

Jihočeská univerzita České Budějovice

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Význam sebehodnocení žáků ve výuce
na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Vendula Formanová, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2012

University of South Bohemia in České Budějovice

Pedagogical faculty

Department of pedagogics and psychology

**The importance of pupils' self – evaluation
for teaching at the 1st level of primary schools**

Graduation theses

Author: Vendula Formanová, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2012

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Význam sebehodnocení žáků ve výuce na 1. stupni ZŠ

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Vendula Formanová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2012

Abstrakt:

Cílem teoretické části je vysvětlit pojmy hodnocení a sebehodnocení, osvětlit jejich vzájemný vztah, přiblížit jejich formy a typy, zformulovat a nabídnout řešení vybraných problémů hodnocení, popsat předpoklady pro sebehodnocení a jeho postupný rozvoj na prvním stupni základní školy a nastínit jeho význam pro další vývoj člověka.

V praktické části diplomové práce zjišťuji pomocí rozhovorů s 24 respondenty, zda si uvědomují význam sebehodnocení pro osobnost žáka a srovnávám výsledky s teoretickou částí své práce. Dále při rozhovoru zjišťuji, v jaké míře sebehodnotící činnosti zařazují a co je pro ně při hodnocení obtížné. Výpovědi jsem zpracovala kvalitativní metodou.

Jako doplnění své diplomové práce v příloze přikládám seznam aktivit, které jsou vhodné pro rozvoj sebehodnocení u žáků. Některé aktivity používané na Křesťanské základní škole v Jihlavě jsou doplněny fotografií.

Klíčová slova: hodnocení, sebehodnocení, typy a formy hodnocení, portfolio

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: The importance of pupils' self – evaluation

for teaching at the 1st level of primary schools

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical faculty,

University of South Bohemia

First name and surname of the author: Vendula Formanová

Field of study: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2012

Abstract:

The aim of the theoretical part is to explain the expressions of evaluation and self–evaluation and their relationship, to show their forms and kinds, to formulate and offer the solutions to the chosen problems of evaluation, describe the ingredients for self-evaluation and its gradual development at elementary school and outline its importance for further development of a person.

In the practical part of the work I find out with the help of interviewing 24 respondents if they realize the importance of self-evaluation for the personality of pupil. I compare the results to the theoretical part of my work. Further I discover how much they include the self-evaluating activities in their teaching and what is difficult in the process of evaluation. I have processed the responds with the help of qualitative method.

I am enclosing the list of activities which are suitable for the development of self–evaluation of pupils. Some photos are attached to those activities that are used at Christian elementary school in Jihlava.

Key words: evaluation, self-evaluation, types and forms of evaluation, portfolio

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové 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 Přebyslavi, 28. 6. 2012

.....

Vendula Formanová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat zejména vedoucímu své diplomové práce, Mgr. Radku Cvachovi, za pomoc při vytváření této práce, za poskytnutí materiálů a cenných rad. Dále děkuji Křesťanské základní škole v Jihlavě, Základní škole v Hamrech nad Sázavou a dalším základním školám v Jihlavě, za spolupráci a umožnění rozhovorů pro praktickou část diplomové práce.

Děkuji i své rodině za podporu během celé doby mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Hodnocení jako součást lidské činnosti a školní hodnocení.....	11
2 Školní hodnocení	12
2.1 Vymezení pojmu.....	12
2.2 Vybrané problémy hodnocení.....	14
2.3 Problém objektivit y a subjektivit y	15
2.4 Dopad školního hodnocení na psychiku dítěte	17
2.5 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků.....	19
3 Funkce hodnocení.....	21
4 Typy hodnocení	24
5 Formy hodnocení žáků	29
5.1 Známkovat či hodnotit slovně.....	29
5.2 Klasifikace, forma kvantitativního hodnocení.....	31
6 Portfolio jako jedna z forem hodnocení.....	34
7 Vymezení pojmu sebehodnocení	37
7.1 Sebehodnocení ve školním prostředí	38
7.2 Význam sebehodnocení.....	39
7.3 Vybrané problémy sebehodnocení a strategie při jejich řešení	41
7.4 Sebepojetí a jeho souvislost s hodnocením	42
7.5 Vývojové předpoklady pro rozvoj sebehodnocení.....	46
7.6 Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole	47
8 Postupy při rozvíjení sebehodnocení a příklady	48
9 Typy sebehodnocení	52

II. PRAKTICKÁ ČÁST	54
10 Výzkumné cíle	55
11 Výzkumné metody	56
12 Výzkumný soubor a průběh šetření	57
13 Interpretace a výsledky výzkumu	59
13.1 Cíl číslo 1	60
13.2 Cíl číslo 2	64
13.3 Cíl číslo 3	66
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	81
SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	82
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Slovo hodnocení mohou mít mnozí z nás spjaté s představami známek v žákovské knížce, s vysvědčením, s maturitou. Hodnocení má však význam mnohem širší a všichni se s ním každodenně setkáváme, buď jako objekty hodnocení, či samotní hodnotitelé.

Je nezpochybnitelné, že jako nástroj v rukou učitele má hodnocení velkou moc. Stejně jako jiné činnosti, které jsou nesprávně a bez rozmyšlení aplikovány, může žákům ublížit a vést je k stagnaci, apatii, vzdoru nebo frustraci. Naopak hodnocení správně provedené může žáka motivovat a poskytnout mu zpětnou vazbu, která ho vede k dalším pokrokům a seberealizaci. Vznikem těchto důsledků v žákově chování se učitel staví do nadřazené pozice, která by v době demokratizace školství neměla být jedinou možností zpětné vazby.

Po roce 1990 se objevovaly myšlenky, že výuka se musí změnit. Jelikož však výuku a hodnocení nelze oddělit, musel se upravit i náhled na problematiku hodnocení. V současnosti školy učí podle svých školních vzdělávacích programů, které obsahují popis a zásady hodnocení, včetně rozvíjení sebehodnocení. Sebehodnocením je přenesena spoluúčast a zodpovědnost i na jiné účastníky výchovně vzdělávacího procesu – žáky. Vzniká tak zpětná vazba bez pocitu ohrožení. Učitelé mohou spolupracovat s žáky a stávají se z nich partneři i v hodnocení.

Přestože je hodnocení značně subjektivní (když pomineme standardizované testy), je důležitou součástí vyučovacího procesu a všech účastníků tohoto procesu. Pro žáky na prvním stupni je hodnocení okolí velmi důležité pro rozvoj a formování jejich osobnosti. Stejně důležité je i sebehodnocení, které má pozitivní důsledky pro žákův jeho další život ve společnosti.

Po celý život jsme hodnoceni druhými, ale domnívám se, že nejdůležitější hodnocení je hodnocení sebe samého. Jenom tento přístup z nás může udělat spokojené a vyrovnané osobnosti, které dokáží kriticky přistupovat k sobě samému a následně i k druhým. Otázka, kterou bychom si měli jako učitelé pokládat, je následující: Jak správně hodnotit a k reálnému sebehodnocení vést své žáky?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Hodnocení jako součást lidské činnosti a školní hodnocení

Hodnocení (ve smyslu porovnávání, rozlišování, výběru, zlepšování nebo nápravy) nalezneme ve všech oblastech lidského konání. Je přirozenou součástí naší každodenní činnosti. Většinou si hodnotící aktivitu ani neuvědomujeme. Hodnocení nám mohou připomenout např. věty: „Ruční mixér využijete lépe. Modré tričko se ti lépe hodí k sukni. Tyhle noviny mají navíc i přílohu. Tu svíčkovou jsi uvařila výborně. Udělej mi příště raději drdol.“ Můžeme hodnotit cíle, podmínky, vhodnost, účinnost a smysluplnost prostředků, ale především výsledky činnosti ve vztahu k ostatním prvkům, které ji ovlivňovaly (Slavík, 1999, s. 15).

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, s. 22)

Na problematiku hodnocení v oblasti školství se můžeme dívat z různých úhlů pohledu. Hodnotíme výkony žáků, porovnáváme a hodnotíme mezi sebou jednotlivé třídy, můžeme se také zabývat hodnocením kvality našeho vzdělávacího systému. *„V sektoru školství je hodnocení vzdělávacích výsledků vymezováno zákonem č. 561 2004 Sb. V oblasti výzkumu je toto hodnocení zaměřeno na měření výkonu žáků v testech vědomostí, dovedností a jiných produktů vzdělávání.“* (Průcha, 2009, s. 91)

V současnosti základní školy učí podle vlastního Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), který si připravily z jednotného kurikulárního dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Ve struktuře ŠVP najdeme většinou pasáž, která se zabývá hodnocením žáků a autoevaluací školy. Každá škola zde musí popsat pravidla pro hodnocení žáků (způsoby a kritéria). Konkrétní podobu školního hodnocení je třeba promyšlet už při tvorbě ŠVP, jak upozorňuje K. Starý (2006 b): *„Podcenění otázek souvisejících s hodnocením by totiž mohlo ohrozit podstatu kurikulární reformy, která spočívá v přizpůsobení vzdělávání potřebám žáků vzhledem k jejich budoucí existenci ve světě, kde znalosti, vědomosti a dovednosti mají rozhodující vliv na úspěch v profesním životě.“*

2 Školní hodnocení

2.1 Vymezení pojmu

Následující výroky jsou vyjádřeními školního hodnocení, které je zvláštním případem hodnocení obecného, se kterým se každý z nás setkává v mnoha situacích v běžném životě (v obchodě, v technice, nebo kdekoli jinde). „Dnes jsi to zvládla na výbornou, Katko. Podařilo se ti to vyřešit správně. Jsi příliš upovídaný. Nezvládl jsem to. Mám z toho velmi dobrý pocit.“ Školní hodnocení, jak samotný název napovídá, se týká jedinečné sociální instituce – školy, jejího zvláštního procesu – výuky (tj. učení a vyučování) a jejich činitelů (žáků a učitelů). Škola je zdrojem zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v těsné souvislosti s ní. Proto potřebuje vlastní jazyk, neboli vlastní teorii pro porozumění školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami (Slavík, 1999, s. 13, 23).

Vyučování je hodnocením zcela prostoupeno, pomáhá regulovat učení žáků. Definic školního hodnocení nalezneme v pedagogické literatuře mnoho. Jan Slavík (1999, s. 23) popisuje školní hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají.*“ Toto pojetí je velmi široké a obsahuje i nenápadné hodnotící procesy, které s výukou buď souvisejí, nebo mají vliv na průběh a výsledky. Užší pojetí nám nabízí Kyriacou (1996, s. 121), který vztahuje tento termín ke každé činnosti posuzující výkony žáků, nebo Kalhous (2002, s. 404), který hodnocením rozumí „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.*“ Skalková (1999, s. 161) vnímá hodnocení jako nedílnou součást vyučování a „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.*“

„*Podstatou školního hodnocení je zjištění stavu vědomostí, dovedností a postojů a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným – formulovaným jako cíle výuky.*“ (Kalhous, 2001, s. 151)

Pro žáky je hodnocení jednou z nejzávažnějších a nejobávanějších, ale zároveň neočekávanějších školních činností. Pro učitele jedna z nejméně snadných a oblíbených školních povinností. Školní hodnocení se považuje za nejúčinnější a nejpoužívanější motivační prostředek – zejména pak jeho nejrozšířenější forma, známkování. To bývá ovšem

také někdy spojeno se strachem a úzkostí žáků či bouřlivými reakcemi ze stran učitelů (přes snahu učitele látku dobře vyložit nemá z písemné práce nikdo jedničku nebo dvojku).

Současně lze školní hodnocení chápat i jako cíl výuky a učení žáka (např. paní učitelka chce naučit žáky podle určených kritérií porovnávat a hodnotit výtvarné práce). Hodnocení není lehká aktivita, je to dovednost (tj. člověk ji může, ale nemusí ovládat). Podle Mareše, (In: Slavík 1999, s. 22) bychom do ní mohli zařadit tyto prvky – zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd. Hodnocení ovšem nemusíme chápat jen jako prostředek, cíl, ale jakousi průběžnou reflexi, zpětnou vazbu. Učitel při hodnocení získává přehled o výsledcích své třídy, žáků jako sociální skupiny nebo jednotlivce ve vztahu k cílům, které si zadal. Má tak nastavené jakési zrcadlo, jak je jeho práce kvalitní.

„Hodnocení má žákům poskytovat průběžnou reflexi procesu učení a porozumění.“
(Košťálová, 2008, s. 19)

Hodnocení znalostí (např. zda žák umí vyjmenovat měkké samohlásky, abecedu či vypočítat příklad na násobení) je podle Čechové (2009, s. 11) snazší, hodnocení klíčových kompetencí považuje za citlivější zásah pro psychiku žáka. Pokud je žák hodnocen větou: „Na dnešní hodinu ses nepřípravil, neumíš látku o savcích.“, není pro něj tak obtížné hodnocení přijmout (může se jednat jen o krátkodobý stav, kdy se žák z nějakého důvodu neučil), ale věta „Při povídání o savcích ses nedostal ke slovu, neprosadil ses.“ může žáka zranit více (hodnotí jeho vlastnost). Klíčové kompetence (tj. souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj jedince v dalším životě), které by měl učitel u žáků rozvíjet, nalezneme v RVP ZŠ. Šest hlavních typů bývá členěno na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V oblasti sociální by si měli žáci vytvořit pozitivní představu o sobě samém, která by podporovala jejich sebedůvěru a samostatný rozvoj. Dále by měl žák ovládat a řídit svoje jednání a chování takovým způsobem, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP, 2006, s. 12, 13).

Hodnocení má vést k rozvoji žáka. Stejně tak i hodnocení klíčových kompetencí může přispět k rozvoji, ke snaze žáka zlepšit se či zapracovat v určité oblasti. *„Hlavním východiskem pro hodnocení klíčových kompetencí je proto sebehodnocení žáků, ale i hovor o nich a jejich reflexe.“* (Čechová, 2009 s. 11).

2.2 Vybrané problémy hodnocení

Nejspíš každý učitel by si přál najít nejvhodnější způsoby hodnocení, aby byla jeho známka dostatečně objektivní a její vysvětlení pro žáky srozumitelné, aby hodnocení pomohlo žákovi k lepšímu sebepoznání.

Hodnocení žáka představuje důležité východisko jak pro učitele, samotného žáka i jeho rodiče. Většinou jsou jejich pohledy na hodnocení odlišné (Rysová, 2005).

Typickým příkladem je žák, který se cítí ohodnocen nespravedlivě a považuje svůj výkon za lepší. Porovnává písemnou práci hodnocenou známkou se spolužákem a zjišťuje, nakolik je učitel „spravedlivý“. Na prvním stupni žák většinou hodnocení přijímá bez výhrad. Zámka má pro něj velký význam a může být projevem sympatie paní učitelky. Výkon a následnou známku má ve spojení s vírou v autoritu učitele. „*Děti hodnotí samy sebe jako žáky podle toho, jak jsou ohodnoceny učitelem.*“ (Fischer, 2004, s. 141)

Učitel se ve své hodnotící funkci necítí dobře, protože se potýká s vědomím rozporuplného významu známkování (nejrozšířenější formy hodnocení). Mezi aspekty, které ho mohou ovlivňovat, patří třeba vztahy ve třídě, vztahy učitele k žákovi či vztah učitele s rodiči. Zámka podává rodičům a žákům informaci o výsledku žákova snažení. Učitel vnímá skrz známku i výsledek své práce (co a jak žáky naučil). Žáky zajímá vysvětlení přidělené známky, které jim však málokterý učitel poskytne. Přitom známky vysvětlené způsobem, který je pochopitelný a žák ho přijme, mají větší informační hodnotu. Na základě těchto známek může žák postupovat v učení, protože zná chyby a zaměří se na způsob nápravy (Čapek, 2008, s. 96).

K. Starý vidí problém hodnocení v nedostatečné přípravě budoucích učitelů, kteří jsou bez odborné přípravy. V praxi poté svou nejistotou a nepřipraveností negativně ovlivňují žáky, kteří hodnocení vnímají jako násilné a nejsou připraveni hodnocení přijímat. Tito učitelé pak ani nerozvíjejí u svých žáků dovednost sebehodnocení. Podle Starého je školní hodnocení nesprávně zúžováno na pouhou klasifikaci. Pro mnoho učitelů je pět stupňů malým rozmezím a různými způsoby se snaží tuto stupnici rozšířit. I přes propracované bodové nebo stupňové rozšíření některé problémy zůstávají, např. odlišný systém známkování (viz problém subjektivity níže) nebo vážnější problém zjištění žákovy snahy s ohledem na jeho individuální schopnosti (Starý, 2006 a).

Kyriacou (1996, s. 123) vidí hlavní úskalí hodnocení ve třech situacích. Za první a nejzávažnější problém považuje situaci, kdy se žák se slabými výkony nebo slabšími než jeho spolužáci bude cítit deprimován a znervózněn. Poté může přijít znechucení a dokola se opakující situace, ve které se bude jeho prospěch postupně zhoršovat. Druhý problém nastává ve chvíli, kdy učitel pro hodnocení žáků zvolí složité postupy, které jsou časově náročné pro něj i pro žáky. Tímto způsobem přichází o čas, který by mohl vyplnit jinými prospěšnějšími činnostmi. Ke třetímu problému může docházet, pokud se žáci i učitelé příliš soustředí na to, aby při hodnocení podávali dobré výkony.

Za další problém školního hodnocení považuje Kalhous (2002, s. 409) spor, zda hodnotit žáka slovním hodnocením, nebo známkou, považovanou za tradiční způsob. Pokud by učitel chtěl žáky hodnotit slovně, vyžaduje to od něj jejich dobrou znalost (obtížné pro oborové učitele), schopnost dobře diagnostikovat a mít dostatečně osvojenou pedagogickou komunikaci.

2.3 Problém objektivit a subjektivit

Školní hodnocení je složitá a zodpovědná záležitost. Dotýká se především osobnosti učitele a žáka, přesto jsou hodnotiteli i hodnocenými všichni účastníci vyučovacího procesu (i když nepřímo) – vedení školy, rodiče, autoři učebnic... Samozřejmě nejvíce hodnotí učitel své žáky. Jejich hodnocením ovšem hodnotí i výsledky své práce (jak kvalitně žáky vedl vzdělávacím procesem a jak si osvojili učivo).

Spravedlivé hodnocení je podle Koláře (2009 b, s. 99) „*hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabých stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů.*“ Je to tedy hodnocení objektivní se znaky subjektivit. Podle Amonašviliho (In: Kolář, 2009 b) nazváno „*objektivně – subjektivní spravedlnost*“.

Žáci považují spravedlivé hodnocení za hodnocení objektivní, proto se cítí někdy ukřivdění. Učitel by měl mít neustále na paměti pedagogický záměr hodnocení a právě tento přístup mu umožní žáka posunout směrem, pro který jeví předpoklady nebo ocenit jeho snahu. Posuzování hodnocení funguje i v opačné pozici, kdy žák může vnímat učitelovo hodnocení s vážností nebo ho zlehčovat, podle toho, zda má u něj učitel potřebnou autoritu.

„Hodnocení, které provádí učitel, je vždy subjektivní. Snaha objektivně měřit výkon žáka může vést pedagoga například k využívání validních testů.“ (Čapek, 2008, s. 109)

Čapek (2008) upozorňuje na to, že bychom měli rozlišovat hodnocení, které je dle posouzení žáka osobním pohledem učitele, a školní měření, které přináší objektivní a zpravidla kvantitativní výsledek.

Subjektivní hodnocení je symbolem profesní kompetence učitelů, protože právě oni mají ve svém povolání právo i povinnost posuzovat kvalitu žákova školního výkonu i chování. Jejich hodnocení může mít různé formy a podle toho působí na sebehodnocení dítěte a ovlivňuje ho po mnoha stránkách, zejména jeho sebepojetí (Sedláčková, 2009, s. 53).

J. Slavík (1999, s. 1, s. 61 – 62) na začátku publikace upozorňuje, že celá kniha je o subjektivním hodnocení. Objektivní (správné, pravdivé) hodnocení či výroky by se měly dát dokázat a měla by jít prověřit jejich pravdivost. Měly by být také nezávislé na člověku, který je vyslovuje, což je právě v edukačním procesu velmi složité, protože dobrý pedagog by měl své žáky znát a respektovat jejich odlišnosti. Účelem snahy školního hodnocení by mělo být vyvarování se chyb a omylů, které mohou žákovi uškodit. Vyvarovat se všech chyb je ovšem nespílitelný cíl. Není zapotřebí se všemi způsoby snažit o objektivní hodnocení, protože když objektivita není doprovázena citlivou komunikací učitele, může žákovi ublížit. Přesto snaha hodnotit žáky objektivně patří k prvořadým povinnostem pedagoga.

Objektivní hodnocení formou testu či písemné práce může vést k odosobnění a ztratit svoji funkci. Není tedy potřebné snažit se hodnotit objektivně ve smyslu počítání bodů v pololetní práci, ale je nutností mít neustále na mysli skutečnost, že hodnocení musí žáka především motivovat a rozvíjet jeho předpoklady. Učitelé bývají při známkování nejistí, což je často možné pozorovat ve sborovnách, kdy se radí s ostatními (zejména začínající učitelé). Kvalitní vzdělávání učitele zajistí alespoň základní znalost chyb, kterých se může při hodnocení dopouštět a může se jich pak vyvarovat.

Kolář (1986, s. 193) popisuje badatele, kteří zkoumali školní hodnocení. U některých z nich vznikla domněnka, že známka je přímo závislá na hodnotiteli. Tato teorie byla podpořena pokusy, při kterých kvalifikovaní učitelé známkovali stejnou písemnou práci. Výsledky těchto pokusů byly ještě dále propracovány. Stejná skupina učitelů dostala písemnou práci ke klasifikaci několikrát do měsíce. Výsledkem bylo zjištění, že posuzovatel se neshodne ani sám se sebou, což vzbuzovalo otázky, jestli je školní hodnocení absolutní a

nemá tedy reálný základ nebo se stala chyba v experimentech. Pokud by se přijala první teze, hodnocení by nemělo ve vyučování být, protože jev ovládaný člověkem nemůže být založen na jeho libovůli. Naopak by měl být podřízen objektivním zákonům. Stejného názoru – hodnocení je subjektivní a závislé na hodnotícím učiteli – je Helms (1996, s. 69), který uvádí, že kdyby byl předložen test deseti různým učitelům, vyčerpali by celou klasifikační stupnici. Stejně tak by žák mohl mít v paralelní třídě se stejnými výkony, které podává teď, „lepší“ nebo „horší“ známku.

2.4 Dopad školního hodnocení na psychiku dítěte

Učitel žáky ve škole neustále hodnotí, posuzuje jejich kompetence. Jako každý proces, i hodnocení má své důsledky. Nejsou pouze pozitivní, ale když bude učitel znát souvislosti, může některým chybám a nevratným změnám zabránit. Dobrý pedagog bude mít neustále na paměti, že hodnocení je založeno na mezilidských vztazích a vliv hodnocení na psychiku žáka je velký a rozhoduje i o jeho dalším vývoji.

Mezi kladné důsledky správného hodnocení můžeme určitě zařadit motivaci k další snaze žáka, aktivitu rodičů k jeho prospěchu a chování. K záporným stránkám hodnocení patří úzkost, strach ze špatné známky a selhání.

O účincích školního hodnocení na žáka nás informuje Slavík (1999, s. 143), který všechny faktory shrnul do jednoduchého a přitom důležitého vzorce: Psychický terén (tj. temperament, celková odolnost, míra stability, zdravotní stav aj.) + způsob hodnocení (typ, styl, forma) + sociální kontext (sociální klima třídy, vztah žáka k učiteli atp.) = míra pohody žáka. Pokud jsou položky na levé straně rovnice záporné, nízká je i žákova pohoda. V přímé úměrnosti se pak rovnice mění a pohoda rozhoduje o dalším úspěchu či neúspěchu a práci žáka. Psychická odolnost závisí především na pocitu vlastní hodnoty, která se rozvíjí hodnocením druhých osob (vnějším hodnocením). Dítě vnímá velmi citlivě, jak je okolím hodnoceno. Lhostejnost lidí, ke kterým má silný citový vztah (může být i učitel) mu ubližuje. Žák musí z jednání učitele cítit lásku a podporu. Kritiku by měl vnímat jako pomoc a neměl by mít pocit, že se ho chce učitel „zbavit“, „mít od něj pokoj“.

Dítě se v průběhu života musí naučit vnímat a hodnotit svět kolem i sebe (chování, možnosti, předpoklady, limity), aby poté mohlo na svět nahlížet s důvěrou a odhodláním. Pokud žák nesprávně odhadne své možnosti, bývá mnohdy zklamán. V jeho chování

můžeme zaznamenat ztrátu sebedůvěry, bojácnost a úzkostlivost či naopak agresí. Rada pro učitele podle Slavíka (1999, s. 143) zní: „*Když vás děti zlobí, vždy se nejprve ptejte, zda příčinou není vlastní nedůvěra v sebe, jejich nezvládnutý strach nebo úzkost z nároků, které převýšily jejich možnosti.*“

Sebeúcta úzce souvisí s vlastním hodnocením. Je jakýmsi podkladem sebedůvěry a psychické vyrovnanosti. Do jaké míry se úspěch či neúspěch projeví na naší sebeúctě je individuální. Jeden žák může čtyřku z matematiky brát jako ponižující, známku vlastní hlouposti, jinému je neúspěch více či méně lhostejný. Učitel by se měl snažit u žáka podporovat sebeúctu, neboť její snížení žáka nemotivuje k dalším činnostem a mohou se mu zhoršovat výsledky. Slavík (1999, s. 144) uvádí způsob, jak podporovat pozitivní sebehodnocení, sebeúctu a sebedůvěru a snížit úzkost z hodnocení druhých. Okolí by mělo dávat dítěti najevo, že ho přijímá se všemi jeho klady i zápory, bez ohledu na jeho výkony. Ve školním prostředí se k tomuto rozvíjení nejvíce hodí „*výchovy*“. Zde žáka učitel vnímá jako jedinečnou osobnost a rozvíjí ji. V rodině můžeme hovořit o bezpodmínečném přijetí.

