by proto mělo být neoddělitelnou složkou vyučování, jelikož tento vztah koriguje a stimuluje.

### 4.2.1 Vymezení školního hodnocení

Školní hodnocení chápeme jako: „...všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (SLAVÍK, 1999, s. 23)

J. Skalková vysvětluje školní hodnocení jako: „...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.“ (KOLÁŘ, 2005, s. 16)



Školní hodnocení se týká nejen žáka a učitele, ale i rodičů a celé školy. Učitelé hodnotí žáky, sami sebe i své kolegy, žáci hodnotí svoji práci a své spolužáky, dokonce i rodiče hodnotí nejen své děti, ale i učitele a celé vedení školy.

#### **4.2.2 Specifika školního hodnocení**

Aby bylo hodnocení objektivní, je nutné vymezit specifika školního hodnocení: (KOLÁŘ, 2005, s. 18-21):

- školní hodnocení je hodnocení výsledků a kvality průběhu učení – výsledky učení chápeme jako osvojování si znalostí, dovedností, postojů, hodnotíme, zda žák pracuje samostatně, promyšleně, s pochopením či naopak mechanicky, rychle, s dopomocí,
- školní hodnocení funguje jako zpětná vazba – učitel i žák dostává možnost srovnávat a analyzovat průběh učení a jeho výsledky, díky čemuž dochází ke zdokonalení, zkvalitnění učební činnosti žáka,
- školní hodnocení je nezbytnou, potřebnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu – zvyšuje motivaci žáků, přispívá k nárůstu jejich učební aktivity,
- školní hodnocení pomáhá utvářet psychické stránky osobnosti – formuje oblast žákova sebevědomí, sebehodnocení, oblast jeho motivace, aspirace, postavení ve skupině,
- školní hodnocení uspokojuje potřeby žáka – jedná se zejména o potřebu být úspěšný, potřebu výkonu, potřebu někam patřit,
- školní hodnocení funguje jako učitelovo sebehodnocení – prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí sám sebe a kvalitu své pedagogické práce.

#### **4.2.3 Objektivita a reliabilita školního hodnocení**

Jedním ze základních požadavků kladených učitelem, žákem i širší veřejností na školní hodnocení je jeho objektivita a reliabilita.

Objektivitu hodnocení chápeme jako: „...shodu se skutečností, pravdivost nebo správnost. Je-li nějaký výrok nebo soud objektivní, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje. Proto se objektivní výroky či

*soudy dají dokazovat, lze je prověřit a s evidencí se přesvědčit, že jsou pravdivé.“*  
(SLAVÍK, 1999, s. 61)

Hodnocení žáka, ač by mělo být vždy objektivní, je poznamenáno subjektivitou hodnotitele, tedy učitele. V hodnocení se totiž vždy projevuje nejen kvalita činnosti, která je hodnocená, ale také kvalita hodnotitele, který nezáměrně do hodnocení vkládá své vlastnosti, jako je empatie, pečlivost, preciznost, tolerance k chybám apod. Tyto vlastnosti pak mohou ovlivnit jeho hodnocení, při kterém dochází ke snížení objektivity. V závěru se tak může zdát, že objektivnost školního hodnocení vlastně ani nemůže existovat. Řešením může být to, že učitel by se měl pokaždé snažit o co nejvyšší možnou míru objektivity tak, aby jeho hodnocení nebylo ovlivněno jeho osobnostními vlastnostmi. Při hodnocení by pak měly být zohledněny další aspekty, které měly na výkon žáka vliv, jako je jeho zdravotní a psychický stav, předchozí práce a chyby, jeho snaha, píle.

To je předpokladem i pro další požadavek kladený na školní hodnocení a tím je jeho reliabilita neboli spolehlivost. Ta se týká zejména stálosti výsledků hodnocení vzhledem k času a hodnotiteli, kdy by mělo platit, že výsledky hodnocení určitého typu (např. písemné testy z vyjmenovaných slov) jsou stále stejné bez ohledu na to, kdy a kým byly získány. Ze zkušeností ale víme, že výsledky mohou být ovlivněny mnoha aspekty vyplývajícími z momentálního stavu žáka nebo charakteru hodnocené činnosti. Řešením může být prověření spolehlivosti na základě nalezení shody mezi více hodnotiteli (učiteli, učitelem a rodičem), kteří použili stejnou metodu hodnocení nebo několikrát zopakovat danou činnost a získané výsledky porovnat.

### **4.3 Funkce hodnocení**

V dostupné literatuře najdeme různá vymezení funkcí školního hodnocení, kdy často dochází k tomu, že pro jednu funkci se používá více označení či dochází k jejich spojování, jako např. funkce diagnostické a prognostické.

Nejčastěji se však hovoří o šesti základních funkcích, kterými jsou funkce informativní, motivační, regulativní, výchovná, diferenciací a prognostická (KOLÁŘ, 2005, s. 44-53)

#### 4.3.1 *Informativní funkce*

Informativní funkce slouží nejen žákovi, ale i samotnému učiteli. Funguje jako zpětná vazba, která informuje o výkonu žáka, jeho učebních činnostech, o jeho vynaloženém úsilí: „*Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnosti, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování...*“ (KOLÁŘ, 2005, s. 47)

Tyto informace jsou pak předávány nejen žákovi, ale i jeho rodičům, ostatním učitelům či vedení školy. Vždy by proto měly být objektivní, konkrétní a podložené materiály žákovy práce, do kterých je možné kdykoliv nahlédnout (písemné práce, testy, samostatné žákovy práce, písemná příprava při ústním zkoušení...).

Pro dosažení efektivity této zpětné vazby se nejčastěji využívá tzv. obsahové analýzy výkonu, kterou provádí učitel společně se žákem. Učitel předává žákovi informaci o jeho dosavadním výkonu, hodnotí správnost použitých pracovních postupů, informuje žáka o chybách, dává radu, jak dále postupovat. Pro žáka mají tyto informace nejen regulační, ale i motivační hodnotu, měly by proto vždy směřovat spíše k samotnému procesu žákova učení než jeho výsledkům. Pouze tehdy učí žáka „učit se“, což je jedním z nejdůležitějších cílů, ke kterému by měla současná škola žáky směřovat.

#### 4.3.2 *Motivační funkce*

Hodnocení je významným motivačním faktorem. Pokud je dobře nastaveno, slouží jako prostředek, který napomáhá zvyšování žákovy motivace k učení. V opačném případě je pro žáka stresovým faktorem, který jeho motivaci k učení částečně nebo úplně snižuje.

Prostřednictvím hodnocení jsou také uspokojovány žákovy potřeby: „*Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán...*“ (KOLÁŘ, 2005, s. 45)

Efektivnost motivace učitelova hodnocení závisí na tom, jak učitel daného žáka zná, tzn., že ví, jaké potřeby jsou u žáka prioritní, které stránky jeho učení je třeba posilovat, podporovat apod.

### **4.3.3 Regulativní funkce**

*„Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho volní úsilí.“* (KOLÁŘ, 2005, s. 49)

Při správném použití může učitel svým hodnocením žáka směřovat ke kvalitnějšímu výkonu, který navíc zvyšuje žákovu jistotu a sebekontrolu při jeho každodenní práci.

### **4.3.4 Výchovná funkce**

Hodnocení formuje pozitivní vlastnosti a postoje žáka, jako je svědomitost, odpovědnost, vytrvalost. Současně také ovlivňuje jeho aspirace a hodnotový žebříček, pomáhá utvářet obraz o sobě samém, o svých kladech, záporech, hodnotách či postojích.

Při nevhodném použití může docházet k narušení osobnosti žáka, a to i tehdy, pokud se hodnocení dlouhodobě využívá jako forma kázeňského prostředku. Žáci si v tomto případě vytvářejí nelegální soustavu prostředků (taháky, opisování), které jim mají napomoci vyhnout se špatným známám apod.

### **4.3.5 Prognostická funkce**

Hodnocení, zejména použití klasifikace, nám dává poměrně přehlednou předpověď, kam bude žák ve svém učení pokračovat. Soubor slouží známkám jako jakýsi vzor žákova výkonu, který dává učiteli možnost využít toto hodnocení jako opěrný bod při sestavování žákovy školní prognózy. Ta je důležitá např. při rozhodování o volbě dalšího vzdělávání (výběr střední školy) nebo při uvažování o přestupu na jiný typ školského zařízení (nástup na gymnázium v 5. a 9. ročníku základní školy).

### 4.3.6 Diferenciační funkce

Diferenciační funkce úzce souvisí s prognostickou funkcí. Umožňuje rozdělování žáků do poměrně stejnorodých skupin roztríděných dle jejich výkonu, pracovního tempa nebo společných zájmů. To slouží učiteli k přípravě různě obsahově zaměřených učebních úloh, nastavení jejich obtížnosti, přípravě pomůcek, metod apod.

## 4.4 Typy hodnocení

V současné době není ustálena terminologie zabývající se typy hodnocení. V dostupné literatuře můžeme nalézt mnohá označení, pro program ZaS jsou však nejdůležitější následující typy:

- autonomní hodnocení,
- heteronomní hodnocení,
- sumativní hodnocení,
- formativní hodnocení.

### 4.4.1 Autonomní hodnocení

Základním typem hodnocení, které vede k naplnění výše uvedených funkcí, je tzv. autonomní hodnocení. Vychází z konstruktivistické pedagogiky a staví do popředí prostředky, jako je sebevzdělávání a sebereflexe: *„Autonomní přístup vede ke střízlivé kritičnosti a sebekritičnosti, podporuje sebedůvěru žáků i jejich psychickou nezdolnost, podněcuje samostatnou aktivitu. Autonomní přístup rozvíjí tzv. myšlení vyšší úrovně, které dovoluje člověku reflektovat své vlastní chování, tj. zamýšlet se nad tím, co bylo učiněno, a nést za svoje činy osobní zodpovědnost.“* (SLAVÍK, 1999, s. 28)

Autonomní hodnocení je hodnocení, kterému žák rozumí, které zvládá samostatně používat, vysvětlovat či případně obhajovat. (LUKAVSKÁ, 2003) Klade důraz na zpětnou vazbu, která žákovi předává poznatky o procesu jeho učení. Hodnocení tím postupně přechází z učitele na žáka tak, aby byl žák schopen samostatného posuzování a

rozhodování. Tomu odpovídá i koncepce zvláštního případu autonomního hodnocení - sebehodnocení žáka.

*„Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a na základě toho ke schopnosti plánovat si cesty ke zlepšení. Celkově směřuje sebehodnocení k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobu učitele, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky, poskytuje prostor pro vytváření reálného obrazu (sebeobrazu) o sobě samém.“ (KREJČOVÁ, 2003, s. 134)*

#### **4.4.2 Heteronomní hodnocení**

Heteronomní hodnocení, vycházející z transmisivního pojetí vyučovacího procesu, staví na tezi, že hodnocení má přicházet k žákovi z vnějšku (učitel, rodič, škola). Má být co nejobektivnější a mělo by poskytovat přesné porovnání kvality žákových výkonů vzhledem k určeným normám a standardům.

#### **4.4.3 Formativní hodnocení**

Podstatou formativního (korektivního, zpětnovazebního, pracovního) hodnocení je, že poskytuje žákovi hodnotící informaci v době, kdy má žák možnost svůj výkon či činnost ještě zlepšit. Učí tak žáka hledat efektivnější cesty, kterými by snadněji a lépe dosáhl vytyčeného cíle.

Zpravidla se jedná o hodnocení dialogického charakteru podaného jako rozhovor v průběhu práce: *„Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.“ (SLAVÍK, 1999, s. 39)* Pouze tehdy totiž umožňuje žákovi hodnocenou činnost promyslet, vyměnit si zkušenosti a nalézt další cestu, jak v činnosti co nejefektivněji pokračovat. Zároveň také v tomto případě není hodnocení žákem bráno jako odsouzení, nepochopení, ale naopak jako snaha o pomoc, radu, prostředek vedoucí k dalšímu zlepšení.

#### 4.4.4 Sumativní hodnocení

Protipólem k formativnímu hodnocení je tzv. sumativní hodnocení: „*Smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)*.“ (SLAVÍK, 1999, s. 37)

Bývá proto někdy nazýváno jako finální hodnocení a typickým příkladem pro něj jsou např. přijímací zkoušky, písemné testy, ústní zkoušení či vysvědčení. Jeho podstatou je totiž pouze rozhodnutí, zda žák vyhověl/nehověl, zda splnil/nesplnil test či zda může/nemůže postoupit dál. Oproti formativnímu hodnocení tak nedochází k průběžnému vedení žáka, ale k jeho zařazení, zaškutkování. Může se tak stát hodnocením, které se pro žáky stává stresujícím, které očekávají s větším či menším napětím, úzkostí, strachem. Žák je často vnímá jako „vyšetřovací metodu“, která má za úkol zjistit, co se nenaučil, co neví, nezná.

Jelikož se tomuto typu hodnocení nemůžeme v současném školním systému vyhnout, je nutné, aby sumativní hodnocení: „*...navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem*.“ (SLAVÍK, 1999, s. 38) Tomu napomůže i nastolení atmosféry úcty, tolerance, respektu a porozumění žakově práci, úsilí, výkonu.

#### 4.5 Formy hodnocení

„*Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby*.“ (KOLÁŘ, 2005, s. 76)

Mezi nejčastěji využívané způsoby hodnocení patří kvantitativní a kvalitativní formy hodnocení.

#### 4.5.1 Kvantitativní hodnocení

Kvantitativní hodnocení je příkladem vnějšího formálního vyjádření hodnocení, které je typickým příkladem sumativního hodnocení a nejčastěji bývá zastoupeno klasifikací, tedy známkami.

*„Podstatou klasifikace je vždy a především rozřídění objektů (v našem případě žáků) dle předem daných pevných kritérií, a zařazení objektů (žáků) do vymezených skupin na základě tohoto rozřídění“ (ČÍHALOVÁ, 1997, s. 4)* Znamky jsou pak pojaty jako zobecnění celé řady konkrétních vlastností žáka, které lze ale jedinou známkou obtížně vyjádřit a může to tak vést k tomu, že udělená známka nebude plnohodnotně odpovídat výkonu žáka.

Jako nejčastější negativa školní klasifikace jsou uváděny: (KOLÁŘ, 2005, s. 82-83)

- klasifikace nepodává informace o tzv. sociální klasifikaci žáka – neinformuje nás o jeho schopnostech kooperace, o jeho snaze, pílí, tvořivosti, vytrvalosti,
- objektivnost klasifikace je problematická – požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z jejich konkrétních pojetí úspěšného žáka, jsou tedy velmi subjektivní,
- známky podporují žáky v podvádění – sociální význam známky nutí žáky, aby si vytvářely vlastní prostředky pro dosažení žádoucích známek,
- známka vede k tendencím vedoucím k „učení se kvůli známám“ – degraduje učení na pouhý sběr známek, nikoliv na cestu vedoucí k poznání a zisku informací,
- známka má nízkou informační hodnotu – jedná se o zjednodušenou a abstraktní formu hodnocení, neříká nám nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je potřeba pracovat,
- pomocí známek nelze vyjádřit individuální odlišnosti – normativně vyjádřené hodnocené vede ve školní praxi k tomu, že všichni žáci jsou stejní, totožní.



*„Známky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze: dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka atd....Školní známka neříká více než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období.“ (SLAVÍK, 1999, s. 124)*

Na druhé straně můžeme ale také uvést pozitiva klasifikace: (KOLÁŘ, 2005, s. 83)

- klasifikace je jedním z významných výstupů učitelovo pedagogické činnosti – představují společensky a pedagogicky významný údaj o žákovi, jeho stupni rozvoje, uplatnění,
- známka je ve škole brána jako významný symbol úspěchu – většina žáků touží mít v žákovské knížce zapsané jedničky, které ukazují jejich úspěšně vykonané činnosti,
- školní známky napomáhají plnění některých funkce – jedná se zejména o motivační a výchovnou funkci,
- veřejnost je na známky navyklá – rodiče i ostatní v nich vidí úspěšnost svého dítěte,
- známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení – umožňuje srovnání výkonů, chování i statické zpracování.

*„Běžně používaná klasifikace je v podstatě založena na tzv. tradičním pojetí vyučování, kdy jde především o to, aby žáci zvládli určitý soubor vědomostí a dovedností.“ (KOLÁŘ, 2005, s. 84) Ideální je proto kvantitativní hodnocení kombinovat s komentářem či tzv. slovním hodnocením, které žákovi známku vysvětlí, ukáže, kde se dopustil chyby a navrhne cestu k její nápravě, zlepšení.*

#### **4.5.2 Kvalitativní hodnocení**

Kvalitativní hodnocení vychází z formativního pojetí hodnocení a nejčastěji jim bývá tzv. slovní hodnocení, které je detailně charakterizováno v následující kapitole.

## 5 SLOVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA

Slovní hodnocení (SH) se v posledním desetiletí stalo jakýmsi protipólem ke klasifikaci. Osvojily si ho nejenom alternativní, ale i mnohé klasické školy, které jej při svém výchovně-vzdělávacím procesu běžně používají. Ve vyučování, které je přednostně orientované na dítě, tedy i v programu ZaS, je slovní hodnocení využíváno přednostně před klasifikací, tedy známkami. Účastní se ho jak učitel, tak sám žák, jeho spolužáci, rodiče i ostatní příslušníci školy.

### 5.1 Vymezení slovního hodnocení

Slovní hodnocení využíváme ve vyučovacím procesu, ve kterém nechceme zhodnotit pouze výsledek učení žáka, ale i jeho průběh. Žákovi toto hodnocení vrací smysl toho, co se musí naučit a proč se to musí naučit. Umožňuje mu srovnávat jeho výkon v delších časových obdobích, uvědomit si své přednosti i nedostatky. Získává mimo jiné i návrhy na řešení, zlepšení svého výkonu, které může následovně zhodnotit pomocí sebehodnocení.

Chápeme jej jako: „...konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků.“ (ČERVENKA, 1994, s. 12)

Podobné vymezení můžeme najít např. u E. Číhalové: „Slovní hodnocení je nutné především považovat za účinný motivační a výchovný prostředek, napomáhající podstatnou měrou rozvíjet osobnost dítěte ve smyslu moderního pojetí cílů vzdělání.“ (ČÍHALOVÁ, 1997, s. 28)

J. Slavík charakterizuje slovní hodnocení jako: „...kvalitativní posuzování žákovy výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy...Slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace výhradně slov...Ve slovním hodnocení nemá být obsažena jen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich dispozice, úsilí a snahu, a tím umožňuje postižení i „skrytého“ učiva.“ (SLAVÍK, 1999, s. 129-130)

Slovní hodnocení: (LUKAVSKÁ, 2003, s. 55-56)

- bezprostředně obsahuje uznání (ocenění) dítěte,
- neohrožuje dítě (nezesměšňuje, netrestá),
- je výrazem hlubokého porozumění dítěti, jeho bezpodmínečného přijetí,
- je impulsem pro spolupráci s ostatními ve třídě na společném úkolu,
- vytváří podmínky pro vznik prostředí naplněného láskou a porozuměním,
- zajišťuje všem dětem v dané oblasti konání prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce,
- obsahuje jasnou, stručnou a srozumitelnou informaci dítěti, rodičům i dalším učitelům,
- analyzuje příčiny případných neúspěchů a doporučuje cesty k jejich odstranění,
- přichází v průběhu práce žáka, po dokončení etapy, činnosti, úkolu, jako písemná či ústní informace podávaná rodičům, jako pololetní či finální vysvědčení,
- poskytuje učitel, žák sám sobě (sebehodnocení), žáci navzájem, asistenti či rodiče.

