

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Nováková Šárka

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebehodnocení žáků na 2. stupni vybrané základní školy

Self-assessment of pupils at the lower secondary school

Bc. Šárka Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro
základní školy a střední školy

Studijní obor: Matematika - Pedagogika

2018

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškeré použité podklady, ze kterých jsem čerpala informace, jsou uvedeny v seznamu použité literatury a citovány v textu podle normy ČSN ISO 690.

V Praze dne 8.4.2018

Podpis studenta:

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Karlovi Starému, Ph.D. za odborné vedení, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, zda jsou žáci 2. stupně vybrané základní školy v Praze schopni účinné sebereflexe a zda jim s budováním sebehodnotících dovedností někdo na škole pomáhá. Hlavní výzkumný problém, který tato diplomová práce řeší, je otázka, zda jsou žáci na 2. stupni základní školy vybaveni takovými kognitivními kompetencemi a slovní zásobou, aby tento nelehký úkol v podobě hodnocení vlastních výkonů a chování zvládli. Dílčím cílem pak bylo zjistit názory žáků na 2. stupni a jejich učitelů na problematiku sebehodnocení, neboť žáci na této škole každé čtvrtletí sestavují hodnocení svého výkonu a chování, zapisují své pokroky a přemýšlí nad dalšími oblastmi, kde by se mohli zlepšit.

Data byla získána formou online dotazníkového šetření a byla vyhodnocena nástroji deskriptivní statistiky. Výzkum byl uskutečněn na výše zmiňované základní škole v Praze. Z celkového počtu 211 žáků 2. stupně se výzkumu zúčastnilo 184 žáků. Z řad učitelů pak dotazník vyplnilo 9 respondentů z celkového počtu 17 učitelů s aprobačí na výuku na 2. stupni základní školy. Dalším typem šetření je analýza vybraných čtvrtletních sebehodnocení žáků a následné rozhovory s vybranými žáky.

Výsledky ukazují na nepřipravenost žáků ke čtvrtletnímu sebehodnocení. Dále se zde objevuje problém v podobě odlišných názorů učitelů a žáků na danou problematiku. Učitelé jsou toho názoru, že žáky podporují v jejich sebehodnocení, avšak žáci si myslí přesný opak.

Žádný takový výzkum, který by se věnoval problematice sebehodnocení žáků, se na této škole neprováděl, a proto získané informace mohou posloužit k přehodnocení již zaběhlého mechanismu a mohou podpořit další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti.

Klíčová slova: sebehodnocení, hodnocení, 2. stupeň, základní škola, ZŠ

Abstract

The study aims to find out whether pupils of the 2nd grade of selected elementary schools in Prague 4 are able to effectively refine themselves. The main question that this diploma thesis deals with is the question whether pupils at the 2nd grade of elementary schools are equipped with such cognitive competences and vocabulary to handle this difficult role in the form of self-reflection. The sub-objectives identified the views of pupils at the 2nd grade and their teachers on self-esteem as pupils compose every quarter of their achievement and behavior assessments, record their progress and reflect on other areas where they could improve.

The data was obtained through an on-line questionnaire survey and was evaluated using descriptive statistics tools. The research was carried out at the above-mentioned elementary school in Prague 4. Out of 211 pupils of the second grade, 184 pupils participated in the research. Overall 9 teachers from the total number of 17 with the approval for the second grade of primary school filled the questionnaire survey. Another type of survey is the analysis of selected quarterly self-evaluation of pupils and subsequent interviews with selected pupils.

The results show pupils' incompetence towards a quarterly self-assessment. There is also a problem in the form of different views of teachers and pupils on the subject. Teachers are of the opinion that they support pupils in their self-assessment, but the pupils have the opposite opinion.

No such research on the issue of self-assessment of pupils provides the information thus obtained, which can serve to re-evaluate the existing mechanism and support the further education of pedagogical staff in this field.

Key words: self-assessment, evaluation, the lower secondary school, the elementary school.

Obsah

1	Úvod.....	11
2	Teoretická část.....	13
2.1	Základní vzdělávání.....	13
2.1.1	Druhý stupeň základního vzdělávání.....	13
2.2	Hodnocení.....	14
2.2.1	Školní hodnocení.....	15
2.2.2	Funkce školního hodnocení.....	17
2.2.3	Cíle školního hodnocení.....	17
2.3	Sebehodnocení.....	18
2.3.1	Snížené sebehodnocení (komplex méněcennosti).....	21
2.3.2	Zvýšené sebehodnocení (komplex superiority).....	21
2.3.3	Normální sebehodnocení.....	22
2.3.4	Sebehodnocení a sociální klima třídy.....	22
2.3.5	Sebehodnocení a kooperativní učení.....	23
2.3.6	Sebehodnocení a orientace na zvládání požadavků.....	23
2.3.7	Sebehodnocení a sebereflexe.....	24
2.3.8	Funkce sebehodnocení.....	24
2.3.9	Typy sebehodnocení.....	28
3	Praktická část.....	37
3.1	Vybraná základní škola.....	38
3.2	Výsledky dotazníkového šetření.....	39
3.2.1	6. ročník.....	39
3.2.2	7. ročník.....	41
3.2.3	8. ročník.....	41
3.2.4	9. ročník.....	42

3.2.5	Komparace dat mezi jednotlivými ročníky.....	43
3.2.6	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření pro žáky.....	50
3.2.7	Učitelé.....	51
3.2.8	Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	56
3.3	Rozhovory s vybranými žáky	59
3.3.1	Shrnutí výpovědí z rozhovorů s vybranými žáky.....	74
3.4	Deskripce sebehodnocení žáků 6. ročníku v žákovské knížce	75
3.4.1	Shrnutí deskripce sebehodnocení v žákovských knížkách.....	80
4	Závěr.....	81
5	Zdroje	82
5.1	Literatura	82
5.2	Internetové zdroje	84
5.3	Bakalářské a diplomové práce	84
5.4	Odborné články	85
6	Přílohy	86
6.1	Dotazník pro žáky.....	86
6.2	Dotazník pro učitele.....	90
6.3	Odpovědi - 6. ročník	94
6.4	Odpovědi - 7. ročník	96
6.5	Odpovědi - 8. ročník	99
6.6	Odpovědi - 9. ročník	101
6.7	Odpovědi - Učitelé.....	103
6.8	Písemné sebehodnocení žáků 6. ročníku v žákovské knížce.....	105

Seznam obrázků

Obrázek 1: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení?.....	94
Obrázek 2: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?	94
Obrázek 3: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?.....	95
Obrázek 4: Jaké hodnocení je pro tebe nenázornější?.....	95
Obrázek 5: Na hodnocení je nejdůležitější:	96
Obrázek 6: Hodnocení je nejdůležitější pro:	96
Obrázek 7: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení?	97
Obrázek 8: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?	97
Obrázek 9: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?.....	97
Obrázek 10: Jaké hodnocení je podle tebe nejnázornější?	98
Obrázek 11: Na hodnocení je nejdůležitější:.....	98
Obrázek 12: Hodnocení je nejdůležitější pro:	98
Obrázek 13: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení?.....	99
Obrázek 14: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?	99
Obrázek 15: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?	100
Obrázek 16: Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější?.....	100
Obrázek 17: Na hodnocení je nejdůležitější:.....	100
Obrázek 18: Hodnocení je nejdůležitější pro:	101
Obrázek 19: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení?	101
Obrázek 20: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?	101
Obrázek 21: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?	102
Obrázek 22: Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější?.....	102
Obrázek 23: Na hodnocení je nejdůležitější:.....	102
Obrázek 24: Hodnocení je nejdůležitější pro:	103
Obrázek 25: Jak dlouho učíte?.....	103

Obrázek 26: Používáte ve své praxi sebehodnocení žáků k rozvoji jejich osobnosti?	104
Obrázek 27: Jak často dáváte žákům prostor pro sebehodnocení?	104
Obrázek 28: RESPONDENT 1	105
Obrázek 29: RESPONDENT 2	106
Obrázek 30: RESPONDENT 3	107
Obrázek 31: RESPONDENT 4	108
Obrázek 32: RESPONDENT 5	109

1 Úvod

Výzkum je zaměřen na sebehodnocení žáků 2. stupně vybrané základní školy, která vyučuje tradičním způsobem (tj. neřadí se mezi školy „alternativní“), a to z pohledu samotných žáků i učitelů.

Vybrala jsem si základní školu v Praze, na které od roku 2015 mají žáci jako součást žákovské knížky i dvě strany věnované jejich čtvrtletnímu sebehodnocení, které provádějí za pomoci třídních učitelů. Zároveň se učitelé na této škole zúčastnili semináře věnovaného sebehodnocení například od pana Roberta Čapka. Další vzdělávání učitelů v této oblasti je buď individuální, nebo formou nabízených školení například od Národního institutu dalšího vzdělávání.

Cílem této práce je zjistit, zda jsou žáci 2. stupně vybrané základní školy v Praze schopni účinné sebereflexe a zda jim s budováním sebehodnotících dovedností někdo na škole pomáhá. Dalšími cíli jsou porovnání názorů učitelů a žáků na sebehodnocení a porovnání názorů mezi jednotlivými ročníky 2. stupně na sebehodnocení psané do žákovské knížky.

Výzkumné otázky, kterými se tato diplomová práce zabývá, jsou:

- Jsou žáci 2. stupně vybrané základní školy dostatečně vybaveni zvládnout proces sebehodnocení?
- Je žákům poskytován prostor pro sebehodnocení?
- Pomáhá žákům někdo s jejich sebehodnocením?
- Jak žáci přistupují k sebehodnocení?
- V čem se shodují nebo naopak neshodují názory obou skupin (učitelé X žáci) na sebehodnocení?

Výzkumu se zúčastnili učitelé a žáci 2. stupně základní školy s tradičním přístupem ke vzdělávání. Celkem se výzkumu z řad žáků zúčastnily tři třídy 6. ročníku, dvě třídy 7. ročníku, dvě třídy 8. ročníku a dvě třídy 9. ročníku.

Ke sběru dat byla zvolena dotazníková metoda, neboť je to metoda velmi úsporná na čas, nenáročná na distribuci i na vyhodnocení. Zároveň umožňuje anonymní odpovědi respondentů a díky tomu je možné získat reálna data (respondenti se nebojí odpovídat pravdu i na otázky týkající se jejich názoru na práci učitelů). Na škole není mnoho možností, jak provést výzkum s tak velkým počtem žáků. Dotazník má také výhodu v předem promyšlených otázkách a jeho následné zpracování je rychlé. Samozřejmě si je autorka diplomové práce vědoma nedostatků, které s sebou dotazník přináší, mezi které patří například nízká návratnost dotazníků, nepochopení otázek či neochota respondentů se výzkumu zúčastnit.

2 Teoretická část

2.1 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je v současné době jedinou etapou vzdělávání, které se povinně účastní každé dítě v České republice. Základní vzdělávání se realizuje v oborech základní škola a základní škola speciální. Cílem základního vzdělávání je vytvoření základů pro celoživotní učení.

Základní vzdělávání se uskutečňuje na základní škole, ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, na nižším stupni víceletých gymnázií a konzervatoři v osmiletém oboru vzdělání tanec. Základní vzdělávání lze na prvním i na druhém stupni uskutečňovat také formou individuálního vzdělávání.¹

2.1.1 Druhý stupeň základního vzdělávání

Druhý stupeň základního vzdělávání ukončuje povinné vzdělání. Žák ho může realizovat na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni gymnázia či konzervatoři.

Cílem 2. stupně základního vzdělávání je poskytnout co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Škola z něho tvoří vlastní Školní vzdělávací program, přizpůsobený žákům dané školy.

Důležitý je vzájemný vztah učitelů a žáků, který by měl být založen na vzájemné důvěře, porozumění, respektování názorů druhých i na objektivnosti hodnocení. Mělo by být zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, a ne na chybu a neznalost. (Šimoník, 2005, s. 11 - 15)

¹ zdroj: www.nuv.cz/zakladni-vzdelavani

2.2 Hodnocení

Obecně hodnocení vymezují někteří autoři takto:

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

„Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 10)

J. Slavík (1999, s. 111) rozlišuje dvě roviny hodnocení. Pro učitele je sebehodnocení diagnostickým prostředkem, ale pro žáka by měl být pracovním nástrojem. Na konci povinné školní docházky by podle J. Slavíka měl žák dokázat uplatnit samostatně (nanejvýš s lehkou podporou učitele) své získané znalosti a dovednosti a měl by se stát nezávislým na učitelích. V tom vidí J. Slavík úlohu školy. Sebehodnocení není výjimkou, neboť se jedná o zpětnovazební součást každé lidské aktivity. Podle J. Slavíka se vlastní práce žákovi odcizuje, protože se velmi často hodnotících aktivit ujímá právě učitel a provádí je za žáka. Jako příklad uvádí J. Slavík ve své publikaci rozhovor mezi žačkou páté třídy z jedné americké školy a jejím učitelem:

Učitel: „*Štěpánko, chtěl bych se dozvědět, jak vypočítáš příklad 753:12.... Při počítání na papíře mi říkej přesně postup, co děláš.*“

Žačka: „*Nemohu počítat, když se na mě díváte!*“

Učitel: „*Pročpak ne?*“

Žačka: „*Protože bych udělala chybu a vy byste mi započítal špatnou známku.*“

Učitel: „*Tohle nemá nic společného se známkováním. Chci jenom vědět, jak děláš, abych ti mohl pomoci v tom, co ti ještě nejde.*“

Štěpánka napíše číslo šest jako první číslo výsledku. Rychle odloží tužku a zeptá se: „*Je to správně?*“

Učitel: „*Řekni mi, proč ses rozhodla napsat do výsledku šestku.*“

Štěpánka začne šestku gumovat a povzdechne si: „*Tak je to špatně.*“

Učitel ji vezme za ruku a zastaví ji v gumování její správně odpovědi.

Žačka: „*Já zapoměla! My nesmíme gumovat...*“

Je podstatné si uvědomit, že hodnocení je ve velké části ovlivněno naším subjektivním prožitkem. Každý z nás hodnotí dle svého zájmu, sympatií, užitku, prospěchu, zkušeností atd.

Zároveň se každý z nás v průběhu svého života neustále o něčem rozhoduje a tím pádem i hodnotí situace, následky, řešení, postupy a další strategie, které by ho při rozhodování ovlivnily. Každé rozhodování v sobě skrývá procesy hodnocení.

2.2.1 Školní hodnocení

Po změně politického režimu únorovým převratem 1948 byly sjednoceny klasifikační předpisy pro všechny stupně a typy škol (s výjimkou vysokých). Další vývoj nastal v průběhu 60. až 80. let 20. století. Objevují se požadavky na to, aby klasifikace byla žákovi vysvětlena. V roce 1993 se poprvé objevuje možnost hodnotit žáky slovně, jestliže je u něj prokázána porucha učení, a to po celou dobu studia na základní škole. Od 1. do 3. ročníku byla možnost slovního hodnocení pro všechny žáky, a zároveň byly vydány i zvláštní tiskopisy vysvědčení. (Ziegenspeck, 2002, s. 26-31)

Školní hodnocení je v podstatě dílčí pedagogický prvek, do kterého můžeme zahrnout všechna hodnocení, která probíhají ve škole. Vztahuje se k učení a vyučování.

Souvisí s činiteli procesu výuky (učitelem a žákem). Je to jedinečná zkušenost, kterou si nelze osvojit nikde jinde než právě ve škole.

Školní hodnocení může mít nejrůznější podobu. Učitelé hodnotí své žáky slovem, písemně, známkami, procenty, body, ale i přikývnutím či úsměvem. Hodnocení ale není pouze činnost týkající se učitelů. I žáci se na tomto procesu podílejí, a to formou hodnocení učitelů, vrstevnického hodnocení mezi žáky, posuzování dovedností a schopností žáka sebou samým (= sebehodnocení). Sami učitelé zase nehodnotí pouze své žáky, ale také svou práci, vedení hodin, ale i kolegy v rámci hospitací. Za školní hodnocení budeme tedy považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. (Slavík, 1999, s. 23)

Učitel se žákem jsou jedinými vnitřními hodnotiteli výuky, kteří mají možnost dlouhodobě pozorovat proces výuky a hodnotit ji.

V moderním chápání vyučování již není žák chápán jen jako objekt, ale také i jako subjekt výchovy, nebo jako aktivní činitel vyučování.

Příklady školního hodnocení můžeme rozlišovat podle toho, kdo se na něm podílí:

- „Učitel hodnotí žáky.
- Učitel hodnotí sám sebe.
- Učitel hodnotí výuku.
- Žák hodnotí spolužáky.
- Žák hodnotí sám sebe.
- Žák hodnotí učitele.
- Žák hodnotí výuku.
- Rodiče hodnotí žáka.

- Rodiče hodnotí učitele.
- Rodiče hodnotí výuku.
- Profesionál hodnotí výuku, učitele i žáky.“ (Slavík, 1999, s. 24-26.).

Tato práce se bude zabývat především vztahem, kdy učitel hodnotí žáky a žák hodnotí sám sebe.

2.2.2 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení je významným předpokladem účinného vyučovacího procesu. M. Jurčo (1971, s. 202), zdůrazňuje, že hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka,
- regulačně na výkon žáka i učitele,
- na průběh psychických procesů,
- vyvolává průvodní fyziologické změny,
- působí na následující průběh učení a chování,
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti,
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování,
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině.

2.2.3 Cíle školního hodnocení

Hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele o prospěchu žáků. Učitel posuzuje, zda se mu ve vyučování podařilo dosáhnout předpokládaných výsledků a zda nedošlo k nedorozumění.

Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku. Umožnění žákům srovnat se s ostatními spolužáky a s očekávanými standardy.

Hodnocení má žáky motivovat. Zpětná vazba (i negativní) by měla být podána tak, aby dále podněcovala snahu a motivaci žáka.

Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Díky pravidelnému hodnocení je možné sledovat dlouhodobý vývoj výkonu žáka. Prospěch žáka je důležitý při komunikaci s rodiči i při výběru další školy.

Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. Toto hodnocení může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální hodnocení žáka.

Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Zde se ukáže, jak žáci zvládli předchozí učivo a zda jsou připraveni na další náročnější látku.

2.3 Sebehodnocení

Sebehodnocení je nejdůležitější složkou sebepojetí, která patří k poznávacím aspektům našeho já.

Sebepojetí je v podstatě to, jak každý člověk nazírá sám na sebe. Zároveň je subjektivním obrazem sebe sama a je rozhodující už u chování a jednání dětí, ačkoli většinou je ještě značně poznamenán vnějším hodnocením jejich blízkých. Budování kvalitního subjektivního obrazu sebe sama souvisí s nepodléháním názorům druhých a tvorbou vlastních vnitřních kritérií bez závislosti na kritériích ostatních. (Čačka, 1997, s. 192 - 197).

Sebehodnocení je dovednost, která je nezbytná pro kvalitní hodnocení sebe sama. Jedná se však o schopnost, s níž se dítě nerodí, tedy která není vrozená, ale kterou dítě získává v průběhu svého života.

Podle Kohoutka (2000, s. 98) je sebehodnocení charakterový rys člověka ve vztahu k sobě samému a nazývá jej jádrem osobnosti člověka. Je to nejcitlivější

a nejdynamičtější rys osobnosti a během života se mění v závislosti na proměnách osobnosti člověka. Proces sebehodnocení je založen na subjektivním srovnávání se s ostatními. Výsledkem takového srovnávání by mělo být sebeocenění (hodnota, kterou si jedinec přisuzuje). Každý z nás má tendenci usilovat o pozitivní sebehodnocení, což vede k silnému motivu snažení a jeho ohrožení vede k vytváření nejrůznějších obranných mechanismů.

„Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.“ (Košťálová, Míková, Stang, 2008, s. 62)

G. Petty (2013, s. 352) je toho názoru, že sebehodnocení a sebeoceňování slouží žákovi k uvědomění si svých silných a slabých stránek, ke stanovení cílů a k posílení pokusů o zlepšování.

Alena Rakoušová ve svém článku ² uvádí výčet zkušeností učitelů málotřídních škol, spolupracujících s Výzkumným ústavem pedagogickým, ze kterých vyplynuly výhody sebehodnocení.

Většina se shodla na tom, že při sebehodnocení žák:

- pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování),
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání,
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu,
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření,

² RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 18. 01. 2012]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.htm>

- pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení,
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje,
- uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu,
- přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní),
- získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče,
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu,
- je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů, k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě).