1. Žák by měl rozumět učitelovu hodnocení i hodnocení svých spolužáků a správně názory interpretovat.
2. Žák by měl pomocí učitele poznat své skutečné možnosti, reálně zhodnotit své schopnosti. I citlivý učitel má názor, který je subjektivní, a tak je potřeba věřit ve zlepšení žákova výkonu. Je možné, že nás pak překvapí dobrými výkony.

Každý učitel vnímá žakovu sebeúctu jako zpětnou vazbu svého hodnocení. Zatímco některý žák reaguje na trojku z matematiky spokojeným pokýváním hlavy (přestože je to pouze průměrný výkon ve srovnání s ostatními), jiný žák ani s jedničkou spokojený není. Problém tak není ve výkonnosti, ale ve vyrovnání se sebou samým a se svými potřebami. Proto souhlasím se Slavíkem (1999, s. 145): „*...není až tak důležité ušetřit žáky záporného sebehodnocení, ale nesrovnatelně důležitější je vybavit každého z nich dovedností střízlivého sebehodnocení a hodnocení.*“

Kolář (2009 a, s. 187) popisuje dopad důsledků na žáka jako šestý bod hodnotícího procesu, kterému předchází:

1. Zadání úlohy – pochopení, přijetí úlohy;
2. Expozice výkonu – průběžná analýza výkonu;

3. Ukončení výkonu žáka – žákovo očekávání – zpětné promítání výkonu;
4. Závěrečná analýza výkonu – rozhodnutí;
5. Vynesení posudku – přijetí, či nepřijetí posudku.

Učitel by si měl při uvědomění důsledků, které může mít jeho hodnocení na žáka, propojit jeho vnější projevy, znalost jeho osobnosti (aspirací, hodnot, zájmů...) a pokusit se odhadnout, jak žák bude konkrétní hodnocení vnitřně zpracovávat. Nejspíš si bude klást otázky typu: „Motivovalo jej hodnocení pro další postup? Zvýšil jsem sebevědomí žáka? Považuje moje hodnocení za spravedlivé?“ Čím učitel žáka lépe zná, tím jsou jeho odhady přesnější. Může poté hodnocení upravit, aby žáka citově nezranil. Měl by se také zamyslet nad tím, jaký dopad bude mít hodnocení dopad z dlouhodobějšího hlediska (například při častém neúspěchu se u žáka vyskytne naučená bezmocnost).

2.5 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků

V moderním pojetí výuky by jistě mělo mít přednost pozitivní hodnocení žáka, upřednostnění jeho úspěchů, zdůraznění pokroků a přílišné nezabývání se jeho chybami a neúspěchy, které jsou spíše překážkou pro jeho další vývoj.

Učitel by měl podle Heluse (1984, s. 76) vynaložit velké úsilí, aby naučil žáka s jeho chybami pracovat jako se surovinami, ze kterých se dále tvoří dílo. Chyba by dítě neměla demoralizovat, ale naopak aktivizovat k nápravě.

Za pozitivní hodnocení považuje Kolář (2009 b, s. 109) dobrou známku, pochvalu za chování a jiné aktivity, kdy je výkon označen jako dobrý nebo výborný. Z hlediska žáka je toto hodnocení prožíváno jako pocit uspokojení. Může ho zažít i žák, který ve svém výkonu zaznamenal posun (např. dříve měl z testů čtyřky, dnes má trojku). Někdy učitel záměrně známku nadhodnotí, aby motivovala žáka k lepším výsledkům. I takovéto hodnocení lze považovat za pozitivní.

Ve školách se setkáme i s takzvaným principem převahy pozitivního hodnocení (Slavík, 1999, s. 111), které spočívá v tom, že nejprve žákovi zdůrazníme, co už zvládl, jaké pokroky udělal, jak dovede spojit souvislosti a aplikovat učivo do praxe (například pochválíme menší chybovost v doplňování i/y ve vyjmenovaných slovech). Teprve poté analyzujeme a zhodnotíme, co by šlo vylepšit a jaké žák dělá chyby (například připomeneme důležitost

správných tvarů písmen). Velmi důležité je vyjádřit žákovi důvěru v jeho schopnosti, ve zlepšení předchozího stavu a zdůraznit pozitivní očekávání (např. „Dnes se ti povedlo napsat diktát skoro bez chyby. Příště se ještě více soustřeď na tvary těchto písmen. Budeme je ještě procvičovat, když budeš pečlivě procvičovat i doma, tak příště si jistě zasloužíš jedničku.“). Toto sdělení má nejen motivační, ale i metodologickou hodnotu (tj. radí žákovi, jakým způsobem se může podílet na lepším výsledku). Samozřejmostí by mělo být ocenění snahy, péle, houževnatosti, nejen konečného výsledku. Princip převahy pozitivního hodnocení v samotném názvu říká, že má nad negativním převládat, nemělo by být však úplně vypuštěno. Žák by nedostával impulzy k nápravě, zpětnou vazbu. Tak jako žáci se nevyhnou chybám, ani učitelé by se neměli vyhýbat negativnímu hodnocení. Vždy však mohou najít něco, za co pochválit nebo vyjádřit podporu, aby žák věděl, že mají spolu s učitelem společný cíl.

„V procesech hodnocení – pozitivním i negativním – by měl žák pocítit osobní účast učitele – od radosti z úspěchu žáka až po určitou úroveň rozmrzelosti při nedostatečnosti žáka, způsobené jeho nedbalostí, nezájmem, neochotou atd.“ (Kolář, 2009 a, s. 175).

Kohoutek (1996, s. 18) popisuje potřebu žáka vědět, jaký je jeho výkon ve škole. Zda se shoduje s jeho očekáváním. Kladné i záporné hodnocení by mělo působit jako pobídka pro další práci žáka.

Skalková (1999, s. 162) spatřuje význam kladného hodnocení ve vyvolání kladných citových reakcí žáka, které ho poté povzbuzují k intenzivnější činnosti a vzbuzují v něm pocit sebedůvěry. Za důležité to považuje především u zakřiknutých žáků, u kterých kladné hodnocení posiluje zájem o plnění zadaných úkolů a motivuje žáky k ještě lepšímu výkonu. Naopak negativní hodnocení v žákovi vzbuzuje těžko kontrolovatelné vedlejší projevy (např. pocity méněcennosti). Pokud žák neúspěch prožívá dlouhodobě, dostává se do stavu neklidu a úzkosti.

3 Funkce hodnocení

Hodnocení může podle různých autorů plnit rozličné funkce (tj. sloužit k různým cílům). Nabízí se otázka, proč hodnotit, když je hodnocení záležitostí dosti složitou a pro žáky i učitele mnohdy i nepříjemnou. Této otázce přikládá jistě význam i Kalhous (2002, s. 404), který tvrdí, že *„podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“*

Charakter hodnocení i jeho dopady na psychiku žáka lze rozlišit podle toho, která z funkcí právě převládá. Proto by měl být učitel s těmito funkcemi seznámen, aby mohl upravit svůj hodnotící postup nebo si zvolit metodu předem. Slavík (1999, s. 16) popisuje funkce odpovídající trojici psychických dimenzí:

1. Motivační funkce souvisí s citovou stránkou hodnocení a zasahuje do jeho osobní sféry. Zacházení s ní není jednoduché, protože se týká citů a prožitků daného člověka a nemusí mu přinášet příjemné pocity. Příklad otázky: Proč se ti to nelíbí? Odpověď: Protože se bojím.
2. Poznávací funkce souvisí s rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu. Umožňuje nám pronikání k významu, smyslu i důležitosti toho, co se nachází ve světě kolem nás. Příklad otázky: Co se ti na tom nelíbí? Odpověď: Nelíbí se mi nejednoznačné řešení úlohy.
3. Konativní funkce souvisí s vůlí k činu a aktivizuje nás, podněcuje k činnosti v souladu s hodnotami, které uznáváme. Na tuto funkci se ptáme otázkou po aktivitě a odpovědí nám může být, co musím, smím nebo chci udělat, abych se zlepšil nebo napravil.

Každé hodnocení obsahuje všechny tři uvedené funkce, liší se jen míra, v které se projevují. Košťálová (2008, s. 45) uvádí ještě funkci osobnostně vývojovou, která je neméně důležitá. Učitel se snaží pomocí aktivit docílit toho, aby se žák naučil rozumět sám sobě, svému prožívání a vytvořil si pozitivní sebeobraz. Díky této funkci se naučí i reálně sebehodnotit. Jiný náhled na funkce hodnocení přinesl Airisiana (In: Slavík, 1999, s. 20), který funkce dělí:

- a) Funkce orientační poskytuje učiteli získat rychlý vhled do atmosféry třídy a poznat žáky. Probíhá většinou průběžným pozorováním v prvních týdnech výuky.
- b) Funkce didaktická pomáhá učiteli rozřadit žáky do skupin podle výkonnosti, poskytnout zpětnou vazbu a zajistit plánování výuky. Denně v průběhu roku si učitel cíleným pozorováním záměrně pamatuje informace.
- c) Funkce oficiální plní úřední požadavky, mezi které patří zprávy o prospěchu a chování žáků, rozřazení žáků do skupin pro další potřeby rozřazování na vyšší stupně školy. Potřebné informace jsou získávány pomocí testů a formalizovaného hodnocení a zaznamenávány do žákovské knížky, na vysvědčení apod.

Kyriacou (s. 121, 1996) popisuje nejčastější cíle hodnocení:

1. Hodnocení žáků jako zpětná vazba pro učitele – umožňuje učiteli reflektovat svoji práci na základě prospěchu žáků. Může zhodnotit, do jaké míry splnil předpokládané cíle.
2. Hodnocení jako zpětná vazba pro žáky – umožňuje žákům zjistit, jaké výkony podávají, jaký mají prospěch, nakolik se přiblížili cíli. Tyto informace jim pomohou k odstranění případných nedostatků a zlepšení své práce. Učitel by se měl snažit formulovat hodnocení jasně a co nejpřesněji, aby žák věděl, v čem přesně zlepšit práci.
3. Hodnocení jako motivační faktor – umožňuje žákům zorganizovat svoji práci a učit se to, co se po nich žádá, a uspět tak při hodnocení. Motivace může být vnitřní, vnější či kombinace obou. Když žákovi poskytneme adekvátní informace a pochválíme úspěch v náročné úloze, stane se z hodnocení neocenitelný zdroj motivace.
4. Hodnocení jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka – umožňuje učiteli zpětně vyhledat známky a informace o prospěchu žáka a rozhodnout o jeho potřebách (např. v problémové situaci). Záznamy mohou být jakýmsi zdrojem při jednání s rodiči či dalšími pedagogy.
5. Hodnocení jako doklad o současném prospěchu a dosažené úrovni žáka – toto hodnocení umožňuje získat učiteli aktuální zpětnou vazbu o prospěchu žáků. Z těchto poznatků pak může vzniknout např. vysvědčení.

6. Hodnocení jako posouzení připravenosti žáka pro další učení – umožňuje učiteli posoudit, zda jsou žáci připraveni na další posun v učení (např. zda umí psát jednotlivá písmena pro psaní slov), zda dobře rozlišil jejich schopnosti v rámci vnitřní diferenciaci nebo zda pochopili předchozí látku, zvládli obtíže...aj.

Jednou z funkcí, která již byla zmíněna, je funkce motivační. Hodnocení bývá považováno za neúčinnější a nejpoužívanější motivační prostředek, i když by tomu tak být nemělo. Nováčková (2005, s. 75) zmiňuje situaci, po které následovala řada dalších výzkumů. V jedné třídě paní učitelka děti za hraní zábavných her odměňovala, aby zvýšila jejich motivaci, v druhé třídě paní učitelka žáky neodměňovala. Žáci přesto hru – na rozdíl od první třídy – hráli o přestávkách. Ve snaze podnítit zájem žáků se může stát pravý opak. Odměnou dáváme najevo, že činnost není dostatečně zábavná a zajímavá, aby ji žáci dělali sami bez odměny.

I Skalková (1999, s. 161) uvádí, že hodnocení má důležitou motivační hodnotu. A to především proto, že žák ve třídě není izolovaný, ale neustále reaguje na podněty okolo. V sociálních vztazích tak velice citlivě reaguje na každé hodnocení.

4 Typy hodnocení

Typů, forem a metod hodnocení nalezneme v současné škole mnoho. Terminologie školního hodnocení není u nás ani ve světě ustálená a významy pojmů tedy mohou být překrývány či zaměněny. Učitel by se měl v této problematice orientovat, ale mít na paměti, že žádná podoba hodnocení není sama o sobě dobrá nebo špatná. Vždy závisí na kontextu, na souvislostech a na pedagogickém taktu učitele, zda je schopen správně ji využít.

Způsoby hodnocení můžeme rozčlenit podle Slavíka (1999, s. 37 – 40):

Sumativní – V sumativním hodnocení nám jde o konečné celkové posouzení výkonů žáka nebo rozřídění celého posuzovaného souboru (žáků, učitelů, postupů aj.). Žáka tímto hodnocením diagnostikujeme a získáváme informace o jeho úspěšnosti. Toto hodnocení nám neumožňuje žáka vést. Mezi typické příklady sumativního hodnocení patří písemné práce, desetiminutovky, vysvědčení, pokud je jejich cílem zařadit žákův výkon nebo ho klasifikovat. Někdy bývá toto hodnocení nesprávně ztotožněno pouze se známkováním. Lze mu však dát podobu i slovní: „Jana patří k nejlepším žákům ve třídě.“ Při závěrečném hodnocení by měl učitel přihlídnout ke všem informacím, které se týkají práce žáka. Měl by tak vzít v úvahu nejen testy a zkoušení, ale i práci ve skupinách, prezentaci výtvorů nebo rozhovory s učitelem jiného předmětu.

Formativní (korektivní, zpětnovazební, pracovní) – Pokud je žák hodnocen formativně, poskytujeme mu ve vhodnou dobu (tj. když se dá výkon ještě zlepšit, napravit) zpětnou vazbu, která mu pomůže hledat lepší cestu k cíli (správnému výkonu). Hodnocení má zpravidla formu rozhovoru nad průběhem práce. Do této skupiny hodnocení je řazena korektivní pomoc, připomínky, diagnostické testy i sebeoceňování žáka. Tento typ hodnocení je z pozice žáka chápán jako pomoc, nenásilná forma vedení, prostředek k sebepoznání, a nikoliv jako rozsudek, zda jeho práce je úspěšná nebo neúspěšná. Pokud se učitel rozhodne pro formativní hodnocení, čeká ho náročnější a pomalejší cesta ke změně výkonu žáka, než kdyby jej pouze oznámkoval, ale má vliv na žakovu motivaci. Pokud je navíc učitel odborníkem a ve třídě panuje přátelská a otevřená atmosféra, žák se nebojí sám poukázat na nedostatky a chyby, které pak společně napraví.

K. Starý (2006 b) uvádí šest oblastí školní výuky, které jsou nutné pro efektivní formativní hodnocení:

- 1) Příjemná přátelská atmosféra ve třídě, ve které se žák cítí dobře. V případě neúspěchu se nebojí posměchu a urážek ze strany spolužáků. Učitel by měl respektovat individualitu každého žáka a vytvářet pocit bezpečí a spolupráce. Měl by také s žáky konzultovat jejich výsledky a pokroky i mimo vyučování.
- 2) Pevně stanovené cíle jsou pro žáka jistotou, učitel by měl žákům jasně objasnit cíl a kritéria pro hodnocení a snažit se žáky zapojit do formulace cílů v předmětu, který vyučuje. Pro žáky se díky jasně vytyčeným cílům stává učení srozumitelnější.
- 3) Odklon od tradičního frontálního vyučování může žákům přinést spoustu nových zkušeností. Například při projektovém vyučování se rozvíjí spolupráce, vzájemná podpora žáků při učení. Při používání různorodých strategií uspokojíme různé potřeby žáků, vnímáme jejich odlišnosti.
- 4) Při zjišťování výsledků žáků může učitel zvolit formu tzv. pretestu a potestu. Jedná se o srovnávání počátečních a konečných znalostí žáků. Pro žáky by mělo být přirozené, že jsou zapojováni do hodnocení svých spolužáků i vlastních výsledků.
- 5) Zpětná vazba je nejdůležitější částí formativního hodnocení. Ať se jedná o formu písemnou nebo ústní, poskytne učiteli náhled na míru splnění jeho požadavků – cílů.
- 6) Předpoklad a zároveň i výsledek formativního hodnocení je aktivita ze strany žáka. Žák by neměl být pouhým objektem vyučování, ale měl by umět vyhledávat, třídit a srovnávat informace. Učitel by měl být jeho rádcem, měl by být připraven mu ve vhodné chvíli pomoci.

Normativní – Měřítkem tohoto hodnocení je sociální norma (někdy se uvádí sociálně vztahová norma), která bývá vztažena k určité skupině nebo populaci žáků. Jedinec se poměřuje se skupinou žáků, kteří plní stejný úkol. Toto hodnocení, nazývané též zkouška relativního výkonu, je typické u pohovoru se zájemci o zaměstnání (tj. úspěšní jsou pouze ti nejlepší, přestože i další splnili nároky). Ve školním prostředí je typická situace, kdy se učitel rozhoduje nad písemnými pracemi za pomoci porovnání nejlepší, průměrné a nejhorší práce ve třídě.

Kriteriální – Měřítkem tohoto hodnocení je splnění úkolu, při hodnocení nám stačí dva stupně (vyhověl x nevyhověl). Zatímco normativní hodnocení je zkouškou výkonu relativního, zde jde o zkoušku výkonu absolutního (tj. nezáleží nám na výkonu ostatních). Typickým příkladem je například řidičská zkouška.

Kyriacou (1996, s. 124) uvádí ještě hodnocení diagnostické, které se kryje s formativním, ale speciálně se zaměřuje na odhalení učebních obtíží žáka a jeho specifických potřeb. Dále také dělí hodnocení na interní (vnitřní) a externí (vnější), průběžné a závěrečné, objektivní hodnocení, hodnocení průběhu procesu a hodnocení výsledku (založené na hmatatelné práci – kresbě, modelu). Stejně jako ostatní autoři připomíná, že není důležité metodu použít samoučelně ve smyslu zařadit ji do kategorie, ale spíše se zamýšlet nad účelem použití a případně zvolit i kombinaci protikladných metod.

Kolář (2009 b, s. 32 – 33) uvádí rozdělení podle B. Kosové – z hlediska, jakou použijí učitelé vztahovou normu:

- 1) Hodnocení sociálně normované – učitel užívá stejné měřítko pro všechny žáky (vzniká tak iluze objektivního hodnocení) a může tak srovnávat jejich výkony. Problém může nastat v momentě, když část žáků prožívá neustále úspěch a druhá část je většinou neúspěšná. Pro žáky je toto hodnocení stresující, protože se do něj promítají i sociální vztahy. Žák se bojí pocitu zklamání, musí bojovat s úzkostí ze ztráty prestiže (např. měl jsem samé jedničky, teď však mohu mít dvojku). I v budoucím životě žáka se toto hodnocení vyskytne (srovnávání s ostatními při hledání pracovního místa, v zájmových aktivitách a soutěžích), proto by mělo na školách zůstat, aby na něj byl žák připraven a uměl se s ním vyrovnat.
- 2) Individuálně normované hodnocení – učitel porovnává práci žáka s jeho předchozími výkony. Díky tomu mohou společně sledovat pokroky, dílčí výkony v činnosti. Žák v tomto případě může pocítit radost z dobře provedené práce a získat učitelovo uznání. Tím si posílí důvěru ve vlastní schopnosti, což se projeví pozitivně na formování jeho sebehodnocení.

Další typy k doplnění nabízí Kolář (2009 b, s. 34):

Hodnocení neformální versus hodnocení formální. Učitel denně pozoruje žáky a provádí jejich diagnostiku. Toto hodnocení běžných činností označujeme jako neformální, na rozdíl od formálního, na které se žák může předem připravit (např. ohlášená písemná práce, diktát).

Hodnocení průběžné versus hodnocení závěrečné. Při průběžném hodnocení učitel žáky hodnotí v delším časovém úseku a tím získává údaje pro sumativní hodnocení. Závěrečné hodnocení je celkové, konečné zhodnocení používané jen na konci výuky předmětu nebo pracovního programu.

Za důležité považuji připomenout ještě autentické hodnocení, jako jednu z alternativních možností jak zjistit žákovy znalosti a především dovednosti. Týká se zjišťování žákových kompetencí z praktického hlediska (úkoly, které jsou důležité pro praktický život). Učitel se tak dozví z žákových výrobků, modelů, grafů, deníků a jiných prací, jak je žák připraven na reálné situace (Slavík, 1999, s. 105).

Košťálová (2008, s. 14) připomíná, že obsah pojmu autentické hodnocení se vyvíjí. Dříve se používal jako hodnocení práce, kterou žák vypracoval sám (ne jeho rodiče, kamarádi). Dnes se pojem rozšířil a propojil s autentickým učením, které se popisuje jako učení tvořivé a badavé. Žák na základě problému, údivu či zvědavosti sám vytváří produkt a učí se novým dovednostem. Do pozadí se staví hodnocení učitele, proto tuto činnost Košťálová (2008, s. 14) nazývá jako „*hodnotící činnost nekontrolní povahy*“.

Čapek (2008, s. 105) uvádí způsob, jak by se měl změnit náhled učitelů na hodnocení. Jako příklad popisuje žáka, který je vášnivým rybářem a chová se šetrně k přírodě. Přestože má široký přehled v určité oblasti, testy v daném předmětu nepíše na jedničky. Na rozdíl od něj žák, který se „umí naučit“, získá ve škole vynikající známky, ale k přírodě vztah nemá. Proto je důležité neupřednostňovat znalosti před prakticky zaměřenými a vyššími stupni kompetencí – dovednostmi a postoji.

Hodnocení, které je svěřené do rukou žákovi, je nazýváno autonomní. Předchází mu podle Slavíka (1999, s. 139, 133 – 134) formativní hodnocení učitele, ze kterého se žáci naučí po krocích posuzovat svoji vlastní práci. Autonomní hodnocení je většinou spjato s autonomní koncepcí výuky, kdy není změneno pouze hodnocení, ale celkový pohled na výuku. Jako příklad je možné uvést model učení založený na kritériálním hodnocení – týdenní plány nebo smlouvy o učení. Žák přebírá odpovědnost za své výsledky, pracuje

samostatně, na předem smluvených cílech, aby byl podle domluvy i hodnocen. Při úspěšném zavedení konceptu dojde k příjemné změně sociálního a pracovního klimatu ve třídě. Hlavní důraz je kladen na otevřenost, kontrolovatelnost a průhlednost. Autonomní hodnocení je hodnocením, kterému samotný žák rozumí a dokáže ho vysvětlit, popřípadě obhájit. Tento přístup je pro žáka výhodný z důvodu angažovanějšího sebehodnocení. Podle Slavíka (1999, s. 28 – 29) autonomní koncepce vede žáka k sebevzdělávání a sebereflexi a dbá na to, aby hodnocení od učitele bylo postupně přenecháváno žákovi a rozvíjelo tak jeho metakognici.

Kolář (2009 b, s. 35) uvádí další příklad kriteriálního hodnocení jako tzv. mastery learning. Výraz můžeme přeložit jako zvládací učení. Tento pojem bývá spojován se jménem Johna B. Carolla (In: Košťálová, 2008, s. 53), který vnesl do pedagogiky myšlenku, že každý žák učivo zvládne, pouze někteří z nich potřebují na zvládnutí učiva více času nebo ve správný čas určitou pomoc od učitele. Koncept, který převrací náhled na neúspěšné žáky, přepracoval do ucelené teorie B. Bloom. Neúspěch je v rámci tohoto konceptu přičítán učiteli (ne lenosti či neschopnosti žáka), který nepoznal, že žák učení nerozumí a nezasáhl s vysvětlením a korekcí práce. Důležité je látku pochopit, ne se ji mechanicky naučit, protože pak další výklad nenavazuje na minulé prekoncepty a žák se v učení znovu ztrácí, izolované poznatky neumí použít v jiné situaci a časem je zapomené (Košťálová, 2008, s. 54).

5 Formy hodnocení žáků

Formou hodnocení rozumíme vnější projev hodnotícího procesu. Stejně jako u typů hodnocení, nemůžeme žádné formy označit jako vynikající, použitelné v každé situaci. Opět funkčnost forem závisí na pedagogickém záměru a konkrétní situaci.

Učitel žáka hodnotí různými způsoby – neverbálními (mrknutím oka, úsměvem, pokývnutím hlavou) nebo verbálními (slovním vyjádřením). „Ano“, „Máš pravdu“, „Oprav si to“ jsou způsoby jednoduchého slovního spojení. Učitel může hodnotit také součtem bodů a zařazením do stupnice, známkou až po složité analýzy výkonu, které jsou spojovány s formulací závěrečného hodnocení (Kolář, 2009 b, s. 77).

