

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ROZVOJ DOVEDNOSTI SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ
OD 1. DO 2. ROČNÍKU ZŠ**

**DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT SKILLS OF PUPILS IN
1ST AND 2ND YEAR OF PRIMARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Autor diplomové práce: Radka Durníková

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj dovedností sebehodnocení žáků od 1. do 2. ročníku ZŠ vypracovala pod vedení vedoucí diplomové práce, paní prof. PhDr. Vladimíry Spilkové, CSc., samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 3. 2015

Podpis

Radka Durníková

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila srdečné poděkování vedoucí mé diplomové práce paní prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za laskavou pomoc, cenné rady a podnětné připomínky, odbornou i osobní inspiraci.

Poděkování patří také mému manželovi a současně panu učiteli Mgr. Eduardu Durníkovi za umožnění vedení výzkumu v jeho třídě, za jeho nezměrnou laskavost, vstřícnost a trpělivost (nejen) během zpracování diplomové práce. V neposlední řadě děkuji jeho žákům a jejich rodičům, s jejichž pomocí jsem mohla výzkum realizovat.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Teoretická část je zaměřena na prezentaci poznatků z oblasti školního hodnocení a sebehodnocení žáků, vymezuje základní pojmy, typy, formy a funkce hodnocení a sebehodnocení, soustředí se především na možnosti a strategie rozvoje dovednosti sebehodnocení žáků na počátku školní docházky.

Ve výzkumné části jsou formulovány cíle, výzkumné otázky a metody zkoumání. Jsou prezentovány výsledky výzkumu zabývajícího se dlouhodobým mapováním rozvoje dovednosti sebehodnocení žáků od počátku 1. do poloviny 2. ročníku základní školy. Část výzkumu je věnována konkrétním strategiím třídního učitele pozorovaných žáků, které pozitivně ovlivňují rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků, a možnosti zapojení rodičů do procesu rozvoje sebehodnocení jejich dítěte při společných konzultacích mezi učitelem, žákem a rodiči.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní hodnocení

sebehodnocení

popisný jazyk

klima třídy

strategie pro rozvoj dovednosti sebehodnocení

konzultace učitel – žák – rodiče (tripartita)

ABSTRACT

This graduation thesis has a theoretical and an exploratory character. The theoretical part is focused on the knowledge in the field of school evaluation and self-assessment of pupils. It defines the basic concepts, types, forms and functions of evaluation and self-assessment. The main aim is to define ways and various strategies to develop self-assessment skills of children in the beginning of primary school.

The research questions and methods of investigation are formulated in the theoretical part. It presents results of long-term research about development of self-assessment skills of children from the beginning of 1st grade to the end of the first half of 2nd grade. One of the most significant parts of the research is devoted to specific strategies of the teacher, which positively affect the development of self-assessment skills of pupils, as well as involving parents in this process during a common consultation of teacher, student and parent.

KEY WORDS

evaluation

self-assessment

descriptive language

classroom climate

strategies for developing skills of self-assessment

consulting teacher – student – parents

OBSAH

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Hodnocení žáků ve škole	12
1. 1 Stručná charakteristika pojmu hodnocení a školní hodnocení	12
1. 2 Funkce školního hodnocení a sebehodnocení	13
1. 2. 1 Motivační funkce hodnocení.....	13
1. 2. 2 Informativní funkce hodnocení.....	15
1. 2. 3 Regulativní funkce hodnocení.....	16
1. 2. 4 Výchovná funkce hodnocení.....	17
1. 2. 5 Prognostická funkce hodnocení	18
1. 2. 6 Diferenciační funkce hodnocení.....	18
1. 3 Typy a formy školního hodnocení a sebehodnocení.....	19
1. 3. 1 Sumativní (finální, shrnující) hodnocení a sebehodnocení	19
1. 3. 2 Formativní (průběžné) hodnocení a sebehodnocení.....	21
1. 3. 3 Normované hodnocení a sebehodnocení.....	23
1. 3. 4 Kriteriaální hodnocení a sebehodnocení (hodnocení absolutního výkonu)	24
1. 3. 5 Autonomní hodnocení	24
1. 3. 6 Hodnocení na základě portfolia (portfoliové hodnocení).....	25
1. 3. 7 Vrstevnické (vzájemné) hodnocení.....	25
1. 3. 8 Klasifikace – kvantitativní forma hodnocení a sebehodnocení.....	26
1. 3. 9 Slovní hodnocení – kvalitativní forma hodnocení a sebehodnocení.....	29
1. 4 Kritéria a indikátory hodnocení a sebehodnocení	32
1. 5 Hodnotící jazyk.....	35
1. 5. 1 Posuzující jazyk (tzv. nálepkující hodnocení) a jeho rizika.....	35
1. 5. 2 Popisný jazyk – kvalitní nástroj zpětné vazby	37
1. 6 Spolupráce učitele a žáků při hodnocení a sebehodnocení	38
1. 7 Znak kvalitu hodnocení a sebehodnocení	41
2. Sebehodnocení žáků ve škole.....	43
2. 1 Vymezení pojmu sebehodnocení	43
2. 2 Význam sebehodnocení	43

2. 3 Sebeúcta a sebevědomí žáků	45
2. 4 Sebehodnocení v průběhu vývoje dítěte a uspokojování potřeb v jednotlivých stádiích dětského vývoje.....	48
2. 5 Podmínky umožňující kvalitní sebehodnocení	52
2. 6 Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení	55
2. 7 Osvědčené postupy, metody a formy pro rozvoj sebehodnocení	55
2. 8 Konzultace učitel – žák – rodiče (tripartita, konzultace ve třech).....	61
2. 9 Úskalí a problémy sebehodnocení.....	62
2. 10 Závěrečné shrnutí teoretické části	65
 II. VÝZKUMNÁ ČÁST	67
3. Cíle, metody, organizace výzkumu, výzkumný vzorek	67
3. 1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	67
3. 1. 1 Cíle výzkumu	67
3. 1. 2 Výzkumné otázky.....	67
3. 2 Metody získávání a zpracování dat	68
3. 3 Výzkumný vzorek – výběr školy, třídy	69
3. 4 Organizace výzkumu.....	70
4. Výsledky výzkumu a jejich diskuze.....	72
4. 1 Situace ve třídě, metody a strategie učitele pomáhající rozvíjet dovednost sebehodnocení žáků	72
4. 1. 1 Situace během hodin psaní – hodnocení napsaných písmen podle kritérií	72
4. 1. 2 Společné hodnocení dodržování třídních pravidel	73
4. 1. 3 Sebehodnocení napsaných písmen	74
4. 1. 4 Teploměr štěstí – sebehodnocení (nejen) školních výsledků	77
4. 1. 5 Semafor	80
4. 1. 6 Prezentace a hodnocení afrických masek	79
4. 1. 7 Sebehodnocení vlastního výkonu na besídce	79
4. 1. 8 Sebehodnocení za celý školní rok	80
4. 1. 9 (Sebe)hodnotící knížka.....	82
4. 1. 10 Sebehodnocení písemné práce	83
4. 1. 11 Tripartita (konzultace učitel – žák – rodiče)	86

4. 1. 12 Práce s portfoliem	86
4. 1. 13 Žák v roli učitele	86
4. 1. 14 Žák v roli hodnotitele	87
4. 1. 15 Hodnocení a sebehodnocení práce ve dvojici a ve skupině	87
4. 1. 16 Průběžné slovní a písemné hodnocení, slovní hodnocení na vysvědčení	87
4. 2 Tripartity (konzultace učitel – žák – rodiče)	88
4. 2. 1 První tripartity – listopad 2013.....	88
4. 2. 1. 1 První tripartita – listopad 2013 – Adam	88
4. 2. 1. 2 První tripartita – listopad 2013 – Alexandr.....	90
4. 2. 1. 3 První tripartita – listopad 2013 – Anička	91
4. 2. 1. 4 První tripartita – listopad 2013 – Bára	92
4. 2. 1. 5 První tripartita – listopad 2013 – Matyáš	94
4. 2. 1. 6 První tripartita – listopad 2013 – Max	95
4. 2. 1. 7 První tripartita – listopad 2013 – Tadeáš	97
4. 2. 1. 8 První tripartita – listopad 2013 – Tomáš.....	99
4. 2. 2 Druhé tripartity – červen 2014	101
4. 2. 2. 1 Druhá tripartita – červen 2014 – Adam.....	101
4. 2. 2. 2 Druhá tripartita – červen 2014 – Alexandr.....	102
4. 2. 2. 3 Druhá tripartita – červen 2014 – Anička.....	105
4. 2. 2. 4 Druhá tripartita – červen 2014 – Bára	106
4. 2. 2. 5 Druhá tripartity – červen 2014 – Ester	108
4. 2. 2. 6 Druhá tripartita – červen 2014 – Matyáš.....	110
4. 2. 2. 7 Druhá tripartita – červen 2014 – Max	111
4. 2. 2. 8 Druhá tripartita – červen 2014 – Tadeáš.....	113
4. 2. 2. 9 Druhá tripartita – červen 2014 – Tomáš.....	114
4. 2. 3 Třetí tripartity – listopad 2014	117
4. 2. 3. 1 Třetí tripartita – listopad 2014 – Adam.....	117
4. 2. 3. 2 Třetí tripartita – listopad 2014 – Anička	119
4. 2. 3. 3 Třetí tripartita – listopad 2014 – Bára	120
4. 2. 3. 4 Třetí tripartita – listopad 2014 – Ester	122
4. 2. 3. 5 Třetí tripartita – listopad 2014 – Matyáš.....	124
4. 2. 3. 6 Třetí tripartita – listopad 2014 – Max	126
4. 2. 3. 7 Třetí tripartita – listopad 2014 – Tadeáš	129
4. 2. 3. 8 Třetí tripartita – listopad 2014 – Tomáš.....	131
4. 2. 4 Shrnutí tripartit.....	133

4. 3 Dotazník pro rodiče.....	135
4. 4 Rozhovor s panem učitelem	138
4. 5 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení u jednotlivých žáků	141
4. 5. 1 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Adam.....	141
4. 5. 2 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Alexandr.....	143
4. 5. 3 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Anička	144
4. 5. 4 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Bára	144
4. 5. 5 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Ester	145
4. 5. 6 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Matyáš.....	146
4. 5. 7 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Max	148
4. 5. 8 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Tadeáš	148
4. 5. 9 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Tomáš.....	149
4. 6 Vyhodnocení výzkumné části	150
5. Závěr	155
6. Seznam použité literatury.....	157
7. Přílohy	160

Úvod

Změny, které u nás ve školském systému za posledních několik let proběhly a stále probíhají, s sebou přinášejí mnoho otázek a problémů, jež je nutné řešit. Mezi velké změny patří problematika školního hodnocení. Hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků se v poslední době stále častěji stávají středem pozornosti pedagogů. Na většině škol je však dosud běžné, že učitelé nedávají žákům prostor pro rozvoj dovednosti hodnocení a sebehodnocení. Hodnocení tak zůstává výhradě v kompetenci učitele. Žák by si měl na základní škole osvojit celou řadu postojů a hodnot, dovedností, vědomostí a klíčových kompetencí, především dovednost hodnocení a sebehodnocení. Umění zhodnotit sebe, své výkony i výkony ostatních pomáhá žákovi vyrovnat se s realitou všedního dne a zvládat různé strategie učení.

Problematika sebehodnocení mě velmi oslovuje, jelikož já sama jsem se během svého vzdělávání na základní škole ani na gymnáziu se sebehodnocením nesetkala. Neměli jsme možnost hodnotit svou vlastní práci, výjimečně jsme mohli hodnotit práci spolužáka. Domnívám se, že obdobné zkušenosti mají nejen moji vrstevníci, ale i generace starší. Na základě absence hodnotících a sebehodnotících aktivit se nerealistické hodnocení a sebehodnocení stává velkým handicapem, kterým někteří současní dospělí disponují. Z úst několika příslušníků generace mých rodičů a prarodičů jsem dokonce slyšela, že je nepřístojné nejen pro žáky, ale i pro dospělé, hodnotit a oceňovat svou vlastní práci, své úspěchy nebo uznat drobné neúspěchy. Někteří příslušníci starší generace tak považují hodnocení ve škole za výlučné privilegium učitele a sebehodnocení žáků za zcela neznámé. Opačným problémem mohou být někteří představitelé současné mladé generace, kteří naopak oplývají přehnaným vysokým sebevědomím, aniž k tomu mají reálné důvody.

Oba případy mě nutí zamyslet se nad tím, že problematika realistického sebehodnocení a zdravého sebevědomí je tématem, který stojí za hlubší zkoumání a který mne osobně velmi zajímá. Nesmírně důležité je žáky již od počátku školní docházky dovednosti hodnocení i sebehodnocení systematicky a cíleně učit. Systematické a cílené hodnotící a sebehodnotící aktivity skutečně přispívají k realistickému sebehodnocení a zdravému sebevědomí.

V teoretické části práce jsem se zaměřila na shrnutí poznatků z oblasti školního hodnocení a sebehodnocení. Pokusila jsem se vystihnout základní pojmy, funkce, typy,

formy a kritéria hodnocení i sebehodnocení. Také jsem nastínila, jak by mělo vypadat kvalitní hodnocení a sebehodnocení, jaké faktory ovlivňují sebehodnocení žáků a jakým způsobem se do hodnocení mohou zapojit rodiče žáků. Popsala jsem osvědčené metody a postupy učitelů z praxe, které pomáhají žákům rozvíjet dovednost sebehodnocení.

Na teoretické poznatky navazuje druhá část práce – výzkumná (empirická). V úvodu výzkumné části jsou stanoveny cíle výzkumu, výzkumné otázky, metody a organizace výzkumu a výzkumný vzorek. Na základě kvalitativního výzkumu, který jsem provedla na deseti žácích primární školy, jsem se snažila sledovat rozvoj dovednosti sebehodnocení těchto žáků od počátku 1. do poloviny 2. ročníku základní školy. Mým cílem bylo postihnout celkový rozvoj dovednosti sebehodnocení jednotlivých žáků a strategie učitele, které žákům pomáhají v rozvoji dovednosti sebehodnocení. Důležitou součástí práce je analýza sebehodnotících aktivit žáků a také záznamy z konzultací mezi učitelem, žákem a rodiči (tzv. tripartity), které mi pomohly lépe postihnout rozvoj sebehodnocení žáků. Díky konzultacím mezi učitelem, žákem a rodiči jsem mohla zmapovat, jaký vliv má zapojení rodičů na sebehodnocení žáka. Výsledky výzkumu jsou rozčleněny do podkapitol podle jednotlivých respondentů. Zvlášť jsou vyhodnocovány společné konzultace, produkty jednotlivých žáků, dotazníky rodičů a rozhovor s panem učitelem. V závěru práce jsou shrnuty individuální pokroky žáků v dovednosti sebehodnocení, jsou zhodnoceny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Součástí práce jsou také přílohy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hodnocení žáků ve škole

1. 1 Stručná charakteristika pojmu hodnocení a školní hodnocení

Školní hodnocení lze označit za zvláštní druh hodnocení, jelikož se vyznačuje tím, že probíhá ve škole. Mezi účastníky hodnocení patří žáci, učitelé a v neposledním případě též rodiče. Učitel hodnotí výkony, chování a činnost žáků. Žáci mohou hodnotit ostatní spolužáky, sami sebe i učitele. Rodiče vyjadřují svá hodnocení směrem k žákovi.

Odborná pedagogická literatura nabízí mnoho definic pojmu hodnocení a školní hodnocení. Několik z nich si dovoluji uvést:

„Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava – může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu.“ (Slavík, 1999, s. 15)

„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.“ (Kratochvílová, 2011, s. 21)

Školním hodnocením jsou dle J. Slavíka (1999, s. 23) „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.

J. Velikanič (1973) tvrdí, že školní hodnocení a klasifikace je jeden z účinných nástrojů, jež pomáhá k dosahování stanovených výchovných a vzdělávacích cílů. Také dodává: „Hodnotenie chápeme ako proces poznávanie a posudzovania žiaka, jeho

vedomostnej úrovne, pracovnej a učebnej činnosti, jej prejavov a výsledkov.“ (Velikanič, 1973, s. 157)

Psychologická i pedagogická literatura hovoří o tom, že školní hodnocení působí na sebezpojetí i sebehodnocení žáka, na jeho vztah k učiteli, spolužákům i na jeho aspirační úroveň (Amonašvili, 1987; Menčinská, 1976; Slavík, 1999).

Ve své práci vycházím z pojetí hodnocení, které je velmi blízké charakteristice hodnocení J. Kratochvílové (2011).

1. 2 Funkce školního hodnocení a sebehodnocení

Autoři zabývající se školním hodnocením se jednoznačně neshodují na všech funkcích školního hodnocení. Někteří autoři uvádějí funkcí více, jiní méně. Například J. Velikanič (1973) rozlišuje pět funkcí hodnocení – kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), motivační, výchovnou a selektivní. J. Kratochvílová (2011) uvádí čtyři funkce školního hodnocení – poznávací (informativní), korektivní (konativní), motivační a rozvíjející. Jiní autoři zabývající se hodnocením rozlišují dokonce jedenáct funkcí hodnocení. Kolář a Šikulová (2009) ve své publikaci rozlišují funkci kontrolní, aktivizační, diagnostickou, selektivní, prognostickou, sebehodnotící, didaktickou, regulační, motivační, výchovnou a informativní. Nejednotné je také terminologické vymezení jednotlivých funkcí, jelikož mnozí autoři stejnou funkci opatřují jiným názvem.

Na základě prostudované literatury uvádím šest základních funkcí hodnocení, které jsou významné z hlediska rozvoje žákovy osobnosti a jeho učební činnosti. Jedná se o funkci motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací.

1. 2. 1 Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce je nejvyužívanější funkcí hodnocení ve škole. Pokud má být hodnocení motivací, musí následovat bezprostředně po výkonu, činnosti atd. Kladné hodnocení žáka aktivuje, zvyšuje jeho sebedůvěru a sebehodnocení a pomáhá mu k dalšímu učení, jeho rozvoji a zdokonalování. Učitel se má proto zaměřovat na pozitiva

výkonu žáka a na to, co žák zvládl, nikoliv pouze na nedostatky. Pokud se však stane, že se učitel zaměřuje pouze na chyby žáka a užívá motivační funkci jako prostředek k udržení kázně či k získání autority, lze tvrdit, že je této funkce spíše zneužíváno (Kolář, Šikulová, 2009).

Motivace je založena na potřebách člověka, především sociálních, mezi které patří potřeba osobního vztahu, úspěchu, výkonu, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřeba uznání druhými lidmi a potřeba seberealizace. Motivační funkce hodnocení se více či méně týká všech potřeb, proto se ve škole hojně využívá (Čáp, Mareš, 2001).

Domnívám se, že je většina žáků ráda, když je pochválena, je úspěšná a plní očekávání učitele či rodičů. Stále ale převažuje potřeba uspokojit potřeby okolí (rodiče, učitel) nad uspokojením vlastních cílů a potřeb. Učitel by měl žáka povzbuzovat a podporovat k dalším činnostem, které budou naplňovat žákovy cíle a potřeby. Žák by neměl být hodnocením odrazen od následujících činností, ale naopak motivován a povzbuzen k lepším výkonům a ke zdolávání osobních cílů.

Motivační funkce se dotýká citové a emocionální stránky osobnosti, ale i intimních složek osobnosti. Žákova školní motivace je snahou žáka se dále učit. K tomu mu jako impulz může sloužit právě hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení neplní motivační funkci automaticky. Učitel musí vždy hodnotit takovým způsobem, aby jeho hodnocení v žácích vyvolávalo více či méně intenzivní prožitek úspěchu či neúspěchu. Pokud převládají pocity neúspěchu, může hodnocení žáka spíše demotivovat. Ne vždy však takový prožitek vede k vyššímu učenému výkonu a snaze. Proto si musí být učitel vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení v duchu pozitivní motivace. Jedině tak může učitel cílevědomě podněcovat a usměrňovat žakovu činnost ve škole. Efektivita působení učitelova hodnocení závisí na tom, jak učitel daného žáka zná, jak porozuměl prioritním potřebám žáka, jaké potřeby by měl podporovat a jaké naopak oslabovat. Žák si pod vlivem hodnocení vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijímá, něco odmítá, něco je mu lhostejné (Kolář, Šikulová, 2009).

Přestože je motivační funkce nejčastěji užívanou funkcí, nemělo by být jedinou funkcí školního hodnocení a nemělo by sloužit pouze k motivaci prostřednictvím hodnocení. Hodnocení by mělo plnit i jiné důležité funkce popsané v dalších kapitolách.

1. 2. 2 Informativní funkce hodnocení

Další důležitou funkcí, kterou hodnocení plní, je funkce informativní. Učitelovo hodnocení by mělo žákovi poskytnout dostatek zpětných informací, jež jsou konkrétní, srozumitelné, včasné, časté, jasné, kvalitní a jsou orientovány na činnost i výsledek činnosti. Hodnocení by mělo být zaměřeno především na silné stránky žáka a mělo by respektovat individuální zvláštnosti a individuální výkon každého žáka (Kratochvílová, 2011; Kolář, Šikulová, 2009).

Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádějí, že hodnocení neinformuje pouze žáka, ale i učitele a rodiče žáka. Učitele hodnocení informuje o tom, zda jsou jeho výukové metody a postupy účinné vzhledem k určeným cílům. Na základě toho vytváří další plán a postup výuky. Pro učitele plní informační funkce i funkci diagnostickou a kontrolní. Žák je informován o tom, jakých výsledků dosáhl, jak se mu daří a zda jeho úsilí a činnosti vedou ke stanoveným cílům. Cenné jsou především informace průběžné, jelikož je ještě možnost změnit postup či strategie v průběhu učení. Rodiče získávají přehled o úspěších či neúspěších jejich dítěte. Kvalitní hodnocení zpravuje rodiče včas a srozumitelně o silných i slabých stránkách jejich dítěte, o možnostech podpory z jejich strany.

Pokud se zaměříme na sebehodnocení, tak mezi dvě nejdůležitější funkce sebehodnotících aktivit patří právě funkce informativní a diagnostická. Informativní funkce sebehodnocení spočívá v tom, že si žák uvědomuje výsledky, kterých dosáhl, a proces vlastního učení. Sebehodnocení žáka není jen zpětnou vazbou pro samotného žáka, ale i pro rodiče a učitele. Učitel tak může na základě sebehodnocení žáka určit pedagogickou diagnostiku týkající se sebevědomí žáka, jeho učebního stylu a může mu také pomoci odhalit příčiny neúspěchu. V tomto případě se hovoří o diagnostické funkci sebehodnocení (Rakoušová, 2008a).

Aby mělo hodnocení pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel podle Amonašviliho (1987) provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Učitel samostatně

nebo společně s žákem (či ostatními žáky) sděluje žákovi informaci o tom, co již zvládl v porovnání s určenou normou, co se mu podařilo, s jakým úsilím či pomocí dosáhl stanoveného cíle. Součástí obsahové analýzy je i rozbor chybných strategií učení i návrh na další postup. Taková obsahová analýza prohlubuje důvěru mezi učitelem a žákem, má pro žáka motivační i regulační hodnotu a zaměřuje se především na proces učení než na samotný výsledek.

1. 2. 3 Regulativní funkce hodnocení

Učitel prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku učení, ale především v jeho průběhu. Využívá k tomu různé učební metody, postupy, strategie atd. Učitelovy hodnotící komentáře mohou sloužit jako vhodný prostředek ke zkvalitňování žákova výkonu. Školní hodnocení je pro žáka hlavním regulátorem učení. Podle toho, jak je žák hodnocen, vynakládá na určitou oblast vědění více nebo méně úsilí na danou látku. Hodnocení působí též jako seberegulace. Žák může sám zhodnotit výsledek své práce a prostředky, kterými výsledku dosáhl. Díky sebereflexi může postupem času své hodnocení zkvalitňovat (Kolář, Šikulová, 2009).

S regulativní funkcí souvisí také klasifikace, tedy známkování. Amonašvili (1987) zpochybňuje regulaci učební činnosti žáků na základě klasifikace (známek). Hovoří o tom, že žáci se často neučí proto, aby se naučili něco nového, ale pouze proto, aby na základě požadavků učitele získali dobrou známku. Pokud se žákovi nějaké zkoušení nepovede, může si známku sice opravit, nicméně zkoušen bývá z jiné látky, takže si onu látku již nezdokonalí a znalosti si většinou nedoplní. Naučí se pouze látku novou. Sociální význam známky pak podle Amonašviliho (1987) nutí žáky k takovým technikám, mezi které patří opisování, taháky, napovídání, memorování atd. Akt hodnocení se pro žáky stává spíše honbou za dobrou známkou než činností, která jim může pomoci v jejich osobním vzdělávání a rozvoji. Je zjevné, že v těchto případech nelze o regulativní funkci hovořit, proto o ní Amonašvili (1987) v souvislosti se známkami pochybuje.

Hodnocení plní regulativní funkci tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, jež obsahuje i metody učení a doporučení postupů, které má žák při dalším

učení zvolit k dosažení lepších výsledků. Žák získává na základě hodnocení učitele informace o výsledcích vlastní činnosti, o vynaloženém úsilí, o úrovni dosažení stanoveného cíle atd. Hodnocení je v tom případě pro žáka regulátorem vlastního učení a je též východiskem žakovy seberegulace. Žák hodnotí vlastní práci i metody, kterými se mu podařilo dosáhnout výsledku. Tato sebereflexe mu umožňuje zkvalitňovat jednání metodického postupu. Obsáhlejší analýzu výkonu žáka nelze provádět při každém výkonu žáka, ale každé hodnocení by mělo splňovat alespoň základní prvky obsahové analýzy, jež má podobu krátkého slovního hodnocení (co žák zvládl, co musí ještě zlepšit, jaké prostředky mu pomohou ke zlepšení atd.). Učitel by měl rozhodnout, kdy obsahovou analýzu provést, aby byla účinná, pro žáka přijatelná a plnila zároveň regulativní i výchovnou funkci (Kolář, Šikulová, 2009).

1. 2. 4 Výchovná funkce hodnocení

Každé hodnocení je v podstatě vynesení určitého soudu nejen o žakově výkonu, ale také o konkrétním činu, do kterého každý hodnotitel více či méně vkládá posouzení kvality osobnosti hodnoceného žáka (Kolář, Šikulová, 2009).

Kratochvílová (2011) a Kolář, Šikulová (2009) zmiňují, že výchovná funkce hodnocení spočívá ve formování pozitivních postojů a vlastností žáka (svědomitost, vytrvalost, odpovědnost) k sobě i k ostatním. Hodnocení se snaží celkově působit na rozvoj osobnosti žáka. Na základě hodnocení je utvářeno žakovo sebepojetí, sebehodnocení a sebeobraz. Učitelovo hodnocení může velkou měrou podporovat a rozvíjet osobnost žáka. Stejně tak ji ale může ničit. Zejména dobré a pozitivně laděné hodnocení učitele může velice příznivě ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci i sebevědomí a postoj k sobě samému. Špatné a negativní hodnocení může žáka naopak demotivovat, snižovat jeho aspirační úroveň a devastovat jeho osobnost a sebepojetí. Není vhodné, aby učitel užíval hodnocení jako kázeňský prostředek. Žáci vnímají hodnocení jako trest a snaží se poznámkám a špatným známkám vyhnout různými nelegálními prostředky (Kratochvílová, 2011; Kolář, Šikulová, 2009).

Funkce výchovná je také nedílnou součástí sebehodnotících aktivit. Sebehodnocení je totiž výchovným prostředkem, který formuje pozitivní postoje a vlastnosti, stimuluje rozvoj osobnosti, podněcuje žáka k dalšímu poznávání, podílí se na regulaci procesu

vzdělávání. Sebehodnotící činnosti nejsou zaměřeny jen na kognitivní stránku žákovy osobnosti, ale zasahují i do oblasti konativní a postojové. Na základě diagnostiky učitel vybírá pro žáka vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učební látku a také výuku individualizuje. Prostřednictvím sebehodnotících soudů získává učitel i žák informace o plnění stanovených cílů. V tomto případě se jedná o funkci kontrolní, jelikož dochází ke kontrole splnění cílů (Rakoušová, 2008a).

1. 2. 5 Prognostická funkce hodnocení

Učitel může na základě důkladného poznání žákových schopností, možností a dlouhodobějšího hodnocení jeho výkonu předpovědět další studijní perspektivu žáka (Kolář, Šikulová, 2009).

Prognostická funkce může být pro žáka velmi cenná. Pokud učitel prognostické funkce vhodně využívá, může žákovi pomoci vyrovnat se s případným neúspěchem i zklamáním z nezdařených školních výkonů či nesplněných cílů. Prognostickou funkci může naplňovat hodnocení slovní, ale též klasifikace či obdobné kvantitativní hodnocení (procenta, body). Učitel však musí žáka dobře znát a umět s hodnocením zacházet jako s prognostickým podkladem. Pak může hodnocení vést k relativně úspěšné předpovědi (Slavík, 1999).

1. 2. 6 Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce velice úzce souvisí s funkcí prognostickou. Hodnocení ve škole může učiteli pomoci rozřadit žáky do určitých stejnorodých skupin. Skupiny jsou rozděleny například podle zvládnutí určitého učiva, učebního stylu, pracovního tempa, společného zájmu či respektování pravidel chování. Toto rozdělení slouží k přípravě různě obsahově zaměřených nebo různě náročných úloh (Kolář, Šikulová, 2009).

Diferenciace žáků do skupin není zcela jednoduchou záležitostí. Pokud se učitel rozhodne pro rozdělení žáků například do skupin podle dosavadních výkonů či prospěchu, musí znát dosaženou úroveň každého žáka, aby nedošlo k tomu, že slabší žák dostane těžké úlohy a naopak výborný žák úlohy snadné. Diferenciace, kterou učitel původně zamýšlel, tedy aby úspěchu dosáhli i slabší žáci a žáci prospěchově výborní se

nenudili, nakonec nebude účinná. Nevhodnou diferenciací je také tzv. „škatulkování“ žáků („Ty jsi nejhorší ze třídy.“ „To je typický trojkař.“). (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kolář, Šikulová, 2009)

S diferenciací žáků souvisí také přestup žáka na vyšší stupeň školy (přestup z prvního stupně ZŠ na víceleté gymnázium, ze základní na střední školu). Prospěch žáka, tedy zařazení do určité výkonnostní skupiny, může celkem dobře predikovat jeho směr k dalšímu vzdělávání. V dnešní době je stále mnoho škol, jež ke studiu přijímají žáky na základě klasifikace, případně je školní prospěch jedním z kritérií k přijetí na požadovanou školu. V tomto případě plní hodnocení také funkci selektivní. Moderní didaktika se však snaží o eliminaci selektivnosti, nicméně realita školy i celé společnosti to prozatím neumožňuje (Kolář, Šikulová, 2009).

1. 3 Typy a formy školního hodnocení a sebehodnocení

V současné době existuje mnoho typů školního hodnocení, kterých může učitel využívat. Nelze jednoznačně určit, jaký typ hodnocení je lepší a jaký horší. V praxi nedochází k preferenci pouze jednoho typu hodnocení, ale k užívání kombinací jednotlivých typů. Vždy záleží na způsobu a souvislostech pedagogického využití. Učitel si typ hodnocení vybírá promyšleně a záměrně podle cíle výuky, pedagogické situace a s ohledem na konkrétního žáka.

Jednotliví autoři dělí typy školního hodnocení podle různých kritérií. Někdy se pojem „typy hodnocení“ ztotožňuje s pojmem „formy hodnocení“. Mezi některé typy hodnocení, jež jsou v odborné literatuře zmiňovány, patří hodnocení formativní, sumativní, normované, kritériální, diagnostické, interní (vnitřní), externí (vnější), formální či neformální atd. V dalších podkapitolách jsou některé typy hodnocení popsány podrobněji.

1. 3. 1 Sumativní (finální, shrnující) hodnocení a sebehodnocení

„Jako sumativní bylo označeno hodnocení, které se zaměřuje na výsledky, zjišťuje stav a slouží k účelu porovnávání lepších a horších výsledků žáků, a jako formativní

takové hodnocení, které se zaměřuje na proces učení a jeho hlavním účelem je zpětná vazba a pozitivní formování pro žáka.“ (Starý, 2007, s. 223)

Sumativním hodnocením je hodnocen pouze výkon či výsledek činnosti (např. výrobek, domácí úkol, závěrečný produkt projektu atd.), výsledky se následně třídí podle určitého „klíče“ či se zařadí do pořadí na určité hodnotové škále. Cílem sumativního hodnocení není žáka průběžně vést, ale informovat ho o jeho úspěšnosti po delším úseku vykonané práce, zařadit ho do určité skupiny, vybrat úspěšnější žáky atd. Sumativní hodnocení probíhá na konci určité etapy výuky (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku), kdy je potřeba získat shrnující posouzení a ucelený přehled o dosaženém výkonu žáka. Patří sem známky na vysvědčení i v žákovské knížce, výsledky shrnujících testů i shrnující slovní charakteristiky. Prostřednictvím celkových výsledků jsou informováni rodiče žáka. Toto hodnocení se také uplatňuje jako podklad pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání a při přechodu žáka do jiné školy či vyššího ročníku (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Slavík, 1999).

Sumativní hodnocení nelze zcela nahradit a ani se mu vyhnout. Jeho využití by proto mělo navazovat na promyšlenou práci s formativním hodnocením. Při sumarizaci není vhodné, aby učitel vycházel pouze z výsledků testů a zkoušení. Mnoho se může dozvědět z pozorování, prezentací žáka, z naslouchání diskuzí žáků, z hodnocení i sebehodnocení žáků, z písemných úvah či z rozhovoru s rodiči žáka. Všechny informace by měl učitel shromažďovat a neustále vyhodnocovat. Díky tomu může žákovi poradit, kam se má dále ubírat (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Slavík, 1999).

Kratochvílová (2011) zmiňuje, že se v Evropě rozvíjí trend vystihnout závěrečné sumativní hodnocení formou kombinovanou – verbálně ve spojení se stupněm určité škály. Jedná se o reakci na nedostatečnou vypovídající hodnotu číselného hodnocení.

Podle Rakoušové (2008a) mívá sumativní sebehodnocení často podobu oficiálního pololetního nebo závěrečného vysvědčení, které shrnuje žákovy výkony, pokroky atd. Tento typ sebehodnocení průběžně shrnuje delší časové údobí (týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí, celý školní rok). Měsíční sebehodnocení rekapituluje činnost žáka za uplynulý měsíc. Žák si na jeho základě vymezuje konkrétní plán toho, co by se chtěl naučit, stanovuje si cíle, kterých by rád dosáhl a opatření, jež mu ke zlepšení nebo dosažení cíle pomohou. Na základě podnětů žáka a této zpětné vazby učitel výuku plánuje. Čtvrtletní

sebehodnocení se provádí na konci 1. a 3. čtvrtletí školního roku, může mít podobu tzv. tripartit (konzultací mezi učitelem, žákem a rodiči). Pololetní sebehodnocení se časově shoduje s pololetním vysvědčením. Ve své podstatě mu vlastně předchází, jelikož pro práci učitele plní funkci diagnostickou, na základě které připravuje pololetní hodnocení (formou slovního hodnocení či klasifikace). Závěrečné sebehodnocení probíhá na konci školního roku. Shrnuje obecně a kvantitativně veškeré školní předměty žáka za uplynulý školní rok.

1. 3. 2 Formativní (průběžné) hodnocení a sebehodnocení

Formativní hodnocení a sebehodnocení poskytuje žákovi zpětné informace nejen po odvedeném výkonu, ale i v průběhu jeho učení. Hodnocení je zaměřeno na probíhající činnost (jak se žák učí, jak postupuje po zadání práce a při řešení úkolu, jak řeší problém, jak spolupracuje ve skupině atp.). Formativní hodnocení informuje žáka o tom, jak se mu v procesu učení daří, co se mu nedaří a co by měl dělat pro to, aby se mu dařilo lépe. Soustředí se také na odhalování chyb, nedostatků a obtíží v práci žáka a současně nabízí žákovi pomoc, radu či poučení ke zlepšení jeho výkonu (Kolář, Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999).

Průběžné hodnocení by mělo být nezbytnou a každodenní součástí práce učitele, pokud se jedná o sebehodnocení, pak součástí každodenní práce samotného žáka. Na základě návrhů a připomínek na zlepšení v průběhu činnosti učitel žákovi výrazně pomáhá k dosažení stanovených cílů. Učitel získává zpětnou vazbu o probíhajícím procesu učení, sleduje rozvoj žáka a upravuje strategie vyučování, aby žákovi pomohl dosáhnout určeného cíle (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Formativní hodnocení výrazně přispívá k seberozvoji žáka, utváří jeho sebepojetí a sebehodnocení a podporuje také motivační funkci hodnocení. V procesu hodnocení je vhodné tento typ hodnocení kombinovat s hodnocením kriteriálním (Kratochvílová, 2011; Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999).

Formativní hodnocení bývá často kritizováno za jeho nejednoznačnost. Aby bylo formativní hodnocení účinné, musí se vázat na konkrétní oblast. Pro učitele je dovednost formativně hodnotit velmi nesnadná. Musí především rozumět oblasti, kterou vyučuje, a to z hlediska kognitivního. Musí si být vědom klíčových otázek, jež žákům

klade, na co konkrétně se má v jejich výkonu zaměřit, jaké závěry má z žákova výkonu vyvodit, jaká opatření má přijmout k jejich přizpůsobení výuce.

K. Starý (2007) zmiňuje několik důvodů a překážek, na základě kterých se ve školách nesnadno prosazuje formativní hodnocení:

- Nesnadná prokazatelnost výsledků formativního hodnocení, které se projevují až po delší době a téměř vždycky nepřímě (oproti prokazatelnosti výsledků hodnocení sumativního).
- Nároky vzdělávacího programu a nároky učitelů na obsah vlastního vyučovacího předmětu.
- Nepropojenost hodnocení na úrovni žáka, školy a celé vzdělávací soustavy. Bez vzájemné propojenosti se snižuje efektivita hodnocení.
- Vysoký počet žáků ve třídách.
- Nedostatečná podpora a pochopení ze strany rodičů.
- Nedostatečná podpora ze strany vedení školy.
- Nedostatečná podpora učitelů ze strany státu (metodiky neexistují).
- Nejednotná „filozofie“ hodnocení na celé škole. Je třeba vytvořit otevřené školní i třídní klima.

I přes kritiku a mnohé překážky, jež formativní hodnocení skýtá, uvádí K. Starý (2007) několik pozitiv, která formativní hodnocení přináší a kvůli kterým je vhodné ho do českých škol zavádět:

- Formativní hodnocení rozvíjí všechny klíčové kompetence, především kompetenci k učení, pomáhá rozvíjet metakognitivní dovednosti.
- Zvyšuje motivaci žáků k učení.
- Zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků.
- Má pozitivní vliv na sebepojetí žáků.
- Podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání. Každý žák má šanci v rámci svých vlastních možností daných inteligencí, nadáním, sociálním statutem, etnickým a rodinným původem dosáhnout maximálního rozvoje.
- U žáků s horšími studijními výsledky je zvláště účinné, jelikož snižuje nerovnost výsledků žáků, čímž se zvyšuje celkový výkon.

K. Starý také doplňuje, že jednou z klíčových kompetencí pro Evropu, kterou by měli ovládat mladí Evropané 21. století, je kompetence „Být zodpovědný za své učení“.

1. 3. 3 Normované hodnocení a sebehodnocení

Hodnocení žáka je vždy vztahováno k nějakému měřítku, tzv. referenčnímu rámci. Referenční rámec je stanoven určitou normou či kritériem. Může se jednat o sociální či individuální vztahovou normu nebo o standardizovaná kritéria (kritériální hodnocení). Hodnocení se sestavuje na základě míry dosažení normy či kritéria. Učitel, jenž využívá k hodnocení individuální vztahovou normu, podporuje žáky v učení mnohem více než ten, který užívá sociální vztahové normy (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Pokud je výkon žáka vztahován k **sociální vztahové normě**, jsou jeho výsledky srovnávány s výkony ostatních žáků. V potaz se neberou rozdíly mezi žáky, jejich odlišné předpoklady a schopnosti. Učitel si sestavuje pořadí žáků – kdo je první, kdo poslední, kdo je jedničkář, kdo trojkař atp. To žáka často demotivuje k další činnosti, zraňuje a zabraňuje mu v rozvoji zdravé sebeúcty. Toto hodnocení se ve školách stále praktikuje v hojné míře. Na nástěnkách jsou seřazena jména žáků podle toho, jak byli úspěšní v tom či onom předmětu, aktivitě či soutěži. Žáci však sami vědí a cítí, jak na tom jsou, zdůrazňování jejich pozice není nutné takovým způsobem demonstrovat (Kolář, Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kratochvílová, 2011).

Při sebehodnocení, jež se vztahuje k societě třídy jako k normě, žák posuzuje své výsledky a výkony na základě srovnávání s výsledky a výkony ostatních spolužáků. Toto hodnocení se dá označit za relativní a nepřiliš spravedlivé. Je velice závislé na složení třídy. V celkově podprůměrné třídě jsou za nadprůměrné žáky označováni ti, kteří by byli v jiné (například celkově nadprůměrné třídě) průměrní. Ve třídě nadprůměrné může mít potíže žák, který by ve třídě průměrné prospíval bez obtíží. V průměrné třídě sociální vztahová norma sice funguje, ale je otázkou, zda je cílem vychovávat a vzdělávat osobnost hromadně konformní nebo spíše autonomní. Z tohoto důvodu se sebehodnocení vztahující k sociální vztahové normě nemůže považovat za spravedlivé (Rakoušová, 2008a).

Při **hodnocení a sebehodnocení** podle **individuální vztahové normy** se posuzuje práce žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Hodnotí se dosažená změna (pozitivní

i negativní) vzhledem ke stanovenému cíli. Toto hodnocení by mělo zohledňovat vstupní podmínky žáka, osobnostní dispozice a schopnosti, aktuální i dlouhodobější kondici. Mělo by se zaměřovat na vlivy, které působily na žákův výkon, na to, jak je využít, překonat či potlačit v budoucnu. Hodnocení individuálně normované podporuje individualizaci výuky, užívá teorie zvládajícího učení (mastery learning) a napomáhá motivační funkci hodnocení. Ve srovnání se sociální normou se individuální norma hodí pro žáky talentované nebo naopak prospěchově slabé (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kratochvílová, 2011; Rakoušová, 2008a).

1. 3. 4 Kriteriaální hodnocení a sebehodnocení (hodnocení absolutního výkonu)

Měřítkem kriteriaálního hodnocení a sebehodnocení je podle J. Slavíka (1999) pouze splnění úkolu bez ohledu na to, jak úkol splnili ostatní. Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, ale porovnává absolutní (skutečný) výkon každého žáka. Výkon žáka se hodnotí ve vztahu ke zvolenému kritériu či souboru kritérií, které je stanoveno učitelem, žáky, učitelem a žáky společně nebo autoritativně (školou či závaznými dokumenty). Při hodnocení stačí v podstatě využít pouze dva stupně: splnil – nesplnil. Jedná se o hodnocení absolutního výkonu (nezáleží na výkonech ostatních, pouze na stanoveném kritériu). Kriteriaální hodnocení může plnit efektivně svou funkci tehdy, pokud je kritérium (soubor kompetencí, kontrolních otázek atd.) vhodně zvolené (Slavík, 1999).

1. 3. 5 Autonomní hodnocení

„Autonomní hodnocení je takové hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.“ (Slavík, 1999, s. 112)

V tradičním pojetí výuky bývá hodnocení vnímáno jako stěžejní bod celého školního snažení žáka. Hodnocení je výhradně výsadou učitele. Informace o hodnocení si vyměňují pouze autority – učitel a rodiče. Pro dítě je hodnocení odcizeno, neboť nemá právo do něj zasahovat, je totiž pouze pravomocí učitele. Hodnocení se tak často stává mocenským prostředkem a nástrojem. Pouze učitel hodnotí výsledky žákovy práce. Výsledky jsou zase důležité pro rodiče žáka. Nakonec se stane, že se cílem

vzdělávání ve škole stane samotné školní hodnocení. Důležitost školní práce ustoupí do pozadí.

K překonání tohoto neuspokojivého stavu je nutné, aby se na hodnocení žáci sami podíleli. Hodnocení musí být srozumitelné, komunikovatelné a do jisté míry zvladatelné pro všechny účastníky vzdělávání, tedy pro učitele, žáky i rodiče. Žáci musí školnímu hodnocení rozumět, uvažovat a diskutovat o něm a sami ho ovládat. Školní hodnocení přestane být prostředkem výchovy, ale stane se jeho cílem – kompetencí či dovedností pro žáka osvojitelnou a přístupnou. Pokud se tato kritéria naplní, stane se školní hodnocení běžným pracovním nástrojem a změní se v tzv. autonomní hodnocení (Slavík, 1999).

1. 3. 6 Hodnocení na základě portfolia (portfoliové hodnocení)

V současné moderní škole je stále častěji k hodnocení a sebehodnocení žáků využíváno tzv. portfolio, které je realizováno především v programu Začít spolu. Žák po určitou dobu (měsíc, čtvrtletí, pololetí, školní rok) sbírá své významné práce, umělecké produkty a výrobky, záznamy z laboratorních prací atd. Portfolio má podobu desek, šanonů, krabic, do kterých žáci ukládají své práce. Portfolio umožňuje žákovi i jeho okolí vytvořit si představu o tom, jak se žák učí, jak uvažuje nebo jak spolupracuje ve skupině. Dokládá žákovo úsilí i pokrok v určitém časovém úseku. Žák může sám stanovit, co se mu za dané období podařilo, v čem byl úspěšný, v čem se zlepšil, v čem naopak zhoršil. Portfolio nesrovnává žáky mezi sebou, ale sleduje pouze vývoj jednoho žáka. Jedná se tedy o soubor dokladů o žákově učení, o individuální záležitost, jež žáka motivuje k dalšímu učení. Bývá využíváno při konzultacích učitel – žák – rodiče (tzv. tripartity), které v poslední době na některých školách nahrazují klasické třídní schůzky (Krejčová, Kargerová, 2011; Košťálová, Miková, Stang, 2008; Slavík, 1999).

1. 3. 7 Vrstevnické (vzájemné) hodnocení

Vrstevnické hodnocení je hodnocením žáka žákem, tedy vzájemným hodnocením mezi spolužáky. Důležité při vrstevnickém hodnocení je, aby učitel ve třídě dokázal vytvořit a zajistit bezpečnou atmosféru, na základě které se žáci nebudou bát vyjádřit své názory.

Rakoušová (2008b) uvádí, že vrstevnické hodnocení patří k hodnocením, která podporují formativní hodnocení a rozvoj dovednosti sebehodnocení. Přispívá také k žákovu sociálnímu a osobnímu rozvoji, žák se učí komunikovat a spolupracovat se spolužáky. Hodnocení vrstevníků může být pro žáka velmi cenné, jelikož na výsledek práce žáka nahlízejí vrstevníci z jiného úhlu pohledu než učitel. Žák může také snáze přijmout hodnocení spolužáka i proto, že mezi sebou hovoří jiným jazykem než „školním“. Žáci rozpoznávají chybu, snaží se spolužákovi vlastním jazykem vyjádřit svůj postoj, sdělit vlastní názor a přidat možnost nápravy. Žáci mnohem lépe přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny spolužáků než od vyučujícího. Většinou se zapojují i žáci, kteří jsou jinak pasivní. Vrstevnické hodnocení stimuluje vývoj žáků, rozvíjí jejich sebevědomí, komunikační schopnosti prostřednictvím diskuzí. Učí se vyjadřovat své názory, postoje, pocity, učí se „neskákat do řeči“ a naslouchat. Jednou z forem vzájemného hodnocení může být tzv. čtenářské křeslo. Využívá se například při hodině literatury. Žáci kladou otázky sedícímu žákovi v křesle, aby se o knize dozvěděli co nejvíce zajímavých informací (Rakoušová, 2008b).

Aby bylo vrstevnické hodnocení kvalitní, měly by být ve třídě nastaveny dobré podmínky pro jeho realizaci. Mezi ně patří otevřené (podporující) třídní klima. Vrstevnické hodnocení je velice citlivé na vztahy mezi žáky – zda mezi nimi panuje přátelství, nepřátelství, rivalita, empatie atd. Další podmínkou je stanovení kritérií hodnocení, využívání popisného (nikoliv posuzujícího) jazyka. Učitel by také měl modelovat proces vrstevnického hodnocení i sebehodnocení. Oběma hodnocením se musí žáci postupně s pomocí učitele učit. Je vhodné si ve třídě stanovit pravidla vrstevnického hodnocení. Může mezi ně patřit slušnost, ohleduplnost, konstruktivní zpětná vazba, uznání spolužáka atp. (Rakoušová, 2008b).

1. 3. 8 Klasifikace – kvantitativní forma hodnocení a sebehodnocení

Klasifikační hodnocení v našich školách stále převažuje nad hodnocením slovním. Do klasifikace se neřadí pouze známkování, ale i jakékoliv číselné hodnocení prostřednictvím bodů, procent, určité škály atd. Nedostatkem klasifikace je zobecnění informací týkajících se charakteristik žáka. Klasifikace shrnuje žákovy vědomosti, dovednosti, chování, motivy, zájmy, vyjadřovací schopnosti, vztah žáka k předmětu a k učení, ale i osobní vztah učitele k žákovi. Všechna výše zmíněná fakta lze vyjádřit

jednou známkou velice obtížně. Znamka je totiž pouze konečné a statické označení a nevypovídá o perspektivě, přestože je celé vyučování i učení procesem dynamickým (Kolář, Šikulová, 2009).

V souvislosti s transformací našeho školství od počátku 90. let 20. století začalo docházet ke změnám v pojetí výuky. V souvislosti s těmito změnami bylo nutné uvažovat i o změnách v pojetí hodnocení žáků ve výuce. Mnoho pedagogů i psychologů se shodovalo, že známky (klasifikace) nejsou vhodnou formou hodnocení a že by je mělo nahradit slovní hodnocení. V inovativních programech hrají známky mnohem menší roli než v tradičním vyučování. Tyto programy hovoří především o humanizaci školy, hledání vztahu mezi učitelem a žákem, porozumění dětské osobnosti. Usilují o to, aby škola nebyla místem strachu, zaměřují se na pozitivní motivaci, potřebu seberozvoje, respektují a využívají prožitky a zkušenosti žáků k jejich individuálnímu rozvoji a seberealizaci. Mezi hlavní argumenty proti známkování patří psychické napětí žáků a z toho plynoucí snižování jejich výkonu, strach a úzkost ze školy, morální deformace žáků (podvody pro získání dobré známky), negativní postoje k sobě samému, škole i vzdělávání. Uvedené argumenty byly opřeny o výsledky výzkumů i zkušeností z praxe. (Nováčková, 2006; Číhalová, Mayer, 1997; Kolář, Šikulová, 2009).

Kolář a Šikulová (2009) však dodávají, že výše zmíněné argumenty nemusí být vždy zcela závislé na číselné formě hodnocení. Doplňují, že je problém především v tom, jak jsou známky ve škole využívány. Pokud jsou známky zneužívány k nátlaku a k zajišťování kázně či jako trest, může docházet až k devalvaci známky. Znamky jsou pouze jedním z aspektů hodnocení, jež je nedílnou součástí celého pedagogického procesu.

V. Spilková (1994) hovoří o tom, že ke kvalitnímu hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání nestačí pouze zaměnit jednu formu hodnocení za druhou. „Hodnocení žáků je jen jedna součást celkového pojetí vyučování. Vyučování je třeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel-žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola-rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. Nelze zásadně změnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování.“ (Spilková, 1994, s. 25)

S názorem V. Spilkové souhlasí také J. Slavík (1999, s. 123): „Ukazuje se, že problémy kolem důsledků hodnocení nejsou zdaleka tak jednoduché, aby se vyřešilo pouhé škrtnutí známek z práce učitelů. Musí jít o mnohem hlubší a zásadnější zásah do *celého pojetí vzdělávání*, v němž se určitá forma hodnocení uplatňuje. Netýká se pouhé změny jedné hodnoticí formy (přestože může být důležitá), týká se *podstatné proměny způsobu pedagogické práce*, její metodické kvality.“

Někteří autoři, kteří se zabývají školním hodnocením, uvádějí ve svých publikacích negativa, která jsou podle psychologů a pedagogů spojená se školním známkováním (Amonašvili, 1987; Číhalová, Mayer, 1997; Kolář, Šikulová, 2009; Nováčková, 2006):

- Zámka nepodává informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho pili, snaze, tvořivosti, vytrvalosti, schopnosti kooperace. Může sice odrážet stav vědomostí žáka, ale sociální dimenze známky je omezena.
- „Praktické zkušenosti i drobné statistiky prokazují, že klasifikace může kladně motivovat jen malou část žáků. Určitou část žáků klasifikace neurotizuje, v některých případech i traumatizuje. Tato zkušenost je potvrzena klinickými pozorováními psychologů.“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 25)
- Objektivnost klasifikace je velice problematická a diskutabilní, jelikož mají jednotliví učitelé rozdílné požadavky vycházející z jejich konkrétního pojetí úspěšného žáka. Nevýhodou známky je také její nízká reliabilita, validita a informační hodnota, jelikož je krajně zjednodušená a abstraktní. Zámka neinformuje o tom, co dítě zvládlo, v čem by se mělo ještě zlepšit. Žáka pouze zařazuje mezi ostatní spolužáky nebo ho informuje o míře odlišnosti od dané normy.
- „Klasifikace ztěžuje výchovu k demokracii, vytváří naopak předpoklady k segregaci. Zužuje pohled na lidi. Vytváří celoživotní návyk pohledu štěrbinou úzké vertikální stupnice.“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 25)
- Pedagog může do známky vkládat jiný význam a rodiče si ho mohou vykládat zcela jinak.
- „V každodenní vyučovací praxi, jak v prvních tak v následujících ročnících, snadno zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily.“ (Amonašvili, 1987, s. 24)

- „Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádoucích známek: je to opisování, napovídání, memorování, taháky, vyměňování sešitů na domácí úkoly atd.“ (Amonašvili, 1987, s. 24)
- Hodnocení vyjádřené známkou neplní dokonale funkce, jež by mělo plnit.
- „Vedou k třídění dětí a tím k jejich nálepkování, což má efekt „sebenaplnující se předpovědi“.“ (Nováčková, 2006, s. 8).
- Zámka nevyjadřuje individuální odlišnosti žáků.

Klasifikace však nemá pouze negativa, ale i pozitiva, která zmiňují například autoři Z. Kolář a R. Šikulová (2009):

- Zámka je ve škole významným symbolem úspěchu.
- Zámka rychle získá motivační hodnotu a v závislosti na motivační funkci může plnit i další funkce hodnocení.
- Zámky jsou jednoznačné, zjednodušují vyjádření hodnocení, umožňují srovnávat výkony i chování žáků, lze je statisticky zpracovat.
- Zámka má u nás dlouhou tradici, rodiče jsou na známky zvyklí a spatřují v nich kvalitu dítěte.

Ve školách, které preferují systém známkování, se nedostatečný vývoj hodnocení a sebehodnocení projevuje i závislostí na dobrých známkách. Jestliže se žák nenaučí své sebehodnocení stavět na jiných pilířích, potřebuje známky k tomu, aby potvrzovaly jeho vlastní kvality. Takovému žákovi stačí pouze odvést výkon na jedničku. Nemá však žádnou motivaci ke zlepšení vlastního maxima. Jejich vývoj je tím ale omezen. Zájem o známky převyšuje nad zájmem o poznání jako takové, o učení, nalézání nových souvislostí, hledání otázek a odpovědí na otázky, které by mu mohly v budoucím životě pomoci v řešení situací tvůrčím a uspokojivým způsobem. Zámky se tak stávají vnější motivací, v horším případě cílem učení i samotného vzdělávání (Kolář, Šikulová, 2009).

1. 3. 9 Slovní hodnocení – kvalitativní forma hodnocení a sebehodnocení

Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování výkonu nebo chování žáka vyjádřené prostřednictvím slovní zprávy. Dnes může doplňovat nebo zcela nahrazovat klasifikační

hodnocení. Slovní hodnocení popisuje úroveň vzdělání žáka ve vztahu k očekávaným výstupům v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Obsahuje nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale také o úsilí, snaze a postojích žáka k učení. Dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka, informovat ho o jeho silných i slabých stránkách, o jeho výkonu i procesu učení. Ke kvalitnímu slovnímu hodnocení přispívá také stanovení kritérií hodnocení, na základě kterých se žák dozvídá míru své úspěšnosti (Spilková, 1996; Nováčková, 2006; Kolář, Šikulová, 2009).

Slovní hodnocení má řadu pozitiv, která přibližují autoři Kolář a Šikulová (2009):

- Slovní hodnocení žáka nestresuje, jelikož klade důraz na pozitivní výsledky, které mohou žáka povzbudit.
- Kvalitní slovní hodnocení obsahuje i doporučení ke zlepšení výkonu žáka.
- Slovní hodnocení pomáhá k vnitřní motivaci, protože se zaměřuje na vlastní učební činnost žáka.
- Slovní hodnocení žáka zpravuje o tom, co konkrétně umí, co by mohl ještě zlepšit, doporučí mu, na co by se měl při zlepšování zaměřit.
- Variabilita slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.
- Slovní hodnocení hodnotí žákovy výkony v různých etapách a situacích osvojování dovedností či znalostí, takže může včas korigovat žákovy aktivity.
- Hodnocení učitelem a jeho modelování hodnotících činností se stávají vzorem pro žákovské hodnotící a sebehodnotící aktivity.
- Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace slabších žáků z hlediska jejich výkonu.

V souvislosti se slovním hodnocením upozorňují někteří autoři také na rizika a negativa, jež může slovní hodnocení přinášet důsledkem nesprávně prováděného hodnocení (Nováčková, 2006; Kolář a Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011; Schimunek, 1994; Slavík, 1999):

- Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převedením známky z číselné hodnoty na slovo (např. 1 - výborně). Také by nemělo obsahovat výroky typu „to je pěkné, to se mi líbí, ty jsi šikovný“ atp. Jedná se o nekonkrétní informace, které

žákovi nepomohou analyzovat, proč se mu dařilo nebo nedařilo a v čem by se měl zlepšit.

- Učitel by neměl hodnotit kvality či nedostatky osobnosti žáka. V této souvislosti se hovoří se o tzv. nálepkování, které může být pozitivní i negativní. Pozitivní nálepkování je pro žáka svazující, protože se snaží nezklamat očekávání subjektivně významných lidí (většinou rodičů či učitelů). Jedná se o označení „milý, ochotný, hodný, zodpovědný, šikovný, vzorný“. Negativní nálepkování žáka zraňuje a demotivuje („nešikovný, líný“).
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat srovnání výkonů žáků mezi sebou. Pokud obsahuje srovnání, poté výlučně se sebou samým. Nováčková dodává: „Je to vysoce ohrožující a ten, kdo takto jedná, se staví do nadřazené mocenské pozice.“ (Nováčková, 2006, s. 3)
- Učitel by se měl vyvarovat ironie a sarkasmu, které žáci prvního stupně základní školy ještě nerozumí.
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat pochvalu, kterou žák vnímá jako určitou známku a jako cíl jeho snažení (učí se poté pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky a vlastní rozvoj). Nevhodné jsou podle Nováčkové (2006) pochvaly typu „To jsi mi udělal radost...“; „Chválím Tě za...“, jež považuje za manipulativní atp.
- Náročnost vypracování slovních hodnocení klade na učitele velké nároky – učitel by měl umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností a schopností žáků. Učitel by neměl používat klišé, které z formativního hodnocení udělají hodnocení formální.
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat věty rozkazovací („Nesmíš...“, „Musíš...“).