Jako způsob hodnocení jej nelze považovat za náhradu klasifikace, naopak by měla být jejím doplněním, či podle MŠMT ČR její „alternativou“. (SLAVÍK, 1999)

## 5.2 Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Z. Kolář uvádí následující pozitiva slovního hodnocení: (KOLÁŘ, 2005, s. 85-86)

- nestresuje žáka – umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, nikoliv negativní,
- může obsahovat doporučení – informuje dítě o tom, jak lépe dosáhnout výkonu, cíle,
- snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků – každý žák je ohodnocen dle svého vlastního výkonu, nezávisle na ostatních žácích,

- umožňuje přiblížit se individualitě žáka – existuje široká variabilita možností slovního ohodnocení,
- je konkrétní – konkrétně říká, co žák umí, kde má mezery, na co je třeba se zaměřit.

*„Slovní hodnocení je pozitivní a povzbudivé. Učitelé, kteří se rozhodli takto hodnotit, se museli naučit pozitivně myslet, zručně zacházet s jazykem, dobře diagnostikovat práci žáků, ale především, být ochotni ustoupit z mocenské pozice vůči žákům a stát se jim chápavým, důvěřujícím a důvěryhodným starším přítelem, poradcem. Při každém hodnocení nejednou obětovale i část svého osobního času, protože věděli (a vědí) o pozitivních účincích slovního hodnocení na práci žáků.“* (WEISSOVÁ–BISTÁKOVÁ, Ludmila. Slovné hodnotenie versus slovné hodnotenie. In: [online]. [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://babetko.rodinka.sk/babetka/detiska-skolaci/slovné-hodnotenie/>)

Na druhou stranu můžeme uvést některá negativa SH: (KOLÁŘ, 2005, s. 86)

- může vyvolávat nebezpečí určitého schematického typizování žáků – tzv. „nálepkování“,
- je náročné pro učitele – nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu,
- je časově náročné – existuje zde nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé, schémat,
- nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků – nelze z něj vyvodit statistické šetření, které by vzájemně porovnálo výkony žáků,
- rodiče nejsou na slovní hodnocení navyklí – nemusí dobře rozumět formulacím učitelů a jejich účelu.

### 5.3 Jak slovně hodnotíme?

Při slovním hodnocením využíváme tzv. popisný jazyk. Ten je na rozdíl od posuzujícího jazyka zaměřen na: *„...prostý výčet informací, kterými slovně vykreslíme situaci, chování, výkon nebo pocit žáka.“* (KOŠŤÁLOVÁ, 2008, s. 48) Kromě toho, že

žákovi předá vyjádření k jeho práci, tedy zpětnou vazbu, plní i mnohé funkce hodnocení jako např. funkci motivační či informativní. Žák v tomto případě dostává informaci o tom, co umí, co mu jde, začíná chápat v jakých oblastech má potíže a jak je možné tyto potíže zmírnit či odstranit. Důležitým předpokladem je, že od začátku práce budou nastavena jasná kritéria, se kterými je žák dobře seznámen a ke kterým se po skončení práce v rámci hodnocení vracíme.

Na základě dostupné literatury můžeme uvést následující znaky SH: (ČÍHALOVÁ, 1997, STARÁ, 2006, LUKAVSKÁ, 2003)

- musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení,
- musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte,
- týká se výlučně činnosti, chování, nikoliv jejího vykonavatele (žáka) – hodnotíme průběh činnosti, její výsledek, nikdy ne samotnou osobu žáka,
- je vždy adresováno – dáváme najevo, že ho vnímáme, že tato chvíle patří jenom jemu, že hodnotíme jeho výkon,
- hodnotíme pouze pozorovatelnou skutečnost – snažíme se vyvarovat hodnocení toho, co jsme dostatečně dobře neviděli, či co vnímáme pouze jako subjektivní,
- převádíme negativní formulace do pozitivních – místo větné formulace „ještě ti dělá problémy“ použít „bude třeba zdokonalit...“, „potřebuješ si procvičit“,
- uvádíme náměty, co lze s problémem udělat, jak ho lze vyřešit – vždy svůj návrh musíme odůvodnit, aby byl pro žáka smysluplný,
- hodnocení má podobu faktických, jasných a konkrétních formulací popisující daný stav věci – zásadně se vyhýbáme obecným výrokům,
- jsou stanovena jasná kritéria pro hotovou práci – pouze tehdy může dojít ke kvalitní zpětné vazbě a tím i ke kvalitnímu slovnímu hodnocení,
- nikdy nesrovnáváme výkon žáka s výkony ostatních – výkon žáka se dá vyjádřit i bez srovnání se spolužáky,

- nepoužíváme podmiňovací způsob a přídavná jména – výroky pak nejsou konkrétní, pochopitelné, působí pouze jako nálepky (jsi špatný počtář, kdyby ses víc snažila...),
- necháme dítě vyjádřit to, jak ono samo situaci vnímá – dostáváme tak informaci o tom, co žák cítí, co potřebuje,
- vždy mu věnujeme dostatek času a prostoru – platí zejména pro začátky, kdy se žáci toto hodnocení učí, přijímají je za své,
- využívá různých forem hodnocení – od úsměvu, pohledu, přes gesta, jednoslovné vyjádření, až po ocenění v kruhu, potlesk kamarádů a učitelů nebo výstavu a prezentaci prací.

## 5.4 Kdy a kde slovně hodnotíme?

Slovní hodnocení je součástí celého vyučovacího procesu programu ZaS. Je přítomno v ústní i písemné formě, uplatňuje se jako průběžné i závěrečné hodnocení.

V ústní formě je předáváno nejčastěji ve vyučovací hodině, kdy učitel, žák či spolužák hodnotí práci svou i ostatních (viz. hodnotící kruh), na třídních schůzkách a rodičovských konzultacích. Současně se může objevit také při prezentaci vlastní práce a jejich výsledků ve dnech otevřených dveří, při prezentaci portfolio, na třídních slavnostech.

Písemně se zaznamenává do notýsků, deníčků, hodnotících archů či komentářů doplněných v písemných pracích žáků.

Tyto možnosti jsou zároveň zahrnuty do tzv. průběžného hodnocení, které probíhá po dobu celého školního roku, v některých školách i mimo něj při prázdninových akcích. Závěrečné hodnocení má pak zpravidla formu vysvědčení, které je psané učitelem, nebo žákem. Předáváno je při hodnocení ukončené etapy učení či některého z úkolů.

### 5.4.1 *Portfolio žáka*

Jedním ze základních prostředků (sebe)hodnocení v programu ZaS je vytvoření tzv. portfolio žáka. Jedná se o soubor žákových prací, které se postupně během školního roku shromažďují a zakládají do desek či šanonů. Ty se zpravidla ukládají ve třídě na pevně

určeném místě, jako je např. skříň, police nebo volná lavice žáků. Žáci by k nim měli mít neomezený přístup, aby si mohli své práce kdykoliv zakládat či prohlížet. Je důležité, aby pro přehlednost byly všechny založené materiály opatřeny datem, slouží totiž ke sledování pokroků dítěte během školního roku.

Program ZaS využívá tři druhy portfolií. Jedná se o portfolio sběrné, výstavní (výběrové) a hodnotící.

Sběrné portfolio slouží jako sborník všech dostupných materiálů žáka, shromážděné za nějaké určité období. Zpravidla jsou zde zařazovány materiály, jako jsou ukázky kreativního psaní (dopisy, vlastní říkadla a básně), pracovní listy, zprávy z pokusů, referáty o knihách, výtvarné práce či nejrůznější fotografie z projektů, výletů a exkurzí.

Výstavní neboli výběrové portfolio představuje soubor nejlepších a nejúspěšnějších prací žáka a je určeno k veřejné prezentaci. Předkládáme ho spolužákům, rodičům, ostatním pedagogům a přátelům školy. Zařazení materiálu by mělo podléhat vždy přání dítěte, jelikož ne každé dítě má potřebu veřejně prezentovat svoji práci.

Posledním používaným typem je portfolio hodnotící, které slouží jako podklad pro hodnocení žáka. Mělo by obsahovat materiály, jako jsou práce vyjadřující pokrok žáka, záznamy učitele z konzultací s rodiči žáka i žákem samotným, formuláře žákova sebehodnocení a případné zprávy od rodičů či jiných pedagogů. S tímto portfoliem poté pracuje samotný žák, učitel i rodiče.

Abychom zapojili do hodnocení portfolia i rodiče žáka, je možné jim portfolio předat či poslat domů. Mají tak šanci prohlédnout si práci svého dítěte, zkonzultovat jeho pokroky i případné problémy. Zároveň jsou požádáni, aby vyplnili formulář zabývající se hodnocením žákova portfolia, který slouží jako zpětná vazba pro učitele a stává se součástí záznamů o žákovi.

#### **5.4.2 Sebehodnotící dotazníky a hodnotící listy**

Další možností, jak v programu ZaS využít (sebe)hodnocení, je použití tzv. sebehodnotících dotazníků. Ty jsou žákům rozdávány zpravidla po ukončení skupinové činnosti, kdy žáci odpovídají na uvedené otázky. Často bývají součástí deníků či portfolií žáků.

Podobnou variantou jsou i hodnotící listy (archy), které navíc obsahují bodovou škálu, na které žáci mohou vyznačit svůj dosavadní výkon. Archy může sestavovat jak učitel, tak samotní žáci, kteří si tak mohou po konzultaci s učitelem vytvořit svá vlastní kritéria práce a systém jejich hodnocení.

### **5.4.3 Vysvědčení vypracované učitelem a žákem**

Stejně jako v klasických školách je vysvědčení používáno i v programu ZaS. Psané je buď učitelem, nebo samotným žákem.

Vysvědčení psané učitelem začíná zpravidla oslovením žáka a úvodem, který charakterizuje znalosti, dovednosti a schopnosti daného žáka. Dále následuje výčet témat a projektů, na kterých žák během roku pracoval a kterých se účastnil. Hlavní část pak tvoří konkrétní výčet toho, co žák v jednotlivých předmětech zvládl, co se naučil, co umí. Doplněné je o informaci, co nezvládl, neumí a na co je tedy nutné se ještě zaměřit. Závěrem je přání dalších úspěchů, a to jak ve školní, tak mimoškolní práci.

Vysvědčení psané žákem slouží k tomu, aby: „...*děti samy provedly rekapitulaci vlastní práce, úspěchů a dalších úkolů dříve, než to provede oficiálně učitel. Formuláře pro takové vysvědčení někdy opravdu odpovídaly oficiálním formulářům...Jindy si děti na počítačích či ručně vytvářely své vlastní formuláře.*“ (LUKAVSKÁ, 2003, s. 130-131) Žáci jsou schopni v tomto vysvědčení sami hodnotit své úspěchy a pokroky, stejně jako potíže a nedostatky.



# PRÁKTIKÁ ČÁST

## 6 DEFINOVÁNÍ OTÁZEK A CÍLŮ VÝZKUMU

V této části jsou popsány výzkumné otázky a cíle, na které jsem se snažila na základě svého výzkumu odpovědět. Dále jsou zde v rámci příloh přiloženy přepisy dvou audio nahrávek, konkrétně první a poslední nahrávka, které jsem během svého výzkumu vypracovala (viz příloha č. 4 a 5). Ostatní nahrávky a jejich vyhodnocení jsou vzhledem k velké obsažnosti k dispozici na přiloženém CD nosiči.

### 6.1 Výzkumné otázky

Pro svoji praktickou část jsem si zvolila následující dvě výzkumné otázky:

- 1) *Jsou žáci schopni přijmout a dát slovní hodnocení, které splňuje znaky slovního hodnocení vymezené v teoretické části diplomové práce?*
- 2) *Je rozdíl v podání slovního hodnocení u žáků 1., 2. a 3. ročníku?*

### 6.2 Formulace cíle

Cílem práce je zhodnotit, zda jsou žáci schopni kvalitního slovního hodnocení, tzn., zda jsou schopni ho nejen přijmout, ale i předat ostatním spolužákům, sami sobě. Jako hledisko kvality jsem si zvolila míru naplnění vymezených znaků slovního hodnocení uvedených v kapitole 5.3.

Dále je mým cílem zjistit, zda se liší slovní hodnocení u žáků v 1., 2., případně 3. ročníku. Konkrétně zjišťuji, zda jsou žáci ve svých výročích konkrétnější, osobitější, či zda se vyjadřují i ti žáci, kteří se začátku tuto potřebu neměli.

Jako metodu jsem zvolila sběr dat pomocí audio nahrávek, jejich následného doslovného přepisu a mé vlastní pozorování, které proběhlo v rámci pořizování těchto audio nahrávek.

## 7 POPIS VÝZKUMNÉ SKUPINY

Můj výzkum probíhal po dobu 3 školních let na 1. základní škole v Plzni. Jedná se o základní školu, která je od roku 1996 zapojena do vzdělávacího programu Začít spolu. Program probíhá na celém prvním stupni, kde je též rozšířena výuka cizích jazyků.

Zvoleným zkoumaným vzorkem jsou žáci 1. - 3. A, jejichž poměr v jednotlivých ročnících byl následující:

Školní rok	Název třídy	Celkem žáků	Počet dívek	Počet chlapců
2009/2010	1. A	26	12	14
2010/2011	2. A	25	12	13
2011/2012	3. A	26	13	13

**Tabulka 3 - Rozložení žáků ve třídě**

Pokles dětí ve druhém ročníku zapříčinil odchod jednoho žáka na základní školu se sportovním zaměřením (Matěj). Ve třetím ročníku poté přibyla nová žákyně, která přestoupila na 1. ZŠ v rámci změny trvalého bydliště (Karin).

Třídní učitelkou je od prvního ročníku Mgr. Zdena Kreislová, která je zároveň lektorkou programu Začít spolu.

Výuka probíhala v tzv. centrech aktivit, které jsou rozděleny na 6 částí – centrum matematiky, čtení, psaní, jazykových her, centrum objevů a ateliér. Hodnotící kruh poté probíhal tak, že jednotlivá centra postupně prezentovala svou práci, ke které dostávali od učitele a svých spolužáků zpětnou vazbu ve formě ocenění a doporučení. Součástí bylo také sebehodnocení žáka a doptávání se v případě, že se nejedná o konkrétní výrok či je nutné něco více vysvětlit.

## 8 POPIS POUŽITÝCH METOD ZKOUMÁNÍ

Základní metodou mého kvalitativního výzkumu, kterou jsem použila, je přepis audio nahrávek, tedy rozhovorů učitele a žáků, které proběhly v rámci hodnotících kruhů. Nahrávky byly zaznamenány na diktafon, následně doslovně a detailně přepsány do záznamových archů. Poté byla provedena analýza nahrávek s oporou o předem definované kategorie vyjadřující znaky slovního hodnocení uvedené v kapitole 5.3.

### 8.1 Konverzační analýza a analýza diskurzu

Použitá metoda stojí na pomezí mezi konverzační analýzou a analýzou diskurzu. (HENDL, 2008) „*Analýza konverzace se zabývá formálními principy sociální organizace jazykových nebo nejazykových interakcí. Přitom předpokládá, že při interakci se partneři snaží udržet určitý sociální řád. Aktéři analyzují situaci a kontext jednání, interpretují jednání svého partnera, situační přiměřenost, srozumitelnost a působnost vlastních projevů a koordinují vlastní jednání s jednáním partnera.*“ (HENDL, 2008, s. 265) Zmíněným sociálním řádem můžou být například zadaná kritéria hodnocení, popis konkrétních jevů žákovy práce či podání zpětné vazby ve formě ocenění a doporučení. V průběhu hodnocení také často dochází k tomu, že žák koriguje své chování a jednání. Na základě získaných poznatků také jednotlivé skupiny koordinují svou práci, což je způsobeno například předáním tzv. doporučení ostatním skupinám.

Z hlediska analýzy diskurzu se jedná zejména o tu skutečnost, že při analýze získaných dat jsem vycházela zejména z obsahu konverzace a z psychologických jevů osobnosti žáka, jako je jeho paměť, myšlení a vnímání. (HENDL, 2008)

### 8.2 Pozorování

Jako doplňující metoda bylo použito otevřené, zúčastněné, přímé a strukturované pozorování. Otevřené a zúčastněné pozorování bylo realizováno díky tomu, že žáci byli od samého počátku výzkumu upozorněni paní učitelkou na moji přítomnost a její účel. Proto mne po velmi krátké chvilce považovali za součást třídy a kolektivu.

Při přímém pozorování se badatel zkoumaného jevu účastní přímo v čase jeho průběhu. Strukturované pozorování je pak takové, kdy při svém bádání hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy. (ŠVARÍČEK, 2007) V mém případě to znamená, že jsem byla přítomna jako pozorovatel přímo v době, kdy probíhaly samotné hodnotící kruhy, při kterých byly pořízeny audio nahrávky. Strukturované pozorování proběhlo na základě jasně vymezených výzkumných otázek a cílů, na které jsem se snažila v rámci analýzy audio nahrávek a svého pozorování najít odpověď.

## 9 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Analýzu jsem provedla na základě vyhodnocení 10 audio nahrávek doplněných o poznatky mého pozorování.

Ročník	Název nahrávky	Datum pořízení nahrávky	Doba nahrávky
1. A	<i>1. nahrávka</i>	21. 04. 2010	33 minut 24 sekund
	<i>2. nahrávka</i>	16. 06. 2010	25 minut 44 sekund
	<i>3. nahrávka</i>	17. 06. 2010	22 minut 10 sekund
2. A	<i>4. nahrávka</i>	24. 11. 2010	40 minut 43 sekund
	<i>5. nahrávka</i>	27. 01. 2011	30 minut 06 sekund
	<i>6. nahrávka</i>	08. 02. 2011	30 minut 11 sekund
	<i>7. nahrávka</i>	24. 04. 2011	43 minut 16 sekund
	<i>8. nahrávka</i>	01. 06. 2011	47 minut 05 sekund
3. A	<i>9. nahrávka</i>	24. 11. 2011	39 minut 42 sekund
	<i>10. nahrávka</i>	14. 12. 2011	42 minut 15 sekund

**Tabulka 4 - Soupis audio nahrávek**

Získané audio nahrávky byly detailně a doslovně přepsány do záznamových archů očíslovaných podle nahrávek, tzn., že záznamový arch č. 1 odpovídá 1. nahrávce. Archy jsou rozděleny na tři části, kdy první sloupec zaznamenává výroky učitele, druhý sloupec výroky a činnosti žáků, ve třetím sloupci je zaznamenáno jméno konkrétního žáka, který výrok vyřkl.