Kratochvílová (2011, s. 33) formy rozděluje:

- Verbální (ústní, písemné)
- Číselná (klasifikační stupnice, body, procenta)
- Nonverbální (gesta, mimika, pohyb, názor)
- Grafická (obrázky, grafy, symboly, barvy)

5.1 Známkovat či hodnotit slovně

Nejrozšířenější formou hodnocení je známkování. To bývá kromě původní funkce poskytovat zpětnou vazbu spojováno i se stresem, úzkostí, psychickým napětím žáků i vytvářením negativních postojů k sobě samému. Žáci přicházejí do první třídy a jsou učitelkou od začátku motivovány hvězdičkou, razítkem, jedničkou, bonbonem či nálepkou do notýsku. Znáмка se pro žáka stává zdrojem radosti, dokládá mu pocit vlastní důležitosti, ale zároveň mu říká, že činnost, za kterou odměnu dostal, není sama o sobě moc zábavná. Vnější motivací žákovi podsouváme myšlenku, že se učíme pro odměnu, pochvalu a při nesplnění povinností jsme trestáni a káráni. U žáků tímto poškodíme vrozenou vnitřní motivaci učit se, zdokonalovat se bez vnějšího popudu. Znáмки snižují zájem o učení, místo předpokládaných funkcí motivovat a zvyšovat chuť po poznání.

Nováčková (2005, s. 76) uvádí další riziko odměn a trestů – žáci nepracují naplno. Motivace pomocí známek přímo odporuje cíli z RVP, ve kterém si má žák osvojit strategii učení a má být motivován pro celoživotní učení a naučit se poznávat smysl a cíl učení.

Slovní hodnocení má ze zákona rovnocenné postavení, je umožněno novým školským zákonem ve všech ročnících. „*Pokyn MŠMT ČR přímo považuje slovní hodnocení za „alternativu hodnocení“ vedle klasifikace.*“ (Slavík, 1999, s. 129). Může tedy doplňovat hodnocení známkou či stát jako hodnotící nástroj samostatně. Možná je i kombinace obou metod (některé předměty klasifikovat, jiné hodnotit slovně). Při přechodu na jinou školu stanovuje vyhláška povinnost hodnotit žáka ve všech vyučovacích předmětech známkou.

Formou slovní zprávy se rodiče dozvídají o prospěchu a chování žáka. Slovní hodnocení by mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích žáka za určité období, ale zároveň i žákovy postoje k učivu, píli a spolupráci. Čím je hodnocení detailnější a propracovanější, tím lepší zpětnou vazbou je pro žáka i rodiče. Ve slovním hodnocení učitel dostává prostor popsání nejen konečného výsledku, ale i průběhu učení. Známé rčení zní: „*Cesta je důležitější než cíl.*“ Vždyť i na „*cestě*“ za cílem se žák naučí spoustu dovedností a vědomostí, které později může použít při dalším učení. Pro učitele je tato forma hodnocení velmi náročná a nese s sebou i určitá rizika. Jednak musí být učitel vzdělaný v oblasti diagnostiky, osobnosti dítěte a ještě by měl mít určitou úroveň jazykového vyjádření (bohatou slovní zásobu, zvolit takové slovní obraty a termíny, kterým budou rozumět rodiče i samotný žák). Nad hodnocením by se měl jak učitel, žák, tak rodič zamýšlet. Přesto musí být vyjádřené jednoduše a srozumitelně. Podmínkou, bez které se učitel ve slovním hodnocení neobejde, je výborná znalost žáků. Tato situace nastává právě na prvním stupni základní školy, kdy třídní učitel stráví s žáky mnoho času a pozná je i jejich vlastnosti nejen z pohledu školní výkonnosti. Mezi záporné stránky slovního hodnocení z hlediska učitele bychom mohli zařadit pracnost a časovou náročnost. Slavík (1999, s. 130) doporučuje neustálou sebekritičnost (několikrát přečíst a opravovat), požádat o pomoc kolegy a cvik (jiné bude hodnocení učitele – začátečníka a učitelky s dvacetiletou praxí).

Za velký problém považuje Slavík (1999, s. 130) to, že termín „*slovní hodnocení*“ nám nesdělí nic o kvalitě hodnocení. A tak i tato forma hodnocení se někdy stává méně informativní než klasifikace (např. jednoduché sdělení v hodině žákyni, že kdyby se více snažila, malba by byla lepší). Někdy však může být málo informativní hodnocení cílem učitele (např. upozornění na tři chyby v prvním řádku diktátu, bez upřesnění o jaké chyby se jedná), aby se žák naučil svoji práci kontrolovat a hledat chyby sám. Protože se při použití slovního hodnocení pouštíme do hodnocení osobnosti dítěte, v popisu žákových kvalit nebo nedostatků můžeme nalézt „*nálepkování*“, které na žáka přenáší pocit odpovědnosti (Honzík

je označen jako pilný žák, proto se za všech okolností snaží naplnit nároky pana učitele, což vede k jeho úzkosti ze školy).

Nelešovská (2005, s. 102) apeluje na učitele, aby si uvědomili, jak moc svojí komunikací žáky ovlivňují. Měli by dbát na kulturu jazyka, formulaci otázek, ale i na vyjadřování a celkové jednání, které může žáky pozitivně ovlivnit.

Košťálová (2008, s. 46 – 49) objasňuje problematiku nálepkujícího (posuzujícího) a popisného jazyka.

Posuzující jazyk (tzv. nálepkující hodnocení) žáka zařadí, označí, ale nesdělí mu nic konkrétního (např. co se naučil a co je potřeba zlepšit). Pochvalné výroky typu: „Máš to krásné. Ty jsi ale šikovná.“ nebo odsuzující: „To je hrozné. Jsi nešikovný.“ odsoudí buď celou osobu, nebo daný výkon žáka, přestože v žádaném cíli nesplnil třeba jen jedno kritérium. Těmito hodnotícími soudy neplníme funkci hodnocení, protože nenaznačujeme žákovi cestu ke zlepšení či možnosti nápravy. Nálepkující hodnocení jako prostředek vnější motivace nepřinese žákovi uspokojení z činnosti, ale je nahrazeno očekávaným pozitivním hodnocením. Příkladem může být žák, který necvičí kvůli tomu, že mu to přináší radost, ale kvůli pochvale a odměně.

Používat popisný jazyk a soustředit se na projevy v chování žáka uvádí Čechová (2009, s. 16 – 19) jako jedno ze tří pravidel pro zpětnou vazbu. Druhé pravidlo úzce souvisí s prvním. Učiteli radí nezobecňovat formulace, zvláště pokud se jedná o vlastnosti člověka (známý haló – efekt). Radí také užívat slovesa *dělal, přinesl, odmítl, napsal aj.* a snažit se vyhnout slovům *vždy, pokaždé, nikdy*. Třetím pravidlem je neporovnávat. Učitel na základě pozorování vidí, že někteří žáci jsou s prací hotoví rychle, zatímco jiní jsou pomalejší. Ovšem vyjádření „*Jana patří mezi nejrychlejší.*“ nemá velkou vypovídající hodnotu. Kdyby Jana chodila do jiné třídy, možná by patřila díky jinému složení třídy „mezi pomalejší“.

„*Popisovat projevy a nehodnotit je jedna z nejtěžších lidských činností.*“ *J. Krishnamurti* (Čechová, 2009, s. 15)

5.2 Klasifikace, forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace je považována za základní formu hodnocení. Učitelé pomocí této formy zapisují denně do žákovských knížek a notýsků známky, které jsou nositeli informace o žákově školním výkonu. Jak už bylo zmíněno, na známku jako zobecněnou informaci

pohlíží každý účastník hodnotícího procesu jinak. Učitel mnohdy promítá do známky nejen skutečné znalosti a dovednosti žáka, ale i jeho chování, vyjadřování, motivy, vztah k předmětu, spolupráci ve skupině aj. Ve známce se může odrážet i osobní vztah učitele k žákovi (např. Standa se velmi snaží, já mu tu jedničku dám). Zatímco učení samotné je proces, který probíhá v čase, známka je jeho důsledkem, statickým a konečným. Žáka nerozvíjí, neposouvá dál, pokud není doprovázena slovním hodnocením, má nízkou informační hodnotu (Kolář, 2009 b, s. 84). Slavík (1999, s. 130) upozorňuje, že ani klasifikace se beze slov neobejde: „Každá známka má svůj slovní doprovod a navíc svůj zážitkový kontext, který podporuje její srozumitelnost.“

„Žáci se totiž především známkují za to, jak si zapamatovali předepsanou učební látku. Hodnocení a sebehodnocení žáků nejsou součástí průběžného dialogu mezi žákem a učitelem, během kterého může žák získat novou motivaci ke studiu. Pro takový dialog je mnohem vhodnější slovní hodnocení než známky.“ (Holub, 2012)

Doubrava (2012, s. 11) píše, že učitelé při procesu hodnocení výsledky používají zejména kvůli klasifikaci, méně jako nástroj pro zdokonalení výsledků žáka. Za vhodnější OECD považuje hodnocení k předem stanoveným kritériím, protože udělená známka někdy obsahuje nejen dosaženou úroveň žáka, ale i jeho chování (např. snahu, motivaci). Proto by měly být tyto dvě složky popsány odděleně.

Žáci se snaží získat ve škole dobré známky, snaží se být úspěšní. Jejich touhou je mít samé jedničky, nikoliv co nejvíce se toho naučit. Rodiče žáků si přejí mít doma dítě, které je okolím dobře hodnoceno, protože to je předpokladem úspěchu dítěte i v budoucím životě. Jejich otázka po příchodu žáka ze školy bude jistě na získané známky, nikoliv na to, co nového a zajímavého se žák dozvěděl. Touto cestou dávají žákovi za pravdu, že známky jsou velmi důležité.

Kolář (1986, s. 194) upozorňuje na pokusy vyřadit klasifikaci z výuky (pod vlivem výzkumů o subjektivitě). Dále označuje druhý důvod pro vyřazení jako tzv. fetišizaci známky (výše popsané chování žáka, který se učí pouze „pro známku“, nikoliv pro nové poznatky). Žák se potom při touze po dobré známce nebo vyhnutí se špatné známce uchyluje k podvádění (opisování od spolužáka, z knihy), záškoláctví apod. Pokusy o vyřazení klasifikace nevedly k pozitivním výsledkům, protože na experimentálních školách, kde

učitelé po určitou dobu nesměli užívat k hodnocení známky, žáci neměli o učivo takový zájem a učitelé nemohli úspěšně pracovat. Na některých z těchto škol si učitelé stejně našli náhradní hodnotící systém (obrázky různých velikostí, body, procenta).

V rozporu se vzdělávacími cíli se hledaly nové cesty, jak hodnocení změnit, aby přinášelo odpovědi na otázky, co a do jaké míry se žák naučil a nedalo pouze „nálepku“ jedničkáře, dvojkaře atd. Jednou z metod, která např. v USA byla dokonce součástí vzdělávací reformy, je portfoliové hodnocení. Portfolio je využíváno i v domácím vzdělávání (Jančaříková, 2006).

6 Portfolio jako jedna z forem hodnocení

Nováčková (2005, s. 78) lituje, že se portfolio nedostalo do školského zákona jako legitimní způsob hodnocení (slovo portfolio je cizí, což nesmí v zákoně být). Mezi učiteli bývá také nazýváno jako soubor prací žáka, složka, desky.

„Portfolio znamená uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o průběhu i výsledcích učení žáka.“ (Nováčková, 2005, s. 78)

Košťálová (2004, s. 7) popisuje portfolio jako soubor nebo sbírku, která je tříděná podle určitého záměru. Záměr se odvíjí od cíle, proč portfolio zakládáme.

Portfolio, jak již bylo popsáno, je dobrým pomocníkem pro děti docházející do školy pouze za účelem zhodnocení – děti absolvující domácí vzdělávání. Ty většinou zakládají pomocí rodičů reprezentativní vzorky své práce do pořadače. Není určeno, jak by měla portfolio vypadat, a proto je každé originální. Některá jsou řazena podle předmětů, jiná chronologicky s učením. Portfolio může mít i charakter krabice, ve které nalezneme dokumenty, výkresy aj.

Portfolio ve školním prostředí bývá pro učitele dobrým pomocníkem i při rodičovském sdružení. Rodiče si prohlédnou práce žáků za určité časové období (většinou čtvrtletí) a celou sbírku žákových prací si odnesou domů. Rodiče si toto řešení chválí, protože vidí u žáka postupné pokroky v učení, mají ucelený obraz o učivu a vše je přehledné. Na některých školách jsou do portfolií vkládané kromě výtvarných prací, písemných prací, fotografií i čtvrtletní práce či sebehodnotící archy (např. v Křesťanské základní škole v Jihlavě – viz Přílohu III.).

Portfolio není záležitostí pouze základních škol, najdeme ho ve výuce i na středních školách. Na některých vysokých školách studijní program umožňuje na základě sesbíraných materiálů z portfolia obhájit či skládat zkoušky nebo státní závěrečné zkoušky (např. Pedagogická fakulta JU ČB – Katedra pedagogiky a psychologie).

Portfolio bychom mohli použít jako pomůcku pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení. Je prostředkem učení, při němž jsou důležité činnosti, kterým se žáci věnují (od sbírání materiálu, sebehodnocení až po prezentaci a obhajobu). Portfolio může mít různé podoby. V pedagogické literatuře nalezneme jeho různá rozdělení.

Nováčková (2005, s. 78) uvádí portfolio dokumentační a reprezentační (ukázkové), které je uváděno i jako závěrečné, výběrové. Třídění doplněné o jeden druh zařazuje Košťálová (2008, s. 114), která jej člení na portfolio dokumentační, reprezentační a pracovní. Z hlediska hodnotící funkce portfolio dělí:

- a) Portfolio sloužící zejména k formativnímu účelu (tj. mělo by poskytovat žákovi průběžnou zpětnou vazbu, na jejímž základě může žák vylepšovat svoji práci). Musí tedy obsahovat i záznamy o vývoji žákovy činnosti (prvotní plány, další verze, myšlenky i opravy).
- b) Portfolio sloužící především k sumativnímu účelu (tj. mělo by sloužit jako podklad pro závěrečné hodnocení). Bude obsahovat vybrané produkty z žákovy práce. Na výběru se podílí žák i učitel, nejlépe dohodou. Nemělo by chybět sebehodnocení, reflexe vlastní práce.

Z portfolio pracovního (žák má zde všechny své práce) se může tříděním stát portfolio dokumentační (Košťálová, 2004, s. 7).

Důvodů, proč využívat portfolio ve výuce je jistě mnoho, ale zmínila bych některé, které souvisí s tématem hodnocení:

- umožňuje propojit výuku s hodnocením – hodnocení tak slouží učení,
- dává podporu při hodnocení, které se tak může opřít o konkrétní doklady a stává se srozumitelnějším pro učitele, rodiče i samotného žáka, který se s jeho pomocí účastní vyhodnocování vlastní práce,
- učí žáky rozpoznávat a označovat kvalitu ve vlastní práci, spolupodílet se na hodnocení – rozvíjí kompetenci k sebereflexi a sebehodnocení. Pokud materiály v portfoliu nejsou hodnoceny, žák dostane možnost „chlubení“, odpadá strach a žák se na zhodnocení těší,
- hodnocení portfolio je metoda, která je vhodná pro žáky se specifickými poruchami učení (produkty v portfoliu zachycují originalitu a můžeme v nich postřehnout jedinečné projevy osobnosti) Slavík (1999, s. 109).

Mezi další přínosy můžeme zařadit:

- srovnávání žáka se sebou samým (náhled na minulé a současné výkony, individuální pokrok), přestože jednotlivé části mohou být známkovány či slovně hodnoceny normativně,

- zachycení dovedností, zážitků a zkušeností (i mimoškolních) pozorujeme zejména v domácím portfoliu. Učitel se díky nim dozvídá i o zájmech a postojích žáka, může ho v dané činnosti podpořit. Každý žák tak může zažít úspěch v oblasti, která je mu blízká,
- celkový (globální) pohled na žakovu osobnost. Portfolio učiteli umožňuje rozpoznat žakovy schopnosti a pomoci mu se zaměřit na danou oblast, což je důležité např. při rozhodnutí o jeho dalším studiu nebo výběru povolání (Jančaříková, 2006).

Košťálová (2004, s. 8) spatřuje smysl portfolia v tom, co nám umožňuje dělat. Je to např. hledání hodnoty vlastní práce a uvědomění si cesty k cíli nebo sledování rozvoje dovedností v úkolech komplexní povahy. Hlavní smysl práce však Košťálová (2004) vidí „v třídění a zdůvodňování třídění portfolia“. Pro efektivní práci s portfoliem musí mít učitel promyšleny cíle, ke kterým má práce s portfoliem vést. Předpokladem je právě porozumění smyslu portfolia.

Čechová (2009, s. 32) za nejdůležitější aktivitu, která souvisí s portfoliem, považuje rozhovor učitele s žákem o obsahu portfolia. Rozhovor by měl být podnětný, žáka vést k sebehodnocení a úvahám o své práci.

Příklady inspirativních otázek (Čechová, 2009, s. 32):

- „Z jakého důvodu jsi zvolil tuto práci do portfolia?“
- „Kterou z tvých prací považuješ za nejvydařenější?“
- „Čím ti tato práce udělala radost?“
- „Který svůj výsledek bys chtěl příště opakovat, nebo ho překonat?“
- „Kdy naposledy se ti v tomto předmětu něco vydařilo?“

7 Vymezení pojmu sebehodnocení

Sebehodnocení (selfassessment) je obecně řečeno „hodnocení sebe sama“.

Se sebehodnocením se stejně jako s hodnocením setkáváme každodenně při běžných činnostech, zejména pracovních (např. nadřízený chce po zaměstnanci, aby se k výkonu nejprve vyjádřil on sám). Sebehodnocení však proniká i do jiných oblastí, především do našeho osobního života (např. partner se může po výtce zamýšlet, zda se chová k druhému partnerovi vhodně, nebo matka přemýšlí, zda dobře vychovala své děti). K sebehodnocení nám bývá dán většinou nějaký impulz, který naše uvažování a zpětnou reflexi procesu „nastartuje“. Může se jednat o přímou otázku (Splnil jsi vše, co jsi mi slíbil?) nebo problém, který potřebujeme vyřešit (Rozbilo se nám auto a my hodnotíme, zda jsme se k němu chovali dobře). Při sebehodnocení, které většinou probíhá přirozeně a instinktivně, si uvědomujeme své nedostatky, přednosti (z psychologického hlediska), chyby a úspěchy (např. ve škole). Za ideálních podmínek se snažíme chybami poučit a zjednat nápravu (sebeřízení). Pokud se nám to podaří, naše sebevědomí se zvýší a získáme větší chuť do práce i do života, budou se nám lépe překonávat budoucí překážky. Člověk má tendenci se hodnotit, někdy se pochválíme „pro sebe“ („Tohle se mi opravdu povedlo.“), jindy sdělíme výroky druhým s očekáváním jejich reakce – hodnocením („Máš pravdu, je to opravdu vydařená práce.“).

„Sebehodnocení je obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí. V psychologii jde o metodologický postup, jenž umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sebe sama, své poznání a prožívání světa.“ (Průcha, 2009, s. 258 – 259)

„Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život.“ (Kolář, 2009 b, s. 156)

Sebehodnocení je v České republice doplňkem hodnocení daného zákonem – hodnocení známkou a slovního hodnocení (Rakoušová, 2008).

V textu vyhlášky č. 48/2005 o základním vzdělávání je požadováno, aby škola popsala pravidla a zásady pro sebehodnocení žáků ve svém školním řádu. Z toho vyplývá,

že „sebehodnocení žáka nemůže být nahodilá činnost, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, mají-li čas, ale musí jí t o zcela plánovanou a systematickou činnost, která je běžnou součástí vzdělávání“ (Kratochvílová, 2011, s. 79).

„Nejlépe člověk přijímá závěry, které učiní sám. Snad i proto je vhodné, aby učitelé v procesu hodnocení maximálně spolupracovali s hodnocenými žáky. Mají-li být partnery ve výuce, pak by měli být partnery i při hodnocení.“ (Urbanovská, 2004)

7.1 Sebehodnocení ve školním prostředí

Chtěla bych se věnovat spíše sebehodnocení výsledků školních prací žáků, i když jsem si vědoma, že pedagogický a psychologický přístup nelze jednoznačně oddělit, protože žák svým vlastním hodnocením výsledku práce zároveň dává najevo, jak situace prožívá a jak chápe uspořádání světa, což je blízko psychologickému pojetí.

Vališová (2011, s. 253) připomíná, že škola nemůže člověka provádět po celý jeho život, měla by ho ale vybavit metodami sebevzdělávání a sebevýchovy, včetně metod sebehodnocení. Zároveň ličí hodnotící aktivity v současné škole, kam nepatří pouze zmiňované sebehodnocení, ale i hodnocení práce druhých, procesu vyučování, práce učitele aj.

Slavík (1999, s. 109) popisuje souvislost mezi zavedením hodnocení portfolia a změnou přístupu k hodnocení – hodnocení se z diagnostického prostředku učitele může díky portfoliu a žakově hodnocení své práce stát nástrojem pracovním. Po ukončení školní docházky by měl být žák schopen samostatně nebo s malou pomocí využít to, co si ve škole osvojil. Výjimkou by neměla být ani schopnost hodnotit. Žák však během let školní docházky může nabýt pocitu, že hodnocení přichází pouze z vnějšku – od učitele a žákovi se „odcizuje“ (hodnocení je nástroj v rukou učitele, o kterém se nepochybuje). Dítě předškolního věku si ještě neuvědomuje hodnotící procesy, vnímá je jako součást životních událostí a změn. Jakmile však začne navštěvovat školu, hodnocení se pro něj stává cílem snažení (maminka bude mít radost, když přinesu jedničku; když budu mít razítko tatínek mi koupí stavebnici) a izolovanou zprávou předávanou mezi v tu dobu pro něj největšími autoritami – učitelem a rodiči (Slavík, 1999, s. 109, 111).

Pokud učitel chce žáky něčemu naučit, měl by sám disponovat vědomostmi nebo dovednostmi, které chce žáky naučit (pokud učitel učí žáky hodnotit, měl by sám hodnocení

ovládat). Slovy Slavíka (1999, s. 9) „...*hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se leckdy v praxi zapomíná. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, potřebují, aby sami hodnocení co nejlépe zvládli a rozuměli mu.*“

Slavík (1999, s. 112, 113) připomíná, že hodnocení učitele má mít informativní hodnotu (tj. mělo by žákovi podat dostatečně kvalitní informace, aby věděl, co a jak má udělat). Právě tímto postupem formativního hodnocení podáme žákovi pomocnou ruku na jeho cestě k sebehodnocení, protože žák má dostatek informací o výkonu a později už sám uvidí, co se mu v práci podařilo nebo co může vylepšit či opravit.

7.2 Význam sebehodnocení

„Žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu.“ (Urbanovská, 2004)

Na začátku práce jsem se pomocí odborné literatury snažila popsat, jak může hodnocení ovlivnit žáka a jaký má pro něj význam. S demokratizací školství po roce 1989 se více začal upřednostňovat partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Žák se tak dostává do pozice „partnera“ a stává se spoluodpovědným za svůj prospěch a chování.

Do vyučovacích hodin je vhodné zařadit sebezpoznavací aktivity (např. viz přílohu IV.). Mnoho příruček se činnostmi a hrami s tématem sebezpoznání zabývá, pro inspiraci nakladatelství Agentura Strom, Grada, Portál. Pokud se s žáky bude učitel věnovat sebezpoznání, žák si uvědomí svoji jedinečnost, své vlohy, schopnosti a dovednosti. Samozřejmě narazí i na vlastnost, která je společensky vnímána špatně nebo odmítána. Jejím uvědoměním však může začít cesta nápravy.

Učitel se musí více soustředit na způsob, jakým vyučuje a měl by rozvíjet u žáka klíčové kompetence. Jeho snaha by neměla být tolik upřena na cíl činnosti, ale její postup (Čechová, 2009, s. 13).

„Proces žákovského sebehodnocení má několikeré pozitivní důsledky pro rozvoj jeho osobnosti.“ (Urbanovská, 2004, s. 4).

Pokud je žák učitelem veden k sebehodnocení předchozího učení, uvědomuje si průběh a výsledky činnosti a také si uvědomuje to, co při samotném učení dělá. Může si lépe

povšimnout, v čem byl úspěšný nebo neúspěšný a proč tomu tak bylo. Postupy, které mu pomohly k dobrému výsledku, si zapamatuje pro příští práci a při nalezení chyb a omylů se může poučit a v podobné nebo stejné situaci se nedostatků vyvarovat a vyřešit je vhodnějším způsobem. Zvýší tak své řízení při učení, stává se samostatnějším.

Další význam sebehodnocení:

- Přemýšlí-li žák o svých pokrocích a nezdarech, sám postupně přichází na to, k čemu má a nemá předpoklady. Na jejich základě se pak zabývá myšlenkami do budoucna (jakým směrem by jeho snaha vedla při jiném postupu). Žák si uvědomí své přednosti a nedostatky, což mu pomůže v jeho sebepoznání.
- Pokud žák posoudí reálně své schopnosti a předpoklady pro danou činnost, bude si jistější, což se projeví na jeho výkonu (bude mít větší sebevědomí a nebude prožívat strach z neúspěchu).
- Sebejistý žák má větší pravděpodobnost, že úkoly splní, nebojí se nástrah a je připraven hledat řešení případných problémů. Sebeřízením (samostatným rozhodováním, plánováním i realizací) rozhoduje o svém dalším postupu, nevyhýbá se zodpovědnosti a nesvaluje vinu na nedostatek svých schopností.
- Při sebehodnocení dochází žák k závěru, že svoji snahou rozvíjí schopnosti (je „chytřejší“, „šikovnější“). Při dalším učení tak upřednostní činnosti, které jej dále rozvíjí a umožňují mu sebezdokonalování (Urbanovská, 2004).