Slovní hodnocení se může pro žáky stát velmi cenným pomocníkem v jejich vzdělávání. Učitel však musí porozumět hlavnímu cíli hodnocení a vyvarovat se rizikům spojeným s jeho aplikací. Kvalitní zpětná vazba je organickou součástí moderního pojetí vyučování.

1. 4 Kritéria a indikátory hodnocení a sebehodnocení

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje více u rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen.“ (Slavík, 1999, s. 41)

„Indikátor vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 80)

Základem každého kvalitního hodnocení a sebehodnocení je co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií a jejich indikátorů hodnocení. Kritéria hodnocení mají sloužit především učitelům, žákům i rodičům. Proto je nutné je nějakým způsobem vymezit, tematizovat. Až poté mohou být podkladem pro hodnocení. Samotná tematizace kritérií je velice náročnou činností nejen pro učitele a žáky, ale i pro rozsáhlé odborné týmy. Kritéria hodnocení pomáhají konkretizovat výsledky a výkony žáka. Pokud žáci dobře znají kritéria hodnocení, rozumějí jim a podílejí se na jejich formulaci, vědí, co se od nich očekává, čemu se mají věnovat a čeho dosáhnout, jsou schopni podat lepší výkony, pracují kvalitněji, jsou lépe informováni o svých pokrocích a lépe přijmou hodnocení podle stanovených kritérií. Je-li výuka založena na jasných kritériích a indikátorech hodnocení, učitelé se snadněji hodnotí a žáci se lépe vypracovávají sebehodnocení (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999).

„Díky indikátorům (tj. znakům pro splnění kritéria) učitel také lépe ví, které činnosti a které s nimi spojené dovednosti, vědomosti, postoje se mají ve třídě při výuce realizovat. Vyjasňuje se nám plán hodiny a výuky a vznikají i jasné úkoly, které budou důkazem o tom, že učení probíhá.“ (Hausenblas, 2008, s. 11)

J. Kratochvílová (2011) uvádí v publikaci čtyři skupiny kritérií hodnocení. Patří mezi ně všeobecné (klíčové) kompetence, specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů), produkt – výsledek činnosti, proces a postupy řešení úkolů, které podrobněji popisují v následujícím textu.

Všeobecné (klíčové) kompetence představují dlouhodobé obecné cíle vzdělávání, jež na sebe navazují a prolínají se. Pro sestavení kritérií hodnocení klíčových

kompetencí je nutné je nejprve analyzovat. Analýza je důležitá k pochopení toho, jaké dovednosti, postoje a schopnosti jsou pro rozvoj dané kompetence potřebné.

Jednou z klíčových kompetencí je například sociální a personální kompetence. Nejprve je nutné analyzovat dílčí složky této kompetence a kompetenci porozumět. Pokud se zaměříme např. na složku spolupráce, musíme stanovit, co všechno spolupráce zahrnuje (ochota participovat na společném úkolu, podíl každého žáka na zpracování úkolu, naslouchání, respektování názorů ostatních, argumentování, podpora příjemné pracovní atmosféry, dokončení a splnění úkolu atd.). Stanovení kritéria hodnocení k dovednosti spolupráce mohou učinit žáci jednotlivě, v menších skupinách nebo společně. Učitel na základě jejich vyjádření zjistí, jak chápou pojem spolupráce. Svá stanoviska mohou například sepsat na arch papíru, který si pověsí ve třídě na stěnu.

Podle Rakoušové (2008a) se sebehodnocení klíčových kompetencí může uskutečňovat například každé tři měsíce. Učitel zaměří sebehodnocení žáků nejprve jen na jednu klíčovou kompetenci, v následujících dnech se žáci hodnotí v dalších klíčových kompetencích. K tomuto sebehodnocení je nepostradatelný komentář učitele, který by měl mít co nejvyšší vypovídající hodnotu (co se žákovi zdařilo, co se nepodařilo a proč, jak dále pracovat na dosažení úspěchu).

Rozvíjet porozumění jednotlivým složkám klíčových kompetencí je vhodné již od předškolního věku a následně po celý život. Úroveň porozumění kompetencím závisí na rozvoji dané kompetence i na současné vývojové fázi dítěte. Proto budou i stanovovaná kritéria odlišná například v osmi a ve třiceti letech.

Specifické kompetence (očekávané výstupy) patří do učebních osnov a jsou také cílem učitelova snažení. Jejich formulace je obecná a rozkládá se na dílčí složky. Například na základě výstupu *žák usiluje o správnou podobu tvarů písmen a číslic, spojuje písmena a slabiky* si může učitel sestavit dlouhodobé cíle (naučit žáky psát správný tvar písmen a číslic, naučit žáky vázat písmena ve slabiky a slova atp.). Cíle mohou být formulovány v infinitivu (psát správně číslice a písmena), nebo z pohledu žáka (píši správně). Podle Rakoušové (2008a) mohou žáci zaznamenávat sebehodnocení očekávaných výstupů do týdenních plánů, jež mohou být například součástí žákovské knížky.

Pokud žáci pracují na nějakém **produktu** – výrobku (plakát na vánoční besídku), měli by znát předem kritéria, podle kterých bude jejich produkt hodnocen. Produkt pak nabývá na vyšší kvalitě, snižuje se subjektivita hodnocení i nespokojenost žáků s hodnocením.

Mezi kritéria řadí Kratochvílová (2011) také **proces a postupy řešení úkolů**. Hovoří o tom, že kritéria lze vnímat jako doporučené algoritmy (kroky), které vedou k dosažení cíle. Lze je proto stanovit i pro průběh činnosti. Kritéria pro řešení slovních úloh mohou být následující: pozorně si přečti slovní úlohu, sděl obsah vlastními slovy, vyber potřebné informace, vypočítej úlohu a zkontroluj ji, zapiš odpověď.

Z hlediska tvůrce mohou být podle Kratochvílové (2011) kritéria:

- tvořena komplexně učitelem

Vhodné především zpočátku práce s kritérii jako určitý model.

- utvářena učitelem postupně před žáky

Žáci sami zažívají tvorbu a formulaci kritérií, sledují myšlenkové postupy učitele.

- navržena samotnými žáky

Pokud jsou žáci k tvorbě kritérií vedeni již od 1. ročníku ZŠ (či v předškolním věku), jsou schopni ve skupině i samostatně definovat kritéria určitých cílů již ve druhém ročníku, přičemž se tato dovednost neustále zlepšuje.

- vzniknout ve spolupráci s žáky

Spolupráce učitele a žáků, která žákům pomáhá hledat požadavky a korigovat jejich návrhy. Na základě toho tvoří vhodná kritéria.

Z hlediska času vznikají kritéria podle Kratochvílové (2011):

- v počáteční etapě při osvojování kompetence

Stanovení kritérií ihned v počátku osvojování kompetence pomáhá žákům vytvořit představu o kvalitě provedené práce. Také je motivuje, ovšem v některých žácích může rozsáhlý soupis požadavků naopak způsobovat obavy.

- průběžně při osvojování kompetence

Kritéria přibývají spolu s narůstajícím množstvím učiva. Tento postup působí motivačně a autoregulačně (učí se klást si samostatně otázky: „Zvládám požadovanou dovednost? Co musím ještě docvičit?“).

- po osvojení si kompetence

Postup shrnuje, co již žáci umí. Žáci mohou sami vytvořit seznam kritérií pro hodnocení a sebehodnocení. Žákovská formulace kritérií slouží také jako zpětná vazba učiteli, do jaké míry si žáci danou kompetenci osvojili.

1. 5 Hodnotící jazyk

1. 5. 1 Posuzující jazyk (tzv. nálepkující hodnocení) a jeho rizika

Pokud učitel hodnotí žáka, mělo by jeho hodnocení nést podstatné informace o žákově výkonu. Proto nestačí žáka zhodnotit pouze slovy: „Ty jsi šikovná.“, „Jsi výborný počtář.“, „To jsi trochu popletl.“, „Tvůj obrázek je moc pěkný.“ Všechny tyto hodnotící soudy se týkají hodnocení osoby žáka a jeho vlastností. Takové hodnocení využívá posuzující jazyk, do formulací často aplikuje přídavná jména a lze ho označit za hodnocení nálepkující, které popírá poznávací a korektivní funkci hodnocení. Toto hodnocení je obecné a povrchní, může se stát, že takovým hodnocením pochválí učitel i práci ne zcela kvalitní. Na žákovo sebepojetí působí nezdravě. Pokud je takovým hodnocením žák hodnocen pozitivně, vytváří si o sobě pozitivní obraz vycházející z obecných frází nepodložený konkrétními výsledky práce. Je-li žák takto hodnocen negativně, začíná se s negativním hodnocením ztotožňovat, přestává věřit ve vlastní schopnosti, dobré výsledky i zlepšení. Začíná se u něj projevovat tzv. naučená bezmocnost - „Jsem k ničemu.“ „Nic nedokážu.“ (Kratochvílová, 2011; Košťálová, Míková, Stang, 2008; Fisher, 2011; Nováčková, 2006).

Autorky Košťálová, Míková, Stang, (2008) hovoří o tom, že by se měl učitel v první fázi hodnocení vyvarovat hodnotících soudů (neoznačit výkon žáka nějakou nálepkou typu „Máš to hezké.“). Žákova pozornost by byla od vlastní činnosti odvrácena k učitelovu hodnotícímu aktu a k jeho výsledku. Jestliže žák zažije pozitivní nálepkující

hodnocení, může jeho vnitřní hlas znít například takto: „Paní učitelka je spokojená, udělala jsem to správně, už nic nemusím zlepšovat.“ Po negativním hodnocení by mohl znít opačně: „Udělala jsem to špatně, co ale s tím?“ Obě hodnocení nenabízejí žákovi možnost ke zlepšení, nenaznačují budoucí cestu.

Nálepkující hodnocení působí jako prostředek vnější motivace v pozitivním či negativním smyslu slova. Většina učitelů je přesvědčena, že žáka motivuje k činnosti pochvala (pokud podal dobrý výkon), výtky či kritika (pokud podal špatný výkon). V takovém případě ale hodnocení zasahuje do osobní sféry žáka, dotýká se jeho prožitků a pocitů. Žák si současně k hodnotiteli vytváří určitý vztah. Žák nepociťuje uspokojení z činnosti, ale z pochvaly pronesené pro něj významnou autoritou (učitel, rodič). Žák poté například nemaluje proto, že má z činnosti radost, ale proto, že chce slyšet pochvalu (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007; Kolář, Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Negativní hodnocení vyvolává v žákovi nepříjemné pocity (vztek, vzdor, smutek), na základě kterých má nechuť či odpor k další práci. Pozitivní hodnocení přináší většinou příjemné pocity spojené se vztahem k hodnotiteli („Asi mě má rád.“). Takové pocity však nejsou motivací k aktivitě, navíc může žák pociťovat falešný pocit sebeuspokojení („Už všechno umím.“). Opakuje-li se takové hodnocení častěji, začíná ho žák vnímat paradoxně jako neosobní („To říká každému!“). Na základě vztahování k osobě toho, kdo chválí, může pro žáka vzniknout nepříjemný závazek a obava z nezvládnutí úkolu či ze selhání, v případě skutečného nesplnění pocity viny. Žák hodnocený negativními nálepkami si vytváří negativní sebepojetí. Snaží se zbavit napětí vyplývající z rozporu mezi jeho skutečným chováním a negativním sebeobrazem. Začne se chovat způsobem, který obrazu vyhovuje, činí tedy to, co se od něj očekává. Důsledkem je nejen negativní sebepojetí, ale i nízká sebeúcta - dítě si samo sebe neváží, nemá sebedůvěru k další činnosti (Nováčková, 2006; Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Podle Košťálové, Mikové, Stang (2008) bývá nálepkování často prostředkem srovnávání, které může narušit vztahy ve třídě („Podívejte se, jak to Maruška krásně nakreslila.“). Maruška sice může prožívat příjemné pocity výjimečnosti, které však ve svém důsledku mohou vést k vyčleňování z kolektivu („To je šprtka!“). Při snaze zapojit se zpět do kolektivu, na sebe může dítě upozorňovat negativním způsobem.

1. 5. 2 Popisný jazyk – kvalitní nástroj zpětné vazby

Učitel by měl při hodnocení upřednostňovat popisný jazyk, kterým popisuje konkrétní činnost, její výsledek a chování žáka. Tím žákovi dodává dostatek informací, které jsou v souladu s poznávací funkcí hodnocení. Pokud k popisnému jazyku učitel přidá celkové pozitivní ladění hodnocení, posiluje tak i motivační funkci hodnocení. Je posílena především vnitřní motivace žáka ke zdokonalení práce a k hledání vlastních chyb. Hodnocení začne plnit také korektivně-konativní funkci. Takové hodnocení často využívá příslovce a slovesa: „Většina písmen je již správně nakloněna, jen písmenko *e* se naklání na opačnou stranu.“ „Aničko, umíš napsat velké písmeno na začátku věty i správné znaménko na jejím konci. Pozor by sis měla ještě dávat na háčky a čárky nad písmeny.“ „Adámku, čteš plynule jednoslabičná i dvouslabičná slova. Většinu slov trojslabičných také přečteš správně, ale ne tak plynule.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kratochvílová, 2011)

Pro zdokonalení práce musí žák vědět, jak má vypadat cílový stav (dobře odvedená práce). K tomu slouží kritéria, případně sady kritérií (viz kapitola 1. 4). Na základě práce s kritérii si žák postupně osvojuje také dovednost realistického sebehodnocení a učí se přejímat odpovědnost za vlastní učení. Pokud žák dostane možnost podat co nejlepší výkon, buduje si vlastní sebedůvěru, sebeúctu i pozitivní postoj k celoživotnímu učení. Zvládnout popisný jazyk není pro učitele jednoduchou záležitostí. I on se musí učit, jak správně hodnocení napsat. Užívá-li ho správně, vede žáky k jeho převzetí a následnému užívání při sebehodnocení nebo hodnocení druhých. Pokud je žáky schopný konkrétním jazykem vyjádřit, co již zvládá, co je třeba zlepšit, podílí se tak na regulaci vlastního učení (Kratochvílová, 2011; Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Při poskytování zpětné vazby v rámci školního hodnocení doporučují autoři Košťálová, Miková, Stang (2008) užívat popisný jazyk. Předkládají následující zásady:

- **Popis vnímaného**

Popisujeme to, co lze vnímat smysly (co vidíme, slyšíme,...). Zároveň popisované vztahujeme k obecně platným kritériím (např. gramatická pravidla: „Všechna písmena mají správný sklon a leží na lince. Stihl jsi napsat všechna slova, toto slovo jsi správně rozdělil.“).

- **Popis pokroku**

Učitel popisuje to, v čem se žák oproti minulému výkonu zlepšil: „Na začátku všech vět jsi již zapsal vždy velké písmeno.“ Žák ocení, pokud si učitel práci prohlédne důkladně, věnuje jí pozornost. Poskytuje tak zpětnou vazbu, která vystihuje, co reálně udělal, za jakých okolností, případně jaké úsilí vyvinul.

- **Popis pocitů žáka**

Příkladem může být tvrzení učitele: „Máš asi radost, že máš toto učivo procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně využít.“

- **Prostor k odhalení chyb**

Po pozitivním hodnocení následuje možnost žáka se ke své práci vyjádřit. Žák získá větší motivaci, pokud své chyby odhalí sám. Pokud nedostatky neodhalí, může mu učitel pomoci vhodnými otázkami („Vidím, že na konci věty něco chybí.“).

Pokud učitel při hodnocení tyto zásady dodržuje, pomáhá žákovi k tomu, aby poznal, co již zvládá, samostatně odhalil vlastní chyby a snažil se je sám zlepšit. Žák se učí popisovat vlastní práci a hodnotit ji, rozvíjí tak dovednost sebehodnocení. Učení žáka podporuje učitel tím, že využívá kvalitně kritéria hodnocení, hodnotí podle individuální vztahové normy, porovnává jeho aktuální výkon s předchozím, snaží se hledat možnosti pro zlepšení, hodnocení modeluje (hovoří nahlas o tom, jak by mělo hodnocení vypadat, čeho si všímat, co je důležité). Ukazuje, že je přirozené tápat a rozmýšlet se, jak postupovat dál. Všechny výše zmíněné postupy jsou součástí hodnotících i sebehodnotících aktivit (Kolář, Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, Stang, 2008).

1. 6 Spolupráce učitele a žáků při hodnocení a sebehodnocení

Učení je primární aktivitou žáka v učebním procesu, avšak nedílnou součástí učení je i hodnocení výsledků výuky. Pokud učitel umožní žákovi se na hodnocení podílet, umožňuje mu tím zkvalitňovat vlastní učení. Moderní vyučování nahlíží na žáka jako na objekt (hodnocený) i subjekt (hodnotitel) výchovy. K žákovi je přistupováno jako k aktivnímu spolupodílníkovi na procesu učení i hodnocení. Účast žáka na hodnocení mu pomáhá ohlédnout se zpětně za svým výkonem, podílet se na regulaci vlastního

učení, hodnotit ho, tedy i přijímat zodpovědnost za vlastní učení. Žák nemůže být jediným nositelem hodnocení, avšak je-li jím pouze učitel (jeden z prvků tradičního pojetí výuky), dochází až k deformativním účinkům. Ve škole probíhá také tzv. „skryté hodnocení“, během kterého žáci neveřejně a bez vyzvání učitele hodnotí sami sebe, své výkony i výkony spolužáků a učitele (Kolář, Šikulová, 2009).

V. Spilková (1996) ve své publikaci zmiňuje znaky kvalitního hodnocení, jež využívá v současnosti moderní humanistické pojetí vyučování: „Důležité je, aby nehodnotil stále jen učitel („monopol na pravdu“ – co je dobré a co špatné, správné a chybné, hezké a ošklivé apod.), ale aby podporoval v co největší možné míře *hodnotící činnost žáků* – žák hodnotí sám sebe, žáci se hodnotí navzájem. Tím dochází k rozvoji sebehodnocení, sebekontroly a odpovědnosti.“ (Spilková, 1996, s. 30)

Dovednost hodnocení i sebehodnocení se musí žáci během školních let postupně učit. Tuto dovednost musí samozřejmě ovládat i učitel, který zpočátku hodnocení a sebehodnocení sám modeluje. V transmisivním vyučování je situace většinou taková, že hodnotící aktivity jsou výsadním právem učitele. Pravděpodobně je to způsobeno vnímáním role učitele jako garanta autority, pravdy a správnosti. Dalším argumentem absence hodnotících aktivit žáků bývá to, že žáci (především mladší) nejsou schopni hodnocení ani sebehodnocení, jelikož jejich myšlenkové pochody nejsou dostatečně rozvinuté. Nemohou se prý kvalifikovaně podílet na hodnocení (Slavík, 1999; Kolář, Šikulová, 2009).

Podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je hodnocení chápáno jako jedna z nejnáročnějších činností. Bloom uvádí, že je žák schopen zvládnout hodnotící činnosti až na určitém stupni vývoje jeho osobnosti. Někteří autoři tvrdí, že šestileté nebo sedmileté dítě není schopné autoregulace a sebehodnocení. Sýkora (1983) však tvrdí, že je hodnotící a sebehodnotící aktivita žáků determinována spíše uspořádáním výuky než výše zmíněným faktorem. Kvalita a intenzita autokontrolních procesů závisí především na systematickém rozvíjení hodnotících činností již od počátku školní docházky a na pojetí vyučování. Hodnocení je totiž součástí poznávacích aktivit, jednou ze složek učebního procesu.

Sebehodnocení a hodnocení je závislé na věku žáka a stupni jeho rozvoje. Úkolem učitele je žákovi na základě jeho vývoje pomáhat s rozvojem jeho hodnotících

dovedností. Stane-li se hodnocení společnou aktivitou žáka a učitele (žáků a učitele), jež je pro obě strany přínosné, začne žák hodnocení chápat jako dialog mezi žákem a učitelem (žáky a učitelem), později mezi žákem, učitelem a rodiči. Je jasné, že na hodnocení mohou mít všechny strany různý názor. Odlišnost může vyplývat z rozdílných kritérií hodnocení. Žáci často hodnotí na základě míry jejich úsilí, hodnotové orientace, aspirace, zájmu o předmět, vztahu k učiteli atp. Učitel by měl neustále objasňovat kritéria hodnocení, především pak s žáky o těchto kritériích diskutovat, společně je tvořit a upravovat. Pokud tomu tak nebude, může se stát, že začne docházet k nedůvěře žáka k učiteli i k jeho hodnocení (Slavík, 1999; Kolář, Šikulová, 2009).

Významným faktorem pro efektivní spolupráci mezi učitelem a žákem při hodnocení je dobré sociální klima. To učitel vytváří nejen pozitivním přístupem k žákům, ale i vzájemným sdílením prožitků, vzájemnou pomocí a aktivním zapojením žáků do výuky, vzájemnou důvěrou, laskavostí a povzbuzením od učitele i spolužáků, neodsuzujícím postojem učitele, smyslem pro sounáležitost, spravedlností při hodnocení, lidskostí a slušností. Lepší podmínky pro hodnocení vytváří také kooperativní způsob výuky a vzájemná otevřená komunikace mezi učitelem a žáky i žáky mezi sebou (Kolář, Šikulová, 2009).

Osobnostní a sociální rozvoj žáka velmi příznivě podporuje vzájemné hodnocení. Žák se učí komunikovat s ostatními spolužáky. Za krátkou dobu zjistí, že pokud chce podat konstruktivní zpětnou vazbu, musí být vnímavý k hodnocenému spolužákovi. Velice příznivým se jeví zapojení dalšího elementu do hodnocení, tedy že hodnotitelem a nositelem hodnocení není jen učitel. Pro slabého žáka může být nesmírně přínosné, pokud jeho práci zhodnotí kladně žák, který je v dané oblasti výborný. Možná i cennější než hodnocení samotného učitele. Žáci také společně s učitelem stanovují kritéria hodnocení. Díky tomu pak žák hodnocení lépe rozumí, ví, co se od něj očekává, chápe, za co byl takovým způsobem hodnocen a hodnocení nevnímá v případě neúspěchu jako nespravedlivé. Hodnocení spolužáků žákovi umožňuje zamyslet se i nad vlastním výkonem, nad jeho silnými i slabými stránkami. Vzájemné hodnocení by mělo mít také určitá pravidla. Patří mezi ně ohleduplnost, slušnost, priorita pozitivního hodnocení a formulace silných stránek spolužáka a jeho úspěchů. Až poté následuje zpravení spolužáka o jeho nedostacích a doporučení k jejich zlepšení. Hodnocení učí žáka vážit

si a oceňovat práci druhých. Každý má také právo nezúčastnit se hodnocení, pokud nemá dostatek informací o spolužákově činnosti. Tím si žáci osvojují asertivní jednání („To nechci říci.“, „Toto nemohu udělat.“). Vzájemné hodnocení také přispívá k rozvoji sebehodnocení a sebekontroly, a to díky sbírání zkušeností z hodnotících aktivit (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999).

Pro podporu hodnotících aktivit může učitel využít mnoho technik a metod, mezi které patří například žakovské portfolio, dotazníky, hodnotící listy, kniha dotazů a přání pro učitele, týdenní a měsíční plány, porady mezi učitelem a žákem aj. Více o metodách a strategiích hodnocení a sebehodnocení v kapitolách 2. 7 a 4. 1.

1. 7 Znaký kvalitního hodnocení a sebehodnocení

Školní hodnocení bývá pro učitele jednou z nejtěžších dovedností. Má-li se hodnocení pro žáky stát autonomním, měl by ho nejprve výborně zvládat sám učitel. Způsob realizace hodnocení ovlivňuje nejen kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu a rozvoj osobnosti žáka, nýbrž i klima třídy a vztahy mezi rodinou a školou.

„Kvalitní hodnocení je cesta k otevřenému sebehodnocení, tedy i k celoživotnímu efektivnímu učení.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 15)

Všechny znaky kvalitního hodnocení jsou součástí hodnocení formativního, jež přispívá k rozvoji autonomního hodnocení, při kterém žák sám pozná, co se mu povedlo či nepovedlo, na co se má zaměřit a co dále rozvíjet.

Aby bylo hodnocení kvalitní a pomáhalo žákovi v jeho rozvoji, mělo by splňovat několik kritérií, která zdůrazňují autoři Košťálová, Miková a Stang (2008). Hodnocení by mělo informovat (splňovat funkci informativní), do hodnocení by měli být zapojeni i rodiče žáka, mělo by být průběžné (formativní hodnocení) a mělo by se zaměřovat především na silné stránky žáka, mělo by využívat jazyk společný všem účastníkům hodnocení (žák, učitel, spolužáci, rodiče). Hodnocení by také mělo brát v úvahu individualitu žáka (hodnocení podle individuální vztahové normy) a nemělo by být v rozporu s jeho zájmy. Některé výše zmíněné znaky jsou již podrobněji popsány v předchozích kapitolách, další jsou detailněji rozvedeny v následujících odstavcích.

Při sebehodnocení práce žáka nesmí nikdy dojít k tomu, aby se žák bál, něco skrýval, podváděl nebo se cítil jako oběť hodnocení. Hodnocení nesmí vyvolávat dojem, že je ohrožující. Učitel by měl dávat žákovi najevo, že je hodnocení otevřeným procesem spolupráce s žákem a že mají oba společný cíl. Hodnocení a sebehodnocení je nejen prostředkem k dosažení cílů výuky, ale současně i jedním z cílů. Žák by měl být schopen sám vyjádřit a posoudit kvalitu vlastní práce.

Učitel by měl zpočátku hodnocení i sebehodnocení sám modelovat. To proto, aby žák zjistil, jak se hodnocení provádí. Je důležité používat kvalitní hodnotící jazyk. Nejedná se však o porovnávání výkonů či chyb. Hodnotící (popisný) jazyk by měl popisovat kvality školní práce, měl by být prostředkem k rozvoji žákovy schopnosti vidět vlastní práci z různých pohledů (Kolář, Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, Stang, 2008; Slavík, 1999).

Učitel by měl již na počátku školního roku zpravit rodiče o cílech, strategiích, kritériích a podobě hodnocení a sebehodnocení, informovat je během celého roku o průběhu, prognózách i výsledcích učení jejich dítěte. Rodiče by totiž měli být nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu jejich dítěte. Stává se, že rodiče často neznají učitelovu koncepci vzdělávání, proto bývá první krok ke spolupráci na učiteli. Velmi se v tomto směru osvědčily konzultace mezi učitelem, žákem a rodiči (tzv. konzultace ve třech či tripartity), při kterých dochází nejen k hodnocení ze strany učitele a rodičů, ale k žákovu sebehodnocení. Učitel při nich také může poodhalit kulturní i sociální zázemí rodiny a reagovat na její potřeby (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Krejčová, Kargerová, 2011).

Učitel by měl disponovat znalostí o silných stránkách žáka, díky které může rozpoznat, jak na tom žák je, v čem potřebuje pomoci, kam by se mělo jeho učení ubírat. Konstruktivistické pojetí výuky pracuje s chybou jako prostředkem k hledání její příčiny, na základě které se může žák posunout ve svém vývoji dál. Úkolem není najít co nejvíce chyb, ale dospět k cíli.

Autoři Košťálová, Miková, Stang (2008) uvádějí poznatky výzkumů L. Vygotského z roku 1978, které říkají, že by měl učitel žákovi pomáhat k vývoji učení na základě tzv. zóny nejbližšího vývoje. Ta se nachází mezi současnou úrovní dovedností žáka, jež sám zvládá, a úrovní, kterou by mohl dosáhnout s přiměřenou pomocí jiné osoby.

2. Sebehodnocení žáků ve škole

Přestože o sebehodnocení žáků již byla v předchozích kapitolách řeč, zaměřím se nyní na tento fenomén podrobněji.

2. 1 Vymezení pojmu sebehodnocení

Pedagogický slovník definuje sebehodnocení jako: „Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 258)

„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.“ (Kratochvílová, 2011, s. 22)

Slavík (1999) uvádí, že by se dítě mělo samo naučit hodnotit svět kolem sebe, své vlastní chování, předpoklady, meze a možnosti. Především proto, aby mohlo na svět nahlížet vstřícně, s důvěrou a odhodláním. Pokud totiž není s to správně posoudit své možnosti, je velmi často zklamáno svými očekáváním, ztrácí sebedůvěru, sebeúctu, stává se úzkostlivým, bojácným či agresivním.

„Podstatnou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni. Z didaktického hlediska je možné sebehodnocení chápat jako kompetenci podporující samostatnost a nezávislost na učiteli.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151)

2. 2 Význam sebehodnocení

Jedním z hlavních cílů výchovně-vzdělávacího procesu je rozvoj žáka v autentickou osobnost. Možností, jak tohoto cíle dosáhnout, je rozvoj dovednosti sebehodnocení. Sebehodnotící aktivity by se neměly zaměřovat pouze na kognitivní složku výchovně-vzdělávacího procesu, ale také na složku afektivní a sociální. Adekvátní realistické sebehodnocení také napomáhá v rozvoji zdravého sebevědomí a sebezpetí žáka.

Bez dovednosti sebehodnocení by se člověk jen těžko prosazoval ve společnosti. Kvalita sebehodnocení podmiňuje sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti a dovednosti. Člověk podceňující se je ve společnosti málo asertivní, což mu může způsobovat problémy v mezilidských i pracovních vztazích. Bývá přehlíženým, pověřován snazšími úkoly, někdy zaostane na okraji pracovní skupiny. Naopak člověk nadhodnocující se, mající o sobě vysoké mínění a přeceňující své schopnosti, se může ve společnosti dostávat do konfliktů. Přiměřené, zdravé sebehodnocení je záležitostí celého vyučovacího procesu (Kolář, Šikulová, 2009).

Význam a konkrétní přínosy cílevědomých a systematických sebehodnotících aktivit žáků výzkumně prokázala A. Rakoušová (2008a). V roce 2007 provedla výzkum mezi učiteli malotřídních škol v celé České republice (záštitu převzal Výzkumný ústav pedagogický v Praze). Poznatky z výzkumu shrnula do několika bodů zachycujících výhody, které žákovi sebehodnocení přináší:

- Žák je vnitřně motivován k podání (co nejlepšího) výkonu.
- Žák pochopí aktuální úroveň svých znalostí, dovedností, vědomostí i chování.
- Žák hledá příčiny a vyvozuje z nich důsledky vlastního jednání.
- Žák analyzuje vlastní chování a navrhuje příslušná opatření.
- Žák pracuje s chybou, chybu nevnímá jako fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu ke zdokonalení.
- Žák odhaluje své možnosti, poznává osobní hodnoty, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabší stránky, se kterými se snaží intenzivně pracovat.
- Žák si uvědomuje, že všichni žáci mají jako osobnosti stejně vysokou hodnotu.
- Žák přijímá odpovědnost za své vlastní učení.
- Žák, rodiče i učitel získávají zpětnou vazbu.
- Žák rozvíjí komunikačních schopností a rozšiřuje svou slovní zásobu.
- Žák se stává spokojeným (eliminují se kázeňské problémy k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě).

Závěrem je třeba zdůraznit, jsou-li žáci schopni jisté úrovně hodnocení a sebehodnocení, je možné částečně omezit vnější kontrolu jejich učebních aktivit, ovšem nelze ji zcela vypustit nebo nahradit pouze hodnocením nebo sebehodnocením

samotných žáků. Hodnotící činnost obou stran – žáků i učitele – je stejně důležitá a měla by se vzájemně prolínat. Na základě zkušeností s hodnotícími činnostmi může u žáků vzrůstat snaha a zájem o celoživotní učení, sebevzdělávání a prohlubování učební a poznávací činnosti (Kolář, Šikulová, 2009).

2. 3 Sebeúcta a sebevědomí žáků

Významným faktorem úspěchu nebo neúspěchu každé lidské činnosti je sebeúcta, častěji (avšak méně přesně) sebevědomí. K tomu, aby byl žák schopen realisticky zhodnotit vlastní práci, musí získat širší dovednost věcného a střízlivého odhadu vlastních schopností, která se opírá především o pozitivní sebepojetí. Z něho pak vyrůstá sebedůvěra k překonání překážek a zvládání vyšších cílů, než jakých žák doposud dosáhl.

Jestliže si žák ve škole zafixuje, že je nedostatečný a neschopný, skutečně se u něj může naplnit tzv. sebenaplnující se proroctví („Nemám na to schopnosti...“, „Jsem hloupý...“, „Nic neumím...“). Takový žák si vsugeruje pocit méněcennosti, nedostatek pocitu hodnoty vlastní osobnosti a nevíru ve vlastní schopnosti. Těmto postojům se říká naučená bezmocnost.

R. Fisher (2011) uvádí, že sebeúcta nemá podle výzkumů tak úzký vztah k rodině, vzdělání, majetkovým poměrům, sociální vrstvě nebo k povolání rodičů. Vyplývá ze vztahů s lidmi představujícími v životě dítěte významnou roli. Sebeúcta je vytvářena na základě hodnocení obrazu sebe sama, který dítěti dennodenně jako v zrcadle ukazují svým jednáním lidé kolem něj.

Podle Fishera (2011) je sebeúcta vnitřní tiché vědění o vlastních schopnostech, o víře v to, že jsme dobří a máme svou cenu, kterou dobře znají i ostatní. Jedná se o respekt k sobě samému, vědomí toho, co dokážeme a jací jsme. Zdroje prožitku z vlastní hodnoty vycházejí:

- z potvrzování našich kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími o nás pečujícími osobami.
- z uznání od sourozenců, vrstevníků a jiných dětí.

- z důvěry v sebe sama, která vychází především z vlastních úspěchů a zkušeností se svými schopnostmi.

Žák sám sebe hodnotí podle toho, jak je hodnocen učitelem. Pokud se učitel při vzdělávání soustředí pouze na výkon, dá se tvrdit, že žáka nevzdělává naplno. Důležité je totiž zaměřit se na budování sebevědomí.

Je jasné, že samotné sebevědomí nestačí, jelikož může vést k nerealistickému a nekritickému sebeuspokojování. Cestou, která může pomoci k rozvoji sebevědomí a sebeuvědomování, může být tzv. orientace na zvládání, o které hovoří ve své publikaci Fisher (2011). Pocit vlastní výkonnosti a vlastní kompetence rozvíjející se již u dětí v raném věku je důsledkem tzv. orientace na zvládání požadavků (mastery orientation). Žák si vytváří vědomí toho, že zvládá své úkoly a ví, jak na ně. Žáci orientovaní na zvládání jsou aktivní, zvědaví, mají touhu se učit, poznávat nové věci, jsou schopni se vyrovnat s neúspěchem a frustrací. Pokud jsou žáci orientovaní na úspěch, úspěchu dosahují v učení i v náročných a nových úkolech.

Fisher (2011) uvádí základní znaky a rozdíly mezi orientací na zvládání a naučenou bezmocností:

Orientace na zvládání

Pouští se ochotně do náročných situací.

Problém vnímá jako výzvu.

Neúspěch přijímá bez výmluv.

Je přizpůsobivý, zkouší více možností.

Motivován je samotným učením.

Chce dosáhnout stanovených cílů.

Vlastní schopnosti hodnotí pozitivně.

K učení má pozitivní postoj.

Naučená bezmocnost

Není ochotný se pouštět do náročných situací.

Problém vnímá jako zkoušku vlastních schopností.

Pro své neúspěchy hledá omluvy.

Je rigidní, lehce se vzdává.

Při učení usiluje o pochvaly.

Chce udělat dobrý dojem.

Sám sebe hodnotí negativně.

K učení má negativní postoj.

Orientace na „zvládání“ nebo na „bezmoc“ je povahovou vlastností. Je to způsob vnímání sebe a svých dovedností úspěšně se vyrovnávat s lidmi a s okolnostmi. Orientace na „zvládání“ nebo na „bezmoc“ není závislá na rozumových schopnostech. Každý člověk se nachází v určitém místě mezi oběma faktory. Některé děti mají již před vstupem do školy vytvořenou orientaci na úspěch, zvládání problémů, na naučenou bezmoc. Podle pozorování badatelů ve Velké Británii bylo zjištěno, že se již některé předškolní děti vyhýbají náročným činnostem a často se vzdávají. Naopak děti orientované na zvládání se překážkám nevyhýbají, vytrvávají, jsou nezávislé a méně spoléhají na vedení učitelem, nebojí se nových, náročných a neznámých situací a během volné hry si většinou volí činnosti podporující učení (čtení, ...). Orientaci na zvládání nebo bezmoc ve vztahu k učení lze pozorovat již u devítiletých dětí. Některé děti si více uvědomují vlastní myšlenkové pochody, mají jasnější představu o vlastních schopnostech, cílech učení, jsou si vědomy, zda svými schopnostmi na úkol stačí. Těmto, ale i všem ostatním dětem, by měl učitel pomoci tyto schopnosti rozvíjet, měl by jim dát možnost hodnotit svou práci, své pokroky, snahu, vytrvalost a vyvozovat z nich poučení i další cíle (Fisher, 2011).

Faktory, jež ovlivňují sebehodnocení žáků, uvádí A. Rakoušová (2008a):

- **vnější činitelé**

Výchova v rodině, vztah učitele k žákovi, spravedlnost a objektivita hodnocení žáka učitelem, stereotypy v hodnocení žáka učitelem, komunikační schopnosti učitele, výběr učiva (pestrost žákovi umožní prožít úspěch).

- **vnitřní činitelé**

Tzv. „dobrý start“, tedy dosavadní osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem či neúspěchem od počátku školní docházky, vztah žáka k učiteli, zkušenosti s výkony spolužáků, identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy, atribuce.

2. 4 Sebehodnocení v průběhu vývoje dítěte a uspokojování potřeb v jednotlivých stádiích dětského vývoje

Dovednost sebehodnocení lze rozvíjet již u velmi malých dětí. Je pravdou, že jejich sebehodnocení nebude na takové úrovni jako u dospělých, jelikož nejsou schopny provádět metakognitivní činnosti, nicméně pro zdravé sebevědomí a sebepojetí dítěte, je vhodné s touto činností začít již od útlého dětství.

Autorky Košťálová, Miková a Stang (2008) zmiňují hierarchii potřeb Abrahama H. Maslowa, který ji rozdělil do pěti stupňů:

- Stupeň 5 – **Potřeba sebenaplnění, seberealizace**: být tím, čím jako člověk mohu být.
- Stupeň 4 – **Potřeba sebeúcty**: být uznávaný, mít dobrou pověst, být sám sebou.
- Stupeň 3 – **Potřeba lásky a sounáležitosti**: být druhými přijímán, někam patřit, prožívat přátelství a lásku.
- Stupeň 2 – **Potřeba jistoty a bezpečí**: být chráněn před fyzickými i psychickými útoky.
- Stupeň 1 – **Potřeby fyzické**: potřeba vody, potravy, spánku, kyslíku, tepla, sexuality.

Dáme-li do souvislosti vývojová stádia a Maslowovu teorii potřeb, můžeme sledovat vývoj sebepojetí a sebevědomí žáků z hlediska jejich potřeb, tedy jaké potřeby je u dítěte v daném věku důležité uspokojovat.

Na následujících stranách uvádím přehled dětského vývoje v jednotlivých stádiích podle autorů Košťálové, Mikové a Stang (2008) v souvislosti s hierarchií potřeb A. H. Maslowa:

V **předškolním věku** (mezi 3. – 6. rokem) se sebehodnocení odvíjí od toho, zda dítě dosáhlo stanoveného cíle a splnilo zadaný úkol. Kvalitu výkonu ještě z různých úhlů pohledu neposoudí. Pokud vytvoří nějaké dílo, líbí se mu jako celek, ale není schopno posoudit kvalitu jednotlivých komponent díla.

Na **počátku školní docházky** (kolem 6. – 7. roku) není ještě dítě zcela schopno adekvátně posoudit a ocenit, co se mu povedlo, co dovede, jakou kvalitu má jeho dílo. Jelikož s dovednostmi se nerodíme a musíme se je v průběhu života učit, tak se i

dovednosti sebehodnocení musí v tomto období dítě učit. Dítě proto potřebuje získat co nejvíce zkušeností, které mu zprostředkovává učitel ve škole, rodiče doma, lektoři na kroužcích atd. Dítě potřebuje vědět, jak se hodnotí. Právě množství zkušeností s hodnocením mu mohou pomoci k lepšímu rozvoji dovednosti sebehodnocení. Je však důležité, jakým způsobem je dítě hodnoceno. Pokud z úst učitele nebo rodičů uslyší pouze výroky typu „To je pěkné.“ „Ty jsi šikovná.“ „To se ti nepovedlo“, k rozvoji sebehodnotících dovedností to dítěti příliš nepřispěje. Je důležité soustředit se na jednotlivé elementy výkonu a ty pak hodnotit. Dítě získá přesnější představu o tom, co konkrétně se mu povedlo. Současně začne vnímat, co se na práci hodnotí. Například: „Leničko, vybrala sis pro obrázek veselé barvy, takže cirkus vypadá tak, jak má pravý cirkus vypadat, vesele a radostně. Vidím, že jsi nepřetahovala, netlačila na pastelky a obrázek pečlivě vystříhla.“

Dospělí často výkon dítěte hodnotí na základě jeho osobnostních charakteristik: „Libore, to jsi hodný, že ses s Alešem rozdělil o svačinu.“ Dítě v tomto období ještě nerozumí abstraktním pojmům, které nejsou navenek viditelné. Lidské vlastnosti (hodný, milý,...) chápou obtížně, navíc jsou tyto vlastnosti často proměnlivé. Dítě samo vyjadřuje jen charakteristiky viditelné (co kdo dělá...).

Vyjadřovat pocity je pro děti zpočátku také nesnadné. Učitel i rodiče musí dítěti při hodnocení svoje pocity nejprve modelovat, aby se je dítě mohlo učit. Učitel může například říci: „To jsi musel mít radost, když jsi dostal dárek, který sis přál.“

Na počátku školní docházky ještě není u žáka rozvinuta metakognitivní dovednost vyhodnocování efektivity strategií či metod. Děti často hledají jen jeden způsob řešení, jednu příčinu problému. Úkolem učitele by mělo být podporovat děti v hledání více řešení, více příčin. I proto by se rozvoj dovednosti sebehodnocení měl rozvíjet i v tomto věku. Učitel by měl dětem poskytovat maximálně konkrétní, otevřenou zpětnou vazbu, doporučení na zlepšení práce a využití alternativního postupu k dosažení cíle. Díky tomu, že je učitel zpočátku školní docházky pro dítě často vzorem, měl by modelovat očekávané chování, výkony i způsob hodnocení a sebehodnocení, poskytovat nahlas pozitivní průběžnou zpětnou vazbu směrem k jednotlivci i ke třídě. Úlohou učitele v tomto období je prostřednictvím vlastní osoby dodávat dítěti uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, lásky a sounáležitosti, především pak potřeby sebeúcty (jak o něm mluví a smýšlí učitel, tak sebe samo hodnotí).

Od osmého do jedenáctého roku, tedy ve **středním školním věku**, začíná dítě k popisu vlastní osobnosti užívat psychické vlastnosti, jejich hodnocení však bývá často jednostranné a závislé na aktuální situaci. Dítě ještě nevnímá komplexnost a propojenost projevů a vlastností osobnosti (uhodí-li ho spolužák, je zlý, ale půjčí-li mu koloběžku, je hodný). V tomto období je pro rozvoj adekvátního sebehodnocení důležitý úspěch ve výuce a především mezi vrstevníky. Koncem tohoto období nabývá dětské sebehodnocení na stabilitě a přesnosti (závislost na cizích názorech se zmenšuje).

Kolem **desátého a dvanáctého roku** začíná být hodnocení pružnější, přesnější, ale také kritičtější nejen k ostatním, ale i k sobě. Sebehodnocení dítěte je v tomto období stabilnější a méně ovlivnitelné aktuálním výkonem či situací. Postupně se podoba sebehodnocení vymaňuje ze závislosti na názoru rodičů, učitele a spolužáků, a to především díky zisku mnoha vlastních zkušeností dítěte.

V **období pubescence** (mezi 11. až 15. rokem) dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Dospívající je schopen uvažovat o více možnostech, kombinovat své myšlenky, polemizovat, uvažovat v abstraktních pojmech. To ovlivňuje jeho hodnocení i sebehodnocení. Často však odmítá diskutovat, přistoupit na kompromis, je kritičtější a na kritiku vlastní osoby je velice citlivý. Dospívající žáci mají sklon polemizovat o objektivitě známek, často ji vnímají jako nespravedlivou. Těmto situacím lze zabránit soustavnou prací na hodnocení a sebehodnocení, na stanovení kritérií, která může učitel vytvořit společně s žáky. Žáci by také měli mít možnost zlepšit svůj výsledek, díky čemuž si mohou pozitivně vylepšit obraz o sobě samém, který je právě v období dospívání nejcitlivější. Dospívající je schopen se odpoutat od konkrétních představ (oproti mladším školákům) a myslet na abstraktní úrovni. Je schopný hledat více možností. Má potřebu vymezovat se vůči okolí, přesto může hledat oporu i v učiteli, zejména v takovém, který se nad ním nepovyšuje a záměrně nedemonstruje svou autoritu, ale bere ho do určité míry jako rovnocenného partnera. Takový učitel dokáže posilovat jeho jistotu, potvrzovat jeho novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňovat jeho motivaci ke školní práci.

Žák má v tomto období již mnoho zkušeností se sebehodnotícími aktivitami, hovoří se o tzv. osobním standardu. I v důsledku zkušeností s hodnocením vlastní práce získal ve třídě jistou pozici, a tak dokáže snadno odhadnout, jaký výkon musí podat, aby byl akceptován, ale nemusel přitom vynakládat větší úsilí.

V každém vývojovém období záleží na míře zátěže, kterou žák ve třídě prožívá. To jak se bude žák vyrovnávat s problémy, jaký styl zvládání překonávání překážek a neúspěchů si osvojí, závisí do velké míry na nárocích školy. Pokud jsou nároky na žáka přiměřené, buduje se lépe pozitivní sebehodnocení, především tehdy, pokud má žák možnost pocítit úspěch, je za své výkony hodnocen pozitivně a současně přijímán a respektován bez ohledu na úroveň výkonu. Na základě pozitivního hodnocení se buduje sebedůvěra při řešení nových úkolů. Přestože je úkol obtížný, vkládá do nich svou energii a vůli k jeho překonání, a to na základě víry ve vlastní schopnosti (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Pokud se žák již od útlého věku setká s vysokými nároky neodpovídající jeho předpokladům, kvůli kterým nemohl úkol splnit, a pokud se setkal s hojnými zážitky neúspěchu a negativním hodnocením, vznikají u žáka pocity méněcennosti, nedostatečnosti, nedůvěry ve vlastní schopnosti, ve své podstatě dochází tedy k negativnímu sebepojetí. Žák nevěří, že nový úkol splní, bojí se neúspěchu, selhání. V takovém případě vzniká tzv. naučená bezmocnost projevující se snížením sebedůvěry, tlumením aktivity vedoucí až k rezignaci. Jestliže se žák setká s nízkými nároky a mírným až lhostejným hodnocením, pak se sebehodnotící systém vyvíjel nedostatečně a brzdil rozvoj výkonových potřeb. Žák se pak ke svému výkonu staví lhostejně. Jsou-li výkony žáka přeceňovány, získává přehnanou sebedůvěru ve vlastní schopnosti a v „realitě všedního dne“ může kvůli vlastnímu jednání při komunikaci s ostatními lidmi narazit. Pro všechny výše zmíněné důvody je pro důležité, aby učitel pro kvalitní rozvoj dovedností sebehodnocení respektoval mimo jiné i vývojová stadia dítěte (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

2. 5 Podmínky umožňující kvalitní sebehodnocení

Několik podmínek, které umožňují kvalitní sebehodnocení žáků, zmiňuje ve své publikaci Kratochvílová (2011):

Mezi hlavní podmínky, které umožňují kvalitní sebehodnocení, patří **klima třídy, bezpečí a sounáležitost**. Aby se žák ve škole nebál hodnotit své úspěchy, ale především neúspěchy, je nutné, aby měl jistotu, že se mu učitel ani spolužáci za jeho výkony

nebudou posmívat. Při rozvíjení dovednosti hodnocení i sebehodnocení je třeba vést žáky k porozumění, že hodnocení sebe sama i druhého slouží k jednoduššímu pochopení toho, co žák zvládl, co již umí a co je třeba ještě zlepšit. Jednoznačně by se mělo jednat o hodnocení pozitivně laděné, které žákovi pomáhá k poznávání sebe samého a ke zdravému sebepojetí (Kratochvílová, 2011).

R. Fisher (2011) se ve své publikaci vyjadřuje k třídnímu klimatu a zmiňuje, že se třídní klima nevytvoří ze dne na den. Je to výsledek systematické a dlouhodobé práce všech členů třídy, přičemž je učitel jakýsi garant či hlavní organizátor celého procesu. K dobrému klimatu třídy také napomáhá vzájemné pozorné naslouchání, respektování názoru druhého a neposmívání se za něj, umění ctít důvěrnost informací, pomlčet o nich a nesdělít je nikomu jinému. Prožitek skupinových aktivit je také pro vytváření příznivého klimatu důležitý. Příznivé třídní klima podporuje učení žáků, jelikož se díky dobrému klimatu cítí bezpečně, nebojí se vyjadřovat své (i mylné) názory, uvědomují si, že jim v případě potřeby někdo pomůže a že i oni jsou ochotni pomoci druhým. K tomu přispívá i pocit sounáležitosti ke skupině, pozitivní přijetí od ostatních a uznání jejich hodnoty.

Partnerský vztah mezi učitelem a žákem bývá dalším kritériem, jež podporuje rozvoj sebehodnocení. Zdánlivě nevýznamné posazení do kruhu při diskuzi nebo při hodnocení aktivity naznačuje rovnost mezi učitelem a ostatními žáky. Platí při tom, že učitel by měl být součástí kruhu a nijak z něj nevybočovat (např. posazením na židli). K partnerskému vztahu přispívá také společné sdílení zážitků uskutečněných mimo školu (školní výlety, exkurze, škola v přírodě) a také sdělování vlastních zážitků žáků a jejich naslouchání. Pokud učitel projevuje zájem o žáka, posiluje tím jejich vzájemný vztah. Učitel se také dětem může více přiblížit sdílením svých zážitků. Žáci tak vidí, že učitel je také člověk, který má své radosti i starosti a který se může dostat do podobných situací jako oni sami (Fisher, 2011; Kratochvílová, 2011).

Dostatek času na sebehodnocení je podle Kratochvílové (2011) velmi podstatné, avšak v dnešních školách ještě stále není zcela běžné, aby učitel s žáky prováděl systematické sebehodnocení. Bezpochyby je v mnoha třídách prováděno alespoň ústní formou, gestem, pohybem, obrázky atd. Ovšem o realizaci cíleného, systematického a pravidelného sebehodnocení se nejedná. Většinou bývá absence takového

sebehodnocení učitelů zdůvodňována nedostatkem času, strachem z toho, že na úkor sebehodnocení budou muset zkrátit nějaký vyučovací předmět. Učitelé, kteří mají se systematickým sebehodnocením zkušenosti, však vědí, že rozvoj dovedností sebehodnocení rozvíjí současně celkovou osobnost žáka ve všeobecných i specifických (klíčových) kompetencích, takže kvalitní sebehodnocení ve svém konečném důsledku učitelů čas šetří, jelikož podporuje vlastní učební proces žáka.

K tomu, aby bylo sebehodnocení kvalitní, je třeba věnovat čas. Dochází k němu na konci dne, týdne, kdy žáci hodnotí výsledky své práce, její průběh, pocity z výuky, klima ve třídě atd. Všechny tyto hodnotící činnosti vedou k rozvoji kompetencí k učení, komunikativních kompetencí a k uvědomělé autoregulaci žákova učení (Kratochvílová, 2011).

Kratochvílová (2011) doplňuje, že ke kvalitnímu a úspěšnému sebehodnocení přispívají **vhodně zvolené nástroje**, mezi které patří účelně zvolený cíl, kritéria hodnocení, pozitivní přístup, pestré metody atd.

Žáci by měli znát a především porozumět **cílům**, kterých se budou snažit dosahovat. Proto by měl učitel žákům cíle aktivit sdělovat důsledně, jasně a srozumitelně.

Kvalitní hodnocení by se mělo opírat o popisný jazyk sloužící modelově žákům i rodičům. Učitel by měl podle věku žáků i podle předchozích zkušeností s hodnocením společně s žáky formulovat **kritéria hodnocení** a vést je k sebehodnocení podle společně stanovených kritérií, která budou pro žáky stále viditelná (např. třídní pravidla či týdenní plány vyvěšené ve třídě).

Učitel by měl žáky od počátku práce se sebehodnocením vést k tomu, že se jedná o **pozitivní proces**, nikoliv o kritiku. Žáky by měl také vést ke kritickému myšlení a k budování zdravého sebevědomí a sebedůvěry.

Podmínkou kvalitního sebehodnocení je také **spolupráce rodičů**. Pokud budou rodiče o systému, způsobech, cílech a významu sebehodnocení jejich dítěte informováni a budou se na něm podílet, může se sebehodnocení jejich dítěte nemalou měrou zkvalitnit. Rodiče neměli ve většině případů během svých školních let možnost se sebehodnotících aktivit účastnit a reflektovat svoje školní úspěchy i neúspěchy. Z toho důvodu by měl učitel věnovat více času k objasnění jeho záměrů a cílů rodičům žáků.

Může k tomu využít diskuzi na třídních schůzkách, bezděčné setkání, informační tabule ve třídě či na chodbě školy, doporučení příslušné literatury atd. Nejlepším způsobem se však jeví osobní kontakt (Kratochvílová, 2011).

Naučit děti realistickému sebehodnocení vyžaduje mnoho času a úsilí nejen ze strany samotného žáka a učitele, ale také ze strany rodičů. Pokud se žákovi bude v rozvoji dané dovednosti dařit, avšak doma bude neustále hodnocen negativně, je jasné, že klima domácího prostředí bude sebehodnocení žáka ovlivňovat. Někdy se stává, že rodiče žákovy schopnosti podceňují, nevěří mu. Většinou se jedná o chování, které oni sami v dětství zažili od svých rodičů. Tento stereotyp pouze předávají dále svým dětem, avšak neuvažují o tom, jaké důsledky může na jejich dítě mít. Je velmi pravděpodobné, že svým jednáním dítěti ublížit nechtějí, možná že ho chtějí dokonce vyburcovat k lepším výsledkům. U hrstky dětí může toto negativní hodnocení mít skutečně pozitivní vliv. Ve většině případů je však negativní hodnocení ze strany rodičů pro dítě zraňující, nezdědka se stává, že se u dítěte vyvine ve vlastní pocity méněcennosti a v tzv. naučenou bezmocnost. Proto je spolupráce a především pozitivní hodnocení rodičů jejich dítěte nezbytným faktorem nejen ke zdravému rozvoji osobnosti dítěte, ale i k rozvoji kvalitního sebehodnocení.

2. 6 Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení

Autoři Košťálová, Miková, Stang, (2008) zmiňují několik předpokladů, kterými by měl žák při sebehodnocení disponovat:

- Pozná, které prvky vlastní práce se blíží či dosáhly stanoveného cíle.
- Zdůvodní, proč je považuje za splněné.
- Vyhledá prvky, jež je nutno ještě zlepšit.
- Zdůvodní, proč a v čem je považuje za nesplněné.
- Určí, jaké faktory přispěly k dosažení cílů a jaké mu zabránily k lepšímu splnění cílů.
- Stanoví plán na další období, který bude ještě lepší či efektivnější.

Učitel a žák společně:

- Plánují cíl a aktivity k jeho dosažení.

- Formulují podobu dosažení cíle.
- Zaznamenávají činnost a výsledky žáka.
- Výsledky činnosti vyhodnocují.

Má-li být sebehodnocení žáka kvalitní, mělo by splňovat následující znaky, které uvádí Rakoušová (2008a):

- Poskytnutí vzoru hodnocení učitelem (modelování).
- Vymezení kritérií pro posouzení kvality práce žáka.
- Průběžná reflexe pokroků (v učení a chování) vzhledem ke stanovenému kritériu.
- Vystihnutí úrovně, na které se žák při cestě k cíli nachází.
- Naznačení postupu, kterým se má žák dále ubírat.
- Sebehodnocení je regulováno učitelem.

2. 7 Osvědčené postupy, metody a formy pro rozvoj sebehodnocení

Postupů, metod a forem, jež pomáhají k rozvoji dovednosti sebehodnocení, existuje celá řada. V této kapitole uvádím pouze vybrané příklady některých autorů (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Rakoušová, 2008a; Starý, 2007; Škramlík, 2006; Slavík, 1999).

Sebehodnocení pomocí symbolů

Symbolické (grafické) sebehodnocení se většinou uplatňuje s prvními pokusy žáků o vlastní sebehodnocení v 1. ročníku základní školy. Provádí se prostřednictvím grafických symbolů, které žáci přiřazují ke svému výkonu podle toho, na jaké úrovni daný úkol splnili. Začíná se od tří symbolů, pokračuje se přes čtyři až po šest symbolů. Sudý počet symbolů neumožňuje žákům umístění „někde mezi“, ale nutí žáky rozhodnout se, zda pracovali spíše lépe, nebo spíše hůře. Toto sebehodnocení lze provádět například vybarvením okvětních lístků květin, usměvavého, neutrálního a zamračeného smajlíka, doplňováním do kolonek křížky podle míry splnění úkolu. Žáky, kteří se sebehodnotícími činnostmi ještě nemají žádné zkušenosti, je vhodné nejprve naučit, že se i oni mohou vyjádřit ke své vlastní práci a výkonu. Poté je vhodné výkon žáka pouze **sumarizovat bez zdůvodňování**. Samotné shrnutí výkonu je pro nezkušené žáky velmi obtížné, proto se volí nejprve shrnutí bez zdůvodnění. Je nutné podotknout, že někteří žáci 1. ročníku jsou již schopni se ke svému výkonu vyjádřit ústně. Je jasné,

že kvalita sebehodnocení nebude tak hodnotná jako u žáka páté třídy, který má se sebehodnotícími aktivitami mnoho zkušeností.

K sumarizaci je možné využívat **pohyby**. Na otázku: „*S jakým úsilím jsi dnes pracoval?*“ žák podle toho, jak hodnotí míru svého nasazení, zvedne ruku vysoko nahoru, nechá ji dole nebo uprostřed. Další možností je například vytažení na špičky, mírný podřep nebo leh. Osvědčilo se také zvednutí palce směrem nahoru, dolů či vodorovně atp. Sebehodnocení lze provádět i pomocí pohybu po třídě po pomyslných liniích mezi tabulí a zadní stěnou. Nejbližší k tabuli si stoupnou ti, kteří si myslí, že pracovali s maximálním nasazením, k zadní stěně ti, kteří se vůbec nesnažili. (Košťálová, Miková, Stang, 2008; Rakoušová, 2008a).

Zdůvodňování

Po první fázi sebehodnocení (sumarizace bez zdůvodnění) by měla co nejdříve nastat v sebehodnocení otázka **PROČ?** (Proč svou práci hodnotím tak, jak ji hodnotím?). Sám učitel by již při modelování hodnocení měl tuto otázku používat hned zpočátku práce s hodnocením. Žákům v sebehodnotících aktivitách by měl pokládat otázky připomínající cíl aktivity, na základě kterého by měli žáci hodnocení postavit.

