Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Self-Assesment of Pupils at Primary School

Barbora Škachová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace DV

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Libomyšli 4. 12. 2020

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří se mnou měli trpělivost a podporovali mě po dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter. Práce je zaměřena na sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. Cílem této práce je zjistit a interpretovat, jaké metody a nástroje využívají učitelé prvního stupně pro hodnocení s cílem vést žáky k sebehodnocení. Teoretická část se zaměřuje na účel a smysl sebehodnocení, jaké má sebehodnocení postavení v hodnotících postupech učitele, a také žákovským vývojem, který je pro sebehodnocení velice podstatný. Tato část se soustřeďuje také na učitelské kompetence, které jsou základem k tomu, aby byl učitel schopen vést žáky k hodnocení.

Praktická část má zjišťující povahu kvalitativního šetření. Výzkumná část obsahuje cíle, metody a výzkumné otázky: *Jaké je využití metod při vedení žáků k sebehodnocení? Jaká je zkušenost žáka se sebehodnocením?* Tato část se soustřeďuje na případové studie cíleně vybraných učitelek, odpovědi učitelů a žáků, které byly zjištěny z otázek dotazníků. Dále se zaměřuje na analýzu portfolií, které mají pozitivní dopad na sebehodnocení dítěte. V závěru této práce byly výše zmiňované otázky zodpovězeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, sebehodnocení, učitel, žák, formativní hodnocení, vývoj, učitelské kompetence

ABSTRACT

This diploma thesis has theoretic – empirical character. The thesis is focused on self – assessment proces of pupil on the firt level of primary school. The aim of the work is to ensure and to interpret which of methods and resources the teacher have used for evaluation during the guidance of first grade – pupils to their self – assessment. The theoretical part focuses on purpose and reason of self – assessment and it´s position in evaluation procedurs of teacher and on pupil´s develipment, which is very essential for self – assessment, too. This part is concentrated on teacher´s copmetencies which are very important for his – her option to lead pupils to the assessment.

The practical part is based on cognitire investigation. The research part contains some objectives, methods, and research questions: *What is the use of methods during the leading of pupils to self assessment? What is the pupil´s experience with self – assessment?* This part is concentrated on case studies of purposefully selected teachers, teachers and pupil´s answer, which were done trough questions of the test. Next it focuses on portfolio analysis, they have a positive impact on children´s self – assessment. At the end of the work the above questions were answered.

KEY WORDS

assessment, self – assessment, teacher, pupil, formative - assessment, evolution, teacher competencies

Obsah

Úvod 8
I. TEORETICKÁ ČÁST 10
1. Účel a smysl sebehodnocení pro žákovo učení 10
1.1. Jak se dítě učí 10
1.2. Vývojové předpoklady pro rozvoj sebehodnocení 13
1.2.1. Předškolní věk (mezi 3. a 6. rokem) 13
1.2.2. Raný školní věk (mezi 6. a 7. rokem) 14
1.2.3. Střední školní věk (přibližně od 8. do 11. roku) 15
1.2.4. Starší školní věk – pubescence (mezi 11. a 15. rokem) 15
1.3. Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole 16
2. Postavení sebehodnocení v hodnotících postupech učitele 18
2.1. Hodnotící normy 18
2.2. Kriteriální hodnocení 20
2.3. Druhy a typy hodnocení 24
3. Žák na prvním stupni 31
3.1. Vývoj sebeuvědomění 31
3.2. Vývoj kognitivní 33
3.3. Vývoj sociální 37
4. Učitelova kompetence k hodnocení žáků 40
4.1. Učitelské kompetence 40
4.2. Verbální a neverbální komunikace jako součást sociálních dovedností učitele 43
4.3. Vliv učitele na žákovské sebehodnocení 47
II. PRAKTICKÁ ČÁST 51
1. Cíle 52
2. Charakteristika výzkumného vzorku 52
2.1. Charakteristika školy 52
2.2. Filosofie školy 52
2.3. Spolupráce s rodiči 53
2.4. Projekty školy a spolupráce 54
3. Použité metody 55
4. Případová studie učitelek 58
4.1. Práce s portfoliem ve vzdělávacích obdobích 58

4.1.1. Využití portfolií ve vybraných třídách 59
1. – 2. ročník 59
3. - 4. ročník 60
4.2. Charakteristika vybraných učitelek 62
4.2.1. Průběh pozorování ve vybraných třídách 63
4.3. Výsledky šetření 69
4.3.1. Dotazník pro učitele 69
4.3.2. Dotazník pro žáky 77
5. Shrnutí praktické části 86
ZÁVĚR 88
Seznam použité literatury 90
Seznam grafů 94
Seznam obrázků 95
Seznam příloh 96

Úvod

Nad námětem své diplomové práce jsem velice dlouhou dobu přemýšlela. Chtěla jsem si vybrat takové téma, které mi bude blízké a zároveň mě obohatí o nové informace, které budu moci využít ve své praxi jako začínající učitelka. Vždy jsem se zajímala o sebehodnocení žáků, jelikož vím, že se jedná o záležitost, která je pro žáka na prvním stupni velice obtížná. Dospělý člověk má se sebehodnocením problémy, takže pro dítě musí být tento proces ještě obtížnější.

Téma sebehodnocení jsem si vybrala také z toho důvodu, že jsem se s ním osobně, když jsem chodila na první stupeň, nikdy nesetkala. Škola, kam jsem chodila, se nijak nezaměřovala na sebehodnocení žáků, a proto jsem se rozhodla, že se budu věnovat právě tomuto tématu.

Dalším důvodem, proč jsem si vybrala tento námět, je, že pokládám za důležité, aby žák byl k sebehodnocení veden už od útlého věku. Se sebehodnocením se setkáváme v životě neustále, takže je dobré, když s ním mají děti zkušenosti již odmala.

Cílem diplomové práce je zjistit a interpretovat, jaké metody a nástroje využívají učitelé prvního stupně pro hodnocení s cílem vést žáky k sebehodnocení. Jak nejúčinněji může učitel přispět k tomu, aby se žáci v sebehodnocení zdokonalovali a objektivně se dokázali posoudit a za jakých podmínek se to nejlépe daří.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se zaměřuji na smysl a účel hodnocení, proč by se mělo ve školách využívat, jaké přináší výhody. Zaměřuji se také na to, jaké má sebehodnocení postavení v hodnotících postupech – druhy a typy hodnocení, hodnotící normy a kriteriální hodnocení. Dále se zabývám žákovským vývojem na prvním stupni a v neposlední řadě učitelskými kompetencemi, kterých učitelé užívají k hodnocení žáků.

Empirická část pojednává o tom, jak vnímají sebehodnocení samostatní žáci a jak k sebehodnocení přistupují učitelé. Výzkum byl realizován během několika měsíců, kdy jsem měla možnost pozorovat jednotlivé třídy. Následně jsem využila formu dotazníku k tomu, abych od žáků a vybraných učitelů získala odpovědi na své otázky. V této části jsem se rozhodla popsat příklad praxe, o které si myslím, že je velice dobrá, a paní učitelka, užívající tyto postupy, vyučuje tím nejlepším možným způsobem. Dále tato část obsahuje případové studie o třech učitelkách, které se zúčastnily mého výzkumu.

Věřím, že díky této práci budu nejen já, ale snad i ostatní, kteří si ji přečtou, pohlížet na sebehodnocení jinýma očima a uvědomí si, že sebehodnocení je nedílnou součástí výuky na prvním stupni ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Účel a smysl sebehodnocení pro žákovo učení

1.1. Jak se dítě učí

Děti se během celého vývoje učí v podstatě každý den. Měli bychom jim umožnit vyrůstat v takové atmosféře, kde se nachází porozumění a tolerance. Aby žák měl možnost se co nejlépe učit, měli bychom mu dát prostor pro naplnění slov: svobodně se ptát, zkoumat a objevovat.

Dle Říhy (1972) se děti neučí jen ve škole. Učí se již od nejranějšího věku dětství stykem se svým okolím, vlastním pozorováním, rozličnými činnostmi. Mnoho užitečných vědomostí získávají děti četbou dětských časopisů a knih, sledováním rozhlasu, filmů, televize a v současnosti zvláště internetu. Právě internet je jedna z věcí, která v dnešní společnosti převládá, a děti jsou čím dál více zahlcovány množstvím informací, které jsou mnohdy nepodložené fakty. Podle mého názoru, ani dospělý člověk, natož dítě, nedokáže posoudit, které z uvedených informací jsou pravdivé a objektivní. Řada jedinců věří potom zdrojům, jež jsou nejen fikcí, ale jejich propagace může být škodlivá.

Také rodina jedince se do značné míry podílí na jeho učení. Rodiče chodí s dětmi na vycházky, jezdí s nimi na výlety, navštěvují s nimi památky, muzea, výstavy apod. Rodiče jsou pro děti vzorem a právě oni se podílejí velkou měrou na tom, jaké si dítě buduje sebevědomí, jak na sebe pohlíží. Toto jsou faktory, které přispívají k tomu, aby dítě mělo možnost hodnotit se a vidět se takové, jaké ve skutečnosti je. Říká se, že všechno špatné je pro něco dobré. Názorným příkladem je současná epidemie coronaviru. Pro národní hospodářství, zdravotnictví a rodiny, kterým někdo zemřel, je tato doba samozřejmě velmi těžká. Myslím ale, že řadě rodin s dětmi nastalá situace svým způsobem pomohla. Rodiče zůstali s dětmi doma a řada z nich si teprve teď uvědomuje, že zvládnout učivo (a to už i prvního stupně) není právě nejlehčí a tato nelehká doba umožnila členům rodiny být spolu, chodit na výlety, hrát stolní hry atd.

„Hovoří – li rodiče s dětmi o všem, co je zajímá, vysvětlují – li jim přístupně, nač se dotazují, obohacují se znalosti dětí přirozenou cestou někdy velmi rychle. K tomu přispívá, mohou – li děti pozorovat dospělé při různých zajímavých pracích. Mnozí rodiče podněcují zájem dětí o přírodu tím, že jim pomáhají zakládat sbírky nerostů a rostlin, jiní rodiče podněcují

zájem dětí o sbírání známek, pohlednic atd. Tím vším získávají děti mnohé cenné poznatky a dovednosti. (Říha, 1972, str. 10). Pokud se rodiče podílejí na žákově rozvoji, je to zajisté cesta, která povede správným směrem. Rodiče by měli být nápomocni svým dětem, právě oni jsou jedni (a zároveň první) z důležitých osob v životě dítěte, kteří mají možnost formovat dětskou osobnost.

Zejména pro menší děti mají velký význam tzv. tvořivé hry. V těchto hrách napodobují činnost dospělých. Hrají si např. na pilota, na prodavačku, na zahradníka apod. Rodiče mají možnost do těchto her nenápadně vstupovat a rozšiřovat svým dětem slovní zásobu. Jak můžeme vidět, rodič je jakýmsi „průvodcem života“, který napomáhá svému dítěti ubírat se správným směrem. A učitel se může stát člověkem, který napomůže svými odbornými poznatky k tomu, aby se zamýšlený záměr mohl stát skutečností. Osobně to chápu tak, že rodič a učitel by se měli semknout a být jako jeden tým, který napomáhá k rozvoji jedince.

Děti mají ještě před vstupem do školy mnoho zkušeností a poznatků. *„Tyto poznatky, které tvoří obsah dětského světa, bývají však zpočátku značně nahodilé, neurovnané a útržkovité. Ve škole se jejich zkušenosti a poznatky zpřesňují, obohacují a uvádějí do vzájemných souvislostí.“* (Říha, 1972, str. 11). Je prokázáno, že nejvíce informací a zkušeností, nutných pro život, získá člověk mezi 3. a 10. rokem svého života. Převážnou část tohoto období chodí dítě na první stupeň základní školy. My, učitelé, bychom si měli být vědomi závažnosti všeho, co s dítětem děláme, co mu vykládáme, jak se chováme. Učení může probíhat bezděčně nebo záměrně. Bezděčné učení probíhá neúmyslně, nejvíce se projevuje při hře. Záměrné učení má stanovený cíl, obsah a zpravidla probíhá v organizovaných podmínkách.

Učitel by si měl být vědom, jaké základní typy učení má k dispozici. Měli bychom je využívat v různé míře, podle momentální situace a typu žáka. Těmito druhy učení má jedinec možnost získávat znalosti, zkušenosti, návyky, dovednosti, hodnoty atd. Pro ujasnění bych je krátce uvedla. **Učení nápodobou neboli observační učení** (je založeno na pozorování okolí, druhých jedinců a skupin; probíhá neustále), **vtiskávání neboli inprinting (**nejintenzivnější je v útlém dětství; dochází k němu vědomě i nevědomě; s tím cíleně kalkuluje reklama; pokusy dokázaly, že stačí krátký pohled na obraz propagovaného produktu a konzument ho pak při výběru více vyhledává), **učení pokusem a omylem (**podstatou jsou náhodné pokusy -> fixován pouze úspěšný pokus; nevýhodou je časová náročnost), **přivykání neboli habitace** (jedinec tlumí reakce na podněty, o kterých si myslí, že nejsou nebezpečné nebo důležité; možný výskyt rizika otupění; př. dětem se kupují hračky v podobě zbraní, tanku apod., postupem času přivykají a násilí chápou jako běžnou věc), **nárůst vnímavosti neboli senzitizace** (opak

přivykání; může být spojena s nepříjemnými okolnostmi; př. dítě bodne drobný hmyz, který kdysi považoval za neškodný, od toho bolestivého okamžiku je dítě velmi vnímavé vůči hmyzu), **učení vhledem** (dítě dojde k náhlému a spontánnímu pochopení v určitém momentu řešení problému; najednou vidí celou situaci citlivěji, chápe její logiku a interakce s okolím a dalšími situacemi; tento typ podporuje kreativitu a samostatné myšlení), **klasické podmiňování** (tento typ učení popisuje I. P. Pavlov; na základě pokusů se psy, kteří dokázali slintat nejenom při pohledu na jídlo, ale slintali už ve chvíli, kdy slyšeli kroky nebo jiné podněty spojené s příchodem chovatele, který jídlo nesl; výsledkem jsou vědomé reakce, v extrémním případě tzv. předsudky), **instrumentální neboli operativní podmiňování** (zafixujeme si důsledky svého chování a na tomto základě jednáme v budoucnosti; např. dítě se dotkne rozžhaveného vařiče, na základě důsledků tohoto dotyku si velmi dobře zapamatuje, že na rozžhavený vařič se nesahá; pokud žák vidí, že určitá činnost vedla k úspěchu, pak si ji zafixuje a bude ji chtít opakovat; pokud naopak pocítí neúspěch, bude příště hledat jiný způsob jednání)

(Kognitivní psychologie a teorie učení U. NEISSERA [online])

Důležitým aspektem pro žákovo učení je motivace. *„Ve škole sehrává motivace jednu z nejvýznamnějších rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti.“* (Pavelková, 2002, str. 7). Pro některé autory znamená motivace jako základní podmínka efektivního učení. Motivace má velice pozitivní dopad na koncentraci žáků, paměťové pochody, výdrž u učení, snížení únavy při učení atd. V dnešní době máme velký problém s žákovskou motivací. Motivace může sehrát v žákovských úspěších, neúspěších nebo selhání velkou roli. Existuje řada důvodů motivačních problémů ve škole – *„nedostatečně rozvinuté potřeby (motivační dispozice) u žáků (především nedostatečně rozvinuté výkonové a poznávací potřeby), frustrace žákovských potřeb (nuda, strach), motivační konflikty, nadměrná motivace.“* (Pavelková, 2002, str. 12). Jelikož se stále více seznamuji s děním ve škole, vím, jak je obtížné žáka motivovat. Pokud určitá činnost postrádá motivaci, učitel by se měl zamyslet nad tím, kde nastala chyba a zvážit, co udělat pro to, aby se žák zapojil, byl koncertovaný a měl touhu poznávat a objevovat nové věci. S motivací neodmyslitelně souvisí tzv. činnostní učení. Žák zde není pouhým pasivním přijímatelem, ale stává se bytostí, která má možnost uplatnit vlastní iniciativu (přemýšlí, pracuje, a tvoří). Základním principem je probouzení zájmu (motivace) a nabývání nových poznatků. *„Moderní činnostní vyučování je na vědeckém základě vytvořený a v praxi ověřený soubor činnostních forem a metod učení, který dává žákům prostor*

ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák zde není pasivním příjemcem informací, ale průběžně projevuje vlastní iniciativu – pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří.“ (Rosecká a kol., 2007, str. 9)

1.2. Vývojové předpoklady pro rozvoj sebehodnocení

Předpoklad pro sebehodnocení mají jedinci již v útlém věku. U takto malých dětí ovšem není sebehodnocení na takové úrovni jako u dospělého jedince. Je to způsobeno tím, že nedospělý jedinec není schopen provádět metakognitivní činnosti. Pro rozvoj zdravého sebepojetí a sebevědomí jedince můžeme s touto činností začít jít v útlém dětství.

Vývoj sebehodnocení a sebepojetí také závisí na tom, do jaké míry jsou naplněny lidské potřeby. V knize od autorek Košťálové, Mikové a Stang (2008) je popsaná hierarchie potřeb, kterou formuloval Abraham H. Maslow. Tato hierarchie je rozdělena do pěti stupňů. Na nejvyšším stupni, tedy pátém, je umístěna **potřeba sebenaplnění, seberealizace**. Člověk touží být tím, čím jako člověk může být. Dále potřebuje od druhých jedinců uznání, mít dobrou pověst a možnost být sám sebou. Tuto potřebu můžeme nazvat jako **potřebu sebeúcty.** Další důležitou **potřebou** je **láska a sounáležitost**. Všichni máme potřebu někam patřit, být druhými přijímán, prožívat přátelství a lásku, bez které se v životě neobejdeme. K přátelství a lásce neodmyslitelně patří **potřeba jistoty a bezpečí**. Člověk potřebuje cítit, že má po svém boku někoho, kdo ho bude chránit před fyzickými i psychickými útoky a hrozbami. Na konec autor řadí **potřebu fyzickou**. Do tohoto stupně potřeby můžeme zahrnout vodu, potravu, spánek, kyslík, teplo a sexualitu.

Pro úplnost bych krátce zmínila vývojová stádia z hlediska vývoje sebehodnocení žáka. Přestože se ve své práci věnuji dětem, které chodí na 1. stupeň ZŠ, rozhodla jsem se popsat i předškolní věk. Je to fáze, která je velmi důležitá pro vývoj dítěte v období, jež je námětem mojí práce. V tomto věku se jedinec začíná odpoutávat od rodiny a má potřebu uplatnit se mezi svými vrstevníky. Pokud dítě překoná tuto bariéru, je na dobré cestě nastoupit do školy.

1.2.1. Předškolní věk (mezi 3. a 6. rokem)

Dítě je spokojeno s tím, že splnilo úkol a tím dosáhlo cíle. *„Od toho se odvíjí i jeho sebehodnocení. Není zatím schopno posoudit kvalitu svého výkonu z různých úhlů pohledu.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 63). Př.: Dítě vytvořilo šaška ze slepovaných barevných papírku. Dítěti se výtvor líbí jako celek. Nedokáže posoudit to, zdali se barvy k sobě hodí, jestli

kousky přesně vystříhal atd. *„V řešení úkolů hraje značnou roli skutečnost, že předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů.“* (Vágnerová, 2008, str. 78).

Většinu dětí v tomto věku upoutává právě to, co je nejnápadnější. Nejsou schopné uvažovat komplexněji. Nedovedou chápat transformace v tom smyslu, že když pozměníme např. ve slepovaném šaškovi barevné papírky, může být nové uspořádání vráceno do původního stavu. Stále vice zjišťuji, jak velice těžké je upravit práci žáka, aby odpovídala zadání, a přitom neomezovat jeho tvůrčího ducha.

1.2.2. Raný školní věk (mezi 6. a 7. rokem)

Významným faktorem tohoto období je nástup do školy. Od dítěte je vyžadována samostatnost, přijímání zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Pro dítě je všechno nové. Nachází se v novém prostředí, v neznámých situacích, s novými lidmi a spolužáky. *„Aby byla uspokojována jeho potřeba bezpečí, snaží se navázat vztah s třídním učitelem – vazba k němu totiž posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat se na školní systém.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 64)

Jedinec se zde nachází v roli spolužáka, je to pro něj role zcela nová. V rodině měl jedinec výsadní právo, zde se musí podřídit požadavkům a nárokům celé skupiny. Vágnerová (2008) připomíná, že role školáka může mít pro dítě různý význam. Její hodnota do značné míry závisí na postojích rodičů. Rodiče mohou ovlivnit budoucího školáka svými vlastními zkušenostmi. Mohou přenést na svého potomka vlastní obavy a naděje, které mají spojené se školou. Proto může vstup do školy na dítě působit pozitivně i negativně. Učitel zde hraje zásadní roli. Dochází k uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, lásky a sounáležitosti. U dítěte dochází také k uspokojení potřeby sebeúcty – *„jak o něm smýšlí a mluví jeho učitel, tak ono hodnotí samo sebe.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 64). Učitel by měl myslet na to, že je pro dítě klíčovou osobou. *„Měl by modelovat nejen požadované výkony a očekávané chování, ale také způsob, jakým lze hodnotit (tj. poskytovat jim nahlas průběžnou zpětnou vazbu v momentě, kdy se dítěti něco podařilo, a to jak směrem ke třídě jako celku, tak k jednotlivým dětem.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 64 - 65). V tomto období nedokáže ocenit, není schopen posoudit, co všechno zvládne. Nedokáže posoudit kvalitu svého výtvoru. Jedinec nemá dostatek zkušeností, potřebuje znát hodnocení rodiče a učitele. Stejní autoři uvádějí, že pokud hodnotíme práci celkově a pouze všeobecnými výrazy typu „to je pěkné“, nepřispějeme nijak k rozvoji

sebehodnotících dovedností žáka. Hodnotíme - li jedincovu práci, měli bychom se zaměřit na jednotlivé součásti jeho výkonu. Tím by si dítě uvědomilo, co se mu konkrétně podařilo a co všechno se na takové práci dá hodnotit.

1.2.3. Střední školní věk (přibližně od 8. do 11. roku)

V raném věku byla úloha učitele pro jedince zásadní, naopak v tomto období se úloha učitele mění. Už zde nejde o emocionální vazbu. Učitel ustupuje do pozadí a do popředí se dostávají vrstevníci žáka. Mezi svými vrstevníky hledá pozici. Dítě není tak egocentrické jako v předškolním věku, dovede se rozdělit a být solidární. *„Je už totiž schopno uvažovat reálněji, na základě vlastních zkušeností – není pro něj tudíž tak důležitý názor učitele, ale to, zda jeho nároky odpovídají předem stanoveným pravidlům (potřeba jistoty).“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 31 - 32). Přesvědčila jsem se, jak důležitou roli zde hraje pochvala. I když se práce dítěti ne zcela podařila, je nutno nejprve pochválit (snahu, nápad, nasazení apod.), teprve potom vytknout chyby a upozornit na nedostatky. Mimo jiné i proto, že právě v tomto období není dítě zcela schopno samo sebe objektivně hodnotit. *„Jejich hodnocení je proto často jednostranné, a vzhledem k tomu, jak se jim aktuálně situace jeví, generalizované. Dítě si zatím nedokáže představit komplexnost a proměnlivost jevů a vlastností osobnosti. Např. Pokud mu druhé dítě ublížilo, považuje je za zlé, dalo – li mu bonbon, je hodné.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 65)

Aby se tudíž rozvíjelo přijatelné sebehodnocení, je v tomto období důležitý úspěch ve výuce, ale také úspěch mezi vrstevníky. Ke konci období je pak sebehodnocení stabilnější a přesnější. Jedinec není tak závislý na názorech cizích lidí, zejména těch, které nejsou v souladu s jeho zkušenostmi.

1.2.4. Starší školní věk – pubescence (mezi 11. a 15. rokem)

Puberta se značí rychlým tělesným zráním, které nebývá stejně rychlé jako zrání psychické. *„U chlapců je růst svalů a celé postavy vnímán okolím a především vrstevníky jako pozitivní jev, který přináší v kolektivu popularitu. Nevyspělý (malý, tělesně slabý) chlapec je z kolektivu vyčleňován, nebo se dokonce stává objektem agrese svých silnějších spolužáků.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 32). Dívčí situace je poněkud jiná. Jejich tělesné změny jsou viditelnější (větší prsa, ženské boky). Tyto změny přinášejí spíše odmítavou reakci daného okolí.

Dochází zde také k hormonálním změnám, které jsou často kolísavé. Jedinec je více emocionální a přecitlivělý, co vnímal dříve jako vtip, bere dnes jako útok na svou osobu. To způsobuje oslabení jeho sebehodnocení. Jelikož jsem měla možnost působit nějaký čas na 2. stupni ZŠ, měla jsem možnost vidět rozdíly v sebehodnocení u žáků na 1. i 2. stupni. Na prvním stupni jsou děti zcela otevřené, naopak ve vyšších ročnících, sehrává velkou roli mnoho faktorů, které žák na prvním stupni neprožívá. Setkala jsem se s dětmi, které byly zcela emočně nevyvážené, jakákoliv má položená otázka je rozhodila a odmítaly se vyjádřit. Našli se ale i tací, kteří se svým sebehodnocením ve vyučovací hodině neměli sebemenší problém. Měla jsem tedy možnost ověřit si, že puberta je u každého dítěte individuální změnou. Toto období je označováno jako „hledání vlastní identity". Pubescent prožívá pocit ohrožení. Hledá mezi svým okolím nějakou oporu. V rodině hledat nemůže, jelikož ho rodiče vnímají jako vzdorovitého jedince, a tak hledá oporu mezi svými vrstevníky.

„Přestože dospívající mají výraznou potřebu vymezovat se vůči okolí, neznamená to, že nehledají oporu v učiteli – preferují však takového, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu, ale bere je do jisté míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel dokáže posilovat jejich jistotu, potvrzovat jejich novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňovat i jejich motivaci pro školní práci." (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 33). Naopak Vágnerová (2008) zmiňuje, že pubescentovo sebehodnocení a celkový pohled na sebe může komplikovat zvýšená sebekritičnost spojená s emoční labilitou a nejistotou. Učitel by měl právě v tomto věku brát v úvahu to, že jedinec se nachází v období, kdy u dotyčného dochází ke značným změnám. Podobně se k dané problematice vyjadřují Košťálová, Miková, Stang (2008, str. 33): *„V sebehodnocení nabývá na významu tzv. osobní standart."* Jedinec má zkušenosti s hodnocením vlastních školních výkonů, získal pozici v kolektivu, tím pádem dokáže odhadnout, jaký výkon musí podat, aby byl všemi akceptován a přitom nemusel vynaložit ještě větší úsilí než doposud.

1.3. Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole

Cílem sebehodnocení je, aby žák dokázal samostatně vyhodnotit svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. K tomu by nám mohlo pomoci formativní hodnocení. Pokud má žák po dobu svého studia možnost být hodnocen slovně, má lepší předpoklady k tomu, aby se sám dokázal zhodnotit. Učitel je velkým vzorem pro žáka. Právě od tohoto člověka, se kterým se setkává každý den, má možnost slyšet denně slovní zpětnou

vazbu, která mu napomůže k tomu, aby se mohl rozvíjet a dokázal se za určitý čas ve svém hodnocení posunout.

Pro mě jako začínající učitelku je zásadní, abych napomohla svým žákům k tomu, aby se rozvíjeli. Je pro mě obtížné hodnotit jejich výkony, ale zároveň jim nepodat takovou zpětnou vazbu, která by utlumila jejich rozvoj. Mým cílem je podnítit žáka svými zpětnovazebnými postupy tak, aby se žák nad konkrétním problémem zamyslel a rozhodl se na něm pracovat a vyřešit ho.

Autorky Košťálová, Miková a Stang (2008, str. 62 - 63) popisují žáka, který je schopný sebehodnocení, jako toho, kdo dokáže rozpoznat ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle nebo že se k němu blíží; popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté; najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit; rozebere je a určí, v čem se liší od očekávaného výkonu; identifikuje, co přispělo k dosažení cílů a naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.

Učitel by měl volit takové činnosti, u kterých lze hodnotit žákův výkon. Dále by měl správně pracovat s cíli činností. Cíle by měly být velmi konkrétní, dosažitelné v daném čase a pro žáka přijatelné. Měly by být formulované tak, aby jim žák porozuměl nebo si je snadno osvojil. Formulovat cíl tak, aby mu žák porozuměl, je pro mě v některých případech velice obtížné. Ovšem ujasnění cíle je pro mě, ale i pro žáka, klíčové. Nejdřív musí být mně samotné jasné, čeho chci v hodině dosáhnout, a vymezit si, co si mají žáci z vyučovací hodiny odnést. Potom teprve mohu splnění cíle požadovat po žácích. Společně s nimi pak plánuji a popisuji cíle a činnosti k jejich dosažení, formuluji důkazy o učení, zaznamenávám žákovu činnost a jejich výsledky a vyhodnocuji je.

Pro mě je velice důležité, aby se žák cítil jako rovnocenný partner. Aby se právě on cítil jako ten, kdo má možnost do struktury hodiny nějakým způsobem zasáhnout. Jsem si jistá, že je to i velice dobré pro vztah mezi učitelem a žákem. Žák pak nemá potřebu cítit se jen jako pasivní přijímatel, ale jako aktivní spolutvůrce dění ve třídě.

Velkou roli při hodnocení vlastní práce hrají postoje. Pro žáka by mělo být sebehodnocení přirozenou a trvalou součástí své práce. Měl by dokázat hovořit o svých dobrých, ale i méně úspěšných výsledcích. Mnohdy se ptáme: „Jak toho dosáhnout?“ Měli bychom myslet na to, že třída je místo, kde společně zkoumáme svět, bádáme a objevujeme. Učitelé by měli vést žáky k tomu, že nemají skrývat to, co jim moc nejde. Stejně tak by měli žáci umět ocenit na vlastní práci vše, o čem si myslí, že stojí za ocenění. O tento postoj se ve

své praxi snažím. Přála bych si, aby se moji žáci nebáli něco říci, měli ve mne důvěru a dokázali jsme společně objevovat nové věci a hlavně být k sobě upřímní a tolerovat se navzájem.

