

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**SEBEHODNOCENÍ DĚTÍ NA BĚŽNÉM TYPU
STŘEDNÍ ŠKOLY A STŘEDNÍ ŠKOLE
WALDORFSKÉ - POROVNÁNÍ**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Vypracovala:
Ing. Tereza Machová

České Budějovice, 2012

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce s názvem „Sebehodnocení dětí na běžném typu střední školy a střední škole waldorfské – porovnání“ popisuje využívání studentského sebehodnocení a jeho metod na středních školách. Cílem práce je porovnávání situace na školách běžného typu a školách waldorfských. V teoretické části bylo sebehodnocení popsáno z pohledu psychologie a pedagogiky, byly shrnuty základní metody sebehodnocení a vliv stylu vedení učitele na sebehodnocení dospívajících. V praktické části práce bylo provedeno výzkumné šetření zabývající se otázkou jakým způsobem je sebehodnocení prováděno na středních školách běžného typu a waldorfských školách a jak danou problematiku vnímají studenti a jejich učitelé. Na základě získaných dat lze konstatovat, že podmínky pro používání sebehodnocení jsou na waldorfských školách příznivější.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Adolescent, sebehodnocení, střední škola, styl vedení, waldorfská škola

ABSTRACT

This bachelor work called "Comparison of Childrens' self-esteem at Common types of secondary schools and at Secondary schools of Waldorf type " has been focussed on students' self-esteem and its methodology. The target of the work is to compare what the situation in common secondary schools and secondary schools of Waldorf type is like. In the theoretical part is the problem of self-esteem observed from the point of pedagogy and psychology. Further it presents methods of self-esteem as well as the influence of teacher's attitude dealing with self-esteem of adults. The practical part brings some results of the search which was done in both types of secondary schools included teachers and students view. Based on the gathered results it is obvious that Waldorf type of school has got better conditions for gaining Children's self-esteem.

KEYWORDS:

Adults, self-esteem, leadership style, secondary school, teacher's attitude, waldorfs's school

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citové literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou V Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses. cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 20. března 2012

.....

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat za trpělivost, inspirativní rady a celkové vedení mé bakalářské práce paní PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D.

Další velké poděkování patří mému manželovi a dětem za podporu.

OBSAH

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	10
1 Sebehodnocení.....	10
1.1 Sebehodnocení z pohledu psychologie.....	10
1.1.1 Vývoj sebehodnocení a sebepojetí v kontextu vývojové psychologie člověka...10	
1.1.2 Vývoj sebehodnocení a sebepojetí v kontextu antroposofie.....	15
1.1.3 Jak se vytváří sebehodnocení v kontextu některých psychologických teorií.....	16
1.2 Sebehodnocení žáků z pohledu pedagogiky.....	17
1.2.1 Funkce sebehodnocení.....	18
1.2.2 Smysl sebehodnocení z pohledu žáka.....	19
1.2.3 Metody sebehodnocení.....	19
1.2.3.1 Forma ústní.....	20
1.2.3.2 Forma písemná.....	20
1.3 Styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajících.....	23
1.3.1 Styl vedení.....	23
1.3.2 Autoritativní styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího.....	24
1.3.3 Anarchistický styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího.....	25
1.3.4 Demokratický styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího.....	25
2 Sebehodnocení v kontextu typu škol.....	27
2.1 Právní rámec hodnocení.....	27
2.2 Zakotvení sebehodnocení ve školních řádech škol běžného typu.....	29
2.2.1 Hodnotící zpráva OECD.....	30
2.3 Zakotvení sebehodnocení ve školních řádech škol waldorfských.....	31

II Praktická část.....	32
3 Metodika.....	32
3.1 Metodologie a popis výzkumného souboru.....	32
3.2 Stanovené předpoklady.....	33
3.3 Doplnující výzkumné otázky.....	34
4 Výsledky.....	35
5 Diskuze.....	48
6 Závěr.....	52
Seznam použitých zdrojů.....	54
Seznam příloh.....	57

ÚVOD

Už když jsem studovala při vysoké škole obor Učitelství, zajímala jsem se ve své závěrečné práci pod vedením dr. Pavelkové tématem, proč se děti učí, kde nalézají největší motivaci k učení se. Narazila jsem už tehdy na téma seberegulace, sebehodnocení a sebepoznání. Jsem přesvědčena, že když člověk / student dokáže dobře ohodnotit své výsledky, postoje i chování, stane se touha po zlepšení obrovskou vnitřní motivací a tím se člověk stane svobodným.

Z tohoto důvodu jsem si vybrala téma bakalářské práce Sebehodnocení dětí na běžném typu střední školy a střední škole waldorfské – porovnání, kdy je cílem zjistit a porovnat, jak se sebehodnocení používá na středních školách. Jako dvě srovnávací skupiny jsem si zvolila střední školy běžného typu a střední waldorfské školy. Zajímavým podnětem pro mne také byla výroční zpráva OECD, která byla zveřejněna v lednu toho roku a která právě vytýká našemu školství mimo jiné velmi nízkou frekvenci sebehodnocení studentů na českých školách obecně. Jak bylo zjištěno ve výzkumném záměru této bakalářské práce, sami učitelé si uvědomují, že sebehodnocení je vhodné používat. Studenti ale o jeho podílu na celkovém hodnocení nejsou jednoznačně přesvědčeni.

Bez hodnocení se člověk neobejde – ani v běžném životě, ani ve škole. Hodnocení je přirozenou součástí každodenního života. Dává nám zpětnou vazbu o tom, co se nám povedlo, či nepovedlo, zda jsme byli úspěšní či neúspěšní, zda naše chování bylo okolím akceptováno či chápáno jako nevhodné. Americký psycholog William James jako jeden z prvních upozornil na to, že člověk ve vztahu sám k sobě provádí dvě činnosti: pozoruje a hodnotí – hodnotí sebe jako předmět poznání a při tom sám je tím, kdo toto pozorování a hodnocení provádí. Je faktem, že tuto schopnost má každý z nás, ale neznamená to, že ji každý z nás dokáže správně používat. Vývojová psychologie říká, že základy sebehodnocení si člověk vytváří v rodině a že je nutné dále tuto schopnost rozvíjet. Zde se otevírá široké působení právě školního prostředí – když se student naučí a osvojí si schopnost pravidelně hodnotit svou práci a její výsledky, lépe si uvědomí, jak se učí. Uvědomí si, kde dělá chyby, které postupy vedly k cíli a které byly slepé. Platí zde, že člověk nejlépe přijímá závěry, které učiní sám. A právě proto je

důležité, aby učitelé během hodnocení co největší měrou spolupracovali s hodnocenými studenty a aby se stali partnery nejen v procesu učení se ale také v procesu hodnocení.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBEHODNOCENÍ

1.1 Sebehodnocení z pohledu psychologie

Sebehodnocením se obecně rozumí to, jak si člověk sebe sama váží, cení. Jak hodnotí sám sebe, jaké mínění má sám o sobě – o svých hodnotách, schopnostech, o své činnosti, o tom, kým je. Z těchto úvah pak vyplývá další rozměr sebehodnocení – nejde jen o to, jakým člověk je, ale i o to, za koho chce být považován, jakou úctu ke své osobě od ostatních lidí očekává. Z tohoto popisu je patrné, že pojem sebehodnocení je hraničním tématem mezi psychologií osobnosti a sociální psychologií.

V literatuře se objevuje značná nejednotnost vymezování pojmu sebehodnocení. Definice sebehodnocení se mění podle autora podle toho, jaký klade důraz na odlišnosti či chápání pojmu sebehodnocení. Tyto nepřesnosti v terminologii se někteří autoři snaží zmírnit jejich systematizací, tím ale často vytváří termíny nové a situace se opakuje. Ve Velkém sociologickém slovníku¹ výstižně autoři poznamenávají: „*V celé oblasti těchto pojmů dodnes panuje značná sémantická nejasnost, ..., závislost na zaměření autora.*“ Do angličtiny (či z anglické literatury) se sebehodnocení nejčastěji překládá jako self-esteem, ale i tady hraje roli citlivost překladatele, popř. autorská definice.

1.1.1 Vývoj sebehodnocení a sebepojetí v kontextu vývojové psychologie člověka

Podle Vágnerové² si dítě kolem věku dvou a půl let začíná uvědomovat vlastní jedinečnost a odlišnost od ostatních osob. Toto souvisí s vědomím sociálního já. Dítě začíná vnímat sebe samo jako bytost, a to pod vlivem sociálního okolí – tzn. rodičů,

¹ Maříková, H.; Petrusek, M.; Vodáková, A.: *Velký sociologický slovník*, 1997, s. 972

² Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 167

sourozenců, prarodičů. Vágnerová³ dále poukazuje na to, že si prostřednictvím rodičovského hodnocení, které v normálně fungující rodině mívá stabilní charakter, batole utváří představu o svých typických vlastnostech, jejich trvalosti i hodnotě. Tím si posiluje vědomí vlastní bytosti, která se vymezuje od okolí. Batole se ze zkušenosti učí, jak různí lidé reagují na různé projevy jeho chování a tyto poznatky užívá jako autoregulační prostředky. Nakonečný⁴ doplňuje, že batole je schopné adekvátně vyhodnotit, co je pro něj dobré a co špatné. Tato schopnost je v dítěti samém a dítě podle svých zkušeností volí mezi tím, co mu je či není příjemné.

V předškolním věku má dítě tendenci přejímat názory druhých na sebe samo, jak uvádí Vágnerová⁵, zcela nekriticky, a to v podobě, kterou (většinou) rodič používá. Tento názor se pak stává součástí sebehodnocení předškoláka.

V pozdějším předškolním věku se okruh, který vytváří základ pro sebehodnocení, rozšiřuje o názory přicházející ze skupiny či party, do které dítě patří. Vágnerová⁶ uvádí, že je sebehodnocení dítěte stále více ovlivňováno zkušenostmi s kamarády (vrstevníky), kteří pro dítě začínají představovat důležité kritérium. Dítě by se jim rádo podobalo v mnoha směrech – např. v chování, mluvou, vlastněním podobné / stejné hračky. Dítě si tedy, podle Vágnerové⁷, působením všech pro ně důležitých osob vytváří obraz sebe samého, který zahrnuje jak soudy o jeho osobě, tak i citový vztah k sobě samému. Čáp, Mareš⁸ zdůrazňují, že je ale nadále neopomenutelným faktem na sebezpetí dítěte působení rodiny, a to především v oblastech:

- pozitivního vztahu k rodičům,
- dostatku příležitostí k hrám rozmanitého druhu,
- neironizování výsledků činnosti dítěte při jeho nezdarech,
- důvěry k možnostem dítěte,
- přiměřených požadavků na činnost dítěte
- stylu výchovy

³ Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 167

⁴ Nakonečný, M.: *Sociální psychologie*, 2002, s. 42-43

⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 229

⁶ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 214

⁷ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 211

⁸ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 2007, s. 332

Mladší školní věk na svém počátku nepřináší podle Vágnerové⁹ mnoho změn v oblasti sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení je nadále ovlivňováno názory druhých, jež jsou obohaceny o názory nové autority – učitele. Mezníkem v posunu názoru druhých lidí na sebe sama vidí Vágnerová¹⁰ podobně jako Steiner¹¹ sedmý rok věku dítěte. Dítě začíná být schopné uvažovat o názorech druhých vztahujících se k jeho osobě, a to i v případech, kdy se druhá osoba vyjadřuje slovně či citově. Citové přijetí podle Vágnerové¹² chápeme jako projev pozitivního vztahu, lásky, sympatie. Dítě toto vnímá jako skutečnost, že je pro někoho žádoucí a tudíž ceněno – je důležitá kvalita vztahu. „*Jestliže se dítě cítí být důležité pro někoho jiného, může si udržet přijatelné sebehodnocení.*“¹³ V souvislosti s utvářením nové dětské identity se mění i schopnost sebehodnocení dítěte. Ta začíná podle Vágnerové¹⁴ podléhat přísné sebekritice. Dítě ve věku osm až devět let má touhu udělat úkol zadaný učitelem co nejlépe a své výsledky porovnává s určitou stanovenou normou. Každé dítě chce být pozitivně hodnoceno, a proto se tento věk vyznačuje velkou snaživostí, snahou, pílí. Erikson¹⁵ toto období označuje takto: „*dítě je tím, co samo dokáže.*“ Čáp, Mareš¹⁶ poukazují v tomto období na silný vliv učitelova očekávání na utváření a formování osobnosti dítěte. Žáci se mohou stávat takovými, za jaké je učitel pokládá. Hraničním případem vlivu učitele na žáka je tzv. Pygmalion efekt, který podle Čápa, Mareše¹⁷ závisí na souhře tří momentů: 1) učitelův postoj ke schopnostem žáka, 2) žákův názor na vlastní schopnosti, 3) nakolik je učitel pro žáka důležitou osobou.