Pomůckou může být série otázek vztahujících se k cílům. Učitel ve třídě rozmístí například smajlíky (tři až šest úrovní) a klade žákům otázky, jež se týkají cílů činnosti. Po každé otázce se žáci přemístí na symbol odpovídající kvalitě vlastní odvedené práce. Práci je možné doložit písemným záznamem, výrobkem atd. Žáci se nejen trénují v dovednosti sebehodnocení, ale mohou se také učit od ostatních sledováním toho, jak vypadá dobře odvedená práce. Žáci se učí sumativnímu hodnocení (postavit se k danému symbolu) i popisnému hodnocení. Obě hodnocení jsou potřebná pro následující práci s kritérii. Zařazení k určitému symbolu je ve své podstatě klasifikací stejně jako známkování (rozřazení do tříd podle míry dosažení cíle). Pokud žáci vědí, z jakého důvodu patří tato práce k určité skupině, není na klasifikaci nic špatného. Důležitá je znalost parametrů očekávaného výkonu ještě před započítáním vlastní činnosti, aby zařazení do nejlepší „kolonky“ (usměvavý smajlík) potvrzovalo, že byla práce odvedená ve stanovené kvalitě, které žák rozumí a kterou je schopen sám popsat (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Uznání – otázka

Technika „uznání a otázka“ je časově nenáročná a jednoduchá, přesto velmi účinná pro rozvoj dovednosti sebehodnocení. Využívá se především při prezentaci výstupu žáka nebo skupiny ostatním spolužákům.

Nejprve učitel (později žáci sami) formuluje **konkrétní uznání nebo ocenění** – ne však pochvalu. V hodnocení se nesmí objevit výrok typu: „To se ti povedlo.“ nebo „To se mi líbilo...“ Vhodnější je vyjádřit konkrétní ocenění: „Když jsi vysvětloval svůj pokus, postupoval jsi krok po kroku, takže jsem si ho mohla dobře představit.“ Tato fáze slouží k upevnění povedených výkonů.

Další fáze slouží ke zlepšení žákovy práce a týká se **otázky**. Učitel ani žáci hodnocené práci nevytýkají chyby, ale snaží se jejímu autorovi položit otázku, která mu pomůže odhalit problém v jeho výkonu, popřípadě mu naznačí postup pro jeho řešení. Vhodné je, pokud se žáci učí ocenění a otázku formulovat písemně (např. na malý barevný lísteček – na jednu stranu napíší uznání, na druhou otázku). Učitel by na formulaci obou položek měl určit časový limit. Po zápisu na lístečky dochází k ústnímu sdělení ocenění, poté následují otázky směrem k prezentujícímu žákovi. Pokud někdo nenapíše ocenění, nemůže pokládat otázku. Někdy se proces zjednodušuje nejprve na výcvik samotných ocenění a po jejich zvládnutí se trénuje formulace otázek. Nakonec dostane hodnocený žák lístečky od ostatních spolužáků. Vzkazy si může založit spolu s prací do portfolia, může se jimi potěšit, ale především by měly sloužit ke zlepšení následující práce (Košťálová, Míková, Stang, 2008).

Sebehodnotící listy, sebehodnotící sešit „Jaký jsem“

V sebehodnotících listech žáci písemně vyhodnocují svou práci zodpovězením otázek týkajících se jejich činnosti, pocitů během činností skupinových i individuálních. Do sebehodnotícího sešitu žáci volně zaznamenávají hodnocení dosažených úspěchů i neúspěchů a osobních pokroků (Kolář, Šikulová, 2009).

Tzv. Rubrics

Tzv. Rubrics jsou písemně vyjádřená hodnotící kritéria dosažení určitého stupně naplnění výukového cíle. Zpravidla odpovídají nějaké škále (např. známky 1 – 5, bodová stupnice 0 – 10 atd.). Žáci se společně s učitelem a pod jeho vedením podílejí na

formulaci kritérií, která slouží k sebehodnocení vlastní práce či k vrstevnickému hodnocení (Starý, 2007).

Týdenní plány

Pro rozvoj dovednosti sebehodnocení se dají využít také týdenní plány, které připravuje sám učitel (případně společně s žáky). Jedná se o list obsahující informace o učivu, dílčích výstupech, jež rozvíjejí očekávané výstupy vzdělávacích oborů programu školy. Slouží k informování žáků, rodičů a k sebehodnocení žáka. Žák se učí hodnotit sebe, spolužáky a učitele. Týdenní plán tedy rozvíjí kompetenci k učení a dovednost hodnocení a sebehodnocení.

Škramlík (2006) popisuje práci s týdenními plány během celého prvního (i druhého) stupně základní školy. Své tvrzení doplňuje důvody, kvůli kterým je důležité s ním pracovat již od první třídy:

- **Informuje žáky** (co se budou učit, jaké mají povinné i dobrovolné úkoly za celý týden, co a kdy mají přinést, jaké akce je čekají atd.).
- **Informuje rodiče** (o domácích úkolech, výuce, akcích třídy a školy, informuje rodiče nemocného žáka o tom, jaká cvičení mají vypracovat).
- **Pomáhá učiteli** naplánovat a rozvrhnout výuku na celý týden. Týdenní plány založené v žákovském portfoliu mohou být pomocníkem pro učitele při tvorbě slovního hodnocení.

Týdenní plán lze díky připravené matici zpracovat v poměrně krátké době (několik desítek minut). Měl by navazovat na předchozí týden a obsahovat základní a jasné formulované informace. Učitel pomáhá pozorovat, jakým způsobem žák sám sebe oceňuje, jak sám sebe vnímá a jaké má sebevědomí. Učitel je též podkladem pro vypracování slovního hodnocení žáka. Pro rodiče plán slouží jako informace o průběhu učení, úspěších, neúspěších a pokroku jejich dítěte, o akcích třídy a školy, ale především jako ukazatel žákova sebeobrazu.

Každý žák plán dostává v pondělí (zpravidla první hodinu) během ranního kruhu. Část hodiny je věnována společnému čtení a rozhovoru o tom, co žáky v týdnu čeká v jednotlivých předmětech, jaké budou mít dobrovolné domácí úkoly atd. List obsahuje také dopis třídy, ve kterém jsou sdělovány důležité informace pro rodiče, ocenění jednotlivcům i skupinám aj. Tyto informace nahrazují zdlouhavé zapisování informací

pro rodiče do žákovské knížky či notýsku. Práce s plánem na začátku týdne by měla ladit atmosféru ve třídě a pomáhat motivovat žáky k učení. Děti se dozví, co se bude během týdne dít, co je čeká a mohou se tak na aktivity těšit. Z důvodu celoročního plánu a motivace se týdenní plán pojmenovává různými názvy (např. Kouzelníkův list, Pohádkový list apod.). Týdenní plán je využíván po celý týden, jelikož jsou v něm zapsány strany v učebnicích, domácí úkoly atd. Na konci týdne se nejprve hodnotí týdenní plán písemně, následně by měl proběhnout rozhovor v kruhu. Nejprve má možnost svůj plán přečíst ten, kdo sám chce. Zveřejní, co se mu podařilo, co se mu líbilo, koho potěšil, komu ublížil nebo vysvětlí, proč hodnotil učitele negativně nebo pozitivně. Poslední hodinu v pátek se vypracovává plán na další týden. Vypracování plánu týden ukončuje a hodnotí. Žáci si mohou zhodnocený plán z uplynulého týdne odnést domů, aby se pochlubili rodičům, jak pracovali, co se naučili, co se jim podařilo. Rodiče díky tomu mají informace o práci žáka za týden, vědí, co je potřeba procvičovat. Listy se mohou zakládat do portfolia žáka.

V prvním ročníku je plán velice jednoduchý. Učivo je formulováno krátkou otázkou (např.: Umím správně napsat psací písmeno f?), na kterou žáci po probrání a procvičení učiva odpovídají vybarvením jednoho ze tří symbolů (usměvavý smajlík – umím výborně, neutrální smajlík - umím, ale potřebuji ještě procvičovat (někdy se spletu), zamračený smajlík – zatím neumím). Žák vybarví vždy jeden symbol podle toho, jak si myslí, že daný úkol splnil. Žáci na základě symbolů hodnotí (nejlépe ve škole, aby žák nebyl ovlivněn rodiči) též práci učitele. Učí se tím zamyslet se a zhodnotit práci dospělého, který získá zpětnou vazbu na svou práci. Plán obsahuje místo na obrázek, od konce první třídy linky na věty. Žáci odpovídají na otázky „Co se Ti tento týden podařilo, co se Ti nejvíce líbilo, koho jsi potěšil.“

Od druhého ročníku jsou v týdenním plánu i volné řádky, do kterých žáci sami vytvářejí otázku. V pondělí s pomocí učitele žáci individuálně zapisují plán na celý týden vzhledem k úspěchům a zvládnutým úkolům z minulého týdne. Samozřejmostí je pomoc učitele. Na konci týdne žáci odpovídají na učitelovy i své otázky, vybarvují obrázek nebo písemně odpovídají na to, co se jim líbilo či podařilo, hodnotí učitele. Na konci druhé třídy je většina žáků schopna pracovat na sebehodnocení samostatně.

Od třetího do pátého žáci vybarvují políčka dle zvládnutí látky (U - umím (nepletu se), Č - umím částečně (znám, ale občas chybuji), P - umím s pomocí učitele (spolužáka), N – neumím).

Oblíbený předmět

Každý žák napíše své tři nejoblíbenější a tři nejméně oblíbené školní předměty. Z obou skupin si žák zvolí jeden či více předmětů a zamyslí se nad příčinami jejich oblíbenosti nebo neoblíbenosti. Školní předměty jsou „postaveny před soud“ a žáci mají za úkol sepsat (říci) „obhajovací řeč“ pro předměty, jež nemají rádi. V obhajobě jim mohou pomoci žáci, kteří tyto předměty označili naopak za oblíbené. Pokud se stane, že bude mezi neoblíbené předměty u všech nebo u většiny žáků disponovat jeden předmět, měla by se nad tím celá třída zamyslet, zkusit na předmětu najít nějaká pozitiva, užitečnost pro život atd. Aktivitu lze omezit na jeden předmět, ke kterému se žáci vyjádří. Cílem aktivity je zkoumat hodnotící procesy a umět odůvodnit vlastní názor (Slavík, 1999).

2. 8 Konzultace učitel – žák – rodiče (tripartita, konzultace ve třech)

Na mnoha školách je dnes trendem místo klasických třídních schůzek uskutečňovat tzv. tripartity či konzultace ve třech, tedy konzultace mezi učitelem, žákem a rodiči. Tripartity se většinou realizují dvakrát ročně (po prvním a třetím čtvrtletí školního roku). Tyto společné konzultace svým charakterem přispívají významnou měrou k rozvoji dovedností sebehodnocení žáků.

Autorky Krejčová a Kargerová (2011) zmiňují, že by se učitel měl na společné konzultace dobře připravit. Měl by shromažďovat již od počátku školního roku informace o každém dítěti a zakládat si je do portfolia. Před samotným setkáním by si měl všechny materiály prohlédnout. Materiály v portfoliu by si měl projít i žák a měl by vybrat práce, na nichž bude chtít demonstrovat vlastní pokrok (výběrové portfolio).

Podle Krejčové a Kargerové (2011) by měly být konzultace realizovány v příjemném prostředí, jež by mělo být upravené tak, aby se v něm rodiče cítili jako skuteční partneři. Mělo by být zajištěno soukromí a pro záznam důležitých momentů i papíry a tužky na psaní poznámek. K příjemnému prostředí může přispět malé

občerstvení (káva, čaj, ovoce, sušenky), které připraví učitel nebo sami žáci. Pokud občerstvení připravují sami žáci, je pro rodiče obtížnější odmítnout pohoštění, které připravilo jejich dítě.

Obě autorky dále popisují průběh společné konzultace, která by měla být zahájena navozením příjemné atmosféry nějakou neformální otázkou a nabídkou občerstvení. Následuje prostor pro žáka, jenž **nejprve sám zhodnotí své silné stránky**, úspěchy a pokroky za uplynulé období spolu s tím, co mu k úspěchu a pokroku pomohlo. Svá tvrzení většinou **dokládá žakovským portfoliem**. Učitel může žáka **doplnit** (především pokud se jedná o žáka s nízkým sebevědomím) a **ocenit** ho za jeho snahu, píli a práci za dané období. Žák se také vyjadřuje k tomu, co by mohl zlepšit, jakých cílů se mu dosáhnout **nepodařilo** a co bylo **příčinou nezdaru** atd. Učitel se opět k sebehodnocení žáka vyjadřuje, v případě potřeby mu pomáhá hledat příčiny neúspěchu a společně s žákem i rodiči formuluje plán na zlepšení a dosažení požadovaného cíle. Je dobré mluvit s rodiči o tom, co se jim osvědčilo při domácí přípravě. Pak následuje **diskuze s otázkami rodičů**. Nakonec všichni společně plánují konkrétní postup v dalším učení a stanovují „**plán**“ spolu se **strategiemi** učení, který by pomohl k dosažení cílů, kterých se bude žák snažit v následujícím období dostat. Je možné stanovit, co pro dosažení cíle udělá sám žák, případně jakou pomoc bude potřebovat. Je důležité, aby se do diskuze stále zapojovaly všechny tři strany (učitel, žák i rodiče) a aby měli rodiče i žák dostatečný prostor pro vlastní vyjádření. Každá ze stran by měla hovořit třetinu z určeného času, jedná se totiž o partnerský dialog, nikoliv o monolog učitele.

Učitel by měl hned na počátku školního roku objasnit žákům i učitelům systém tripartit. Sdělit, že bude tripartita trvat maximálně 20 minut a že je nutné dodržovat určený harmonogram (zdržení ovlivní další konzultaci). Učitel by měl rodičům objasnit, že je spolupráce s nimi i s jejich dítětem při konzultacích nesmírně důležitá (Krejčová, 2014; Krejčová, Kargerová, 2011).

Na společné konzultace rodiče často nebývají vůbec zvyklí. Za jejich školních let existovaly pouze hromadné třídní schůzky, které jejich rodiče často vnímali jako „nutné zlo“. Současní rodiče většinou vnímají tyto hromadné schůzky jako stresující, jelikož byli většinou káráni za to či ono nejen jejich rodiče na samotné schůzce, ale následně i oni doma. Problémem hromadných schůzek je právě jejich „hromadnost“. Často se

probírají problémy jiných žáků, které zajímají pouze rodiče „problémového žáka“. Ti se mohou cítit nepříjemně, protože se prospěch či chování jejich dítěte probírá před ostatními. Ostatní rodiče zase problémy cizího dítěte nemusejí zajímat. Při tripartitě k takové situaci dojít nemůže. Z těchto důvodů považují tripartitu za vhodnou alternativu klasických hromadných schůzek.

2. 9 Úskalí a problémy sebehodnocení

Za největší úskalí v sebehodnocení považuje A. Rakoušová (2008a) **nerealistické sebehodnocení žáků** (přílišná sebekritičnost nebo naopak absence sebekritiky). Škola nemůže všechny problémy ovlivnit či eliminovat, jelikož žákovské sebehodnocení ovlivňuje mnoho faktorů.

Mezi nejvýznamnější faktory patří rodinné prostředí. Již v předškolním věku se v rodině rozvíjí sebevědomí dítěte. Na něm závisí sebehodnocení a atribuce úspěchu či neúspěchu. Názor rodičů dítě předškolního věku přijímá bez výhrad a s jejich názorem se identifikuje. Proto je velice důležité, aby si rodiče tento fakt uvědomovali a dítě **nehodnotili příliš kriticky** nebo naopak zcela **nekriticky**. V mladším školním věku se dítě stejným způsobem identifikuje i s učitelem. Mezi další faktory ovlivňující sebehodnocení proto patří osoba učitele. Učitel je pro žáka významnou osobou a důležitou autoritou, v mladším školním věku žák přijímá učitelovo hodnocení (stejně jako rodičovské) nekriticky. Učitelovo hodnocení je na rozdíl od rodičovského objektivnější, protože je méně zatíženo emoční angažovaností. Je důležité, aby bylo učitelovo hodnocení kladně laděné a ke kladně laděnému sebehodnocení vedl i žáky. **Negativní hodnocení** a sebehodnocení může žákovu **sebevědomí** značně **narušit**. Ovšem i nepřiměřeně optimistické sebehodnocení žáků by měl učitel usměrňovat. Přitom však stále pamatovat na to, že jedno pokárání může zhatit sto pochval. Bude-li učitel potvrzovat **nereálná hodnocení**, kterým se žákovi dostává v rodinném prostředí, stane se učitelovo hodnocení etickým problémem. Učitelovo hodnocení je základem pro sebehodnocení žáka, které je zpravidla nastavením zrcadla „dospělým lidem“.

Učitel by měl sebehodnocení nejprve správně modelovat, žákovské sebehodnocení následně regulovat a **eliminovat nadhodnocování a podhodnocování** žáků. Pokud sebehodnocení žáka neodpovídá pravdě nebo není úplné, může učitel žáka vyzvat, aby

provedl sebehodnocení znovu. Díky tomu se žák nad sebehodnocením opětovně zamyslí a pokusí se ho zkvalitnit. Sebehodnocení je pro školní úspěch žáka velice důležité. Pokud má žák **nízké sebevědomí**, ve škole pracuje **pod úrovní vlastních schopností** a je většinou méně aktivní. Pokud je však sebehodnocení adekvátní, žák se méně obává neúspěchu, překonává ochotně potíže, čímž stimuluje vlastní školní výkon.

Od středního a staršího školního věku začínají být žáci kritičtí k učiteli i k jeho hodnocení, na kterém jsou již méně závislí, identifikují se spíše s vrstevníky. Sebehodnocení směřují směrem ke kritériím, která na učiteli požadují – chtějí znát, co od nich požaduje. Může docházet k **problematickým konfrontacím mezi hodnocením učitele a sebehodnocením žáka**. Dochází-li k nesouladu v hodnocení, žáci přestávají hodnocení učitele chápat jako osobně významné a nastupuje ochlazení vzájemného vztahu. Nejčastěji, má-li učitel tendenci zasahovat do hodnocení žákovy píle či snahy, které nelze objektivně posoudit. Z toho důvodu je nutné se sebehodnocení učit a trénovat již od prvního ročníku základní školy. Žák si totiž zvykne na to hodnotit sám sebe. Žák je již od počátku školní docházky subjektem vlastního utváření, nikoliv jen pasivním objektem.

Nevhodným se jeví, pokud učitel užívá **formulační stereotypy**. Ty mívají nízkou informační hodnotu a jsou pouze formálním sebehodnocením. Učitel nejprve modeluje vlastní hodnocení cíleně, konkrétně a výstižně prostřednictvím popisného jazyka. Jazyk **posuzující** je pro kvalitní sebehodnocení **nevhodný** (více v kapitole 1. 5). Nejvyšší motivační hodnotu zastupují výroky popisné (např.: „*Daří se mi odlišit podstatné jméno od slovesa.*“ nebo „*Ještě mi dělá potíže hledání slov v Pravidlech.*“). V případě nezdaru následuje po učitelově hodnocení informace o tom, jakým způsobem dále postupovat ke zlepšení.

Učitel by měl dávat pozor na to, aby v hodnocení a sebehodnocení **nedocházelo k nevhodným zjednodušením**, která mohou připomínat tradiční klasifikaci. Je tedy nevhodné redukovat sebehodnocení na bipolární stupnici (např. *daří se* - *nedaří se*, *umím* - *neumím*). Takové hodnocení vede ke schematismu v sebehodnocení, je příliš zjednodušené a z hlediska rozvoje osobnosti je ještě méně efektivní než klasifikace. Sebehodnocení by mělo být rozmanité, mělo by žákovi pomoci prožít pocit osobní hodnoty (Rakoušová, 2008a).

2. 10 Závěrečné shrnutí teoretické části

Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, které se snaží nastínit problematiku školního hodnocení a sebehodnocení. První kapitola vymezuje definici pojmu hodnocení a školní hodnocení, poukazuje na základní funkce, typy, formy, kritéria a indikátory hodnocení i sebehodnocení, zabývá se možnostmi spolupráce na hodnocení a sebehodnocení mezi učitelem a žákem, formuluje znaky kvalitního hodnocení a sebehodnocení. Hodnocení se u nás od 90. let 20. století po vzoru moderních trendů začalo více soustředit na potřeby dítěte. Z toho důvodu se jako vhodným typem hodnocení jeví **formativní hodnocení**, jež je průběžné a žákovi pomáhá ke zlepšování a k efektivnějšímu učení. Jako vhodné se také ukázalo hodnocení na základě **individuální vztahové normy**, při kterém není žák srovnáván s ostatními spolužáky, ale pouze s vlastními výkony v průběhu času. Důraz je kladen na hodnocení **kladně laděné**, jež se nesnaží poukazovat pouze na chyby žáka, ale především na jeho **silné stránky**. Hodnocení by nemělo být pouze výsadou učitele, ale měl by se na něm **podílet** i žák, spolužáci a rodiče. K hodnocení je též důležité využívat **popisný jazyk** uplatňující se především ve slovním hodnocení. Pokud se žákovi podaří popisný jazyk ovládat, přispívá tím k vlastnímu rozvoji dovednosti sebehodnocení. Všechny znaky hodnocení podporují individualitu žáka, jeho vnitřní motivaci a pomáhají mu k efektivnějšímu učení. Jestliže hodnocení splňuje tyto předpoklady, hovoří se o **kvalitním hodnocení**, které je cestou k rozvoji dovednosti sebehodnocení.

Druhá kapitola se zabývá **sebehodnocením**, při kterém žák hodnotí vlastní výkon a pokrok. I ke kvalitnímu sebehodnocení je důležité používat **popisný jazyk**, který je zpočátku modelován učitelem. A právě učitel je významným faktorem, který působí již od počátku primární školy na sebepojetí žáků. Proto by mělo být sebehodnocení laděné pozitivně, mělo by se zaměřovat na silné stránky žáka, slabé stránky nezveličovat, ale zamýšlet se nad tím, proč se žákovi v něčem nedaří, snažit se hledat příčiny a strategie ke zlepšení. **Pozitivně laděné** sebehodnocení podporuje sebedůvěru žáka k překonávání stanovených úkolů a cílů. Druhá kapitola hovoří též o smyslu hodnocení pro žáka, o podmínkách umožňujících kvalitní sebehodnocení, mezi které patří především **bezpečné a přátelské třídní klima**, **partnerský vztah** mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem, **dostatek času** na sebehodnocení, vhodné nástroje pro sebehodnocení a **spolupráce rodičů**. Jsou zmapovány předpoklady a doporučené postupy při počátečním

rozvoji dovednosti sebehodnocení. Je také zdůvodněno, proč je vhodné se sebehodnotícími aktivitami začínat již na počátku primární školy. Součástí druhé kapitoly je také souhrn sebehodnotících činností, jež se v praxi učitelů v rozvoji dovednosti sebehodnocení žáků osvědčily. Patří mezi ně sebehodnocení pomocí symbolů (smajlíci atd.), sebehodnotící listy a sešity, týdenní plány, žákovská portfolia atp. Část druhé kapitoly je také věnována konzultacím mezi učitelem, žákem a rodiči (tripartity), které představují jednu z možností zapojení rodičů do sebehodnocení žáka, i úskalími, jež sebehodnocení přinášejí.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

3. Cíle, metody, organizace výzkumu, výzkumný vzorek

3. 1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

3. 1. 1 Cíle výzkumu

Základními cíli výzkumu bylo:

- 1) Systematické a dlouhodobé zkoumání deseti žáků z hlediska rozvoje dovednosti sebehodnocení v průběhu půl druhého roku.
- 2) Zmapování strategií třídního učitele pomáhajících k rozvoji dovednosti sebehodnocení žáků.
- 3) Zmapování strategií třídního učitele pomáhajících k rozvoji realistického sebehodnocení žáků.
- 4) Sledování možnosti zapojení rodičů do procesu rozvoje sebehodnocení jejich dítěte.

3. 1. 2 Výzkumné otázky

Hlavními výzkumnými otázkami, na které mělo empirické šetření přinést odpovědi, byly:

- 1) Lze u žáků prvního ročníku ZŠ účinně rozvíjet dovednost sebehodnocení?
- 2) Lze u žáků s nízkým sebevědomím zlepšit náhled na sebe na základě pozitivního hodnocení učitele (hodnocení spolužáků)?
- 3) Jaké strategie učitele pomáhají žákům k rozvoji dovednosti sebehodnocení?
- 4) Má zapojení rodičů do hodnocení žáka vliv na žákovo sebehodnocení?

3. 2 Metody získávání a zpracování dat

Vzhledem k tomu, že se v případě mé diplomové práce jedná o **výzkum kvalitativní**, jehož výsledky nelze kvantifikovat či vyjádřit statistickými metodami, využila jsem pro zpracování dat **metody explorativní (dotazník, rozhovor), pozorování a analýzu výsledků činnosti žáků**.

Základní kvalitativní metodou výzkumu bylo **pozorování výuky** (zejména sledování strategií hodnocení žáků učitelem a hodnotících a sebehodnotících aktivit), jež jsem během výzkumu používala nejvíce. Pozorování bylo uskutečňováno jednou za měsíc a bylo zaznamenáváno pomocí volného popisu. Na základě pozorování jsem se snažila popsat strategie hodnocení učitele, jejich vliv na sebehodnocení vytipovaných žáků a hodnotící a sebehodnotící činnosti využívané během vzdělávacího procesu.

Další kvalitativní metodou byl **rozhovor s třídním učitelem**, který se pokusil mapovat jeho strategie pro kvalitní rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků a jeho názor na rozvoj dovednosti sebehodnocení jednotlivých žáků od počátku první třídy do pololetí druhé třídy. Jednalo se o rozhovor **strukturovaný s uzavřenými i otevřenými otázkami**. **Strukturovaný rozhovor** s otevřenými i uzavřenými otázkami jsem také použila na počátku celého výzkumu jako **předvýzkum** pro výběr vhodného výzkumného vzorku.

Pro potřeby výzkumu byly užity i **dotazníky pro rodiče** žáků. Dotazníky byly rodičům zadány po skončení výzkumu, obsahovaly uzavřené i otevřené otázky a snažily se mapovat názory rodičů na rozvoj dovednosti sebehodnocení jejich dětí.

Pro účely výzkumu jsem též použila **audiozáznamy z konzultací** (učitel – žák – rodiče), tzv. **tripartit**. Audionahrávky z tripartit jsem přepsala do písemné podoby a jsou jednou ze složek diplomové práce.

Poslední součástí výzkumu byla **analýza výsledků činnosti žáků**. Šlo především o sebehodnotící listy žáků z tripartit, různé písemné i ústní podoby sebehodnocení po provedených činnostech.

3. 3 Výzkumný vzorek – výběr školy, třídy

Pro účely výzkumu jsem vybrala deset žáků prvního, respektive druhého ročníku Soukromé základní školy Cesta k úspěchu v Praze. Tato škola se zaměřuje na vzdělávání nadaných žáků, dbá na **celkový rozvoj osobnosti dítěte** se zvláštním důrazem na podporu jeho **kladného sebehodnocení**, komplexního myšlení, **přirozené touhy po vědě** a zkoumání. Škola se snaží o vytvoření takových podmínek k učení, které by **respektovaly individualitu** každého dítěte, pomáhaly mu ve školním i osobnostním rozvoji a k dosahování jím stanovených cílů. Škola zahrnuje pouze pět tříd prvního stupně základní školy, přičemž jsou standardem malé počty žáků ve třídách. Tento fakt velice pozitivně přispívá k **přátelskému klimatu** celé školy. Žáci k sobě díky tomu mohou mít bližší vztah než děti z velkých sídlištních škol.

Dalším pozitivem školy je důraz na **kooperaci**, vzájemnou **důvěru** a **partnerský vztah** mezi žáky a učiteli, **demokratické** prostředí a podporu kladení otázek a odpovědí. Škola též rozvíjí umění **prezentovat** své **schopnosti** i znalosti, **naslouchat** druhým a **diskutovat**. Součástí školního vzdělávacího plánu je **slovní hodnocení**, které žáky provází od prvního ročníku.

Třídní učitel Eduard, u kterého jsem výzkum prováděla, dbá v souladu s filozofií školy zejména na příjemné a bezpečné klima třídy, vzájemnou důvěru, partnerský vztah s žáky, rozvoj spolupráce žáků, pozitivní hodnocení a sebehodnocení žáků.

Po prvotním předvýzkumu (konec září 2013) a vytipování vhodného výzkumného vzorku, jsem se cíleně zaměřila na **deset žáků**, jejichž rozvoj jsem sledovala od počátku prvního ročníku do poloviny druhého ročníku. Jednalo se o **sedm chlapců** a **tři dívky** ve **věku od šesti do sedmi let**. Všechny chlapce jsem znala již od března 2013 z kurzu pro předškoláky, který jsem ve škole vedla a který všichni chlapci navštěvovali. Předvýzkum jsem realizovala pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými i uzavřenými otázkami se všemi žáky prvního ročníku. Na základě rozhovorů jsem následně cíleně vybrala takový výzkumný vzorek, který by obsahoval různé typy žáků, a to žáky s tendencí se podhodnocovat, žáky zdravě sebevědomé až přeceňující se, žáky, jejichž počáteční úroveň dovednosti sebehodnocení byla na nízké úrovni, a také žáky, kteří poměrně jasně formulovali své názory na vlastní úspěchy i neúspěchy.

Záměrně jsem vybrala malý výzkumný vzorek, jelikož jsem chtěla vývoj dovednosti sebehodnocení u jednotlivých žáků zkoumat hloubkově.

3. 4 Organizace výzkumu

Výzkumná část diplomové práce byla **zahájena v září 2013** na počátku školního roku 2013/2014 při vstupu žáků do prvního ročníku a byla **zakončena v lednu 2015** v pololetí druhého ročníku.

Na konci září 2013 jsem realizovala předvýzkum v celém prvním ročníku, na jehož základě jsem vybrala deset žáků prvního ročníku. Během dvou týdnů jedna žákyně z důvodu stěhování přestoupila na jinou školu, takže mi pro výzkum zůstalo pouze devět žáků.

V listopadu 2013 proběhly první tripartity, jež mapovaly počáteční úroveň dovednosti sebehodnocení žáků.

V následujícím období (od prosince 2013 do června 2014, od září 2014 do prosince 2014) jsem jednou až dvakrát měsíčně realizovala výzkum na základě pozorování žáků i učitele. Zajímaly mě především strategie hodnocení žáků učitelem, dovednost sebehodnocení žáků a hodnocení spolužáků.

Do výzkumu jsem od ledna 2014 zapojila dívku Ester, jelikož jsem věděla, že budu muset jednoho žáka na přání rodičů z výzkumu zcela vyřadit. Jeho jsem tedy do výzkumu nakonec vůbec nehrnula. Ester v lednu 2014 do třídy přestoupila z jiné školy, protože ji její původní paní učitelka v tělesné výchově nutila do cvičení, které dívka nezvládala. Paní učitelka byla zaměřená především na výkony žáků a nerespektovala, že dívka není fyzicky příliš zdatná a schopná některá cvičení zvládnout. Tělesnou výchovu jí podle vyprávění rodičů zcela znechutila. Přesto, že je dívka velmi inteligentní a ve všech ostatních předmětech nadprůměrná, začala se kvůli tělocviku bát chodit do školy. Zajímalo mě, jak se změní její vztah nejen k tělocviku, ale i ke škole, pokud se bude vzdělávat v prostředí respektující žákovu individualitu.

Na počátku června 2014 se uskutečnily druhé tripartity a na konci června 2014 jsem musela s jedním chlapcem ukončit spolupráci na výzkumné části, protože se

z pracovních důvodů rodičů odstěhoval do zahraničí. Jeho rozvoj dovedností sebehodnocení je proto vyhodnocen pouze za jeden školní rok.

V druhé polovině listopadu 2014 proběhly třetí a zároveň poslední tripartity. Po poslední tripartitě rodiče všech pozorovaných žáků vyplnili dotazníky mapující jejich názor na rozvoj dovedností sebehodnocení jejich dítěte.

Počátkem ledna 2015 jsem s panem učitelem provedla závěrečný rozhovor, který se snažil mimo jiné postihnout jeho názor na rozvoj dovedností sebehodnocení jednotlivých žáků.

4. Výsledky výzkumu a jejich diskuze

4. 1 Situace ve třídě, metody a strategie učitele pomáhající rozvíjet dovednost sebehodnocení žáků

V následujících podkapitolách jsou shrnuty a popsány metody a strategie pana učitele i situace, které jsem během výzkumu ve třídě mohla pozorovat a které pomáhají žákům již od počátku primární školy v rozvoji dovednosti sebehodnocení. Některé produkty žáků ze sebehodnotících aktivit jsou podrobně analyzovány vzhledem k rozvoji sebehodnocení jednotlivých žáků.

4. 1. 1 Situace během hodin psaní – hodnocení napsaných písmen podle kritérií

Při hodině psaní žáci trénovali písmena nejprve společně na tabuli. Pan učitel předepsal velké písmeno na tabuli a na velký arch papíru. Každý žák vzorově napsané písmeno na velkém archu několikrát obtáhl a poté zapsal (menší) na tabuli. Každý žák si písmeno trénoval i do své písanky. Jakmile zapsali všichni žáci písmeno na tabuli, začalo společné hodnocení všech písmen. Písmena se hodnotila postupně od prvního do posledního. Tuto hodnotící aktivitu začali žáci trénovat již na počátku první třídy (září 2013) a provázela je celým nácvikem psaní.

Pan učitel se například zeptal: „První písmeno P. Jak je napsané? Musí do nemocnice nebo je napsané správně?“ Žáci písmena **hodnotili podle čtyř kritérií** - tvar, sklon, velikost (přesahuje-li pod linku nebo nad linku), tloušťka (úměrnost). Nejprve hodnocení modeloval pan učitel, během dalších hodnocení hodnotili sami žáci. Pokud některé kritérium písmeno nesplňovalo, žák k němu dopsal kříž jako znak toho, že musí písmeno do nemocnice. Hodnotitel vždy **slovně doplnil**, jaké kritérium písmeno nesplňuje. Připojil také doporučení na zlepšení, které se tematicky vztahovalo k léčbě v nemocnici. Bylo-li písmeno příliš široké, žák mu doporučil zhubnout a cvičit. Pokud nemělo správný tvar, žák mu doporučil rehabilitaci a cvičení pro správné držení těla atd. Písmena splňující všechna stanovená kritéria byla označena zeleným zátrhem („odfajfkována“).

4. 1. 2 Společné hodnocení dodržování třídních pravidel

Tato situace se stala v září 2013 na počátku prvního ročníku a týkala se žákyně Angeliky. Angelika je hyperaktivní dítě, často se jí nechce v hodinách pracovat, lehá si pod lavici, vykřikuje, zpívá nebo si povídá sama pro sebe (ovšem nahlas, takže při práci ruší ostatní děti). Také se stává, že ostatní děti obtěžuje – dává jim polibky, přestože o to nestojí, chce si s nimi hrát, i když nechťejí, během hodiny se zvedne z lavice a jde si povídat s nějakým spolužákem atd. Pan učitel se snaží již od předškolního kurzu s Angelikou pracovat – motivuje ji k práci, vysvětluje, že pokud si s ní někdo zrovna nechce hrát, musí to respektovat. Angelika je však osobnost, která si nenechá do ničeho mluvit.

Pan učitel se rozhodl situaci s Angelikou řešit společně s celou třídou. Všichni si sedli do kruhu na koberec a pan učitel se Angeliky zeptal, jak hodnotí svůj přístup k práci. Angelika neodpověděla. Zeptal se jí, jak se v hodinách chová. Angelika pouze sklopila oči, ale opět nic neřekla. Pan učitel chvíli počkal, jestli se Angelika rozhodne něco říci. Poté se jí zeptal znovu. Angelika velice bojácně a potichu řekla, že se někdy nechová úplně dobře. Pan učitel chtěl vědět, v čem konkrétně se nechová dobře. Angelika však nevěděla.

Pan učitel proto vyzval ostatní žáky, zda mají na Angeličino chování stejný názor jako ona. Pokud si někdo všiml jejího nesprávného chování a chtěl to říct, mohl se ujmout slova. Někteří žáci se začali hlásit o slovo a poté výstižně vyjmenovávali, v čem se Angelika nechová správně. Pan učitel se Angeliky zeptal, jestli souhlasí se vším, co řekli její spolužáci a zda nechce něco dodat. Ona souhlasila, ale nic nedodala. Pan učitel Angeliku pochválil za to, že se jí daří v učení, obětavě každému pomáhá, ale že musí s názory ostatních souhlasit. Zeptal se, zda by chtěla své chování zlepšit. Angelika přikývla. Ostatních spolužáků se zeptal, jestli věří v to, že se Angelika pokusí nad svým chováním zamyslet a že se ho bude snažit zlepšit. Všichni spolužáci přikyvovali, někteří dodávali: „Určitě to zvládneš.“ Pan učitel (i ostatní žáci) Angelice slíbili, že se jí pokusí pomáhat, ale musí se především snažit ona sama. Angelice se i přesto, že byla z diskuze trochu smutná, rozzářily oči a začala se usmívat. Věděla, že se může spolehnout na jejich podporu a víru v její zlepšení.

4. 1. 3 Sebehodnocení napsaných písmen

V učebnici, jež žáci od prvního ročníku používají (Český jazyk 1, Začínáme číst a psát, genetická metoda, nakladatelství Fraus), je po nácviku každého písmene vymezen prostor pro sebehodnocení napsaného písmene. Pan učitel tuto podobu sebehodnocení již od počátku psaní s žáky využíval. Žáci měli po zapsání celého řádku písmen zvolit jedno nejlépe napsané písmeno (podtrhnout zeleně) a jedno nejnepovedenější písmeno (podtrhnout červeně). Červeně podtržené písmeno se měli žáci pokusit opravit a zapsat ho do políčka na konci řádku.

Žáci měli písmena hodnotit podle čtyř **kritérií** – tvar, velikost, sklon a úměrnost. Pro většinu žáků bylo velice těžké rozhodnout se pouze pro jedno písmeno. Po společné diskuzi pan učitel po několika zhodnocených písmenech rozšířil pravidlo na zhodnocení nejlépe a nejhůře napsaného písmene na více písmen, ovšem pouze v případě, že se žákovi nepodaří rozhodnout se pouze pro jedno nejlépe a jedno nejhůře napsané písmeno.

Podle pana učitele bylo sebehodnocení písmene pro žáky zpočátku **nesmírně obtížné. Nebyli schopni** písmena **zhodnotit podle** všech stanovených **kritérií**, přestože jim pan učitel hodnocení několikrát modeloval. Někteří žáci si pravidlo sami upravili a začali označovat všechna správně a všechna špatně napsaná písmena. Přestože pár žáků s kritérii dokázalo pracovat, většině žáků se to nepodařilo. Žáci nebyli schopni určit, proč je jedno písmeno napsané lépe než druhé. Byli s to **pouze určit**, zda je písmeno napsané správně nebo špatně, ale **určení širší škály** (trochu lépe, trochu hůře, nejlépe, nejhůře) ještě **nedokázali**. Ovšem jednalo se o první pokusy o sebehodnocení podle kritérií, při dalších pokusech se žákům dařilo lépe. Je také důležité dodat, že je sebehodnocení na základě kritérií velmi nesnadné.

Přestože se všem žákům zpočátku nedařilo s kritérii pracovat bez obtíží, jsem přesvědčená, že lze se sebehodnocením žáků začínat již na počátku prvního ročníku základní školy, dokládá to mimo jiné i úvodní strana učebnice (Český jazyk 1, Začínáme číst a psát, genetická metoda, nakladatelství Fraus). Žák na první straně zaznamenává, na co se ve škole těší, co již umí a co se chce naučit. Některé ukázky z první strany učebnice jsou součástí přílohy (viz příloha č. 1), další ukázky jednotlivých sebehodnocení žáků z téže přílohy pochází z prvního pololetí prvního ročníku (podzim 2013), tedy z počátku jejich rozvoje dovednosti sebehodnocení.

Adam se při sebehodnocení napsaných písmen (viz příloha č. 1. 1) snažil označovat vždy pouze jedno nejlépe a jedno nejhůře napsané písmeno. Přestože pro něj muselo být těžké označit vždy pouze jedno, pokoušel se splnit daný úkol co nejlépe. Adama jsem při hodnocení písmen pozorovala, skutečně se nad hodnocením zamýšlel a písmena neoznačoval náhodně, ale promyšleně.

Během sebehodnocení napsaných písmen se **Alexandr** příliš nesnažil najít pouze jedno nejlépe a jedno nejhůře napsané písmeno. Podtržena byla vždy většina jeho napsaných písmen. Alexandr byl schopný určit pouze to, zda je písmeno napsané správně nebo špatně. Na základě ukázky (viz příloha č. 1. 2) i podle mínění pana učitele, který Alexandrovo počínání během hodnocení písmen sledoval, se domnívám, že Alexandr hodnocení písmen příliš nepromýšlel a nerozlišoval, zda je písmeno napsané skutečně pěkně nebo nepovedeně, s kritérii pravděpodobně nepracoval vůbec.

Anička se zpočátku snažila označit pouze jedno nejlépe a jedno nejhůře napsané písmeno. Ona byla jednou z těch, kterým hodnocení jednoho nejpovedenějšího a nejpovedenějšího písmene připadalo nesmírně obtížné, proto byla ráda, když mohla označit písmen více (viz příloha č. 1. 3). Označovala všechna povedená a nepovedená písmena.

Bára také ráda využila možnost zhodnotit více nejlépe a nejhůře napsaných písmen. Tímto způsobem však označila většinou pouze dvě písmena z každé kategorie (viz příloha č. 1. 4). Z ukázky je vidět, že se snažila písmena kvalitně zhodnotit. Při pozorování na ní bylo vidět, že se snaží úkol splnit svědomitě, písmena porovnávala a dlouho se rozhodovala, jaké písmeno zvolit.

Ester se do hodnocení písmen přidala až na počátku ledna, kdy přišla do třídy jako nová. Ester využila možnost zhodnotit více písmen, pokud se jí zdálo, že se jich povedlo nebo nepovedlo více. Také pro ni bylo obtížné podle kritérií označit pouze jedno nejlepší a jedno nejhorší písmeno. Přesto u některých hodnocení skutečně označila jen jedno písmeno z každé kategorie (viz příloha č. 1. 5).

K hodnocení písmen se **Matyáš** stavěl velice laxně. Když jsem ho pozorovala, bez rozmýšlení podtrhl jakékoliv písmeno. Podle mého pozorování i podle pana učitele se domnívám, že bylo pro Matyáše těžké nejen vybrat nejlépe a nejhůře napsané písmeno, ale i rozhodnout, zda je písmeno napsané hezky nebo ne (viz příloha č. 1. 6). Kritéria

Matyáš nejspíše vůbec nezohledňoval. Jeho obtíže s největší pravděpodobností souvisejí i s jeho velice nízkou schopností soustředění.

Max (viz příloha č. 1. 7) zpočátku označil pouze jedno písmeno z každé kategorie. Pokud měl tu možnost, rozhodl se označit písmen více. Maximálně však označil dvě písmena od každého. Max se při hodnocení velice snažil a promýšlel ho, ale bylo pro něj zpočátku náročné. Sám hovořil o tom, že se snaží pracovat s kritérii, ale je to pro něj nesnadné.

Ukázky z učebnic **Tadeáše** se mi nepodařilo získat. Z pozorování ale usuzuji, že bral sebehodnocení písmen velice vážně. Vždy rozmýšlel, jaké písmeno podtrhnout zeleně a jaké červeně. Během několika pozorování mi řekl, že je pro něj těžké označit pouze jedno písmeno z každé kategorie a že nikdy neví, zda písmeno, které podtrhl, je skutečně nejlépe nebo nejhůře napsané. S kritérii se snažil pracovat. Tato činnost pro něj byla zpočátku náročná, ale svými tvrzeními potvrdil, že k úkolu přistupuje zodpovědně, přemýšlí o něm a uvědomuje si jeho obtížnost. O náročnosti sebehodnocení písmen hovořil i při první tripartitě. Tadeáš byl rád, když mohl po změně pravidel označit více písmen, a také toho využil, aniž by však bezmyšlenkovitě označil všechna písmena.

Pan učitel mi vyprávěl o zajímavé situaci, která se během sebehodnocení písmen u **Tomáše** několikrát opakovala a které jsem i já byla jednou svědkem. Tomáš byl s hodnocením písmen vždy rychle hotový a téměř se nad ním nezamýšlel. Často také některé písmeno záměrně zkazil, aby ho mohl podtrhnout červeně jako nejhůře napsané. Podle slov pana učitele tak činil nejspíše proto, že nevěděl, jak se s úlohou vypořádat. Nevěděl, jak aplikovat stanovená kritéria hodnocení na napsaná písmena, proto napsal některé písmeno záměrně špatně, aby splnil zadaný úkol nebo si ulehčil práci a nemusel se přemýšlením nad sebehodnocením zabývat. Tuto situaci pan učitel pozoroval pouze u tohoto žáka. V příloze (viz příloha č. 1. 8) je jasně vidět, že první dvě napsané ukázky záměrně pokazil. Pan učitel mi k těmto ukázkám doplnil, že Tomáš například nikdy neměl problém s psaním zrcadlových písmen (písmeno s), proto oba usuzujeme, že toto písmeno pokazil cíleně. Druhý napsaný řádek dokazuje, že poslední písmena (e, a u) také záměrně zkazil.

4. 1. 4 Teploměr štěstí – sebehodnocení (nejen) školních výsledků

Jednu ze sebehodnotících aktivit, kterou pan učitel využívá, je aktivita, jež sám nazývá Teploměr štěstí. Žáci do teploměru zaznamenávají, jak se cítí ve škole či doma, jak se jim ve škole daří, jak se chovají a jak se snaží. Na levé straně začíná teploměr mračivým obličejem a končí na pravé straně usměvavým obličejem. Čím více políček směrem k usměvavému obličejí je vybarveno, tím se žák cítí či chová lépe, případně snaží více. Některé ukázky z této aktivity jsou součástí přílohy (viz příloha č. 2).

Při zadávání teploměrů, jež proběhlo v březnu 2014, jsem byla přítomná. Snažila jsem se každého žáka po odevzdání doptat, proč svůj teploměr vyplnil právě takto. S některými žáky jsme o této aktivitě hovořili na druhé tripartitě. Před samotným vyplňováním pan učitel **modeloval** hodnocení na podobném teploměru, ale s jinými kategoriemi.

O **Adamově** teploměru jsme hovořili na druhé tripartitě. Adam rodičům objasnil jeho princip a poté se k němu vyjadřoval. Vyplnil, že se doma cítí mnohem hůře než ve škole (viz příloha č. 2. 1). Maminka chtěla vědět, proč tomu tak je a zda by mohla udělat něco pro to, aby se i doma cítil výborně jako ve škole. Adam o tom však nechtěl mluvit a dodal, že by to chtěl říci mamince v soukromí. Při jednom setkání na konci školního roku mi maminka sdělila, že jí Adam již několikrát řekl, že je ve škole větší zábava než doma a že pan učitel vymýšlí vtipné úkoly, které ona příliš vymýšlet neumí. Nejspíše proto Adam zaznamenal, že se ve škole cítí lépe. Adam také označil, že se ve škole snaží úplně nejvíce. S tím pan učitel zcela souhlasil. Adam označil, že se ve škole chová téměř výborně. Pan učitel s jeho hodnocením nesouhlasil. Dokládal to na bezchybném dodržování třídních pravidel, na ochotě pomáhat ostatním žákům. Políčko s tím, jak se mu ve škole daří, nevyplnil zcela, chyběly mu dvě kolonky. Podle něj mu dělá ještě obtíže matematika a psaní. U Adama bylo podle učitele i v této kategorii zřejmé, že se v sebehodnocení trochu **podceňoval**.

Alexandr poměrně realisticky zhodnotil, že se ve škole nechová příliš dobře a že se ani příliš nesnaží (viz příloha č. 2. 2). S jeho rozhodnutím souhlasil i pan učitel, ale dodal, že by v chování zvolil nižší hodnocení a že se v tomto ohledu Alexandr nadhodnotil. Pan učitel téměř souhlasil i s Alexandrovým míněním o tom, jak se mu ve škole daří. Přestože se Alexandr již od počátku první třídy jeví jako nadhodnocující se, nebylo to v sebehodnocení pomocí teploměru příliš znát. Možná bychom

nadhodnocení mohli pozorovat v chování. Alexandr moc dobře ví, že pravidla porušuje a zasloužil by si nepříznivější hodnocení, ale sám by si možná přál, aby bylo lepší, proto ho takto označil.

Anička vyplnila (viz příloha č. 2. 3), že se jí ve škole ve všem daří, přestože při první tripartitě hovořila o tom, že se jí v českém jazyce nedaří délka samohlásek. Od té doby ale uběhlo pár měsíců, takže se podle vlastního mínění mohla zlepšit. Vysvětlila mi, že se doma i ve škole cítí úplně výborně a že to do grafu zakreslila chybně. Sama zaznamenala i ústně potvrdila, že se ve škole vždycky nesnaží tak, jak by mohla (jedno políčko nebylo vyplněné). S chováním nemá podle ní žádné problémy. Pan učitel s tvrzeními Aničky souhlasil, ale doplnil, že se jí ještě zcela nedaří správné určování délek samohlásek. Aniččino hodnocení bylo **poměrně realistické**.

Bára do teploměru (viz příloha č. 2. 4) zapsala, že se ve škole snaží a doma i ve škole cítí nejlépe, jak to jde. Do stupnice, jak se jí ve škole daří, vyznačila devět políček z deseti. Svoji volbu odůvodnila tím, že se jí ještě úplně nedaří psát čísla zcela správně (cíl, který si stanovila na první tripartitě). Chování označila stejně, ale nebyla schopná říci proč. Pan učitel zcela nesouhlasil s posledními dvěma zmíněnými tvrzeními. Doplnil, že se Báře již daří psát všechna čísla správně a ve škole se chová bez problémů a neporušuje žádná třídní pravidla. Bára se v tomto ohledu **trochu podcenila**.

Ester sice vyplňovala Teploměr štěstí „od středu“ (viz příloha č. 2. 5), takže jsem si zpočátku myslela, že chtěla vyplnit všechny kategorie průměrně, ale po vyplnění mi vysvětlila, že jsou všechny kategorie vyplněné úplně. Do kategorie, jak se jí ve škole daří, zaznamenala devět políček z deseti se slovy, že se jí úplně nedaří v matematice. Pan učitel zcela souhlasil se všemi kategoriemi, které vyplnila. Z jeho pohledu se Ester zhodnotila poměrně **realisticky**.

Matyáš vyplnil všechny kategorie na maximální úroveň (viz příloha č. 2. 6) a vyplnění mu trvalo krátkou chvíli. Pan učitel s jeho míněním však nesouhlasil a doplnil, že jsou pro Matyáše **sebehodnotící aktivity** ještě stále nesmírně **obtížné**.

Max při vyplňování teploměru nad jednotlivými kategoriemi dlouho přemýšlel a rozhodoval se, jak je vyplnit. V posledních třech kategoriích (jak se mu ve škole daří, jak se snaží a jak se chová) vyplnil devět políček z deseti (viz příloha č. 2. 7). Ústně dodal, že se mu příliš nedaří v angličtině, proto neoznačil všechna pole. Snažení

komentoval takto: „Někdy se mi moc nechce, no.“ K chování se nevyjádřil. Podle mínění pana učitele se Max v chování a v úspěších **mírně podcenil**.

Tadeáš komentoval svou volbu až na druhé tripartitě. Ukázal mamince svůj teploměr, do kterého zaznamenal, že se ve škole necítí příliš dobře – vyznačil pouze tři pole z deseti (viz příloha č. 2. 8). Všichni zúčastnění chtěli vědět, proč se Tadeáš ve škole necítí dobře. On nám však vysvětlil, že to znamenalo, že mu nebylo dobře zdravotně, protože byl v poslední době unavený kvůli lékům na alergii. Zcela vyplněné měl dvě kategorie (jak se ve škole snaží a chová). S těmito tvrzeními pan učitel zcela souhlasil. Nesouhlasil příliš s tím, že se Tadeášovi ve škole příliš nedaří (sedm polí z deseti). Tadeáš k tomu dodal, že se mu ještě nedaří čtení a někdy ani dodržování třídních pravidel. Pan učitel Tadeáše podpořil a vyjádřil, že podle něj se mu ve škole daří výborně, dokládal to na některých jeho úspěších. U Tadeáše se projevil sklony **podceňovat se**.

Tomáš se vyplňováním teploměru nezabýval příliš dlouho a všechny kategorie doplnil stejně – devět polí z deseti (viz příloha č. 2. 9). Když jsme o jeho teploměru hovořili na druhé tripartitě, řekl, že u každé kategorie nechal jedno políčko volné, protože všechno může být trochu lepší. Dál se k sebehodnocení nevyjadřoval. Bylo vidět, že se Tomáš nad sebehodnocením příliš nezamýšlel a práci si velmi usnadnil. Podle pana učitele pro něj byly **sebehodnotící** aktivity stále **obtížné**.

Na základě výše zmíněných argumentů jsem se přesvědčila, že hodnocení nebo **sebehodnocení** prostřednictvím **symbolů nemusí být** vždy zcela **dostačující**. Žák může zadání úkolu pochopit jinak nebo mu nemusí porozumět vůbec. Žák sice na základě různě široké škály vybere a zhodnotí, jak se mu dařilo, jak se cítil atp. Z označeného symbolu však není patrné, zda zadání úlohy skutečně pochopil, co ho vedlo k takové volbě, kde vidí problém případného neúspěchu atd.

Pokud bych tedy volila sebehodnocení pomocí symbolů a chtěla bych, aby měla činnost skutečně přesnější výpovědní hodnotu, měla bych po žácích vždy **požadovat slovní komentář**. V opačném případě se musí počítat s tím, že výpovědní hodnota činnosti patrně nebude zcela přesná.

4. 1. 5 Semafor

Metodu Semafor pan učitel užívá jako rychlou zpětnou vazbu. Prostřednictvím tří kartiček nebo pastelek (červená, oranžová, zelená) dávají žáci najevo, do jaké míry probranému učivu porozuměli (zelená – nejvyšší míra, červená - nejnižší). Kartičky užívá i k vyjádření žákových aktuálních pocitů nebo k vyjádření sebehodnocení žáků na otázku „Jak se Ti aktivita dařila?“ apod.

4. 1. 6 Presentace a hodnocení afrických masek

Na hodině výtvarné výchovy (únor 2014) žáci vytvářeli africké masky. Výroba navazovala na diskuzi o deštných pralesech, kácení deštných pralesů a o ochraně přírody. Masky se vytvářely za účelem ochrany přírody.

Každý žák prezentoval svou masku. Měl za úkol uvést název masky, její kouzelnou moc a to, jakým způsobem maska pomáhá. Ještě před prezentací byli žáci obeznámeni s tím, že budou na základě prezentací masek vybírat náčelníka kmene. Každý žák dostal jeden kouzelný kamínek, který mohl věnovat masce, jež se mu nejvíce líbila. Jednalo se o hodnocení masky na základě stanovených **kritérií** – originalita jména, vzhled, vlastnosti. Tvůrce masky, který dostal nejvíce kamínků, se stal náčelníkem afrického kmene.

4. 1. 7 Sebehodnocení vlastního výkonu na besídce

Před vánočními prázdninami se v prvním ročníku uskutečnila vánoční besídka. Každý žák se na besídce určitou měrou podílel. Druhý den po besídce (20. 12. 2013) všichni v kruhu zhodnotili celou besídku. Každý měl zhodnotit svůj výkon na besídce, a pokud chtěl, mohl přidat i komentář k výkonu ostatních spolužáků. Měl říci, co se mu povedlo, z čeho měl radost a co se mu nepovedlo.

4. 1. 8 Sebehodnocení za celý školní rok

Na konci školního roku proběhlo v den vydávání vysvědčení (27. 6. 2014) ve třídě sebehodnocení za uplynulý školní rok. Všichni si sedli na koberec do kruhu, jeden z žáků vždy seděl na židli (pomyslném trůnu). Každý si měl promyslet dvě otázky (co

se mu za školní rok podařilo a co se mu nepodařilo), na které odpověděl ve chvíli, kdy seděl na trůnu. Nejprve seděl na trůnu pan učitel a sebehodnocení **modeloval**. Následně se na trůnu v sebehodnocení vystřídali všichni žáci. Po každém sebehodnocení pan učitel danému žákovi za jeho hodnocení poděkoval, ale nekomentoval ho. Svůj názor k jednotlivým hodnocením doplnil až na závěr. Z této aktivity jsem pořídila audiozáznam, který jsem poté přepsala do následující podoby.

„Mně se podařilo čtení psaní a ještě počítání,“ mínil **Adam**. „Nebylo nic, co se nepodařilo.“ dodal.

Anička na otázky odpověděla: „Že se mi podařilo najít spoustu kamarádů, zlepšila jsem se v čtení, psaní, ale někdy jsem vystrčila růžky.“

Bára odvětila: „Mně se podařilo hodně zapracovat na matematice, jsem spokojená. A co se mi nepodařilo, to je nic.“

Esterka mínila: „Mně se hodně podařilo psaní. A asi se mi moc nepodařila matika, v té jsem hodně pomalá.“

Matyáš na obě otázky odpověděl: „Mně se podařilo čtení a asi nic nepodařilo.“

Max odpovídal slovy: „Podařilo se mi psaní, matematika, prvouka, angličtina, v té jsem se hodně zlepšil. A jsem trochu nerad, že jsem se, já dobře čtu. Teda já dobře čtu už od začátku školního roku, ale jsem trochu smutný, že jsem se moc nezlepšil.“

Tadeáš se hodnotil takto: „Já si myslím, že se mi podařilo pomáhat a spoustu hezkejších věcí. Někdy se mi nepodařilo bejt úplně hodnej.“

Tomáš na otázku, co se mu podařilo, v čem se zlepšil, odpověděl: „V chování.“ Na otázku, zda se mu něco nepodařilo nebo zda by mohl něco zlepšit, odvětil: „Nic.“

Po dokončení všech sebehodnocení pan učitel řekl, že všem velice děkuje za jejich hodnocení. Doplnil, že s některými názory úplně souhlasit. Zmínil například hodnocení Ester, která tvrdila, že jí příliš nejde matematika. Ostatní žáci s panem učitelem souhlasili, jedna dívka Esterku podpořila slovy: „Vždyť Ti jde matika skvěle. A nejsi pomalá, to já jsem pomalá, já jsem ještě pomalejší než ty.“

Aktivita se konala po roční práci na rozvoji dovednosti sebehodnocení. Na mnoha výpovědích žáků bylo patrné, že o vlastním sebehodnocení přemýšlejí a že se jim tato dovednost podařila (více či méně) zlepšit.

4. 1. 9 (Sebe)hodnotící knížka

Na počátku druhého ročníku si každý žák zřídil sebehodnotící knížku. Knížky sice nejsou vzhledově zcela dokonalé, ale jsou vytvářeny samotnými žáky. I toto je jeden ze způsobů, kterým pana učitel vede žáky k samostatnosti. Ukázky sebehodnotících knížek žáků jsou součástí příloh (viz příloha č. 3) a pocházejí z průběhu prvního pololetí druhého ročníku (od září 2014 do ledna 2015).

V **pravidelném intervalu** (jednou týdně v pátek) každý žák zaznamenává, co se mu za uplynulý týden **podařilo** a **v čem by se chtěl** v následujících týdnech **zlepšit**. Pan učitel vždy o napsaném sebehodnocení hovoří samostatně s jednotlivým žákem. Vyjadřuje se ústně k sebehodnocení (co se žákovi za uplynulý týden povedlo a v čem se chce zlepšit) a hodnotí žákovo chování a úklid. Hodnocení chování zavedl pan učitel na základě častého porušování třídních pravidel některými žáky. Hodnocení úklidu musel pan učitel zavést poté, co měla většina žáků nejen na svém místě, ale i v celé třídě velký nepořádek.