Učitel by měl u žáků rozvíjet také emoční kompetence. Mezi některé jejich složky se řadí i sebeuvědomování a motivování sebe samého, které přinese větší úspěchy než vnější motivace (např. ve škole známkou či bonbonem). Žák utvrzovaný v přesvědčení, že patří k průměrným ve třídě, své úsilí směřuje k průměrným výkonům v různých oblastech, i když má mnohdy schopnosti činnost zvládnout lépe. Úkolem učitele je poskytovat žákům zvolením vhodných aktivit možnost prožít úspěch a v případě nezdaru přijít s radou, jakým způsobem chybu napravit. Pochvaly jsou pro žáka motivací k další práci, ale není dobré žáka chválit nekriticky. Měl by se naučit prožívat i emoce spojené s neúspěchem, aby pak pozitivní intenzivněji vnímal (pokud dostane z diktátu trojku a z následujícího jedničku – bude mít radost). Jednou z možností odstranění demotivace neúspěšných žáků – při použití známkování, je podílení se na vlastním hodnocení a nesrovnávání výkonů žáků, ale žákových pokroků. Když si žák sám navrhne známku, získává lepší pocit jistoty, že má své

úspěchy pod kontrolou. Zlepší se tak jeho motivace. S učitelem se pak společně dohodnou na známce (Stuchlíková, Prokešová, 2005, s. 72).

Důvody, proč rozvíjet u žáků schopnost sebehodnocení shrnuje i Čechová (2009, s. 13):

- 1) Žák se stává spoluzodpovědným za svůj vlastní vývoj.
- 2) Žák si osvojením dovednosti sebehodnocení rozvíjí osobnost.
- 3) Žák si vlastním hodnocením nepoškozuje sebezpojetí (na rozdíl od hodnocení druhých).
- 4) Sebehodnocení díky své individuální platnosti může probíhat u jakéhokoliv žáka v kterékoliv třídě.
- 5) Žák může sebehodnocení (jeho přínosy) využívat i v běžném životě.

Učitelé z malotřídních škol se většinou shodují na těchto výhodách sebehodnocení (uvedené jsou pouze ty, které nebyly popsány výše).

- žák pracuje s chybou (chyba je pro žáka stimul k dalšímu sebezdokonalování),
- žák se cvičí v komunikačních dovednostech a rozšiřuje si slovní zásobu,
- žák je spokojený (ve třídě panuje pozitivní klima, protože zde nejsou tak časté kázeňské problémy),
- žák hledá příčiny a vyvozuje důsledky svého chování (Rakoušová, 2008).

Kratochvílová (2011, s. 116) považuje sebehodnocení za velmi důležité, protože žáky připravuje k osvojení si následujících dovedností:

- zhodnotit stav osvojení si znalosti, rozvoje dovednosti,
- posoudit míru schopnosti praktického a bezchybného použití osvojené informace,
- umět si uvědomit, zda jsem při dosahování vymezených cílů udělal pokrok (případně jak velký).

7.3 Vybrané problémy sebehodnocení a strategie při jejich řešení

Za hlavní problém bývá označováno, pokud žák svůj výkon při sebehodnocení podceňuje nebo přeceňuje. Pro příklad si můžeme dojít do kterékoliv třídy, kde učitel žádá po žácích hodnocení uplynulé činnosti. Často bývá udiven, jak někteří žáci vnímají svoje výkony a nakolik se liší od jeho hodnocení (i když jeho hodnocení je subjektivní). Setkává se s žáky, kteří jsou k sobě velmi kritičtí, přísní, či naopak s žáky, kteří svůj výkon téměř vždy ohodnotí jako bezchybný, i když to tak podle zadaných kritérií není.

Učitel by měl ve škole tyto žáky nenásilně vést k opětovnému zamýšlení se nad výroky, které podhodnocují nebo nadhodnocují výkon či osobnost žáka. „Opravdu máš z práce tak špatné pocity? Myslíš, že se ti podařilo úplně všechno podle cílů, které jsme společně vytvořili?“

Učitel však nemůže sebehodnocení dítěte sledovat od počátku (může ho jen ve škole korigovat), protože sebevědomí, na kterém je sebehodnocení závislé, u dítěte vzniká v předškolním věku reakcí rodičů na jeho chování.

Kohoutek (2009) popisuje poruchy sebehodnocení. Žáci mohou mít snížené sebehodnocení, trpět pocity méněcennosti. Sebepodceňování, sebelitování a strach z neúspěchu negativně ovlivňuje celou osobnost (rozumovou a pracovní výkonnost, citový život, motoriku...aj.). Děti, které vyrůstaly v rodině, kde byly neustále kritizovány a byl na ně vyvíjen tlak na úspěšnost, reagují na záporné hodnocení komplexem méněcennosti. Snížené sebehodnocení žáka se může projevit například problémovým chováním, které, pokud není včas zachyceno, poznamená celý vývoj osobnosti žáka. Cílem učitele je podpořit žáka v aktivitách, které mu přinášejí radost, a pomoci mu zpětnou vazbou upravit vnímání sebe a svých schopností, aby byl schopen akceptovat své kladné i záporné vlastnosti a reálně se hodnotit. Učitel by mohl použít známé pořekadlo: „*Chybami se člověk učí.*“ Důležité je naučit žáka vnímat chybu jako cestu k nápravě, možnost naučit se něco nového a ne jako katastrofu, velké pochybení a odsouzení celé žákovy osobnosti. Žáci se zvýšeným sebehodnocením mohou být přesvědčeni o své neomylnosti, ale také mohou zakrývat pocity méněcennosti právě sebejistým chováním (např. žák mající nějaké zdravotní postižení nebo žák s nestabilním rodinným prostředím aj.).

7.4 Sebepojetí a jeho souvislost s hodnocením

Sebepojetí jako jedna z nejstarších oblastí výzkumu v sociálních vědách má dlouhou tradici. Patří mezi významná výzkumná témata v mnoha oblastech (pedagogice, psychologii) a je na něj pohlíženo jako na faktor, který zesiluje dosažení dalších cílů nejen ve školním prostředí (Konečná, 2010, s. 47).

Sebepojetí je „*představa jedince o svém já. Vytváří se ve vztahu k okolnímu světu, je sociálním světem ovlivňována, je jedincem před světem bráněna. Psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi. Této*

strukturu odpovídají příslušné psychické procesy, zejména sebepoznávání a sebeporozumění.“ (Průcha, 2009, s. 259)

Konečná (2010, s. 49, 51) zdůrazňuje, že *„sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě“*. Zahrnuje širší pohled – vztah jedince k vlastní osobě, který je charakterizovaný vlastními citovými prožitky Já a nalezneme ho v hodnocení (tj. člověk se hodnotí kladně – záporně). Sebepojetí má dvě podoby – deskriptivní (např. *„Jsem smutná“*) a hodnotící (*„Jsem pečlivá v kontrole diktátu“*). Hranice mezi sebehodnocením a sebedeskripcí však nebyla objasněna (empiricky ani pojmově), a tak jsou pojmy sebepojetí a sebehodnocení užívány v literatuře zaměnitelně.

Pokud člověku se silným sebepojetím dáme pozitivní zpětnou vazbu, ocitá se v situaci, kdy řeší, zda uznání přijmout a posílit vlastní hodnotu, protože zároveň má strach, že ostatní brzy rozpoznají, že nejsou dobří. Pokud máme přijímat kladnou zpětnou vazbu, musíme sami dojít k poznání, že máme i dobré vlastnosti. *„Lidé chtějí, aby jim okolí potvrdilo jejich sebepojetí, ať už se vnímají pozitivně nebo negativně.*“ (Nürberger, 2011, s. 40)

Fontana (1997, s. 246 – 247) vysvětluje, že lidé se narodí bez „obrazu“ o sobě a nevnímají se jako jednotlivé, oddělené osoby. Tento jev osamostatnění můžeme pozorovat až kolem třetího roku dítěte, kdy se paní učitelky v mateřské škole potýkají s projevy vzdoru a negativismu (*„Já to chci dělat tahle...“*). Kuneš (2009, s. 20) dokládá tvrzení, že v novorozeneckém a kojeneckém období můžeme jen stěží uvažovat o sebeobrazu dítěte. Ovšem k poznání, jaký člověk je, dochází později s nástupem učení. I bez něj by dítě samo poznávalo své city, ale v dnešním světě v procesu socializace jsou záhy dítěti rodiči a jinými dospělými přisouzeny vlastnosti (dítě dostává nálepkou „šikovné“, „zlobivé“). Označení dítě přijímá jako pravdivé a vytváří si na jeho základě vlastní sebeobraz. Tento naučený obraz pak bývá zvnitřněn (interiorizován). S nástupem dítěte do školy se do jeho hodnocení zapojují další pro něj důležité osoby (učitelka, vychovatelka aj.). Někdy svými výroky souhlasí s hodnocením, které dítě slýchává doma, jindy je hodnocení odlišné. V obou případech může vzniknout problém. V první situaci dítě může být doma i ve školním prostředí přesvědčováno, že jeho schopnosti nejsou dobré a jeho sebeobraz bude negativní. Když se hodnocení rodičů neshoduje se školním, dítě „se hledá“ a není si jisté, jak se má vnímat, jaké doopravdy je. *„Oběma skupinám dětí jsou odpírány příležitosti nezbytné*

k rozvíjení kladného a soudržného sebepojetí, které je důležité pro duševní zdraví.“
(Fontana, 1997, s. 247)

Žáci jsou ve škole učiteli neustále posuzováni a někteří se obávají špatných výsledků. Snaží se tedy vyhnout různým způsobem testům, zkoušení, písemným pracím a následnému hodnocení. Žáci, kteří mají negativní sebepojetí, jsou stále přesvědčováni učitelskými známkami o své nedostatečnosti, a tak se snaží této situaci znovu vyhnout.

Již od útlého věku děti napomínáme, chválíme, dáváme jim najevo, jak schvalujeme nebo odsuzujeme jejich chování. Díky potvrzení kladných vlastností u nich utváříme sebepojetí, které je tvořeno tím, jak dítě hodnotí obraz sebe samého. Když je dítě starší, je schopno srovnání své osoby s vrstevníky a kritičtěji vnímá i názory dospělých – zejména pro něj významných autorit. Postupně se také vyvíjí schopnost kritického sebehodnocení (Košťálová, 2008, s. 30).

Učitelé kladou na žáky nemalé požadavky, aby na základě učitelských hodnotících výroků žáci vnímali a vedli dobrým směrem svoji práci. Nejprve je však nutné u žáků rozvíjet dovednost hodnotit svoji práci reálně (pro žáka bude jednodušší přijmout výrok a rady učitele, když o něm bude vnitřně přesvědčen). Změna náhledu na hodnocení vyžaduje dostatečné množství času a přesné informace k odhalení chyb a následné opravě žákovy práce. Přejít od hodnocení k sebehodnocení žáka vyžaduje také reálný a střízlivý odhad vlastních schopností. *„A tato dovednost se opírá o pozitivní sebepojetí, z něhož pak vyvěrá sebedůvěra k překonávání překážek a zvládnutí vyšších cílů, než jakých jedinec dosáhl doposud.“* (Košťálová, 2008, s. 30)

Známý psycholog Zdeněk Matějček ve své publikaci (1986) zmiňuje, že trestat by měla vždy milující osoba, která dítě zná a uvědomí si možné důsledky. Známá je metoda „cukru a biče“. Pedagog svým hodnocením a jeho následky (tresty, odměnami) může některé žákovy neuspokojené potřeby kompenzovat. Učitel ve škole nemůže nahradit lásku rodičů, ani by se neměl snažit o přílišné citové připoutání, protože by to mohlo ranit oba účastníky (učitel by měl zůstat autoritou, která když odejde, žák nebude citově strádat a nebude se cítit odvržený). Každý učitel by však měl dát najevo všem žákům přijetí, snažit se porozumět jejich chování a respektovat je. Učitel může také „naplnit“ potřebu sounáležitosti podpořením a hledáním cesty ke klidnému, radostnému a přátelskému klimatu ve třídě, kde každý má své místo.

Žáci ve škole jsou rádi chváleni a povzbuzováni. Všichni jistě znají příjemný pocit být přijímán, oceňován. „*Máme potřebu vážit si sami sebe a hodnotit se pozitivně, také mít pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře.*“ (Kopřiva, 2007, s. 199)

Pokud učitel používá často hodnocení známkou na základě srovnávání s ostatními žáky, pokud pomalejší dítě nároky nezvládá a má stále špatné známky a pokud není učitelem povzbuzováno a jiným způsobem hodnoceno pozitivně, nedostává se mu ve škole potřeby uznání. „*V rámci základního vzdělávání je však takový přístup vysoce nehumánní a ve svém důsledku poškozuje vývoj mnoha dětí.*“ (Kopřiva, 2007, s. 199). Dítě hledá úspěch a uznání v jiné oblasti, než třeba u party, kde se může naučit kriminálnímu chování. Nejen ve škole se dítě může potýkat s negativními emocemi (smutek, pocit méněcennosti, podceňování, beznaděj aj.), které se projeví v chování jako základní reakce na pocity ohrožení (útok, únik, apatie). Žádná z těchto emocí, které formují osobnost a další počínání jedince, není vhodná pro další učení a rozvoj žáka, proto by měl mít učitel na paměti, že žáci potřebují uznání. Dobrý pedagog by určitě našel na žákově chování a jednání či výsledku činnosti něco, za co ho lze chválit. Základní vzdělávání žákům poskytuje kromě jiného i náhled na své schopnosti, vědomosti, dovednosti (formou hodnocení). V ideálním případě tak vycházející žák reálně posoudí své kompetence a využije své poznání k dalšímu vzdělávání a rozvoji. Když učitel a škola umožní žákovi jeho schopnosti využívat a rozvíjet, žák je spokojený. Potřeba seberealizace – uplatnění, rozvoj vlastních schopností však nemůže probíhat bez uspokojení předchozích potřeb. Pokud si učitel přeje mít ve třídě „dobré žáky“ musí se ptát, zda dělá vše pro uspokojení jejich potřeb ve škole (např. Cítí se zde žáci bezpečně? Mají pocit přijetí? Dopřávám každému z nich pocit úspěchu?).

Nováčková (2011, s. 6 – 7) upozorňuje na rizika soutěžení ve školách. Učitelé je často používají, aniž si je uvědomují. Při jejich dlouhodobém užívání tak může žák nabývat sebedůvěru podle toho, jak se mu daří ve srovnání s ostatními. Pociť jeho vlastní hodnoty se tak odvíjí od výkonu, který v soutěži podal. Pokud nejsou jeho výkony dobré, mohou ovlivnit jeho sebevědomí, které vzniká především srovnáváním s druhými – s jejich inteligencí, vzhledem, výkonností. Na rozdíl od sebeúcty, která souvisí s morálními hodnotami, jak se člověk cítí užitečný pro společnost. Žák s vysokou sebeúctou zná své přednosti i nedostatky, ale nebojí se přiznat chyby a snaží se je napravit. Uznává sebe i druhé. „*Kdo by takového žáka nechtěl ve třídě?*“ Učitel může ze soutěživých činností, za které jsou žáci odměňováni, zvolit jiný typ činnosti, kde nebude ničit dobrou sebeúctu

žáků tím, že budou odvozovat svoji hodnotu od skutečnosti, že někoho ve hře porazili nebo se jim nedařilo.

7.5 Vývojové předpoklady pro rozvoj sebehodnocení

Mezi schopnosti, které jsou pro člověka a jeho život důležité, a kterými by měl být vybaven, určitě patří i hodnocení světa kolem a sebehodnocení. Tato schopnost není vrozená, vytváří se u dítěte až v průběhu života, postupným vyvíjením jeho poznávacích schopností a vnitřních a vnějších faktorů. Košťálová (2008, s. 63 – 64) popisuje rozvoj sebehodnocení takto:

Dítě v předškolním věku (tj. mezi 3. a 6. rokem) je spokojeno pouze s tím, že splnilo úkol a dosáhlo cíle. Není u něj zatím rozvinuta schopnost posoudit kvalitu svého výkonu z různých úhlů pohledu. Jako příklad lze uvést dítě, které vytvoří jablko z natrhaných kousků papíru. Nejspíš se mu bude vlastní jablíčko líbit jako celek, neumí posoudit, zda se kousky papíru k sobě hodí.

Na počátku školní docházky je na tom dítě podobně jako v předchozím stadiu, není schopno posoudit, jakou má výtvar nebo jeho práce kvalitu. Potřebuje získat zkušenosti a vědět, jak ho hodnotí autority v jeho okolí (rodiče, učitel). Ty mohou přispět k rozvoji sebevědomí. Důležité jsou zejména komentáře o jeho výkonech. Aby bylo hodnocení kvalitní, měli bychom pečlivě volit vyjadřovací prostředky, být konkrétní a soustředit se na jednotlivé součásti jeho výkonu, používat popisný jazyk. Na příkladech to popisuje Cangelosi (1994, s. 95 – 97). U výše uvedeného jablka může být za popisné hodnocení uvedena pochvala za čistotu lepení nebo barevné ladění. Pakliže se soustředíme na jednotlivé součásti výkonu, dítě má možnost si udělat obrázek o tom, co se mu konkrétně podařilo. Důležité je v této fázi jeho uvědomění si, co všechno lze na takové práci hodnotit. Naopak výroky spojující výkon s hodnocením jeho osoby (např. jsi šikovná, dobře jsi to zvládla...) přispívají k rozvoji sebehodnocení jen nepatrně. Obecně lze říci, že od žáka v prvním ročníku se dospělý nedozví, co všechno umí na základě reálného zhodnocení. Toto dítě nemá logicko – deduktivní a abstraktní myšlení, dostatek zkušeností, které nabyde v důsledku rozvoje ve středním a starším věku. Střední školní věk je ve znamení srovnávání s ostatními lidmi i se zvnitřněnými normami. Ještě stále je zde významný názor pro dítě důležitých osob (Košťálová, 2008, s. 63 – 64).

7.6 Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole

Cílem učitele v oblasti sebehodnocení žáků je jejich samostatné hodnocení vlastní práce a uvědomění si závěrů pro své další učení. Při sebehodnocení nám žák umožňuje nahlédnout do svého nitra, vyjadřuje své postoje. Atmosféra ve třídě je důležitá pro žákův pocit pohody. Měla by být přátelská, otevřená novým názorům, aby žák neměl zábrany „přiznat chybu“ před učitelem ani spolužáky. Učitel by měl usměrňovat projevy žáků, kteří se při neúspěchu spolužáka smějí a shazují jeho schopnosti.

Podle Košťálové (2008, s. 62) žák schopný sebehodnocení pozná na vlastní práci, že dělá pokroky nebo dosahuje předem daného cíle. Složky své práce popíše a je schopen ostatním vysvětlit, proč jsou podle něj některé splněny. Snaží se najít složky, ve kterých musí ještě pracovat na zlepšení. Po jejich popisu a srovnání s očekávaným výkonem vyhledá, co mu pomohlo nebo zabránilo v jeho práci. Posledním krokem je vize do budoucna – plán, aby jeho práce byla příště ještě lepší.

Pokud má být sebehodnocení efektivní, pak učitel:

- a) nejlépe s žáky vymezí kritéria práce,
- b) poskytne žákovi vzor hodnocení,
- c) hodnotí dílčí kroky v žákově učení a chování vzhledem k cíli,
- d) popíše úroveň, ve které se žák nachází v určitém okamžiku v průběhu učení,
- e) reguluje postup, kterým se má žák vydat, aby dosáhl cíle,
- f) upravuje sebehodnocení žáka (Rakoušová, 2008).

Předpokladem pro správnou korekci sebehodnocení u žáků je dobrá znalost jejich osobnosti. Miková (2010, s. 197) rozlišuje „žáky s převahou myšlení“, u kterých se nám může zdát, že se nadhodnocují. Oni však mají dojem, že říkají pravdu. Zároveň v průběhu činnosti očekávají úspěch, a pokud se jim výkon nepodaří podle představ, jsou rozladěni a často reagují slovy: „To nemá cenu, to se nenaučím.“ Učitel by měl takové žáky vést k tomu, že dělat chyby je přirozené. Žáci „s převahou cítění“ mají sebehodnocení ve velké míře závislé na mínění druhých. Rádi hodnotí přínosy druhých ve společné práci, snaží se všem zavděčit. Pokud je učitel chválí, mají ze sebe dobrý pocit, pokud je neoceňuje, mají negativní pocity.

8 Postupy při rozvíjení sebehodnocení a příklady

„Sebehodnocení je dovednost, kterou se musíme učit rozvíjet. Kdo se umí realisticky hodnotit, dokáže se i rozvíjet.“ (Čechová, 2009, s. 12)

„Sebereflexe je obtížná činnost. Člověk je zároveň tím, kdo poznává a je poznáván.“ (Urbanovská, 2004, s. 5)

Jak již bylo zmíněno, rozvoj sebehodnocení závisí také na rozumových schopnostech žáka. Bylo by chybou pedagoga žádat po žákovi v prvním ročníku, aby reálně a podrobně zhodnotil to, co zvládl, co se mu podařilo. Je potřeba brát ohled na vývojová specifika žáků.

Typy sebehodnocení z hlediska vývoje dětské osobnosti (Rakoušová, 2008):

- symbolické: vhodné pro nejmladší žáky (1. třída), kdy probíhají první pokusy o sebehodnocení
- verbální: (pomocí slova – písemné i ústní) žáci se hodnotí nejprve jednoduchými větami, později souvětími. Při dobrém vedení na konci prvního stupně je většina žáků schopna hovořit o svém výkonu souvisle, plynule bez osnovy (už mají naučenou strukturu).

I Košťálová (2008, s. 67) radí zvolit v počátečních fázích sebehodnocení postupy sumarizující bez slovního vyjádření žáků (např. pohyby, grafické symboly). Kratochvílová (2011, s. 37) také pokládá za vhodné pro 1. a 2. třídu škálové hodnocení pomocí symbolů. Připomíná však, že by mělo být ve většině případů i verbálně doplněno, aby nebylo tolik obecné.

Čechová (2009, s. 27 – 28) uvádí jako univerzální pomůcku pro sebehodnocení stupnice a škály. Stupnice jsou pro žáky srozumitelné a pomáhají jim k uvědomění, že své dovednosti mohou zlepšovat. Na stupnici mohou také sledovat svůj pokrok.

Učitel by měl vést žáky k zamyšlení, proč hodnotí svoji práci určitým způsobem. Protože se snaží o hodnocení konkrétních aspektů činnosti, je vhodné připomínat žákům kritéria hodnocení otázkou: „Přečetl jsi celý odstavec plynule? Vystříhl jsi květinu přesně?“ Kombinací sumarizujícího a popisného hodnocení se žák seznamuje s kritérii (nároky, cíli). Učitel by měl žákům vysvětlit, že jedna práce může být v některém znaku splněna, v jiném nedosahuje dobré kvality (např. žák píše velké písmeno A – zadané kritérium dodržet

velikost se mu podařilo, ale druhé týkající se tvaru nebylo dostatečné). Když se učitel s žáky na cílech domluví a společně si je před vlastní prací objasní, pro žáka je snazší hodnocení přijmout, vnímá ho jako podložené. Dalším krokem je nácvik zpětné vazby. Žáci se naučí spojovat cíl učení s průběhem aktivity nebo výsledkem. Další účinnou technikou, kterou může učitel použít pro rozvoj dovednosti přijímat i poskytovat zpětnou vazbu, je tzv. uznání – otázka. Žáci po referátu nebo jiné aktivitě vyjadřují v případě úspěchu svoje uznání. Úkolem učitele je zabránit obecným formulacím. „Tvoje kresba je hezká. Rozcvička se mi líbila.“ Větší přínos žákovi poskytne konkrétní hodnocení. „Na tvé kresbě oceňuji vhodnou kombinaci barev a rozmístění jednotlivých objektů. Chválím, že jsi v rozcvičce zařadila cviky na posilování i poskoky.“ (Košťálová, 2008, s. 68 - 74)

Čechová (2009) klade důraz na správné vytvoření otázky, která bude žákovi předložena. Dobrou otázkou učitel dává žákovi najevo, že je pro něj důležité vědět, co si žák myslí a co pokládá za důležité. „Jak jsi spokojen se svojí prací v hodině matematiky?“ Není to snadné, učitel si musí otázku promyslet, aby žáka pobídla k hledání řešení. Nevhodně položená otázka může žákovo myšlení zjednodušit nebo uzavřít. Nejčastěji pokládané otázky, ve kterých žákovi podsouváme své vlastní řešení, se nazývají instruktivní otázky. Jsou založeny na domněnce, že jako učitel rozumím problému nejlépe. Nerespektují však žákovo prostředí, jeho dovednosti aj., které by mu možná umožnily řešit problém zcela jiným způsobem. Podsouváním myšlenek žákovi nabídneme postup, ale jeho myšlení redukuje, nebo pokud se bude řídit přesně podle učitelových instrukcí – uzavřeme. „Zkoušel jsi vystřihnout kruh s větším průměrem? Nechceš se podívat do učebnice na násobkovou tabulku?“ Žák ztratí chuť objevovat, sám přijít na řešení, používat nebo zkoušet nové postupy. Při snaze učitele žákům pomáhat instruktivními otázkami nerozvíjí jejich myšlení, umocňuje závislost žáka a zároveň ho zbavuje zodpovědnosti za vlastní jednání (žák se nerozhodl pro řešení samostatně, byla mu udělena rada). Pokud si žáci na tento přístup zvyknou, bude pro ně jednodušší před samotným přečtením zadání cvičení v učebnici vyslovit větu: „Já tomu nerozumím.“ „Jak to mám udělat?“ a čekat na odpověď nebo instruktivní otázku učitele. Tento typ otázek je vhodný při osvojování postupů v matematice nebo při kázeňských problémech (Čechová, 2009, s. 20 – 21).