Podle H. Košťálové, Š. Míkové a J. Stang (2008, s. 62-63) je cílem výcviku sebehodnocení to, aby žáci dokázali samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat závěry pro budoucnost (prostřednictvím zpětné vazby). Žák by měl podle nich rozpoznat složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vlastního cíle, nebo že se k němu alespoň blíží. Dále by žák měl dokázat popsat a objasnit, proč je považuje za zvládnuté, a měl by dokázat identifikovat, co je potřeba ještě zlepšit a dodělat, aby mohl být cíl označen za splněný. Žákovi by nemělo dělat problém identifikovat, co přispělo ke splnění vytyčeného cíle popřípadě, co mu zabránilo v tom, že cíle nedosáhl. V této souvislosti by pak měl naplánovat, co příště udělá jinak, aby byla jeho práce efektivnější a považovaná za splněnou. Autorky dále uvádí, že postoje žáka hrají při hodnocení vlastní práce velkou roli a z tohoto důvodu by měl žák považovat sebehodnocení za přirozené, trvalé a využitelné při každé své práci.

2.3.1 Snížené sebehodnocení (komplex méněcennosti)

Příčiny vzniku nízkého sebehodnocení mohou být různé. Mezi objektivní handicap patří např. tělesné vady – vada řeči, nepřiměřená výška, vzhled, ...; disharmonický vývoj osobnosti, nižší inteligence, morální konflikty apod.

Kořeny vzniku komplexu méněcennosti jsou nejčastěji již v dětství, kdy si dítě pod vlivem negativního hodnocení ze strany svého okolí (zejména rodiny) začne vytvářet negativní sebehodnocení (kladný vztah k sobě samému byl utlumen pod vlivem kritiky). Díky tomu dochází k narušení rovnováhy osobnosti a vznikají nejrůznější psychické problémy. Tento stav dítěte má pak neblahý vliv i na jeho školní úspěšnost.

Záporné sebehodnocení žáků se nazývá termínem naučená bezmocnost. „*Žáci takto charakterizovaní jsou přesvědčeni, že jejich neúspěchy vždy a plně vycházejí z jejich vnitřních nedostatečných předpokladů a že při neúspěchu nelze na chodu událostí nic změnit, nemá smysl pokoušet se aktivně o nějaký zásah či změnu.*“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 173).

V prostředí školy je důležité, aby se učitel snažil zamezit pocitům méněcennosti u svých žáků. Může toho dosahovat pomocí vyzdvihování kladných rysů žáka, určením role žáka ve třídě, umožnit žákům zažít pocit úspěchu.

2.3.2 Zvýšené sebehodnocení (komplex superiority)

Zvýšené sebehodnocení má mnoho podob. Kohoutek (2000, s. 103) uvádí například narcistické (zamilování se do sebe sama), démonické (předurčení k vůdcovství), patetické (aristokratické), nekritické, furiantské (maskování méněcennosti) atd.

U jedinců s komplexem superiority je zjevná touha po uspokojení potřeby sebeuplatnění a snaha posílit vlastní postavení za každou cenu. Tito jedinci se vyznačují snahou ovládnout druhé a mít nad nimi převahu.

Při prvních příznacích se může učitel snažit přenést těžiště osobních cílů žáka na cíle sociální, které budou ve prospěch jemu i jeho spolužákům.

2.3.3 Normální sebehodnocení

Cílem každého člověka by mělo být směřování k sebehodnocení normálnímu. Jedná se o zdravé a přiměřené sebehodnocení, které je základem k získávání a rozvíjení skutečných charakterových vlastností člověka. Umožňuje mu realisticky nahlížet na sebe sama a následně i objektivně hodnotit své okolí. Mezi další vlastnosti zdravě sebevědomého člověka patří přiměřená asertivita a pravý smysl pro humor. *„Člověk se zdravým, extenzivním a stabilizovaným „já“ se dobře sociálně adaptuje, má smysl pro čest a osobní zodpovědnost. Je přesvědčený o své vlastní hodnotě, má přiměřené sociální aspirace a dovede v případě nutnosti i přímo, asertivně odvracet agresi jiných.“* (Kohoutek, 2000, s. 105-106).

Podle J. Slavíka (1999, s. 144) je pro normální sebehodnocení velmi důležité vytvořit sociální prostředí, které by se mělo vyznačovat těmito znaky:

1. Dítě je okolím oceňováno za to, jaké je. Není zde snaha o přeměny proti přirozenosti dítěte, je mu přiznáno jeho místo ve společnosti a láska k dítěti není podmíněna výkonem. *„Berte své žáky se všemi přednostmi i chybami, přestože vás občas zlobí nebo jim školní práce nejde podle vašich představ.“*
2. Dítě bychom měli naučit správně interpretovat názory druhých lidí na ně. *„Učte své žáky porozumět vašemu hodnocení i hodnocení jejich spolužáků, učte je interpretovat různé hodnotící projevy, bezděčné i záměrné.“*
3. Mezi svými skutečnými schopnostmi, dovednostmi, možnostmi a tím, jaké by chtělo být, by mělo dítě najít vhodnou míru.

2.3.4 Sebehodnocení a sociální klima třídy

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučující ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími

sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 568).

Sociální klima třídy, které vytváří především učitel svým pozitivním přístupem k žákům, jejich povzbuzováním k aktivní účasti na dění kolem nich, podporováním ke spolupráci či pomáháním si. Dobré sociální klima je „hnacím motorem žáků“, neboť pouze v příznivém třídním klimatu lze očekávat zvýšení efektivity školní práce.

Dobré sociální klima tedy pozitivně ovlivňuje a urychluje osvojování si hodnotících a sebehodnotících postupů.

2.3.5 Sebehodnocení a kooperativní učení

V kooperativním učení „dostává jedinec šanci reflektovat svoji činnost i chování ve skupině. Pokud žáci přebírají odpovědnost za vlastní učení, měli by převzít určitou odpovědnost i za jeho reflexi: znamená to nejen posunout těžiště hodnocení od učitele více ke skupině a jejím členům, ale také učit se hodnotit učební činnost a skupinovou dynamiku.“ (Kasíková, 2001, s. 132).

Kooperativní učení, na rozdíl od frontálního, dává žákům možnost práce ve skupině, hodnocení sebe sama vůči skupině i vůči jiným skupinám, dostává se mu možnosti zaujmout určitou roli ve skupině či jak se každý podílí na práci ve skupině.

Žák díky činnostem ve skupině získává individuální zkušenosti, které se podílejí na rozvoji schopnosti sebehodnotit sebe sama. Dochází pak k celkovému sociálnímu i osobnostnímu rozvoji a ke zlepšení socializace žáka.

Učitel v takovém typu výuky je pouhým pozorovatelem, zapisovatelem a koordinátorem dění ve třídě. Nijak zvlášť nezasahuje do dění mezi žáky a snaží se pochytit co nejvíce informací.

2.3.6 Sebehodnocení a orientace na zvládání požadavků

Orientace na zvládání požadavků (mastery orientation) je v podstatě postoj dětí k učení, který se u nich formuje už od raného věku. Žáci jsou od přírody zvědaví a snaží

se být ambiciózní. Učení berou jako lidskou potřebu, skrze niž zdokonalují svou osobnost.

Žáci, kteří mají výborné výsledky, jsou úspěšní a zvládají i obtížné úkoly, se mnohem lépe vyrovnávají s neúspěchy. Sebehodnocení je podle R. Fishera (1997) jedním ze způsobů, jak lze děti učit, a přitom rozvíjet jejich sebevědomí a orientaci na zvládnání.

„Soustředíme-li se při učení na výkon, aniž bychom se zároveň zaměřili na budování sebevědomí, je to pouze polovičaté vzdělávání. Sebevědomí samo o sobě nestačí, protože může vést k nekritickému sebeuspokojení. Je třeba spojit sebevědomí se sebeuvědomováním a vybudovat v dětech to, co bylo nazýváno „orientace na zvládnání.“ (Fisher, 1997, s. 141).

Učitel by se tedy měl snažit podporovat a rozvíjet sebevědomí žáků tak, aby každý žák dokázal sám najít rovnováhu mezi póly podceňování a přeceňování. U takových žáků se pak formuje objektivní pohled na jeho schopnosti a díky tomu dokáže přiměřeně ohodnotit své silné i slabé stránky, což vede ke kvalitnímu sebehodnocení.

2.3.7 Sebehodnocení a sebereflexe

Učitel by měl provádět reflexi společně se žákem. Díky této reflexi je pro žáka mnohem snazší vytvořit si dovednost sebereflexe, a tudíž zjistit své silné a slabé stránky učení, a následně hledat vhodnou cestu ke zlepšení.

„Reflexe představuje systematické objektivní zhodnocení žákovy konkrétní zkušenosti, při němž jsou často zkoumány i pocity, které žák v dané době prožíval. Zprvu provádí reflexi z větší části učitel – anebo se alespoň odehrává za jeho přítomnosti. Dlouhodobým cílem nicméně je, aby žáci byli schopni reflexe sami.“ (Petty, 2013, s. 257).

2.3.8 Funkce sebehodnocení

Podle školského zákona je jedním z obecných cílů vzdělávání také rozvoj osobnosti člověka. Ten by měl být vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními

a duchovními hodnotami pro osobní i občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.³

Z tohoto důvodu by měla škola zastávat významnou roli při budování sebehodnotících dovedností žáků a měla by žákům poskytnout veškeré aspekty sebehodnocení, aby došlo k naplnění jeho funkcí.

Při **informativní** funkci sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou jak pro učitele, tak pro rodiče.

Funkce **diagnostická** umožňuje učiteli určit pedagogickou diagnózu, která úzce souvisí se žakovým sebevědomím a učebním stylem. Je potřeba vybrat vhodné metody a formy vyučování a individualizovat výuku.

Sebehodnocení také funguje jako **kontrolní** mechanismus při plnění cílů.

Adekvátní sebehodnocení plní vždy funkci **formativní (výchovnou)** a to tak, že formuje pozitivní vlastnosti a postoje, snaží se o regulaci procesu vzdělávání, stimuluje rozvoj osobnosti žáka a je impulsem k dalšímu poznávání.

V minulosti se ještě zaváděla funkce **rozvíjející**, která se týkala rozvoje schopnosti hodnotit sebe sama, sebepojetí a sebekontroly. (Rakoušová, 2008)

Pro žáky je obtížné pochopit, co se od nich očekává, a často nemají ani přesnou představu toho, co od nich učitel v rámci sebehodnocení vyžaduje. Učitel by měl věnovat na začátku každé činnosti, kterou se žáky provádí, určitý čas na vysvětlení krátkodobých i dlouhodobých cílů. Formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení je nejdůležitější součástí plánování v procesu zavádění hodnotících aktivit do vyučování.

³ zákon č. 561/2004 Sb., [cit. 02. 03. 2012], dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-znenizakona-c-561-2004-sb>

Z. Kolář (2005, s. 142 - 156) uvádí tři dílčí etapy tohoto procesu, které by měly posloužit k zjednodušení a pochopení procesu sebehodnocení:

a) hodnotící činnost pedagoga

Kvalitního sebehodnocení lze podle Z. Koláře dosáhnout prostřednictvím rozumně a cíleně prováděného hodnocení učitele. Důležitou činností je tedy aktivita učitele, která se prolíná s kolektivním posuzováním výsledků skupiny a s plánováním postupů při řešení učebních úloh. Základním stavebním prvkem by se mělo stát formativní, tj. průběžné, hodnocení, které by mělo vést k autentickému a autonomnímu sebehodnocení žáka, protože díky formativnímu hodnocení se žák dozví, co je v jeho práci dobře, co má dále rozvíjet a co je špatně. Toto hodnocení ze strany učitele později přechází v hodnocení samotným žákem, který díky učiteli zná své silné a slabé stránky.

b) spolupráce učitele a žáků při hodnocení

Vzájemná spolupráce mezi učitelem a žákem by měla navazovat na předchozí etapu, kdy hodnotí pouze učitel za pomoci žáků. Tyto aktivity a celkovou spolupráci je potřeba provádět v prostředí, kde převládá dobré sociální klima, protože učitel by měl žáky povzbuzovat, podporovat a zapojovat je do dění kolem nich.

Dobré sociální klima se podle Z. Koláře odvíjí od:

- atmosféry vzájemné důvěry,
- smyslu pro sounáležitost a komunitu,
- zapojení do procesu rozhodování,
- laskavosti a povzbuzení od vrstevníků,
- hodnověrnosti a neodsuzujícího postoje učitele,
- jasných očekávání učebních výsledků,
- možnosti zapojit se do hodnocení,

- slušnosti a spravedlnosti při účasti na třídním životě.

Učitel není jediným aktérem, který se podílí na procesu hodnocení žáka a na utváření jeho sebehodnotících dovedností. Je důležité mezi učitelem a žákem stanovit určitá pravidla, která je nutno dodržovat, protože pak mají žáci jasnou představu o tom, co se od nich očekává.

c) sebehodnocení žáků

Zodpovědnost za své učení a zapojení do procesu učení a sebehodnocení je charakteristické pro tuto fázi. Jedná se o fázi, kdy žák nabyl kompetence k vlastnímu sebehodnocení, které je schopen bezpečně zvládnout, ví, co se od něj očekává, a je již zvyklý na proces sebehodnocení, který často provádí již automaticky. Tato fáze je charakteristická samostatností žáka a nezávislostí sebehodnotícího procesu na učiteli. Z. Kolář chápe sebehodnocení jako proces zpětné kontroly, který žáka vede:

- k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech,
- k znovuvybavení si toho, co se stalo,
- k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl,
- k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu.

Není samozřejmé, že žák zvládne sebehodnocení sám od sebe bez předchozího nácviku a pomoci. Učitel by neměl sklouznout k tomu, že bude žákům zadávat „úkoly na sebehodnocení“ nebo že jim dá pokyn k navržení známek za vlastní písemné i ústní projevy. Toto nejsou dobré příklady v budování sebehodnotících dovedností. Učitel by měl postupovat plánovitě a systematicky, měl by se často ptát otázkami „Proč?“, „Co?“ a „Jak?“.

Otázky, které žákům pomohou zjistit, v čem jsou úspěšní nebo naopak v čem se mohou do příště zlepšit, jsou podle Z. Koláře například tyto:

- Co jsem se naučil?
- Co se mi ve škole daří?
- Co si mohu ještě vylepšit?
- Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit?
- Co se chci letos naučit?
- Co mi dělá ještě trochu problémy?
- Co udělat, abych měl lepší výsledky v ...?
- Proč jsem se zlepšil v ...?
- Proč mě učitel takto hodnotil?
- Proč moje práce nedopadla dobře? apod.

2.3.9 Typy sebehodnocení

Typy sebehodnocení z hlediska frekvence

Frekvence sebehodnocení se liší dle jeho cíle a zaměření. Může probíhat na konci každé hodiny, na konci týdne, na konci měsíce, na konci čtvrtletí, po vysvědčení, na konci povinné školní docházky,... Nemusí však být využíváno pouze na konci nějakého období. Může probíhat i v průběhu jako hodnocení toho, co právě žák dělá, jaké k tomu má dispozice, jaký z toho bude mít pocit a prospěch.

Okamžité - slouží jako zpětná vazba pro učitele, který chce zjistit, jak žák vnímá úroveň svých vědomostí a porozumění osvojovanému učivu.

Při okamžitém sebehodnocení je důležité dbát na věkové zvláštnosti. Čím mladší dítě je, tím častěji by se mělo sebehodnocení provádět. Zároveň by se mělo u malých dětí provádět pod vedením učitele. Teprve s rostoucím věkem se intervaly mohou prodlužovat a sebehodnotící dovednost se může přesunout na dítě samotné.

Shrnující - probíhající na závěr vyučovací jednotky. Žáci se snaží zformulovat hodnocení toho, jak se v hodině angažovali, jaký mají z hodiny pocit, co si z hodiny odnesli. Každý dělá toto zhodnocení sám za sebe.

Shrnující - na konci tematické či projektové práce. Žáci na konci nějakého dlouhodobého projektu nebo tématu sebehodnotí své výsledky, postupy, spolupráci, organizaci celé skupiny a tématu.

Pokud se jedná o dlouhodobý projekt, je důležité provádět sebehodnocení v určitých fázích projektu, a zároveň na konci celé aktivity.

Shrnující - probíhající na závěr určitého období - koreluje s klasifikačním obdobím ve škole. Zahrnuje sebehodnocení čtvrtletní, pololetní, závěrečné. Žák se vyjadřuje k obecným otázkám týkajícím se školního úspěchu a neúspěchu. Řeší se celkové sebehodnocení uplynulého období ne sebehodnocení konkrétního tématu v konkrétním předmětu.

Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního

Sebehodnocení probíhá průběžně během školního roku závisle na formálním hodnocení. To znamená, že se stává zpětnou vazbou pro učitele, a tudíž podkladem pro oficiální hodnocení. Proto sebehodnocení může být:

Průběžné - vztahuje se ke konkrétní vyučovací hodině, je velmi detailní a vždy zacílené na nějakou dovednost či znalost. Jedná se o okamžitou evaluaci konkrétní vyučovací hodiny nebo situace.

Sumativní - shrnující hodnocení. Je zaměřeno na delší časové období (zpravidla korespondující s klasifikačním obdobím) a má rekapitulační charakter.

Jeho cílem by měla být rekapitulace dosažených výsledků, zhodnocení, vyslovení plánu na další období a zlepšení budoucích výsledků. Žáci se také nejčastěji vyjadřují k tomu, co by se rádi dozvěděli a učitel dle toho uzpůsobí a plánuje výuku.

Sumativní sebehodnocení může probíhat před samotným výstupem klasifikace (čtvrtletí, pololetí, konec roku), kdy plní funkci diagnostickou a dává učiteli podklad ke klasifikaci či slovnímu vyjádření. Nebo může probíhat po daném období, kdy plní zpětnovazební funkci.

Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká

Zpětná vazba pro žáka - slouží žákovi k uvědomění si míry osvojení dovedností, vědomostí, postojů a hodnot. Má mu sloužit k uvažování nad tím, jak dosáhnout vyšší úrovně a kvalitnějších poznatků. Nedílnou součástí tohoto sebehodnocení by mělo být i dosažení kvalitního sebezpoznání.

Zpětná vazba pro učitele - takové sebehodnocení má především diagnostickou funkci. Díky tomu pak učitel volí různé strategie vzdělávání a pedagogicko-psychologické práce se žákem.

Zpětná vazba pro rodiče - slouží k získání informací pro rodiče ohledně toho, jak se žák ve škole učí, co prožívá, co zvládá a kam směřuje. Je důležitým impulsem pro rozhovor, neboť dítě potřebuje vědět, že dospělí jeví zájem o jeho potřeby, problémy a celou jeho osobu. Skrze sebehodnocení dítěte pak rodiče volí různé strategie ovlivňování a motivování dítěte ke školnímu úspěchu. Pomáhají mu najít cestu uspokojení, naplnění potřeb a zajišťují jeho pocit bezpečí z harmonického prostředí.

Typy sebehodnocení z hlediska obsahu vyučování

Dle specifík vyučovaných předmětů se liší sebehodnocení žáka. V hlavních předmětech, jako jsou český jazyk a matematika, je tendence ke konkrétnímu vyjádření míry, kvantity a výkonu. Ve výchovách (HV, VV, TV,...) se objevují tendence sebehodnotit prožitek a vztah k dané činnosti. V těchto předmětech není zapotřebí

posouzení učitelem, neboť jediný, kdo se může „objektivně“ sebehodnotit je jen a pouze žák.

Důležité je vést žáky k tomu, aby neporovnávali své výsledky vzájemně a také k jejich individuálnímu posunu v dovednostech, ve kterých vynikají, i v těch, které se jim příliš nedaří.

Typy sebehodnocení z hlediska vývoje

Vychází ze specifík věku žáků jednotlivých ročníků. Schopnost sebehodnocení je závislá mj. na kognici žáka. Zpočátku mladší žáci provádějí sebehodnocení pouze symbolické, později je verbalizují.

Symbolické - jedná se o prvotní pokusy žáka o vlastní sebehodnocení. Mělo by začít již v 1. ročníku na základní škole, a to skrz grafické symboly, které žáci přiřazují k jednotlivým předmětům, znalostem a dovednostem podle toho, do jaké míry danou oblast ovládají.