Pokud některý žák zhodnotil, že se mu daří všechno nebo se nechce zlepšit v ničem, pan učitel ho požádal, aby se nad sebehodnocením ještě jednou zamyslel a pokusil se zapsat jiný plán. Chtěl tak předejít tomu, aby žáci sebehodnocení neodbývali, ale promýšleli ho. Pro některé žáky to však bylo stále obtížné. Jestliže žák plán dlouho promýšlel a skutečně nemohl jasně stanovit vhodný návrh, pan učitel žáka již déle netrápil a výjimečně mu původní hodnocení povolil zanechat. To se však stávalo skutečně velmi zřídka.

Adam při každém sebehodnocení poměrně jasně formuloval, co se mu daří i v čem se chce zlepšit (viz příloha č. 3. 1). Nikdy se nestalo, že by použil slovo „nevím“ nebo „nic“.

Aničce se někdy nechtělo příliš přemýšlet nad tím, co se jí podařilo nebo v čem se chce zlepšit. Občas hodnotila své výkony slovy „nic“, „v ničem“ či „ve všem“ (viz

příloha č. 3. 2). Pan učitel ji musel několikrát vyzvat, aby se nad sebehodnocením znovu zamyslela a přepsala ho.

Bára se většinou snažila do sebehodnotící knížky odpovídat celou větou a nad sebehodnocením přemýšlet (viz příloha č. 3. 3). Přibližně dvakrát se stalo, že se jí nechtělo o hodnocení přemýšlet, ale po výzvě pana učitele se nad svými činnostmi zamyslela a sebehodnocení opravila.

Ester nad sebehodnocením vždy přemýšlela, ani jednou nedoplnila slovo „nic“ nebo „všechno“ (viz příloha č. 3. 4). Sama vymyslela, že bude do hodnocení doplňovat i „proč“ se jí nedařilo. Nejspíše to pro ni bylo důležité a chtěla si sama ujasnit, z jakého důvodu se jí něco nedaří.

Matyáš byl jeden z těch, který měl sebehodnocení hned hotové, příliš se nad ním nezamýšlel a často doplňoval slovo „nic“ (viz příloha č. 3. 5). Pan učitel ho mnohokrát musel požádat, aby se nad hodnocením znovu zamyslel a přepsal ho.

Maxovi se někdy nechtělo nad tím, v čem by se chtěl zlepšit, přemýšlet. Panu učiteli řekl, že se mu daří ve všem, proto neví, co by měl zlepšovat. Většinou ale k sebehodnocení přistupoval zodpovědně (viz příloha č. 3. 6).

Tadeáš v prvním pololetí druhé třídy často chyběl. V jeho sebehodnocení se objevilo vícekrát tvrzení, že se nechce zlepšit v ničem nebo že nebylo nic, co se mu nedařilo (viz příloha č. 3. 7). Většinou však formuloval poměrně jasně, co se mu daří nebo nedaří.

Tomáš přistupoval k sebehodnocení poměrně zodpovědně. V jeho sebehodnotící knížce se téměř nikdy neobjevilo slovo „nic“ nebo „všechno“ (viz příloha č. 3. 8).

4. 1. 10 Sebehodnocení písemné práce

Od druhého ročníku žáci píší shrnující čtvrtletní práce z matematiky a českého jazyka. Na konci každé práce je zařazeno krátké slovní sebehodnocení i sebehodnocení pomocí tří symbolů – usměvávka (smajlíka) radostného, neutrálního a zamračeného. Otázky zjišťují, jak se žákovi podle něj zdařilo test napsat, do jaké míry žáka daný předmět baví, v jakých částech předmětu se mu daří atd. Ukázky sebehodnocení

písemné práce za druhé čtvrtletí, která se konala v polovině ledna 2015, jsou součástí příloh (viz příloha č. 4).

Adam v sebehodnocení po napsaném testu z matematiky vybarvil neutrálního smajlíka, který značil, že se mu test podle něj podařil z poloviny. Adam se v tomto sebehodnocení trochu podcenil, protože získal téměř sto procent. Výsledek testu z českého jazyka zhodnotil poměrně realisticky. Označil skoro nejvyšší stupeň, který odpovídal i jeho reálnému výsledku (viz příloha č. 4. 1). Sebehodnocení napsaného testu se konalo až v pololetí druhého ročníku. Přestože se Adam v něčem **podcenil**, byl již schopný také **uznat**, že se mu například ve čtení či sčítání a odčítání **daří skvěle**.

Anička zhodnotila, že se jí test z matematiky povedl nejlépe, jak mohl (usměvavý smajlík). Ve skutečnosti však měla v testu mnoho chyb a její test nedopadl příliš dobře. Sama slovně nezapsala, co se jí v matematice daří a v čem se chce zlepšit. Nevím, a proto nemohu jednoznačně říci, zda slovní hodnocení nestihla, nechtělo se jí ho vyplňovat nebo nebyla schopná situaci zhodnotit. Velice podobně vypadalo její sebehodnocení i výsledek testu z českého jazyka (viz příloha č. 4. 2).

Test z českého jazyka **Bára** zhodnotila neutrálním smajlíkem, přestože získala skoro sto procent. Stejně zhodnotila i čtení a psaní. K otázce, co se jí daří skutečně dobře, připsala čtení. Zde byly její výpovědi trochu v rozporu. Podle pana učitele se **mírně podcenila**. Do sebehodnocení písemné práce z matematiky Bára zapsala, že se jí test podařil napsat skvěle (vybarvila usměvavého smajlíka), stejně zhodnotila sčítání (viz příloha č. 4. 3). S jejím hodnocením pan učitel souhlasil a označil ho za **realistické**. Test napsala bez jediné chyby a vyřešila i bonusové úlohy. Slovně sama zapsala, co se jí v matematice daří i co by chtěla zlepšit. V násobení však vybarvila neutrálního smajlíka, i když úlohu s násobením vyřešila správně. Možná tak hodnotila proto, že bylo násobení nové a nebyla si v něm ještě zcela jistá.

Ester zcela **realisticky zhodnotila**, že se jí test z českého jazyka podařil skvěle. Získala v něm sto procent. Do slovního vyjádření vypsala, co se jí přesně daří a že jí nedělá nic obtíže. V matematice vyznačila druhého nejlepšího smajlíka (viz příloha č. 4. 4). Toto sebehodnocení bylo také realistické, protože měla v testu jen pár chyb. Do slovního hodnocení zapsala, že jí jdou pavučiny, ale dělá jí obtíže autobus. S jejím hodnocením souhlasil i pan učitel.

Matyáš zhodnotil svůj test z českého jazyka na druhém nejvyšším stupni, přestože se mu test vůbec nezdařil. Nenapsal, co se mu v českém jazyce daří, ani co by mohl zlepšit. V matematice označil všechny smajlíky usměvavé, skutečně se mu podařilo napsat test skvěle (viz příloha č. 4. 5). Opět však slovně nedopsal, co mu jde dobře a v čem by se chtěl zlepšit. Nevím, zda se mu do hodnocení nechtělo, zapomněl na něj nebo ho nebyl schopen.

V sebehodnocení napsaného testu z českého jazyka se **Max** trochu **podcenil**. Vybarvil druhého nejlepšího smajlíka, přestože získal bez procenta plný počet. Také napsal, že se mu v českém jazyce nedaří nic. To považuji jako velké podcenění. **Realisticky** však zhodnotil, že mu dělá obtíže psaní. Stejně tak označil, že se mu perfektně podařil test z matematiky, přesně vypsál, která prostředí mu nedělají problémy a že není nic, co by mu v matematice dělalo obtíže (viz příloha č. 4. 6). V tom měl zcela pravdu, protože vyřešil všechny úlohy správně i s bonusy, v matematice je na výborné úrovni.

Tadeáš zhodnotil svůj test z českého jazyka usměvavým smajlíkem. Stejně zhodnotil psaní, pouze u čtení zvolil druhého nejlepšího smajlíka. V matematice vybarvil všechny usměvavé smajlíky, pouze u násobení druhého nejlepšího (viz příloha č. 4. 7). Podle výsledků testů i hodnocení pana učitele bylo jeho vyjádření **realistické**. K matematice i českému jazyku vždy slovně zapsal, co mu dělá obtíže i co se mu v daném předmětu daří.

Tomáš po testu z českého jazyka zapsal, že se mu test podařil skoro úplně, stejně označil i jeho úspěchy v psaní a čtení. Dalo by se hovořit o realistickém hodnocení. Když však měl slovy vyjádřit, co mu dělá obtíže, napsal „nevím“ (viz příloha č. 4. 8). Mohlo to být způsobeno tím, že ho skutečně nenapadlo nic, co mu dělá potíže a cítil, že je ve všem skvělý, to by ale označil usměvavého smajlíka. Možná **nebyla** jeho **dovednost sebehodnocení** ještě **na příliš vyspělé úrovni**, aby byl schopen zhodnotit, co by mohl zlepšit. Je možné, že při vybarvování smajlíků využíval svou techniku, o které hovořil již v souvislosti s Teploměrem štěstí. Tehdy řekl, že nikdy nedává úplně nejlepší výsledek, protože vždycky může být v něčem lepší. Nemohu ale jasně určit, co je pravda, protože jsem o sebehodnocení testů s žáky neměla možnost hovořit. V matematice Tom zapsal, že mu vše jde výborně. Pan učitel s jeho hodnocením

souhlasil, přestože udělal v testu pár drobných chyb. Slovně zhodnotit, co mu dělá v matematice obtíže, nedovedl. Stejně jako v českém jazyce napsal „nevím“.

4. 1. 11 Tripartita (konzultace učitel – žák – rodiče)

Součástí hodnotících a sebehodnotících aktivit jsou i tripartity, jež pan učitel od prvního ročníku využívá. Více o tripartitách v kapitolách 2. 8, 4. 2 a v příloze č. 5.

4. 1. 12 Práce s portfoliem

S portfoliem žáci pracují již od začátku prvního ročníku. V prvním ročníku si žáci pouze zakládali své práce do portfolia (šanon s euroobaly). Pan učitel žákům již na začátku vysvětlil, co a proč je vhodné do portfolia zakládat, ovšem bylo na každém žákovi, jaké práce si do portfolia založí. Někteří žáci zařazovali všechny své práce, někteří pouze ty, které se jim z nějakého důvodu líbily nebo naopak příliš nezdařily. Těch založených nezdařených bylo však minimum. Je důležité zmínit, že na angličtinu si žáci zřídili samostatné portfolio. V pololetí prvního ročníku uspořádala třída společnou diskuzi nad portfolii. Žáci představovali ostatním, co a proč do portfolia zařazovali, jaké práce se jim podařily a jaké ne. Další diskuzi uspořádali na konci druhého pololetí prvního ročníku.

Ve druhém ročníku do portfolia žáci stále zařazují práce podle vlastního uvážení. Portfolio zatím není součástí tripartit, ale pan učitel usiluje o to, aby se od třetího ročníku jejich součástí stalo. Pan učitel z časových důvodů s portfolii zatím nepracuje tak často, jak by sám chtěl. V dalších ročnících budou žáci v práci s portfolii nadále pokračovat a následně je budou společně kategorizovat.

4. 1. 13 Žák v roli učitele

Několikrát za pololetí vybere pan učitel jednoho žáka, který převezme jeho roli a stane se učitelem. Žák má za úkol například moderovat třídní diskuzi, vysvětlit pravidla hry, připravit si pro ostatní zajímavou aktivitu atd. Po dokončení aktivity hodnotí ostatní žáci i pan učitel, jak žáka jako učitele vidí, co udělal správně, co by udělali jinak a proč nebo zda byl spravedlivý atd.

4. 1. 14 Žák v roli hodnotitele

Několikrát za měsíc pan učitel přenesse zodpovědnost za hodnocení ostatních na jednoho žáka, který podle kritérií (např. společně stanovená třídní pravidla) hodnotí míru jejich plnění. Žák tuto roli plní během určité aktivity. Většinou žáci vědí, kdo roli hodnotitele zastává. Někdy pan učitel určí hodnotitele tajně (skrytý agent), takže žáci netuší nejen to, kdo je hodnotitelem, ale i to, že je daná aktivita hodnocena. Pokud někdo poruší nějaké pravidlo, hodnotitel ho na to upozorní a zapíše si, kdo a jaké pravidlo porušil. Žák však nehodnotí jen porušování třídních pravidel, ale oceňuje i žáky, kteří během činnosti někomu pomohli, s někým se o něco rozdělili, spolupracovali ve skupině atd. Na konci činnosti dochází ke společnému zhodnocení v kruhu. Nejprve dostane slovo hodnotitel a vyjádří se ke každému žákovi. Hodnocený žák má možnost se k tomuto hodnocení vyjádřit. Poté se vyjadřují i ostatní žáci a také pan učitel.

4. 1. 15 Hodnocení a sebehodnocení práce ve dvojici a ve skupině

Součástí některých prací ve dvojici nebo ve skupině je hodnocení práce vlastní nebo práce spolužáka. Pan učitel vždy před samotnou prací zadá kritérium, jež budou žáci hodnotit. Jedná se většinou o sledování míry zapojení sebe nebo spolužáka do společné práce, v čem konkrétně žák přispěl k výsledné podobě práce, zda a v čem mohl přispět více. Cílem je také snaha o hledání důvodů, kvůli kterým se žák (ne)zapojoval do společné práce.

4. 1. 16 Průběžné slovní a písemné hodnocení, slovní hodnocení na vysvědčení

Pan učitel žáky hodnotí v průběhu celého školního roku, nehodnotí je známkami, ale slovními či psanými komentáři jednotlivých činností. Některé ukázky jsou součástí příloh (viz příloha č. 1. 2, 1. 3, 1. 5, 1. 6, 1. 7).

K rozvoji dovednosti sebehodnocení slouží také kvalitní slovní hodnocení, které žáci již od prvního ročníku při závěrečném vysvědčení dostávají. Ukázka ze slovního hodnocení je součástí přílohy (viz příloha č. 8).

4. 2 Tripartity (konzultace učitel – žák – rodiče)

S každým žákem jsem během výzkumu absolvovala tři tripartity. První společná schůzka proběhla v listopadu 2013, druhá v červnu 2014 a poslední v listopadu 2014. Celkem jsem se tedy účastnila necelých třicet tripartit.

Všechny tripartity měly podobnou formální strukturu. Pan učitel se s rodiči elektronicky domluvil na termínu, který by všem vyhovoval. Pokud se tripartita konala odpoledne po vyučování, probíhala ve třídě, pokud ráno před vyučováním, konala se v družině školy. Každý žák si na začátku schůzky vždy mohl vybrat, kam se chce posadit (na koberec, do lavice nebo do křesílek).

Počátek všech tripartit vypadal velice podobně. Začínalo se uvítáním a poděkováním všech za společné setkání. Následovala otázka k žákovi, zda se mu ve škole líbí. Poté se pan učitel zaměřil na silné stránky žáka. Žák nejprve sám hodnotil, co se mu ve škole daří. Pan učitel následně přidal svůj komentář, případně doplnil další či konkrétnější úspěchy žáka. Pokud žák nebyl schopen najít žádnou silnou stránku, pomohl mu pan učitel nebo rodiče.

Při druhé a třetí tripartitě se do sebehodnotícího listu zaznamenávalo také zlepšení ve stanoveném plánu. Ke zlepšení se vyjadřoval žák, rodiče i učitel, kteří zapisovali, zda se žák zlepšil úplně, skoro úplně, částečně nebo vůbec. U první tripartity se do sebehodnotícího listu pokrok nezaznamenával.

Následovalo žákovo vyjádření o jeho slabších stránkách a o tom, v čem by se rád zlepšil. Pan učitel opět vyjádřil k sebehodnocení žáka své mínění, které mohli doplnit i rodiče. S formulací plánu žákovi v případě potřeby pomáhal učitel i rodiče, společně se pokoušeli stanovit strategie učení, konkrétní postup a pomoc ke splnění stanoveného cíle.

Závěrem tripartity byl panem učitelem shrnut stanovený plán, všechny tři strany plán podepsaly, čímž se zavázaly ke svědomité práci a pomoci v plnění plánu. Pan učitel také vyjádřil důvěru v žákovy schopnosti plán splnit. Nakonec se všichni rozloučili.

Míra zapojení rodičů byla u jednotlivých žáků velice rozdílná. Přestože rodiče předem věděli, že je důležité, aby se do diskuze zapojovaly všechny tři strany, někteří

rodiče této možnosti příliš nevyužívali, jiní se však diskuze účastnili velice aktivně. Jelikož jsem již na počátku výzkumu téměř všechny žáky a jejich rodiče znala z předškolního kurzu i ze školních hodin, mohla jsem se do diskuze zapojovat také.

Z každé tripartity jsem pořídila audiozáznam, na základě kterého jsem vytvořila přepis všech uskutečněných schůzek. Všechny přepisy jsou k dispozici v následujících podkapitolách. Plány žáků na zlepšení, jejichž součástí bylo při druhé a třetí tripartitě zhodnocení splnění předchozího plánu, jsou součástí příloh (viz příloha č. 5).

4. 2. 1 První tripartity – listopad 2013

První tripartity probíhaly podle výše zmíněného scénáře. Pro žáky i rodiče to byla jistě velká zkušenost. Někteří žáci k této schůzce přistupovali nesmírně zodpovědně. Některé jsme před jejich rodiči téměř nepoznávali. Jindy sdílný žák se jevil jako nemluvný, bojácný. Někteří žáci však působili a vyjadřovali se stejně jako během vyučování.

4. 2. 1. 1 První tripartita – listopad 2013 – Adam

Na Adamově první tripartitě byla z rodičů přítomna Adamova maminka. Po společném přivítání položil pan učitel Adamovi několik otázek (zda se mu ve škole líbí, co se mu ve škole líbí a co ne, co se mu ve škole daří a zda by se chtěl v něčem zlepšit). Adam odpovídal velmi stroze a bylo na něm vidět, že se trochu bojí. Na otázky zjišťující, co se Adamovi ve škole líbí a co se mu daří, odpověděl: „Všechno“. Na otázky, co se Adamovi ve škole nelíbí a co se mu nedaří, odpověděl: „Nic.“ Pro Adama to byla první zkušenost s tripartitou a bylo pro něj nejspíše neobvyklé vyprávět mamince, panu učiteli a mně o svých názorech, úspěších či neúspěších. Maminka se snažila Adama vyzvat, aby se pokusil konkretizovat, co se mu líbí úplně nejvíc. Následovala asi patnáctivteřinová pauza, Adam však nereagoval a stále přemýšlel. Maminka tedy otázku zopakovala, ovšem se stejným výsledkem.

Pan učitel se zeptal, zda je nějaký předmět, na který se těší nejvíce. Adam opět dlouho přemýšlel, pan učitel formuloval otázku ještě jednou a Adam odvětil, že se těší na všechny předměty. Pan učitel vyjádřil potěšení, že se Adam těší na všechny školní předměty, Adam se usmál. Poté jsem položila otázku: „V jakém předmětu se Ti ve škole nejvíce daří, v jakém jsi opravdu dobrý?“ Adamovi tentokrát stačily tři vteřiny na

to, aby s nadšením a rozzářenýma očima odpověděl: „V matice.“ Odpověď jsem s nadšením zopakovala a zeptala se, zda je ještě nějaký předmět, ve kterém je také výborný. Adam zakroutil hlavou a řekl: „Nene.“ Pan učitel se zeptal, zda mu tedy ostatní předměty nejdou. Adam téměř bez zaváhání odpověděl: „Ne.“

Pan učitel se snažil zjistit, co přesně Adamovi nejde. Ten ale po otázce opět asi deset vteřin mlčel. Pan učitel začal Adamovi vyjmenovávat předměty, které se ve škole učí. Nejprve se zeptal na český jazyk a Adam hned odpověděl, že mu čeština nejde. Maminka se zapojila do hovoru a zeptala se, co přesně mu v češtině nejde. Adam ovšem mlčel. Pan učitel chtěl od Adama vědět, co se v češtině učí a zda mu tato probíraná látka jde. Adam hned odpověděl, že se učí písmena. S panem učitelem se společně dohodli k tomu, že písmena poznávají, čtou a píší. Pana učitele dále zajímalo, zda mu jde poznávání písmen. Na to Adam odpověděl, že ano. Stejnou odpověď měl i pro čtení, ale u psaní Adam odvětil, že mu nejde. Pan učitel se Adama zeptal, zda by se v psaní chtěl zlepšit, když se domnívá, že mu příliš nejde. Adam přikývl.

Následně všichni společnými silami sestavili plán, který definoval, v čem se chce Adam zlepšit, co pro to udělá a kdo by mu mohl pomoci. Sám Adam řekl, že pro zlepšení psaní musí písmena zkoušet psát (trénovat). Nebyl schopen definovat, od koho a jakou pomoc bude potřebovat, proto mu pan učitel nabídl svou pomoc. Adam jeho návrh odsouhlasil. Pan učitel vyjádřil obdiv nad tím, že byl Adam schopný říci, v čem by se chtěl zlepšit, poté Adama pochválil za výborné výkony a snahu v matematice.

Na závěr tripartity pan učitel shrnul celý plán (viz příloha č. 5. 1. 1), který všichni podepsali, vyslovili svůj slib při plnění plánu Adamovi pomáhat a vyjádřili důvěru v jeho schopnosti plán splnit.

Na Adamovi byl patrný počáteční **ostych a nemluvnost**. Často se obracel na matku s prosbou o pomoc. Na otázky odpovídal většinou až po dlouhém přemýšlení. Později se sice trochu rozmluvil, ale přesto na něm byl vidět strach, pravděpodobně z neznámé situace. Maminka se do diskuze zapojovala velice často, ve všech jeho názorech ho podporovala, slibovala svou pomoc a vyjadřovala víru v jeho zlepšení. Adam byl schopný poměrně **jasně říci, v čem se mu příliš nedaří** a v čem by se chtěl **zlepšit**, dovedl také do jisté míry formulovat, co by mohl sám pro zlepšení udělat. **Kdo a jakým způsobem** by mu mohl **pomoci**, určit **nedovedl**.

4. 2. 1. 2 První tripartita – listopad 2013 – Alexandr

Po přivítání na první Alexandrově tripartitě následovala moje úvodní otázka: „Těšil ses dneska do školy?“ Saša radostně odpověděl, že těšil. Na otázku, která zjišťovala, co se Alexandrovi ve škole líbí, bez váhání odpověděl: „Nejvíc se mi líbí krokování v matematice, ty těžký.“ Také dodal, že se mu líbí psaní. Zeptala jsem se, zda se mu psaní daří. Na tuto otázku odpověděl: „No, někdy ne a někdy jo.“ Pan učitel chtěl vědět, kdy se mu konkrétně daří a kdy ne. Alexandr řekl: „Když píšeme písmenkama, který jsme se už učili, to je pro mě nejlehčí. Ale někdy třeba v češtině něco zapomenou. Třeba včera jsem zapomenul v matematice, co mám dělat za ten domácí úkol. Tak to moc ne.“

Za oblíbené předměty označil výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a tělocvik. Mezi předměty, které ho nebaví, zařadil prvouku s odůvodněním, že při ní musí diskutovat nebo něco vybarvovat. Pan učitel chtěl vědět, co by se dalo udělat pro to, aby ho prvouka bavila. Alexandr odpověděl, že se moc těší na to, až se budou učit o Vánocích a o Vesmíru, a že by ho bavilo vymýšlet úlohy.

Pana učitele zajímalo, zda je něco, co mu příliš nejde a chtěl by se v tom zlepšit. Alexandr řekl, že mu někdy nejdou psát čísla. Bez pomoci sám řekl, že pro zlepšení by měl víc psát písmenka místo hraní na iPadu. Následně ho napadlo, že mu trochu nešlo sčítání v matematice v úlohách dědy Lesoně.

Při vypracování společného plánu na zlepšení sám okamžitě definoval, že se chce zlepšit v psaní čísel. Na otázku pana učitele, co pro to udělá, odpověděl: „Já bysem každý den a hodně, hodněkrát bysem v tom pracoval víc. Každý den budu dělat čísla do stovky.“ Na to maminka odpověděla, že je to těžké a že by měl dělat něco realistického, načež Alexandr odpověděl, že tedy bude dělat pouze čísla od nuly do desítky. Pomoc chtěl od maminky při trénování doma a od pana učitele, který navrhl, že mu vždy předepíše čísla a on je může obtahováním trénovat.

Pan učitel Alexandra pochválil za práci v matematice, Alexandr přikyvoval a zopakoval, že je v matematice dobrý. Pan učitel se následně zeptal, zda se mu daří dodržovat třídní pravidla, jež si společně na počátku školního roku stanovili. Alexandr odpověděl: „Někdy jo a někdy ne. Protože je zapomínám.“ Pan učitel dal Alexandrovi za pravdu a řekl, že ho trochu mrzí, že na některá pravidla skutečně zapomíná. Pan učitel

se zeptal, zda by se v zapomínání a dodržování pravidel chtěl zlepšit. Alexandr potvrdil, že ano, jeho maminka dodala, že by to určitě byl dobrý cíl. Maminka navrhla, že by si společně nakreslili obrázky, na základě kterých by si Alexandr mohl pravidla lépe zapamatovat. Alexandr nebyl schopen vymyslet, jakou pomoc a od koho bude potřebovat. Návrh pana učitele na tajné slovo Alexandr přijal a tajným slovem označil slovo Coca-cola. Pokud pan učitel toto slovo vysloví, Alexandr se bude snažit na pravidla pamatovat a dodržovat je.

V závěru tripartity pan učitel zopakoval celý plán na zlepšení (viz příloha č. 5. 1. 2), všichni slíbili, že se budou snažit Alexandrovi pomoci, a vyjádřili víru ve splnění plánu. Poté plán podepsali.

Alexandr byl od začátku tripartity velmi **hovorný, nebál se komunikovat** a vyjadřovat své názory. Na otázky odpovídal bez dlouhého přemýšlení, své názory vyjadřoval **srozumitelně**, někdy trochu překotně. Chválil nejen své školní výkony, ale i výkony v hokeji, kterému se věnuje. Celkově působil velmi **sebevědomým** dojmem. Odpovídal sám bez ohlížení na maminku. Byl **schopen vyjádřit, v čem je dobrý** (někdy se trochu nadhodnocoval), ale i v čem by se chtěl **zlepšit**. Dovedl říci, **co** by měl pro **zlepšení udělat** on sám, přestože nebyl jeho návrh formulován zcela výstižně a nebyl příliš efektivní. **Nedařilo** se mu definovat, jakou **pomoc** a od koho bude potřebovat. Alexandrova maminka se do komunikace zpočátku příliš nezapojovala, ale při určování plánu na zlepšení synovi pomáhala.

4. 2. 1. 3 První tripartita – listopad 2013 – Anička

Na první Aniččině tripartitě byla přítomna maminka Aničky. Tripartita byla zahájena přivítáním, následně se pan učitel otázel, zda Anička ví, proč se ve škole sešli. Anička nevěděla. Byla nervózní, klopila zrak a hrála si s tužkou. Pan učitel jí objasnil cíl setkání. Následovaly otázky, jež zjišťovaly, zda se Anička do školy těší, jaké předměty ji baví a v jakých se jí daří. Anička řekla, že se těší do školy na všechny předměty, ale nejvíc ji ve škole baví čeština, ve které se jí také nejvíce daří. Na otázku, zda se jí daří více ve čtení či v psaní, odpověděla, že jí jdou obě disciplíny stejně dobře. Pan učitel její názor potvrdil a velice ji pochválil za pokroky ve čtení i v psaní. Doplnil

malou výtku ohledně psaní, při kterém tlačí na tužku. Současně ale vyjádřil víru ve zlepšení. Dále ji pochválil za aktivitu v hodinách a dodržování třídních pravidel.

Na otázku, zda je něco, co jí nejde, odpověděla bez váhání: „V těch čárkách. Třeba když je dlouhý A a krátký.“ Pan učitel chtěl vědět, zda by s tímto problémem chtěla něco udělat. Odvětila, že ano. Anička i celá její rodina je původem z Chorvatska. Pravděpodobně i proto má s délkou slabik potíže. Společnými silami byl sepsán plán na zlepšení. Anička nedokázala říci, kdo a jakým způsobem by jí mohl v plnění plánu pomoci. S pomocí pana učitele a maminky vymysleli hru, která jí pomůže v rozlišení délek samohlásek.

Závěrem tripartity pan učitel shrnul plán (viz příloha č. 5. 1. 3), se kterým budou všichni účastníci Aničky pomáhat a do dalšího setkání na jaře se ho budou snažit co nejlépe splnit. Smlouvu z první tripartity všichni stvrdili podpisem a rozloučili se.

Anička byla na počátku tripartity **nervózní a styděla se**. Postupně však ztrácela ostych a byla schopná poměrně výstižně a bez váhání říci, co se jí **daří** a **co jí dělá potíže**. Sama ale **neuměla říci, jak** její nedostatky **zlepšit a kdo** by jí v tom mohl **pomoci**.

4. 2. 1. 4 První tripartita – listopad 2013 – Bára

Na začátku Bářiny první tripartity pan učitel přivítal Báru i její maminku a vyjádřil nadšení ze společného setkání. První otázkou, kterou pan učitel Báře položil, bylo: „Báro, víš, proč jsme se tady dneska sešli?“ Bára nevěděla. Pan učitel jí důvod setkání objasnil. Na dalších několik otázek odpovídala zcela totožně: „Nevím.“ Jednalo se o otázky, zda se do školy těší či ne, jaké předměty se jí ve škole daří a jaké ne. Přestože je Bára extrovertní typ a je velice komunikativní, bylo patrné, že je z nové a neznámé situace trochu zaskočená, nesvá a do povídání se jí příliš nechce. Po prvotním ostychu se ale osmělila a následně se rozpovídala.

Na otázku, jaké předměty jí ve škole baví, odpověděla bez váhání: „Hudební výchova. A matika.“ Ovšem na otázku: „Který předmět Ti jde ve škole nejlépe, v kterém jsi opravdu dobrá?“ Nebyla schopná odpovědět. Několik vteřin přemýšlela, ale neodpověděla. Pan učitel se otázal znovu a vyjmenoval předměty, které se ve škole

vyučují. U matematiky zpozorněla a řekla, že jí matematika nejde, protože píše zrcadlově čísla a také se jí nedaří pyramidy. Pan učitel se zeptal, zda se Báře daří sčítání. Bára bez delšího rozmýšlení odpověděla, že jí sčítání jde dobře. Pan učitel Bářin výrok potvrdil a vyjádřil potěšení z jejích úspěchů ve sčítání. Pan učitel se poté ještě vrátil k zrcadlovému psaní čísel a podpořil Báru v tom, že se jí určitě podaří se v psaní čísel zlepšit. Vyřkl také názor, že v matematice je důležitější správný výsledek než správně napsané číslo. Povzbudil ji, že se jí určitě, pokud bude trénovat, podaří psát čísla správně.

Pana učitele také zajímaly úspěchy Báry v českém jazyce. Její odpověď zněla: „Sem tam.“ Poté doplnila, že se jí nedaří hodnocení písmen. V učebnici, kterou žáci používají, se po nácviku psaní jednotlivých písmen provádí sebehodnocení. Každý žák má podtrhnout zeleně písmeno, které se mu zdařilo napsat nejlépe. Červeně podtrhává písmeno, které napsal nejhůře. Učebnice tak již od začátku první třídy rozvíjí dovednost sebehodnocení žáků. Pan učitel Báru ujistil, že hodnotit vlastní práci je skutečně velmi těžké, ale že se jí to určitě postupem času díky tréninku bude dařit lépe.

Když se pan učitel zeptal, jak jde Báře čtení, odpověděla: „Dobře. V knížce už jsem na stránce 24.“ Pan učitel projevil radost z jejího pokroku a pochválil ji. Následně shrnul Bářiny další úspěchy. Bára okamžitě oponovala a odvětila, že se jí nedaří prvouka, jelikož ještě nedostala Řád zlatého měsíce (třídní soutěž, ve které musí žáci znát všechny měsíce v roce). Bára pak sama dodala: „Já ho nikdy nedostanu, protože já to neumím prostě.“ Pan učitel chtěl vědět, v čem má Bára konkrétně problém. Ona odvětila, že si není jistá a pak to poplete. Všichni pak Báru podpořili v tom, že se jí díky opakování, které je pro zapamatování měsíců důležité, jistě podaří všechny měsíce si zapamatovat.

Za svůj největší problém Bára označila zrcadlové psaní čísel, ve kterém se chtěla zlepšit. Proto si ho zvolila jako cíl na zlepšení. Sama nejprve nevěděla, co udělá, aby se v této oblasti zlepšila. Pokusila jsem se jí tedy zeptat, co musí člověk udělat, aby se mu dařilo v oblasti, která mu nejde. Bez zaváhání odvětila: „Trénovat.“ Pan učitel navrhl trénink čísel nikoliv izolovaně, ale v úlohách s pyramidami, jež Bára označila také za problematické. Po vyřešení úlohy ji společně zkontrolují, a pokud se jí nějaké číslo nepodaří napsat správně, zkusí ho sama opravit. Bára s tímto návrhem souhlasila. Když se pan učitel zeptal, jakou pomoc bude ke splnění cíle potřebovat, několikrát za sebou

zopakovala: „Nevím.“ Do diskuze vstoupila poprvé maminka a snažila se Báře vysvětlit, že slovo „nevím“ použila již mnohokrát a že by bylo vhodné vymyslet jinou odpověď. Pan učitel nabídl svou pomoc v podobě zadávání bonusových úkolů. Bára souhlasila, ale na další návrhy týkající se pomoci odpovídala stále nevím. Proto pan učitel zavedl pravidlo o nemožnosti odpovědi v podobě „nevím“. Bára s tímto návrhem souhlasila a dodržovala ho.

Na konci tripartity pan učitel shrnul plán (viz příloha č. 5. 1. 4), který společně sestavili, všichni ho podepsali a slíbili, že se budou snažit vytyčený cíl do další tripartity splnit co nejlépe.

Bára byla již při první tripartitě **schopná označit své silné stránky**. Působila na mne však dojmem, že tyto silné stránky bere jako samozřejmé, ale trápí ji a zaměřuje se především na nedostatky. Zpočátku tripartity odpovídala pouze slovem „nevím“, ale po pár minutách se rozpovídala. Při sestavování plánu však **nebyla schopná** své myšlenky **jasně formulovat** a uchýlila se znovu k odpovědi „nevím“, jež neustále opakovala. Maminka Báry se do diskuze zapojila pouze jednou, jinak se nezapojovala a diskusi spíše sledovala.

4. 2. 1. 5 První tripartita – listopad 2013 – Matyáš

Po uvítání Matyáše a jeho maminky na první tripartitě následovala otázka, zda se Matyášovi ve škole líbí. Odpověděl, že se mu ve škole líbí, ale nebyl schopen říci, co konkrétně se mu ve škole líbí, jaké předměty ho baví, ani jaké předměty ho nebaví. Na všechny otázky odpovídal: „Nevím.“ Lezl pod lavici, byl nesoustředěný. Když jsem se ho zeptala, jestli se mu daří v psaní a počítání, odpověděl, že mu obě oblasti jdu dobře. Následně se však opět přestal soustředit a lezl pod lavici. Pan učitel vyzdvihl Matyášovy výborné výsledky ve stavění krychlových staveb. Matyáše to vůbec nezaujímal. Pan učitel se zeptal, zda by se nechtěl stát architektem. Matyáš bezmyšlenkovitě přikývl. Maminka se zeptala, zda vůbec ví, kdo je to architekt. Matyáš nevěděl. V podobném duchu probíhala celá tripartita.

Všichni se snažili Matyášovi pomoci v tom, aby se pokusil říci, v čem se mu daří a v čem ne, ale nebyl toho schopen. Jednou řekl, že mu něco jde, ale vzápětí řekl, že mu

to nejde. Společnými silami se nakonec podařilo stanovit cíl, na kterém bude s pomocí maminky a pana učitele pracovat. Cílem bylo zlepšit se ve čtení na základě trénování.

V závěru pan učitel přečetl stanovený plán (viz příloha č. 5. 1. 5), který všichni podepsali a slíbili, že se budou snažit cíl do další tripartity co nejlépe splnit.

Matyáš byl od počátku do konce tripartity velice **roztěkaný, nesoustředěný** neustále lezl pod lavici. Nesoustředěný bývá i v průběhu vyučování, nikoliv však v takové míře. Téměř na všechny otázky odpovídal „nevím“, na nic **neměl vlastní názor**. První zkušenost s tripartitou pro něj byla nejspíše obrovskou zátěží, na kterou reagoval nesoustředěním, roztěkaností a nerozhodností. Maminka se do diskuze příliš nezapojovala, nesnažila se ho napomínat ani usměrňovat.

Na základě první tripartity si dovoluji tvrdit, že dovednost sebehodnocení byla na začátku první třídy pro Matyáše zatím dovedností, na které by měl **dále pracovat a intenzivně rozvíjet**.

4. 2. 1. 6 První tripartita – listopad 2013 – Max

Na Maxovu první školní tripartitu dorazili oba jeho rodiče. Tripartita začínala přivítáním a objasněním cíle setkání. Na úvodní otázku, zda se Maxovi ve škole líbí, odpověděl, že ano. Pan učitel chtěl také vědět, v jakých předmětech se Maxovi daří. Max začal trochu nejistě vyjmenovávat: „Matika, čeština.“ Pak se chvíli zamyslel, pan učitel se zeptal, zda jsou ještě nějaké předměty, v kterých se mu daří. Max po pár vteřinách doplnil: „Potom mi jde docela výtvarka a pracovní činnosti.“ Pan učitel s Maxem souhlasil a ocenil především jeho výborné výsledky v matematice, které konkretizoval. Také ocenil jeho nebojácnost při volbě těžších úkolů v českém jazyce.

Max po otázce, zda se mu v nějakém předmětu nedaří, několik vteřin přemýšlel, ale pak odpověděl: „Možná tak angličtina.“ Když jsme chtěli slyšet konkrétní problém, který v angličtině má, dodal: „To přesně nevím, prostě něco. Prostě, že prostě neumím moc mluvit anglicky.“ Pan učitel Maxe podpořil a vyjádřil důvěru v jeho zlepšení. Také dodal, že s angličtinou teprve začíná a určitě se, pokud se bude snažit, během školního rokulepší. Max trochu smutně dodal: „To doufám.“

Do plánu na zlepšení chtěl sám Max zapsat angličtinu. Pan učitel se doptával, v čem konkrétně se chce zlepšit. Max odpověděl: „Spíš v takových větách.“ Když se pan učitel zeptal, jak by se jeho anglické věty daly zlepšit, Max sám bez přemýšlení navrhl: „Že bysme na sebe mluvili anglicky.“ Pan učitel jeho návrh zopakoval a souhlasil s ním. Pan učitel dále navrhl, že by Max mohl mluvit anglicky také doma s rodiči. Rodiče souhlasili a společně si stanovili, že spolu budou mluvit anglicky alespoň dvaceti větami denně. Na poslední otázku plánu (Jakou pomoc budeš potřebovat?) Max sám po patnáctivteřinovém přemýšlení odpověděl: „Že byste i vy na mě mluvili anglicky.“ Jeho návrh na pomoc se v podstatě shodovala s návrhem předchozím. Pan učitel Maxovi nabídl, že by mu mohl pomoci speciální sešit, do kterého by si Max zapisoval věty, jež mu dělají obtíže nebo které jsou pro něj neznámé a chce se je naučit. Max s nadšením souhlasil: „Jo, to je dobrý nápad.“

Pan učitel se také zeptal, jak se Maxovi daří s plněním třídních pravidel. Max opět asi deset vteřin přemýšlel a pak odpověděl: „Docela.“ Pan učitel Maxe za dodržování pravidel pochválil, především vyjádřil potěšení z Maxova viditelného zlepšení v jejich dodržování. Pan učitel ještě vyjádřil obdiv za Maxův neobyčejně široký přehled v prvouce a za jeho matematické úspěchy.

V závěru tripartity pan učitel shrnul Maxem stanovený plán (viz příloha č. 5. 1. 6), který všichni podepsali, čímž se zavázali k pomoci v jeho plnění. Rodiče před podepsáním smlouvy nabídli Maxovi možnost další pomoci. Max ale pomoc odmítl a řekl, že si o ní již řekl. Pan učitel ještě vyslovil důvěru v Maxovy schopnosti angličtinu zlepšit. Na konci se všichni rozloučili, ale ještě před ukončením rodiče Maxovi nabídli, zda nechce sám něco dodat. Max již nechtěl, proto byla tripartita ukončena.

První tripartitu bral Max velmi zodpovědně, otázky pozorně vnímal a odpovědi dlouho rozmýšlel. Přestože mu chvíli trvalo, než na otázky odpověděl, vždy **odpověď** formuloval **jasně a výstižně**. Bylo na něm patrné, že je pro něj toto setkání důležité. Proto se nad otázkami dlouho zamýšlel.

Max byl již na první společné konzultaci schopen říci, že má v anglickém jazyce menší obtíže a že se mu v něm daří o trochu méně než v ostatních předmětech. Poměrně výstižně **definoval, v čem se mu daří** výborně a **v čem méně**. Odpovídal celou větou a používal **víceslovné věty i souvětí**. Dokázal, přestože velice jednoduše, **stanovit, co**

pro zlepšení sám udělá a kdo by mu ve zlepšení mohl **pomoci**. Na základě srovnání jeho vlastního sebehodnocení a hodnocení pana učitele si dovoluji tvrdit, že byl již na počátku první třídy v sebehodnocení **poměrně realistický**, ale značně se **podceňoval**. Bylo také patrné, že ho trápí, pokud se mu něco nedaří.

4. 2. 1. 7 První tripartita – listopad 2013 – Tadeáš

Tadeášova první tripartita proběhla za účasti jeho maminky. Jako na každé tripartitě došlo na počátku k přivítání. Pan učitel se následně zeptal, zda Tadeáš ví, proč se všichni v tomto složení sešli. Tadeáš bez váhání odpověděl: „Jo, protože vysvětlíte mojí mamce, jestli jsem hodnej nebo zlobivej nebo jestli bych se měl zlepšit.“ Pan učitel odpověděl, že je to téměř tak, jak Tadeáš řekl, ale že se nad sebou bude zamýšlet především sám Tadeáš. Následovalo položení a zodpovězení několika dalších otázek. Na otázku, jak se Tadeášovi ve škole líbí, odpověděl: „No, moc se mi líbí ve škole, hlavně jsem rád, že se můžu učit všechny ty báječné věci. Líbí se mi třeba soutěže, taky čeština.“ Když se pan učitel zeptal, zda je něco, co se Tadeášovi ve škole nelíbí, odpověděl, že ne.

Za předměty, v kterých se Tadeášovi daří, označil hudební výchovu, matematiku a prvouku. K prvouce doplnil, že ještě potřebuje pracovat na Řádu zlatého měsíce (třídní soutěž prověřující znalosti o měsících v roce).

Jelikož se Tadeášovi ve všech oblastech velice daří, bylo pro něj těžké říci, co se mu nedaří a co by chtěl zlepšit. Přesto se Tadeáš po otázce pana učitele, zda je nějaký předmět, ve kterém se mu něco nedaří, skoro nerozmýšlel a odpověděl, že mu příliš nejde angličtina. Pan učitel chtěl odpověď konkretizovat. Tadeáš dodal, že se někdy plete v anglických slovech. Pan učitel se nad Tadeášovou odpovědí podivil, jelikož umí anglicky hovořit plynně a patří k nejlepším ze třídy. Za jeho výkony v angličtině ho pochválil. Maminka mínila, že má Tadeáš potíže s časem. Dodala, že není pomalý, ale že na některé věci potřebuje více času. V jedné anglické počítačové vzdělávací hře, kterou ve škole někdy využívají, se počítá čas na zodpovězení otázky. Tadeáš je podle maminky při práci v omezeném čase vystresovaný a úkol není schopen splnit. Pan učitel Tadeášovi objasnil, že se jedná o hru, která je pouze pro doplnění učiva a pro zábavu. Nemusí si vůbec dělat starosti, pokud pár slovíček v omezeném čase nezvládne.

Domluvili se, že se pokusí nastavit delší časový limit, který by byl pro Tadeáše komfortnější.

Tadeáš také řekl, že má někdy problém s dodržováním třídních pravidel: „Hlavně to vykřikování, to tady porušuju nejen já, ale i víc dětí.“ Pan učitel se opět podivil, jelikož se Tadeášovi daří dodržovat třídní pravidla bez obtíží, a znovu se zeptal, zda si Tadeáš myslí, že má s vykřikováním problém. Tadeáš dodal: „Já si myslím, že mi někdy úplně nejde zadržet to slovo, abych počkal.“ Pan učitel vyslovil pochopení pro to, že je těžké někdy počkat, když chce člověk vyslovit svou myšlenku. Tadeáš označil za obtížné sebehodnocení v psaní písmen (zeleně se podtrhává nejlépe napsané písmeno, červeně nejnepovedenější písmeno), jelikož nikdy neví, zda písmena, která podtrhl, jsou skutečně nejlépe (nejhůře) napsaná. Pan učitel ho podpořil, souhlasil s obtížností dovednosti sebehodnocení a dodal, že se mu postupem času na základě tréninku a zkušeností bude sebehodnocení určitě dařit lépe.

Do plánu na zlepšení po společné domluvě Tadeáš napsal, že by se chtěl zlepšit ve čtení. Navrhl, že by si sám četl věty, kde by byla velká tiskací písmena. Maminku napadlo, že by mohli o podobnou knihu napsat Ježíškovi. Po otázce, jak často bude trénovat, Tadeáš navrhl, že bude trénovat každý večer před spaním. Pan učitel se po jeho výroku chtěl ujistit, zda má Tadeáš opravdu každý den čas a není třeba po nějakém dni unavený. To proto, aby byl schopný plán plnit. Tadeáš usoudil, že ve čtvrtek má náročný den, proto ve čtvrtek čtení vynechá. Sám řekl, že by rád od pana učitele dostával listy s textem s velkými písmeny, které by četl. Dále řekl, že by byl rád za pomoc od maminky: „Kdybych třeba zapomněl nebo nerozeznal nějaké písmeno, tak by mi mohla pomoci.“

Pan učitel plán (viz příloha č. 5. 1. 7) po jeho sestavení celý přečetl. Všichni podpisem stvrdili, že se budou snažit Tadeášovi v plnění plánu pomáhat. Na závěr se všichni rozloučili.

Tadeáš byl od počátku tripartity velice **hovorný**, nestyděl se říci **svůj názor**, uměl **ocenit** své **přednosti**, ale označit i **nedostatky**. Podle názoru pana učitele i maminky je Tadeáš velice ctižádostivý a často se stává, že si stanovuje příliš vysoké cíle. Přestože se mu je podaří splnit výborně, je k sobě kritický a se svým výsledkem není zcela spokojen. S tím souvisí jeho větší **sebekritičnost**, která se během tripartity projevovala.

Tadeáš byl schopen **najít strategie řešení** na zlepšení svých nedostatků, **formuloval** i konkrétní **pomoc**, kterou bude potřebovat. **Vyjadřoval se jasně, kultivovaně**, delšími větami i **souvěťmi**, jeho výroky byly **smysluplné**, ani jednou **nepoužil slovo „nevím“**. Tripartity se účastnila Tadeášova maminka (pedagožka), která se do diskuze zapojovala velice často, snažila se Tadeáše vyslechnout, pomoci mu a podpořit ho v jeho názorech. Na základě všech faktů usuzuji, že byla Tadeášova dovednost sebehodnocení již při první tripartitě poměrně na vysoké úrovni. Je důležité dodat, že je třeba **pracovat na tom**, aby nebyl **tolik sebekritický** a jeho **sebehodnocení** bylo **více realistické**.

4. 2. 1. 8 První tripartita – listopad 2013 – Tomáš

První tripartitu s Tomášem absolvovala jeho maminka. Po přivítání všech účastníků tripartity objasnil pan učitel Tomášovi účel společné schůzky. Poté chtěl pan učitel od Tomáše vědět, jak se mu ve škole líbí. Tom odpověděl: „Hodně.“ Na otázku, jaký předmět ho nejvíce baví, na který se nejvíce těší, odpověděl: „Na výtvarku. Taky čeština, matika a prvouka.“ Za předmět, který Tomáše nebaví, neoznačil žádný.

Následovaly otázky na konkrétní činnosti v českém jazyce. Pan učitel se ptal: „Co Ti jde v českém jazyce nejlíp? Jestli spíš čtení nebo psaní?“ Tom odpověděl: „Nevím.“ Do diskuze se zapojila maminka Tomáše a snažila se mu poradit a vyjádřit vlastní názor: „Nevíš? No tak co to psaní? Občas tam máš i hezký písmenka, ne? A rád čteš?“ Tom jen přikývl. Pan učitel navázal otázkou, zda si Tomáš myslí, že je ve škole něco, co mu jde výborně. Tom bez váhání odpověděl: „Matematika.“ Maminka se zeptala: „A baví Tě matematika?“ Tomáš dodal: „Ano.“ Maminka začala sama vysvětlovat, co se Tomášovi v matematice daří a co ne. Tom pouze přikyvoval. Pan učitel maminku doplnil a Tomáše v matematice pochválil za to, že patří k počtářům, kteří jsou nejen rychlí, ale mají všechny úlohy bez chyb. Pan učitel ho ještě pochválil za jeho kreslířské umění a pečlivost. Tom se sám rozpovídal o tom, že ho baví kreslit a chtěl by se stát malířem nebo architektem.

Další otázka se týkala dodržování třídních pravidel. Tomáš řekl, že na některá pravidla někdy zapomene. Pan učitel chtěl znát, o jaká pravidla se jedná. Tom deset vteřin přemýšlel a pak reagoval slovem: „Vyķřikování.“ Maminka začala vyprávět o

zkušenosti s čertem, který si Tomáše označil a slíbil mu, že ho bude sledovat. Maminka za Tomáše slíbila, že se určitě zlepší a zeptala se ho: „Už nebudeš vykřikovat, vid’?“ Tom dodal: „Nebudu.“ Pana učitele zajímalo, zda je vykřikování oblast, ve které by se chtěl zlepšit. Tomáš souhlasil. Maminka Tomášovi slíbila, že pokud se mu podaří stanovený plán splnit, koupí mu s tatínkem nějakou hračku, kterou si vybere. Dodala, že to pro něj bude motivace a že ona sama mu bude jeho plán připomínat. Pokud ale plán nesplní, nic nedostane.

Pan učitel dopsal do plánu Tomášem stanovený cíl, maminka nabídla svou pomoc s dodržováním plánu. Sám Tom nebyl schopný formulovat, jakou pomoc bude potřebovat, ani jak se bude snažit cíle dostat.

Celý sestavený plán (viz příloha č. 5. 1. 8) pan učitel přečetl, všichni s ním souhlasili, slíbili, že se ho budou snažit splnit, a podepsali ho. Maminka znovu dodala, že pokud se mu plán podaří splnit, dostane dáreček. Na závěr se všichni rozloučili.

Tomáš se během první tripartity jevil jako **klidný** (s menšími obavami). Bylo zjevné velké zapojení a nasazení maminky, která se do diskuze zapojoval velice často, Tomáše stále motivovala tím, že budou společně trénovat, slibovala, že pokud se mu podaří cíl splnit, dostane za něj odměnu (vnější motivace). Tom je velmi inteligentní, nadprůměrný ve všech předmětech, ale nedaří se mu plnit třídní pravidla. Sám byl schopen říci, co ho baví, **co se mu daří a nedaří. Nepodařilo se** mu ale samostatně navrhnout **strategii na zlepšení**.

Z celé konzultace jsem měla pocit, že se maminka nesmírně snaží synovi pomoci. Tomášovi však téměř **neumožnila samostatně se vyjádřit**. Maminka byla tou, která všechno organizovala a komentovala, ale sám Tomáš neměl příliš prostoru k vyjádření vlastního názoru nebo k vlastnímu rozhodnutí. Na základě pozorování hodin se domnívám, že se tento model projevuje i v Tomášově chování ve škole. Tom sice ví, že pravidla nedodržuje a že se nechová tak, jak by měl, ale sám není schopen pochopit, proč by měl pravidla dodržovat. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že je zvyklý pouze poslouchat, co se má a nemá dělat, je si toho sice vědom, ale ztotožněn se „správným“ chováním není. Pravděpodobně nemá pravidla dostatečně zvnitřněná.

4. 2. 2 Druhé tripartity – červen 2014

4. 2. 2. 1 Druhá tripartita – červen 2014 – Adam

Na druhou Adamovu tripartitu dorazili oba Adamovi rodiče. Po společném přivítání zazněla otázka pana učitele: „Jak se Ti líbí ve škole?“ „Hodně,“ odpověděl Adam. Následovalo připomenutí minulého plánu. Adam si sám vzpomněl, že se chtěl zlepšit ve čtení a v psaní. Poté dodal, že se mu celkem podařilo se v obou oblastech zlepšit. Pan učitel slova Adama potvrdil a pochválil ho za jeho zlepšení ve čtení i v psaní. Maminka se přidala a syna též pochválila.

Na společné tripartitě se Adam vyjadřoval k sebehodnotící aktivitě Teploměr štěstí (viz kapitola č. 4. 1. 4 a příloha č. 2. 1), který žáci v rámci sebehodnotících aktivit během jedné z hodin vyplňovali. Adam byl schopný samostatně rodičům objasnit princip teploměru, také nastínil, jak a proč jednotlivé kategorie vyplnil. Pan učitel Adama pochválil za jeho samostatnost ve škole i během pobytu na škole v přírodě, za jeho bezproblémové chování a dodržování třídních pravidel. Oba rodiče vyjádřili potěšení z Adamových výsledků, maminka dokonce doplnila: „Jsme na Tebe pyšní, jsi šikulka!“ Do sebehodnotícího listu Adam, rodiče a pan učitel vyplnili, do jaké míry se Adamovi podařilo se ve stanoveném plánu zlepšit (viz příloha č. 5. 2. 1). Adam a rodiče zapsali, že se mu podařilo plán splnit skoro úplně, pan učitel vyplnil, že úplně, a dodal, že musí mít ze své snahy a zlepšení radost. Rodiče přidali pochvalu a vyjádřili potěšení z jeho práce a především z velkého zlepšení ve čtení i v psaní.

Poté byl sestaven plán na další období. Adam sám formuloval, že se mu příliš nedaří v matematice a chtěl by se v ní zlepšit. Uvedl, že se mu nedaří řešení úloh. Na otázku, co pro zlepšení sám udělá, odpověděl po patnáctivteřinovém přemýšlení: „Dostávat na doma bonusové úkoly.“ Pan učitel chtěl vědět, jak často bude úlohy trénovat. Adam odpověděl, že každý den. Adam nebyl sám schopen formulovat, jakou pomoc bude potřebovat. Proto mu pan učitel navrhl svou pomoc v podobě zadávání bonusových úloh do speciálního sešitu. Další pomoc opět nebyl schopen stanovit, pan učitel navrhl pomoc rodičů. Adam i rodiče souhlasili.

V závěru tripartity přečetl pan učitel plán na další období (viz příloha č. 5. 2. 1), všichni slíbili pomoc v jeho plnění, plán podepsali a rozloučili se.

V sebehodnotícím listu o splnění předchozího plánu Adam vyplnil, že se mu ho podařilo skoro úplně splnit. To považuji (vzhledem k jeho předchozímu kritickému pohledu na sebe) za úspěch. Pan učitel vyplnil, že se mu podařilo plán splnit úplně. I přesto, že jeho splnění ještě na takovou úroveň nedosáhlo, chtěl ho lehkým nadhodnocením podpořit a povzbudit k tomu, aby k sobě nebyl tak sebekritický.

Po tříčtvrtěroční školní práci na rozvoji dovednosti sebehodnocení jsme s panem učitelem (na základě Adamových vyjádření) zpozorovali Adamovo zlepšení nejen ve výpovědích, ale i v realističnosti sebehodnocení. Adam se již méně **podceňoval**. Na první tripartitě byl velmi nejistý, odpovědi na otázky dlouho rozmýšlel, často se po otázce obracel na matku s prosbou o pomoc, odpovídal velice stroze a bojácně, několikrát použil slovo „nevím“. Během druhé tripartity neřekl **ani jednou** slovo **nevím**, na otázky odpovídal v kratším časovém intervalu, používal **celé věty**, **na matku** se s prosbou **neobrátil** ani jednou. Byl již schopen formulovat, **co se mu daří** a **v čem** by se mohl ještě **zlepšit**. Sám **navrhl strategii na zlepšení**, ale určit **pomoc** se mu samostatně **nezdařilo**.

Na základě všech těchto aspektů usuzuji, že bylo na Adamovi při druhé tripartitě zřejmé **zlepšení v dovednosti sebehodnocení**. Dovoluji si tvrdit, že jeho pokrok v této oblasti je způsoben nejen strategiemi pana učitele ve třídě, ale i působením jeho rodičů, kteří na rozvoji dovednosti sebehodnocení spolupracují s panem učitelem a snaží se ji rozvíjet i doma.

4. 2. 2. 2 Druhá tripartita – červen 2014 – Alexandr

Druhé tripartity se účastnila Alexandrova maminka. Po přivítání následovaly moje otázky: „Jak se Ti líbí ve škole? Jaké předměty Tě baví a jaké nebaví?“ Alexandr odpověděl, že se mu ve škole líbí a že ho z předmětů nejvíce baví matematika a tělocvik. Poté dodal, že ho příliš nebaví prvouka. Pan učitel Alexandra pochválil za aktivitu v hodinách, pracovitost a nebojácnost při vyjadřování vlastních názorů. Alexandr si nemohl vzpomenout, jaký cíl si na minulou tripartitu stanovil. Pan učitel proto předložil minulý plán a Alexandr si přečetl, jaké cíle si určil. Bylo to psaní čísel a dodržování třídních pravidel. Pan učitel se Alexandra zeptal, jak se mu podařilo splnit

cíl s psaním čísel. Alexandr odpověděl: „Už mi to jde.“ Pan učitel potvrdil jeho výrazné zlepšení a pochválil ho za to, že se mu skutečně podařilo cíl dokonale splnit.

Ústně všichni zhodnotili první plán (psaní). Alexandr, maminka i pan učitel zhodnotili, že se Alexandrovi podařilo v psaní čísel zlepšit úplně. Pan učitel doplnil, že má velkou radost, že se v psaní čísel skutečně zlepšil úplně.

Do hodnotícího listu o splnění stanovených cílů (viz příloha č. 5. 2. 2) se zapisoval druhý cíl (dodržování třídních pravidel). Alexandr i jeho maminka zaznamenali, že se Alexandr zlepšil skoro úplně, pan učitel zapsal, že částečně, jelikož se mu dodržování pravidel někdy dodržovat daří, ale někdy ne. Pan učitel také vyjádřil zklamání z Alexandrova chování, které nebylo v posledních týdnech dobré. Připomněl mu některé momenty, které ve třídě řešili a kvůli kterým hodnotí zlepšení pouze jako částečné. Pan učitel vyzdvihl především to, že Alexandr nemluví pravdu. Na Alexandrovi bylo vidět, že ho jeho chování mrzí. Maminka vyjádřila z jeho chování také velké zklamání.

