

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA TECHNICKÉ A INFORMAČNÍ VÝCHOVY

Sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole

Diplomová práce

Obor studia: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Autor: Vendula Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D., za čas strávený při konzultacích, její vstřícný přístup, cenné rady a věcné připomínky při zpracovávání diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vymezení školního hodnocení na primární škole.....	8
1.1 Co je to školní hodnocení.....	8
1.2 Typy školního hodnocení.....	13
1.3 Funkce školního hodnocení.....	16
1.4 Formy hodnocení.....	20
2 Sebehodnocení.....	24
2.1 Smysl sebehodnocení.....	25
2.2 Aspekty ovlivňující rozvoj sebehodnocení.....	27
2.3 Typy sebehodnocení.....	29
2.4 Funkce sebehodnocení.....	32
2.5 Formy sebehodnocení.....	32
2.6 Techniky sebehodnocení.....	33
3 Hodnocení žáků v pracovních činnostech.....	39
3.1 Pracovní činnosti v RVP ZV.....	39
3.2 Předmět pracovní činnosti.....	40
3.3 Zvláštnosti hodnocení.....	41
3.4 Sebehodnocení žáka v pracovních činnostech.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 Výzkumné šetření.....	44
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	44
4.2 Výzkumné otázky.....	45
4.3 Design výzkumného šetření.....	46
4.4 Výzkumný soubor.....	47
4.5 Výzkumná metoda.....	48
4.6 Vlastní výzkum.....	50
4.7 Analýza a interpretace dat.....	51
SHRNUTÍ A DISKUSE.....	76

ZÁVĚR	81
ANOTACE.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	86
SEZNAM ZKRATEK.....	91
SEZNAM GRAFŮ.....	92
SEZNAM TABULEK.....	92

ÚVOD

Téma sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole jsem si vybrala, jelikož se mi sebehodnocení jeví jako nedílná součást lidského života, ale podle mého uvážení mu není ve školách věnována dostatečná pozornost. Se sebehodnocením žáků jsem se na své dosavadní praxi na primárních školách setkávala pouze s obecně známými formami, jako je přiřazování kolíčků se jmény žáků ke smajlíkům, kteří odpovídají pocitu žáka z jeho odvedené práce. Další takovou formou sebehodnocení žáka je zvedání palců na konci dne podle toho, jak se žákovi daný den ve škole pracovalo. Pouze ojediněle jsem se na praxi setkala se sebehodnocením žáka, které neproběhlo na konci dne, nýbrž bezprostředně po vybrané aktivitě. Výše popsané aktivity nepovažuji za dostačující pro získání schopnosti sebehodnocení, jelikož jsou pouze povrchové a nevysvětlují důvody žákova úsudku.

Aby byl člověk v životě úspěšný, je pro něj klíčové umět rozeznat v čem je dobrý, v čem zaostává a aby uměl najít cestu ke zlepšení. Já osobně takovouto schopnost považuji za velice obtížnou a považuji za důležité, aby sebehodnocení bylo rozvíjeno v době povinné školní docházky, kdy jsou žáci schopni si tuto schopnost osvojit.

Cílem práce je tedy seznámit se s různými možnostmi sebehodnocení žáka primární školy v pracovních činnostech a zjistit, jaký pohled na tuto problematiku mají jak učitelé, tak žáci prvního stupně ZŠ. Cílem teoretické části práce je zpracovat teoretická východiska problematiky sebehodnocení žáka. Cílem části empirické je zrealizovat pedagogický výzkum. Jako dílčí cíle této části jsme si stanovili navržení a ověření výzkumných nástrojů, realizaci výzkumu a analýzu a interpretaci získaných dat. Mým záměrem je také zjistit, zda se moje dosavadní zkušenost se sebehodnocením žáků z praxí na primární škole liší od sebehodnocení na běžné škole, kterou jsme zvolili k uskutečnění výzkumu.

Jelikož stěžejním školním předmětům, jako je český jazyk a matematika, je věnována velká část prací, a také z důvodu, že umět se sebehodnotit je důležité nejen u dovedností vědomostních, ale také praktických, jsem si vybrala pro psaní diplomové práce katedru technické a informačních výchovy. Dalším důvodem zvolení právě této katedry byla PhDr. Pavlína Částková, Ph.D., která se tématu sebehodnocení žáka aktivně věnuje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení školního hodnocení na primární škole

Učitel má ve své pedagogické praxi mnoho činností, které má za úkol vykonávat. Jednou z nejobtížnějších složek jeho práce se jeví hodnocení žáků. Je tomu tak i z důvodu, že učitelovo hodnocení žáka dále ovlivňuje žákovo posuzování výuky. Hodnocení je složitým procesem, který má svá specifika a zvláštnosti. Následující podkapitoly se věnují školnímu hodnocení.

1.1 Co je to školní hodnocení

Slavík (1999, s. 23) popisuje školní hodnocení jako: *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“*. Při takových procesech dochází k porovnávání předmětu hodnocení s objektem srovnatelným, nebo s normou.

Školní hodnocení je samostatná vědní disciplína. Má za úkol zjišťovat, porovnávat a vysvětlovat data vystihující kvalitu škol a vzdělávacího systému, její stav, fungování a efektivnost. Školní hodnocení nebo také pedagogická evaluace je důležitá pro plánování rozvoje vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Prostřednictvím hodnocení žák dostává zpětnou vazbu o průběhu a výsledcích jeho učení, která významně ovlivňuje průběh dalších žákových činností. Pomocí hodnocení se také u žáka rozvíjí sebehodnocení, upevňuje se jeho sebevědomí a pocit sebejistoty (Helus, 2015). Hlavním účelem školního hodnocení se jeví výše zmíněné poskytnutí zpětné vazby žákovi společně s jeho motivací (Shánilová, 2010). V. Kosíková (2011, s. 119) doplňuje, že hodnocení je *„i prostředkem osvojování a rozvíjení žádaných dovedností a schopností, postojů i hodnot.“*

Ve škole není hodnocení pouze prostředkem výuky, ale také jejím cílem. Umět hodnotit by totiž měla být dovednost jak učitele, tak žáka (Slavík, 1999).

Hodnocení je procesem, ve kterém spolupracuje učitel se žákem. Díky častému zdůrazňování pozitivních prvků žákova výkonu při hodnocení může být hodnocení prostředkem ke sblížení žáků s učitelem. Proces hodnocení poskytuje učiteli informace nejen o úrovni žáků, ale také o úrovni své vlastní práce. Školní hodnocení ve vztahu učitel – žák má funkci informační, regulační a také funkci výchovnou (Čapek, 2008). U kvalitního hodnocení je úkolem učitele chovat se k žákovi jako k partnerovi, kterého motivuje, vychovává a vzdělává. Je také důležité, aby bylo na žáka nahlíženo s ohledem na jeho životní kontext, přijímat jeho proměny a osobní projevy (Kosíková, 2011).

Kvalitní hodnocení by mělo splňovat také jisté zásady. Za takové zásady považuje I. Šánilová (2010) *objektivitu a spravedlivost* hodnocení.

Tyto dvě zásady jsou při hodnocení činiteli žákova morálního formování a napomáhají zvyšovat a udržovat žakovu aktivitu. Při hodnocení nám, kromě zmíněných zásad, napomáhají také hodnotící kritéria.

1.1.1 Kritéria hodnocení

Kritérii hodnocení nazýváme taková měřítko, jimiž měříme kvalitu produktů. Pro zhodnocení jednoho produktu se obvykle využívá více kritérií. Rozlišujeme dva základní typy kritérií hodnocení, a to kritéria *hlavní* a *vedlejší* (Starý a kol., 2008, s. 50).

Kritérii hlavních je akceptovatelný počet a jsou na sobě nezávislá. Jejich prostřednictvím probíhá jednotlivé hodnocení výkonu. *Kritéria vedlejší* jsou upřesňující, obsahově popisují kritérium hlavní. Napomáhají ke zvýšení objektivitě hodnocení. U kritérií je důležité jejich totožné pochopení učitelem i žáky, tedy jejich jednotné a správné porozumění na konkrétní škole (Starý a kol., 2008, s. 50).

1.1.2 Cíle školního hodnocení

Výše bylo popsáno, co je to školní hodnocení a v následující podkapitole popíšeme charakteristiky školního hodnocení a jeho zdůvodnění. Hodnocení slouží mnoha cílům, Ch. Kyriacou (2012, s. 123-124) rozlišuje následující:

1. Hodnocení je pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků. Podává informace o úspěšnosti dosažení chtěných výsledků.
2. Hodnocení podává žákům zpětné informace o jejich pokroku. Díky hodnocení mohou žáci srovnat vlastní výkon s očekávaným standardem. Hodnocení je pro ně zpětnou vazbou, díky které mohou odstranit nedokonalosti a zlepšit tak svou práci.
3. Hodnocení působí jako motivační prvek pro žáky.
4. Hodnocení je podkladem pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Při pravidelném hodnocení je možné zaznamenávat výsledky o dlouhodobém vývoji žáka, které dále slouží ke stanovování výchovných a vzdělávacích potřeb jedince.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
6. Hodnocení dává možnost k posouzení připravenosti žáka pro další učení. Při posuzování se klade důraz na to, zda jsou žáci přichystáni na další učení, jestli se u nich projevují učební potíže apod.

1.1.3 Specifika školního hodnocení

Školní hodnocení je zvláštním typem hodnocení, který má svá specifika. Tato specifika se pokusíme blíže nastínit v následující podkapitole.

Hodnocení žáků ve vyučování je systematické. O systematickosti můžeme mluvit díky tomu, že učitel hodnocení připravuje a organizuje, soustavně ho v daných časových intervalech provádí, a také porovnává výsledky žáka s vybranými normami.

Systematicčnost je také dána tím, že učitel při vyučování pracuje s tzv. vzdělávacími standardy. Tyto standardy chápeme jako kritéria, která se využívají pro hodnocení a jsou zakotvena v Rámcově vzdělávacím programu (dále jen RVP) a školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP). Vzdělávací standardy stanovují, co se hodnotí v určitém typu a stupni školy (Kolář a Šikulová, 2009).

Školní hodnocení je nutnou součástí učitelovy každodenní práce, která poskytuje zpětnou vazbu o dosahování předpokládaných cílů ve škole (Kolář a Šikulová, 2009). Hodnocení informuje nejen žáka, ale také učitele a rodiče (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Učiteli je prostřednictvím hodnocení žáka sdělována účinnost jeho výukových postupů a metod. Žákovi školní hodnocení ukazuje, zda jeho úsilí a činnosti vedou k žádoucím cílům. Pro něj zásadním se jeví získat takovéto informace v průběhu učení, aby byl schopen případné chyby napravit. V neposlední řadě dostávají pomocí hodnocení informace o silných i slabých stránkách dítěte při učení i rodiče (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Dalším specifikem školního hodnocení je to, že se nehodnotí jen osvojování znalostí, dovedností, postupů a postojů, tedy výsledky učení. Hodnotí se ale také kvalita průběhu učení, pozornost se tedy zaměřuje na práci žáka. Dochází k posouzení, zda jde o práci samostatnou, promyšlenou, nebo mechanickou, pomalou apod. (Kolář a Šikulová, 2009).

Dalšími důležitými specifickými znaky školního hodnocení jsou také nezbytnost hodnocení žáků a podíl na formování psychických stránek osobnosti žáka. Hodnocení totiž proniká do žákovy sebevědomí a sebehodnocení, stává se tak jeho aktivizujícím faktorem v učební činnosti. Hodnocení ale může u žáka také způsobit demotivaci, a být tak destabilizačním faktorem žákovy učební činnosti (Kolář a Šikulová, 2009).

O žákově motivaci ve výuce rozhoduje z velké míry i školní hodnocení, jelikož má také vliv na žákův pocit pohody ve výuce. Aby byla školní výuka pro žáka příjemná, je zapotřebí, aby se školní hodnocení podílelo na vytváření dobrého klimatu školy a třídy (Slavík, 1999).

Z. Helus (2015, s. 319-321) podotýká, že aby bylo hodnocení funkční, je potřeba dbát na následující 3 zásady:

- Zásada vnitřního přijetí

První zásadou je zásada vnitřního přijetí hodnocení, která dbá na vnitřní přijetí hodnocení žákem. Pokud dojde k takovému přijetí, je očividné, že žák projevuje aktivní zájem o hodnocení jakožto o zdroj poznatků a zkušeností, které mu pomůžou v dosahování chtěných cílů a hodnot.

- Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení

Další normou je zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení. Již v předešlém vnitřním přijetí hodnocení se skrývá počátek sebehodnocení. Je ale zapotřebí dbát na to, aby sebehodnocení nebylo pouze opakováním učitelova hodnotícího výkonu.

- Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do průběhu vyučování a učení

Poslední zásadou je zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do průběhu vyučování a učení. Tím, že dítě vnitřně přijme hodnocení a rozvine své sebehodnocení, jak bylo popsáno výše, proces hodnocení nekončí. Je potřeba si uvědomit, že hodnocení je složkou užívanou v celém procesu učení (Helus, 2015).

1.2 Typy školního hodnocení

Různé typy hodnocení existují díky tomu, že ke školnímu hodnocení dochází z různých důvodů. Z. Kalhoust a O. Obst (2009, s. 405-406) dělí školní hodnocení na 14 typů: hodnocení *formativní*, *sumativní*, *normativní*, *kriteriální*, *diagnostické*, *interní*, *externí*, *formální*, *neformální*, *průběžné*, *závěrečné*, *objektivní*, *hodnocení průběhu a hodnocení výsledku*.

V dalších kapitolách zaměříme pozornost na hodnocení formativní a sumativní (finální).

1.2.1 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení podává každodenně zpětnou vazbu v průběhu učení. Poukazuje na klady a nedostatky činnosti žáka tak, aby bylo možné cíleně zdokonalovat průběh hodnocené činnosti (Slavík, 1999). Kontinuálně podává žákům diagnostické informace o jejich pokrocích v učení (Kalhoust a Obst, 2009). Formativní hodnocení je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáka (Kyriacou, 2012). Základem kvalitního formativního hodnocení je precizní formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení (Slavík, 1999).

Formativní hodnocení je určeno přímo žákovi na rozdíl od sumativního hodnocení, které je bráno jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední či vysokou školu (Laufková, 2016). U formativního hodnocení v případě neúspěchu žáka nepostihuje trest. V takovém případě společně s učitelem hledá žák příčiny potíží a následně také lepší cesty k vytyčenému cíli (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Laufková (2016, s. 62) uvádí funkce formativního hodnocení. Mezi ně řadí funkci *informativní*, která spočívá v podávání informací žákovi o jeho výkonu. Dále funkci *korektivní*, která dává žákovi možnost hledat způsob, jak dosáhnout chtěného

cíle. Formativní hodnocení má také funkci *rozvíjející*, díky níž se formuje žákovo sebedojetí a hodnocení sebe sama. *Regulativní* funkce se odráží v možnosti regulovat své další činnosti ze strany žáka a v plánování další výuky na základě zpětné vazby ze strany učitele. Další funkcí formativního hodnocení je funkce *výchovná*, která zastřešuje žákovo hledání a odstranění chyb, ale také přijímání kritiky. Skrze ovlivňování chování i hodnocení v žákovských skupinách můžeme spatřovat funkci *sociální*. Další funkcí je funkce *prognostická*, která nám dává možnost zhodnotit připravenost žáka pro další učení. *Motivační* funkce je spjata s podporou žáka v jeho snažení a oceňováním jeho úspěchů. A pomocí funkce *diagnostické* můžeme objevit příčiny žákovy úspěšnosti i neúspěšnosti. Diagnostikování žáka je důležitou zpětnou vazbou pro učitele i rodiče.

1.2.2 Sumativní hodnocení

Druhým typem školního hodnocení, kterému se budeme v dalších odstavcích blíže věnovat je hodnocení sumativní.

Cílem sumativního hodnocení je informovat o konečných a celkových výsledcích žáka a zařadit jeho výkon podle předem určeného klíče (Košťálová, Miková a Stang, 2008). Žáka takto zařazujeme s úmyslem diagnostikovat ho nebo mu sdělit míru jeho úspěšnosti po delším úseku vykonané práce (Slavík, 1999).

Se sumativním hodnocením se můžeme setkat v podobě hodnocení na konci studijního období (v pololetí, na konci školního roku). Můžeme se s ním setkat také při výběru uchazečů na střední nebo vysokou školu. Se sumativním hodnocením se ovšem setkáváme i při běžných činnostech, jako je "zkoušení", "písemné práce" nebo "desetiminutovky" (Slavík, 1999).

S vyjádřením sumativního hodnocení se setkáváme v podobě známek, ale také v podobě shrnující slovní charakteristiky. Ovšem tato vyjádření přinášejí pouze

umístění v hodnotové škále, jako je např. škála “dobrý – průměrný – špatný“ (Slavík, 1999).

1.2.3 Další typy hodnocení

Dalším typem školního hodnocení je *hodnocení normativní*. Toto hodnocení posuzuje výkon žáka s výkony žáků ostatních (Kalhoust a Obst, 2009). Nejčastější vztahovou normou bývá třída, výsledek hodnocení tedy podstatně závisí na složení žáků v tomto celku. Normativní hodnocení kvůli jeho specifickému zaměření způsobuje vzájemnou nesrovnatelnost tříd (Starý, 2006).

Výhodnějším hodnocením pro žáka, než normativní hodnocení je *hodnocení kriteriální*. A to z důvodu, že plnění zadaných kritérií je zcela pod žakovou kontrolou (Starý, 2006). Kriteriální hodnocení se zaměřuje na splnění kritéria, tedy konkrétního výkonu. Každý žák, který splní dané kritérium obdrží hodnocení pomocí odpovídající známky, nehledě na výsledky ostatních (Kyriacou, 2012). Díky dalšímu typu školního hodnocení, *diagnostickému hodnocení*, dochází k odhalování učebních nesnází žáka a stanovení jeho zvláštních vzdělávacích potřeb (Kalhoust a Obst, 2009).

Interní hodnocení je také nazýváno hodnocením vnitřním. Je pro něj typické, že hodnocení provádí pouze učitel, který běžně vyučuje v dané třídě. *Externí hodnocení* je na rozdíl od hodnocení interního navrhováno osobami, které působí mimo školu (Kalhoust a Obst, 2009).

Podle osoby, která hodnocení provádí, dělíme hodnocení na neformální a formální. Smysl *neformálního hodnocení* stojí na zkoumání práce a výkonu žáka, jakožto součásti běžné práce ve třídě. Kdežto podstatou *formálního hodnocení* je předběžné upozornění žáka na hodnocení, díky kterému se na něj může žák včas připravit (Kalhoust a Obst, 2009).

Podle toho, v jaké části vyučování hodnocení probíhá, rozlišujeme *průběžné* a *závěrečné hodnocení*. Celkové posouzení žakovy úrovně je u průběžného hodnocení

založeno na učitelových poznatcích, získaných za delší časové období. Pro závěrečné hodnocení je typické, že probíhá na konci výukové jednotky. Principem *objektivního hodnocení* je absence vlivu osobnosti učitele (Kalhoust a Obst, 2009).

A poslední dělení školního hodnocení je založeno na skutečnosti, kterou hodnotíme. *Hodnocení průběhu*, jak napovídá jeho název, je založeno na posuzování právě probíhající činnosti (Kalhoust a Obst, 2009). Takové hodnocení spočívá v přímém pozorování výkonu v daném čase, kdy k němu dochází (Kyriacou, 2012). Na rozdíl od toho *hodnocení výsledku* spočívá ve výsledku žákovy práce (Kalhoust a Obst, 2009).

1.3 Funkce školního hodnocení

V. Kosíková (2011) uvádí obecně definované funkce hodnocení, kterým je věnována následující podkapitola. Mezi tyto funkce hodnocení řadí následující:

- *motivační funkce,*
- *informativní funkce,*
- *regulativní funkce,*
- *výchovná funkce,*
- *prognostická funkce,*
- *sociální funkce,*
- *diagnostická funkce.*

1.3.1 Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce hodnocení je založena na principu pozitivního hodnocení. V tom jsou uplatňovány individuálně vztahové normy, které zachycují posun žáka ve vývoji (Kosíková, 2011).

Hodnocení může u žáka způsobit zvýšení motivace v učebních činnostech, ale může být také důvodem žákovy demotivace. Tato skutečnost je založena na řadě okolností (Kolář a Šikulová, 2009).

Motivační funkce je nejčastější a nejužívanější funkcí školního hodnocení (Kolář a Šikulová, 2009). Je jednou z nejsilnějších funkcí ve vyučovacím procesu, a to díky tomu, že je spojena s emocionální stránkou osobnosti žáka. Těsně se dotýká jeho prožitků, jakožto člověka hodnotícího nebo hodnoceného (Slavík, 1999).