Konstruktivní otázky používá učitel v případě, kdy nezná odpověď na otázku a myslí si, že ji nezná ani samotný žák. Žák pak problém řeší kreativně, jako výzvu, pro kterou je dobré najít adekvátní řešení. „Jak bys mohl takový problém vyřešit? Co ti při řešení podobné

situace pomohlo minule?“ Konstruktivní otázky nezaslechneme často ani v běžném hovoru. Pro žáka, který je zvyklý plnit příkazy a potřebuje vedení učitele, jsou tyto otázky nepříjemné, utvrzují ho v jeho neschopnosti přijít na řešení. V situaci, kdy žák nereaguje, je vhodné přejít na otázky zjišťovací, které učitel použije, když se potřebuje dozvědět novou informaci. Čechová (2009, s. 21 – 24) otázky rozděluje:

- a) neutrální: učitel se snaží pouze zjistit odpověď, otázka nemá jiný záměr. „Vyhovuje ti rychlost diktování látky?“
- b) negativní: učitel se ptá po problému, zároveň dává žákovi najevo svůj zájem problém s ním řešit. „Na jaký problém jsi narazil?“
- c) pozitivní: učitel se snaží žáka motivovat, povzbudit, podpořit ho k řešení tím, že si žák vybaví minulé úspěchy. „Vzpomeneš si, jak ses zachoval v podobné situaci, ke které jsi našel řešení sám?“

Učitel by měl u žáka rozvíjet seberefektivní dovednosti, vést ho k vlastnímu výběru cílů a jejich formulaci. Žák si přesným vymezením cíle uvědomí podmínky a zjistí, zda jsou jeho cíle vůbec reálné. Po spolupráci s učitelem by měl žák přijít na to, co a v jaké míře se chce dozvědět, jaké dovednosti chce získat, jaké vlastnosti rozvíjet a jaké dílčí kroky bude muset udělat, aby tento cíl zvládl. Po formulaci cíle poznává žák většinou finální stav (naučit se abecedu). Při sebehodnocení bychom měli žákovi připomenout, na co se může zaměřit – buď určit kritéria, nebo strukturu hodnocení. Pokud jsou žáci k sebehodnocení od prvního ročníku vedeni, v páté třídě jsou již zvyklí hodnotit svoji práci sami nebo bez většího vedení. Pro začátek stačí žákům napsat na tabuli stručné body co hodnotit (Urbanovská, 2004, s. 6) :

- výsledek (poznatek, dovednost, návyk...),
- aktivita v učení (zapojení do skupinové práce, podíl na práci ve dvojici...),
- úroveň rozvoje (množství, trvalost, kvalita...).

Např. Jana: „Naučila jsem se abecedu. Myslím, že mi pomohlo opakování ve skupinách, kde jsme si mohli písmenka zkoušet řadit. To mi šlo a bavilo mě to. Ve dvojicích jsme potom písmena řadili na čas. Zdeněk mi pomáhal, spletla jsem pořadí některých písmen. Ale po druhém pokusu už jsem měla vše v pořádku. Umím celou abecedu.“

Při hodnocení vlastního výkonu by učitel měl vést žáky k posuzování jejich pokroku vzhledem k dřívějšímu výkonu, nesrovnávat se s ostatními ve třídě (raději: V tomto diktátě

jsem udělala o tři chyby méně než minule. Na rozdíl od: Z diktátu jsem dostala trojku, jsem horší než Pavel, ale lepší než Vítek.).

Ze začátku bude potřeba žákovo ústní sebehodnocení podporovat, korigovat. Učitel použije vhodné otázky, na které žák odpoví. Časem tyto otázky bude pokládat žák sobě a zároveň tak zvyšovat během činnosti svůj výkon. „Jak jsi dnes pracoval? Nešlo by tohle udělat jinak? “ (Urbanovská, 2004)

Kolář (2009 b, s. 151) zdůrazňuje, že dovednost hodnotit svůj výkon by se měla rozvíjet plánovitě a systematicky, ne pouze občasnou sebehodnotící aktivitou. Učitel by měl využít otázky „CO“ a „PROČ“. „Co se mi dnes dařilo? Proč byl můj minulý výkon lepší?“

9 Typy sebehodnocení

Dobrý učitel se snaží, aby žáky učení zaujalo a učili se s chutí. Střídá činnosti a volí netradiční postupy. O totéž by se měl učitel pokusit při výběru typu pro sebehodnocení. Pro žáky by sebehodnotící činnosti měly být zajímavé, měli by si pod vedením učitele uvědomit, na co je sebehodnocení vlastního výkonu potřebné a v čem nám pomůže. „*Účinné využívání specifík sebehodnocení závisí na adekvátní kombinaci rozmanitých typů sebehodnocení.*“ (Rakoušová, 2008)

Typů sebehodnocení existuje mnoho, popíši zde pouze některé.

Z hlediska frekvence:

- Okamžité: je vhodné pro počátky sebehodnocení u žáků mladších věkových skupin, je vedeno učitelem po dílčí činnosti – většinou frontálně u tabule, postupně s věkem jsou časové úseky mezi sebehodnocením prodlouženy.
- Shrnující vyučovací jednotku: žáci různými způsoby (mladší děti pomocí symbolů a obrázků) reflektují podle učitelem stanovených hledisek svoji práci v hodině (např. cíl naučit se vzory podstatných jsem splnila, ale při vykládání nové látky jsem nedávala pozor).
- Shrnující tematickou či projektovou práci: sebehodnocení probíhá po projektovém vyučování, skupinové práci. Při dlouhodobější činnosti by kromě závěrečného sebehodnocení měl žák svoji práci hodnotit i v důležitých momentech zadaného úkolu. Tím získá učitel možnost korekce, než se žák něco chybně naučí.
- Uzavírající určité časové období: sebehodnocení probíhá souběžně s klasifikačním obdobím (čtvrtletí, pololetí, závěr roku). Otázky nejsou tak specifické, bývají obecnějšího charakteru (Rakoušová, 2008).

Z hlediska obsahu vyučování:

Každý vyučovací předmět má své cíle, specifika, která se promítnou i do sebehodnocení. Nelze přistupovat k předmětům bez rozlišení cílů, které má žák hodnotit. V českém jazyce a matematice nejspíš bude učitel chtít po žácích hodnocení znalostí, míry dovednosti (zjednodušeně: neumím – umím částečně – umím). Ve výtvarné a hudební výchově se hodnotí především prožitky a motivy vzhledem k činnosti – kresbě, zpěvu. Učiteli se

v těchto předmětech koriguje žákovo sebehodnocení hůře, nemůže totiž hodnotit to, co není přímo pozorovatelné. Přistupuje k žákovi individuálně, s vědomím, že objektivně se v některých předmětech zhodnotí pouze žák sám. Všimá si však postoje k práci (zda žák pracuje s úsilím, nebo se odmítne činnosti zúčastnit, a co ho k tomu vede). Někdy může být důvod v minulosti, kdy žák byl negativně hodnocen pro něj významnou osobou (např. rodiče dítěti říkali, že jeho kresby nejsou vydařené – důsledek: dítě ve škole nemá rádo výtvarnou výchovu, neustále gumuje). (Rakoušová, 2008)

Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti:

Hodnocení obecné – čím delší doba, tím je sebehodnocení obecnější (žák má větší výběr informací). Sebehodnocení za pololetí nebo shrnující celý ročník je velmi obecné, týká se shrnutí dovedností a dispozic v různých předmětech. Např. Nejméně chybují... Musím se zlepšit...

Hodnocení konkrétní – se týká konkrétních předmětů a jejich dílčích cílů. Žáci třetího ročníku tak hodnotí míru zvládnutí učiva v českém jazyce (např. slovní druhy, zvládnání řad vyjmenovaných slov, podstatná jména a jejich rody, slovesa...). (Rakoušová, 2008)

Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení:

Ústní forma: Mezi nejčastější ústní formu sebehodnocení patří komunitní kruh. Žáci pravidelně, většinou na konci vyučovací jednotky shrnují svoji práci.

Písemná forma: Mezi písemnou formu patří např. portfolio. Žáci hodnotí svoji činnost za delší časové období (Rakoušová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

10 Výzkumné cíle

Pro výzkumné šetření jsem si stanovila tyto cíle:

1. Zjistit, jaký význam přikládají pedagogové sebehodnocení žáků, tj. zda vůbec a popř. jaký má podle nich smysl pro rozvoj osobnosti žáka, proč ho do vyučování ne/zařazovat.
2. Získat náhled na to, jak učitelky vnímají sebehodnocení žáků v kontextu hodnocení a ověřit, zda znají kritéria hodnocení, která jsou popsána v závazném dokumentu – ve školním vzdělávacím programu každé školy. Zmapovat, do jaké míry kritéria ve vyučovacím procesu plní (se zaměřením na sebehodnocení).
3. Zjistit, nakolik délka praxe ovlivňuje učitelčin pohled na sebehodnocení (např. zařazování aktivit vedoucích k sebehodnocení, chápání pojmu sebehodnocení, využití sebehodnocení v praxi).

11 Výzkumné metody

Pro výzkumnou část své diplomové práce jsem zvolila kvalitativní přístup, metodu polostrukturovaného interview. Skutil (2011, s. 91, 89) ho popisuje jako kompromis mezi ostatními dvěma typy (strukturovaným a nestrukturovaným) interview. Mohla jsem se tak držet svých předem připravených otázek, přesto se zabývat reakcí participanta (tj. zkoumané osoby). V případě nejasností nebyl problém se na otázku znovu zeptat, event. si ji nechat podrobněji dovysvětlit. Otázky interview jsou zařazeny v Příloze I.. Zpočátku se otázky zdály příliš obecné, nabízely se jednoslovné odpovědi. V tuto chvíli jsem ocenila použití této metody a použila doplňující otázky (některé jsou popsány pod hlavními otázkami).

Nejčastěji jsem používala dílčí metodu zachycení vzorců, která se opírá o hledání podobných, opakujících se dat, vzorců či struktur. Další použitou metodou byla metoda prostého výčtu (bývá označována jako hraniční mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem). Tato metoda byla využita zejména při výčtu, jak často se daný jev vyskytl (Mioviský, 2006, s. 222 – 223).

12 Výzkumný soubor a průběh šetření

Výzkum se uskutečnil během března a dubna 2012 na 4 vybraných školách. Dvě z nich byly zřizované městem a sídlily v krajském městě. Navštěvovalo je cca 300 žáků. Státní školy jsem zvolila pro svůj výzkum dvě (tj. 1/2 z výzkumného souboru), protože tento typ škol je v České republice zastoupen v nejvyšším počtu. S celkovou koncepcí a základní filosofií škol jsem byla zhruba seznámena, jelikož patřily k těm, na kterých jsem v průběhu studia absolvovala praxi. Třetí z výzkumných škol byla církevní (185 žáků) s velkým počtem integrovaných žáků a speciálními třídami. Jelikož na téhle škole vyučuji, setkala jsem se s ochotou a vstřícností k rozhovorům. Poslední školou, kde proběhl výzkum, se stala škola malotřídní. I přes menší komplikaci (abych získala vzorek šesti učitelek z prvního stupně, musela jsem požádat i paní učitelky v důchodu a na mateřské dovolené) se podařilo rozhovory uskutečnit. Tento typ školy jsem chtěla do svého výzkumu zařadit, protože styl výuky se zde bezpochyby liší od základních škol, kde jsou vyučováni žáci stejného věku v jedné třídě. Vznikla snaha dosáhnout různých úhlů pohledu na sebehodnocení a zjistit – ač to nepatřilo mezi mé hlavní formulované cíle, zda se odpovědi učitelek z malotřídních škol liší.

Z každé školy se výzkumu zúčastnilo šest učitelek prvního stupně. Nedělala jsem závěry z toho, v jakém učí ročníku, či jak dlouho ve třídě vyučují. Učitelky jsem rozlišila podle délky praxe ve školství do 3 skupin (1. skupina – s praxí do 5 let, 2. skupina – od 5 do 15 let, 3. skupina – nad 15 let). Vzorek těchto učitelek nebyl rovnoměrný, pouze na dvou školách se naskytla příležitost, že vždy dvě učitelky odpovídaly přesně vytyčeným skupinám (viz tabulku níže).

	1. skupina	2. skupina	3. skupina
1. ZŠ	2	2	2
2. ZŠ	2	2	2
3. ZŠ	1	2	3
4. ZŠ	3	2	1

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentek do skupin

3. ZŠ – zřizována církví
4. ZŠ – malotřídní škola

Všechny učitelky byly ve svém oboru – učitelství pro 1. stupeň – vysokoškolsky vzdělané. Výběr učitelek jsem prováděla na základě dostupnosti a vhodné příležitosti, byl postavený na ochotě účastnit se výzkumu. Interview se uskutečnilo v odpoledních hodinách ve škole, kde učitelky vyučují, bez přítomnosti jiných osob. Na začátku rozhovoru jsem se představila a stručně vysvětlila průběh interview (bude trvat cca 15 minut, během rozhovoru si budu dělat poznámky atd.). Jak bylo výše naznačeno, postřehy z odpovědí k jednotlivým otázkám jsem si psala v bodech a po skončení rozhovoru jsem je ještě doplňovala. Pokud učitelky souhlasily, rozhovor byl nahráván (stalo se to pouze ve čtyřech případech). Některé po rozhovoru dodávaly, že pokud bych zvolila pro zpracování dotazník, nad některými otázkami by musely déle přemýšlet, ale zároveň by některé informace dohledaly (např. v otázce č. 2 – kritéria hodnocení ve škole). To by můj cíl – zjistit, nakolik jsou seznámeny s pravidly hodnocení, nesplnilo. Nejčastější zaváhání a nejdelší prodlevu v reakci učitelek jsem vnímala právě u otázky č. 6, která se týkala samotného uvědomění si důsledků sebehodnocení.

Po uskutečnění rozhovorů jsem jednotlivé odpovědi přepsala (transkripce), označila shodné nebo podobné výpovědi a analyzovala jednotlivé otázky. Hledala jsem souvislosti a snažila se jednotlivé zařazené jevy uspořádat. Nejprve do tzv. trsů, dále do přehledných tabulek a poté do „*nově vznikajícího příběhu*“ (Skutil, 2011, s. 218).

13 Interpretace a výsledky výzkumu

Otázku, kterou jsem respondentkám pokládala hned na začátku interview, jsem analyzovala méně podrobně, protože se k ní přímo nevztahoval žádný cíl výzkumu. Měla pouze respondentkám naznačit, že si uvědomuji, že naše téma k rozhovoru je nelehká záležitost, a tím je vést k pravdivým odpovědím.

„Hodnocení bývá považováno za jednu z nejobtížnějších složek pedagogické práce. Co je pro Vás na hodnocení žáků nejtěžší?“

Nejobtížnější složka hodnocení	Četnost
Nesrovnávat	7
Nepočítat sympatie a chování	7
Neublížit	4
Vytyčit si správně kritéria	3
Nedostačující stupnice	6
Nesnížit motivaci	2

Tabulka č. 2: Nejobtížnější složky hodnocení

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Nejčastější odpovědi na úvodní otázku ve všech třech skupinách bylo *nepočítat do hodnocení sympatie k žákovi a nesrovnávat žáky navzájem*. Příklady doplňujících výpovědí (většinou vysvětlovaly důvod obtížnosti dané složky): „*Nejprve si opravím všechny diktáty a podle nejlepší práce známkuji.*“, „*Žákovi, který má celé pololetí trojky, ale v hodinách nevyrušuje a je milý, dám na vysvědčení i mírnější známku.*“, „*Snažím se být spravedlivá, ale člověk se srovnávání jednotlivých žáků nevyhne.*“

Učitelky s menší praxí uváděly, že jim v hodnocení velice pomáhá klasifikační řád (některé navštívené školy měly klasifikační řád velmi podrobně vypracovaný – např. v písemných pracích byla za určitá procenta určena známka). Obavou začínajících učitelek (cca 1 – 2 roky praxe) bylo při hodnocení neublížit žákovi (jeho osobnosti) a nesnížit jeho motivaci k učení. V odpovědích se objevil i problém nedostatečné stupnice, která nehodnotí jemné rozdíly mezi dětmi. Učitelky s delší praxí ale v některých případech dodávaly, že pokud se ostatním žákům vysvětlí, proč jsou někteří z nich hodnoceni mírněji, hodnocení není tak obtížné. Ve všech výzkumných školách byli žáci hodnoceni na vysvědčení známkou. Slovní hodnocení bylo aplikováno pouze na jedné ze škol, která v rámci inkluzivního vzdělávání měla speciální třídy.

13.1 Cíl číslo 1

Zjistit, jaký význam přikládají pedagogové sebehodnocení žáků, tj. zda vůbec a popř. jaký má podle nich smysl pro rozvoj osobnosti žáka a proč ho do vyučování ne/zařazovat.

Jelikož bylo k vyhodnocení potřeba srovnání jednotlivých skupin respondentek, postupovala jsem, jak radí Skutil (2011, s. 218), označováním jednotlivých důležitých částí textu. V některých případech (kde jsem to pokládala za důležité) následovalo zobecnění a porovnávání jednotlivých výpovědí. Jednotlivé výroky učitelek ze stejné skupiny jsou zobecněny ve **shrnutí**. Část nazvaná **diskuze** srovnává, předkládá vlastní postřehy nebo rozvíjí poznatky načerpané z teoretické části. Zvolila jsem tento způsob uspořádání, jelikož se mi zdálo přehledné se nad dílčími poznatky hned zamýšlet.

K tomuto cíli jsem si vytvořila otázku:

Máte nějakou konkrétní zkušenost či znáte důvod, proč by měl učitel žáky k sebehodnocení vést?

Důvod sebehodnocení	Četnost
Správnost a chyba	5
Uvědomění si situace	2
Rozvoj osobnosti	4
Samostatnost	2
Zpětná vazba	1
Málo zkušeností	4

Tabulka č. 3: Důvody sebehodnocení – 1. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Odpovědi na stěžejní otázku výzkumu by se v první skupině učitelek daly shrnout obecněji do této formulace: „Když žáci pochopí, co dělají **správně** a v čem naopak **chybují**, má to pro ně mnohem větší význam, než když jim to učitel neustále opakuje.“ Podobné výpovědi zněly: „Tím, že to žáci řeknou nahlas, nebo napíší na papír, si více danou věc **uvědomí**.“ „Slovně vyřčená myšlenka vede k lepšímu **uvědomění si situace**, ve které se žák nachází.“

Zajímavou a do jisté míry odlišnou odpověď mi dala učitelka z malotřídní školy (1 rok praxe): *„Pokud jsou žáci vedeni k sebehodnocení, jsou nuceni zamyslet se nad svojí prací. Učitel má dále větší přehled nad myšlením žáků a získává tak zpětnou vazbu. Díky sebehodnocení je možné zkvalitnit přístup k dětem a výuce.“* Dosud jsem se zamýšlela spíše nad významem sebehodnocení pro samotného žáka. Učitelka vyjádřila význam pro učitele – poznat myšlení žáků a v souvislosti s tím možnost zlepšení celého vyučování. Kvalitní učitel by měl žáky znát a jejich myšlení – a s ním související sebehodnocení korigovat. Myslím si, že uvědomění si tohoto významu pro samotné učitele by mohlo vést k častějšímu zařazování sebehodnotících činností a k lepšímu klimatu díky důkladnějšímu poznání žáků.

Učitelky z první skupiny jako hlavní důvod sebehodnocení uváděly uvědomění si správnosti nebo chybovosti v činnosti nebo chování (viz níže). Objevovaly se převážně výroky obecné (např. rozvoj žáka), které učitelky blíže nespecifikovaly. Polovina učitelek přiznávala nedostatek zkušeností. *„Učím teprve krátce...“*, *„Ještě nemám tolik praxe...“*

Diskuze: Jelikož jsem v teoretické části vysvětlila význam sebehodnocení i z hlediska učitelek učících v malotřídní škole a zmiňováno bylo především zlepšení chování, zajímalo mě, zda i ve výzkumné škole nechávají žáky hodnotit kromě znalostí i jejich chování k druhým. V rozhovorech z malotřídní školy jsem našla tyto výroky: *„Zkoušela jsem to jen prvním rokem, co jsem učila. Nechávala jsem žáky vybrat na stupnici slov.“* Učitelka s dvacetiletou praxí odpověděla: *„Nejdůležitější je vhodně zvolit otázku. Když se žáka, který na chodbě pořád běhá, i když ví, že má chodit pomalu, zeptám, proč to dělá nebo na něj zakřičím, ať toho nechá, nedosáhnu dlouhodobě ničeho. Pokud ale správně zvolím otázku, žák si pak uvědomí, že může ublížit sobě i spolužákům.“*

Z celkového počtu respondentek zmiňovaly jako důvod proč vést žáky k sebehodnocení pozitivní změny v jejich chování čtyři učitelky. Zbývající dva výroky k sebehodnocení chování zněly: *„Když je o přestávkách na chodbě hluk, promlouvám ke třídě a apeluji na jejich svědomí, ať si každý uvědomí sám, jaké důsledky může jeho chování mít.“* *„Nechám žáka slovně popsat situaci, kterou dělal špatně a vedu ho návodnými otázkami až k uvědomění důsledků. Nejlépe však stejně platí zážitek.“* Lze to přiřadit k důvodu popisovanému v teoretické části *„hledá příčiny a vyvozuje důsledky svého chování“* (Rakoušová, 2008).

Důvod sebehodnocení	Četnost
Motivace – zlepšení	4
Uvědomění si situace	3
Práce s chybou	2
Chování	1
Nemám	1

Tabulka č. 4: Důvody sebehodnocení – 2. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: V druhé skupině nejčastěji zaznělo, že sebehodnocení je „*zdroj motivace k další úspěšné práci, ke zkvalitnění práce žáka*“. Dále stejně jako v první skupině viděly respondentky význam v tom, že si žák uvědomí stav, ve kterém se nachází (vzhledem ke konkrétní situaci). Jedna respondentka uvedla výpověď: „*Nemám důvod a neznám význam. Ale vím, že je důležité.*“ Přesto respondentka sebehodnocení zařazuje, což vyplývá z další otázky.

Učitelky z druhé skupiny význam sebehodnocení viděli v další motivaci žáka k učení. Častěji než učitelky z první skupiny uváděly příklady – byly však zejména obecné.

Diskuze: Na konkrétní situaci z vyučovací hodiny si při interview vzpomněly pouze dvě učitelky. Výpověď: „*Honzík říkal, že při suplované hodině mu paní učitelka řekla, že má práci „špatně“, ale on věděl, podle čeho práci hodnotím, a tak ji sám zhodnotil jako úspěšnou. Hodnocení paní učitelky tedy nesnížilo jeho **motivaci** pokračovat v dokončení práce.*“ To potvrzuje důvod, který uvádí Čechová (2009, s. 13) jako „*nepoškozování sebepojetí*“ – které může vzniknout hodnocením druhých. Druhá výpověď: „*Žák, který píše neúhledně, srovnal (bez přítomnosti ostatních žáků) svoji práci s psaním jiných dětí. Teprve tento pohled ho přiměl více se při psaní snažit a soustředit.*“ Žák **pracoval s chybou**, která byla podnětem pro jeho další zlepšení. Domnívám se, že jeho podpora ze strany učitelky, která ho v nalezených nedostatcích podpořila, vedla k výraznému zlepšení (žák si uvědomil význam úhledného psaní pro svůj další vývoj, nebyl to jen další požadavek paní učitelky, ale jeho vlastní rozhodnutí).

Důvod sebehodnocení	Četnost
Učit se	3
Úspěch a neúspěch v činnosti	2
Další rozvoj	2
Usměrnění	1

Tabulka č. 5: Důvody sebehodnocení – 3. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Zajímavé bylo, že v odpovědích učitelek s praxí nad 15 let třikrát zaznělo, že aby mělo sebehodnocení význam, musí být cílené – vhodně zařazené a žák se ho musí postupně naučit. Výpovědi: „Žák by se ho měl **učit** postupně, protože teprve realistický obraz sebe sama (někteří žáci se podhodnocují a jiní nadhodnocují) žáka posune směrem k další úspěšné práci“.

Učitelky ze třetí skupiny také zmiňovaly význam uvědomění si vlastního posunu žáka ve školní práci, jeho rozvoj. I zde vyplynulo, že důvodem pro samotného žáka je také zmapování aktuální situace (tj. zjednodušeně úspěch nebo neúspěch) s další nápravou. Více než předchozí skupiny učitelek zdůrazňovaly, že sebehodnocení se žák musí učit a jeho využití přesahuje rámec školního prostředí (viz níže).

Diskuze: Výpovědi: „Dobře se ohodnotit je součástí úspěchu jednotlivce v životě.“ „Každý z nás se hodnotí i mimo školu, je dobré, když se to tady naučí, učitelka ho usměrní a pomůže mu ohodnotit se reálně.“ Tyto výpovědi potvrzují, že sebehodnocení je univerzální a jeho přínosy můžeme využít i v běžném životě (Čechová, 2009, s. 13). Nejméně dvě učitelky z poslední skupiny jsou si toho vědomy.