Sám Alexandr řekl, že by se chtěl zlepšit v psaní, protože mu příliš nejde. Pan učitel chtěl konkretizovat, co mu v psaní nejde. Alexandr dodal: „Mně jdou ty písmena lehce, ale slova už těžce. A taky ty tvary.“ Pan učitel s Alexandrovým návrhem souhlasil a pochválil ho za pečlivost v psaní, za to, že nevynechává ve slovech háčky a čárky. Také vyjádřil potěšení z toho, že zpomalil své tempo, není tak zbrklý a napsaná slova si kontroluje. Díky tomu se snížila jeho chybovost.

Alexandr s pomocí maminky doplnil, že by chtěl ještě pracovat na zlepšení chování a dodržování třídních pravidel. Maminka chtěla vědět, proč pravidla nedodržuje. Alexandr řekl: „Nevím.“ Maminka ho k odpovědi vyzvala ještě jednou. Alexandr odpověděl: „Já se bojím to tady říct.“ Pan učitel ho ujistil, že se nemusí ničeho bát, ale že potřebují vědět, proč se tak chová. Dodal, že ho nikdo nebude trestat za to, co již udělal, ale je nutné vědět, proč pravidla nedodržuje, aby mohli společně navrhnout způsob ke zlepšení. Alexandr poté odpověděl: „Když já ty pravidla prostě nechápu.“ Maminka chtěla znát, které pravidlo přesně nechápe, pan učitel pro lepší přehlednost přinesl pravidla a společně si je pročetli. Maminka chtěla též vědět, která pravidla Alexandr nedodržuje. Pan učitel tato pravidla mamince objasnil. Vyšlo najevo, že se Alexandr pouze vymlouval a že pravidlům ve skutečnosti rozumí, ale nedodržuje je. Alexandr se obhájil: „Já jsem se snažil je dodržovat, ale prostě to nešlo.“ Pan učitel navrhl, že by

mu mohlo pomoci přesazení od kamaráda Tomáše, s kterým v hodinách vyrušují a který je údajně dalším činitelem, kvůli kterému pravidla porušuje. Alexandr dodal: „To by mi moc pomohlo.“ Pan učitel chtěl vědět, co Alexandr pro zlepšení udělá. „Když mě někdo bude otravovat, budu dělat, že tam nejsem, a budu pracovat na svých úkolech,“ odvětil. Následně začal Alexandr označovat spolužáky, kteří mu brání v dodržování pravidel a kvůli kterým je nedodržuje. Maminka i pan učitel ho zastavili a objasnili mu, že je především důležité, aby se soustředil sám na sebe. Na to Alexandr reagoval příkřivnutím.

Pomoc od ostatních navrhl sám Alexandr: „Třeba, že si můžeme dát doma ty pravidla a domluvíme se na tom.“ Pan učitel se zeptal, zda tím myslí, že si je napíše a budou si o nich povídat. Maminka doplnila, že to dělají, ale že Alexandr příliš nemluví o tom, co mu nejde. Podle ní se za to nejspíše stydí. Pan učitel i já jsme doplnili, že je důležité mluvit o problémech, protože jinak se jen těžko vyřeší. Pokud se o nich nebude mluvit a nebudou se řešit, budou se naopak stále zhoršovat. Neřešení problémů pan učitel Alexandrovi přiblížil na případu s požárem. Pokud začne hořet a nezačne se co nejrychleji hasit, budou hořet i další místnosti a celý dům. Stejně tak je to i s řešením problémů. Dále dodal, že mu rodiče chtějí určitě pomoci, ale on sám jim musí o svých problémech říci. Jinak mu s nimi pomoci nemohou.

Do plánu na zlepšení (viz příloha č. 5. 2. 2) bylo kromě psaní zapsáno i chování. Na závěr pan učitel přečetl celý plán a dodal, že bude Alexandrovi držet palce, aby se mu plán podařilo splnit. Řekl, že se i on bude snažit s dosažením cíle pomoci. Maminka dodala, že už je velký a měl by za své chování nést zodpovědnost.

Alexandr byl opět hovorný, vystupoval **sebevědomě** a mírně se **nadhodnocoval**. Sám konstatoval, že se v matematice již nechce zlepšovat, protože už všechno umí. Vyšlo najevo, že si je vědom toho, že nedodržuje pravidla, ale raději o tom doma nemluví a snaží se to skrývat. Při obou tripartitách byl schopný **říci, co se mu daří i nedaří**, a dovedl **navrhnout vlastní strategii na zlepšení**, přestože nebyla zcela dokonalá a efektivní. Kdo a jak by mu mohl **pomoci**, však **neuměl** určit. Při první tripartitě **nevyslovil** ani jednou slovo „**nevím**“, při druhé jednou. Většinou se vyjadřoval celými větami.

U Alexandra je velice těžké zhodnotit, do jaké míry se v dovednosti sebehodnocení zlepšil. Na podobné úrovni byl při první i druhé konzultaci, přesto lze z podrobné analýzy jeho výpovědi zpozorovat **mírný pokrok**. Při druhé tripartitě konkretizoval, co mu dělá v psaní obtíže (tvary písmen). Předtím pouze konstatoval, že se mu daří v určitém předmětu nebo v jeho části. I jeho **výpovědi** byly formulovány **jasněji**, byly méně překotné. V tomto směru spatřuji v jeho sebehodnocení mírné zlepšení. Je jisté, že by se však měl zaměřit na to, aby se tolik nenadhodnocoval a byl více realistický. Alexandrova maminka se do komunikace zapojovala mnohem více než při první konzultaci.

4. 2. 2. 3 Druhá tripartita – červen 2014 – Anička

Na druhou tripartitu dorazila z Aniččinych rodičů její maminka. Po společném uvítání se pan učitel zeptal, zda Anička ví, proč se všichni společně sešli. Anička nevěděla, takže jí to pan učitel připomněl. Na otázku, jak se jí ve škole daří, neznala odpověď. Zeptal se tedy na konkrétní předměty. Doplnila, že se jí daří v češtině ve čtení, ale nejde jí psaní. Pan učitel s jejím výrokem souhlasil. Dodal, že ve čtení je skutečně výborná, ale v psaní také, přestože sama Anička řekla, že se jí psát příliš nedaří. Za obě disciplíny ji pochválil. Zeptal se, proč si myslí, že jí psaní nejde, a v čem konkrétně se jí nedaří. Anička nevěděla. Maminka dodala, že u nich byly na návštěvě Aniččiny kamarádky z jiné první třídy, které se učí analyticko-syntetickou metodou a které už píše psacím písmem velice hezky. Maminka a Anička se proto bály, že se jí psaní příliš nedaří. Nejspíše proto Anička odpověděla, že se jí v psaní nedaří. Pan učitel oběma vysvětlil, že genetická metoda, kterou se učí, je jiná než metoda analyticko-syntetická a že se v ní začíná písmeny tiskacími, která již žáci zvládají výborně. Na psacím písmu zatím ještě pracují. Ujistil je, že se rozdíly zanedlouho srovnají.

Anička si poté vzpomněla, že se chtěla na předchozí konzultaci zlepšit v psaní dlouhých a krátkých samohlásek. Doplnila, že se zlepšila jen trochu, pan učitel s Aničkou souhlasil, ale ujistil ji, že je její úkol velice nesnadný a že se v něm určitě bude dále zlepšovat. Dodal, že je důležité si po psaní vždy zkontrolovat, co napsala, protože to většinou nedělá. Čárky nad písmeny jí kvůli absenci zpětné kontroly často chybí. Minulý plán zhodnotily všechny tři strany jako částečně zvládnutý (viz příloha č. 5. 2. 3).

V psaní dlouhých samohlásek se chtěla Anička zlepšovat i nadále, protože se jí nepodařilo cíl splnit úplně. „Ještě to psací,“ odpověděla, když se jí pan učitel zeptal, zda by chtěla ještě něco zlepšit. Poté dodala: „A v matice. Nejvíc ty pyramidy, pak ještě ty hadi. A další úlohy.“ Na otázku, co pro zlepšení v obou předmětech udělá, neuměla odpovědět. Maminka jí nabídla, že budou společně trénovat před prázdninami i během nich.

Přestože měla Anička stanovené již dva cíle, chtěla se zlepšit také v angličtině – naučit se více anglických slov. Pan učitel se zeptal, zda se chce v angličtině zlepšit proto, že by se ráda dostala do lepší skupiny. Anička odpověděla, že je to tak. Pan učitel měl z rozhodnutí Aničky radost, ale připomněl jí, že se musí v hodinách sama snažit a být aktivní každou hodinu, nikoliv pouze jednu hodinu v měsíci. Anička přikyvovala. Sama navrhla plán na zlepšení. Řekla, že musí trénovat a snažit se. Anička nebyla schopná určit, jakou pomoc by mohla potřebovat. Proto pan učitel nabídl pomoc v podobě speciální knížky, do které si bude zapisovat problematická či nová slova.

Celý plán (viz příloha č. 5. 2. 3) pan učitel přečetl, on i maminka slíbili, že se pokusí Aničku s plněním plánu pomoci, všichni plán podepsali a rozloučili se.

Anička byla během druhé tripartity schopná říci, **co se jí daří**, co se jí příliš **nedaří** a v jakém předmětu se chce zlepšit. Vytyčila si dokonce tři cíle, které chtěla splnit. I přesto, že cílů bylo více, respektoval pan učitel rozhodnutí Aničky a zachoval všechny cíle.

Na zhodnocení toho, jak splnila minulý plán, se shodly všechny tři strany - Anička, její maminka i pan učitel. Z tohoto pohledu bylo hodnocení Aničky **realistické**. Domnívám se, že se Anička od minulé tripartity v dovednosti sebehodnocení trochu zlepšila. Již se **tolik nebála**, odpovídala **delšími větami**, nad odpověďmi nemusela tak dlouho nepřemýšlet, byla schopná mluvit o svých silných i slabých stránkách. Problém jí dělal pouze návrh na zlepšení problémových oblastí a návrh pomoci na zlepšení.

4. 2. 2. 4 Druhá tripartita – červen 2014 – Bára

Na druhou tripartitu dorazila Bářina maminka. Tripartita byla zahájena společným uvítáním. Bára si na počátku tripartity nemohla vzpomenout, za jakým účelem jsme se

sešli minule a scházíme se i teď. Po připomenutí, že budeme společně hodnotit, jak a co se jí zatím ve škole daří, v čem by se mohla zlepšit, si vzpomněla. Zkoušela formulovat cíl, který si na minulé tripartitě vytyčila, ale stanovila ho nepřesně. Uvedla: „Chtěla jsem se zlepšit v matematice.“ Pan učitel se zeptal, v čem konkrétně, zda se jednalo o sčítání, odčítání atd. Na to Bára odpověděla: „Jo v tomhle.“ Bářiným cílem však bylo zlepšení psaní čísel (psala je zrcadlově).

Pan učitel se Báry zeptal, jak se jí její cíl podařilo splnit. Bára odpověděla: „Nevím.“ Pan učitel tedy Báru vyzval, aby si přinesla učebnici matematiky a mohla se přesvědčit, zda a do jaké míry se jí to povedlo. Po společném prolistování učebnicí Bára zjistila, že již žádné číslo za posledních několik týdnů nemá napsané zrcadlově. Pan učitel se Báry zeptal znovu, do jaké míry se jí tedy podařilo stanovený cíl splnit. Bára chvíli přemýšlela a pak odvětila, že se jí to docela podařilo. V novém sebehodnoticím listu (viz příloha č. 5. 2. 4) zaškrtl, že se jí cíl podařilo splnit „skoro úplně“. Pan učitel i maminka však zaškrkli „úplně“, protože se Báře skutečně podařilo splnit cíl dokonale. Pan učitel doplnil ocenění za Bářinu snahu a nasazení při práci na plnění úkolu, dokládal to na správně zapsaných číslech v učebnici matematiky i ve speciálním sešitě. Bára poté s trochou rozpaků přikývla. Nejspíš se trochu podhodnotila.

Následovalo stanovení cíle na další období. Bára dlouho přemýšlela, co by mohla zlepšit. Nakonec se rozhodla pro čtení. Maminka Báry trochu nevěřícně kroutila hlavou, ale její cíl respektovala a nezasahovala do něj. Bára specifikovala, že jí dělají problémy delší slova. Pan učitel se zeptal, co by pro splnění cíle mohla udělat. Bára nejprve odvětila: „Nevím.“ Po delším přemýšlení a zopakování otázky ze strany maminky odpověděla: „No, asi číst knihy.“ Maminka dodala, že Báře doma nedávají dostatečný prostor pro čtení, ale neuvedla proč. Také slíbila, že se to budou snažit napravit a pro Báru si vyhradí čas, aby jim mohla nahlas číst. Pan učitel se zeptal, jakou pomoc bude pro splnění tohoto cíle potřebovat. Bára odpověděla: „Nevím.“ Maminka jí nabídla, že by za vysvědčení mohla dostat knížku, kterou si sama vybere a kterou si pak bude číst. Bára byla nadšená a s návrhem souhlasila. Od pana učitele pomoc nechtěla.

Druhým cílem, který si Bára stanovila, bylo zlepšení v angličtině, konkrétně se chtěla naučit novým slovíčkům. Opět nebyla schopná definovat, jakou bude potřebovat pomoc, s návrhem pana učitele, že si společně vytvoří knížku, do které si bude nová slova zapisovat, souhlasila. Pan učitel Báře slíbil, že jí s prvotním vytvořením knížky

pomůže, a dále navrhl, že by mohla trénovat doma s rodiči. Rodiče by Báře mohli dávat hádanky různých slovíček. S tím souhlasila Bára i její maminka.

V závěru tripartity pan učitel shrnul stanovený plán (viz příloha č. 5. 2. 4), vyjádřil víru ve splnění obou cílů a dodal, že se všechny strany budou bezpochyby snažit, aby se Báře podařilo cíle splnit. Maminka tato slova potvrdila přikývnutím. Bára, její maminka i pan učitel smlouvu stvrdili podpisem. Pan učitel i já jsme oběma poděkovali za jejich čas a ještě jednou vyjádřili přesvědčení v úspěšné splnění stanovených cílů. Tripartita byla ukončena rozloučením.

Bára byla při druhé tripartitě schopná **formulovat, co se jí daří** i co se jí **příliš nedaří**. Samostatně se jí **nepodařilo stanovit**, jak by se dala daná problematická oblast **zlepšit**, od koho a jakou **pomoc** by mohla potřebovat. Povedlo se jí to až za pomoci pana učitele a maminky. Bára během první tripartity použila mnohokrát slovo „nevím“, nechtělo se jí příliš diskutovat, ve většině případů odpovídala jednoslovně, nad otázkami dlouho přemýšlela, často odpověděla až po druhém položení otázky, zaměřovala se především na své slabé stránky. Při druhé tripartitě sice slovo „**nevím**“ několikrát použila, **nebylo** to ovšem tak **často** jako při první tripartitě. Bylo zjevné, že se tolik nebojí, odpovídala **víceslovnými odpověďmi**. Na základě těchto skutečností usuzuji, že se v dovednosti sebehodnocení **zlepšila**.

Při zhodnocení splnění plánu se **trochu podcenila**, jelikož napsala, že se zlepšila skoro úplně (maminka i pan učitel napsali, že úplně), přesto bylo zjevné, že na sobě již nehledá především chyby a není tolik sebekritická. Bezpochyby je důležité, aby dále **pracovala na rozvoji realistického sebehodnocení**. Maminka Báry se do diskuze při druhé tripartitě zapojovala více než při první, přesto nebylo její zapojení velké.

4. 2. 2. 5 Druhá tripartity – červen 2014 – Ester

Ester se první tripartity neúčastnila, jelikož byla do výzkumu zapojena až na počátku ledna 2014. Na její první tripartitu dorazila její maminka. Po společném uvítání položil pan učitel první otázku: „Jak se Ti zatím ve škole líbí?“ Ester odpověděla, že líbí. Na otázku, jaké předměty se jí ve škole daří, odpověděla: „Asi matematika. A čeština.“ Pan učitel doplnil pochvalu za oba předměty. Vyzdvihl Esterčinu rychlost a správnost počítání, správný tvar písmen a plynulé čtení. Také ji pochválil za píli, aktivitu a snahu

při hodinách. Po otázce, zda jsou nějaké předměty, v kterých se Esterce příliš nedaří, pár vteřin přemýšlela a pak řekla: „Asi tělák.“ „A je nějaká věc, v které by ses chtěla zlepšit?“ dodal pan učitel. Ester reagovala slovy: „Asi v prvouce, protože tam jsou fakt těžké věci, o kterých pak musíme vyprávět přesně, tak v tom bych se chtěla trochu zlepšit.“

Do plánu na zlepšení zapsala Esterka svůj návrh (prvouku), který sama zkonkretizovala na zlepšení ve vyprávění o obrázcích. Poté dodala: „Třeba největší problém mi dělají ta zvířata, u kterých se mají pojmenovat i jejich mláďata.“ Na otázku, co by mohla pro zlepšení udělat, bez váhání odpověděla: „Já bych pro to mohla udělat to, že bych četla hodně takových knížek a pak bych se o tom právě dozvěděla víc.“ Pan učitel chtěl také vědět, jakou pomoc bude potřebovat při plnění plánu. Ester opět bez přemýšlení doplnila: „Že bych si prostě třeba o přestávkách četla v těch knížkách a encyklopediích. To by ale ve třídě neměl být moc rambajz.“ Pan učitel slíbil, že se pokusí, aby o přestávkách nebyl ve třídě velký hluk. Poslední otázkou bylo, jakou pomoc bude při plnění plánu potřebovat. Ester řekla: „Táta. Ten je dobřej na tyhle věci. A vlastně by mi s tím mohla pomáhat i mamka. Třeba, že mi napoví první písmeno a já bych pak zkoušela hádat.“ Pan učitel se zeptal, zda myslí první písmeno mláďate. Esterka přikývla. Maminka Esterky ještě navrhla, že by mohl tatínek, který rád fotí, vyfotit nějaká zvířata. Společně by pak vytvořili ve třídě galerii zvířat. Pan učitel navrhl pomoc v podobě vytvoření knížky, do které si Ester bude zapisovat a kreslit zvířata a jejich mláďata.

Na závěr tripartity shrnul pan učitel celý plán (viz příloha č. 5. 2. 5), všichni slíbili, že se budou na plánu snažit pracovat do takové míry, aby ho Esterka splnila co nejlépe, a nakonec plán všichni podepsali a rozloučili se.

Esterka se v červnu účastnila teprve první tripartity, protože do třídy nastoupila až v lednu 2014. Již od ledna 2014 byla do výzkumu zapojena. Esterka se k nové situaci v podobě tripartity postavila beze strachu, byla velmi **komunikativní** a nebála se mluvit o tom, co se jí daří i nedaří, co by chtěla zlepšit. Mluvila **jasně a srozumitelně**, nad otázkami nemusela dlouho přemýšlet, odpověď znala okamžitě po položení otázky, vyjadřovala se **celými rozvitými větami**. Byla schopná **samostatně** navrhnout **smysluplný plán** na zlepšení, dokázala říci, **kdo** a jakým způsobem jí může v plnění plánu **pomoci** a jak se má ona sama snažit plán splnit. Esterčina **dovednost zhodnotit**

vlastní úspěchy a neúspěchy i dovednost navrhnout strategii na zlepšení byla, dle mého mínění, při její první tripartitě na **vysoké úrovni**.

4. 2. 2. 6 Druhá tripartita – červen 2014 – Matyáš

Druhou tripartitu absolvoval Matyáš se svou maminkou. Po úvodním přivítání se pan učitel zeptal, zda Matyáš ví, proč se společně sešli. Matyáš odpověděl, že si budeme povídat. Na otázku, zda se mu ve škole daří, odpověděl, že ano. Na otázku, zda existuje něco, co se mu ve škole nedaří a co by chtěl zlepšit, odpověděl: „Nevím.“ Matyáš si poté vzpomněl, že se chtěl na minulé tripartitě zlepšit ve čtení. Řekl, že se mu cíl nepodařilo splnit úplně na sto procent, do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 2. 6) však zapsal, že se mu podařilo cíl splnit úplně. Maminka a pan učitel označili, že se Matyáš zlepšil skoro úplně. Pan učitel ke svému hodnocení ještě slovně doplnil, že Matyáše chválí za zlepšení a velký pokrok, který ve čtení udělal.

Matyáš se chtěl v dalším období zlepšit v rychlosti plnění úkolů a pokynů. Sám po otázce pana učitele, zda je něco, v čem by se chtěl ve škole zlepšit, odpověděl: „Zrychlit.“ Pan učitel se zeptal, v čem konkrétně. Matyáš se styděl odpovědět, pan učitel se ho snažil ujistit, že se nemusí bát, ale Matyášovi se o tom nechtělo mluvit, začal být nesoustředěný, sedal si na zem, lezl po sedačce, na kterém předtím seděl. Pan učitel tedy začal mluvit o tom, že nejspíše tuší, co Matyáš míní výrokem „zrychlit“. Snažil se mu objasnit, proč je dobré začít pracovat hned po zadání úkolu (svůj úkol poté nestihne a bude ho muset dodělat doma). Maminka souhlasila. Matyáš během povídání pana učitele skákal na sedačce a pravděpodobně jejich slova vůbec nevnímal.

Pan učitel se následně zeptal, v čem se chce Matyáš zlepšit. On odpověděl: „Ve psaní.“ Pan učitel odpověď zopakoval, Matyáš se hlasitě zasmál a odpověděl: „Vlastně asi ne.“ Pan učitel navrhl, zda se Matyáš nechce zlepšit v rychlosti a v soustředění, které mu k úspěšnému splnění úkolů často schází. Matyáš nejistě přikývl.

Do plánu na zlepšení bylo zapsáno zlepšení soustředění. Sám Matyáš však nebyl schopen tento cíl formulovat, pouze odsouhlasil návrh pana učitele. Na otázku, co by měl udělat pro to, aby se zlepšil, odpověď neznal. Po poradě s panem učitelem a maminkou řekl, že by měl nastražit oči a uši a měl by poslouchat pokyny pana učitele.

Pomoc mu nabídl pan učitel, protože Matyáš nebyl schopný říci, kdo nebo jak by mu mohl v plnění cíle pomoci.

Na konci tripartity shrnul pan učitel stanovený plán na další období (viz příloha č. 5. 2. 6), pan učitel i maminka slíbili, že se budou snažit Matyášovi v plnění plánu pomáhat. Všichni plán podepsali. Pan učitel Matyáše ještě pochválil za zlepšení ve čtení a vyjádřil důvěru ve splnění stanoveného cíle. Nakonec se všichni rozloučili.

Matyáš byl opět **roztěkaný a nesoustředěný**. Jeho soustředění bylo sice lepší než na minulé tripartitě, přesto byl velice nesoustředěný. Při první tripartitě na každou otázku odpovídal slovem „nevím.“ Při druhé tripartitě sice několikrát slovo „**nevím**“ použil, ale **nebylo** to tak **často** jako při první tripartitě. Pokud použil slovo nevím, připojil k němu většinou poznámku: „To je moc těžký říct.“ Jinak odpovídal **jednoslovnými či dvouslovnými** větami. V sebehodnocení splnění minulého plánu se **mírně nadhodnotil**.

Z obou tripartit usuzuji, že Matyášova **dovednost sebehodnocení není** ještě příliš **rozvinutá**. Nutno však konstatovat, že již v tak hojné míře neužíval slovo „nevím“. Alespoň zde je možné sledovat **nepatrný posun**. Nepříliš velké rozvinutí dovednosti sebehodnocení může být způsobeno nejen Matyášovou nevyzrálostí, ale i tím, že je pro něj tato dovednost ještě nesmírně obtížná a nemá s ní mnoho zkušeností. Domnívám se, že to může být částečně způsobeno i jeho neschopností soustředit se. Roli však mohou hrát i další mimoškolní faktory.

4. 2. 2. 7 Druhá tripartita – červen 2014 – Max

Na druhou Maxovu tripartitu dorazila z rodičů Maxova maminka. Po úvodním přivítání položil pan učitel otázky: „Jak se Ti zatím ve škole líbí?“ a „V jakém předmětu se Ti daří nejlépe?“ Na první otázku Max odpověděl: „Ano, líbí.“ Na druhou ihned odpověděl: „Matematika.“ Pan učitel Maxe za jeho výkony v matematice pochválil, vyzdvihl některé z jeho úspěchů, následně se zeptal, zda je nějaký předmět nebo nějaká jiná oblast, ve které se Maxovi nedaří. Max bez rozmyšlení odpověděl: „Asi angličtina. Jinak asi všechno se mi daří.“ Pan učitel zavedl řeč na plán, který si společně před půl rokem sestavili. Chtěl vědět, zda se mu stanovený cíl plánu (zlepšit se v angličtině) podařilo splnit. Max řekl, že se mu to trochu podařilo, ale ještě by se to dalo zlepšit. Pan

učitel s Maxem souhlasil, ale pochválil ho za jeho snahu a přípravu na hodiny anglického jazyka, také za nebojácnost při anglické konverzaci a za celkové zlepšení. Do hodnotícího listu (viz příloha č. 5. 2. 7) Max i jeho maminka zaznamenali, že se mu povedlo dosáhnout cíle částečně. Max při kroužkování svého hodnocení slovně doplnil, že se nemůže rozhodnout mezi položkami částečně a skoro úplně. Pan učitel zvolil variantu skoro úplně a doplnil, že podle něj vidí velké zlepšení, proto volí skoro úplně.

Max si chtěl sám jako další cíl zvolit zlepšení v angličtině. Pan učitel chtěl konkretizovat, co přesně chce zlepšit. Max odpověděl: „Já mám problém, že nevím, když někdo něco řekne, jak se to řekne, tak já si to hrozně blbě pamatuju. Slova mi jdou, ale spíš věty.“ Pan učitel navrhl zařídit si slovníček, do kterého si bude zapisovat věty. Maminka dodala, že si již s Maxem mnohokrát povídali o tom, že si musí věty opakovat, aby se je naučil. Pan učitel se zeptal, jakou bude Max potřebovat pomoc. Max deset vteřin přemýšlel, ale neodpověděl. Pan učitel mu otázku znovu zopakoval a navrhl mu řešení v podobě pomoci v zapisování slov. Tento návrh se Maxovi nelíbil, navrhl, že by na něj měl pan učitel mluvit častěji anglicky. Maminka nabídla Maxovi pomoc v domácí přípravě.

Závěrem druhé tripartity pan učitel shrnul Maxův plán na zlepšení (viz příloha č. 5. 2. 7), všichni ho podepsali a vyjádřili důvěru v Maxovo zlepšení.

Max nebyl na druhé tripartitě tolik bázlivý, nad otázkami již nepřemýšlel tak dlouhou dobu, byl schopen **určit**, v čem je **dobrý** i v čem se mu **nedaří**. **Co pro zlepšení udělá** a jakou **pomoc** bude potřebovat, nebyl schopen zcela samostatně stanovit. Podařilo se mu to vždy **s malou pomocí** pana učitele. Jeho plán na zlepšení se v podstatě shodoval s minulým plánem. Jelikož byl Max již na první tripartitě na počátku první třídy schopný poměrně jasně formulovat, co se mu daří a v čem se ještě chce zlepšit, **nebyl** vidět ve **zlepšení** dovednosti sebehodnocení **velký pokrok**. Nicméně pokrok lze spatřovat v časovém horizontu mezi položením otázky a odpovědí. Max již nepotřeboval tak dlouhou dobu na přemýšlení, nepůsobil tak bojácně jako při první tripartitě. Maminka se do diskuze zapojovala zpočátku sporadicky, při stanovení plánu ale nabízela Maxovi pomoc.

4. 2. 2. 8 Druhá tripartita – červen 2014 – Tadeáš

Druhou Tadeášovu tripartitu absolvovala s Tadeášem jeho maminka. Po úvodním přivítání se pan učitel zeptal, zda Tadeáš ví, proč se společně sešli. Tadeáš odpověděl: „No, my jsme tady proto, kvůli tomu čtení.“ Pan učitel souhlasil a zeptal se, jestli Tadeáš na čtení pracoval a zda se v něm zlepšil. Tadeáš řekl: „Myslím, že jo.“

Do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 2. 8) Tadeáš a maminka zapsali, že se mu podařilo cíl splnit částečně. Pan učitel zakroužkoval, že skoro úplně. Doplnil obdiv za jeho zlepšení a nebojácnost ve čtení. Pochválil ho také za prezentaci knížky o mumíích, kterou si Tadeáš pro třídu připravil. Pan učitel dále vyjádřil nadšení z jeho snahy, práce a pečlivosti v hodinách. Pan učitel dále zjišťoval, zda je něco, v čem se Tadeášovi daří. Tadeáš po pětivteřinovém přemýšlení odpověděl: „Písanka.“ „A co matematika?“ zeptal se pan učitel. „Taky tak docela,“ dodal Tadeáš. Pan učitel s Tadeášem souhlasil. Pouze ho upozornil na to, že pokud chce v matematice na úkolech pracovat ve dvojici, měl by skutečně pracovat a nedělat jiné věci. Mínil, že by pro něj bylo možná lepší pracovat samostatně. Tadeáš odpověděl: „Já vím, mně to v té době připadalo, že to půjde líp.“

Poté se pan učitel otázel, zda je nějaký předmět, který Tadeáše nebaví. On odpověděl: „Prvouka. Jsou tam takové věci, který už znám.“

Tadeáš sám řekl, že se chce dále zlepšovat ve čtení, proto do plánu zapsal čtení. Také doplnil, že chce zapracovat na matematice. Pan učitel chtěl konkretizovat, co přesně mu v matematice nejde. Tadeáš odpověděl: „Nejde mi počítání a taky autobus.“ Na otázku, co pro zlepšení ve čtení udělá, řekl: „Třeba bych se snažil přečíst i delší slova.“ Pana učitele zajímalo, zda se mu minulá strategie na zlepšení čtení osvědčila. Maminka mínila, že ano, ale že by mu možná pomohlo, kdyby četl nahlas. Pomoci ve čtení chtěl Tadeáš pouze od maminky: „Třeba s těma slovy, že mi je napíše.“ Pan učitel jeho návrh shrnul, maminka s ním souhlasila.

Strategii na zlepšení v počítání Tadeáš neuměl jasně definovat, ale pokusil se o ni: „Třeba trénovat něco s tou desítkou.“ Věděl, co mu dělá problém, ale nevěděl, jak to říci. Maminka doplnila, že se budou snažit trénovat doma přechod přes desítku, o které Tadeáš pravděpodobně hovořil. Pan učitel navrhl založit si matematickou knížku, do které mu bude zadávat úlohy. Tadeáš následně sám řekl, jak by se mohl zlepšit v autobuse: „Třeba s tím autobusem, udělat si ten autobus a pak to jako dělat.“ Pan

učitel zopakoval jeho myšlenku srozumitelněji, tedy že si vytvoří vlastní autobus a pak si ho doma zahrají.

V závěru tripartity shrnul pan učitel stanovený plán (viz příloha č. 5. 2. 8), všichni ho podepsali, pan učitel vyjádřil důvěru ve splnění plánu a spolu s maminkou dodali, že budou Tadeášovi pomáhat. Nakonec se všichni rozloučili.

Tadeáš působil při druhé tripartitě **vyrovnaně a klidně**. Byl schopen **přesně určit**, v čem se mu **daří** a co mu naopak **nejde**. K formulaci na zlepšení v určité oblasti používal dlouhé věty i **souvětí**, hovořil **kultivovaně**, téměř vždy spisovně, ani jednou nepoužil slovo „nevím“. Někdy se nepatrně podhodnocoval. Pan učitel i maminka Tadeáše se domnívají, že je cílevědomý a často si klade vysoké nároky, které není možné dokonale splnit. Možná proto se mu pak jeho plány jeví jako neadekvátně zvládnuté. Při vyplňování listu pro zhodnocení splněného úkolu byl téměř realistický, **nepatrně** se dle pana učitele **podhodnotil**. Stejně hodnocení jako on zvolila i jeho maminka. Pan učitel hodnotil jeho zlepšení o něco lépe. Tadeášovy **vyjadřovací schopnosti** jsou na jeho věk velice **vyspělé**, je schopen bez obtíží hovořit o tom, co se mu daří i co mu příliš nejde. Dokáže **samostatně navrhnout**, jak by se mohl **zlepšit** a kdo a jakým způsobem by mu v tom mohl **pomoci**. Je pravdou, že některé výroky neformuluje zcela přesně, ale z jeho výroků je zřejmé, co má na mysli. Jelikož bylo Tadeášovo sebehodnocení již na první tripartitě na poměrně dobré úrovni, **nezaznamenala** jsem při druhé konzultaci **výrazný pokrok**.

4. 2. 2. 9 Druhá tripartita – červen 2014 – Tomáš

Po společném uvítání na druhé Tomášově tripartitě, na které byla přítomna jeho maminka, následovala otázka pana učitele: „Víš, Tomíku, proč jsme se tu dnes sešli?“ Tomáš bez rozmýšlení odpověděl: „Jak jsem se choval?“ Pan učitel doplnil, že se sešli skutečně proto, aby si popovídali o tom, jak se mu dařilo plnit třídní pravidla. Pan učitel dodal: „Jak se Ti tedy dařilo dodržovat třídní pravidla?“ Maminka se přidala a chtěla také vědět, zda stále vykřikuje. Tom dodal, že už moc ne. Pan učitel souhlasil a Tomáše pochválil, jelikož již nevykřikuje a hlásí se, pokud chce něco říci. Na další otázku, zda se Tomášovi podařilo zlepšit se v dalších třídních pravidlech, odpověděl: „Napůl jo a napůl ne.“ Pan učitel dodal, že s Tomášem souhlasí. Vyjádřil, že si je vědom Tomášovy

snahy, ale někdy vidí, že se mu pravidla dodržovat nedaří. Do hodnotícího listu (viz příloha č. 5. 2. 9) vyplnil pan učitel i Tom shodně, že se mu podařilo zlepšit se částečně. Maminka chování nehodnotila, jelikož se výuky neúčastní a nemůže tak zlepšení posoudit.

Dále sám Tom poznamenal, že se mu daří matematika a nejvíce ho baví pyramidy. Řekl: „Matematika mi jde víc než půl a míň než úplně.“ Pan učitel komentoval Tomášovy matematické úspěchy: „Souhlasím s Tebou. Jsi hodně dobrý, to určitě. Je pravda, že se někdy stane nějaká chybka, ale to není velký problém, to se stane každému. Zdá se mi, že se Ti i daří soustředit se na úlohy. Možná se někdy příliš nesnažíš, nehlásíš a nezapojuješ.“ Pan učitel se zeptal, co by chtěl Tomáš v matematice zlepšit. On odpověděl, že se mu při počítání některých úloh nedaří hledat více řešení a někdy se mu nedaří počítání s trojcifernými čísly. Pan učitel dodal, že to jsou ale velmi těžké úlohy, které se v prvním ročníku ještě neřeší a že se s tímto nemusí vůbec trápit.

Pan učitel se poté zeptal, zda je něco, v čem by se chtěl Tomáš zlepšit. Tom několik vteřin přemýšlel, ale neodpověděl. Pan učitel tedy otázku zopakoval. Tomáš stále neodpovídal, pan učitel mu napověděl, zda se nechce zlepšit například ve čtení nebo v matematice. Do diskuze se přidala i maminka, snažila se mu vyjmenovávat jednotlivé předměty, které se ve škole vyučují, ale Tomáš stále nevěděl. Následně dodal: „Já nevím, asi nic nechci zlepšit.“ Pan učitel i maminka se zeptali, zda je skutečně ve všem výborný a zda nechce ještě zapracovat na chování a dodržování pravidel, které zhodnotil jako ne úplně zvládnuté. Tomáš souhlasil.

Maminka i pan učitel dále navrhli, že by se mohl Tomáš ještě zdokonalovat ve čtení, ve kterém se sice již velice zlepšuje, ale jistě by stálo za to na čtení ještě zapracovat. Maminka shrnula oba cíle: „Takže se zlepšíš ve čtení a v chování, jo?“ Na otázku, co pro zlepšení čtení může sám udělat, neměl Tomáš možnost odpovědět, protože za něj odpověděla maminka. Tomášovi nedala čas na rozmyšlenou. Následně sám stanovil strategii pro zlepšení dodržování třídních pravidel. Po desetivteřinovém přemýšlení své myšlenky formuloval slovy: „Že každý pondělí si přečtu ty pravidla. Já si je totiž nepamatuju.“ Pan učitel dodal, že je určitě důležité si pravidla číst, pokud si je nepamatuje, ale že je mnohem důležitější, aby jim porozuměl a dodržoval je. Kdo by mohl Tomášovi v plnění cíle pomoci, nestačil Tomáš stanovit, jelikož se vzápětí po položení otázky nabídla jeho maminka. Pan učitel chtěl ale slyšet odpověď od Tomáše.

Maminka se však znovu vložila do hovoru a odpověděla za Tomáše: „Máme Ti to doma připomínat? Budeme třeba i číst.“ Pan učitel Tomáše znovu vybídl, aby se zamyslel nad tím, jakou pomoc bude v plnění plánu potřebovat od rodičů nebo od něj. Maminka nechala Tomášovi asi pět vteřin na rozmyšlenou a pak se sama ujala slova: „Že budeme číst pravidelně, jo? Když řeknu, že jdeme číst, všechno necháš a půjdeme číst.“ Tomáš návrh odsouhlasil přikývnutím. Pan učitel doplnil, že si již zavedli speciální sešit na hodnocení dodržování pravidel, který také k plnění Tomášova cíle využijí.

Pan učitel v závěru tripartity přečetl sestavený plán s oběma cíli (viz příloha č. 5. 2. 9), všichni plán podepsali. Pan učitel slíbil, že se budou všichni snažit Tomášovi pomoci s jeho plněním cílů. Nakonec se všichni rozloučili.

Tomáš zhodnotil, že se mu jeho plán z minulého období podařilo splnit pouze částečně. Na tom se shodl i s panem učitelem. Z tohoto hlediska byl Tomáš schopen **poměrně realisticky zhodnotit** míru splnění plánu. Na konzultaci byla opět zřejmá iniciativa maminky. Její projevy jsou vůči synovi direktivní, veškerá rozhodnutí stojí na ní a Tomáše nenechává příliš rozhodovat. Ke splnění stanovených cílů je Tomáš motivován zvnějšku (dárek získá, pokud splní zadaný úkol). Domnívám se, že Tomáš sice ví, že se mají pravidla dodržovat, ale nemá je zvnitřněná, jelikož není schopen rozumět, proč se mají dodržovat. Pravděpodobně v duchu domácí výchovy (Tak jsem to řekla, proto to budeš dodržovat.).

Nejprve se Tomáš **nechtěl zlepšit v ničem**, po společné domluvě souhlasil s tím, že se pokusí pracovat na úkolu z předchozího období. Sám stanovil **strategii**, která mu pomůže třídní pravidla dodržovat (číst je každý den nebo alespoň každé pondělí s Alexandrem). V minulé tripartitě nebyl strategie na zlepšení schopen, ve druhé již ano, přestože nebyla příliš efektivním ke splnění daného cíle. V tomto směru by se dalo hovořit o **mírném pokroku**. Jakou pomoc bude k plnění cíle potřebovat, však neuměl určit. Tomáš měl kvůli velké iniciativě maminky situaci nesmírně ztíženou. Maminka mu nedávala mnoho možností pro vlastní vyjádření. Je možné, že mu její direktivní vedení znesnadňuje samostatně se rozhodovat, přemýšlet o vlastních silných i slabých stránkách, jejich příčinách a případných možnostech na zlepšení.

4. 2. 3 Třetí tripartity – listopad 2014

4. 2. 3. 1 Třetí tripartita – listopad 2014 – Adam

Na třetí Adamovu tripartitu dorazila Adamova maminka. Po společném přivítání padla tradiční úvodní otázka: „Líbí se Ti ve škole?“ „Líbí,“ odpověděl Adam. Následovalo připomenutí minulého plánu na zlepšení. Adam řekl, že se chtěl zlepšit ve čtení a v psaní. Nakonec pan učitel a Adam společně došli k tomu, že se ve čtení chtěl zlepšit na prvním setkání a že minule chtěl zlepšit řešení úloh v matematice. Adam dodal, že se v počítání zlepšil, ale díval se při tom tázvě na maminku. Poté doplnil, že se sice zlepšil, ale ještě by to mohlo být lepší. Pan učitel sdělil, že nedávno psali test z matematiky, ze kterého měl Adam osmdesát devět procent, což je výborný výsledek. Maminka i Adam přikyvovali.

Do sebehodnotícího listu Adam, rodiče i pan učitel vyplnili, že se Adamovi podařilo plán splnit skoro úplně (viz příloha č. 5. 3. 1). Pan učitel ke svému hodnocení dodal, že podle jeho mínění Adam skutečně zlepšil skoro úplně a že má z jeho pokroku a svědomité práce radost.

Dále mě zajímalo, v čem se Adamovi daří, v čem je opravdu dobrý. Adam odpověděl: „Ve čtení. A pak už nevím.“ Pan učitel souhlasil. Dále vyzdvihl Adamův pečlivý a zodpovědný přístup k pozici starosty, kterou zastává ve městě (třídní projekt), jež si ve třídě zbudovali. Také dodal, že se mu daří i ve výtvarné a tělesné výchově, vyjádřil nadšení z Adamova aktivního zapojení do všech třídních činností. Já jsem ocenila Adamovu zodpovědnost a svědomitost při plnění úkolů, i jeho neobvyklou samostatnost. Pan učitel souhlasil a potvrdil, že je v samostatnosti skutečně na vysoké úrovni (téměř dospělých).

Poté byl sestaven plán na další období. Adam sám formuloval, že se chce zlepšit v psaní. Odpověď dále konkretizoval na psaní slov i vět pomocí psacího písma. Po otázce, co pro zlepšení sám udělá, dlouho mlčel, pan učitel ho ještě jednou vyzval, aby o otázce přemýšlel, ale Adam řekl, že neví. Zkusili jsme se inspirovat minulým plánem, kde bylo formulováno, co je nutné udělat pro zlepšení v matematických úlohách. Poté jsem se zeptala, co musí člověk udělat pro to, aby se v jakémkoliv oboru zlepšil. Adam dále mlčel, přemýšlel a pak odpověděl: „Musí to dělat.“ Pan učitel se tedy znovu zeptal, co musí sám Adámek udělat, aby se v psaní zlepšil. Adam opět mlčel. Snažila jsem se

mu situaci přiblížit na příkladu s běháním: „Pokud budu chtít na nějaký závod v běhání, třeba na deset kilometrů, co musím udělat pro to, abych ho uběhla?“ Adama odvětil: „Běhat. Trénovat.“ Pan učitel chtěl tedy vzápětí vědět, jakým způsobem bude Adam trénovat. Adam řekl: „Třeba doma“. Pan učitel navrhl, že by mohl splnit dobrovolný úkol – opatřit si čtenářský deník, za který dostanou žáci bonusová procenta k testu z českého jazyka. Mohl by tím natrénovat nejen psaní, ale i čtení. Poté se společně domluvili, že bude trénovat psaní i během týdne. Adam sám určil, že bude trénovat třikrát týdně. Pokaždé tři věty nebo dvanáct slov. Maminka dodala, že by mohli střídat diktáty a opisy, a doplnila: „Aby se Ti to neomrzelo.“ Pomoc definoval sám Adam: „Chtěl bych pomoc od mámy, bude diktovat.“ Pan učitel se zeptal, zda si chce Adam stanovit dny, ve kterých bude trénovat. Adam nevěděl, ale maminka doplnila, že mají více času od středy do neděle, z těchto dnů si tedy tři dny vyberou.

V závěru tripartity přečetl pan učitel plán na další období (viz příloha č. 5. 3. 1), všichni slíbili pomoc při jeho plnění, plán podepsali a rozloučili se.

Po více než roční školní práci na rozvoji dovednosti sebehodnocení Adam působil sebevědoměji než na začátku prvního ročníku. V hodnocení plánu z minulého období se na **hodnocení shodly všechny tři strany**. V tomto ohledu se Adamovo zhodnocení minulého plánu jeví jako **realistické**. Je těžké zhodnotit, zda se Adam od minulé tripartity na jaře výrazně zlepšil, ale od první tripartity je u něj vidět **pokrok**. Na první tripartitě byl velmi nejistý, odpovědi na otázky dlouho rozmýšlel, často se po otázce obracel na matku s prosbou o pomoc, odpovídal velice stroze a bojácně, několikrát použil slovo „nevím“. Během třetí tripartity sice dvakrát slovo „nevím“ použil (při druhé tripartitě ani jednou), ale na otázky reagoval v kratším časovém intervalu, odpovídal celými větami, nebyl tak nejistý jako při první tripartitě. Byl již **schopen formulovat**, co se mu **daří**, realisticky zhodnotil, jak se mu podařilo splnit minulý plán i v čem by se mohl ještě **zlepšit**.

Na základě všech těchto aspektů usuzuji, že byl na Adamovi **zřetelný pokrok v dovednosti sebehodnocení**. Dovoluji si tvrdit, že je jeho progres způsoben nejen **strategiemi pana učitele** ve třídě, ale i systematickou prací **rodičů**. Maminka Adámka nám již po první tripartitě sdělila, že o sobě Adam občas prohlašuje, že je k ničemu, nic neumí a nedokáže. Rodiče Adámka velice podporují a zajímají se o něj. Nízké sebevědomí syna je trápilo, a tak na počátku prvního ročníku začali na jeho sebevědomí

s panem učitelem spolupracovat. **Oba faktory** zapůsobily na Adama **pozitivně**. Rodiče si byli vědomi, že by pro Adamův rozvoj sebevědomí bylo vhodné, aby se tripartity zúčastnili oba, proto tak alespoň při druhé tripartitě učinili, třetí konzultace se otec z důvodu pracovní cesty zúčastnit nemohl. Během celé konzultace ho oba rodiče chválili za jeho pokroky, vyjadřovali nadšení z jeho úspěchů, nesmírně ho podporovali, což se u jiných žáků při konzultacích v takové míře nevyskytovalo.

4. 2. 3. 2 Třetí tripartita – listopad 2014 – Anička

Po společném uvítání na třetí Aniččině tripartitě, na které byla přítomna její maminka, následovala otázka, zda se Aniče ve škole líbí. Odvětila, že ano. Když měla označit předměty, ve kterých se jí daří, odpověděla trochu nejistě: „V češtině a možná i prvouce.“ Pan učitel dodal, že souhlasí se čtením, vyzdvihl plynulost a rychlost jejího čtení. Doplnil, že se psaní Aniče také daří, i když někdy dělá chyby v délce hlásek. V prvouce Aničku pochválil za snahu, aktivitu a nebojácnost při vyjadřování vlastního názoru v diskuzích. Dodal, že se jí daří i ve výtvarné výchově. Maminka doplnila: „A tělocvik.“ Anička se smíchem dodala: „No jo, tělocvik, ten jako první.“

Zeptala jsem se, jaké cíle si minule stanovila. Vzpomněla si na psaní a délku slabik, na zlepšení v pyramidách, hadech a autobusu. Pan učitel doplnil, že se chtěla zlepšit i v angličtině.

Dále došlo na zhodnocení minulých cílů do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 3. 2). V psaní psacího písma se všichni shodli na tom, že se Anička zlepšila skoro úplně. V matematice došlo také ke shodě – částečné zlepšení. V angličtině Anička označila, že se zlepšila skoro úplně, ale maminka i pan učitel označili částečně. Pan učitel ke svému hodnocení angličtiny ústně doplnil, že jeho volba je hlavně z toho důvodu, že se Anička příliš nesnaží. Dodal, že její malá snaha může být příčinou nevelkého zlepšení.

Sama Anička řekla, že se chce dále zlepšovat v angličtině (v mluvení). Anička bez váhání navrhla: „Budu doma trénovat a budu i mluvit doma anglicky.“ Maminka dodala: „Ale taky se asi budeš snažit v hodinách více se zapojovat.“ Anička přikývla. Dále maminka navrhla, že by mohli mluvit anglicky v autě. Anička byla z plánu nadšená.

Na závěr pan učitel plán přečetl (viz příloha č. 5. 3. 2), všichni s ním souhlasili a podepsali ho. Nakonec se všichni rozloučili.

Anička byla schopna poměrně **realisticky zhodnotit** dva **cíle**, které si stanovila. Cíl, který si stanovila v angličtině, se při hodnocení v jejích očích jevil jako skoro úplně zvládnutý, ale podle maminky a pana učitele bylo cíle dosaženo jen částečně. Je těžké zhodnotit, zda se Anička nadhodnotila nebo pouze toužila po tom, aby bylo zlepšení skoro úplné. Ona sama by totiž chtěla do lepší skupiny, ale příliš se v hodinách nesnaží. Možná že její hodnocení bylo spíše jejím přáním, ale možná že hodnocení vnímala skutečně jako skoro úplné. Nicméně sama Anička si uvědomila, co je příčinou toho, že se nezlepšuje rychleji. **Zjistila příčinu**, a to je pro ni velice podstatné. Snad jí to v dalším zlepšování pomůže.

Oproti první a druhé tripartitě, při kterých se Anižce nedařilo samostatně určit, co pro zlepšení udělá a jakou pomoc bude potřebovat, se jí při třetí tripartitě **podařilo samostatně určit strategii na zlepšení**. Také již nebyla tolik nervózní. Z toho usuzují, že u ní došlo k určitému **zlepšení v dovednosti sebehodnocení**.

4. 2. 3. 3 Třetí tripartita – listopad 2014 – Bára

Po společném přivítání na třetí tripartitě, na které byla přítomna Bářina maminka, následovala otázka, zda se Báře ve škole líbí. Odpověděla: „Jo.“ Na plán z minulého období si vzpomněla vzápětí. Řekla, že se chtěla zlepšit v angličtině a ve čtení. Pan učitel chtěl vědět, jak se zlepšila ve čtení. Bára odpověděla: „Že jsem asi četla.“ Pan učitel dodal: „Takže ses snažila. A zlepšilo se to?“ Bára dodala: „Jo.“

Do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 3. 3) Bára zapsala, že se zlepšila částečně. Pan učitel a maminka však označili skoro úplně. Zlepšení v angličtině označila jako skoro úplné. Bára ale nejprve nevěděla, jak se zhodnotit. Pan učitel ji proto vybídl, aby ukázala slovníček, který si sama založila a do kterého si začala s pomocí slovníku zapisovat anglická slovíčka. Maminka potvrdila, že si slovníček Bára založila skutečně sama z vlastního popudu. Pan učitel Báru pochválil za její snahu a pili při dosahování stanoveného cíle. Dodal, že se při hodnocení rozhodoval, zda neoznačit Bářino zlepšení za úplné. Nakonec se rozhodl pro hodnocení skoro úplně, maminka také. Maminka ke své volbě slovně doplnila, že se jí čtení skutečně daří a že si již přečetla první knížku.

Bára nebyla schopná sama říci, v čem se jí skutečně daří. Pan učitel se zeptal, jak dopadl například její test z matematiky. Bára řekla, že na devadesát šest procent a dodala: „To docela ujde.“ Pan učitel ji podpořil a řekl, že je to skvělý výsledek a že si myslí, že by možná matematika mohla být oblastí, v které se jí daří. Bára souhlasila. Pan učitel chtěl dále vědět, jak se jí daří v diskuzích v prvouce, jestli se zapojuje, jestli se nebojí mluvit atd. Bára řekla, že se jí moc nedaří, spíše z poloviny. Pan učitel se tomu velmi divil a vyjádřil svůj názor, že se Báře v prvouce a společných diskuzích daří, protože vždy ví, o čem si povídají. Dále se pan učitel ptal na úspěchy v angličtině. Mínila, že například v anglickém projektu (Junior achievement) vůbec ničemu nerozumí. Pan učitel Báru podpořil v tom, že tento projekt, který je zcela veden v angličtině, je na slovíčka velice náročný. Pokud všemu nerozumí, tak z toho nemusí být zklamaná.

Bára následně sama bez rozmyšlení řekla, že se chce zlepšit v psaní měkkého a tvrdého *i* po tvrdých a měkkých souhláskách. Na otázku, co pro zlepšení udělá, ihned odpověděla, že musí víc psát a trénovat. Maminka se zeptala, proč se například její bratr v pravopise téměř neplete. Bára hned věděla, co má maminka na mysli a odpověděla: „No jo, ale to já nedělám.“ Bára nám poté vysvětlila, že její bratr hodně čte.

Bára se také chtěla zlepšit ve vyjmenovaných slovech, která ale pan učitel označil v současné době za těžká. Slíbil jí, že se je budou učit ve třetí třídě. Pro zlepšení se společně domluvili na čtení knížek, které by jí mohlo pomoci. Báru ještě napadlo, že by si mohla slova s *i/y/ý* po měkkých a tvrdých souhláskách zapisovat do speciálního sešitu. Bára souhlasila s nabídnutou pomocí pana učitele pro vytvoření knížky. Od maminky chtěla Bára pomoci v hledání slov, které pak sama zapíše do knihy.

V závěru tripartity přečetl pan učitel celý plán (viz příloha č. 5. 3. 3), všichni ho podepsali a vyjádřili důvěru ve splnění plánu. Poté se všichni rozloučili.

Bára se i při třetí tripartitě trochu **podceňovala**. Sice jí dělalo problém zhodnotit vlastní kladné stránky, avšak po doložení faktů o jejím úspěchu (test) s tvrzením o úspěchu souhlasila. Přestože Báře dělalo **problém zhodnotit** své **kladné** stránky, byla **schopná říci, co se jí nedaří** a co by chtěla zlepšit.

Při první tripartitě odpovídala téměř na všechny otázky slovem „nevím“ a používala jednoslovné odpovědi. Při druhé tripartitě používala slovo „nevím“ podstatně méně, její

formulace vět již nebyla pouze jednoslovná. Při třetí tripartitě **nepoužila** slovo „nevím“ ani jednou a její **odpovědi** byly **víceslovné**. Odpověď na otázky při první tripartitě dlouho promýšlela, ale při druhé i třetí odpovídala bez dlouhého rozmýšlení.

Bára při druhé tripartitě byla sama schopná říci pouze to, co se jí daří či nedaří, ale nepodařilo se jí stanovit, jak by se dal daný problém zlepšit. Při třetí tripartitě byla schopná **definovat** nejen to, co se jí **daří** či **nedaří**, ale i to, **co** by se dalo **pro zlepšení udělat**, jakou **pomoc** bude **potřebovat**. Přestože se při sebehodnocení úspěchů opět trochu podceňovala a byla sebekritická, dokázala **o svých výsledcích a pokrocích hovořit a přijmou kladné hodnocení**, především po předložení jasných důkazů o vlastním úspěchu (test z matematiky). Při zhodnocení splnění plánu se **trochu podcenila**, jelikož u jednoho cíle napsala, že se zlepšila částečně (maminka i pan učitel napsali, že skoro úplně).

Domnívám se, že na základě výše uvedených faktů se **Bářina dovednost sebehodnocení zlepšila**. Je jistě nutné na rozvoji dále pracovat. Především na realistickém sebehodnocení a na zmírnění sebekritičnosti.

4. 2. 3. 4 Třetí tripartita – listopad 2014 – Ester

Na třetí (Esterčinu druhou) tripartitu dorazila její maminka. Po společném uvítání jsem položila první otázku, zda se Esterce ve škole líbí. Ester odpověděla, že ano. Na otázku, zda jsou ve škole předměty, ve kterých se jí daří, odpověděla: „Čeština a taky jsem se zlepšila v prvouce.“ Pan učitel vyzdvihl Esterčino zlepšení v angličtině, pochválil ji také za úspěchy v dalších předmětech. Zmínil její aktivitu a snahu při hodinách. Ester si poté vzpomněla, že se chtěla zlepšit v prvouce v určování mláďat. Dodala, že se zlepšila významně, jelikož trénovala doma s babičkou. Pan učitel chtěl ukázat kartičky, které si Esterka k procvičování mláďat vyrobila a které přinesla s sebou. Maminka doplnila, že se celé zlepšování změnilo v tvorbu knihy, na které se podílel i tatínek svými fotografiemi a texty. Ester a její tatínek vybrali pár zvířat, rozdělili je na savce a ptáky a svůj projekt v podobě knihy plánují k vydání (dokonce mají domluvenou schůzku s nakladatelstvím).

Do hodnotícího plánu (viz příloha č. 5. 3. 4) Ester zapsala, že se jí podařilo plán splnit skoro úplně, maminka s ní souhlasila. Pan učitel byl tak nadšený z jejího nasazení, píše i z vytvoření celé knížky, že zhodnotil její zlepšení jako úplné.

Ester po otázce, zda jsou nějaké předměty, v kterých se jí příliš nedaří, bez váhání řekla: „Tak ta matematika.“ Pan učitel chtěl vědět, co konkrétně se Esterce nedaří. Ester dodala: „Třeba autobus nebo příklady, třeba přes desítku, že mi to ani moc nejde.“ Pan učitel se Esterky zeptal, zda je nějaký způsob, který by jí pomohl ve zlepšení. Ester ihned odpověděla: „Aby mi to mamka dávala každý den prostě. Že by třeba nějakou práci na odpoledne mohla odložit a dát mi nějaké příklady.“ Pan učitel shrnul, zda tedy chce trénovat s maminkou. Pan učitel se také zeptal, zda chce trénovat skutečně každý den, protože je to velmi náročné. Ester řekla, že tedy bude lepší trénovat třikrát v týdnu. Pan učitel navrhl založit speciální knížku na trénování. Maminka si vzpomněla, že již jednu knížku na procvičování matematiky mají, takže ji využijí a budou v ní pokračovat.

Sama Ester doplnila, že bude potřebovat pomoc od mamky a tatky, kteří jí budou dávat příklady, úkoly a různé šifry, které už trénují teď. Maminka dodala, že by měla Ester trénovat porozumění otázce v úlohách a správnou odpověď na úlohu. Esterka doplnila: „Já neumím odpovědět krátkou větou.“ Maminka dodala, že příklad vypočítá správně, ale zapomene odpovědět nebo napíše jen výsledek.

Na závěr tripartity shrnul pan učitel celý stanovený plán (viz příloha č. 5. 3. 4), všichni slíbili, že se budou snažit s plněním plánu Esterce pomáhat, plán podepsali a rozloučili se.

Esterka byla již při první tripartitě velmi **komunikativní**, nebála se mluvit o tom, co se jí daří i nedaří. Mluvila **jasně a srozumitelně**, odpovědi formulovala hned po zadání otázky, vyjadřovala se **celými větami**. Jako problematické označila přechod přes desítku. Na žákyni druhého ročníku bylo její vyjádření velmi přesné. Problém neopisovala jinými slovy, ale formulovala ho výstižně. Byla **sama schopná navrhnout smysluplný plán** na zlepšení, dokázala říci, **kdo a jakým způsobem jí může** v plnění plánu **pomoci** a jak se má ona sama snažit plán splnit. Esterčino vyjadřování a **reflexe vlastní práce** byla **již při první tripartitě na vysoké úrovni**, proto je **těžké stanovit**

výrazný pokrok. V jejím případě by se dalo hovořit o zlepšení ve **zkrácení intervalu** mezi položením otázky a odpovědí, na přemýšlení potřebovala méně času.

4. 2. 3. 5 Třetí tripartita – listopad 2014 – Matyáš

Třetí tripartitu absolvoval Matyáš se svou maminkou. Po úvodním přivítání jsem se zeptala, zda Matyášovi ve škole líbí. Odvětil, že ano. Poté jsem dodala, zda si pamatuje, v čem se chtěl minule zlepšit. Matyáš vzápětí odpověděl: „V čtení.“ Maminka namítla, že to bylo na prvním setkání. Pan učitel Matyášovi napověděl, že se chtěl zlepšit v soustředění a také v tom, aby nezapomínal na úkoly. Matyáš po otázce, do jaké míry se mu podařilo se v zadaném úkolu zlepšit, řekl: „Asi jo.“ Pan učitel tedy shrnul jeho odpověď, zda je pravda, že je vždy soustředěný a úkoly nezapomíná. Na to Matyáš odvětil „No, tak občas, když to nestihnu.“ Pan učitel dodal, že jdou jeho úspěchy ruku v ruce se snahou. Pokud se snaží, tak se mu daří, ale jinak příliš ne.