2. Postavení sebehodnocení v hodnotících postupech učitele

2.1. Hodnotící normy

Každý z nás považuje za „normální“ trochu něco jiného. Proto se řada autorů zaměřila na tuto problematiku a ve svých publikacích ji rozebírá. Uvádějí, co je považováno za normu, a co je naopak „nenormální“, tedy za hranicí normy. Uvádím zde známého autora, který vymezil, co je norma. *„Norma je tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.“* (Slavík, 1999, str. 53)

Jako další příklad vymezení pojmu norma uvádím autory Průchu, Mareše a Walterovou (1998, str. 145 – 146), kteří se svojí interpretací blíží k definici Slavíka. „*Pojem „normální“ charakterizováno jako očekávané, správné, „nenormální“ jako nepřijatelné, nežádoucí, nepovolené. Tento stav je tedy do značné míry sociálním produktem, proto se může mezi různými kulturami a subkulturami lišit. V praxi je důležité rozlišovat mezi normalitou statickou (průměr) a normalitou funkční (často má význam optima).“*

J. Slavík (1999) hovoří o tom, proč je norma v hodnocení tak důležitá. Říká, že vyplývá z nutnosti porovnávat při hodnocení kvality. Norma v rámci určitého kritéria nebo souboru kritérií vymezuje jakési pásmo, interval nebo rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální. Ve škole bývá kladena větší pozornost na to, co se vychyluje z normy, co bylo hodnoceno jako nenormální. Je zde snaha *„podpořit návrat k normalitě (u slabších výkonů nebo „příliš neobvyklých“ projevů chování) či případně dovést žáky k pozitivnímu překonání normy („být lepší než norma“).* (Slavík, 1999, str. 53). S touto citací se plně ztotožňuji. My, jako učitelé, se spíše věnujeme tomu, co udělal žák špatně. V žákovských pracích hledáme, co je z našeho pohledu nesprávně, tedy vychýlené z normy. Větší důraz bychom měli klást na konkrétní věci, které se žákovi vydařily, pochválit ho, a až potom se věnovat tomu, co není v souladu s normou.

Běžně za normální považujeme to, co je z hlediska kvality nebo hodnoty nejčastější. Jako příklad si můžeme uvést znalost počítání v oboru do dvaceti. Většina žáků umí počítat v tomto oboru na konci první třídy. Tuto znalost tedy považujeme za normální, nenormální je

v tomto věku nezvládat počítaní v oboru do dvaceti. *„Normalita odvozená z četnosti je založena na předpokladu, že výskyt určitých hodnot bývá nejčastější v rozmezí poblíž střední hodnoty – průměru.“* (Slavík, 1999, 54). Na děti jsou tedy kladeny nároky z toho důvodu, aby byly schopné v určitém období zvládnout určitou činnost. Měly by ji zvládat alespoň průměrně a blížit se ke střední hodnotě. Pokud dítě nezvládá na konci první třídy počítat v oboru do dvaceti, nepovažujeme to jako „normální“. Když taková situace nastane, měli bychom si uvědomit, proč tomu tak je. Pokusit se zjistit, z jakého důvodu se dítě vychyluje od normy a učinit takové kroky, které nám dopomůžou zjistit žákovo vychýlení z normy.

Kromě toho, že nás zajímá co je „nejčastější“, zajímá nás také, co je „dobře funkční.“ Ve škole to má velký význam, *„je výzvou ke snaze a úsilí.“* (Slavík, 1999, str. 57). Funkční normu nemůžeme používat u žáků s různými jimi nezaviněnými potížemi v učení, *„které nelze posuzovat z hlediska ideálního výkonu, ale pouze relativně vzhledem k rozvoji žáka nebo nejvýše v rámci skupiny podobně postižených dětí.“* (Slavík, 1999, str. 57). V normativním hodnocení musíme brát ohled na sociální měřítko vzhledem ke složení třídy. Pokud budeme mít žáky, kteří nejsou nějak hendikepováni, poměřujeme např. Klářin výkon stejně jako výkon Pepy nebo ostatních dětí ve třídě. Pokud ale máme ve třídě někoho, kdo je nějak znevýhodněný, musí být poměřován jinak než výsledky ostatních ve třídě. Někteří učitelé na znevýhodněné děti zapomínají a hodnotí je stejně jako „normální“ děti.

Dalším typem normy je taková norma, která je odvozena z očekávání. Tato norma je podmíněna sociálním a kulturním očekáváním. Normální je to, co je očekávané, správné, žádoucí. Mnoho učitelů má představy o výsledcích práce, jejich naplnění od svých žáků očekává. Mají určitou představu o tom, jak by měl žákův výkon vypadat. Pro žáka je jeho výkon uspokojivý, ale pro učitele, který měl jiná očekávání, se výkon vychyluje z jeho nastavené normy. Abychom takovému problému předešli, je důležité nastavit si s žáky kritéria, podle kterých dítě pozná, kdy je jeho výkon v normě, tedy vyhovující. Podrobněji se o kriteriálním hodnocení dále zmiňuji v další podkapitole.

Nesmíme také opomenout individuální a sociální normu. Učitel se zaměřuje pouze na konkrétního žáka, porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech. I když by jeho nejlepší výkon byl vůči ostatním špatný, nemění to nic na tom, že v této individuální řadě se jedná o jeho nejlepší výkon. Pokud učitel stanoví individuální normu, musí brát ohled na úroveň výkonů daného žáka, jeho tempo a jakousi „délku kroků“. Ve škole je tato problematika stále častější. Řada učitelů nepohlíží na děti individuálně, ale poměřují výkony dětí navzájem. Nesmíme zapomínat na to, že každý žák má své individuální potřeby. Na každého žáka musíme

pohlížet jako na osobnost. Př. Matyáš dostal ze slovních úloh z matematiky 3. Ostatní jeho spolužáci byli ohodnoceni známkami 1 a 2. I když Matyáš nedostal stejnou známku jako ostatní, je to jeho nejlepší výkon. Jako učitelé bychom měli do hodnocení zahrnout snahu a pokrok konkrétního žáka. Přestože Matyáš dostal z testu 3, můžeme také z jeho práce vyčíst, v čem se zlepšil. Dosud měl problémy s porozuměním textu, s touto věcí už problém nemá, nastala chyba početní. Učitel by měl tedy vidět hlavně posun ve výkonu žáka a zaměřit se na další problém, se kterým je nutno žákovi pomoci a společně na něm pracovat. I autoři Hrabal, Man a Pavelková (1984) ve své knize uvádějí, že hodnocení podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnávání výkonů mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy.

2.2. Kriteriální hodnocení

„Když žáky přizveme, aby společně s námi formulovali cíle pro své učení, získáme velmi mocný nástroj pro výuku. Žáci, kteří mají za úkol analyzovat zadaný úkol z hlediska jeho významných složek a očekávaných kvalit jeho splnění, se následně zhostí zadání lépe, než kdyby kritéria pro jeho splnění dostali jen od nás." R. Stiggins, J. Arter, J. Champpius, S. Champpius. Tento výňatek z knihy Košťálové, Mikové a Stang (2008, str. 79) nám poukazuje na to, že bychom se měli jako učitelé na všem podílet s žáky. Pokud budeme brát žáky jako rovnocenné partnery, tak nám formulování cílů velice usnadní práci. Důležitá je komunikace mezi učitelem a žákem, kde by neměla chybět vzájemná tolerance a důvěra. Bez důvěry půjde plánování cílů velice obtížně. Většině učitelů jde o to, aby žák měl stanovená taková kritéria, která budou pro něj vyhovující, a plně s nimi souhlasil po společné domluvě.

Níže uvádím autory, kteří se ve svých publikacích kriteriálním hodnocením zabývají, a kteří se snaží svými definicemi přiblížit, co je kriteriální hodnocení. *„Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět."* (Košťálová, Miková a Stang, 2008, str. 80). *„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty."* (Slavík, 1999, str. 41). To, co zde J. Slavík popisuje, znamená, že určitý objekt danou vlastnost (pro nás cennou a důležitou) buď má, nemá nebo jí vlastní pouze v nějaké míře – dle toho je hodnocen.

Můžeme říci, že kritéria vymezují tzv. podproblémy. *„Problém a podproblém jsou termíny z teorie rozhodování a řízení. Ve škole pro žáky má „problém" podoby úlohy, úkolu."* (Slavík, 1999, str. 42). K „podproblémům" dospějí žáci a učitelé tak, že si rozloží úlohy na jednotlivé komponenty neboli dílčí úlohy. K tomuto procesu nám napomůžou kritéria

hodnocení, jelikož zaměřují pozornost na stránky úloh, které jsou nejdůležitější. Protože jsou nejdůležitější, je potřeba tyto stránky nějakým způsobem vyčlenit a hodnotit zvlášť. Pro ujasnění jsem vložila ukázku z knihy Pasch a kol. (1999, str. 70). Jedná se o ukázku rozboru úlohy pro první ročník ZŠ, která byla upravena.

Úloha (problém): Dítě má správně napsat velké tiskací písmeno „A“.

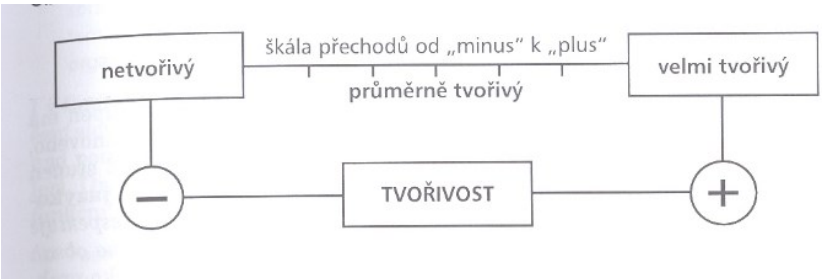
Rozklad na dílčí úlohy (podproblémy):

1. Žák dokáže správně držet tužku.
   Kritérium: držení tužky.
   Hodnocení: správné vs nevhodné.
2. Žák dokáže nakreslit rovnou čáru potřebné délky a potřebného směru.
   Kritérium: kreslení přímé čáry zvolené délky a směru.
   Hodnocení: zručné vs neobratné.

Tento názorný příklad nám naznačuje, co si pod pojmem „hodnotící kritérium“ představujeme v praxi. Kritérium můžeme označit za nějaké slovo či slovní spojení, které *„zaměřuje pozornost na určitou kvalitativní stránku hodnoceného jevu a vymezuje její hodnotovou polaritu, např. tvořivý – netvořivý, chutný – nechutný, čistý – špinavý, funkční – nefunkční, přesný – nepřesný, krásný – šeredný, správný – nesprávný atd. Tomu odpovídá slovníková definice (podle CRESST96) pedagogických kritérií: Kritéria jsou pravidla, nebo charakteristiky, které vymezují míru kvality žákovských výkonů nebo jeho chování.“* (Slavík 1999, str. 42)

Kriteriální hodnocení můžeme i kvantifikovat. Na škále jsou hodnocené objekty nějakým způsobem uspořádané, můžeme také výsledky hodnocení kvantifikovat – převést do číselného pořadí. Učitel si tedy může udělat jakousi tabulku nebo graf. Pokud je v situaci, kdy potřebuje vyhodnotit např. tvořivost dětí ve své třídě, je to dobrý způsob, jak poměrně rychle zjistit, kde se jeho žáci nacházejí. Jako ukázku jsem využila ilustrace z knihy J. Slavíka (1999, str. 43)

Obrázek 1: Příklad kritéria hodnocení, jeho polarity a škály



Zdroj: Hodnocení v současné škole – J. Slavík (1999)

Učitel nemá stanovená vždy stejná kritéria, která využívá při všech činnostech. Pokaždé si stanoví taková kritéria, která budou odpovídající pro různé typy činností a cílů, kterých chceme společnými silami dosáhnout. Ještě než si popíšeme kritéria pro typy činností a cílů, měli bychom si vysvětlit pojem INDIKÁTOR. Tento pojem je nedílnou součástí kritérií. *Indikátor „vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 80). Jako příklad bychom si mohli uvést „ústní prezentaci práce skupiny“. V prvotní fázi si popíšeme, čím vším se může vyznačovat dobře provedená prezentace. Když přemýšlíme nad tím, jak lze charakterizovat dobrý žákův projev při ústní prezentaci práce skupiny, mohli bychom se zaleknout dlouhého výčtu. Ten nám bude zprvu připadat skutečně dlouhý, musíme ale nejprve zmapovat komplexní činnost, abychom pak mohli vybrat ty, na které *„zaměříme svou výuku jako na cíle učení.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 81). Zmíníme si kritéria, která by se mohla ve výčtu objevit: žák splní svou část úkolu k prezentaci; hovoří k věci; sdělí vše podstatné; neopakuje to, co bylo řečeno; používá správné termíny; pokud je třeba, posluchačům vysvětlí neznámý termín; mluví víceméně plynule; mluví spisovně apod. Tyto formulace, které jsem uvedla, v sobě ale skrývají propojení kritéria s indikátorem.

Dále pracujeme s vlastními kritérii pro ústní prezentaci práci skupiny. Jako příklad vlastích kritérií si můžeme uvést tato: splnění role, věcnost, úplnost, strukturovanost projevu, použití terminologie, plynulost projevu, spisovnost apod. Takto můžeme žákův výkon hodnotit pouze slovy „splnil – nesplnil.“ *„Kritéria ovšem mohou být splněna různě kvalitně nebo na více úrovních zvládání.“* (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 81). Musíme se tedy vrátit zpět k výčtu a oddělit indikátor dobrého výkonu od vlastního kritéria. To nám pomůže k snadnějšímu popsání různé úrovně splnění kritérií. Musíme se také zamyslet nad tím, jestli takto stanovená kritéria žákům pomohou. Většina z nich nemusí porozumět slovům, jako je např. věcnost nebo úplnost. Nedoporučuje se je tedy v této formě používat.

Během dalšího kroku přidáváme ke kritériím indikátory. Upřesníme si, které indikátory by mohly zpřesnit kritéria pro ústní prezentaci práce skupiny. Z výčtu jsem vybrala pouze dvě kritéria, která jsem v druhém kroku uváděla jako (pro žáky) nepochopitelná – věcnost a úplnost.

Spojení kritérií s indikátory pro ústní prezentaci práce skupiny

3 = indikátor dobrého výkonu

2 = indikátor méně dobrého výkonu

1 = indikátor nezdařeného výkonu

Kritérium: věcnost

3: Prezentující žák se drží tématu.

2: Odbočuje od tématu, ale sám se k němu vrací.

1: Odbočuje od tématu, vrací se až po upozornění učitele nebo spolužáků.

Kritérium: úplnost

3: Žák přednese všechny údaje a myšlenky, na kterých se skupina dohodla.

2: Vynechá některé údaje nebo myšlenky, ale po upozornění je doplní.

1: Přednese jen něco z domluvených záměrů (např. jen své myšlenky) a další údaje nebo myšlenky nedoplní ani po upozornění.

(Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 83)

Popsali jsme, jak pracovat s kritérii pro jednu komplexní dovednost – ústní prezentace práce skupiny. Učitel může mít připravena jednoduchá kritéria, která obsahují indikátory pro všechny podstatnější činnosti, které mají žáci při učení provádět. Kritéria mohou být stanovena pro cílové dovednosti nebo ustálené činnosti; pro metody a pro komplexní zadání směřující k nějakému produktu; v takovém případě lze kritérii popsat jako proces, který vede k cíli, stejně jako produkt (výsledek) tohoto procesu.

Existují také kritéria, která jsou stanovena pro ustálené činnosti (př. přednes básně), učební metody (př. myšlenková mapa) nebo zadání komplexního úkolu (pozvánka na akci). Jako příklad si můžeme ukázat zvolená kritéria pro přednes básně. K této činnosti si můžeme zvolit kritéria:

A) žák zná báseň zpaměti
B) srozumitelně vyslovuje
C) přizpůsobuje sílu hlasu a tempo projevu obsahu básně
D) při vystoupení zvládá neverbální stránku projevu.

(Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 87)

2.3. Druhy a typy hodnocení

Existují různé druhy a typy hodnocení stejně tak, jako každému z nás vyhovuje jiný typ učení. Mezi základní a nejvíce zmiňované typy hodnocení se řadí sumativní a formativní hodnocení. O těchto hodnoceních se ve společnosti hovoří nejvíce. Zamýšlíme se nad tím, který z těchto typů je „nejlepší“, hledáme klady, zápory. Dále se také nabízí propojení těchto hodnocení, v některých základních školách využívají právě propojení sumativního a formativního hodnocení. Na základní škole, kde působím, využíváme obě formy hodnocení. V 1. a 2. ročníku hodnotíme děti pouze slovně. V dalších ročnících si učitelé sami zvolí, jestli budou pokračovat ve slovním, tedy formativním hodnocení, anebo začnou své žáky známkovat. Jsem přesvědčena o tom, že pro žáky prvního a druhého ročníku je formativní hodnocení nejlepší volbou. Žák se teprve sžívá se školou a se vším, co s ní souvisí. Z mého pohledu nejsou děti vystavené takovému náporu jako děti, které jsou hodnoceny již od 1. ročníku známkami. Pro jejich psychiku a rozvoj nejen v oblasti sebehodnocení je formativní typ hodnocení nejlepší výběr.

Uvedeme si, jaké jsou mezi těmito typy hodnocení rozdíly. Kde můžeme vidět klady a kde naopak zápory, anebo jestli je vhodné tyto typy hodnocení navzájem kombinovat. Myslím, že se většina z nás shodne na tom, že ve škole jsou důležité oba typy. Rozdíl je v tom, že se liší způsobem, jakým nám sdělují informační hodnotu, i tím, že *„pro posuzovaného člověka mívá každá z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové.“* (Slavík, 1999, str. 37). Domnívám se, že pokud nechceme, aby žáci byli již od 1. ročníku stresováni známkami, čímž se dá utlumit jejich rozvoj, je lepší, když učitel využívá slovní hodnocení. Děti si zvykají na nové prostředí a prostřednictvím slovního hodnocení a učitelovy zpětné vazby nepociťuje strach z hodnocení.

Změna ve školském systému nastala na počátku 90. let 20. stol., kdy byla zahájena transformace našeho školského systému. Díky této transformaci nastaly změny jak v pojetí výuky, tak změny v hodnocení žáků. Od té doby probíhaly diskuse, zda známkovat nebo hodnotit slovně. *„Hlavní argumenty proti známkování byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a v důsledku toho snižování jejich výkonu, morální deformace žáků (např. nejrůznější způsoby vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky), vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a v neposlední řadě i ke vzdělávání jako takovému.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 44). Tyto argumenty byly samozřejmě také podložené. Byl proveden výzkum, kde se ukázalo, že u žáků existuje značný strach a úzkost ze školy a

špatných známek. Tyto poznatky nebyly brány na lehkou váhu, jelikož vycházely z praxe. Musíme si ale říci, jestli tato negativa pocházejí pouze z číselného hodnocení nebo je v tom něco víc. Neustále se vedou diskuze o tom, které hodnocení je pro žáky nejvhodnější. Každý člověk má k těmto již zmiňovaným hodnocením jiný postoj. Myslím si, že bohužel nikdy nedospějeme k jednotnému názoru. Záleží pak jedině na rodičích a na jejich náhledu ohledně typu hodnocení. Dle jejich uvážení zapíšou dítě do takové základní školy, která bude pro ně, ale hlavně pro jejich dítě, nejlepší variantou. Jsou to právě rodiče, kteří své dítě nejlépe znají, a tím pádem oni musí rozhodnout o tom, do jaké základní školy by jejich dítě mělo nastoupit. Proto jsou u nás v ČR různé druhy škol, které nabízejí svým budoucím žákům možnost vzdělávat se dle zavedeného systému, a je pouze na rozhodnutí rodičů, kam své dítě zapíší.

V této souvislosti Skalková (1995) upozorňuje na to, že řada výše uvedených problémů vyplývá především z toho, jak se známek ve škole používá. Známky dnes bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu. Negativně působí i jakási známkovací mánie, která v našich školách zahnízdila už od nejnižších tříd a která může vést v obecné rovině až k devalvaci známky jako takové.

Autoři Kolář a Šikulová (2005, str. 45) se touto problematikou také zabývají. Zastávají názor *„že ve školní praxi nejde o hledání a formulování protikladů, ani o slovní hodnocení jako „nadějnou alternativu klasifikace“, ale o hledání funkčnosti různých forem hodnocení.* Měli bychom hledat optimální způsob, jak vyjádřit výsledky hodnocení tak, abychom co nejvýstižněji vyjádřili smysl hodnocení, svým sdělením výsledků podtrhli tu funkci, kterou chceme v pravou chvíli zdůraznit a vyzdvihnout pedagogický záměr, který do konkrétního hodnocení vkládáme.

Měnit tedy pouze jeden způsob hodnocení za druhý nemá řešení. Ani jeden typ hodnocení není špatný sám o sobě. Myslím si, že záleží na způsobu a záměru, jakým jako učitel dané hodnocení použiji. Na škole, kde působím, se zcela ztotožňuji s tamním systémem. Byla jsem potěšena, když jsem zjistila, že v 1. a 2. ročníku prvního stupně využívají slovní hodnocení. Jako pozitivum vidím to, že má učitel také možnost výběru – pokračovat nebo nepokračovat v dalších ročnících ve formativním typu hodnocení. Pro každého učitele je velice obtížné využívat v praxi to hodnocení, které mu není nijak blízké, proto volba typu hodnocení mi přijde jako zcela adekvátní. Na ukázku jsem přiložila tabulku sumativního a formativního hodnocení, kde je přesně popsána jejich charakteristika, v čem se tyto typy liší.

Obrázek 2: Charakteristika sumativního a formativního hodnocení

Charakteristika	Sumativní hodnocení (summative asssessment)	Formativní hodnocení (formative assessment)
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	*assessment **of** learning* (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	*assessment **for** learning* (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
Komu slouží	učiteli rodiči žákovi škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	primárně žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	Vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

Zdroj: Studijní text – V. Laufková (zpracováno dle Slavíka, 1999; Bell a Cowie, 2001; Starý, 2006; McMillan, 2007; Chappuis, 2009)

Výše jsem uvedla pouze nejčastěji využívané typy hodnocení. Využíváme ale i řadu jiných druhů hodnocení. Pro ujasnění a seznámení se s jednotlivými typy hodnocení jsem některé z nich vyčlenila a krátce popsala.

Normativní a kriteriální hodnocení

- O těchto dvou typech hodnocení jsme hovořili již v předchozí kapitole.
- Normativní hodnocení *„vycházelo z Gaussova rozdělení pravděpodobnosti, tj. pokud hodnotíme žáky na pětistupňové škále, 6 z nich dostane jedničku, 22 dvojku, 44 trojku, 22 čtyřku a 6 pětku. Hodnocení podle této normy, se někdy hovoří jako o hodnocení relativního výkonu.“* (Laufková, studijní text)
- Negativem u tohoto hodnocení je, že vede žáky k soutěživosti, ale velice málo vypovídá o kvalitě vyučování a učení.

- Kriteriální hodnocení se považuje za spravedlivější a předvídatelnější. V tomto hodnocení jde o absolutní výkon. Žáka hodnotíme na základě zvolených a předem známých kritérií.
- *„Přesto Helus (2015) upozorňuje na nevýhodu ve vztahu k nadaným či nadprůměrným žákům, kteří se spokojí s tím, co už je postačující – a čeho dosahují bez nejmenších obtíží.“* (Laufková, studijní text)

Heteronomní a autonomní hodnocení

- Tato hodnocení bychom mohli nazvat vnější a vnitřní typy hodnocení.
- *„Hodnocení vnější (heteronomní) – zdroj hodnocení objektu leží mimo, a hodnocení vnitřní (autonomní) – zdrojem hodnocení je objekt sám.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 14)
- Heteronomní hodnocení je plně v rukou učitele, zatímco cílem autonomního je vést žáky k tomu, aby byli schopni posoudit svůj výkon.

Diagnostické, interní a externí hodnocení

- Diagnostické hodnocení se zaměřuje *„na odhalování učebních potíží a problémů.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 15)
- Interní (vnitřní) hodnocení je hodnocení prováděné učitelem, který ve třídě učí. Naopak externí (vnější) hodnocení je takové hodnocení, kdy *„hodnotící činnosti navrhují a vyhodnocují osoby mimo školu, vyhodnocení může provést i kmenový učitel a předložit k namátkové kontrole.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 16)

Neformální a formální hodnocení

- U neformálního hodnocení se pozorují výkony žáků, které provádějí v běžných činnostech ve třídě.
- Formální hodnocení je takové hodnocení, kdy předem upozorníme žáka, že bude prováděno. Žák má možnost se připravit a učivo zopakovat.

Průběžné a závěrečné hodnocení

- Průběžné hodnocení učitel získá v průběhu delšího časového období, kdy se jedná o *„dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 16). Toto hodnocení je poté základem pro sumativní hodnocení.
- V závěrečném hodnocení se jedná *„o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 16)

Autentické hodnocení

- Toto hodnocení je jedním z alternativních přístupů. Nezjišťujeme zde znalosti a dovednosti, ale klademe důraz na úkoly důležité pro praktický život.
- Činnosti a věci, na které se zde soustřeďujeme – výrobky, exponáty nebo praktické činnosti.

Portfoliové hodnocení

- Toto hodnocení je další alternativou. Klade důraz na shromažďování žákovských prací do portfolia.
- Tímto hodnocením *„se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, projektů, záznamů laboratorních prací, uměleckých děl.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 16)
- *„Portfolio může mít rozmanité podoby a sloužit různým cílům hodnocení.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 112)
- *„Má poskytovat dítěti samotnému i jeho okolí co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, vytváří umělecké artefakty, vyrábí různé předměty, jak jedná s ostatními lidmi atd.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 16)
- Jelikož je tento typ hodnocení na většině škol často používaný a škola, na které učím, není výjimkou. Přiblížila bych tento typ hodnocení o něco blíž. *„Pod pojmem PORTFOLIO se v pedagogice běžně rozumí uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“* (Neumann, 1988, cit. podle Mgr. Karlová, 2010 [online])
- Definice*: Žákovské portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků. Není cílem učení žáků, ale prostředkem k*

němu. Důležité jsou proto činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují, tj. především sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. (RVP, 2005, [online])

- Díky práci s portfoliem mají žáci možnost rozvíjet své kompetence k sebehodnocení a sebereflexi. Sebereflexe umožní žákovi zamyslet se nad sebou jako celkem, poohlédne se za situacemi, které se již staly. Dokáže přemýšlet nad svými nápady, pocity, postoji a chováním.
- *Učiteli slouží žákovské portfolio k realizaci výuky, ve které se žák sám, se svými vrstevníky i s učitelem, učí rozumět procesům svého učení i sám sobě a toto porozumění využívat k plánování dalších úkolů a strategií vlastního rozvoje, k přejímání spoluzodpovědnosti za své učení a rozvoj. Učiteli umožňuje vidět žákovo učení jako dlouhodobý proces, který je ovlivněn řadou faktorů, brát a vidět žáka jako osobnost v celé jeho komplexnosti.* (RVP, 2005, [online])
- Abychom mohli vůbec začít pracovat s portfoliem, je nutno budovat bezpečné a láskyplné třídní klima. Na počátku můžeme do portfolia sbírat všechno, co je pro děti atraktivní a zajímavé. Dbáme na to, aby byly nalézány a zakládány takové práce dětí, které jsou zdařilé a mohou být nějakým způsobem oceněny.
- **Portfolio nám nabízí různé možnosti:**
    - Učiteli umožňuje individualizaci výuky.
    - Monitorování pokroků jednotlivých žáků.
    - Doložen pokrok nebo stagnace žáka.
    - V domácím vzdělávání je portfolio hlavním prostředkem hodnocení.
    - Vede děti k tvořivosti a motivaci pro práci, ke správnému sebehodnocení, k hodnocení ostatních dětí.
    - Informace pro rodiče žáků.
    - Autoevaluace (hodnocení či sebehodnocení) učitelů a žáků.
    - Informace pro zřizovatele škol, pro ČŠI a pro MŠMT.
    - Globální náhled na žákovu osobnost.

    (Portfolio žáka, 2010, [online])

- Žákovské portfolio můžeme rozlišit na tři základní druhy:

a) Pracovní portfolio

Autorky Krejčová, Kargerová (2003, str. 122) definují pracovní portfolio také jako sběrné. Do daného typu portfolia žák sbírá a ukládá všechny materiály, které za dané období vytvořil. Zde autorky sepsaly navrhovaný obsah sběrného portfolia:

- ukázky ze psaní – všechny verze (prvotní i konečné)
- záznamy z deníku dítěte
- materiály a výstupy z projektů
- reakce na četbu – referáty o knihách
- obrázky, fotografie výtvorů
- výtvarné práce
- zvukové záznamy čtení

b) Dokumentační portfolio

Můžeme se setkat také s názvem hodnotící portfolio. Toto portfolio slouží k hodnocení práce daného žáka. „*Hodnoticí portfolio obsahuje práce, které si vybral žák. Součástí práce s portfoliem zůstává i v tomto případě periodické sebehodnocení a reflexe vlastní práce. Obsahuje však i položky, které jsou společné portfoliím všech žáků, a tak umožňují porovnání jejich práce.“* (RVP, 2010, [online])

Dokumentační neboli hodnotící portfolio může obsahovat tyto materiály:

- matriály dokumentující pokroky dítěte (z výstavního portfolia)
- poznámky a komentáře učitele z pozorování
- záznamy učitele z konzultací s žákem a jeho rodiči
- popis zájmů žáka
- sebehodnotící list žáka
- zprávy dítěte od jeho rodičů

(Krejčová, Kargerová, 2003, str. 123)

c) Prezentační portfolio

Toto portfolio obsahuje dopředu promyšlené soubory žákovských prací. Cílem je ukázat jen to nejlepší, co žák dokázal. Prezentační portfolio obsahuje pouze práce, které jsou dokončené, a tím se liší od předchozích dvou typů portfolií, kde se nacházejí práce, které se postupně vyvíjely. Prezentační portfolia využíváme k závěrečnému hodnocení.