Žáci středního školního věku nahlíží na sebe sama a na okolní svět diferencovaněji, jak uvádí Vágnerová¹⁸. Vychází ze skutečnosti, že se u žáků rozvíjí schopnost logického myšlení a zdravě citová (emoční) stránka osobnosti. Mění se postoj k vlastní identitě i k celému pohledu na sebe sama a to tak, že se pohled stává přesnějším, celistvějším. Tento věk popisuje jako čas plného sebeuvědomění se dítětem – dítě se chápe jako jedinečná osobnost, která je stabilní ale v čase ještě proměnná – jinými slovy: dítě bude stále tím

⁹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 305-306

¹⁰ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 305-306

¹¹ Hradil, R.: *Průvodce českou anthroposofií*, 2002, s. 29

¹² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 306

¹³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 306

¹⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 306

¹⁵ In Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 306

¹⁶ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 2007, s. 271

¹⁷ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 2007, s. 271

¹⁸ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 309

jedním člověkem, ale jeho vlastnosti se budou prohlubovat, zdokonalovat, vyvíjet. Sebehodnocení dítěte je dle ní v tomto vývojovém období stabilní, a proto bývá obtížnější jej v budoucnu změnit.

Období dospívání je složitým mezistupněm mezi dětstvím a úplnou dospělostí. Jak uvádí Langmeier, Krejčířová¹⁹, dospívající se liší jak od dětí, tak od dospělých. Vytvářejí si svou specifickou kulturu vyjadřování, oblečení, zakládají různá seskupení. Dospívající jsou v tomto období velmi citliví na jakoukoli kritiku či neopatrné poznámky týkající se vzhledu, váhy, oblečení, a to jak ze strany rodičů, tak také ze stran vrstevníků a učitelů. Vlivu tělesné atraktivity na sebehodnocení si všímá více autorů (Ježek²⁰, Macek²¹, Vágnerová²²). Ti se shodují, že tělesná atraktivita má určitou sociální váhu a stává se součástí sebehodnocení dospívajícího. Dále uvádějí, že jedinec může být frustrován individuálním tempem svého dospívání, a to především tím, že se liší od svých vrstevníků. Vágnerová²³ si dále všímá přecitlivělosti a vztahovačnosti v tomto období. Dospívající jsou introvertnější a jejich sebehodnocení je spíše nižší. Citovou nevyrovnanost vysvětluje jako důsledek hormonálních změn. Dospívající bývá, dle ní, přehnaně kritický a má sklon své postoje chápat jako výjimečné. Podle Piageta²⁴ je toto období charakterizováno *formálními logickými operacemi*, to znamená, že dospívající uvažuje v rovině hypotetické a obrací se směrem k budoucnosti. Tato změna v uvažování se projevuje v celkovém postoji ke světu – je to čas velkých ideálů, počátek různých teorií, nových postojů.

Z pohledu sebehodnocení je zajímavé další období – adolescence. Vágnerová²⁵ uvádí, že adolescence trvá od čtrnácti do dvaceti let věku člověka a popisuje, že pro adolescenty je typická flexibilita v myšlení, upřednostňování jednoduchých a rychlých řešení, kompromis není příliš žádoucí a úsudek bývá často citově ovlivněn. Macek²⁶ uvádí, že jsou pro sebehodnocení v období adolescence nejvýznamnější výkony v oblasti, kterou adolescent z nějakého důvodu považuje za důležitou, s nimiž se

¹⁹ Langmeier, J.; Krejčířová D.: *Vývojová psychologie*, 2006, s. 159

²⁰ In Smékal, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti, Člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2004, s. 54-61

²¹ Macek, P.: *Adolescence*, 2003, s. 12-38

²² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 312

²³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 312

²⁴ In Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 313

²⁵ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 312-340

²⁶ Macek, P.: *Adolescence*, 2003, s. 14

identifikuje. Dále popisuje, že je adolescent schopen uvažovat logicky správně i sám o sobě, ale dopouští se chyb vyplývajících z jeho ukvapenosti. Zajímavé je, jak píše Galliganová²⁷, že se v této vývojové fázi rozvíjí ženská a mužská role jako součást identity adolescenta. Ve svých výzkumech zjistila, že adolescentní dívky se více hodnotily podle své zodpovědnosti a schopnosti pečovat o sebe a o druhé. Když se snažily být zodpovědné za druhé, samy sebe hodnotily jako „dobré“. Adolescentní chlapci hodnotí jako „dobrou“ dosaženou sociální pozici – tedy spíše upřednostňují soupeření či kooperaci v porovnání s dívkami. Podle Mackových²⁸ závěrů chlapci ve srovnání s dívkami neprožívají tak silně konflikt mezi budoucí profesní kariérou a rodinným životem. Kohoutek²⁹ poukazuje na výrazný vývoj sebehodnocení právě v období adolescence. Osobnost adolescentů je podle něj komplikovanější než v dětském období. Kladné sebehodnocení je jednou z podmínek duševní rovnováhy. Tato rovnováha je podle Kohoutka³⁰ závislá na tom, jak sami sebe adolescenti hodnotí, a to především v oblastech tělesného, duševního i společenského vnímání. Pokud u adolescenta převládne pocit nespokojenosti se sebou samým, může to značně narušit jeho duševní rovnováhu. Jak dále rozvíjí, i v případech, kdy má adolescent o sobě dobré mínění, je jeho sebehodnocení značně rozkolísané. Kohoutek³¹ se tedy se svými názory přibližuje Vágnerové³², kdy uvádějí, že je nevyváženost sebehodnocení v tomto období přirozeným důsledkem zrání, vývoje člověka.

V úplné dospělosti se podle Vágnerové³³ u duševně zdravých lidí stává sebehodnocení stabilní a ve stáří se stává součástí moudrosti.

²⁷ Galliganová, C.: *Jiným hlasem, O rozdílné psychologii žen a mužů*, 2001

²⁸ Macek, P.: *Adolescence*, 2003, s. 36

²⁹ Kohoutek, R.: *Poznávání a utváření osobnosti*, 2001, s. 15

³⁰ Kohoutek, R.: *Poznávání a utváření osobnosti*, 2001, s. 17

³¹ Kohoutek, R.: *Poznávání a utváření osobnosti*, 2001, s. 17

³² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 347

³³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 359

1.1.2 Vývoj sebehodnocení a sebepojetí v kontextu antroposofie

Zakladatelem toho směru, který vznikl ve 20. letech minulého století v Německém Stuttgartu, je Rudolf Steiner. Rudolf Steiner byl mimořádně produktivní člověkem – jeho učení, které nazýval duchovní vědou, se dotýkalo snad všech stránek společnosti, otázek teoretických i praktických, navrhoval hospodářsko – politické reformy, byl malířem i architektem. Největšího úspěchu dosáhl se svými reformami ve školství – je považován za zakladatele waldorfských škol.

Své pedagogické zásady sepsal do tří svazků s názvem „Erziehungskunst“. Zde se objevuje, jak uvádí Hradil³⁴, jeho teorie, podle které se člověk sestává ze tří částí – fyzické, duševní a duchovní.

V souvislosti s tím probíhá i vývoj jedince:

- do sedmi let se dítě učí především prostřednictvím fyzického těla – nápodobou (a v duchu slov „Svět je dobrý.“)
- do čtrnácti let je důležitá stránka duševní – dítě se učí skrze prožitek, podobenství a morální autoritu („Svět je krásný.“)
- do jedenadvaceti let (v období duchovního rozvoje) se z předchozích zkušeností utváří schopnost vlastního rozumového úsudku („Svět je pravdivý.“)

Na výstavě „Myslet bez hranic: Rudolf Steiner, inspirace“, která se konala v létě 2011 v Kunstmuseu ve Stuttgartu a kterou jsem navštívila, mě zaujalo zdůvodnění, proč Steiner člení vývoj dítěte do sedmiletých etap – v prvních sedmi letech se v dítěti projevuje reinkarnovaný duch, který sestoupil na pozemský svět. S výměnou zubů se dítě přeměňuje na pozemskou bytost (*Das Kind wird zur Zeit seines Zahnwechsels aus einem Vererbungswesen ein Weltwesen* – cit. z výstavy Myslet bez hranic....).

³⁴ Hradil, R.: *Průvodce českou antroposofií*, 2002, s. 19

1.1.3 Jak se vytváří sebehodnocení v kontextu některých psychologických teorií

→ Zajímavý pohled na to, jak se vytváří sebehodnocení, má Mc Gee³⁵. Uvádí, že existují čtyři prameny sebehodnocení:

- Prvním pramenem je výkon – mám-li se hodnotit dobře, musím něco umět, něčeho dosáhnout
- Druhým pramenem je uznání druhých lidí – to, za koho se mám, pramení také z toho, jak mě vidí ostatní lidé, co pro ně znamenám, jaké úcty se od nich těším
- Třetím pramenem je nepřítomnost chyb ve vlastním jednání
- Čtvrtým pramenem je nepřítomnost nedostatků – když nevím, neznám, neumím, jsem společností hodnocen negativně, a to by se mělo projevit v mém sebehodnocení

→ Jiný pohled na to, co vytváří sebehodnocení, nabízí Elison³⁶. Ten popisuje tři zdroje charakterizující sebehodnocení:

- vzhled – jak vypadám (podobně uvádí i Vágnerová³⁷, Macek³⁸)
- výkon - co umím, znám, dělám
- sociální status – kam jsem to ve společnosti dotáhl (srovnání s Galliganovou³⁹, podle které je toto důležitější pro muže než pro ženy)

→ Sebehodnocení je nejdůležitější složkou sebepojetí, jak uvádí český pedagogický psycholog Kohoutek⁴⁰ a nese *rys člověka ve vztahu k sobě samému*, je nazýván jádrem osobnosti člověka. On a dále Čačka⁴¹ uvádějí dvě základní dělení sebehodnocení:

³⁵ In Křivohlavý, J.: help24.cz-psychologie, dostupné na ww.help24.cz

³⁶ In Křivohlavý, J.:help24.cz-psychologie, dostupné na ww.help24.cz

³⁷ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 312

³⁸ Macek, P.: *Adolescence*, 2003, s. 12-38

³⁹ Galliganová, C.: *Jiným hlasem, O rozdílné psychologii žen a mužů*, 2001

⁴⁰ Kohoutek, R.: *Základy psychologie osobnosti*, 2000, s. 98

⁴¹ Čačka, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, 2002, s. 212

- dílčí sebehodnocení (osobní sebehodnocení) se vztahuje pouze k určitým dílčím okruhům (např. sebehodnocení profesní, studijní). Bývá proměnlivé, ale současně většinou příliš nemění relativně ustálený postoj k sobě samému.
- celkové sebehodnocení vyjadřuje vždy jen osobní hodnotící soudy, které si každý jedinec o sobě vytváří

→ Velmi známým je postoj Adlera⁴² na vývoj sebehodnocení. Podle jeho teorie člověk usiluje „o překonání v dětství zakotvených pocitů méněcennosti a dosažení nadřazenosti.“ Toto úsilí o nadřazenost je prospěšné pouze tehdy, když je sociálně zaměřeno; stává se motivační silou chování.

1.2 Sebehodnocení žáků z pohledu pedagogiky

Hodnocení žáků ve vyučování je složité a dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu, výsledků, ale i toho, jak bylo výsledků dosaženo. Hodnocení obecně vnáší do vyučování (a nejen do něj) pocity radosti z dobré práce, z úspěchu. Může se stát motivací k další činnosti, nebo naopak velice vážným okamžikem, který významně zasáhne do života studenta. Na jedné straně se stává pozitivní motivací, na druhé straně může vést k hledání si vedlejších cest k dosažení úspěchu. Může vyprovokovat ke kvalitnímu výkonu, nebo přispívat k neporozumění či pocitům křivdy.

Problematika hodnocení – a její nejvyšší formy – sebehodnocení – vyvolává už řadu let četné diskuse. Shodují se v jednom – bez hodnocení se škola ani běžný život neobejde. Hodnocení i sebehodnocení je přirozenou součástí naší každodenní činnosti – pomáhá nám určit příčiny neúspěchu, pomáhá nám nastínit cestu k odstranění chyb, pomáhá nám v zlepšení se. Hodnocení je velmi citlivou oblastí, jak bylo uvedeno, proto také záleží na tom, kdo a jakým způsobem hodnotí. I to, jakým stylem dostáváme informaci o hodnocení a jak ji chápeme. Podle Urbanovské⁴³ člověk (student) nejlépe přijímá závěry, které učiní sám. I proto je vhodné, aby hodnocení bylo výsledkem spolupráce

⁴² Adler, A.: *Psychologie dětí*, 1994

⁴³ Urbanovská, E.: *Hodnocení a sebehodnocení*, 2001

učitele a studenta. Urbanovská⁴⁴ dále píše, že ve vzdělávacím procesu by mělo jít o to, aby se studenti učili samostatně řídit vlastní proces poznávání a aby za proces učení a jeho hodnocení přebírali stále větší zodpovědnost. K tomu je dle ní zapotřebí, „*aby studenti uměli, chtěli a byli zvyklí sledovat a uvědomovat si průběh i výsledky vlastního učení*“. Urbanovská⁴⁵, Kalhous⁴⁶, Helus⁴⁷ a Shánilová⁴⁸ se shodují v tom, že když student pravidelně hodnotí svou vlastní činnost a její výsledky, lépe si uvědomuje, co při učení dělá, jak u něj učení probíhá. Snáže vidí, v čem byl úspěšný a v čem neúspěšný, popř. čím to bylo způsobeno. Na základě nalezení příčin neúspěchu se může rozhodnout, co udělá, aby se příště vyvaroval chyby a odstranil nedostatky. Tím se posiluje schopnost autoregulace neboli sebeřízení při učení. S tímto postojem se ztotožňuje i Kohoutek⁴⁹ a sebeřízení nazývá sebevýchovou.