Vzhledem k časové náročnosti závěrečného ročníku mého studia a vzniku nepředpokládaných akcí a situací ve výzkumné třídě (fotografování školy, návštěva solní jeskyně a hvězdárny) byly ve 3. ročníku nahrány pouze dvě nahrávky místo plánovaných tří. Na základě kvality a obsahu získaných nahrávek ale nepředpokládám, že chybějící

nahrávka bude mít na výslednou analýzu vliv, naopak si myslím, že suma získaných dat je zcela dostačující pro důkladnou a kvalitní analýzu.

Jednotlivé kroky mé analýzy vycházely z postupu uvedeného v díle R. Švaříčka a K. Šed'ové (2008) a probíhaly následovně:

- 1) Data jsem si rozdělila na dílčí zkoumané jednotky – jednotlivé výroky žáků.
- 2) Každé jednotce jsem přidělila kód, pod kterým bude jednotka zkoumána – jméno žáka, který výrok vyřkl.
- 3) Na začátku analýzy jsem si zopakovala a ujasnila výzkumné otázky, na které se budu snažit najít odpověď (viz kapitola 6.1).
- 4) Získaná data jsem začala kódovat – každý výrok jsem zařazovala do jednotlivých kategorií určených na základě znaků slovního hodnocení uvedených v kapitole 5.3.
- 5) Po rozkódování jsem provedla sumarizaci získaných dat, díky kterým jsem získala odpověď na výzkumnou otázku č. 2 (viz kapitola 6.1).
- 6) Závěrem bylo přidání komentářů pod jednotlivé znaky slovního hodnocení – tyto komentáře zhodnotily a zreflektovaly poznatky získané touto analýzou.
- 7) Vyhodnocení praktické části je uvedeno v kapitole 9.2 – součástí je zodpovězení výzkumných otázek.

## **9.1 Analýza jednotlivých znaků slovního hodnocení**

Pro větší přehlednost a snazší orientaci je analýza barevně označena. Každý znak má přiřazenou jednu specifickou barvu, která umožňuje nezúčastněnému pozorovateli okamžitý vhled do situace a jasné pochopení průběhu analýzy. Pokud se některé výroky překrývaly a bylo možné je zařadit do více kategorií, bylo barevné písmo nahrazeno barevným zvýrazněným celé buňky či dokonce barevným ohraničeným buňky.

Při provádění analýzy jsem narazila na výroky, které nelze zcela jednoznačně na základě přepisu audio nahrávky zařadit. Tyto výroky tak byly zařazeny do jednotlivých kategorií na základě mého subjektivního pozorování a účasti na hodnotících kruzích.



Legenda pro vypracovanou analýzu je následující:

Číslo znaku SH	Formulace znaku SH	Barva písma výroku	Barva zvýraznění buňky	Barva ohraničení buňky
1.	SH musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení.	Aa		
2.	SH musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte.	Aa		
3.	SH se týká výlučně činnosti, chování, nikoliv jejího vykonavatele (žáka).	Aa		
4.	SH je vždy adresováno.	Aa		
5.	Při SH hodnotíme pouze pozorovatelnou skutečnost.	Aa		
6.	Při SH převádíme negativní formulace do pozitivních.	Aa		
7.	Při SH uvádíme náměty, co lze s problémem udělat, jak ho lze vyřešit	Aa		
8.	SH má podobu faktických, jasných a konkrétních formulací popisující daný stav věci.	Aa		
9.	Při SH jsou stanovena jasná kritéria pro hotovou práci.	Aa		
10.	Při SH nikdy nesrovnáváme výkon žáka s výkony ostatních.	Aa		
11.	Při SH nepoužíváme podmiňovací způsob a přídavná jména.	Aa		
12.	Při SH necháme dítě vyjádřit to, jak ono samo situaci vnímá.	Aa		
13.	Při SH věnujeme žákovi dostatek času a prostoru.	Aa		
14.	SH využívá různých forem hodnocení.	Aa		

Tabulka 5 - Legenda vypracované analýzy

Konkrétní výroky, které byly ze záznamových archů vyjmuty a použity jako ukázka jsou označeny **číslem nahrávky/autorem výroku**. Příkladem může být výrok třídní učitelky Zdeny Kreislové v nahrávce č. 1:

<b>1/Zdena</b>	Tak, 1. skupina, která se dneska připravila, byly Objevy.
----------------	---

Na základě osobního přístupu třídní učitelky k žákům je ve třídě oslovována křestním jménem, proto je takto uvedena i v prepisech audio nahrávek.

Jako ukázky konkrétních výrobků byly ve vyhodnocení výzkumu vybrány a použity typické výroky zohledňující daný znak slovního hodnocení. Ostatní výroky a jejich vyhodnocení lze nalézt v záznamových arších na přiloženém CD nosiči či v přiložených ukázkových záznamových arších. (viz příloha č. 4 a 5)

**9.1.1 Znak č. 1 – Slovní hodnocení musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení**

Je předpokladem, že program ZaS vychází z konstruktivistické pedagogiky, tedy pedagogiky orientované na dítě (žáka). Slovní hodnocení by proto mělo zcela naplňovat znaky uvedené v kapitole 5.3. Jako příklad můžeme uvést tyto vybrané znaky a k nim přiřazené výroky.

*Zapojení blízké zkušenosti do výuky* – žáci si v centru ateliér mohli vyzkoušet jedno z lidských řemesel (hrnčířství), kdy sami z keramické hlíny modelovali předměty denní potřeby.

**1/Ateliér**

My jsme včera hovořili o jednom povolání a vidím, že jste si dneska to povolání opět všichni vyzkoušeli. Měli jste volbu. <b>Kým jste se dneska tedy stali, Kačenko?</b>	<b>Hrn...hrnčířem.</b>	<b>Kát'a</b>
Výborně. Dneska máme samá těžká slovíčka na vyslovování. Kát'a nám představí svou práci, co všechno vyrobila a protože hodnotíme to povolání, Kát'o, můžeš třeba taky na začátku říct, co ti přišlo obtížné v tom povolání a co, proč by tě to povolání bavilo. Tak povídej.	Mě nejvíc bavilo to vymodelovat a obtížné trochu bylo tenhle hrneček vyrobit.	
Hm. Představ nám ty výrobky, co všechno jsi udělala.	Já jsem udělala lžičku, talíř, hrneček a v tom je mléko.	
Kát'a možná řekne, co ovlivnilo to, že tohle vyráběla.	Mě ovlivnilo, že...	
Co bylo v těch podmínkách?	Že jsme si mohli vybrat ty různé věci.	
Dobře, ale modelovat jste měli jaké věci? Ze skupiny, kdo to ví?	<b>Věci na každý den, hrníček...</b>	<b>Dominik</b>

*Naslouchání jako uvědomění vlastních poznatků, zjišťování a porozumění názoru druhých* – centrum psaní si mělo za úkol přečíst a napsat zajímavé informace o zvířátkách, které potom prezentovali ostatním spolužákům. Ti jim dávali zpětnou vazbu ve formě podání informace, co se od nich dnes dozvěděli nového nebo zajímavého.

## 7/Psaní

Zuzanko, těšíme se a dobře pamatujte, co se naučíme.	<i>četba</i>	
Zuzanko, děkujeme. Můžeš ukázat i obrázek a záznam informace a Zuzka vybírá, cos nás naučila.	Kačka.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já jsem se naučila, že dřív místo traktorů tahali vůz koně.</b>	<b>Kačenka</b>
	Kát'a.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já jsem se dozvěděla, že když se hříbě narodí, že hned nestojí, že po půl hodinách může už stát.</b>	<b>Kát'a</b>
	A Johanka.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já jsem se dozvěděla, že koně na statkách prohánějí ovce i krávy.</b>	<b>Johanka</b>
	Miky.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já jsem se dozvěděl, že hříbě po pár hodinách už běhá.</b>	<b>Miky</b>
Tu informaci už jsme tu měli.	Ne, že po pár hodinách vstane.	
Dobře, tak jsi ji upřesnil.		

*Hodnocení prováděné na základě postupu žáka, jeho individuálních možností, srovnání s předchozím výkonem, zapojení pozitivní motivace a ocenění – Matěj dokázal předat Anetce hodnocení založené na srovnání její předchozí práce (výkonu) s tou současnou. Stejně tak dokázala Verunka ve svém hodnocení vyzdvihnout a ocenit pozitivní aspekt Anetiny práce.*

### 3/Psaní

	Já jsem si vybrala "Proč mám ráda léto." Protože mohu jet na tábor a můžu se koupat u babičky a dědečka. Pojedeme na dovolenou, moc se mi líbí léto.	<b>Anetka</b>
Poděkujeme Anetce, děkujeme. Anetko, vybírej.	Matěj.	
	<b>Já jsem tě chtěl ocenit, jak jsi použila ty věty, jak jsi psala tady ty věty, tak že jsi je použila, že jsi je použila i tady.</b>	<b>Matěj</b>
Tak ano, to byl postřeh Matěje, Matěji, děkuju. Víte, že tu práci, kterou děláme, můžeme vždycky nějak užítkovat. Tak a druhé.	Verča.	<b>Anetka</b>
	<b>Já bych tě chtěla, Anetko, ocenit za hlasitost, a že i když to nemáš úplně dodělané, tak že si to dokážeš udělat, že to dokážeš hezky vysvětlit</b>	<b>Verunka</b>

**9.1.2 Znak č. 2 – Slovní hodnocení musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte**

Žáci se během hodnocení sami vyjadřují k tomu, kterou z nabízených možností si vybrali a svůj výběr zdůvodňují.

**1/Filip, Miky, Anetka**

Tak já se zeptám Filipa, proč sis vybral kosmonauta?	Protože může letět na Měsíc.	Filip
A Miky?	Protože má zvířata.	Miky
A Anetko, co ty sis vybrala? Stihla jsi ho z té druhé strany?	Lékárník.	Anetka
Tak a zkus říct proč, celou větou hezky.	Lékárník, protože moje mamka je taky lékárnice a když tam s ní jsem, tak se mi tam líbí, jak to tam jde.	

Často také předávají svým spolužákům hodnocení ve formě získané informace z jejich příspěvku. Vyjadřují tak vlastní názor k tomu, co pro ně bylo v práci zajímavé, podstatné, nové.

**2/Objevy**

Tak a já čekám, že nám teď do kroužku každý ze skupiny dá jeden objev, který dneska objevili, takže už se těšíme. Takže Kačenko, co bylo dneska nového pro tebe?	Pro mě bylo dneska nového, že žije v lese rys.	Kačenka
Rys. Zuzanka?	Pro mě bylo dneska nového, že jsme se naučili ptáčka, kterej se jmenuje králíček.	Zuzanka
Tak děkuju a pro Honzíka?	Pro mě byl největší objev, když jsem našel dudka.	Honzík
Dudka, a kdo to je?	To je takovej ptáček a zajímavý je, že má na hlavě takový kohoutek.	

V rámci hodnocení centra ateliér často dochází k tomu, že žáci mají vyjádřit svůj názor pomocí zvednutí ruky. Tím dávají najevo to, že se jim daný výrobek líbí a že by si jej chtěli „zakoupit“. Zdena tuto volbu občas ztěžuje tím, že si žáci nemohou koupit všechny výrobky, ale pouze jen některé. Například při 3 výrobcích mají žáci pouze 2 hlasy.

### 5/ostatní žáci

Já si myslím, že jim za to zatleskáme. <b>Ted' budeme hodnotit 3 práce, máte dva hlasy.</b>	<i>potlesk</i>	<b>ostatní děti</b>
Kdo dává hlas za práci Lukáše?	<i>děti zvedají ruku pro obrázek, který se jim líbí</i>	
Děkuji.		
Kdo by dneska ocenil práci Marka?		
Děkuji.		
A kdo by ocenil Anetky práci?	<i>potlesk</i>	
Děkuji. Myslím si, že jste dneska respektovali pravidla pro tu práci, takže jim ještě jednou zatleskáme.		

Žáci jsou v rámci sebehodnocení vedeni k tomu, aby sami vyjádřili názor na to, co jim dělá/nedělá obtíže, případně co by jim pomohlo tyto obtíže zmírnit či úplně odstranit.

### 8/Lily

Tak, Linda?	Tak já vám přečtu... <i>četba knížky.</i>	<b>Lily</b>
Děkujeme Lindě. Stejně jako Kátě položím nejdřív Lindě otázku, co se jí dneska dařilo?	<i>Mně asi taky ta hlasitost.</i>	
Hlasitý projev. Co bys, Lindo, zlepšila. Na čem bys chtěla pracovat?	<i>Na lepším vyslovování těch slov.</i>	
Kterých?	No těch těžkých.	

### 9.1.3 Znak č. 3 – Slovní hodnocení se týká výlučně činnosti, chování, nikoliv jejího vykonavatele (žáka)

Plnění tohoto znaku je v hodnotícím kruhu nastaveno od samého počátku, jelikož jsou žáci učitelem vedeni k tomu, aby se zaměřili na činnost, práci žáka, případně jeho chování při práci, nikdy však ne na jeho osobu. Příkladem jde žákům sám učitel.

1/Zdena	Děkuju, že jste Marečkovi počkali na to čtení. Marečku, taky je důležité si to trošku víc připravit ještě. Tak jinak musím dneska chválit Marka, že dneska pracoval. Kolik jsi stihnul hádanek?
2/Zdena	Dáme prostor matematice, ale já opravdu dneska...každý sám pro sebe by si dneska měl připomenout pravidla pro hodnotící kruh, není to, Filipe*, úplně v pořádku, ať se zbytečně nezdržujeme.

\* Filip byl na základě toho, že se nevěnoval práci v kruhu. Zdena využívá oslovení jako formu upozornění na to, že práce v kruhu neprobíhá dle zadaných pravidel hodnotícího kruhu (např. pravidlo naslouchat si, být přítomen hodnocení apod.)

4/Zdena	Já si třeba myslím, že Anetka udělala u toho čtení docela pokrok, že čte s daleko větší jistotou, Anetko. Takže ocenění a doporučení je jistě báječná věc, když dostaneme.
5/Zdena	Můžeš říct, Haničko, co uděláš příště pro to, aby tam ty chyby nebyly? Co by ti pomohlo?
6/Zdena	Jiné, než jsme slyšeli u předcházejících skupin. Já oceňuju, Vendo, že jsi šel svoji cestou a že jsi vymýšlel nové rýmy, to mně opravdu moc potěšilo.



### 9.1.4 Znak č. 4 – Slovní hodnocení je vždy adresováno

Jedním ze základních pravidel hodnotícího kruhu je, že výroky jsou vždy adresovány. Jedná se zejména o použití oslovení při předávaném ocenění a doporučení. V případě, že se oslovení ve výroku nevyskytlo, bylo to způsobeno tím, že z kontextu situace bylo zcela jasné a nezaměnitelné, komu je vyřčené hodnocení adresováno.

Stejným způsobem je oslovení použito i v rámci poděkování, či doptávání se.

1/Kačenka	Já tě chci ocenit, <b>Johanko</b> , jak jsi mluvila nahlas a jak to máš celý to zaplněný.
3/ Michalka	Já tě chci, <b>Haničko</b> , ocenit, jak jsi četla plynule a že máš hezky napsané ta slova stejnou výškou.
3/Venda, David	<b>Mišo</b> , promiň, že jsme byli hluční.
3/Michalka	Já se chci zeptat, <b>Miky</b> , kdo je to ta Betyňka?
4/Majda	Já bych chtěla poděkovat <b>Mikymu</b> , že nám řekl, jak máme ty kartičky seřadit.
4/Hanička	<b>Dominiku</b> , já ti chci dát doporučení, aby ses příště zeptal, kam to můžeš nakreslit, my bychom tam chtěli taky něco kreslit.
7/Lily	Já bych chtěla poděkovat <b>Kátě</b> , že mi pomohla a vysvětlila mi to.
9/Víťa	Chci poděkovat <b>Janě</b> , že mi poradila, <b>Filip</b> taky, <b>Miky</b> taky a bavila mě ta hra.

### 9.1.5 Znak č. 5 – Při slovním hodnocení hodnotíme pouze pozorovatelnou skutečnost

Od počátku se snažíme vyvarovat hodnocení, které není dostatečně objektivní, tzn., nehodnotíme to, co jsme sami neviděli, neslyšeli, u čeho jsme nebyli přítomni. Výborným příkladem může být práce v centru ateliér, kdy žáci hodnotí znaky, které lze na jejich výrobcích konkrétně nalézt.

Stejně tak je možné tento znak pozorovat například v centru jazykových her a psaní, při tvorbě básniček a textů kreativního psaní.

3/Verunka	Já bych tě chtěla, milá Haničko, <b>ocenit za hlasitost, že si nezastavovala, a že si to nesekala.</b>
7/Hanička	Já bych vás chtěla ocenit, <b>že jste tam nakreslili tu vodu a sedlo.</b>
7/Venda	Já bych vás chtěl ocenit, <b>že jste tam zaplnili celý prostor a za tu kozu,</b> že je hezká.
8/Filip	Já vás chci ocenit, <b>že tam máte velký postavy.</b>
9/Kát'a	<b>Že tam mají jakoby něco vyzdobený, že tam nemají jenom to hladký, ale že tam má třeba Majda tu kočičku.</b>
10/Kačenka	Já tě chci ocenit, <b>že se to rýmovalo a že jsi vymyslel jiný slova, než byly u všech.</b>

Pokud se objevilo hodnocení, které nesplňovalo zadané kritérium znaku, zasáhla do hodnocení Zdena.

#### 4/Zdena

Miky, vyberej dalšího, kdo se hlásí.	<b>Miky, já bych tě chtěl ocenit za pečlivý písmo.</b>	Venda
<b>Já jsem ale vždycky říkala, že to těžko takhle na dálku vidíte, že se máte zaměřit na ten obsah.</b> A Miky, zkus vyvolávat ty děti, které dneska ještě nebyly.	Lily.	Miky

### 9.1.6 Znak č. 6 – Při slovním hodnocení převádíme negativní formulace do pozitivních

Jedná se zejména o situace, kdy výkon žáka nebyl stoprocentní a je nutné se ještě zaměřit na jeho zlepšení. Větné formulace jako „ještě ti dělá problémy, jsi nešikovný, musíš se víc učit“ lze snadno nahradit výroky, jako jsou např. „procvičíme si, je vhodné více se zaměřit na to, v čem se necítíme tak jistí...“.

Pokud je to možné, snažíme se v žákově výkonu vyhledat alespoň jedno pozitivum a to vyzdvihnout. Takovéto hodnocení pak působí jako silná motivaci pro jeho další práci a učení.

1/Zdena	<b>Otázku musím mít dobře připravenou</b> , zkus jí teď ještě jednou dobře zformulovat.
1/Zdena	Marečku, <b>taky je důležité si to trošku víc připravit ještě.</b>
2/Zdena	<b>Každý sám pro sebe by si dneska měl připomenout pravidla pro hodnotící kruh</b> , není to, Filipe, úplně v pořádku.
2/Zdena	Je výborné, <b>že se podařilo alespoň složit věty.</b>
3/Zdena	Takže když tu informaci, Lukáši, vím, že ji mám předávat, <b>tak si jí musím nějakým způsobem připravit.</b>

Možnou variantou je také, že se žákova obtíž převede na otázku, na kterou si žák musí sám odpovědět. Hodnocení pak funguje jako pozitivní varianta vlastního doporučení.