Obsahem prezentačního neboli reprezentačního portfolia může být:

- výběr prací dokumentující pokrok dítěte
- práce, na které je dítě pyšné
- úvahy žáka nad výběrem prací

(Krejčová, Kargerová, 2003, str. 123)

3. Žák na prvním stupni

3.1. Vývoj sebeuvědomění

Je nezbytné, aby si daný jedinec uvědomil sám sebe a dokázal na sebe pohlížet jinýma očima. Měli bychom si uvědomit, že každý člověk je individuum, které se liší od ostatních lidí. Každý z nás je ojedinělá osobnost, která se rozvíjí a je jiná než ostatní. Tím je člověk jedinečný, není na světě stejného člověka, jako je on sám. Toto uvědomování začíná u dětí již od narození. Utváří se v tzv. libidinózních zónách. V tomto vývoji použijeme pojem EGO. Tento pojem můžeme nazvat také jako já, respektive jáství (v angličtině rozdělujeme na I, me a self; v němčině ich a selbst; pro češtinu takové rozdělení neexistuje).

Mnoho autorů, kteří se zabývají osobnostní psychologií, se snaží co nejlépe vystihnout a definovat pojem ego. Vybrala jsem tedy autora, který se tímto tématem ve své publikaci zabývá podrobněji. *„V současné psychologii vyjadřuje pojem ego klíčový hypotetický konstrukt pro vysvětlení lidského duševního života, obecně fungující lidský egocentrismus, tj. egovztažný obraz světa a egovztažnou motivaci jako základ psychické činnosti každého jedince. Osou této egovztažnosti je obraz sebe sama (sebepojetí a sebehodnocení).“* (Nakonečný, 2009, str. 321)

Můžeme říci, že podstatou ega je obraz vlastního já, se kterým je spojené sebehodnocení. To jaký si utváříme obraz vlastního já (pohled reálný a ideální) nás velice ovlivňuje. Spadají sem soudy a úsudky o sobě samém, ale také nesmíme zapomínat na pocity, které jsou do tohoto procesu jistě zahrnuty, a které nás provází po celou dobu bytí. Mnoho autorů se ve svých názorech liší, vybrala jsem autora W. Jamese (1890, cit. podle Nakonečný, 2009, str. 325), který pojem vlastního já rozděluje na tři skupiny. Nepohlíží na obraz vlastního já jako na celek, ale má potřebu ho rozdělit na tři části: „já materiální“ – respektive fyzické, tj. obraz vlastního vzezření; „já sociální“ – tj. obraz, který si člověk vytváří o své společenské

pozici, o své sociální hodnotě; „já duchovní“ – obraz, který si člověk vytváří o svých duševních vlastnostech.

Člověk se může vidět ve dvou rovinách jako tzv. reálné a ideální ego. V reálném egu se jedinec vidí a soudí tak, jaký skutečně je; ideální ego představuje lidskou představu o tom, jaký by chtěl být. Vztah mezi těmito egy záleží na jejich síle. Pokud ideální ego převyšuje u člověka nad reálným (nelíbí se mu, jaké vlastnosti má, a chtěl by být nejlepším), pak nám tento obraz poukazuje na fakt, že daný jedinec je se sebou samým velice nespokojený, chybí mu určitá míra sebeúcty, ale také respekt k sobě samému. Během své minimální praxe jsem již zažila, že se děti někdy nadhodnocovaly (viděly se nereálně), nebo se naopak podhodnocovaly (viděly se spíše skepticky). Je pro mne velice obtížné změnit žákův pohled sama na sebe a pomoci mu v tom, aby se začal vidět reálněji. Tato dovednost mi zatím z větší části chybí, chtěla bych umět dětem pomoci, ale zároveň jim neříci něco, co by je v jejich vývoji brzdilo. Doufám a věřím v to, že se tuto schopnost během své praxe naučím a budu moci pomáhat svým žákům.

Jsou stavy a chvíle, kdy dítě, ale zároveň i dospělý jedinec, vidí vše černě. Z nějakého konkrétního důvodu nemá potřebu budovat své sebevědomí. Člověk by neměl propadat depresím a chmurám (i když je to někdy složité), které ho trýzní, ale bojovat dál a pokusit se vidět svět zase o trochu pozitivněji. Právě učitel by se měl stát osobou, která postupně pozná své žáky a dokáže se na ně „napojit“. Má možnost podněcovat žáky k tomu, aby se posouvali a zároveň si udrželi pozitivní vztah k sobě samým. Na základě toho jsem vybrala níže uvedenou citaci. *„Základní funkce sebehodnocení spočívá v tom, že subjekt udržuje vědomí pozitivní hodnoty sebe sama a usiluje o její udržení, obnovení, případně o její expanzi.“* (Nakonečný, 2009, str. 347)

Když se má člověk začít hodnotit, mohou ho ovlivnit různé faktory zvenčí. Jedním faktorem jsou lidé okolo nás. Já sama mám se sebehodnocením problém. Jelikož jsem měla možnost být na základní škole 4 roky s učitelkou, která mi neustále srážela sebevědomí, vím, že ovlivňování vlastního sebevědomí okolními lidmi je pro člověka velice důležité. Například Ch. H. Cooley (1902, cit. podle Nakonečný, 2009) sestavil koncept „zrcadlového já“ a o tomto konceptu prohlásil, že na sebe hledíme způsobem, jakým nás vidí druzí. K tomuto tématu mě zaujalo rozdělení autorek J. Crockerové a C. T. Wolfeové (2001, cit. podle Nakonečný, 2009, str. 348 - 349), které sepsaly podmínky pro pozitivní sebehodnocení:

- rodinná podpora: „Když jsou na mne rodiče hrdí, zvyšuje to mé sebevědomí.“
- uznání druhými: „Když si mne neváží druzí, nemohu si ani já vážit sebe sama.“
- soutěžení: „Být lepší než ostatní mi dává pocit sebeúcty.“

- zjev: „Moje sebehodnocení trpí, když mám dojem, že nevypadám dobře.“
- náboženský postoj: „Moje sebehodnocení by utrpělo, kdyby mne bůh nemiloval.“
- úspěch: „Když jsem dobrý ve studiu, dává mi to pocit sebeúcty.“
- hodnotová orientace: „Nemohl bych být dobrý člověk, kdybych se choval nemorálně.“

Seznam, který sepsaly výše uvedené autorky, mi přijde jako zcela výstižný a poukazující na to, jaké různé faktory mohou ovlivnit lidské sebehodnocení. Co všechno se v nás může skrývat a ovlivňovat naše sebehodnocení a obraz vlastního já. Na prvním místě uvedly autorky rodinu, rodinné prostředí. Od rodiny vše vychází, právě rodina je zázemí, kde člověk (ať už se jedná o dítě či dospělého) hledá podporu. Právě v rodině jsou lidé, kteří jsou danému jedinci nejbližší a právě oni se velkou měrou podílí na rozvoji dětského sebehodnocení a pohledu na sebe samého.

3.2. Vývoj kognitivní

K tomu, aby se u jednice mohlo rozvíjet jeho sebevědomí a s tím spojené sebehodnocení, využíváme procesy, které se označují jako kognice. V kognitivním vývoji se utvářejí poznávací funkce. V každém období lidského života se tyto funkce mění. Kognitivní neboli poznávací procesy jsou takové procesy, kde můžeme rozlišit dvě úrovně: aktuální a potenciální úroveň. Dle Vygotského je aktuální úroveň to, že jedinec je schopen řešit problémy. *„Potenciální úroveň vývoje dítěte, která je dána druhem řešení problémů, jakého je dítě schopno pod vedením dospělého nebo zkušenějšího vrstevníka.“* (Skorunková, 2007, str. 6). Pokud je naším záměrem poznat kognitivní vývoj dítěte a dále ho rozvíjet, nestačí nám znát pouze aktuální, ale i potencionální úroveň. Pomáhají nám poznávat a rozvíjet dovednosti. Ve věku, kdy je dítě na prvním stupni základní školy, je jeho myšlení vázáno na reálnou skutečnost. Děti přicházejí již se svými prekoncepty, které mohou být někdy mylné a u takto malých dětí až naivní. Myslím si, že učitel musí zapracovat na jejich pozornosti, která je často velice kolísavá. Proto, aby se mohlo dítě rozvíjet, je zapotřebí jeho soustředění a schopnost vnímat učitele. Toto je schopnost, na které ve škole učitel musí společně s žáky zapracovat, aby se pak děti mohly posunout dále ve svém vývoji. Z mého pohledu by mělo být učitelovým cílem rozvíjet žáka tak, aby se z něj stala osobnost, která bude vzdělaná, ale aby byl způsobilý i pro svůj osobní život. Měl by se z něho stát člověk, který bude ctít mravní, ale i duchovní hodnoty, s nadšením poznávat svět okolo sebe a dokázat se začlenit do sociální společnosti. Učitel se tedy stává osobou pomáhající žákovi stát se osobností, která bude mít všechny důležité

předpoklady pro bezproblémové vztahy v rodině i společnosti. Je to velice těžký úkol, ale předpokládám, že pokud učitel vynaloží veškeré své úsilí, pak se mu tato snaha může zdárně vydařit.

Autoři Čáp a Mareš rozdělili kognitivní procesy na 4 kategorie, v nichž se objevuje již zmiňované vnímání. Jsou to tyto kategorie: vnímání, počitky a vjemy; procesy učení a paměti; imaginativní procesy, představy a fantazie; myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů. Krátce bych se vyjádřila ke každé kategorii.

Nejprve bychom si uvedli citaci, kterou již zmiňovaní autoři uvedli jako definici pro proces **vnímaní.** *„Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 76). Jak jsem již výše zmiňovala, vnímání je spojené s pozorností. Je zapotřebí tento proces neustále s dětmi na prvním stupni opakovat. Měli bychom využívat toho, že člověk je schopen vnímat všemi smyslovými orgány (zrak, sluch, čich, chuť a hmat). *„Jednotlivé druhy vnímání se spojují navzájem, a tím dosahujeme ucelenějšího poznání skutečnosti.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 77). Měli bychom co nejvíce využívat propojení jednotlivých smyslových orgánů. Pokud má dítě možnost vnímat konkrétní věci všemi smysly, rozvíjíme u něj jeho vnímání více, než tím, kdybychom využívali např. jen zrak. Když dojde k propojení smyslových orgánů, žák mnohem lépe vnímá věci kolem sebe, a tím se rozvíjí jeden z procesů kognitivního myšlení.

U tohoto procesu hraje důležitou roli zážitek. Jak jsem již zmínila, propojením všech smyslů dochází k tomu, že si žák z hodiny odnese mnoho zážitků. Umožnili jsme mu poznávat svět všemi smysly. Zážitky rozlišujeme na dva druhy – **počitky a vjemy**. Co je počitek a vjem si můžeme ukázat na ukázce s jablkem. *„Vjem představuje obraz předmětu nebo procesu jako celku (např. vjem jablka). Počitek znamená obraz některého jednotlivého znaku vnímaného předmětu (např. počitek červené barvy, počitek nakyslé chuti).“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 77). Myslím si, že je dobré, když si s dětmi popovídáme o tom, co je podle nich zážitek. O tom, že existuje něco jako počitek a vjem bych nechala jako téma k diskusi ve skupině až tak v pátém ročníku. Na začátku prvního stupně zcela postačí, když budou děti odcházet z vyučování s nějakým pěkným zážitkem.

Další kategorií kognitivního vývoje je **proces učení a paměti**. Žák by měl mít možnost učit se dle vlastních možností. Myslím tím to, že by měl pracovat dle vlastního tempa, mělo by být na něj pohlíženo jako na individuálního jedince. Na řízeném procesu učení se podílí učitel,

a tedy z velké části přispívá k tomu, aby žákovo učení se bylo určitým způsobem řízené a smysluplné. Pojem učení si můžeme vysvětlit např. takto: jedná se o činnost, která zahrnuje všechny druhy psychických procesů. Další definicí slova učení může být – *„získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 80). Funkcí učení je přizpůsobování se prostředí a změnám, které se v daném prostředí dějí. *„Člověk se přizpůsobuje, ne však pasivně. Vybírá si z mnoha společenských vlivů, jedny přijímá, jiným se staví na odpor. Jedinec také aktivně působí na přírodu i na druhé lidi a na sociální skupiny.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 80)

Dále bych se také krátce zmínila o tom, co je **paměť**, která souvisí s učením. Dle Průchy, Mareše a Walterové (2003, str. 152) je paměť soubor psychických procesů, umožňující vštípení (zapamatování), uchování, vybavení vjemů, poznatků, pohybů a zkušeností. Paměť rozlišujeme na okamžitou, krátkodobou a dlouhodobou. U dlouhodobé paměti si můžeme ještě rozlišit dva druhy paměti: paměť epizodickou (zde se ukládají např. osobní události) a paměť sémantickou (ukládají se např. pojmy, významy). Ve škole tedy pracujeme tak, že učitel předá žákovi informace. Žák si informace zapamatuje (vštípí se mu do paměti), tuto fázi můžeme nazvat jako KODOVÁNÍ. V další fázi si žák informace uchová, je to tedy tzv. UKLÁDÁNÍ. Když dojde k situaci, kdy si žák získané informace potřebuje vybavit, nazýváme tuto funkci jako REPRODUKCI.

Pro kognici je důležité nejen vnímání, procesy učení, ale i **představivost**. Při nástupu do školy přicházejí děti s různými představami. Představují si, jak to bude ve škole vypadat a co všechno spolu se svými spolužáky zažijí. K tomu, abychom mohli rozvíjet žákovu představivost, máme mnoho možností, např. hry s představivostí, čtení knih, kreativní hry, malování apod. Je dokázáno, že učení s pomocí představivosti je efektivnější, rozvíjí se dovednosti a pozitivní postoj k učení. Díky představivosti si žák učení lépe zapamatovává a zpracovává. Mnoho autorů se zabývá představivostí a fantazií. Od již výše zmiňovaných autorů jsem vybrala definici pro proces představy. *„Představa je názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smyslové orgány. Zakládá se na minulém vnímání. Představa je většinou méně výstižná a „živá“ než vjem.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 88)

S představou je spojená také fantazie. O fantazii (obrazotvornosti), můžeme říci, že je to psychický proces. Fantazie je děj, jehož výsledkem jsou fantazijní představy. V tomto procesu vytváříme nové představy, a to za pomoci zkušeností, vjemů a paměťových představ. Žáci na 1. stupni ZŠ mají dle mého názoru bujnou fantazii a je zapotřebí jí dostatečně rozvíjet,

ale někdy také usměrňovat. Fantazii se nedá nijak naučit, ta je dána od přírody. A je jen na nás, jakými vnějšími okolnostmi se jí budeme snažit u dětí rozvíjet.

Za poslední kategorii kognitivního procesu je považováno **myšlení a myšlenkové pochody**. Řadí se jako poslední proto, jelikož tento proces je ze všech nejobtížnější. Myšlení je považováno za vrcholný proces lidského poznávání. Myšlení jde v poznání dále než předchozí kognitivní procesy. Myšlení umožňuje *„řešit problémy, a to nejen poznávací, teoretické, ale především praktické – v technice, organizaci, v osobních vztazích, v nejrůznějších oblastech každodenního života.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 89). Ve škole se snažíme o to, aby se jedinec nad danou problematikou zamyslel a následně se ji pokusil vyřešit. Učitel by měl mapovat jeho myšlenkové operace. Proto využíváme toho, aby dítě popsalo svým spolužákům své myšlenkové pochody. Snažíme se také o to, aby je dokázal zformulovat a vyjádřit. V daný moment se může najít někdo ze spolužáků, kdo bude mít stejné myšlenky. Učitel také dbá na to, aby byla ve třídě vedena diskuse na dané téma, to je další situace, kdy si žák utřídí myšlenky, které pak převede do mluvené formy. Existuje totiž tzv. prepoziční myšlení, které se pojí s řečí, ať již vnější (mluvená, psaná) nebo vnitřní (tu využijeme např. při počítání, řešíme problém „potichu“, „pro sebe“). Jak zde vidíme, řeč nám funguje jako „nástroj myšlení“. Samozřejmě její funkce je širší. Řeč nám slouží ke komunikaci, dorozumívání mezi lidmi, komunikaci mezi generacemi, přenášení zkušeností, produktů, vědy a techniky, kultury, tradic.

Pokud se bavíme o kognitivních procesech, které se vyvíjejí u žáků na prvním stupni, neměli bychom zapomenout na Bloomovu taxonomii. Pokud se má žák naučit nějaké nové téma a má být schopen využívat nové v nových situacích, měli bychom brát v úvahu například dovednosti v Bloomově taxonomii, která je známá po celém světě. *„Benjamin Bloom rozložil učení do „škály“ úkolů neboli dovedností a nazval ji „taxonomie“. Na dolním konci škály se nalézají dovednosti nenáročné, ale směrem vzhůru jsou dovednosti obtížnější, vzájemně propojenější a užitečnější.“* (Petty, 2013, str. 17). Učení daného tématu je úplné jen tehdy, pokud žák zvládne všechny dovednosti taxonomie. Bloomova taxonomie se skládá ze šesti fází, začínáme odzdola a postupujeme vzhůru.

První fází (tedy nejnižší) je znalost – schopnost si něco vybavit.

Druhá fáze je porozumění – žák znalosti rozumí a je schopen znalost vysvětlit pomocí dříve naučených zkušeností. V této fázi se naučil nové spoje.

Třetí fází je aplikace – zde žák uplatní a použije to, co bylo vyloženo nebo předvedeno.

Čtvrtá fáze se nazývá analýza – rozložení celku na části, které dále podrobně zkoumáme.

Pátou fází je syntéza – zde učitel zadává jednotlivé práce; na žácích je vyžadováno, aby samostatně dokázali dospět k rozhodnutí.

Šestá fáze (nejvyšší) je hodnocení – učitel zde může po žákovi vyžadovat zhodnocení diskuse, přípravy, řešení apod.

Šestá a poslední fáze je pro žáky velice důležitá. Žák musí umět ohodnotit sám sebe, aby se mohl dále zdokonalovat. K hodnocení mu pomohou kritéria, o kterých jsme mluvili v předchozích kapitolách.

Obrázek 3: Bloomova taxonomie

Zdroj: Metodický portál – P. Němec

3.3. Vývoj sociální

V předchozích podkapitolách jsme hovořili o sebeuvědomění a kognitivním vývoji. Dalším důležitým vývojem je vývoj sociální. *„Jde o postupnou přeměnu člověka jako biologického tvora ve společenskou bytost.“* (Nakonečný, 1970, str. 53). Úkolem jedince je začlenit se do společnosti a začít v ní fungovat. *„Je to způsob, ve kterém se kultura stává součástí individua, resp. je procesem, ve kterém individuum internalizuje mnohé sociálně akceptované hodnoty, postoje, očekávání a modely chování dané kultury.“* (Hebding, Glick, 1992, cit. podle Nakonečný, str. 398). Aby se tedy mohl jedinec začlenit do společnosti, musí se podřídit způsobu společenského života. Pokud se tak nestane a jedinec má se začleněním potíže, společnost ho odvrhne a je považován za asociální bytost.

Cílem sociálního vývoje je, aby se osobnost jedince zformovala tak, aby byla schopna samostatně se chovat. Takzvanou socializací prochází každý jedinec, díky tomu se stává sociální a kulturní bytostí. Škola jakožto instituce velice přispívá k socializaci dítěte, přispívá k ní ale odlišným způsobem než rodina. Dítě se zde střetává s jinou rolí, než je mu doposud známa, stává se z něj školák, který má určité povinnosti. V sociálním vývoji nehraje žádnou roli například jeho prospěch a znalosti potřebné ke vzdělávání. Může se stát, že i když bude jedinec velice nadaný, nemusí se uplatnit mezi svými vrstevníky, nezíská si postavení ve třídě.

Díky socializaci se formuje osobnost člověka (např. postoje, očekávání, zvyky, chování) a reprodukce sociálních vztahů, jevů procesů apod.*,"které se v ní odehrávají a které ji spoluvytvářejí (tj. jedinec získává sociální Já - uvědomění si osobní či sociální identity)."* (Informační systém Masarykovy univerzity, [online]). Pokud se jedincovo chování, postoje atd. zcela vymykají tomu, co společnost vyžaduje, okolí ho jednoduše nepřijme. Nevybuduje si pozici ve společnosti. Ale protože dítě žije v určité společnosti lidí (př. školní prostředí, rodina), tyto osoby na něj mají vliv, prostřednictvím kterého mu pomáhají začlenit se do kolektivu a formovat jeho sociální osobnost.

Sociální vývoj jedince může být ovlivňován dalšími činiteli. Tito činitelé, kteří ovlivňují vývoj, mohou být: vnímání, prožívání, chování, city, emoce, temperament. Tyto činitele jsem níže krátce popsala.

Vnímání neboli percepce je proces, díky kterému jedinec pojímá stopy (informace) do vědomí. S tímto aspektem se pojí také to, co člověk prožívá a jak se následně chová. Jak jsem již zmiňovala v podkapitole kognitivního vývoje, je vnímání podstatnou schopností člověka. V sociálním vývoji je pro jedince vnímání stejně důležité jako v kognitivním vývoji. Myslím si, že dítě by mělo být schopno vnímat signály, které přicházejí od společnosti (rodiny, kamarádů, učitele) a na základě toho jednat.

Druhý činitel, tedy **prožívání**, můžeme definovat jako *„vnitřní a ryze subjektivní dění zahrnující poznávání, cítění a snažení člověka."* (Studium – psychologie.cz – psychologie pro každého, [online]). Každý z nás prožívá určité situace jinak. Pro učitele je velice obtížné pomoci žákovi, pokud má nějaký problém. Jelikož prožívání je vnitřní dění, do kterého ostatní osoby nevidí, je těžké následně dítěti pomoci a pochopit to, co v dané chvíli prožívá.

Dalším činitelem, který ovlivňuje náš sociální vývoj je to, jak se chováme. Za **chování** můžeme označit jakoukoliv tělesnou aktivitu. Můžeme ji pozorovat, zaznamenat nebo měřit. Ve škole učitel vídá své žáky každý den, proto postupem času pozná, jaké je jejich chování.

Pokud se nám zdá jedincovo chování nepřiměřené, měli bychom za tím hledat ještě něco více. Dle mého názoru je za chováním dítěte vždy nějaký další ovlivňující faktor. Na učiteli je zjistit, proč se tak dítě chová, a co by tomu mohlo předcházet. Učitel se totiž nezabývá pouze tím, jak se jeho žáci vzdělávají, ale zaměřuje se i na jejich osobnost, na to, co je trápí, změny jejich chování apod.

Chování člověka lze rozdělit do různých kritérií, příkladem může být chování **volní** (úmyslné, záměrné jednání); **mimovolní** (bezděčné, též výrazové nebo expresivní chování) **verbální; neverbální** (dobře viditelné, ale hůře interpretovatelné) a **morální** (má sociální význam, jsou to složitější celky (např. psaní dopisu, příprava na zkoušky apod.). (Studium – psychologie.cz – psychologie pro každého, [online])

City a emoce, to jsou další faktory, které ovlivňují naše sociální chování. U prvostupňových dětí bychom měli brát v úvahu, že jsou velice citlivý. Z vlastní zkušenosti vím, že ty nejmladší děti mohou být více citově založené. V tomto věku své city a emoce neskrývají. Proto se na začátku školního roku dětem v 1. ročníku stane, že se rozpláčou, protože nemají vedle sebe rodiče. Jsou v neznámém prostředí, které na ně určitým způsobem působí a dle toho „vypustí" své emoce navenek. Emoce tedy můžeme nazvat jako *„prožívání subjektivního stavu a vztahu k působícímu podnětům. Znakem tohoto prožívání je příjemnost nebo nepříjemnost, přitahování nebo odpuzování působících podnětů."* (Publi, psychologie, [online])

Jelikož jsme všichni odlišní, lišíme se i **temperamentem**. Někdo z nás může spadat do kategorie introvert (člověk je uzavřenější a ponořený sám do sebe), máme ale ještě jednu kategorii, a to extrovert (lidé tohoto typu čerpají energii z okolního světa). Temperament můžeme tedy označit jako *„soustavu psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka – zvláště tím, jak snadno vznikají city, jak jsou silné a jak živě se projevují navenek, jak rychle se střídají."* (Metodický portál RVP, [online]). Učitel by měl brát tedy v potaz, že jsme každý jiný, a to platí i u dítěte. Měli bychom se naučit číst tzv. mezi řádky. Pokud vím, že mám ve třídě dítě, které je spíše introvert, nenutím ho za každou cenu do projevů před třídou. Ověřím si jiným způsobem, že téma ovládá. Jak už jsem několikrát zmiňovala, dítě je individuální osobnost, a tak bychom k ní i měli přistupovat. Brát ohled na to, že je například uzavřenější nebo naopak více otevřené, a podle toho strukturovat své chování a jednání ve třídě. Zásadní je být k dětem ohleduplní a ctít jejich individualitu.

Na závěr této podkapitoly bych zmínila osobnost, která se k sociálnímu vývoji jedince vyjadřuje. Basil Bernstein, uznávaný profesor na Londýnské univerzitě, tvrdí, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal, a který

jazykový kód si tam osvojil. Tento profesor považuje za nejdůležitější dvě věci – jazyk a verbální komunikaci. Tyto dva prostředky pokládá za hlavní k vytvoření socializaci dítěte. Nejen Basil Bernstein se zabýval touto teorií, zabývalo se jí i mnoho českých odborníků. Jedním z českých odborníků byl J. Alan, který konstatoval: *„A vzhledem k tomu, že převážná část výchovy a vzdělávání ve škole má verbální charakter, že tedy probíhá hlavně na jazykové bázi, a také vzhledem k tomu, že informační kapacita pedagogické komunikace (jako základ vzdělávání, učení) je podmiňována jazykovou kompetencí žáka, může se stát rozdílně sociálně podmíněná úroveň jazykového repertoáru žáka významným zdrojem školního úspěchu nebo neúspěchu a determinantou jeho vzdělávacích šancí.“* (Alan, 1974, cit. podle Průcha, 1997, str. 128). Velkou roli v dětském sociálním vývoji hraje také jazyková kompetence žáka. Je to další aspekt, který by mohl nepříznivě ovlivňovat jeho sociální vývoj. Z vlastní zkušenosti moc dobře vím, že jazyková bariéra je u dětí silným faktorem, který jedince zcela ovlivní. Pokud taková situace ve třídě nastane, učitel by měl tuto situaci, pro dítě nepříjemnou, co nejdříve řešit. Obrátit se na žákovu rodinu a najít nejlepší způsob, který by přispěl k tomu, aby se dítě cítilo komfortně bez jakýchkoliv obav z neporozumění.

4. Učitelova kompetence k hodnocení žáků

4.1. Učitelské kompetence

V této podkapitole se budeme věnovat kompetencím učitele. Mluvíme o tom, jakými znalostmi by měl disponovat. Učitel by měl mít dovednosti jak pedagogické, tak sociální; měl by dokázat komunikovat verbálně, ale i neverbálně. Podle mě by měl být schopný ohodnotit svou práci (reflektovat vlastní práci a sebehodnotit se). Myslím si, že já sama osobně budu muset na poslední uvedené dovednosti ještě zapracovat. Objektivně posoudit svoji práci a sebehodnotit se je pro mne v některých případech ještě obtížné. Jsem, ale odhodlaná se nevzdat a na tomto nedostatku zapracovat. Na tomto tématu mě velice zaujalo vymezení profese učitele dvěma odborníky, kteří se touto tématikou zabývají. Ornstein a Levine (1989, cit. podle Průcha, 1997, str. 169), se zabývali otázkou, zda učitelství je nebo není profesí v plném slova smyslu. Tito autoři si vymezili 14 charakteristik „úplné profese“. Jsou to například: soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob, smysl pro službu veřejnosti a

celoživotní angažovanost pro ni, aplikace výzkumu a teorie v praxi, dlouhá doba speciálního výcviku, kontrola nad licenčními standardy anebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání

Tito dva autoři se shodují na tom, že učitelé nesplňují všechna tato kritéria, tudíž nemohou být nazýváni jako profese, ale jako semiprofese. Tento termín označuje profesi, která se stále vyvíjí, tudíž se k výše uvedeným charakteristikám dopracovává. Školský systém se neustále vyvíjí a je tedy zcela zřejmé, že učitel musí na tyto změny reagovat. Z vlastní zkušenosti vím, že někteří lidé si o naší profesi myslí, jak je to jednoduché povolání. Myslí si, že si na prvním stupni „jen odučíme" 4 nebo 5 hodin, pohrajeme si s dětmi a jdeme domů. Hodně lidí má o našem povolání mylné představy. S tímto názorem se setkávám čím dál častěji. Neustále si kladu otázku: „Čím to může být?". Zajímalo by mě, co by říkali ti jedinci, kteří si o učitelské profesi myslí, že je lehká, kdyby zažili alespoň půl roku ve škole. Chtěla bych po této zkušenosti znát jejich názor. Zajímalo by mne, jestli by se jejich mínění o nás, učitelích, změnilo, anebo zůstalo pořád stejné.