1.2.1 Funkce sebehodnocení

Podle Rakoušlové⁵⁰ plní sebehodnocení funkci informativní a formativní. Informativní funkce dle ní spočívá, stejně jako podle Kalhouse⁵¹, v tom, že si student uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení je také zpětnou vazbou pro učitele a rodiče. Rakoušlová⁵² zde vidí i funkci diagnostickou, která umožňuje učiteli diagnostikovat studentovo sebevědomí, učební styl a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na výše popsané diagnostice by měl být citlivý učitel schopen, jak uvádí Helus⁵³, zvolit vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově „*individualizovat výuku*.“

Formativní (výchovná) funkce sebehodnocení spočívá podle Rakoušlové⁵⁴, Kalhouse⁵⁵ i Slavíka⁵⁶ ve formování pozitivních vlastností a postojů, které se podílejí na regulaci

⁴⁴ Urbanovská, E.: *Hodnocení a sebehodnocení*, 2001

⁴⁵ Urbanovská, E.: *Hodnocení a sebehodnocení*, 2001

⁴⁶ Kalhous, Z.; Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 215

⁴⁷ Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, 2009, s. 151-152

⁴⁸ Shánilová, I., *Hodnocení žáků základní školy*, 2010, s. 40

⁴⁹ Kohoutek, R.: *Metoda pozorování a hodnocení žáka*, 1997, s. 18

⁵⁰ Rakoušlová, A.: *Sebehodnocení žáků*, 2010, s. 41-53

⁵¹ Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 109

⁵² Rakoušlová, A.: *Sebehodnocení žáků*, 2010

⁵³ Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, 2009, s. 219

⁵⁴ Rakoušlová, A.: *Sebehodnocení žáků*, 2010

procesu vzdělávání. Stimuluje rozvoj osobnosti studenta, je hnacím motorem v dalším poznávání. Sebehodnocení tedy není zaměřeno pouze na rozumové vlastnosti studenta, ale zasahuje i do oblasti konativní a postojevé.

1.2.2 Smysl sebehodnocení z pohledu žáka

Z výzkumu Rakoušlové⁵⁷ vyplývají tyto výhody sebehodnocení:

- student pochopí svou aktuální úroveň znalostí, dovedností i chování rychleji
- student sám hledá příčiny a vyvozuje důsledky svého chování
- student je častěji vnitřně motivován pro vlastní jednání
- student umí pracovat s chybou
- student přijímá odpovědnost za své chování (učení, neúspěch/úspěch)
- student se cvičí v komunikačních dovednostech, rozšiřuje si slovní zásobu

1.2.3 Metody sebehodnocení

Sebehodnocení může mít v praxi, jak uvádí Kolář⁵⁸, dvě formy – ústní a písemnou. Tyto formy je možné dále specifikovat podle různých kritérií – např. z pohledu normy, z hlediska frekvence, z pohledu časově organizačního, z hlediska osob, kterých se týká, z hlediska obsahu vyučování, z pohledu vývojového.

⁵⁵ Kalhous, Z.; Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 111

⁵⁶ Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1999, s. 16

⁵⁷ Rakoušlová, A.: *Sebehodnocení žáků*, 2010

⁵⁸ Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*, 2005, s. 125

1.2.3.1 Forma ústní

Rozhovor je podle Koláře⁵⁹ častou formou ústní formy sebehodnocení studenta. Rozhovor intrapersonální probíhá „uvnitř“ studenta, interpersonální pak s učitelem, popř. rodičem, spolužákem. Během rozhovoru dochází k analyzování dosavadní práce studenta a pomáhá plánovat a dosahovat další dílčí cíle. Pro učitele význam rozhovoru spočívá v tom „... že získává informace co a jak se student učí, jaké jsou studentovy zájmy, ...“⁶⁰. Velkou nevýhodou rozhovoru vidí Fischer⁶¹ v časové náročnosti a trvajícím boji s časem z pohledu učitele. Z tohoto důvodu navrhuje, aby si učitel udělal plán, kdy povede se studentem individuální rozhovor. Student si během rozhovoru upevňuje schopnost komunikovat, jasně se vyjadřovat, formulovat své názory a rozšiřuje si slovní zásobu. Myslím si, že další nevýhodou může být ostych studenta z nutnosti rychle reagovat na učitelovy otázky – přeci jen učitel je na rozhovor připraven, student ne.

Komunikativní kruh – třída sedí společně většinou v kruhu a hromadně vyhodnocuje provedenou práci. Diskuze v kruhu má svá pravidla – nejprve se vyjadřují jednotliví studenti, a to jak ke své práci, tak i k činnosti svých spolužáků. Poté učitel shrne sebehodnocení studentů a uvede na pravou míru nesprávné domněnky studentů. Studenti si prohlubují schopnost respektování názoru druhých, empatie a volbu svobodně se rozhodnout, zda bude či nebude do diskuze zasahovat. Ve výročních zprávách waldorfských škol často nalézáme informaci, že je komunikativní kruh používán⁶².

⁵⁹ Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*, 2005, s. 126

⁶⁰ Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*, 2005, s. 127

⁶¹ Fischer, R.: *Učíme děti myslet a učit se*, 1997, s. 147

⁶² Waldorfská škola Příbram. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, 2011

1.2.3.2 Forma písemná

Některé těžkosti i pocity je snazší popsat, než o nich mluvit. Kalhous⁶³ se domnívá, že písemné vyjadřování studentů bývá pravdivější a spontánnější, protože dotazování nejsou bezprostředně vystaveni reakci (kladné či záporné) na svůj názor. Dále uvádí a popisuje různé metody a techniky, které jsou v praxi používány a které podporují jak vzájemné hodnocení studentů, tak také jejich sebehodnocení. Více pramenů se shoduje v jejich výčtu – Kalhous⁶⁴, Kolář⁶⁵, Slavík⁶⁶ a Fischer⁶⁷ uvádějí:

Portfolio (anglické slovo v překladu znamená složka, kolekce, mapa) – výše uvedení autoři se shodují na tom, že se jedná o významný nástroj sebepoznávání v pohledu na zhodnocení individuálního osobního vývoje studenta za určité časové období. Portfolio se stává zpětnou vazbou pro studenta ve smyslu zamyšlení se nad svou prací, úsilím a pokrokem. Pro učitele jsou informace shromážděné v portfoliu podkladem pro odpovědi na hodnotící otázky. Samo portfolio má různou podobu – např. výtvarná díla, písemné práce, sešity s poznámkami, seznam přečtené literatury, deník – jak uvádí Slavík⁶⁸. Portfolio by mělo odpovídat, jak dále uvádí Slavík⁶⁹, na otázku „Kdo jsem?“ a má zprostředkovávat nejen studentovi, ale také učiteli a rodičům, ucelený obraz studentova školního vývoje. Myslím si, a fakta pro vyvrácení mé domněnky jsem v literatuře neobjevila, že může nastat problém v poskytnutí portfolia studentem ve smyslu ostýchavosti, nechuti odhalit studentovo „soukromí“ – ale toto je asi pak otázkou vytvořené či nevytvořené důvěry mezi studentem a učitelem.

Rosenbergova škála sebehodnocení – tato metoda zasahuje do psychologického významu sebehodnocení a je úzce spjata s diagnostickou funkcí. Škála byla sestavena v šedesátých letech minulého století americkým psychologem Marshalllem Rosenbergem. V praxi je používán, dle mého názoru ne zcela správný, překlad Čačky⁷⁰, který je uveden v *Obecné didaktice*. Studentům je předložen soubor deseti vět, kdy

⁶³ Kalhous, Z.; Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 197

⁶⁴ Kalhous, Z.; Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198

⁶⁵ Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*, 2005, s. 130

⁶⁶ Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1999, s. 93

⁶⁷ Fischer, R.: *Učíme děti myslet a učit se*, 1997, s. 20

⁶⁸ Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1999, s. 106-107

⁶⁹ Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1999, s. 106-107

⁷⁰ In Kalhous, Z.; Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198

jednu dvojici vět tvoří dvě krajní tvrzení a mezi nimi je pětibodová stupnice. Student má za úkol vyznačit na pětibodové stupnici svůj postoj k daným tvrzením – 1 znamená souhlas, 5 nesouhlas. Vyhodnocení probíhá tak, že jsou sečteny zaškrtnuté body a výsledek je podělen pěti – platí, že čím nižší číslo získáme, tím vyšší je míra našeho sebehodnocení.

Slohová práce typu nedokončených vět, popřípadě, jak uvádí Kalhous⁷¹, úvaha na téma *Kdo jsem?* Opět se jedná o metodu, která je používána k diagnostice studentů. Pečlivá kvalitativní analýza těchto slohových prací se zpravidla stává cenným zdrojem informací o studentovi. Kalhous⁷² doporučuje tuto metodu používat u vyspělejších středoškoláků.

Dotazníky osobní autonomie. Osobní autonomie je v psychologii osobnosti považována za důležitý projev osobní zralosti, jak uvádí Kalhous⁷³. Osobní zralost se, podle Vágnerové⁷⁴, projevuje názorovou, citovou a hodnotovou samostatností a nezávislostí. Shoduje se se Smékalem⁷⁵, že osamostatňování je často ne příjemný (někdy až bolestný) proces „odcházení“ z rodiny a jeho počátek je právě umístěn do doby dospívání. Nezvládne-li jedinec tento krok k osamostatnění, stává se z něj člověk závislý, izolovaný od společnosti a snadno manipulovatelný. Samotný dotazník obsahuje řadu výroků typu: Udělám to, pro co jsem se rozhodl – dotazovaný má vyznačit na škále 0 až 4 svůj postoj (0 značí zcela nesouhlasím, 4 znamená souhlasím). Vyhodnocením je součet označených hodnot. Platí zde, že čím vyšší číslo, tím vyšší míra osobní autonomie.

⁷¹ Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198

⁷² Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198

⁷³ Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 199

⁷⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, 2000, s. 312

⁷⁵ Smékal, V.: *Pozvánka do psychologie osobnosti; člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2004

1.3 Styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajících

1.3.1 Styl vedení

Je známo, že s toutéž skupinou studentů, zaměstnanců, lidí či národů mohou dva různí „vůdci“ zacházet zcela odlišně. Mluvíme o stylu vedení, jež bývá klasicky rozděleno na autoritativní, anarchistické (liberální) a na demokratické. Jednotlivé modely lze popsat z hlediska tří kritérií, která se týkají vytváření norem a pravidel pro danou skupinu, stát, národ, jak uvádí Kopřiva⁷⁶:

- jaký druh norem a pravidel v nich existuje
- kdo je vytváří
- pro koho platí

Autoritativní styl

- nejde o pravidla ale o množství příkazů, zákazů a povinností
- určují je ti, kdo mají moc
- platí pro ty, kdo moc nemají

Anarchistický (liberální) styl

- nejasná pravidla a normy, popř. jejich neexistence
- není jasné, kdo je určuje, vznikají samovolně
- nejsou závazná

Demokratický styl

- smysluplné normy a pravidla odrážejí potřeby skupiny, společenství; základních pravidel není mnoho
- na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni členové skupiny, společenství, jsou výsledkem kompromisu

⁷⁶ Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 258

- platí pro všechny

1.3.2 Autoritativní styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího

Pokud učitel či vychovávající působí na dospívajícího příliš z pozice moci, která je z podstaty učitele či vychovávajícího dána, jak uvádí Řičan⁷⁷, může dospívající trpět tím, že není brán vážně, že není uznán za partnera, že není respektován na stejné úrovni jako dospělí. Dále píše, že „...*dospívající nepotřebuje shovívavou blahosklonnost ve stylu jen si mluv, však z toho vyrosteš, až poznáš život.*“⁷⁸ Naopak potřebuje učitele či vychovávajícího, který bude proti němu hájit svůj způsob života a své názory. Autor dále klade důraz na to, že nejvlastnějším základem výchovy dospívajícího je brát ho vážně. Podle Macka⁷⁹ vede autoritativní styl vedení u dospívajících ke zvýšené orientaci na vrstevníky a vytváření „společenství“ proti učiteli či vychovávajícím. Někteří vychovávající jsou přesvědčeni, že jediné přísností, pevným režimem a stálým zaměstnáním lze získat respekt a poslušnost u studentů. Trvají tedy na bezpodmínečné poslušnosti, zasahují do všech záležitostí, nezajímají se o jejich potřeby, nepřiznávají jim samostatnost, usměřují je zákazy a hrozbami, jak popisuje Čačka⁸⁰. Dále uvádí, že vynucovaná poslušnost brání v navázání pozitivního vztahu mezi studentem a učitelem a že výchovná opatření s převahou negativního podmiňování a nadřazování nevedou k pozitivní spolupráci. Za obzvlášť závažný důsledek autoritativního stylu vedení považuje narušení osobnosti. Uvádí, že diktátorská disciplína brání formování vlastních názorů, rozvoji nezávislosti prožívání a tvoření, snižuje sebeúctu, sebehodnocení a blokuje schopnost samostatně se rozhodovat a být za svá rozhodnutí zodpovědný. Autoritativní styl vedení ve škole je vlastně historicky zakořeněn už od dob Marie Terezie z osmnáctého století, kdy smyslem výuky bylo - vedle zajištění gramotnosti - vychovávat poslušné poddané.