Verbální - žák je již schopen sebehodnocení uchopit jak verbálně tak ústně. Nastupuje někdy kolem 5. ročníku základní školy, kdy jsou žáci již schopni vyjádřit se volně a souvisle k vlastnímu sebehodnocení. Učitelé jim tak poskytnou jen rámeček (osnovu) sebehodnocení, ke kterému se žáci volně vyjádří.

Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti

Obecné - je praktikováno na konci nějakého delšího časového úseku (čtvrtletí, pololetí, konec roku, ...), kam žáci shrnují obecné položky sebehodnocení. Týká se obecných dovedností a ne konkrétních předmětů. Obsahuje věty typu: *Naučil jsem se..., Chybují v..., Nejvíce mě potěšilo..., atd.*

Hodnocení míry na škále se týká obecných položek, např.: *Dodržuji domluvená pravidla. Nosím pomůcky a mám je vždy při sobě. Plním domácí úkoly a odevzdávám je včas.*

Konkrétní - jedná se o hodnocení dílčí činnosti či vlastních projevů v konkrétním krátkodobém časovém úseku. Hodnotí se konkrétní oblasti daného předmětu a jejich zvládnutí. Nejčastěji se používají hodnotící škály. Součástí je také hodnocení učitelů, které poskytuje zpětnou vazbu jak pro dítě, tak pro rodiče.

Typy sebehodnocení z hlediska hodnocení dílčích výstupů

Sebehodnocení dílčích dovedností - týká se určitých dovedností ať už v krátkém časovém úseku nebo v dlouhodobém horizontu. Žákovo sebehodnocení se týká například: schopnosti pracovat ve skupině, výstupu před třídou, spolupráce, výsledků činnosti, ...

Sebehodnocení klíčových kompetencí - toto sebehodnocení je zaměřeno na rozvoj klíčových kompetencí žáka skrz hodnotící vlastnosti, zpětnou vazbu a stanovení cílů. Toto sebehodnocení probíhá zhruba po třech měsících. Nezbytný je v tomto případě komentář učitele, který by měl mít co nejvyšší vypovídající hodnotu (co se podařilo, co nikoli a především zdůvodnění). Sebehodnocení zároveň probíhá průběžně po určitých časových etapách. Postupně se tak žák vyjádří ke všem kompetencím.

Sebehodnocení očekávaných výstupů - jedná se o pravidelné záznamy toho, co žák zvládl v jednotlivých vyučovacích předmětech. Využívá se taktéž hodnotících slovních škál. Je zde zahrnut i plán toho, co by měl žák zvládnout v dalším úseku vzdělávání na škole.

Typy sebehodnocení z hlediska organizace forem vyučování

Sebehodnocení ve vztahu k frontální společné práci - sleduje se podíl žáka na práci probíhající frontálně. Důležitý je nácvik sebehodnocení společně s učitelem. Až později se tento nácvik stává základem pro další hodnocení žáka v náročnějších formách vyučování (skupinová práce, projektové vyučování, ...).

Sebehodnocení ve vztahu k frontální individuální práci - samostatné - žák hodnotí, jak pracoval v rámci individuální aktivity samostatně, přičemž nezáleží na její délce.

Sebehodnocení ve vztahu ke skupinové práci - týká se sebehodnocení a hodnocení ostatními členy skupiny. Následně by měla probíhat korekce sebehodnocení, protože žák by měl mít možnost vyjádřit se k hodnocení ostatních.

Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení

Ústní - nejčastěji probíhá na konci nějaké krátké časové jednotky (vyučovací hodina), a to z kvantitativního i kvalitativního hlediska. Cílem je motivace žáka, zpětná vazba a zkvalitnění výsledků žáka. Nejčastějším prvkem ústního sebehodnocení je komunitní kruh, který je prováděn pravidelně a pod organizačním vedením učitele.

Písemné - nejčastěji probíhá na konci nějakého delšího časového úseku. Umožňuje zaznamenat pokrok žáka. Nejčastějším prvkem písemného sebehodnocení je portfolio, které si žák sám zakládá, spravuje i opatruje. Najdeme v něm nejlepší práce žáků, jejich vydařené výtvary a materiály, písemné hodnocení od učitelů, ...

Dále sem patří sebehodnotící notýsky, listy a archy, metoda volného psaní. Žáci si píšou své vlastní „vysvědčení“, které si sami vystaví podle osnovy formou písemného slovního hodnocení nebo klasifikace předmětů. Tento typ sebehodnocení je závislý na kognitivních předpokladech žáka, zpravidla se používá ve vyšších ročnících základní školy.

Typy sebehodnocení z hlediska normy, ke které se vztahují

Sebehodnocení vztahující se k societě třídy jako k normě (sociální vztahová norma) - školní třída je normou, podle které žák posuzuje své výsledky. Jeho výkon srovnává s výkony spolužáků. Toto srovnání je důsledkem učitelova posouzení, kdy každého žáka srovnává vzhledem k ostatním spolužákům ve třídě.

Tento druh sebehodnocení je velmi relevantní, neboť v podprůměrné třídě se jeví jako nadprůměrní ti žáci, kteří by v jiné třídě byli průměrní. A naopak ve třídě nadprůměrných žáků může mít potíže s prospěchem žák, který by ve třídě průměrných žáků potíže neměl.

Sebehodnocení vztahující se k psychologii žáka jako k normě (individuální vztahová norma) - spravedlivé je to hodnocení a také interiorizované sebehodnocení, které porovnává výsledky žáka s jeho minulými dosaženými výsledky a posuzuje tak vývoj žáka v čase. Žák ví, zda ho školní práce těší, naplňuje, obohacuje, zda využívá svého potenciálu a zda pracuje v rámci svých možností.

Důležité je nechat žáka, aby sám sebe náležitě zhodnotil než aplikovat necitelný zásah učitele, který může zanechat negativní následky na psychice dítěte a demotivovat ho.

K posouzení vývoje dítěte slouží jeho výsledky, kterých žák dosáhl v minulosti. Za dobrý výkon se považuje individuální zlepšení v čase.

Ve srovnání s výše uvedenou sociální normou se tato norma hodí pro žáky talentované nebo naopak prospěchově slabé.

Sebehodnocení vztahující se k logice předmětu jako k normě (kriteriální norma) - výsledky žáka nejsou posuzovány dle jeho minulých výsledků či výsledků spolužáků, ale podle určitého kritéria, kterého je nutno dosáhnout.

Problémem je hodnocení variabilních činností. Pokud hodnotíme žáka v procesu vzdělávání, pak by hlavním kritériem mělo být to, zda využil plně svého potenciálu a pracoval podle svých možností a schopností a zda využil svých silných stránek a rozvíjel své slabé stránky.

Sebehodnocení žáka je i zde ovlivňováno názory ostatních spolužáků ve třídě, proto je dobré stanovit kritéria, podle kterých bude práce žáka hodnocena. Tato kritéria musí být srozumitelná všem žákům, aby bylo sebehodnocení vůbec možné.

Kritéria by měli formulovat sami žáci, aby je vnitřně přijali. Žák musí předem znát cíl svých činností a aktivit. Kritérium slouží k porovnání aktuální úrovně s cílovou úrovní a je výsledkem dohody mezi žákem a učitelem.

Zásady pro tvorbu kritérií

- srozumitelnost
- věková přiměřenost
- společné vytvoření kritérií
- pestrost
- diferenciací obtížnosti vyučování

Nácvik sebehodnocení, které není samozřejmostí a neprobíhá živelně, nýbrž s vývojem žáka, by měl probíhat systematicky a cíleně. Umět hodnotit sám sebe je dlouhodobý proces, který je výsledkem učení. Tato dovednost je závislá na vývojových zvláštích žáků ve věku povinné školní docházky. Učitel, chce-li naučit žáka sebehodnocení, musí využívat různých typů procesů sebehodnocení a vzájemně je kombinovat tak, aby se tento proces ubíral více směry a ve výsledku se stal žákovskou kompetencí.⁴

V níže sepsané praktické části se autorka diplomové práce zabývá **sumativním** sebehodnocením, které rekapituluje klasifikační období (čtvrtletí) a je **obecného** charakteru. Neřeší se konkrétní předměty a v nich právě probíraná látka, ale jedná se o sebehodnocení, které má rekapitulační obecný charakter. Jeho cílem by mělo být shrnutí dosažených výsledků, zhodnocení, vyslovení plánu na další období a zlepšení budoucích výsledků. Žáci se také nejčastěji vyjadřují k tomu, co by se rádi dozvěděli.

Toto sebehodnocení praktikované na vybrané základní škole je prováděno **písemnou** formou do žákovské knížky. Žáci se volně a souvisle vyjadřují k tomu, v čem se jim dařilo a v čem naopak nedařilo v uplynulém čtvrtletí. Protože je tento typ

⁴ Typy sebehodnocení byly s úpravou převzaty z článku Sebehodnocení žáků od Aleny Rakoušové z metodického portálu RVP: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>

sebehodnocení závislý na kognitivních předpokladech žáků, je využíváno u žáků až na 2. stupni základní školy.

Žáci své sebehodnocení sepisují **samostatně (individuálně)** do žákovských knížek. Je jim pouze poskytnut rámec čtyř otázek, které jsou v žákovské knížce předvyplněny. Sebehodnocení by tak mělo sloužit právě jim samotným, a ne učitelům ani rodičům. Z tohoto důvodu jsou nelogické povinné podpisy jak třídního učitele, tak rodiče právě pod sebehodnocením, které žák píše **sám pro sebe**.

Takto prováděné sebehodnocení by mělo také sloužit jako **individuální vztahová norma**, neboť žák zde rekapituluje své dosažené výsledky a hodnotí sám sebe v důsledku toho, jak se v daných předmětech zlepšil či naopak. Nehodnotí se v rámci celé třídy ani podle předem stanoveného kritéria. Jedná se o jeho osobní individuální sebehodnocení, ve kterém hodnotí kvalitu svých dosažených výsledků v čase.

3 Praktická část

Pro svou empirickou studii jsem si vybrala základní školu v Praze, jejíž charakteristika je popsána v kapitole níže.

Výzkumu se zúčastnili učitelé a žáci 2. stupně základní školy s tradičním přístupem ke vzdělávání. Dotazníky byly distribuovány do tří tříd 6. ročníku, dvou tříd 7. ročníku, dvou tříd 8. ročníku a dvou tříd 9. ročníku. Výzkumu se tedy zúčastnilo 184 žáků (87 %) a 9 (53 %) učitelů z celkového počtu 211 žáků a 17 učitelů učících na 2. stupni základní školy.

Ke sběru dat byla zvolena dotazníková metoda, neboť je to metoda velmi úsporná na čas, nenáročná na distribuci i na vyhodnocení. Zároveň umožňuje anonymní odpovědi respondentů a díky tomu je možné získat reálna data (respondenti se nebojí odpovídat pravdu i na otázky týkající se jejich názoru na práci učitelů). Na škole totiž není mnoho možností, jak provést výzkum s tak velkým počtem žáků. Dotazník má také výhodu v předem promyšlených otázkách a jeho následné zpracování je rychlé. Samozřejmě jsem si vědoma nedostatků, které s sebou dotazník přináší, mezi které patří například nízká návratnost dotazníků, nepochopení otázek či snadná „sabotáž“ výzkumu ze strany respondentů.

Z důvodu velkého počtu respondentů jsem si zvolila internetové dotazování (CASI), při kterém respondent vyplňuje dotazník sám na počítači skrz aplikaci Formuláře Google.com.

Sběr dat formou dotazníku byl pilotován na náhodně vybrané třídě 7. ročníku, kdy jim v počítačové učebně byla zadána adresa online dotazníku a žáci ho během několika minut vyplnili. Objevilo se několik dotazů na obsah otázek, ale většinou spíše z důvodu toho, že žáci nevěděli, co to přesně sebehodnocení je, než že by otázka byla nevhodně formulována. Posléze byly upraveny dvě otázky. V jedné byl dvojitý zápor a druhá lehce napovídala tomu, co autorka považovala za správné.

Dotazník vznikl za pomoci vedoucího práce, a zároveň k jeho sestavení byly inspirací některé bakalářské a diplomové práce, které se podobnému tématu taktéž věnují.

V příloze jsou pak uvedeny oba dotazníky - pro žáky i pro učitele.

Návratnost dotazníků ze strany žáků (87 %) byla zajištěna spoluprací s učiteli výchov (občanská, ke zdraví, volba povolání). Ti vzali žáky do počítačových učeben (autorka přesně sestavila rozpis, aby se dostalo na každou třídu), zpřístupnili jim odkaz na online dotazník a žáci ho během několika minut sami vyplnili. Po zpětném vyhodnocení se neobjevily žádné problémy, se kterými by si daný učitel nedovedl poradit. Většinou se jednalo o technické problémy (žáci se nemohli přihlásit ke svým účtům, nefungoval jim počítač nebo nevěděli, jak přesně mají dotazník vyplňovat) nebo o nepochopení otázky z důvodu neznalosti pojmu a funkce sebehodnocení.

Návratnost dotazníků ze strany učitelů byla mírně nadpoloviční (53 %), a to z důvodu vyplnění na bázi dobrovolnosti ze strany učitelů. Autorka učitele nijak zvlášť neuháněla, nechala to čistě na jejich ochotě a vůli.

Odkaz na webové stránky, kde byl uložen dotazník pro učitele, byl zaslán na mailové adresy všech učitelů, kteří učí na 2. stupni této školy. Zároveň byl dotazník umístěn do propojeného systému počítačů na škole, kam mají přístup všichni učitelé a také do sborovny byl umístěn vzkaz s prosbou o vyplnění dotazníku. Po nějaké době, kdy bylo vidět, že ne všichni učitelé dotazník vyplnili, byl opět rozeslán mail všem učitelům 2. stupně, aby jim připomněl prosbu o vyplnění dotazníku k diplomové práci.

3.1 Vybraná základní škola

Dnes už typická základní škola v Praze se pro účely této studie vyznačuje několika zvláštnostmi. Od roku 2015 zde funguje sebehodnocení formou čtvrtletního zamyšlení (rekapitulace) úspěchů i neúspěchů žáků, a to formou zápisu do speciálně vyhrazených stran v žákovské knížce. Žákům je na tuto aktivitu vyhrazena jedna vyučovací hodina každé čtvrtletí, kdy mají možnost toto sebehodnocení provést. K dispozici je jim třídní učitel, který jim v případě nesnázi pomůže.

V žákovské knížce jsou 4 otázky, jejichž cílem je, aby se žák zamyslel nad uplynulým čtvrtletím a nějak ho zhodnotil:

- Co se ti toto čtvrtletí povedlo?
- Co se ti naopak nepovedlo?
- V čem by ses chtěl(a) zlepšit?
- Co by ses chtěl(a) dozvědět?

Přepokládá se, že žáci tento úkol zvládnou, neboť by měli být vedeni ze strany ostatních učitelů k tomu, aby byli patřičně vybaveni dovednostmi ohodnotit sebe sama.

3.2 Výsledky dotazníkového šetření

Data jsou rozdělena po jednotlivých ročnících a na závěr je ještě uvedena komparace všech ročníků mezi sebou. Na konci kapitoly je shrnutí výsledků a sesbíraných dat mezi žáky a učiteli. V přílohách jsou pak uvedeny jednotlivé grafy ke konkrétním otázkám.

3.2.1 6. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 75 žáků z 6. ročníku zúčastnilo 65 žáků, a to celkem ze tří tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 32 a dívek 33.

Máte na škole jasně stanovená pravidla pro hodnocení? (školní řád, klasifikační řád,...) ⁵

Z výsledků plyne, že většina žáků (83 %) ví o jasně stanovených pravidlech hodnocení na základní škole a pouze jeden žák odpověděl, že na škole žádná taková pravidla neexistují. V ostatních případech se jednalo o volbu odpovědi „Nevím.“.

⁵ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 1.

Když dostaneš známku, víš přesně za co? ⁶

Ani jeden ze žáků neodpověděl, že nikdy neví, za co přesně známku dostal. Většina žáků se pohybuje na kladné straně stupnice, což znamená, že když dostanou známku, tak vědí, za co přesně to bylo.

Myslíš, že je hodnocení známkami spravedlivé? ⁷

Skoro polovina žáků (49 %) odpověděla, že hodnocení známkami je spravedlivé. Zároveň je tu ale velká skupina žáků, kteří nedokáží posoudit o jeho spravedlivosti. Zde se ukazuje, že žáci nad danou problematikou přemýšlejí. Zároveň ale nedokáží najít jednoznačně správnou odpověď, zda „Ano“ či „Ne“, tak využívají možnosti „Nedokážu posoudit“.

Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější? ⁸

Pro 43 % žáků je nejnázornější hodnocení skrze známky, na což jsou od první třídy zvyklí, a s čím se setkávají každý den. Je vidět, že navštěvují tradiční školu s tradičním systémem známkování.

Druhou nejpočetnější skupinu (34 %) tvoří žáci, pro které je nejnázornější formou hodnocení fakt, že vědí, kde udělali chybu. Je jim tedy jedno, jakou formou jim to bude sděleno (slovně, písemně, známkami, ...). Hlavní pro ně je, že vědí, kde udělali chybu. V této odpovědi se skrývá potřeba žáků vědět, jak na tom jsou, co jim jde a co jim nejde (kde dělají chybu), aby se následně mohli zlepšit.

Písemné hodnocení (slovy) je zastoupeno 8 % žáků. Tento fakt je zajímavý z toho důvodu, že v dalších otázkách, kdy zjišťuji, zda si žáci umí představit školu bez známek a mají popsat, jak jinak by se hodnotilo, se nejčastěji vyskytují právě formy písemného (slovního) hodnocení.

⁶ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 2.

⁷ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 3.

⁸ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 4.

***Na hodnocení je podle tebe nejdůležitější:*⁹**

V této otázce nadpoloviční většina volí možnost: „To, že vím, kde dělám chybu“. Zde autorka studie pociťuje osobní rozpor v tom, že žáci jsou zvyklí jednat na základě zlepšení a eliminování svých chyb. Jen 15 % žáků volilo, že nejdůležitější je to, že vědí, co jim jde, což je v podstatě vyzdvihování kladných rysů žáka. Velký rozdíl mezi těmito složkami („co mi jde“ a „kde dělám chybu“) není dle autorky příznivý. Hodnocení na školách by mělo být zaměřeno na obě tyto složky. Žák by jistě měl vědět, kde dělá chybu, ale zároveň by měl vědět, jaké jsou jeho kladné rysy, co mu jde a v čem je dobrý.

Známka naopak pro žáky hraje minimální roli. Zvolilo si ji pouze 12 % žáků. To je trochu paradox, neboť žáci navštěvují základní školu, kde jsou hlavní formou hodnocení známky, a přitom pro ně známky nejsou tak důležité jako práce s chybou.

3.2.2 7. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 57 žáků ze 7. ročníku zúčastnilo 48 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 17 a dívek 31.

Výsledky žáků 7. ročníku se výrazně neliší od výsledků žáků 6. ročníku.¹⁰ Jediným nepatrným rozdílem je vnímání spravedlivosti hodnocení známkami, kdy více než polovina žáků volí odpověď „Nedokážu posoudit“.

3.2.3 8. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 38 žáků z 8. ročníku zúčastnilo 33 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 11 a dívek 22.

⁹ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 5.

¹⁰ Čtenář se může o pravdivosti přesvědčit v příloze, kde je uvedeno procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí u každé otázky (viz Obrázek 7 až Obrázek 12).

Odpovědi žáků 8. ročníku na prvních šest otázek v dotazníku se opět shodovaly s odpověďmi žáků 6. a 7. ročníku.¹¹ Rozdíl je vidět opět v odpovědích na otázku týkající se spravedlivého hodnocení známkami. Zde máme zastoupení odpovědí rozdělené skoro na přesné třetiny, což se liší s odpověďmi žáků 7. ročníku, kde žáci volili nejvíce možnost „Nedokážu posoudit“ a s odpověďmi žáků 6. ročníku, kde žáci naopak volili nejvíce možnost „Ano“. V tomto ročníku je to skoro nerozhodně, neboť odpovědi „Ano“ a „Ne“ jsou zastoupeny stejným počtem žáků a mírně převažují odpovědi „Nedokážu posoudit“, čímž se názory žáků 8. ročníku ohledně spravedlivého hodnocení známkami podobají názorům žáků 7. ročníku.