Motivace vychází z potřeb člověka, a to především z potřeb sociální povahy (Kolář a Šikulová, 2009). Takové potřeby jsou např. potřeba úspěchu, potřeba úcty, být kladně přijímán, nebo potřeba uznání druhými lidmi, která napomáhá rozvíjet žákovu aspirační úroveň a posiluje žákův pozitivní vztah ke škole (Kosíková, 2011). Efektivita učitelova hodnocení je v tomto případě závislá pouze na tom, do jaké míry učitel žáka zná. Zda ví, jaké potřeby jsou pro žáka hlavní, které potřeby je nutno podporovat a které naopak oslabovat (Kolář a Šikulová, 2009).

Na motivační funkci hodnocení se ptáme osobními otázkami jako: „*Proč se ti to nelíbí? Proč se ti to líbí?*“ Na tyto otázky očekáváme osobní odpověď, ve které se bude zrcadlit žákova osobnost (Slavík, 1999).

1.3.2 Informativní funkce hodnocení

Informační význam hodnocení je založen na srovnávání žákova aktuálního stavu vědomostí a dovedností s normou, která měla být dosažena (mluvíme o normách, které jsou obsaženy v konkrétních ŠVP). Pomocí hodnocení tedy učitel předává žákovi i jeho rodičům informaci, zda a jak se přiblížil k této cílové normě (Kolář a Šikulová, 2009).

Funkce informativní se skrývá i pod názvem kontrolní funkce, sloužící jako zpětná vazba pro učitele. Podle žakových výsledků se učitel řídí při regulaci své činnosti (Kosíková, 2011).

Informativní funkce hodnocení je závislá na formách hodnocení. Můžeme se setkat např. s hodnocením informativně skrovným. Toto hodnocení je možné pozorovat u použití klasifikace bez přidaného komentáře. Takový komentář by zde měl za úkol žáka obeznámit s důvodem udělení známky (Kolář a Šikulová, 2009).

1.3.3 Regulativní funkce hodnocení

Další z výše uvedeného výčtu funkcí je funkce regulativní. Je založena na vystižení vlastní vyučovací aktivity ze strany učitele a na vystižení žákovy vlastní učební činnosti (Kosíková, 2011). Takové vystižení se orientuje například na intenzitu žákovy činnosti, aplikaci metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho vůli (Kolář a Šikulová, 2009).

Pro učitele je regulativní funkce důležitá při stanovování úrovně úspěšnosti vlastního pedagogického působení. Hodnocení plní regulativní funkci právě tehdy, když učitel uskutečňuje důkladnější analýzu výkonu žáka, která se zaměřuje i na metody učebních činností. Následovně je pro žáka navržen postup při dalším učení (Kolář a Šikulová, 2009).

1.3.4 Výchovná funkce hodnocení

Výchovná funkce tkví v žákově učení se sebekontroly i přijímání kritiky. Jejím úkolem je také naučit žáka hledat a odstraňovat své chyby (Kosíková, 2011). Výchovná funkce hodnocení je viditelná v utváření pozitivních vlastností a postojů žáků jak k sobě samému, tak ke svému okolí (Kolář a Šikulová, 2009).

Kosíková (2011, s. 107) uvádí jako pilíře výchovné funkce hodnocení následující principy:

- *princip priority pozitivního hodnocení* – při hodnocení je důležité vycházet ze žakových pokroků,

- *princip bezprostředního hodnocení* – pro žáka je důležité bezprostřední seznamování se se smyslem a významem své práce, což mu bude dále sloužit ke zhodnocení, zda skrze používané postupy a učební aktivity postupuje k danému cíli,
- *princip rozvíjení osobnosti žáka* – hodnocení zahrnuje jak výkon žáka, tak jeho osobnost, vlastnosti, postoje, vztah k práci, a tím se účastní na formování jeho pozitivních vlastností a postojů,
- *princip vytvoření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu* – předpokladem pro kladné hodnocení je postižení intelektuální i emocionální stránky osobnosti.

1.3.5 Prognostická funkce hodnocení

Prostřednictvím prognostické funkce je posuzována připravenost žáka k překonávání dalších studijních nároků a je žákovi nápomocná při volbě dalšího studia (Kosíková, 2011). Správná funkce prognostického hodnocení je podmíněna důkladným obeznámením s žakovými možnostmi a také dlouhodobě prováděným hodnocením výkonů žáka (Kolář a Šikulová, 2009).

1.3.6 Sociální funkce hodnocení

Každý žák má ve třídě své postavení, svou pozici. Žák navazuje vztahy nejen se svými spolužáky, ale také s učitelem. Sociální funkcí hodnocení rozumíme zaujmutí postoje žáka k hodnocení učitele. Názor žáka na učitelovo hodnocení je ovlivněn jeho vztahem k učiteli a dále ovlivňuje žákův vztah k učení a sebehodnocení (Kosíková, 2011).

1.3.7 Diagnostická funkce hodnocení

Poslední zmíněnou funkcí hodnocení je funkce diagnostická. Jejím účelem je pomoci žákovi při objevování příčin jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. Abychom tuto činnost mohli provádět je nezbytné pravidelné sledování žákova vývoje. Diagnostická funkce poskytuje zpětnou vazbu nejen žákovi, ale skrze míru efektivity pedagogického působení také učiteli a v neposlední řadě také rodičům (Kosíková, 2011).

Výše jsme popsali, co je to školní hodnocení, nastínili jeho funkce a typy. Školní hodnocení se může vyskytovat v různých formách, kterým se blíže věnujeme v následující podkapitole.

1.4 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby, kterých využíváme pro formulaci hodnocení. Výběr formy hodnocení souvisí s účinností pedagogického hodnocení. Proto je důležité brát ohled na to, v jaké situaci vyučování se právě nacházíme. Funkčnost všech forem hodnocení je stejná, je ale závislá na konkrétním pedagogickém záměru a situaci (Kolář a Šikulová, 2009).

Rozlišujeme dva druhy forem hodnocení, a to hodnocení známkou neboli klasifikaci a hodnocení slovní (Kosíková, 2011).

1.4.1 Klasifikace

Klasifikace je formou kvantitativního hodnocení, které ve školách značně převažuje. Probíhá formou formulace posudku pomocí známky (Kosíková, 2011). Díky své jednoduchosti, přehlednosti a snadné dostupnosti informační hodnoty je známka ve škole preferována (Čapek, 2008). Úskalí v klasifikaci spočívá ve skutečnosti, že pomocí známky hodnotíme velkou škálu charakteristik žáka,

a to žákovy vědomosti, dovednosti, jeho chování a vyjadřovací schopnosti. Do známky zahrnujeme také žákův vztah k předmětu, k učení, jeho pracovní návyky apod. (Kolář a Šikulová, 2009). Z. Kalhoust a O. Obst (2009) zdůrazňují také to, že klasifikace pouze informuje o nedostacích žáka, ale dále nehledá jejich příčiny a nenabízí cesty, jak tyto nedostatky odstranit.

Známka udělená prostřednictvím klasifikace žáka by měla být přesná a především objektivní, jelikož známek využíváme k předvídání žákova budoucího výkonu. Měla by také být odůvodněna kritérii obsaženými ve školním dokumentu (Kosíková, 2011).

Jako jeden z argumentů proti klasifikaci uvádí Kosíková (2011, s. 113), že *„Do známky se nevejde snaha a píle žáka, známka je přece odrazem aktuálního výkonu!“*. V. Spilková (1994, in Kalhoust a Obst, 2009, s. 409) považuje za negativní fakt, že podstatou klasifikace je vyhledávání chyb a jejich trestání. Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 84-85) popisují negativní atributy klasifikace ve školách. Níže uvádíme vybrané:

- známka nevyovídá o schopnosti kooperace žáka, o jeho snaze, péli, tvořivosti,
- klasifikace není objektivní z hlediska učitele,
- rodiče žáka vidí ve známce jiný význam než učitel,
- známka sděluje zařazení žáka mezi ostatními žáky, tedy jeho zařazení do normy.

Kromě negativních atributů skýtá klasifikace i pozitiva. Kosíková (2011, s. 114) shledává pozitivním skutečnost, že klasifikace *„má motivační hodnotu, je symbolem úspěchu, jednoznačně i objektivně vyjadřuje úroveň znalostí žáka.“*

Toto byla první forma hodnocení, která nese název klasifikace. Výše jsou nastíněny její principy, nedostatky i klady. Nyní se zaměříme na další formu hodnocení, kterou je hodnocení slovní.

1.4.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je přesné slovní vyjádření o naplnění vzdělávacího a výukového cíle žákem. Slovní hodnocení je založeno na zhodnocení vývoje žáka ve srovnání s ním samým (Kosíková, 2011). Jedná se o hodnocení, které dbá především na informační a diagnostickou funkci. Obsahem má být nejen sdělení o získaných výsledcích učení, ale také informace o postojích žáka, jeho úsilí a snaze (Kolář a Šikulová, 2009).

Aby bylo možné na základě slovního hodnocení posoudit žákův výkon, musí být takové hodnocení realizováno dle individuální vztahové normy. V tom případě je porovnáván aktuální žákův výkon s jeho výkony předešlými (Spilková in Kalhoust a Obst, 2009, s. 409). Důležité je, aby bylo slovní hodnocení určeno přímo dítěti, čehož docílíme pomocí zájmen Ty, Tvoje apod. Díky tomu dítě jasně chápe, že učení je jeho zodpovědností (Stará, 2006).

V některých českých školách se slovní hodnocení objevilo už roku 1990, jakožto experiment schválený ministerstvem školství. Po řadě let bylo 1.1.2005 slovní hodnocení novým školským zákonem postaveno na rovnocennou úroveň s klasifikací na všech ročnících základních škol (Stará, 2006).

J. Slavík (1999, s. 130) popisuje výhody slovního hodnocení oproti známce, kde zmiňuje výhodu v dialogické formě slovního hodnocení. V té učitel oslovuje žáka jako rovnocenného partnera v rozhovoru, sděluje mu pochvaly a výtky k jeho práci. Spilková (1994 in Kalhoust a Obst 2009, s. 410) považuje za nespornou výhodu, že při slovním hodnocení jsou chyby brány jako pozitivní jev, který směřuje k pochopení psychických problémů žáka. Z. Kolář a R. Šikulová (2009) spatřují pozitivum slovního hodnocení v dávání důrazu na pozitivní výsledky žáka, díky čemuž není žák vystaven stresovým situacím. Slovní hodnocení také přispívá k rozvoji vnitřní motivace učení díky zacílení pozornosti na žákovu vlastní učební činnosti. A v neposlední řadě žáci užívají učitelovo hodnocení jako zdroj pro své sebehodnotící aktivity (Kolář a Šikulová, 2009).

Slovní hodnocení skrývá ale i mnoho problémů, se kterými se můžeme při jeho vytváření setkat. Mezi takovéto problémy řadíme např. časovou náročnost vytvoření slovního hodnocení nebo také hodnocení žákovy osobnosti namísto hodnocení výsledků a chování žáka (Kolář a Šikulová, 2009).

V předešlé kapitole jsme popsali, co je to školní hodnocení a odhalili jeho cíle a specifika. Popsali jsme dělení školního hodnocení do typů, kde jsme se podrobně věnovali hodnocení *formativnímu* a *sumativnímu*. Dále jsme zmínili a popsali funkce školního hodnocení, mezi které patří funkce *motivační, informativní, regulační, výchovná prognostická, sociální a diagnostická*. A v neposlední řadě jsme se věnovali také formám školního hodnocení, kterými jsou *klasifikace* a *slovní hodnocení*.

Všechny výše uvedené náležitosti bylo potřeba vysvětlit, abychom mohli uchopit hlavní problematiku této práce a tou je sebehodnocení.

2 Sebehodnocení

Sebehodnocení chápeme jako hodnocení, kterým člověk hodnotí sám sebe. V kontextu školství se jedná o výchovnou metodu, pomocí které žák porovnává vlastní pohled na sebe sama a své výkony s pohledy vyučujících a ostatních žáků (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Sebehodnocení žáka je podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009, s. 151) „*samostatná hodnotící činnost žáků orientovaná na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci a na zaznamenání jejich pokroků*“. J. Kratochvílová (2011, s. 22) uvádí, že „*sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj*“. Jde tedy o schopnost, která podporuje samostatnost žáka. Jedná se o proces, při kterém je rozpoznáváno dopracování se k jednotlivým cílům samotnými žáky. Žáci se také zajímají o to, co jim k danému cíli napomohlo a vymezují si své další cíle a postupy (Starý a Laufková, 2016).

Sebehodnocení využívá žák k popisu sebe sama z hlediska míry osvojení si vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Současně poskytuje žákovi možnost uvědomění si, co by měl udělat pro vlastní zlepšení (Částková, 2018).

Se sebehodnocením úzce souvisí sebeúcta, jakožto faktor ovlivňující úspěch a neúspěch lidského úsilí. Podle výzkumů na sebeúctu nemá vliv rodina, vzdělání, majetkové poměry ani sociální vrstva. Sebeúcta vychází ze vztahů s lidmi důležitými v našem životě. Hlavními zdroji sebeúcty se jeví pochválení kladných vlastností ze strany rodičů a učitele. Dále ocenění přicházející ze strany vrstevníků a sourozenců. A sebeúcta také pochází ze sebedůvěry postavené na svých zkušenostech s vlastními schopnostmi a úspěchy (Fisher, 1997).

Při procesu sebehodnocení je pro žáka podstatná jak hodnotící činnost učitele, tak poznání sebe sama. Sebehodnocení lze chápat jako proces zpětné kontroly směřující žáka k uvažování o získaných zkušenostech, k uvedení všeho, čeho žák

dosáhl a co se naučil. Na druhé straně ho vede také k vyjmenování nepodařených a nedosažených úkolů (Kolář a Šikulová, 2009).

Ve školním sebehodnocení žáka by mělo být zahrnuto celkové vyhodnocení výstupů žáka a také jeho zvládnutí úrovně klíčových kompetencí. Při sebehodnocení na konci učebního celku žák hodnotí úroveň zvládnutí dílčích výstupů. Díky tomu se mu naskytne pohled na svůj individuální pokrok a dále se účastní plánování a řízení své učební činnosti. Sebehodnocení podává informace také rodičům žáka. Popisuje jim, co žák zvládá, kam směřuje, co prožívá a co si přeje. Poskytuje tedy rodičům možnost, aby dítě podpořili, motivovali a pomohli mu najít cestu k osobní spokojenosti (Částková, 2018).

Sebehodnocení žáka bývá často nepřesné kvůli nereálnému vnímání sebe sama. Takové sebehodnocení není přiměřenou zpětnou vazbou, kterou chce učitel získat, proto je nutné vést žáka k věcnému pohledu na možnosti jeho osobnosti (Shánilová, 2010).

J. Slavík (1999) předkládá tento přístup v procesu sebehodnocení: *žákův výkon – žákova reflexe – žákova metareflexe – učitelova metareflexe*. Úspěch žákovy reflexe je podmíněn nabídnutím vhodných kritérií ze strany učitele, dle kterých žák následně nahlíží na svůj výkon a hodnotí ho. Principem metareflexe žáka je posouzení vlastní chyby a objevení její příčiny. Učitelova metareflexe spočívá v porozumění žakovým chybám a schopnosti poradit mu s dalším postupem činnosti (Starý a Laufková, 2016).

2.1 Smysl sebehodnocení

A. Rakoušová (2008) popisuje výhody sebehodnocení. Níže uvádíme vybrané:

- pochopení aktuálního stavu úrovně svých znalostí, dovedností a vědomostí,
- motivace pro vlastní učení,

- učí se práci s chybou, kdy chybu považuje za podnět ke zdokonalení,
- žák získává zpětnou vazbu, která je směřována také pro učitele a rodiče,
- získávání zkušeností v komunikačních dovednostech.

Díky sebehodnocení se žáci stávají sami zodpovědnými za své učení a jsou tak aktivně včleněni do procesu učení. Prostřednictvím sebehodnocení je jim umožněno usměrňovat svou další činnost v tomto procesu. Jestliže jsou žáci včleněni do procesu vymezování osobních cílů a posuzování vlastního pokroku, zvýší se kvalita jejich práce (Kolář a Šikulová, 2009).

E. Urbanovská (2003) popisuje některé pozitivní důsledky sebehodnocení na rozvoj osobnosti žáka. Při pravidelném hodnocení vlastní činnosti si žák snáze uvědomuje, jakým způsobem u něj učení probíhá. Také lépe spatřuje své úspěchy, neúspěchy a jejich důvody. Pozitivní pro žáka je také uvědomění si funkčnosti některých postupů a na to navazující volba další cesty v učení. Důležitým pozitivním důsledkem sebehodnocení je zvyšování míry sebedůvěry žáka. Děje se tak díky tomu, že žák dokáže své síly, schopnosti a předpoklady k plnění úkolů posoudit reálně a věří tak ve úspěšnost své činnosti.

Velkou roli při sebehodnocení v dané situaci hraje sebepojetí jedince, tedy jeho mínění o sobě a jeho vlastní očekávání. Schopnost reálného sebepojetí je úzce spjata s rozvojem přiměřeného sebevědomí, a to dále s přiměřenou sebedůvěrou, díky které jedinec posuzuje své možnosti a volí si přiměřené cíle. Pokud disponuje dítě adekvátním sebevědomím, je k učení motivováno vlastním zájmem. Naopak děti se sníženým sebevědomím často nesprávně viní z vlastních neúspěchů své nedostatečné schopnosti (Urbanovská, 2003).

2.2 Aspekty ovlivňující rozvoj sebehodnocení

Sebehodnocení žáka je ovlivňováno mnoha faktory. Mezi ně jsou zařazeny společenské normy, ale také třeba reálné prožitky s vrstevníky (Dostál et al., 2017).

Aby se u dětí rozvíjely seberefektivní dovednosti a schopnost adekvátního sebehodnocení je zapotřebí pomoci učitele. Ten žáky provádí celým procesem osvojování a zdokonalování těchto schopností a dovedností (Urbanovská, 2003). Z. Kolář a R. Šikulová (2009) popisují dvě fáze formování sebehodnotících dovedností žáků. V první fázi žáci hodnotí svůj výkon bez konkrétního zdůvodnění. V této fázi žáci reagují na reflektivní otázky, které jsou zařazeny do doby před učením, tedy vedou k posouzení aktuálního stavu žáka. Ve druhé fázi dochází k jednoduchým odůvodněním žakových odpovědí, s ohledem na předem stanovená kritéria (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Učitel by měl žáky vést k vědomému stanovování a formulaci vlastních cílů. Aby si žáci uvědomili, co je pro ně důležité z hlediska současného i budoucího života, dochází k vytyčení výukových cílů ve spolupráci s učitelem. Ten žáka směřuje k otázkám, které mu pomohou ve vymezení sebe sama. Takovými otázkami jsou:

- Co se chci dozvědět, pochopit?
 - Jaké dovednosti chci získat nebo zdokonalit?
 - Jaké konkrétní kroky musím podniknout pro dosažení dlouhodobějších cílů?
- (Urbanovská, 2003).

E. Urbanovská (2003) popisuje rozvoj schopnosti adekvátně se sebehodnotit. Jako hlavní uvádí současný rozvoj sebereflexivních dovedností. Když u jedince probíhá sebereflexe, uvědomuje si vlastní činnosti, osobnostní rysy, vlastnosti, myšlenky, postoje a emoce a dále je hodnotí. Aby byla sebereflexe adekvátní potřebuje jedinec umět:

- posuzovat své myšlení, postoje, emoce a způsoby jednání,

- vymezit cíl a vytvořit hodnotící kritéria,
- využívat sebereflektivní techniky,
- objevit příčiny sledovaných jevů,
- nalézat cesty ke svému zdokonalení (Urbanovská, 2003).

Dovednost sebehodnocení musí být u žáků prohlubována učitelem organizovaně a systematicky. Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009, s. 151-152) je zapotřebí cvičit s žáky reflexi pomocí otázek „co“ a „proč“. Takové otázky směřují žáka k hodnocení své aktuální úrovně kvality, ale zároveň ho pobízejí k vymezení dalších cílů do budoucna. Příkladem takových otázek jsou tyto:

- Co jsem se naučil?
- Co se mi ve škole daří?
- Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit?
- Co mi dělá ještě trochu problémy?
- Proč moje práce nedopadla dobře? apod. (Kolář a Šikulová, 2009)

Kvalitní sebehodnocení je založeno na komunikaci mezi učitelem a žákem. Taková komunikace obsahuje hodnotící výroky učitele, které jsou předlohou pro sebehodnotící výroky žáka (Částková, 2018).

Úspěšnost takové komunikace je ovlivněna jejím způsobem. Rozlišujeme komunikaci verbální a neverbální. U verbální komunikace jsou obsahem jak informace, tak postoje a emoce. Při komunikaci mezi žákem a učitelem je učitel v pozici řečového vzoru, který navádí žáka k přesným formulacím, zdůrazňuje správně formulované hodnotící výroky a také v neposlední řadě učí žáka naslouchat. Takové ovlivňování žáka probíhá prostřednictvím sociálního posilování neboli vyjadřováním učitelova souhlasu nebo nesouhlasu (Částková, 2018).