⁷⁷ Řičan, P.: *Psychologie osobnosti; obor v pohybu*, 2007, s. 154-160

⁷⁸ Řičan, P.: *Psychologie osobnosti; obor v pohybu*, 2007, s. 154-160

⁷⁹ Macek, P.: *Adolescence*, 2003, s. 41

⁸⁰ Čačka, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, 2002, s. 87

1.3.3 Anarchistický styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího

Pro anarchistický styl vedení je charakteristické, že učitel vede studenty málo nebo vůbec, neklade žádné požadavky, neurčuje žádná pravidla. Pokud učitel vysloví nějaký požadavek a dále nekontroluje ani nepožaduje jeho plnění, vede to k tomu, že dospívající přestane učitele respektovat, jak píše Čáp, Mareš⁸¹. Učitelé nechápou, proč se dospívajícím tak často mění nálady, proč se střídají jejich názory, a proto se je nesnaží nějak ovlivňovat a čekají, až je to „samo přejde“, jak podotýká Čačka⁸². Dále zmiňuje, že takoví vychovávající v podstatě jen čekají, až se „*v bolestech zrodí nová, stabilnější a zralejší osobnost*“, tedy až mladý člověk najde sám sebe. Toto může být také výrazem bezradnosti vychovatelů. V hledání je dospívajícímu potřeba pomáhat, nastiňovat mu různé možnosti, jít mu vzorem. Čačka⁸³ dokonce tvrdí, že vychovatelé mají povinnost jasně stanovit pravidla a normy pro soužití, přiměřeně regulovat jednání a určovat, kde je vhodné ponechat větší svobodu dospívajícím. Nestačí jen povolit a nechat věcem volný průběh, protože, jak píše Kopřiva⁸⁴, pokud se dospívající nenaučí chovat jinak, budou se dále chovat tak, jak si to osvojili v autoritativním modelu vedení.

1.3.4 Demokratický styl vedení a jeho vliv na sebehodnocení dospívajícího

Na závěr uvádím příklad demokratického stylu vedení, kde je dospívající partnerem učitele, kde jsou daná pravidla dodržována oběma stranami a kde jsou obě strany respektovány. V poslední době není škola jen zdrojem informací a neplní jen funkci vzdělávací, ale roste čím dál tím více její socializační (výchovná) funkce. Dalo by se říci, že učitel má dvě profese – odbornost a profesi „lidskou“, která jde napříč všemi odbornostmi. Učitel či vychovávající by měl pečovat o obojí. Vést k sebehodnocení, které má pro rozvoj nezávislé osobnosti dospívajícího velký význam. To znamená, ptát

⁸¹ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, 2007, s. 122

⁸² Čačka, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, 2002, s. 88

⁸³ Čačka, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, 2002, s. 89

⁸⁴ Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 259

se nejdřív studenta, co si o daném výsledku myslí, zda je s ním spokojen, zda si myslí, že odvedl tak dobrou práci, že to za daných okolností šlo nejlépe a pak teprve sdělit popisnou formou svůj pohled. Velmi dobře toto demonstruje Kopřiva⁸⁵: „*Kéž by všechny děti dostaly šanci zbavit se závislosti na známkování, jak to dosvědčuje jedno dítě z Montessori školy: Já to umím, já nepotřebuju jedničku.*“ Dále rozvíjí myšlenku, že sebehodnocení studenta je nejvyšší formou hodnocení. Právě otevřený, přátelský a respektující přístup učitele je tou jedinou a správnou cestou, jak ze studenta vychovat člověka svobodného, nezávislého na autoritě ale respektujícího a zodpovědného.

⁸⁵ Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 254

2 SEBEHODNOCENÍ V KONTEXTU TYPU ŠKOL

Studenti postupně přebírají během školní docházky odpovědnost za své učení. Získávají dovednost (kompetenci) sebehodnocení vlastní práce a směřují k vnitřně řízené osobnosti. Hodnocení studenta, které přichází pouze z vnějšku, skrývá nebezpečí manipulace se studentem, který pak v budoucnu nebude plně vybaven k vlastnímu poučné kritickému hodnocení. Podle Shánilové⁸⁶ názory na to, jak a kdy hodnotit studenty, co je z učiva stanoveného rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP) a školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) učivem konečným, jakým způsobem se podílet na tvorbě a rozvoji klíčových dovedností studentů, a nebo, co je pouze informativní, se velmi často různí a stávají se předmětem mnoha diskusí na různých úrovních. Shánilová⁸⁷ dále uvádí, že mnoho odborníků zabývajících se problémy vzdělávání a výchovy se shoduje v tom, že bez určitého způsobu hodnocení nelze úspěšně uskutečňovat výchovně vzdělávací činnost. Kasíková⁸⁸ dodává, že komunikace o tom, co student zná a umí, by měla být základním úkolem hodnocení studentů ve škole.

2.1 Právní rámec hodnocení

Právní rámec hodnocení je tvořen školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Školský zákon se vyjadřuje k hodnocení studentů značně obecně, pro tvorbu ŠVP je většinou využíván^{89,90,91} paragraf 51:

⁸⁶ Shánilová I.: *Hodnocení žáků základní školy*, 2010, s. 40-56

⁸⁷ Shánilová I.: *Hodnocení žáků základní školy*, 2010, s. 40-56

⁸⁸ Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*, 1997, s. 12

⁸⁹ Gymnázium Česká, České Budějovice: *Školní řád Gymnázia Česká České Budějovice*, 2011

⁹⁰ Waldorfská škola Příbram. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, 2011

⁹¹ Waldorfská škola České Budějovice. *Výroční zpráva o činnosti základní školy waldorfské a mateřské školy, České Budějovice O.P.S.*, 2010

„(2)Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“⁹²

Zákon tedy nabízí tři formy hodnocení:

- klasifikaci
- slovní hodnocení
- kombinaci klasifikace a slovního hodnocení

Konkrétnější v otázce hodnocení jsou pak prováděcí vyhlášky. Vyhláška o základním vzdělávání č. 48/2005 Sb., v paragrafu 14, odstavec 1 popisuje, že pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a mají obsahovat zejména:

- zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků
- stupně hodnocení prospěchu, popř. chování a jejich charakteristiku
- zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2
- způsob získávání podkladů pro hodnocení

Národní ústav odborného vzdělávání pak na svých internetových stránkách zveřejňuje Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků⁹³, citují:

1. „Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků
2. Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků

⁹² Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2008

⁹³ Národní ústav odborného vzdělávání. Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků

3. *Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat. Chyba je důležitý prostředek učení*

4. *Při sebehodnocení se žák snaží popsat:*

- *co se mu daří*
- *co mu ještě nejde*
- *jak bude dál pokračovat*

5. *Při školní práci vedeme žáka tak, aby komentoval svoje výkony a výsledky*

6. *Známky nejsou jediným zdrojem motivace“*

2.2 Zakotvení sebehodnocení ve školních řádech škol běžného typu

Ke zpracování tohoto tématu jsem vycházela ze školních řádů všech škol, kde probíhala realizace vyplňování dotazníku, který jsem použila ve své bakalářské práci. Šlo o školy běžného typu: SUPŠ Anežky České v Českém Krumlově, Konzervatoř v Českých Budějovicích, SOŠP v Písku a Gymnázium Česká v Českých Budějovicích. Všechny školní řády jsou veřejně přístupné na internetových portálech příslušných škol. Obecně lze konstatovat, že školní řády shodně popisují v člancích Klasifikace její zásady (např. učitel přihlíží k věkovým zvláštěnostem studenta, hodnocení zahrnuje píli a celkový postoj studenta ke vzdělávání, učitel posuzuje výsledky práce objektivně). Další články se týkají definic klasifikačních stupňů (např. klasifikační stupeň 2 (chvalitebný) student je aktivní, převážně samostatný, projev studenta je estetický, má aktivní zájem o studium, o umění, tvořivě aplikuje svoje vědomosti). Třetí částí jsou pak body, které rozvíjí, jak má učitel získávat podklady k hodnocení a klasifikaci (např. ohlášení písemné zkoušky, vedení soustavné evidence o prospěchu studenta, ústní zkoušení).

V žádném školním řádě výše uvedených škol jsem nenašla popis či charakteristiku sebehodnocení ve škole.

2.2.1 Hodnotící zpráva OECD

Na začátku tohoto roku byla zveřejněna zpráva Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která se poslední dva roka zabírala stavem českého školství. Organizace vytýká ve své závěrečné zprávě⁹⁴ centralizovaný model výuky v České republice. Zřejmé je to, podle zprávy, především u hodnocení. Současný model se omezuje na desítky let zažité známkování od jedničky do pětky, který se podle expertů OECD nezměnil od dob před rokem 1989. Ve zprávě se dále uvádí, že vypovídací schopnost známek je minimální, protože na každé škole se známkuje jinak. Většinou se nejedná o dialog na téma hodnocení, ale pouze o známkování toho, co se student naučil nazpaměť. Dialog, jak dále uvádí experti OECD, by přitom mohl být daleko více motivující a hodnotit by se mělo především slovně. Zpráva dále konstatuje, že hodnocení a sebehodnocení žáků nejsou součástí průběžného dialogu mezi žákem a učitelem, během kterého může žák získat novou motivaci ke studiu. Klíčem ke zlepšení by měl být podle expertů nový systém hodnocení. První doporučení OECD se proto týkají změn hodnocení přímo při výuce:

- Odborníci by především měli přesněji definovat vzdělávací cíle. „*Například stanovit národní standardy, které by popsaly dostatečné, dobré a excelentní výkony v různých předmětech na jednotlivých stupních vzdělávacího systému,*“⁹⁵ uvádí experti ve zprávě.
- Následovat by měl rámcový dokument, který popíše postup, jak se budou jednotlivé výkony hodnotit. Tento dokument by měl být závazný pro všechny školy i další instituce včetně inspekce a státních úřadů.
- Učitelé by měli dostat příležitost, aby se s novým modelem hodnocení naučili pracovat.
- Převážně slovní hodnocení má být přímou součástí výuky a má žákům bezprostředně pomoci k lepším výkonům. Proto by měli svou práci hodnotit i sami žáci a aktivně používat sebehodnocení.

⁹⁴ OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, 2012

⁹⁵ OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, 2012

2.3 Zakotvení sebehodnocení ve školních řádech škol waldorfských

V tomto případě jsem čerpala z výročních zpráv a školních řádů waldorfských škol – Praha Jinonice, Příbram a Waldorfské základní školy v Českých Budějovicích. Zdroje jsou veřejně přístupné na internetových stránkách jednotlivých škol. Lze konstatovat, že ve dvou případech (Praha, Příbram) se ve školním řádě objevil samostatný článek popisující sebehodnocení. Obsahově byl téměř totožný s doporučením Národního ústavu odborného vzdělávání nazvaným Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.

Ve školním řádu Waldorfské školy Příbram⁹⁶ je uvedeno, že hodnocení „*respektuje přirozený rozvoj schopností sebehodnocení studenta.*“

V charakteristice waldorfských škol je podle Svobodové, Jůvy⁹⁷ definováno, že škola nepoužívá klasifikaci ale slovní hodnocení, které vystihuje dosaženou úroveň nabytí vědomostí a dovedností. Učitel se snaží vyzvednout pokrok, který student v daném období udělal. Během školního roku není ve waldorfských školách zkoušení, avšak učitelé se o získaných vědomostech svých žáků podle Asociace waldorfských škol⁹⁸ pravidelně přesvědčují a využívají k tomu mimo jiné i metody jako je rozhovor, komunikativní kruh, studentovo portfólio a práce s chybou. Učitelé waldorfských škol musí mít vysokoškolské vzdělání a absolutorium speciálního waldorfského semináře, který je tříletý⁹⁹ a kde se učitelé seznamují s prvky sebehodnocení studentů. Učitel by měl umět, podle Steinerových myšlenek¹⁰⁰ (výchova je umění) spojit tělesné, duchovní a duševní vzdělání. A učitelovy osobnostní kvality se mají stát vzorem pro studenty v mnoha ohledech.

⁹⁶ Waldorfská škola Příbram. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, 2011

⁹⁷ Svobodová, J.; Jůva, V.: *Alternativní školy*, 1996, s. 30-31

⁹⁸ Asociace waldorfských škol ČR, časopis: *Člověk a výchova*, Praha, 2007, ročník 4

⁹⁹ Český rozhlas, *Studio Stop*, 2011, dostupné na http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/849874

¹⁰⁰ Svobodová, J.; Jůva, V.: *Alternativní školy*, 1996, s. 30-31

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODIKA

3.1 Metodologie a popis výzkumného souboru

Pro výzkumné šetření byla zvolena dotazníková metoda, tedy šlo o kvantitativní výzkumný záměr. Jak píše Gavora¹⁰⁰, jde o často používanou metodu získávání dat, kdy je písemnou formou kladena otázka a odpověď je také písemná. Jde o metodu, která je považována za relativně časově úspornou, protože v krátké době získáme hodně dat a zpracovatelnost výsledků je relativně snadná. Jsem si vědoma toho, že dotazník patří do skupiny subjektivních metod, a proto je reálné riziko subjektivního ovlivnění odpovědí. Abych toto riziko minimalizovala, snažila jsem se klást jednoduché otázky, na které bylo možno snadno odpovědět. Použité dotazníky jsou mé vlastní konstrukce. Dotazníky pro studenty byly ověřeny před samotným výzkumným záměrem, jsou přílohou 1 a přílohou 2.