3.2.4 9. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 41 žáků 9. ročníků zúčastnilo 38 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 11 a dívek 28.

U žáků 9. ročníku se odpovědi taktéž výrazně neliší od odpovědí žáků z nižších ročníků. Nepatrné rozdíly jsou v četnostech jednotlivých otázek, neboť se v 9. ročníku najde více žáků, kteří volí i ty odpovědi, které žáci nižších ročníků volili jen v poměrně málo případech. V otázce týkající se spravedlivého hodnocení známkami je rozdělení jednotlivých odpovědí atypické oproti nižším ročníkům. Jako jediní totiž žáci 9. ročníku volili nejvíce zastoupenou odpověď „Ne“. U 6. ročníku převládala možnost „Ano“, u 7. ročníku zase odpověď „Nedokážu posoudit“ a u 8. ročníku bylo rozdělení odpovědí stejně zastoupené s lehkou převahou odpovědi „Nedokážu posoudit“.

Zde se mohlo projevit několik faktorů. Jedním z nich může být to, že žáci jsou „semletí“ systémem školství a zažili spoustu negativ, a z toho důvodu volili známky jako nespravedlivý typ hodnocení. Dalším důvodem může být i to, že na to opravdu mají takový názor. A v neposlední řadě se může jednat o snahu být originální nebo o neochotu žáků se výzkumu zúčastnit.

¹¹ Čtenář se může o pravdivosti přesvědčit v příloze, kde je uvedeno procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí u každé otázky (viz Obrázek 13 až Obrázek 18).

3.2.5 Komparace dat mezi jednotlivými ročníky

***Dokázal(a) by sis představit školu bez známek? Jak by to fungovalo?
Jak by se hodnotilo?***

Zde odpovědělo 25 žáků z 6. ročníku, že si školu bez známek nedokáží představit, a to většinou z toho důvodu, že nevědí, jakou jinou formou by se hodnotilo. Také se mezi těmito negativními odpověďmi objevoval názor, že jiné hodnocení (než známkami) není tak efektivní a nedonutí žáky se učit a zlepšovat. Celkem 14 žáků 7. ročníku odpovědělo, že si to nedokáží představit, neboť by se nikdo neučil. U několika žáků 8. ročníku se také objevují odpovědi, že by to nefungovalo nebo že žáci mají kamaráda na škole, kde se známkami nehodnotí, a to podle nich není nejlepší varianta. Znamky vidí jako objektivní hodnocení, které nedokáže nic nahradit. Přesně polovina žáků 9. ročníku si také takovou školu nedokáže představit. Nevidí možnost, jak by se žáci donutili k učení a jak by se vlastně posuzoval jejich výsledek. Dvě zajímavé odpovědi z dotazníkového šetření: „*Žáci by se neučili na věci, které by je nezajímali, ale nejspíš by je více bavilo chodit do školy.*“ a tato: „*Nikdo by se nic neučil, a tudíž by nikdo nic neuměl.*“

Zbytek žáků 6. ročníku by si to dokázal představit a navrhuje hodnocení prostřednictvím smajlíků, slovní hodnocení nebo procentuální úspěšnost. Zhruba 30 žáků ze 7. ročníku se pak vyjádřilo, že si dovedou představit školu bez známek a že by se hodnotilo ústně (slovy), body nebo procenty. Asi v 5 odpovědích z 6. ročníku se vyskytuje názor, že si to žáci dokáží představit, ale nechtějí to. Důvody jsou takové, že jsou od první třídy zvyklí na známky a nechtějí to měnit, nebo třeba že mají nějakého kamaráda/kamarádku, kteří navštěvují školu, kde se nehodnotí známkami a jim se tento systém nelíbí.

Oproti tomu většina žáků 7. ročníku by se zrušením známek neměla problém a navrhuje i alternativy, které by známky nahradili. Dokonce se objevují i odpovědi, že někdo má kamaráda/kamarádku na škole, kde známky nejsou a funguje to dobře. Zároveň ale poukazují na problém, jak se pak hodnotí třeba při přijímacích zkouškách, když nejsou žádné známky? V 8. ročníku by si pak 23 žáků z 33 dokázalo takovou školu

bez známek představit a řešení, jak zajistit hodnocení žáků, vidí ve slovním hodnocení. Jen málo z nich navrhuje hodnocení body či procenty, což byly nejčastější návrhy v nižších ročnících. Celkem 19 žáků 9. ročníku (50 %) by si tuto situaci dokázalo představit a mezi alternativní formy hodnocení uvádějí slovní hodnocení nebo procentuální hodnocení.

Dělá ti problém ohodnotit se před spolužáky?

Celkem 52 % žákům (34 žákům) z 6. ročníku dělá problém vystoupit před třídu a zvládnout se před ostatními spolužáky ohodnotit, aniž by při tom nezažívali nepříjemné pocity. Zde je důležitý fakt, že ve dvou testovaných třídách většina odpověděla, že jim ohodnocení sebe sama nedělá před třídou problém. Výsledky byly rozhozeny až po odpovědích třetí třídy, kdy opravdu velká část třídy odpověděla, že se před třídou stydí ohodnotit. Rozdělení je však stále téměř půl na půl, ale i tak je to zajímavá situace, která vede k zamyšlení. Učitelé chtějí, aby se žáci dokázali ohodnotit a většinou je vybízejí k výstupu před celou třídou, ale zároveň to žákům nepřináší žádný užitek, neboť se před kolektivem spolužáků stydí, bojí či cítí nepříjemně. V 7. ročníku je jen 26 % (12 žáků), kterým hodnocení před třídou není příjemné. Rozdíl oproti 6. ročníkům může být i v tom, že žáci 7. ročníku jsou spolu v kolektivu déle, tudíž jsou na sebe více zvyklí a lépe se znají. Oproti tomu do 6. ročníků přišlo mnoho nových žáků, což může být důvodem problému při důvěře před ostatními spolužáky. Pro 22 % (7 žáků) z 8. ročníku je nepříjemné hodnocení sebe sama před třídou. Ve srovnání se žáky 6. ročníku, kteří se stydí vystoupit před třídou, pro žáky 8. ročníku to naopak žádný problém není. Žákům 9. ročníku, kterým vadí ohodnotit se před třídou je pak 36 % (14 žáků).

Dále jen 48 % žákům (31 žákům) z 6. ročníku to vůbec nevadí a nemají s tím problém. Ve třídách 7. ročníku je však vidět, že klima třídy je příznivé, neboť žáci se nebojí ohodnotit se před kolektivem svých spolužáků. Celkem 74 % žákům (34 žákům) ze 7. ročníku to nedělá žádný problém a nebojí se říct své názory (i o vlastní osobě) před celou třídou. To samé platí i pro 78 % žáků (25 žáků) z 8. ročníku. Žákům 9. ročníku, kterým nevadí hodnocení sebe sama před třídou je pak přesně 64 % (25 žáků). Tady se opět potvrzuje fakt, že ve třídách panuje dobré třídní klima.

Zkus napsat, co se ti během tohoto školního roku ve škole povedlo?

Odpovědi na tuto otázku se velice různily, a to na základě úspěchů v jednotlivých předmětech. Nejvíce se však žáci 6. ročníku oceňovali za úspěchy v matematice a českém jazyce, kdy se jim například povedla čtvrtletní práce nebo nějaký důležitý diktát. Asi v šesti odpovědích se objevila slova jako „nic“ či „nevím“, což ukazuje na špatný styl sebehodnotící dovednosti, kdy žák není schopen na sobě najít nic, co by se mu za poslední 3 měsíce ve škole povedlo. Dalším možným důvodem, proč se tyto odpovědi v dotazníkovém šetření objevily je to, že žáci nechtěli odpovídat nebo se jim nechtělo zamyslet se opravdu nad tím, co se jim povedlo.

Žáci 7. ročníku nejvíce uváděli opět předmět matematika (přesněji čtvrtletní práce a dílčí testy). Rozdíl je, že se neobjevuje již tak častěji český jazyk. Náhradou za něj je anglický jazyk. I zde se objevují odpovědi typu „Nic“ nebo „Nevím“.

Jako v nižších ročnících, tak i v 8. ročníku, se nejčastěji objevuje předmět matematika. Žákům se povedla nejvíce písemná práce, ze které mají opravdu radost. Je tu i 5 odpovědí, ve kterých si žáci myslí, že se jim toto čtvrtletí povedl dějepis.

Na tuto otázku většina žáků 9. ročníku odpověděla, že se jim podařilo zlepšit matematiku. Začínají se tu objevovat i odpovědi typu: „Pražský globus“, „dějepisná olympiáda“, „nedostat žádnou pětku“, „nemít z žádného předmětu trojku“ apod. Žáci již nepřemýšlejí o škole jako o souhrnu předmětů, které jim jdou a které naopak ne. Postupně se dokáží ocenit i za úspěchy, které souvisí s jejich schopnostmi a dovednostmi.

Zkus naopak napsat, co se ti během tohoto školního roku ve škole nepovedlo?

Většinou se zde vyskytují odpovědi jako matematika a český jazyk, což je zajímavé, neboť žáci, kteří v předešlé otázce odpověděli něco jiného než matematika a český jazyk, volili právě tyto dvě možnosti v této otázce. Naopak žáci, kteří v předešlé otázce volili, že se jim povedla matematika nebo český jazyk, psali, že toto čtvrtletí jim většinou nejde přírodopis, chemie či fyzika.

Zkus napsat, v čem se chceš v novém roce (2017) ve škole zlepšit?

Tato otázka přinesla nejčastěji odpovědi, že se žáci chtějí zlepšit v předmětech, které jim nejdou. Z toho vyplývá, že nejčastějšími odpověďmi byla matematika, český jazyk a přírodopis. Objevují se zde i odpovědi typu „nevím“ nebo „nic“.

U žáků vyšších ročníků se objevují ještě odpovědi typu „Chci se zlepšit ve všem.“ Zde vyplouvá na povrch neschopnost žáků rozvrhnout si dílčí cíle, kdy žáci chtějí být nejlepší ve všem najednou, místo toho, aby se snažili o postupné zlepšování. Chtějí zlepšit vše, najednou a nejlépe hned. Jsou cílevědomí a ambiciózní, ale měli by se naučit oceňovat se i za maličkosti, a hlavně plánovat si menší (snadněji splnitelné) cíle, aby nezažívali pocit neúspěchu z toho, že nezvládnou zlepšit všechny předměty ve škole. Jedna žákyně dokonce napsala, že by chtěla zlepšit všechno, ale sama moc dobře ví, že ji nikdy všechno tak dobře nepůjde.

Myslíš si, že je důležité umět sám/sama sebe ohodnotit?

Celkem 53 žáků 6. ročníku napsalo, že jednoznačně ano. Někteří dodali, že je potřeba to umět, abychom byli v životě úspěšní, a že potřebujeme vědět, co nám jde a v čem se můžeme naopak zlepšit. Naprostá většina (45 žáků) v 7. ročníku odpověděla „Ano“, kde mezi nejčastějšími důvody bylo to, že je důležité umět říci, co mi jde a co naopak ne. Dále žáci psali, že nám to pomáhá vytvářet si vlastní názor a jedná se o nástroj ke zlepšování věcí, které nám nejdou. Celkem 29 žáků 8. ročníku odpovědělo „Ano“. Mezi důvody, proč je to důležité, se objevují věty typu: „*Abychom věděli, co nám jde a co ne.*“, „*Hodí se nám to do života.*“ nebo „*Potřebujeme to ke zlepšení.*“ Většina žáků (30) v 9. ročníku odpověděla „Ano“ a svou odpověď zdůvodňovali tím, že každý by měl vědět, v čem je dobrý, každý by se měl umět pochválit a každý by měl znát své nedostatky a vědět co může ještě zlepšovat.

Zbytek žáků 6. ročníku odpověděl, že to není důležité a své odpovědi zdůvodňovali tím, že nevědí, k čemu to popravdě je, a že je to zbytečné, popřípadě ztráta času. Jen 3 žáci ze 7. ročníku odpověděli „Nevím“ a nikdo neodpověděl „Ne“, což je

zajímavé oproti 6. ročníku, kde se mnohem více vyskytovala odpověď „Ne“. Zbytek žáků 8. ročníku odpověděl, že neví a stejně jako u 7. ročníku se neobjevila žádná odpověď „Ne“.

Devět odpovědí v 9. ročníku bylo buď „Nevím“, anebo „Ne“, přičemž důvody byly takové, že je k ničemu zapisovat sebehodnocení žáka do žákovské knížky každé čtvrtletí, protože každý z nás to stejně zvládne sám.

Věnují se učitelé ve svých hodinách vašemu sebehodnocení?

Na tuto otázku odpovědělo „Ano“ 30 žáků z 6. ročníku, 14 žáků 7. ročníku, 9 žáků z 8. ročníku a pouze 2 žáci 9. ročníku.

Celkem pak 11 žáků 6. ročníku volilo odpověď „Ne“ a ve zbytku odpovědích se objevovaly názory, že učitelé se jen občas věnují jejich sebehodnocení, a také že záleží na učiteli (někteří se tomu věnují hodně, jiní zase skoro vůbec). Jen 19 žáků 7. ročníku odpovědělo na tuto otázku „Ne“. Oproti 6. ročníku, kde převažovala odpověď „Ano“, se zde objevuje častěji odpověď „Ne“. Je to zajímavé, neboť žáci volili v mnohem větší míře možnost „Ano“ při důležitosti sebehodnocení, ale zároveň se učitelé jejich sebehodnocení ve svých hodinách nevěnují. Z 8. ročníku pak 12 žáků odpovědělo „Ne“ a stejný počet žáků (12) odpověděl, že učitelé se jejich sebehodnocení věnují jen někdy (občas). Celkem 24 žáků 9. ročníku odpovědělo „Ne“.

Zbytek žáků napsalo odpověď „Někdy“ nebo „Občas“. Objevují se tu i odpovědi, že se tomu učitelé sice nevěnují, ale žákům to vůbec nevadí. Jsou naopak rádi, že je nikdo neřeší.

Dávají vám učitelé prostor k tomu, abyste se slovně ohodnotili?

Celkem 17 žáků 6. ročníku, jen 8 žáků ze 7. ročníku, 6 žáků 8. ročníku a 2 žáci 9. ročníku odpověděli „Ano“.

Odpověď „Ne“ napsalo 22 žáků z 6. ročníku, 21 žáků 7. ročníku, 15 žáků z 8. ročníku a 26 žáků 9. ročníku.

Zbytek žáků uvádí, že učitelé jim prostor k sebehodnocení dávají jen někdy, nebo že záleží na učiteli a také na daném předmětu.

Zajímavostí je, že podle žáků 6. ročníku se jim dostává mnohem více prostoru k slovnímu ohodnocení než žákům vyšších ročníků.

Zde vyplouvá na povrch zásadní nedostatek celého systému sebehodnocení žáků, který je na škole zaveden. Dle žáků jim učitelé nedávají příliš prostoru k tomu, aby se slovně ohodnotili a posléze po nich učitelé a vedení školy chtějí, aby každé čtvrtletí napsali do žákovských knížek své sebehodnocení, které stvrzují podpisem oni sami, třídní učitel a jejich rodiče. Žáci v podstatě nejsou vedeni k tomu, aby tento čtvrtletní velký úkol zvládli a objektivně dokázali zhodnotit své úspěchy i neúspěchy, pokroky, schopnosti a dovednosti.

Také se zde objevila odpověď: „*Poslední dobou ano, ale dříve ne.*“, která je potěšující, neboť žáci navštěvují školu, která již druhým rokem podporuje rozvoj systému sebehodnocení žáků. Z této odpovědi je vidět, že opravdu nějaká snaha a podpora tu je.

Pomáhají vám učitelé s vaším sebehodnocením?

Zde vyšly najevo velmi negativní ohlasy. Celkem 34 žáků z 6. ročníku, 25 žáků ze 7. ročníku, 19 žáků 8. ročníku a 26 žáků z 9. ročníku odpovědělo, že se jim od učitelů nedostává pomoci s jejich sebehodnocením a jen velmi málo učitelů se této oblasti rozvoje žáků věnuje.

Pouze 15 žáků 6. ročníku, 13 žáků ze 7. ročníku, 7 žáků 8. ročníku a 5 žáků z 9. ročníku odpovědělo, že si myslí, že jim učitelé při tomto úkolu pomáhají.

Zbytek žáků odpovídal, že pomoci se jim dostává jen někdy (občas) a že záleží na učiteli a daném předmětu.

Představ si situaci, že by učitelé nehodnotili známkami, ale používali by třeba slovní hodnocení. Jaký vliv by to podle tebe mělo na úspěch žáků? (Svůj názor odůvodni.)

Názory žáků 6. ročníku na tento problém se lehce přiklánějí k tomu, že by slovní hodnocení bylo lepší a mělo by to velký vliv na žáky, neboť by nebyli pod takovým tlakem zejména ze strany rodičů a také kvůli srovnávání známek mezi spolužáky. Druhá (méně početná) skupina zase vidí ve zrušení známkování problém, neboť by nebylo nic, co by žáky donutilo se učit a zlepšovat se. Slovní hodnocení podle nich nestačí a také známky jsou podle nich názornější.

Žáci 7. ročníku na tuto otázku odpovídali většinou tak, že by se jim zrušení známek líbilo, ale nedokáží napsat, jak jinak by se hodnotilo, aby to bylo efektivní. Mnoho z nich uvádí jako problém i to, že by se žáci neučili a že by nebylo nic, co by je motivovalo k učení. Objevují se i názory, že známky jsou lepší a že by je nechtěli rušit. Celkem 26 žáků se pak vyjádřilo, že si takovou situaci neumí představit nebo neví, jak by to fungovalo. Zajímavý názor jednoho žáka je takový, že známka nám neřekne, jakou přesně děláme chybu. Ta nám jen řekne, že nějakou chybu děláme.

22 žáků 8. ročníku odpovědělo, že by to mělo velký vliv na žáky, neboť by věděli, kde přesně dělají chybu, v čem přesně se mají zlepšovat, a hlavně by nebyli stresováni známkami. Zbytek žáků odpověděl, že neví, a to z toho důvodu, že si nedovedou představit, jak by se hodnotilo, aby to žáky donutilo se učit a motivovalo je to.

V 9. ročníku pak 11 žáků odpovědělo, že by se úspěšnost žáků zlepšila. Mezi důvody uvádějí například to, že slovní hodnocení není tak stresující jako známky. Nejvíce žáků (22) psalo odpovědi v podstatě negativní, protože by to podle nich nikoho nedonutilo se učit a také proto, že by na to každý „kašlal“. Asi 5 žáků odpovědělo, že nevědí nebo by to podle nich nemělo žádný význam na jejich úspěch.

3.2.6 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření pro žáky

Níže je uveden graf pro srovnání odpovědí žáků napříč celým 2. stupněm v dotazníkovém šetření. Jsou zde srovnány odpovědi na uzavřené otázky z první poloviny dotazníku. Podrobně rozepsané výsledky k tomuto grafu jsou v kapitolách po jednotlivých ročnících. Obecné shrnutí celého dotazníkového šetření pro žáky i učitele je pak v kapitole „Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření“.