Dalším faktorem, který ovlivňuje sebehodnocení jsou společenské normy, jejichž dodržování je pro žáky mladšího školního věku významnou vnitřní potřebou.

Dále je pro sebehodnocení podstatné dosahování cílů seberealizace jedince a společenský kontakt (Dostál et al., 2017).

2.3 Typy sebehodnocení

A. Rakoušová (2008) předkládá rozdělení hodnocení z různých hledisek. Níže je věnována pozornost těmto vybraným:

- *typy sebehodnocení z hlediska frekvence,*
- *typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního,*
- *typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká,*
- *typy sebehodnocení z hlediska vývojového.*

2.3.1 Typy sebehodnocení z hlediska frekvence

Z hlediska frekvence rozdělujeme sebehodnocení na *okamžité, probíhající na závěr vyučované jednotky, na konci tematické či projektové práce a probíhající na závěr určitého období* (Rakoušová, 2008).

Okamžité sebehodnocení žáka slouží pro učitele jako zpětná vazba ke zjištění toho, jak žák vnímá své porozumění učivu a úroveň svých vědomostí. K takovému sebehodnocení se nejčastěji využívají symboly, obrázky, emotikony apod. S ubývajícím věkem je sebehodnocení častější, a naopak s přibývajícím věkem se prodlužují časové úseky mezi jednotlivými sebehodnoceními. Okamžité sebehodnocení funguje jako propedeutika pro pozdější samostatné sebehodnocení žáka. Proto se okamžité sebehodnocení zpočátku odehrává při společné práci třídy, tedy před tabulí (Rakoušová, 2008).

Sebehodnocení probíhající *na závěr vyučovací jednotky* je hodnocení, při kterém žáci ohodnotí svou práci v hodině podle předem stanovených kritérií a hledisek (Rakoušová, 2008).

Sebehodnocení *na konci tematické či projektové práce* je takové, které je typické u dlouhodobějších projektů. Probíhá na konci celé aktivity a pokud se jedná o dlouhodobější činnosti, je na místě realizovat sebehodnocení po menších, dílčích fázích. Posledním typem sebehodnocení z hlediska frekvence je sebehodnocení *probíhající na závěr určitého období*. To odpovídá klasifikačním obdobím (Rakoušová, 2008).

2.3.2 Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního

Sebehodnocení probíhá v závislosti na formálním hodnocení během celého školního roku. Poskytuje učiteli zpětnou vazbu, jakožto podklad pro oficiální hodnocení. Z hlediska časově-organizačního rozlišujeme dva typy sebehodnocení, a to sebehodnocení *průběžné* a *finální* (Rakoušová, 2008).

Průběžné sebehodnocení je zaměřené na konkrétní dovednost, nebo znalost. Můžeme ho využívat jako okamžitou evaluaci, nebo jako shrnující sebehodnocení na konci vyučovací jednotky (Rakoušová, 2008). Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009, s. 152) průběžné sebehodnocení dovoluje žákovi zkoumat svůj výkon a také vymezit si další učební postupy. Předpokladem tohoto typu sebehodnocení je ovšem to, že žákovi je k dispozici opora, vzor nebo jiná pomoc, se kterou může žák svůj výkon porovnat.

Finální (sumativní) sebehodnocení slouží k sebehodnocení žákovy práce v delším časovém období (týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí) (Rakoušová, 2008).

2.3.3 Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká

Z hlediska osob, kterých se hodnocení týká popisuje A. Rakoušová (2008) sebehodnocení jako „*zpětnou vazbu pro žáka, zpětnou vazbu pro učitele a zpětnou vazbu pro rodiče.*“

Zpětná vazba pro žáka spočívá ve skutečnosti, že se pro žáka sebehodnocení jeví jako příležitost uvědomit si míru osvojených vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Dále vede žáka k uvažování nad dalšími cestami, které vedou k dosažení kvalitnějších výsledků. A odhaluje žákům cestu, která jim ukáže, jak postupovat dále ve svém poznání (Rakoušová, 2008).

Zpětná vazba učitele je založena na sebehodnocení žáka. Při žákově sebehodnocení dochází k diagnóze, dle které učitel volí další postup vzdělávání (Rakoušová, 2008).

Zpětnou vazbou pro rodiče jsou informace získané prostřednictvím sebehodnocení žáka, které vypovídají o tom, co žák ve škole zažívá, co zvládá a k jakému cíli směřuje. Sebehodnocení žáka se tedy jeví jako významný podnět pro rozhovor. Pro dítě je důležité vědět, že o něj dospělí jeví zájem, a právě díky zpětné vazbě se rodiče účastní uspokojování potřeb dítěte, jeho podpory a motivace (Rakoušová, 2008).

2.3.4 Typy sebehodnocení z hlediska vývojového

Typy sebehodnocení z hlediska vývojového závisí na zvláštnostech věku žáků jednotlivých ročníků. V této kategorii rozlišujeme dva druhy sebehodnocení. Prvním je *sebehodnocení symbolické*, které bývá často jediným sebehodnocením u mladších žáků. Probíhá za doprovodu grafických symbolů, které si žáci vybírají podle toho, do jaké míry dané učivo ovládají. A druhým typem je *sebehodnocení verbální*, které může mít jak ústní podobu, tak podobu písemnou (Rakoušová, 2008).

2.4 Funkce sebehodnocení

Dle A. Rakoušové (2008) plní sebehodnocení celkově čtyři funkce, a to funkce:

- *informativní,*
- *formativní,*
- *diagnostickou,*
- *kontrolní.*

Informativní funkce spočívá v sebehodnocení jakožto zpětné vazby pro žáka i učitele (Rakoušová, 2008). *Funkce formativní* je podmínkou pro adekvátní sebehodnocení. Napomáhá formování kladných vlastností a postojů a je také podnětem pro rozvoj osobnosti žáka (Rakoušová, 2008).

Diagnostická funkce poskytuje učiteli diagnostikovat žákovo sebevědomí, jeho učební styl a díky tomu vymezit žákovy příčiny neúspěchu (Rakoušová, 2008). Sebehodnocení má *kontrolní funkci*, jelikož funguje jako kontrola funkčnosti zvolených metod a forem vyučování, která dohlíží na plnění cílů (Rakoušová, 2008).

2.5 Formy sebehodnocení

Do forem sebehodnocení můžeme zahrnout formy ústní a písemné. Takové formy lze specifikovat z různých hledisek a dále rozlišovat na individuální, skupinové či zahrnující interakci s učitelem.

2.5.1 Ústní sebehodnocení

Sebehodnocení ústní formou probíhá většinou na konci vyučovací jednotky. Nejčastější technikou ústního sebehodnocení ve školách je *hodnotící komunitní kruh* (Rakoušová, 2008).

2.5.2 Písemné sebehodnocení

Druhou formou sebehodnocení je forma písemná. Tu využíváme při hodnocení delšího časového období, kdy zaznamenává žákovy pokroky v dané oblasti. Hojně užívané je *portfolio*, do kterého si žáci od začátku školní docházky zakládají své nejlepší práce. Žáci vždy svůj výběr zdůvodňují, a tak reflektují své pokroky. Další možností písemného sebehodnocení jsou *sebehodnotící archy, listy a metoda volného psaní* (Rakoušová, 2008).

Mezi zmíněnou metodu volného psaní řadíme *sebehodnotící deníky*. Obsahem takového deníku může být např. popis žákovy práce v předmětu včetně způsobu jejich přemýšlení nad daným učivem. Tímto způsobem u žáka dochází k podpoře sebehodnocení a učiteli se naskytuje možnost vhledu do žákova přemýšlení o předmětu (Košťálová, 2008). Metoda volného psaní je žákovo „vysvědčení“, ve kterém sám písemně zhodnotí svou práci. Takové sebehodnocení je řazeno do vyšších ročníků prvního stupně z důvodu jeho náročnosti (Rakoušová, 2008).

Jak už bylo výše naznačeno, pod formy sebehodnocení, jak ústní, tak písemné, spadají jednotlivé techniky sebehodnocení. Na některé techniky se v práci blíže zaměříme.

2.6 Techniky sebehodnocení

Mezi techniky ústní formy sebehodnocení spadá technika *hodnotícího komunitního kruhu*. Ten bývá využíván nejen na konci vyučovací jednotky, ale také na konci týdne. Dochází v něm ke zhodnocení vlastní činnosti z hlediska kvalitativního i kvantitativního. Žáci kromě hodnocení činnosti sdělují i své pocity, které při nich pociťovali. Jednou ze složek hodnotícího komunitního kruhu může být také plánování následných cílů a činností pro další výukovou jednotku či další den (Kolář a Šikulová, 2009).

Mezi techniky spadající pod písemnou formu sebehodnocení patří: „*Jedna věta na závěr hodiny/aktivity*“, „*Sebehodnotící listy*“, „*Můj erb*“ a další.

Technika *jedna věta na závěr hodiny/aktivity* dle K. Starého a V. Laufkové (2016, s. 37) „*probíhá prostřednictvím písemné odpovědi žáka na otázku: Co si myslíš, že ses v této hodině naučil/a?*“ Díky takové aktivitě je u žáka budováno sebevědomí a uvědomění si sebe sama.

Technika *sebehodnotících listů* se využívá ke zformalizování veškerých dosažených výsledků a cílů. Napomáhá žákům učit se písemně formulovat vlastní myšlenky. Součástí sebehodnotících listů mohou být otázky, nedokončené věty nebo návodné otázky (Starý a Laufková, 2016).

Dalšími technikami sebehodnocení jsou techniky *pohybu* a *grafických symbolů*. *Pohyby* slouží k vyhodnocování míry, např. míry své práce v hodině. Mezi takové pohyby patří pohyby celého těla (posad' se – dnes jsem pracoval špatně, stoupni si – dnes jsem pracoval dobře), pohyby palce (palec dolů, palec uprostřed, palec nahoru), pohyby v učebně apod (Košťálová, Miková a Stang, 2008). *Grafickými symboly* v tomto případě rozumíme emotikony, slunce (usměvavé slunce, slunce schované za mrakem, černý mrak) nebo jiné obrázky, ke kterým se v době sebehodnocení žáci stavějí jakožto k symbolu posouzení své práce v hodině (Starý a Laufková, 2016).

Mezi písemné formy sebehodnocení patří také technika nazývaná portfolio. Této technice je věnována následující podkapitola.

2.6.1 Portfolio

Portfolio je uspořádaný soubor zvolených materiálů, které žák vytvořil v průběhu učení (Tomková, 2007). Zaznamenává žákův vývoj a pokroky jeho práce za předem vymezené období (Košťálová a Straková, 2008). Portfolio slouží jako prostředek k učení, a to hlavně díky činnostem, které žák provádí v průběhu práce s portfoliem. Mezi takové činnosti řadíme sbírání a třídění materiálů, průběžné

reflektování a sebehodnocení žáka, prezentování a obhajování založených materiálů (Tomková, 2007). Portfolio poskytuje možnost k individuálnímu hodnocení, tedy možnost nalezení úspěchů i u žáků postižených vývojovými poruchami učení, jako je dyslexie, dyskalkulie apod. Portfolio nám dává možnost vidět žáka jako komplexní osobnost s vlastními cíli a přáními (Slavík, 1999).

Předpokladem pro kvalitní portfolio je fungující spolupráce mezi žákem a učitelem (Straková, 2010). Pro výběr produktů zařazovaných do portfolio by měla být určena pravidla, dále by měla být jasně stanovena kritéria hodnocení a součástí portfolio má být rovněž i reflexe provedená žákem (Laufková, 2016). Všechny tyto náležitosti jsou potřebné k tomu, aby portfolio plnilo své cíle.

Cíle portfolio

Záměrem práce s portfoliem je vytvoření záznamu žákova vývoje, který je pravidelně aktualizován. Pro žáka je portfolio klíčem k efektivnímu učení, uvědomování si procesu učení, pozorování svého úsilí a progresu v učení. Dále umožňuje žákovi spolupodílet se na plánování učení a rozvoje své osobnosti. Portfolio otevírá žákům možnost ukládat a sjednocovat své stávající vědomosti, dovednosti a jejich rozvoj. Tím, že žák sám vybírá své práce a obhajuje tento výběr, se aktivně podílí na hodnocení (Tomková, 2007).

Žákovské portfolio se jeví jako nástroj, který rozvíjí kompetenci k sebereflexi a sebehodnocení žáka. Pro učitele je prostředkem k uskutečnění výuky, která vede žáka k porozumění procesům svého učení. Porozumění dále žák používá k přebírání spoluzodpovědnosti za svůj rozvoj i své učení (Tomková, 2007).

Žákovské portfolio a práce s ním poskytuje možnost individualizovat a rozlišovat učení žáků dle osobnostních možností, potřeb a zájmů. V neposlední řadě slouží portfolio i rodičům, jakožto zdroj, který poskytuje informace o pokrocích učení dítěte (Tomková, 2007).

Výše jsou již vytyčeny obecné cíle portfolia. Existují však různé typy portfolií, které mají své další specifické cíle. H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2008) rozlišují portfolia *pracovní, dokumentační a reprezentační*.

Pracovní portfolio

Prvním typem portfolia je portfolio pracovní, to využívají žáci po celý školní rok. Díky němu jsme schopni monitorovat pokrok žáka den po dni a také reflektovat jeho práci. Do pracovního portfolia žák zakládá vše, co v určitém období udělal a obsahuje také informace shromážděné učitelem. Na základě těchto založených dokumentů učitel dále zkoumá vývoj vědomostí a dovedností žáka (Straková, 2010). Na základě portfolia se žáci učí dovednosti sledování vlastního pokroku prostřednictvím reflexe vlastních prací. Portfolio je také nápomocné učiteli při sledování pokroků žáka, jeho hodnocení a usměrňování (Košťálová a Straková, 2008).

Nedílnou součástí pracovního portfolia je seznam zařazených dokumentů a dopis, ve kterém jsou žákem popsány silné i slabé stránky zařazených dokumentů (Straková, 2010).

Podle H. Košťálové, Š. Mikové a J. Stang (2008, s. 115-116) má vytváření portfolia 4 fáze. V první fázi si žáci uchovávají všechny své vytvořené práce. Druhá fáze je tvořena tzv. hodnotícími dílnami. Tady si žáci prochází všechny své založené práce a stručně si k nim zapisují, čeho si na práci váží. Cílem této fáze je projít všechny zařazené dokumenty a s odstupem posoudit kvalitu těchto prací. Ve třetí fázi jde o diskusi ve dvojicích. Žáci si navzájem prezentují svá portfolia a komentáře k nim. Jejich úkolem je zaznamenat si navzájem postřehy k jednotlivým dokumentům. V poslední fázi tvorby portfolia dochází k diskusi v kruhu celé třídy. Žáci si vyberou jednu věc, na kterou jsou pyšní, která je pro ně velkým úspěchem. Tuto věc odprezentují třídě a sdělí, čemu by se měli věnovat dál.

Dokumentační portfolio

Druhým typem je portfolio dokumentační. Zde žák zařazuje pouze takové práce, které prokazují jeho zdokonalování ve stanovených cílech učení. Takové portfolio vzniká po uzavření dané etapy žákova učení. Tento typ portfolio slouží především sumativním účelům (Košťálová a Straková, 2008).

Součástí portfolio je také popisné hodnocení, a to formou záznamového listu nebo volného psaní. V něm žák vyjádří, jak pracoval se zadaným úkolem, co bylo příčinou zlepšení, čemu čelil a jaké překážky musel překonat (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Nedílnou součástí dokumentačního portfolio je také konzultace, která probíhá mezi učitelem, žákem a rodiči. Taková schůzka se koná jednou za čtvrtletí. Při konzultaci dochází k informování rodičů ze strany učitele a žáka, k jakým pokrokům dítěte došlo. Informace jsou podloženy dokumentačním portfolio. Diskutuje se dále i o tom, co by žák měl vylepšit v procesu učení (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Reprezentační portfolio

Posledním předkládaným typem portfolio je reprezentační nebo také prezentační portfolio. Úkolem žáka je do portfolio zahrnout práce ze všech vzdělávacích oblastí (Tomková, 2007). Reprezentační portfolio obsahují pouze dokončené práce žáka a nezaměřují se na vývoj jeho práce (Straková, 2010).

Účelem tohoto druhu portfolio je předvést nejlepší žákovy práce. Slouží zejména účelům sumativním, jako je např. závěrečné hodnocení (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Mezi další písemné sebehodnotící formy řadíme *sebehodnotící listy*, které jsou založeny na odpovídání žáků na dané otázky, týkající se porozumění učivu nebo emocionálního hodnocení určitých činností. Do dané kategorie spadají i *sebehodnotící sešity*. Ty žákům neposkytují konkrétní otázky týkající se sebehodnocení, ale žák si do sešitu může volně zaznamenávat vlastní hodnocení dosažených úspěchů nebo neúspěchů. Do sebehodnotícího sešitu si může každý den zapisovat co se v daný den naučil a na čem by měl zapracovat. Díky takovému podrobnému dennímu zápisu je zpětně možné vidět osobní pokroky žáka.

Formou sebehodnocení, která zobrazuje žakovu práci za delší časový úsek je i „*Dopis sobě*“. Jedná se o závěrečné hodnocení, ve kterém žák zahrnuje dosažené výsledky, ale také stanovuje své cíle do budoucna. K „dopisu sobě“ může své hodnocení přidat i učitel, aby měl žák k nahlédnutí i hodnocení jinou osobou. Poslední písemnou sebehodnotící formou, o které se v práci zmíníme jsou *týdenní plány*. Takové plány zhotovuje učitel každý týden a předkládá je svým žákům. Týdenní plán zahrnuje nejen úkoly, které žáci plní v průběhu týdne, ale také rozdělení učiva. V posledním dni týdne dochází k žakovu sebehodnocení. K takovému hodnocení je následně připojeno i hodnocení učitele (Kolář a Šikulová, 2009).

3 Hodnocení žáků v pracovních činnostech

3.1 Pracovní činnosti v RVP ZV

Kurikulární dokumenty jsou rozděleny na úroveň státní a školní. RVP tvoří společně s Národním programem vzdělávání státní úroveň systému kurikulárních dokumentů. Pomocí RVP jsou vytyčeny závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, tedy etapu předškolního vzdělávání, základního vzdělávání a středního vzdělávání. Školní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří ŠVP, dle kterých probíhá vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2017, s. 5).

RVP „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.“ Pro RVP také platí, že stanovují očekávanou úroveň vzdělání a taktéž napomáhají k autonomii škol (RVP ZV, 2017, s. 6).

V RVP ZV (2017, s. 6) jsou popsány základní principy tohoto dokumentu. Níže jsou vybrány některé z nich:

- navazuje na rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV),
- vymezuje to, co je společné a nevyhnutelné v povinném základním vzdělávání žáků,
- konkretizuje úroveň klíčových dovedností,
- vytyčuje vzdělávací obsah,
- dovoluje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky.

Na primární škole je předmět pracovní činnosti zakotven v kurikulárním dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) ve vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*. Ta se na primární škole dále dělí na čtyři tematické okruhy: *práce s drobným materiálem, konstrukční činnosti, pěstitelské práce a příprava pokrmů* (RVP ZV, 2017, s. 104–106).

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce proniká do široké škály pracovních činností a technologií. Směřuje žáka k osvojení si základních uživatelských dovedností v různorodých oborech lidské činnosti (RVP ZV, 2017, s. 103).

3.2 Předmět pracovní činnosti

Pracovní činnosti jakožto vyučovací předmět je povinným předmětem na současné české základní škole. Tento předmět je prostřednictvím RVP ZV vymezen jako vzdělávací oblast „Člověk a svět práce“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Předmět pracovní činnosti je také nazýván pracovní výchovou. Pracovní výchova je jednou ze složek výchovy, řešící dílčí pedagogické úkoly. Umožňuje získání všeobecných technických vědomostí, dovedností a návyků. Výuka pracovní výchovy probíhá prostřednictvím prakticky zaměřených činností.

Z důvodu, že cílem pracovní výchovy je osvojení si obecně technického povědomí, mluvíme o technické výchově (Serafín, 2009). Technická výchova je názvem pro obecně technické vzdělávání. Jejím cílem je vytvoření schopnosti odborně a zodpovědně využívat techniku v rozličných situacích a utvoření pozitivního vztahu k technice jako takové (Kropáč a Kropáčová, 2006). Přičemž technika je podle J. Kropáče a J. Kropáčové (2006, s. 17) zjednodušeně *„soubor ve prospěch člověka uměle vytvořených prostředků lidské činnosti a soubor postupů a způsobů činnosti prováděných při jejich výrobě a užití.“*

Technická výchova je složkou celoživotní výchovy člověka. Od ostatních předmětů primární školy se liší orientací na praktické pracovní dovednosti a návyky. Jejím základním cílem je naučit žáky tvořivě využívat přírodní zdroje, různé materiály, nářadí a nástroje prostřednictvím přímé manipulace (Bajtoš, 1999). Technická výchova také vede žáky k osvojení si schopností pracovat podle návodu a využívání různých náčrtů a schémat (Částková, 2018). V tomto předmětu získávají žáci prvky technické

gramotnosti, učí se plánovat svůj čas a spotřebu prostředků. V neposlední řadě si osvojují návyky bezpečné práce s různými materiály a nástroji (Bajtoš, 1999).