Čím více směřuji k ukončení studia, mám stále větší obavy z toho, jestli mě rodiče mých budoucích žáků budou považovat za kompetentního učitele. Myslím si, že většině z nich bude překážet můj věk, mohou se obávat, že nejsem natolik zkušená, abych mohla učit právě jejich dítě. Co tedy charakterizuje zkušeného učitele? To je otázka, která se váže k profesním kompetencím učitele. O tomto tématu se u nás velmi často diskutuje. V naší české pedagogice se tímto tématem zabývá například V. Spilková. *„Projektované změny v pojetí školy, výchovy, vyučování vyžadují nové modely učitelské přípravy. Východiskem těchto modelů se stávají úvahy o změněné filozofii učitelství, redefinování učitelské role, o novém pojetí profesionality a kompetencí učitele."* (Spilková, 1996, cit. podle Průcha, str. 170). I další čeští autoři se zabývají definicí pojmu kompetence učitele. „*Vykládá se jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí."* (Průcha, 1997, str. 215). Obdobím „začátečníka" si ale musí každý projít, nejsem výjimkou. Je nutné ho překonat a co nejvíce se z něj poučit.

Ze zahraničních autorů, kteří se zabývají tímto tématem, uvádím P. Ginnise. Britský autor Paul Ginnis vydal knihu s názvem Efektivní výukové nástroje pro učitele. Je to kniha, kterou by, podle mého mínění, měl mít každý učitel. Publikace nabízí nejen mladým začínajícím učitelům, ale i zkušeným učitelům nemalý soubor aktivit. Všechny aktivity jsou velice dobře rozepsány a poukázány na konkrétních příkladech. Pro praxi je tato kniha jednou z těch, které by neměly v knihovně učitele chybět. Je zde popsáno jak pracovat s žáky jako

jednotlivci, jak k nim přistupovat individuálně, jak podpořit práci v kolektivu nebo jak pracovat s problémovými dětmi. Kniha mě oslovila na tolik, že bych s ní v budoucnu ráda pracovala jako s materiálem, který mi pomůže k efektivní výuce a ke zlepšení atmosféry a ducha celé třídy. Myslím si, že je důležité, aby se i zkušený učitel, který vyučuje již několik let, dále zdokonaloval, vzdělával a zajímal se o novinky, které se objevují ve světě. Zkušený učitel neznamená jen to, že už odučil několik tříd, a proto se může za zkušeného učitele považovat. I takový učitel by se měl neustále vzdělávat. *„Vzdělávání dospělých je tedy neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, které mohou kromě firem nabízet i vysoké školy a univerzity.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 17)

Dále bych navázala uvedením složek profesní kompetence, které jsou podrobně popsány. Tento teoretický výčet jsem objevila v publikaci od V. Spilkové (1996, cit podle Průcha, str. 217). Je to seznam, který podrobně popisuje druhy kompetencí, kterými by měl učitel disponovat. Autorka upozorňuje celkem na sedm kompetencí. První z nich je **kompetence odborně předmětová**. Učitel je tedy schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Další **kompetenci** můžeme označit za **psychodidaktickou**. Učitel by měl vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima apod. Dále můžeme uvést **kompetenci komunikativní**. Měli bychom být schopni komunikovat nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy**.** Uvést se také dá **kompetence organizační a řídící.** Musíme umět plánovat a projektovat svou činnost, navazovat a udržovat určitý řád a systém. Učitel není jen osoba, která vzdělává své žáky, ale je i tak trochu psycholog. S tím souvisí **kompetence diagnostická a intervenční.** Staráme se o to**,** jak žák myslí, cítí, jedná, proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci. Jsme tu nejen pro děti, ale i pro jejich rodiče, se kterými vše konzultujeme. Jedná se tedy o **kompetenci poradenskou a konzultativní**. A jako poslední zmiňuje autorka **kompetenci reflexe vlastní činnosti**. Já jako učitelka bych měla být schopná analyzovat své činnosti, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody.

V odborných knihách ale najdeme i jiná rozdělení. Další rozdělení učitelských kompetencí nevychází z představ, jaký by měl dobrý učitel být, ale spíše popisuje to, co nynější učitel dělá. Ch. Kyriacou (1996, str. 21) ve své publikaci popisuje seznam **klíčových dovedností**, které zahrnují následující složky: **plánování a příprava, realizace vyučovací**

jednotky, **řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe vlastní práce a evaluace.** Ke všem těmto sedmi bodům, které jsme si uvedli, by si měl učitel klást vždy několik otázek a díky nim zjistí, zdali žák danou klíčovou dovednost naplňuje.

Rozdělení učitelských kompetencí můžeme najít opravdu celou řadu, tudíž jsem vybrala ještě třetí ukázku. Tento výčet se zabývá rozdělením dovedností sociálních. Sociální dovednosti učitele jsou charakteristické tím, že je učitel uplatňuje v situacích zahrnujících specifické sociální partnery a jejich skupiny – především žáky, jejich skupiny, dále kolegy, učitele a rodiče žáků. Sociální dovednosti rozdělila ve své knize I. Gillernová (2014) takto: **akceptování, autenticita, empatie, naslouchání, diferenciace, sebekontrola a seberegulace, neverbální projevy, respekt a tolerance, odpovědnost, umění pochválit, vedení ke spolupráci, konkretizace a zvládání konfliktních situací.**

Dalším důležitým faktorem, na který se někdy zapomíná, je management třídy. Je velice důležité, aby učitel dokázal pracovat se třídou jako celkem. Tento faktor *„nabízí mnoho cenných nástrojů pro vytvoření takových podmínek ve vyučování, v nichž by vyučující mohli se svými žáky navázat dobré vztahy a které by žákům umožnily dobře se učit.“*(Eichhorn, 2019, str. 7). Třídní management nám vlastně říká, jak bychom měli vést hodinu, aby nám všechno při vyučování fungovalo. Díky třídnímu managementu se učitel může naučit tomu, předem zabránit narušení vyučování. Co můžeme tedy udělat pro to, aby ve třídě nenastal ruch? To popsal ve své publikaci Christoph Eichhorn (2019, str. 9). Měli bychom si vybudovat s žáky pozitivní vztah, dobře se připravit na vyučování, navazovat při vyučování na předchozí zkušenosti a potřeby žáků, vytvářet ve třídě struktury bez narušení vyučování, vést žáky formou uznání, pochvaly a ocenění, zavést ve své třídě rituály a hlavně být přítomen. Myslíme ve smyslu být ve třídě nejen fyzicky, ale být také přítomný duchem a vhodně reagovat na chování a podněty žáků.

Učitel by měl vytvářet takové předpoklady, aby se žáci pod jeho vedením rozvíjeli a rostli. Předat jim co nejvíce svých zkušeností a potřebné know – how, kterým ve svém věku momentálně nedisponují.

4.2. Verbální a neverbální komunikace jako součást sociálních dovedností učitele

Komunikace ve vyučování je pro žáky a učitele velice důležitá. Je to jeden z faktorů, který je neodmyslitelnou součástí vyučování. Ve vyučování se nejvíce využívá sdělování

informací pomocí mluvených verbálních projevů. U nás ale například i na Slovensku se vžilo používat termín pro komunikaci ve škole termín pedagogická komunikace (v angličtině classroom communication). Pokud komunikace vázne, učitel by se měl zamyslet nad tím, proč tomu tak je. Když je komunikace narušena, budou se nám „hroutit" i další faktory, jako je například klima ve třídě, důvěra apod. Děti, ale ani učitel, se nebudou ve třídě cítit komfortně ani bezpečně.

Proto, aby dokázal učitel dobře vnímat signály, které jeho žáci vysílají, musí učitel o žácích získat co nejvíce informací. Důležitou činností, kterou by měl učitel disponovat, je psychodiagnostická činnost. Tato činnost by měla obsahovat individuální rozměr. *„V této rovině jde o rozpoznání a vyjádření změn, k nimž dochází u jednotlivých žáků. Jde o zodpovězení otázek, jaký je žák ve srovnání s dřívějškem, co (a jak) se změnilo, jaký pokrok se objevil a na základě jakých příčin k němu došlo."* (Schimunek, 1994, str. 23). Tato schopnost je pro učitele velice těžká, musí se naučit číst tzv. mezi řádky. Z toho důvodu jsou obtížné začátky na prvním stupni. Když žák nastoupí do školy, je pro něj vše nové, prostředí, učitel, spolužáci. Ze začátku může být složitější navázat komunikaci mezi dětmi (např. mezi těmi, které jsou spíše uzavřené). Proto je důležité si najít společnou cestu a navzájem si důvěřovat, naladit se tzv. na stejnou vlnu.

Dle P. Gavory (1988, cit. podle Schimunek, 1994, str. 23) pedagogickou komunikaci vymezil několika tezemi: pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu; slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů; informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovány verbálně a neverbálně; pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, která určují pravomoci jejích účastníků; má prostorové a časové dimenze. Mohli bychom tedy říci, že komunikace mezi účastníky celé třídy je dlouhodobý proces, na kterém je zapotřebí neustále pracovat. Pokud ve třídě bude fungovat komunikace tak, jak má, je to výhra. Alespoň já to beru jako výhru. Mám jistotu v tom, že se děti nebojí něco říci, vzájemně si důvěřujeme a dokážeme se domluvit. Dokážeme vyčíst jeden z druhého, když se něco nepovede, a následně problém společně vyřešit.

Když si představíme vyučování ve třídě, zjistíme, že zde dochází k nesouměrnosti komunikačních partnerů. Jedná se o nesouměrnost kvantitativní, ale i sociální. Na jedné straně je učitel jako subjekt komunikace. Jedná se o jednotlivce, dospělou osobu. Na druhé straně jsou děti (žáci), kterých může být ve třídě 20 – 30. Jedná se o dětské subjekty, které jsou velmi často sociálně velmi odlišné. Zde nastává situace, kde se objeví specifická komunikace mezi žáky a učitelem. Jelikož má učitel ve třídě více dětí, nemá možnost komunikovat s každým žákem

jednotlivě, ale musí komunikovat se třídou jako s celkem. Tím dochází k tzv. masové komunikaci – jeden subjekt je v roli komunikátora a ostatní subjekty jsou v roli příjemce. Učitelé ve své profesi velice často mluví - přednášejí, vysvětlují, kladou otázky, dávají pokyny. Kvalitní mluvený projev je u učitele jeden z nejdůležitějších aspektů. Díky kvalitnímu projevu učitele dochází k efektivní výuce. Kvalitní projev se vyznačuje také tím, že výklad učitele je výstižný. Výstižně se vyjadřovat napomáhá zkvalitnění učitelské verbální činnosti. Efektivní výklad se také často spojuje s kladením otázek. *„U výkladu i kladení otázek je zcela nezbytné zajistit, aby složitost učitelova vyjadřování odpovídala duševním schopnostem žáků.“* (Kyriacou, 1996, str. 50). Kladením otázek má učitel možnost zjistit, jak je jeho výklad účinný a jestli mu žáci zcela rozumí.

Učitel by měl zvolit pokaždé jinou úroveň mluveného projevu. Měl by přihlédnout k aktuálnímu stavu a situaci ve třídě. Tato dovednost se považuje za jednu z nejdůležitějších, kterou by měl začínající učitel zvládnout. Měl by se naučit vnímat třídu a vyhodnotit, jakou úroveň mluveného projevu využije. *„Učitel by se tedy měl snažit, aby při výkladu používal gramaticky jednoduchý jazyk, hovořil přesně, dobře používal příklady, správně definoval všechny termíny, a především, aby nemluvil příliš dlouho!“* (Kyriacou, 1996, str. 57). Jak jsem již výše zmínila, děti by měly být společně s učitelem na sebe „napojeni“. Jelikož učitel zná svoji třídu nejlépe, pozná, jak jsou jeho žáci naladěni. Dokáže rozlišit, kdy si může dovolit obsáhlejší výklad, a kdy naopak žáci potřebují odreagování pro to, aby mohli získávat další informace.

Už v předešlém výkladu jsem hovořila o neverbální komunikaci. Je stejně důležitá jako verbální. Neverbální komunikaci bychom si mohli definovat jako „komunikaci beze slov“ při níž využíváme své tělo. Oproti verbální komunikaci, která je časově omezena na dobu, kdy člověk mluví, jsou neverbální signály stále aktivní. Neverbální komunikaci nelze zastavit, v našem životě se projevuje neustále a je stále přítomna. Autoři Mareš a Křivohlavý (1989, cit. podle Kyriacou, 1996, str. 50) ji definují takto: *„Označení nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.“*

Existují různé formy neverbální komunikace, které v běžném životě používáme. V některých publikacích je autoři rozdělují jako extralingvistické a paralingvistické prostředky. Mezi extralingvistické prostředky řadíme – **mimiku**, **kineziku** (pohyb těla), **fyzické postoje**, **gesta**, **haptiku, proxemiku** (přiblížení nebo oddálení) **a úprava zevnějšku.** Všechny tyto formy neverbální komunikace jsou učitelům známé. Často je ve vyučování využívají. Např.

gestikulace je jednou z hlavních forem, kterou učitel ve výuce využívá. Gesta obvykle doprovázejí, doplňují nebo nahrazují mluvený projev. Může se ale stát, že učitel ve výuce využívá až příliš často gestikulace. Mohu to potvrdit z vlastní zkušenosti. Já sama jsem člověk, který gesta často využívá. Snažím se je tedy alespoň trochu omezit. Naopak ale autoři Kelly, Özyürek a Maris (2010, cit. podle Anna Šmardová, 2016 [online]), dokonce tvrdí: „Gesta a řeč tvoří v průběhu mluvy integrovaný systém. Vazba mezi gesty a řečí je relativně silná, protože tyto komponenty „dohromady tvoří jazyk“.“

Úplně první neverbální formou komunikace, kterou využíváme od narození, je dotek. Jádrem haptiky je tělesný kontakt. Abychom mohli využívat tuto formu, musíme nejprve odbourat určité bariéry, které kolem sebe všichni máme. Z těchto důvodů bychom měli s doteky nakládat opatrně a frekvence této formy bude nižší než například u mimiky. Další formou neverbální komunikace, se kterou bychom měli také nakládat opatrně, je proxemika. *„Podstatou prostorové komunikace je vztah mezi partnery v komunikaci, na jehož základě je udržována jejich vzájemná vzdálenost.“* (Bednaříková, 2006, cit. podle Anna Šmardová, 2016 [online].). Každý z nás má potřebu vlastního prostoru, ale míra osobního prostoru je pro každého individuální. „*Se vzdálenostmi souvisí také problematika teritoria, které hraje v prostředí školy důležitou roli. S teritoriem se pojí vlastnickými nároky a pocity k určitým místům.*“ (Pease, 2001, cit. podle Anna Šmardová, 2016 [online])

To, jak funguje komunikace ve třídě, můžeme pozorovat i na uspořádání třídy. Autorka Bradová (2011, cit. podle Anna Šmardová, 2016 [online]) tvrdí, že z podoby uspořádání třídy je možné odvodit způsob komunikace i její asymetrické rozprostření mezi žáky. Autorka rozděluje uspořádání třídy na tři typy – tradiční sálové uspořádání výuky (frontální styl výuky), modulové uspořádání (žáci sedí po skupinách kolem spojených lavic), uspořádání do tvaru podkovy. Vždy jsem si myslela, že budu mít třídu uspořádanou tradičně. Od chvíle, kdy jsem na praxi ve třídách viděla tzv. hnízda, začal mě tento styl zajímat. Jelikož jsem s takovým typem uspořádání neměla zkušenost, vůbec jsem nad ním neuvažovala jako nad možnou alternativou. Mé kolegyně mají uspořádané lavice do „hnízd“ a jsou s tím velice spokojené. Od letošního školního roku učím ve dvou třídách. V jedné třídě je klasické uspořádání a ve druhé, uspořádání modulové. Stále ještě polemizuji s tím, které uspořádání by mi společně s dětmi nejvíce vyhovovalo.

Druhou skupinou jsou tedy prostředky paralingvistické. Do těchto prostředků můžeme zařadit: hlasitost řeči, barvu hlasu, rychlost řeči, pauzy a slovní důraz. Tyto prostředky jsou stejně důležité jako prostředky extralingvistické. Díky nim můžeme dětem ukázat, jak správně

pracovat se svým hlasem. Nejen pro učitele je znělý hlas důležitý. Učitel se uplatňuje jako mluvní vzor. Nesmíme zapomínat na to, že se dítě učí napodobováním, a tudíž náš projev by měl být hlasově, silově i výškově přiměřený.

Tuto podkapitolu bych shrnula tak, že učitel by měl neverbální komunikaci správně využívat, ale také se dobře orientovat v neverbálních signálech, které přicházejí od žáků. Díky správnému napojení mezi učitelem a žáky, kdy dokáže odhadnout pocity a nálady, panující ve třídě, má možnost zrealizovat co nejefektivnější pedagogickou komunikaci.

4.3. Vliv učitele na žákovské sebehodnocení

My jakožto učitelé máme velký podíl na tom, jak se u žáků utváří hodnotící a sebehodnotící dovednosti. S touto schopností se člověk nerodí, nýbrž se utváří postupně. Právě ve škole je dána možnost, aby žák postupně vyvíjel tyto hodnotící a sebehodnotící postupy a abychom my jako učitelé jim k tomu dopomohli. J. Slavík (1999) ve své publikaci považuje učitelovo hodnocení za cestu k žákově autonomii. Díky kvalitnímu pedagogickému hodnocení má žák možnost rozvíjet své schopnosti pro objektivní sebehodnocení.

Hodnocení učitele by mělo být pro žáka informativní. Toto hodnocení umožní žákovi lépe se rozhodovat při svém sebehodnocení. *„Chce-li žák rozšířit nebo prohloubit své znalosti, napravit nedostatky, nebo vylepšit svou školní „reputaci“, mělo by mu hodnocení ze strany učitele poskytnout dostatek informací k tomu, aby žákovo úsilí bylo zdařilé. Informativní hodnocení je pro žáka rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil.“* (Slavík, 1999, str. 38). S tímto tvrzením se zcela ztotožňuji. Učitel by měl žákovi poskytnout informace o tom, jak na tom je. Dítě na prvním stupni ZŠ potřebuje oporu učitele a dostatek informací, aby vědělo, jak se může dále rozvíjet, a tím se rozvíjejí i jeho sebehodnotící schopnosti. Je to důležité také proto, aby dítě na sebe pohlíželo objektivně a dokázalo samo sebe adekvátně posoudit.

Hodnocení je podle Slavíka (1999) v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy, hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, je potřeba, aby sami hodnocení co nejlépe zvládli a rozuměli mu. Z pohledu začínajícího učitele mohu potvrdit, že pro učitele je zvládnutí hodnocení velice obtížné. Je to schopnost, která je pro člověka velice obtížná a pro učitele obzvlášť. Učitel by měl zvládat hodnocení a porozumět mu natolik, aby mohl pomoci

svým žákům. Myslím si, že i učitel se v tomto směru neustále vyvíjí a na této schopnosti, která je pro nás všechny v životě velice důležitá, ustavičně pracuje.

Učitel má mnoho prostředků k tomu, aby dokázal žáky přivést do pozice, aby se dokázali objektivně posoudit a zhodnotit. Na čem nejvíce záleží, je učitelovo pojetí výuky a hodnocení, kterým žákům dopomůže k rozvoji sebehodnocení. *„Učitel by tedy měl, kromě vlastních hodnotících aktivit, vytvářet pro žáka prostor, aby se žák mohl procesu sebehodnocení skutečně reálně učit.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 84). Žák by měl dále dokázat, jak zdůrazňuje J. Pelikán (2002) ve své knize, zobecňovat poznatky sám o sobě, provádět sebereflexi, která vzniká na základě subjektivního zobecnění poznatků o sobě, jež každý člověk získává převážně z interakce s okolním světem. Z ní pak vychází sebepojetí jako obraz sebe sama.

Učitel se snaží přesunout odpovědnost na žáka a tím dosáhnout toho, aby žák přijal roli subjektu, který dokáže učiteli ukázat své úsilí a předvést čeho za školní rok společně dosáhli. V začátcích nebude dětské hodnocení zcela objektivní, ale časem se jejich úsudky o sobě a své práci stanou konkrétnějšími a výstižnějšími a začnou se přibližovat reálné skutečnosti. Při sebehodnocení může u žáků nastat problém v tom, že žák neví, co se od něj očekává. Učitel mu ne zcela jasně a srozumitelně podal informace o tom, co se od něj vyžaduje. K tomu nám může pomoci kriteriální hodnocení, kde jsou žáci předem seznámeni s kritérii hodnocení, a tím jsou pro ně informace jasnější a lépe pochopitelné.

Další důležitou věcí je znalost cílů, kterých má žák dosáhnout. *„Jestliže žáci znají cíl vlastní činnosti, jestliže přesně vědí, co si mají během vyučovací hodiny osvojit, pak mohou organizovat svou vlastní práci, vytvořit si vlastní plán a pořádek v práci. Zároveň učitel při každé nové činnosti žákům připomíná cíl, kterého mají dosáhnout, a vede žáky ke sledování splněných cílů.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 83). Pokud máme jasně stanovené a formulované cíle a kritéria, velice nám to usnadní práci a učitel ale i žák se budou lépe orientovat nejen ve svých výkonech, ale i výkonech spolužáků.

V tom, aby se žák co nejlépe naučil schopnosti sebehodnocení, hraje podstatnou roli formativní hodnocení. Díky tomuto hodnocení může učitel poskytnout zpětnou vazbu, která je podrobná a týká se žákova výkonu. Takové hodnocení nám umožní podrobně sdělit informace o tom, co žák již zvládl, co se mu povedlo, nebo naopak na čem by měl zapracovat a na kterou část učiva by se měl ještě zaměřit. Informace pak žákovi pomohou k tomu, aby se jeho výkon zlepšil. Zpětná vazba je pro žáka důležitá a k rozvoji jeho sebehodnocení nenahraditelná. Žák dostává od učitele zpětnou vazbu, se kterou dále pracuje. Díky těmto zpětnovazebným postupům má dítě možnost dokázat se objektivněji hodnotit.

Důležitou roli také zastává sociální klima ve třídě. Dobré sociální klima pomáhá žákovi lépe se rozvíjet. Každý učitel by měl dbát na to, aby vytvářel prostředí, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně. Autoři Walsh a kol. (1998, cit. podle Kolář, Šikulová, 2005) sepsali, od čeho se sociální klima odvíjí. Ve třídě by měla panovat atmosféra vzájemné důvěry. Bez důvěry by vztahy ve třídě nefungovaly. Měli bychom mít smysl pro sounáležitost a komunitu. Všichni účastníci jsou zapojeni do procesu rozhodování. Dobré sociální klima by se neobešlo bez laskavosti a povzbuzení od vrstevníků. Důležitý je i postoj učitele, který by měl být hodnověrný a neodsuzující. Nejen učitel, ale i žáci mají možnost zapojit se do hodnocení. A v neposlední řadě bychom měli myslet na to, abychom byli k sobě slušní a spravedliví.

Dalším důležitým faktorem pro rozvoj žákovského sebehodnocení je názor a posouzení spolužáků. Dochází zde ke vzájemnému hodnocení, kde se učitel dostává do postranní pozice. Neplatí pouze to, co říká učitel, ale do popředí se dostává to, jak na hodnocení pohlížejí spolužáci. Kolektivnímu hodnocení pomůže, když aktéři hodnocení (žáci) znají seznam kritérií, se kterými byli na začátku seznámeni. Díky tomuto seznamu mohou lépe posoudit spolužákovo snažení a zároveň si uvědomit, jak na tom jsou oni sami a na čem by měli zapracovat nebo v čem jsou jejich výsledky učení stejné či podobné. *„Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost ke společnému řešení problému.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 87). Ve své budoucí třídě bych ráda dbala na to, aby žáci dokázali užívat zpětnou vazbu, dokázali svému kamarádovi poradit, pochválit a ocenit jeho práci. Díky vzájemnému hodnocení žáci neslyší názor pouze ode mne, jako od učitele (dospělého), ale i svého spolužáka, který k nim má blíže než dospělý.

Autoři Kolář a Šikulová (2005) uvádějí, jaké nejčastější metody a techniky pro navozování hodnotících aktivit žáků učitel využívá. Vzájemné hodnocení žáků můžeme podpořit například těmito aktivitami: **portfolio, dotazník, hodnotící listy, porady mezi učitelem a žákem nebo kniha dotazů pro učitele.** Doufám, že se mi tyto metody osvědčí i v mé vlastní budoucí třídě a napomůžou mým žákům k rozvoji sebehodnocení.

Je velice důležité, aby učitel využíval ve svých vyučovacích hodinách také REFLEXI. V reflexi jsou podstatné otázky typu „CO“ a „PROČ“. Prostřednictvím těchto otázek podáváme žákovi jakousi pomocnou ruku. Tím žáci mohou lépe zjistit, v jaké části učiva jsou úspěšní a kde je potřeba se zlepšit. *„Otázky vedou žáka jednak k posouzení své aktuální úrovně a na druhé straně jsou povzbuzením pro stanovení dalších cílů do budoucna. Zároveň tyto otázky mohou povzbudit žáka k tomu, aby otevřeně hovořil o svých zkušenostech s učením.“* (Kolář, Šikulová, 2005, str. 88). Na reflexi se často zapomíná, jelikož na ní nezbývá ve vyučovací hodině čas. I

když se mi ve třídě už nedostává času, snažím se alespoň o rychlou reflexi, kdy mám přehled o tom, jak hodinu vnímali samotní žáci. Kromě reflexe můžeme k dalšímu zlepšení a k rozvoji sebehodnocení žáka přispět tím, že bude využívat třífázový model vyučování (E – U – R). V tomto modelu se také objevuje reflexe. Tento model je považován *„jako za jeden z efektivních postupů konstruktivistické pedagogiky."*"(Hansen Čechová, 2009, str. 36). Učitel zde nepředkládá žákům hotové informace, ale vytváří situace, v nichž žák objevuje sám (hledá informace, pracuje s nimi, zkoumá je a na základě svých poznatků vytváří závěry).

K tomu aby učitel co nejlépe rozvíjel žákovu schopnost objektivně hodnotit a sebehodnotit se, využívá různé metody a techniky, vytváří bezpečné sociální klima ve třídě, stanovuje kritéria hodnocení, zapojuje do hodnocení celý kolektiv a nesmí opomínat reflexi, která je ve výuce dosti podstatná a důležitá. Pokud se učitel bude snažit všechny tyto body co nejlépe dodržovat, je na nejlepší cestě k tomu, aby u žáka podpořil a rozvíjel hodnotící a sebehodnotící schopnosti.

5. Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části bylo shrnout učitelské kompetence, které jsou potřebné k tomu, aby učitel lépe pronikl do dětského světa a měl možnost žákovi pomoci s jeho rozvojem, jaké jsou jeho možnosti a čím musí disponovat, aby byl žákovi nápomocen.

Utvrdila jsem se v tom, že bychom měli na žáky pohlížet individuálně. Měli bychom brát v potaz jejich vývoj. Pokud se stane, že se dítě nachází v nižším vývojovém stádiu než jeho vrstevníci, měli bychom jakožto učitelé tuto situaci řešit. Žák na 1. stupni základní školy je samozřejmě na nižší myšlenkové úrovni než dospělý jedinec. Jsou to tedy dospělí, kteří musí dítěti pomáhat utřídit jeho názory a najít své místo v životě. Je zde také podrobněji popsáno, jak se utváří u dítěte vlastní „JÁ“ a jak je pro dítě důležité rodinné zázemí. Právě rodina je jedním z podstatných faktorů v životě dítěte. Učitel se stává další osobou, která žákovi pomáhá v jeho rozvoji a směřuje jeho schopnost objektivně hodnotit nejen sebe, ale i druhé.

Ve své práci také uvádím, jak důležitým aspektem pro žákovo učení je motivace. Pokud žáka dostatečně motivujeme, bude mít větší touhu poznávat a prozkoumávat okolní svět. S tím také souvisí hodnocení dítěte. Na rozvoji žákovské osobnosti se neodmyslitelně podílí to, jak je hodnocen. Proto se v další části věnuji hodnotícím normám, kriteriálnímu hodnocení a typům a druhům hodnocení. Chtěla bych, aby si učitel uvědomil, jak velkou má škálu výběru a je jen na něm, jakou cestou se vydá, a hlavně, co bude pro jeho svěřence nejlepší a prospěšné k jejich rozvoji.

V poslední části se věnuji učiteli a jeho kompetencím. Učitel má být vybaven takovými kompetencemi, na jejichž základě je schopen vést žáky k sebehodnocení a dokázat pomoci nejen jim, ale i jejich rodičům. Jak jsem již zmiňovala, právě rodina má velký podíl na vývoji osobnosti dítěte. Učitel komunikuje nejen s žáky, ale také s jeho rodiči. Musí si uvědomit, že rodina je silný faktor, od kterého se vše odvíjí, a podle toho jednat.

Díky nastudované literatuře jsem měla možnost lépe pochopit, v čem je důležitost sebehodnocení. To bylo hlavním cílem první, tedy teoretické části. Sebehodnocení je ovlivňováno jak vnějšími, tak vnitřními činiteli, a na to by měl každý učitel myslet a vybrat takové metody a hodnotící nástroje, které nebudou žáka negativně ovlivňovat, ale naopak mu pomohou v jeho osobnostním růstu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Předmětem mé diplomové práce je poukázat na důležitost sebehodnocení na 1. stupni ZŠ. Zaměřit se na to, jaké metody a nástroje může učitel na 1. stupni využít k tomu, aby žákům dopomohl k rozvoji sebehodnocení. Někteří učitelé se sebehodnocením žákům zvláště nepracují, a proto považuji za důležité se o toto téma více zajímat a zjišťovat, jaké mají učitelé možnosti k tomu, aby byli dětem pří rozvoji sebehodnocení co nejvíce nápomocni.