13.2 Cíl číslo 2

Získat náhled na to, jak učitelky vnímají sebehodnocení žáků v kontextu hodnocení a ověřit, zda znají kritéria hodnocení, která jsou popsána v závazném dokumentu – ve školním vzdělávacím programu každé školy. Zmapovat, do jaké míry kritéria ve vyučovacím procesu plní (se zaměřením na sebehodnocení).

Pro získání informací k tomuto cíli jsem zvolila otázku:

Zkuste si vzpomenout a uvést nějaká pravidla (kritéria), která jsou na vaší škole pro hodnocení vytvořena (např. v Školním vzdělávacím programu, klasifikačním řádu apod.).

Shrnutí: Tato otázka byla pro učitelky náročná. Odpovídaly, že ve škole samozřejmě mají dokumenty týkající se hodnocení. Učitelky, které v první otázce sdělily, že jim hodnocení díky zavedeným pravidlům nepřijde tak obtížné (zejména 1. skupina), vyjmenovávaly opravdu konkrétní situace z klasifikačního řádu (např. počet známek za čtvrtletí, pravidla známkování písemných prací). Ve více než polovině odpovědí se objevily formulace typu: „*Hodnocení by mělo být zaměřené na individuální pokroky každého žáka.*“, „*Každý vyučující si pravidla určuje individuálně – v souladu se školním řádem.*“

Při zpracování této otázky jsem si uvědomila její rozsah a obtížné zhodnocení srovnáváním jednotlivých ŠVP a klasifikačních řádů. V odpovědích učitelek zněly obecné a nekonkrétní výpovědi, pouze u první skupiny (do 5 let praxe) byly odpovědi podrobnější. Předpokládala jsem, že tomu bude naopak. Na rozdíl od předchozí otázky ani jednou nezaznělo, že mají málo praxe a zkušeností s hodnocením. Nejčastější výpovědi: „*Učitel hodnotí podle toho, zda dítě dělá pokroky.*“, „*Ne vždy je jednička dobrý výkon.*“, „*Přiměřená náročnost.*“, „*Pedagogický takt vůči žákovi.*“

Diskuze: V jednom ŠVP z výzkumné školy si můžeme přečíst: „*Hodnocení nemůže být zaměřeno pouze na srovnávání se spolužáky, ale především na individuální pokroky každého žáka.*“ Zjišťuji, že většina respondentek si toto uvědomuje, a že srovnávání v rámci třídy není jediným způsobem hodnocení. V analýze první otázky se však ukázalo, že nesrovnávat žáky dělá respondentkám obtíže.

Můj předpoklad, že zkušenější učitelky – tj. s delší dobou praxe, budou s pravidly hodnocení ve škole, kde vyučují, více seznámeny, se nepotvrdil. Nevzala jsem v úvahu délku působení na škole, takže dvě učitelky s více než třicetiletou praxí učily na škole krátce a nestihly se s pravidly dostatečně seznámit. Překvapením pro mě byly odpovědi začínajících učitelek, které prokázaly hlubší znalost kritérií. Možná v dokumentech hledaly „oporu“ a jakýsi základ pro svoje hodnocení. Dokládá to výpověď: *„Když jsem ve škole nastoupila, přečetla jsem si klasifikační řád, který mi pomohl obhájit známky. I před rodiči žáků.“*

Pokud jsme se v rozhovoru dostaly na téma kázeňských přestupků, třídních důtek a napomenutí žáků, i učitelky s více než dvacetiletou praxí odpovídaly nekonkrétně, tj. že vše řeší individuálně s vedením školy nebo na pedagogických radách.

Sebehodnocení jako součást pravidel pro hodnocení žáka zmiňovalo spontánně cca ¼ dotázaných. Většinou se jednalo o učitelky, které sebehodnocení využívaly pravidelně (např. v jedné z dotazovaných škol – čtvrtletní dotazníky pro žáky nebo portfolia, která musela být rodičům pravidelně předkládána). V jedné z výzkumných škol dvě učitelky vyjádřily nesouhlas s „povinným“ sebehodnocením – jednalo se však jen o jeho konkrétní formu (žáci označovali křížky míru osvojených kompetencí), která se používala plošně pro 1. – 5. ročník. Pro učitelku 1. ročníku, kde se žáci teprve učí číst, je složité každému dítěti zvlášť přečíst a vysvětlit jednotlivé kompetence. Formulář je zařazen v Příloze III.

Pro zpracování této otázky jsem studovala zpracování ŠVP ve výzkumných školách. Zatímco v jednom z dokumentů jsem našla o sebehodnocení pouze jednu větu, v jiném byly popsány i důvody sebehodnocení (při hledání jiných ŠVP na internetových stránkách jsem shledala, že některé školy mají formulace týkající se sebehodnocení stejné). Jako pravidlo bylo často uváděno, že sebehodnocení je důležitá součást hodnocení žáků, že se v hodnocení vlastní činnosti posiluje u sebevědomí a sebeúcta. Chyba je věcí přirozenou, má být prostředkem k učení.

Žádná z těchto odpovědí od učitelek z dané školy nezazněla. V ŠVP malotřídní školy jsem žádné informace o sebehodnocení nenalezla.

13.3 Cíl číslo 3

Zjistit, nakolik délka praxe ovlivňuje učitelčin pohled na sebehodnocení (např. zařazování aktivit vedoucích k sebehodnocení, chápání pojmu sebehodnocení, využití sebehodnocení v praxi).

K tomuto cíli jsem zvolila ve svém rozhovoru otázky, které postupně popíši.

Otázky:

1. Co si konkrétně Vy představujete pod tím, když žáci provádějí „sebehodnocení“?

Pojem sebehodnocení	Četnost
Úspěšnost/neúspěšnost	2
Pokračování	5
Umí si dát známku	2
Hodnocení činnosti	1
Myšlenka	2

Tabulka č. 6: Pojem sebehodnocení – 1. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: V odpovědích na třetí otázku jsem intenzivněji vnímala odlišnosti dané délkou praxe. Krátkodobě učící učitelky odpovídaly obecněji. Často používaly slova *myšlenkový proces, hodnocení činnosti, úspěšnost x neúspěšnost*. Např. „*Žák poznává v čem je úspěšný a v čem ne.*“ „*Žáci se učí poznat, co se jim daří a co ne*“ nebo „*Žák o sobě dokáže říci, jak se mu práce povedla, co udělal dobře a co se mu naopak nepovedlo, jak bude v činnosti pokračovat dál*“. Více než polovina respondentek zmiňovala pokračování v hodnocené činnosti na základě žákova sebehodnocení.

Diskuze: Dvě učitelky se mě tázaly, zda sem patří i otázky typu: „*Co se ti povedlo?*“ „*Co můžeš zlepšit?*“ nebo je sebehodnocením myšlena činnost žáka v aktivitě, kde prezentuje své schopnosti druhým. Po mé kladné odpovědi, že sebehodnocení je i myšlenková činnost žáka bez následné demonstrace ostatním, následovala od jedné respondentky nečekaná reakce: „*Občas se žáka zeptám, ale jednodušší je mu chyby napravit, aby si nepřipadal neschopný.*“ Zde se nabízí otázka, do jaké míry jsou její další odpovědi spolehlivé, když respondentka svoji reakcí nedává možnost žákovi, aby pracoval s chybou, stal se zodpovědným za svůj vývoj atd.

Pojem sebehodnocení	Četnost
Uvědomění	3
Posuzování, zhodnocení	2
Umět si dát známku	1
Pokračování	3

Tabulka č. 7: Pojem sebehodnocení – 2. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Učitelky s delší praxí uváděly bez vyzvání i konkrétní příklady (např. „*Zdenda zhodnotil svou práci při výtvarné výchově – vyjádřil svůj názor na obrázek. Často se setkávám s tím, že si žáci myslí, že jejich obrázky nejsou hezké a nelíbí se jim.*“). Na rozdíl od předcházející skupiny bylo také zmiňováno hodnocení chování a vztahů k jiným žákům. Např. „*Žáci posuzují nejen své znalosti, ale také své chování ke spolužákům ve třídě.*“

Pojem sebehodnocení	Četnost
Musí se učit	1
Uvědomění	4
Posuzování	3
Vztahy – zlepšení	1
Umět si dát známku	3
Pokračování	4

Tabulka č. 8: Pojem sebehodnocení – 3. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: I u téhle otázky spontánně zaznělo, že žáci se dovednosti sebehodnocení musí učit. „*Musí se učit uvědomění si svých znalostí, pocitů a nálady při plnění daných úkolů.*“ Většina učitelek vnímala proces sebehodnocení jako *uvědomění a posuzování*.

Diskuze: V této kategorii zaznělo také: „*Na základě sebehodnocení si žák zlepšuje své chování k druhým.*“ Ve třech případech učitelky pojem sebehodnocení učitelky definovaly tímto: „*Žák si umí dát po činnosti známku.*“, „*Žák posoudí, jak se mu dařilo, a navrhne si známku.*“, „*...posoudí, jak se mu dařilo, a zkusí si svoje snažení obodovat nebo oznámkovat.*“ Učitelky tak vnímají sebehodnocení jako takový souhrn nebo závěrečné shrnutí spojené s klasifikací.

2. Změnil se v průběhu Vaší praxe náhled na sebehodnocení žáků?

Náhled na sebehodnocení	Četnost
Nezměnil	3
Nezměnil, i když učím krátce	2
Důležitost	3
Neradím se	4
Radím se	2
Náhled na žáky	3
Zkušenosti	2

Tabulka č. 9: Náhled na sebehodnocení – 1. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: V odpovědích začínajících učitelek byla jasná shoda – náhled na sebehodnocení (jako důležitou součást vyučování a zpětnou vazbu pro učitele i žáka) se nezměnil. Mnoho z nich znovu uznávalo, že mají málo zkušeností. Přesto už zazněly shrnující závěry, které se týkaly především toho, jestli se žáci hodnotí reálně (v tabulce uvedeno pod pojmem náhled na žáky). Např. „*Myslím si, že sebehodnocení je důležité a přínosné jak pro děti, tak pro učitele. Dříve jsem si myslela, že se žáci podhodnocují, v průběhu praxe jsem zjistila, že je tomu mnohdy naopak.*“, „*Žáci se mi zdají sebevědomější než jsme bývali my.*“ Pro radu týkající se sebehodnocení nebo celkově zkušeností s hodnocením žáků k jiným učitelkám přichází 1/4 respondentek z první kategorie.

Náhled na sebehodnocení	Četnost
Nezměnil	8
Nedostatečný čas	4
Pomůcky	3

Tabulka č. 10: Náhled na sebehodnocení – 2. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Z výpovědí vyplynulo, že učitelky z druhé skupiny svůj názor také nezměnily. Např. „*Názor se nezměnil, považuji ho za důležitou část, ale někdy k němu není čas.*“ V průběhu rozhovorů jsem zjistila, že ve vyučování postrádají delší čas na sebehodnocení každého žáka – zařazení sebehodnocení ve skupinách téměř nezaznělo. Náznakem se objevilo ve výpovědi: „*...po skupinové práci zhodnotí svoji pozici a prospěšnost ostatním.*“

Učitelky raději čas využijí pro opakování učiva nebo svým hodnocením žákovi přímo naznačí možnosti nápravy. Příklady výpovědí: „*Velmi ráda bych od žáků slyšela názor*

na jejich práci, ale hodina má 45 minut a na závěrečné shrnutí **nezbude čas** někdy ani mně.“
 Tři z respondentek uvedly, že jsou rády za zjednodušení práce (díky pomůckám nebo sebehodnotícím formulářům, na které jsou žáci již zvyklí s dětmi hodnotí jejich práci každé pololetí, rok...).

Náhled na sebehodnocení	Četnost
Nezměnil	2
Změnil	5
Větší důraz	3
Názor se mírně proměnil	1
Zařazuji častěji	4

Tabulka č. 11: Náhled na sebehodnocení – 3. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Z odpovědí učitelek s dlouhodobou praxí jsem došla k zjištění, že dříve opravdu nebylo sebehodnocení do vyučování v takové míře zařazováno. Více než polovina dotázaných doznala změnu názoru. Např. učitelka (35 let praxe): „*Za doby začátků mé praxe bylo sebehodnocení žáků prováděno výjimečně.*“. „*Ano, zařazuji jej více – ukazuje hlavně na sebevědomí žáků, jak na své schopnosti nahlíží.*“. Jedna z respondentek přiznala mírnou změnu názoru: „*Dnes se klade na sebehodnocení větší důraz, ale já jsem hodnotila vždy. Můj názor se jen trochu změnil, když bylo zavedeno RVP a vše bylo „pojmenováno“.*“

Polovina učitelek zařazuje sebehodnocení do vyučování častěji než dříve. Výpovědi: „*Dnes zařazuji sebehodnocení více než před několika lety. Záleží také na celkové koncepci školy.*“, „*Řekla bych, že teď vedu žáky k hodnocení vlastní práce častěji.*“, „*Ve vyučování je teď kladen důraz na jiné hodnoty, tak sebehodnocení používám více než před patnácti lety.*“

Diskuze: *Zajímavá výpověď: „Názor se změnil. Dříve žáci nesdělovali své pocity z vlastní práce – nebyl k tomu dán prostor.“* Zde se nabízí otázka, zda si učitelky nepletou sebehodnocení s možností projevit ve výuce své pocity.

3. Využíváte při výuce sebehodnocení žáků? Doplnující otázky v případě jednoslovné odpovědi: „Jaké sebehodnotící postupy u Vašich žáků používáte?“ „Čím konkrétně vedete žáky k sebehodnocení?“

Frekvence využívání sebehodnocení	Četnost
Využívám velmi často – plánovaně	1
Využívám často	2
Využívám příležitostně	1
Zařazuji pravidelně – v určitém intervalu	1
Zařazuji, ne však plánovaně	1
Zařazuji podle času – když je na něj ve vyučování prostor	1
Sebehodnocení provádějí žáci i bez aktivity učitele, občas využívám návodné otázky	1

Tabulka č. 12: Frekvence využívání sebehodnocení – 1. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Frekvence využívání sebehodnocení	Četnost
Využívám velmi často – plánovaně	1
Využívám často	2
Využívám příležitostně	2
Zařazuji pravidelně – v určitém intervalu	1
Zařazuji, ne však plánovaně	1
Zařazuji podle času – když je na něj ve vyučování prostor	1

Tabulka č. 13: Frekvence využívání sebehodnocení – 2. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Frekvence využívání sebehodnocení	Četnost
Využívám často	1
Využívám příležitostně	2
Zařazuji pravidelně – v určitém intervalu	1
Zařazuji, ne však plánovaně	1
Zařazuji podle času – když je na něj ve vyučování prostor	3

Tabulka č. 14: Frekvence využívání sebehodnocení – 3. skupina

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí: Učitelky s dlouholetou praxí byly k zařazování sebereflexe „opatrnější“, možná by byl správný i výraz skeptičtější (viz tabulka č. 14). Dokládají to věty: „*Snažím se sebehodnocení zařadit, protože je to součástí kréda: Naučte děti myslet.*“, „*Určitě se snažím sebehodnocení u žáků rozvíjet, ale zařazuji ho s rozumem (tj. podle času, nebo když cítím, že by bylo opravdu účelné).*“

Diskuze: S výpověďmi, že na sebehodnocení je málo času a učitelé by tak museli omezit nebo vynechat jiné pro ně důležité činnosti, jsem se setkávala v průběhu hovoru často. Kratochvílová (2011, s. 81) k této problematice dodává, že pokud je učitel o významu sebehodnocení přesvědčen (tj. uvědomuje si, že kvalitně provedeným sebehodnocením podporuje vlastní proces učení žáka), v důsledku čas šetří. Zároveň dodává nepřenositelnost zkušenosti. Ze své praxe uvádím, že zhodnocení vlastní práce jsem považovala vždy za důležité. Ztotožňuji se s názorem, že pozitivní význam sebehodnocení je natolik důležitý, že stojí za to „obětovat“ čas aktivitám, které ho pomáhají rozvíjet.

Shrnutí cíle č. 3:

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že dotázané učitelky sebehodnocení do vyučování v nějaké míře zařazují. Rozdíly zařazování sebehodnocení učitelkami v jednotlivých skupinách byly nepatrné, ale srovnáním se objevila shoda, že ve všech skupinách dvě učitelky používají sebehodnocení *velmi často*. Nesečkala jsem se s reakcí, že by dotázané respondentky vedly žáky k sebehodnocení pouze proto, že je „nutností“, tj. povinným doplňkem k hodnocení.

Doplňující otázky:

„Jaké sebehodnotící postupy u Vašich žáků používáte?“ „Čím konkrétně vedete žáky k sebehodnocení?“

Sebehodnotící aktivita	Četnost
Verbální komentář k aktivitě	12
Hodnocení symboly (smajlíci, kytičky)	10
Sebehodnotící formuláře	6
Hodnocení v žákovské knize	2
Portfolio	4
Skupinová práce	2
Komunitní kruh	3
Jiné	4

Tabulka č. 15: Nejčastěji používané sebehodnotící aktivity

Zdroj: Vlastní výzkum

Jiné: daltonský metr, kroužkování na stupnici, vybarvování části obrázků, mimika a gesta

Shrnutí: Nejčastější uvedenou formou sebehodnocení byl slovní komentář (nejvíce k ústnímu zkoušení), projev k vlastní písemné práci (v některých případech s opravou) a frontální sebehodnocení symboly – „smajlíky“, které zmínilo deset učitelek. Polovina respondentek uvedla více než jednu činnost, kterou s žáky v rámci rozvíjení sebehodnocení dělá. Převažovalo hodnocení obecné (po časových úsecích, určitém vyučovacím celku) a bohužel nesystematické, přestože respondentky často odpovídaly, že žáci se sebehodnocení musí učit a má být cílené. V ojedinělých případech se objevovalo sebehodnocení při skupinové práci. K předmětům, ve kterých učitelé využívají sebehodnocení nejvíce, patří výchovy – pracovní a výtvarná (Cvach, Formanová, 2012). Výjimku tvořila malotřídní škola, kde se zaměřili spíše na základní předměty. Při doplňující otázce učitelky z malotřídní školy nejčastěji uváděly sebehodnocení jednou týdně formou sebehodnotícího kruhu. Zaznělo též (učitelka s 2 roky praxe): „*Dříve jsem každému žákovi zavedla sešit, kde hodnotil svoje výkony v hlavních předmětech (myšleno Čj, M, Prv, Aj), později si svoje hodnocení psali přímo do žákovské knížky.*“

Na doplňující otázku jsem dostala od respondentek velmi konkrétní odpovědi – příklady činností, které používají. Ve dvou případech respondentky uváděly ještě obecná pravidla, kterými se řídí. Výpovědi: „*V první a v druhé třídě se žáci hodnotí převážně symboly, někdy*

doplněné slovy, ve třetí třídě používáme i písemný projev, ve 4. a 5. třídě už používáme různé způsoby.“, „Pro malé děti mám připravené smajlíky, protože slovní vyjádření by jim dělalo problémy. Je to pro ně obtížné. Ve vyšších třídách využívám stupnice, kde děti kroužkují číslice.“

Diskuze: Čtyři respondentky uváděly práci s portfoliem (některé to nazývaly jako pracovní desky). Nutno připomenout, že portfolio podle ŠVP měly používat dvě výzkumné školy (tj. 12 respondentek).

Výpovědi:

„Žáci před zakládáním práce do desek svoji práci zhodnotí. Na začátku roku jim to dělalo problémy, dnes už vědí, čeho si všímat. Mají v něm převážně výkres a písemné práce.“

„Chci po dětech, aby vždy před rodičovskými schůzkami vybraly své nejlepší práce, napsaly k nim komentáře a daly je navrch desek.“

„Používáme desky. Jedny na celý rok. Díky nim můžeme porovnávat práci. I žáci jsou sami překvapeni a vzpomínají, co na začátku roku vytvořili a co se jim vede teď.“

„Využívám desky, které má každý z žáků. Mohou se ke své práci vyjádřit, ale nenutím je k tomu. Pro někoho je to obtížné.“

První výpověď se dá přiřadit k pozitivnímu účinku portfolia: *učí žáky rozpoznávat a označovat kvalitu ve vlastní práci, spolupodílet se na hodnocení – rozvíjí kompetenci k sebereflexi a sebehodnocení* (Jančaříková, 2006). Druhý výrok ukazuje, že se jedná nejspíš o portfolio reprezentační, kdy žáci ukazují práci, na kterou jsou hrdí.

Třetí učitelka podle popisu plní přínos portfolia, které Slavík (1999, s. 109) vnímá jako *srovnávání žáka se sebou samým* (náhled na minulé a současné výkony, individuální pokrok). Nakolik je portfolio užitečné pro samotné učitele by byla jistě také zajímavá otázka. Lze jen doplnit, že všechny čtyři respondentky pocházely ze stejné školy a v každé z tříd měly nejméně tři žáky se specifickou poruchou učení. Sebehodnocení touto formou má škola popsáno v ŠVP. Nejspíš si uvědomují, že *„hodnocení portfolia je metoda, která je vhodná pro žáky se specifickými poruchami učení (produkty v portfoliu zachycují originalitu a můžeme v nich postřehnout jedinečné projevy osobnosti)“* (Slavík, 1999).

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zamýšlela nad významem sebehodnocení pro žáky. Měla jsem v úmyslu se dozvědět, co si pod pojmem sebehodnocení učitelé představují a zda jim připadá pro žáka důležité.

Z výzkumu vyplynulo několik závěrů.

Nejobtížnější je pro pedagogy v procesu hodnocení žáky mezi sebou nesrovnávat, nezahrnovat do celkového hodnocení i osobní vztahy k žákům. Ve výpovědích vidím snahu o „objektivizaci hodnocení“, přestože si většina učitelek ze svých ŠVP pamatuje pravidlo o hodnocení, ve kterém má hodnotit pokroky žáka a respektovat jeho individualitu.

Respondentky neprojeví větší znalost dokumentů, týkajících se hodnocení (klasifikační řád, ŠVP). Zároveň však věděly, kde by se k informacím dostaly a bez problému je dohledaly. Za velice dobrou pomůcku usnadňující práci považovaly učitelky tabulky (podle získaných bodů nebo procent úspěšnosti byla žákovi přidělena známka) – pomáhaly jim při klasifikaci písemných prací. Odpovědi na otázku týkající se dokumentů byly ve většině případů obecné. Přestože učitelkám nebylo naznačeno, že interview se bude týkat převážně sebehodnocení, sebehodnocení jako povinný prvek a s ním spojená pravidla zmiňovala spontánně čtvrtina z nich. Některé respondentky se při pokračování rozhovoru k sebehodnocení v ŠVP vracely a dokládaly, že pomocí aktivit právě popsané sebehodnocení plní.

Při zařazování sebehodnocení do vyučování se délka praxe zásadně neprojevila. Všechny oslovené respondentky sebehodnocení do výuky začleňovaly, polovina z celkového počtu uváděla, že *často* nebo *pravidelně*. Učitelky s delší dobou praxe viděly největší problém v nedostatku času. Čas využívaly k jiným aktivitám (nejčastěji opakování), nebo si sebehodnocení – jak vyplynulo z jiné otázky – do přípravy na hodinu nezahrnuly a nepočítaly s ním jako přirozenou součástí vyučovací hodiny. Kromě komunitního kruhu v malotřídní škole a čtvrtletních sebehodnotících formulářů učitelky neměly na sebehodnocení vymezený čas, kdy by ho pravidelně prováděly. I při zakládání žákových prací do portfolia nebo sebehodnocení do žákových knížek nebyl určen čas, který by se dodržoval. Sebehodnocení bylo z hlediska časového převážně spontánní a do výuky bylo včleňováno tehdy, pokud to učitelky pokládaly za vhodné a „*zbyl jim čas*.“

Pojem sebehodnocení byl objasněn celkem výstižně. Učitelky velmi často nejprve slovo rozložily na sebe – hodnocení (hodnocení sebe sama) a poté pokračovaly ve vysvětlování dále. Polovina výzkumného souboru spontánně reagovala výrokem, že při sebehodnocení si žák uvědomuje, jak nejlépe pokračovat v práci (k předchozí práci zaujme postoj a závěry použije v budoucnosti).

Učitelky nejčastěji vedou žáky k ústnímu zhodnocení vlastního výkonu. Ve dvou školách – tj. v polovině výzkumného vzorku – využívají žáci k sebehodnocení i portfolia, která si žáci vždy po roce odnáší domů. Učitelky (zejména ty s delší dobou praxe) zmiňují, že sebehodnocení je činností, ke které se žák musí vést postupně, s cílem se dovednost – reálně posoudit vlastní výkon – naučit.

V čem spatřují učitelky význam sebehodnocení? Především v tom, že si žák uvědomí, v jaké situaci se ve výuce nalézá, co vše zvládá a kde má ještě nedostatky. Za neméně důležité považují pokračování procesu sebehodnocení – uvědomění si, co udělat pro nápravu nebo zdokonalení v dalším učení. Velmi častou odpovědí na otázku proč sebehodnocení zařadit (u skupiny učitelek s delší praxí), byla rovněž další motivace pro učení. Učitelky si uvědomovaly přesah sebehodnocení do běžného života. Z výroků vyplynulo, že žáci se při sebehodnocení znalostí častěji *nadhodnocují*. K opaku, nebo reálnějšímu sebehodnocení, dochází podle učitelek v momentě, když žáci hodnotí vlastní chování. Žáci jsou v této situaci schopni velmi často dobře zformulovat, jak se chovají. A pokud učitelka zvolí sebehodnocení jako nápravu špatného chování, většinou dochází ke zlepšení nejen u jednotlivých žáků, ale celkového klimatu ve třídě.