P. Částková (2018) upozorňuje na to, že technická výchova nevytváří pouze porozumění technickým činnostem a napomáhá rozvoji předpokladů, jako jsou kritické myšlení a psychomotorické dovednosti, ale také se podílí na rozvoji žákovy osobnosti.

Stejně jako v ostatních školních předmětech, tak i v pracovních činnostech dochází k hodnocení žáků. Hodnocení v tomto předmětu má však svá specifika a zvláštnosti, které jsou popsány v následující podkapitole.

3.3 Zvláštnosti hodnocení

V předmětech s převahou výchovného působení je hodnocení obtížné, jelikož pracovní činnosti jsou vnímány každým učitelem odlišně. Někteří nahlízejí na tento školní předmět jako na předmět s relaxační funkcí, klasifikace pro ně tedy není nezbytná. Jiní vnímají pracovní činnosti jakožto předmět formující postoje žáka. Náhled na toto odlišné vnímání nabádá k objevení co možná nejobjektivnějšího přístupu k hodnocení. Díky němu by žák obdržel náležitou zpětnou vazbu, pomocí které se může dále rozvíjet (Částková, 2018).

Adekvátní hodnocení je hodnocení dle předem jasně stanovených kritérií (Dostál, et al, 2017). J. Bajtoš (2008) zdůrazňuje, že je potřeba nahlížet na hodnocení z více hledisek. Proto dělí všeobecná kritéria hodnocení psychomotorické zručnosti na dvě oblasti. První oblastí jsou kritéria primární, mezi která řadí míru osvojení praktické zručnosti a pracovních návyků. Do primárních kritérií patří také způsob, jakým je uplatněna teorie při realizaci psychomotorické činnosti. Dále také výběr vhodných nástrojů, strojů, náradí a materiálů. Řadíme zde také pracovní zručnost a kvalitu práce (její vzhled, přesnost a funkčnost) a další. Druhou oblastí jsou kritéria

sekundární, kam spadá hospodárné zacházení s materiálem a jinými surovinami, aktivita žáka a jeho samostatnost a tvořivost v praktických činnostech. Dále žákova organizace vlastní práce, udržování pořádku na pracovišti, také estetický vzhled práce a další.

Stejně jako u hodnocení v jiných předmětech je taktéž u hodnocení v pracovních činnostech potřeba vyhnout se nedostatkům hodnocení. Mezi takové nedostatky řadí J. Bajtoš (1999) následující problémy:

- při hodnocení učitel vyhledává primárně nedostatky žákovy práce a nezaměřuje se na klady práce,
- jako hodnotící kritérium je často využívána sociálně vztahová norma, která porovnává výkony žáků mezi sebou,
- při hodnocení se nepřihlíží k individuálním rozdílům v osobnostech žáků apod.

3.4 Sebehodnocení žáka v pracovních činnostech

Sebehodnocení jako takovému jsme věnovali pozornost v kapitole 2, nyní se pokusíme nastínit problematiku sebehodnocení ve školním předmětu pracovní činnosti na primární škole.

S hodnocením učitele je úzce spjata sebehodnocení žáka. Aby bylo možné sebehodnocení žáka praktikovat, je nutné vytvořit pro něj příjemné prostředí, ve kterém se umí orientovat (Vágnerová in Částková, 2018, s. 69). Žák může své hodnocení vyjádřit pomocí různých prostředků. Mezi tyto prostředky patří také mimika, gestikulace a posturologie. Takové formy hodnocení je vhodné zařazovat do nejnižších ročníků primární školy, jelikož díky nim si žáci mohou přirozeně osvojit dovednost hodnocení. Na primární škole můžeme také k rozvoji sebehodnocení žáka používat grafické symboly, které jsou díky své názornosti a srozumitelnosti žákům blízké. Ve vyšších ročnících primární školy je možné využívat k hodnocení čísla

ve formě procent, stupnice nebo bodů. Nejobtížnější formou sebehodnocení žáka se jeví verbální hodnocení (Částková, 2018).

3.4.1 Portfolio

Jedním z prostředků vhodných pro sebehodnocení žáka pracovních činnostech na primární škole se jeví žákovské portfolio. Takové portfolio, jak již bylo popsáno v podkapitole 2.6.1, napomáhá jak učiteli, tak žákovi při sledování jednotlivých posunů v žákově procesu učení. Zároveň se žák učí určovat kvality své práce v průběhu času. Aby byl náhled na žákovy znalosti, dovednosti i postoje souhrnný, je potřeba aby obsah portfolio byl výběrem pestrých složek žákovských aktivit. Součástí portfolio mohou být žákovské práce vzniklé v době vyučování, materiály odrážející proces učení (náčrty, poznámky), záznamy o sebehodnocení žáka (dotazníky, reflektivní deníky), hodnocení učitele a spolužáků a také záznamy rodičů (Částková, 2018).

Kromě „papírové“ formy portfolio se můžeme setkat i s jeho elektronickou formou, která nabízí náhled na žákovu tvorbu pomocí fotografií, náčrtů a videí. Díky digitální podobě, která je nenáročná na skladování, narušitel od objemných „papírových“ portfolio, je možné zpětně porovnávat výsledky žákovy práce v dlouhém časovém horizontu (Fuglík in Částková, 2018, s. 74)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Praktická část se věnuje pedagogickému výzkumu. V následující kapitole se pokusíme nastínit metodologický postup výzkumného šetření. Níže jsou popsány cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a design výzkumného šetření. Součástí kapitoly výzkumné šetření je i podkapitola výzkumný soubor, která se podrobně věnuje popisu prostředí výzkumu a charakteristice výzkumného vzorku. Dále se praktická část věnuje použitým výzkumným metodám a popisu vlastního výzkumu, na který navazuje analýza získaných dat.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakým způsobem probíhá sebehodnocení žáků v hodinách pracovních činností na primární škole. Dále bylo našim cílem zjistit, jaký postoj zaujímá žák ke školnímu hodnocení.

4.1.1 Dílčí cíle

Hlavní výzkumný cíl vymezuje dále tři dílčí empirické cíle:

1. Zjistit, zda a jak využívají a nahlíží učitelé na sebehodnocení žáka v pracovních činnostech.
2. Zjistit, zda a jak vnímají žáci primární školy sebehodnocení v hodinách pracovních činností.
3. Zjistit, jaká forma hodnocení v pracovních činnostech žákům nejvíc vyhovuje.

4.2 Výzkumné otázky

Stanovili jsme si následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaký typ hodnocení využívají nejčastěji učitelé v hodinách pracovních činností?

Tato výzkumná otázka byla zkoumána a posuzována na základě interpretace dat dosažených skrze elektronický dotazník pro učitele pracovních činností.

Výzkumná otázka č. 2: Využívají učitelé v hodinách pracovních činností sebehodnocení žáka? Pokud ano, jakým způsobem?

Tato výzkumná otázka byla zkoumána na základě interpretace dat z elektronických dotazníků pro učitele pracovních činností na primární škole, ale také z dat získaných z elektronických dotazníků určených pro žáky primární školy.

Výzkumná otázka č. 3: Je z pohledu žáka hodnocení a sebehodnocení důležité?

Tato výzkumná otázka byla zkoumána a posuzována na základě interpretace dat získaných z elektronických dotazníků pro žáky. Abychom mohli posoudit míru schopnosti sebehodnocení žáka, je důležité, abychom věděli, zda je pro žáka důležité celkově hodnocení a z jakého důvodu.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké formě hodnocení dávají žáci přednost a proč?

Tato výzkumná otázka byla zkoumána a posuzována skrze interpretaci dat pocházejících z elektronických dotazníků, který byl vyplněn zúčastněnými žáky. Pedagog by měl brát ohled i na to, jaké hodnocení vyhovuje žákům. Využívat co největší škálu forem hodnocení, aby vyhověl zvláštnostem osobnosti každého žáka.

4.3 Design výzkumného šetření

K uskutečnění vytyčených cílů bylo ve výzkumném šetření využito následujících nástrojů:

- Elektronický dotazník pro žáky s uzavřenými odpověďmi s možností výběru, i otevřenými otázkami, které měly za úkol zdůvodnit volbu konkrétní odpovědi.
- Elektronický dotazník s otevřenými otázkami pro učitele pracovních činností

Naším původním plánem bylo uskutečnit výzkum diplomové práce prostřednictvím tří metod, a to metody pozorování, dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů. Bohužel kvůli výskytu pandemie koronaviru Covid-19, a s ní spojenými restrikcemi na školách, nám tato možnost výzkumu nebyla umožněna.

Navrhli jsme tedy druhou variantu výzkumu, která se skládala pouze ze dvou metod. Z dotazníku pro žáky primární školy, který spadá mezi výzkumné metody kvantitativní a z polostrukturovaného rozhovoru s učiteli pracovních činností, který spadá naopak do metod kvalitativních. Výzkumné šetření tedy bylo navrženo jako šetření smíšeného typu.

V době přípravy uskutečnění výzkumného šetření se základní školou se situace zmíněné pandemie zhoršovala a sní přišly i přísnější restrikce na školách. Z tohoto důvodu nám nebylo umožněno uskutečnit druhou část výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, nýbrž pouze za použití elektronických dotazníků s otevřenými otázkami.

I když obě metody – jak dotazník pro žáky s uzavřenými i otevřenými odpověďmi, tak dotazník pro učitele s odpověďmi otevřenými – spadají do výzkumných metod kvantitativních, rozhodli jsme se z výše popsaných důvodů

přijmout dotazník pro učitele jako výzkumnou metodu kvalitativní, a ponechat tak výzkum jako smíšený.

4.4 Výzkumný soubor

Následující kapitola zahrnuje charakteristiku prostředí a popis místa, ve kterém se výzkum uskutečnil. Součástí této kapitoly je také charakteristika výzkumného vzorku, na kterém bylo aplikováno výzkumné šetření.

4.4.1 Prostředí výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole 17. listopadu v Kopřivnici, nacházející v okrese Nový Jičín v Moravskoslezském kraji. Škola má status příspěvkové organizace a vyučuje se zde od roku 1991.

Základní škola je umístěna v panelové zástavbě sídliště Sever, které je sociálně nejkomplikovanější částí města Kopřivnice. Tato skutečnost se promítá i do chodu školy, kdy se pedagogičtí zaměstnanci setkávají se složitou ekonomickou situací rodin. Kvůli předčasnému zachycení nežádoucích potíží s podobnými situacemi bylo zbudováno školní poradenské pracoviště.

Jedná se o plnoorganizovanou školu, nalezneme v ní tedy žáky od 1. do 9. ročníku. V základní škole je aktuálně 19 tříd, z toho 11. tříd 1. stupně a zbylých 8 tříd stupně druhého. Od roku 2004 dochází ve škole k velkým rekonstrukcím budovy. Areál školy podstoupil roku 2010 celkovou revitalizaci a od roku 2011 je součástí ZŠ i dvoutřídní mateřská škola. Budova školy je třípodlažní a je složena celkově ze čtyř propojených pavilonů. V prvním pavilonu je umístěna mateřská škola a třídy prvního stupně. Druhý pavilon zahrnuje třídy druhého stupně a některé odborné učebny. Ve třetím pavilonu nalezneme většinu odborných učeben, prostory školní družiny a kanceláře vedení školy. ZŠ využívá 17 odborných učeben, mezi které patří učebny

výchovy hudební a výtvarné, dále se jedná o učebny chemie, fyziky a přírodopisu. Ve škole jsou zřízeny také učebny cizích jazyků, učebna informatiky a dvě multimediální učebny. V posledním pavilonu školy je umístěna školní jídelna a dvě tělocvičny. Škola disponuje také venkovním sportovním hřištěm a zahradou mateřské školy (ZŠ a MŠ v Kopřivnici 17. listopadu, 2017).

4.4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Jako výzkumný vzorek jsme zvolili celkem 4 třídy prvního stupně základní školy. Skupina respondentů byla tvořena konkrétně žáky 4. a 5. ročníků ZŠ 17. listopadu v Kopřivnici. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 64 žáků ve věku od 9 do 11 let. Z počtu 64 žáků bylo 35 chlapců a 29 dívek.

Vybrané ročníky jsme zvolili kvůli věku žáků, jakožto dvou nejvyšších ročníků primární školy. Díky této skutečnosti jsme předpokládali největší možnost rozvoje sebehodnocení žáků v pracovních činnostech. Zároveň jsme zvolili k výzkumu dva ročníky primární školy, abychom je mohli následně porovnat a zjistit, jaké rozdíly v sebehodnocení žáka a v hodnocení celkově se mezi nimi vyskytují.

Skupinu respondentů druhé části výzkumu tvořili učitelé pracovních činností 4. a 5. ročníků, vyučující na ZŠ 17. listopadu v Kopřivnici. Tito učitelé jsou současně třídními učiteli daných tříd. Výzkumný vzorek tvořily 3 ženy a 1 muž.

4.5 Výzkumná metoda

Rozlišujeme 2 základní typy výzkumů, a to výzkum kvalitativní a výzkum kvantitativní. Mezi těmito typy je rozdíl ve filozofických základech, ze kterých vycházejí (Chráška, 2006).

U kvantitativních výzkumů je filozofickým základem pozitivismus. Ten hovoří o existenci pouze jediné objektivní reality, která není dále závislá na lidských citech,

postojích a přesvědčeních. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu je získáváno velké množství dat, které je potřeba zpracovat, aby bylo možné vypořádat potřebné informace (Chráska, 2006).

Filozofickým základem u kvalitativních výzkumů je fenomenologie. Ta toleruje existenci více realit, jelikož vyzdvihuje subjektivní aspekty jednání lidí (Chráska, 2006). A. Strauss a J. Corbinová (1999, s. 10) nazývají kvalitativním výzkumem „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“.

Spojením výše popsaných typů výzkumu vznikne typ, který nazýváme jako výzkum smíšený. J. Hendl (2016, s. 56) popisuje smíšený výzkum jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmatu v rámci jedné studie.*“.

4.5.1 Dotazník

Dotazník je jedním z mnoha výzkumných a diagnostických prostředků (Průcha, Mareš, Walterová, 2013). Je souborem důkladně formulovaných a předpřipravených otázek, které jsou účelně seřazeny (Chráska, 2016). Slouží ke shromažďování informací pomocí dotazování vybraných osob. Dotazník je respondentům předkládán v písemné formě a je i písemně zodpovídan (Průcha, Mareš a Walterová, 2013).

Otázky neboli položky dělíme podle stupně otevřenosti na *uzavřené, polouzavřené a otevřené* podle požadovaného způsobu odpovědi respondenta. Uzavřenými položkami jsou takové, které předkládají hotové alternativní odpovědi (Gavora, 2010). Na takové položky respondent odpovídá nejčastěji prostřednictvím výběru nebo seřazení navržených odpovědí. Uzavřené položky lze dále dělit na základě počtu předkládaných odpovědí, a to na položky dichotomické a polytomické. Dichotomickými položkami se nazývají takové, které obsahují

odpovědi navzájem se vylučující (např. ano – ne). Polytomické položky předkládají více než dvě odpovědi (Chráska, 2016). Výhodou u uzavřených položek je jejich snadné vyhodnocení (Gavora, 2010).

Pro polouzavřené otázky je typické, že jako první poskytují alternativní odpověď a následně požadují objasnění prostřednictvím otevřené otázky (Gavora, 2010).

U položek otevřených navrhuje respondent odpovědi vlastní. Položená otázka respondenta pouze nasměruje, ale neposkytuje mu žádné alternativní odpovědi. Takové položky nám mnohdy poskytují náhled na skutečné mínění respondentů. Jsou ovšem pro respondenta obtížnější než položky otevřené, jelikož musí hledat vhodné odpovědi a dále je srozumitelně formulovat (Gavora, 2010). Otevřené položky sebou nesou i negativa. Takovým negativem je přílišná volnost odpovědí, která dále souvisí s obtížným vyhodnocováním takovýchto položek. (Chráska, 2016).

4.6 Vlastní výzkum

V roce 2020 se po celém světě rozšířila pandemie koronaviru Covid-19, se kterou přicházely i mnohé restriktce ve školství. Kvůli zmíněným restrikcím žáci v České republice místo prezenčního vyučování absolvovali po dlouhé týdny distanční výuku online formou. Žáci 4. a 5. ročníků, kteří byli respondenty našeho výzkumu, absolvovali distanční výuku ve školním roce 2020/2021 online formou od 14.10. 2020 do 30.11.2020. Výzkum byl uskutečněn v prosinci roku 2020, kdy byli žáci daných ročníků opět vyučování prezenční formou.

První částí výzkumu bylo dotazníkové šetření, které probíhalo prostřednictvím elektronických dotazníků směřovaných žákům 4. a 5. ročníků primární školy. Elektronický dotazník byl žáky vyplněn v době dopoledního vyučování v učitelem

zvolené vyučovací hodině. Žáci odpovídali na otázky dotazníku v počítačové učebně základní školy.

Druhá část výzkumu se konala taktéž prostřednictvím dotazníkového šetření, které mělo zastoupit, kvůli nepříznivé situaci neumožněný, polostrukturovaný rozhovor s učiteli pracovních činností na primární škole. Dotazník pro učitele, který byl zkonstruován jako dotazník s otevřenými otázkami, učitelé vyplňovali ve svém volném čase. Zvolení učitelé primární školy obdrželi dotazník prostřednictvím školního emailu v textovém dokumentu, do kterého vpisovali své odpovědi. V případě nejasností při vyplňování dotazníku, nebo při případných nesrovnalostech měli učitelé možnost konzultace prostřednictvím emailu. Vyplněný dotazník nám byl zaslán zpět opět prostřednictvím emailové korespondence.

4.7 Analýza a interpretace dat

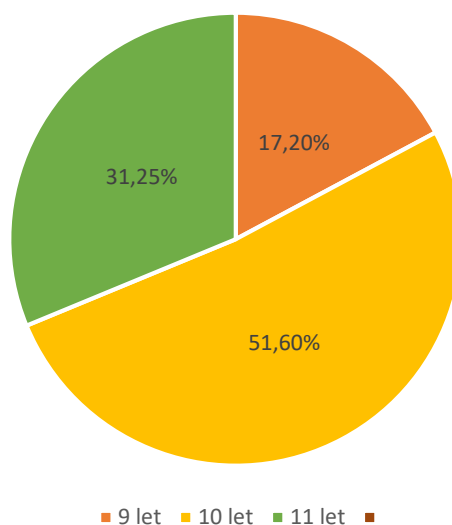
V následující podkapitole s názvem „Analýza a interpretace dat“ se budeme věnovat výsledkům kvalitativní a kvantitativní části výzkumného šetření.

4.7.1 Kvantitativní část výzkumu

Kvantitativní část výzkumu byla uskutečněna prostřednictvím dotazníkového šetření, určeného pro žáky 4. a 5. ročníků primární školy. Dotazník byl konstruován jako dotazník s uzavřenými otázkami i otázkami otevřenými, které měly za úkol objasnit důvod výběru daných odpovědí.

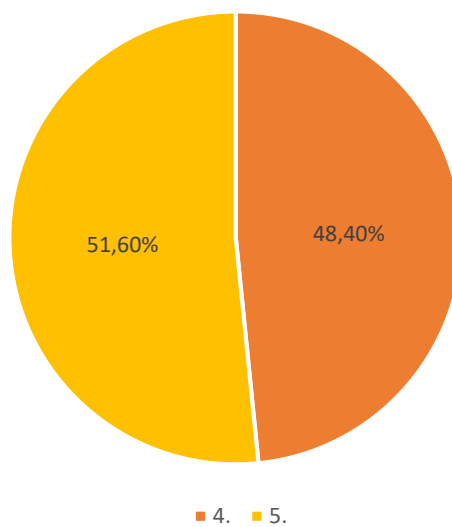
Pomocí následujících grafů je zachycen věk respondentů (Graf č. 1) a procentuální zastoupení žáků jednotlivých ročníků (Graf č. 2).