Praktická část má smíšený výzkumný přístup. Její charakter je jak kvalitativní, tak kvantitativní. V této části je zásadní kvalitativní výzkum, který je doplněný kvantitativní metodou založenou na dotazníkovém sběru dat. Co je tedy kvalitativní a kvantitativní výzkum? Krátce si uvedeme jejich charakteristiku. **Kvalitativní výzkum:** *„je to proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Creswell, 1998, cit. podle Hendl, 2005, str. 50). Pro kvalitativní část jsem zvolila školu, se kterou spolupracuji více než dva roky. Pro svůj výzkum jsem zvolila školu z také důvodu toho, že se zaměřuje na sebehodnocení žáka a na jeho rozvoj. Nabízí svým učitelům řadu kurzů a seminářů, ve kterých mají možnost se neustále vzdělávat. Učitelé si této podpory ze strany školy váží a plně jí využívají. Pro tento výzkum jsem jako hlavní metodu využila případovou studii cíleně vybraných učitelek. Ve vybraných třídách (první, čtvrtý a pátý ročník) proběhlo pozorování práce jednotlivých učitelek.

Pro doplnění své praktické části jsem zvolila i **kvantitativní výzkum.** Tento typ výzkumu *„využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků, nebo pozorování.“* (Hendl, 2005, str. 46). Z metod, které tento výzkum nabízí, jsem zvolila dotazník pro učitele i žáky. Dotazník pro žáky vyplnilo celkem 26 respondentů ze třech paralelních tříd pátého ročníku. Dotazník pro učitelky vyplnily celkem tři učitelky z pěti dotazovaných.

1. Cíle

Cílem výzkumné části je zjistit, jak k sebehodnocení žáků přispívá učitel prvního stupně. Zjistit, jaké metody a nástroje využívají učitelé prvního stupně při sebehodnocení žáků.

Zjistit, jak žáci pohlížejí na sebehodnocení. Zda mají ve vyučovacích hodinách prostor pro to, aby ohodnotili svoji práci a otevřeně se k ní vyjádřili a zhodnotili ji.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké je využití metod při vedení žáků k sebehodnocení?

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je zkušenost žáka se sebehodnocením?

2. Charakteristika výzkumného vzorku

2.1. Charakteristika školy

Škola, na které působím, je úplnou školou s 1. až 9. postupným ročníkem. Kapacita školy je 580 žáků. Ve třídách je průměrně 23 žáků. Součástí školy je školní družina i jídelna.

V prvním a druhém ročníku 1. st. mají žáci slovní hodnocení. Od třetího ročníku je výběr mezi slovním hodnocením a klasifikací zcela na třídním vyučujícím. Ve většině případu učitelé přecházejí na klasifikaci, tedy hodnocení prostřednictvím známek 1 – 5. Protože škála od jedné do pěti je příliš úzká a známka nevypovídá dostatečně o tom, v čem je žák úspěšný a kde má naopak problémy, doplňují někteří učitelé druhého stupně známky hodnocením formativním.

2.2. Filosofie školy

Motto školy:

V každé spořádané obci má býti škola, do níž by mládež

všecka k cvičení pospolu vedena byla. Nechť budova

tato je chráněna vědění, lásky a statečnosti.

Jan Ámos Komenský

Základní škola, ve které provádím svoji praxi, učí od roku 2007 dle vlastního vzdělávací programu – Společně za vzděláním. Vedení školy se zaměřuje na rozvoj studijních dovedností žáka, ale také na rozvoj jeho osobnosti. Snaží se o to, aby práce byla promyšlená a smysluplná.

Tato škola si zakládá na tom, aby vše, co na škole probíhá, probíhalo v bezpečném, tvořivém a radostném prostředí.

Usilují o:

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- věnovat stejnou péči žákům nadaným i těm, kterým to ve škole příliš nejde, oceňovat jejich snahu o dosažení dobrých výsledků
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci
- zapojit zákonné zástupce žáků a veřejnost do dění ve škole, získat je pro spolupráci a společně s nimi pokračovat na rozvíjení sebehodnotících schopností žáků.

Díky této filosofii a přístupu školy k dětem jsem si tuto školu vybrala. Jsem ráda, že jsem od vedení školy dostala příležitost. Díky této příležitosti se mohu rozvíjet jako pedagog a získávat nové zkušenosti.

2.3. Spolupráce s rodiči

Na této škole se mi také líbí spolupráce a komunikace s rodiči. V průběhu roku jsou rodiče seznámeni se všemi akcemi, dostávají základní informace, mají možnost se podílet se na rozvoji svého potomka.

Škola podporuje nejrůznější formy spolupráce s rodiči. Rodiče spolupracují s učiteli jak při přípravě volnočasových aktivit, tak například i při organizačních záležitostech. Vedení zejména oceňuje, když zákonní zástupci pomáhají na škole v přírodě, lyžařském výcviku,

školních výletech a exkurzí, školních trzích apod. Nesmím zapomenout také na třídní schůzky. Na většině škol jsou třídní schůzky koncipovány tak, že se jich účastní pouze rodič a učitel. Na škole, kde provádím svůj výzkum, jsou ale zavedené tzv. TRIPARTITY. Třídních schůzek se účastní všichni tři aktéři, kterých se schůzky týkají – rodič, učitel a žák. Třídní schůzka probíhá tak, že se vyjádří všichni účastníci. Žák má zde prostor pro sebehodnocení, učitel a rodič slyší, jak se dítě hodnotí. Ale i žák má možnost slyšet zpětnou vazbu od svého rodiče a učitele. Díky těmto dvěma názorům, má možnost zamyslet se sám nad sebou a vyhodnotit situaci. Myslím si, že je úžasné, když má žák možnost účastnit se na třídních schůzkách. Jedná se především o něj a je logické, aby byl na schůzce přítomen a měl možnost se k názorům obou stran vyjádřit.

Komunikace s rodiči je pro školu základ dobré spolupráce mezi zákonnými zástupci a školou. Chápou ji jako jeden ze základů kvalitního výchovně vzdělávacího procesu. Právě společně strávené aktivity a vzájemná spolupráce podporuje komunikaci mezi rodičem a učitelem. Učitel má pak větší šanci pomáhat žákovi v rozvoji sebehodnocení. Má od rodičů dostatek informací k tomu, aby věděl, jak má žáka vést a rozvíjet jeho osobnost. Pro zlepšení spolupráce byl roku 2015 vytvořen Spolek rodičů a přátel.

2.4. Projekty školy a spolupráce

Hlavním projektem je projekt – Pomáháme školám k úspěchu. Pomáháme školám k úspěchu je vzdělávací projekt pro učitele a ředitele veřejných základních škol v České republice, který se zaměřuje na vysokou kvalitu vzdělávání s důrazem na individuální přístup učitelů k žákům a s cílem naučit každého žáka učit se tak, aby dosahoval co nejlepších vzdělávacích výsledků.

Tento projekt inicioval a financuje THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. Jde o rodinnou nadaci Renáty a Petra Kellnerových.

Díky tomuto projektu se škola snaží o to, aby se každý žák uměl nejen co nejlépe učit, ale aby zažíval školní úspěchy a dosahoval svého osobního maxima. Snaží se o partnerskou komunikaci, naplňování potřeb žáků a podněcování jejich vnitřní motivace. Velkou pomocí při naplňování těchto cílů je využívání formativního hodnocení při výuce, slovního hodnocení v prvních a druhých ročnících 1. st. a využívání všech forem kooperativního učení.

Tento projekt mne velice zaujal a těším se na to, až se na projektu budu moct se svými kolegy podílet.

3. Použité metody

Hlavní výzkumnou metodou mojí diplomové práce je případová studie (kvalitativní výzkum). Co je vlastně případová studie? Krátce bych tuto metodu pospala a přiblížila, o co se jedná. Hendl (2005, str. 103) popisuje tuto metodu takto: *„zaměřuje se na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.“* V této studii jde o to, abychom byli schopni zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Hendl (2005, str. 104) přirovnává tuto metodu k mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí.

Máme také několik typů případových studií. Hendl (2005, str. 104 – 105) vymezil celkem 5 typů případových studií:

- **Osobní případová studie** – podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby; zaměřujeme se na minulosti, kontextové faktory a postoje, které předcházely určité události (př. užívání drog); může jít také o zachycení celého života = historie života
- **Studie komunity** – zkoumání jedné nebo více komunit ve městě nebo celé město; používáme označení sociografie (popis a analýza hlavních aspektů života komunity, př. politické aspekty, práce, volný čas, rodinný život atd.)
- **Studium sociálních skupin** – zkoumání malých komunikujících skupin (rodina), ale i větších difuzních skupin (zaměstnanecká skupina); jde o popis a analýzu vztahů a aktivit ve skupině
- **Studium organizací a institucí** – zkoumání firem, škol, odborových organizací, procesu změn a adaptací; cíle jsou různorodé: hledání nejlepšího vzorce chování, zavedení určitého typu řízení, evaluace, zkoumání procesu změn a adaptace
- **Zkoumání událostí, rolí a vztahů** – zaměřuje se na určitou událost (překrývá se s třetím a čtvrtým typem případových studií); jedná se např. o analýzu interakce a žáka, konfliktu rolí, adaptace, stereotypů

Ve svém výzkumu jsem provedla cílené pozorování vybraných kolegyň ve třídě. Dotazované kolegyně byly předem informovány o tématu mé diplomové práce, a věděly, že se otázky budou týkat jejich praxe. Také jsem je informovala o tom, v jaké časové sekvenci bude probíhat pozorování v jejich kmenových třídách. Všem učitelkám bylo nabídnuto poskytnutí výsledků, které vzejdou z výzkumu. Při pozorování jsem využívala záznamový arch, který mi dopomohl k zorientování se ve třídě. K dispozici jsem měla celkem 2 záznamové archy –

záznamový arch pro učitele a žáka. U obou typů archů jsem si zvolila kritéria, kterých jsem si v průběhu pozorování všímala a zaznamenávala.

Jako doprovodnou metodu jsem zvolila dotazník pro učitele a žáky. V obou případech byla zajištěna **anonymita**. Všichni respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, byli seznámeni s tím, že budou v diplomové práci uvedeni anonymně. Výsledky, které z výzkumu vzešly, byly použity pouze pro výzkumné účely diplomové práce. V době, kdy jsem výzkum realizovala, byly školy zavřené a já neměla jinou možnost, než rozeslat dětem a učitelům dotazníky. Dotazník pro učitele byl koncipován do čtyř částí. Každá část obsahuje několik otázek vyžadujících otevřené odpovědi. Tyto části se týkají preferovaného typu hodnocení, sebehodnocení žáků, vnímání sebehodnocení žáky a učitelem a sdílení sebehodnocení s rodiči. Obsah dotazníku pro učitele:

Preferovaná funkce hodnocení:

- Která funkce hodnocení je pro Vás ve vyučování nejdůležitější a proč?

Sebehodnocení žáků:

- Jak často ve své praxi používáte během vyučování sebehodnocení žáků?
- Jakou podobu má sebehodnocení žáků ve Vaší kmenové třídě?
- Jak poznáte, že sebehodnocení žáků děti skutečně rozvíjí?
- Doslechla jsem se, že pro sebehodnocení je dobré, když žáci znají kriteriální hodnocení. Máte s tím nějaké zkušenosti? Co jste od toho očekávala, potvrdila se vaše očekávání nebo Vás naopak něco překvapilo?
- Využíváte ve vyučování jako jednu z možných forem hodnocení také portfolio? Jaké s tím máte zkušenosti?
- Jaké jiné podpůrné metody a techniky se Vám ve vyučovacích hodinách osvědčují?

Vnímání sebehodnocení žáky a učitelem

- Myslíte si, že se žáci dokáží objektivně zhodnotit sami?
- Vidíte nějaký rozdíl v sebehodnocení u žáků např. cizinců, SVP apod.? Dokáží se reálně posoudit?
- V kterých případech se žáci nadhodnocují?

- Pokud se žáci nadhodnocují nebo se vidí naopak kriticky, jak se s tím dá dále pracovat? Setkala jste se s touto situací ve své praxi?

Sdílení sebehodnocení s rodiči

- Sdílíte nějak sebehodnocení žáků s rodiči? Je to pro ně dostatečná informace?
- Zajímají se rodiče o to, jak se jejich dítě dokáže ohodnotit a zdali se dokáže objektivně posoudit?
- Dáváte rodičům nějaká doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jak by se mohli podílet na zlepšení jeho sebehodnocení?

Dotazník pro děti je rozdělen do osmi částí. Otázky jsou otevřené i uzavřené. Snažila jsem se zjistit, jaký typ hodnocení preferují, jakým přínosem je pro ně hodnocení, jestli dokáží hodnotit sebe i spolužáky a nakolik jsou si sebehodnocení vědomi. Obsah dotazníku pro žáky:

- Uzavřené otázky:
  - **Jaká se ti líbí forma hodnocení?** (výběr z možností: klasifikace (známky), slovní hodnocení, mimoverbální hodnocení (gesta, úsměv apod.), procentuální/bodové hodnocení)
  - **Zjistíš podle hodnocení od paní učitelky, co ti jde a kde děláš chyby?** (výběr z možností: vždy, občas, nikdy)
  - **Máš ve třídě možnost sebehodnotit své vlastní učení?** (výběr z možností: ano, ne, nevím)
  - **Je pro tebe těžké posuzovat učení spolužáka? Jsi radši, když můžeš posoudit spíše kamaráda než sebe?** (výběr z možností: ano, ne, někdy)

- Otevřené otázky:
  - Co se ti líbí/nelíbí na známkování?
  - Co se ti líbí/nelíbí na slovním hodnocení?
  - Kdy se ti nejlépe učí?
  - Zamysli se a napiš, co se ti v poslední době líbilo (např. nějaké téma, skupinová spolupráce, projekt apod.)? Objevilo se v dané činnosti, která se ti v poslední době líbila, také to, že ses mohl sebehodnotit?

Můžu tedy shrnout, že stěžejní metodou jsou pro mě případová studie. Díky případové studii a dotazníkům mám možnost shromáždit informace a vyvodit z nich určité závěry. Tyto metody názorně ukázaly, jak se liší přístup učitelů k sebehodnocení i k používání různých metod a jaký vliv má délka učitelské praxe na jejich výsledky.

4. Případová studie učitelek

Ještě před tím, než se začneme podrobně zabývat případovou studií cíleně vybraných učitelek, chtěla bych zmínit, z jakého důvodu jsem si do svého výzkumu vybrala školu, na které učím. Výzkumná základní škola je z mého pohledu dobrá v tom, že svým učitelům plně věří a vkládá do nich důvěru. Učitelé se sami mohou rozhodnout, jaký typ hodnocení jim vyhovuje, a tím budou ve své třídě učit. Panuje zde vzájemná podpora a tolerance. Zkušenější učitelé pomáhají mladším. Předávají jim typy na nejlepší metody, které by mohli využít při vedení žáků k sebehodnocení. Doporučují jim různé kurzy, kterými ony samy prošly, a které se jim osvědčily. Právě na rozvoj sebehodnocení se na této škole dbá. Již od prvního ročníku si žáci vedou portfolio, kde mají možnost hodnotit svůj výkon. Učitelky si o této problematice neustále vyhledávají informace, zajímají se o novinky a průběžně se vzdělávají. To, co mě nejvíce překvapilo, bylo, že ony samy vymýšlejí nové metody, které by podpořily žákův rozvoj. Místní učitelky tedy neustále hledají inovativní postupy a mají o toto téma zájem. Hledají a přemýšlejí nad tím, co by jim mohlo ve třídě fungovat a tím co nejlépe přispět k rozvoji osobnosti konkrétního žáka.

4.1. Práce s portfoliem ve vzdělávacích obdobích

Výše jsem již zmiňovala, že si žáci vedou v každém ročníku portfolio. Podrobně jsem tedy sepsala informace ke každému vzdělávacímu období. Ročníky jsem rozdělila na první až druhý ročník a třetí až čtvrtý ročník. Nezahrnula jsem pátý ročník, jelikož se v tomto ročníku s portfoliem již nepracuje. Pro toto rozdělení jsem se z důvodu objektivity posouzení vlastního výkonu. Děti v 1. a 2. ročníku nejsou schopné se reálně posoudit, nemají ještě natolik rozvinuté schopnosti, které jsou k sebehodnocení potřebné. Naopak od třetího ročníku jsou děti více schopné vidět sebe a svůj výkon vidět objektivněji. Na začátek bychom si zmínili, jak žáci pracují v konkrétních vzdělávacích obdobích.

4.1.1. Využití portfolií ve vybraných třídách

Žákovské portfolio je v této škole zavedeno do čtvrté třídy. Paní učitelky se shodly na tom, že v páté třídě je pro žáky portfolio nefunkční a málo s ním pracují. Osobně si myslím, že žákovské portfolio je funkční i v pátém ročníku 1. stupně. Žák se neustále rozvíjí a v pátém ročníku nastává moment, kdy končí etapu na prvním stupni a přechází na druhý stupeň. V tomto ročníku by byla možnost shrnout všechno to, co se žáci od prvního ročníku naučili a kam se posunuli. Proto se domnívám, že by bylo užitečné, kdyby měli možnost vést si žákovské portfolio až do pátého ročníku.

V prvním a čtvrtém ročníku si žáci vedou pracovní portfolio neboli sběrné.

1. – 2. ročník

Žáci si ukládají do svých portfolií to, co se jim líbí a na co jsou pyšní. Dále si zakládají větší „testíky“, které se jim vydařily. V prvním ročníku učitelka nijak nedbá na to, aby byly práce dětí uspořádané podle určitých kritérií. Uspořádání prací podle určitého systému zavede až ve druhém ročníku.

Paní učitelka zavedla ještě jedno portfolio, kde si zakládají pouze týdenní plány. Díky zavedení dvou portfolií mají žáci pohromadě všechny týdenní plány, a tak mohou přehledně vidět to, co se za konkrétní týden naučili a jak se jim daná práce dařila.

Práce s týdenním plánem

V prvním ročníku učitelky tvoří takové týdenní plány, které jsou stručné a jednoduché. Je to důležité kvůli tomu, aby si žák první třídy dokázal sám přečíst, co se všechno za týden naučil a dokázal se ohodnotit. Učivo je formulováno otázkou nebo krátkou větou (př. Umím počítat do 10). Žák na konci týdne nakreslí smajlíka (druhy smajlíku: usměvavý obličej, obličej s rovnou čarou nebo „mračoun“) podle toho, jak si myslí, že se mu dařilo. Vedle smajlíka, které nakreslí žák, nakreslí smajlíka i rodič. Zde pak může rodič, ale hlavně i učitel vidět, jak se ohodnotil žák a jak žákovu práci ohodnotil rodič. Učitel má pak možnost vypozorovat, jestli s učením má dítě problém doma nebo ve škole.

Některé paní učitelky využívají ve 2. ročníku místo smajlíků hodnotící škálu.

3. - 4. ročník

Ve třetím a čtvrtém ročníku je též zavedené sběrné portfolio. Portfolio, kde se ukládájí týdenní plány, je zavedeno jen do třetího ročníku, ve čtvtém ročníku zavedeno není. Portfolio na týdenní plány učitelky zavádějí pouze v 1. a 2. ročníku ZŠ, ve zbylém ročníku od tohoto portfolia upustily. Paní učitelka mi to zdůvodnila tak, že o tom, co se žáci naučili v daném týdnu, diskutují každý pátek. Žáci shrnou, jak se jim v určitém týdnu vedlo.

Žákovské portfolio je rozděleno na konrétní vyučovací předměty, tudíž mají žáci lepší přehled o tom, kam své práce zařadí. Většinou si ukládají testy, které jim učitelka navrhne, aby si je do portfolia uložili. Samozřejmě si do portfolia mohou uložit také práce, na které jsou pyšní a rádi by si takové práce do portfolia založili.

Žák má tedy uložené práce od 1. až po 4. ročník. Ze začátku třídní učitelka uvažovala o tom, že na každý ročník budou mít žáci jiné desky, nakonec se ale rozhodla, že si žáci budou zakládat práce do jednoho portfolia, aby mohli lépe pozorovat své pokroky.

Práce s týdenním plánem

Od třetího ročníku se týdenní plán mění. Týdenní plán obsahuje celkem dva listy. Na prvním je napsáno ke každému předmětu učivo, aby žáci věděli, co se budou v daném týdnu učit. Na konci týdne dostanou druhý list, kde má každý možnost se ohodnotit. Hodnocení se liší v tom, že žáci mají ke každému předmětu napsané kritérium, podle něhož se žák ohodnotí na hodnotící škále. Rodič zde své hodnocení nezapisuje.

Ve 4. ročníku je týdenní plán podobný jako ve 3. ročníku, žák se zde ale nehodnotí na hodnotící škole, ale zaškrtává – umím bezpečně; občas chybuji; nedaří se mi, potřebuji pomoc.

V pátém ročníku je pouze týdenní plán, který je zveřejněný na webových stránkách školy.

Ve všech ročnících se učitelky snaží o to, aby každá hodina byla zakončena reflexí nebo sebehodnocením (ať už je to za práci ve skupině nebo jednotlivci). V nižších ročnících žáci nedokáží o svém učení a pokroku tolik hovořit, proto učitelky velice často využívají symboly a další podobné metody a formy, kterými mohou žáci ohodnotit svůj výkon.

Ve vyšších ročnících (od 3. ročníku) o sobě žáci více mluví, uvažují o zlepšení, jsou vedeni k tomu, aby se dokázali pochválit (což se děje i v nižších ročnících, ale ve vyšším

ročníku jsou schopni o sobě více uvažovat a lépe posoudit svoji práci, dokáží se objektivněji ohodnotit, než tomu bylo například v 1. či 2. ročníku).

Žák na začátku školní docházky nemá ještě zcela rozvinutou metakognici. Není schopen o sobě dlouze přemýšlet, uvažovat o svých myšlenkách, vytyčit si cíle, kterých chce dosáhnout. Žák se postupem času učí orientovat, plánovat a monitorovat. Důležitou schopnost, kterou se žáci stále učí a neustále se v ní zdokonalují, jsou evaluace a reflexe. Musíme ale mít stále na paměti, že i když je žák například v 5. ročníku, nemusí být v sebehodnocení na takové úrovni jako většina jeho vrstevníků. Každý žák je ojedinělý, musíme na každého pohlížet individuálně a i k němu tak přistupovat.

Na co bych neměla zapomenout, je kriteriální hodnocení. Žáci mají již od 1. ročníku v žákovské knížce kritéria pro hodnocení, která se vztahují vždy na konkrétní předmět. Na konci měsíce žáci hodnotí. Toto mne velice překvapilo a zároveň potěšilo. Podle mého názoru je pro žáky přínosné, když znají kritéria již od počátku školní docházky, po celou dobu školní docházky s nimi pracují a vědí, co se od nich očekává. Nečeká se, až budou žáci ve vyšším ročníku, ale každý je seznámen s tím, co se od něj očekává a co by měl zvládnout již od 1. ročníku. Žák má možnost nad vším uvažovat, v dalších ročnících je to pak pro žáky snazší a jsou schopni o sobě v určité míře přemýšlet již od počátku školní docházky.

Využívané metody k rozvoji sebehodnocení na výše zmiňované škole:

- Hodnotící škála
- Smajlící
- Teploměr
- Palec
- Semafor
- Terč
- Losovací dřívka
- Tříbarevný test
- Koláč

4.2. Charakteristika vybraných učitelek

V průběhu pozorování a hospitací ve třídách jsem od vybraných učitelek zjistila několik informací o jejich profesním životě. Informace o učitelkách jsem zjišťovala z toho důvodu, že jsem chtěla vědět, jak souvisejí jejich zkušenosti s možností přispět k žákovskému rozvoji v sebehodnocení.

- **Učitelka H.**
  - Délka praxe: 5 let
  - Vystudovaný obor: Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ
  - Ve školství působí od roku 2015
  - Letos je třídní učitelka v 1. ročníku
  - Své žáky hodnotí slovním hodnocení
  - Zúčastnila se různých kurzů, které pomáhaly začínajícím učitelkám, zajímajícím se o slovní hodnocení
  - Na základní škole, kde s kolegyní učíme, je skupina zkušených učitelek, které pomáhají mladším učitelkám zorientovat se ve slovním hodnocení a jak podpořit rozvoj žákovského sebehodnocení
  - Ve své práci se také zaměřuje na rozvoj čtenářství, ve třídě má zavedené čtenářské dílny
  - Zajímá se o Hejného metodu matematiky, kterou velice ráda učí

- **Učitelka P.**
  - Délka praxe: více než 30 let
  - Vystudovaný obor: Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ
  - Letos je třídní učitelkou ve 4. ročníku, ráda by svoji třídu dovedla až do 5. ročníku, poté plánuje odchod do důchodu
  - Během své praxe se stále vzdělávala, např. pracovala na šablonách EU
  - Absolvovala kurz kritického myšlení
  - Shlédla, ale i připravovala pro své kolegy/kolegyně ukázkového hodiny

- **Učitelka S.**
  - Délka praxe na ZŠ: déle než 2 roky
  - Vystudovaný obor: Učitelství pro MŠ, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
  - 7 let učila v Mateřské, při práci v MŠ studovala obor Učitelství pro 1. stupeň

- Letos v březnu převzala 5. ročník (s žáky neměla ani možnost se seznámit, jelikož došlo k uzavření škol), tuto situaci popisuje jako velice těžkou)
- Zajímá se o formativní hodnocení (v průběhu jejího studia ji nikdo neseznámil s touto formou hodnocení, až na venkovské škole, kde společně učíme)
- Na této základní škole prošla kurzem a každý týden se schází s kolegyněmi, kde diskutují nad formativním hodnocením a sebehodnocením žáků
- Je velice ráda, že měla možnost získat informace a zkušenosti od ostatních kolegyň, které se slovním hodnocením zabývají
- V tuto chvíli neučí matematiku Hejného metodou, ale je přihlášena na kurz, který jí dopomůže k tomu, aby tuto metodu pochopila a mohla ji v praxi využít

4.2.1. Průběh pozorování ve vybraných třídách

U každé, až na jednu, z výše uvedených učitelek proběhlo pozorování v jejich kmenové třídě. Učitelka, která učí v 5. ročníku, odešla na mateřskou dovolenou. Stihla jsem hospitovat v její třídě, když byla ještě přítomna, ale získané informace a vyplněný dotazník mám od učitelky, která převzala její třídu.

A) 1. ročník – Učitelka H.

V třídě jsem měla možnost být přítomna na hodinách matematiky a českého jazyka a literatury. Vybrala jsem si tyto předměty, jelikož jsou pro děti v ročníku zásadní. Chtěla jsem vidět, jak se žáci dokáží sebehodnotit, jestli bude nějaký rozdíl v sebehodnocení v těchto předmětech.

K pozorování jsem využívala záznamový arch, který jsem si vytvořila pro lepší orientaci.

Matematika:

V hodině, kterou jsem měla možnost vidět, probírala paní učitelka s žáky krokování. Žáci nejprve pracovali společně před tabulí, kde měli krokovací pás. Následně pracovali ve skupině až do konce hodiny. Žáci pracovali s úlohami, které měli v učebnici. Paní učitelka chtěla, aby se žáci naučili pracovat ve skupině, dokázali si navzájem poradit a přijít společně na správné řešení. Učitelka ještě před zahájením skupinové práce pokládala žákům dvě otázky: „Jak si můžeme ve skupině pomoci? K čemu je mi parťák?“ Jelikož se žáci teprve učili pracovat ve dvojici nebo v malých skupinkách, přišly mi tyto otázky přínosné. Žák si uvědomuje, proč

má právě na tomto úkolu pracovat společně s kamarády/ kamarádem, proč je to přínosné, co se tím naučí apod.

Ve třídě jsou lavice uspořádány do „hnízd“, takže nebylo nutné děti dělit do skupin. Úkolem bylo pracovat společně v celé skupině (4 žáci). V průběhu pozorování jsem zjistila, že se žáci v průběhu práce rozdělili do dvojic, jelikož jim práce v menší skupině vyhovovala lépe. Ve skupinách nenastal žádný problém, žáci se nehádali a dokázali společně pracovat. Tato situace mě překvapila. Domnívala jsem se, že žáci budou mít s prací ve skupině problém. Myslela jsem si to z toho důvodu, že se ještě moc neznají a na podobnou činnost nejsou až tolik zvyklí. Ve školce měli možnost si kamaráda na „hraní“ vybrat, zde byla skupina určena. Byla jsem tedy mile překvapena, že i žáci v první třídě jsou schopni na konci října pracovat společně bez jakýchkoliv problémů.

Na konci hodiny bylo zhodnocení vyučovací jednotky. Žák odpovídal na otázky kladené učitelkou pomocí zvednutého palce. Otázky učitelky: „Jak se ti dnes pracovalo ve skupině? Jak se ti ve skupině dařilo? Jsi spokojený se svojí prací?“ Pokud byl palec ve střední poloze nebo dolů, tak se učitelka žáků doptávala, proč tomu tak je. Je dobré, když nezůstaneme pouze u ukazování určitého symbolu, ale žáků se dále doptáváme. Učitel potřebuje znát žákovské pocity, aby věděl, co by mohl v příštích hodinách zlepšit nebo na čem s celou třídou zapracovat.

Český jazyk a literatura:

V této třídě paní učitelka velice často uplatňuje práci ve skupině, tudíž i v této hodině tak žáci pracovali.

První část byla věnovaná přepisu z tabule. Žáci přepisují krátké věty, napsané tiskacím písmem, a jejich úkolem je přepsat věty do sešitu psacím písmem. Žák si po přepisu svoji práci sám ohodnotí zelenou tužkou. Pokud má přepis správně, nakreslí si smajlíka ☺. Správnou větu vidí na tabuli. Následně se o této činnosti žáci společně s vyučující bavili. Žáci se hlásili podle toho, komu se podařilo věty přepsat nebo kdo si myslí, že na přepise bude muset ještě zapracovat.