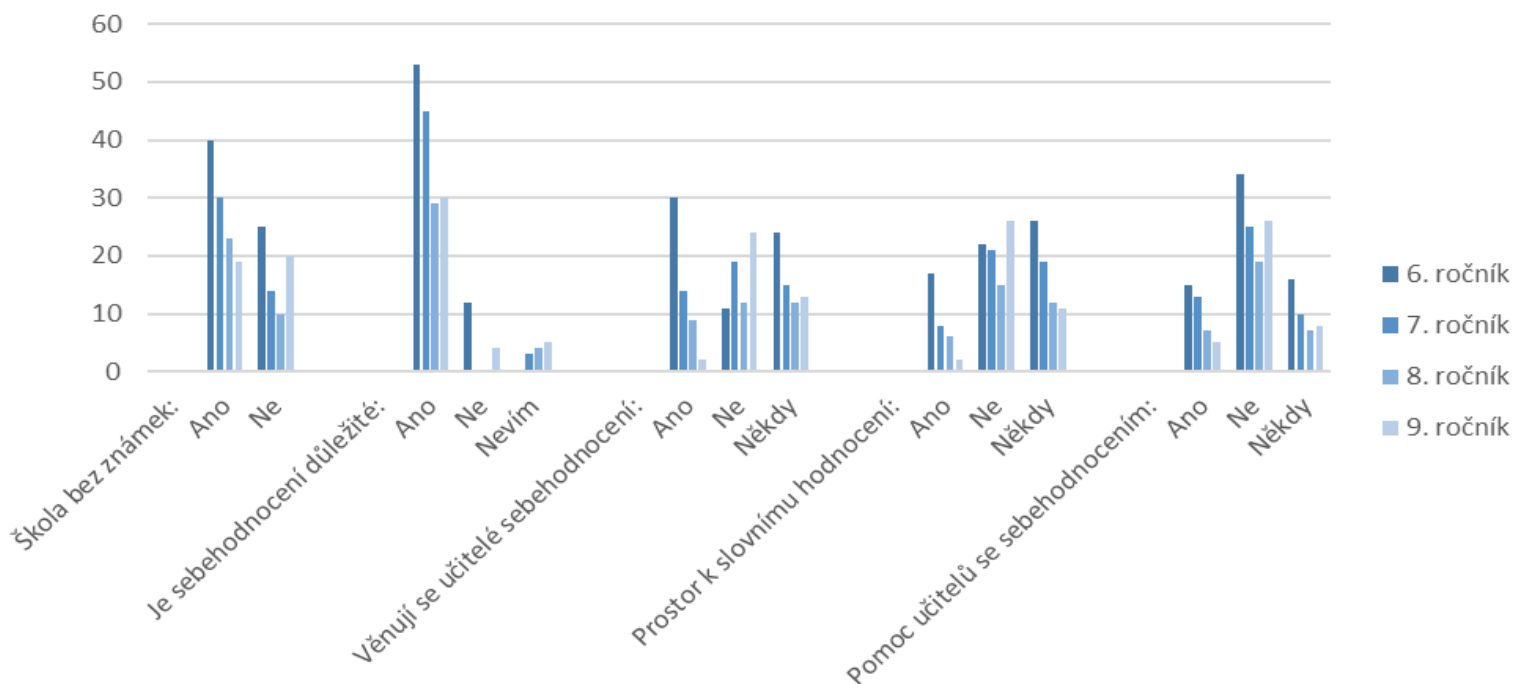


Druhou polovinu dotazníku pak tvořily otevřené otázky. Zde byla obtížnost vyhodnocení velmi těžká, neboť každá odpověď respondenta je autentická a jedinečná, z toho důvodu je složité data systematizovat. Autorka se snažila data seskupit podle pozitivního, negativního či neutrálního náboje odpovědi. Pokud respondenti odpovídali

ve stylu pozitivního ohlasu na otázku, byla odpověď vyhodnocena jako „Ano“. Pokud se jednalo o negativní reakce na otázku, byla odpověď zařazena do kategorie „Ne“. Pokud se respondent nedokázal rozhodnout, nebo neměl na danou otázku vlastní názor, byla jeho odpověď zařazena do oblasti „Někdy“/„Nevím“. Níže je uveden graf, který je pokusem o systematizaci otevřených otázek z dotazníkového šetření.

Podrobné výsledky tohoto grafu jsou rozepsány v kapitole „Komparace dat mezi jednotlivými ročníky“. Obecné shrnutí celého dotazníkového šetření pro žáky i učitele je pak v kapitole „Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření“.

Srovnání odpovědí dotazníkového šetření - otevřené otázky



3.2.7 Učitelé

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 17 učitelů vyučujících na 2. stupni základní školy zúčastnilo 9 vyučujících, z nichž všechny byly ženy. Ve všech případech se jednalo o učitelky pracující na plný pracovní úvazek a s plnou odbornou kvalifikací.

Zároveň všechny učitelky, které vyplnily dotazník, mají svou třídu, tudíž se jednalo o třídní učitelky.

Z dotazovaných učitelek mělo 33 % (3 učitelky) z nich délku praxe od 0 do 10 let. Učitelek s délkou praxe 11 až 20 let a s délkou praxe 31 až 40 let bylo v obou případech 22 % (2 učitelky). Po 11 % (1 učitelka) byly pak učitelky s délkou praxe od 21 do 30 let a od 41 a více let. ¹²

Odkaz na webové stránky, kde byl uložen dotazník pro učitele, byl osobně zaslán na mailové adresy všech učitelů, kteří učí na 2. stupni této školy. Zároveň byl dotazník umístěn do propojeného systému počítačů na škole, kam mají přístup všichni učitelé, a do sborovny byl umístěn vzkaz s prosbou o vyplnění dotazníku. Po nějaké době, kdy bylo vidět, že ne všichni učitelé dotazník vyplnili, byl opět rozeslán mail všem učitelům 2. stupně, aby jim připomněl prosbu o vyplnění dotazníku k diplomové práci.

Považujete sebehodnocení žáků za důležitou součást vyučovacího procesu?

Na tuto otázku odpověděly všechny učitelky „Ano“. Je to zajímavý fakt, neboť všechny považují sebehodnocení žáků za důležité, ale dle odpovědí žáků i odpovědí některých učitelek je zřejmé, že se ve vyučování sebehodnocení žáků moc prostoru nedává.

Příčinou mohou být rozdílné pohledy na problematiku sebehodnocení nebo nereprezentativní vzorek respondentů, kteří dotazník vyplnily. Je možné, že ho vyplnily zrovna ty učitelky, o kterých žáci vypověděli, že se jejich sebehodnocení občas/někdy věnují.

¹² Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 25.

Používáte ve své praxi sebehodnocení žáků k rozvoji jejich osobnosti? ¹³

Naprostá většina učitelek (78 %) odpověděla „Občas“, což napovídá o tom, že stále je dominantní hodnocení pomocí známek. Zbylé učitelky volily možnost „Často“ a žádná nezvolila možnost „Zřídka“.

Ve výuce používám těchto metod sebehodnocení:

Diskuze se žáky: Čtyři učitelky zvolily, že tuto možnost volí „Vždy“ a pět učitelek zvolilo, že tuto možnost volí jen „Občas“.

Individuální rozhovor se žáky: Osm učitelek volilo možnost „Občas“ a jedna učitelka zvolila možnost „Vždy“.

Sebehodnotící dotazníky (listy): Pět učitelek zvolilo, že tuto možnost nevolí „Nikdy“, tři učitelky jen „Občas“ a jedna učitelka „Vždy“.

Hry a cvičení pro rozvoj sebehodnotících dovedností: Pět učitelek zvolilo, že tuto možnost nevolí „Nikdy“ a možnosti „Vždy“ a „Občas“ zvolily u každé odpovědi dvě učitelky.

Jak často dáváte žákům prostor pro sebehodnocení? ¹⁴

Odpovědi na tuto otázku jsou velice zajímavé, neboť 44,4 % učitelek volilo, že prostor pro sebehodnocení umožňují žákům „Často“. Zároveň však ve všech ročnících žáci uváděli, že učitelé jim zpravidla nedávají moc prostoru pro jejich sebehodnocení. Otázkou je, zda žáci nevidí snahy učitelů nebo třeba o prvcích sebehodnocení nevědí, že je učitel v hodině vykonává (nedojde jim, že zrovna tohle je například situace, kdy se sebehodnotí), nebo zda učitelé nechtějí přiznat, že žákům opravdu tento prostor neposkytují? Důvodem také může být vybraný vzorek 9 učitelek, který nemusí být zcela reprezentativní. Mohly odpovídat zrovna ty učitelky, o kterých žáci vypovídali, že se jejich sebehodnocení občas (někdy) věnují.

¹³ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 26.

¹⁴ Celkové procentuální vyobrazení odpovědí je k dispozici v příloze dokumentu jako Obrázek 27.

Myslíte si, že žáci vždy rozumí známám, které od Vás dostanou? Podává Vaše hodnocení žákům zpětnou vazbu?

Ve všech 9 odpovědích se objevila odpověď „Ano“. Některé učitelky ještě upřesňují, že pokud si žák není jistý, přijde se zeptat a známka je mu vysvětlena. Většina učitelek také uvádí, že žáci přesně vědí, jaké hodnocení od nich očekávat. Je jasně dané, za kolik chyb je 1, za kolik chyb 2, atd.

Jedna paní učitelka uvedla, že pokud zkouší žáka ústně, vždy se ho zeptá, co by si dal za známku, jaké chyby dělal a co do příště vylepší. Pak se poradí ještě se třídou a teprve potom žák dostane známku.

Zde se odpovědi shodují s odpověďmi všech žáků 2. stupně, kteří vyplňovali dotazník, neboť všichni volili, že většinou vědí, za co známku dostali.

Dokáží Vaši žáci shrnout na konci hodiny látku, která se v dané hodině probírala?

Zde učitelky uvádí odpovědi jako: „Doufám“, „Většinou ano“, „Ne všichni“, „Ne vždy“. Záleží tedy na třídě, situaci a předmětu. Objevují se tu také odpovědi typu: „Na konci hodiny se snažíme vždy probíranou látku společně shrnout, a to formou cíleně a funkčně kladených otázek.“

Procvičujete v hodinách sebehodnotící dovednosti? Pokud ano, popište, jakým způsobem.

Učitelky odpovídají tak, že dávají žákům možnost ohodnotit se například při zkoušení, kdy má žák za úkol dát sám sobě známku. Dále s ním pak rozebírají chyby a formulují postup ke zlepšení. Celkem 4 učitelky odpověděly, že tyto dovednosti cíleně v hodinách nepochvičují.

Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí?

Nejvíce odpovědí bylo typu „Většinou ano“. Žáci tedy ne vždy jsou schopni vyjádřit, čemu přesně nerozumí, co jim nejde a v čem jsou třeba slabší. Objevuje se zde

i odpověď, že žáci často říkají „*Já tomu nerozumím.*“ a po dotazu paní učitelky, čemu přesně nerozumí, přijde odpověď „*Všemu.*“.

Zajímavou odpověď uvedla jiná paní učitelka, která napsala, že záleží na věku žáků. U těch starších je nutností umět vyslovovat problém jasně a srozumitelně.

Zjišťujete si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjištění využíváte?

Učitelky nejčastěji psaly, že využívají kontrolních otázek na dané téma, anebo přímo testů, které prověří, zda žáci látku pochopili. Berou to jako druh zpětné vazby pro ně samotné i pro žáky.

Umí žáci sami zhodnotit své výkony?

Šest učitelek napsalo, že většinou ano. Ve zbytku se objevovaly odpovědi typu: „Celkem ano.“ nebo „Ne všichni.“

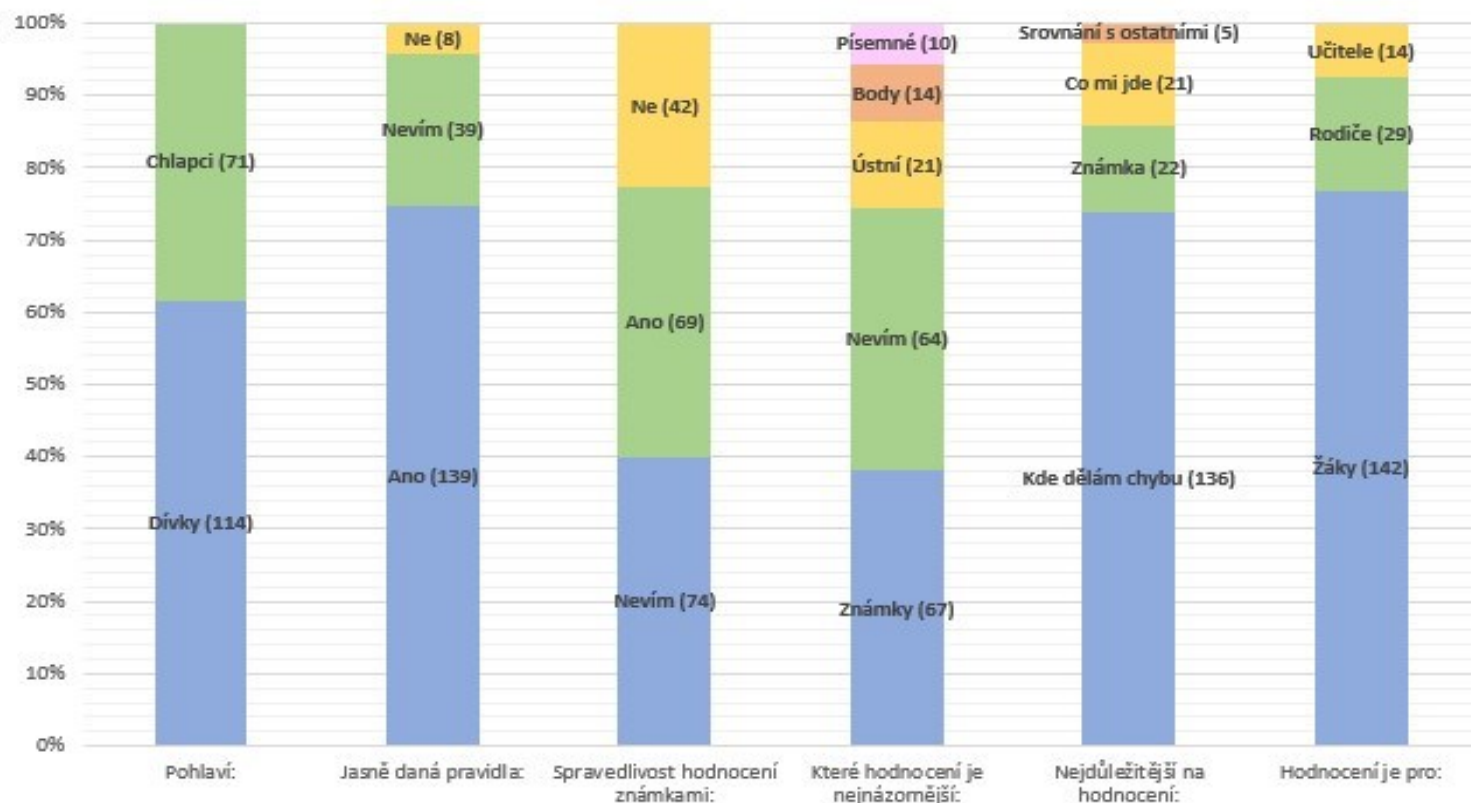
Jak žáci přistupují k sebehodnocení? Mají o něj zájem?

Celkem 4 učitelky napsaly ve svých odpovědích, že žáci o sebehodnocení nemají zájem. Některé z nich hledají odpověď, proč žáci o písemné sebehodnocení do žákovských knížek nemají zájem: „*Asi je to pro ně moc jednoduché a otravuje je to, anebo nerozumí tomu, co mají dělat.*“

V dalších odpovědích se objevuje názor, že pokud to není cílené a nucené sebehodnocení, tak o něj žáci mají zájem. V případě, že se řekne: „*Tak a teď všichni zapíšeme do žákovské knížky své vlastní sebehodnocení.*“, žáky to demotivuje a nebaví je to.

3.2.8 Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Srovnání za celý 2. stupeň ZŠ



Na grafu výše je uvedeno shrnutí uzavřených odpovědí v dotazníkovém šetření za celý 2. stupeň základní školy. Nejčastější typ odpovědi je v grafu zvýrazněn modrou barvou, druhý nejčastější typ odpovědi pak zelenou barvou apod.

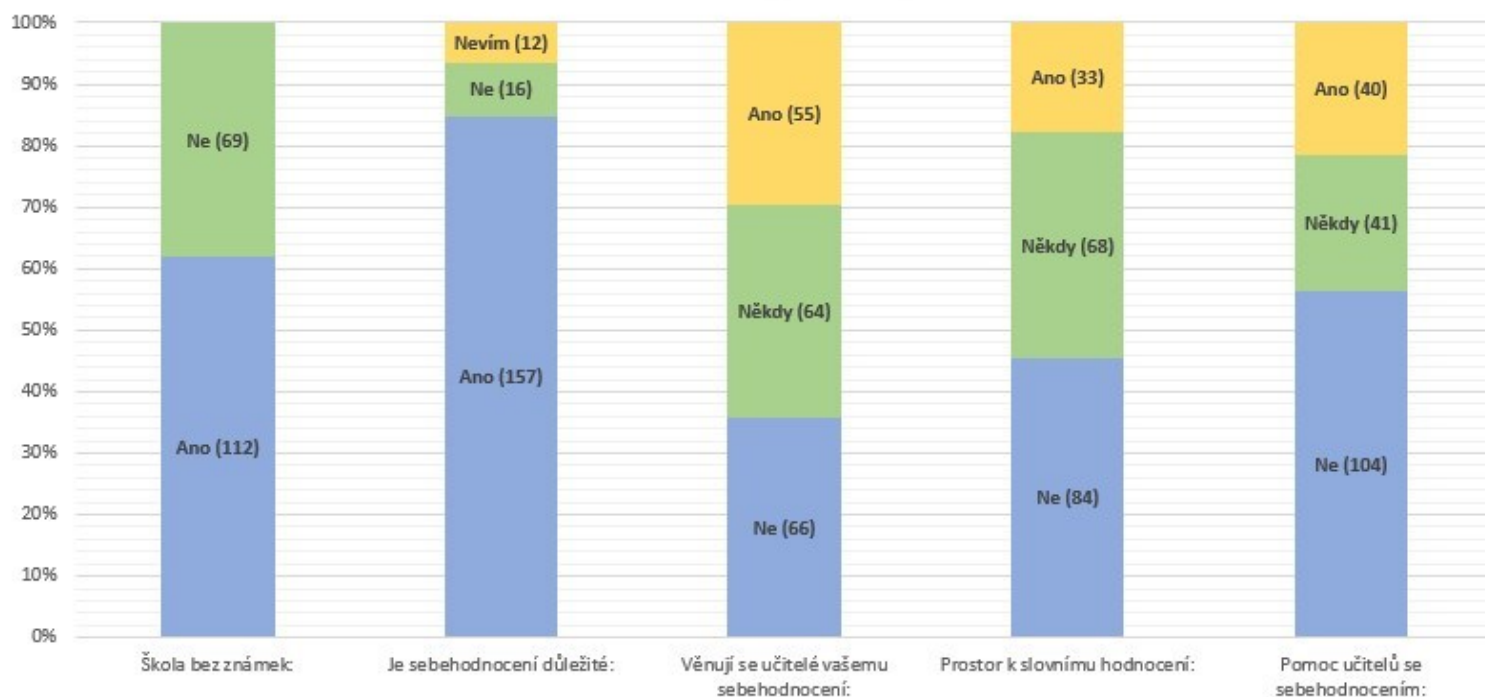
Z grafu je patrné, že dotazník vyplnilo více dívek nežli chlapců. Pro naprostou většinu žáků jsou na škole jasně daná pravidla, o kterých vědí a se kterými byli seznámeni (klasifikační řád, školní řád, ...). Skoro vyrovnané jsou odpovědi na otázku týkající se známek jako spravedlivého prostředku hodnocení. Žáci na tuto otázku volili nejčastěji odpověď „Nevím“, ale současně s rozdílem 5 odpovědí volili také odpověď „Ano“. Pro žáky je také nejnázornějším hodnocením známkování, avšak s rozdílem 3 odpovědí volili žáci taktéž odpověď „Nevím“, kdy nedokáží posoudit, který druh hodnocení je pro ně nejnázornější. Jak už bylo výše popsáno, pro naprostou většinu žáků je v hodnocení nejdůležitější to, kde dělají chybu. Až poté volili žáci možnost

„Známky“, a to s rozdílem 114 žáků. Na poslední uzavřenou otázku v dotazníkovém šetření, která se týkala toho, komu je hodnocení určeno, odpovídali žáci napříč celým druhým stupněm jednoznačně, že je určeno pro ně, až poté pro rodiče a až nakonec volili možnost „Pro učitele“.

Výsledky dotazníkového šetření u otevřených otázek ukazují na to, že většinou se odpovědi žáků mezi sebou výrazně neliší. Výjimkou mohou být odpovědi v 6. ročníku na otázku „Věnují se učitelé ve svých hodinách vašemu sebehodnocení?“, kdy většina volila odpověď „Ano“, kdežto v ostatních ročnících převažovala odpověď „Ne“.

V otázce „Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?“ se u 6., 7. a 8. ročníku objevují nejčastěji odpovědi „Ano“ nebo „Nedokážu posoudit“, kdežto u 9. ročníku převažuje jednoznačně odpověď „Ne“. Tato volba odpovědi je možná velmi ovlivněna věkem, ve kterém se žáci nacházejí (vliv hormonů, rozkolísanost, negativita, pasivita). Zároveň, ale tyto odpovědi nejsou brány na lehkou váhu.