Do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 3. 5) zhodnotil Matyáš splnění cíle jako skoro úplné, pan učitel jako částečné. Pan učitel slovně doplnil, proč takto hodnotil. Znovu řekl, že se mu daří cíl splnit pouze tehdy, pokud se na úkol soustředí a myslí na něj.

Za předmět, ve kterém se Matyášovi daří, označil matematiku. Svou volbu ale několik vteřin promýšlel, pak teprve odpověděl: „Hm, asi ta matika.“ Pan učitel se dále zeptal: „A kromě matematiky najdeš ještě něco, co Ti jde?“ Matyáš opět několik vteřin přemýšlel, maminka mu napovídala, ať si vzpomene, jaké předměty ve škole mají. Pak teprve odpověděl: „Tělocvik.“ Pan učitel přikyvoval, a protože Matyáš dále nevěděl, ocenil ho za angličtinu, při které perfektně rozumí i rodilým mluvčím.

Matyáš na otázku, co by chtěl zlepšit, hned neodpověděl, chvíli mlčel a pak řekl, že neví. Maminka mu opět napověděla: „No a co třeba při psaní, jak zapomínáš ty háčky a čárky?“ Matyáš tuto odpověď zopakoval: „Asi ty háčky a čárky zapomínám.“ Pan učitel souhlasil a doplnil, že v testu z českého jazyka ho překvapila jedna věc, kterou Matyáš napsal. Matyáš hned věděl, že se podepsal sice psacím písmem, ale s malým počátečním písmenem. Následně dodal: „Já vím, u jmen je vždycky velký.“

Pro zapsání plánu na zlepšení Matyáš navrhl psaní háčků a čárek. Nakonec s pomocí ostatních společně dopsal i velká písmena. Pana učitele zajímalo, jak by se dalo psaní háčků a čárek zlepšit. Maminka se připojila se slovy: „Co děláš, když chceš něco zlepšit?“ Matyáš sám řekl: „Přečíst si to po sobě.“ Zda bude potřebovat pomoc, bylo pro Matyáše těžší určit, ale maminka mu napověděla. Navrhla, že by mu mohla pomoci a doma by mu diktovala slova. Matyáš řekl: „Jo, to by šlo.“ Společně se dohodli, že budou doma trénovat třikrát týdně, protože nemají každý den tolik času. Matyáš zcela sám doplnil: „A nebo když jako nebude mít čas (míní tím maminku), tak mi rychle když vstane napíše třeba dvě věty a odejde, nebo jednu.“ Dále Matyáš formuloval, jak bude další pomoc od maminky vypadat: „Jako že by mi to napsala.“ „Myslíš, že by Ti to mamka předeepsala?“

Pan učitel shrnul celý plán (viz příloha č. 5. 3. 5), všichni ho podepsali a slíbili, že se budou snažit Matyášovi pomáhat ve splnění cíle. Na závěr se všichni rozloučili.

Matyáš byl na třetí tripartitě doslova jako vyměněný. Na minulých tripartitách byl roztěkaný a nesoustředěný. Při první tripartitě odpovídal na všechny otázky slovem „nevím“, při druhé tripartitě toto slovo používal sice méně, ale stále ještě velice často. Na třetí tripartitě slovo „**nevím**“ použil **pouze jednou**. Nad otázkami se snažil přemýšlet. Při prvních dvou tripartitách několikrát uvedl, že je pro něj velmi těžké říci, co se mu daří nebo nedaří. Odpovídal pouze jednoslovnými či dvouslovnými větami. Při třetí tripartitě vyjadřoval své názory **celou větou**. Jeho nápady byly smysluplné. Formuloval i **návrh na pomoc** v plnění plánu. Se dvěma odpověďmi mu sice pomohla maminka, ale byl již **schopen nad otázkou přemýšlet a smysluplně** odpovědět.

Při zhodnocení předchozího cíle Matyáš označil, že se zlepšil skoro úplně, přestože jeho pokrok nebyl příliš velký. Pan učitel zvolil částečné zlepšení, ale doplnil i slovní komentář, kterým zdůraznil, že se mu daří plán plnit, pokud si ho uvědomuje. Matyáš se pravděpodobně nadhodnotil nebo nebyl ještě schopen realisticky zhodnotit, jaké bylo jeho zlepšení. Nebo si pouze takové zlepšení sám přál.

Matyáš mě i pana učitele na třetí tripartitě nesmírně překvapil. Jeho **pokrok** byl **ze všech** účastníků výzkumu **největší**. Na prvních dvou tripartitách nebyl Matyáš schopen téměř žádné výpovědi, vůbec se nesoustředil. Na této třetí tripartitě to byl zcela jiný chlapec. Na jeho pokroku se jistě podílelo i to, že byl Matyáš vyspělejší. Svou roli

mohlo sehrát jistě i více mimoškolních faktorů. Přesto se domnívám, že k jeho zlepšení přispěly i soustavně prováděné třídní hodnotící a sebehodnotící aktivity.

Je pravdou, že je pro Matyáše stále nesmírně **obtížné realisticky zhodnotit** vlastní práci. Oproti předchozím dvěma tripartitám je však schopný se nad sebehodnocením **zamyslet**, uvědomit si, **kde je** jeho **slabé místo** a co by mu mohlo v rozvoji pomoci. K efektivnějšímu rozvoji dovednosti sebehodnocení ho může brzdit například jeho malá schopnost soustředění, jež však byla u třetí tripartity téměř nezatelná.

4. 2. 3. 6 Třetí tripartita – listopad 2014 – Max

Na třetí Maxovu tripartitu dorazila Maxova maminka. Po úvodním přivítání následovala otázka, zda Max ví, proč jsme se společně sešli. Max vzápětí odvětil: „Hm, nevím.“ Maminka dodala, že to Maxovi říkala. Ten oponoval, že si to již nepamatuje. Pan učitel Maxovi připomněl, že se takto sešli již dvakrát a povídali si o tom, co se Maxovi daří a co by chtěl zlepšit. Max si ale vzápětí vzpomněl, že se chtěl minule zlepšit v angličtině. Pan učitel chtěl vědět, jak hodnotí vlastní zlepšení. Max odvětil: „No já vlastně rozumím stejně, protože se to i ztěžuje, takže vlastně rozumím stejně. Ale když je tady třeba ta paní na projekty, tak to vůbec nerozumím.“ Pan učitel Maxe ujistil, že anglický projekt (Junior achievement), kterým se několik týdnů zabývají, je velice náročný na slovíčka a že nemusí být vůbec smutný, pokud všemu nerozumí. Potom se pan učitel zeptal, zda Max rozumí při prvouce, kterou mají jednou týdně v angličtině s rodilým mluvčím, Max dodal: „Tak to trochu rozumím, občas rozumím, občas ne. Jako já to vždycky chápu, ale nechápu to úplně, ale jako z části to chápu. Já rozumím tak půlce slovům. Já to jako nevím úplně, ale částečně ňák tak vím.“ Pan učitel Maxe podpořil, protože považuje za velký pokrok, pokud rozumí rodilému mluvčímu. Je jasné, že nemusí rozumět každému slovíčku, ale je výborné, že porozumí podstatě věci.

Do sebehodnotícího plánu (viz příloha č. 5. 3. 6) Max zaznamenal, že se zlepšil skoro úplně. Maminka i pan učitel také zapsali, že se Max zlepšil skoro úplně. Pan učitel zdůraznil Maxovu snahu a nebojácnost v hodinách angličtiny (nebojí se přihlásit, i když si není jistý správnou odpovědí). Max dodal: „Já se nebojím přihlásit, i když to nevím přesně.“ „Ale ty to vždycky řekneš správně“ dodal pan učitel. Max se radostně

usmál. „A já vidím, že jsi odboural svůj ostych, tenkrát jsi moc aktivní nebyl, moc ses nehlásil, trochu ses toho bál, ale dneska už se nebojíš, já mám pocit, že patříš v té skupině mezi nejlepší, takže z toho mám dobrý pocit. Takže já dávám skoro úplně. Samozřejmě, mohlo by to být ještě lepší, mohl by ses zlepšit i víc, ale to „skoro úplně“ mi přijde jako nejlepší možnost, protože ses posunul hodně dopředu.“ Max byl ze slov pana učitele velice nadšený, bylo vidět, že ho pan učitel povzbudil.

Max bez dlouhého přemýšlení vyjmenoval předměty, v kterých se mu daří: „Ježiši, matematika, prvouka. No nevím, jestli ve výtvarce, něco mezi. Potom v prvouce a dále to umím tak půl na půl.“ Pan učitel s první částí výpovědi souhlasil, ale s druhou částí ne. Nesouhlasil s tím, že poslední předměty označil „půl na půl“. Zeptal se ho, jak dopadl v testu z češtiny. Max smutně dodal: „No, devadesát šest, ale že mi třeba vůbec nejde psaní. Ani číst zas tak dobře neumím.“ Pan učitel Maxe podpořil a řekl, že sice lze psaní a čtení dále zlepšovat, ale celkově se čeština skládá z více oblastí, jež se také hodnotí. Pochválil ho například za vymýšlení synonym a antonym a vyjádřil svůj názor, kterým jasně naznačil, že Maxe v českém jazyce považuje za úspěšného. Max opět smutně doplnil: „To mi nepříjde.“

Poté se stočila řeč na matematiku, ve které je Max na úrovni mnohem vyššího ročníku. Pan učitel vyzdvihl Maxovy skvělé výkony i prostorovou představivost. Zmínil jeho výsledky ze speciálních hodin, při kterých si prohlubuje svoje znalosti a dovednosti. Nakonec pan učitel dodal: „Není to úplně běžná věc, že to někomu takhle jde. A mám z toho radost.“ Maxe tato zpráva potěšila a už nebyl tak smutný z jeho pocitu neúspěchu v českém jazyce.

„Je něco, co Tě trápí a chtěl bys to zlepšit?“ zeptala jsem se. Max řekl: „Já bych to jako chtěl zlepšit, ale vůbec mě to nebaví zlepšovat. Čeština, samozřejmě, hlavně to psaní, to jo, ale vůbec mě to nebaví. A mamka mě vždycky k tomu nutí to dělat doma. Musí mi říkat, že za to budou nějaké odměny a tak.“ Maminka vzápětí dodala: „Maxíku, to jsem ráda, že to takhle přiznáš a že to víš. Protože když to víš, tak to můžeš začít zlepšovat.“ Max smutně doplnil: „Já vím, že to neumím.“ Maminka dodala: „Ale já vím, že se snažíš. A když se domluvíme, že na tom budeme pracovat, tak potom uvidíš ty dobré výsledky.“ Pan učitel s maminkou souhlasil a doplnil, že je důležité si také uvědomit, zda psaní potřebuje. Zeptal se, jestli je dnes možné, aby někdo neuměl psát. Že by si řekl, že ho to nebaví, tak nebude psát. Max řekl: „Ne, takhle to nesmí být.“ Pan

učitel souhlasil: „Každý potřebuje napsat někomu dopis nebo vzkaz. Některý věci na světě takový jsou, že pokud nejdou, tak je jasný, že Tě to nemusí bavit, ale čím víc budeš trénovat, tím víc se to bude zlepšovat. A až se to zlepší, tak už Tě ani nenapadne, že Tě to nebaví, protože Ti to půjde rychle a samo. A k tomu se musíme dostat.“ Já jsem doplnila: „A pak z toho můžeš mít třeba i radost, že si řekneš, no zvládnul jsem to, i když mě to nebavilo, tak jsem se vždycky donutil, trénoval jsem to a potom jsem to zvládnul.“ Maminka přitakávala: „A pak Ti to podpoří sebevědomí. Já už jsem zvládl to psaní, tak co bych nedokázal tohle.“ Max přikyvoval.

Do plánu na další období bylo zapsáno zlepšení v psacím písmu. „Co pro to uděláš, aby ses zlepšil?“ zeptal se pan učitel. Max řekl: „Budu doma psát.“ Nakonec se všichni domluvili i na frekvenci tréninku psaní (tři věty denně). „A jakou pomoc budeš potřebovat?“ chtěl vědět pan učitel. Max sám řekl: „Rodičů. Diktáty nebo přepis. Zadávat ty úkoly, a když třeba nebudu vědět, tak mi pomůžou nebo tak.“ Poté se ukázalo, že Max již doma s rodiči trénuje každý den dvě věty. Pan učitel ocenil jejich domácí přípravu i střídání diktátů a přepisů. Max dále pokračoval: „Častěji jsou trochu ty přepisy, protože ty mi dělají problém. Protože když je tam třeba čárka, tak já ji třeba přehlédnu.“

Na závěr tripartity pan učitel shrnul celý plán (viz příloha č. 5. 3. 6), všichni ho podepsali a vyjádřili podporu a naději v Maxovo zlepšení.

Pan učitel se ještě Maxe zeptal, jak vypadá jeho hodnocení v diktátových sešitech. Sešit si vzali k prohlédnutí. Zjistilo se, že má Max v poslední době samá sluníčka či sluníčka s korunkou (zcela bezchybný výsledek). Maminka se zeptala, jestli má Max z takového úspěchu radost. „Já jsem byl hrozně rád, když jsem tam měl poprvé sluníčko s korunkou.“ Díky viditelným důkazům o vlastním úspěchu se opět rozzářil a byl veselejší.

Max byl na třetí tripartitě poměrně velmi **hovorný**. Pokud srovnám jeho vyjadřování na první a třetí tripartitě, tak je vidět velký pokrok. Na první tripartitě byl velice upjatý, bázlivý a nemluvný. To mohlo souviset s jeho strachem z nové situace, ale i s jinými faktory. Při prvních dvou tripartitách pro něj bylo těžké rozhodnout, jak by se mohl zlepšit či jakou pomoc by potřeboval. Podařilo se mu to vždy s malou pomocí pana učitele. Při třetí tripartitě již na otázky **odpovídal** vzápětí **po jejich položení**,

nepřemýšlel nad nimi tak dlouho, byl schopen **jasně říci, v čem se mu daří i nedaří**. Své **myšlenky** vyjadřoval zcela **jasně** prostřednictvím **dlouhých souvětí**. Byl si vědom toho, co mu dělá problémy (psaní) a jaké je jeho **největší úskalí při překonávání problémů** (lenost). Dovedl formulovat, **co** musí **pro zlepšení** udělat a **kdo a jak** by mu mohl **pomoci**. Z tohoto pohledu hodnotím Maxův **pokrok** v dovednosti **sebehodnocení** jako **velmi výrazný**. Pokrok vidím také v délce reakce mezi otázkou a odpovědí, která byla v poslední tripartitě velice krátká.

Na míře zlepšení minulého plánu se shodly všechny tři strany. V minulých tripartitách bylo z Maxových výpovědí i zhodnocení plánu patrné podhodnocování. Na třetí tripartitě se již shodl s maminkou i panem učitelem. Opět však bylo zjevné, že si Max v některé oblasti (český jazyk) příliš nevěří a **podceňuje se**. Velmi mu pomáhala podpora učitele a maminky a reálné doklady o jeho výborných výsledcích (test, hodnotící knížka, správné odpovědi v anglické konverzaci). Z jeho reakcí bylo vidět, že je smutný a skleslý, ale na základě podpory se vždy trochu rozveselil. Je důležité, aby všechny tři strany i nadále na jeho **realistickém sebehodnocení pracovali**.

Přestože byl Max na počátku prvního ročníku v dovednosti sebehodnocení na poměrně dobré úrovni, domnívám se, že se i přesto **výrazně zlepšil**. Především v kvalitě výpovědí. Také se přestal bát vyjádřit svůj vlastní názor. Největší přínos spatřuji v jeho **uvědomění vlastních slabých stránek**, které ho mohou brzdit ve zlepšování.

4. 2. 3. 7 Třetí tripartita – listopad 2014 – Tadeáš

Třetí Tadeášovy tripartity se účastnila jeho maminka. Po úvodním přivítání následovala otázka, zda se Tadeášovi ve škole líbí. Odvětil: „Líbí.“ Pak jsem se zeptala, zda si pamatuje, v čem se chtěl na minulém setkání zlepšit. Tadeáš bez rozmýšlení odpověděl: „Ve čtení. A v matematice.“ Pan učitel souhlasil a doplnil, že se v matematice chtěl zlepšit v autobusech a v počítání. Zlepšení ve čtení Tadeáš zhodnotil jako střední. Do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 3. 7) Tadeáš zapsal, že se mu podařilo se ve čtení zlepšit skoro úplně. Stejné hodnocení volil i pan učitel a maminka. Zlepšení v matematice označil Tadeáš za skoro úplné, jeho maminka také, ale pan učitel jako úplné. Svoje hodnocení doložil výsledkem z matematického testu (sto procent) i dalšími bezchybně vyřešenými úlohami z prostředí autobusu, jež demonstroval

v učebnici matematiky. Maminka ke svému hodnocení dodala: „Drobnosti tam jsou, vždycky se dá něco zlepšit.“

Na otázku, v čem se Tadeášovi daří, nedokázal odpovědět hned, několik vteřin přemýšlel a pak řekl: „Asi tělocvik a prvouka a hudebka.“ Pan učitel se podívil, proč neřekl i matematiku, na to Tadeáš odvětil: „To taky, ale ty autobusy mi nejdu tak perfektně.“ Pan učitel vyjádřil domněnku o Tadeášově přílišné skromnosti, jeho výsledky znovu dokládal na bezchybných výsledcích testu a úloh v učebnici. Pan učitel zmínil zajímavé sebehodnocení, které Tadeáš bezprostředně po napsání testu učinil. Řekl, že neví, jak práci napsal, protože chybu mohl udělat kdekoliv. To pan učitel považoval za velice moudrou odpověď, připojil i velký obdiv za Tadeášovy vyjadřovací schopnosti a kultivovaný projev.

Pana učitele dále zajímalo, zda je něco, v čem se mu příliš nedaří a v čem se chce zlepšit. Tadeáš přemýšlel přibližně deset vteřin a pak odvětil: „Asi v češtině.“ Maminka se zeptala, zda ve čtení nebo v psaní. Tadeáš dodal: „Čtení taky ještě zlepšovat, ale spíš v psaní, třeba když chci udělat účko a chci ho napojit, tak ho napojím, nevím jako ho napojit.“ Maminka dodala, že chce asi zautomatizovat psací písmo. Pan učitel souhlasil s občasnými problémy s napojením písmen. Do hodnotícího listu byl tedy zapsán plán na zlepšení ve čtení a v psaní psacího písma. Návrh na zlepšení čtení vymyslel sám Tadeáš: „Asi abych víc četl nahlas. A to psaní psacího písma, třeba si ty písmenka musím úplně zapamatovat.“ Maminka se zeptala, co doma dělají pro zlepšení. Tadeáš dodal: „Píšeme diktáty, ale mohl bych třeba psát dopisy, třeba tatkově, když je pryč.“ Pan učitel byl z jeho návrhu nadšený a řekl, že by si tím procvičil psaní a ještě by udělal radost tatínkovi. Pan učitel navrhl, že by si Tadeáš mohl zřídit čtenářský deník, díky kterému by natrénoval nejen čtení, ale i psaní. Tadeáš souhlasil.

Po otázce, jakou pomoc bude potřebovat, pár vteřin přemýšlel, potom uvedl: „Třeba číst mamce nebo Julince (mladší sestra).“ Maminka navrhla svou pomoc v podobě psaní krátkých vzkazů nebo dopisů. Tadeáš souhlasil.

Na závěr shrnul pan učitel celý plán (viz příloha č. 5. 3. 7), všichni ho podepsali, vyjádřili důvěru v jeho splnění. Nakonec se všichni rozloučili.

Tadeáš působil i při třetí tripartitě **klidně a vyrovnaně**. Byl schopen říci, v čem se mu daří. Sám nebo s malou pomocí maminky či pana učitele dokázal **navrhnout**, jak by

se **mohl zlepšit** a kdo a jak by mu mohl **pomoci**. K formulaci používal dlouhé věty i **souvětí**, hovořil kultivovaně, téměř vždy spisovně, **ani jednou** nepoužil slovo „nevím“. Tadeášovy vyjadřovací schopnosti byly opět velmi vyspělé.

Ve zhodnocení zvládnutí minulého plánu z matematiky byl téměř realistický, ale **nepatrně se podhodnotil**. To je pravděpodobně způsobeno jeho cílevědomostí a vysokými nároky na sebe samého. Stejně hodnocení jako on zvolila i jeho maminka. Pan učitel hodnotil jeho zlepšení jako úplné a doložil ho i výsledky z písemného testu a úloh v učebnici.

U Tadeáše je velmi těžké zhodnotit, zda bylo jeho zlepšení během tripartit v dovednosti sebehodnocení výrazné, jelikož byly jeho výroky již zpočátku poměrně vyspělé. Tadeáš se zlepšil **ve vyspělosti výpovědí** a v časovém intervalu mezi položením otázky a odpovědí. Tadeáš by ale měl dále **pracovat na realističnosti sebehodnocení**, jelikož si na sebe stále klade nepřiměřené nároky a splnění jeho cílů musí být perfektní.

4. 2. 3. 8 Třetí tripartita – listopad 2014 – Tomáš

Na třetí tripartitu dorazila Tomášova maminka. Po společném uvítání následovala moje otázka: „Jak se Ti, Tomíku, líbí ve škole?“ Tomáš řekl: „Hodně.“ Dodala jsem, zda si pamatuje, v čem se chtěl na minulé konzultaci zlepšit. Tom bez váhání odpověděl: „V chování a v pravidlech.“ Pan učitel souhlasil a doplnil, že se chtěl ještě zlepšit ve čtení. Tomáš na otázku, zda a jak se mu podařilo zlepšit se v chování, odpověděl: „Je to o hodně lepší.“ Pan učitel souhlasil, své tvrzení podložil hodnotící knížkou, ve které bylo zaznamenáno, že dodržování pravidel a chování bylo od září bezproblémové. Tomáš zhodnotil čtení takto: „Už nečtu po písmenkách, ale plynuleji.“ Pan učitel souhlasil a dodal, že se sice může dále zlepšovat v rychlosti, ale že se Tom skutečně hodně zlepšil.

Do sebehodnotícího listu (viz příloha č. 5. 3. 8) Tomáš napsal, že se v dodržování třídních pravidel zlepšil úplně. Pan učitel s ním souhlasil a doplnil, že má z Tomášových pokroků radost a že si jeho pokrok zaslouží velký obdiv. Zlepšení ve

čtení zhodnotily všechny strany jako částečné. Maminka dodala, že se sice zlepšil, ale měl by se ještě zdokonalovat a častěji číst.

Tomáš označil za předměty, ve kterých se mu daří, matematiku a výtvarnou výchovu. Pan učitel neměl žádné výhrady, jeho výkony v matematice dokládal bezchybným výsledkem testu, ovšem doplnil, že si musí občas pozorněji přečíst zadání, aby úloze správně porozuměl.

Tomáš sám označil angličtinu za předmět, v kterém by se chtěl zlepšit: „V angličtině ta těžší slova a taky když je Dan, tak já mu moc nerozumím.“ Pan učitel souhlasil, že je prvouka s rodilým mluvčím Danem skutečně náročná, ale že nemusí mít špatný pocit, pokud vždy neporozumí všem slovíčkům. V klasické hodině angličtiny se Tomášovi podle pana učitele daří. Tom řekl: „No spíš tak na půl nebo na tři čtvrtě.“ Pan učitel navrhl zřídit si slovníček, do kterého si bude zapisovat nová slovíčka.

Angličtinu (slovíčka) tedy zapsal do plánu na zlepšení. Na otázku, co by měl pro zlepšení udělat, řekl: „Víc je trénovat. Jako třeba si je víckrát říkat dokola.“ Pan učitel přikyvoval a navrhl, aby si bral každou středu anglické portfolio domů a tam trénoval. „A je někdo, kdo by Ti mohl pomoci?“ zeptal se pan učitel. „Třeba maminka nebo sestra nebo tatínek.“ doplnil Tomáš. Poté dodal: „Že si jako vezmeme to portfolio, já se do toho budu dívat, pak si třeba hodinku budu dělat, co chci, a pak mě někdo vyzkouší. Protože kdybych to udělal, že si to přečtu a hned mě někdo vyzkouší, tak bych si to pamatoval.“ Pana učitele Tomášova odpověď trochu pobavila, respektoval ji a dodal, že by mohli trénovat nejen výslovnost, ale i psaní slov. Dále navrhl anglickou šibenici nebo jiné zábavné hry. Maminku napadlo využít novou anglickou hru, jež Tom dostal jako dárek od babičky.

Na konci tripartity pan učitel shrnul celý plán (viz příloha č. 5. 3. 8), maminka i pan učitel vyjádřili podporu v Tomášovo snažení a důvěru v jeho zlepšení, všichni plán stvrdili podpisem a rozloučili se.

Tomáš byl schopen zhodnotit, že se mu jeho cíle v chování a dodržování pravidel z minulého období podařilo splnit úplně. Na tom se shodl i s panem učitelem. Druhý cíl (zlepšení ve čtení) zhodnotily všechny tři strany stejně. Ze zhodnocení obou cílů usuzují, že je Tom schopen **poměrně realisticky zhodnotit** míru splnění plánu

Na minulých konzultacích byla zjevná velká iniciativa maminky a její direktivní řízení. Na třetí tripartitě se maminka již tolik neprojevovala.

Na první tripartitě nebyl návrhu na zlepšení schopen, ve druhé se o to již pokusil, přestože nebyl jeho návrh zcela ideální. Na předchozí (druhé) konzultaci se Tomáš zpočátku nechtěl zlepšit v ničem, myslel si, že mu jde všechno skvěle. Na třetí tripartitě již **zhodnotil**, že mu přece jen něco **dělá obtíže** a že se v tom chce zlepšit. **Samostatně určil, co** by mohl pro **zlepšení udělat** a jakou **pomoc** by mohl potřebovat. V minulých tripartitách toho schopen nebyl a používal často slovo „nevím“, vyjadřoval se jednoslovnými odpověďmi. Na třetí tripartitě slovo „nevím“ **nepoužil** ani jednou, používal **víceslovné odpovědi i delší souvětí**., jeho výpovědi byly kvalitnější a výstižnější („Už nečtu po písmenkách, ale plynuleji.“). Na základě výše zmíněných faktů usuzuji, že se Tomášova **dovednost sebehodnocení** výrazně **zlepšila**.

4. 2. 4 Shrnutí tripartit

Společné tripartity byly pro mne velmi cennou a přínosnou zkušeností. Jsem nesmírně ráda, že jsem se účastnila všech bezmála třiceti konzultací. Domnívám se, že byly tyto schůzky velmi cenné i pro žáky a jejich rodiče. Zpočátku jsem měla ze společných schůzek trochu obavy. Bála jsem se, že se žáci budou bát o svých výsledcích před rodiči a panem učitelem hovořit a že se rodiče nebudou do konzultací, i přes ujištění, že i oni mají mít na schůzce třetinový podíl, chtít zapojovat. Většina rodičů se ale zapojovala, přesto však v různé míře. Někteří rodiče byli trochu bázliví, nechtěli se do diskuze příliš zapojovat. Jiní své dítě velice podporovali a vyjadřovali nadšení z jeho úspěchů a pokroků. U jednoho rodiče byly patrné direktivní výchovné tendence.

Při přepisování tripartit a srovnávání individuálních pokroků žáků jsem zjistila, že někteří žáci dosáhli výrazného progresu. Během jednotlivých tripartit jsem si tento fakt příliš neuvědomovala, přestože byl pokrok u někoho patrný hned na druhé konzultaci. Žáků bylo více a tripartity se konaly po půl roce, takže jsem jejich výroky většinou do další schůzky zapomněla. Avšak když jsem při závěrečném zhodnocení srovnávala jednoho žáka v průběhu tří tripartit, zjistila jsem, že někteří žáci dosáhli v dovednosti sebehodnocení skutečně velkého zlepšení.

Při **první tripartitě** byli všichni žáci (kromě Matyáše) schopni říci, co se jim daří a co jim dělá obtíže. Asi polovina žáků používala při první tripartitě často slovo „nevím“. Samostatně určit, co by pro zlepšení mohli sami udělat, bylo pro všechny žáky (s výjimkou dvou - Maxe a Tadeáše) při prvních konzultacích nemožné, stejně tak jako určit kdo nebo jakým způsobem by jim mohl ve zlepšení pomoci. U **čtyř** z devíti žáků bylo patrné, že se mírně **podceňují**, **jeden** žák se naopak **nadhodnocoval**. U většiny žáků bylo zjevná nervozita a bojácnost.

Žáci, kteří při první tripartitě používali často slovo „nevím“, ho během **druhé tripartity** využívali v mnohem menší míře. V druhé tripartitě se již více žákům povedlo navrhnout strategii na zlepšení. Přesto jich byla pouze polovina. Určit pomoc při vlastním zdokonalování bylo těžké pro více než polovinu žáků. Téměř u všech byl však zjevný jistý pokrok v dovednosti sebehodnocení. Ve formulaci strategií na zlepšení nebo pomoci, ve zkvalitnění výpovědi (delší věty) nebo v řidším užívání slova „nevím“. U dvou žáků, kteří byli již na počátku prvního ročníku schopni určit nejen strategii na zlepšení, ale i pomoc, bylo těžké zpozorovat výraznější pokrok. Čtyři žáci, kteří se při první tripartitě podhodnocovali, jeví stále stejné projevy, někteří mírnější. Jeden žák nebyl ani při druhé tripartitě schopen samostatně určit ani to, co se mu daří nebo nedaří a co by mohl udělat pro zlepšení.

Třetí tripartita umožnila porovnat pokrok za půl druhého roku soustavné práce na rozvoji dovednosti sebehodnocení. Většině žáků se již podařilo samostatně stanovit návrh strategie na zlepšení i pomoc, jež by mohli při zlepšování využít. Podhodnocující se žáci sice stále nebyli zcela realističtí, ale jisté malé pokroky u nich bylo možné sledovat. Slovo „nevím“ nepoužil téměř nikdo. Všichni žáci k výpovědím užívali delší věty či souvětí. Velký pokrok byl patrný u jednoho žáka (Matyáš), který nedokázal při prvních dvou konzultacích určit ani to, co se mu daří či nedaří, nesoustředil se a na vše odpovídal slovem „nevím“. Při třetí tripartitě toto slovo použil pouze jednou, zhodnotil, co se mu daří a co ne, navrhl strategii na zlepšení a s podporou maminky i to, jakou pomoc bude potřebovat.

Nepochybuji o tom, že na rozvoji dovednosti sebehodnocení mělo vliv nejen soustavné rozvíjení této dovednosti pomocí hodnotících a sebehodnotících aktivit ze strany pana učitele, ale i další faktory. Roli jistě sehrálo i to, že žáci během roku a půl vyspěli a nabyli jistých zkušeností s hodnotícími činnostmi.

Výzkumný vzorek zahrnoval dva žáky (Max, Tadeáš), kteří byli na počátku rozvoje dovednosti sebehodnocení na poměrně vyspělé úrovni, a to především z hlediska kvality vyjadřování i návrhu strategií na zlepšení slabých stránek, na pomoc vhodnou pro zlepšení. Ester, která s rozvojem dovednosti sebehodnocení začala až po půl roce, byla na podobné úrovni jako dva výše zmínění žáci. **Většina** žáků byla **na počátku prvního ročníku** schopna definovat, **v čem se jim daří** a v čem se jim příliš **nedaří**. Ovšem téměř všichni **nedokázali** určit, co by mohli sami **pro zlepšení udělat** a jakou **pomoc** by mohli potřebovat. Po zkušenostech z tripartit a třídních sebehodnotících aktivit si však většina z nich dokázala po roce a půl s těmito úkoly s menší či větší pomocí učitele či rodičů poradit.

Na základě podrobného srovnání individuálních výpovědí žáků z tripartit v průběhu půl druhého roku musím konstatovat, že došlo **u všech žáků k jistému individuálnímu pokroku**. U někoho k většímu, u jiného k menšímu.

4. 3 Dotazník pro rodiče

Dotazníky vyplňovali rodiče pozorovaných žáků po třetí (poslední) tripartitě v listopadu 2014 (viz příloha č. 5). Dotazník obsahoval celkem sedm otázek, přičemž dvě z nich byly pouze uzavřené, dalších pět mělo dvě části – uzavřenou a otevřenou. Zajímalo mě, jakou formu hodnocení spatřují rodiče jako nejvhodnější a jakou jako nejméně vhodnou a proč, zda je jejich dítě zvyklé hodnotit samo sebe a zda je pro ně důležité, aby se umělo realisticky zhodnotit. Dále mě zajímalo, zda a jakým způsobem rozvíjejí oni sami dovednost sebehodnocení u svého dítěte a jestli se dle jejich názoru dovednost sebehodnocení u jejich dítěte od počátku prvního ročníku do poloviny druhého ročníku rozvinula. Poslední otázkou bylo, jaký mají názor na sebevědomí svého dítěte.

Většina rodičů se k vyplnění dotazníku postavila velice svědomitě a dotazník mi odevzdala krátce po jeho zadání. Pár rodičů jsem však musela o dotazník několikrát prosit. Nakonec se mi podařilo vyplněný dotazník získat od všech osmi rodičů.

Za **nejvhodnější formu hodnocení** zvolilo **nejvíce** rodičů **slovní hodnocení** (sedm). Se čtyřmi hlasy skončily na druhém místě procenta a na třetím a čtvrtém místě

se shodně s jedním hlasem umístilo hodnocení pomocí známek a jiná forma hodnocení. Známkování pomocí bodů neoznačil nikdo. Důvody, pro které rodiče volili **slovní hodnocení**, se ve většině případů shodovaly. Byly jimi především konkrétní a komplexní postihnutí **silných i slabých stránek žáka**, lepší **porozumění** hodnocení ze strany žáka, možnost na **zlepšení** na základě kvalitní zpětné vazby a **individuální přístup** v hodnocení. Jako druhé nejvíce volené bylo hodnocení pomocí procent. Většina rodičů ho volila proto, že má přesnější vypovídající hodnotu než pětistupňová škála klasických známek. Jeden rodič uvedl, že není tolik stresující jako známkování. Dalším důvodem byla motivovanost žáků k výkonu, a příprava žáků pro další stupně škol, ve kterých se užívají procenta či známky. Jeden rodič zvolil jinou formu hodnocení, na základě které by se mohlo dítě doma pochlubit svými výsledky (medaile, odměna, body). Jeden rodič zvolil za nejvhodnější formu známky, jelikož by dle jeho mínění žák věděl, jak na tom doopravdy je.

Jako **nejméně vhodnou formu hodnocení** zvolila většina rodičů **známkování** (šest z devíti). Jeden hlas získaly body, procenta i slovní hodnocení. Jinou formu nezvolil nikdo. Důvody, na základě kterých se rodičům jeví známkování jako nejméně vhodné, byly u většiny rodičů podobné. Především se jednalo o **malou škálu** hodnocení a velmi **nízkou výpovědní hodnotu** známek. Dalšími názory bylo přesvědčení, že známky žáky zařazují do určitých skupin (škatulek), **nezohledňují** jejich **individuální** potřeby a že je známkování pro mladší žáky **stresující a demotivující**. Jedna maminka uvedla velice smutnou osobní zkušenost, ve které popsala, že **nezdravá touha** a **ambice po jedničkách** dítě likvidovala a přijetí horší známky pak **devastovalo dětskou osobnost**. Procenta a body zvolil jeden rodič a doplnil, že se mladší děti při převodu výkonu na body nebo procenta špatně orientují a že neřeknou, v čem dítě vyniká nebo co by mělo zlepšit. Jako nejméně vhodnou formu hodnocení zvolil jeden respondent slovní hodnocení s odůvodněním, že dítě rychle zapomene, jaké hodnocení bylo.

Většina rodičů (sedm z osmi) označila, že je jejich **dítě zvyklé hodnotit samo sebe**. Jeden rodič označil, že není. **Všichni** rodiče zapsali, že je **důležité**, aby bylo jejich dítě schopné se **realisticky zhodnotit**. Mezi argumenty rodičů se objevilo mnoho zajímavých postřehů. Například to, že je realistické sebehodnocení žáka důležité pro přijetí na další stupně škol, do zaměstnání i pro celý budoucí život, jelikož bude neustále hodnotit na co má nebo nemá. Podle rodičů je také důležité pro budování

zdravého sebevědomí, pro vyrovnání se s frustrací nebo jako prevence nečekaných zklamání. Žák může na základě realistického sebehodnocení lépe definovat své nedostatky a díky tomu se donutit problematickou oblast trénovat. Jeden z rodičů napsal velice pěkný komentář, který si dovoluji citovat: „Celý život se bude muset objektivně hodnotit a zvažovat, na co má a nemá. Když na něco „nemá“, je to sice bolestivé poznání, ale v kontextu s odstupem času dítě posune dál, že to „negativní sebehodnocení“ se vlastně změní v dobré.“

Většina rodičů uvedla, že se **sama snaží** u svého dítěte **rozvíjet** dovednost **sebehodnocení**. Tři rodiče zapsali, že se nesnaží, přičemž ale dva jisté strategie k rozvoji zaznamenali. Jeden rodič označil, že neví. Mezi osvědčenými strategiemi se objevily pochvaly či nepoměrování s ostatními. Dále zdůrazňování toho, že není důležité vyhrát, ale činnost si užít. U **podhodnocujícího se dítěte** se osvědčilo **časté chválení za drobné úspěchy a férové jednání**. U **nadhodnocujícího se** dítěte se rodiče snaží, aby si **uvědomilo svou chybu**, přesto je důležité i takové dítě chválit. Jiní rodiče nemají konkrétní metodu, ale podle situace **nabízejí zpětnou vazbu** ke zhodnocení výkonů.

Velice mě zajímalo, zda rodiče u svých dětí zpozorovali pokrok v dovednosti sebehodnocení. **Většina** rodičů označila, že se jejich dítě v **dovednosti sebehodnocení zlepšilo**. Dva rodiče nedokázali pokrok posoudit a jeden označil, že se jeho dítě nezlepšilo. Pokrok zaznamenali rodiče Adama, Báry, Ester, Maxe a Tadeáše.

Názory na sebevědomí dítěte byly velmi různé, některé postřehy rodičů mě velice překvapily. Například reakce rodičů **Ester**, kteří ji označili jako **nadhodnocující se**. Z jejích projevů se mi ve škole vždy zdála jako přiměřeně sebevědomá.

Maxovi rodiče zaznamenali, že je jejich syn spíše přiměřeně sebevědomý, ale má občasnou tendenci k podceňování i přeceňování. U Maxe jsem během výzkumu zpozorovala spíše tendence k podceňování i zdravé sebevědomí, ale nikdy se v mých očích nejevil jako přeceňující se. Pan učitel však prohlásil, že je Max velice nevyrovnaný a nesmírně záleží na tom, jakou má náladu a jaká oblast nebo činnost je hodnocena. Shodl se tak s názorem maminky. S jejich názorem souhlasím, jelikož Maxe neznám tak dobře jako oni.

Bářino sebevědomí je podle mínění její maminky přiměřené, ale v přítomnosti dospělých (například při tripartitě) se trochu podceňuje. Báru od počátku 1. ročníku považují spíše za podceňující se, což dokládají i některá její tvrzení. S mým názorem souhlasil i pan učitel. Je možné, že se Bára projevuje jinak v rodinném prostředí a jinak ve škole.

Adamovi rodiče označili syna za **podhodnocujícího**. To se shoduje s mým i učitelovým názorem.

Maminka **Tadeáše** si myslí, že se u jejího syna **střídá přiměřené sebevědomí** s tendencí **se podhodnocovat**. Její názor sdílím já i pan učitel.

Pro maminku **Matyáše** bylo těžké rozhodnout, jaké je sebevědomí jejího syna, jelikož svá zklamání často skrývá a o **nepříjemných věcech nerad hovoří**. Možná i z toho důvodu se Matyáš při sebehodnotících aktivitách hodnotí slovem „nevím“. Během celého výzkumu jsem byla přesvědčená, že jsou pro něj sebehodnotící činnosti obtížné, proto jich není schopen. Roli však může hrát i výše zmíněný postřeh maminky. Pokud se Matyáš bojí o svých nedostatecích a chybách mluvit a nechce si je připustit, je pro něj snazší o nich nemluvit a říci „nevím“, než přiznat sobě a ostatním vlastní chybu a nedokonalost. Maminka ještě doplnila, že je Matyáš rád chválen a o pochvalu si občas říká. Je také frustrovaný, pokud není v nějaké oblasti skutečně dobrý.

Rodiče Aničky a Tomáše označili své děti za přiměřeně sebevědomé. Jejich názory sdílím, souhlasil s nimi i pan učitel.

4. 4 Rozhovor s panem učitelem

Rozhovor s panem učitelem jsem realizovala v lednu 2015. Rozhovor byl strukturovaný a obsahoval celkem osm otevřených otázek. Celý rozhovor je součástí přílohy (viz příloha č. 7).

Zajímalo mě, jakou formu hodnocení považuje za nejvhodnější a jakou za nejméně vhodnou, jaké metody a formy hodnocení nejčastěji využívá, co je podle něj nejdůležitější pro rozvoj dovednosti sebehodnocení, zda se setkal s nějakými problémy ze strany rodičů nebo žáků při rozvoji této dovednosti. Dále mě zajímalo, zda a jakým

způsobem pracuje na rozvoji dovednosti s rodiči a jak vidí pokrok v dovednosti sebehodnocení u jednotlivých žáků.

Pan učitel zvolil za **nejvhodnější formu** hodnocení **slovní hodnocení**, ve vyšších ročnících **procenta**. Slovní hodnocení je podle něj založeno na individuálním přístupu k dítěti, hodnotí se především snaha a pokrok, nikoliv pouze výsledky činností. Slovní hodnocení je laděné pozitivně a motivuje tak žáky ke zlepšování, popisuje, co se žákovi konkrétně daří nebo nedaří, pomáhá mu k tomu, aby se mohl zlepšit. Procenta využívá pan učitel od druhého ročníku, ale pouze ke zhodnocení písemných prací. Dodal, že procenta sice nabízí širokou škálu hodnocení, ale z důvodu abstraktnosti není ideální.

Za **nejméně vhodnou formu hodnocení** považuje pan učitel **známky**, které žáka neinformují o tom, v čem se mu nedaří, nepomáhají mu ke zlepšení. Znamka dle něj žáky škatulkuje a v rámci hodnocení různými učiteli a odlišnými kritérii hodnocení není objektivním ukazatelem.

Nejčastějšími metodami pro podporu rozvoje dovednosti sebehodnocení žáků, které pan učitel využívá, jsou **hodnotící knížky, ústní sebehodnocení v kruhu, sebehodnocení pomocí symbolů, gest či pohybu, sebehodnocení písemných prací či žákovské portfolio**.

Pro **kvalitní** rozvoj dovednosti **sebehodnocení** je podle pana učitele **důležitá** vzájemná **důvěra a podpora** nejen mezi učitelem a žákem, ale v celém třídním kolektivu. Dále počáteční **modelování** hodnocení a sebehodnocení **učitelem**. Za podstatné považuje **porozumění kritériím** hodnocení ze strany žáků i **tvorba kritérií** samotnými žáky. Hodnocení má také být **průběžné** a **kladně laděné**, žák ho má vnímat jako součást života a jako něco, co mu pomáhá k dosahování cílů.

Pan učitel uvedl, že s rodiči na rozvoji dovednosti sebehodnocení spolupracuje v rámci tripartit, ale jinak s nimi cíleně nespolupracuje. Pouze pokud sami projeví o spolupráci zájem. **U všech žáků** upozoroval **větší či menší pokroky** v rozvoji dovednosti sebehodnocení. Ke každému žákovi se vyjádřil zvlášť a uvedl, v čem konkrétně se žák zlepšil.

Adamovi se podle pana učitele zvýšilo jeho nízké sebevědomí. Připisoval to nejen zkušenostem se sebehodnotícími aktivitami, ale také bezpečnému klimatu třídy, vzájemné podpoře ve třídě a snaze ze strany rodičů.

Zhodnotit pokrok **Alexandra** bylo pro pana učitele těžké. Hovořil o jeho přeceňování a neschopnosti vidět slabé stránky. Přesto konstatoval, že i u něj došlo ke zlepšení, především v pojmenování některých slabých stránek (zpočátku si je nechtěl připustit), i když bez hlubšího porozumění jejich příčiny.

Anička se podle pana učitele zlepšila v kvalitě výpovědí a v hledání strategií ke zlepšení.

Bára se zpočátku podceňovala, zdůrazňovala jen své slabé stránky, sebehodnocení ji činilo na počátku prvního ročníku nesmírné obtíže. Postupně se její sebevědomí (na základě dokladů o dobrých výsledcích) zvyšovalo. Zlepšovala se také kvalita sebehodnotících výpovědí. Pan učitel také vyjádřil radost z Bářina nasazení a vlastní iniciativy při zlepšování nedostatků.

U **Ester** vyzdvihl pan učitel především zlepšení ve vztahu k tělesné výchově i škole celkově. Jako u Adama doplnil, že na tom mělo velký podíl bezpečné a přátelské klima třídy a individuální přístup. Jelikož byla Ester již od počátku v dovednosti sebehodnocení na dobré úrovni (označila silné a slabé stránky i strategie pro zlepšení), nemohl pan učitel označit její pokrok za velký, přesto hovořil o mírném zkvalitnění a zrychlení sebehodnotících výpovědí.

Matyášův pokrok označil pan učitel také za značný. Na počátku první třídy, vlastně celý první ročník nebyl schopen jakékoliv reflexe vlastní práce. Ve druhé třídě se ale začal zlepšovat, označil i silné a slabé stránky, pokusil se dokonce o návrh strategie na zlepšení.

Max se podle pana učitele zlepšil v realističnosti sebehodnocení (již se tolik nepodceňuje). Především si uvědomil, že nemůže být ve všem nadprůměrný jako v matematice. Sám přemýšlí nad tím, proč mu něco nejde a hlavně co mu brání ve splnění cíle. Pan učitel také dodal, že byl Max již na počátku výzkumu v sebehodnocení na dobré úrovni (z hlediska stanovení slabých, silných stránek a strategií pro zlepšení).

Pan učitel zhodnotil, že u **Tadeáše** došlo také k pokroku v sebehodnocení. Zpočátku se Tadeáš velmi podceňoval, i proto, že je dost sebekritický. Pan učitel konstatoval, že si začal více věřit a naučil se hledat příčinu vlastního nezdaru. Na začátku byl na poměrně dobré úrovni v sebehodnocení, přesto se v kvalitě výpovědí dokázal zlepšit. Největší pokrok u Tadeáše tedy pan učitel spatřuje ve zlepšení realističnosti hodnocení.

Tomáš se zpočátku výzkumu se sebehodnocením velice trápil, nedařilo se mu. Našel si sám cestu k jeho vyřešení tím, že úmyslně něco kazil, aby to mohl vyhodnotit jako nezdařené. Nad sebehodnocením se příliš nezamýšlel. Podle pana učitele dosáhl v sebehodnocení pokroku v kvalitě výpovědí, ale jeho zlepšení mohlo být větší. Podle pana učitele je Tomáš zvyklý na to, že od něj není požadována žádná zodpovědnost. Bez vědomí zodpovědnosti prý přistupuje i k sebehodnocení ve škole. Doma je totiž pravděpodobně hodnocen pouze jinými osobami a on sám nemá mnoho prostoru pro vlastní vyjádření.

4. 5 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení u jednotlivých žáků

Na základě pozorování sebehodnotících činností žáků a analýzy jejich výsledků, dotazníků rodičů, rozhovoru pana učitele a výpovědí žáků z tripartit jsem zhodnotila pokrok žáků v rozvoji dovednosti sebehodnocení z hlediska celého půl druhého roku. Snažila jsem se postihnout rozvoj dovednosti sebehodnocení ve školním prostředí. Nutno konstatovat, že na rozvoj dovednosti sebehodnocení má vliv mnoho dalších faktorů, proto nelze výsledky zcela objektivně posoudit. Mezi další ovlivňující faktory patří bezpochyby rodinné zázemí, styl výchovy, vrstevnická skupina, sebepojetí a sebevědomí dítěte, mentální zralost dítěte či genetické faktory jako je například temperament atd.

4. 5. 1 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Adam

Adama jsem do výzkumu zapojila především proto, že se na počátku první třídy velice **podceňoval**, z mého pohledu nejvíce ze všech pozorovaných žáků. O jeho pocitu méněcennosti jsem hovořila společně s jeho maminkou i panem učitelem. Maminka potvrdila, že se Adam velice podceňuje, říká o sobě, že je k ničemu, nic neumí. Jelikož

tento problém oba rodiče trápil, začali na zvýšení Adamova sebevědomí spolupracovat s panem učitelem.

Na první společné tripartitě bylo z jeho výpovědi zřejmé, že se podceňuje, ale na poslední již nebylo jeho podceňování tak markantní, Adam byl sebevědomější. Jeho **vyjadřovací schopnosti** v souvislosti se sebehodnocením se během roku a půl výrazně **zlepšily**. I jeho hodnocení bylo **více realistické**. Dokládala to například jeho shoda s panem učitelem i maminkou na zhodnocení zvládnutí plánu.

Adam vykazoval často známky nízkého sebevědomí také v různých sebehodnotících aktivitách, které během hodin žáci absolvovali. Nutno podotknout, že však k aktivitám přistupoval vždy velice **zodpovědně** a nad hodnocením přemýšlel. Podceňoval se například v aktivitě s teploměrem štěstí nebo v sebehodnocení po napsaném testu z matematiky a českého jazyka, do kterého žáci zaznamenávali, jak si myslí, že test napsali. V matematice označil neutrálního smajlíka, přestože získal téměř sto procent. Sebehodnocení napsaného testu se konalo až v pololetí druhého ročníku. Přestože se Adam v něčem podcenil, byl již **schopný** také **uznat**, že se mu například ve čtení, sčítání a odčítání či pavučinách **daří skvěle** (vybarvil usměvavého smajlíka nebo **slovně konkretizoval**, v čem se mu daří).

Maminka do dotazníku zapsala, že od počátku prvního ročníku u svého syna zpozorovala zlepšení v dovednosti sebehodnocení. Dodala, že má sice stále tendence se podceňovat, ale že je dle jejího názoru sebevědomější. Pan učitel při rozhovoru vyjádřil velké nadšení z toho, že se Adam již tolik nepodceňuje. Zmínil také usilovnou práci rodičů, která měla na zlepšení Adamova sebevědomí také značný vliv.

Na základě všech výše zmíněných faktů se domnívám, že na **zvýšení** Adamova **sebevědomí** měly velký vliv nejen sebehodnotící aktivity, které pan učitel s žáky během vyučování absolvoval, ale také snaha a ochota rodičů na sebevědomí vlastního dítěte pracovat. Adam se zlepšil i v **dovednosti sebehodnocení**. Jeho sebehodnotící výpovědi se během půl druhého roku zkvalitnili, Adam se pokoušel k sebehodnocení užívat popisný jazyk.

4. 5. 2 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Alexandr

Alexandra jsem zapojila do výzkumu, jelikož se mi jevil na počátku prvního ročníku jako přiměřeně sebevědomý, ale s **tendencemi k nadhodnocování**. Alexandrův pokrok v rozvoji dovednosti sebehodnocení jsem hodnotila pouze za jeden školní rok, jelikož se z pracovních důvodů rodičů odstěhoval po prvním ročníku do zahraničí.

Již během první tripartity se Alexandr projevil jako mírně nadhodnocující se, přesto byl již zpočátku schopen hovořit o svých silných i slabých stránkách. S pomocí dovedl určit, co by mohl zlepšit. U Alexandra bylo těžké určit, do jaké míry došlo po roce ke zlepšení v sebehodnocení, jelikož na tom byl při druhé tripartitě velmi podobně jako při první, přesto jsem u něj jistý **pokrok** zaznamenala. Zlepšení lze pozorovat v **kvalitě vyjadřování a konkretizaci jeho slabých stránek**.

Alexandr si své slabé stránky občas nechtěl připouštět, nechtěl slyšet, že se mu v něčem nedaří, což bylo velmi problematické. K sebehodnocení často přistupoval velice ledabyle, chtěl ho mít rychle hotové. I přes vysoké sebevědomí byl ale občas schopen vidět i své slabé stránky. Například v sebehodnocení napsaného písmene označoval i nepovedená písmena, v aktivitě s teploměrem štěstí označil i některé své nedostatky. Přesto mu to dělalo velké obtíže

Závěrečný dotazník od jeho rodičů nemám k dispozici, takže nemohu posoudit názor rodičů na rozvoj této dovednosti. Pan učitel se domnívá, že se Alexandr v sebehodnocení zlepšil, jelikož si již na konci prvního ročníku dokázal připustit i některé slabé stránky, což zpočátku téměř nedokázal. Podle pana učitele ale nedokázal najít příčinu jeho nezdarů (např. proč se mu nedaří dodržovat třídní pravidla).

Domnívám se, že i u Alexandra došlo k **mírnému rozvoji v dovednosti sebehodnocení**, přestože se výzkumu účastnil pouze jeden rok. Možná by byly jeho výsledky v průběhu delšího časového úseku ještě výraznější. Je důležité, aby dále **pracoval na realističnosti vlastního sebehodnocení**, nenadhodnocoval se a připouštěl si i své nedostatky.

4. 5. 3 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Anička

Anička se již od počátku hodnotila poměrně **realisticky**, ale dělalo jí problém hledat strategie ke zlepšení.

Při první i druhé tripartitě dokázala určit pouze své silné a slabé stránky, ale strategii nebyla s to navrhnout. Při třetí tripartitě se jí podařilo samostatně **určit nejen strategii na zlepšení**, ale i to, kdo by jí mohl pomoci. Také již nebyla nervózní, odpovídala **delšími větami**, její výpovědi byly **kvalitnější** (pokoušela se užívat popisný jazyk), především **zjistila příčinu vlastního nezdaru**.

Sebehodnocení napsaných písmen na počátku prvního ročníku pro ni bylo obtížné, pokud mohla, označovala více povedených a nepovedených písmen. V teploměru štěstí podle pana učitele poměrně realisticky zhodnotila, že se ve škole nesnaží tak, jak by mohla. Při ústním sebehodnocení na konci první třídy sama zhodnotila, že se zlepšila ve čtení i psaní, ale že občas „vystrčila růžky“. Při práci v sebehodnotící knížce se jí občas nechtělo přemýšlet nad tím, co se jí dařilo nebo v čem se chce zlepšit. Pokud se ale snažila, sebehodnocení napsala poměrně výstižně.

Maminka do dotazníku zapsala, že na rozvoji dovednosti sebehodnocení doma cíleně nepracují a že neví, zda se tato dovednost u Aničky od počátku prvního ročníku rozvinula. Pan učitel zhodnotil shodně jako já, že se Anička zlepšila v kvalitě výpovědí a v nalézání strategií pro zlepšení.

Z výše uvedených faktů se domnívám, že se i Anička v dovednosti **sebehodnocení zlepšila**.

4. 5. 4 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Bára

Bára se na počátku prvního ročníku jevila jako **podhodnocující se**, proto jsem ji do výzkumu zapojila.

Při všech tripartitách bylo zjevné, že se podceňuje, na poslední však nebylo její podceňování tak markantní. S pomocí a doloženými fakty o vlastním úspěchu přistoupila na to, že se jí něco podařilo. Stále na sobě však hledala spíše negativa, úspěchy brala jako něco běžného, co nestojí za řeč. Bára při prvních tripartitách

používala stále slovo „nevím“. V poslední tripartitě ho nepoužila ani jednou, její **vyjadřování** bylo z hlediska jazyka **kvalitnější**. Po roce a půl byla také proti počátkům s to říci, co může pro zlepšení udělat či jakou pomoc bude potřebovat (snažila se využít popisného jazyka). Maminka do dotazníku zapsala, že byla při poslední tripartitě překvapená, jakým způsobem se Bára (poměrně) realisticky zhodnotila a jak vážně brala kroky ke zlepšení. Doplnila, že si myslí, že se dovednost sebehodnocení u Báry zlepšila, což dokládala na výše zmíněné situaci z tripartity. To, že se Bára podceňovala, připisovala spíše přítomnosti tří dospělých. Pan učitel u Báry viděl pokrok v realističnosti jejího sebehodnocení i v **navrhování strategií pro zlepšení**.

Při analýze sebehodnotících činností jsem u Báry také zpozorovala mírné podceňování střídající se s hodnocením realistickým. V sebehodnocení napsaných písmen většinou označovala více špatně napsaných než dobře napsaných písmen, ale k sebehodnocení přistupovala vždy svědomitě. Při ústním sebehodnocení na konci prvního ročníku sama formulovala, že se jí podařilo zapracovat na matematice a že je se sebou spokojená. To považuji z hlediska jejího mírného podceňování jako **výrazný posun k realistickému sebehodnocení**.

Bářina dovednost sebehodnocení se na základě výše zmíněných faktů **zlepšila**. Velký pokrok byl vidět především v kvalitě výpovědí z tripartit. Na rozvoji sebehodnocení, především na realistickém sebehodnocení, je však stále nutné dále pracovat, přestože se Bára již tolik nepodceňuje.

4. 5. 5 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Ester

Ester do výzkumu vstoupila až v pololetí prvního ročníku. Její zařazení do výzkumu bylo především kvůli její **demotivaci k učení** z předchozí školy. Ester se bála chodit do školy, dokonce se u ní začaly projevovat i **psychické problémy** v souvislosti s nevhodným přístupem paní učitelky během tělesné výchovy. Byla nucena do cvičení, které nezvládala, vytvořila si jistou psychickou bariéru, kvůli které se bála nejen tělesné výchovy, ale i celé školy. Zajímalo mě, jak přátelský a individuální přístup, bezpečné a vlídné klima zapůsobí na jinak velmi inteligentní, v některých oblastech nadprůměrnou, dívku.

Esterčina dovednost sebehodnocení byla již na počátku jejího vstupu do výzkumu na dobré úrovni, při obou tripartitách téměř **realisticky hodnotila**, co se jí daří i nedaří, uměla pomocí popisného jazyka **jasně a výstižně** navrhnout **strategie na zlepšení**, formulovala, kdo a jak by jí mohl pomoci, komunikovala bez ostychu, vyjadřovala se **celými větami**. Pokrok u Ester v tripartitách nebyl příliš patrný, přesto mohu konstatovat, že se při druhé tripartitě tolik nad odpověďmi nerozmýšlela, formulovala je rychleji po zadání otázek.

Ester přistupovala k sebehodnocení vždy **zodpovědně**. Sama navrhla, že si bude do sebehodnotící knížky zapisovat, **proč** se jí v něčem nedaří. To považuji za její **osobní pokrok v sebehodnocení**. Nejspíše sama cítila potřebu zhodnotit, proč jí něco dělá obtíže. Nikdy jsem ji na otázku, co se jí daří nebo nedaří, neslyšela odpovědět „nic“ nebo „všechno“. Vždy se hodnotila celkem **realisticky**, při slovním sebehodnocení písemné práce přesně vypsala oblasti, jež se jí daří i dělají obtíže.