Učitelka položila žákům otázku: „K čemu mi to je, že si práci sám zkontroluji?“ Byla jsem mile překvapena, že se všechny děti okamžitě hlásily a na otázku odpovídaly. Je vidět, že žáci o své práci a činnosti přemýšlejí a nebojí se říci svůj názor. Zde jsem si mohla ověřit, že dobré klima třídy je klíčem k tomu, aby se žákům dobře pracovalo a nebáli se něco říci, ohodnotit sebe nebo spolužáka/spolužáky.

Dále následovala práce ve skupině. Žáci si připomínali pravidla a rozdělení rolí (posel, mluvčí, zapisovatel) ve skupině, které jsou velice podstatné po celou dobu práce. Na konci hodiny si vždy mluvčí skupiny stoupl a zhodnotil, jak se jeho skupině pracovalo. Odpovědi mluvčích ze skupiny:

- „Dobře."
- „Chtěl bych pochválit všechny stolečky, u kterých se pracovalo tiše."
- „Byl tu hluk, nemohl jsem dobře psát."
- „Mně se pracovalo špatně, protože jsme taky křičeli."
- „Popletla jsem písmena, protože jsme také křičeli."

Žáci se společně domluvili, že budou muset zapracovat na ½ hlasu (je to pravidlo, které si zavedly všechny třídy na prvním stupni) a ve skupině určit toho, kdo tuto úlohu bude mít na starost. Dle mého názoru bylo dobře, že se žáci společně s učitelkou domluvili na tom, jak by mohl daný problém vyřešit a jak ho vylepšit. Mám možnost tuto třídu i nadále navštěvovat a myslím, že se snaží ½ hlas dodržovat a při každé práci ve skupině se tento faktor zlepšuje.

B) 4. ročník – Učitelka P.

V této třídě jsem měla možnost vidět hodinu českého jazyka a přírodovědy. Hodinu přírodovědy jsem chtěla obzvlášť vidět, jelikož paní učitelka využívá metodu „tříbarevného testu".

Český jazyk a literatura:

Hodina byla zaměřena na opakování vyjmenovaných slov. Na začátku hodiny učitelka říkala slova a žáci zvedali kartičky Y/I . Po každém slově učitelka vybrala jednoho žáka, aby odůvodnil svoji odpověď.

Dále následovala práce ve skupině. Ještě před tím, než žáci začali pracovat, zopakovali si pravidla pro práci ve skupině. Dostali pracovní list, který obsahoval 3 úlohy + sebehodnocení. Po dokončení práce mluvčí říkal své odpovědi, ostatní skupiny kontrolovaly. Pokud nějaká skupina nesouhlasila s odpovědí, její členové zvedli ruku.

Na závěr přišlo sebehodnocení. Úkolem žáků bylo nakreslit „koláč", který měli rozdělit tak, jak se na práci ve skupině podíleli, a tu část vybarvit. Jelikož jsem měla možnost během vyučovací hodiny skupiny pozorovat a vidět jak žáci pracují, vybrala jsem si z každé skupiny

jednoho žáka a na jeho sebehodnocení se zaměřila. Všichni žáci, které jsem pozorovala více, se ohodnotili tak, jak jsem předpokládala. Byla zde ale jedna dívka, která se nadhodnocovala. Je to žákyně, která má poruchu chování a mentálně se nachází na nižší úrovni. Ke konci hodiny jsem si s žákyní sedla a její ohodnocení probrala. Bylo zajímavé vidět, že když si s žákyní nějaký dospělý sedne a začne se s ní bavit o práci, kterou měla za úkol, začne se vidět jinýma očima. Bylo tam sice stále nadhodnocování, ale menší, než když se dívka měla hodnotit zcela sama. Po diskuzi s paní učitelkou jsem zjistila, že se s žákyní o tom zpětně baví asistentka, kterou má žákyně přidělenou nebo ona sama, pokud vidí, že se dívka až moc nadhodnocuje a nedokáže se objektivně posoudit. V tento den byla paní asistentka nepřítomna, takže bylo vidět, že je dívka „ztracena“ a potřebuje někoho, kdo se s ní o problému pobaví.

Přírodověda:

Tuto hodinu jsem chtěla obzvlášť vidět. V této hodině učitelka využívá metodu, kterou společně s další kolegyní vymyslela, aby mohla lépe rozvíjet žákovo učení. Hodinu bych označila jako příklad dobré praxe.

V teoretické části se zabývám kapitolou, která je věnovaná učitelům, jak právě oni přispívají k rozvoji žákovského sebehodnocení a podpoření jejich sebevědomí. Rozhodla jsem se, že popíši příklad z praxe, kterou považuji za dobrou a přínosnou.

Jedná se o paní učitelku ze 4. ročníku, která se zapojila do mého výzkumu. Jak jsem již zmiňovala v předešlé části, paní učitelka P. je velice zkušená učitelka. Ve škole působí již několik let, takže jsem velice ráda, když mi v budoucnu předá nějaké své zkušenosti.

Tato učitelka využívá různé metody k tomu, aby posílila žákovské sebehodnocení. Nejvíce se mi líbí její hodiny vlastivědy a přírodopisu. V těchto vzdělávacích oblastech využívá tzv. tříbarevné testy. Doposud jsem o této metodě neslyšela, takže jsem se chtěla dozvědět více informací.

Průběh hodiny - přírodopis:

- Cíl hodiny: Procvičování znalostí z učiva o lese
- Žáci byli rozděleni do dvojic. Na tabuli byla napsaná zvířata, která žijí v lese. Úkolem každé dvojice bylo vybrat si jedno zvíře, ke kterému mají sepsat 3 informace. Následovala prezentace před třídou.
- Seznam zvířat na tabuli: srnec obecný, liška obecná, prase divoké, veverka obecná.

- Po prezentaci následoval tříbarevný test. Tento test se využívá k ověření informací o tom, co už se žáci naučili. Je to jakási příprava před „velkým“ testem.
- Princip tříbarevného testu:
    - Žák potřebuje 3 psací potřeby (pero, červenou a zelenou pastelku)
    - Obsah: 14 – 16 otázek, většina otázek jsou uzavřené, 3 – 4 otevřené
    - Časová dotace: 25 – 30 min
    - Žák nejprve vyplňuje test samostatně, odpovědi kroužkuje (popřípadě píše) perem. Dále se pracuje ve dvojicích. Černou pastelkou žák zakroužkuje odpověď, kterou má jeho spolužák. Následně si žáci vezmou zelenou pastelku, kterou kroužkují správnou odpověď, již společně hledají v učebnici.
    - Na konci testu je sepsán plný počet bodů, žák napíše, kolik bodů z testu získal. Dále použije hodnotící škálu. Žák ohodnotí svoji práci.
    - Učitelka si testy od žáků vybere, zkontroluje. Následující hodinu o testu společně diskutují.

Tato metoda se mi moc líbila, jelikož jsem o ní nikdy neslyšela. Byla jsem ráda, že jsem mohla zažít a vidět, jak se tato metoda žákům líbí. Po skončení hodiny jsem se žáků ptala, jak jsou spokojeni s touto formou práce. Plno dětí mi odpovědělo, že se jim tento test líbí. Jsou rádi, že si téma zopakují ještě před tím, než budou psát „velký test“. Podle tohoto testu poznají, jak na tom jsou jejich znalosti a co by se měli ještě doučit.

Dále jsem se dětí ptala na hodnotící škálu. Jelikož jsou žáci na sebehodnocení zvyklí, nepřišlo jim to jako něco zvláštního. Naopak, bylo by jim příliš divné, kdyby se v nějaké práci sebehodnocení neobjevilo.

Myslím si, že se můžu od mé kolegyně mnohému co naučit. Jsem ráda, že budu mít na škole člověka, který mi bude oporou a bude mi předávat zkušenosti, které získal během své dlouholeté praxe. Myslela jsem si, že znám mnoho metod a forem, které mohu u žáků využít. Zde jsem se ale utvrdila v tom, že je mnoho metod, které ještě neznám, a za to jsem velice vděčná. Ráda objevuji nové věci a jsem velice vděčná za to, že jsem poznala právě tuto paní učitelku, která je ochotná mi se vším poradit a být mi oporou v mých pedagogických začátcích.

C) 5. ročník – Učitelka K.

Při této hodině jsem měla možnost vidět hodinu matematiky.

Matematika:

Hodina byla zaměřena na to, aby si žáci prohlédli čtvrtletní test, který pro celou třídu nedopadl dobře. Učitelka s žáky vedla debatu o tom, proč test nedopadl dle jejich představ. Žáci společně došli k závěru, že špatně porozuměli textu, a tudíž udělali v práci zbytečné chyby. Dále měli žáci problém se zlomky. Úkolem bylo umístit zlomky na číselnou osu. Žáci s touto úlohou měli velké obtíže. Ukázalo se, že když se učitelka při výkladu tohoto tématu ptala, zda všichni rozumí, žáci vše odkývali a dál se na nic neptali. Učitelka opět zopakovala, že je nutné si vše dovysvětlit, když látce někdo nerozumí, tak si vše znovu společně vysvětlí nebo mohou přijít za ní osobně. Také zdůraznila, že pokud někdo čemukoli nerozumí, je nutné, aby se žák ozval a problém společně vyřešili.

Dobře vím, že v této třídě se žáci nebojí říci svůj názor a s paní učitelkou mají velice kladný vztah, proto nás obě dvě tato situace zarazila a nevěděli jsme, co se stalo, kde nastala chyba.

Tato učitelka měla zavedené slovní hodnocení do 4. ročníku. V 5. ročník musela přejít na známky, z důvodu přijímacího řízení na gymnázia, kde jsou pro přijetí vyžadované známky. Při diskusi, kterou paní učitelka vedla druhý den, zjistila, že žáci špatně nesou přechod ze slovního hodnocení na formativní hodnocení. Žáci jsou najednou více ve stresu a tím pádem se i špatně soustředí, takže jsou z každého většího testu nervózní. Paní učitelka byla ráda, že se dozvěděla příčinu toho, proč výsledek čtvrtletní práce nedopadl podle jejích ani žákovských představ. Měla možnost tuto situaci nějakým způsobem vyřešit a s žáky se o tomto tématu pobavit.

Shrnutí pozorování:

Ve všech hodinách jsem viděla, že je pro učitelky na této škole sebehodnocení důležité. Ať už se jedná o vlastní sebehodnocení nebo zhodnocení práce ve skupině. Pro učitelky je důležité znát problémy, které žáky trápí a následně je vyřešit. Nenechávají nic tzv. ladem a hned situaci vyřeší. Jsou pro ně důležité pocity jejich žáků, právě díky tomu mohou pro děti vytvářet dobré klima, které je jedním z faktorů, aby se žákům dobře pracovalo a rozvíjeli své sebehodnocení, dokázali pracovat ve skupině a následně ohodnotit jejich práci. Stále pracovat na nedokonalostech a pokusit se je co nejlépe vyřešit.

Jsem velice ráda, že se tato škola zaměřuje na žáka jako celek. Podporuje ho ve všech směrech, rozvíjí jeho schopnost hodnotit a sebehodnotit se. Pohlíží na každého jako na jednotlivce, učitelé se vyvarují toho, aby si žáky „škatulkovali“ a dále s nimi nepracovali. Jsem

vděčná za to, že mohu být součástí této školy a pedagogického sboru, který je pro mne jako začínající učitelku velkou oporou a mám možnost se od všech mnohému naučit.

4.3. Výsledky šetření

4.3.1. Dotazník pro učitele

V mém plánu bylo provést rozhovor se všemi vybranými učitelkami. Při rozhovoru je možné se dané osoby doptávat nebo upřesnit informace. Z tohoto důvodu jsem chtěla zvolit formu rozhovoru. Bohužel to ale z důvodu coronavirové epidemie nebylo možné. Chtěla jsem získat informace nějakou alternativní cestou, a proto jsem zvolila dotazník.

Paní učitelky měly mnoho práce, takže se do mého výzkumu zapojily tři učitelky z pěti dotazovaných. Komunikace byla v té době složitá a každá učitelka měla problémy s distanční výukou.

Dotazník se skládal ze čtyř částí. Každá část obsahovala několik podotázek. Zajímala jsem se o preferovanou funkci hodnocení, sebehodnocení žáků, jak vnímá sebehodnocení žák a jak učitel a v neposlední řadě jsem sbírala informace o sdílení sebehodnocení se zákonnými zástupci.

Odpovědi na mé otázky týkající se sebehodnocení žáků jsem získala od paní učitelky z prvního, čtvrtého a pátého ročníku. Měla jsem v úmyslu zmapovat všechny paralelky pátých ročníků, ale zbylé dvě paní učitelky byly vytížené distanční výukou, takže se do mého výzkumu nezapojily.

Učitelka H. z prvního ročníku by ráda měla žáky až do pátého ročníku. Podle ní je dobré, když žáci mají stálého učitele. Je to lepší i pro žáky, kteří nemají rádi změny.

Učitelka P. ze čtvrtého ročníku má žáky již od prvního ročníku a ráda by je dovedla až do pátého ročníku. Také preferuje to, aby měli žáci na prvním stupni stálého učitele, pokud tomu nebrání vzniklé nové okolnosti.

Učitelka S., která má pátý ročník, ho převzala na konci února od kolegyně, která tady byla třídní učitelkou celých pět let. Paní učitelka neměla možnost žáky více poznat, jelikož v polovině března došlo k plošnému uzavření škol. Paní učitelka byla ve velice složité situaci

(začínající pedagog a minimální informace o žácích). Převzala od kolegyně pátý ročník a neměla ani šanci žáky poznat, tudíž pro ni byla výuka na dálku velice složitá.

Níže jsem zformulovala odpovědi od vybraných učitelek. U každé otázky najdeme odpovědi všech tří učitelek. Na konci každé otázky je moje krátké shrnutí.

První část dotazníku:

- **Která funkce hodnocení je pro Vás během vyučování nejdůležitější a proč?**
  - Paní učitelka H. (1. ročník) – *Formativní hodnocení, má žáky a učitele formovat a posouvat někam dál.*
  - Paní učitelka P. (4. ročník) – *Formativní i sumativní hodnocení, oba dva typy jsou pro děti přínosné.*
  - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Slovní hodnocení.*

- Jak vidíme z odpovědí, dotazované učitelky preferují formativní hodnocení anebo kombinaci známek a ústního hodnocení. Na této škole je skvělé, že učitelé mají na výběr, jaký typ hodnocení budou používat. Je tu možnost zvolit si takový typ hodnocení, který učiteli vyhovuje. Opět se zde ukazuje, že každý člověk je jiný, a tudíž každému vyhovuje něco jiného.

Druhá část dotazníku:

- **Jak často ve své praxi používáte ve vyučování sebehodnocení žáků?**
  - Paní učitelka H. (1. ročník) – *Minimálně jednou za den.*
  - Paní učitelka P. (4. ročník) – *V každé hodině.*
  - Paní učitelka S. (5. ročník) – *V každé hodině.*

- Tyto odpovědi jsem od mých kolegyň předpokládala. Pokud nenastane nějaký problém, díky kterému by neměly možnost využít sebehodnocení žáků, tak se alespoň v jedné vyučovací hodně sebehodnocení žáků objeví. Většina učitelů má potřebu zjistit, jak se žáci vidí, jak hodnotí svoji práci. Díky zpětné vazbě od žáků získá učitel přehled o tom, na čem by se mělo více zapracovat, které látce se více věnovat apod.

- **Jakou podobu má sebehodnocení žáků ve Vaší kmenové třídě?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Pravidelné vyhodnocování týdenních plánů v 1. ročníku prostřednictvím smajlíků + některé žáky vždy nechám, aby svůj výběr smajlíka okomentovali. V samostatné práci („testech“) často využívám škály (vybarvování 1 – 10 okének, podle toho, jak se práce dařila). K rychlému zhodnocení aktivity využívám zvedání palce (nahoru = bez problémů…).*
      Dle času vyzvu některé žáky, aby řekli, proč dali palec zrovna do které polohy.
    - Paní učitelka P. (4. ročník) – *Slovní, písemné, symbolické, průběžné.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Žádné, jelikož nemám kmenovou třídu.*

- Ve většině podob sebehodnocení se učitelky shodují. Jelikož si navzájem předávají zkušenosti a poznatky, využívají podobné nebo stejné podoby sebehodnocení. Pokud se nějaká forma osvědčí, začínající učitelé (jako jsem například já) ji velice rádi použijí. Dle mého názoru je dobré vše konzultovat se zkušenějšími pedagogy, kteří mají s různými podobami sebehodnocení zkušenosti. Máme možnost některé z nich využít a vybrat si takovou, která nám bude vyhovovat.

- **Jak poznáte, že sebehodnocení žáků děti skutečně rozvíjí?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Snažím se žáky, nejvíce jak je to možné, nechat své sebehodnocení komentovat nebo se jich doptávám, a podle toho vidím, že už se u někoho zpřesňuje a stává se objektivnějším. U někoho to chce pochopitelně ještě čas.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Žáci se učí posoudit svoji práci. Ví, co je potřeba zlepšit, na co se zaměřit. Potom se zlepšují i jejich studijní výsledky.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) - *Jsou kritičtější a umí si lépe situaci zhodnotit.*

- Tuto otázku jsem zařadila do svého dotazníku, jelikož jsem se sama chtěla dozvědět, jak poznám, že se v sebehodnocení žák rozvíjí. Opět vidíme, že je to u každého žáka individuální, někdo potřebuje více času a u některého žáka se naopak rozvoj sebehodnocení vyvíjí pomaleji.

- **Doslechla jsem se, že pro sebehodnocení je dobré, když žáci znají kriteriální hodnocení. Máte s tím nějaké zkušenosti? Co jste od toho očekávala, potvrdila se vaše očekávání nebo Vás naopak něco překvapilo?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Naši prvňáci a druháci mají v žákovských knížkách kritéria pro hodnocení v jednotlivých předmětech se třemi úrovněmi (jak si zrovna v dané oblasti vedou). Na základě těchto kritérií sestavuji (s kolegyněmi z paralelních tříd) každý měsíc hodnotící archy, do kterých si zaznamenávám, jak se žákům daří. Na konci měsíce vše v žákovské knížce vyhodnocuji. Dělám to prvním rokem a myslím, že je to smysluplný způsob hodnocení. Žáci mají konkrétní zpětnou vazbu, jak se jim v daných oblastech vede. Při skupinové práci, se kterou v první třídě začínáme po jednotlivých krůčcích, se v závěru žáci také hodnotí dle předem stanovených kritérií. Ráda je nechávám, aby si rozdělili koláč (kruh na papíru) podle toho, jaký kus práce kdo odvedl.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Myslím si, že je dobré, aby je žáci znali. Mně se to osvědčilo.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Bohužel s tím žádné zkušenosti nemám.*

- Osobně se mi líbí, že žáci mají sepsaná kritéria v žákovských knížkách. Pokud jsou ve vyšším ročníku, učitelky je sestavují samy. Souhlasím se svými kolegyněmi a jsem téhož názoru. Je dobré, když žák zná kritéria hodnocení a v nějakém časovém úseku je může použít. Žák přesně ví, co mu jde a na čem by měl naopak zapracovat. Přijde mi to jako smysluplné.

- **Využíváte ve vyučování jako jednu z možných forem hodnocení také portfolio? Jaké s tím máte zkušenosti?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Portfolio má v našem 1. ročníku spíše sběrný charakter. Plánuji ve vyšších ročnících.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Využívám sběrné portfolio, které občas třídíme.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Nevyužívám zatím žádné.*

- Ve většině případů jsou u nás na škole zavedená portfolia, která mají spíše sběrný charakter. Každá učitelka má volnost v tom, jak s portfoliem dál naloží, jestli bude

pokračovat dále ve sběrném portfoliu nebo naopak pouze ve výběrovém (reprezentačním) portfoliu, kde jsou pouze ty práce dětí, vybrané na základě stanovených kritérií. Diagnostické (hodnotící) portfolio učitelé na naší škole nevyužívají.

- **Jaké jiné podpůrné metody a techniky se Vám ve vyučovacích hodinách osvědčují?**
  - Paní učitelka H. (1. ročník) – *Palec, semafor, losovací dřívka, smajlíci, škála.*
  - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Semafor, terč, tříbarevné testy, propustky, škála, koláč, slovní zpětná vazba, losovací dřívka.*
  - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Motivace.*

- V této otázce se učitelky ve většině odpovědí opět shodují. Jsou to podpůrné metody a techniky, které jsou osvědčeny, a které učitelky rády využívají. Většinu metod znám, ale co mě zaujalo, jsou tříbarevné testy, o kterých jsem doposud neslyšela. Měla jsem možnost tuto metodu vidět v praxi a přijde mi jako skvělá metoda, ve které žáci vidí, jak na tom jsou a na čem ještě zapracovat.

Třetí část dotazníku:

- **Myslíte si, že se žáci dokáží objektivně zhodnotit sami?**
  - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Myslím, že by se tomu rozhodně měli učit. Dle mého názoru se postupem času jejich sebehodnocení zpřesňuje a stává se objektivnějším. V osobním i pracovním životě je velmi potřeba, aby k tomu byli vedeni od dětství (ve škole i v rodině).*
  - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Žáci se to postupně učí, po nějaké době jsou schopni objektivního sebehodnocení.*
  - Paní učitelka S. (5. ročník) – *To závisí na věku žáku. Žák se jinak ohodnotí v prvním a jinak v pátém ročníku. Postupem času se naučí vidět se objektivně.*

- Všechny učitelky se zde shodují na tom, že se žák dokáže posoudit objektivně až po nějakém určitém čase. Žák se učí sám sebe hodnotit již od prvního ročníku. Myslím si, že je potřebné, aby k tomu byl žák veden již od raného věku, čím dříve ho k tomu budeme vést (ve škole, v rodině), tím lépe se dítě bude umět zhodnotit a vidět věci objektivně.

- **Vidíte nějaký rozdíl v sebehodnocení u žáků např. cizinců, SVP apod.? Dokáží se reálně posoudit?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Nemohu posoudit. Nemám mnoho zkušeností se vzděláváním cizinců.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *U cizinců nemohu posoudit, protože ve třídě žádné nemám. U žákyně s SVP v mé třídě dochází při sebehodnocení k nadhodnocení.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Zatím s tím žádné zkušenosti nemám, ale myslím, že se nijak velký rozdíl neobjeví.*

- V naší škole moc cizinců není, takže se vzděláním cizinců nemají učitelky zkušenosti. Máme zde ale žáky s SVP. U paní učitelky P. jsem měla možnost vidět žákyni, která má SVP, a její tvrzení mohu jen potvrdit. U této žákyně dochází k velkému nadhodnocení, zatím nedokáže svůj výkon zhodnotit objektivně. Naopak paní učitelka S. zatím žádné zkušenosti nemá, ale předpokládá, že se sebehodnocení u žáků s SVP nijak nebude lišit od ostatních dětí. Jelikož mám možnost s paní učitelkou i nadále komunikovat, ráda bych se jí např. za rok zeptala, jestli se její domněnka potvrdila, nebo naopak zjistila, že u těchto dětí je tomu jinak.

- **V kterých případech se žáci nadhodnocují?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Myslím, že když mají strach z neúspěchu (spolužákovy, učitelovy či rodičovy reakce), mají málo zkušeností se sebehodnocením nebo neví, co přesně hodnotí…*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Nedokáží objektivně posoudit své znalosti, svůj výkon.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Tam, kde si myslí, že určitou věc zvládnou.*

- Se všemi odpověďmi zde souhlasím, jsem opět téhož názoru jako mé kolegyně. Žák se může nadhodnocovat hned z několika možných důvodů. My jako učitelé bychom měli přijít na to, proč tomu tak je, a nadále s tím pracovat.

- **Pokud se žáci nadhodnocují nebo se vidí naopak kriticky, jak se s tím dá dále pracovat? Setkala jste se s touto situací ve své praxi?**

- Paní učitelka H. (1. ročník) - *Setkala. V takovém případě se doptávám – Proč ses takto ohodnotil? Co se povedlo? Co se nepovedlo? Potřeboval jsi něčí pomoc? Dalo by se příště něco udělat jinak? Lépe? atd.*
- Paní učitelka P. (4. ročník) - *Snažit se s nimi jejich sebehodnocení projít, objektivně posoudit, popř. zjistit příčiny.*
- Paní učitelka S. (5. ročník) – *Pobavit se s nimi o tom. Vysvětlit jim to nějak zlehka.*

- Zde je důležitá komunikace s daným žákem, jak zmiňují kolegyně. Je potřeba s dětmi mluvit a hledat příčiny toho, proč tomu tak je. Nesmíme žáka nechat v domnění, že vše zvládá, ale vést ho k tomu, aby se zkusil nad vším ještě zamyslet a vidět věci objektivněji.

Čtvrtá část:

- **Sdílíte nějak sebehodnocení žáků s rodiči? Je to pro ně dostatečná informace?**
  - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Sdílím. Samostatné práce se sebehodnocením vždy posílám rodičům k nahlédnutí. V týdenních plánech mají rodiče kolonku „jak vidím své dítě" hned vedle sebehodnocení žáků. Týdenní plány si ve svých složkách nosí žáci na víkend domů. Další sebehodnocení probíhá na triádách (třídních schůzkách ve třech: rodič-žák-učitel). Na triádách mají žáci vyhrazený čas, po který hodnotí, co se jim daří, případně, co by chtěli vylepšit. Poté si bere slovo rodič a nakonec učitel. Další sdílení probíhá v případě potřeby individuálně.*
  - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Ano, třídní schůzky máme formou triád. Zde se rodiče setkávají se sebehodnocením žáků (ústním i písemným).*
  - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Zatím jsem neměla možnost.*

- V prvních a druhých ročnících je na sdílení sebehodnocení žáků s rodiči kladen velký důraz. V těchto začátcích se teprve žák učí se sebehodnotit a rodič by měl být seznámen s tím, jak se jeho dítě hodnotí, jak vnímá své učení. Ve vyšších ročnících se tak děje spíše na třídních schůzkách, některé mé kolegyně ale i ve vyšších ročnících pokračují v týdenních plánech, které si žáci odnášejí na konci týdne domů

- **Zajímají se rodiče o to, jak se jejich dítě dokáže ohodnotit a zdali se dokáže objektivně posoudit?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Některým na tom záleží, některým méně.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) – *Někteří ano, někteří ne.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Bohužel tuto informaci nevím. Neměla jsem možnost vidět rodiče na třídních schůzkách.*

- Zde je to na rodičích, někteří se zajímají o vzdělání svého potomka více a jiní méně. Toto rozhodnutí je na každém rodiči.

- **Dáváte rodičům nějaká doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jak by se mohli podílet na zlepšení jeho sebehodnocení?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Společně na tom pracujeme ve výše zmíněných týdenních plánech. Řekla bych, že tomu také přispívají zásady v matematice prof. Hejného. Vysvětluji vždy rodičům, že je důležité si „poradit, ale neprozradit“, nechat děti přicházet na různá řešení aj.*
    - Paní učitelka P. (4. ročník) - *Pokud je to potřeba, ústní formou.*
    - Paní učitelka S. (5. ročník) – *Zatím jsem neměla tu možnost.*

- Učitelé jsou v tomto směru velice otevření. Pokud je potřeba a rodič má zájem se něco více dozvědět nebo řešit určitý problém, tak učitelé jsou velice vstřícní a rádi rodičům vyhoví.

Doplňující otázka k současné situaci:

- **Jak současná situace mění Vaše možnosti žáky hodnotit a dávat jim podněty k sebehodnocení?**
    - Paní učitelka H. (1. ročník) - *Každý učitel si teď musí najít kanál, kterým budou putovat potřebné informace. V podstatě je to v dnešní době jednodušší než například před třiceti, čtyřiceti, padesáti… lety.*

- Paní učitelka P. (4. ročník) - *Vše řešíme jen přes počítače a mobilní telefony, takže jen ústní formou.*
- Paní učitelka S. (5. ročník) – *Jelikož žáky neznám, tak tu moc možností nemám. Vše řešíme přes email a video hovory.*

- Tato situace byla zcela nečekaná a nová, nikdo z nás nečekal, že něco podobného nastane. Každý učitel na naší škole musel vymyslet nějaký způsob, kterým bude komunikovat s dětmi. Když jsem mluvila i s ostatními kolegy ve škole, bylo mi řečeno, že to je velice složitá situace, vyzkoušeli mnoho cest (online hovory, emaily apod.) než našli takovou, která jim bude společně s dětmi vyhovovat.

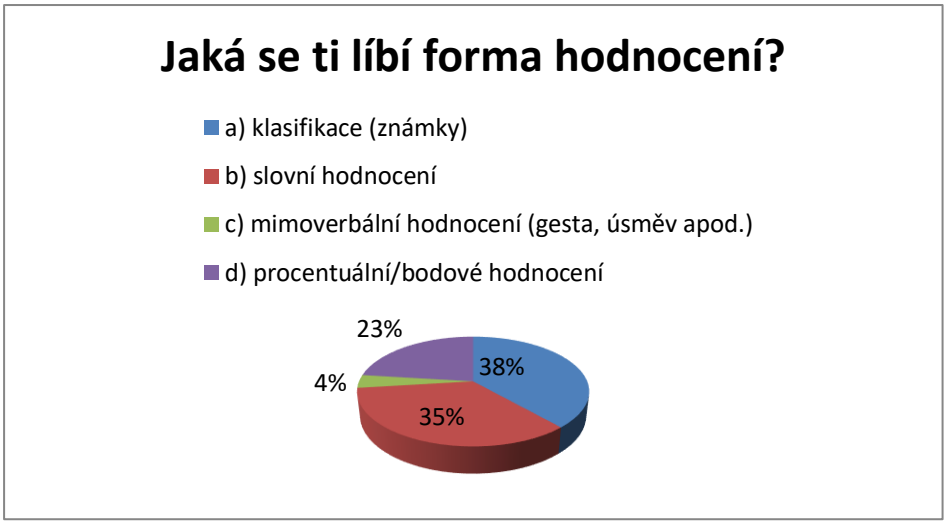
4.3.2. Dotazník pro žáky

Dotazník byl rozeslán 26 respondentům. Jedná se o žáky pátých ročníků. Celkem jsem rozeslala dotazníky všem žákům pátých tříd – 5. A, 5. B, 5. C. Jelikož panoval v zemi coronavirus, nemohla jsem jednat jinak, než dotazníky žákům poslat, abych získala potřebné informace k výzkumné části mé diplomové práci.