Výzkumný soubor tvořili studenti středních škol běžného typu a škol waldorfských a učitelé na těchto školách. Výzkumný záměr byl realizován na těchto středních školách:

- *SOŠUP Anežky České v Českém Krumlově*
- *SOŠP v Písku*
- *Konzervatoř v Českých Budějovicích*
- *Gymnázium Česká v Českých Budějovicích*
- *Waldorfská škola v Příbrami*
- *Waldorfská škola v Praze Jinonicích*

Dotazníky do Waldorfské školy v Příbrami byly odeslány poštou s průvodním dopisem, dotazníky v ostatních školách byly distribuovány osobně. Návratnost dotazníku byla 100 %.

Počet studentů, tedy respondentů, kteří odevzdali vyplněný dotazník, byl 138 – z toho 52 z waldorfských škol a 86 ze škol běžného typu. Počet učitelů, kteří vyplnili dotazník, byl 43 – z toho 14 z waldorfských škol a 29 ze škol běžného typu.

¹⁰⁰ Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, 2000, s. 99

3.2 Stanovené předpoklady

- **Předpoklad 1:** Studenti waldorfských škol se setkávají se sebehodnocením obecně častěji než studenti běžného typu škol.
- **Předpoklad 2:** Studenti waldorfských škol si častěji myslí, že by se sebehodnocení mělo stát součástí celkového hodnocení studentů, oproti studentům běžného typu škol.
- **Předpoklad 3:** Na waldorfských školách probíhá sebehodnocení systematicky oproti školám běžného typu.
- **Předpoklad 4:** Studenti waldorfských škol znají jednotlivé standardizované metody sebehodnocení i podle názvu oproti studentům běžného typu škol.
- **Předpoklad 5:** Studenti waldorfských škol dostávají zpětnou vazbu k sebehodnocení od učitele častěji než studenti běžného typu škol.
- **Předpoklad 6:** Studenti waldorfských škol si stanovují v této věkové kategorii studijní cíle ve srovnatelné míře jako studenti běžného typu škol.
- **Předpoklad 7:** Učitelé waldorfských škol pracují se sebehodnocením studentů častěji v porovnání s učiteli běžného typu škol.
- **Předpoklad 8:** Učitelé waldorfských škol používají více forem k sebehodnocení studentů oproti učitelům běžného typu škol.
- **Předpoklad 9:** Učitelé waldorfských škol se s problematikou sebehodnocení studentů setkávají častěji už během přípravy na profesi učitele v porovnání s učiteli běžného typu škol.
- **Předpoklad 10:** Učitelé waldorfských škol poskytují studentům častěji zpětnou vazbu při sebehodnocení v porovnání s učiteli běžného typu škol.

3.3 Doplnující výzkumné otázky

V rámci dotazníku byly použity ještě otázky, které stojí za zmínku a které budou též v kapitole Výsledky prezentovány, a to buď přímo v souvislosti se stanoveným předpokladem, nebo dále samostatně. Pro přehlednost jsou zde uvedeny:

- Otázka 1: Kde se nejčastěji studenti setkávají se sebehodnocením?
- Otázka 2: Jaký typ metody sebehodnocení je nejčastěji používán?
- Otázka 3: Jakým způsobem nejčastěji hodnotí studenti stanovený cíl?
- Otázka 4: S kým nejčastěji studenti svá sebehodnocení konzultují?
- Otázka 5: Z jakých zdrojů nejčastěji učitelé čerpají podklady pro sebehodnocení studentů?
- Otázka 6: Jaký postoj mají učitelé k sebehodnocení?
- Otázka 7: S jakými pocity vnímají studenti sebehodnocení z pohledu učitele?

4 VÝSLEDKY

Předpoklad 1: Studenti waldorfských škol se setkávají se sebehodnocením obecně častěji než studenti běžného typu škol. Tento předpoklad byl ověřován v dotazníku pro studenty otázkou 4 a doplněn otázkou číslo 5.

Tab. 1: Typ školy versus setkání s pojmem sebehodnocení

			Setkání s pojmem		Celkem
			ano	ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	50	36	86
		SŠ waldorf	47	5	52
	Celkem		97	41	138
%	Škola	SŠ běž.typ	58,1%	41,9%	100,0%
		SŠ waldorf	90,4%	9,6%	100,0%
	Celkem		70,3%	29,7%	100,0%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	---	+++	
		SŠ waldorf	+++	---	

Výsledek 1: Studenti waldorfských škol uvádějí, že pojem sebehodnocení jim není cizí v 90,4 %. 58,1 % studentů běžného typu škol se s pojmem také setkala. **Jak je patrné z tabulky číslo 1 – předpoklad 1 byl potvrzen.** S touto hypotézou je možné spojit odpověď na výše stanovenou otázku 1: *Kde se nejčastěji studenti setkávají se sebehodnocením?* Je srovnatelné, že se studenti obou dotazovaných skupin nejčastěji se sebehodnocením setkávají ve škole (tuto odpověď volili studenti waldorfských škol v 37 případech, u škol běžného typu se odpověď vyskytla 32 krát), pak v rodině (waldorfská škola 17 voleb a běžného typu také 17 voleb) a podobný počet studentů obou skupin umístil na třetím místě literaturu (waldorfská škola 14 voleb a běžného typu také 10 voleb). 41,9 % respondentů ze škol běžného typu (především z Konzervatoře a ze SUPŠ) odpovědělo, že se se sebehodnocením neseťkalo vůbec.

Předpoklad 1 byl potvrzen.

Předpoklad 2: Studenti waldorfských škol si častěji myslí, že by se sebehodnocení mělo stát součástí celkového hodnocení studenta oproti studentům běžného typu škol. Tento předpoklad byl ověřován v dotazníku pro studenty otázkou 8.

Tab. 2: Typ školy versus sebehodnocení jako součást hodnocení

			Součást hodnocení			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	20	19	46	85
		SŠ waldorf	18	8	26	52
	Celkem			38	27	72
%	Škola	SŠ běž.typ	23,5%	22,4%	54,1%	100,0%
		SŠ waldorf	34,6%	15,4%	50,0%	100,0%
	Celkem			27,7%	19,7%	52,6%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	o	o	o	
		SŠ waldorf	o	o	o	

Výsledek 2: Studenti waldorfských škol uvedli ve 34,6 % souhlas s tím, aby se sebehodnocení stalo / spíše stalo součástí celkového hodnocení studenta, u studentů běžného typu je tento souhlas vyjádřen 23,5 %. Názor, že sebehodnocení by nemělo / spíše nemělo být součástí celkového hodnocení, uvedly obě dotazované skupiny studentů srovnatelně – u waldorfských škol to bylo 50 % dotázaných a u škol běžného typu 54,1 %. (Na tuto otázku neodpověděl jeden respondent ze školy běžného typu, jedná se tedy o výsledky ze 137 vyplněných dotazníků.) **Předpoklad 2 nebyl potvrzen.** Ač lze vyzkoušet určité trendy, výsledný rozdíl ve zkoumaném souboru nelze považovat za významný.

Předpoklad 2 nebyl potvrzen.

Předpoklad 3: Na waldorfských školách probíhá sebehodnocení systematicky oproti školám běžného typu. Tento předpoklad byl ověřován v dotazníku pro studenty otázkou 9.

Tab. 3: Typ školy versus systematická sebehodnocení

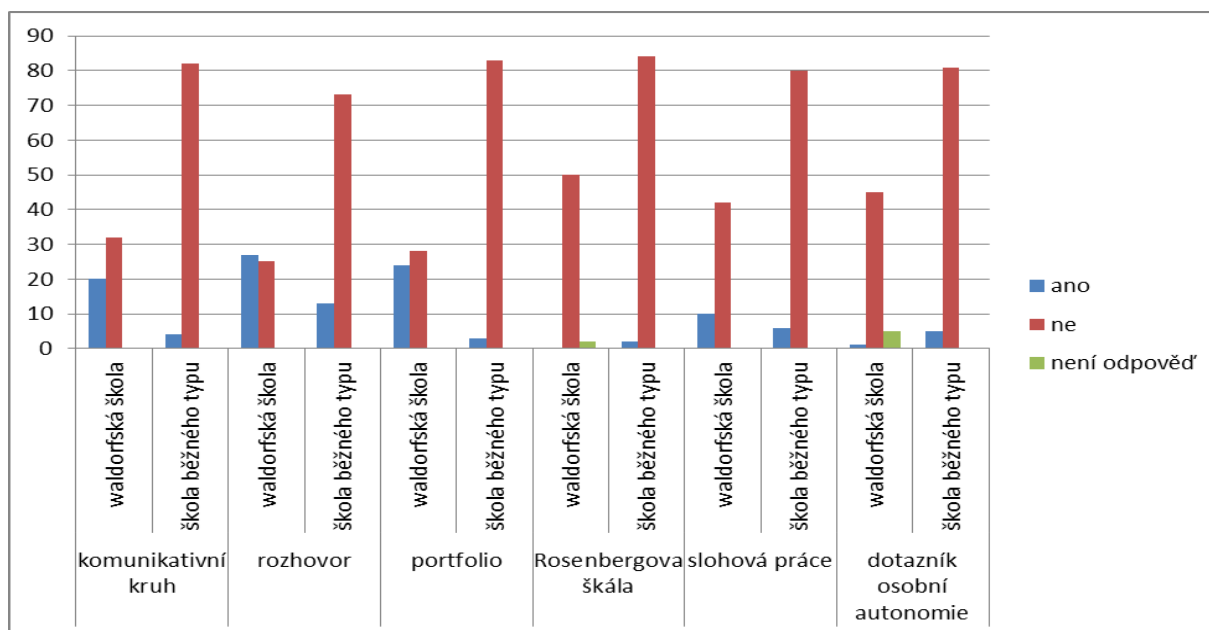
			Systematická sebehodnocení			Celkem
			Ano	Ne	-	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	10	75	1	86
		SŠ waldorf	19	30	0	49
	Celkem			29	105	1
%	Škola	SŠ běž.typ	11,6%	87,2%	1,2%	100,0%
		SŠ waldorf	38,8%	61,2%	,0%	100,0%
	Celkem			21,5%	77,8%	,7%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	---	+++	o	
		SŠ waldorf	+++	---	o	

Výsledek 3: Podle odpovědí dotázaných studentů waldorfských škol probíhá / spíše probíhá v jejich školách sebehodnocení systematicky ze 38,8 %. U srovnávané skupiny běžného typu škol to bylo 11,6 %. (Na tuto otázku neodpověděli tři studenti z waldorfských škol, jedná se tedy o výsledky ze 137 vyplněných dotazníků.)

Předpoklad 3 byl potvrzen.

Předpoklad 4: Studenti waldorfských škol znají jednotlivé standardizované metody sebehodnocení i podle názvu oproti studentům běžného typu škol. Tento výzkumný záměr byl ověřován otázkami 10 až 15.

Graf 1: Typ školy versus znalost metod sebehodnocení



Výsledek 4: Celkově lze na základě výsledků konstatovat, že studenti obou typů škol neznají standardizované metody sebehodnocení. *K tomuto předpokladu se vztahuje otázka 2: Jaký typ metody je nejčastěji používán?* U obou dotazovaných skupin studentů je nejčastěji používán rozhovor jako forma sebehodnocení. Ve waldorfských školách byl rozhovor uveden ve 27 případech, u studentů běžného typu škol to bylo ve 13 odpovědích. Z volných odpovědí vyplynulo, že se tak často děje po ústním zkoušení, kde se učitelé především běžných typů škol dotazují, jak se student sám hodnotí. Ve waldorfských školách je rozhovor činností plánovanou a neděje se před celou třídou ale jen mezi učitelem a studentem. Ve waldorfských školách je jako druhá nejčastější forma sebehodnocení používáno portfolio (uvedlo 24 voleb dotázaných studentů) a následuje komunikativní kruh (20 voleb), slohová práce (10 voleb), dotazník osobní autonomie (1 volba) a Rosenbergovu škálu osobnosti nevolil žádný student waldorfských škol. Znalost a používání ostatních metod sebehodnocení na školách běžného typu je: slohová práce – v 6 případech, dotazník osobní autonomie 5, komunikativní kruh 4, portfolio 3 a Rosenbergova škála osobnosti 2.

Předpoklad 4 byl potvrzen (s poznámkou, že studenti obou typů škol obecně neznají standardizované metody).

Předpoklad 5: Studenti waldorfských škol dostávají zpětnou vazbu k sebehodnocení od učitele častěji než studenti běžného typu škol. Pro tento předpoklad byla použita otázka číslo 16 ve studentském dotazníku. Zpětnou vazbou byla otázka číslo 10 v dotazníku pro učitele.