Věk respondentů



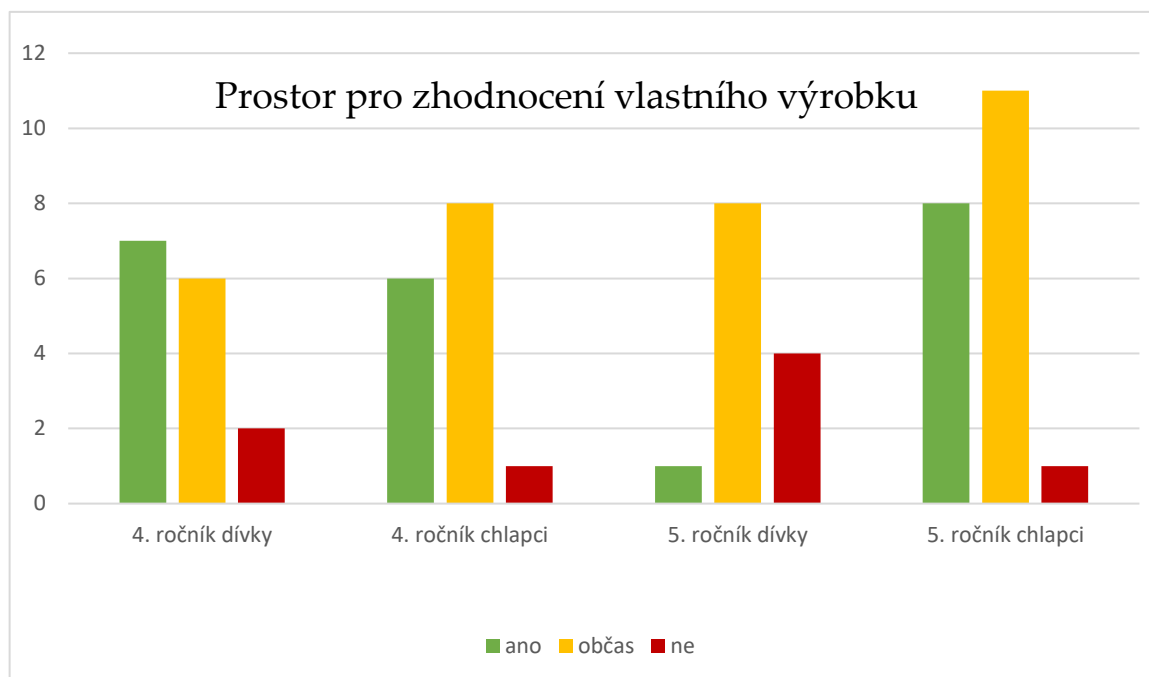
Graf č. 1: Věk respondentů

Ročník, který respondent navštěvuje



Graf č. 2: Ročník, který respondent navštěvuje

Otázka č. 1: Dává vám v hodinách pracovních činností pan učitel/ paní učitelka prostor pro zhodnocení vlastního výrobku?



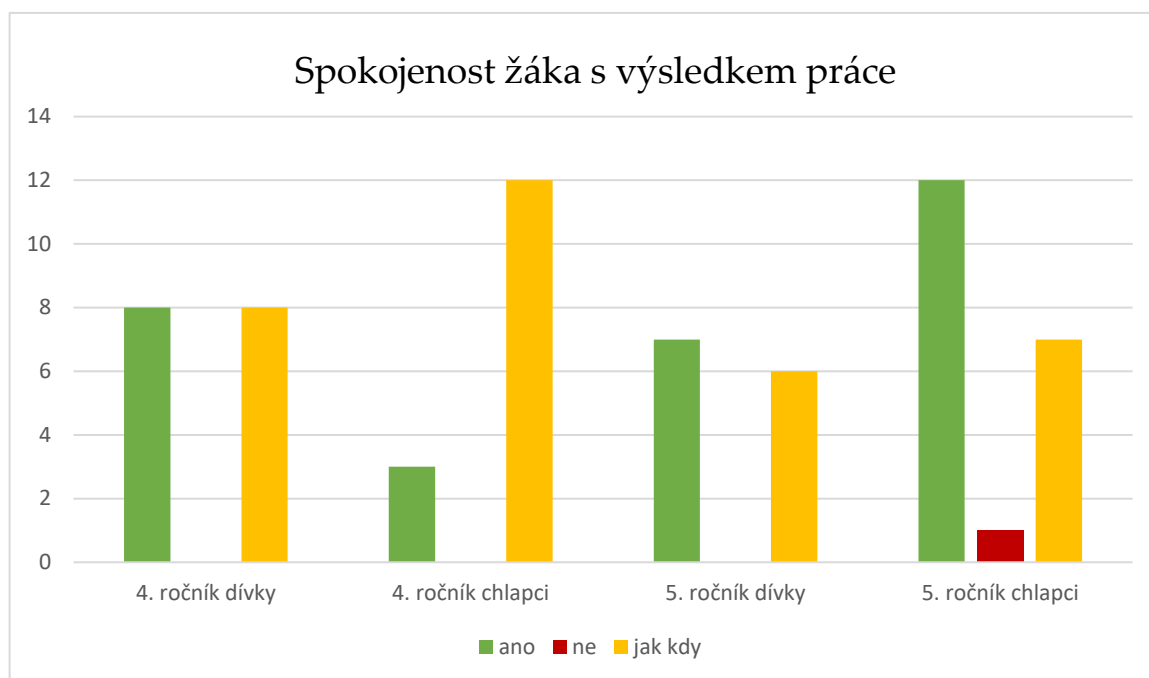
Graf č. 3: Prostor pro zhodnocení vlastního výrobku

Z grafu je viditelné, a pro náš výzkum velice potěšující, že žáci 4. ročníků i 5. ročníků dostávají v hodinách pracovních činností možnosti sebehodnotit se. 41,9 % žáků 4. ročníků posoudilo, že běžně dostávají možnost sebehodnotit se v hodinách pracovních činností. V 5. ročnících usoudilo stejný závěr 27,3 % žáků.

Pro odpověď zahrnující občasnou možnost sebehodnocení v pracovních činnostech se rozhodlo ve 4. ročnících 45,2 % žáků a v 5. ročnících 41,3 % žáků. Žáků, kteří mají pocit, že v pracovních činnostech nedostávají prostor k sebehodnocení je ve 4. ročnících 9,7 % a v 5. ročnících 15,2 %.

S ohledem na procentuální zastoupení odpovědí v daných ročnících je viditelné, že dle svého uvážení dostávají žáci 4. ročníků více možností k sebehodnocení v pracovních činnostech, než žáci ročníků 5.

Otázka č. 2: Jsi spokojená/ý s výsledkem své práce v pracovních činnostech?

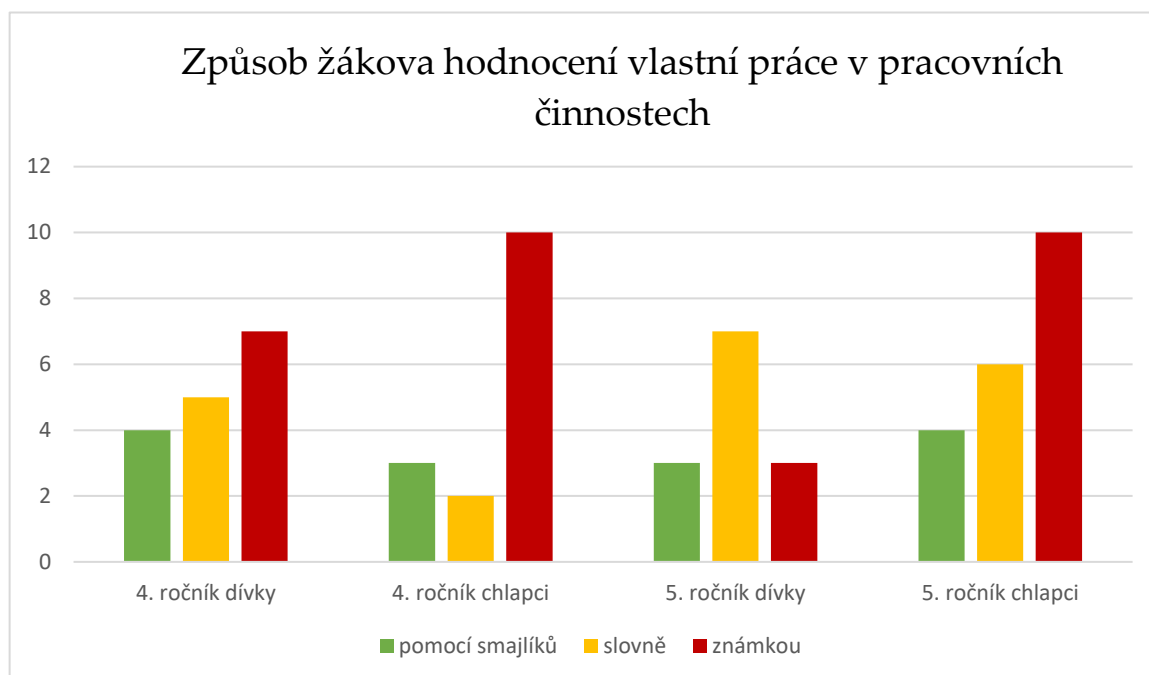


Graf č. 4: Spokojenost žáka s výsledkem práce

Převážná většina dotazovaných žáků je alespoň někdy spokojená s výsledky své práce v pracovních činnostech. Ve 4. ročnících převládá s 64,5 % odpověď „jak kdy“. Tuto nerozhodnost můžeme přisoudit přílišné sebekritičnosti nebo nízkému věku žáků a zatím nezvládnuté schopnosti správně se sebehodnotit. Zbylých 35,5 % žáků 4. ročníků je spokojeno s výsledky své práce v pracovních činnostech. Žádný žák tohoto ročníku neodpověděl, že se svou prací v pracovních činnostech spokojený není.

U 5. ročníků převládá odpověď „ano“ a to z 33,2 %. U 27,2 % žáků 5. ročníků je spokojenost se svou prací v pracovních činnostech pouze občasná a 3 %, tedy jeden žák, není se svou prací spokojen nikdy.

Otázka č. 3: Jakým způsobem hodnotíš svou práci v pracovních činnostech?

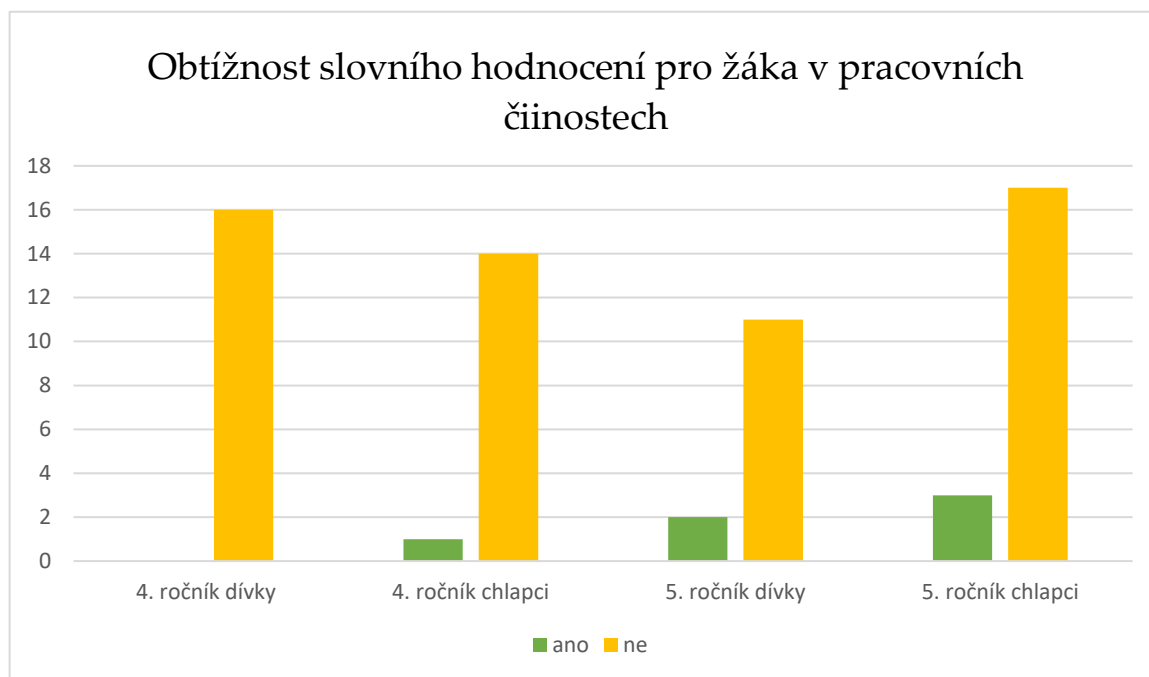


Graf č. 5: Způsob žákovy hodnocení vlastní práce v pracovních činnostech

Z celkového počtu žáků 4. ročníků hodnotí svou práci v pracovních činnostech známkou, tedy svůj výkon klasifikuje 54,8 %. Tato vysoká četnost poukazuje na fakt, že žáci jsou zvyklí být klasifikováni, je pro ně tudíž přirozené hodnotit svůj výkon pomocí známek, jelikož se v nich dobře orientují. V témže ročníku hodnotí 22,6 % žáků svou práci pomocí smajlíků. Obliba této formy hodnocení pravděpodobně spočívá v její transparentnosti a přívětivosti. Stejně procento, tedy 22,6 % žáků 4. ročníků hodnotí svou práci v pracovních činnostech prostřednictvím slovního hodnocení.

Prostřednictvím klasifikace si svou práci v pracovních činnostech hodnotí 39,4 % žáků 5. ročníků. Stejně procento žáků si pak svou práci hodnotí pomocí hodnocení slovního. Zbytek žáků, tedy 21,2 %, dává přednost hodnocení své práce pomocí smajlíků.

Otázka č. 4: Je pro tebe těžké zhodnotit svou práci v pracovních činnostech slovně?



Graf č. 6: Obtížnost slovního hodnocení pro žáka v pracovních činnostech

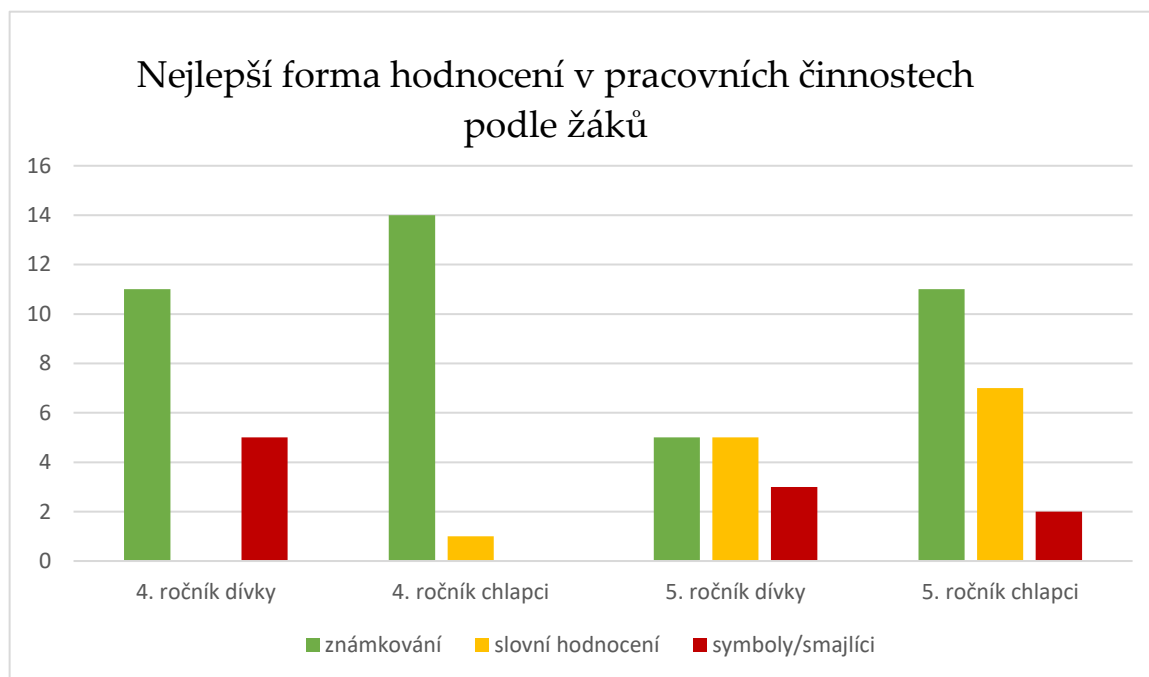
Z grafu je patrné, že většina žáků nemá problém ohodnotit slovně svou práci v hodinách pracovních činností. Tento výsledek je uspokojivý, jelikož právě prostřednictvím slovního hodnocení dochází ke kvalitnímu sebehodnocení žáka, k hodnocení jeho práce, výsledků a následné hledání cesty k žákovu zlepšení. Z 64 respondentů shledalo 6 žáků složitým svou práci v pracovních činnostech ohodnotit slovně. Z těchto 6 žáků 1 žák navštěvuje 4. ročník, zbylých 5 navštěvuje ročník 5.

Doplňující otázka: Co je na slovním hodnocení v pracovních činnostech pro tebe nejtěžší?

Ze 4. ročníků shledává složitým slovní hodnocení v pracovních činnostech pouze jeden chlapec. Ten vidí úskalí slovního hodnocení v tom, že nemá předlohu k hodnocení. Nemá k dispozici oporu, podle které by mohl vytvořit vlastní hodnotící výroky, chybí mu návodné otázky.

V 5. ročníku shledalo slovní hodnocení obtížným 5 žáků, přesněji 2 dívky a 3 chlapci. První dívka z 5. ročníku shledává nejtěžším na slovním hodnocení formulaci samotného hodnotícího výroku. Pro další dívku z totožného ročníku je nejtěžší být v hodnocení objektivní. Je pro ni obtížné oprostít se od skutečnosti, že práce/výrobek je její a ohodnotit ho z nezaujatého pohledu. Pro chlapce z 5. ročníku, který taktéž shledává slovní hodnocení v pracovních činnostech obtížným, je nejobtížnějším samotný proces slovního hodnocení. Další chlapec má obavy ohodnotit se kladně, jelikož se bojí posměšků spolužáků. Poslední chlapec shledává obtížným najít správnou úroveň ohodnocení své práce, jelikož si výrobek vždy nějak představí, ale na konci procesu vypadá jinak, než zpočátku plánoval.

Otázka č. 5: Jakou formu hodnocení považujete v pracovních činnostech za nejlepší?



Graf č. 7: Nejlepší forma hodnocení v pracovních činnostech podle žáků

Ve 4. ročnících jednoznačně zvítězila odpověď „známkování“ s procentuálním zastoupením 80,7 %. V 5. ročnících také převládá klasifikace a to z 48,5 %, ale v tomto ročníku se také ve velké četnosti objevuje odpověď „slovní hodnocení“. V 5. ročnících zvolilo slovní hodnocení 36,3 % žáků, což je podstatně více, než ve 4. ročnících, kde slovní hodnocení volil pouze 1 žák, který procentuálně zastupuje 3,2 % z celkového počtu žáků 4. ročníků. Tato skutečnost poukazuje na to, že pro dotázané žáky 5. ročníků je přirozenější využívat slovní hodnocení v pracovních činnostech než pro žáky ročníku nižšího. Hodnocení pomocí smajlíků, jakožto nejlepší typ hodnocení v pracovních činnostech zvolilo 16,1 % žáků 4. ročníků, v 5. ročnících to bylo 15,2 % žáků.

Jak jste si mohli všimnout, ve 4. a 5. ročnících bylo odlišné řazení ideálního hodnocení v pracovních činnostech. Zatímco ve 4. ročnících to bylo řazení: klasifikace – hodnocení pomocí smajlíků/symbolů – slovní hodnocení. Tak v 5. ročnících bylo

pořadí následující: klasifikace – slovní hodnocení – hodnocení pomocí smajlíků/symbolů. Mezi porovnávanými ročníky se tedy objevují dané odchylky, nicméně jednoznačnou volbou nejlepší formy hodnocení v pracovních činnostech je pro 4. i 5. ročníky klasifikace.

Doplňující otázka: Stručně popiš, proč jsi v minulé otázce vybral/a danou odpověď.

Dívky 4. ročníků vybraly pouze 2 formy hodnocení ze tří, a to klasifikaci a hodnocení pomocí symbolů/smajlíků. Nejčastějšími argumenty pro výběr klasifikace jsou, že dotázané dívky jsou na klasifikaci zvyklé, umí se v ní orientovat, dále zdůrazňují radost rodičů z dobré známky. U hodnocení pomocí symbolů a smajlíků je hlavním důvodem hravá forma hodnocení, která není pro žákyně stresující.