Bohužel se většina žáků do mé studie nezapojila. Získala jsem tedy odpovědi od 26 žáků. Některé paní učitelky nechtěly žáky ještě více zatěžovat, a tudíž dotazník žákům neposkytly.

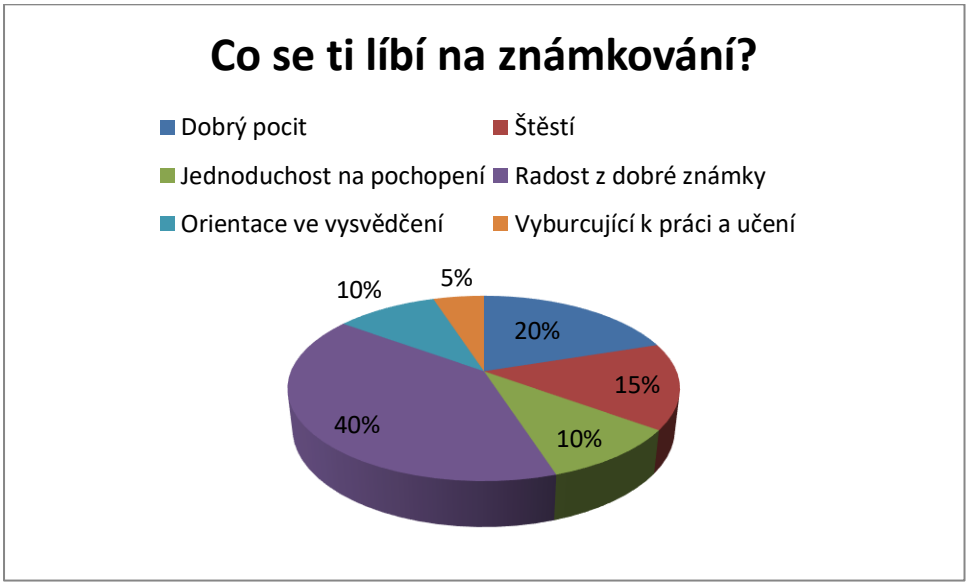
V následujících grafech uvádím odpovědi žáků. U některých otázek se žáci v odpovědích shodovali. Bylo pozoruhodné vidět, že každá učitelka přistupuje k sebehodnocení žáků jinak, ale zároveň podobně. V některé páté třídě mají možnost se sebehodnotit, jinde tomu je pouze zřídka.

Graf č. 1 - Jaká se ti líbí forma hodnocení?



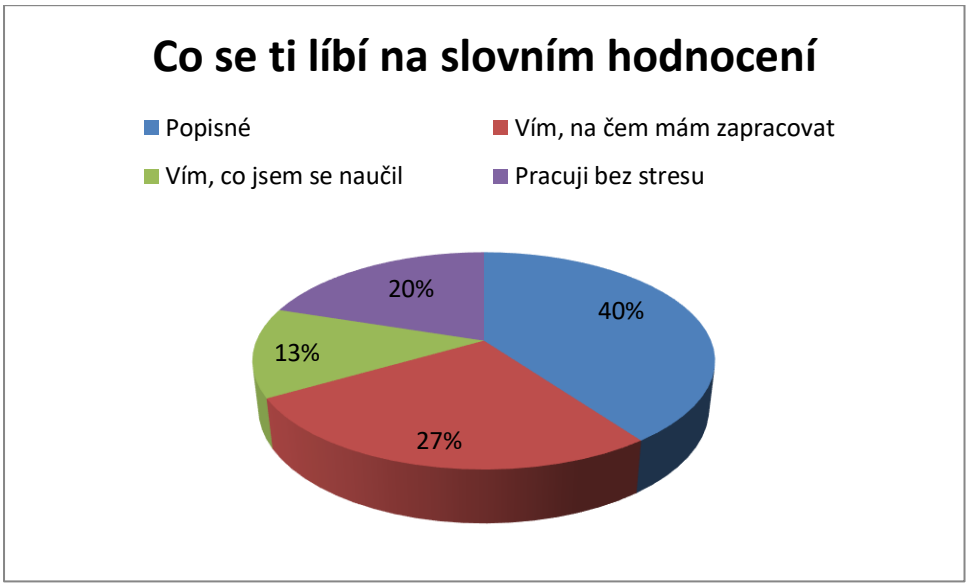
Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jakou formu hodnocení žáci upřednostňují. Podle dotazníků jsem vypozorovala, že žáci se rozhodovali dle toho, jaké hodnocení mají s paní učitelkou ve třídě zavedeno. Pokud paní učitelka hodnotila slovně, pak se žákům líbí slovní hodnocení, a naopak.

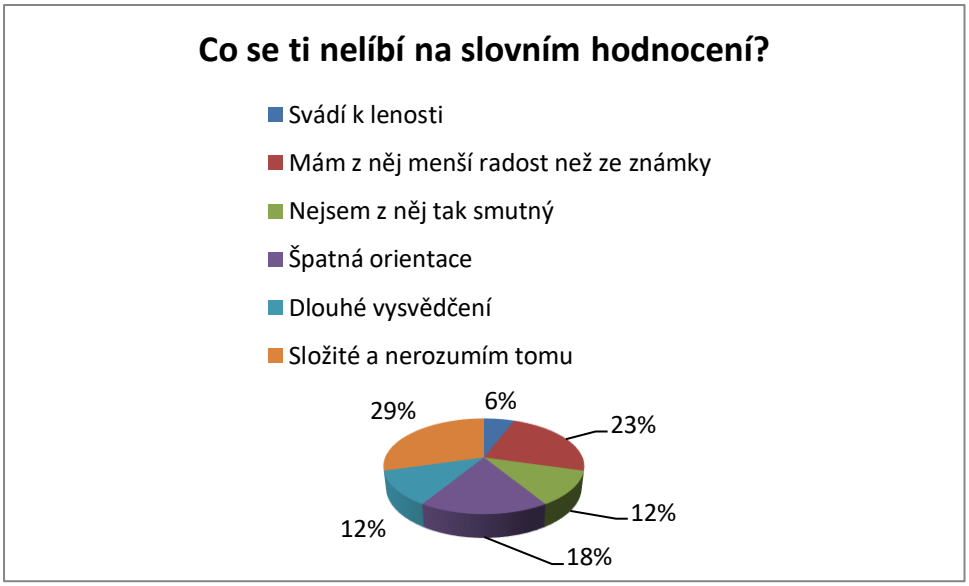
Graf č. 2 – Co se ti líbí/ nelíbí na známkování?



Zde se žáci zamýšleli nad tím, co se jim líbí/ nelíbí na známkách. Z grafu je viditelné, že každý žák vnímá známku odlišně. Pro některé dítě představuje známka stres, naopak pro někoho je to štěstí a nadšení z očekávané známky. Dle odpovědí můžeme vidět, že některé děti si pod pojmem známka vybaví stres. Naopak děti, kterým se známky líbí, z nich mají radost a nepanuje u nich žádný stres nebo obava ze špatné známky.

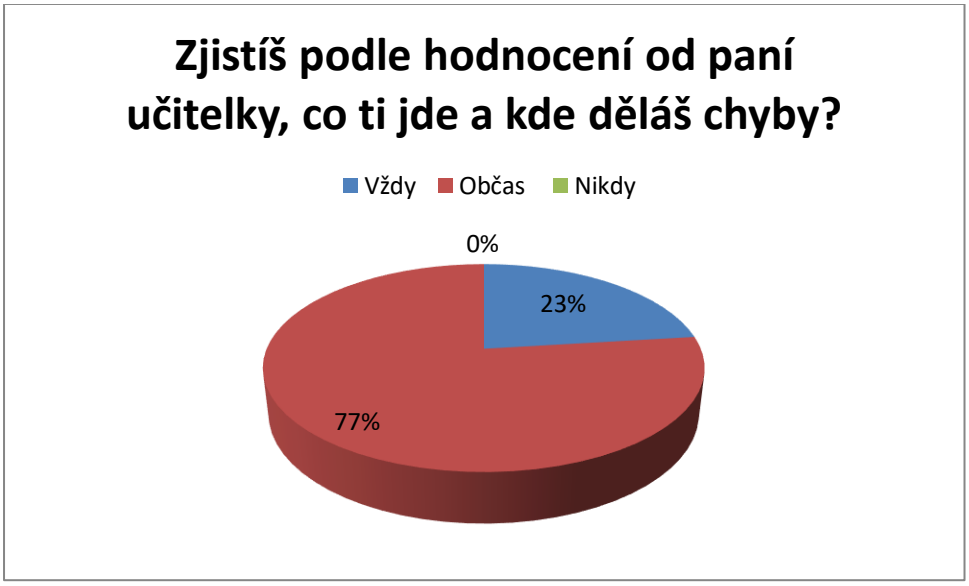
Graf č. 3 – Co se ti líbí/ nelíbí na slovním hodnocení?





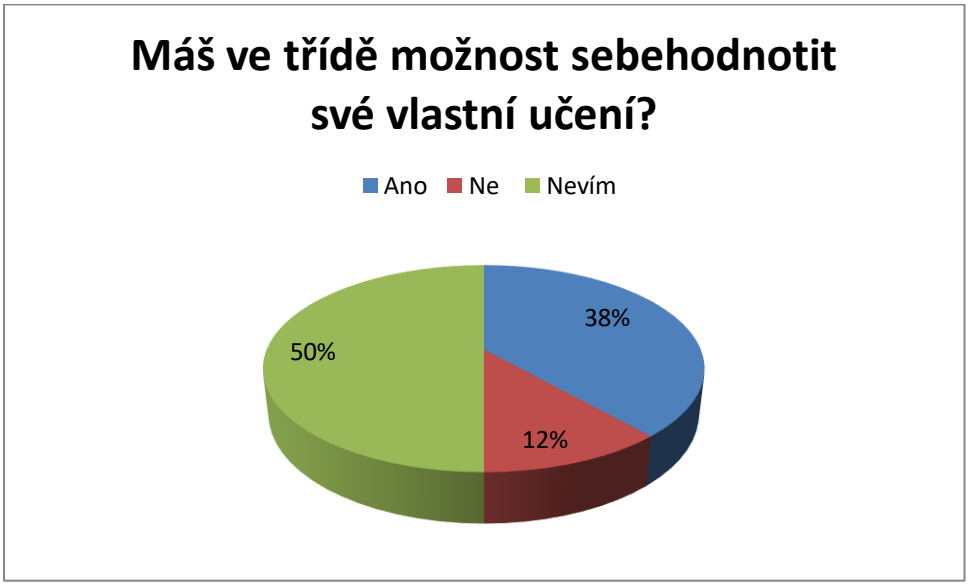
Tato otázka je obdobná jako předchozí, ale zaměřujeme se na slovní hodnocení. Ve většině odpovědí je pro žáky slovní hodnocení složité. Některé děti se ve slovním hodnocení hůře orientují, naopak těm, kteří jsou zastánci slovního hodnocení, vidí největší pozitivum to, že je toto hodnocení více popisné. Slovní hodnocení vypovídá více o jejich výkonu než známka.

Graf č. 4 - Zjistíš podle hodnocení od paní učitelky, co ti jde a kde děláš chyby?



Prostřednictvím této otázky jsem chtěla získat informace o tom, zdali učitelka dává dětem zpětnou vazbu o jejich učení, což posiluje rozvoj jejich sebehodnocení a jeho vytváření. Většina dětí odpověděla, že se zpětnou vazbu dozví občas. Předpokládám, že se učitelky vždy snaží nějakým způsobem dětem podat informace o jejich učení, ne vždy to ale časové možnosti dovolí.

Graf č. 5 - Máš ve třídě možnost sebehodnotit své vlastní učení?

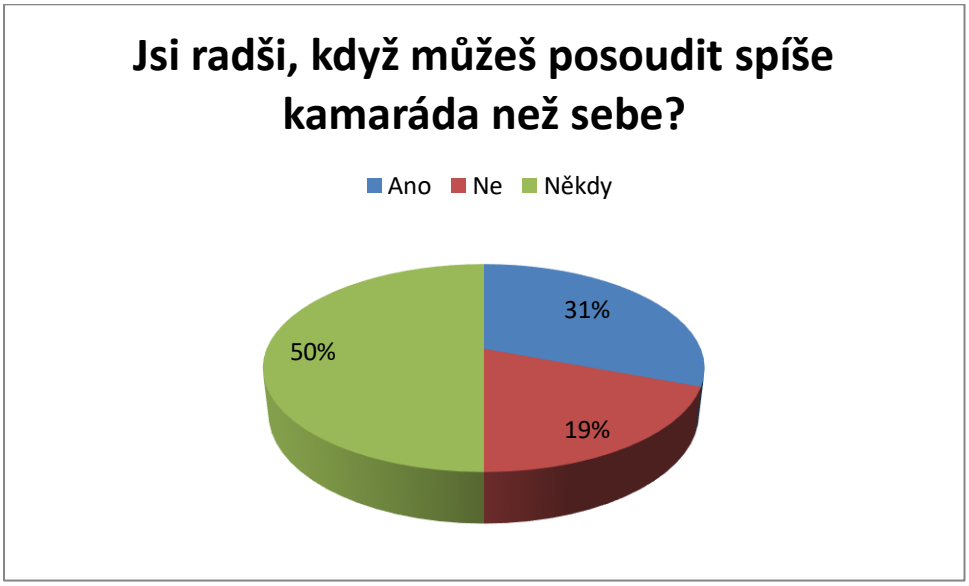


Zde jsem se chtěla zaměřit na to, jestli žáci ve třídě vnímají sebehodnocení jako „skutečné sebehodnocení“. Vím, že kolegyně se zaměřují na sebehodnocení, ale žáci už ho berou jako samozřejmost.

Pozastavila jsem se nad tím, že velká část dětí odpověděla, že neví, jestli se v hodinách hodnotí, jelikož vím, že tomu tak v hodinách často bývá.

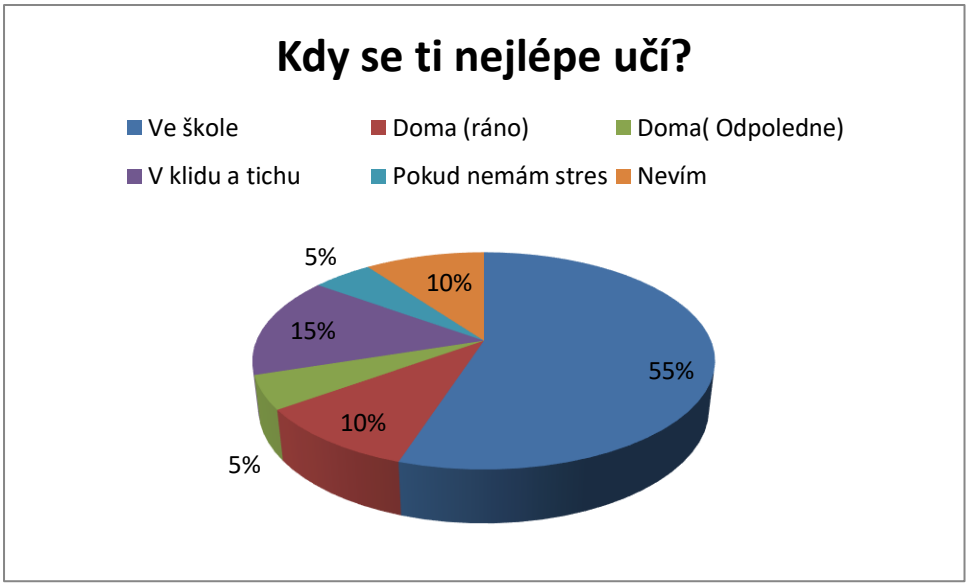
Graf č. 6 - Je pro tebe těžké posuzovat učení spolužáka? Jsi radši, když můžeš posoudit spíše kamaráda než sebe?

Ve třídách se často uplatňuje hodnocení žáků navzájem. V této škole tomu není jinak. U žáků se snažíme o to, aby dokázali ohodnotit nejen sebe, ale aby dokázali posoudit i svého spolužáka. Nejčastější odpověď, kterou vidíme v grafu, jsem očekávala. Někdy bývá pro žáky těžké ohodnotit svého spolužáka. Už jen z toho důvodu, že kamarádi nechtějí říci kritiku. Očekávala jsem, že tato otázka bude málokdy zodpovězena „ne“.



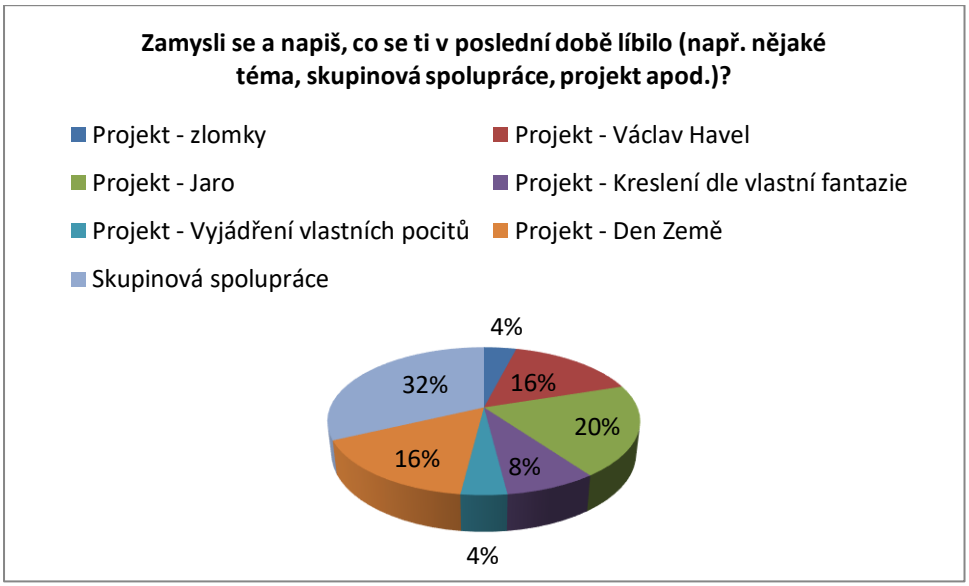
Tato otázka navazuje na předchozí, proto jsem je spojila. Touto podotázkou jsem se chtěla od dětí dozvědět, koho raději hodnotí – sebe nebo kamaráda. Polovina dětí odpověděla, že někdy hodnotí raději kamaráda než sebe.

Graf č. 7 - Kdy se ti nejlépe učí?



U této otázky jsem zjistila, že se žákům nejlépe učí ve škole. Mým záměrem bylo zjistit, kde žáci pociťují bezpečí a klid pro své učení. Žáci by měli mít místo a určitou hodinu, kdy mají prostor pro své učení.

Graf č. 8 - Zamysli se a napiš, co se ti v poslední době líbilo (např. nějaké téma, skupinová spolupráce, projekt apod.)? Objevilo se v dané činnosti, která se ti v poslední době líbila také to, že ses mohl sebehodnotit?



Zde jsem se zaměřila na to, jestli si žáci i při aktivitě, která je zaujala, všímají toho, zdali měli možnost svoji práci nějakým způsobem ohodnotit.

V mnoha případech se stává, že žáci pracují na nějakém projektu, ale na konci se práce žáků nijak nezhodnotí. Žáci nemají prostor pro vyjádření a zhodnocení své práce, popřípadě práce celé skupiny.

V odpovědích jsem zjistila, že ve velké většině případů žák neměl prostor pro sebehodnocení.

Shrnutí:

První, co by si měl každý učitel uvědomit, je, že ke každému žákovi musí přistupovat individuálně. I když se nám jako učitelům osvědčila určitá forma hodnocení, musíme brát v potaz, že každé dítě je jiné a musíme na něj pohlížet jako na individualitu a zajímat se o jeho osobu, která se neustále vyvíjí. Žáci na otázku, která se týkala typu hodnocení, odpovídali většinou tak, že jim více vyhovují známky. Myslím si, že je to způsobeno tím, že jsou žáci na určitý způsob hodnocení zvyklí, takže je pro ně tato forma hodnocení přijatelnější, mají k ní kladný přístup a vnímají to jako samozřejmost a neuvažují nad jinou alternativou. Každý jsme ale jiný a vyhovuje nám něco jiného, některé děti preferují spíše slovní hodnocení, ze známek mají strach a obavy. Postoj k těmto typům hodnocení je individuální. Pro některé děti je tato forma jakýmsi osvobozením, nemají z něho takový stres jako ze známky. Vyhovuje jim, že se díky slovnímu hodnocení dozví, na čem by měly zapracovat a kde nastala chyba. Na prvním

stupni se osobnost dítěte formuje každým rokem a my jako učitelé bychom měli dbát na to, abychom pomáhali žákovu osobnost rozvíjet.

V této škole je hodnocení nastaveno tak, že když se učitelka nestíhá vyjádřit ke každému žákovi individuálně (z časových důvodů), snaží se shrnout vyučovací jednotku jako celek pro všechny, aby si žáci z hodiny odnášeli nějaké poznatky a informace. U nás na škole je velice důležitá zpětná vazba, chceme, aby žáci věděli, co se naučili a naučili se sami sebe i ostatní ohodnotit. Je důležité, aby byli schopni ohodnotit i druhé. Myslím si, že je to velice prospěšné. Žákovi, který se nedokáže nijak ohodnotit nebo se často stydí a ostýchá, pomůže spolužák v tom, aby viděl, co všechno zvládne, na čem by měl zapracovat apod. Vidím to jako velké pozitivum a posílení žákovského sebevědomí. Vnímám to tak, že pro žáka v tomto věku je složité obojí hodnocení. Pro dítě je těžké hodnotit sebe, ale i posoudit kamaráda.

Nesmíme také zapomínat na bezpečné klima. S tím souvisela otázka číslo 7. Chtěla jsem od dětí zjistit, kdy se jim nejlépe učí. Jsem přesvědčena o tom, že díky bezpečnému a vyhovujícímu klimatu má žák možnost soustředit se na učení a rozvíjet svoji osobnost. Myslím, že toto je stěžejní bod pro to, aby se žák mohl stále rozvíjet.

Poslední otázka byla zaměřená na to, jestli se v činnosti, která se jim nejvíce líbila, měli možnost se ohodnotit. Prostor pro sebehodnocení je velice důležitý a učitelé by na to měli myslet neustále. Přemýšlím nad tím, proč žáci z velké části odpověděli, že prostor pro sebehodnocení neměli. Myslím si, že to může být často z časového důvodu. Nedostatek času hraje velkou roli. I přes to, že učitel nemá dostatek času, měl by se pokusit rozvrhnout si práci tak, aby žák měl možnost se ke své práci vyjádřit a ohodnotit se.

5. Shrnutí praktické části

V praktické části jsem zkoumala, jakým způsobem může přispět učitel k rozvoji žákovského sebehodnocení. Výzkum byl provázen formou případové studie a poslání online dotazníků žákům a učitelům. Z důvodu coronavirové epidemie jsem neměla možnost osobního kontaktu s dětmi a realizování rozhovoru s vybranými učitelkami. Do případové studie se zapojily **3 ročníky – první, čtvrtý a pátý**. Dotazník byl poslán třem pátým třídám, z nichž se výzkumu zúčastnilo pouze 26 respondentů. Páté ročníky byly vybrány záměrně, jelikož na konci 1. stupně mají žáci objektivnější úsudek než například žáci ve druhém ročníku.

Dotazníku, který byl určen pro učitelky, se věnovaly a bohaté informace poskytly 3 učitelky z pěti dotazovaných. Byla jsem ráda, že na mé diplomové práci spolupracovaly alespoň tyto tři učitelky, protože si dokáži představit, že daná situace, ve které jsme se všichni nacházeli, byla složitá a pro učitele zcela nová a náročná, takže jsem chápala, že dvě zbylé učitelky nenašly čas na zodpovězení otázek. Dotazník obsahoval celkem 14 otázek, které se týkaly vždy konkrétního tématu - preferovaná funkce hodnocení, sebehodnocení žáka, vnímání sebehodnocení žáky a učitelem, sdílení sebehodnocení s rodiči. Tyto oblasti jsem vybrala, protože byly důležité, abych zjistila, jak přispívá učitel k rozvoji žákovského sebehodnocení. Díky pozorování a otázkám z dotazníku pro učitele jsem získala odpovědi na moji první výzkumnou otázku: *Jaké je využití metod při vedení žáků k sebehodnocení?* Dozvěděla jsem se mnoho zajímavých metod a forem, které slouží k rozvoji sebehodnocení a na naší škole jsou osvědčené. Dále jsem se dozvěděla, jak pracovat s dětmi, které mají problém se objektivně ohodnotit a jestli se v takové situaci již dotazované učitelky ocitly. Nechtěla jsem zapomínat na rodiče, a tak mě zajímalo, jak se právě rodiče dozvídají o sebehodnocení svého potomka. Učitelky s rodiči o všem diskutují, podávají informace, ale je jen na každém rodiči, jak s nimi naloží. Někteří rodiče se o této tématice chtějí dozvědět více, někteří rodiče se naopak o sebehodnocení nezajímají vůbec. Bohužel s tímto problémem nic učitelé nezmůžou, odpovědnost a zájem o dítě je pouze na rodičích.

Dotazník pro děti obsahoval 8 otázek. Mým cílem bylo zjistit, jak žáci pohlížejí na formativní hodnocení / klasifikaci a v jaké míře se v jejich ročníku objevuje sebehodnocení a možnost vyjádřit se ke své práci. Z dotazníku pro děti vyplynula odpověď i na mojí druhou výzkumnou otázku: *Jaká je zkušenost žáka se sebehodnocením?* Od žáků jsem se dozvěděla, že spíše preferují známky. Jelikož mají formativní hodnocení zavedené pouze v 1. a 2. ročníku, myslím si, že většina dětí následně přijme spíše klasifikaci než „dlouhé“ slovní hodnocení, jak ostatně žáci sami konstatovali. Získala jsem také informace o tom, jestli mají žáci prostor se

sebehodnotit, vyjádřit svůj názor a jestli dostávají zpětnou vazbu od své učitelky. Jak jsem předpokládala, prostor pro sebehodnocení žáci většinou mají, ale se zpětnou vazbou tomu bylo jinak. Velká většina odpověděla – občas. Myslím si, že je to z důvodu nedostatku času, jak jsem již zmínila v předchozí kapitole. Právě toto ale může být impuls pro učitele, kde by se mohli zamyslet nad tím, proč tomu tak je a jak by tento problém mohli vyřešit. Zpětná vazba je totiž pro žáka velice důležitá, takže by se nad tímto tématem měli učitelé zamyslet a popřemýšlet nad tím, jak tento nedostatek vyřešit.

Ještě před tím, než se kvůli pandemii uzavřely školy, měla jsem možnost být pozorovatelem ve vybraných třídách, zjistit, jaká je ve třídě atmosféra, vztah mezi učitelem a žáky a jestli mají žáci ve vyučovacích hodinách prostor pro sebehodnocení. Ve všech vyučovacích hodinách, ve kterých jsem měla možnost být (až na jeden z pátých ročníků, což jsem vysvětlila v předchozí kapitole), se sebehodnocení žáků objevilo, atmosféra a vztah mezi učitelem a žáky byly velice dobré a příjemné. Také jsem měla možnost nahlédnout do žákovských portfolií a analyzovat, jak si žáci svá portfolia po celý školní rok vedou. Mrzí mě, že jsem nebyla u toho, kdy se na konci školního roku žákovská portfolia vyhodnocují a o pracích se diskutuje. Tato činnost se neuskutečnila z důvodu pandemie, která nás postihla. Dle mého názoru je velká škoda, že žáci o tuto možnost přišli a neměli příležitost se ke svým pracím vyjádřit, zhodnotit sám sebe a svůj posun ve vzdělání.

ZÁVĚR

Závěrem bych chtěla shrnout, co bylo cílem této diplomové práce. Snažila jsem se o to, abych lépe přiblížila sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ dětem a jak k rozvoji žákovského sebehodnocení můžeme přispět my jakožto učitelé.

V první části, teoretické, byl obsah rozdělen do čtyř hlavních kapitol. Zabývala jsem se tím, jaký smysl má sebehodnocení v žákovském životě, jaké faktory ovlivňují rozvoj sebehodnocení. Dále jsem se zaměřila na učitele. Jaké má učitel možnosti k tomu, aby mohl pomoci žákovi s rozvojem jeho sebehodnocení, jakými kompetencemi musí disponovat, aby byl nápomocen.

Ve druhé části, tedy části praktické, jsem využila metody sběru dat – pozorování, dotazník a analýzu portfolií. Díky odpovědím od dotazovaných žáků jsem měla možnost zjistit, jak oni sami pohlížejí na sebehodnocení a jestli mají prostor pro to, aby ve vyučování uplatňovali své názory a měli možnost vyjádřit se ke svým pracím a k pracím svých spolužáků. Dozvěděla jsem se, že se sebehodnocením nemají problém, jelikož se hodnocení objevuje skoro v každé vyučovací hodině a žák má tedy možnost vyjádřit své pocity a myšlenky, uvažovat o svém výkonu. Měla jsem možnost si toto tvrzení ověřit i v samotných vyučovacích hodinách, kde jsem byla přítomná jako pozorovatel.