Tab. 5: Typ školy versus zpětná vazba k sebehodnocení – studenti

			Zpětná vazba			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	24	15	46	85
		SŠ waldorf	30	7	12	49
	Celkem		54	22	58	134
%	Škola	SŠ běž.typ	28,2%	17,6%	54,1%	100,0%
		SŠ waldorf	61,2%	14,3%	24,5%	100,0%
	Celkem		40,3%	16,4%	43,3%	100,0%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	---	0	+++	
		SŠ waldorf	+++	0	---	

Tab. 5: Typ školy versus zpětná vazba k sebehodnocení – učitelé

			Zpětná vazba			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	24	1	1	26
		SŠ waldorf	14	0	0	14
	Celkem		38	1	1	40
%	Škola	SŠ běž.typ	92,3%	3,8%	3,8%	100,0%
		SŠ waldorf	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Celkem		95,0%	2,5%	2,5%	100,0%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	0	0	0	
		SŠ waldorf	0	0	0	

Výsledek 5: Zpětnou vazbu od učitele dostává 61,2 % studentů waldorfských škol. To ale z výsledků dat získaných od učitelů, kde waldorfské učitelé vypovídají, že zpětnou vazbu poskytují / spíše poskytují ve 100 % procentech získaných výpovědí, přímo neodpovídá. Studenti běžného typu škol zpětnou vazbu zažívají jen ve 28,2 % případech, spíše se nesetkávají / nesetkávají se zpětnou vazbou (54,1 %). Ve srovnání s tím, že 92,3 % učitelů běžného typu uvedlo, že spíše poskytují / poskytují zpětnou vazbu, se tento výsledek s odpověďmi studentů neshoduje. Učitelé obecně odpovídali tak, že zpětnou vazbu studentům spíše poskytují / poskytují.

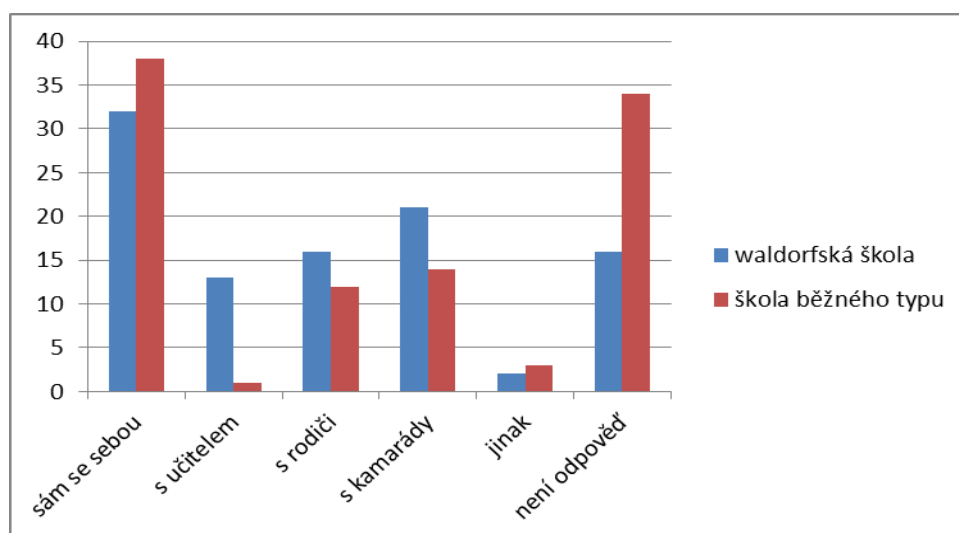
Předpoklad 5 byl potvrzen.

Předpoklad 6: Mezi studenty waldorfských škol a škol běžného typu, v případě, že si budou sami stanovovat studijní cíle, nebude velký rozdíl. Pro tento předpoklad byla použita otázka číslo 17 ve studentském dotazníku a doplněním byly otázky 18 a 19.

Tab. 6: Typ školy versus stanovení studijního cíle

			Stanovení studijního cíle			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	63	9	14	86
		SŠ waldorf	48	1	1	50
	Celkem		111	10	15	136
%	Škola	SŠ běž.typ	73,3%	10,5%	16,3%	100,0%
		SŠ waldorf	96,0%	2,0%	2,0%	100,0%
	Celkem		81,6%	7,4%	11,0%	100,0%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	---	0	++	
		SŠ waldorf	+++	0	--	

Graf 2: Typ školy versus s kým student hodnotí dosažení studijního cíle



Výsledek 6: Na základě zpracovaných dat lze konstatovat, že většina studentů si dává své studijní cíle. Studijní cíle si dává / spíše dává 73,3 % studentů běžného typu škol, ve waldorfských školách je to 96,0 %. 70,3 % studentů waldorfských škol uvedlo, že následně svůj stanovený cíl hodnotí / spíše hodnotí. Tato data jsou srovnatelná s výroky

studentů běžných škol, kdy 58,8 % respondentů následně svůj cíl hodnotí / spíše hodnotí. Zajímavé je, s kým studenti dosažený cíl hodnotí (*odpověď na výše položenou otázku 3: Jakým způsobem nejčastěji hodnotí studenti stanovený cíl? a otázku 4: S kým nejčastěji studenti svá sebehodnocení konzultují?*). Nejčastěji se tak děje „uvnitř“ studenta (odpověď sám se sebou), a to shodně u obou skupin – waldorfské studenty volili tuto odpověď 32 krát, studenti běžného typu škol 38 krát. Druhým nejčastějším způsobem hodnocení dosaženého cíle je konzultace s kamarádem v případě waldorfských škol (21 voleb), u škol běžného typu druhé místo obsazují rodiče (16 voleb). Odpověď „s učitelem“ byla označena ve 13 případech studenty waldorfských škol a jen v jedné volbě studentem běžného typu školy. Možnost „jiným způsobem“ zvolilo celkem pět studentů, kteří výpověď doplňují, že se tak děje pomocí internetových sociálních sítí. 34 respondentů ze škol běžného typu (především Konzervatoř a SUPŠ) ne zvolilo žádnou odpověď. Waldorfských studentů, kteří se k této otázce nevyjádřili, bylo 16.

Předpoklad 6 byl potvrzen.

Předpoklad 7: Učitelé waldorfských škol pracují se sebehodnocením studentů častěji v porovnání s učiteli běžného typu škol. Ve výzkumném záměru byla proto tento účel vytvořena otázka číslo 6 v dotazníku pro učitele.

Tab. 7: Typ školy versus frekvence sebehodnocení

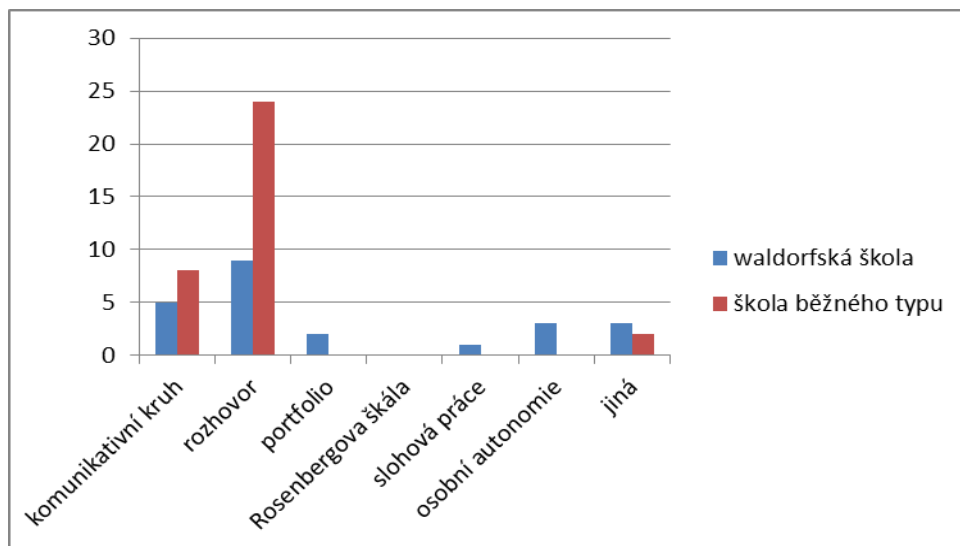
			Frekvence					Celkem
			Denně	1xtýd.	1xměs	1xpol.	Náhod.	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	4	3	4	2	16	29
		SŠ waldorf	1	3	5	1	4	
	Celkem		5	6	9	3	20	
%	Škola	SŠ běž.typ	13,8%	10,3%	13,8%	6,9%	55,2%	100,0%
		SŠ waldorf	7,1%	21,4%	35,7%	7,1%	28,6%	
	Celkem		11,6%	14,0%	20,9%	7,0%	46,5%	
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	0	0	0	0	0	
		SŠ waldorf	0	0	0	0	0	

Výsledek 7: Jak vyplývá z dat, jen 7,1 % odpovědí učitelů waldorfských škol pracuje se sebehodnocením studenta denně, u učitelů běžného typu škol je to 13,8 %. Srovnáním četností odpovědí vychází, že je sebehodnocení studentů na waldorfských školách praktikováno nejčastěji jednou za měsíc – toto možnost uvedlo 35,7 % učitelů waldorfských škol. Ve školách běžného typu je praxe jiná – 55,2 % dotázaných učitelů odpovědělo, že se sebehodnocením studentů zabývá náhodně, ale 13,8 % respondentů odpovědělo, že denně nechává své studenty se sebehodnotit.

Předpoklad 7 nebyl potvrzen.

Předpoklad 8: Učitelé waldorfských škol používají více forem k sebehodnocení studentů oproti učitelům běžného typu škol. Tento předpoklad ověřuji otázkou 8 učitelského dotazníku.

Graf 3: Typ školy versus formy sebehodnocení



Výsledek 8: Pestrost používání standardních metod sebehodnocení je u učitelů waldorfských škol vyšší než u učitelů ve školách běžného typu. Je zajímavé, že učitelé běžného typu škol uvádí, že pracují ve 24 volbách s rozhovorem jako metodou sebehodnocení studenta. Oproti tomu jen 5 dotázaných učitelů waldorfských škol uvádí rozhovor jako nejčastější nástroj sebehodnocení studenta, podle četnosti pak následuje komunikativní kruh (5 voleb respondentů z waldorfských škol, 8 voleb učitelů ze škol běžného typu), dotazník osobní autonomie (3 volby učitelů waldorfských škol), portfolio (2 volby učitelů waldorfských škol), slohová práce (1 volba učitele waldorfských škol). Používání Rosenbergovy škály sebehodnocení nevedl žádný z dotazovaných učitelů. Tři učitelé uvedli jinou formu sebehodnocení studentů, citují: „*nechám ich niečo urobiť - poznajú moje kritériá hodnotenia + ako to ma byť správne*“; „*Při zkoušení nebo práci v hodině žádám po žácích, aby se sami „oznámkovali“ nebo „ohodnotili“ svůj výkon od 1-10*“; „*psychosociální cvičení v rámci ZSV zaměřené na sebepoznání*“

Zpětnou vazbou potvrzení předpokladu 8 byly otázky studentského dotazníku deset až patnáct – ze srovnání plyne, že studenti obecně potvrzují odpovědi učitelů.

Předpoklad 8 byl potvrzen.

Předpoklad 9: Učitelé waldorfských škol se s problematikou sebehodnocení studentů setkávají častěji už během přípravy na profesi učitele v porovnání s učiteli běžného typu škol. Byly hodnoceny odpovědi na otázku 13 dotazníku pro učitele. Otázkou číslo 7 v dotazníku pro učitele zjišťují učitelem nejčastěji používané zdroje informací.

Tab. 8: Typ školy versus problematika sebehodnocení v profesní přípravě učitele

			VŠ studium		Celkem
			Ano	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	7	21	28
		SŠ waldorf	5	9	14
	Celkem		12	30	42
%	Škola	SŠ běž.typ	25,0%	75,0%	100,0%
		SŠ waldorf	35,7%	64,3%	100,0%
	Celkem		28,6%	71,4%	100,0%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	0	0	
		SŠ waldorf	0	0	

Výsledek 9: Obecně se během své přípravy na profesi učitelé nesetkávají s metodikou sebehodnocení studentů. Lepší situace je v přípravě na profesi ve waldorfských školách, kdy respondenti uvedli kladnou odpověď v 35,7 %. Učitelé pracující ve školách běžného typu odcházeli z vysoké školy vybaveni metodikou sebehodnocení studenta ve 25 % odpovědí. S tímto předpokladem souvisí otázka 5, která zjišťuje, z jakých zdrojů nejčastěji učitelé čerpají podklady pro sebehodnocení studentů. Zajímavé je, že učitelé vyučující ve školách běžného typu nejčastěji vyhledávají materiály k sebehodnocení na internetu (15 voleb), pak v materiálech z vysoké školy (8 voleb) a z literatury (8 voleb), jiné zdroje byly voleny v 6 případech – cituji: „dle vlastního uvážení“; „z pedagogických zkušeností“; „konzultace s kolegy“; „od kolegů“; „časopisy a konfrontace s jinými studenty“; „práce v hodinách“. Oproti tomu waldorfští učitelé čerpají nejčastěji z literatury (6 voleb), z jiných zdrojů (6 voleb) a až následně z internetu (4 volby) a z materiálů ze studia vysoké školy (4 volby). Jako jiné zdroje učitelé waldorfských škol uvádí: „seminář mozkově kompatibilní společnosti kritického myšlení, osobnostně sociální výcvik“; „mám vlastní nápady“; „studium CŽV / psychologie, výchovné poradenství“; „školení“; „vlastní nápady“; „časopis Člověk a výchova pro WŠ“; „od kolegů / mentorů“.