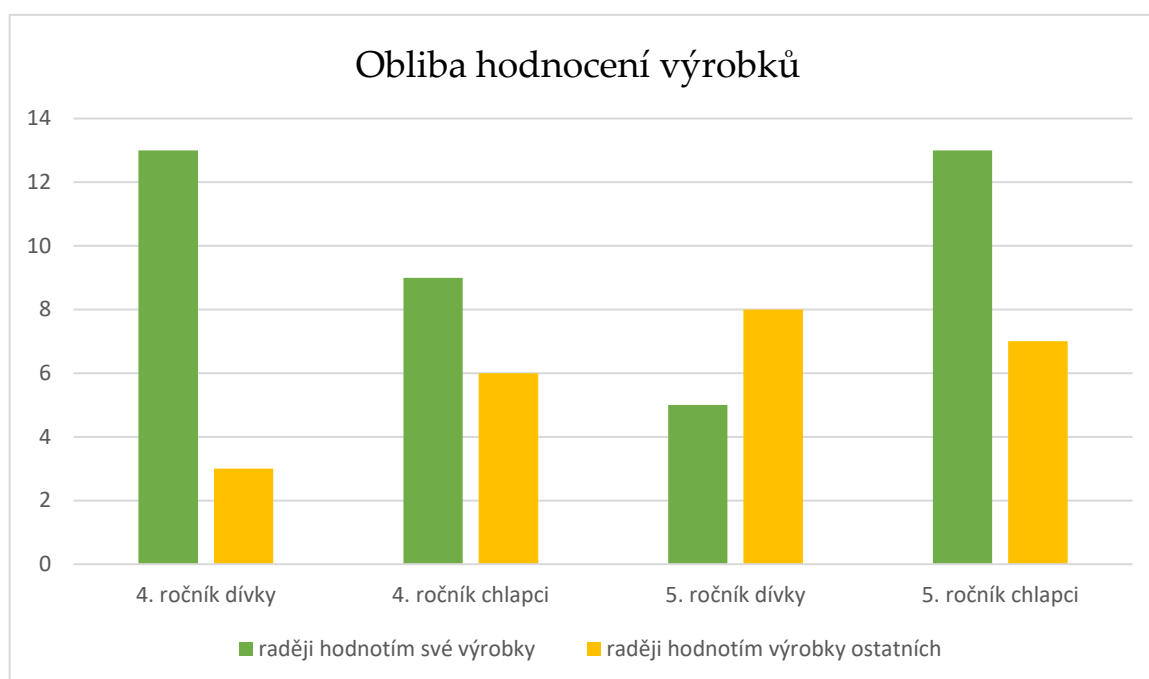
Dotazovaní chlapci ze 4. ročníků taktéž vybrali pouze 2 formy hodnocení, a to klasifikaci a slovní hodnocení. Nejčastěji se objevovala odpověď, že nejraději se chlapci hodnotí pomocí klasifikace. Shodně s dívkami totožného ročníku je důvodem především motivační funkce známky a schopnost žáků orientovat se v klasifikační stupnici díky její dlouhodobé znalosti. Jeden chlapec dává přednost v pracovních činnostech hodnocení slovnímu, jelikož ho shledává vhodnějším než další možnosti.

U dívek 5. ročníků se objevují v odpovědích všechny 3 formy hodnocení v pracovních činnostech téměř ve stejné míře. U klasifikace je důvodem výběru opět skutečnost, že tázané žákyně jsou na klasifikaci zvyklé, tudíž je pro ně jednodušší se v hodnocení orientovat. Důvodem obliby slovního hodnocení je u dívek 5. ročníku příjemnější atmosféra. Hodnocení pomocí smajlíků/symbolů shledávají estetičtější a díky názornosti i jednodušším.

Nejčastější odpovědí u chlapců z 5. ročníků je hodnocení formou klasifikace. Nejčastějším důvodem je, jako u výše zmíněných důvodů, motivační funkce známky, snadná orientace pro žáky a skutečnost, že jsou na klasifikaci zvyklí. U slovního

hodnocení chlapci vyzdvihují skutečnost, že tímto způsobem se dozví, co udělali dobře a co špatně (na rozdíl od klasifikace). Na hodnocení pomocí symbolů/smajlíků se chlapcům 5. ročníků líbí jejich názornost a estetický ráz.

Otázka č. 6: Při hodnocení výrobků hodnotíš raději své výrobky, nebo výrobky ostatních?

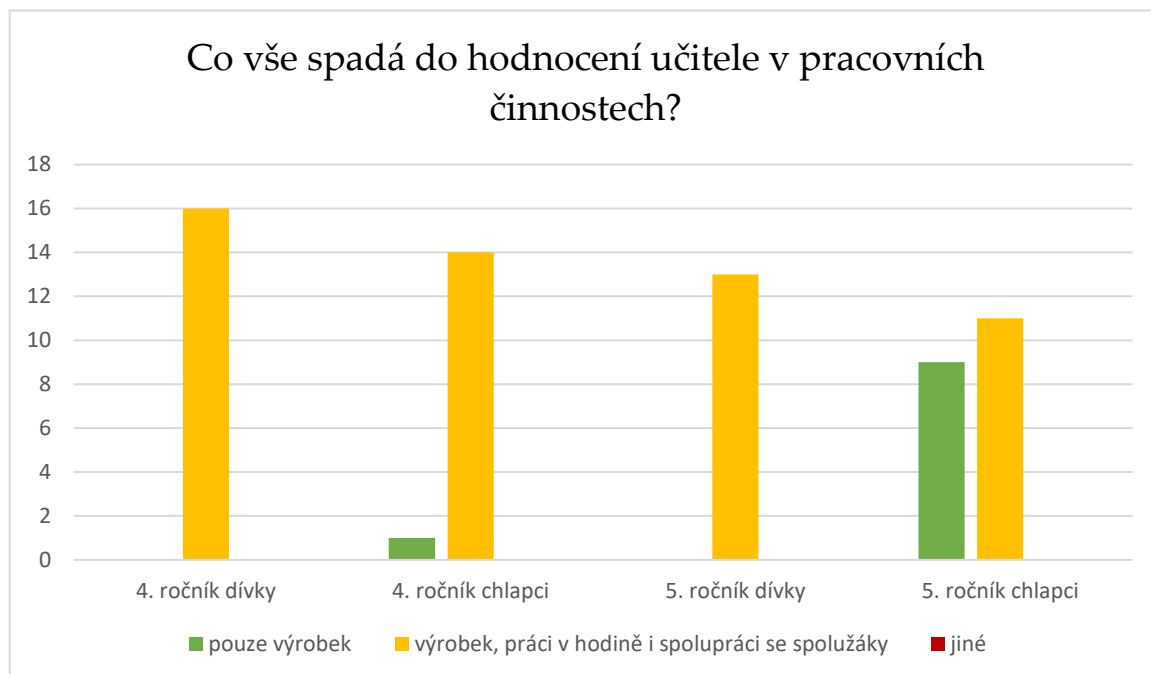


Graf č. 8: Obliba hodnocení výrobků

Ze všech respondentů odpovědělo 62,5 %, že hodnotí raději své výrobky, pro zbylých 37,5 % je přitažlivější variantou hodnocení výrobků ostatních spolužáků.

Ve 4. ročnících hodnotí 71 % žáků raději výrobky své. V 5. ročnících také převládá volba hodnocení vlastních výrobků a to z 54,5 %. Můžeme odhadovat, že pro žáky je jednodušší hodnotit svůj výrobek z důvodu, že vědí, kolik úsilí do práce dali a jak se výrobek shoduje s jimi požadovaným výsledkem. S těmito faktory žák následně dále pracuje při hodnocení své práce v pracovních činnostech.

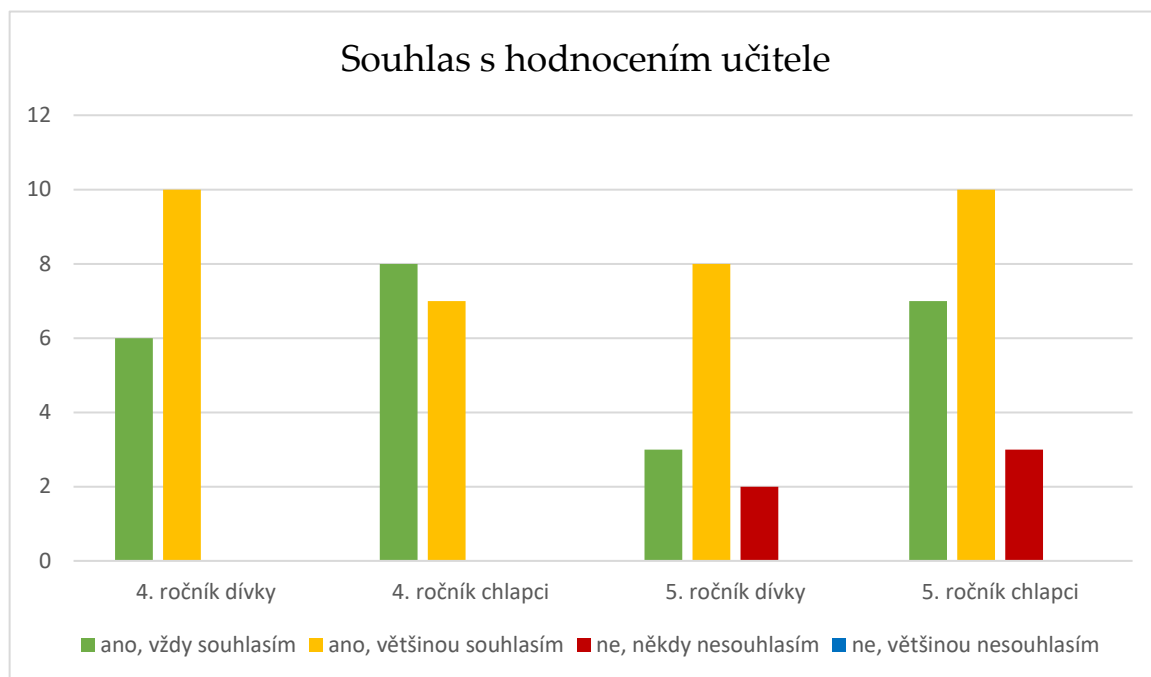
Otázka č. 7: Hodnotí paní učitelka/ pan učitel pouze tvé výrobky (výsledek tvé práce) v pracovních činnostech, nebo hodnotí i práci v hodině a spolupráci se spolužáky?



Graf č. 9: Co vše spadá do hodnocení učitele v pracovních činnostech

Oba ročníky se ve většině shodly, že paní učitelka/pan učitel známkuje v pracovních činnostech jak výrobek, tak práci v hodině i spolupráci se spolužáky. Ve 4. ročnících to bylo 96,7 % žáků a v 5. ročnících 72,7 % žáků. Toto zjištění je velice potěšující, jelikož ne všichni žáci jsou obdařeni stejnou měrou zručnosti a kreativity. Hodnocení nejen výsledku práce, ale také práce v hodině a spolupráce se spolužáky dává možnost pozitivního hodnocení i žákům méně zručným. Mimo jiné hodnocením všech těchto náležitostí žákovy práce dává učitel kladný příklad pro hodnocení, které žáci následně uplatní při sebehodnocení vlastní práce.

Otázka č. 8: Souhlasíš s hodnocením pana učitele/ paní učitelky v pracovních činnostech?



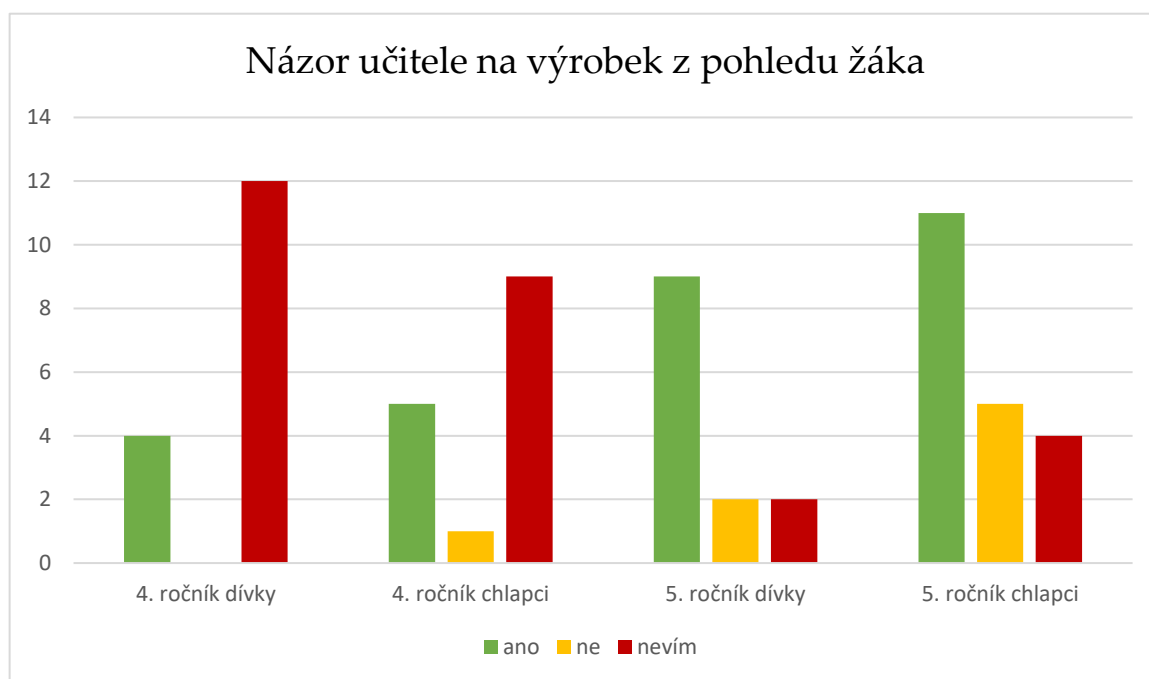
Graf č. 10: Souhlas s hodnocením učitele

Ve 4. ročnících je nejčtenější odpovědí, a to z 54,8 % „ano, většinou souhlasím“ s hodnocením pana učitele/ paní učitelky v pracovních činnostech. Druhou nejčtenější odpovědí pro tento ročník byla odpověď, s 45,2 % „ano, vždy souhlasím“. Ve 4. ročníku se dále nevyskytly „negativní“ odpovědi, což může mít za příčinu stále přijímání učitele jakožto vzoru a předlohy.

V 5. ročnících je, stejně jako v ročnících 4., nejčtenější odpovědí „ano, většinou souhlasím“ s hodnocením pana učitele/ paní učitelky v pracovních činnostech, a to z 54,5 %. Totožně s nižším ročníkem i v 5. ročnících je druhou nejčtenější odpovědí „ano, vždy souhlasím“, s 30,3 % odpovědí. V tomto ročníku se už ovšem vyskytuje i odpověď „ne, někdy nesouhlasím“ s hodnocením pana učitele/paní učitelky v pracovních činnostech se zastoupením 15,2 %.

Zjištění, že většina dotázaných žáků alespoň ve většině případů souhlasí s hodnocením učitele je potěšující, jelikož poukazuje na dva pozitivní jevy. Prvním jevem je ten, že učitel pravděpodobně hodnotí práce žáků objektivně a spravedlivě. Druhým jevem je výskyt žákova sebehodnocení, pomocí kterého může posoudit, zda s hodnocením učitele souhlasí, nebo ne.

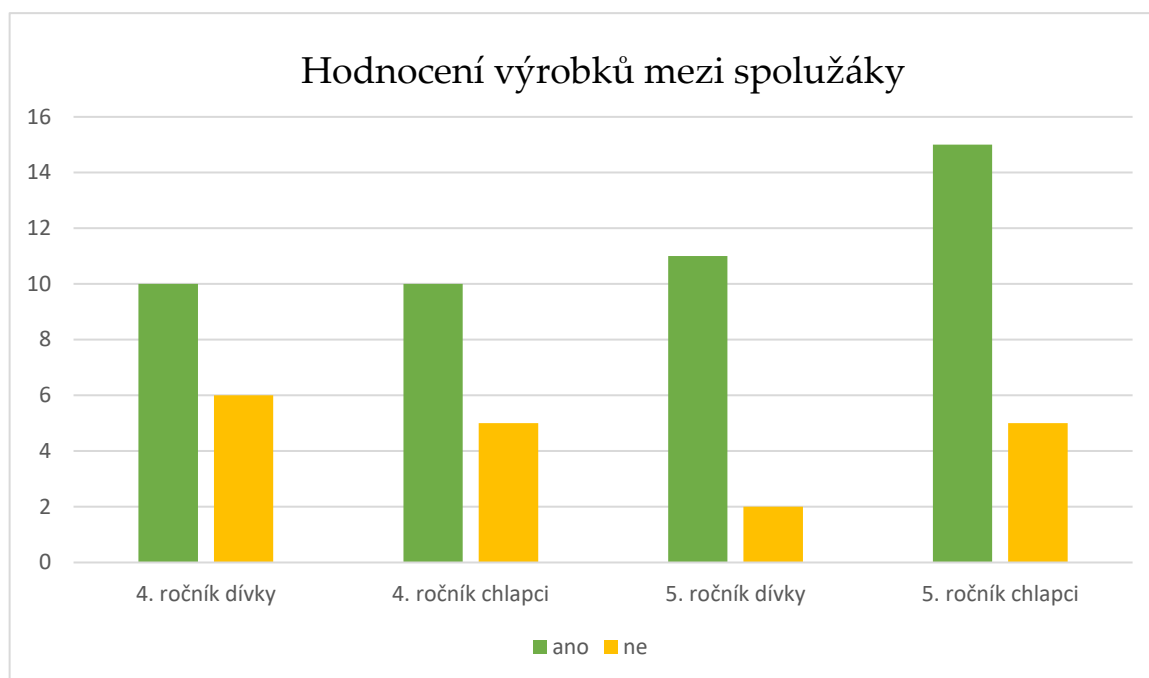
Otázka č. 9: Je pro tebe důležitý názor paní učitelky/ pana učitele, nebo názory spolužáků na tvoji práci?



Graf č. 11: Názor učitele na výrobek z pohledu žáků

Z grafu můžeme vyčíst, že v nižším, 4. ročníku, si žáci zatím neuvědomují, zda je pro ně názor starší osoby v tomto případě učitele/učitelky důležitý. Na rozdíl od toho žáci v 5. ročnících shledávají ve většině případů názor učitele/učitelky důležitým. Chtějí si tedy vyslechnout názor někoho jiného a řídit se případnými radami, jak svou práci vylepšit, zdokonalit.

Otázka č. 10: Hodnotíte, chválíte, nebo komentujete si své výrobky v pracovních činnostech se spolužáky navzájem?

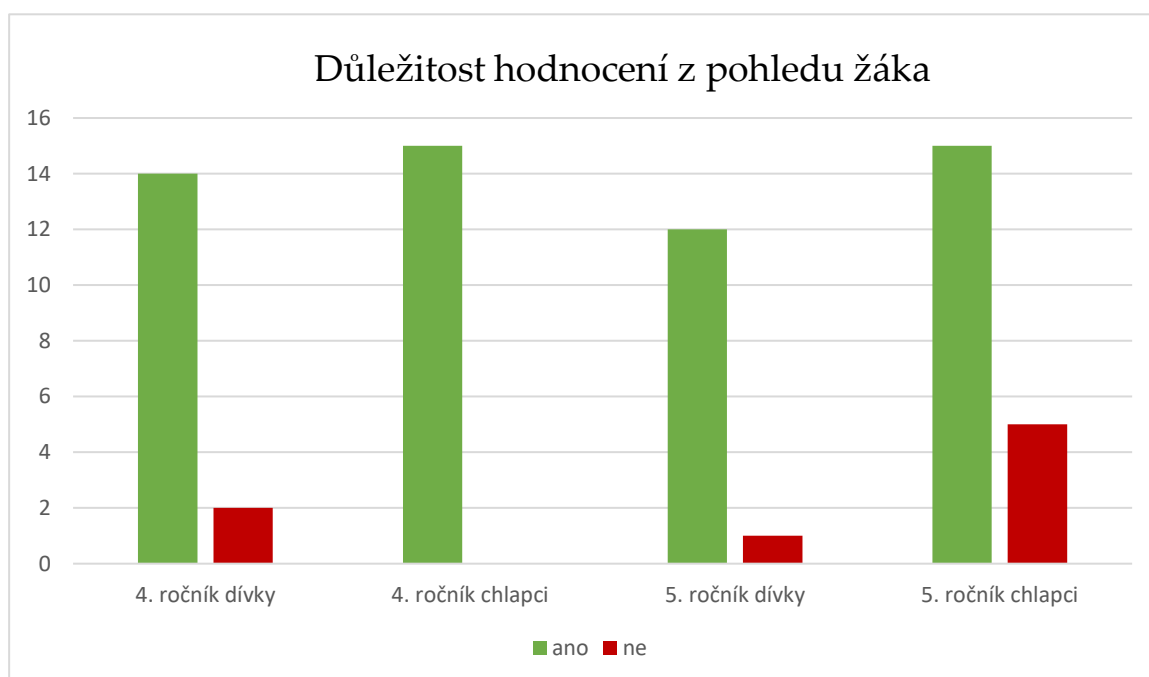


Graf č. 12: Hodnocení výrobků mezi spolužáky

Na otázku, zda si žáci hodnotí, chválí, nebo komentují své výrobky v pracovních činnostech se spolužáky navzájem, shodně ve většině 4. i 5. ročníky odpověděly kladně. Ve 4. ročnících to bylo 64,5 % respondentů a v 5. ročnících 78,8 %. Oba ročníky jsou tedy na tuto činnost zvyklé.