8/Zdena	Zeptám se, <b>proč si myslíš, Kát'o, že jsi některá slova nečetla plynule?</b>
9/Zdena	Martine, <b>zkus říct, jestli už víš, jestli už jsi přišel na to, proč jsi jí (práci) nestihl.</b>
10/Zdena	Já se tě, Lindo, zeptám, že kdybys to psala příště, <b>jestli bys udělala něco jinak?</b>

**9.1.7 Znak č. 7 – Při slovním hodnocení uvádíme náměty, co lze s problémem udělat, jak ho lze vyřešit**

Návrh na zlepšení by měl být vždy odůvodněný, protože pouze tehdy může být pro žáka smysluplný. V hodnotícím kruhu funguje tento znak ve formě doporučení, které předává učitel, spolužáci či samotný žák. Součástí doporučení je použití slova „doporučuji“ a již zmíněné adresování. Jako doporučení je brána i konkrétní odpověď na Zdeninu otázku typu: „Co bys mu doporučil/doporučila.“, a výrok typu: „Dej mu radu, porad' mu.“

**1/Martin**

	Já bych mu chtěl dát doporučení.	
Tak, Martine.	Aby tam pořád nemizíkoval nebo negumoval a aby to dělal trochu menší.	Martin
Když se často mizíkuje nebo gumuje, tak jak nám to stěžuje práci?	Čas!	ostatní děti
Stačí slovíčko čas.	A že nemáš tolik místa na písma.	Kát'a
Výborně.	Nebo to může dát do závorky.	Kačenka

Dalšími příklady doporučujících výroků jsou:

3/Michalka	Kluci, já bych vám doporučila, abyste byli trošku potichu, protože mě to rušilo a nemohla jsem pracovat.
6/Kát'a	A doporučily bychom příští skupině, aby se domluvily, co kdo bude psát, protože my jsme pak hodně ztrácely čas, protože Anetka třeba pak nechtěla psát.
7/Zdena	Chtěla bych, aby protože jsou dneska centra poprvé, byl kruh doporučující, to znamená, že budeme všichni hlavně dávat rady a doporučení ostatním kamarádům a zkusíme jim poradit, co by měli udělat proto, aby se jim více dařilo.
10/Hanička	Já bych chtěla Míše doporučit, aby tam měla víc rýmů, že se to moc nerýmovalo.

Doporučení se v průměru objevují v počtu 4-8 doporučujících výroků v jedné nahrávce. Výkyv byl zaznamenán pouze v nahrávce č. 7 a č. 8, kdy bylo zaznamenáno 16 a 11 doporučujících výroků. Tato situace vznikla kvůli tomu, že nahrávka č. 7 je pořízena po Velikonočních prázdninách, kdy byla centra zavedena po dlouhé pauze. Zdena pro hladší průběh kruhu proto ihned na začátku hodnocení žáky poprosila, aby byl kruh zejména doporučující, což mělo za následek navýšení počtu doporučení žáků.

V 8. nahrávce je pak počet doporučení navýšen kvůli centru čtení, kdy měl každý člen zhodnotit svůj výkon a přidat doporučení k jeho zlepšení.

Číslo nahrávky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Počet doporučení	6	6	4	5	8	4	16	11	7	7

**Tabulka 6 - Srovnání doporučujících výroků**

**9.1.8 Znak č. 8 – Slovní hodnocení má podobu faktických, jasných a konkrétních formulací popisujících daný stav věci**

Při slovním hodnocení se zásadně vyhýbáme obecným výrokům. Konkrétnost výroků je jedním ze základních principů a předpokladů kvalitního slovního hodnocení.

<b>2/Martin</b>	Mně se nejvíc líbil to, že jsem to barvil ty kytky a že jsem to vystříhoval. Nejvíce mě zaujaly ty tečky.
<b>4/Johanka</b>	Tak já jsem dělala koně. Byl trochu problém, aby držely nohy a uši a u obličejů.
<b>6/Vít'a</b>	Mně bavily ty dřepy, a když jsem přestal, tak jsem padnul na zem a už jsem nemohl vůbec vstát a potom jsem musel trochu oživit ty nohy a potom bych se chtěl zlepšit v tý matematice.
<b>7/Verunka</b>	Měli jsme problém s vybíráním zvířat, protože jsme spoustu zvířat neuměli nakreslit.
<b>10/Kačenka</b>	Já tě chci ocenit, že se to rýmovalo a že jsi vymyslel jiný slova, než byly u všech.

Pokud se v hodnotícím kruhu stane, že výrok není dostatečně konkrétní, zasahuje Zdena a nastává tzv. fáze doptávání se. Zcela obecným výrokem je například výrok: „Mně se pracovalo, dařilo dobře. Práce mě bavila.“

**2/Venda**

Já teď požádám každého z vás o jednu větu, abyste nám sdělili, co vás v dnešní práci nejvíce bavilo a jestli byl nějaký problém v něčem. Tak, Vendo.	Mně se pracovalo dobře.	<b>Venda</b>
Co tě nejvíce bavilo z dnešní práce?	Nejvíce mě bavilo ťupkovat toho motýlka.	
Klást ty barvy. Dobře, byl nějaký problém?	Ne.	

## 5/Zdena

Jo, děkuju. To je dobrá rada nejen pro Haničku, ale i pro ostatní děti. Martine, jak to bylo dneska u tebe?	Mně se pracovalo dobře.	Martin
A co tě nejvíc bavilo?	Doplňování i.	
Dobře, Filip?	Mně se pracovalo dobře a nejvíc mě bavilo učit se básničku.	Filip

Zcela obecné výroky se vyskytují v průměru 4-6krát v hodnocení 1. ročníku a poloviny 2. ročníku. Od 2. pololetí 2. ročníku dochází ke změně a zcela obecné výroky se stávají konkrétnějšími. Způsobeno je to z mého pohledu tím, že Zdena změnila styl otázky z typu „Jak se ti práce dařila?“, na konkrétnější „Co vám dneska práce přinesla, co jste se naučili, co bylo pro vás obtížné a co vás dneska vlastně nejvíc bavilo?“

Žáci jsou tak vybízeni, aby konkrétně zhodnotili svoji práci, čemuž odpovídá i to, že od 7. nahrávky se obecné výroky snížily na počet 1-2 v jedné nahrávce a naopak se navýšily výroky konkrétní.

Číslo nahrávky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Počet obecných výroků	6	6	5	5	5	4	2	1	1	2

Tabulka 7 - Srovnání obecných výroků

Zajímavým hlediskem je také, že od začátku 2. ročníku nemusí zpravidla do obecných výroků již tolik zasahovat samotná Zdena, nýbrž se žáci sami opraví a svůj výrok následně zkonkretizují. Očividně si tak díky Zdeniným zásahům postupně osvojují jeden ze základních znaků slovního hodnocení.

4/Kačenka	Mně se práce dařila, <b>nadpis jsem si vymyslela sama</b> a napsala jsem...
5/Mareček	No, tak, mně se práce dařila dobře a <b>naučil jsem se to dopočítání.</b>
6/Honza	Mně se práce dařila dobře a <b>asi jsem byl nejvíc úspěšný v těch slovech, protože jsem zvládl všechny.</b>

### 9.1.9 Znak č. 9 – Při slovním hodnocení jsou stanovena jasná kritéria pro hotovou práci

Pouze za tohoto předpokladu může dojít ke kvalitní zpětné vazbě a tím i ke kvalitnímu slovnímu hodnocení. Kritéria práce a hodnocení výkonu žáků jsou nastavena již od 1. ročníku. Zpočátku byly dokonce písemně sepsány a vyvěšeny na zdi ve třídě, aby se o ně žáci mohli při svém hodnocení opřít.

#### 5/Matematika

V geometrii jste rýsovali, my teď budeme mít šanci podívat se na práci dětí. Kdo nám připomene, která kritéria budeme sledovat?		
Lily?	Aby tam byly linky.	Lily
Kačko?	Aby to nebylo křivý.	Kačenka
Takže přesnost, dobře, které kritérium budeme ještě hodnotit?		
Linda ví opět?	Aby měly přímky.	Lily

#### 7/Čtení

Chtěla bych se zeptat, kdo by nám řekl kritéria, která budeme hodnotit při čtení?		
Lindo?	Nahlas.	Lily
	Plynulý.	Johanka
Ano. Víťo?	A to...přesnost.	Víťa
Adame?	Jestli hodně otevíraj pusu.	Adam
Ano, to znamená vyslovovat.		



## 9/Ateliér

Dobře. Zkuste nám dneska říct, co jste vyráběli, protože my máte určitá kritéria pro tu práci. Co budeme dneska hodnotit u té skupiny, u těch výrobků, Davide?	Budeme hodnotit velikost, to, jak je to rozložený a jak je to barevný.	David
Propracovanost a ten tvar, a protože my víme, že to má být předmět, který je ještě navíc...	Barevný.	Venda
	Veliký!	Martin
	Hrnek nebo...	Miky
	Džbán!	Venda

### 9.1.10 Znak č. 10 – Při slovním hodnocení nikdy nesrovnáváme výkon žáka s výkony ostatních

Hodnocení v kruhu je nastaveno tak, že žáci vždy hodnotí pouze vlastní výkon, nebo výkon jednoho konkrétního žáka. Nedochozí ke vzájemnému srovnávání výkonu, žáci jsou hodnoceni vždy pouze sami za sebe, za svoji práci, za své chování. Pokud tomu tak není, zasahuje do hodnocení Zdena.

<b>3/Zdena</b>	Vít'ó, Vít'ó, přijmi to, <b>co Lily říkala, a co jí třeba nebylo příjemné.</b>
<b>6/Zdena</b>	Chtěla bych poděkovat <b>všem, kteří si stačili vyplnit hodnocení, odevzdat hodnocení a připravili se teď na něj.</b>
<b>6/Zdena</b>	To znamená, <b>že Kuba krásně vymyslel dva rýmy a já si myslím, že mu zatleskáme.</b>

Možnou formou tohoto hodnocení je i sebehodnocení žáka, který sám vyjadřuje, jak se mu práce dařila a na co je nutné se ještě zaměřit.

<b>7/Zdena</b>	<b>Kuba by mohl říct, jestli cítí nějaké mezery, na co by se mohl příště zaměřit.</b>
<b>8/Zdena</b>	Děkujeme. Kát'ó, dřív, než tě budou hodnotit děti, <b>zkus se sama vyjádřit k tomu svému výkonu.</b>

Nežřídka je také využito hodnocení pomocí tzv. barometru, tedy škály, jejíž plnění je naznačeno mírou zdvižené ruky žáka. Každý žák hodnotí svůj vlastní výkon pomocí zdvižené ruky. Kuba byl osloven kvůli tomu, že se plně nevěnoval hodnocení.

<b>6/Zdena</b>	Pojďte se vrátit zpátky do kroužku, ať na sebe hezky vidíme a <b>každý z vás si teď zkusí, Kubo, přemýšlet o tom, kolikrát vstoupil do hodnocení teďka, kolikrát dokázal kamaráda ocenit, nebo mu případně dát nějakou radu.</b>
<b>6/Zdena</b>	Připravíme si ruce jako barometr a nahoře je, když si myslíte, že jste dneska oceňovali aspoň jednou, můžete nahoru, a dole ruka je, že jste dneska do hodnocení vůbec nestoupili. A uprostřed je na vás. <b>Ukažte mi rukou, kdo jak dneska hodnotil.</b> Podíváme se...

### 9.1.11 Znak č. 11 – Při slovním hodnocení nepoužíváme podmiňovací způsob a přídavná jména

Výroky pak nejsou konkrétní a pochopitelné. Působí pouze jako nálepky ve stylu „jsi špatný počtář“. Při slovním hodnocení se proto snažíme co nejvíce konkrétně vymezit výkon žáka a zohlednit zejména to, co se žákovi nejvíce dařilo.

<b>1/Zdena</b>	Johanka těch vět tolik nepřečetla.
	Zuzanka si napsala svůj vlastní nápis
<b>2/Zdena</b>	Lily dalo hodně práce ty věty vymyslet.
<b>3/Zdena</b>	Anetka doplnila všechny čtyři věty.
	Možná Marek zkombinoval ta dvě témata.
<b>4/Zdena</b>	Já si třeba myslím, že Anetka udělala u toho čtení docela pokrok, že čte s daleko větší jistotou, Anetko.
	Kačko, oceňuji za bohatost vět a za to, že už jsi nepoužila jenom krátké jednoduché věty, ale že ses vyjadřovala v celých souvětích.

Zdena také často využívá jako způsob hodnocení žáka otázky. Místo toho, aby bylo vyjádřeno, že Filip skončil ve hraní pexesa jako poslední či byl zvýrazněn fakt, že svoji práci nestihl, byla v tomto případě položena otázka. Sebehodnocení pak bylo využito například i u hodnocení výkonu Víti a Filipa.

<b>5/Zdena</b>	Zeptám se Filipa, jestli ví, co by měl udělat pro příště, aby byl úspěšnější.
	Chci se zeptat, Víťo a Filipe, čím to je, že tu práci nemáte ještě hotovou?

Podobně je tomu u Vendy, kterému se nepodařilo zřymovat básničku. Zdena místo toho vyzdvihla konkrétní specifikum jeho práce. Prosté konstatování faktu poté výborně vyjádřilo Víťův výkon.

<b>6/Zdena</b>	Já oceňuju, Vendo, že jsi šel svoji cestou a že jsi vymýšlel nové rýmy.
	Vít'a zjistil, v čem je dobrý a v čem ještě potřebuje přidat, takže super.

### 9.1.12 Znak č. 12 – Při slovním hodnocení necháme dítě vyjádřit to, jak ono samo situaci vnímá

Díky tomu dostáváme informaci o tom, co žák cítí a co potřebuje. Vzhledem k tomu, že tento znak je jedním ze základních principů hodnotícího kruhu, jsou pro větší přehlednost v záznamových arších vybrány pouze typické ukázky tohoto znaku.

<b>2/Hanička</b>	Tak já jsem to zvládla dobře, akorát jsem si nepřipravila ten obrázek.
<b>8/Káťa</b>	Tak mě se nejvíc asi dařila ta hlasitost.
<b>8/Lukáš</b>	No tak já jsem se dneska asi víc zaměřil na tu hlasitost a trénoval bych si to čtení.
<b>9/Verunka</b>	Tak mě nejvíc bavilo asi malovat obrázek, nejobtížnější bylo psát věty a...
<b>9/Zuzanka</b>	Pro mě bylo dneska nejtěžší psát to město a chtěla bych do Bezděvova, protože tam mám tetu a chtěla bych ještě na hrad, protože tam je krásná vyhlídka a ještě jsem tam nebyla.

Zdena často sama vybízí k tomu, aby žáci tento znak naplňovali. Příkladem může být její výrok v 8. nahrávce.

<b>8/Zdena</b>	Káťo, dřív, než tě budou hodnotit děti, zkus se sama vyjádřit k tomu svému výkonu.
----------------	--

### 9.1.13 Znak č. 13 – Při slovním hodnocení věnujeme žákovi dostatek času a prostoru

Hodnocení je v kruhu nastaveno tak, že dokud se žák nebo celá skupina nevyjádří, nepostupuje se dál. Žáci tak získávají dostatek prostoru pro své vyjádření.

<b>1/Zdena</b>	Tak jsme si to všichni řekli, všichni jsme si vyzkoušeli, jak nás jazýček poslouchá, ale teď už dáme zase zpátky prostor Kačence.
<b>1/Zdena</b>	Děkuju, že jste Marečkovi počkali na to čtení.
<b>2/Zdena</b>	Dáme prostor matematice...
<b>10/Zdena</b>	Zkusíme chvíli přemýšlet. Miky, dáme prostor všem dětem přemýšlet.

Velmi zdařilým příkladem je část 6. nahrávky věnovaná Marečkovi. Mareček měl po skončení a prezentaci své práce v ruce encyklopedii. Ač to nebylo již součástí zadaného úkolu, věnovala mu Zdena prostor a Mareček měl tak možnost přinést do kruhu další poznatek.

#### 6/Zdena

Marečku, ty máš v ruce ještě encyklopedii, co se děje? Co máš pro nás ještě?	Hm.	<b>Mareček</b>
Informaci? Tak nám ji přečteš, jo?	<i>četba textu</i>	
Tak já tě zastavím, Marečku, já si myslím, že tahle informace nám úplně stačila. My určitě Markovi za ní poděkujeme.	<i>potlesk</i>	
Kdo zopakuje, co se kdo naučil z téhle informace? Byli jste pozorní k Markovi, to je fajn. Tak, vyber si.	Kačka.	<b>Mareček</b>
	No...že...	<b>Kačka</b>
O čem ta informace byla, kdo ji dokáže zopakovat? Vyber někoho jiného.	Miky.	<b>Mareček</b>
	Že krev roznáší po celém těle látky.	<b>Miky</b>
A živiny. Je to správně, Marečku?	Je.	<b>Mareček</b>

Taktně je tímto způsobem také naznačeno porušení pravidel či řádu hodnotícího kruhu. Příkladem můžou být následující výroky. V prvním výroku nebyl dán Adamovi prostor k tomu, aby se vyjádřil.

<b>7/Zdena</b>	Verunko, respektuj to pořadí, teďka je na řadě Adam.
----------------	--

Ve druhém výroku Adélka nedostala prostor a tudíž šanci se vyjádřit k názoru, který jí byl adresován.

<b>7/Zdena</b>	Ano, ale Adame, Adélky se ptala. Odpovídá ten, komu to přísluší.
----------------	--

V posledním vybraném výroku byl problém v tom, že většina dětí potřebovala více času na řešení zadané hádanky. Tento prostor jim ale nebyl dán.

<b>7/Zdena</b>	Chtěla bych...kdyžtak můžete, až budete příště číst hádanku, Vít'o, když už to někdo uhádne, může vám to třeba pošeptat to řešení, protože někdo potřeboval až závěrečnou větu, aby uhádl tu hádanku.
----------------	---

Reagovat na nedostatek prostoru musela i samotná Zdena, a to tehdy, když výměnou skupiny neumožnila centru Objevů prezentovat celou svou práci.

<b>1/Zdena</b>	Já Čtení poprosím, já jsem teď udělala chybu, zapoměla jsem, že skupina má ještě prezentovat informace, tak vás poprosím, jestli by Čtení ještě chvíličku počkalo a vrátily se Objevy.
----------------	--

Pouze výjimečně se stalo, že centra nedostaly dostatečný prostor a nestihly tak prezentovat celou svou práci. Zapříčiněno to bylo konáním různým akcí školy či samotné třídy, jako je fotografování či návštěva solní jeskyně.