Z dotazníku pro učitele jsem se dozvěděla mnoho informací, které jsou pro mne jako začínající učitelku velice cenné. Díky pozorování ve třídách a dotazníku, který byl učitelkám předložen, jsem se dozvěděla více o metodách a formách, které učitelé využívají k rozvoji sebehodnocení žáků. S ohledem na cíl mé diplomové práce, tedy zjistit a interpretovat, jaké metody a nástroje využívají učitelé prvního stupně pro hodnocení s cílem vést žáky k sebehodnocení, můžeme konstatovat, že cíl byl naplněn. V praktické části se podařilo detekovat a analyzovat, jaké zpětnovazebné postupy učitelé na primární škole využívají. Bylo zjištěno, že učitelé využívají bohatou škálu metod a forem k tomu, aby mohli vést žáky k sebehodnocení. Učitelé musí pečlivě vyhodnocovat žákovské sebehodnocení, neustále na něm pracovat a poskytovat zpětnou vazbu, která je pro žáka podstatná a v jeho rozvoji nenahraditelná.

Závěrem bych chtěla konstatovat, že jsem velice ráda, že jsem měla možnost psát diplomovou práci právě na toto téma. Je to téma, které je stále aktuální a formovatelné, neustále můžeme nacházet a vymýšlet nové zpětnovazebné metody, které budou pro žáky efektivní a které přispějí k rozvoji sebehodnocení žáků na primární škole. Je těžké, hlavně pro začínajícího

učitele nebo učitele, který nemá zkušenost s vedením žáků k sebehodnocení, efektivně rozvíjet žákovo sebehodnocení, vést ho k tomu, aby byl ve svém hodnocení objektivní a nad svým výkonem se hlouběji zamyslel. Všem učitelům bych doporučila hovořit o tomto tématu a diskutovat se zkušeným učitelem, který má s tématikou zkušenosti a může začínajícímu učiteli poradit, zasvětit ho více do problému a poskytnout typy metod, které jsou osvědčené a efektivní pro rozvoj žákovského sebehodnocení.

Seznam použité literatury

ČÁP, J; MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

EICHHORN, Ch. Učitel a práce se třídou. Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-439-8

FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6

GILLERNOVÁ, I. Psychologické aspekty změn v české společnosti. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1

GINNIS, P. Efektivní výukové nástroje pro učitele. Edulab, 2017. ISBN 978-80-906082-6

HANSEN ČECHOVÁ, B. Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků. Praha: Portál, 2009. ISBN978-80-7367-388-8

KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V. Vzdělávací program Začít spolu pro 1. stupeň základní školy: Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0

KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Grada, 2005. ISBN 978-80-247-2834-6

KOŠŤÁLOVÁ, H; MIKOVÁ, Š; STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0220-2

KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8

LAUFKOVÁ, V; STRARÝ, K. Formativní hodnocení ve výuce. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6

NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1

PASCH, M. kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2

PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISBN 80-7290-092-7

PELIKÁN, J. Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4

PETTY, G. Moderní vyučování, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7

PETTY, G. Teaching Today. A Practical Guide. Oxford University Press, 2014. ISBN 9781408523148

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. Učitel - současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

ROSECKÁ, Z. a kol. Malá didaktika činnostního učení. Brno: Tvořivá škola, 2007. ISBN 80-903397-3-5

ŘÍHA, A. Umí se vaše dítě učit?. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN 24-4-31

SCHIMUNEK, F. Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7

SKALKOVÁ, J. Za novu kvalitu vyučování. Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7

SKORUNKOVÁ, R. Úvod do vývojové psychologie. Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J. Úvod do školní psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-307-1

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

Internetové zdroje

Informační systém Masarykovy univerzity. Is.muni.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2005/SPP701/Kapitola12a_Socializace_slidy.htm

Kognitivní psychologie a teorie učení U. Neissera. It.pedf.cuni.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2004_Kognit_psych_Majer/

Metodický portál RVP. Clanky.rvp.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2824/priloha.pdf

Metodický portál RVP. Wiki.rvp.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Kabinet/Ucebni_texty/Psychologie_pro_st%C5%99edn%C3%AD_%C5%A1koly/Osobnost_2._-_temperament_-_definice%2C_typologie%2C_ovlivn%C4%9Bn%C3%AD_projev%C5%AF_temperamentu

Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. Digilib.phil.muni.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135159/1_StudiaPaedagogica_21-2016-1_9.pdf?sequence=1

Portfolio žáka. Slideplayer.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://slideplayer.cz/slide/11729615/

Publi.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://publi.cz/books/339/15.html

Formativní hodnocení: případová studie. ResearchGate.net [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z:https://www.researchgate.net/publication/278358651_FORMATIVNI_HODNOCENI_PRIPADOVA_STUDIE

Studium psychologie. Studium - psychologie.cz [online]. [cit. 2020 – 04 - 07]. Dostupné z: https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/3-chovani.html

Seznam grafů

Graf č. 1 - Jaká se ti líbí forma hodnocení?

Graf č. 2 – Co se ti líbí/ nelíbí na známkování?

Graf č. 3 – Co se ti líbí/ nelíbí na slovním hodnocení?

Graf č. 4 - Zjistíš podle hodnocení od paní učitelky, co ti jde a kde děláš chyby?

Graf č. 5 - Máš ve třídě možnost sebehodnotit své vlastní učení?

Graf č. 6 - Je pro tebe těžké posuzovat učení spolužáka? Jsi radši, když můžeš posoudit spíše kamaráda než sebe?

Graf č. 7 - Kdy se ti nejlépe učí?

Graf č. 8 - Zamysli se a napiš, co se ti v poslední době líbilo (např. nějaké téma, skupinová spolupráce, projekt apod.)? Objevilo se v dané činnosti, která se ti v poslední době líbila také to, že ses mohl sebehodnotit

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příklad kritéria hodnocení, jeho polarity a škály

Obrázek 2: Charakteristika sumativního a formativního hodnocení

Obrázek 3: Bloomova taxonomie

Seznam příloh

Dotazník pro žáky

Ahoj chlapci a děvčata,

jsem paní učitelka Bára a většina z vás mě zná nebo zahlédla na chodbě. U většiny z vás jsem byla ve vaší třídě, když nebyla vaše paní učitelka přítomna ve škole.

Mám na vás velkou prosbu. Připravila jsem si pro vás několik otázek a byla bych moc ráda, kdybyste si udělali čas a na otázky odpověděli. Moc byste mi tím pomohli.

Nemusíte se bát, že vaše odpovědi někdo uvidí. Tento dotazník je zcela anonymní, to znamená, že ho budu zpracovávat pouze já. Nikdo vás s odpověďmi nebude spojovat ☺.

Děkuji vám za vyplnění a už se na vás moc těším ☺ .

1) **Jaká se ti líbí forma hodnocení?** (Vyber jednu možnost a podtrhni.)

a) klasifikace (známky)
b) slovní hodnocení
c) mimoverbální hodnocení (gesta, úsměv apod.)
d) procentuální/bodové hodnocení

2) **Co se ti líbí/nelíbí na známkování?**

3) **Co se ti líbí/nelíbí na slovním hodnocení?**

4) **Zjistíš podle hodnocení od paní učitelky, co ti jde a kde děláš chyby?** (Vyber jednu možnost a podtrhni.)

a) vždy
b) občas
c) nikdy

5) **Máš ve třídě možnost sebehodnotit své vlastní učení?** (Vyber jednu možnost a podtrhni.)

a) ano
b) ne
c) nevím

6) **Je pro tebe těžké posuzovat učení spolužáka? Jsi radši, když můžeš posoudit spíše kamaráda než sebe?** (Vyber jednu možnost a podtrhni.)

a) ano
b) ne
c) někdy

a) ano
b) ne
c) někdy

7) **Kdy se ti nejlépe učí?**

8) **Zamysli se a napiš, co se ti v poslední době líbilo (např. nějaké téma, skupinová spolupráce, projekt apod.)? Objevilo se v dané činnosti, která se ti v poslední době líbila, také to, že ses mohl sebehodnotit?**

Dotazník pro učitele

1) Preferovaná funkce hodnocení

a) Která funkce hodnocení je pro Vás ve vyučování nejdůležitější a proč?

2) Sebehodnocení žáků

a) Jak často ve své praxi používáte během vyučování sebehodnocení žáků?

b) Jakou podobu má sebehodnocení žáků ve Vaší kmenové třídě?

c) Jak poznáte, že sebehodnocení žáků děti skutečně rozvíjí?

d) Doslechla jsem se, že pro sebehodnocení je dobré, když žáci znají kriteriální hodnocení. Máte s tím nějaké zkušenosti? Co jste od toho očekávala, potvrdila se vaše očekávání nebo Vás naopak něco překvapilo?

e) Využíváte ve vyučování jako jednu z možných forem hodnocení také portfolio? Jaké s tím máte zkušenosti?

f) Jaké jiné podpůrné metody a techniky se Vám ve vyučovacích hodinách osvědčují?

3) Vnímání sebehodnocení žáky a učitelem

a) Myslíte si, že se žáci dokáží objektivně zhodnotit sami?

b) Vidíte nějaký rozdíl v sebehodnocení u žáků např. cizinců, SVP apod.? Dokáží se reálně posoudit?

c) V kterých případech se žáci nadhodnocují?

d) Pokud se žáci nadhodnocují nebo se vidí naopak kriticky, jak se s tím dá dále pracovat? Setkala jste se s touto situací ve své praxi?

4) Sdílení sebehodnocení s rodiči

a) Sdílíte nějak sebehodnocení žáků s rodiči? Je to pro ně dostatečná informace?

b) Zajímají se rodiče o to, jak se jejich dítě dokáže ohodnotit a zdali se dokáže objektivně posoudit?

c) Dáváte rodičům nějaká doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jak by se mohli podílet na zlepšení jeho sebehodnocení?

Prosba: Jak současná situace mění Vaše možnosti žáky hodnotit a dávat jim podněty k sebehodnocení?

Děkuji za vyplnění a Váš čas!

ZÁZNAMOVÝ POZOROVACÍ ARCH

Žák	**ANO**	**NĚKDY**	**VŮBEC**
Aktivně se zapojuje do diskuse			
Přichází s vlastními návrhy na zlepšení			
Klade otázky sám sobě			
Klade otázky učiteli i ostatním žákům			
Do portfolia si vybírá práce, které shrnou a popíší, co konkrétně to dle jeho názoru vypovídá o jeho učení			
Do portfolia jsou zařazeny práce, které vybírá učitel			
Dokáže pracovat s chybou (chybu nepovažuje za fatální, ale chápe ji jako výzvu)			

Uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých musí zapracovat			
Dokáže přijmout zpětnou vazbu od učitele i svých spolužáků			
Na konci sebehodnocení odchází spokojený			

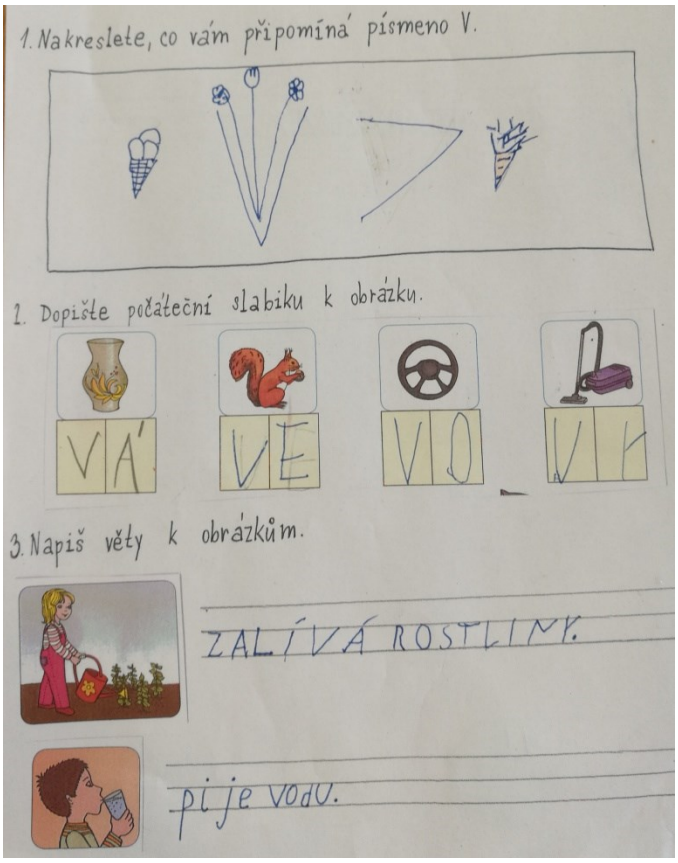
Pozn.: Vždy jsem se zaměřila na konkrétního žáka po domluvě s daným vyučujícím.

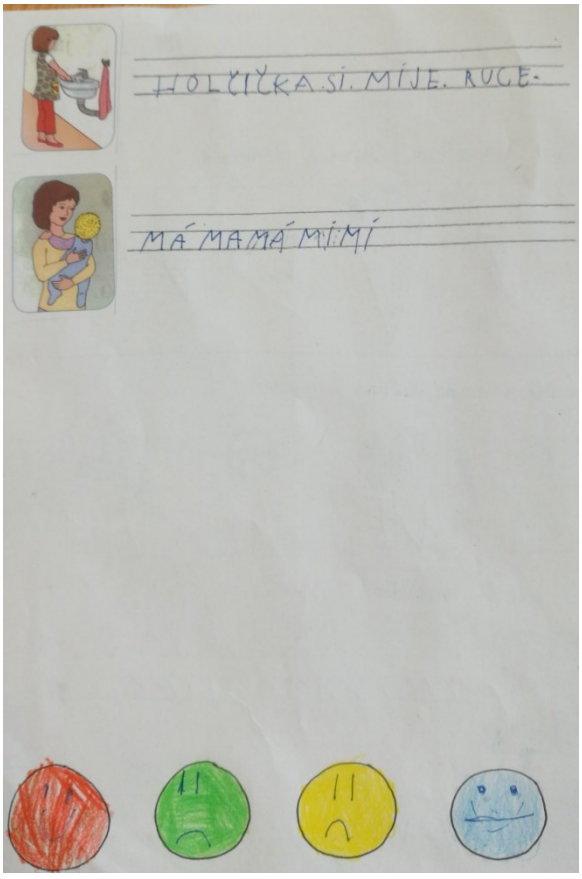
Učitel	**ANO**	**NĚKDY**	**VÚBEC**
Udržuje bezpečné klima třídy			
Mezi učitelem a žákem je důvěra			
Při sebehodnocení žáka dokáže naslouchat			

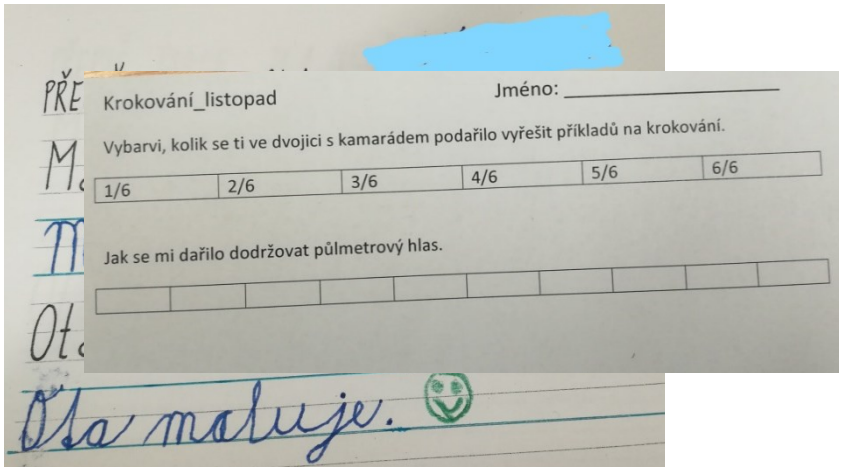
Učitel s žákem se navzájem respektují a tolerují			
Umí pochválit			
Při prohlížení prací žáka je objektivní			
Vede žáka k samostatnému a plynulému projevu			
Dokáže porozumět neverbálním projevům			

Ukázky z portfolií (sběrné portfolio)

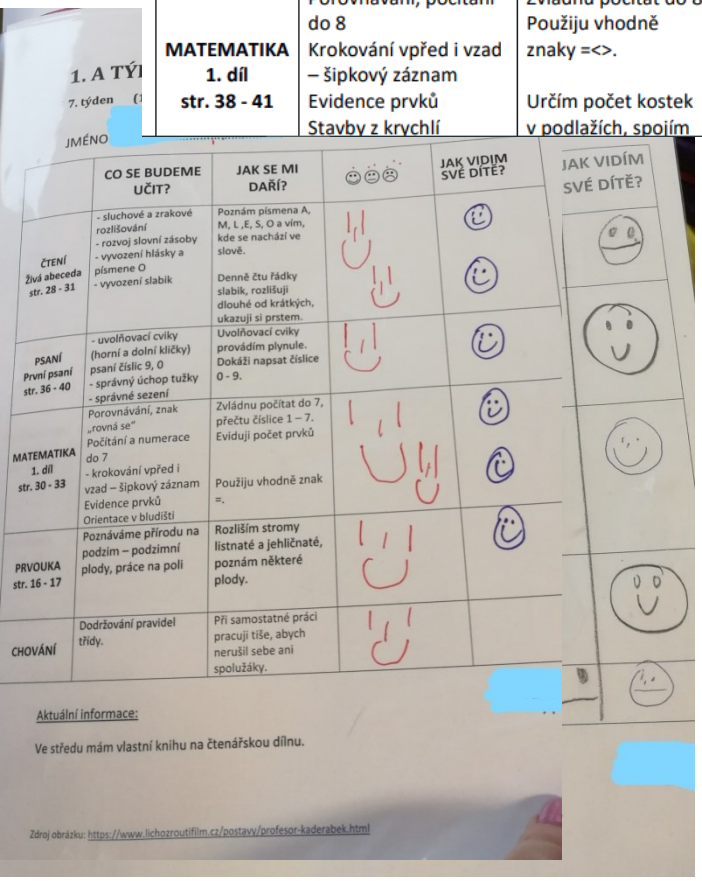
a) 1. ročník







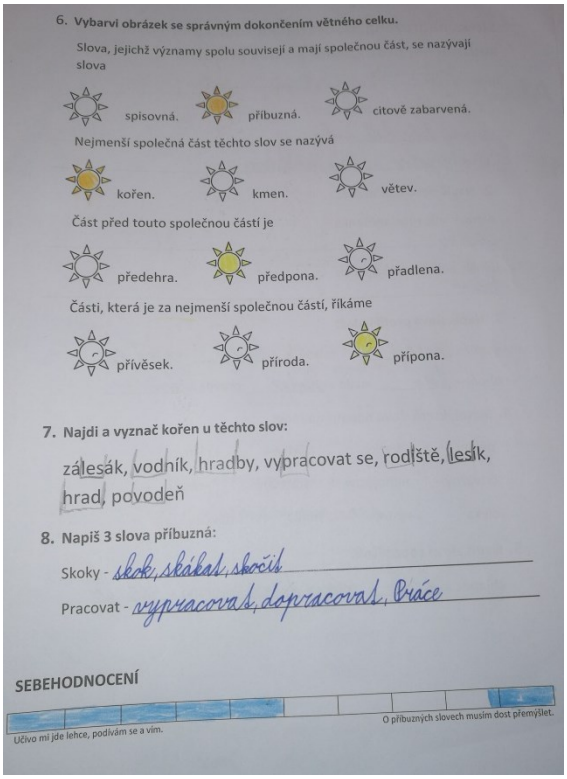
	CO SE BUDEME UČIT?	JAK SE MI DAŘÍ?	☺😐☹	JAK VIDÍM SVÉ DÍTĚ?
ČTENÍ **Živá abeceda** **str. 36 - 39**	- sluchové a zrakové rozlišování - rozvoj slovní zásoby - vyvození slabik se souhláskou p, hláska a písmeno U	Poznám písmena A, M, L, E, S, O, P, U a vím, kde se nachází ve slově. Denně čtu řádky slabik, rozlišuji dlouhé od krátkých, ukazuji si prstem.		
PSANÍ **Písanka** **str. 7 - 11**	- tvary pro nácvik písmen; malá psací písmena i, u; slabiky	Tahy tužkou provádím plynule, netlačím. Napíšu známá písmena podle diktátu.		
MATEMATIKA **1. díl** **str. 38 - 41**	Porovnávání, počítání do 8 Krokování vpřed i vzad – šipkový záznam Evidence prvků Stavby z krychlí	Zvládnu počítat do 8. Použiju vhodně znaky =<>. Určím počet kostek v podlažích, spojím		



b) 3. ročník

Předmět	Kritéria	Jak se mi daří …
ČESKÝ JAZYK	Daří se mi do slov správně doplnit **y** po tvrdých souhláskách a **i** po měkkých souhláskách.	
ČTENÍ	Dokáži odpovídat na otázky k textu.	
PSANÍ	Do písanky píši v klidu a čitelně.	
MATEMATIKA	Zvládnu písemně sčítat.	
PRVOUKA	Znám rozdíl mezi vesnicí a městem.	
CHOVÁNÍ	Zdravím všechny dospělé, které potkám ve škole.	

c) 4. ročník



6. Vybarvi obrázek se správným dokončením větného celku.

Slova, jejichž významy spolu souvisejí a mají společnou část, se nazývají slova

spisovná. příbuzná. citově zabarvená.

Nejmenší společná část těchto slov se nazývá

kořen. kmen. větev.

Část před touto společnou částí je

předehra. předpona. přadlena.

Části, která je za nejmenší společnou částí, říkáme

přívěsek. příroda. přípona.

7. Najdi a vyznač kořen u těchto slov:

zálesák, vodník, hradby, vypracovat se, rodiště, lesík, hrad, povodeň

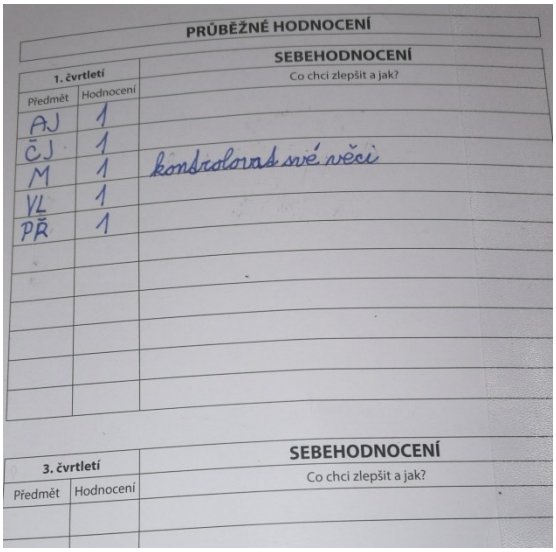
8. Napiš 3 slova příbuzná:

Skoky - skok, skákat, skočit

Pracovat - vypracovat, dopracovat, práce

SEBEHODNOCENÍ

Učivo mi jde lehce, podívám se a vím. O příbuzných slovech musím dost přemýšlet.



PRŮBĚŽNÉ HODNOCENÍ

1. čvrtletí

Předmět	Hodnocení
AJ	1
ČJ	1
M	1
VL	1
PŘ	1

SEBEHODNOCENÍ

Co chci zlepšit a jak?

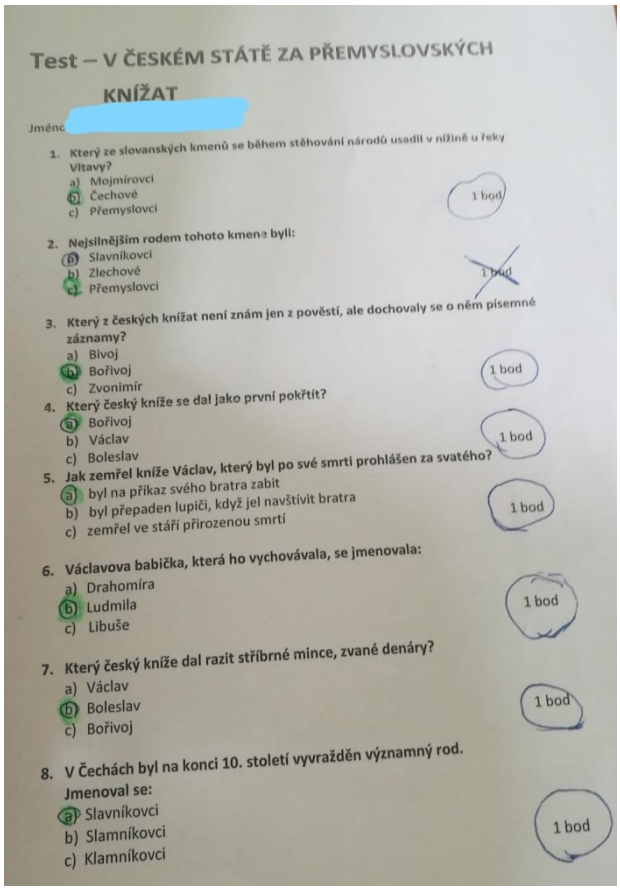
kontrolovat své věci

3. čvrtletí

Předmět	Hodnocení

SEBEHODNOCENÍ

Co chci zlepšit a jak?



Test – V ČESKÉM STÁTĚ ZA PŘEMYSLOVSKÝCH KNÍŽAT

Jméno: [redacted]

1. Který ze slovanských kmenů se během stěhování národů usadil v nížině u řeky Vltavy?
   a) Mojmírovci
   b) Čechové
   c) Přemyslovci
   1 bod

2. Nejsilnějším rodem tohoto kmene byli:
   a) Slavníkovci
   b) Zlechové
   c) Přemyslovci
   1 bod

3. Který z českých knížat není znám jen z pověstí, ale dochovaly se o něm písemné záznamy?
   a) Bivoj
   b) Bořivoj
   c) Zvonimír
   1 bod

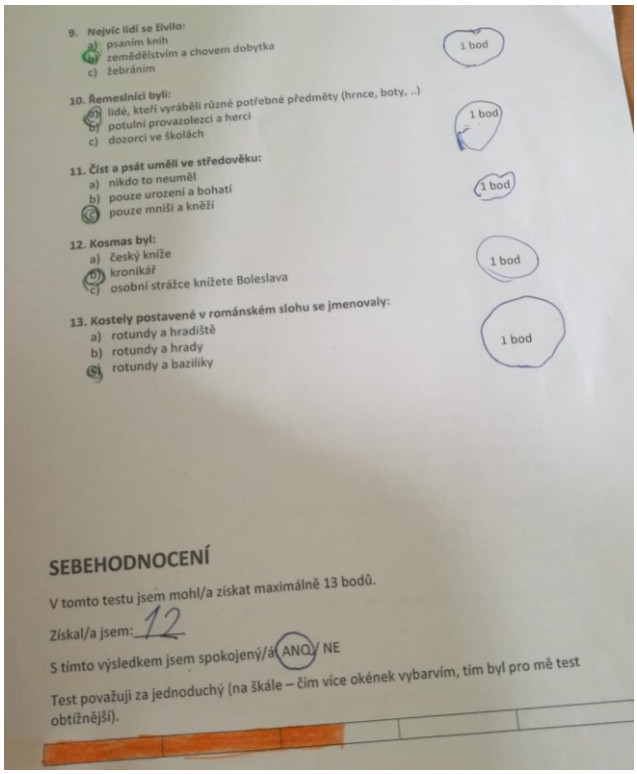
4. Který český kníže se dal jako první pokřtít?
   a) Bořivoj
   b) Václav
   c) Boleslav
   1 bod

5. Jak zemřel kníže Václav, který byl po své smrti prohlášen za svatého?
   a) byl na příkaz svého bratra zabit
   b) byl přepaden lupiči, když jel navštívit bratra
   c) zemřel ve stáří přirozenou smrtí
   1 bod

6. Václavova babička, která ho vychovávala, se jmenovala:
   a) Drahomíra
   b) Ludmila
   c) Libuše
   1 bod

7. Který český kníže dal razit stříbrné mince, zvané denáry?
   a) Václav
   b) Boleslav
   c) Bořivoj
   1 bod

8. V Čechách byl na konci 10. století vyvražděn významný rod. Jmenoval se:
   a) Slavníkovci
   b) Slamníkovci
   c) Klamníkovci
   1 bod



9. Nejvíc lidí se živilo:
   a) psaním knih
   b) zemědělstvím a chovem dobytka
   c) žebráním
   1 bod

10. Řemeslníci byli:
    a) lidé, kteří vyráběli různé potřebné předměty (hrnce, boty, ...)
    b) potulní provazolezci a herci
    c) dozorci ve školách
    1 bod

11. Číst a psát uměli ve středověku:
    a) nikdo to neuměl
    b) pouze urození a bohatí
    c) pouze mniši a kněží
    1 bod

12. Kosmas byl:
    a) český kníže
    b) kronikář
    c) osobní strážce knížete Boleslava
    1 bod

13. Kostely postavené v románském slohu se jmenovaly:
    a) rotundy a hradiště
    b) rotundy a hrady
    c) rotundy a baziliky
    1 bod

SEBEHODNOCENÍ

V tomto testu jsem mohl/a získat maximálně 13 bodů.

Získal/a jsem: 12

S tímto výsledkem jsem spokojený/á: ANO / NE

Test považuji za jednoduchý (na škále – čím více okének vybarvím, tím byl pro mě test obtížnější).

	CO SE BUDEME UČIT?	KRITÉRIA	UMÍM BEZPEČNĚ	OBČAS CHYBUJI	NEDAŘÍ SE MI, POTŘEBUJI POMOCI
ČESKÝ JAZYK	**UČ str. 9 - 13** **PS str. 8 - 11** Psaní vlastních slov podle abecedy. Párové souhlásky.	Zvládnu správně seřadit slova podle abecedy.			
		Umím doplnit párové souhlásky.			
		Umím vyjmenovaná slova.			
ČTENÍ, PSANÍ	**Čítanka str. 5 - 8**	Čtu plynule bez slabikování.			
		Podařilo se mi vytvořit otázku k textu.			
		Podařilo se mi shrnout děj čteného textu.			