Předpoklad 9 není statisticky potvrzen. Přesto lze sledovat trendy, které vyznívají ve prospěch stanoveného předpokladu.

Předpoklad 10: Učitelé waldorfských škol poskytují studentům častěji zpětnou vazbu při sebehodnocení v porovnání s učiteli běžného typu škol. Tomuto tématu je v učitelském dotazníku věnována otázka 10 a zpětnou vazbou je jí otázka 16 dotazníku pro studenty.

Tab. 9: Typ školy versus zpětná vazba – učitelé

			Zpětná vazba			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	24	1	1	26
		SŠ waldorf	14	0	0	14
	Celkem			38	1	1
%	Škola	SŠ běž.typ	92,3%	3,8%	3,8%	100,0%
		SŠ waldorf	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Celkem			95,0%	2,5%	2,5%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	0	0	0	
		SŠ waldorf	0	0	0	

Tab. 10: Typ školy versus zpětná vazba – studenti

			Zpětná vazba			Celkem
			Ano	-	Ne	
Počet	Škola	SŠ běž.typ	24	15	46	85
		SŠ waldorf	30	7	12	49
	Celkem			54	22	58
%	Škola	SŠ běž.typ	28,2%	17,6%	54,1%	100,0%
		SŠ waldorf	61,2%	14,3%	24,5%	100,0%
	Celkem			40,3%	16,4%	43,3%
Sign Scheme	Škola	SŠ běž.typ	---	0	+++	
		SŠ waldorf	+++	0	---	

Výsledek 10: Z dat lze vyčíst, že učitelé waldorfských škol jednoznačně dávají / spíše dávají studentům zpětnou vazbu v sebehodnocení, kladnou odpověď uvedlo sto procent dotázaných, ve školách běžného typu je to 92,3 %. 3,8% učitelů vyučujících na běžném typu škol uvedlo, že zpětnou vazbu studentům nedává / spíše nedává. Ze srovnání s daty, která poskytli studenti v otázce 16, vyplývá, že na waldorfských školách je praxe

poskytování zpětné vazby vysoká (dvojnásobná – 61,2%) v porovnání se školou běžného typu (28,2%), což neodpovídá výsledkům z učitelského dotazníku.

Předpoklad 10 nebyl potvrzen (pokud vycházíme z údajů od učitelů). Pokud výsledky z dotazníku pro učitele konfrontujeme s výsledky z dotazníku pro studenty, kdy na jejich základě byl potvrzen předpoklad 5, lze sledovat určitý trend, a to ve prospěch zpětné vazby u učitelů waldorfských škol.

5 DISKUZE

K předpokladu 1: Výzkumným záměrem bylo potvrzeno, že se studenti waldorfských škol se setkávají se sebehodnocením častěji než studenti běžného typu škol. Toto odpovídá skutečnosti, že ve waldorfských školách je sebehodnocení věnováno více pozornosti, jak je uváděno ve výročních zprávách těchto škol^{101,102,103} a jak popisuje Svobodová a Jůva¹⁰⁴. Ve srovnatelných dokumentech škol běžného typu není tento způsob hodnocení a jeho aplikace definována¹⁰⁵. Skutečnost potvrzení tohoto předpokladu lze také vysvětlit tím, že ve Školském zákoně¹⁰⁶ není sebehodnocení jako forma celkového hodnocení studenta zakotvena. Záleží tedy na vedení školy, potažmo na stylu vedení samotného učitele, zda s touto formou hodnocení ve výuce pracuje.

K předpokladu 2: Studenti waldorfských škol si častěji myslí, že by se sebehodnocení mělo stát součástí celkového hodnocení studenta oproti názoru studentů běžného typu škol. Tento předpoklad byl vyvozen z konceptu waldorfských škol¹⁰⁷, že jsou studenti komplexněji připravováni „do života“ a že si jsou více vědomi důležitosti využívání sebehodnocení. Tento názor nebyl výzkumným záměrem potvrzen, ale sledujeme-li trend, tak lze konstatovat, že lze najít kladnější postoj studentů waldorfských škol k implementaci sebehodnocení do celkového hodnocení u studentů waldorfských škol.

K předpokladu 3: Podle studentů waldorfských škol je sebehodnocení na jejich školách praktikováno systematicky, u škol běžného typu toto nebylo očekáváno. Tento předpoklad se opírá o sdělení škol^{108,109,110} o pravidelně se konajících rozhovorech mezi učitelem a studentem a o komunikativních kruzích.

¹⁰¹ Waldorfská škola Příbram. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, 2011

¹⁰² Waldorfská škola České Budějovice. *Výroční zpráva o činnosti základní školy waldorfské a mateřské školy, České Budějovice O.P.S.*, 2010

¹⁰³ Základní škola waldorfská Praha. *Výroční zpráva o činnosti školy školní rok 2009/2010*

¹⁰⁴ Svobodová, J.; Jůva, V. *Alternativní školy*. 1996, s. 31-36

¹⁰⁵ Gymnázium Česká, České Budějovice: *Školní řád Gymnázia Česká České Budějovice*, 2011

¹⁰⁶ *Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, 2008

¹⁰⁷ Asociace waldorfských škol ČR, časopis: *Člověk a výchova*, Praha, 2007

¹⁰⁸ Waldorfská škola Příbram. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, 2011

¹⁰⁹ Základní škola waldorfská Praha. *Výroční zpráva o činnosti školy školní rok 2009/2010*

¹¹⁰ Asociace waldorfských škol ČR, časopis: *Člověk a výchova*, Praha, 2007

K předpokladu 4: Kalous¹¹¹ popisuje standardní metody sebehodnocení vhodné pro školní prostředí, na základě tohoto bylo předpokládáno, že, používají-li waldorfské školy častěji aktivně sebehodnocení, tak využívají pestřejší nabídku metod a studenti tyto metody znají popřípadě i jejich názvem. Tento předpoklad nebyl splněn ve smyslu sebehodnocení z psychologického úhlu pohledu – např. metoda Rosenbergova škála sebehodnocení byla pro studenty waldorfských škol zcela neznámá, taktéž dotazník osobní autonomie. Posuzujeme-li metody sebehodnocení v kontextu pedagogiky, lze konstatovat, že studenti obou skupin znají metody rozhovoru a komunikativního kruhu, studenti waldorfských škol ještě portfolio. Zajímavé bylo zjištění, že metoda slohové práce téměř používaná není, i když ji Kalous¹¹², Kolář¹¹³ a Slavík¹¹⁴ doporučují jako jednoduchou a nenáročnou metodu.

K předpokladu 5: Poskytování zpětné vazby studentovi je na školách waldorfských, jak podle výpovědí studentů, tak také jejich učitelů, často používáno. Potvrzuje se zde fakt, jak například uvádí Vágnerová¹¹⁵, Kohoutek¹¹⁶ a Kopřiva¹¹⁷, že sebehodnocení je schopnost naučená a že právě učitel má být příkladem a má poskytovat zpětnou vazbu. Kopřiva¹¹⁸ píše, „*Vést k sebehodnocení znamená ptát se vždy nejdříve dítěte, ..., a teprve potom sdělit svůj pohled.*“ Tato praxe je tedy asi více uplatňována na waldorfských školách ale nelze úplně opomenout individuální přístup učitele a jeho stylu vedení.

K předpokladu 6: : Podle Vágnerové¹¹⁹ a Kohoutka¹²⁰ u adolescentů vyvstává poměrně velká potřeba hodnotit se. Toto bylo vyvozeno i ze závěru pro předpoklad číslo šest a to, že mezi studenty waldorfských škol a škol běžného typu, v případě, že si budou sami stanovovat studijní cíle, nebude velký rozdíl. Z dotazníku vyplynulo, že studenti

¹¹¹ Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198-199

¹¹² Kalhous, Z., Obst, O.: *Školní didaktika*, 2002, s. 198-199

¹¹³ Kolář, Z.: *Hodnocení žáků*, 2005, s. 130

¹¹⁴ Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1999, s. 93

¹¹⁵ Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*, 2000

¹¹⁶ Kohoutek, R.: *Metoda pozorování a hodnocení žáka*, 1997, s. 18

¹¹⁷ Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 254

¹¹⁸ Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 254

¹¹⁹ Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*, 2000

¹²⁰ Kohoutek, R.: *Metoda pozorování a hodnocení žáka*, 1997, s. 19

stanovený cíl hodnotí nejčastěji sami se sebou a dokonce se v některých případech diskuze nad dosaženým cílem stává předmětem komunikace na sociálních sítích.

K předpokladu 7 a 8: Předmětem těchto předpokladů bylo potvrdit skutečnost, že na waldorfských školách učitelé pracují se sebehodnocením studentů častěji v porovnání s učiteli běžného typu škol a že škála metod sebehodnocení bude pestřejší ve školách waldorfských. Zde se na základě získaných dat domnívám, že jde spíše o větší povědomí učitelů waldorfských škol o významu práce se sebehodnocením nejen ve školním prostředí ale také v běžném životě. Toto vyplývá už z podstaty waldorfského školství a antroposofické filozofie¹²¹. Nevylučuje to ale individuální přístup k sebehodnocení učitelem běžného typu škol a také vliv jeho stylu vedení, jak vhodně popisuje Kopřiva¹²². Jsem přesvědčena o tom, že kdyby učitelé běžného typu škol disponovali podobným povědomím o sebehodnocení, že by jej v praxi používali častěji.

V úvodu praktické části byla také vyslovena doplňující otázka č. 6 - Jaký postoj mají učitelé k sebehodnocení? V dotazníku pro učitele to bylo otázka 14 s volnou odpovědí. Na tuto otázku neodpověděli 3 učitelé z waldorfských škol a 9 učitelů praktikujících na běžných školách. Lze konstatovat, že každá z uvedených odpovědí popisovala kladný postoj učitele k sebehodnocení. Pro představu některé výroky cituji: „Zabrání to pocitu nespravedlivého hodnocení“; „Kladný“; „Sebehodnocení je věnováno málo pozornosti“; „Měla by být součástí práce studentů“; „Důležité“; „Důležité pro zdravou socializaci a zdravý vývoj osobnosti“; „Není pro mne prioritou, snažím se o jeho zařazování na základě své ped. praxe z Norska, kde je běžnou součástí.“; „Když se s ním dobře pracuje, je to velmi přínosná metoda“. Na základě těchto výroků se domnívám, že učitelé mají snahu správně implementovat sebehodnocení do své praxe a troufám si tvrdit, že zde významnou roli hraje postoj samotného učitele k tématu sebehodnocení.

¹²¹ Asociace waldorfských škol ČR, časopis: *Člověk a výchova*, Praha, 2007, ročník 4

¹²² Kopřiva, P.: *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 254

K předpokladu 9: Učitelé waldorfských škol se s problematikou sebehodnocení studentů nesebkávají výrazně častěji v průběhu přípravy na profesi učitele v porovnání s učiteli běžného typu škol. Tento závěr, který vyplynul z výzkumného šetření, si vysvětlují tak, že na sebehodnocení se díváme ze dvou úhlů pohledu – jednak z psychologického a pak také z pohledu pedagogického. Protože tyto dva postoje nebyly v dotazníku přesně specifikovány, domnívám se, že někteří učitelé volili odpovědi z pohledu pedagogiky, jiní z pohledu psychologie. I přes tuto domněnku je ale zajímavé, že obecně obě skupiny učitelů uvádějí, že se s tématem sebehodnocení během přípravy na profesi nesebkali. Kde tedy učitelé čerpají informace o sebehodnocení? Waldorfští učitelé nejvíce krát volili odpověď „z literatury“ – tuto skutečnost si vysvětlují tím, že Asociace waldorfských škol je velmi aktivní v pořádání seminářů na aktuální témata a také má rozvinutou síť vydávání dokumentů z těchto seminářů. Naproti tomu učitelé běžného typu škol zřejmě tuto možnost nemají a jak uvádějí, jejich zdrojem informací je nejčastěji internet. Myslím si, že není vyloučeno, že se učitelé běžného typu škol inspirojí právě na webových stránkách Asociace waldorfských škol, kde jsou některé dokumenty volně přístupné. V této otázce bych ráda připomněla, že i v tomto směru má naše školství jistý potenciál k vylepšení.