V průměru trvá hodnocení jednotlivé skupiny 5-7 minut. Tato doba je v jednotlivých ročnících neměnná a odvíjí se od náplně zadaného úkolu. Například centrum čtení má díky náročnosti své prezentaci (četbě) vymezený delší čas na hodnocení než je tomu u centra ateliér, který prezentuje svoji práci zpravidla pouze vizuální cestou (ukázka hotového výrobku).

### 9.1.14 Znak č. 14 – Slovní hodnocení využívá různých forem hodnocení

Program ZaS využívá různých forem hodnocení. Od úsměvu, pohledu, přes gesta, jednoslovné vyjádření, až po ocenění v kruhu, potlesk kamarádů a učitelů nebo výstavu a prezentaci prací. Základní formou je slovní ocenění žáka, které předává učitel, spolužák i samotný žák.

Na základě pozorování hodnotících kruhů jsem zaregistrovala formy hodnocení, jako jsou úsměv, pohled, náklon těla, gesta.

V samotných audio nahrávkách se pak vyskytuje hodnocení ve formě:

- ocenění žáka, skupiny,
- potlesku,
- slovního vyjádření,
- kupování výrobků,
- dávání hlasu,
- zvedání ruky jako barometru,
- poslechu žákovy práce,
- známek,
- uhádnutí hádanky.

### Ukázka konkrétních forem hodnocení

*Ocenění žáka, skupiny*

<b>2/Matěj</b>	Já by sem tě chtěl <b>ocenit</b> , jak máš hezkej obrázek a jak ses snažil ty věty vymyslet a že je máš docela dlouhý.
<b>3/Michalka</b>	Já tě chci, Haničko, <b>ocenit</b> , jak jsi četla plynule a že máš hezky napsané ta slova stejnou výškou.
<b>4/Majda</b>	Já tě chci <b>ocenit</b> , že jsi tam napsala strašně moc informací, co se ti na něm líbí.
<b>5/Miky</b>	Já bysem vás chtěl <b>ocenit</b> , že jste vymysleli roli pro každého.
<b>7/Kačenka</b>	Já tě chci <b>ocenit</b> , že jsi četl nahlas a že jsi hodně otevíral pusku a...

*Potlesk - 2/ostatní děti*

A já se teďka zeptám...my jim za to určitě <b>zatleskáme</b> , protože to zvládli pěkně.	<i>potlesk</i>	<b>ostatní děti</b>
--	----------------	---------------------

*Slovní vyjádření - 3/Čtení*

Poprosím skupinu, aby nám přečetla hodnocení dnešní práce. Takže Zuzanko?	Hodnocení práce skupiny: Koho oceníte za čtení - všechny. Kdo nejvíce hledal odpovědi - Honza. Kdo se podílel na kresbě obrázku - Honza.	<b>Zuzanka</b>
---	--	----------------

*Kupování výrobků - 1/ostatní děti*

Kdo by nakupoval u Káti?	<i>děti se hlásí</i>	<b>ostatní děti</b>
Káťa by prodala zboží, kdo by si koupil výrobky u Majdy?		
Děkuju. Kdo by nakupoval u Filipa?		
Výborně. A kdo u Verunky?		
Já si myslím, že vy byste dneska byli i úspěšní obchodníci. Děkujeme a připravíme se na přestávku.		

*Dávání hlasu - 5/ostatní děti*

Kdo dává hlas za práci Lukáše?	<i>děti zvedají ruku pro obrázek, který se jim líbí</i>	<b>ostatní děti</b>
Děkuji.		
Kdo by dneska ocenil práci Marka?		
Děkuji.		
A kdo by ocenil Anetky práci?	<i>potlesk</i>	<b>ostatní děti</b>
Děkuji. Myslím si, že jste dneska respektovali pravidla pro tu práci, takže jim ještě jednou zatleskáme.		



### Zvedání ruky jako barometru - 6/všechny děti

Pojďte se vrátit zpátky do kroužku, ať na sebe hezky vidíme a každý z vás si teď zkusí, Kubo, přemýšlet o tom, kolikrát vstoupil do hodnocení teďka, kolikrát dokázal kamaráda ocenit, nebo mu případně dát nějakou radu.		
Připravíme si ruce jako barometr a nahoře je, když si myslíte, že jste dneska oceňovali aspoň jednou, můžete nahoru, a dole ruka je, že jste dneska do hodnocení vůbec nestoupili. A uprostřed je na vás. Ukažte mi rukou, kdo jak dneska hodnotil. Podíváme se...	<i>žáci zdvihají ruku jako barometr</i>	<b>všechny děti</b>

### Poslech žákovy práce

<b>9/Zdena</b>	To byla velká odměna pro nás dneska poslouchat tu práci.
----------------	--

### Známky

<b>7/Zdena</b>	Takže si myslím, že si, Vendo, zasloužíš jedničku za to čtení, my jsme byli určitě spokojení.
----------------	---

### Uhádnutí hádanky

<b>7/Zdena</b>	Dneska očekávám to, Haničko, že ocenění pro vás bude to, když tu hádanku, co přečtete, kamarádi vyluští.
----------------	--

Nejvíce využívanou formou hodnocení je slovní ocenění a potlesk. Potleskem je oceněno každé centrum po skončení své prezentace. Často se také objevuje potlesk jako ocenění za výjimečnou práci konkrétního žáka. Slovní ocenění je pak použito zejména v centru ateliér, čtení a psaní, kdy žáci vyzdvihují konkrétní znaky prezentované práce.

V průměru je potlesk použit během hodnotícího kruhu 6krát až 10krát, slovní ocenění pak 5krát až 20 krát. Markantní rozdíl nastal v polovině 2. ročníku, kdy rozdíl mezi potleskem a slovním oceněním je i více než dvojnásobný.

Forma hodnocení	Číslo nahrávky									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Potlesk</i>	7	7	5	4	10	10	8	5	7	5
<i>Slovní ocenění</i>	8	2	8	19	9	19	10	14	13	17

**Tabulka 8 - Srovnání potlesku a slovního ocenění**

Z mého pohledu je to dáno tím, že žáci se již nespokojí pouze s potleskem, ale chtějí vědět, co konkrétně se jim na jejich práci podařilo, co mělo největší úspěch a na co mohou být právem hrdí.

Jako slovní ocenění, které bylo do sumarizace započítáno, byl brán výrok, který přímo obsahuje slovo „ocenění“ ve všech jazykových tvarech. Do potlesku nejsou započítány závěrečné potlesky center.

Využití ostatních forem hodnocení, jako je barometr, známkování či dávání hlasu se odvíjí zcela od náplně úkolů v daném centru.

## 9.2 Vyhodnocení praktické části – sumarizace analyzovaných dat

Na počátku svého výzkumu jsem si položila dvě základní výzkumné otázky, na které jsem nyní díky důsledné a detailní analýze získala odpovědi. Mohu tedy sumarizovat získaná data a vyhodnotit tak závěr svého výzkumného snažení.

Výsledky mého výzkumu jsou:

### 1) Jsou žáci schopni přijmout a dát slovní hodnocení, které splňuje znaky slovního hodnocení vymezené v teoretické části diplomové práce?

Žáci již od 1. ročníku zcela naplňují všechny vymezené znaky slovního hodnocení uvedené v teoretické části diplomové práce, a to v počtu 14 ze 14. Kromě celkového plnění vymezených znaků také stoupá v průběhu vyšších ročníků míra naplnění jednotlivých znaků, jako je například výskyt ocenění a doporučení či větší konkretizace výroků.

Vzhledem k tomu, že jako hledisko kvality jsem si zvolila právě tuto míru naplnění vymezených znaků slovního hodnocení, soudím, že žáci 1. – 3. ročníku jsou zcela schopni nejen přijmout, ale i dát kvalitní slovní hodnocení.

### 2) Je rozdíl v podání slovního hodnocení u žáků 1., 2. a 3. ročníku?

Jak je dokázáno, v jednotlivých ročnících se objevují rozdíly ve slovním hodnocení, zejména pak v průběhu 2. ročníku. V některých znacích slovního hodnocení se jedná o poměrně markantní rozdíl, příkladem může být např. zmíněný rozdíl mezi potleskem a slovním oceněním, kdy žáci dávají přednost slovnímu vyjádření, které již mnohem lépe ovládají a používají. Dalším příkladem může být rozdíl v konkretizaci výroků žáků, která stoupá zejména od poloviny 2. ročníku. Tím postupně klesá i doptávání se či jiné zasahování třídní učitelky. Zároveň se objevuje zpětnovazební korekce samotných žáků, kdy vyřčený obecný výrok ihned rozšiřují a konkretizují.

Z časového hlediska rozdíly v jednotlivých ročnících nejsou viditelné, hodnotící kruhy trvaly v průměru stejnou dobu, což je z mého pohledu dáno zejména tím, jak jsou v jednotlivých centrech nastaveny zadané úkoly. Vzhledem k tomu, že se dbá na to, aby zadané úkoly byly stejně přiměřené a náročné, není možné, aby hodnocení jednoho centra zabralo více času než hodnocení centra druhého.

Zajímavým hlediskem, na které jsem se po úvodních hodnotících kruzích zaměřila, bylo, zda se do hodnocení zapojují všichni žáci, či zda hodnotí pouze vybraní jedinci. Výsledky jsem vyhodnotila v následující tabulce.

Nahrávka číslo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem výroků
Miky	6	5	6	4	2	11	9	5	3	8	59
Verunka	2	3	4	4	6	1	8	7	10	9	54
Kačenka	8	4	2	2	2	6	5	4	8	11	52
Káťa	3	0	0	4	4	11	4	2	7	10	45
Venda	2	2	1	4	1	4	7	4	12	1	38
Johanka	3	1	0	3	3	3	8	4	4	8	37
Lily	4	1	3	3	5	5	4	3	3	6	37
Filip	6	1	2	2	5	2	2	4	2	1	27
Lukáš	1	5	2	4	2	0	6	2	2	2	26
Dominik	2	1	2	1	1	1	1	6	0	7	22
David	2	1	1	4	5	0	1	0	3	4	21
Vít'a	1	2	2	2	5	1	2	0	4	1	20
Hanička	0	1	3	3	3	0	2	2	2	3	19
Zuzanka	1	3	1	3	1	1	1	4	2	2	19
Anetka	2	3	2	1	1	1	3	1	1	3	18
Matěj	8	3	5	0	0	0	0	0	0	0	16
Mareček	1	2	1	2	3	1	1	1	1	3	16
Honza	1	3	0	2	0	1	3	1	0	4	15
Martin	3	2	1	2	1	0	0	1	2	3	15
Michalka	0	1	5	2	0	1	2	0	2	1	14
Adam	0	0	0	1	3	0	3	2	2	1	12
Majda	3	0	0	2	0	0	2	0	2	2	11
Adélka	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	7
Kuba	1	0	0	1	0	1	3	1	0	0	7
Markétka	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Karin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Karolína	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Celkem výroků</b>	<b>61</b>	<b>45</b>	<b>44</b>	<b>57</b>	<b>53</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	
Průměrné hodnoty za 2 hodnotící kruhy	106	99		110	105	130	133		173		

Tabulka 9 - Srovnání počtu výroků jednotlivých žáků

U žáků, kteří mají velké výkyvy, jako např. Michalka a Dominik, je to ve většině způsobeno tím, že jsou většími introverty, tzn., že nemají potřebu se tolik vyjadřovat, upřednostňují jiné formy hodnocení, než je veřejná prezentace nebo se naopak jedná o téma, které je velmi zajímavá a ke kterému se chtějí vyjádřit. Z tohoto hlediska by proto hodnocení v kruhu nemělo být hlavním či jediným využívaným hodnocením.

Někteří žáci, kteří mají ve svých hodnotách více 0, jako je například Karin a Matěj, nebyli přítomni výzkumu po celou dobu.

V případě žáků, kteří mají menší počet 0, hraje roli jejich zdravotní stav, tedy to, zda byli ve škole přítomní či naopak, zájem o probírané téma či to, zda jsou Zdenou přímo vyvoláni.

Nejvíce se projevují žáci Miky, Verunka, Kačenka a Káťa, kteří měli hodnotu výroku nad 40 bodů. Ve středním měřítku jsou pak žáci s bodovým ohodnocením od 15 do 39 bodů, jako jsou Venda, Johanka, Lily, Filip, Lukáš a další. Žáci, kteří získali bodové ohodnocení pod 15 bodů, se vyjadřují velmi málo či téměř vůbec. Jedná se například o Michalku, Kubu, Markétku či Majdu.

Tyto výsledky zcela odpovídají mému pozorování. Od počátku na mne působilo, že se vyjadřují pouze někteří žáci, kteří zaujali příčky s nejvyšším bodovým ohodnocením. Vzniklou skutečnost jsme v průběhu výzkumu řešili s paní učitelkou, která si přála znát výsledky výzkumu, aby se mohla při dalších hodnoceních na tuto skutečnost více zaměřit.

Při porovnání jednotlivých ročníků jsem vycházela z hlediska, že nebyl pořízen stejný počet audio nahrávek v každém ročníku. Vytvořila jsem proto průměrné hodnoty vždy ve dvou po sobě jdoucích nahrávkách v jednotlivých ročnících a ty poté vzájemně porovnávala.

**Tabulka 10 - Srovnání celkového počtu výroků**

	1. ročník			2. ročník A*		2. ročník B*			3. ročník	
<b>Celkem výroků</b>	<b>61</b>	<b>45</b>	<b>44</b>	<b>57</b>	<b>53</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>100</b>
Průměrné hodnoty za 2 hodnotící kruhy	106	89		110	105	130	133		173	

\*2. ročník je rozdělen na 1. pololetí – A, druhé pololetí B.

Jak lze z tabulky snadno vyčíst počty výroků se každý rok navyšují. Lze tedy předpokládat, že čím jsou děti starší a vyspělejší, tím více a tedy kvalitněji se budou vyjadřovat. Rozdíly v jednotlivých ročnících jsou proto velmi znatelné.

V průběhu výzkumu jsem zpozorovala několik významných objevů, jako je například to, že z hlediska času je nejkratší hodnocení věnováno centru ateliér. Toto hodnocení probíhá zpravidla tak, že žáci prezentují svoji práci pouze vizuálně, tzn., že hotové výrobky ukazují svým spolužákům bez výraznějšího komentáře či popisu. Spolužáci jim poté dávají ocenění ve formě nákupu výrobků, hlasování či potlesku, což je z časového hlediska jedna z nejrychlejších forem hodnocení.

Druhým poznatkem pro mne bylo to, že Zdena upozorňuje žáky na nedodržení pravidel v kruhu pomocí oslovení, které je vsunuto do přímé řeči věnované jinému žákovi. Zpozorovala jsem, že vyrušující žáci na toto upozornění velmi rychle a lehce reagují, a to navíc bez jakýchkoliv negativních projevů. Z tohoto hlediska je to pro mne výborný tip na velmi efektivní způsob, jak žáka na jeho chování upozornit.

Myslím, že významným postřehem pro mne i pro Zdenu je změna způsobu pokládání otázek, která proběhla ve 2. ročníku. Díky konkrétnější podobě otázek se snížil počet obecných výroků žáků a počet Zdeniných zásahů ve formě doptávání se.

V neposlední řadě je to pak potvrzení mého postřehu z počátku výzkumu věnované míře zapojení jednotlivých dětí. Zcela se potvrdil předpoklad, který jsem v tomto ohledu měla a ráda proto předám své poznatky Zdeně, která se může tomuto hledisku ve své třídě dále věnovat.

Tyto objevy jsou pro mne velmi cennými poznatky, na které se mohu ve své budoucí praxi zaměřit a využít je jako učitelka ve své třídě.

# ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zhodnotit, zda jsou žáci 1. – 3. ročníku schopni kvalitního slovního hodnocení. Hana Košťálová tvrdí, že dítěti v tomto věku: „...vývoj jeho myšlenkových operací zatím nedovoluje, aby realisticky hodnotilo vlastní osobu a ostatní lidi, bezvýhradně a nekriticky přejímá názory autority – učitele nebo rodiče -, a to jak na sebe samého, tak i na spolužáky.“ (KOŠŤÁLOVÁ, 2008, s. 31)

Provedený výzkum prokázal, že žáci jsou schopni kvalitního slovního hodnocení. Dokážou hodnotit jak sebe, tak i své spolužáky, a to již v 1. ročníku základní školy. Z konkrétního případu ale vyplývá důležitá podmínka, že žáci jsou ke způsobu tohoto hodnocení od počátku systematicky vedeni svým učitelem. Ten je jim vzorem, od kterého přejímají větné formulace hodnocení a způsob jejich předávání. Postupem času pak žáci hodnocení sami rozšiřují a osoba učitele jako hodnotitele se stává méně potřebná. V závěru již učitel funguje pouze jako moderátor hodnotícího kruhu.

Ze získaných poznatků také vyplývá, že žák je samostatnou a svébytnou osobou. Rád vyjadřuje vlastní názor na to, jak jeho spolužáci vypracovali zadaný úkol. Zatímco v 1. ročníku využívají spíše formulace odposlouchané od učitele, ve 2. a 3. ročníku již sami tvoří věty a vnáší do hodnocení čím dál tím víc vlastních slov.

Kromě předávání jsou žáci schopni slovní hodnocení také přijímat. Dokážou z hodnocení vyvodit, co se jim v jejich práci nejlépe podařilo a co bude potřeba příště ještě zlepšit. Zároveň se nespokojí pouze s potleskem jakožto formou hodnocení. Chtějí konkrétně znát, co udělali dobře, co se jim povedlo více a co méně. Lze konstatovat, že jsou již schopni kvalitní zpětné vazby, která obsahuje jak ocenění, tak doporučení.

Slovní hodnocení je přínosem novodobého školství. Učí žáka pojmenovávat pozitiva i negativa prováděných činností, jak u sebe, tak u svých spolužáků. Díky slovnímu hodnocení se žák učí pozitivně přijímat názor na svou práci, což funguje jako konstruktivní



kritika, která žákovi napomáhá vybrat si z hodnocení to podstatné, co jeho práci posune na vyšší úroveň. Stává se tak cestou k vlastnímu sebepoznání a sebehodnocení.

Pro rodiče je slovní hodnocení zejména doplněním klasifikace. Konkretizuje výkon žáka, zaměřuje se na podstatné jevy jeho výkonu a dává návrh k dalšímu rozvoji. Zároveň odpovídá na otázku, proč jejich dítě dostalo např. dvojku místo jedničky. Tím rodičům umožňuje zapojit se více do procesu vzdělávání, jelikož jim dává návod, na co konkrétně se mají při domácí přípravě ještě zaměřit.

Pro budoucí život žáka je schopnost slovně hodnotit velmi důležitá. Umožní mu lépe se vypořádat s kritikou jeho práce, získat z ní zpětnou vazbu a tu dále využít. Žák nebude kritiku přijímat negativně, ale pozitivně. Mimo to dokáže ve své práci hledat úspěchy i neúspěchy. V osobním i profesním životě mu tato schopnost bude předpokladem pro úspěšný život.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ALLEN, Eileen a Lynn MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: Od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5

CANFIELD, Jack a Frank SICCONI. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte.* Tišnov: HROCH, 1994. ISBN 80-85799-03-0

ČERVENKA, Stanislav. *Slovní hodnocení.* Kroměříž: Juventa, 1994.