Velice mě překvapilo, že maminka do dotazníku zapsala, že se podle ní Ester nadhodnocuje. Přestože byla Ester vždy schopna uvést své silné stránky, nikdy se v mých očích nejevila jako příliš sebevědomá. Stejný názor se mnou sdílel i pan učitel, v rozhovoru uvedl, že se Ester hodnotila většinou realisticky. Maminka Ester do dotazníku také poznamenala, že se i doma snaží rozvíjet dovednost sebehodnocení a že od počátku prvního ročníku **vidí** v této dovednosti **u své dcery pokrok**.

Co se týká vztahu Ester k tělesné výchově a ke škole, tak ten se výrazně změnil. Podle pana učitele Ester **do školy chodí** nesmírně **ráda**, tělocviku se již nebojí, dokonce ji velice baví. Ester také překonala svůj strach z kotoulu a dnes ho hravě zvládne. Z hlediska sebehodnocení se **Ester** přes svou výbornou vstupní úroveň **mírně zlepšila v kvalitě a rychlosti** sebehodnotících soudů.

4. 5. 6 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Matyáš

Matyáše jsem do výzkumu zapojila, protože bylo na počátku prvního ročníku zřejmé, že je pro něj dovednost sebehodnocení **nesmírně obtížná**. Chtěla jsem proto zjistit, zda se mu povede dosáhnout alespoň malého pokroku.

Při prvních dvou tripartitách na tom byl Matyáš s dovedností sebehodnocení velice špatně. Při třetí konzultaci byl však vidět značný pokrok. Matyáš mě neskutečně překvapil. Nejen, že byl **schopen říci**, co se mu **daří nebo nedaří**, ale navrhl i **strategii na zlepšení**. To se mu během dvou předchozích konzultací nepovedlo ani jednou.

Z analýzy jeho sebehodnotících činností je patrné, že pro něj byla dovednost sebehodnocení obtížná. Podle pana učitele nad aktivitami ani příliš nepřemýšlel, přistupoval k nim **laxně** a vždy měl sebehodnocení velmi rychle hotové. Například u sebehodnocení napsaného písmene podtrhl všechna písmena, v teploměru štěstí vybarvil u všech položek celou škálu. V sebehodnotící knížce často doplňoval slovo „nic“. Avšak při závěrečném ústním sebehodnocení na konci školního roku alespoň definoval, že se mu podařilo naučit se číst.

Maminka do dotazníku zaznamenala, že se sice doma cíleně na rozvoj dovednosti sebehodnocení nezaměřují, ale určitým způsobem se o reflexi práce snaží. Maminka napsala, že nevím, zda se Matyášova dovednost sebehodnocení zlepšila. Také dodala, že je rád chválen, občas si o pochvalu sám říká a nesmírně rád by byl v něčem výborný. Pan učitel se k pokroku Matyáše vyjádřil v rozhovoru. Uvedl, že Matyáš nebyl během prvního ročníku téměř schopen žádné sebereflexe. Nebyl s to říci, co se mu daří či nedaří. **Během druhého ročníku se začal zlepšovat**, dovedl **označit své silné i slabé stránky**, dokonce navrhl **strategii na zlepšení**. Pan učitel doplnil, že Matyášovy obtíže se sebehodnocením pramení z jeho nesoustředěnosti. Podle pana učitele Matyáš nevěděl, jak se k sebehodnocení postavit, proto hledal únik (lezl pod stůl, odpovídal slovem „nevím“). Pro mne byla velmi cenná poznámka maminky, která v dotazníku zmínila, že její syn nerad hovoří o nepříjemných věcech. Myslím si, že i tento fakt může mít vliv na nízkou úroveň Matyášova sebehodnocení. Pokud se nerad baví o svých nedostacích, je zcela logické, že při sebehodnocení odpoví raději slovem „nevím“, než aby sobě a ostatním přiznal, že mu něco nejde.

Matyáš dosáhl v dovednosti sebehodnocení **velkého pokroku**. Přesto by na ní měl i nadále intenzivně pracovat.

4. 5. 7 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Max

Maxe jsem do výzkumu vybrala proto, že se od počátku prvního ročníku **podceňoval**.

Při prvních dvou konzultacích byl hodně bázlivý, hovořil méně než při poslední konzultaci, nedovedl určit strategii na zlepšení. Při poslední tripartitě nad otázkami nepřemýšlel tak dlouho, vyjadřoval se jasně, dovedl říci, co by mohl udělat pro vlastní zlepšení. Max se během tripartit výrazně zlepšil v **kvalitě výpovědí**, především si uvědomil, jaké **úskalí** ho při zlepšování může **nejvíce ohrozit**.

K sebehodnotícím činnostem přistupoval většinou **velmi zodpovědně** a promýšlel je. V závěrečném ústním sebehodnocení na konci prvního ročníku přesně definoval, v čem se zlepšil, ale vyjádřil i smutek z nenaplnění vlastního očekávání. Max se v některých sebehodnotících činnostech hodnotil realisticky, ale většinou se mírně podceňoval.

Maminka Maxe napsala, že se doma dovednost sebehodnocení snaží rozvíjet a že se podle ní tato dovednost u Maxe od počátku výzkumu rozvinula. Uvedla, že je schopen vyjádřit, co se mu nedaří a přijmout návrhy na zlepšení. Maminka dále zapsala, že má Max většinou zdravé sebevědomí, ale projevují se u něj tendence k podhodnocování i nadhodnocování. Pan učitel s míněním maminky souhlasil a v rozhovoru doplnil, že si Max věří především tam, kde se cítí jistě a ví, že se mu daří nadprůměrně dobře jako v matematice. Pokud se mu nedaří stejně excelentně jako v matematice, podceňuje se. Pan učitel spolu se mnou konstatoval, že se Max na konci výzkumu již tolik **nepodceňuje**, nad slabšími stránkami přemýšlí jako nad možnostmi pro zlepšení.

Maxovi se za rok a půl podařilo v **dovednosti sebehodnocení** také výrazně **zlepšit**.

4. 5. 8 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Tadeáš

Tadeáše jsem do výzkumu zapojila proto, že jsem již od počátku prvního ročníku zaznamenala jeho **tendence k podceňování**. Z hlediska kvality a kultivovanosti výpovědí byl na vysoké úrovni.

Tadeáš působil při první tripartitě klidně a vyrovnaně. Jako jeden z mála byl **od počátku** výzkumu schopný říci, v čem se mu **daří**, sám či s malou pomocí navrhl **strategii na zlepšení i návrh pomoci**. Hovořil **kultivovaně**, užíval popisný jazyk, dlouhé věty i celá souvětí. V sebehodnocení splněných plánů byl většinou realistický, někdy se mírně podhodnocoval. Přestože byla Tadeášova dovednost sebehodnocení již na počátku výzkumu na dobré úrovni, bylo u něj možné zpozorovat **mírný pokrok**, zejména **v kvalitě výpovědí** a v intervalu mezi otázkou a odpovědí.

Tadeáš k sebehodnotícím činnostem přistupoval vždy **zodpovědně a promýšlel je**. Jeho mírné podhodnocování se projevilo například v aktivitě s teploměrem štěstí, ovšem v hodnocení písemné práce v polovině druhého ročníku se podle pana učitele zhodnotil realisticky. Maminka Tadeáše napsala, že se synova dovednost sebehodnocení od počátku výzkumu zlepšila. Podle ní dokáže lépe vyjádřit, co se mu daří a nedaří a umí popsat své úspěchy i neúspěchy. Maminka doplnila, že se u Tadeáše střídá přiměřené sebevědomí s podhodnocováním. Pan učitel její mínění v rozhovoru potvrdil a dodal, že získal větší jistotu v sebe sama.

Tadeáš se během výzkumu v **dovednosti sebehodnocení** podle výše zmíněných faktů **zlepšil**, jeho **podceňování se zmírnilo**, přesto by měl dále pracovat na realističnosti sebehodnocení.

4. 5. 9 Zhodnocení rozvoje dovednosti sebehodnocení – Tomáš

Tomáš se od počátku prvního ročníku jevil jako zdravě sebevědomý. Během společných tripartit se výrazně projevovala Tomášova maminka, která synovi nedávala mnoho prostoru pro vlastní vyjádření. I to mohlo způsobit, že bylo sebehodnocení pro Tomáše zpočátku nesmírně obtížné a vypořádával se s ním vlastním způsobem (např. záměrně kazil napsaná písmena, aby je mohl označit za chybná atp.). Splnění stanovených plánů na zlepšení většinou hodnotil **realisticky**. V tripartitách se zlepšil **v kvalitě výpovědí** a ve **stanovení strategií** i pomoci na zlepšení. Při poslední konzultaci ani jednou nepoužil slovo „nevím“ (v předchozích tripartitách ho používal často), z čehož je zřejmé, že se již nad sebehodnocením **snažil zamýšlet**.

K sebehodnotícím činnostem přistupoval Tomáš zpočátku výzkumu poměrně „zvláštním“ způsobem. Nejspíše si s ním nevěděl rady. Při sebehodnocení například něco pokazil, aby to mohl označit za chybné (sebehodnocení napsaných písmen). Ve škálových hodnoceních nedoplňoval celou škálu, a to s odůvodněním, že jde vždy něco zlepšit (u všech kategorií teploměru štěstí vybarvil devět z deseti polí s odůvodněním, že lze vždy něco zlepšit). Postupem času ale začal sebehodnocení více promýšlet, pravděpodobně na základě zkušeností se sebehodnotícími činnostmi. Pro Tomáše bylo na konci výzkumu poměrně **snadné** vyjádřit sebehodnocení pomocí určité **škály**. Toto hodnocení bylo realistické. Pokud ale měl **slovně nebo ústně** uvést, co se mu daří nebo nedaří, bylo to pro něj nesmírně **obtížné**, přesto se mu to občas podařilo.

Tomášova maminka označila syna za přiměřeně sebevědomého. Dodala, že se doma sice snaží dovednost sebehodnocení rozvíjet (ptají se ho, co zvládl), ale že se od počátku prvního ročníku v této dovednosti podle jejího mínění nezlepšil. S názorem maminky nemohu zcela souhlasit, ale asi chápu, proč zaujímá toto stanovisko. Na společných tripartitách se Tomášova maminka projevovala direktivně, synovi nedávala prostor pro vlastní názor. Tímto přístupem synovi, ač pravděpodobně nevědomky, příliš nepomáhala v rozvoji dovednosti sebehodnocení. Z toho důvodu u Tomáše nejspíše nedošlo k velkému pokroku. Přesto je z analýz jeho prací a společných schůzek patrné, že **pokroku v** dovednosti sebehodnocení **dosáhl**, a to především v **kvalitě výpovědi**.

4. 6 Vyhodnocení výzkumné části

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo sledovat a postihnout problematiku rozvoje dovednosti sebehodnocení u žáků od prvního do poloviny druhého ročníku základní školy. Záměrně jsem pro výzkum zvolila první ročník, jelikož jsem přesvědčena, že je vhodné dovednost sebehodnocení rozvíjet již od počátku školní docházky. Nepochybuji, že na sebehodnocení a sebepojetí má vliv mnoho dalších faktorů. Já jsem se zaměřila na školní prostředí. Zejména v prvních ročnících hraje velkou roli vzor učitele, který by měl sebehodnocení a sebepojetí žáků podporovat a systematicky rozvíjet.

Pro účely empirického šetření jsem si stanovila několik **cílů**. Byly jimi systematické a dlouhodobé zkoumání deseti žáků z hlediska rozvoje dovednosti sebehodnocení

v průběhu půl druhého roku, zmapování strategií třídního učitele pomáhajících k rozvoji dovednosti sebehodnocení a zmapování strategií třídního učitele pomáhajících k rozvoji realistického sebehodnocení žáků. Posledním cílem bylo sledování možnosti zapojení rodičů do procesu rozvoje sebehodnocení jejich dítěte.

Výzkumnými otázkami, jež jsem si v empirické části stanovila, bylo, zda lze u žáků prvního ročníku ZŠ účinně rozvíjet dovednost sebehodnocení, zda je možné u žáků s nízkým sebevědomím zlepšit náhled na sebe na základě pozitivního hodnocení učitele (hodnocení spolužáků). Dále jsem chtěla zjistit, jaké strategie učitele pomáhají žákům k rozvoji dovednosti sebehodnocení. Poslední otázkou bylo, zda má zapojení rodičů do hodnocení žáka vliv na žákovo sebehodnocení.

Na výzkumné části jsem pracovala soustavně během celého půl druhého roku. Domnívám se, že se mi podařilo rozvoj dovednosti sebehodnocení u vybraných žáků systematicky sledovat a jejich individuální rozvoj výstižně postihnout (více v kapitole 4. 5). Jelikož byl výzkum realizován během poměrně dlouhého časového období, objevilo se několik komplikací (žák se odstěhoval, rodiče již nechťeli na výzkumu spolupracovat), na základě kterých jsem musela některé žáky z výzkumu vyřadit, jednu dívku jsem do výzkumu zapojila v jeho průběhu. Nakonec mi ve výzkumu zbylo devět žáků, z nichž byli dva pozorováni pouze jeden rok, ostatních sedm celý rok a půl. I přes tyto komplikace se mi podařilo rozvoj dovednosti sebehodnocení u zkoumaných žáků zachytit.

Díky systematickému zkoumání a pozorování vyučovacích hodin jsem mohla zmapovat hlavní **strategie třídního učitele**, jež pomáhají žákům k rozvoji dovednosti sebehodnocení. Přesvědčila jsem se, že s žáky **lze cíleně na rozvoji dovednosti sebehodnocení pracovat již od počátku prvního ročníku základní školy (od počátku primární školy)**. Výzkum ukázal, že byli všichni žáci (až na jednoho) **již od počátku prvního ročníku** schopni pracovat se **slovním sebehodnocením** (z důvodu neosvojené dovednosti psaní především s ústní formou slovního hodnocení). Zjistila jsem, že sebehodnocení pomocí grafických symbolů (smajlíci, škály atp.), jež se v odborných publikacích často zmiňuje, je sice snadnou, ovšem ne zcela vhodnou formou k prvotnímu rozvoji této dovednosti. Přesto je nutné dodat, že má i grafické sebehodnocení mnohá pozitiva (kratší doba vypracování, jednoduchost, jasnost při zpracování atd.). Osvědčilo se spíše **slovní sebehodnocení**, a to z důvodu **vyšší kvality**

i výpovědní hodnoty. Přesvědčila jsem se, že pokud vyhodnocuji grafická sebehodnocení a nemám k dispozici slovní vyjádření žáka, nejsem schopna zcela jasně určit, co žák svým sebehodnocením přesně myslel, zda si ho nevyložil jinak, zda ho například nestihl nebo ho vůbec nepochopil atd. To se mi stalo například u aktivity s teploměrem štěstí nebo u sebehodnocení písemné práce (viz kapitoly 4. 1. 4 a 4. 1. 10).

Proto se domnívám, že by měl být rozvoj dovednosti sebehodnocení započat především slovním hodnocením, i když je jasné, že nebude tak kvalitní jako u žáků starších a vyspělejších. Sebehodnocení je však dovednost. A každé dovednosti se musí člověk, pokud se v ní chce zlepšovat a být v ní dobrý, učit. Stejně tak se musí učit dovednosti sebehodnocení. Tím však nezpochybňuji grafické sebehodnocení. V rozvoji dovednosti sebehodnocení má také své místo. Pokud se jedná o obrázkové sebehodnocení či barevné škály, může být pro žáky jistě mnohem atraktivnější. Dokonce se domnívám, že pro některé introvertní, bojácné či nemluvné žáky může grafická forma sebehodnocení zpočátku sloužit účelněji než slovní hodnocení. Přesto je jisté, že nebude mít takové sebehodnocení bez opory o vysvětlení jednotlivých položek grafického sebehodnocení tak vysokou výpovědní hodnotu.

Strategie pana učitele, jež pomáhaly žákům **k realistickému sebehodnocení**, se v podstatě shodovaly se strategiemi rozvíjejícími dovednost sebehodnocení. Tyto strategie také podporovaly žáky **s nízkým sebehodnocením ke zlepšení náhledu na sebe samého**. Díky výběru několika žáků s nízkým sebevědomím, u kterých došlo ke zlepšení náhledu na sebe, potvrzuji, že je u žáků s nízkým sebevědomím možné zlepšit náhled na sebe samého. Měla jsem možnost sledovat několik žáků, kteří se zpočátku výzkumu skutečně viditelně podceňovali a u kterých byl na konci výzkumu viditelný značný pokrok. Samozřejmě nelze hovořit o tom, že by se přestali zcela podceňovat nebo že by se začali dokonce nadhodnocovat. Faktem ale je, že tito žáci byli po rok a půl dlouhé systematické práci schopní své úspěchy uznat nebo se za ně dokonce ocenit. Zejména na základě kladného hodnocení pana učitele i ostatních žáků a jasných dokladů (výsledky písemné práce, výkony v učebnici, hodnocení spolužáků, rodičů a pana učitele) o vlastních úspěších. Velký posun bylo možné pozorovat především u Adama, jehož rodiče s panem učitelem na rozvoji jeho sebevědomí soustavně pracovali.

Mezi strategie, které se panu učiteli osvědčily, zařazuji především jeho přesvědčení s žáky **soustavně diskutovat** nejen o jejich silných, ale i o jejich slabých stránkách, o

příčinách i následcích problémů. Mezi strategie též patří různé **grafické formy sebehodnocení** (teploměr štěstí, smajlíci atd.), sebehodnocení pomocí **pohybu nebo polohy těla, slovní sebehodnocení v třídním kruhu, průběžné slovní hodnocení, sebehodnotící knížka, práce s portfoliem a tripartity**. Veškeré strategie pana učitele jsou součástí kapitoly 4. 1. V sebehodnotících činnostech pan učitel využíval **kritéria** (sebe)hodnocení, která stanovoval sám nebo společně s žáky. Musím říci, že bylo pro žáky zpočátku obtížné kritéria určovat nebo podle nich hodnotit sebe či spolužáka. I když pan učitel s kritérii v hodinách pracoval, na základě pozorování vyučovacích hodin a tripartit se domnívám, že mohl s kritérii pracovat mnohem více.

Přestože se pan učitel při sebehodnotících činnostech inspiroje v odborných publikacích, vytváří si i on díky své kreativitě a schopnosti improvizace **vlastní strategie**. Mnohé ze strategií popsaných v kapitole 4. 1 vymyslel v průběhu hodiny na základě aktuálního dění ve třídě.

Účelné strategie vedoucí k rozvoji dovednosti sebehodnocení a realistickému sebehodnocení souvisejí nejen s filozofií celé školy, ale i s hodnotami a principy, které pan učitel při výuce zastává. Zaměřuje se především na **kladné hodnocení** a sebehodnocení žáků, **přátelské a bezpečné klima** třídy, respektování **individuality žáků a názorů** každého žáka, **vzájemnou důvěru a kooperaci** žáků, **partnerský vztah mezi učitelem a žákem i mezi žáky**. Sám pan učitel v rozhovoru potvrdil, že všechny výše zmíněné aspekty jsou **pro kvalitní rozvoj dovednosti sebehodnocení** nesmírně důležité.

Na základě pozorování sebehodnotících činností ve třídě, tripartit i strategií pana učitele jsem se přesvědčila, že je pro prvotní rozvíjení **sebehodnocení** rozhodující zejména **bezpečné a přátelské klima třídy, vzájemný respekt a důvěra**, bez kterého nelze sebehodnocení kvalitně a efektivně zahájit a provádět.

Splnila jsem i poslední cíl výzkumu, tedy sledování možnosti **zapojení rodičů do procesu rozvoje sebehodnocení** jejich dítěte. S tímto cílem souvisela výzkumná otázka, která zjišťovala, zda má zapojení rodičů do hodnocení žáka vliv na žákovu sebehodnocení. Zapojení rodičů bylo sledováno hlavně během společných konzultací (tripartit). Přístup rodičů k sebehodnocení jejich dítěte byl velmi individuální. Jistě závisel i na to, zda oni sami považují tuto oblast za důležitou. Někteří rodiče se do

konzultace příliš nezapojovali, těžko říci zda kvůli ostychu nebo počáteční nejistoty. Někteří se zapojovali velice často, jejich nadšení z úspěchů vlastního dítěte, ale zejména pomoc a podpora v rozvoji sebehodnocení, byla během společných schůzek zřejmá. Jeden z rodičů naopak velmi potlačoval individualitu svého dítěte, sám při tripartitách rozhodoval, co bude dítě zlepšovat. To se výrazně projevilo v žákově nízké úrovni dovednosti sebehodnocení, v jeho nesamostatnosti, nerozhodnosti, neschopnosti zhodnotit vlastní práci a současně ve vynalezení vlastního způsobu sebehodnocení, který mu práci sice zjednodušil a pomohl mu sebehodnocení „obejít“, avšak nepomohl mu kvalitně se zhodnotit a dovednost rozvíjet.

Ze všech zmíněných faktů je zřejmé, že jsou i rodiče významným faktorem, který je při rozvoji dovednosti sebehodnocení nutné do hodnocení zapojit. Pan učitel sice v rozhovoru zmínil, že s rodiči na rozvoji sebehodnocení žáků spolupracuje pouze prostřednictvím konzultací ve třech, domnívám se, že i tato spolupráce, jež je uskutečňována dvakrát ročně, je dostatečná a pro všechny tři strany velmi cenná. Bezpochyby by bylo prospěšné s každým rodičem žáka spolupracovat častěji a usilovněji. Přesto si myslím, že by to bylo s ohledem na množství žáků ve třídě a časovou náročnost pro učitele i rodiče velmi nesnadné a obtížně realizovatelné.

Je nutné dodat, že z výsledků nevyplývají žádné obecné závěry. Na základě malého počtu zkoumaných žáků a metod jednoho učitele nelze výsledky zcela zobecnit, jelikož jsou úzce spojeny pouze se zkoumaným vzorkem.

Výzkum mě utvrdil v tom, že sebehodnocení je dovedností, na které by měl každý učitel se svými žáky (ve spolupráci s rodiči) pracovat a kterou je třeba již od počátku primární školy soustavně a kvalitně rozvíjet.

5. Závěr

Na závěr diplomové práce bych ráda zhodnotila celkový výsledek a splnění jednotlivých cílů a úkolů, jež jsem si stanovila.

V teoretické části jsem se snažila problematiku přiblížit pomocí odborné literatury. Zaměřila jsem se na hodnocení a sebehodnocení, zásadními se pro mne staly především kapitoly o znacích kvalitního hodnocení a sebehodnocení, o podmínkách a předpokladech k sebehodnocení i postupech, metodách a sebehodnotících činnostech rozvíjejících sebehodnocení. Při výzkumu jsem vycházela z teoretických poznatků o sebehodnocení a jeho rozvoji, snažila jsem se je sledovat a ověřovat v praxi.

Empirická část byla zaměřena na kvalitativní výzkum ve vybraném prvním, respektive druhém ročníku základní školy. Analyzovala jsem žákovské produkty související se sebehodnotícími aktivitami i slovní sebehodnocení žáků, porovnávala jsem kvalitu výpovědí žáků ze společných konzultací mezi učitelem, žákem a rodiči (tripartity, konzultace ve třech) v průběhu výzkumu trvajících rok a půl. Na základě všech materiálů jsem se pokusila postihnout rozvoj dovednosti sebehodnocení u jednotlivých žáků. Empirická část přinesla poznatky, které potvrzují, že je dovednost sebehodnocení možné rozvíjet již od prvního ročníku základní školy. Důležité je vybudovat od počátku **přátelské klima** a vztah důvěry mezi učitelem a žákem, ale i vzájemně mezi žáky. Ukázalo se že, pro kvalitní rozvoj sebehodnocení je efektivní **zpočátku** využívat **slovní formy sebehodnocení, popisný jazyk** a modelování hodnocení ze strany učitele. Slovní sebehodnocení je možné doplnit o grafickou formu, ke které je však vhodné doplnit slovní komentář. Spolupráce rodičů se v rozvoji dovednosti sebehodnocení žáků ukázala také významnou. Domnívám se, že se mi podařilo naplnit všechny úkoly a cíle, které jsem si v empirické části stanovila.

Během zpracování diplomové práce jsem byla překvapena poměrně malým množstvím odborné literatury z oblasti sebehodnocení. Literatura se ve většině případů týkala pouze hodnocení žáků. Můj výzkumný vzorek žáků byl poměrně malý, žáky i jejich rodiče jsem již znala, proto jsem předpokládala, že bude spolupráce s rodiči snadná. Většina rodičů byla skutečně velice vstřícná a ochotná, ale s některými rodiči byla spolupráce trochu složitější, ačkoliv se výzkumu účastnili dobrovolně. Všechny komplikace se přesto s většími či menšími úspěchy nakonec podařilo vyřešit.

Téma práce jsem si vybrala proto, že mě tato problematika již delší dobu zajímala. Soustavná, usilovná a dlouhodobá práce na diplomové práci mi přinesla mnoho cenných zkušeností, postojů a vědomostí do pedagogické praxe. Pomohla mi prozkoumat problematiku sebehodnocení nejen z teoretického, ale i z praktického hlediska. Musím říci, že mě práce na výzkumu nesmírně bavila a naplňovala. Bylo pro mne inspirativní pozorovat strategie pana učitele pomáhající rozvíjet sebehodnocení žáků i jeho postupy při vytváření kvalitního „zázemí“ pro sebehodnocení. Díky pozitivní zkušenosti ze společných tripartit jsem se utvrdila v tom, že se ve své budoucí praxi budu snažit místo klasických třídních schůzek preferovat právě tripartity (konzultace ve třech).

Věřím, že výzkum rozvoje dovednosti sebehodnocení byl přínosným nejen pro mne, ale i pro pozorované žáky, jejich rodiče i pro pana učitele. Především doufám, že práce na rozvoji dovednosti sebehodnocení žákům pomohla uvědomit si, že sebehodnocení je běžnou součástí života, že je důležité umět realisticky zhodnotit nejen své silné, ale i slabé stránky a nahlížet na své výkony s nadhledem. Je nezbytné vědět, že silné a slabé stránky nestačí pouze analyzovat, ale je nutné hledat jejich příčiny, případně se snažit o jejich zlepšení. Všechny tyto aspekty jsou významné pro život každého člověka. Sebehodnocení také umožňuje vážit si vlastní práce, vážit si sebe sama, lépe plánovat vlastní učení a postup k dosažení cíle, budovat vlastní strategie učení. Myslím si, že pokud žáci pochopí smysl sebehodnocení, budou schopni realistického hodnocení a sebehodnocení, mohou v budoucnu dál pomáhat ostatním. Mohou jít sami příkladem, nabízet vlastní realistický pohled, podporovat je a pomáhat tím v jejich osobním rozvoji. V současné době je však stále mnoho dospělých, kteří nejsou realistické sebereflexe schopni, proto se domnívám, že je nesmírně důležité na rozvoji sebehodnocení intenzivně pracovat.

Přestože jsem výzkum s žáky i celou diplomovou práci ukončila, můj zájem o tuto problematiku za uzavřený rozhodně nepovažuji. Vnímám ho jako prvotní zkušenost, kterou se budu snažit hlouběji rozvíjet a v problematice sebehodnocení se dále vzdělávat.

6. Seznam použité literatury

AMONAŠVILI, Š. A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1987.

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

ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.

HAUSENBLAS, O.: Co jsou kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*, 2008, roč. 8, č. 29, s. 11 – 14.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007, s. 121 – 215. ISBN 80-901873-7-4.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

MENČINSKÁ, N. A. a kol.: *Psychologické problémy neprospěchu žáků*. Praha: SPN, 1976.

NOVÁČKOVÁ, J.: Slovní hodnocení - jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In: STARÁ, J. a kol.: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.

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

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

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SPIPKOVÁ, V. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: ČERVENKA, S. a kol.: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994, s. 24 – 29.

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STARÁ, J. a kol.: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.

STARÝ, K.: Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V.: *Školní vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2007, s. 222 – 242. ISBN 80-246-1313-1.

STARÝ, K.: Formativní hodnocení. Zpráva o mezinárodním semináři OECD. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 394 - 396

SÝKORA, M.: *Didaktická analýza školního hodnocení*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1983.

TUČEK, A.: *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha: SPN, 1966.

VELIKANIČ, J.: *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.

Internetové zdroje:

KREJČOVÁ, V.: Třídní schůzka – noční můra? Jde to i jinak. *Učitelské listy* [online]. 13. 11. 2014, [cit. 30. 1. 2015]. Dostupný na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/11/vera-krejцова-tridni-schuzka-nocni-mura.html/>.

RAKOUŠOVÁ, A. Sebehodnocení žáků. *Metodický portál RVP* [online]. 14. 2. 2008, [cit. 20. 6. 2014]. Dostupný na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.

RAKOUŠOVÁ, A. Vzájemné hodnocení žáků málotřídní školy. *Metodický portál RVP* [online]. 5. 2. 2008, [cit. 24. 6. 2014]. Dostupný na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html/>

ŠKRAMLÍK, P.: Práce s týdenními plány na 1. stupni základní školy. *Metodický portál RVP* [online]. 12. 9. 2006, [cit. 26. 6. 2014]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/884/PRACE-S-TYDENNIM-PLANEM-NA-1-STUPNI-ZAKLADNI-SKOLY.html/>

7. Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Sebehodnocení napsaného písmene

Příloha č. 2 – Teploměr štěstí

Příloha č. 3 – Sebehodnotící knížka

Příloha č. 4 – Sebehodnocení písemné práce

Příloha č. 5 – Tripartity

Příloha č. 6 – Dotazník pro rodiče

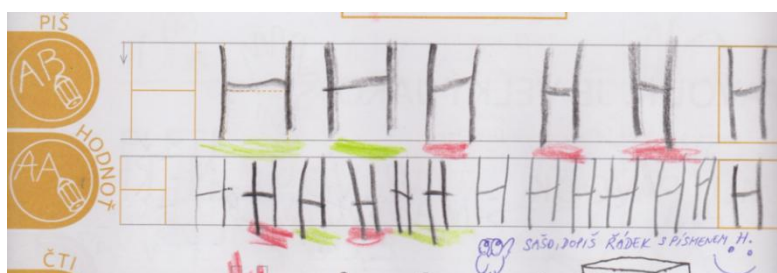
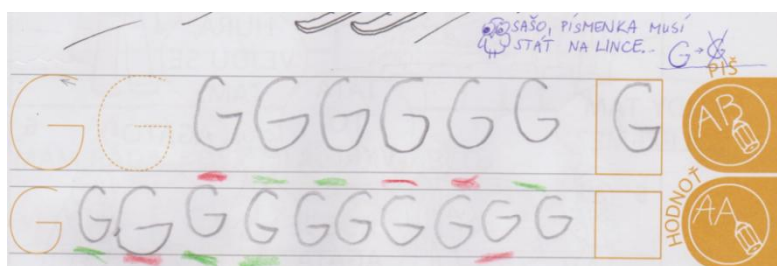
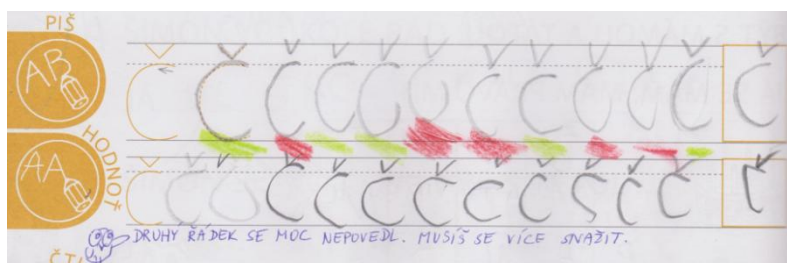
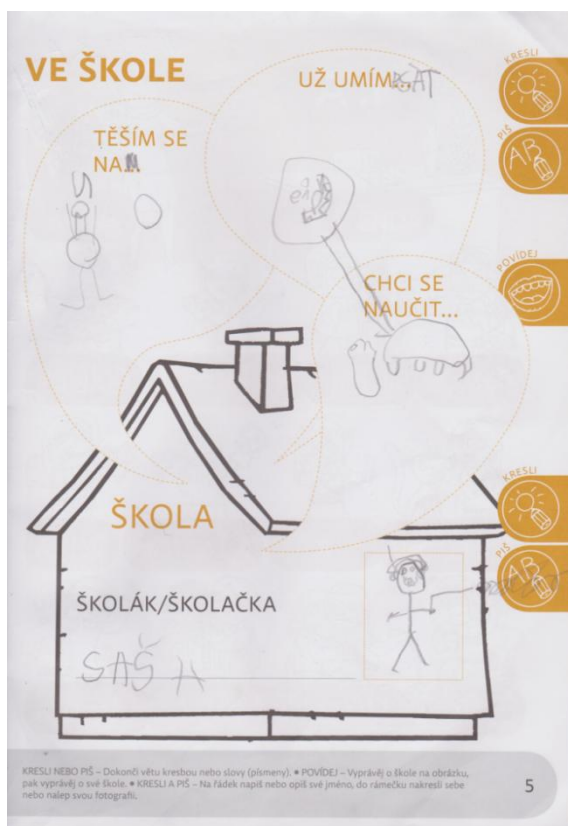
Příloha č. 7 – Rozhovor s panem učitelem

Příloha č. 8 – Slovní hodnocení na vysvědčení

Příloha č. 1. 1 – Sebehodnocení napsaného písmene – Adam



Příloha č. 1. 2 – Sebehodnocení napsaného písmene – Alexandr



Příloha č. 1. 3 – Sebehodnocení napsaného písmene – Anička

VE ŠKOLE

UŽ UMÍM...
PSAT A
ČIST

TĚŠÍM SE
NA...
JASEMBE
TĚŠILA
NAČTENÍ

CHCI SE
NAUČIT...
ANGLIČTÍ
NA

ŠKOLA

ŠKOLÁK/ŠKOLAČKA
ANNA

KRESLI NEBO PIŠ – Dokonči větu kresbou nebo slovy (písmeny). • POVÍDEJ – Vyprávěj o škole na obrázku, pak vyprávěj o své škole. • KRESLI A PIŠ – Na řádek napiš nebo opiš své jméno, do rámečku nakresli sebe nebo nalep svou fotografii.

5

PIŠ

AB

HODNOTA

AA

A A A A A A A A A A A

A U O A U O A U O A U O

PIŠ

AB

HODNOTA

AA

G G G G G G G G G G G

G G G G G G G G G G G

ANI, DOKONČI
SI PSANÍ G NA TÉTO
STRANĚ.

Příloha č. 1. 4 – Sebehodnocení napsaného písmene – Bára

VE ŠKOLE

TĚŠÍM SE NA...
NAUČENÍ

UŽ UMÍM...
PSÁT

CHCI SE
NAUČIT...
ŠEČA
NO

ŠKOLA

ŠKOLÁK/ŠKOLAČKA

BÁRA

KRESLI NEBO PIŠ – Dokončí větu kresbou nebo slovy (písmeny). • POVIDEJ – Vyprávěj o škole na obrázku, pak vyprávěj o své škole. • KRESLI A PIŠ – Na řádek napiš nebo opiš své jméno, do rámečku nakresli sebe nebo nalep svou fotografii.

5

PIŠ

HODNOT

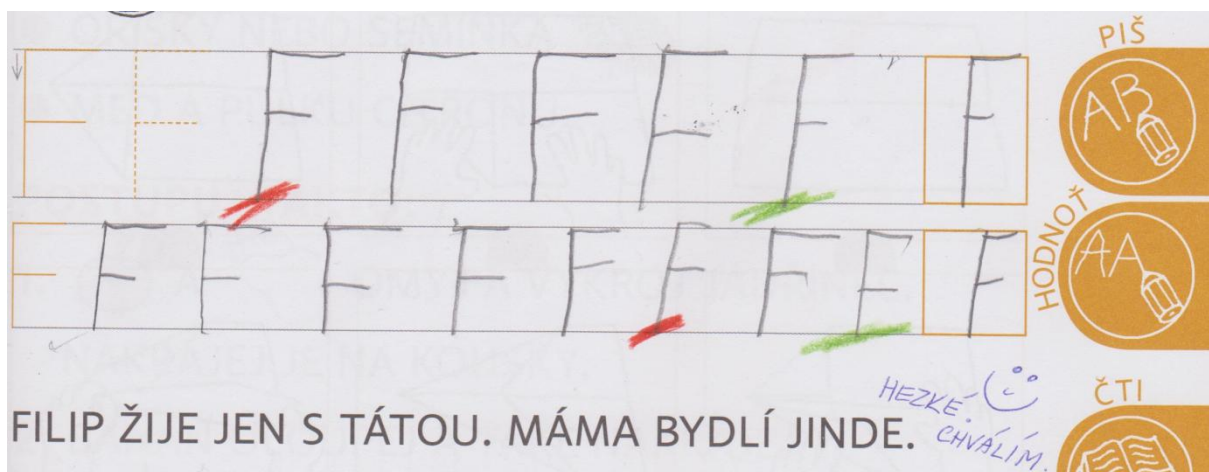
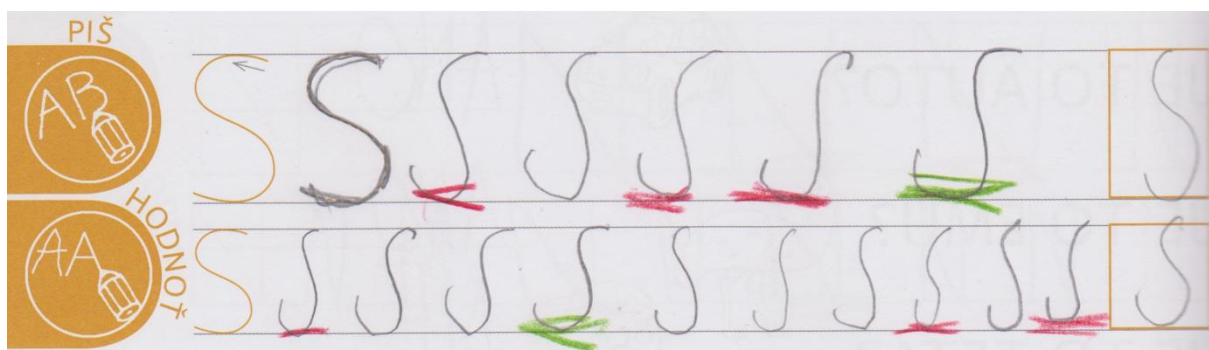
AA

PIŠ

HODNOT

AA

Příloha č. 1. 5 – Sebehodnocení napsaného písmene – Ester



VE ŠKOLE

TĚŠÍM SE NA...

UŽ UMÍM...

CHCI SE NAUČIT...

ŠKOLA

ŠKOLÁK/ŠKOLAČKA

MATRUBE

KRESLI

PIŠ

POVÍDEJ

KRESLI NEBO PIŠ – Dokonči větu kresbou nebo slovy (písmeny). • POVÍDEJ – Vyprávěj o škole na obrázku, pak vyprávěj o své škole. • KRESLI A PIŠ – Na táček napiš nebo opiš své jméno, do rámečku nakresli sebe nebo nalep svou fotografii.

5

1 2 CHCHCHCH

CHCHCHCHCHCHCHCH

OZNAČ ZELENOU PÍSMENA CH.

PIŠ AB

HODNOTY AA

ČTI

MATY, SNAŽ SE PSAT LEPE

GÁBINA JELA S MÁMOU, TÁTOU A BRÁŠKOU
GREGOREM NA HORY, BYDLÍ U TETY, TETA MÁ

Příloha č. 1. 7 – Sebehodnocení napsaného písmene – Max

VE ŠKOLE

TĚŠÍM SE NA... **KAMARÁDI**

UŽ UMÍM... **PÍŠ**

CHCI SE NAUČIT... **MATEMATIKU**

ŠKOLA

ŠKOLÁK/ŠKOLAČKA

MAX

KRESLI NEBO PÍŠ – Dokonči větu kresbou nebo slovy (písmeny). • POVÍDEJ – Vyprávěj o škole na obrázku, pak vyprávěj o své škole. • KRESLI A PÍŠ – Na řádek napiš nebo opiš své jméno, do rámečku nakresli sebe nebo nalep svou fotografii.

22/5

PÍŠ

HODNOT

AA

AB

PÍŠ

HODNOT

AA

AB

ČTI

MAXI NEMOCNICE

PÍŠMENKA

NEJ LÉČIT

DO NEMOCNICE

RADEK JE KAMARÁD ŘEHOŘE. JSOU TO

VE ŠKOLE

UŽ UMÍM...

TĚŠÍM SE NA...

ŠKOLA

ŠKOLÁK/ŠKOLAČKA

CHCI SE NAUČIT...

TOMÁŠ

KRESLI

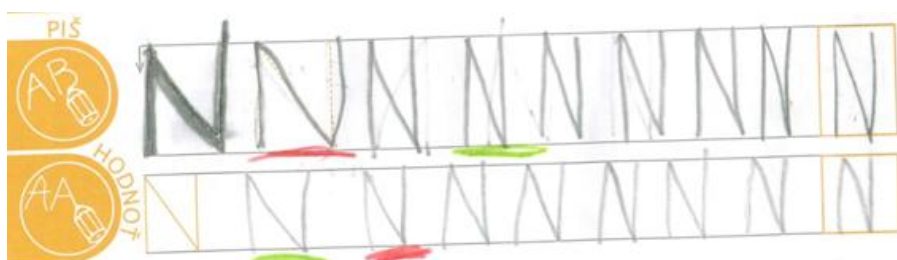
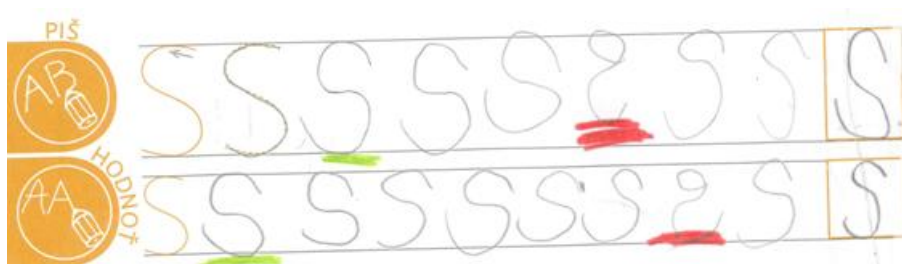
PIS

POVIDEJ

KRESLI

PIS

5

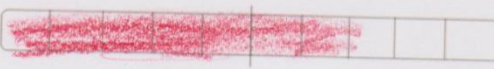


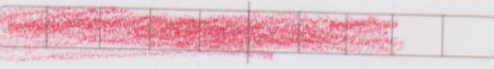
Příloha č. 2 – Teploměr štěstí

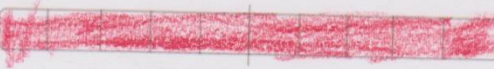
Příloha č. 2. 1 – Teploměr štěstí – Adam

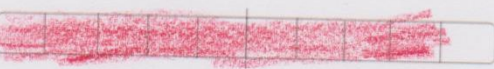
TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: ADAM

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

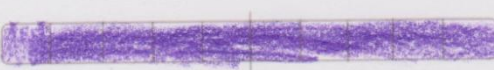
JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

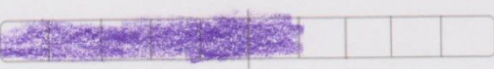
JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

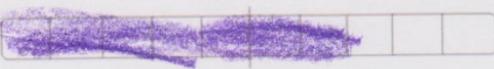
JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

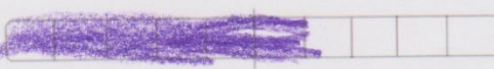
Příloha č. 2. 2 – Teploměr štěstí – Alexandr

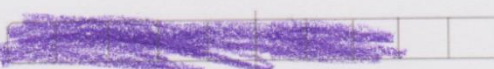
TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: SASA

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

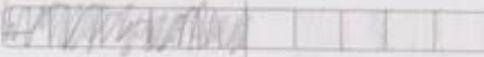
JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

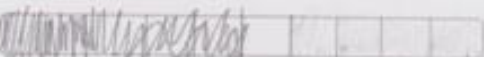
JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

Příloha č. 2. 3 – Teploměr štěstí – Anička

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: ANNA

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

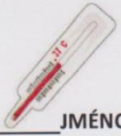
JAK SE CÍTÍM DOMA:   

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

Příloha č. 2. 4 – Teploměr štěstí – Bára

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: Bára

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ

JMÉNO: ESTERKA

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

JAK SE CÍTÍM DOMA:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ

JMÉNO: MATY

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:

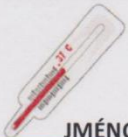
JAK SE CÍTÍM DOMA:

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:

Příloha č. 2. 7 – Teploměr štěstí – Max

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: MAX

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

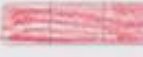
JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

Příloha č. 2. 8 – Teploměr štěstí – Tadeáš

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ  JMÉNO: TADĚAŠ

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

Příloha č. 2. 9 – Teploměr štěstí – Tomáš

 JMÉNO: TOM

TEPLOMĚR ŠTĚSTÍ

JAK SE CÍTÍM VE ŠKOLE:   

JAK SE CÍTÍM DOMA:   

JAK SE MI VE ŠKOLE DAŘÍ:   

~~JAK SE VE ŠKOLE SNAŽÍM:~~   

JAK SE VE ŠKOLE CHOVÁM:   

Příloha č. 3 – (Sebe)hodnotící knížka

Příloha č. 3. 1 – (Sebe)hodnotící knížka – Adam

ŘÍJEN 2014		UKLID ČASOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	VÍCEM SE CHCI ZLEPŠIT
6. - 9. 10. 2014			NOVE PISMENOV MATEMA	W. TICE
13. - 17. 10. 2014			NOVE V PISANOV MATEMATICE	PIRAMIDI
20. - 24. 10. 2014			ZV MATEMATICE SEM POVEDLO RICHLI POCITANI	V ČESTNĚ PSAT PSACE.
30. - 31. 10. 2014				

LISTOPAD 2014		UKLID ČHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	VÍCEM SE CHCI ZLEPŠIT
3. - 7. 11. 2014			V MATEMATICE PÝRAMIDY	V ČESTNĚ ČIST
10. - 14. 11. 2014			V TESTU ZAOKROHLE(N)	V ČESTNĚ PSAT PSACE
17. - 28. 11. 2014			V ČJ. ČTENÍ	V ČJ. PSANÍ
24. - 28. 11. 2014			VÝVOŘIT, ADVENTNÍ VĚNEC	V ČJ. PSANÍ

Příloha č. 3. 2 – (Sebe)hodnotící knížka – Anička

20 ¹⁴ ÚKLAD	CHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	VČEM SE CHCI ZKUSIT	
6.-9. 10.			TELOCVIK VÍBKA	TVRDI YA, MPEKII
13.-18. 10.			MATIKA MAGICKI ČTVEREC	VE VŠEM
20.-24. 10.			↓	
30.-31. 10.				

LISTOPAD	ÚKLAD	CHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	VČEM SE CHCI ZKUSIT
3.-7. 11.			ČTENÍ	TV BITVA
10.-14. 11.			Adven- TNI VJEDEC	ŇK
18.-21. 11. 2014			↓	
24.-28.			↓	

Příloha č. 3.3 – (Sebe)hodnotící knížka – Bára

SRPEN 2014	UKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	V ČEM SE CHCI ZLEPŠIT
6-9. 10. 2014			POVEDLO SE MI PSANÍ.	CHCI SE ZLEPŠIT V PAVUČINÁCH V MATE MATICE.
13.-17.10 2014			POVEDLO SE MI MATEMATICKÝ HADY.	CHCI SE ZLEPŠIT VE ČTENÍ.
20.-24. 10. 2014			↓	↓
30.-31. 10. 2014				

LISTOPAD	uklid	chování	co se mi dařilo	v čem se chci zlepšit
10.-14. 11. 2014			TEST Z MATEMATIKY	CHCI SE ZLEPŠIT V ČTENÍ
18.-21. 11.			POVEDLA SE MI ANGLICKY	CHCI SE ZLEPŠIT V PAVUČINÁCH
24.-28. 11.			VŠECHNO SE MI DAŘILO	V ČEŠTINĚ
5.-9. 1. 2015			V ČEŠTINĚ SE MI DAŘILO TVAR	CHCI BÝT RYCHLEJŠÍ V MATEMATICE

Příloha č. 3. 4 – (Sebe)hodnotící knížka – Ester

říjen 2014 úklid chování		CO SE MI Povedlo / VČEM SE CHCI ZLEPŠIT	
6.-20.9.10. 2014			PÍŠANKA PÍŠANKA TĚLOCVIKY
13.-17.10.			PÍŠANKA MATEMATIKA
20.-24.10.			(Fotbal) úklid chcím se zlepšit
30.-31.10.			
2			3

Prosince úklid chování		CO SE MI Povedlo / VČEM SE CHCI ZLEPŠIT	
1.-5.2014			ČJ čeština MA matematika
8.-12.			ČJ, proč? plním Angličtina, proč? všechny se nedozumím úklid

chování úklid		CO SE MI Povedlo / VČEM SE CHCI ZLEPŠIT	
5.-9.1.2015			čertina trně - měkké souhlašky nic
12.-15.1.2015			test - čertina 100% test - matematika Hurvínek
19.1.-23.2015			čertina uklápí dýtky angličtina jídlo

Příloha č. 3. 5 – (Sebe)hodnotící knížka – Matyáš

RÍJEN 2017	UKLID	CHOVANÍ	CO SE Povedlo	KE MĚ CHY ZLEPŠIT
6-9.10. 20/4			PSA+ WAVE KE'G	ČTENÍ
13-17.10.			WAVE	
20.-24. 10			DAL JSEM 3X GOL	VPLAG ATECH
30.-24. 10				
				

23

RÍJEN 2017	UKLID	CHOVANÍ	CO SE Povedlo	KE MĚ CHY ZLEPŠIT
PAT 6-7.11 20/4			KE = ZAKROUHL OVÁNÍ	MA KPAVOČN CH
17-21 11			SA MOHLA EK <i>SAMOHLÁSKY</i>	NIC
24.-28 11			~~MA~~ ANÍ - POČÍT	VČTENÍ
			VADIENTU	VČTENÍ

24

25

Příloha č. 3. 6 – (Sebe)hodnotící knížka – Max

KLID	ČASOVANÍ	COSE NIVELU	VLESECH ZLEPSIT
6.-9.10. 2014			PODŘÍLOSEM SAMUDE LATZNACKO vic
13.-17.10. 2014			
20.-24.10. 2014			~~VRPAMAX~~ ~~DO KAZA~~ LSEM VTELO VIRUAT2 KOUVERBIALE vic
30.-31. 10.			

KLID	ČASOVANÍ	COSE NIVELU	VLESECH ZLEPSIT
3.-7.11. 2014			PODŘÍLOSEM POSPOLN AN LONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI
10.-14.11. 2014			PODŘÍLOSEM POSPOLN AN LONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI
17.-21.11. 2014			PODŘÍLOSEM POSPOLN AN LONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI

KLID	ČASOVANÍ	COSE NIVELU	VLESECH ZLEPSIT
5.12			PODŘÍLOSEM POSPOLN AN LONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI ALONV MAI

Příloha č. 3. 7 – (Sebe)hodnotící knížka – Tadeáš

ŘÍJEN 2014	ÚKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	V ČEM SE CHCI ZLEPŠIT
6. – 9. 10.	x	x	x	x
13. – 17. 10.			MATIKA	ČÍTANKA
20. – 24. 10.			MA SČÍTÁNÍ ČJ DIKTÁT	NIC Ů
30. – 31. 10.	x	x	x	x
3. – 7. 11.			DIKTÁT	NIC

2

3

LISTOPAD 2014	ÚKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI POVEDLO	CO SE MI NEPODAŘILO
24.-28.11.			VĚNEC	NIC
LEDEN 2015				
19. – 23. 1. 2015			ZÁVORA V MATICE	OBDELNÍKY V MATICE
26. – 29. 1. 2015			VYSVĚDČENÍ	NIC

Příloha č. 3. 8 – (Sebe)hodnotící knížka – Tomáš

ROK 2014	ÚKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI DAŘILO	CO BICH CHTĚL ZLEPŠIT
6-9.10.			ŽE SEM ŠIL V PSANÍ	ZLEPŠIT BICH SE ZLEPŠIT V ČTENÍ

LISTOPAD 2014	ÚKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI DAŘILO	CO BICH CHTĚL ZLEPŠIT
3-7.11. 2014			CHOVÁNÍ VÝZNAM SLOV	ANGLIČTINU
10-14.11. 2014			MATIKA A ČESTINA	ANGLIČTINU
18-21.11. 2014			ANGLIČTINA	ČTENÍ
24-28.11. 2014			MATIKA	ČTENÍ

JEDNA	ÚKLID	CHOVÁNÍ	CO SE MI DAŘILO	CO BICH CHTĚL ZLEPŠIT
5-9.1.2015			TĚLESA TVARU PLOŠNE A	ANGLIČTINU
12-16.1.2015			POLOVINY A ČTVRTINY	ANGLIČTINU
19-23.1.2015			MATIKA	ANGLIČTINU
26.-29.1.2015			VÝSVĚČENÍ	ANGLIČTINU

Příloha č. 4 – Sebehodnocení písemné práce

Příloha č. 4. 1 – Sebehodnocení písemné práce – Adam

DOTAZNÍK **ADAM**

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:

Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:

Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměvátka:

Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměvátka:

Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměvátka:

Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

o mšlenci Tondovi.

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

čtení

Co Ti dělá českým jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

psaní

DOTAZNÍK **ADAM**

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměvátka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně pavučiny autobus hadi pyramidy výstaviště
 krychlové stavby sčítací tabulky násobilkové tabulky krokování

1	PAVUČINY
2	AUTOBUS
3	HADI

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

PAVUČINY

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

PIRAMIDY

Příloha č. 4. 2 – Sebehodnocení písemné práce – Anička

DOTAZNÍK **ANNA**

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:

Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně pavučiny autobus hadi pyramidy výstaviště
krychlové stavby sčítací tabulky násobilkové tabulky krokování

1	AUTOBUS
2	PAVUČINY
3	NÁSOBENÍ

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

DOTAZNÍK **ANNA**

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

O líné babičce

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

Co Ti dělá českém jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

Příloha č. 4. 3 – Sebehodnocení písemné práce – Bára

DOTAZNÍK **BÁRA**

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměváčka:

Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

VELKÁ KNIŽNÍ ZÁHADA

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

ČTENÍ

Co Ti dělá českém jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

DOTAZNÍK

BAŘA

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměvátka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	PAVUČINY
2	PIRAMIDY
3	HADI

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

PIRAMIDY

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

V KROKOVÁNÍ

Příloha č. 4. 4 – Sebehodnocení písemné práce – Ester

DOTAZNÍK

ESTERKA

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

Deník malého poselovského

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

Andaryma, symanyma, výřevy a mamové
slova.

Co Ti dělá českým jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

ně

DOTAZNÍK

ESTERKA

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	Pavučiny
2	Pyramidy
3	Výstaviště

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

Pavučiny

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

autobus

Příloha č. 4. 5 – Sebehodnocení písemné práce – Matyáš



DOTAZNÍK

MATY

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměvátka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

KR D J I S K E S T R U

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

Co Ti dělá českém jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

DOTAZNÍK **MATY**

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	NÁSOBILKOVÉ TABULKY
2	VÝSTAVIŠTĚ
3	KRYCHLOVÉ STAVBY

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

Příloha č. 4. 6 – Sebehodnocení písemné práce – Max

DOTAZNÍK

MAX

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

Nic

Co Ti dělá českém jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

psaní

DOTAZNÍK **MAX**

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	<u>PAVUČINY</u>
2	<u>PYRAMIDY</u>
3	<u>VÝSTAVIŠTĚ</u>

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

PAVUČINY, PYRAMIDY, VÝSTAVIŠTĚ, AUTOBUSY,
SČÍTAČÍ TABULKY, NÁSOBILKOVÉ TABULKY, KRYCHLOVÉ STAVBY

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

Nic.

Příloha č. 4. 7 – Sebehodnocení písemné práce – Tadeáš

DOTAZNÍK

TADA

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

Deleblina Klukba

Co Ti dělá českém jazyce obtížné a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

na čtení

DOTAZNÍK

TAŽDA

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	PAVUČINY
2	VÝSTAVIŠTĚ
3	ZVÍŘÁTKA DĚDY LESONĚ

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

PAVUČINY

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

AUTOBUS → POČTY

Příloha č. 4. 8 – Sebehodnocení písemné práce – Tomáš

DOTAZNÍK

Tom

Jak byl tento test z českého jazyka těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny českého jazyka? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde psaní? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde čtení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak se jmenuje Tvá oblíbená knížka?

Co Ti jde v českém jazyce opravdu dobře?

tvrdé a měkké souhlásky

Co Ti dělá českém jazyce obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

nerým

DOTAZNÍK

Tom

Jak byl tento test z matematiky těžký? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak si myslíš, že se Ti test podařil? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Tě baví hodiny matematiky? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde sčítání a odčítání? Vybarvi jednoho usměváčka:



Jak Ti jde násobení? Vybarvi jednoho usměváčka:



Zakroužkuj Tvá oblíbená matematická prostředí a vyber tři úplně nejoblíbenější:

zvířátka dědy Lesoně

pavučiny

autobus

hadi

pyramidy

výstaviště

krychlové stavby

sčítací tabulky

násobilkové tabulky

krokování

1	KRYCHLOVÉ STAVBY
2	VYSTAVIŠTĚ
3	KROKOVÁNÍ

Co myslíš, že Ti jde v matematice opravdu dobře?

KRYCHLOVÉ STAVBY

Co Ti dělá v matematice obtíže a v čem by ses chtěl/a zlepšit (pokud je něco takového)?

nerozím

Příloha č. 5 – Tripartity

Příloha č. 5. 1 – 1. tripartity – listopad 2013

Příloha č. 5. 1. 1 – 1. tripartita – listopad 2013 – Adam

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: ADAM [REDACTED]

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

1) PSANÍ PÍSMEN

2) ČTENÍ

Co pro to udělám?

1) TRÉNOVAT PSANÍ

2) TRÉNOVAT

Jakou pomoc budu potřebovat?

1) ÚKOLY OD PANA UČITELE A POMOC

2) ČÍST S MAMINKOU

Podpis žáka:	Podpis učitele:	Podpis rodičů:
<u>ADAM</u>	<u>Quik</u>	<u>Jan Bálková</u>

Příloha č. 5. 1. 2 – 1. tripartita – listopad 2013 – Alexandr

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: SASA

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

- 1) PSANÍ ČÍSEL
- 2) DODRŽOVÁNÍ TŘÍDNÍCH PRAVIDEL

Co pro to udělám?

- 1) KAŽDÝ DEN TRÉNOVAT ČÍSLA OD 0 DO 10
- 2) VÍCE PŘEMÝŠLET NAD PRAVIDLY

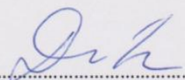
Jakou pomoc budu potřebovat?

- 1) POMOC MAMINKY A PANA UČITELE
- 2) VYTVOŘIT S MAMINKOU OBRAZKY, TAJNÉ SLOVO, KTERÉ PŘIPOMENE
PAN UČITEL (COCA-COLA)

Podpis žáka:

SASA

Podpis učitele:



Podpis rodičů:



Příloha č. 5. 1. 3 – 1. tripartita – listopad 2013 – Anička

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: ANICKA

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ ČÁREK (A/A', I/I')

Co pro to udělám?

TRÉNOVAT DOMA I VE ŠKOLE

Jakou pomoc budu potřebovat?

OD MAMINKY - POSLOUCHAT, ŘÍCI, NAPSAT (ROBOT)

OD PANA UČITELE - RŮZNÁ CVIČENÍ

Podpis žáka:

ANICKA

Podpis učitele:

Dr. K.