Srovnání za celý 2. stupeň ZŠ



Na grafu výše je uvedeno shrnutí otevřených odpovědí v dotazníkovém šetření za celý 2. stupeň základní školy. Nejčtenější typ odpovědí je v grafu zvýrazněn modrou barvou, druhý nejčtenější typ odpovědí pak zelenou barvou apod.

Z grafu je viditelné, že většina žáků si dovede představit školu bez známek. Paradoxem je, že pro většinu žáků jsou nejnázornějším způsobem hodnocení právě známky. Na otázku, zda je sebehodnocení důležité téměř všichni žáci odpověděli „Ano“ a jen minimum volilo možnosti „Ne“ a „Někdy“. Skoro vyrovnané jsou odpovědi na otázku, zda se učitelé věnují sebehodnocení žáků. Nejvíce žáků psalo odpověď „Ne“, ale s rozdílem 2 odpovědí se jako druhá nejčastější odpověď objevovala možnost „Někdy“ a s rozdílem 9 odpovědí se na posledním místě ve volném stylu psaní odpovědí vyskytuje odpověď „Ano. Prostor k sebehodnocení podle dotazníkového šetření žáci nedostávají, popřípadě jen někdy. A velmi překvapivým výsledkem jsou odpovědi na otázku týkající se pomoci učitelů se sebehodnocením žáků, kdy více než polovina žáků napsala odpověď v negativním smyslu. Podle nich jim učitelé s jejich sebehodnocením vůbec nepomáhají.

Celkové shrnutí tedy je, že se odpovědi žáků napříč ročníky na problematiku hodnocení a sebehodnocení ve většině shodují a neobjevují se výrazné výkyvy.

Zajímavých výsledků pak dostáváme v případě srovnání odpovědí učitelů a žáků. Žáci totiž ve svých odpovědích uvádějí, že učitelé jim nedávají ve svých hodinách prostor pro sebehodnocení a že jim nepomáhají s jejich hodnocením. Odpovědi učitelů jsou však jiné, neboť ti se vidí v roli učitelů, kteří své žáky podporují a dávají jim prostor k jejich sebehodnocení. Nelze opomenout, že někteří žáci odpovídají tak, že pouze někteří učitelé jim pomáhají a dávají jim prostor k sebehodnocení.

Otázkou zůstává, zda žáci mají tzv. negativní pohled na věc, anebo naopak, zda učitelé nosí na očích růžové brýle. Problém může být v tom, že učitelé třeba užívají různých sebehodnotících metod, ale žáci to neberou jako formu sebehodnocení, anebo o ní vůbec nevědí. Na druhou stranu učitelé si mohou naivně myslet, že rozvíjí sebehodnotící dovednosti žáků, a přitom jen kladou obyčejné otázky, anebo nutí žáka před nedobrovolným výstupem před třídou.

Učitelé také uvádějí, že žáci nemají o sebehodnocení zájem, což některé odpovědi žáků napříč celým 2. stupněm potvrzují. Objevují se zde názory, že žáci přesně nevědí, k čemu sebehodnocení v žákovské knížce je a proč ho musí každé čtvrtletí vyplňovat. Někteří jsou i toho názoru, že by se mělo úplně zrušit (stejně jako známky).

Zde je patrný problém v systému celého sebehodnocení. Žáci jsou k sepsání písemného sebehodnocení nuceni v třídnické hodině. Všichni sborově vyplňují sebehodnocení, které pak čte třídní učitel i rodič a následně ho stvrzují svým podpisem. Žáci tak k tomuto úkolu pocítují odpor, neboť sebehodnocení nevnímají jako službu pro sebe, ale předem naplánovanou a nařízenou činnost, kterou musí splnit, aby byl klid.

3.3 Rozhovory s vybranými žáky

K rozhovorům jsem si vybrala pět žáků 7. ročníku, kteří minulý rok (6. ročník) psali čtvrtletní sebehodnocení do žákovské knížky. V další kapitole je pak popsána deskripce jejich písemného projevu v žákovských knížkách, která výrazně koreluje s otázkami kladenými v rozhovoru.

Pojmem „DOTAZUJÍCÍ“ je označena autorka této diplomové práce, která vedla rozhovory a následně je zpracovala.

„RESPONDENT 1“ je žákem 7. ročníku s průměrnými školními výsledky. Jedná se o slabšího žáka s diagnostikou několika specifických poruch učení. Mezi učiteli i spolužáky patří mezi průměrné členy třídy, kteří tam jsou, ale ničím zvláštním nevynikají.

„RESPONDENT 2“ je žákem 7. ročníku s vynikajícími školními výsledky. S jeho kázní je však problém. Vyrušuje, vykřikuje, o hodinách se nudí. Je temperamentní a nemá rád hodiny, kde se nic neděje. Neustále potřebuje pozornost učitelů i spolužáků. A to jak o přestávkách, tak o hodinách.

„RESPONDENT 3“ je žákem 7. ročníku s vynikajícími školními výsledky. Je velmi klidný, mírný a ochotný. Mezi učiteli velmi oblíbený. Žáci ve třídě k němu vzhlížejí, protože je velmi inteligentní.

„RESPONDENT 4“ je žákyní 7. ročníku s vynikajícími školními výsledky. Je velmi přátelská a přívětivá. Mezi učiteli i spolužáky je velmi oblíbená.

„RESPONDENT 5“ je žákyní 7. ročníku s průměrnými školními výsledky. Je velmi uzavřená a úzkostná. Mezi učiteli i spolužáky patří mezi průměrné členy třídy, kteří tam jsou, ale ničím zvláštním nevynikají.

RESPONDENT 1

DOTAZUJÍCÍ: „Jak ses o sebehodnocení něco dozvěděl?“

RESPONDENT 1: „Když nám to řekla paní učitelka. Vlastně, že máme psát to sebehodnocení do žákovské knížky.“

DOTAZUJÍCÍ: „A jak vám to vysvětlila?“

RESPONDENT 1: „Abychom napsali, co se nám daří, co máme zlepšit a co máme udělat pro to naše zlepšení. A co bychom se rádi naučili. Já si to moc nepamatuji.“

DOTAZUJÍCÍ: „A jaký smysl má podle tebe sebehodnocení, které jste psali každé čtvrtletí do žákovské knížky?“

RESPONDENT 1: „Upřímně nevím. Nemyslím si, že to pro mě mělo moc velký smysl vzhledem k tomu, že jsem nic z toho nedodržel.“

DOTAZUJÍCÍ: „Bavilo tě psát to sebehodnocení do žákovské knížky?“

RESPONDENT 1: „Vůbec ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „Tak zkus navrhnout něco, co by mohlo zvednout hodnotu tohoto čtvrtletního sebehodnocení.“

RESPONDENT 1: „Nevím. Vůbec. Já bych to úplně zrušil.“

DOTAZJÍCÍ: „Dobře. Jak by podle tebe mělo vypadat sebehodnocení, aby mělo smysl?“

RESPONDENT 1: „Aby to bylo anonymní. Aby si to nikdo nemohl přečíst. Možná rodiče, ale nikdo jiný.“

DOTAZUJÍCÍ: „Pro koho jsi to sebehodnocení v žákovské knížce vlastně psal?“

RESPONDENT 1: „Pro sebe, pro rodiče, pros učitele.“

DOTAZUJÍCÍ: „Myslíš, že když by si ho učitelé přečetli, že by s tím, co jsi tam napsal, souhlasili?“

RESPONDENT 1: „Myslím si, že jak kteří. U dějepisu, angličtiny a češtiny by se mnou určitě učitelky souhlasily.“

DOTAZUJÍCÍ: „Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?“

RESPONDENT 1: „Třídní učitelka. A možná trochu paní učitelka na angličtinu. Hodně se o to starala.“

DOTAZUJÍCÍ: „Týká se podle tebe sebehodnocení jen školy?“

RESPONDENT 1: „Ne. Určitě ještě naše chování obecně. Venku, doma, všude.“

DOTAZUJÍCÍ: „Myslíš si, že sem patří třeba i sporty, záliby a celkově volný čas?“

RESPONDENT 1: „Asi spíš ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „Co je pro tebe sebehodnocení? Co pro tebe znamená?“

RESPONDENT 1: „Pro mě to neznámá vůbec nic. Ani nevím, co to vlastně je.“

DOTAZUJÍCÍ: „Ve tvém sebehodnocení jsi většinou vyjmenovával předměty, které se ti daří nebo ne. Opravdu se ti daří celý předmět, nebo jsou oblasti, které ti jdou lépe a oblasti, které ti naopak moc nejdou?“

RESPONDENT 1: „Celý předmět asi ne. Jsou tam úseky, které mi třeba v angličtině jdou a které zase ne. Třeba mi jde „going to“. A v češtině mě vůbec nebaví a nejde mi čtení a slohy. Ani netuším, k čemu nám to je. A úplně nejhorší je pro mě doplňování i/y.“

DOTAZUJÍCÍ: „Tvé sebehodnocení je hodně zaměřené na předměty a chování. Myslíš si, že takto vypadá kvalitní sebehodnocení?“

RESPONDENT 1: „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „A jak by podle tebe mělo vypadat?“

RESPONDENT 1: „Podle mě by to mělo být více rozepsané. Více informací.“

DOTAZUJÍCÍ: „Také jsi napsal, že by ses chtěl naučit všechno. Myslíš si, že člověk je schopen se naučit úplně všechno na světě?“

RESPONDENT 1: „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „Tak, proč jsi to tam napsal?“

RESPONDENT 1: „Netuším. Vůbec jsem nevěděl, co tam psát, tak jsem tam napsal tohle. Teď bych tam napsal, že bych se chtěl více dozvědět z matematiky. Více rýsovat.“

DOTAZUJÍCÍ: „Proč myslíš, že tento rozhovor děláme?“

RESPONDENT 1: „Aby se to sebehodnocení, co píšeme do žákovských knížek, změnilo.“

RESPONDENT 2

DOTAZUJÍCÍ - „Jak ses o sebehodnocení něco dozvěděl?“

RESPONDENT 2 - „Asi v páté třídě, když jsme poprvé psali sebehodnocení do žákovské knížky.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ani jste to předtím nedělali v žádném předmětu?“

RESPONDENT 2 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jaký smysl má podle tebe sebehodnocení, které jste psali každé čtvrtletí do žákovské knížky?“

RESPONDENT 2 - „Asi pro mě, pro učitele i pro rodiče.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jaký?“

RESPONDENT 2 - „Abych se dozvěděl, co jsem dělal špatně, co mám dělat líp a tak.“

DOTAZUJÍCÍ - „Zkus navrhnout něco, co by mohlo zvednout hodnotu tohoto čtvrtletního sebehodnocení.“

RESPONDENT 2 - „Taky mě to nebavilo. Asi by to nemělo být povinné.“

DOTAZUJÍCÍ - „Jak by podle tebe mělo vypadat sebehodnocení, aby mělo smysl?“

RESPONDENT 2 - „Asi to rozepsat podrobněji.“

DOTAZUJÍCÍ - „Pro koho jsi to sebehodnocení v žákovské knížce vlastně psal?“

RESPONDENT 2 - „Asi pro učitele, aby věděli, v čem se chci zlepšit. Pro sebe. Možná trochu pro ty rodiče.“

DOTAZUJÍCÍ - „Když jsi pak přišel domů, řešil jsi to nějak s rodiči? Četli si to vůbec?“

RESPONDENT 2 - „Ne, vůbec.“

DOTAZUJÍCÍ - „Myslíš, že když by si ho učitelé přečetli, že by s tím, co jsi tam napsal, souhlasili?“

RESPONDENT 2 - „Asi jak kteří učitelé. Paní učitelka na angličtinu by určitě souhlasila. Na češtinu možná. Na španělštinu určitě taky.“

DOTAZUJÍCÍ - „Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?“

RESPONDENT 2 - „Tak určitě třídní učitelka. A jinak nikdo.“

DOTAZUJÍCÍ - „Týká se podle tebe sebehodnocení jen školy?“

RESPONDENT 2 - „Ne. Asi ještě to, co dělám doma pro školu. Ještě sport.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ve tvém sebehodnocení jsi většinou vyjmenovával předměty, které se ti daří nebo ne. Opravdu se ti daří celý předmět, nebo jsou oblasti, které ti jdou lépe a oblasti, které ti naopak moc nejdou?“

RESPONDENT 2 - „U zeměpisu třeba jo. Ve španělštině nebo fyzice už jen něco. Ve španělštině mi jde třeba časování sloves a nejde mi překlad.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tvé sebehodnocení je hodně zaměřené na předměty a chování. Myslíš si, že takto vypadá kvalitní sebehodnocení?“

RESPONDENT 2 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jak by podle tebe mělo vypadat?“

RESPONDENT 2 - „Asi by mělo být více rozepsané, co se mi přesně daří a co ne v těch předmětech.“

DOTAZUJÍCÍ - „Napsal jsi, že by ses chtěl naučit být alespoň 10 minut potichu, nevykřikovat, naučit se, jak nenaštvat učitele a nebýt líný. Povedlo se ti to?“

RESPONDENT 2: „Povedlo se mi to.“

DOTAZUJÍCÍ: „A co jsi pro to udělal?“

RESPONDENT 2 - „Více jsem se snažil být potichu a dávat si na to pozor.“

RESPONDENT 3

DOTAZUJÍCÍ - „Jak ses o sebehodnocení něco dozvěděl?“

RESPONDENT 3 - „Asi mi to řekla učitelka. Snad v 5. třídě s třídní učitelkou. Do žákovské.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jak přesně to probíhalo.“

RESPONDENT 3 - „Učitelka nám řekla, abychom to napsali do žákovské.“

DOTAZUJÍCÍ - „A vysvětlovala vám to nějak?“

RESPONDENT 3 - „Jo. Abychom sami sebe zhodnotili. Co chceme zlepšit.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jaký smysl má podle tebe sebehodnocení, které jste psali každé čtvrtletí do žákovské knížky?“

RESPONDENT 3 - „Abychom měli nějaký cíl. A co pro ten cíl udělám.“

DOTAZUJÍCÍ - „A myslíš si, že sebehodnocení se týká jen cílů v budoucnosti?“

RESPONDENT 3 - „Ne. Ještě to, čeho jsme už dosáhli.“

DOTAZUJÍCÍ - „A proč si myslíš, že tohle sebehodnocení musíte psát do žákovské knížky?“

RESPONDENT 3 - „To nevím.“

DOTAZUJÍCÍ - „Zkus navrhnout něco, co by mohlo zvednout hodnotu tohoto čtvrtletního sebehodnocení.“

RESPONDENT 3 - „Pár lidí to ve třídě nechtělo dělat.“

DOTAZUJÍCÍ - „Dobře. Tak zkus navrhnout něco, co by pomohlo k tomu, aby to ti lidé chtěli dělat. Aby je to i bavilo.“

RESPONDENT 3 - „Tak to nevím.“

DOTAZUJÍCÍ - „Pro koho jsi to sebehodnocení v žákovské knížce vlastně psal?“

RESPONDENT 3 - „Pro nás. Pro učitele.“

DOTAZUJÍCÍ - „A proč si myslíš, že to museli podepisovat rodiče?“

RESPONDENT 3 - „Protože to bylo i pro ně.“

DOTAZUJÍCÍ - „A mluvil jsi s nimi o tom doma?“

RESPONDENT 3 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „Myslíš, že když by si ho učitelé přečetli, že by s tím, co jsi tam napsal, souhlasili?“

RESPONDENT 3 - „Nevím. Asi jak kteří učitelé. Určitě paní učitelky na matematiku, která se mi daří, a na češtinu, která mi moc nejde, by se mnou souhlasily.“

DOTAZUJÍCÍ - „Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?“

RESPONDENT 3 - „Asi je to možný. Třeba matikářka a její pexeso.“

DOTAZUJÍCÍ - „Týká se podle tebe sebehodnocení jen školy?“

RESPONDENT 3 - „Ne. Třeba ještě sporty a volný čas.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ve tvém sebehodnocení jsi většinou vyjmenovával předměty, které se ti daří nebo ne. Opravdu se ti daří celý předmět, nebo jsou oblasti, které ti jdou lépe a oblasti, které ti naopak moc nejdu?“

RESPONDENT 3 - „Určitě tam jsou oblasti, které mi jdou a které ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tvé sebehodnocení je hodně zaměřené na předměty a chování. Myslíš si, že takto vypadá kvalitní sebehodnocení?“

RESPONDENT 3 - „Asi by tam mělo být konkrétně, co mi jde. Třeba jde mi počítání v matematice, ale nejde mi geometrie.“

DOTAZUJÍCÍ - „Napsal jsi, že by ses rád dozvěděl, jak získávat jedničky. Dozvěděl jsi se to?“

RESPONDENT 3 - „Asi se učit.“

DOTAZUJÍCÍ - „A udělal jsi pro to něco?“

RESPONDENT 3 - „Spíš ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A vyhledával sis to někde?“

RESPONDENT 3 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A proč jsi pro to nic neudělal, ani sis to třeba nevyhledal?“

RESPONDENT 3 - „Protože to nejde jen tak se naučit mít ze všeho samé jedničky.“

DOTAZUJÍCÍ - „Také jsi napsal, že se budeš učit po cestě do školy, ze školy, na trénink atd. Dodržel jsi to?“

RESPONDENT 3 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „Proč jsi to nedodržel? Co se stalo?“

RESPONDENT 3 - „Protože si neberu moc sešity domů. A po cestě do školy si radši povídám s kamarády. Asi to byl moc velký cíl. Asi by tam mělo být něco splnitelného.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tak to zkus předělat, aby to bylo splnitelné.“

RESPONDENT 3 - „Třeba, nebudu mít víc jak dvě dvojky na vysvědčení.“

DOTAZUJÍCÍ - „Proč myslíš, že tento rozhovor děláme?“

RESPONDENT 3 - „Nevím. Abychom se dozvěděli... Nevím.“

RESPONDENT 4

DOTAZUJÍCÍ: „Jak ses o sebehodnocení něco dozvěděla?“

RESPONDENT 4: „Vlastně ve škole. Někdy na začátku páté nebo šesté třídy.“

DOTAZUJÍCÍ: „A jak to probíhalo?“

RESPONDENT 4: „Dostali jsme za úkol do žákovských knížek odpovědět na ty otázky, co tam jsou.“

DOTAZUJÍCÍ: „A vysvětlovala vám to paní učitelka?“

RESPONDENT 4: „Asi jo. Dítě má hodnotit samo sebe. Říct, co mu jde a co mu nejde. Má vlastně zpytovat svědomí. Ale já si myslím, že by se to mělo dělat až od druhého stupně, protože malé děti to vůbec nechápou. A také si myslím, že by bylo lepší, kdyby to nikdo jiný nečetl. To dítě se to snaží napsat, jak nejlépe to jde, i když to není pravda. Je to těžký. Spousta dětí ani neví, co tam má psát. Jsou pod tlakem, že to budou číst rodiče, učitelé, ředitelka. Tak si tam hodně vymýšlely.“

DOTAZUJÍCÍ: „Jak by podle tebe mělo vypadat sebehodnocení, aby mělo smysl?“

RESPONDENT 4: „Možná by bylo lepší, kdyby se to psalo anonymně. A aby učitel, když by si to teda přečetl, tak aby s tím pomohl tomu dítěti. Dítě tam sice napíše, že mu něco nejde, ale samo si nepomůže, a hlavně samo nezačne dělat to, co tam napsalo.“

DOTAZUJÍCÍ: „Pro koho jsi to sebehodnocení v žákovské knížce vlastně psala?“

RESPONDENT 4: „Pro paní učitelky a pro rodiče. Rozhodně ne pro sebe, abych zpytovala svědomí.“

DOTAZUJÍCÍ: „Myslíš, že když by si ho učitelé přečetli, že by s tím, co jsi tam napsala, souhlasili?“

RESPONDENT 4: „To je právě ten problém. Ty děti se bojí tam napsat přesně to, co si myslí. Nebo aspoň já se to bojím tam psát. Takže to píšu vlastně pro ty učitele.“

DOTAZUJÍCÍ: „Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?“

RESPONDENT 4: „Třídni učitelka. V zeměpise v pracovním sešitě sice máme nějaké kroužkování o tom, jak danou látku umíme. Ale paní učitelka říkala, že to kroužkovat nemáme. Je to taky sebehodnocení.“