V červnu roku 2012 jsem se, v souvislosti se zpracováním diplomového úkolu, zúčastnila konference na Masarykově univerzitě s tématem Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Konference pro mě byla velice přínosná a přinesla kromě zajímavých diskuzí i spoustu dalších otázek a náhledů, kterým by bylo vhodné věnovat pozornost. Část dílčích výstupů a postřehů z mé diplomové práce byla na konferenci prezentována.

Na závěr bych chtěla dodat, že jsem si při psaní diplomové práce uvědomila, jak je téma sebehodnocení obsáhlé a citlivé. Dobrou zprávou jistě je, že až na výjimku nebylo toto téma pro učitelky neznámé a všechny k sebehodnocení žáky vedly. Kromě jedné výjimky každá

z respondentek uvedla nejméně jeden smysluplný význam proč sebehodnocení u žáků provádět.

„Nezáleží na tom, co a jak dělám, ale proč to dělám.“ Díky zpracování diplomové práce jsem si význam sebehodnocení pro žáky potvrdila. Věřím, že sebehodnotící a sebepoznávací činnosti popsané v příloze budou inspirací pro další pedagogy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha 8: Portál, 1994. 118 s. ISBN 80-85282-76-3.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 5.vyd. Praha 8: Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

CVACH, R., FORMANOVÁ, V.: Učitelé 1. st. ZŠ a jejich přístup k hodnocení žáků. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HAVEL, J. (eds.) *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 96-100. ISBN 978-80-210-5876-7.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha 7: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČECHOVÁ HANSEN B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

DOUBRAVA, L. Neexistuje žádný integrovaný systém hodnocení. *Učitelské noviny*, 2012, roč. 115, č. 8. s. 10 – 11. ISSN 0139-5718.

FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

HELMS, W. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. 104 s. ISBN 80-7178-087-1.

HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1984. 206 s. ISBN 14-570-84.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOHOUTEK, R. A KOL. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 183 s. ISBN 80-85867-94-X

- KOLÁŘ Z., SÝKORA M. et al. *Úvod do obecné didaktiky pro studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: SPN, 1986. 221 s. ISBN 17-117-86.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2.vyd. Praha: Grada, 2009 b, 240 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009 a. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KONEČNÁ, V. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 215 s. ISBN 978-80-210-5325-0.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- KOŠTÁLOVÁ, H. Portfolio – nástroj k hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, zima, č. 13. s. 7 – 8. ISSN 1214-5823.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978- 80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD s. r. o, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KUNEŠ, D. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-541-7.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Brno: Avicenum, 1986. 336 s. ISBN 08-011-86.
- MIKOVÁ, Š, STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál, 2010, 224 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha 7: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Pracovní materiály o. s. Kritické myšlení*, publikováno v Učitelských listech 24. února 2005. s. 75 – 79.

NOVÁK, T. *Přestaňte se podceňovat*. Praha: Grada, 2005. 124 s. ISBN 80-247-1165-6

NÜRBERGER, E. *Jak získat sebedůvěru*. Praha: Grada, 2011. 108 s. ISBN 978-80-247-3903-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2006. 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ E. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SAMPLEROVÁ, L. Dílna psaní dobrodružných textů. *Kritické listy*, 2012, léto, č. 47. ISSN 1214-5823.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha 7: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha 6: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ L. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha 8: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

URBANOVSKÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, zima, č. 13. ISSN 1214-5823.

VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha: Agentura STROM, 2003. 96 s. ISBN 80-86106-10-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Internetové zdroje:

BRÜKNEROVÁ, D. *Sebehodnocení žáka – nástroj k hodnocení žákova pokroku*. [online] 15. 1. 2008 [cit. 2012-03-03] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1808/sebehodnoceni-zaka-nastroj-k-hodnoceni-zakova-pokroku.html/>.

HOLUB, P. *Dobešovo školství propadlo před experty OECD*. [online] 13. 2. 2012 [cit. 2012-02-16] Dostupné: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=732879>.

JANČAŘIKOVÁ, K. *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. [online] 30. 10. 2006 [cit. 2012-02-15] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/969/portfoliove-hodnoceni-v-domacim-vzdelavani.html/>.

KOHOUTEK, R. *Závady a poruchy sebehodnocení*. [online] 4. 12. 2009 [cit. 2012-01-23] Dostupné: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/zavady-a-poruchy-sebehodnoceni>.

NOVÁČKOVÁ, J. K jádru problému: Rizika soutěžení ve škole. *SKAV – stálá konference asociací ve vzdělávání*, říjen 2011, č. 2 [online] [cit. 2012-03-23] Dostupné: http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2011/12/SKAV_zpravodaj_2_web1.pdf.

RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení*. [online] 14. 2. 2008 [cit. 2012-01-03] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.

ROSECKÁ, Z. *Tvořivá škola III. - Hodnocení a sebehodnocení žáků v 1. období vzdělávání*. [online] 19. 7. 2006 [cit. 2012-06-03] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/640/tvoriva-skola-iii.-hodnoceni-a-sebehodnoceni-zaku-v-1.-obdobi-vzdelavani.html/>.

RYSOVÁ, K. *Hodnocení a sebehodnocení při výuce českého jazyka*. [online] 1. 9. 2005 [cit. 2012-01-04] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/273/hodnoceni-a-sebehodnoceni-pri-vyuce-ceskeho-jazyka.html/>.

STARÝ, K. *Problematika hodnocení ve škole*. [online] 24. 11. 2006 a [cit. 2012-06-01] Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/993/problematika-hodnoceni-ve-skole.html/>.

STARÝ, K. *Sumativní a formativní hodnocení*. [online] 23. 6. 2006 b [cit. 2012-01-04]. Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html/>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

cca – circa

č. – číslo

event. – eventuálně

např. – například

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠ – Rámcový vzdělávací program pro základní školy

s. – strana

Sb. – sbírka zákonů

ŠVP – Školní vzdělávací program

tj. – to jest

tzn. – to znamená

viz – videre licet

ZŠ – základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentek do kategorií

Tabulka č. 2: Nejobtížnější složky hodnocení

Tabulka č. 3: Důvody sebehodnocení – 1. skupina

Tabulka č. 4: Důvody sebehodnocení – 2. skupina

Tabulka č. 5: Důvody sebehodnocení – 3. skupina

Tabulka č. 6: Pojem sebehodnocení – 1. skupina

Tabulka č. 7: Pojem sebehodnocení – 2. skupina

Tabulka č. 8: Pojem sebehodnocení – 3. skupina

Tabulka č. 9: Náhled na sebehodnocení – 1. skupina

Tabulka č. 10: Náhled na sebehodnocení – 2. skupina

Tabulka č. 11: Náhled na sebehodnocení – 3. skupina

Tabulka č. 12: Frekvence využívání sebehodnocení – 1. skupina

Tabulka č. 13: Frekvence využívání sebehodnocení – 2. skupina

Tabulka č. 14: Frekvence využívání sebehodnocení – 3. skupina

Tabulka č. 15: Nejčastěji používané sebehodnotící aktivity

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. – Otázky k rozhovoru

Příloha II. – Otázky k rozhovoru s poznámkami

Příloha III. – Formulář na sebehodnocení

Příloha IV. – Sebehodnocení – praktické použití ve školách (doplněné fotografiemi)

Fotografie 1. – Sebehodnocení pomocí celého těla – postoje

Fotografie 2. – Sebehodnocení pomocí symbolů (počasí)

Fotografie 3. – Portfolio žáka 3. třídy

Fotografie 4. – Sebehodnocení pomocí prstů na ruce

Fotografie 5. – Ústní sebehodnocení s mapou výkonu na tabuli

Fotografie 6. – Sebehodnocení na konci 3. ročníku

Fotografie 7. – Sebehodnocení pomocí rukavic s nášivkami

Fotografie 8. – Závěrečné sebehodnocení na interaktivní tabuli

Příloha I. – Otázky k rozhovoru

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru:

Délka praxe: _____

Typ školy: _____

- 1) Hodnocení bývá považováno za jednu z nejobtížnějších složek pedagogické práce.
Co je pro Vás na hodnocení žáků nejtěžší?

- 2) Zkuste si vzpomenout a uvést nějaká pravidla (kritéria), která jsou na vaší škole pro hodnocení vytvořena (např. v Školním vzdělávacím programu, klasifikačním řádu apod.).

- 3) Co si konkrétně Vy představujete pod tím, když žáci provádějí „sebehodnocení“?

- 4) Jsem začínající učitelka a s hodnocením i zařazením sebehodnocení jako činnosti se mnohdy radím se zkušenějšími kolegyněmi. Změnil se v průběhu Vaší praxe náhled na sebehodnocení žáků?

- 5) Využíváte při výuce sebehodnocení žáků?

Doplňující otázky v případě kladné jednoslovné odpovědi: „Jaké sebehodnotící postupy u Vašich žáků používáte?“ „Čím konkrétně vedete žáky k sebehodnocení?“

- 6) Máte nějakou konkrétní zkušenost či znáte důvod, proč by měl učitel žáky k sebehodnocení vést?

Příloha II. – Otázky k rozhovoru s poznámkami

Délka praxe: 30 let

Typ školy: KZŠ Jihlava

1. Hodnocení bývá považováno za jednu z nejobtížnějších složek pedagogické práce. Co je pro Vás na hodnocení žáků nejtěžší?

- mále 'rozpítí' známek
- neproovnávat děti 'navzájem'

2. Zkuste si vzpomenout a uvést nějaká pravidla (kritéria), která jsou na vaší škole pro hodnocení vytvořena? (např. v Školním vzdělávacím programu, klasifikačním řádu apod.)

- máme klasifikační řád
- uvítí 'množství' známek na úrovni

3. Co si konkrétně Vy představujete pod tím, když žáci provádějí „sebehodnocení“?

- hodnotí, jak jim šlo, jak jim šlo, jak jim šlo, jak jim šlo
a jak ho rozložili
- učí se poznat, co se jim povedlo a co ne...

4. Jsem začínající učitelka a s hodnocením i zařazením sebehodnocení jako činnosti se mnohdy radím se zkušenějšími kolegyněmi. Změnil se v průběhu Vaší praxe náhled na sebehodnocení žáků?

At. ano, raději je více

5. Využíváte při výuce sebehodnocení žáků?

Doplňující otázky v případě jednoslovné odpovědi: „Jaké sebehodnotící postupy u Vašich žáků používáte?“ „Čím konkrétně vedete žáky k sebehodnocení?“

- využívám (spíše individuálně), prostou ale
něm, mnoho) jin u žáků, u kterých mi to
příjde vhodné
- nejčastěji se hodnotí 'úspěšně' (po přímé 'práci')

6. Máte nějakou konkrétní zkušenost či znáte důvod, proč by měl učitel žáky k sebehodnocení vést?

Když sami pochopí, co dělají špatně a v čem
chybají, má to pro ně větší dopad.
Cíl: naučit se hodnotit práci, postupně
realně (někdo se podhodnocuje, někdo
nadhodnocuje).

Příloha III. – Formulář na sebehodnocení

DODATEK KE KLASIFIKAČNÍMU LISTU


Jméno žáka:

Třída:

Šk. rok:

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

... . žvřtletí

				
JAK SE VIDÍM VE ŠKOLE JÁ?	Ještě na sobě musím pracovat.	Jsem na dobré cestě, jen nepolevit.	Jsem rád, že se mohu pochválit.	O čem to je? (Jsem kompetentní?)
Umím najít v učebnici, v knize, co mě zajímá?				Jak zlepšuji svou dovednost učit se.
Poznám, když mají věci něco společného?				
Zlepšuji se v učení?				Jak zvládám řešit problémy.
Umím poznat, když se ve třídě děje něco špatného?				
Vím si rady, jak řešit nějaké trápení?				
Jak umím pracovat samostatně?				
Dokáži se správně rozhodnout?				Jak umím komunikovat.
Chápu mě spolužáci, když něco vysvětluji ?				
Zajímá mě, když mi někdo něco vypráví?				
Umím pracovat s počítačem?				Jak přispívám ke kvalitním vztahům ve třídě.
Pracuji rád s ostatními dětmi ve skupině?				
Umím být milý při společné práci?				Jaký jsem občan.
Dokáži brát ohled na druhé?				
Jsem ohleduplný ke spolužákům a chráním je?				
Chráním své zdraví?				Jak přistupuji k sobě a k práci.

V šiklavě dne:

Podpis žáka:

Příloha IV.

Sebehodnocení – praktické použití ve školách (doplněné fotografiemi)

Učitel mnohdy vede žáky k sebehodnocení pouhou otázkou: „Kdo tomu, co jsem říkal, nerozumí? Potřebuje někdo učivo zopakovat? Všichni pochopili správný postup?“ Následující návrhy sebehodnocení mohou být inspirací zejména pro pedagogy, kteří chtějí zkusit jiný postup a vyučování tak žákům zpestřit. Mohou tak zároveň získat zpětnou vazbu. Níže popsané činnosti jsou zaměřeny nejvíce na hodnocení dílčích cílů ve vyučování. Jsou zde ale zařazeny také hry na sebezpoznávání. Všechny činnosti jsou vybrány pro žáky prvního stupně, lze je však použít s drobnými úpravami i u žáků starších. U některých činností je uvedena třída, ve které je vhodné vzhledem k předpokladům žáků sebehodnotící aktivitu zařadit. Příklady jsem hledala v odborné literatuře, ale největší inspirací mi byly především rady učitelek a vlastní roční praxe učitelky 3. ročníku.

1. Sebehodnocení probíhá formou besedy či dialogu. Učitel klade žákům otázky a vede je k popisným odpovědím. Např. „S jakým úsilím jsi dnes pracoval? Jak se ti dnes dařilo?“

2. Učitel žákům předloží soubor vlastností, které bodově odstupňují podle toho, jak sami u sebe vlastnost či schopnost hodnotí. Nejnižší míru dané vlastnosti označuje jeden bod, nejvyšší pak bodů pět.

Př. A. Smysl pro humor – B. Autorita žáka v kolektivu – C. Schopnost získat kamarády – apod. Podobným způsobem mohou žáci posoudit spolužáky. U jednotlivých vlastností jen doplní jména a počet bodů.

3. Za jednoduchou a účelnou metodu považuje Kalhous (2001, s. 46) i doplnění jmen spolužáků, na které se hodí např. následující popis.

A. Myslí si o sobě, že vše zvládne lépe a rychleji než ostatní.

1..... 2..... 3.....

K jednotlivým místům přiřadíme body, které po sečtení podávají přehled o rozvoji příslušné vlastnosti žáka.

4. Rosenbergova škála sebezpojetí je jednoduchá baterie položek s krajními hodnotami. U každé z položky označí žák jednu z hodnot na desetistupňové škále, střední hodnota se týká rozhraní mezi příklonem a odmítnutím. Dotazník obsahuje pět položek, u kterých žák zakroužkuje číslici podle míry souhlasu. Jednotlivé položky se týkají vlastní důstojnosti, uvědomění si dobrých vlastností, vztahu k sobě samému a osobní spokojenosti. Vyhodnocení probíhá sečtením hodnot na škále a vydělením pěti. Potom lze počet zařadit do jednoho z pěti sebezpojetí (vynikající, velmi dobré, nestabilní, nízké, velmi nízké). Učitel si může otázky pozměnit na aktuální učivo, na pociťování vlastní důstojnosti žáka nebo jeho vztah k sobě samému. Např. Myslím si, že jsem velmi dobrý v matematice. 1 2 3 4 5

5. Žáci pomocí pohybů (např. gestem ruky) ukazují vysoko nahoru, uprostřed nebo dolů na zem, podle toho, jak sami hodnotí míru svého nasazení v činnosti, jak se jim dařilo. Pomocí celého těla se žáci vytáhnou na špičky nebo mírně či úplně podřepnou (Košťálová, 2008, s. 67 – 68).



Fotografie 1. – Sebehodnocení pomocí celého těla – postoje

6. Žáci mají na stolečku označenou skleničku nebo sklenici na zavařování. Vedle jsou připraveny korálky různých barev. Po každé aktivitě žák hodí do sklenice korálek podle toho, jak se v dané činnosti hodnotí (např. žlutý korálek – činnost ovládám zcela, červený korálek – činnost ovládám s dopomocí...aj.). Na konci dne nebo týdne korálky spočítá a zapíše své sebehodnocení do tabulky. Z korálků si vytvoří náramek nebo náhrdelník.

7. Grafická projektivní technika – žák je vyzván, aby nakreslil postavu ve své třídě. Do postavy projektuje, jak se cítí ve školním prostředí. Podle jeho postavení ve třídě mezi spolužáky, k učiteli i v prostoru třídy se usuzuje na jeho vnímání sebe sama.

8. Žáci zvedají palec směrem nahoru, dolů, vodorovně podle míry úspěšnosti své práce. S těmito symboly se setkávají i mimo školu (např. zvednutý palec nahoru od kamaráda – „jsi jednička“).

9. Žáci zaujmou pozici ve třídě (jakási pomyslná linie mezi tabulí a zadní částí učebny). Např. „Nejbližše tabule si stoupnou ti, kdo si myslí, že se jim práce moc nedařila. K zadní stěně půjdou žáci, kteří jsou podle svého hodnocení v činnosti úspěšní.“ Motivací pro žáky může být tvar rybníka (po okraji koberce stojí úspěšní, uprostřed „se topí“ žáci, kteří ještě potřebují s učivem pomoci a necítí se v učivu zdatní). Učitel žákům podá záchranný kruh (symbolicky nafouknutou hračku), kterého se žák chytí – učitel mu dá radu. Žák se ovšem musí snažit nejprve sám přijít na způsob zlepšení.

10. Žáci vyplňují v rámci předmětů nebo dalších časových úseků sebehodnotící archy. Některé školy mají povinné vyplnění těchto archů zahrnuté ve školním vzdělávacím programu.

11. Dalším způsobem sebehodnocení může být interaktivní deník, do kterého se k jednotlivým otázkám a odpovědím žáka písemně vyjadřuje i učitel. Doplní údaje žáka o vlastní postřehy (Urbanovská, 2004, s. 6).

12. Učitel říká nedokončené věty, které žák doplňuje. Příkladem mohou být tyto věty: „Nerozuměl jsem...Příště budu...Nejvíce mi líbilo...Na práci bych zlepšil(a)...“. Věty mohou být i začátkem volného psaní, kdy učitel zadá žákům, ať napíší na papír své postřehy k vlastní práci.

13. Verbální test nedokončených vět je podobný předchozímu postupu, ale žák se zde vyjadřuje písemně a první myšlenkou. Právě ta totiž učiteli podhalí vnitřní pocit a postoje žáka. Vyhodnocení je kvalitativní. Příklady vět, na které žáci bez předchozí přípravy spontánně odpovídají: „Mojí největší chybou je...Ve škole se cítím...Myslím, že se mi daří...“

14. U žáků v 1. a 2. třídě je vhodné začít se symboly. Grafické symboly můžeme rozmístit po třídě či nechat jednotlivým žákům na lavici. Jedna z možností je i kreslení symbolů do sešitu nebo na list, který bude přiložen k práci. Žáci se při hodnocení vlastní práce postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon. Symboly mohou být:

- čísla
- počasí (zářící slunce, veselé slunce, slunce mírně schované za mrakem, hodně schované za mrakem, černý mrak...)
- smajlíky (usměvavý, neutrální, zamračený)
- „jablečňáky“ (jablíčko usměvavé, neutrální, zamračené)
- plus, minus
- různý počet okvětních lístků na kytičce.

Některé z těchto způsobů uvádí Košťálová (2008, s. 67 – 68).



Fotografie 2. – Sebehodnocení pomocí symbolů (počasí)

15. Žákovská knížka nebo žákovský diář mohou žákům poskytnout prostor pro písemné hodnocení i znázornění pomocí škály. Hodnocení pomocí diáře bývá často v třídnických hodinách, kde si žáci zároveň vytvářejí týdenní plán. Takový přístup najdeme např. na ZŠ Táborské (Brücknerová, 2008). V Křesťanské základní škole v Jihlavě používají Žákovské knížky nakladatelství Alter z roku 2000, kde žáci na konci každého měsíce hodnotí svoji práci v hlavních předmětech. Ukázkou této žákovské knížky nabízí Kolář (2009 b, s. 170).

16. Žáci doplňují jednotlivé věty do tabulky. Například Badegruber (1994, s. 34) ve své knize uvádí otázky „Co bylo dnes moc těžké? Co se ti dnes podařilo?“ Žáci v Otevřeném vyučování mohou využívat sebehodnocení při rozhovoru v kruhu (diskusní kruh, kruh s nabídkou...aj.).

17. Žáci si zakládají portfolia. Košťálová (2004, s. 8) doporučuje uspořádat nad portfolii minikonferenci. Žák ukáže ostatním, na jakou práci je hrdý a co se mu podařilo. Pak vyberou práci, která se jim dařila méně, a se spolužáky se společně poradí, jak mohou práci příště vylepšit. Více o této formě sebehodnocení viz kapitolu Portfolio jako jedna z forem hodnocení.



Fotografie 3. – Portfolio žáka 3. třídy

18. Hra „V čem jsem se zlepšila“? Tento způsob sebehodnocení uvádí Slavík (1999, s. 155) Žáci by si měli uvědomit cíle školní práce a přínosy v oboru, ve kterém jsou vzděláváni. Proto si promyslí a napíší, v čem se v daném předmětu zlepšili, zda udělali pokroky, popř. jaké. Na základě těchto poznámek o sobě píší krátké hodnocení. Smyslem této hry je naučit žáky zamýšlet se nad tím, co jim školní práce přináší, a zároveň si uvědomit další cíle, ke kterým směřují. Tato práce je přípravou k využívání individuální normy pro sebehodnocení. Za vhodné se považuje porovnat žákovo sebehodnocení s hodnocením rodičů nebo učitele (v písemné podobě) a vést diskusi nad rozdílným pohledem.

19. Slavík (1999, s. 155) uvádí též Hodnocení pro rodiče. Cílem je rozvíjet dovednost sebehodnocení žáků. Učitel by se měl na třídní schůzce domluvit s rodiči na spolupráci při rozvíjení této dovednosti. Žákům později navrhně, aby vysvětlili svým rodičům, jak se hodnotí určité činnosti v daném předmětu. To od žáků předpokládá, že se seznámí s procesy hodnocení ve škole.

20. Promenáda ve dvojicích. Učitel žákům vysvětlí pojem „promenáda“. Potom žáci chodí s kamarádem okolo tělocvičny nebo třídy a vzájemně si povídají, co se jim dařilo, nedařilo...

21. „Kolečko pozitivních zpráv“ uvádí Valenta (2003, s. 54). Žáci se postaví do kruhu a jeden po druhém ostatním sdělují, v čem jsou dobří nebo výjimeční. Aktivita je zaměřena na překonání předsudků. Žák může hovořit vlastními slovy, nebo mu učitel nabídne formulaci např. „Jsem dobrý/á v tom, že..., když...Mezi mé dobré vlastnosti patří...“atd.

22. Žáci dostávají za úkol vytvořit „Reklamu na sebe“. Kreativita je vítána, samotní žáci mají na výběr, zda zahrají dramatickou scénku, nakreslí inzerát do časopisu nebo zahrají rozhlasový šot.

23. V místnosti učitel vytvoří čáru (pomocí provázku nebo křídly), která představuje osu od minusu přes nulu k plusu (lze použít i krokovací pás vytvořený z barevné lepicí pásky). Žáci zaujmou podle otázky, na kterou jsou tázáni, místo na ose. Otázky mohou být typu: „Jak jste spokojeni se svojí prací ve skupině? Dařilo se vám?“ Po reakci učitele mají žáci možnost přesunout se z místa na jiné.

24. Učitel žáky vyzve, aby po činnosti pantomimicky nebo pomocí jednoduchých signálů ukázali, jak se hodnotí v dané činnosti. Druh signálů si s žáky učitel může dopředu domluvit nebo to nechat na představivosti a tvořivosti žáků.

25. Žák vyjádří jedním slovem nebo holou větou sebehodnocení v předcházející aktivitě. Např. „Výborné. Chválím se. Nepodařený výkres. Chybná práce.“

26. Učitel utvoří na koberci kruh z provázku (lze nahradit obručí). Kruh představuje slunce. Každý žák má provázek (paprsek), který ke kruhu spolu s komentářem přiloží. Stoupne si ke svému paprsku v takové vzdálenosti od středu, která odpovídá jeho sebehodnocení. Obměnou může být zastřížení provázku (čím je provázek delší, tím větší úspěchy v činnosti si žák přisuzuje).

27. Žáci sedí v kruhu a dostávají od učitele otázku týkající se sebehodnocení. K hodnocení svých schopností mají deset prstů. Na pokyn zavřou oči a ukázáním počtu prstů shrnují úspěch v aktivitě. Deset prstů značí absolutní spokojenost, žádný prst nespokojenost. Po této činnosti je vhodná diskuze, co by se muselo změnit, aby počet prstů na ruce vzrostl, jaký počet by musel na prstech být, aby se žák cítil příjemně.



Fotografie 4. – Sebehodnocení pomocí prstů na ruce

28. Žák si natáhne před sebe cca 2 metry dlouhý provaz a jde podle něj (možno využít švihadlo). Konec provazu znamená cíl cesty (např. naučit se používat vyjmenovaná slova po B). Svojí chůzí dává najevo tempo zvládnutí (pomalá chůze – např. těžké pamětné osvojení), při překážkách (např. variaci být x být) se může zastavit a svůj problém naznačit nebo udělat na provazu uzel či zatáčku. Na konci cesty shrnuje dosavadní výsledky (např. „Umím užívat vyjmenovaná slova, ale problém mi dělají ještě slova příbuzná.“) a předkládá učiteli návrh na zlepšení („Budu více procvičovat pomocí doplňovacích cvičení.“). Inspirace podle Reitmayerové (2007, s. 125).