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

DINKMEYER, Don. *Step: Efektivní výchova krok za krokem.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-92-5

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. 2. aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

HOLEČEK, Václav a Miloslava HŘÍCHOVÁ. *Transmisivní a konstruktivistický přístup k výuce.* In *Psychologicko-spirituálně a filozoficko-edukačné aspekty osobnosti.* Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2006. ISBN 80-227-2447-5

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vydání. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7

KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka – Model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

LIEVEGOED, Bernardus. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7

LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-473-5

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- PORUBSKÝ, Štefan. *Učitel' diskurz žiak: Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-392-3
- SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP, 1993. ISBN 80-7044-063-5
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 978-80-7290-496-9

ŠTĚPÁNOVÁ, Berta. *Srovnávací studie vzdělávacích programů pro základní školství: Národní škola, Obecná škola, Občanská škola, Základní škola, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: FF UK, 2005.

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

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* 2. vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. ISBN 80-901065-1-X

TVRZOVÁ, Ivana. Školy a jejich alternativy. In *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1734-0

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

### **Elektronické zdroje:**

Babetko.Rodinka.sk <<http://babetko.rodinka.sk>>

Nakladatelství Portál <<http://www.portal.cz>>

Step by Step ČR, o. s. <<http://www.sbscr.cz>>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

**Obrázek 1** - Postup tvorby a realizace tematického projektu v programu ZaS

**Obrázek 2** - Návrh rozložení center aktivity

# SEZNAM TABULEK

**Tabulka 1** - Řízení a vedení třídy podle Jacka Canfielda

**Tabulka 2** - Ukázka ranního dopisu

**Tabulka 3** - Rozložení žáků ve třídě

**Tabulka 4** - Soupis audio nahrávek

**Tabulka 5** - Legenda vypracované analýzy

**Tabulka 6** - Srovnání doporučujících výroků

**Tabulka 7** - Srovnání obecných výroků

**Tabulka 8** - Srovnání potlesku a slovního ocenění

**Tabulka 9** - Srovnání počtu výroků jednotlivých žáků

**Tabulka 10** - Srovnání celkového počtu výroků

## SEZNAM PŘÍLOH

- I. Příloha č. 1 – Bertrand Yves, Současné teorie vzdělávání
- II. Příloha č. 2 – Záznamový arch, 1. nahrávka
- III. Příloha č. 3 – Záznamový arch, 10. nahrávka



# PŘÍLOHY

## I. Příloha č. 1 – Bertrand Yves, Současné teorie vzdělávání

Teorie	Strukturní prvky	Autoři	Zdroje	Anglická terminologie
<b>1. Spiritualistické</b>	Duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza	Richard Bucke, Fritjof Capra, Mircea Eliade, Ralph Waldo Emerson, Marilyn Fergusonová, Constantin Fotinas, Willis Harman, Hazel Hendersonová, Carl Gustav Jung, Lao-c', George Leonard, Daisetz Teitaro Suzuki, Henry David Thoreau	Různá náboženství, metafyzické a mystické systémy, orientální filosofie, taoismus, buddhismus	Cosmic consciousness, perennial philosophy, metaphysics, eastern philosophy
<b>2. Personalistické</b>	Růst osoby, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já	Alfred Adler, Pierre Angers, Constantin Fotinas, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Abraham Maslow, A. S. Neill, Claude Paquette, André Paré, Carl R. Rogers	Humanistická psychologie, personalismus, hermeneutika, psychoanalýza	Romantic humanism, naturalism, non-deterministic free school, open education
<b>3. Kognitivně psychologické</b>	Procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura	Gaston Bachelard, Nadine Bednarzová, Antoine de la Garanderie, André Giordan, Marie Larochele a Jacques Desautels, Jean Piaget, Alain Taurisson	Piagetovská psychologie, kognitivní psychologie, konstruktivistická epistemologie	Cognitive development, misconceptions, developmental psychology
<b>4. Technologické</b>	Informace, technologie komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání	Bela H. Banathy, Ludwig v. Bertalanffy, Jacques Bordier, Leslie Briggs, John Carroll, Donald Cunningham, Walter Dick a Lou Carrey, Robert Gagné, Robert Glaser, Lev Nachmanovič Landa, Robert Mager, Harry McMahon, Bill O'Neill, Gilbert Paquette, Richard Prégent, B. F. Skinner, Harold Stolovitch	Kybernetika, teorie systémů, teorie komunikace, behaviorismus, kognitivní psychologie	Artificial intelligence, computer-based training, hypercourseware, intelligent learning environment, instructional design, cybernetics, computer instruction, minimal training, competency training, systems approach
<b>5. Sociokognitivní</b>	Kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce	Albert Bandura, John Seely Brown, Jerome Bruner, William Clancy, Allan Collins, James Cooper, Willem Doise, Paul Duguid, Michel Gilly, Margaret E. Gredlerová, Jean Houssaye, David W. Johnson a Roger T. Johnson, Bruce Joyce, Spencer Kagan, Jean Lave, Monique Lefebvre-Pinardová, Leslie McLean, Gabriel Mugny, Annemarie Palinscarová, Roy Pea, Shlomo Sharan, Henry Sims, Robert Slavin, Elliot Turiel, Rolland Viau, Lev Semjonovič Vygotskij	Sociologie, antropologie, psychosociologie	Cooperative learning, cooperative teaching, pragmatism, social cognitive education, socio-conflict
<b>6. Sociální</b>	Společenské třídy, společenské determinismy lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození; společenské změny	Michael Apple, Stanley Aronowitz, Pierre Bourdieu, John Dewey, Jean-Claude Forquin, Paolo Freire, Henry Giroux, Jacques Grand' Maison, Ivan Illich, Eric Jantsch, Georges Lapassade, Peter McClaren, Jean-Claude Passeron, Joël de Rosnay, Ira Shor, Christine Sleeterová, William Stanley, Alvin Toffler, Michael Young	Sociologie, marxismus, politické vědy, kritická teorie, ekologie, feministické studie, vědy o životním prostředí	Progressive education, reconstructivism, marxist theory of education, empowering education, critical teaching, multicultural democracy
<b>7. Akademické</b>	Obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení	Mortimer J. Adler, Allan Bloom, Jean-Marie Domenach, Girard Ethier, Louis Gadbois, Étienne Gilson, Michael Henry, Hutchins, Jacques Laliberté, Micheline Lavalléová, Arthur Marsolais, Richard Paul, Michael Scriven	Klasická literatura, filosofie, obecná kultura	Basics, classical realism, humanities, essentialism, general education, liberal arts, critical thinking

## II. Příloha č. 2 – Záznamový arch, 1. nahrávka

21. 04. 2010 učitelka	žák	
<p>Tak, 1. skupina, která se dneska připravila, byly Objevy. Děti nám přečtou, jak hodnotily povolání, která měly nabídnuté, ale první věc mně ještě zajímá, Kačenko, jestli se vám podařilo všechny kartičky s informacemi správně utřídit. Tak, Kačko.</p>	<p>Práce se nám dařila dobře, všechny kartičky jsme utřídili...</p>	<p>Kačenka</p>
<p>Tak nám už čti hodnocení těch povolání.</p>	<p>Nejza...nejzm...nejzaměvaje...</p>	
<p>To je dlouhé slovíčko pro vás.</p>	<p>Nejzajímavější.</p>	<p>ostatní děti</p>
<p>Tak jsme si to všichni řekli, všichni jsme si vyzkoušeli, jak nás jazýček poslouchá, ale teď už dáme zase zpátky prostor Kačence. Tak, které bylo to nejzajímavější?</p>	<p><b>Pokrývač, nejdůležitější zedník, nejnebezpečnější pilot a pokrývač, nejzábavnější servírka, nejtěžší horník.</b></p>	<p>Kačenka</p>
<p>Hm, Kubíčku, dobře poslouchejte. Kačko, zastavím, kdo se chce teď skupiny na něco zeptat? A dobře klad'te otázky. Tak...</p>	<p>Matěji.</p>	
	<p>Proč je to, co jste řekli, na to, to...</p>	<p>Matěj</p>
<p>Matěji, zastavím.</p>	<p>Proč je to nejzajímavější servírka?</p>	
<p><b>Otázku musím mít dobře připravenou</b>, zkus jí teď ještě jednou dobře zformulovat.</p>	<p>No pokrývač no.</p>	<p>Matěj</p>
<p>Tak, Kačenko, proč vás tohle zaujalo. Přijde vám to, že je to nejzábavnější?</p>	<p><b>Je to nejzábavnější, protože když třeba se tam někdo opije, tak že to, že tam zpívají.</b></p>	<p>Kačenka</p>
<p>Aha.</p>	<p>Nebo když se někdo opije, tak někdo něco...</p>	
<p>Už to Kačenka řekla. Jo, přijímám tohle řešení, jak skupina přemýšlela. <b>Víťo, já musím ale zastavit, protože nás tu někdo ruší.</b> Tak ještě dotaz ke skupině?</p>	<p>Ee.</p>	<p>Lily</p>
<p>Tak teď vy, jaké povolání jste si kdo vybral? Kačko?</p>	<p>Kačka - zvěrolékařka, Lily - zvěrolékařka, Lukáš - automechanik.</p>	<p>Kačenka</p>

Automechanik.		
Jinak jste mohli, Kačenko, představovat každý sám. Tak ještě je tam něco?	E, ne.	<b>Kačenka</b>
Ne, tak já si myslím, že za práci poděkujeme skupině. Děkujeme, odevzdejte Jitce a <b>připraví se skupina Čtení.</b>	<i>potlesk</i>	
<b>Já Čtení poprosím, já jsem teď udělala chybu, zapoměla jsem, že skupina má ještě prezentovat informace, tak vás poprosím, jestli by Čtení ještě chvíličko počkalo a vrátily se Objevy.</b>		
Tak, Kačenko, to by byla strašná škoda ošidit nás o nové informace. Takže kdo začne?	<b>Tak já třeba. Mě nejvíc zaujalo že, já jsem si vybrala kuchaře a nejvíc mě zaujalo, jak tam, jak tam to, jak tam pracoval nejdřív ve škole a pak v restauraci.</b>	<b>Kačenka</b>
Hm, že kuchař může pracovat na více místech. Tak Lily?	<b>Mě zaujalo, že...já jsem si vybrala zubaře a mě nejvíc zaujalo, že ten zub, že jako...</b>	<b>Lily</b>
Tak Lily.	<b>Že jako jde vytrhnout kapesníkem, jako že jako nemusí se jít k zubaři.</b>	
Aha a který zub se dá vytrhnout kapesníkem?	Přední!	<b>David</b>
	Mléčný! Mléčný zuby, protože nemají takový velký kořeny.	<b>Matěj</b>
Tak, dobře, dětský zub.		
Tak děkuju, poprosím...Tak Lukáši.	<b>Já jsem si vybral policajta a zaujalo mě tam, že každý den je někdo něčím...zvláštní a užitečný.</b>	<b>Lukáš</b>
Hm, ten policista, že je to opravdu důležitá práce. Tak, já si myslím, děkujeme za informace a poprosím Čtení.	<i>potlesk</i>	
Tak čekají nás hádanky. Hádanku nám teďka představíte, ale než začnete, tak nám řeknete, kolik těch hádanek jste přečetli, kolik jste jich stihli. Takže Matěji, začni.	<b>Já jsem stihl všechny.</b>	<b>Matěj</b>

Všechny hádanky, tak a kterou nám teďka představíš?	Už k vám běžím, milí hosté, nesu pítí, je to prosté, nesu vám lísteček, k němu brambor kopeček.	<b>Matěj</b>
Tak vyber si.	Honza.	<b>Matěj</b>
	Číšník.	<b>Honza</b>
	Jo.	<b>Matěj</b>
Je to tak.		
Servírka, dobře. Děkujeme Matějovi. Já se Matěji zeptám, jestli si měl dostatek prostoru pro to připravit si tu hádanku ke čtení.	E,e.	
Myslíš, že ne? Matěji, já s tebou nesouhlasím. Ten čas je důležitý, opravdu si na to udělat ten čas. V půl 11 jste odcházeli a ten čas jste měli věnovat tomu čtení té hádanky. Tak pozor na to. Vy jste možná, Matěji, udělali dneska něco jinak. Chceš to říct skupině, na něco je upozornit?	No že my místo toho, že jsme nakreslili obrázek, jsme to i opsali.	<b>Matěj</b>
Takže co doporučíš ostatním dětem?	<b>Aby si přečetli zadání.</b>	<b>Filip</b>
No, přečíst si dobře zadání a neopisovat tu básničku. Zbytečně jste ztráceli čas. Tak děkujeme. Markétko.	<b>Já jsem stihla všechny hádanky</b> a napsala jsem: Chodí s dětmi do školy, opravuje úkoly, k tabuli půjde Jiří, kolik je 3 + 4? Verča.	<b>Markétka</b>
	Zdena	<b>Verunka</b>
	Jo.	<b>Markétka</b>
	Zdena!	<b>ostatní děti</b>
Paní učitelka Zdena. Tak děkujeme, Markétko, hezky jsi to měla připravené. Marečku.	<b>Já jsem stihnul všechny hádanky.</b> A napsal jsem: Musí cvičit, musí umět běhat, musí umět co nejvíc, a když všechno dobře znají, pošleme je na Měsíc. Miky	<b>Mareček</b>
	Kosmonaut.	<b>Miky</b>
<b>Děkuju, že jste Marečkoví počkali na to čtení. Marečku, taky je důležité si to trošku víc připravit ještě.</b> Tak jinak musím dneska chválit Marka, že dneska pracoval. Kolik jsi stihnul hádanek?	<b>Všechny.</b>	<b>Mareček</b>
<b>Úžasný.</b>	Ale přítom na konci vynechal.	<b>Venda</b>

Vendo. Vendo, mluv za sebe. Ted' ty.	Já jsem stihnul všechny hádanky a vybral jsem si: Neboj se mě holenu, umím dobrou tlačenku, mouka a jitrnice, umím toho ještě více.	
Tak Venda krásně přečetl.	Kuba.	
	Kuchař.	Kuba
	Ne.	Venda
	Johanka.	Johanka
	Řezník.	Venda
	Jo.	
I když možná, Kuba, když říkal kuchař, tak i tohle musí umět kuchaři, tak ani Kuba se možná úplně nezmýlil. Tak poděkujeme skupině, děkujeme. <b>A připraví se skupina Jazykových her.</b>	<i>potlesk</i>	
Tak skupina Jazykových her... Dneska se musím vrátit...Dominiku, sedni si prosím vedle mě, bude mi to příjemnější, budeš mi dělat společnost. Poprosím ještě Matěje, Matěj si taky hezky sedne. Jazykovým hrám položím otázku, jak dopadlo pexeso. <b>A po zhodnocení pexesa řekne každý sám k té své práci, co ho dneska nejvíc bavilo, co ho zaujalo a jestli byl nějaký problém.</b> Takže Miky.	My jsme hráli pexeso dohromady a vyhrála Anetka, ta měla 7.	Dominik
<b>Tak zatleskáme.</b>	Potom jsem já měl 5, jsem byl druhej a Filip měl 4, tak byl třetí.	
<b>Tak já si myslím, že všem hráčům můžeme dneska zatleskat.</b>	<i>potlesk</i>	
Miky, jak dopadla práce na pracovním listu, na úkolech.	<b>Mně se dařilo dobře, nejvíc mě bavilo kreslit ten obrázek.</b>	
Obrázek povolání. Které povolání jsi si vybral?	Farmáře.	
Farmáře, dobře. Filipe.	Mně se pracovalo dobře <b>a nejvíc mě bavilo taky kreslit ten obrázek</b> a vybral jsem si kosmonauta.	Filip
Anetko.	Mně se dařilo dobře <b>a nejvíc mě bavilo pexeso.</b>	Anetka
Chce se někdo skupiny na něco zeptat?		

Tak já se zeptám Filipa, proč sis vybral kosmonauta?	Protože může letět na Měsíc.	Filip
A Miky?	Protože má zvířata.	Miky
A Anetko, co ty sis vybrala? Stihla jsi ho z té druhé strany?	Lékárník.	Anetka
Tak a zkus říct proč, celou větou hezky.	Lékárník, protože moje mamka je taky lékárnice a když tam s ní jsem, tak se mi tam líbí, jak to tam jde.	
Jako to prostředí. Děkujeme skupině.	<i>potlesk</i>	
Připraví se skupina Psaní. Dneska náš čekají 4 práce tvořivého psaní, bude nás nejdříve zajímat téma, které jste si vybrali, a potom my budeme hodnotit a budeme se snažit hledat. A dneska jste tvořili krásné věty, tak budeme v té práci hledat třeba věty, které nás něčím zaujaly. Johanko, začneš?	Já jsem si vybrala "Kde pracuje tatínek."	Johanka
Počkej, Johanko, ještě chvíli, ještě dveře. Miky už se taky někde usadí. Tak děkuju. Johanko.	Můj tatínek je truhlář a pracuje v truhlárně. Používá pilu, brusku a vrtačku. Vyrábí stoly, židle a skříně.	
Tak poděkujeme Johance. A zkusíme ocenění pro Johanku, dvě ocenění. Vybírej.	Káťa.	
	Já bych tě chtěla, Johanko, ocenit, jak sis to připravila ke čtení a jak to máš pod téma písmenama hezký obrázek.	Káťa
	Kačka.	Johanka
	Já tě chci ocenit, Johanko, jak jsi mluvila nahlas a jak to máš celý to zaplněný.	Kačenka
Takže rozsah té práce. Tak dvě ocenění byla, já se zeptám, jestli Johanka využila náповědu z dotazníčku. Využila jsi domácí práci?	Jo.	Johanka
Ale Johanka tu práci ještě neprezentovala.	Ne.	

Takže nemůžeme porovnat, kterou informaci jsme se dozvěděli nově, ale když se k tomu obsahu vrátíme, <b>Johanka těch vět tolik nepřečetla</b> , přiměřeně, ale co se týká toho, co jsme slyšeli, kdo by dokázal zhodnotit ty věty? Miky?	<b>Že jsou dlouhé.</b>	<b>Miky</b>
To taky. Vendo.	<b>Že tam jsou mezery mezi tím.</b>	<b>Venda</b>
Ale zkusíme se soustředit na ten obsah těch vět. Co jsme se od Johanky dozvěděli z těch vět? Dozvěděli jsme se hodně věcí nebo málo? Lily?	<b>Hodně!</b>	<b>Lily</b>
Takže...	<b>No že přemýšlela, co bysme se z toho mohli naučit.</b>	
Tak výborně. Dala tam do toho hodně informací. Takže, Johanko, děkuju. Martine?	Já bych chtěla ještě <b>Janě</b> poděkovat, že mi pomáhala.	<b>Johanka</b>
To ráda slyším. Děkuju. Tak Martine.	Mně se dařilo dobře.	<b>Martin</b>
A vybral sis?	Vybral jsem si...	
Máš to tam napsaný, Martine, čti.	Povolání maminky.	
Tak nám to přečti.	Moje maminka pracuje v restauraci a dělá pizzu. Prodává dětem zmrzlinu. Maminka připravuje kávu.	
Takže jsme slyšeli Martina, poděkujeme. Martine vyber si 2 ocenění.	Miky.	
	<b>Já bych tě chtěl ocenit, jak sis to všechno připravil a že jsi mluvil nahlas.</b>	<b>Miky</b>
A druhé.	Majda.	<b>Martin</b>
	<b>Já bych tě, Martine, chtěla ocenit, jak si četl a jak si se vůbec nezastavoval.</b>	<b>Majda</b>
Měli jsme z toho příjemný poslech. Martin má ale teď možná prosbu, Martine požádej děti, zkus to, my jsme se domlouvali. Zkus si sám požádat. Co jsi nevěděl?	Jaký obrázek mám nakreslit.	<b>Martin</b>
Zkuste poradit Martinovi, co tam mohl nakreslit.		
Martine, vyber si děti, kdo ti poradí.	Matěj.	