DOTAZUJÍCÍ: „Týká se podle tebe sebehodnocení jen školy?“

RESPONDENT 4: „Ne. Mělo by to být celkově o nás. Jak nám to jde. Když si to budou číst všichni ostatní, tak je jasný, že budeme psát jen o škole. Kdybych si to měla psát sama pro sebe, tak bych to psala úplně jinak. Napsala bych tam mnohem více věcí. Ale takhle ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „Ve tvém sebehodnocení jsi většinou vyjmenovávala předměty, které se ti daří nebo ne. Opravdu se ti daří celý předmět, nebo jsou oblasti, které ti jdou lépe a oblasti, které ti naopak moc nejdu?“

RESPONDENT 4: „Já jsem to tam spíš psala, protože jsem tam neměla co napsat.“

DOTAZUJÍCÍ: „Tvé sebehodnocení je hodně zaměřené na předměty a chování. Myslíš si, že takto vypadá kvalitní sebehodnocení?“

RESPONDENT 4: „Asi úplně ne. Asi bych tam neměla vůbec vypisovat ty předměty. Spíš bych to měla celkově shrnout jako čtvrtletí. A nemusela bych tam psát, že přírodopis něco. Matika něco. A tak.“

DOTAZUJÍCÍ: „Ve svém sebehodnocení jsi napsala, že pro zlepšení známky z češtiny se budeš více učit a budeš si vyplňovat pravopisná cvičení na internetu. Dodržela jsi to?“

RESPONDENT 4: „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ: „Proč jsi to nedodržela? Co se stalo?“

RESPONDENT 4: „To jsem tam vlastně psala taky jen proto, aby to zalichotilo tomu zraku učitelů. Já s tím potřebuji pomoci. Dítě si samo od sebe může říct, že se začne učit, ale nikdy to samo nedokáže. Potřebuje pomoc od učitelů nebo od rodičů. Hlavně u mladších dětí.“

DOTAZUJÍCÍ: „Do svého sebehodnocení jsi napsala, že se ti daří ty předměty, ve kterých máte dobrou paní učitelku. Proč si myslíš, že dobrá paní učitelka/dobrý pan učitel mají vliv na to, že jsi jejich předmět napsala do sebehodnocení?“

RESPONDENT 4: „Když učitel vyučuje zábavnou formou, tak je to mnohem lepší, než když na tebe křičí. Jsme furt ve střehu, bojíš se. To se vlastně vůbec nejde učit.“

DOTAZUJÍCÍ: „Proč myslíš, že tento rozhovor děláme?“

RESPONDENT 4: „Těžko říct. Buď proto, že vás zajímá, jak nám pomoci. Nebo nevím.“

RESPONDENT 5

DOTAZUJÍCÍ - „Jak ses o sebehodnocení něco dozvěděla?“

RESPONDENT 5 - „V první třídě. Paní učitelka nám řekla, abychom to sepsali do žákovské knížky.“

DOTAZUJÍCÍ - „Vy už jste od první třídy měli sebehodnocení v žákovské knížce?“

RESPONDENT 5 - „Jo. Nejsem si ale jistá, jestli už v první třídě, ale asi jo.“

DOTAZUJÍCÍ - „A vysvětlovala vám paní učitelka, co to je?“

RESPONDENT 5 - „Myslím, že jo.“

DOTAZUJÍCÍ - „A co tedy podle tebe je?“

RESPONDENT 5 - „Jak se sami hodnotíme. Jaké máme i sebevědomí. Jak se hodnotíme.“

DOTAZUJÍCÍ - „Jaký smysl má podle tebe sebehodnocení?“

RESPONDENT 5 - „Asi pro ostatní. Pro učitele. Vlastně ne. Pro nás. Abychom se dokázali zhodnotit.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tak když jsi začala s těmi učiteli. Proč si myslíš, že to po vás učitelé chtějí, abyste to sepisovali do žákovských knížek?“

RESPONDENT 5 - „To nevím.“

DOTAZUJÍCÍ - „Zkus navrhnout něco, co by mohlo zvednout hodnotu tohoto čtvrtletního sebehodnocení.“

RESPONDENT 5 - „Nic mě nenapadá.“

DOTAZUJÍCÍ - „Jak by podle tebe mělo vypadat sebehodnocení, aby mělo smysl?“

RESPONDENT 5 - „Ty čtyři otázky jsou asi v pohodě. Možná by tam mohla být otázka, co nás baví. V předmětech i mimo školu.“

DOTAZUJÍCÍ - „Pro koho jsi to sebehodnocení v žákovské knížce vlastně psala?“

RESPONDENT 5 - „Pro učitele, protože to po nás chtěli.“

DOTAZUJÍCÍ - „A když to bylo tedy pro učitele, psala jsi tam věci, které byly určeny pro učitele?“

RESPONDENT 5 - „Ne, to ne. Dá se říct, že jsem to udělala pro sebe, ale na nátlak učitele.“

DOTAZUJÍCÍ - „Myslíš, že když by si ho učitelé přečetli, že by s tím, co jsi tam napsala, souhlasili?“

RESPONDENT 5 - „Uvedla jsem přírodopis, protože mi vůbec nešel.“

DOTAZUJÍCÍ - „A myslíš si, že by paní učitelka s tím souhlasila, že ti přírodopis nešel?“

RESPONDENT 5 - „Asi jsem nebyla nejhorší ze třídy, ale nebyla jsem nejlepší.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ještě tam máš napsáno, že ti nejdou psát slohy.“

RESPONDENT 5 - „No, daří se mi jen tehdy, když mě baví to téma. Když mě to téma nezajímá, tak nevím, co tam psát.“

DOTAZUJÍCÍ - „Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?“

RESPONDENT 5 - „Třídní učitelka.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jak?“

RESPONDENT 5 - „V rámci třídnických hodin.“

DOTAZUJÍCÍ - „A nějaký jiný učitel?“

RESPONDENT 5 - „Možná v angličtině. Nějakou hru a říkali jsme si, jestli se nám to povedlo nebo ne. A také jsme si sami opravovali písemky. A ještě vlastně s paní učitelkou na zeměpis. V pracovním sešitě jsou takové stupnice, kam kroužkujeme, jak se nám dané cvičení povedlo.“

DOTAZUJÍCÍ - „Týká se podle tebe sebehodnocení jen školy?“

RESPONDENT 5 - „Ne, třeba ještě na kroužku. Nebo vlastně všude.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ve tvém sebehodnocení jsi většinou vyjmenovávala předměty, které se ti daří nebo ne. Opravdu se ti daří celý předmět, nebo jsou oblasti, které ti jdou lépe a oblasti, které ti naopak moc nejdou?“

RESPONDENT 5 - „Ne, něco mi jde a něco ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A v čem jsi třeba opravdu dobrá v té angličtině?“

RESPONDENT 5 - „V ničem.“

DOTAZUJÍCÍ - „A proč tady máš napsané, že se ti angličtina daří?“

RESPONDENT 5 - „No, já ale nevím, co by mi šlo. Tak všechno. Tak normálně.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tak z čeho konkrétně dostáváš ty jedničky?“

RESPONDENT 5 - „Třeba ze slovíček. A konverzace mi třeba nejde.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tvé sebehodnocení je hodně zaměřené na předměty a chování. Myslíš si, že takto vypadá kvalitní sebehodnocení?“

RESPONDENT 5 - „Ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „A jak by podle tebe mělo vypadat?“

RESPONDENT 5 - „Mělo by tam být napsáno více věcí. Podrobněji.“

DOTAZUJÍCÍ - „Tak kdybys to měla psát znovu a mělo by to být kvalitní sebehodnocení, co bys tam ještě napsala?“

RESPONDENT 5 - „Do češtiny bych dala asi, co přesně z pravopisu. A v zeměpisu bych dala, co přesně mě v něm baví.“

DOTAZUJÍCÍ - „A něco mimo školu?“

RESPONDENT 5 - „Možná judo. Nevím.“

DOTAZUJÍCÍ - „Ve svém sebehodnocení jsi napsala, že se v hodinách nehlásíš a že před každým testem máš stres. Víš, proč tomu tak je?“

RESPONDENT 5 - „Já se málo hlásím, protože se bojím, že to bude špatně a bude to divný. A taky se bojím, že pokazím test. A rodiče by byli naštvaní. Tak nějak.“

DOTAZUJÍCÍ - „Splnila jsi své předsevzetí, že si pro zlepšení známky z matematiky budeš 4x týdně počítat příklady navíc?“

RESPONDENT 5 - „Asi ne.“

DOTAZUJÍCÍ - „Proč jsi to nedodržela? Co se stalo?“

RESPONDENT 5 - „Já jsem moc neměla čas. A byla jsem líná.“

DOTAZUJÍCÍ - „A nemyslíš si, že sis dala moc velký a těžký cíl? Čtyřikrát týdně se věnovat matematice je opravdu hodně.“

RESPONDENT 5 - „Možná. Ale spíš kvůli tomu času a lenosti.“

DOTAZUJÍCÍ - „Měla jsi hezky popsané, co by ses chtěla ještě dozvědět. Dozvěděla jsi se to ve škole? Hledala sis to třeba doma na internetu nebo někde v knihovně?“

RESPONDENT 5 - „No oboje. Buď jsme se to učili, nebo jsem si to našla na internetu. Nebo mi to řekli rodiče.“

DOTAZUJÍCÍ - „Proč myslíš, že tento rozhovor děláme?“

RESPONDENT 5 - „Abyste měla to, co potřebujete do té vaší práce.“

DOTAZUJÍCÍ - „A proč si myslíš, že to potřebuji?“

RESPONDENT 5 - „Abyste nám naslouchala. Já fakt nevím.“

3.3.1 Shrnutí výpovědí z rozhovorů s vybranými žáky

Z výpovědí jednotlivých žáků 7. ročníku vyplývá, že sebehodnocení jako takové je jim předloženo jako hotová věc. Moc se nevysvětluje, moc se neřeší. Žáci povinně vyplňují sebehodnocení v žákovské knížce každé čtvrtletí o třídnické hodině. Následně se s nimi o něm již nikdo nebaví a nikdo jim nevysvětluje, co je a co není správně. Mnohdy učitelé (ani rodiče) sebehodnocení žáků v žákovské knížce nečtou, jen ho podepíší, aby byla formální stránka tohoto činu splněna.

Dalším faktem, co z rozhovorů vyplývá je to, že žáci ho vnímají jako povinnost danou školou. Mnohdy ani nevědí, co to sebehodnocení je. Jejich vysvětlení je nejčastěji toto: „*Abych uměl(a) sebe sama zhodnotit.*“

Nejdůležitější otázkou celého rozhovoru bylo, pro koho žáci své sebehodnocení píšou? Velmi často řekli, že sami pro sebe, ale vzápětí dodali, že vlastně i pro učitele a trochu pro rodiče. Někde se objevila jasná odpověď, že pro učitele, a pak byl zmíněn dodatek, že vlastně i pro sebe. Z těchto výpovědí je jasně patrné, že žáci nejsou sjednoceni v tom, komu a k čemu sebehodnocení do žákovské knížky slouží. Vnímají ho jako pokyn od učitelů, a zároveň jsou ujišťováni, že slouží jim samotným.

Nejsmutnější jsou však odpovědi na otázku „*Je na škole nějaký učitel, který se vašemu sebehodnocení věnuje a je podle tebe dobrým příkladem?*“. Zde jednoznačně všichni dotazovaní odpověděli, že sebehodnocení se věnují maximálně na třídnických hodinách s třídním učitelem, ale že jinak ostatní učitelé v ostatních předmětech se jejich sebehodnocení nevěnují. Bylo zmíněno pár útržků z hodin angličtiny (hry, hodnocení vlastní písemné práce) a z hodin zeměpisu (kroužkovácí škála v pracovním sešitě), ale jinak nezazněl žádný ucelený a propracovaný systém, který by měl žákům pomoci s jejich sebehodnocením.

Rozhovory tak potvrdily výsledky z dotazníkového šetření a spolu s doplněním rozboru čtvrtletního sebehodnocení v žákovských knížkách je patrné, že žáci opravdu nevědí, jak by mělo vypadat kvalitní sebehodnocení, co do žákovské knížky psát a jak se efektivně sebehodnotit.

Z rozhovorů je patrné, že žáci jsou kvalitního sebehodnocení schopni, ale pouze pod vedením a za pomoci učitele.

3.4 Deskripce sebehodnocení žáků 6. ročníku v žákovské knížce

Žáci na prvním i druhém stupni vybrané základní školy sepisují každé 1. a 3. čtvrtletí své sebehodnocení do žákovských knížek. Toto sebehodnocení obsahuje následující čtyři otázky:

- Co umím velmi dobře, co se mi daří?
- Co ještě mohu zlepšit?
- Co pro zlepšení udělám?
- Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)?

Úkolem žáků je na tyto otázky odpovědět na základě zamyšlení, zhodnocení a popsání jejich situace v daném čtvrtletí. Většinou k tomuto pokynu k sebehodnocení dochází před třídními schůzkami (po pedagogické radě) na třídnických hodinách s třídními učiteli žáků.

Úloha třídního učitele by měla spočívat v pomoci žákům s jejich dotazy a v citlivém vedení ke zvládnutí sebehodnocení. To však není záležitostí jen jedné vyučovací hodiny, ale je to závazek všech učitelů k tomu, aby u žáků během celého školního roku (i celé školní docházky) podporovali a rozvíjeli jejich sebehodnotící dovednosti, neboť s těmi se lidé nenarodí, těm se musí během života naučit.

Na třídních schůzkách by pak v ideálním případě mělo dojít ke konzultaci s rodiči, kteří si sebehodnocení svého dítěte přečtou v žákovské knížce a kteří ho stvrzují svým podpisem. Toto sebehodnocení podepisuje i žák s třídním učitelem, takže třídní učitel by měl být taktéž obeznámen s obsahem všech sebehodnocení žáků, kteří jsou v jeho třídě.

V příloze na obrázcích 28 až 33 se může čtenář seznámit s obsahem pěti vybraných sebehodnocení žáků 6. ročníku (letos jsou již v 7. ročníku). Dvě z nich napsala děvčata a tři z nich chlapci.

Sebehodnocení na obrázku 28 napsal RESPONDENT 1 (chlapec). Jedná se o slabšího žáka s diagnostikou několika specifických poruch učení. Na každou otázku vypsál přesně 3 odpovědi. V podstatě vyjmenoval předměty, které se mu daří a nedaří. Není zde patrné žádné hlubší zamyšlení nebo zdůvodnění toho, proč napsal zrovna tyto předměty.

U první otázky (Co umím velmi dobře, co se mi daří?) uvádí předměty, které nejsou hlavní, ale spíše doplňkové (výchovy). Naopak u druhé otázky (Co ještě mohu zlepšit?), uvádí žák oba hlavní předměty (matematiku i český jazyk). Co je zajímavé je jeho potřeba zlepšit chování, kterou ale komentuje slovy, že to nejde. Zároveň uvádí odpověď: „*Mohu zlepšit, že budu psát pořádně.*“, která poukazuje na jeho diagnostikovanou specifickou poruchu učení. U třetí otázky (Co pro zlepšení udělám?) se opět objevuje potřeba toho, učit se všemu, a zároveň uvádí snahu o slušné chování.

Ve srovnání se 3. čtvrtletím přibyl dějepis jako předmět, který žákovi jde a který má rád. U zlepšení se místo matematiky objevuje anglický jazyk a nově zde žák uvedl potřebu zlepšit soustředění a být hodný.

Jeho sebehodnocení není nijak propracované a postrádá hlubší zamyšlení. Celkově je omezeno na oblast školy, konkrétně na výčet předmětů.

Po rozhovoru se žákem je patrné, že žák nerozumí principu ani funkci sebehodnocení a pokyn pro vyplnění sebehodnocení v žákovské knížce vnímá jako nesplněný úkol, protože v podstatě vůbec nevěděl, co tam měl psát. Zvolil tedy nejjednodušší cestu (výpis předmětů).

Celkový jeho postoj k sebehodnocení vystihuje odpověď na otázku: „*Co bys v tom sebehodnocení změnil?*“, kdy uvedl, že by ho úplně celé zrušil.

Sebehodnocení na obrázku 29 psal RESPONDENT 2 (chlapec). U odpovědi na první otázku (Co umím velmi dobře, co se mi daří?) se objevuje typický výčet několika školních předmětů. Tento způsob sebehodnocení se objevuje u většiny žáků. Žáci se oceňují za ty předměty, ve kterých dosahují vynikajících výsledků. Jestliže pak mají z předmětu horší známky, vidí ho jako předmět, kde musí zapracovat a více se učit. Nerozlišují mezi tím, zda jim jde třeba v matematice počítání s desetinnými čísly, a naopak jim nejde počítání se zlomky. Pokud totiž většina probírané látky jsou ony zlomky, které žákovi moc nejdou a schytává na nich špatné známky, dojde k závěru, že mu nejde matematika a je potřeba se více učit nebo požádat o pomoc učitele, popřípadě si sehnat doučování.

Na druhou otázku (Co ještě mohu zlepšit?) pak přichází odpověď velmi podobná tomu, co bylo napsáno v první otázce. Zase zde vidíme typický výčet předmětů, ze kterých žáci mají špatné známky nebo naopak mají dobré známky, ale musí tomu věnovat velmi mnoho času a úsilí.

Na třetí otázku (Co pro zlepšení udělám?) pak žák odpovídá, že se bude více učit. Velmi častá odpověď na zlepšení školních předmětů, ze kterých mají špatné známky. Žáci pak již nerozlišují, co konkrétně se budou učit (z čeho konkrétně měli ty špatné

známky). Zajímavá je také věta: „*Také bych měl dávat více pozor ve škole.*“ Ta příliš neevokuje jeho vlastní rozhodnutí, ale spíše doporučení, které zřejmě často slychává od rodičů či učitelů.

Odpovědi na čtvrtou otázku (Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)?) jsou opět obrazem toho, co žák velmi často slyší ve svém okolí. Zřejmě často narušuje svým chováním a mluvením hodinu, a proto by se chtěl naučit být alespoň 10 minut potichu a nenaštvat učitele. V tomto případě se nemůže jednat o objektivní vnitřní kritiku jedince.

Ve srovnání se 3. čtvrtletím se ještě objevuje názor, že by žák chtěl zlepšit svůj přístup k učení a ke škole, neboť se domnívá, že je líný. Pokrok vidím také v tom, že na čtvrtou otázku odpověděl konkrétně, že se chce naučit určovat přívlastek a předmět. Konkretizuje daný problém, který zřejmě v českém jazyce má.

Sebehodnocení na obrázku 30 patří RESPONDENTOVÍ 3 (chlapec). Na první otázku (Co umím velmi dobře, co se mi daří?) se zde objevuje odpověď: „*Nevadí mi hudební výchova.*“. Tady se ukazuje zásadní nepochopení otázky a snaha něco do sebehodnocení napsat.

Jako u jednoho z mála se zde objevuje možnost zlepšení v něčem, co se nepřímo týká školní výuky. Chlapec uvedl, že by se chtěl zlepšit v plavání, což je jeho záliba mimo školu. Jen ve velmi málo odpovědích se objevuje něco, co by se netýkalo školy. Většinou žáci zaměří pozornost na školní výsledky a snaží se dosáhnout úspěchu. Postupem času se však budou sebehodnocení žáků měnit s tím, jak budou dospívat. A stále častěji se pak objevují i aktivity mimo školu, osobnostní či společenské přednosti a podobně.

Na čtvrtou otázku odpověděl, že by se chtěl dozvědět, jak dostávat jedničky. Zřejmě v životě tohoto chlapce hrají vynikající studijní výsledky velkou roli a je na školní úspěch velmi zaměřen. To je podpořeno i odpověďmi ve 3. čtvrtletí, kdy se chlapec pro zlepšení známek ve škole chce mnohem více učit (cestou na autobus, cestou ze školy, cestou na trénink atd.).

RESPONDENT 4 (dívka), která vyplňovala sebehodnocení na obrázku 31, je premiantka třídy. V jejím sebehodnocení se objevuje výrok: „*Baví mě matematika, protože máme dobrou učitelku.*“ a vzápětí je uvedena další odpověď: „*Na přírodopis máme celkem dobrou učitelku, ale přírodopis mě moc nebaví.*“ Z jejich odpovědí je zřejmé, že její pocit úspěchu v daném předmětu závisí na učiteli, který daný předmět vyučuje, a zároveň na oblibě daného předmětu.