Podpis rodičů:

Rychnovka

Příloha č. 5. 1. 4 – 1. tripartita – listopad 2013 – Bára

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: BÁRA [REDACTED]

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ ČÍSEL (DO SPECIÁLNÍHO SEŠITU)

Co pro to udělám?

TŘÉNOVÁNÍ ČÍSEL PŘI POČÍTÁNÍ

Jakou pomoc budu potřebovat?

ÚLOHY OD PANA UČITELE
KONTROLA OD RODIČŮ, PANA UČITELE

Podpis žáka:

Bára

Podpis učitele:

Luž

Podpis rodičů:

L.Šm

Příloha č. 5. 1. 5 – 1. tripartita – listopad 2013 – Matyáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: MATYÁŠ [redacted]

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ČTENÍ

Co pro to udělám?

ČÍST KAŽDÝ DEN PŘED SPANÍM

Jakou pomoc budu potřebovat?

POMOC MAMINKY - STRÍDAT SE VE ČTENÍ

Podpis žáka:

MATY

Podpis učitele:

Ju'k

Podpis rodičů:

[signature]

Příloha č. 5. 1. 6 – 1. tripartita – listopad 2013 – Max

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: MAX

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ANGLICKÉM JAZYCE - VĚTY

Co pro to udělám?

BUDU MLUVIT ANGLICKY (20 VĚT ZA DEN)

Jakou pomoc budu potřebovat?

OSTATNÍ NA MNE BUDOU MLUVIT TAKÉ ANGLICKY
(RODIČE, PAN UČITEL)

Podpis žáka:

MAX

Podpis učitele:

Quik

Podpis rodičů:

zapska' 177

Příloha č. 5. 1. 7 – 1. tripartita – listopad 2013 – Tadeáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: TADEÁŠ [REDACTED]

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ČTENÍ

Co pro to udělám?

TŘÉNOVAT ČTENÍ KAŽDÝ VEČER (KROMĚ ČTVRTKA)

Jakou pomoc budu potřebovat?

TŘÉNOVAT VE ŠKOLE

ČTENÍ S MAMINKOU

Podpis žáka:

TÁDA

Podpis učitele:

[Signature]

Podpis rodičů:

[Signature]

Příloha č. 5. 1. 8 – 1. tripartita – listopad 2013 – Tomáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno a příjmení: TOMÁŠ

Třída: 1. třída

Školní rok 2013/2014

Období: září – listopad 2013

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

NEVYKRÍKOVAT O HODINÁCH A DODRŽOVAT DALŠÍ
TŘÍDNÍ PRAVIDLA

Co pro to udělám?

SNAŽIT SE PRAVIDLA DODRŽOVAT

Jakou pomoc budu potřebovat?

POMOC MAMINKY DOHA
POMOC PANA UČITELE VE ŠKOLE (SIGNAŁ)

Podpis žáka:

TOMÁŠ

Podpis učitele:

Šuk

Podpis rodičů:

Šuk

Příloha č. 5. 2 – 2. tripartity – červen 2014

Příloha č. 5. 2. 1 – 2. tripartita – červen 2014 – Adam

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: ADAM

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

MATEMATICE (ŘEŠENÍ ÚLOH)

Co pro to udělám?

DOMA TRÉNOVAT BONUSOVÉ POČÍTAČNÍ

Jakou pomoc budu potřebovat?

EDA BUDE DÁVAT ÚKOLY (PŘIPRAVÍME KNÍŽKU)
RODIČE BUDOU POMAHAŤ, KDYŽ TO BUDU POTŘEBOVAT.

Podpis žáka:

ADAM

Podpis učitele:

[Podpis učitele]

Podpis rodičů:

[Podpis rodičů]

Příloha č. 5. 2. 2 – 2. tripartita – červen 2014 – Alexandr

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: SASA

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú ~~(úplně)~~ – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ
DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL TŘÍDY

Co pro to udělám?

BUDU PRACOVAT NA SVÝCH ÚKOLECH

Jakou pomoc budu potřebovat?

PŘESADIT V LAVICI OD TOMA

Podpis žáka:

Sasa P.

Podpis učitele:

[Podpis učitele]

Podpis rodičů:

[Podpis rodičů]

Příloha č. 5. 2. 3 – 2. tripartita – Anička

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: ANIČKA

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ (PSACÍ PÍSMO + ČÁRKY)
MATEMATIKA (PYRAMIDY, HADÍ, AUTORUS, ...)
ANGLIČTINA (SLOVÍČKA - více slov a těžší slova)

Co pro to udělám?

UČIT SE O PRAŽDNINÁCH - TRÉNOVAT PRAVIDELNĚ

Jakou pomoc budu potřebovat?

EDA: VYTVOŘIT KNIČKU NA AJ A MA
MAHKA BUDE ÚKOLY PŘIPOMÍNAT A POMAHAAT S NIMI.

Podpis žáka: ANIČKA

Podpis učitele: Šesták

Podpis rodičů: Šesták

Příloha č. 5. 2. 4 – 2. tripartita – červen 2014 – Bára

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: BÁRA

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ČTENÍ (DLUHÁ SLOVA)
ANGLIČTINĚ (UČIT NOVÁ SLOVÍČKA)

Co pro to udělám?

ČTENÍ KNIH
VYTVOŘÍM ANGLICKOU KNIŽKU A BUDU A TRÉNOVAT SLOVA

Jakou pomoc budu potřebovat?

VYBRAT KNIŽKU A ČÍST NAHLAS PRO RODIČE
EDA POMŮŽE VYTVOŘIT KNIŽKU A ZAPSAT SLOVA
PROCVIČOVÁNÍ S MAMKOU A TATÍKOU.

Podpis žáka:

Bára

Podpis učitele:

[Podpis učitele]

Podpis rodičů:

[Podpis rodičů]

Příloha č. 5. 2. 5 – 2. tripartita – červen 2014 – Ester

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: ESTERKA

1. třída, školní rok 2013/2014

Období: červen 2014

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PRVOUCE (VYPRÁVENÍ O OBRÁZČÍCH).

Co pro to udělám?

BUDU ČÍST KNÍŽKY A ENCYKLOPEDIJE Z TÉTO OBLASTI.

Jakou pomoc budu potřebovat?

EDA: KLID VE TŘÍDĚ A POMŮŽE VYTVOŘIT MOJI KNÍŽKU.
MAMA S TATKOU MI BUDOU DÁVAT HAĎANKY A SPOLEČNĚ
VYTVORÍME TŘÍDNÍ GALERII ZVÍŘÁTEK.

Podpis žáka:

Esterka

Podpis učitele:

Drž

Podpis rodičů:

fu

Příloha č. 5. 2. 6 – 2. tripartita – červen 2014 – Matyáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: MATY

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

☒ Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – ☒ S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – ☒ S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

SOUSTŘEDĚNÍ (NEZAPOMÍNAT NA ÚKOLY)

Co pro to udělám?

NASTRAŽIT UŠI, OČI, RUCI A NOHY A POSLOUCHAT
PANA UČITELE A MAMKU.

Jakou pomoc budu potřebovat?

TAJNÉ SLOVO: "VÝLET" (PŘIPOMENE NASTRAŽIT VŠE
POTŘEBNÉ).

Podpis žáka:

MATY

Podpis učitele:

Dr. K.

Podpis rodičů:

[Podpis]

Příloha č. 5. 2. 7 – 2. tripartita – červen 2014 – Max

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: MAX

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ANGLIČTINĚ

Co pro to udělám?

VYTVORÍM SI KNIŽKU A BUDU SI VĚTY
OPAKOVAT

Jakou pomoc budu potřebovat?

EDA BUDE ČASTĚJI MLUVIT ANGLICKY
OPAKOVAT S RODIČI DOMA

Podpis žáka:

MAX

Podpis učitele:

[Podpis učitele]

Podpis rodičů:

[Podpis rodičů]

Příloha č. 5. 2. 8 – 2. tripartita – červen 2014 – Tadeáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: TÁDA

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ČTENÍ
MATEMATICE (AUTOBUS, POČÍTÁNÍ)

Co pro to udělám?

ČÍST DELŠÍ SLOVA A TŘÉNOVAT ČTENÍ NAHLAS
UDĚLAT AUTOBUS A HRÁT DOMA CESTOVÁNÍ AUTOBUSEM

Jakou pomoc budu potřebovat?

VYTVOŘIT S EDOU KNIŽKU NA MATEMATIKU
MAJKA POMŮŽE S TĚŽŠÍMI SLOVY, ČÍST DOMA

Podpis žáka:

TÁDA

Podpis učitele:

Duška

Podpis rodičů:

Muška

Příloha č. 5. 2. 9 – 2. tripartita – červen 2014 – Tomáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: TOMÁŠ^v

1. třída, školní rok 2013/2014
červen 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

DODRŽOVAT TŘÍDNÍ PRAVIDLA (CHOVÁNÍ)
CHOVÁNÍ ČTENÍ

Co pro to udělám?

KAŽDÉ PONDĚLÍ SI PŘEČÍST PRAVIDLA
ČÍST DOMA, SAM SI VYBRAT KNIŽKU

Jakou pomoc budu potřebovat?

OD MAMKY - PŘIPOMÍNAT PRAVIDLA (LEDA)
ČÍST S MAMKOU DOMA, MAMKA BUDE PŘIPOMÍNAT

Podpis žáka:

Tomáš

Podpis učitele:

Radovan

Podpis rodičů:

Amf

Příloha č. 5. 3 – 3. tripartity – listopad 2014

Příloha č. 5. 3. 1 – 3. tripartita – listopad 2014 – Adam

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: ADAM

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ (psací písmo) – slova i věty

Co pro to udělám?

Zapísat si do čtenářského deníku (třínovat psaní)
3x týdně budu trénovat (1 den = 3 věty nebo 12 slov)
budu střídat diktát s přepisem STŘEDA – NEDELE

Jakou pomoc budu potřebovat?

MAJKA bude diktovat slova nebo věty
EDA bude průběžně prohlížet sešit (pondělí).

Podpis žáka:

ADAM

Podpis učitele:

Šuk

Podpis rodičů:

puballmon

Příloha č. 5. 3. 2 – 3. tripartita – listopad 2014 – Anička

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: ANICKA

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

1 3 2

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

1 3 2

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

1 2 3

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

Anglicky

.....

Co pro to udělám?

doma mluvit anglicky

mluvit více v hodinách (být aktivnější)

Jakou pomoc budu potřebovat?

v autě se budu mluvit anglicky

.....

Podpis žáka:

ANICKA

Podpis učitele:

S. S.

Podpis rodičů:

Maurova

Příloha č. 5. 3. 3 – 3. tripartita – listopad 2014 – Bára

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: BÁRA

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne: 2.

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů: 1. 2.

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ I a Y PO TVRDÝCH A MĚKKÝCH SOUHLÁSKÁCH.

Co pro to udělám?

ČÍST KNÍŽKY, ZAPISOVAT SLOVA (Z KNÍŽKY)

Jakou pomoc budu potřebovat?

EDA: VYTVOŘÍME KNÍŽKU SOUHLÁSEK

MAJKA: HLEDAT SLOVA

Podpis žáka:

Bára

Podpis učitele:

Štíhlá

Podpis rodičů:

Štíhlá

Příloha č. 5. 3. 4 – 3. tripartita – listopad 2014 – Ester

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno:.....ESTERKA.....

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

MATEMATIKA: autobus, počítání přes 10
řešení slovních úloh

Co pro to udělám?

3x TÝDNĚ BUDU TRÉNOVAT POČÍTÁNÍ

Jakou pomoc budu potřebovat?

OD DĚDY A OD MAMKY: DÁVAT ÚKOLY A PŘÍKLADY
OD UČITELE: — 11 —

Podpis žáka:

Esterka

Podpis učitele:

De R

Podpis rodičů:

[Podpis]

Příloha č. 5. 3. 5 – 3. tripartita – listopad 2014 – Matyáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: MATY

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ (HAČKY, ČÁRKY, VELKÁ PÍSMENA)

Co pro to udělám?

PŘEČTU SI KŤE CO NAPIŠU, 3x TYDNE NAPIŠU 1-2 VĚTY.

Jakou pomoc budu potřebovat?

MAMKA BUDE PŘIPOMÍNAT PSANÍ A VYBÍRAT VĚTY.

Podpis žáka:

MATY

Podpis učitele:

ŠK

Podpis rodičů:

MATY

Příloha č. 5. 3. 6 – 3. tripartita – listopad 2014 – Max

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: MAX

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

PSANÍ (PSACÍ PÍSMO)

Co pro to udělám?

BUDU DOMA PSÁT 3 VĚTY ZA DEN

Jakou pomoc budu potřebovat?

RODIČE BUDOU ZADÁVAT ÚKOLY (PORADÍ, KDYŽ NEBUDU VĚDĚT)

Podpis žáka:

MAX

Podpis učitele:

Durník

Podpis rodičů:

Záček

Příloha č. 5. 3. 7 – 3. tripartita – listopad 2014 – Tadeáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: TADĚAŠ

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č (částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ČTENÍ (pokračovat ve zlepšování)
PSANÍ → PSACÍHO PÍSMŮ

Co pro to udělám?

Víc číst nahlas, psát dopisy (čtenářský deník)

Jakou pomoc budu potřebovat?

Maminka bude poslouchat čtení, psaní dopisů s
mamkou

Podpis žáka:

Tadeáš

Podpis učitele:

Jirka

Podpis rodičů:

Mamka

Příloha č. 5. 3. 8 – 3. tripartita – listopad 2014 – Tomáš

Sebehodnocení žáka – osobní list

Jméno: TOMÁŠ

2. třída, školní rok 2014/2015
listopad 2014

Jak se mi dařilo plnit plán z minulého období

Podle mne:

Ú ¹(úplně) – S (skoro úplně) – Č ²(částečně) – N (vůbec jsem ho nezvládl)

Podle rodičů:

Ú (úplně) – S (skoro úplně) – Č ²(částečně) – N (vůbec nezvládl)

Podle pana učitele:

Ú ¹(úplně) – S (skoro úplně) – Č ²(částečně) – N (vůbec nezvládl)

Plán na další období

Chtěl/a bych se zlepšit v:

ANGLIČTINĚ - SLOVÍČKA

Co pro to udělám?

VE STŘEDU SI BRÁT ANGLICKÉ PORTFÓLIO DOMU
A TRÉNOVAT DOMA

Jakou pomoc budu potřebovat?

RODICE, SESTRA BUDOU POMAHAAT - ZKOUŠET, HRY
EXA-PRIPOMINAT BRAT PORTFÓLIO DOMU

Podpis žáka:

Tomáš

Podpis učitele:

[Podpis učitele]

Podpis rodičů:

[Podpis rodičů]

Příloha č. 6 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 6. 1 – Dotazník pro rodiče – Adam

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: KATEŘINA

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- ☒ b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

1) PROCENTA - mnohem přesnější vyjadřující hodnota hodnocení, vykonávající a pro mladší děti to není deprimující a stresující faktor jako známky.

2) SLOVNÍ HODNOCENÍ - zahrnuje širou škálu, co vše dané hodnocení zahrnuje (včetně kladů i záporů). Je to pro mne konkrétní a komplexní informace.

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- ☒ a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

ne přesné hodnocení výkonu a pro
mladší děti to může být demotivující
a stresující.

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- ☒ a. ano *ANĚ JE SPÍŠE NEGATIVNÍ A SEBEKRITICKÝ*
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč?

Je důležité, aby člověk znal své
sílné i slabé stránky a na základě
toho vyhodnotil, kde a jak přidat
či zamakat. Klady zase posilují
sebevědomí.

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Co se mi osvědčilo: Adam je velmi specifické dítě, které díky své sebekritice, je natrénované a poměrně často chvilí. Pochovalim ho za každou malichernost, která se mu vydarí. Snažíme se s ním jednat jako rovný s rovným.

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Projevy: Je v sebehodnocení stále velmi opatrný (nenávidí, že se mu něco povedlo), ale není ^{to je jen} ^{sklela} projev negativní. Řekne např. že si z toho má dobrý pocit a v samotném projevu je také mnohem sebevědomější.

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- ☒ a. má tendenci se podhodnocovat
- b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- c. má tendenci se nadhodnocovat
- d. jiná odpověď.....

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 2 – Dotazník pro rodiče – Anička

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: GIORANA

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

DĚTI POCITÁJÍ VĚDRA
JAK DOOPRAVY NA TDH JE

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

NE RYCHLE ZAPOMENÉ ŽÁKE
HOODNOCENÍ BYLO

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- a. ano
- ☒ b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč?

PROTOŽE ŽE VÍ CO DĚLA DOBRĚ
A CO NE, CO BY MOHLA ZLEPŠIT

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- a. ano
- ☒ b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Co se mi osvědčilo:.....
.....
.....
.....
.....

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- a. ano
- b. ne
- ☒ c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Projevy:.....
.....
.....

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- a. má tendenci se podhodnocovat
- ☒ b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- c. má tendenci se nadhodnocovat
- d. jiná odpověď.....

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 3 – Dotazník pro rodiče – Bára

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovedností sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: Mgr. Lucie XXXXX

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. **procenta**
- c. body
- d. **slovní hodnocení**
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč

Pokud je slovní hodnocení dobře zpracované, je to opravdu nejlepší způsob informace pro rodiče, jak dítěti pomoci a kde jsou silné a slabé stránky. Procenta se mi po zkušenostech s mými dětmi zdají jako dobrá informace o výkonu u i pro děti. Překvapilo mne, jak u syna,

který přešel z klasických známek na tento typ hodnocení vzrostla motivovanost k výkonu. Jednička byl pro něj příliš široký pojem, procenta mu dávají daleko lepší představu, jak daná práce dopadla ve srovnání se standardem i ostatními dětmi.

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

Pětistupňová škála je příliš hrubá a pro rodiče vlastně nevypovídá o výkonu, navíc každý učitel má nároky nastaveny hodně jinak a i na prvním stupni je vidět, jak se jednotliví učitelé ve známkové stupnici liší

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

Proč?

Už jenom proto, aby mohla pracovat na zlepšení, ale taky pro její zdravé sebevědomí.

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

a. ano

b. ne

c. nevím

e. jiná odpověď.....

Co se mi osvědčilo:.....

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

a. ano

b. ne

c. nevím

e. jiná odpověď.....

Projevy:.....

Byla jsem hodně překvapená, jak dcera realisticky odhadla svoje slabiny a taky, jak vážně brala kroky ke zlepšení.

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

a. má tendenci se podhodnocovat

b. přiměřené (zdravé) sebevědomí

c. má tendenci se nadhodnocovat

d. jiná odpověď – myslím, že se vlastně hodnotí docela realisticky, během natáčení tripartity občas reagovala podhodnocením, ale řekla bych, že to spíš vyplývalo z přítomnosti tří dospělých, než že by opravdu podceňovala svůj výkon např. V matematice

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 4 – Dotazník pro rodiče – Ester

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: Keritszuev

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- ☒ b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

PROCENTA → JAKO JEDNÁ PŘÍPRAVU A
MOTIVACI K VÝKONU S OHLEDEM NA JINÉ
ŠKOLY, KAM JEDNÁ MŮŽE OCHOTI JAKÉ A
KDE JE HODNOCENÍ PŘANÁKONÍ (ZVÝŠENÍ).
SLOVNÍ → PŘÍJDE MI JAKO KLÍČ K INTERNACI
KE ZNÁMKAŮM, KAK PEDAGOG INTRINZIVNE VELMI
KOREKTNĚ A OBJEKTIVNĚ KE KAŽDÉMU
ŽÁKOVÍ INDIVIDUÁLNĚ.

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- ☒ a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

známky - díky naší osobní zkušenosti
když si uvedomila, jak nebezpečná jsou
a ambice to, jednicuáča" může dítě
likvidovat. A přivítí hoří známky
ve své devatvátce....

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč?

celý život se bude muset objektivně
hodnotit a zvažovat na co má a nemá.
když na něco nemá, je to více realistické
poznání, ale v kontextu s dostupnými
dání dítě popíše dle je toto negativní
přehodnocení se vlastně žije v době.

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- ☒ a. ano
- ☐ b. ne
- ☐ c. nevím
- ☐ e. jiná odpověď

Co se mi osvědčilo: POKUD DĚTĚ NĚCO NEDĚ, ALE ONA SI MYSLÍ, ŽE VŠE JE OK A ŽE JE DOBRÁ, SNADNĚ SE POUHAZUJE NA TENTO OMYL TAK, AŽ SI UVĚDOMÍ, ŽE JE SPRÁVNĚ. POKUD NĚCO VYKADNOU SPRÁVNĚ, POCHOPÍ JE, ŽE JE DOBRÁ, PROTOŽE SI VĚŘÍ, ŽE JE VÍCE VĚŘÍ, ŽE JE VÍCE VĚŘÍ.

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- ☒ a. ano
- ☐ b. ne
- ☐ c. nevím
- ☐ e. jiná odpověď

Projevy: DĚTĚ ZRAVĚ, VÍCE DĚTĚ, SÁM POZNÁVÁ, MODRY, DOBRÁ A ZLA (OMYŠLENO VĚŘÍ, V NĚDĚ DOBRÁ, NĚCO SI NEDĚ, NĚCO I VĚŘÍ.)

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- ☐ a. má tendenci se podhodnocovat
- ☐ b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- ☒ c. má tendenci se nadhodnocovat
- ☐ d. jiná odpověď

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 5 – Dotazník pro rodiče – Matyáš

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovedností sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno:.....*Kana*.....

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?.....

*občas i něco, čím by se mohl
pochlubit doma (utěšit) bít,
nedají-li, odměnu...*

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

*- příliš závažné (nejhorší, nejlepší, průměr)
- jenom 5 stupňů, pro děti moc snadné se
- redukce
- do jednoho řádku spadne příliš jak to,
je a s dítětem doma nevíte, že je líný,
neposlušný, drzostivý, unavený, neposlušný
pádání, tak to, že intelekt, na daný škol
nechávil*

*pemal to
velkou
vypočítat
hodnotu*

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

*- ale ne moc realisticky - zatím
(myšl si, že když chci, zvládnu to všechno)*

*raději se ujistím, že se mu věci povedou
že sám dobře, mámo, víš? (Ať to posílají
stýl :))*

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

Proč?

*V rámci možnosti samopřehledu.
Pro budoucí správné sebevědomí, hodnoty,
připravený odhad vlastních možností, sama sebe,
přidávání měřítka pro plánování.
Vztahování k srovnání.*

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

..... nijak silně se nesnažíme

Co se mi osvědčilo:
 - pochválíme tam, kde si myslíme, že to je na místě
 - ~~občas pochválíme i nepoměrně~~ nepoměrně s ostatními
 - vedeme ho k tomu, že je důležitější spíš to, jestli se dobře baví, než jestli vyhraje
 - nad programy nijak "nedamujeme"; když se shodneme, že byla nějak legrační, je to jedno ok.
 (snad :))

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

Projevy:.....

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- a. má tendenci se podhodnocovat
- b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- c. má tendenci se nadhodnocovat
- d. jiná odpověď

.....
 hodně dobře nastalo i v nepřijemných věcech se nechce bát
 - raduje, když je pochválen i občas si o pochvalu záleží
 Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!
 (už se mi to ale povedlo, vid :))
 - protože rád by byl v 3. ročníku opravdu dobrý
 stejně jako bratři v matematice

Příloha č. 6. 6 – Dotazník pro rodiče – Max

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovedností sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: SARKA

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč? Tato forma hodnocení mi lépe vystihne, co dítě umí!
A v čem se naopak potřebuje zlepšit.

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- ☒ a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč? *Nezohledňuji individuální potřeby dětí, nedávám rodičům a dětem tak dobrou zpětnou vazbu jako slovní hodnocení.*

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč? *Získal sebedůvěru díky činnostem, které se mu daří a je ochotné přiznat si, že v jiných činnostech musí více trénovat. Důležité je dítě v hodnocení pomoci, aby se neviděti např. v příliš černém světle, nabyli na sebe moc přísní, ani se nepřecíňovali.*

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Co se mi osvědčilo: *Nemáme konkrétní metodu, záleží na situaci. Snažíme se nabídnout zpětnou vazbu, jak bychom jeho výkony hodnotili my.*

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Projev: *Dovede lépe vyjádřit, co se mu nedaří a přijmout návrhy na zlepšení.*

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- a. má tendenci se podhodnocovat
- b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- c. má tendenci se nadhodnocovat
- ☒ d. jiná odpověď *Většinou b), s občasnou tendencí k c) a a)*

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 7 – Dotazník pro rodiče – Tadeáš

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovedností sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno:.....*JANA*.....

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

.....*Některá forma hodnocení pro mladší děti - přímě chápavě,*
.....*a tím jsem dobře a špatně - a čím se potřebuji zlepšit*
.....
.....
.....

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- ☒ b. procenta
- ☒ c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč?

Myslím, že se mladší děti lépe orientují, je-li jejich
více přechod na čísla (procenta, body).
d. známek je to pro ně, kde může trochu znázornit.
% a body děti nechápou nic o tom, z čeho vznikají
a co je třeba zlepšit. (Totéž platí i pro známky).

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč?

Bude to pomáhat celý život - ať už do školy (KČ, KČ)
i při přijímacích pohovorech do zaměstnání a nakonec i v něm.

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

Co se mi osvědčilo:

Nesdílím, že ne. Snažím se, aby Tadeáš měl něco, co ho trápí, a co mu dělá radost, nad čím přemýšlet atd.

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď

Projevy:

Uvědomuje si, že se mu daří a nedáří, umí popsat své úspěchy i neúspěchy.

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- a. má tendenci se podhodnocovat
- b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- c. má tendenci se nadhodnocovat
- d. jiná odpověď

Je střední a v něj obojí.

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 6. 8 – Dotazník pro rodiče – Tomáš

DOTAZNÍK

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ OD 1. DO 2. TŘÍDY ZŠ

Milí rodiče,

již rok a půl se vaše dítě účastní výzkumu k mé diplomové práci na téma Rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků od 1. do 2. třídy ZŠ. K účelu diplomové práce si vám dovoluji předložit dotazník týkající se této problematiky. Dotazník není anonymní, nicméně jeho výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, jelikož se jedná o výzkum, jehož pravdivé odpovědi jsou pro mne velmi cenné.

Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut. Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý. Zakroužkujte vždy jednu odpověď. Tam, kde je to uvedeno, můžete zakroužkovat i více odpovědí, nebo odpověď vypsát na vymezené místo.

Děkuji za vyplnění

Radka Durníková

Vaše jméno: RENÁTA

1. Kdybyste si mohl/a zvolit formu hodnocení, jakou byste si vybral/a a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- a. známky
- ☒ b. procenta
- c. body
- ☒ d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč? PROCENTA UMOŽNÍ PŘESNĚJŠÍ OHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ
PRÁCE, NEŽ PETISTUPŇOVÁ KLASIFIKAČNÍ ŠTUPNICE
A DOPLNKOVÉ SLOVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ VYSVĚTĚNÍ V ČEN
BY SE MEL ZLEPŠIT.

2. Jakou formu hodnocení považujete za nejméně vhodnou a proč?

(Můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud vyberete více odpovědí, ke každé napište zvlášť důvody vaší volby.)

- ☒ a. známky
- b. procenta
- c. body
- d. slovní hodnocení
- e. jiná (napište, prosím, jakou).....

Proč? JE POUZE PĚT STUPNŮ HODNOCENÍ
.....
.....
.....
.....
.....

3. Je vaše dítě zvyklé hodnotit sebe samo?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

4. Považujete za důležité, aby se vaše dítě umělo realisticky hodnotit? Proč?

- ☒ a. ano
- b. ne
- c. nevím
- e. jiná odpověď.....

Proč? SPRÁVNÉ SEBEHODNOCENÍ UMOŽNÍ VZHLEDEN
KE ŠKOLE LEPŠE DEFINOVAT SVÉ NEDOSTATKY
V PROCESU UČENÍ
.....
.....
.....

5. Snažíte se vy sami u vašeho dítěte rozvíjet dovednost sebehodnocení? Pokud ano, uveďte, prosím, co se vám osvědčilo.

- ☒ a. ano
- ☐ b. ne
- ☐ c. nevím
- ☐ e. jiná odpověď.....

Co se mi osvědčilo: DOTAZY NA JEHO NÁZOR OHLEDNĚ
ZVLÁDNUTÍ ZADANÉHO ÚKOLU. STALE, ALE NE
KDY DOKÁŽE SPRÁVNĚ TOTO POSOUBIT.
.....
.....
.....

6. Rozvinula se podle vás dovednost sebehodnocení u vašeho dítěte od počátku jeho školní docházky (září 2013) do současnosti (listopad 2014)? Pokud ano, napište, jak se tento rozvoj projevuje.

- ☐ a. ano
- ☒ b. ne
- ☐ c. nevím
- ☐ e. jiná odpověď.....

Projev: ČASTO NA OTÁZKU JAK SE SVOU PRACÍ
SPOKOJEN, CI JAK SI ZVLÁDL ODPOVÍ NEVÍM.
.....
.....

7. Jaké je (podle vašeho názoru) sebevědomí vašeho dítěte?

- ☐ a. má tendenci se podhodnocovat
- ☒ b. přiměřené (zdravé) sebevědomí
- ☐ c. má tendenci se nadhodnocovat
- ☐ d. jiná odpověď.....

Děkuji vám za trpělivost při vyplňování dotazníku!

Příloha č. 7 – Rozhovor s panem učitelem

1. Kterou formu hodnocení považuješ za nejvhodnější a proč? Znamky, procenta, body, slovní hodnocení nebo jinou formu? Můžeš označit více možností.

„Slovní hodnocení a procenta. Slovní hodnocení je založeno na individuálním náhledu na dítě se všemi aspekty, které patří do školního procesu. Nejedná se jen o zhodnocení výsledků, ale i snahy a pokroku. Může pojmenovat, co se konkrétně žákovi daří, nebo může poradit, v čem a jak se může zlepšit. Velkou výhodou je i jeho pozitivní ladění, které žáky motivuje ke zlepšování. Procenta využívám ve vyšších ročnících (od 2. do 5. třídy) ke zhodnocení školních písemných prací. Procenta nabízí dostatečně širokou škálu k hodnocení, nicméně ke komplexnímu hodnocení v pololetí a na konci školního ročníku se mi nezdá pro žáky z důvodu abstraktní vypovídající hodnoty zcela ideální.“

2. Kterou formu hodnocení považuješ za nejméně vhodnou a proč? Znamky, procenta, body, slovní hodnocení nebo jinou formu? Můžeš označit více možností.

„Znamky. Znamka nevystihne to, co žákovi jde nebo nejde, pouze ho zařadí do jakési skupiny od 1 do 5, ale neříká nic o tom, co je potřeba ke zlepšení, případně proč se mu nedaří. V předmětu, v kterém je více oblastí, které žák musí ovládat, známka nepostihuje, jaká oblast se mu daří a jaká ne. Pokud je například v jedné výborný a ve druhé podprůměrný, vypovídající hodnota výsledné známky bude velmi diskutabilní. V rámci hodnocení různými učiteli s odlišnými kritérii hodnocení a v kvalitativně různých třídních kolektivech známky nenabízejí objektivní způsob hodnocení.“

3. Jaké metody a formy podporující rozvoj sebehodnocení nejčastěji využíváš a proč?

*„Těch metod je mnoho. Spoustu z nich jsi viděla během výzkumu. Patří mezi ně třeba **hodnotící knížky**. Každý žák si v týdenních intervalech na konci týdne zapisuje své úspěchy a stanovuje si cíle na další období, kterých chce dosáhnout. Součástí je i moje*

vyjádření a zpětná vazba, zda mám na hodnocení žáka stejný názor. Dál taky **ústní sebehodnocení**. V třídním kruhu každý žák hodnotí, co se mu za uplynulé období podařilo, v čem se zlepšil a v čem se chce ještě dále zlepšovat. Ostatní žáci se mohou po skončení jednotlivých sebehodnocení k němu vyjadřovat, nabízejí tak zpětnou vazbu z pohledu spolužáka, kterou následně doplňuju i já z pozice učitele. Díky tomu se vytváří klima spolupráce a důvěry, žáci se učí naslouchat názoru druhého a vyjadřují si vzájemnou podporu. Často taky využívám **sebehodnocení pomocí symbolů, gest nebo pohybu**. Pro zhodnocení dílčích úkolů či jako rychlou zpětnou vazbu pro mne. Používám smajlíky, semafor, ukazování pomocí palce nebo pomocí polohy a pohybu těla. Pak také **sebehodnocení písemných prací**. Žák na poslední stránce testu zaznamenává, jak se mu práce dařila, jestli pro něj byla obtížná, ale i to, zda ho daný předmět baví, případně jak se mu daří v jednotlivých částech předmětu (například v češtině v psaní nebo čtení). Žák vybarví usměvavého, neutrálního nebo zamračeného smajlíka, někdy odpovídá celou větou. Používáme taky **žákovské portfolio**, ale bohužel se mi stále nedaří s ním pracovat tak, jak bych chtěl. “

4. Co je pro Tebe pro kvalitní rozvoj dovedností sebehodnocení nejdůležitější a proč?

„Na začátku je podle mne úplně nejdůležitější vybudovat kvalitní **vztah mezi učitelem a žákem**. Musí si vzájemně **důvěřovat**. Žák se nesvěří s tím, že mu něco nejde tomu, z koho má třeba strach nebo mu nevěří. To stejné platí i o vztahu žáka s ostatními spolužáky v třídním kolektivu. Důležité je také respektování a dodržování určitých pravidel. Každý žák musí vědět, že se mu někdo jiný nebude posmívat za to, že mu třeba něco ještě úplně nejde. Žáci si musí vzájemně věřit a **podporovat se**. Pokud se to povede, je to úžasné. Mnohokrát jsem byl během společného sebehodnocení v kruhu svědkem toho, že se žáci až dojemně podporovali a ujišťovali, že tomu druhému drží palce, aby se mu něco povedlo, aby se v něčem zlepšil. Stejně tak sdíleli něčí radost. Velmi se mi v tomto směru osvědčilo s žáky hodně mluvit, vysvětlovat, ale především diskutovat proč je něco tak, jak je. Diskutujeme o všem. O dobrém i zlém, o tom, z čeho mají radost, čeho se bojí atd. Také se snažím, aby k sobě byli ohleduplní. “

*V počáteční etapě rozvoje sebehodnocení je taky velice důležité názorné **modelování hodnocení a sebehodnocení učitelem**, jinak se žáci nikdy nenaučí kvalitně zhodnotit sebe nebo druhého. Stanovit si **kritéria hodnocení** a pokusit se o to, aby jim žáci co nejlépe porozuměli, je taky důležité. Pokud nebudou vědět, co se hodnotí, nebudou nikdy moci efektivně hodnotit. Kritéria zpočátku stanovují většinou já, ale někdy chci už od prvňáků, aby se i oni snažili určit, co je pro hodnocení zásadní a co by se mělo hodnotit. Když si kritéria stanoví sami nebo se na nich podílí, bývá pro ně hodnocení snazší a srozumitelnější.*

*Hodnocení by taky mělo být **průběžné** a hlavně **pozitivně laděné**. Žáci by také měli vnímat **sebehodnocení** jako **přirozenou součást života**. Může jim pomoci ke snadnějšímu dosažení stanovených cílů. Snažím se, aby pochopili, že sebehodnocení pomáhá jim samotným, pokud sami sebe podvádějí, akorát si tím škodí.“*

5. S jakými problémy ses v souvislosti se sebehodnocením setkal (ze strany žáků, případně rodičů)?

„Zpočátku je pro žáky těžké zhodnotit sebe sama. Významně to souvisí i s jejich sebevědomím. Žáci s vysokým sebevědomím si často své slabé stránky nechtějí nebo nedokážou připustit. Naopak žáci s nízkým sebevědomím se podceňují a hodnotí se hůře, než tomu je ve skutečnosti. Pokud žáci pochopí, proč je sebehodnocení důležité, předchází se tím mnoha problémům.“

„Také jsem se setkal s direktivně zaměřenými rodiči, kteří nevědomky svým dětem nedávají prostor pro vlastní úsudek a potlačují tím přirozený rozvoj dovedností sebehodnocení žáka.“

6. Jak by se dalo těmto problémům předcházet?

„Porovnávat sebehodnocení žáka s hodnocením spolužáků a učitele, dokládat to na jeho výsledcích. Žák si tak může uvědomit, že se podceňuje nebo naopak. Zpočátku stanovit méně kritérií. Pokoušet se častěji hodnotit činnosti a produkty žáků, mluvit

s žáky o kritériích hodnocení, často hodnocení modelovat, vnímat sebehodnocení jako přirozenou součást vyučování. “

„Co se týká rodičů, tak to je těžké říci. Přestože někdy nesouhlasím s tím, jak je doma dítě vedeno, nesnažím se rodičům něco vytykat nebo je poučovat. Maximálně jim nabídnu vlastní pohled na věc. Pak je na každém, jak s tím naložím. “

7. Spolupracuješ na rozvoji dovednosti sebehodnocení s rodiči? Pokud ano, jakým způsobem?

„Ano, například v třídních tripartitách – rodiče se vyjadřují k sebehodnocení svého dítěte a tím se podílejí na rozvoji jeho sebehodnocení. Cíleně ale rodičům neříkám, co mají nebo nemají dělat. Pokud mě ale někdo z rodičů požádá o pomoc, rád mu pomohu. Tak tomu bylo například u Adámka, který se od první třídy v pohledu na sebe výrazně změnil. A to díky velké podpoře ze strany rodičů, kteří mě o pomoc požádali a s kterými jsme o jeho nízkém sebevědomí často diskutovali a snažili se hledat vhodné strategie, aby si více věřil. Myslím, že se nám to povedlo, i když je nutné na zvýšení jeho sebevědomí dál intenzivně pracovat. “

8. Pozoruješ na žácích nějaké posuny v jejich dovednosti hodnotit sebe sama? Pokud ano, uveď, prosím, u konkrétního žáka jeho pokrok.

„U všech žáků je vidět jistý pokrok v dovednosti sebehodnocení, u některých žáků menší a u některých větší. Na rozvoj má ale vliv mnoho faktorů a sledování vývoje dovednosti sebehodnocení bylo realizováno za relativně krátký časový úsek. Nejen to, že mají žáci se sebehodnocením více zkušeností, ale i to, že jsou starší a umí se nad hodnocením zamyslet, je posunulo dál. “

„Adámek byl na počátku první třídy velmi zakřiknutý, neprůbojný. Nikdy mu sice nechyběla chuť k práci a snaha, k činnostem přistupoval zodpovědně, ale v ničem si nevěřil, nevěřil vlastní práci a působil pesimisticky. Pokud ho srovnám s tím, jak se ve škole projevuje teď, působí už mnohem sebevědoměji. Myslím, že cítí, že mu důvěřují a že dostává mnoho šancí k vlastnímu uplatnění. Dnes již dokáže objektivně zhodnotit, co

mu jde a v čem se chce zlepšovat. Už se tolik nepodceňuje, přesto se ale nevyvyšuje, stále zůstává skromný a introvertní, ale dokáže i říct, co mu jde i nejde, což na začátku nedovedl. Projevuje se to i v komunikaci s ostatními, kde působí sebejistějším dojmem. I vztah ostatních vůči němu je kladný. Ostatní si ho váží, protože je pracovitý a klidný, vědí to o něm a díky tomu má uznání od ostatních, což mu v jeho sebedůvěře pomáhá. Jeho okolí mu dává zrcadlo k jeho práci. To vše určitě hraje roli. Z jeho pokroku mám asi největší radost. Je to velmi pracovitý, odpovědný a neskutečně samostatný a fajnový kluk, který si zaslouží vlastní sebedůvěru. Díky souvislé práci ve škole i rodičovské podpoře ji získal. Jeho rodiče se mnou již od počátku první třídy na Adamově sebedůvěře intenzivně spolupracovali a působili i doma. Jak říkám, z Adamova obratu k vyššímu sebedůvěře mám nesmírnou radost.“

„**Alexandr** je velmi soutěživý, zvyklý jako hokejista vyhrávat a od začátku měl problém také s tím uvědomit si své slabé stránky, protože je ze sportu zvyklý, že se mu vše daří. Nechtěl si připouštět své slabé stránky. Přestože se snažil zamýšlet nad tím, co mu nejde, bylo to pro něj od začátku obtížné. Pokud se nějaká slabá stránka objevila, zastíral ji nebo ji zlehčoval. Souviselo s tím i to, že si hodně věřil a přeceňoval se. Domnívám se, že zvyklý být motivován zvnějšku, ne kvůli sobě. Ví, že je nejlepší a pokud si prvenství udržuje, něco za to dostane, ale nedělá to pro sebe. V sebehodnocení udělal mírný pokrok v tom, že dokázal alespoň připustit, že je nějaká oblast, v které by se mohl zlepšit, ale k dokonalé sebereflexi mu stále bránila jeho soutěživost a snaha o vítězství a bezchybnost. Je škoda, že jsme mohli jeho rozvoj sebehodnocení vidět jen za rok, třeba by se v dalším období ještě zlepšil. Pokrok tedy vidím v tom, že zpočátku žádné chyby neviděl, ale na konci první třídy je dokázal pojmenovat, identifikovat, i když bez hlubšího porozumění a ne moc promyšleně, aby svůj problém vyřešil (třeba problém s dodržováním pravidel třídy).“

„**Anička** si navenek věří, ale sama uvnitř ví, že jí něco nejde, ale nerada to ukazuje navenek. Celkově působí vyrovnaně. Na začátku první třídy byla sebehodnocení na celkem dobré úrovni, uvědomovala si silné i slabší stránky. Obtížné bylo najít strategii vhodnou k řešení problémů. V průběhu výzkumu se v této dovednosti začala postupně zlepšovat. Kromě identifikace cíle začala hledat i varianty, jak problém řešit a proč ho má. Takže u ní je také vidět posun.“

*„**Barča** na začátku první třídy působila nejistě, i přes skvělé školní výsledky bylo její sebevědomí nízké a neodpovídalo výsledkům. V situaci, kdy se měla hodnotit, byla nejistá, nevěděla si rady, spíše zmiňovala věci, které jí nejdou, uvědomovala si hlavně své slabé stránky, které neodpovídaly často velice dobrým výsledkům. Postupně se v tom začala zlepšovat. A přestože stále její sebevědomí není přiměřené ke školním výsledkům, tak dokáže dnes zmínit i věci, které jí jdou. Dokáže analyzovat to, co jí jde a uvědomuje si své přednosti. Už umí i navrhnout strategii na zlepšení, což zpočátku nedokázala. Měl jsem také radost, že se své slabé stránky skutečně snažila cíleně zlepšovat. Sama z vlastní iniciativy si třeba založila slovník na angličtinu. Bára se také v dovednosti sebehodnocení zlepšila.“*

*„**Esterka** přišla do třídy až v polovině prvního ročníku. Její maminka byla ze vztahu dcery ke škole velice smutná a bezradná. Ester k nám přestoupila, protože získala nějaký psychický blok v tělocviku (hlavně kvůli kotoulu, který ji asi paní učitelka nutila dělat a jí nedařil), začala se bát chodit na tělocvik, nechtěla chodit ani do školy. Esterka je velice citlivá, myslím, že i trochu úzkostná, takže chápu, že takhle citlivé dítě může být špatným přístupem demotivováno. Esterka ale byla a je ve všech ostatních předmětech výborná. Díky individuálnímu přístupu v naší škole a také bezpečnému a přátelskému klimatu ve třídě se povedlo tento blok u Esterky odstranit. Ester se dnes do školy těší, má tu mnoho kamarádů a nejraději by tu byla od pondělí do neděle. Mám obrovskou radost, že se nebojí nejen chodit do školy, ale že se hlavně nebojí ani tělocviku. Kotoul, kterého se dřív bála, byla rozklepaná jen při jeho vyslovení, dnes udělá bez problémů, sama si doma vymýšlí různé tanečky a při tělocviku se ráda zapojuje do všech činností. Co se týká rozvoje sebehodnocení, tak si myslím, že u Ester není příliš vidět velký pokrok, i když se její vyjádření k sebehodnocení trochu zkvalitnila a zrychlila. Ona byla již na počátku výzkumu na výborné úrovni. Jako jedna z mála uměla hned označit silné a slabé stránky i strategie na zlepšení, vyjadřovala se jasně a srozumitelně. Myslím, že se i realisticky hodnotila a hodnotí.“*

*„**Maty** na začátku jeho školní docházky nebyl schopen jakékoliv reflexe svých výkonů, byl bezradný, nedokázal analyzovat, co mu jde ani co mu nejde, spíše hledal únik z celé situace, protože nevěděl, jak se k hodnocení postavit. Souviselo to i s jeho nesoustředěností a problémem s udržením pozornosti, který mu zabraňoval hlouběji analyzovat jeho výsledky. Během prvního pololetí druhé třídy se ale začal zlepšovat,*

dokázal se nad svým výkonem zamyslet, dařilo se mu i určit, co se mu daří nebo nedaří a pokusil se o návrh řešení problému. Maty mě v poslední době velmi překvapil a jsem rád, že mohu říci, že se v sebehodnocení hodně zlepšil, přestože na něm musí stále pracovat.“

„Maxík je nadprůměrně nadaný v oblasti matematiky, v které si i věří a uvědomuje si, že je v ní skutečně dobrý. Dnes je na úrovni čtvrté třídy. Pokud bych ho chtěl porovnat s ostatními ve třídě, tak se jeho logické uvažování a obrovská představivost nedá s ostatními absolutně srovnat. V jiných předmětech je také výborný, ale ne tak nadprůměrný a „vyčuhující“ nad ostatními. Tam, kde se cítí jistě a uplatňuje svůj přehled, si věří. Pokud se ale v něčem necítí úplně jistě nebo cítí, že je nadprůměrný jako v matematice, tak myslí, že je neúspěšný a podceňuje se. Přitom to tak není a doopravdy je v předmětu skvělý. Má prostě velký problém s tím, že v ostatním není tak výjimečný jako v matematice, což ho asi mrzí. Takže v hodnocení matematiky projevuje a zpočátku taky projevoval přiměřené a realistické hodnocení. V oblastech, které mu podle něj nešly, se podhodnocoval. Při společných konzultacích mě vždycky udivila jeho skleslost a bezradnost, že mu něco nejde, často s vyjádřením své slabé stránky fňukal a skoro se rozbrečel. Během roku a půl ale pochopil, že si svůj neúspěch trochu sám vsugerováá a zjistil, že není tak neúspěšný, jak si myslí. S tím, jak získával jistotu a zlepšoval se, si začal uvědomovat, že přestože mu něco nejde, není to důvod k pláči, ale k tomu, aby situaci řešil. Dneska už nebere jako dřív všechno kromě matematiky jako nezdařené, ale snaží se sám přemýšlet o tom, proč mu něco nejde a jak by to mohl řešit. Sice není stále zcela spokojen se svými výkony, ale už se tolik nepodhodnocuje. Rodiče Maxíka se také snažili podporovat jeho sebevědomí, velmi mu pomohli. Kromě nerealističnosti sebehodnocení byl ale Max s dovedností sebehodnocení již zpočátku na vysoké úrovni. Tedy z hlediska vyjadřování i navrhování strategií.“

„Táda k sebehodnocení už od začátku první třídy vždy přistupoval zodpovědně, uměl se nad otázkami ohledně svých úspěchů i neúspěchů zamyslet, ale měl tendenci své výkony podhodnocovat, ale hlavně proto, že byl velmi cílevědomý a zároveň sebekritický. Již na začátku ale definoval nejen silné i slabé stránky, ale navrhovat i zlepšení. Obdivuhodné byly jeho vyjadřovací schopnosti. Už od začátku první třídy bylo vidět, že s ním doma často hovoří, že je zvyklý o problémech diskutovat, byl trpělivý a vyslechl i respektoval názor druhého. Přestože byl zpočátku na dobré úrovni, i on

dosáhl v sebehodnocení pokroku. V průběhu sebehodnotících aktivit získával jistotu v sebe sama, učil se hledat příčiny svých nedostatků. I když si na sebe stále klade vysoké nároky, někdy se více sebekritický, než by díky svým výsledkům měl být, už se tolik nepodceňuje, více si věří. Dnes mu nedělá problémy říci, v čem je dobrý, dokáže se celkem jasně zamyslet a efektivně postupovat ke zlepšení.“

„Tom si se sebehodnocením zpočátku nevěděl rady, hledal cestu, jak úkoly s hodnocením vyřešit. Našel ji třeba v tom, že úmyslně dělal chybu, aby ji mohl identifikovat jako problém, a to například při psaní či škálovém hodnocení, kde většinou označoval například 9 z 10 polí s argumentem, že se vždy dá něco zlepšit. Možná to slyšel doma, nevím. Ale podle direktivního způsobu výchovy jeho rodiny soudím, že mu příliš v sebehodnocení nepomáhají. I když to třeba nedělají úmyslně. Při konzultacích neměl téměř žádnou možnost k vyjádření, jeho matka vždy odpověděla za něj. Možná i proto se neumí se zorientovat, sebehodnocení je pro něj nepřirozené, nesnadné. Tak jako na něj doma není kladen zodpovědnost, tak přistupuje k sebehodnocení. Přesto se podle mého názoru v kvalitě výpovědi zlepšil. Někdy je trochu líný a nechce se mu nad sebehodnocením zamýšlet, ale umí to, přestože je to pro něj možná obtížné.“

„Jak už jsem řekl, u všech je vidět určitý pokrok, pokud na tom byl někdo hůře na začátku a pracoval na sobě, je jasné, že bude ten rozdíl vidět více. Jsem rád, že u někoho jsou výsledky skutečně vidět a že práce se sebehodnocením má cenu, i když je někdy časově náročná a někomu může připadat zbytečná.“

Příloha č. 8 – Slovní hodnocení na vysvědčení

1. pololetí 1. ročníku

Milý Tadeášku,

Tvůj první půlrok ve škole je za námi, a tak nastal ten správný čas, abychom se ohlédli za vším, co jsi za tuto dobu dokázal a čemu novému ses zatím v 1. třídě naučil.

Jsi velmi zvědavý a rád objevuješ nové zajímavosti z různých oblastí. Mám velkou radost z toho, že se v hodinách snažíš. Jsi pečlivý a na své práci si vždy dáváš záležet. K zadaným úkolům vždy přistupuješ velmi odpovědně. Během hodin jsi pozorný a velmi aktivní. Dokážeš úspěšně spolupracovat s ostatními při skupinové práci. Rád se zapojuješ do třídních diskusí a nebojíš se vyjádřit svůj vlastní názor. Dokážeš však také vyslechnout názory druhých a přemýšlet nad nimi. Máš velice bohatou slovní zásobu a umíš s rozvahou formulovat své myšlenky. Své komunikační umění jsi předvedl i na vánoční besídce, kde jsi skvěle zvládl roli moderátora. Jsi velice přátelský a dobrosrdečný. Vždy jsi připraven pomoci každému, kdo to zrovna potřebuje. I proto sis ve třídě našel mnoho dobrých kamarádů.

V českém jazyce jsme se seznámili s velkými tiskacími písmeny abecedy a začali jsme číst první texty. Ve čtení se neustále zlepšuješ a dokážeš přečíst i delší věty. Také psaní slov a vět pomocí tiskacích písmen Ti jde výborně.

V matematice jsme se zatím věnovali počítání do 15. Musím Tě pochválit, že sčítání i odčítání zvládáš bez zaváhání. Dokážeš si poradit i s prvními slovními úlohami.

V angličtině patříš k nejlepším. Máš bohatou slovní zásobu a umíš jednoduše anglicky vyprávět o různých tématech. To jsi dokázal skvěle využít v dalších předmětech, kde jsme se s angličtinou setkali.

V prvouce se rád zapojuješ do besed o tématech, kterým jsme se věnovali (naše rodina, zaměstnání, škola, město a dopravní výchova, příroda kolem nás, ovoce a zelenina, vánoční tradice a čas). Stromy dokážeš rozdělit na listnaté a jehličnaté, znáš mnoho druhů ovoce a zeleniny, umíš vyjmenovat zvířata, která můžeš v naší přírodě spatřit, a dokážeš určit čas podle ciferníku.

V hudební výchově Tě velice baví pěvecké, rytmické i taneční aktivity. Seznámili jsme se s notovou osnovou, zvládneš zapsat houslový klíč a noty různých délek. Ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech s nadšením a s radostí tvoříš zajímavá díla. V tělesné výchově se vždy s chutí zapojuješ do všech sportovních her i pohybových aktivit.

Z Tvé práce ve škole mám velkou radost. Přeji Ti mnoho úspěchů i ve druhém pololetí.

Eda

2. pololetí 1. ročníku

Milý Tádo,

máš za sebou svůj první školní rok a já Ti srdečně blahopřeji. Se všemi výzvami, úkoly a situacemi, které školní život přináší, ses vypořádá úspěšně. Dokážeš spolupracovat ve dvojici i ve větší skupině. Svou cílevědomostí, pečlivostí, velkým odhodláním a snahou ses vyrovnal s každou překážkou, která se Ti postavila do cesty.

V českém jazyce jsme se věnovali především procvičování čtení a psaní. Bezpečně poznáš všechna písmena abecedy a daří se Ti psát slova i krátké věty. Chválím Tě také za pečlivost a snahu při nácvičování psacího písma. Při psaní vlastních jmen Tě nepřekvapí velké počáteční písmeno. Víš také, že každá věta začíná velkým písmenem a končí tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem. Měl bys však být pozornější při psaní vět a následné kontrole, abys nezapomínal na čárky a háčky ve slovech. I ve čtení se postupně zlepšuješ. Dokážeš přečíst obtížnější slova i delší věty a rozumíš přečtenému textu. Chválím Tě za prezentaci Tvé oblíbené knížky, kterou jsi ve třídě představil svým spolužákům. Máš neobyčejně bohatou slovní zásobu a Tvůj mluvený projev plný zajímavých myšlenek a důvtipu je na Tvůj věk velice vyspělý.

V hodinách matematiky řešíš úlohy rychle a téměř vždy správně. Bez větších obtíží zvládáš základní matematické operace - sčítání a odčítání v oboru do 30. Dokážeš určit základní geometrické tvary a tělesa. Nad slovními úlohami a rébusy se umíš zamyslet a ke správnému vyřešení dokážeš využít i své logické uvažování. Matematika Tě baví, s radostí řešíš i náročnější úlohy přesahující rozsah učiva 1. třídy.

V hodinách anglického jazyka se snažíš, jsi vždy velmi aktivní, nedělá Ti problémy s ostatními konverzovat a neustále si rozšiřuješ svou slovní zásobu. Anglicky jsme si povídali o hračkách, domácích mazlíčcích, jídle, o dnech v týdnu, našem zdraví, oblečení či částech lidského těla.

V prvouce jsme se zabývali tématy ze světa lidské civilizace a prostředí kolem nás. Věnovali jsme se proměnám přírody během jednotlivých ročních období, seznámili jsme se s různými druhy zvířat a rostlin, poznávali jsme nejznámější druhy ovoce a zeleniny, které se u nás pěstují, nebo jsme si také povídali o různých zaměstnáních dospělých. Nebojíš se zapojit do diskusí nad přírodovědnými tématy, v kterých dokážeš využít své poznatky i zkušenosti, ostatním umíš sdělit svůj názor.

Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech se zájmem tvoříš zajímavá a originální díla. V hudební výchově rád zpíváš a tančíš. To jsi dokázal využít i při společném třídním vystoupení. V hodinách tělesné výchovy jsi nadšený a aktivní. Vždy se rád zapojuješ do všech sportovních her a pohybových aktivit.

Mám radost z Tvé pečlivé práce a pokroku, který jsi během školního roku udělal, a přeji Ti mnoho úspěchů i v příštím školním roce.

Eda

1. pololetí 2. ročníku

Milý Tádo,

první pololetí 2. třídy máš úspěšně za sebou. Při práci se vždy snažíš, jsi pečlivý a v hodinách velmi aktivní. Při skupinové práci dokážeš být pro ostatním oporou. Mám z Tvého nasazení a studijních úspěchů velkou radost.

V hodinách českého jazyka pracuješ skvěle. Psaní Ti jde opravdu výborně. Občas bys však měl být pozornější při kontrole. Umíš plynule číst a získané informace dokážeš následně využít. V prvním pololetí jsme procvičovali pravidla psaní ú/ů. Víš, že na začátku vět se píše velké písmeno, stejně jako u vlastních jmen. Věty bez obtíží dokážeš rozdělit dle druhů na oznamovací, rozkazovací, tázací i práci. Věnovali jsme se také významu slov. Setkal ses se slovy nadřazenými, souřadnými a podřazenými. Zabývali jsme se též slovy vícevýznamovými. Ke slovu dokážeš jednoduše najít vhodné synonymum (slovo stejného či podobného významu) i antonymum (slovo protikladné). Nedělá Ti obtíže členit hlásky na samohlásky a souhlásky. Ty dokážeš dále rozdělit na souhlásky tvrdé, měkké a obojetné. Začali jsme se věnovat pravidlům psaní i, í a y, ý po tvrdých a měkkých souhláskách, která Ti jdou skvěle. Zasloužíš si obdiv za vynikající výkony v písemných testech z českého jazyka i matematiky, v kterých jsi dokázal uplatnit znalosti, obdivuhodný přehled i logické myšlení.

V matematice jsme procvičovali sčítání a odčítání v oboru do 50. To Ti jde výborně. Nově jsme se začali věnovat násobení, které řešíme formou opakovaného sčítání. Chci Tě pochválit za přehled a bezchybné počítání pavučin, pyramid či úloh s autobusem. Dále jsme se věnovali řešení slovních úloh. Dokážeš si zadání pečlivě přečíst a informace následně použít k bezchybnému vyřešení úlohy. Procvičovali jsme také dělení celku na části (polovina a čtvrtina), v kterém postupně získáváš jistotu. V úlohách s krychlovými stavbami dokážeš uplatnit svou vynikající prostorovou představivost. Zkoumali jsme plošné geometrické tvary (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh) a tělesa (krychle, kvádr, válec, jehlan, kužel, koule). Učili jsme se též určovat úhly (ostrý, tupý a pravý) v trojúhelníku. Seznámil ses s různými jednotkami délky (mm, cm, m, km). Délku jsi začal měřit pomocí pravítka.

V hodinách prvouky, které byly vedeny v češtině i angličtině, jsi byl pozorný a aktivní. Dokázal jsi využít své bohaté vědomosti z historie a zeměpisu. Zabývali jsme se určováním světových stran, orientací na mapě i v krajině. Povíдали jsme si o minulosti a našich předcích. Zasloužíš si pochvalu za vytvoření rodokmenu Tvé rodiny. Věnovali jsme se dopravní výchově, při které jsme poznávali základní dopravní značky a povíдали jsme si o dopravních prostředcích. Společně jsme diskutovali o bezpečnosti v dopravě i ve městě. Během třídního projektu ses s obrovským nadšením zapojil do tvorby našeho města. Seznámil ses i se světem sdělovacích prostředků (noviny, televize, rádio a internet).

Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech vždy uplatňuješ svou bohatou fantazii a zručnost. Věnovali jsme se kresbě, malbě i tvorbě výrobků z různých materiálů. V hodinách tělesné výchovy jsme hráli míčové i pohybové hry a vyzkoušeli jsme základy gymnastiky i aerobiku v rámci hudebně pohybové přípravy. Jsi pohybově velmi nadaný a všestranný. Při hrách vždy podáváš výborné sportovní výkony. Naučil ses také kotoul vpřed. V hudební výchově jsme zpívali nové české písničky. Své pěvecké, pohybové a taneční nadání jsi předvedl při společném vystoupení, které naše třída připravila na vánoční setkání.

Z Tvé pilné práce, aktivity a snahy mám velkou radost a přeji Ti mnoho úspěchů i v druhém pololetí.

Eda