	Já bysem ti poradil, že bys tam mohl nakreslit tvoji maminku, jak dělá ty pizzy nebo zmrzlinu.	Matěj
Aby to bylo hodně jednoduché, aby ten obrázek nebyl moc těžký. Míky.	Že tam mohl nakreslit ten kávovar a tu svoji maminku.	Míky
Třeba, ale ten je těžký. Ale co by tam mohl nakreslit?	Postavu.	Filip
Bud' postavu anebo?	Maminku, jak...	
Aby to bylo jednoduché.	Já už vím, že by nakreslil maminku, to dítě a zmrzlinu.	David
To je strašně těžké, ale...Matěji?	Strašně velkou zmrzlinu přes celý papír.	Matěj
Martine, slyšel jsi radu? To je dobrá rada. Děkujeme za radu.		
Tak Vít'a.	Povolání tatínka. Pomáhá stavět mrakodrapy a tam svazuje kruhy. Můj tatínek umí řídit jeřáb. Je moc šikovný.	
Ukaž obrázek. Poděkujeme Vít'ovi, děkuju.	Tady je táta, jak svazuje ty kruhy...	Vít'a
Musíš to zvednout.	To je taky táta, tohle je jeřáb, tohle je ten, kdo na to dohlíží.	
Děkujeme za popis obrázku. Co oceníme na Vít'ovi?	Matěji.	
	Víťo, chtěl bych tě ocenit, jak jsi napsal hodně vět.	Matěj
	Kačka.	Vít'a
	Víťo, já tě chci ocenit za ten obrázek, a jak si to vybarvil.	Kačenka
Tak dvě ocenění byla, potřebuje ještě někdo něco Vít'ovi sdělit?		
Vít'a už taky nepotřebuje nic?	Jo ještě to, že to žlutý je světlo.	Vít'a
	Já bych mu chtěl dát doporučení.	
Tak, Martine.	Aby tam pořád nemizíkoval nebo negumoval a aby to dělal trochu menší.	Martin
Když se často mizíkuje nebo gumuje, tak jak nám to stěžuje práci?	Čas!	ostatní děti



Stačí slovíčko čas.	A že nemáš tolik místa na písmenka.	Kát'a
Výborně.	Nebo to může dát do závorky.	Kačenka
Učili jsme se to opravovat jinak, ale protože to píšeme a už přepisujeme, tak je potřeba se tomu opravdu soustředěně věnovat.		
Tak, Zuzanko.	Já jsem neopsala nápis, ale napsala jsem "O mamince."	Zuzanka
Dobře. Tak pozor, Zuzanka si napsala svůj vlastní nápis, nadpis.	Moje maminka pracuje ve škole, učí děti číst, psát a počítat. Chodí do stejné školy jako já. Používá tužku, tabuli a houbu.	
	To je hezký.	Lily
Všechno Zuzanko? Jo, tak všechno. My poděkujeme Zuzance.	<i>potlesk</i>	
Obrázek můžeme případně ještě dokreslit, když budeme potřebovat, nebo vybarvit. Co oceníme u Zuzanky? Zuzi, vybírej.	Majdi.	Zuzanka
	Oceňuji, že sis vymyslela svůj nadpis.	Majda
	Matěji.	Zuzanka
	Já bych se tě chtěl zeptat, v jaké třídě pracuje tvoje maminka?	Matěj
	Ve 4. C.	Zuzanka
Tak ještě ocenění, Zuzanko, to byl dotaz.	Filip.	Zuzanka
	Já tě chci ocenit za ten obsah vět.	Filip
Hodně jsme se z těch vět dozvěděli, vid' Filipe. Tak poděkujeme Psaní a poprosíme Ateliér.	<i>potlesk</i>	
My jsme včera hovořili o jednom povolání a vidím, že jste si dneska to povolání opět všichni vyzkoušeli. Měli jste volbu. Kým jste se dneska tedy stali, Kačenko?	Hrn...hrnčářem.	Kát'a

Výborně. Dneska máme samá těžká slovíčka na vyslovování. Káťa nám představí svou práci, co všechno vyrobila a protože hodnotíme to povolání, Káťo, můžeš třeba taky na začátku říct, co ti přišlo obtížné v tom povolání a co, proč by tě to povolání bavilo Tak povídej.	<b>Mě nejvíc bavilo to vymodelovat a obtížné trochu bylo tenhle hrneček vyrobit.</b>	<b>Káťa</b>
Hm. Představ nám ty výrobky, co všechno jsi udělala.	Já jsem udělala lžičku, talíř, hrneček a v tom je mléko.	
Káťa možná řekne, co ovlivnilo to, že tohle vyráběla.	Mě ovlivnilo, že...	
Co bylo v těch podmínkách?	Že jsme si mohli vybrat ty různé věci.	
Dobře, ale modelovat jste měli jaké věci? Ze skupiny, kdo to ví?	Věci na každý den, hrníček...	<b>Dominik</b>
<b>Domčo, tys tam byl včera, teď dáme prostor téhle skupině.</b> Miky, děkuju, byl jsi pohotový, tak jsi to doplnil za skupinu.		
Káťo, všechno?	Jo.	<b>Káťa</b>
Hodnotit budeme za chvíli. Takže, Majdo.	Mě to hodně bavilo, <b>obtížné nebylo nic.</b>	<b>Majda</b>
Co si vyrobila?	<b>Místičku a hrníček.</b>	
A co tě nejvíc dneska z té práce bavilo?	<b>Modelovat.</b>	
Dobře, Filipe.	Já jsem modeloval hrneček a talíř.	
Tak a zhodnoť to povolání. Co bylo těžké, co si myslíš, že je u hrnčáře těžké a co by tě bavilo.	<b>My jsme se na začátku ještě trochu hádali, co kdo bude dělat,</b> jinak se mi pracovalo dobře.	<b>Filip</b>
A co myslíš, že musí takový šikovný hrnčář umět, co bude nejdůležitější?	Musí umět udělat ty věci, taky potřebuje nějaký obraz, předlohu, aby to udělal správně.	
Výborně Filipe, to jsi řekl moc hezky. Děkuju.		
Miky chtěl doplnit.	Já jsem se chtěl jenom zeptat, až tam budu, jestli si můžu přinést nějaký hrneček, abych věděl, jak to dělat.	<b>Miky</b>
Vy víte, že se na tu práci můžete jakkoliv připravit, jakýmkoliv způsobem. Samozřejmě.		

Verunka. Děkuji, Filipe.	Já jsem vyrobila hrneček, mističku a lžičku.	
Tak zhodnoť to povolání.	Mě to hodně bavilo, <b>ale větší zábava by určitě byla dělat doopravdy.</b>	<b>Verunka</b>
Aha. Děkuji, Verunko. Já poprosím, abyste ty výrobky položili na zem.		
<b>A my teď jdeme nakupovat. Dneska pracovaly 4 děti, tak si můžeme 3 výrobky koupit. Tak si to dobře rozmyslete.</b>		
Kdo by nakupoval u Káti?		
Káťa by prodala zboží, kdo by si koupil výrobky u Majdy?		
Děkuju. Kdo by nakupoval u Filipa?		
Výborně. A kdo u Verunky?		
Já si myslím, že vy byste dneska byli i úspěšní obchodníci. Děkujeme a připravíme se na přestávku.		

*děti se hlásí*

### III. Příloha č. 3 – Záznamový arch, 10. nahrávka

14. 12. 2011 učitelka	žák	
Takže já vás všechny vítám v hodnotícím kroužku. Děkuju za dodržení čas, dneska to bylo úplně super.		
A poprosím první skupinu, skupinu <b>Objevy</b> . Na začátku bych chtěla, zda byste stručně sdělili, co bylo vaším úkolem, Verunko?	My jsme měli číst hesla z encyklopedie a potom jsme měli odpovědět na otázky.	<b>Verunka</b>
<b>Dobře. Mě bude dneska zajímat v hodnocení, kolik hesel jste stačili přečíst, s kolika hesly jste pracovali, které heslo pro vás bylo nejzajímavější a poslední bude sdělit nám nějakou novou informaci.</b>		
Verunko, pokračuj.	<b>Tak já jsem přečetla hesel 8, teda všechny. A pracovala jsem se všemi hesly, napsat ty otázky jsem stihla a nejzajímavější slovo...no nevím jaký, byly všechny zajímavý.</b>	<b>Verunka</b>
Tak a novou informaci předáš do kroužku?	Až potom.	
Až po konci, dobře. Martine, jak to bylo dneska u tebe?	Tak já jsem dneska přečetl 7 a...	
Co tě nejvíc zajímalo dneska?	<b>Dneska mě nejvíc zajímalo...</b>	
Které heslo?	<b>Blesky.</b>	
Tak zkus teda předat nějakou informaci zajímavou pro nás. Co tě dneska překvapilo?	<b>Ty blesky.</b>	<b>Martin</b>
Tak to řekni hezky celou větou. Dej to jako upozornění.	<b>Hmm...</b>	
Při bouřce...	<b>Při bouřce...</b>	
Kdo Martinovi poradí, kdo už četl tohle heslo?		
Majdo?	<b>Že při bouřce se nemusíme bát hromů, ale blesků.</b>	<b>Majda</b>
Je to, Martine, ono? Souhlasíš s Majdou?	Jo.	<b>Martin</b>
Je. Tak, Lukáši?	<b>Tak já jsem přečetl taky 8 hesel a stihnul jsem odpovědět jenom na 5...a...</b>	<b>Lukáš</b>
Co pro tebe bylo dneska zajímavé?	Všechno.	

A informaci pro nás?	<b>Já jsem si nic nezapamatoval.</b>	
<b>Nezapamatoval? Co bysme teda doporučili, když víme, že máme do kroužku přinést nějakou zajímavou informaci? Co bysme teda Lukášovi pro příště doporučili?</b>		<b>Lukáš</b>
Vendo?	<b>Vybrat si to nejlehčí.</b>	<b>Venda</b>
Nebo? Má ještě někdo radu?	<b>Nebo si to připravovat tady do kroužku.</b>	<b>Káťa</b>
Předem na to myslet. Pomohlo by Lukášovi ještě něco jiného?	Já jsem to všechno zapomněl na fotbale.	<b>Lukáš</b>
Aha, to byla dneska mimořádná situace, tak tomu rozumím. Pro příště, Lukáši, rada, jo? Verunko?	<b>Jenom, že Filip přečetl 8 hesel a napsal myslím 4.</b>	<b>Verunka</b>
	5!	<b>Lukáš</b>
Filip odešel k lékaři. Verunko, ale tvoje informace do kroužku?	<b>Že mraky se dělají z páry a že když je v mraku hodně těch kapiček, tak že z toho mraku prší.</b>	<b>Verunka</b>
	Ne, když se ty kapičky...	
Tak, Dominik chce doplnit. Domčo?	Když jsou ty kapičky těžký, větší.	<b>Dominik</b>
Dobře. Miky?	Já se chci zeptat Martina, jestli všech 7 stačil opsat?	<b>Miky</b>
	Ne.	<b>Martin</b>
	A kolik jich teda opsal?	<b>Miky</b>
	<b>Jenom 2.</b>	<b>Martin</b>
<b>Dvě hesla, dobře. Dneska jsme slyšeli skupinu, chtěl by ji někdo za něco ocenit? Překvapilo vás dneska něco?</b>		
Káťo?	<b>Mě překvapilo, že přečetli hodně hesel.</b>	<b>Káťa</b>
Kačko?	<b>Mě překvapilo, že nám sem přidali nový a zajímavý informace.</b>	<b>Kačka</b>
Já si myslím, že skupině poděkujeme a připraví se skupina <b>Čtení</b> .	<i>potlesk</i>	
Poprosím jednoho z vás, aby sdělil, co bylo vaším úkolem. Dominiku?	Dneska jsme měli skupinově přečíst pohádku O slunci a měsíci a potom ještě Slunce, Země, Měsíc...a pak jsme měli napsat a nakreslit, co nás tam zaujalo.	<b>Dominik</b>
To ale nebylo všechno jenom vypsát, co vás tam zaujalo. Co bylo ještě dneska důležité, co jste ještě dělali, Kačko?	Měli jsme to odůvodnit, proč jsme si to vybrali.	<b>Kačka</b>

<b>Dobře. Mě bude zajímat, který text jste si vybrali, konkrétní úryvek a my budeme dneska...se pokusíme vnímat, proč ten úryvek tady zazněl. Tak, Kačko.</b>	<i>četba</i>	
Všechno? Dobře, zkus vybrat někoho, kdo zkusí tipnout, proč.	Miky.	
	Že tě překvapil ten počet?	<b>Miky</b>
	Jo.	<b>Kačka</b>
	A já chci jenom říct, že už to tady měli...	<b>Miky</b>
Miky, Miky. <b>Ted' má Miky názor. Zkus teda říct ten tvůj názor ještě.</b>	Že...že abyste si taky vybrali něco jinýho.	
A jak budete reagovat na Mikyho?	Že nemůžeme, že to může třeba zaujat všechny.	<b>Dominik</b>
V tomhle případě, Miky, souhlasím s Dominikem, ano? Kačenko, přečti nám ale konkrétně, jak to tam máš.	<b>Dozvěděla jsem se, že měsíců je víc, než 150.</b>	<b>Kačka</b>
Poděkujeme Kačence, děkujeme. Dominik?	<i>četba</i>	
<b>Zkus si vybrat někoho, proč si myslí, že tu větu vybral.</b>	Miky.	<b>Dominik</b>
	<b>Protože tě zaujalo, že si to...že by bylo dobrý tam doletět, na Měsíc.</b>	<b>Miky</b>
Trefil to Miky?	<b>Jako že tam doletěli.</b>	
	Ee.	
Tak zkus vybrat ještě někoho jiného podruhé, jestli se někdo trefí.	Lily.	<b>Dominik</b>
	<b>Že chceš poznat, jak to tam vypadá.</b>	<b>Lily</b>
Domčo, přečti, jestli to tak je.	<b>Protože to je zajímavé, že tam jen tak chtěli.</b>	<b>Dominik</b>
Tak bylo to teda shodná ta naše úvaha s tím?	Ne.	<b>ostatní děti</b>
<b>Tak dalo by se říci, že Dominik měl svůj úplně nový argument.</b> Tak, Markétko?	<i>četba</i>	<b>Markétka</b>
Tak, kdo si tipne?	Kát'a?	
	<b>Že tě zaujalo to, že když se na něj podíváš, že se točí?</b>	<b>Kát'a</b>
	Hm.	<b>Markétka</b>
Je to ano, nebo ne?	No...	
	<b>Že to je básnička?</b>	<b>Vít'a</b>
	Ne.	<b>Markétka</b>

Tak přečti svůj argument.	Dozvěděla jsem se, že se kolem slunce točí jako 3.	Markétka
To bylo pro tebe důvod, proč jsi to vypsala. Anetka?	četba	Anetka
Zkusíme chvíli přemýšlet. Miky, dáme prostor všem dětem přemýšlet.		
Kdo si chce tipnout? Jenom Káťa a Miky? Nikdo jiný?	Lily.	Anetka
	Že tě zaujalo, že ten Měsíc, jak to říkal, tak že to slyšel?	Lily
	Hm, možná trochu.	
Tak nám to přečti, jak to máš.	Zaujalo mě, že tam Země mluvila.	Anetka
V té pohádce, jak tam vystupovala. Dobře, chce se někdo té skupiny na něco zeptat? Případně dát nějaký dotaz doplňující?		
Nebo ocenění téhle skupině.		
Kačka chtěla něco doplnit?	No že Anetce doporučuju, aby četla, Dominikovi trochu a Markétce výborný.	Kačka
Aha, ty jsi se vrátila k tomu čtení. Takže jsi zhodnotila skupinu.		
Dobře, kdo se chce teda...Káťa chtěla něco? Káťo, co potřebuješ?	Já se chci zeptat, jestli všichni stihli obrázek.	Káťa
Mají. Ještě někdo?		
Tak já si myslím, že poděkujeme skupině a připraví se skupina Jazykových her.	potlesk	
Tak, Miky, co jste dneska dělali?	My jsme si měli přečíst básničku Kde spí mraky, pak vypracovat pracovní list a ten, kdo stihl, napsat pokračování.	Miky
Napsat pokračování básničky. Já se zeptám, co vás na dnešní práci nejvíc zaujalo? Miky?	Mě zaujalo že...že tam je to...mě zaujala ta slova mnohoznačná.	
Práce s těmi slovy. A Adélko?	Mně se pracovalo dobře a zaujalo mě...hm...ta práce...mně taky zaujala ta slova.	Adélka
Můžete mi říct, proč zrovna tahle slova?	Protože jsem to nikdy neslyšel.	Miky
Ano, bylo to nové učivo, nová látka. Dobře a Michalka?	Tak mně se pracovalo dobře...a...	Michalka
Co tě bavilo dneska nejvíc?	Psát to pokračování.	
Tak kdo stihnul pokračování?	skupina se hlásí	

Všichni ve skupině? A já poprosím Verunku, Verunka chtěla včera přednášet tu básničku, že se jí už celou naučila, tak poprosím Verunku, aby si k dětem sedla...Verunka nám přednese originál a pak Míky, Adélka a Michalka doplní svoji sloku. Tak, Verunko, můžeš začít.	<i>přednes básně a její doplnění</i>	<b>Verunka a skupina Jazykových her</b>
Míky?	Já chci jenom poděkovat <b>Davidovi</b> , že mi pomohl vymyslet tu poslední větu.	<b>Míky</b>
Zkusíme se nejprve vrátit k Verunce, Verunka přednášela. Kdo zhodnotí ten její přednes?	Káťa.	<b>Verunka</b>
Tak a zkusíme vybírat...Káťa byla už několikrát, podívej se na děti kolem.	Martin.	
	<b>Já tě chci ocenit, že byla hodně těžká, že ses jí naučila.</b>	<b>Martin</b>
Takže za přesné...	Já se jí neučila doma, já jsem si jí přečetla tady ve škole a jak jsem byla první a už jsem ji tady několikrát slyšela, jak říkali to pokračování, tak to pro mě bylo lehčí.	<b>Verunka</b>
Děkujeme za vysvětlení.	Kačka.	
	<b>Veru, já tě chci ocenit, že jsi to řekla jako básničku a ne rychle.</b>	<b>Kačka</b>
Takže za pomalý přednes. A třetí?	Filip.	<b>Verunka</b>
	<b>Já bych tě chtěl, Verunko, ocenit, že jsi přednášela nahlas a že to bylo...že jsi to říkala hezky.</b>	<b>Filip</b>
Tak, děkujeme. A teď můžeme hodnotit ty sloky, které děti vytvořily. Každý si může vybrat jedno ocenění, jo?	Kačka.	<b>Míky</b>
	<b>Já tě chci ocenit, že se to rýmovalo a že jsi vymyslel jiná slova, než byly u všech.</b>	<b>Kačka</b>
Adélka?	Verča.	<b>Adélka</b>
	<b>Já bych tě, Ád'o, chtěla ocenit, že jsi tu sloku aspoň dokázala složit, protože ne všichni to zvládli takhle složit.</b>	<b>Verunka</b>
	Káťa.	<b>Michalka</b>