29. Učitel žákům před činností zdůrazní a dostatečně objasní cíl. Po dokončení určené práce žáci jednotlivě vpisují do nákresu zdi s cihlami překážky a problémy, které je na cestě (tj. při učebním procesu) potkaly a brání jim v dalším vývoji. Pokud se jim podaří v další činnosti problémy odstranit, cihlu vybarví nebo „strhnou“ zeď.

Podobnou aktivitu popisuje Reitmayerová (2007, s. 159) jako „zeď nářků“ a „zeď radostí“. Účastník činnosti si do zdi napíše pocit nebo zážitek z předcházející činnosti.

30. Učitel umístí na zeď velký nákres fotbalové branky, popř. použije branku reálnou. Žáci si vyrobí papírové míčky, které po dokončení aktivity uvážlivě rozmístí na zem před branku podle toho, jak se cítí blízko svému cíli. Branka – cíl. Mohou také reflektovat dílčí pokroky v delším časovém úseku a několikrát míče posunovat.

31. Žáci kreslí obrázkový seriál – komiks. Prožitky a vlastní hodnocení z aktivity rozdělí krok po kroku. Mají tak možnost zamyšlení nad celým svým prožitkem a po jednotlivých částech zachytit jeho důležité okamžiky (včetně posledního, který symbolizuje ne/úspěch).

32. Učitel žákům zadá žánr (vhodné pro 4. a 5. třídu), do kterého žáci promítnou své sebehodnocení. Zaznamenávají zde svoje pocity formou dopisu, příběhu, poezie...atd.

33. Žáci napíší své sebehodnocení na papír formou telegramu nebo sms – tj. krátce a výstižně. Poté hodí papíry do krabice symbolizující poštu. Společně psaní z krabice vyjmou a čtou. Učitel může tvořit skupinky podle toho, jak se žáci hodnotili. Potom může žákům s nízkým sebehodnocením navrhnout řešení jejich obtíží nebo je svým hodnocením motivovat k dalším výkonům, žákům s vysokým hodnocením navrhnout další postup a činnost navíc.

34. Žáci si na papír vytvoří svoji kreslenou mapu výkonu. Zaznamenají zde vrcholy (kde něco dokázali, cítili se úspěšní) a propasti (kde se jim nedařilo, prožívali neúspěch).



Fotografie 5. – Ústní sebehodnocení s mapou výkonu na tabuli

35. Žáci po určitém časovém vyučovacím úseku (týden, měsíc, čtvrtletí) nakreslí na papír kruh, který rozdělí na části (jako koláč). Ke každému dílu napíší vlastnost, která je podle nich dobrá k zvládnutí školních povinností (např. chytrost, pracovitost, asertivita...aj.). Z dílu koláče si vybarví takovou část vlastnosti, kterou podle vlastního hodnocení disponují. Koláč může být k dispozici i pro konkrétní činnost (zhodnocení prací ve výtvarné výchově) nebo delší dobu (pololetí) a žáci si tak dílky dobarvují postupně.

36. Žáci si při výtvarné výchově nakreslí na čtvrtku A4 sami sebe (stačí hrubé obrysy, není nutné se zabývat detaily) a k jednotlivým částem těla napíší, co díky nim umí nebo co se jim nedaří. Učitel může zadání konkretizovat do určitého předmětu nebo činnosti. Příklad popisu při nácviu basketbalu: ruce – správný dribling, občas problémy s chytáním při přihrávkách,

hlava – správný odhad vzdálenosti, soustředěnost při střelbě na koš, nohy – potřeba zvýšit rychlost...aj. Žáci si verbalizací myšlenek uvědomí, že při výsledné činnosti je potřeba ovládat menší dílčí kroky a zaměří se na jejich zlepšení.



Fotografie 6. – Sebehodnocení na konci 3. ročníku

37. Učitel se na třídní schůzce domluví s rodiči o spolupráci při rozvíjení sebehodnocení u dětí. Žáci dostanou za úkol vysvětlit svým rodičům, jak se hodnotí určité činnosti např. v hodině matematiky. Od žáků tímto předpokládáme, že se seznámí s procesy hodnocení, aby je mohli rodičům vysvětlit (Slavík, 1999, s. 156).

38. Žáci své sebehodnocení projeví v pohybu. Jeden po druhém se vydávají na připravenou překážkovou dráhu (lavičky, obruče, kužely aj.) a zdolávají ji podle toho, jak se jim v dané činnosti dařilo. Příklad: Žák má zhodnotit svoji čtvrtletní práci z matematiky. Prolézání obručí – tempo práce, lavičky – násobení a dělení, proběhnutí mezi kužely – slovní

úlohy. Během překonávání dráhy svoje snažení v hodnocené činnosti doprovází slovním komentářem.

39. Žáci na připravenou instrumentální hudbu předvádějí tanec, který symbolizuje ne/úspěch v činnosti. Příklad: Sebehodnocení žáka, který má znázornit naučení básně. Žák tancuje lehce, krátce (měl báseň naučenou za krátký čas a nedělala mu problémy) nebo těžkopádně, v druhé části padá a zakopává (nácvik básně mu dělal problémy, nemohl si zapamatovat druhou sloku...atd.).

40. Žáci dostanou předkreslenou květinu a vybarvují okvětní lístky podle toho, jak se jim v předcházející činnosti vedlo. Činnost je vhodná pro 1. a 2. třídu, starší žáci mohou už do okvětních lístků zapisovat konkrétní úspěchy nebo potíže. Počtem dokreslených lístků může žák vyjádřit svoji domácí přípravu na činnost. Poté následuje prezentace před ostatními. Např. Žák vybarví po hodině matematiky květinu červenou a černou pastelkou a nakreslí deset lístků. Žákovým vysvětlením zjistíme, že v písemné práci mu šlo násobení, ale černě zakreslil slovní úlohy. Listy znázorňují důkladnou přípravu. Podobnou činnost popisuje Rakoušová (2008) jako „Barevné květiny“. Žáci vybarvují lístky podle prožitých pocitů v dané činnosti.

41. Žáci dostanou před činností za úkol vytvořit myšlenkovou mapu kompetencí, které u nich chce učitel rozvíjet. Do mapy si žák napíše kroky, kterými chce cíle dosáhnout. Nejprve si napíše vše, co ho napadne, později může cíle roztrždit podle náročnosti. Poté si vezme pastelky a kroky vybarví podle toho, jestli je už splnil. Slabě vybarvené dílky označují částečné zvládnutí, sytá barva symbolizuje úplné zvládnutí. Aktivita je vhodná pro 5. třídu (Inspirace: Čechová, 2009, s. 82 – 83).

42. Žáci mají narýsovanou osu s očíslovanou stupnicí. K jednotlivým číslům dopíší dílčí kroky (mladší žáci společně s učitelem). Poslední číslo signalizuje dosažení cíle. Zakroužkují si barevně aktuální stav a tužkou ještě předpokládaný stav za týden/měsíc/pololetí. Příklad:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

1 – umím říci řadu vyjmenovaných slov po B

2 – umím bez problémů říci, které slovo vyjmenovanému předchází a které následuje

3 – umím použít vyjmenovaná slova ve větách

4 – umím ke každému z vyjmenovaných slov přiřadit slova příbuzná

5 – rozlišuji výjimky (být x bit) a chápu význam slov. (Inspirace: Čechová, 2009, s. 30)

43. Žák si dá s učitelem „schůzku“ a hodnotí svoji činnost a splnění cílů za týden nebo delší časový úsek. Poté se k jeho hodnocení vyjádří učitel a domluví se na dalším postupu a příštím termínu zhodnocení školní práce. Schůzky se mohou zúčastnit a vyjádřit tak svůj názor i rodiče žáka (např. v rámci informativního odpoledne).

44. Žáci v komunitním kruhu hodnotí svoji práci, sdělují ostatním i pocity, které činnost doprovázely. Kruh může být svolán učitelem v různém časovém intervalu (žáci hodnotí činnost v projektu, celotýdenní, měsíční práci). Po sebehodnocení všech žáků mohou žáci vytvořit skupinky s podobným pohledem na předcházející činnost a společně vymyslet a sepsat, co by se dalo vylepšit a příště udělat jinak. Např. Filip, Zbyněk a Jan zhodnotili svoji práci v pracovní výchově jako málo přesnou s použitím zbytečně velkého množství lepidla. Příště by si jinak rozvrhli pracovní tempo, protože začátek strávili povídáním a potom při rychlém stříhání vznikaly nepřesnosti. Honzík viděl chybu ve svých nůžkách, které se mu zdály tupé, proto poprosí maminku o zakoupení nových.

45. Učitel žáky vyzve (vhodné v dobu při probírání učiva o komunikaci – např. nakladatelství Fraus ve 3. ročníku), aby napsali dopis příbuznému nebo kamarádovi. Společně se naučí nadepisovat obálku a poté žák podle zadaného kritéria (např. shrnutí učiva za měsíc) napíše dopis. Společně s paní učitelkou při procházce koupí známky a hodí dopis do schránky. Obměnou může být, že adresátem se stane pedagog.

Např. Ahoj babičko,

musím Ti napsat, že mám velkou radost. Naučila jsem se počítat do tisíce. Malou násobilku už zvládnou hravě a po domluvě s paní učitelkou se zúčastním matematické soutěže. Měla bych se trochu zlepšit v češtině, ještě neumím všechny slovní druhy. S maminkou si doma udělám kartičky a budu je řadit, jako to děláme ve škole... Tvoje vnučka Anežka

Při hodinách, kdy se žáci učí pracovat s počítačem, psát e – mail, může učitel vyzvat žáky, aby mu poslali e – mail s hodnocením své předchozí práce.

46. Žáci si zahrají na moderátory zpravodajství. V připravené lavici před tabulí je studio. Učitel vyzve žáka, aby se posadil a zhodnotil svoji práci. Žáci mohou mít na přípravu čas a svůj proslov si napsat. Stejně tak učitel může zvolit téma: počasí, sport...aj. a žákovi do monologu zasahovat (změna zpráv). Aktivita je vhodná pro 4., 5. třídu.

Např. Zdeněk: „Vítám vás u Počasí. Ráno při cestě do školy byla mlha, uvědomil jsem si, že dnes píšeme písemnou práci a byl jsem ztracen. Mezi osmou a devátou se objevila bouřka. Věděl jsem to od včera, přesto jsem si nevzal deštník – nepřipravil jsem se. Po deváté vysvitlo sluníčko, podařilo se mi bez jediné chyby recitovat báseň. K poledni očekávám mírně zataženo, nevěděl jsem si rady s jedním cvičením v úkolu. Zítra očekávám vysoké teploty a slunečno, dnes mám totiž doučování z matematiky.“

Reakce paní učitelky: „Pokud se ti dnes podaří důkladné procvičení násobení pod sebe, můžeš si pozítří opravit písemnou práci.“

Aktivitu s obměnami pod názvem „Předpověď počasí“ popisuje Reitmayerová (2007, s. 165).

47. Žáci si zahrají na zpravodaje v terénu. Jeden z nich si vymyslí nebo dostane od učitele přidělenou otázku, kterou pokládá svým spolužákům. Zeptá se jich i na důvod jejich úspěchu/nezdaru. Na konci všechny získané reportáže shrne.

Např. „Jak se vám dnes dařilo přiřazovat pády k jednotlivým slovům?“ Anna: „Měla jsem jen jednu chybu, asi z nepozornosti.“ Žaneta: „Měla jsem správně tak půlku, nejde mi rozlišit 2. a 4. pád.“...aj. Shrnutí: „Více než polovina žáků zvládá přiřazování pádu bez chyby, mezi nejčastější chyby patří chybné rozeznávání 2. a 4. pádu.“

48. Valenta (2003, s. 38) popisuje hru „Místa si vymění“. Obměnou této hry může učitel zjistit úroveň znalostí a dovedností žáků. Žáci se naučí klást otázky vztahující se k jejich výkonu i samotné zhodnocení vlastního postupu. Žáci si sednou v kruhu na židle, jeden z nich však židli nemá a zůstává v kruhu. Žák vprostřed říká: „Místa si vymění ti, kteří např. pracovali na úkolu vymezený čas, zvládli bez násobilkové tabulky napsat cvičení, ještě potřebují rady při rýsování trojúhelníku...“ aj.

49. Hra se jmenuje „Krok vpřed“. Ve škole ji používá učitel při poznávání žáků, jejich zálib a preferencí. Obměnou můžeme získat činnost, při které učitel dostává zpětnou vazbu a žáci

se rovněž učí sebehodnotícím otázkám i vlastnímu posouzení výkonu. V této hře nikdo nevyhrává ani neprohrává. Žáci stojí v řadě, jeden z nich asi 10 metrů od nich s tváří otočenou k účastníkům a říká: „Krok vpřed – ...ten, kdo v této hodině pracoval naplno...ten, komu se podařilo vymodelovat model podle předlohy...ten, kdo si myslí, že jeho model má dobře vybrané odstíny barev....“ Učitel i žáci mohou kdykoli položit doplňující otázky.

50. Učitel zadá žákům, aby nakreslili kus ovoce podle toho, jak se jim v předcházející činnosti vedlo. Svoji prezentaci doplní komentářem.

Např. Zelené jablko (nedozrálé). – „Dělení mi jde, ale pracuji pomalu, potřebuji si to více procvičit.“ Hruška s červem. – „Mám v dělení ještě co dohánět.“ U této techniky jsou důležité samotné komentáře žáků s doplněním, co se podařilo a co udělat pro příště jinak. Obměna: Žáci mohou kreslit auto, dům...aj.

51. Rosecká (2006) radí učitelům, aby vedli děti k zaznamenávání toho, co už se jim daří a co ovládají. Žáci si tak do svých pracovních sešitů a jiných materiálů k zvládnutému učivu udělají dohodnutý symbol – např. hvězdičku, srdíčko aj. Učitel získává rychlý přehled o sebehodnocení žáků.

52. Žáci sedí ve svých lavicích a učitel je postupně vyzývá, aby svoji činnost slovně zhodnotili a postavili se do rohu třídy, kde jsou pověšeny cedule s různou mírou ovládnutí učiva nebo kompetencí. Např. „Neumím.“ „Částečně umím.“ „Umím.“ „Ovládám dokonale.“ Učitel může po zhodnocení žáky ze skupin nenásilně pomocí otázek přemístit (pokud se mu zdá jejich ohodnocení neadekvátní) a vybídnout je ve skupinkách k nalezení řešení, jak by se mohli zlepšit nebo co by se chtěli ještě naučit (v případě skupin, které učivo ovládají).

53. Žáci jsou vyzváni učitelem, aby po činnosti vyjádřili míru své snahy nebo naučených dovedností tím, že plastový kelímek naplní např. vodou, luštěninami, přírodními plody. Např. Plný kelímek – Zvládám učivo bezchybně. Kelímek naplněný do půlky. – Zvládám částečně, ještě musím procvičovat. Prázdný kelímek – Nerozumím učivu, nejde mi.

54. Žáci si společně s učitelem vymezí dlouhodobější cíl (např. naučit se malou násobilku). Každý žák dostane barevný balónek a kus provázku. Učitel určí místo ve třídě pro skladování balónek. Když se žákovi postupné kroky k cíli daří, balónek nafukuje (např.

když se mu podaří naučit se ovládat násobkové spoje čísla 7). Překážky v učení, které úspěšně překonal, si zaznamenává na povrch balónku jako cestu k cíli (např. obtížné příklady: 7×6 , 8×7). Po určitém období žáci porovnávají velikost balónků a radí se s učitelem na dalším postupu.

55. Učitel může pro počátky sebehodnocení použít pro žáky přitažlivé pomůcky – např. zimní jednobarevné rukavice s našitými knoflíky místo očí a vyšitým obličejem – usměvavá a mračící se rukavička. Žák si nasadí na ruku tu, která vystihuje jeho snažení nebo výsledky v minulé činnosti a svůj předcházející výkon komentuje. Při nasazení obou zdůvodňuje, co konkrétně se dařilo/nedařilo. Vhodné může být i použití maňásků – např. usměvavá a smutná princezna aj. Zajímavou činností může být pro žáky oblékání se do „hodnotícího trička“. Tričko větší velikosti je z jedné strany pokreslené zamračeným a z druhé strany usměvavým obličejem. V pracovním vyučování je možnost výroby sebehodnotících hrnečků s nápisy či symboly (pomocí fixů na keramiku), do kterých potom při sebehodnocení každé dítě hodí s komentářem např. korálek, či přileje trochu vody z konvice.



Fotografie 7. – Sebehodnocení pomocí rukavic s nášivkami

56. Sebehodnocení v tělesné výchově u mladších žáků může začít symboly, které si každý sám nakreslí nebo namaluje ve výtvarné výchově na bílé cvičky (např. „smajlíky“). Žáci, kteří mají jinou obuv, si ji odliší barevnými tkaničkami. Učitel po aktivitě dá žákům pokyn k sebehodnocení a žáci se postaví na nohu s obuví, která vystihuje jejich dovednost nebo snahu. Pokud žáci umí vyšplhat na tyč či lano, mohou míru osvojené dovednosti v předchozí aktivitě vyjádřit například tímto způsobem. Např. „Dařilo se mi. Umím to.“ – Vyšplhat vysoko, ke značce. „Musím na sobě ještě pracovat, výkon půjde zlepšit.“ – Šplh do půlky. „Nedařilo se mi, měl bych se ještě hodně snažit.“ – Zůstanu stát, nešplhám. Obměna pro mladší žáky: lezení na žebřinách.

57. Učitel donese do třídy prostěradlo či deku. Žáci se pod ni schovají a na pokyn vylezou ti, kteří činnost zvládají nebo učitelův výrok považují za vztahující se k své osobě (např. „Vyjde ten, kdo dobře ovládá měkké souhlásky. Vyleze ten, který si myslí, že umí pracovat s internetem.“). Žáci schovaní pod dekou ještě potřebují učitelovu pomoc a radí se na vhodné nápravě své budoucí práce. Žáci, kteří „z úkrytu“ vyšli, jsou připraveni na další navazující činnost.

58. Učitel žáky vyzve, aby na základě svého předcházejícího výkonu vytvořili svazováním z malých kousků provázků tak dlouhý provaz, jak se podle sebe hodnotí v určité činnosti (čím delší provaz – více úspěchu). Žáci mohou pomocí spojování různobarevných provazů (na každý předmět jiná barva) udělat síť, do které si potom pomocí kolíčků připevní svoji nejúspěšnější práci.

59. Žáci si vybarvují podle míry úspěšnosti v činnosti např. články těla housenky, vagónky ve vláčku nebo lísky na stromě. Také si mohou určit sladkost, kterou by si dali za odměnu (dort, čokoládu), a vybarvit si tolik dílků, kolik si jich podle zhodnocení činnosti zaslouží. Pokud už znají zlomky, vyjádří svůj úspěch jako část celku. Např. „Zvládám učivo z poloviny.“

60. Žáci si vyrobí při výtvarné výchově domeček s otvíracími okénky. Do každého z nich napíší cíl činnosti. Po své práci si otevrou okna s cíli, které podle svého uvážení splnili. Mohou ještě odlišit, zda okna otevrou úplně (cíl byl splněn zcela) nebo jen částečně.

61. Každý z žáků má ve třídě pověšen svůj provázek, po kterém při úspěchu v činnosti posunuje na kolíčku připevněný symbol (ptáčka, berušku, smajlíka). Nahoře na provázku

visí pro žáka určený cíl. Když si žák myslí, že cíl je splněn, přichází na řadu konzultace s učitelem. Pokud učitel souhlasí, že cíl je splněn, společně s žákem se domluví na jiném.

62. Žáci si společně s učitelem určí „Úkol týdne“. Úkol se týká vztahů mezi dětmi, měl by pomoci k lepšímu klimatu ve třídě. Příklad: Do třídy přijde nový žák. – Cíl: co nejvíce mu usnadnit začátky v novém prostředí, přispět k tomu, aby se ve škole cítil příjemně. Příklad 2: Učitel vede žáky k zamyšlení nad tím, co vnímají v hodinách jako rušivý prvek. Po rozhovoru si dají cíl – zaměřit svoji pozornost na sebeovládání a „nevykřikování a povídání“ bez vyzvání učitele. Vhodné umístění pro společně formulovaný cíl může být nástěnka. Na konci týdne přichází podnět učitelky, aby se jednotliví žáci ke splnění cíle vyjádřili – zda oni přispěli k jeho splnění. Po korekci učitelky a celkovém zhodnocení je buď vymyšlen nový úkol, nebo je stávající přesunut do dalšího týdne.

63. Žáci po činnosti nakreslí na flipový papír smajlíka, který vypovídá o tom, jak se jim dařilo. Mohou k němu přidat i svůj podpis. (Inspirace: Samlerová, 2012, s. 28). Obměnou může být, že si žáci nakreslí na papír škálu smajlíků (od usměvavého po zamračeného) nebo květin (krásně vykvetlá x uschlá). Zezadu papíru přilepí modelínu. Postupně s vývojem práce symboly mění. Vhodné je použití těchto symbolů i při samostatné práci. Žáci mění smajlíky přímo na své lavici a učitel snadno rozpozná případné obtíže a může ihned reagovat radou.

64. Činnost je popisována jako psychické pohlazení. Má rozvíjet pozitivní sebehodnocení. Tři kroky vedoucí k cíli jsou pojmenovány: poznat, popsat, použít. Žáci jsou vedeni učitelem k poznání svých kladných vlastností (zamyšlení se nad vlastními dobrými vlastnostmi). Poté se jednu vlastnost pokusí popsat slovy nebo ji výtvarně ztvárnit. Posledním krokem činnosti je do dalšího dne svoji kladnou vlastnost použít v reálné situaci. (Inspirace: Novák, 2005, s. 113)

65. Po skupinové práci jsou žáci vyzváni učitelem, aby na papír udělali kružnici a rozdělili ji na části, podle posouzení svého přínosu v činnosti. Každý si zvolí jednu barvu, kterou danou část vybarví. Obměna pro starší žáky: Žáci vyjádří do kružnice svůj podíl procenty. (Inspirace: Kratochvílová, 2011, s. 34)

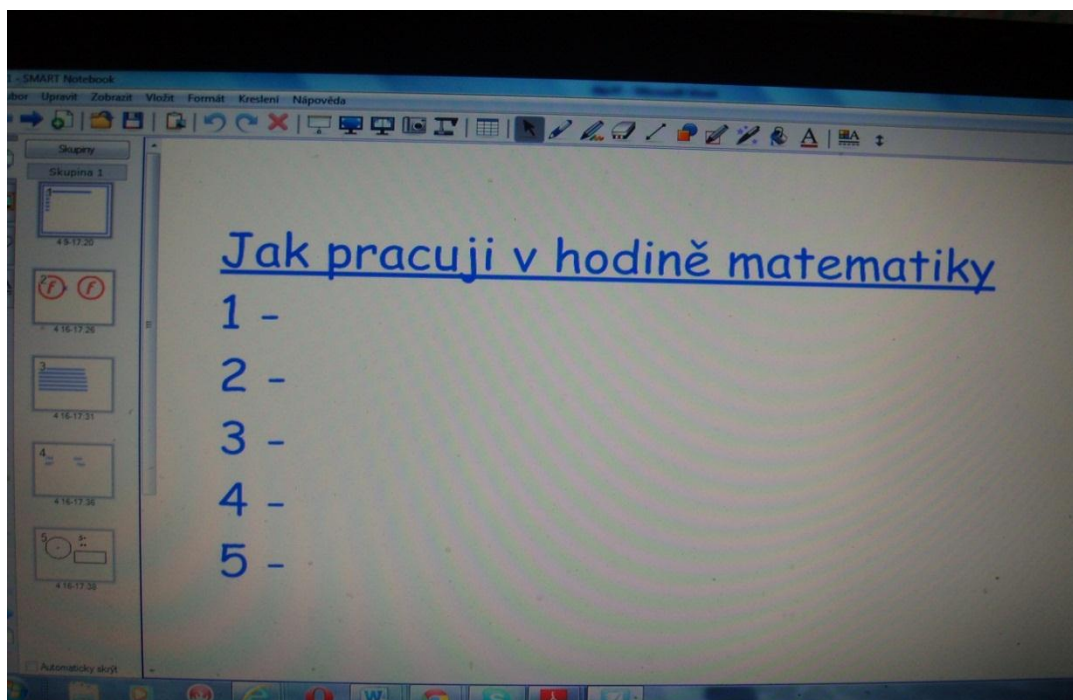
66. Učitel k sebehodnocení na stupnici nebo škále vymyslí žákům příběh, který samotné sebehodnocení doprovází. Aktivita je vhodná zejména pro 1. a 2. třídu.

Např. Vláček stojí na nádraží (žák neočekává nic nového), poté se rozjíždí a nabírá další cestující. Na další úroveň škály se žák dostává postupným učením. Je na cestě za dalším poznáním a dobrodružstvím.

Učitel může při sebehodnocení žáka použít tyto otázky: „Kde se právě nacházíme? Kolik stanic ještě urazíme do konce? V jaké stanici bys chtěl být za týden? Jak poznáš, že jsi v očekávané stanici?“ (Inspirace: Čechová, 2009, s. 28)

Dodatky:

Žáci podle mé zkušenosti velmi rádi pracují s počítači a interaktivní tabulí, proto doporučuji některé z výše uvedených činností realizovat právě na interaktivní tabuli (místo na papíře).



Fotografie 8. – Závěrečné sebehodnocení na interaktivní tabuli