K předpokladu 10: Tento předpoklad byl zpětnou vazbou k výrokům studentů, jak uvádím v předpokladu 5 a tedy, že učitelé waldorfských škol dávají studentům zpětnou vazbu v sebehodnocení častěji než se tak děje ve školách běžného typu. Tento předpoklad nebyl potvrzen. Ale předmětem diskuze se může stát pokus o vysvětlení, proč se výpovědi studentů tak hodně liší od odpovědí učitelů. Myslím si, že jedno z vysvětlení by mohla být potřeba studentů, aby dostávali více zpětné vazby. Další vysvětlení vidím v tom, že si obě dotazované skupiny (učitelé a studenti) představují zpětnou vazbu jinak. Co ale shledávám neuspokojivým, je nesystematičnost především učitelů běžného typu škol v poskytování zpětné vazby. Jak již bylo uvedeno, učitel se stává vzorem pro žáka a schopnost sebehodnotit se je naučenou kompetencí, kterou je potřeba systematicky rozvíjet.

6 ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci se zabývám sebehodnocením studentů na středních školách a porovnávám přístup k sebehodnocení na školách běžného typu a školách waldorfských. V první části práce se věnuji problematice sebehodnocení z pohledu vývojové psychologie, v kontextu pedagogiky a působení stylu vedení na sebehodnocení. Dále popisují zakotvení sebehodnocení v právním systému a ve výročních zprávách obou typů škol. Teoretická část je zakončena zprávou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj o stavu českého školství, kde je mimo jiné kritizována malá míra používání sebehodnocení v našich školách.

Pro výzkumné šetření byla zvolena dotazníková metoda, jde tedy o kvantitativní podobu výzkumu. Podkladem pro praktickou část se staly dva nestandardizované dotazníky – pro učitele a pro studenty. Dotazníky jsou přílohou této práce. Dotazníky pro studenty byly před samotnou realizací ověřeny v rámci pilotáže. Výzkumný soubor tvořili studenti středních škol běžného typu a škol waldorfských a učitelé těchto škol. Dotazníky do Waldorfské školy v Příbrami byly odeslány poštou s průvodním dopisem, dotazníky v ostatních školách byly distribuovány osobně. Na základě uvedených zdrojů bylo stanoveno deset předpokladů.

Výzkumným záměrem bylo zjištěno, že studenti waldorfských škol se setkávají se sebehodnocením častěji než studenti běžného typu škola a nejčastěji se sebehodnocením setkávají obě dotazované skupiny ve škole a pak v rodině. Dále z dat vyplynulo, že obě skupiny studentů si spíše myslí, že by se sebehodnocení nemělo stát součástí celkového hodnocení studentů. Obecně lze na základě výzkumného šetření konstatovat, že obě skupiny studentů neznají standardizované metody sebehodnocení. Nejčastěji používanou metodou sebehodnocení je podle studentů waldorfských škol rozhovor a pak portfolio, ve školách běžného typu je podle výpovědí studentů nejčastěji používaný rozhovor – toto bylo potvrzeno shodnými volbami učitelů. Obě porovnávané skupiny studentů uvedli, že si dávají své osobní studijní cíle, které následně hodnotí nejčastěji sami se sebou, popřípadě s kamarády. Zajímavým zjištěním byly rozdílné výsledky v otázce poskytování zpětné vazby učitelem – studenti waldorfských škol jsou ve dvou třetinách odpovědí názoru, že zpětnou vazbu dostávají, ale 100% učitelů stejného typu škol uvedlo, že zpětnou vazbu poskytují. Jedna třetina studentů běžného

typu škol zažívá zpětnou vazbu, jejich učitelé pak vypovídají, že z jejich pohledu jde o náhodnou činnost. Inspirativní jsou závěry z vyhodnocení dat týkajících se dotazu, zda se učitelé během své přípravy na profesi setkali s tématem sebehodnocení studentů. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že obecně ne. Zdroje informací pro aplikaci sebehodnocení v praxi získávají učitelé běžného typu škol následně především z internetu. Waldorfští učitelé čerpají informace nejčastěji v literatuře či u svých zkušenějších kolegů.

Jsem si vědoma toho, že výsledky výzkumného šetření této práce nejsou celkovým obrazem týkající se problematiky sebehodnocení studentů středních škol a soubor respondentů není reprezentativním vzorkem. Přesto vidím přínos bakalářské práce v zamyšlení se nad tímto tématem, které skrývá pro naše školství velký potenciál ke zlepšení.

Na závěr bych chtěla citovat jednoho dotazovaného učitele vyučujícího na běžném typu škol, který na otázku jaký je váš postoj k sebehodnocení odpověděl: *“Sebehodnocení považuji za důležitý nástroj zpětné vazby studentů i učitele. Díky sebehodnocení mohu upravit systém přípravy na jednotlivé lekce i korigovat látku, kterou je ještě třeba připravit a probrat více. Sebehodnocení mi dává odpověď na můj vlastní postoj ke studentům a co v něm zlepšit.“*

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) ADLER, A. *Psychologie dětí*. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-85809-22-2.
- 2) Asociace waldorfských škol ČR. *Člověk a výchova*. Číslo 4, Praha, 2007.
- 3) ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-107-0.
- 4) ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-2.
- 5) ČESKÝ ROZHLAS: Studio Stop ©2011[cit. 1.3.2012], dostupné na: http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/849874.
- 6) FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- 7) GALLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem; O rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
- 8) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paldo, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 9) GYMNÁZIUM ČESKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE: Školní řád Gymnázia Česká Česká Budějovice, ©2011 [cit. 25.2.2012], dostupné na: http://www.gymceska.cz/images/soubory/dokumenty/skolni_rad_cast_pro_zaky.pdf.
- 10) HELUS, Zdenek. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 80-7021-416-2.
- 11) HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.
- 12) KALHOUS, Z; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-295-8.
- 13) KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 7178-167-3.
- 14) KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM Akademické nakladatelství, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

- 15) KOHOUTEK, R. *Základy psychologie*. Brno: CERM Akademické nakladatelství, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- 16) KOHOUTEK, R. *Metoda pozorování a hodnocení žáka*. Brno: CERM Akademické nakladatelství, 1997. ISBN 80-7204-047-2.
- 17) KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80 24 70 88 5X.
- 18) KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- 19) LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- 20) MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- 21) MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-7184-164-1.
- 22) NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2002. ISBN 978-80-200-1679-9.
- 23) NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků*, [cit. 5.2.2012], dostupné na: <http://www.nuov.cz/ae/zasady-a-pravidla-pro-sebehodnoceni-zaku>.
- 24) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, ©2012 [cit. 20.2.2012], dostupné na: http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-czech-republic-2012_9789264116788-en.
- 25) RAKOUŠLOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků*, Metodický portál, [cit. 22.11.2011], dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>.
- 26) ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti; obor v pohybu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- 27) SHÁNILOVÁ, I. *Hodnocení žáků základní školy*. *Orbis Scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 41-53. ISSN 1802-4637.
- 28) SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- 29) SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti; člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium. ISBN 80-86598-65-9

- 30) SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- 31) ŠKOLSKÝ ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ©2008 [cit. 2.2.2012], dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
- 32) URBANOVSKÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení, *Kritické listy*, č.13, ©2001 [cit. 20.11.2011], dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni.
- 33) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 34) WALDORFSKÁ ŠKOLA ČESKÉ BUDĚJOVICE. Výroční zpráva o činnosti základní školy waldorfské a mateřské školy, České Budějovice O.P.S., ©2010 [cit. 3.2.2012], dostupné na: http://www.waldorfb.cz/obsah/dokumenty/vyrocní_zprava_ZSWMSCB_2009-2010.pdf.
- 35) WALDORFSKÁ ŠKOLA PŘÍBRAM. *Výroční zpráva o činnosti školy 2010/2011*, ©2011 [cit. 3.2.2012], dostupné na: <http://www.waldorf.pb.cz/docs/dokumenty/vyrocní-zpravy/2010-2011/vyrocní-zprava-2010-2011.pdf>.
- 36) ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ PRAHA. *Výroční zpráva o činnosti školy školní rok 2009/2010*, ©2010 [cit. 3.2.2012], dostupné na: http://www.waldorfjinonice.cz/download/1304073301/VZ_20092010.pdf.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro studenty středních škol

Příloha 2: Dotazník pro učitele středních škol

PŘÍLOHA 1: Dotazník pro studenty středních škol

DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Prosím, kroužkem označte Vámi zvolené odpovědi.

1) Student – studentka

2) Škola: gymnázium – Waldorfská střední škola – střední odborné učiliště – střední odborná škola

3) Ročník.....

4) Setkali jste se s pojmem sebehodnocení?

5) Ano- ne

Pokud ano, kde a) ve škole (předmět.....)

b) v zájmovém kroužku (ve kterém.....)

c) na letním táboře

d) z literatury

e) v rodině

f) jiný pramen (který.....)

6) Souhlasíte s výrokem?

Sebehodnocení je schopnost člověka dokázat hodnotit sám sebe. Toto hodnocení by mělo být co nejméně závislé na hodnocení druhých.

Ano - ne

7) Myslíte si, že je možné se sebehodnocení naučit?

Ano – spíš ano - nevím – spíš ne - ne

8) Myslíte si, že by se mělo stát sebehodnocení nedílnou součástí celkového hodnocení studenta (mělo by se promítnout do známky, vysvědčení,..)?

Ano – spíš ano - nevím – spíš ne - ne

Co si představujete pod pojmem sebehodnocení?

.....
.....
.....

9) Probíhá sebehodnocení ve vaší škole systematicky?

Ano – ne

10) Je ve vaší škole používán komunikativní kruh jako forma sebehodnocení?

Ano – ne

Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

.....
.....

11) Je ve vaší škole používán rozhovor jako forma sebehodnocení?

Ano – ne

Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

.....
.....

- 12) **Je ve vaší škole používáno portfolio jako forma sebehodnocení?**
 Ano – ne
 Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

- 13) **Je ve vaší škole používána Rosenbergerova škála jako forma sebehodnocení?**
 Ano – ne
 Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

- 14) **Je ve vaší škole používána slohová práce na téma nedokončených vět forma sebehodnocení (např. Ve škole se cítím..., Mou největší chybou je...)?**
 Ano – ne
 Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

- 15) **Je ve vaší škole používán dotazník osobní autonomie jako forma sebehodnocení?**
 Ano – ne
 Pokud ano, vysvětlete vlastními slovy, o co jde.....

- 16) **Dostáváte zpětnou vazbu k vašemu sebehodnocení od vyučujícího?**
 Ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
- 17) **Stanovujete si sami cíle, kterých chcete během studia dosáhnout?**
 Ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
- 18) **Hodnotíte následně dosažení stanoveného cíle?**
 Ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
- 19) **Pokud jste na otázku 15 odpověděli ano – spíše ano – jakým způsobem hodnotíte stanovený cíl nejčastěji?**
- a. sám se sebou
 - b. s učitelem
 - c. s rodiči
 - d. s kamarády
 - e. hodnotím jinak (prosím, vysvětlete jak.....

- 20) **Považujete sebehodnocení za důležité v rozvoji vaší osobnosti?**
 Ano – spíše ano – nevím – spíše ne - ne

Děkuji za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA 2: Dotazník pro učitele středních škol

DOTAZNÍK PRO UČITELE

Prosím, kroužkem označte Vámi zvolené odpovědi

- 1) Pohlaví: muž žena
2) Škola: gymnázium – Waldorfská střední škola – střední odborné učiliště – střední odborná škola
3) Věk: 25-35 let 35-45 let 45-55 let 55 a více
4) Délka praxe: 0-5 let 5-10 let 10-15 let 15 a více
Které předměty vyučujete?.....

- 5) **Považujete sebehodnocení studentů za důležitou součást vyučovacího procesu?**

Ano – spíš ano - nevím – spíš ne - ne

- 6) **Jak často ve své praxi používáte sebehodnocení studentů?**

Denně – 1x týdně – 1x měsíčně – 1x za pololetí – náhodně - nepoužívám

- 7) **Prostřednictvím jakých zdrojů získáváte materiály/ inspiraci pro sebehodnocení studentů?**

(je možno označit i více odpovědí)

Literatury - internetu – z materiálů VŠ studia - z jiných zdrojů (prosím uveďte ze kterých)

.....
.....

- 8) **Jakou konkrétní formu sebehodnocení studentů používáte ve své praxi nejčastěji?**

- a) Komunikativní kruh
b) Rozhovor
c) Portfolio
d) Rosenbergerovu škálu sebehodnocení
e) Slohovou práci typu nedokončených vět
f) Dotazník osobní autonomie
g) Jinou (prosím, uveďte
.....)

- 9) **Jaký postoj/zpětnou vazbu k sebehodnocení nejčastěji zaznamenáváte u studentů?**

- a) oblíba
b) bezradnost
c) nechuť
d) nezájem
e) jiná reakce (prosím, uveďte)

- 10) **Poskytujete studentům po jejich sebehodnocení zpětnou vazbu?**

Ano – spíš ano - nevím – spíš ne – ne

- 11) **Je podle Vašeho názoru sebehodnocení studentů (chlapců) většinou**

Nadhodnocené - reálné – podhodnocené

- 12) **Je podle Vašeho názoru sebehodnocení studentek většinou**

Nadhodnocené - reálné – podhodnocené

- 13) **Bylo téma sebehodnocení součástí Vašeho studia na VŠ (přípravy na profesi učitele)?**

Ano – ne

- 14) **Jaký je Váš postoj k tématu sebehodnocení studentů?**

K odpovědi můžete využít druhou stranu dotazníku

Děkuji za vyplnění!