	Já bych tě chtěla, Michalko, ocenit, že to máš jako ostatní sloky nový a že to máš taky srandovní.	Káťa
Srandovní, co ti přišlo, Káťo, legrační?	No že zase usnula.	
Haničko?	Já bych chtěla Míše doporučit, aby tam měla víc rýmů, že se to moc nerýmovalo.	Hanička
A já se zeptám, má někdo jiný názor než Hanička?		
Je třeba, aby tam byly všude rýmy?	Ne!	ostatní děti
Já si myslím, že když dovyprávíme nebo dotváříme nějaký text nebo básničku, že vůbec nevádí, jestli se tam pak ty rýmy objeví nebo neobjeví. Mně to tedy nevádílo a moc mě to dovyprávění potěšilo.		
Děkujeme skupině a připraví se Jazykové hry.	potlesk	
Honzíka poprosím, zda by sdělil, co bylo dneska vaším úkolem.	My jsme měli vymyslet...my jsme tam měli takovej aršík a museli jsme odpovídat na otázky.	Honza
Takže jak se tomu aršíku říká? Co to bylo?	Test.	
Nebo?	Kvíz.	
Kvíz, dobře, Johanko. My teď budeme z vašeho pohledu hodnotit ty otázky. Johanka bude číst kritéria k tomu. Takže čti, Johanko.	Nejzajímavější otázka.	Johanka
To bylo co?	Nejzajímavější otázka...Jaký zvířata létají do teplých krajů?	Honza
Marečku?	No tak pro mě nejzajímavější otázkou je...co roste	Mareček
Karin?	No...tak mě zaujalo...	
Připravila jsi se na tyhle otázky?	Hm...tak...mě se pracovalo dobře, ale...	Karin
Která otázka byla pro tebe zajímavá?	No...asi...jaká kytka...jaká kytka nemá moc vody.	
Nepotřebuje tolik vody. A Johanka?	Pro mě...co chrání před deštěm.	Johanka
Dobře.	Nejtěžší otázka.	
Tak, Honzo, nejtěžší.	Nejtěžší pro mě byl asi ta...pro mě nebylo nic těžké.	Honza

Mareček?	<b>No pro mě bylo asi nejtěžší...to...ten...která květina nepotřebuje moc vody.</b>	Mareček
A Karin?	<b>Nic nebylo těžké.</b>	Karin
Johanka?	<b>Pro mě taky ne.</b>	Johanka
	<b>Otázka, na kterou jsem nenašel, nenašla odpověď.</b>	Johanka
Tak, Honzo, bylo něco, co jsi nezodpověděl?	<b>Hm..</b>	Honza
Máš všechny odpovědi?	<b>Jo.</b>	Johanka
Je někdo ze skupiny, kdo nemá všechny odpovědi?	<b>Máme všechny.</b>	Johanka
Máte.	<b>V čem to bylo dneska teda užitečný.</b>	Honza
Honzo.	<b>Dozvěděl jsem se hodně informací, který jsem nevěděl.</b>	Mareček
Marečku?	<b>Já jsem se taky dozvěděl hodně nových informací.</b>	Johanka
	<b>Já jsem si připomněla, jaká kytka nepotřebuje třeba moc vody a tak.</b>	Karin
A Karin?	<b>No tak mě taky ty informace.</b>	Johanka
Takže nové informace. Já se zeptám skupiny, jestli tam došlo k tomu vzájemnému sdílení, když jste si četli?	<b>Jo.</b>	Johanka
Došlo. K čemu to bylo důležité, když jste si navzájem sdělovali ty odpovědi.	<b>Abychom věděli, jak to dělají ostatní.</b>	Kačka
Nebo? Ty ostatní, kteří už tam byli? Kačenko?	<b>Že jsme si mohli zjistit jako ty odpovědi a zjistit od kamarádů, co dělají.</b>	Johanka
Dobře. Děkuju za doplnění. Chce se skupiny někdo na něco zeptat?	<b>Kát'a.</b>	Kát'a
	<b>Jestli jste to dělali jakoby všichni dohromady.</b>	Johanka
	<b>Jako to dopisování?</b>	Kát'a
	<b>No jako to doplňování těch otázek.</b>	Johanka
	<b>Noo...</b>	
Já se zeptám, Kát'o, už jsi byla v téhle skupině, už jsi tam pracovala? Jak tam byla ta práce zadaná?		

Jak jste to dělali vy?	No všichni dohromady.	<b>Káťa</b>
Jo? Opravdu to taky bylo zadané? Johanko?	Každý sám.	<b>Johanka</b>
Každý sám vyplňoval, až potom jste si sdíleli, jo? Děkujeme skupině, <b>zatlaskáme jim, připraví se skupina Ateliér.</b>	<i>potlesk</i>	
Jeden ze skupiny řekne, co bylo dneska vaším úkolem. Hani?	My jsme měli si vyrobit ze stavebnice nějakou stavbu.	<b>Hanička</b>
To nemusela být stavba ale...	Prostě něco udělat.	
Výrobek.	A pak jsme měli napsat popis k tomu výrobku.	
Dobře, kdo začne představovat? Tak Haničko, polož to doprostřed, ať na to dobře vidíme. A my při čtení, při poslechu budeme teď sledovat, jestli se Haně podařilo dobře popsat ten výrobek. Zkusíme, jako kdybychom to neviděli ten výrobek, jestli ten popis je podrobný. Tak, Hani.	<i>prezentace výrobku</i>	
Hani, tři děti ti můžou odpovědět na to, jestli ten popis byl podrobný a případně dát doporučení, co v popisu postrádaly, nebo co nebylo v pořádku.	Anet.	
	<b>Tak já bych tě chtěla, Haničko, ocenit, žeš tam měla ty centimetry na šířku a na výšku.</b>	<b>Anetka</b>
Hm. U těch centimetrů, všichni souhlasíme s těmi údaji, které tam Hanička uvedla?	Ne!	<b>ostatní děti</b>
Který údaj možná není v pořádku?	Šířka!	
	Na šířku!	<b>Hanička</b>
	Já jsem to měřila takhle.	
Tak a co teda měřila Hanička?	Obvod!	<b>ostatní děti</b>
A, super. Bezva! Hani, ano.	Já jsem nevěděla, jak to mám na šířku změřit.	<b>Hanička</b>
No...co ale potom teda mělo být v popisu?	Obvod!	<b>ostatní děti</b>
Slovíčko obvod. Doporučuju potom to slovíčko vyměnit.	Lily.	<b>Hanička</b>
	<b>Já bych ti chtěla doporučit, abys tam příště popsala víc třeba jakej to má tvar.</b>	<b>Lily</b>
	Já jsem říkala, že je to šestiúhelník.	<b>Hanička</b>
Lindo, musíme pozorně poslouchat.	Kačka.	

	<b>Já bych tě chtěla ocenit..že jsem si to jako úplně představovala jak to je a že tě chci ocenit ještě za ty čísla.</b>	<b>Kačka</b>
Má ještě potřebu někdo něco doplnit? Domča?	Že říkala na začátku, že to je škola a pak říkala, že to má...že to má ta škola...a ne jako...	<b>Dominik</b>
Tak teď ti, Dominiku, nerozumím.	Já taky ne.	<b>ostatní děti</b>
Haničko, chceš mu to vysvětlit? Reagovat na to, co říkal Dominik?	<i>Hanička mlčí</i>	<b>Hanička</b>
Jak to je s tou tvojí školou?		
Je to škola?	Jo.	
Je to budova školy, Domčo. Jo? Děkujeme, Hanička si ho dá na stranu nebo ho nechá ležet...	Hanička tam má jako že můj model školy.	<b>Verunka</b>
	Jo.	<b>Dominik</b>
Model. Aha, to je možná to vysvětlení.	Hm.	
Zuzko?	<i>prezentace výrobku</i>	
Všechno, Zuzi? Tak, slyšeli jsme popis toho výrobku a teď, Zuzko, děti se k tobě budou obracet, tak vybírej.	Kačka.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já tě chci ocenit, že sis vybrala výrobek, kterej ještě nebyl a chci ti doporučit, abys tam nepsala tolik "má", že se to tam hodně opakovalo.</b>	<b>Kačka</b>
To je k tomu, jak to Zuzka napsala. My už umíme nahradit. Co byste možná doporučili? Jak bychom to mohli nahradit jiným slovem?	A má taky.	<b>ostatní děti</b>
	A ještě.	
Slovíčko "má", jak bychom nahradili?	Je.	
	Jsou tam.	
	Mám tam.	
To je stejné.	Jsou tam.	
Ale třeba je složená nebo vytváří se. Tak, Zuzko, třetí.	Anet.	<b>Zuzanka</b>
	<b>Já bych tě chtěla ocenit, žes tam napsala, jaký má základy, že to tam nikdo neměl a chtěla bych ti doporučit, abys tam třeba napsala, kolik je těch fialových dílků a nebo jakej to má tvar.</b>	<b>Anetka</b>

Můžeš. Já si myslím, že to je Zuzanky popis. Ale já bych Zuzanku ocenila při té stavbě. Samotný výrobek bych ocenila. Zkusme se teď vracet k tomu výrobku.		
Lindo.	Že tam dala i terásku.	Lily
No a kdo ještě se k tomu výrobku teďka...Zuzko, přečti ještě jednou, cos to postavila.	Dům pohádek.	Zuzanka
	Že postavila konkrétní budovu.	Dominik
A jak se jí to podařilo postavit tu konkrétní budovu?	Protože už tam asi byla.	Kačka
No ale jak to souhlasí s tou konkrétní budovou?	Je to podobný.	Verunka
Že je to opravdu podobné. Takže, Zuzanko, ten samotný výrobek oceňuju.		
Adame.	Já jsem nestihl ten popis a postavil jsem jeřáb.	Adam
Jeřáb. Tak co s tím, Adame, uděláme?	Já si to dodělám doma.	
Ten popis. Takže výrobek Adamovo nikdo nebude rozkládat a možná by Adam mohl říct, proč nestihl ten popis.	Protože jsem to...skládal dýl a pak už jsem to nestihl napsat.	Adam
Majdo?	Že to dýl stavěl.	Majda
Když tu stavbu vidíme, tak můžeme Adamovi tolerovat to, že tu práci dneska nestihl napsat?	Jo.	ostatní děti
Proč?	Že to má z hodně dílků!	Miky
Protože ta stavba je opravdu náročná na to postavit to takhle. Takže, Adame, souhlasím a doporučuju si to dopsat.	prezentace výrobku	Majda
Děkujeme, Majda?		
Poděkujeme Majdě za popis.	Káťa.	Majda
	Já bych tě, Majdi, chtěla ocenit, že tu ještě nikdo neměl zverímex a že jsi popsala jakoby co se tam dá i dělat.	Káťa
	Děkuju, Johanka.	Majda
	Já tě chci, Majdi, ocenit, žeš tam napsala i věty navíc a žeš tam napsala, že se to skládá z dlouhé chodby.	Johanka
	Kačka.	Majda

	Já tě chci ocenit, že jsi to napsala jako konkrétně, že jsi nám i řekla, kolik ta jedna kostička měří centimetrů a chci tě ocenit za ten nápad.	Kačka
Já si myslím, že poslední, kdo se přidá k té skupině, bude Linda, protože si tu práci doplnila doma. Tak a už budeme poslouchat, Lindo.	prezentace výrobku	Lily
<b>Poděkujeme Lindě za doplnění práce a já se tě, Lindo, zeptám, že kdybys to psala příště, jestli bys udělala něco jinak?</b>	Linda mlčí	
S tím, co tady teď předcházelo.	Četla víc pomalu.	
To asi ne, ale v tom, jak jsi to psala. Anetka už ví?	Ee.	Anetka
Co se opět u Lindy opakovalo? Zuzi?	Že se opakovalo to "má".	Zuzanka
Zase se nám ze začátku několikrát to opakovalo. Možná bude dobrý se na to podívat a tužkou nad to napsat slovo, které by se tam hodilo místo něj.		
Tak, zkusíme teď k tomu, co jsme slyšeli a k výrobku, Lindy. Lindo, vybírej a některé děti se dneska ještě vůbec nehlásily.	Kačka.	Lily
	Já tě chci ocenit za to, jak je to barevný a ještě ti chci doporučit, že bys mohla napsat, jaká věž je menší, než ta druhá.	Kačka
Aha, vidíme, že bychom už některé věci mohli doplnit jinak.	Verunka.	Lily
	Já bych tě, Lily, chtěla ocenit za to, jak to máš velký a doporučit ti, abys to doplnila.	Verunka
Tak, tři ocenění nebo tři vstupy už byly.		
Děkuju skupině a připraví se <b>Matematika</b> .	potlesk	
Jeden ze skupiny nám popíše, co bylo dneska vaším úkolem. Davide, co bylo dneska vaším úkolem?	Tak my jsme měli dneska zapsat počasí a pak jsme měli ještě vyřešit ten úkol.	David
Jak dopadl záznam počasí?	Záznam počasí byl...	Lily
Dneska je...	Dneska je...	
Co jste naměřili?	Zataženo.	
Vem si to prosím do skupiny, nebylo to úplně přesně. Tak skupina doplní, nebo opraví Lindu.	Tak my jsme naměřili 4 °C a bylo zataženo.	Kát'a

Co jsme zjistili teď?	Že je slunečno.	ostatní děti
	Že svítí sluníčko.	
No co se s tím počasím teda děje?	Mění se.	
Takže když si vzpomeneme, jak jsme byli ve hvězdárně, tak tu informaci o měnícím se počasí jsme si dneska krásně potvrdili. Že se mění z hodiny na hodinu, dá se říct.		
<b>Jak dopadlo řešení slovních úloh? Tady jste měli hodnotit práci skupiny. Otázka zazněla, kdo se nejvíce podílel na řešení úloh?</b>	<b>Nejvíc jsme se podíleli všichni.</b>	<b>skupina Matematika</b>
	<b>A nejvíc teda David.</b>	<b>Lily</b>
Takže David je na prvním místě. Zeptám se, jak to teda vypadalo, když se podíleli všichni? Jak tomu mám rozumět?	No jako že ten kdo jakoby...	<b>Kát'a</b>
Tak kdo mi ze skupiny popíše, že jste se podíleli všichni na tom řešení? Jak to vypadalo při té práci?	<i>skupina mlčí</i>	
Jak to vypadalo?	<b>No že když to jeden nevěděl, tak ten druhý se hodně zamyslel a potom ho vlastně to jako napadlo a my jsme si to jako potom...</b>	<b>Kát'a</b>
A tu informaci předal. Rozdělovali jste si nějak práci? Jak to teda vypadalo?	<b>No někdo četl zadání...</b>	<b>David</b>
Někdo je kdo, když jste si...kdo to byl?	<b>Třeba já jsem to přečetl.</b>	
Střídali jste se při čtení?	Jo.	<b>Kát'a</b>
	<b>Nejdřív jsme přečetli zadání, pak jsme se nad tím zamysleli...jeden něco řekl a když se to ostatním jako nezdálo, tak jsme se znovu zamysleli a pak jsme to vyřešili.</b>	<b>David</b>
Aha, tak na to jsem se ptala. Děkuju, Davide, žes mi to teď vysvětlil. To bylo pro mě důležité.		
<b>Já jsem zhodnotila ty úlohy a zjistila jsem, že skupina byla úspěšná v 6 odpovědích správně, 2 nebyly úplně správně a my se k těm chybným vrátíme až ještě dáme slovo poslední skupině. Pak budeme dělat společnou opravu.</b>		
	Já mám dotaz, jestli vyřešili tu odpověď za rok?	<b>Dominik</b>

Tak za rok odpověděli dobře.	Jo.	<b>Dominik</b>
Jo? Chce se někdo skupiny na něco zeptat?		
Řešení, tomu se budeme věnovat, takže si myslím, že poděkujeme té skupině.	<i>potlesk</i>	
Chci se ale ještě zeptat, protože tam byl úkol pro rychlíky. Jak ta práce vám časově vycházela?	Dobře, stihli jsme si zahrát ještě Spino.	<b>David</b>
Spino. Jak to vypadalo při té hře?	Filip byl první, já jsem byla druhá, David byl třetí a Linda byla čtvrtá.	<b>Kát'a</b>
Takže děkuju, že jste i ten volný čas využili k dalšímu úkolu. Hodnocení dneska končí, poděkujeme i poslední skupině.	<i>potlesk</i>	



# RESUMÉ

Diplomová práce mapuje tříletý výzkum žáků 1. – 3. ročníku základní školy zaměřený na kvalitu slovního hodnocení. Jsou zde popsány jednotlivé kroky výzkumu a jeho výsledky, doložené konkrétními výroky žáků.

Teoretická část je věnována vývoji českého školství. Dále je zde detailně popsán vzdělávací program Začít spolu, jeho principy a realizace ve školách. Následuje rozbor vývojového hlediska žáků 1. – 3. ročníku, zejména jejich fyzické, motorické, kognitivní, emoční, jazykové a sociální stránky osobnosti. Závěrečné kapitoly vysvětlují pojem hodnocení, speciálně pak hodnocení slovní.

V praktické části je popsána výzkumná skupina a způsob provedení výzkumu. Následuje analýza jednotlivých znaků slovního hodnocení. V závěru je zhodnocena míra naplnění těchto znaků, jakožto hlediska kvality slovního hodnocení.

# ABSTRACT

Thesis describes the three-year research focused on quality of verbal evaluation done by first- to third-grade pupils. It describes the single steps of research and the results, documented by concrete statements.

Theoretical part is dedicated to development of Czech education. It continues with description of the program Step by Step, its principles and implementation in schools. The analysis of development characteristics by first- to third-grade pupils follows; the physical, motor, cognitive, emotional, linguistic and social aspects of personality are the mainly mentioned. The terms evaluation and especially the term verbal evaluation are explained in the closing chapters.

The research group and the method are described in the practical part, followed by the analysis of verbal evaluation attributes. The fulfilment of attributes, take as characteristics for quality of verbal evaluation, is evaluated in conclusion.