Prostřednictvím této otázky můžeme vyčíst, že ve třídách panují kamarádské vztahy a probíhá zde zdravý komunikační ruch. Příjemné klima třídy je potřebné pro pocit žákova bezpečí při sebehodnocení vlastní činnosti. V grafu se vyskytují také záporné odpovědi, což poukazuje na žáky méně sdílné, nezařazené do kolektivu, nebo žáky, kteří nestojí o názor ostatních na vlastní práci, nebo výrobek.

Otázka č. 11: Myslíš si, že hodnocení je důležité?



Graf č. 13: Důležitost hodnocení z pohledu žáka

Respondenti obou ročníků se z 85 % shodli na tom, že je pro ně hodnocení důležité, pro zbylých 15 % není hodnocení prioritou. Konkrétně je hodnocení důležité pro 93,5 % žáků 4. ročníků a 81,8 % žáků z ročníků 5.

Doplňující otázka: Zdůvodni, proč je/ není pro tebe hodnocení důležité.

U dívek 4. ročníku, které odpověděly, že pro ně hodnocení je důležité bylo nejčastější odpovědí povědomí o kvalitě vlastní práce a možnost porovnání své práce s pracemi ostatními. Další odpovědi se týkaly potěšení paní učitelky svým dobrým výsledkem, ale žákyně také častokrát neuměly vysvětlit důvod důležitosti hodnocení. Dvě dívky ze 4. ročníků se domnívají, že hodnocení důležité není. Jako argument použily, že známka pro ně není prioritou.

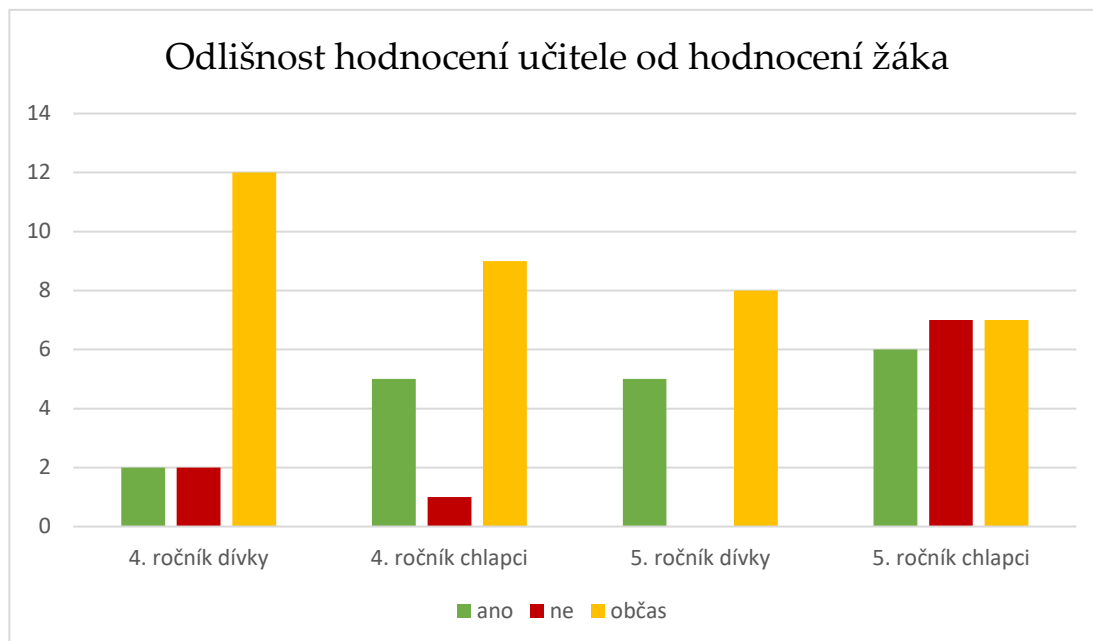
Všichni chlapci ze zkoumaných 4. ročníků shledali hodnocení důležitým. Mezi argumenty, stejně jako u dívek tožného ročníku, se několikrát objevila odpověď

„nevím“, dále zdůrazňovali důležitost známek jakožto motivačního prvku a v neposlední řadě se častokrát objevovala odpověď týkající se představy kvality své práce a díky tomu možnost jejího zlepšení.

Pouze jedna dívka z 5. ročníků neshledává hodnocení důležitým a jako argument použila, podobně jako dívky 4. ročníků, že je to pouze hodnocení a nemá pro ni přílišnou váhu. Zbývající dívky z 5. ročníků považují hodnocení za podstatné a zdůvodnění se týká především toho, že díky hodnocení se dozví kvalitu své práce a vědí, na čem příště zapracovat. Mezi odpověďmi se objevovaly i takové, které zdůrazňovaly fakt, že za hodnocení dostanou žáci známku a že se jim líbí dostávat dobré známky.

U chlapců z 5. ročníků se nejčastěji objevila záporná odpověď, tedy že pro ně hodnocení důležité není. Na doplňující otázku „Zdůvodni, proč pro tebe není hodnocení důležité?“ se vyskytly různorodé odpovědi. Pro některé žáky není hodnocení prioritou a postrádá pro ně význam. Další dotázaný žák nedbá na známky, ale na vědomosti, které mu zůstanou. A jeden z žáků uvedl, že pro něj není důležité hodnocení učitele, ale názor rodičů.

Otázka č. 12: Stává se, že je hodnocení spolužáků odlišné od hodnocení učitele?



Graf č. 14: Odlišnost hodnocení učitele od hodnocení žáka

Dotázaní žáci 4. ročníků z 67,7 % připouští, že občas se hodnocení spolužáků liší od hodnocení učitele. Dalších 22,6 % žáků z 4. ročníků se s odlišným hodnocením spolužáků a učitele setkává běžně. A naopak 9,7 % žáků téhož ročníků se s odlišným hodnocením nikdy neseťkalo.

V 5. ročnících se občas setkává s rozlišným hodnocením ze strany učitele a spolužáků 45,5 % žáků. 11 žáků, tedy 33,3 % se s rozlišným hodnocením setkává běžně a 21,2 % žáků se s odlišným hodnocením neseťkalo nikdy.

Otázka č. 13: Jaký je podle tebe ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech? Proč?

Jak jste si mohli všimnout, podobně formulována je otázka č. 5, která zní: „*Jakou formu hodnocení považuješ v pracovních činnostech za nejlepší?*“. Pro zodpovězení otázky č. 5 si žáci mohli vybrat ze 3 odpovědí. V otázce č. 13 žáci výběr odpovědí k dispozici neměli, museli se tedy spolehnout pouze sami na sebe. Výsledky otázky č. 5 a otázky č. 13 se mírně liší.



Graf č. 15: Ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech podle žáků 4. ročníků

	Dívky	Chlapci	Celkem
Klasifikace	31,25 %	80 %	54,8 %
Slovní hodnocení	12,5 %	0 %	6,5 %
Nevím	50 %	20 %	35,5 %
Symboly/smajlíci	6,25 %	0 %	3,2 %
Počet žáků	16	15	31

Tabulka č. 1: Ideální způsob hodnocení v PČ podle žáků 4. ročníků

Ve 4. ročníku dává 54,8 % žáků v pracovních činnostech přednost hodnocení formou klasifikace. Stejný výsledek, i když s odlišným procentuálním zastoupením nám poskytuje otázka č. 5. U chlapců převažuje klasifikace, jakožto ideální typ hodnocení z 80 %, zatímco u dívek je to pouze 31,25 %. Nejčastějším odůvodněním této volby je povzbudivý účinek dobrých známek a pochvala ze strany rodičů. Jak žáci zmiňovali v předešlých otázkách online dotazníku, je pro ně velice důležitá motivační funkce známek. Důležitá je pro ně taktéž znalost hodnoty a významu jednotlivých známek, které se jim dostává z důvodu častého užívání klasifikace ve vyučování.

U žáků 4. ročníků zvolilo 35,5 % odpověď „nevím“. V otázce č. 5 žáci na výběr takovouto možnost neměli. U dívek tato odpověď zastupuje polovinu možného procentuálního zastoupení, u chlapců je zastoupena z 20 % možných odpovědí. Nerozhodnost u volby ideálního způsobu hodnocení můžeme přisuzovat různým faktorům, jako je nerozhodnost žáka, obliba více než jednoho způsobu hodnocení, nebo fakt, že žákovi jde pouze o dobrý výsledek a je mu jedno jakým způsobem bude ohodnocen.

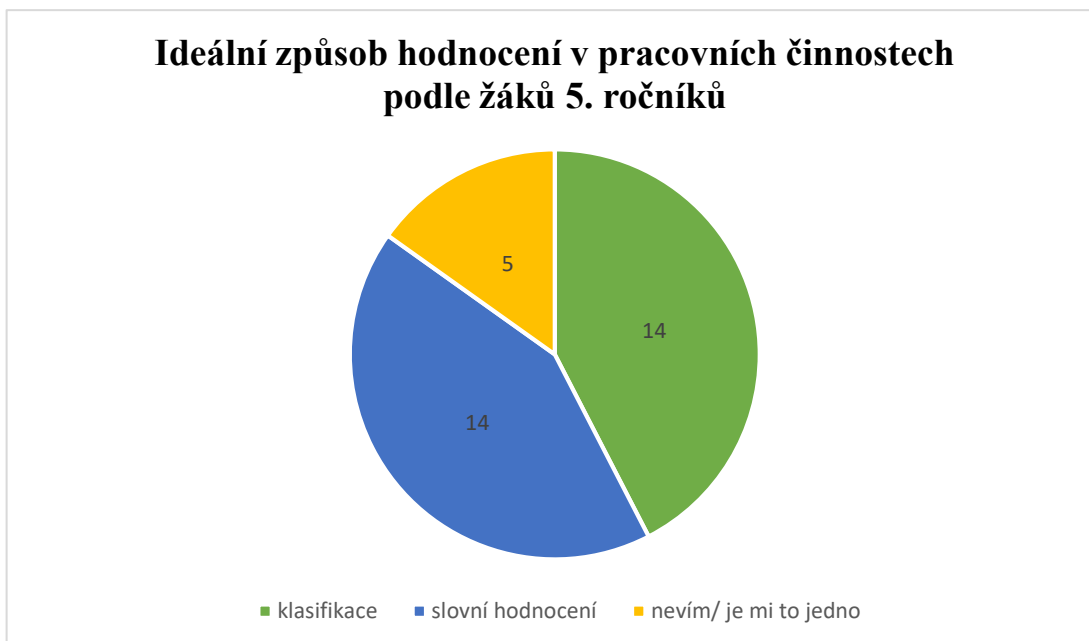
Ve 4. ročnících upřednostňuje 6,5 % žáků hodnocení slovní. Tento typ hodnocení je zastoupen odpověďmi pouze ze strany dívek. Slovního hodnocení bylo v této otázce upřednostněno na úkor hodnocení pomocí smajlíků/ symbolů, které v otázce č. 5 žáci 4. ročníků zvolili jako oblíbenější oproti slovnímu hodnocení. Ve výše zmíněných otázkách žáci popisovali jako pozitiva slovního hodnocení, dozvědění se kladů a záporů své práce, které se běžnou klasifikací nedozví. Zdůrazňovali taktéž přívětivou atmosféru, ve které slovní hodnocení probíhá. Zbylé 3,2 % žáků dává přednost hodnocení pomocí symbolů.

Jak jsme již zmínili, v dotazníku se objevují dvě podobně formulované otázky. Otázka č. 5: „Jakou formu hodnocení považuješ v pracovních činnostech za nejlepší?“ je konstruována jako otázka uzavřená, žáci tedy vybírají z předložených odpovědí. Naopak otázka č. 13: „Jaký je podle tebe ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech? Proč?“ je navržena jako otázka otevřená, tudíž žáci musejí vymyslet

odpověď vlastní. Níže nabízíme tabulku (Tabulka č. 2), ve které jsou porovnány odpovědi těchto otázek ve 4. ročnících. Jak můžete vidět, klasifikace je v obou otázkách řazena na 1. místo v pořadí. Data pro další typy hodnocení se v otázkách liší.

	Otázka č. 5	Otázka č. 13
Klasifikace	80,7 %	54,8 %
Slovní hodnocení	3,2 %	6,5 %
Hodnocení pomocí symbolů/smajlíků	16,1 %	3,2 %
Nevím	/	35,5 %

Tabulka č. 2: Srovnání otázek č. 5 a č. 13 pro 4. ročníky



Graf č. 16: Ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech podle žáků 5. ročníků

	Dívky	Chlapci	Celkem
Klasifikace	30,8 %	50 %	42,4 %
Slovní hodnocení	53,8 %	35 %	42,4 %
Nevím	15,4 %	15 %	15,2 %
Počet žáků	13	20	33

Tabulka č. 3: Ideální způsob hodnocení v PČ podle žáků 5. ročníků

Na základě vyhodnocení otázky č. 13 v 5. ročnících jsou stejným procentuálním zastoupením odpovědí žáků, 42,4 %, upřednostňovány hned dvě formy hodnocení, kterými jsou klasifikace a slovní hodnocení. Klasifikace je u žáků oblíbená nejčastěji z důvodu, jak již bylo mnohokrát zmíněno, že jsou na tento typ hodnocení zvyklí, tudíž je pro ně nejpohodlnější se v hodnocení pomocí klasifikace orientovat. Klasifikace byla taktéž postavena na pomyslnou první příčku v otázce č. 5. Pro žáky, kteří preferují slovní hodnocení je nejčastějším důvodem oblíbenosti této

formy hodnocení jasné vyjádření kladů a záporů jejich práce v pracovních činnostech. V otázce č. 5 zaujímalo slovní hodnocení až druhou příčku v četnosti odpovědí. Zbývajících 15,2 % žáků 5. ročníků neupřednostňuje žádný typ hodnocení. Nerozhodnost žáků ve výběru způsobu hodnocení může být, stejně jako u 4. ročníků, zapříčiněn mnoha faktory.

Níže je tabulka (Tabulka č. 4) s porovnáním procentuálního zastoupení odpovědí k otázkám č. 5 a č. 13. Zatímco u 4. ročníků zůstala první příčka oblíbené formy hodnocení v pracovních činnostech stejná, u 5. ročníků se změnila. Pomocí zodpovězení otevřené otázky žáci 5. ročníků zvolili za nejoblíbenější formu hodnocení hned dvě formy, a to klasifikaci a slovní hodnocení.

	Otázka č. 5	Otázka č. 13
Klasifikace	48,5 %	42,4 %
Slovní hodnocení	36,3 %	42,4 %
Hodnocení pomocí symbolů/smajlíků	15,2 %	/
Nevím	/	15,2 %

Tabulka č. 4: Srovnání otázek č. 5 a č. 13 pro 5. ročníky

4.7.2 Kvalitativní část výzkumu

Kvalitativní část výzkumu byla realizována prostřednictvím elektronického dotazníku. Dotazník se skládá z 6 otevřených otázek a má za úkol zastupovat strukturovaný rozhovor, který nám kvůli protipandemickým opatřením nebyl umožněn uskutečnit.

Odpovědi na elektronický dotazník s otevřenými odpověďmi pro učitele pracovních činností na primární škole byly zpracovány a vyhodnoceny. Níže nabízíme shrnutí odpovědí dotázaných učitelů.

Otázka č. 1: Jak byste popsal/a vztahy žák-žák a žák-učitel ve Vaší třídě?

Ve všech třídách kromě jedné jsou mezi žáky navázány kamarádské přívětivé vztahy a probíhá v nich zdravý komunikační ruch. Třída učitele 2, kde se vyskytují vyhraněné konflikty mezi žačkami je navštěvována dvěma žákyněmi, které opakují ročník a také několika žáky se speciálním vzdělávacím plánem. V takové třídě je zajisté těžším úkolem udržovat vřelé vztahy mezi všemi žáky a zároveň se věnovat všem zvláštnostem ve třídě.

Co se týče vztahu učitel – žák, je ve všech třídách navázán pozitivní vztah z obou stran, který buď již je vztahem vzájemné podpory, kooperace a důvěry, nebo k němu slibně směřuje.

Otázka č. 2: Jak máte ve třídě nastaveno hodnocení v hodinách pracovních činností? Používáte pouze klasifikaci 1-5, nebo užíváte jiných typů hodnocení?

Všichni dotazovaní učitelé finálně hodnotí pomocí klasifikační stupnice. Dva učitelé ze 4 se přiklánějí ke klasifikaci pouze pomocí známek 1 a 2 z klasifikační stupnice. Dále se všichni dotazovaní shodují na používání slovního hodnocení přímo v hodinách pracovních činností. Možnost slovního sebehodnocení dostávají také samotní žáci. Díky tomu mohou společně učitel a žák dojít k možnostem vylepšení žákova výkonu.

Otázka č. 3: Používáte ve svých hodinách pracovních činností metodu sebehodnocení žáků? Pokud ano, jakým způsobem?

Učitelé 1 a 2 se shodli na užívání slovního sebehodnocení žáků ústní formou před spolužáky. V tomto sebehodnocení je obvykle obsaženo, co si žák myslí, v čem se mu na práci povedla a co by naopak chtěl do příště zlepšit.

V případě využití sebehodnocení v hodinách učitele 3 se jedná taktéž o slovní sebehodnocení žáků ústní formou, které ovšem probíhá individuálně, pouze za přítomnosti daného žáka a učitele. Žák sdělí učiteli své hodnocení, ten následně poskytne žákovi vlastní pohled a poté hledají společně řešení ke zlepšení žákova výkonu.

Učitel 4 využívá ve většině případů pouze otázky na spokojenost žáka se svou prací, které jsou uskutečňovány slovním sebehodnocením, stejně jako v předešlých případech ústní formou. V situacích, kdy zbývá čas na hlubší sebehodnocení využívá učitel 4 otázky pro rozvinutí tématu jako jsou např.: „Bavila tě práce?“, „Chtěl/a bys příště něco změnit?“, „Co ti dělalo největší problém?“, „Co ti šlo bez problému?“, apod.

Otázka č. 4: K čemu je podle Vás sebehodnocení žáka dobré?

Dotazovaní učitelé spatřují klady sebehodnocení žáka v mnoha oblastech. Často zmiňované je uvědomění si průběhu a výsledku své práce, díky čemuž si uvědomí chyby a hledají cestu pro jiný, vhodnější způsob řešení situace. Všichni dotazovaní zdůraznili velmi cennou schopnost uvědomit si své silné a slabé stránky. Aby mohl všechny své stránky zformulovat a podělit se o ně, cvičí se žák v komunikačních schopnostech a rozšiřuje si svou slovní zásobu.

Otázka č. 5: Je podle Vás složité naučit žáky se sebehodnotit? V čem myslíte, že je to těžké? Co je největší problém?

Odpovědí na otázku: „Je podle Vás složité naučit žáky se sebehodnotit?“ je dle všech dotázaných učitelů odpověď „ano, je to složité“, jelikož při sebehodnocení se objevuje mnoho faktorů, které ho ovlivňují. Učitel 3 upozorňuje na fakt, že nejvhodnější je se sebehodnocením začínat už v útlém věku dítěte. Tehdy má dítě dostatek času se postupně učit ovládat dané dovednosti. Učitel 2 oproti tomu

zdůrazňuje, že podle něj je snadnější naučit starší žáky se sebehodnotit, jelikož lépe chápou smysl této formy hodnocení.

Na konkrétnější otázky: „V čem myslíte, že je to těžké?“ a „Co je největší problém?“ učitel 4 odpovídá, že je obtížné navázat tak úzký vztah se všemi žáky, aby bylo každé dítě schopno důvěrně se svěřit se svými pocity. Dále je podle učitele 4 nutné, aby kantor ovládal umění klást otázky, které vedou ke správnému sebehodnocení. Učitelé 1 a 4 považují za nejsložitější, aby každý žák našel zdravou míru sebehodnocení. U mnoha žáků dochází k bezdůvodnému podceňování své práce, nebo naopak k jejímu přeceňování. Dalším velkým problémem je, že při sebehodnocení je nutná dobrá slovní zásoba žáka a schopnost vyjádřit se.

Otázka č. 6: Myslíte si, že se Vám povedlo naučit je to?

Učitelé 3 a 4 konstatují, že není v jejich kompetenci tuto otázku posoudit, jelikož se žáky strávili společně pouze velmi krátkou dobu, která byla navíc zkrácena o více než měsíc dlouhou distanční výuku z důvodu pandemie Covid-19. Učitel 2 zdůrazňuje že žáci se schopnosti sebehodnocení neustále učí a zdokonalují se v ní, ale že tuto otázku nedokáže objektivně zhodnotit. Učitel 1 konstatuje, že se mu částečně podařilo žáky naučit schopnosti sebehodnocení.

SHRNUTÍ A DISKUSE

Praktická část diplomové práce se zabývá problematikou sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole, která byla zkoumána prostřednictvím výzkumu smíšeného typu.

Stanovili jsme si hlavní cíl výzkumu, jehož úkolem bylo prověřit a popsat, zda a jakým způsobem probíhá sebehodnocení žáků v pracovních činnostech na vybrané základní škole. Stanovili jsme i dílčí cíle, na které jsme hledali odpovědi. Mezi dílčí cíle jsme zařadili prozkoumání pohledu učitelů na sebehodnocení žáka v pracovních činnostech. Za další dílčí cíl jsme zvolili zjištění, zda a jak žáci primární školy vnímají sebehodnocení v pracovních činnostech. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaká forma hodnocení v pracovních činnostech je pro žáky nejvíc vyhovující.

Výzkum je rozdělen do dvou částí. První částí výzkumu je dotazníkové šetření s uzavřenými otázkami i otázkami otevřenými, které měly za úkol blíže odůvodnit výběr odpovědí. Tento dotazník byl určen pro žáky primární školy. Druhou částí výzkumu je dotazníkové šetření s otevřenými odpověďmi, které mělo za úkol zastoupit polostrukturované rozhovory s učiteli pracovních činností na primární škole, které jsme z důvodu nepříznivé pandemické situace v České republice nemohli uskutečnit.

Na základě dotazníkového šetření určeného žákům primární školy vyšlo najevo, že v hodinách pracovních činností dostávají alespoň občas možnost ohodnotit svůj výsledek práce, tedy prostor k sebehodnocení a to z 86 %. Sebehodnocení provádějí žáci nejčastěji formou klasifikace, kterou používá 46,9 % dotazovaných. Hodnocení pomocí známek bylo taktéž korespondenty vyhodnoceno s nejvyšším procentuálním zastoupením odpovědí, a to 26,6 %, jako nejvhodnější forma hodnocení v pracovních činnostech. Důvodem obliby klasifikace je motivační funkce známek, snadná orientace v klasifikační stupnici a také zvyklost žáků na tento typ hodnocení.

Žáků jsme se také ptali na otázku, zda je pro ně obtížné zhodnotit svou práci pomocí slovního hodnocení, prostřednictvím kterého často probíhá sebehodnocení žáka. I když je sebehodnocení ústní formou považováno za složitější, než např. sebehodnocení prostřednictvím posturologie, z 90,6 % dotazovaní žáci nepovažují slovní sebehodnocení za obtížné.

Ze všech dotazovaných žáků 92,2 % alespoň ve většině případů hodnocení souhlasí s názorem učitele, ale 42,2 % žáků si není jisto, zda je pro ně názor učitele na jejich práci důležitý. Příjemným zjištěním pro nás bylo, že 84,4 % respondentů se shodlo na tom, že učitel hodnotí jak výrobek, tak žakovu práci v hodině i spolupráci se spolužáky. Tím poskytuje žákům kladný příklad, jak postupovat u sebehodnocení vlastní práce. Hodnocení všech výše uvedených náležitostí je z mého pohledu důležité, jelikož žáci mají odlišnou úroveň manuální zručnosti a je nutno je hodnotit z různých hledisek.

Své hodnotící schopnosti, které dále využívají v získávání dovednosti sebehodnocení si 72 % respondentů trénuje prostřednictvím hodnocení prací svých spolužáků. I díky takovému vzájemnému hodnocení 56,3 % dotazovaných žáků shledává, že hodnocení spolužáků se občas od hodnocení učitele liší.

Prostřednictvím analýzy dotazníkového šetření určeného pro učitele pracovních činností na primární škole, které má sloužit jako náhrada polostrukturovaného rozhovoru, jsme zjistili následující data. Ve všech třídách, kromě jedné panují přátelské vztahy jak z pohledu žák-žák, tak z pohledu žák-učitel. Toto zjištění je povzbuzující pro náš výzkum, jelikož navázání dobrých vztahů se jeví důležitým prvkem pro uskutečňování sebehodnocení žáka.

Všichni učitelé užívají pro hodnocení žáků především klasifikaci, kterou se v hodinách snaží doplňovat pomocí slovního hodnocení. Sebehodnocení, nebo alespoň jeho prvky využívají všichni dotázaní respondenti. Dva učitelé ze čtyř praktikují ve svých hodinách pracovních činností sebehodnocení žáka ústní formou

před žáky ostatními, jeden učitel dává přednost ústnímu sebehodnocení žáka jen za přítomnosti učitele a poslední učitel klade pouze otázky na spokojenost žáka se svou prací.

Respondenti společně vytvořili výčet kladných vlastností sebehodnocení a to: uvědomění si průběhu a výsledku své práce, schopnost najít způsob řešení situace, nalezení svých silných a slabých stránek a nácvik komunikačních schopností. Všichni dotazovaní učitelé shledávají sebehodnocení složitým, jelikož je k němu potřeba úzkého vztahu učitel-žák, dobré úrovně komunikačních schopností a zdravé míry sebevědomí žáka. I přes tuto skutečnost jeden učitel konstatuje, že dle jeho názoru se mu částečně povedlo žáky sebehodnocení naučit. Zbývající učitelé považují posouzení této skutečnosti mimo jejich kompetenci.

Pomocí obou částí výzkumu jsme získali data, která nám zodpověděla námi vytyčené otázky.

Výzkumnou otázku č. 1: **„Jaký typ hodnocení využívají nejčastěji učitelé v hodinách pracovních činností?“** jsme zkoumali a posuzovali na základě interpretace dat získaných z dotazníku pro učitele pracovních činností. Dospěli jsme k závěru, že nejčastěji užívaným typem hodnocení v pracovních činnostech 4. a 5. ročníků ZŠ 17. listopadu v Kopřivnici je klasifikace. Dva z dotazovaných učitelů se svěřili, že se při klasifikaci snaží užívat pouze stupňů 1 a 2 v klasifikační stupnici. Všichni učitelé se poté shodují na tom, že do každé své hodiny zařazují i prvky slovního hodnocení, ovšem konečné zhodnocení žákovy práce probíhá prostřednictvím klasifikace.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2: **„Využívají učitelé v hodinách pracovních činností sebehodnocení žáka? Pokud ano, jakým způsobem?“** jsme našli opět pomocí analýzy dat dotazníku pro učitele pracovních činností. Z odpovědí vybraných učitelů vyplývá, že sebehodnocení žáků v hodinách pracovních činností zařazují jen občasně z důvodu časové náročnosti této formy

hodnocení. V hodinách pracovních činností, kdy na sebehodnocení žáků není dostatečná časová dotace se ho snaží nahradit pomocí otázek na spokojenost žáka s jeho prací. V případě dostatečné časové dotace pro sebehodnocení žáka probíhá toto hodnocení prostřednictvím slovního sebehodnocení ústní formou před ostatními žáky, nebo pouze za přítomnosti učitele. Zde má žák za úkol zhodnotit svou práci a výrobek a dále navrhnout cesty ke zlepšení při příští práci.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3: **„Je z pohledu žáka hodnocení a sebehodnocení důležité?“** jsme hledali pomocí posuzování a zkoumání online dotazníku pro žáky. Ze všech dotázaných žáků 4. i 5. ročníků shledalo hodnocení důležitým 85 %. Při podrobnějším pohledu na odpovědi jsme zjistili, že pro 10,3 % dívek není hodnocení důležité, u chlapců je to 14,3 %. Z tohoto výsledku usuzujeme, že hodnocení má větší váhu pro dívky než pro chlapce. Důvody, proč je pro žáky hodnocení důležité jsou různé. Zdůrazňována je motivační funkce známky, důležitost hodnoty známky pro rodiče i možnost porovnání vlastních výkonů s výkony ostatních žáků.

Z výzkumu vyplývá, že větší hodnotu, než sebehodnocení má pro žáky hodnocení poskytnuté učitelem. S takovým hodnocením učitele žáci z 92,2 % ve většině případů souhlasí. Aby ovšem mohli posoudit, zda s hodnocením souhlasí nebo ne, musejí k tomu použít metodu sebehodnocení. Z toho plyne, že pro žáky je sebehodnocení nedílnou součástí učebního procesu, ale samotní žáci si toho nejsou vědomi.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme si stanovili byla výzkumná otázka č. 4: **„Jaké formě hodnocení dávají žáci přednost? Proč?“**. Pro 48,4 % dotazovaných žáků je nejlepší formou hodnocení klasifikace, tedy hodnocení pomocí známek. Důvodem obliby klasifikace v takto vysokém procentuálním zastoupení je, že žáci se s klasifikací setkávají již od začátku školní docházky. Umí se v klasifikační stupnici dobře orientovat, znají váhu známek a vědí, která známka je jejich standardem. Dobrá známka získaná dle jejich představ jim také přináší potěšení z odvedené práce, plní

tedy důležitou motivační funkci pro vyučovací proces. Z dotazovaných žáků zvolilo 20,3 % slovní hodnocení, jakožto druhou nejoblíbenější formu hodnocení. Žáci tuto volbu uvědoměle zdůvodňovali faktem, že díky slovnímu hodnocení obdrží zpětnou vazbu o kladech a záporech své práce. Dále také žáci upozorňovali na to, že při slovním hodnocení nedochází k pro ně tak stresovým situacím, jako při hodnocení pomocí klasifikace.

Při porovnání odpovědí žáků 4. a 5. ročníků primární školy vyšly najevo rozdíly v uchopení různých problémů. Prvním rozdílem mezi ročníky je obliba určité formy hodnocení. Zatímco ve 4. ročnících jednoznačně zvítězila klasifikace, v 5. ročnících se o pomyslnou první příčku v oblíbenosti dělí klasifikace a slovní hodnocení. Tento rozdíl se pravděpodobně bude dále projevovat ve volbě forem sebehodnocení žáka.

Dalším rozdílným pohledem ročníků je pohled na důležitost hodnocení učitele pro žáka. Ve 4. ročnících si není jisto, zda je pro ně názor učitele na hodnocení důležitý 67,7 % žáků, zatímco v 5. ročnících je to pouze 18,2 %. I když v 5. ročnících považuje větší procento žáků názor učitele na hodnocení za důležitý, tak 9,1 % žáků někdy s hodnocením učitele nesouhlasí, zatímco ve 4. ročnících se nevyskytuje žádný žák, který by s názorem učitele na hodnocení nesouhlasil.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce bychom rádi shrnuli veškeré poznatky získané v průběhu psaní této práce a také výsledky výzkumného šetření, které jsme uskutečnili prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření u žáků 4. a 5. ročníků primární školy, a elektronického dotazníkového šetření s otevřenými otázkami u učitelů pracovních činností na primární škole. Toto šetření mělo za úkol zastoupit polostrukturované rozhovory s učiteli pracovních činností, které kvůli nepříznivým podmínkám doby nebylo možno uskutečnit.

Práce pojednává o problematice sebehodnocení žáků v pracovních činnostech na primární škole. Pracovní činnosti jsou vyučovacím předmětem, který je náplní vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, jakožto součásti RVP ZV.

Toto téma jsem si vybrala, jelikož osvojení si schopnosti sebehodnocení považuji za důležitou součást lidského života, ale z mých dosavadních zkušeností ze školní praxe usuzuji, že mu není ve vyučovacím procesu věnován dostatečný čas a pozornost. Cílem této práce bylo osvojit si teoretickou rovinu této problematiky, která zahrnuje jak sebehodnocení, tak s ním neodmyslitelně spjaté školní hodnocení. Prostřednictvím empirické části práce jsme chtěli zjistit, jaký postoj k sebehodnocení zaujímají žáci a učitelé primární školy.

První část výzkumného šetření jsme uskutečnili prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření s žáky primární školy, konkrétně se žáky 4. a 5. ročníků ZŠ. Druhou část výzkumného šetření jsme uskutečnili taktéž prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření, ale tentokrát s otevřenými otázkami. Toto dotazníkové šetření mělo zastoupit polostrukturovaný rozhovor, který nám z důvodu protipandemických opatření nebylo umožněno uskutečnit. Dotazník s otevřenými otázkami jsme zaměřili na učitelé pracovních činností na primární škole. Díky analýze informací, které jsme získali prostřednictvím výzkumu, jsme získali odpovědi na předem vytyčené otázky.

Z dotazování žáků primární školy vyplynulo, že v pracovních činnostech ve většině případů dostávají alespoň někdy možnost pro sebehodnocení. I když většina žáků nepovažuje za složité ohodnotit se slovně, téměř polovina dotázaných se sebehodnotí raději pomocí klasifikace. Potěšující zjištění bylo, že v 54,4 % případů učitelé pracovních činností hodnotí nejen žákův výsledný výrobek, ale také jeho práci v hodině a spolupráci se spolužáky, čímž ukazují žákům, že při hodnocení i sebehodnocení je potřeba zaměřit se na všechny aspekty práce. I přes to, že ve velkém množství případů si žáci komentují a hodnotí výrobky mezi sebou, si z nadpoloviční většiny žáci raději hodnotí výrobky vlastní.

Velká část dotázaných žáků považuje hodnocení za důležité a za nejvhodnější formu hodnocení v pracovních činnostech považují z 48,4 % klasifikaci. Nejčastějšími odůvodněními byly: motivační funkce známky, orientace v klasifikační stupnici a zvyklost na tuto formu hodnocení.

Z dotazníkového šetření směřovaného na učitele pracovních činností na primární škole vyplynulo, že všichni dotázaní učitelé nějakým způsobem využívají v hodinách pracovních činností sebehodnocení žáka, nebo alespoň jeho prvky. Dva učitelé ze čtyř uskutečňují sebehodnocení žáka ústní formou před ostatními spolužáky, jeden učitel dává přednost sebehodnocení individuálnímu a jeden učitel pracuje pouze s otázkami na spokojenost žáka.

Respondenti spatřují v sebehodnocení jak světlé, tak stinné stránky. Přínos sebehodnocení vidí v uvědomění si svých silných a slabých stránek, dále v učení se řešení problémů a v neposlední řadě zlepšení komunikačních schopností a rozšíření slovní zásoby. Stinné stránky sebehodnocení učitelé spatřují v jeho složitosti. Ta se skrývá v nutnosti navázání úzkého vztahu mezi učitelem a žákem, aby byl žák ochoten důvěrně se svěřit. Dále je podle respondentů důležité učitelovo umění správného kladení návodných otázek a aby každý žák disponoval jak zdravou mírou sebevědomí, tak dobrou slovní zásobou a schopností vyjadřovat se.

Naše práce může pro učitele základních škol i studenty pedagogických fakult sloužit jako ukázka toho, co pro žáky 1. stupně běžné městské plnoorganizované školy znamená hodnocení a sebehodnocení, a jakým formám hodnocení dávají žáci přednost. A dále dle svého názoru posoudit, zda je pro nás, jakožto učitele primární školy toto vnímání žáků opravdu cílem, kterého chceme dosáhnout. Také pohled na sebehodnocení žáka ze strany dotázaných učitelů ve spojení s přehledem forem a technik sebehodnocení, nabídnutých v části teoretické, může mnohým čtenářům, ať už profesí učitelům či studentům posloužit jako náhled do běžné praxe a zamyšlení se, zda se opravdu dá skloubit časově náročné sebehodnocení žáků s tak už nabitým plánem vyučovací jednotky.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vendula Nováková
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole
Název v angličtině:	Student's Self-assessment in Crafts at Primary School
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou sebehodnocení žáka v pracovních činnostech na primární škole. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část má za úkol vymežit a popsat školní hodnocení, sebehodnocení a jejich náležitosti. Mimo to pojednává o pracovních činnostech, jejich ukotvení v RVP ZV a sebehodnocení v tomto školním předmětu.</p> <p>Praktická část obsahuje analýzu dat získaných prostřednictvím výzkumného šetření smíšeného typu, uskutečněného na primární škole.</p>
Klíčová slova:	Hodnocení, pracovní činnosti, primární škola, sebehodnocení, školní hodnocení
Annotation:	The diploma thesis deals with the issue of pupil self-assessment in Crafts at primary school. The work is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part aims to define and describe school evaluation, self-assessment, and their requirements. In addition, it discusses Crafts, its place in RVP ZV, and self-assessment in this school subject.

	The practical part contains an analysis of data obtained through a mixed-type research survey conducted at primary school.
Keywords:	Assessment, Crafts, Primary School, School Evaluation, Self-assessment
Rozsah práce:	83 stran

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- [1] BAJTOŠ, Ján. *Testovanie a hodnotenie psychomotorických zručností v technických predmetoch*. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů II*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2008, s. 8-12. ISSN 1214-0554.
- [2] BAJTOŠ, Ján a Jozef PAVELKA. *Základy didaktiky technickej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 1999. ISBN 80-88722-46-2.
- [3] ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchova na primární škole: se zaměřením na slovní hodnocení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5395-8.
- [4] DOSTÁL, Jiří, Alena HAŠKOVÁ, Mária KOŽUCHOVÁ, Jiří KROPÁČ, Milan ĎURIŠ, Jarmila HONZÍKOVÁ a kol. *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5238-8.
- [5] FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vydání*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [8] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- [11] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [12] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [13] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [14] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Jana STRAKOVÁ a kol. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, o.s., 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
- [15] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- [16] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- [17] KROPÁČ, Jiří a Jitka KROPÁČOVÁ. *Didaktická transformace pro technické předměty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1431-7.
- [18] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [19] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- [20] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80- 7178-262-9.
- [21] STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ: návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 980-86307-28-X.
- [22] STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a kol. *Formační hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- [23] STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- [24] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

Internetové zdroje:

- [25] ČAPEK, Robert. Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 2008, [cit. 2021-01-14]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2167/VZTAH-ZAKU-A-RODICU-KE-KLASIFIKACI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.
- [26] MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- [27] RAKOUŠOVÁ, Alena. Sebehodnocení žáků. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 2008, [cit. 2020-10-07]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>. ISSN 1802-4785.

- [28] SERAFÍN, Čestmír. Technické myšlení ve vztahu k výuce podporované a realizované elektrotechnickými stavebnicemi. *Časopis pro technickou a informační výchovu* [online], 2009(3), [cit. 2021-01-27]. Dostupné na: <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2009/02/02.pdf>. ISSN 1803-537X.
- [29] SHÁNILOVÁ, Ivana. Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae* [online]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010, 4(1), 41-53 [cit. 2021-01-14]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.178>
- [30] STARÝ, Karel. Problematika hodnocení ve škole. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 2006, [cit. 2020-11-04]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-SKOLE.html/>. ISSN 1802-4785
- [31] STRAKOVÁ, Jana. Typy portfolií a jejich využití ve výuce. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 2010, [cit. 2020-10-20]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9879/TYPY-PORTFOLII-A-JEJICH-VYUZITI-VE-VYUCE.html/>. ISSN 1802-4785
- [32] TOMKOVÁ, Anna. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 2007, [cit. 2020-10-08]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/ZAKOVSKKE-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>. ISSN 1802-4785
- [33] URBANOVSKÁ, Eva. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy* [online]. Praha, 2003, (13), 4-7 [cit. 2020-10-28]. Dostupné na: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-13/>. ISSN 1214-5823
- [34] Základní škola a Mateřská škola Kopřivnice, 17. listopadu, *Výhledy školy*[online]. Kopřivnice, 2017, [cit. 2021-01-27]. Dostupné na: https://www.zskop17.cz/download/koncepce_skoly.pdf

Akademické práce:

- [35] LAUFKOVÁ, Veronika. *Formační hodnocení*. Praha, 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Karel Starý, Ph.D.

SEZNAM ZKRATEK

apod. – a podobně

č. – číslo

např. - například

PČ – pracovní činnosti

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. - strana

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. - takzvaný

ZŠ – základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Věk respondentů.....	52
Graf č. 2: Ročník, který respondent navštěvuje.....	52
Graf č. 3: Prostor pro zhodnocení vlastního výrobku	53
Graf č. 4: Spokojenost žáka s výsledkem práce	54
Graf č. 5: Způsob žákovy hodnocení vlastní práce v pracovních činnostech	55
Graf č. 6: Obtížnost slovního hodnocení pro žáka v pracovních činnostech.....	56
Graf č. 7: Nejlepší forma hodnocení v pracovních činnostech podle žáků	58
Graf č. 8: Obliba hodnocení výrobků.....	60
Graf č. 9: Co vše spadá do hodnocení učitele v pracovních činnostech	61
Graf č. 10: Souhlas s hodnocením učitele	62
Graf č. 11: Názor učitele na výrobek z pohledu žáků	63
Graf č. 12: Hodnocení výrobků mezi spolužáky.....	64
Graf č. 13: Důležitost hodnocení z pohledu žáka	65
Graf č. 14: Odlišnost hodnocení učitele od hodnocení žáka	67
Graf č. 15: Ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech podle žáků 4. ročníků	68
Graf č. 16: Ideální způsob hodnocení v pracovních činnostech podle žáků 5. ročníků	71

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Ideální způsob hodnocení v PČ podle žáků 4. ročníků	68
Tabulka č. 2: Srovnání otázek č. 5 a č. 13 pro 4. ročníky	70
Tabulka č. 3: Ideální způsob hodnocení v PČ podle žáků 5. ročníků	71
Tabulka č. 4: Srovnání otázek č. 5 a č. 13 pro 5. ročníky	72