Ve srovnání sebehodnocení v 1. čtvrtletí a ve 3. čtvrtletí jsou odpovědi na jednotlivé otázky ve 3. čtvrtletí strohé a jednodušší. Chybí zde nějaké hlubší zamyšlení a rozbor současné čtvrtletní situace.

Tato dívka v rozhovoru uvedla, že celé sebehodnocení psala vlastně pro učitele. Pokud by si ho psala doma sama pro sebe, nikdy by takto nevypadalo. Přiznala se, že cíleně psala to, o čem si myslela, že zalichotí učitelům, kteří ho budou číst.

Na obrázku 32 je uvedeno sebehodnocení RESPONDENTA 5 (dívka), u které se objevují typické odpovědi jako u většiny třídy, a to výčet předmětů, které se jí daří (ze kterých má dobré známky).

V odpovědi na druhou otázku však vidíme, že dívka dochází k zamyšlení nad tím, proč má špatné známky z matematiky, i když vše chápe. „*Blbé známky mám kvůli tomu, že mám před testem hrozný stres, a potom ho pokazím nebo prostě nerozumím zadání.*“ Tento popis situace neúspěchu v matematice je předstupněm kvalitního sebehodnocení. Žákyně pak dále rozvíjí myšlenku, co pro zlepšení známek v matematice udělá: „*Pro zlepšení matematiky si budu doma alespoň 4x týdně počítat nějaké úlohy a příklady.*“ Kvalitním sebehodnocením by byl rozbor toho, co žákyni konkrétně v matematice nejde. Bohužel žáci k tomu zřejmě nejsou vedeni, a tak dochází k zobecňování na celý předmět.

Ve srovnání s odpověďmi ve 3. čtvrtletí se zde objevuje odpověď, že by žákyně chtěla zapracovat na zlepšení přírodopisu, který jí sice moc nejde, ale baví ji.

Žákyně v rozhovoru uvedla, že sebehodnocení vyplňuje již od první třídy (do 5. třídy navštěvovala jinou základní školu). Ve srovnání s ostatními je vidět, že její

sebehodnocení je obsáhlejší, vyskytuje se zde i zdůvodnění toho, proč má špatné známky. Bohužel je stále patrné, že nechápe princip ani funkci sebehodnocení (výčet předmětů, chybí detailnější rozbor a hlubší poznání) a že si nedokáže vytyčit takové cíle, které jsou pro ni zvládnutelné.

3.4.1 Shrnutí deskripce sebehodnocení v žákovských knížkách

Celkově mají žáci problém s tím, aby vypsali, co se jim daří a co umí velmi dobře. Většinou se obsáhlejší odpovědi objevují až na druhou otázku (Co mohu ještě zlepšit?). To je zásadní problém stylu výuky, která se zaměřuje v podstatě na chyby a na to, co jednotlivcům nejde. Procvičuje se, opakuje se, znovu se vysvětluje a pozornost se věnuje většinou tomu, co nám nejde. Naopak to, co nám jde je bráno jako samozřejmost a již to není dále posilováno a podporováno. V tom by měla spočívat úloha učitelů na školách. Měli by posilovat a podporovat to, co žákům jde a v čem jsou dobří. Neměli by se zaměřovat jen na chybu, i když z chyby se má člověk poučit.

Úplně typickým stylem sebehodnocení žáků je výčet předmětů. Chybí detailní a konkrétní rozepsání toho, co jim jde a co naopak ne. Dochází tak k sebehodnocení na základě známek na vysvědčení a celkového dojmu z předmětu. Pokud má žák/žákyně z předmětu uspokojivou známku (většinou jedničku nebo dvojku), uvede předmět do kategorie „daří se mi“. Pokud však z předmětu má často špatné známky, uvede onen předmět do kategorie „nedaří se mi“.

Dalším problémem je to, že se žáci hodnotí jen v rámci školy a konkrétních předmětů. Pouze v jednom sebehodnocení zazněl cíl zlepšit se v plavání, které žák provozuje mimo školu. Ve všech ostatních případech žáci zjednodušují jejich úspěchy i neúspěchy jen na předměty. Nerozlišují, že by se jim mohlo v daném předmětu něco dařit i nedařit zároveň.

4 Závěr

Výsledky výzkumu ukazují na to, že žáci své sebehodnocení berou jako formální povinnost ze strany školy (učitelů). Sebehodnocení je pro ně jen výčet předmětů, ve kterých se jim daří nebo naopak nedaří. Nerozlišují mezi konkrétními cíli a pokroky.

Jak odpovědi z dotazníků, tak výpovědi z rozhovorů ukazují na to, že žáci nevědí, komu přesně sebehodnocení do žákovské knížky slouží, a proč ho každé čtvrtletí sepisují. Někteří jsou dokonce toho názoru, že by ho radši zrušili. Učitelé sami napsali, že sebehodnocení psané do žákovských knížek žáky otravuje a nebaví. Žáci ho vnímají jako administrativní povinnost, která je nařízena vedením školy i samotnými učiteli, a kterou musí žáci splnit.

Dále přiznali, že je jen velmi málo učitelů, kteří se jejich sebevědomí věnují (většinou třídní učitelé na třídnických hodinách), přičemž z odpovědí učitelů v dotazníkovém šetření vyplývá, že se sebehodnotícím dovednostem žáků ve svých hodinách věnují a jsou si vědomi toho, že je sebehodnocení velmi důležitou složkou žákovy osobnosti.

Faktem tak zůstává, že žáci zřejmě nejsou schopni každé čtvrtletí provádět sebehodnocení do žákovských knížek, neboť nejsou cíleně vedeni k rozvíjení svých sebehodnotících dovedností. Nemají tedy potřebné nástroje, aby tuto činnost zvládli, a proto selhávají, sebehodnocení je nebaví a připadají si, že se po nich chce nemožné.

Závěrem lze tedy doporučit vybrané základní škole, aby zvážila, případně přepracovala, systém sebehodnocení žáků do žákovské knížky. Na škodu by také nebylo společné sezení žáků a jednotlivých učitelů, kteří v dané třídě učí za účelem diskuze a vyjasnění rozdílných pohledů na věc. Jistě by bylo i výhodné zajistit více školení na téma sebehodnocení žáků a jejich účelné vedení k seberozvoji.

5 Zdroje

5.1 Literatura

ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-107-0

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

ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7

DVOŘÁK, D.: *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

HARTL, J.: *Psychologický slovník*. Praha: BUDKA, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

JURČO, M.: Problémy hodnotenia žiakov. In: *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Bratislava, SPN 1971, s. 193-204.

KALHOUS, Z., OBST, O., a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-295-8

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KOHOUTEK, R.: *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000. ISBN 80-7204-156-8

KOHOUTEK, R.: *Sebezpznání, sebehodnocení, sebevýchova*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 1997b. ISBN 80-7204-039-1

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 152 s., ISBN 978-80-73673147.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ K.: *Hodnocení a sebehodnocení žáka*. Brno: MSD, 2012.

MEZERA, A.: *Dotazníky k sebehodnocení žáka*. Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-181-6.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-075-1

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

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

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V.: *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠIMONÍK, O.: *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRUNDA, J.: *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

WILIAM, D., LEAHY, S.: *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.

ZIEGENSPECK, J.: *K problému známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

5.2 Internetové zdroje

RAKOUŠOVÁ, A.: *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál: Články [online]. 2008, [cit. 18. 03. 2018]. Dostupný z WWW:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.htm>

5.3 Bakalářské a diplomové práce

DEMLOVÁ, I.: *Problematika hodnocení žáků primární školy*. Brno: PedF MU, 1998

PALASOVÁ, A.: *Sebehodnocení žáků na 2. stupni ZŠ v hodinách cizích jazyků*. Plzeň: PedF ZCU, 2012

POLÁČKOVÁ, M.: *Formativní hodnocení*. Praha: PedF UK, 2009

TESAŘOVÁ, R.: *Hodnocení a sebehodnocení žáků druhého stupně ZŠ*, Brno: PedF MU, 2012

VAŇKOVÁ, E.: *Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*, Brno: PedF MU, 2009

5.4 Odborné články

LAUFKOVÁ, V.: Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*. [online]. 2017, 2017(2), 126-146. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

MAŠEK, J.: Sebehodnocení žáků 9. roč. ZDŠ a jeho vztah k volbě povolání. *Pedagogika* [online]. Praha, 1970, (1), 553-565. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

STRAKOVÁ, J., SLAVÍK, J.: (Formativní) hodnocení - aktuální téma. *Pedagogika*. [online]. 2013, 2013(3), 277-284. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

VAŠŤATKOVÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M.: Možné podoby autoevaluace ve školách. *Orbis Scholae* [online]. Praha, 2010, 4(1), 73-89 [cit. 2017-04-15]. DOI: Orbis Scholae. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/>

ŽLÁBKOVÁ, I., ROKOS, L.: Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*. [online]. 2013, 2013(3), 328-354. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

6 Přílohy

6.1 Dotazník pro žáky

Sebehodnocení žáků na 2. stupni vybrané základní školy - dotazník pro žáky

Dobrý den,

ráda bych vás požádala o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a vaše odpovědi poslouží jako cenný podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce, která je zaměřena na sebehodnocení žáků na 2. stupni vybrané základní školy v Praze.

Při zodpovídání otázek vycházejte prosím pouze z vlastních zkušeností.

Děkuji za spolupráci.

Šárka Nováková, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

1. Jsem:

a) dívka

b) chlapec

2. Jsem žákem:

a) 6. ročníku

b) 7. ročníku

c) 8. ročníku

d) 9. ročníku

3. Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení? (školní řád, klasifikační řád,...)

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

4. Když dostaneš známku, víš přesně, za co?

škála 1 až 5

- 1 - nikdy nevím
- 5 - vždy vím

5. Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

6. Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější?

- a) známky
- b) ústní hodnocení
- c) písemné (slovní) hodnocení
- d) body, procenta
- e) nevím, hlavní je, že vím, kde jsem udělal(a) chybu

7. Na hodnocení je nejdůležitější:

- a) to, že vím, co mi jde
- b) to, že vím, kde dělám chybu
- c) srovnání s ostatními
- d) známka

8. Hodnocení je nejdůležitější pro:

- a) učitele
- b) žáky
- c) rodiče

9. Dokázal(a) by sis představit školu bez známek? Jak by to fungovalo? Jak by se hodnotilo?

.....

10. Dělá ti problém ohodnotit se před spolužáky?

- a) ano, stydím se
- b) nevdá mi to

11. Zkus napsat, co se ti během tohoto školního roku ve škole povedlo.

.....

12. Zkus naopak napsat, co se ti během tohoto školního roku ve škole nepovedlo.

.....

13. Zkus napsat, v čem se chceš v novém roce (2017) ve škole zlepšit.

.....

14. Myslíš si, že je důležité umět sám/sama sebe ohodnotit? (Svou odpověď zdůvodni.)

.....

15. Věnují se učitelé ve svých hodinách vašemu sebehodnocení?

.....

16. Dávají vám učitelé v hodinách prostor k tomu, abyste se slovně ohodnotili?

.....

17. Pomáhají vám učitelé s vaším sebehodnocením?

.....

18. Představ si situaci, že by učitelé nehodnotili známkami, ale používali by třeba slovní hodnocení. Jaký vliv by to podle tebe mělo na úspěch žáků? (Svůj názor odůvodni.)

.....

19. Bylo pro tebe obtížné odpovědět na otázky v tomto dotazníku? (Svou odpověď zdůvodni.)

.....

6.2 Dotazník pro učitele

Sebehodnocení žáků na 2. stupni vybrané základní školy - dotazník pro učitele

Dobrý den,

ráda bych vás požádala o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a vaše odpovědi poslouží jako cenný podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce, která je zaměřena na sebehodnocení žáků na 2. stupni vybrané základní školy v Praze.

Při zodpovídání otázek vycházejte prosím pouze z vlastních zkušeností.

Děkuji za spolupráci.

Šárka Nováková, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

1. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Jak dlouho učíte?

- a) 0-10 let
- b) 11-20 let
- c) 21-30 let
- d) 31-40 let
- e) 41 a více let

3. Považujete sebehodnocení žáků za důležitou součást vyučovacího procesu?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím posoudit

4. Používáte ve své praxi sebehodnocení žáků jako účinný prostředek pro rozvoj osobnosti žáka?

- a) často
- b) občas
- c) zřídka

5. Ve své výuce využívám těchto metod sebehodnocení:

	Vždy	Občas	Nikdy
Diskuze se žáky			
Individuální rozhovor se žáky			
Sebehodnotící dotazníky (listy)			
Hry a cvičení pro rozvoj sebehodnotících dovedností			
Jiné:			

6. Pokud jste v předchozí otázce zvolili u kategorie "Jiné:" možnost "Vždy" nebo "Občas", napište zde, které jiné metody sebehodnocení žáků používáte.

.....

7. Jak často dáváte žákům prostor pro sebehodnocení?

a) často

b) občas

c) zřídka

8. Myslíte si, že žáci vždy rozumí známám, které od Vás dostanou?

.....

9. Podává Vaše hodnocení žákům zpětnou vazbu?

.....

10. Dokáží Vaši žáci na konci hodiny shrnout látku, která se v dané hodině probírala?

.....

11. Procvičujete v hodinách sebehodnotící dovednosti?

Pokud ano, popište, jakým způsobem.

.....

12. Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí?

.....

13. Zjistíte si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjišťování využíváte?

.....

14. Umí žáci sami zhodnotit své výkony?

.....

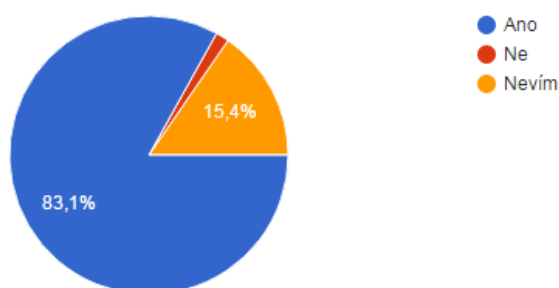
15. Jak žáci přistupují k sebehodnocení?

.....

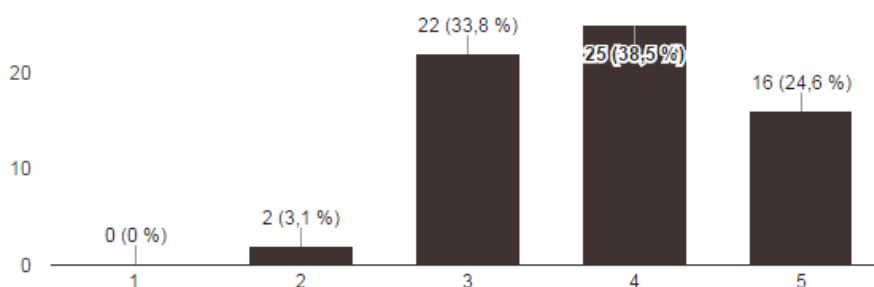
6.3 Odpovědi - 6. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 75 žáků ze 6. ročníku zúčastnilo 65 žáků, a to celkem ze tří tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 32 a dívek 33.

Obrázek 1: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení? (školní řád, klasifikační řád, ...)

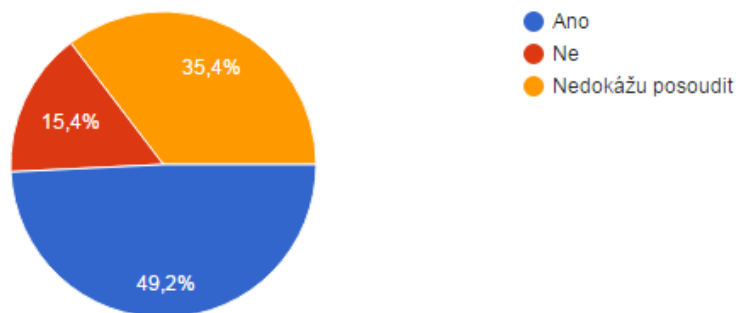


Obrázek 2: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?

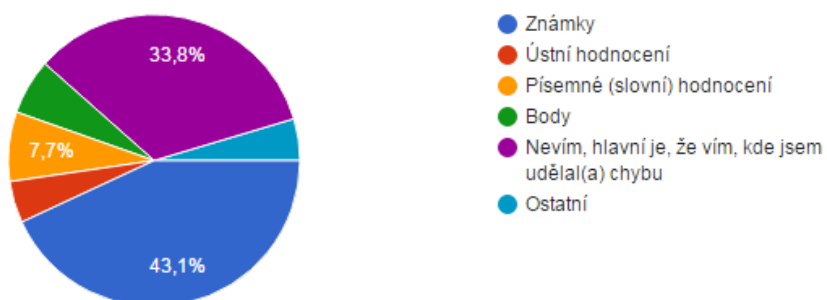


Možnost 1 je NIKDY NEVÍM, možnost 2 je VĚTŠINOU NEVÍM, možnost 3 je NĚKDY VÍM A NĚKDY NEVÍM, možnost 4 je VĚTŠINOU VÍM a možnost 5 je VŽDYCKY VÍM.

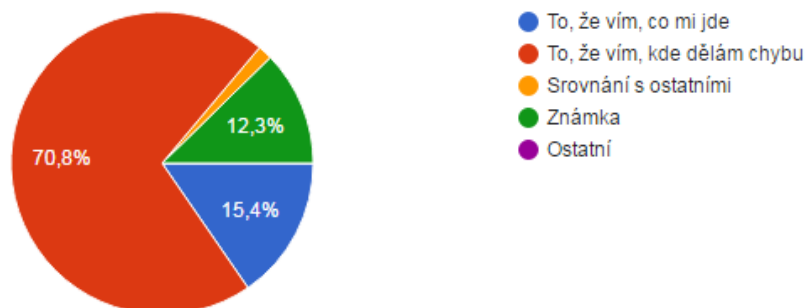
Obrázek 3: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?



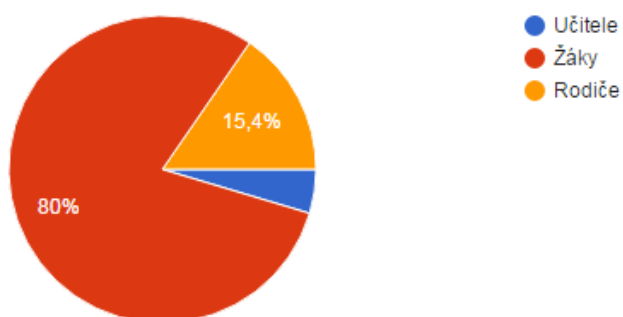
Obrázek 4: Jaké hodnocení je pro tebe nenázornější?



Obrázek 5: Na hodnocení je nejdůležitější:



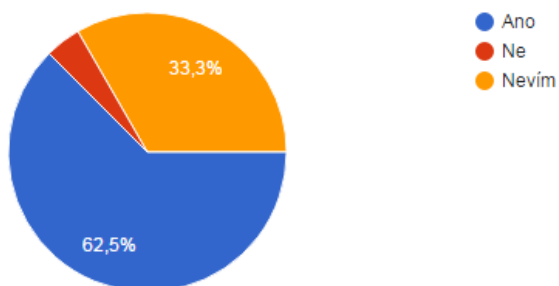
Obrázek 6: Hodnocení je nejdůležitější pro:



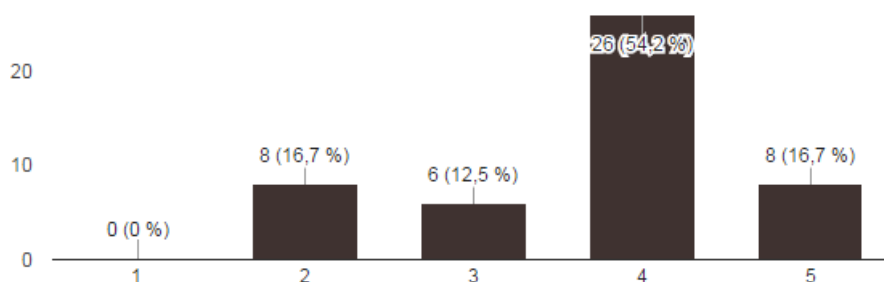
6.4 Odpovědi - 7. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 57 žáků ze 7. ročníku zúčastnilo 48 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 17 a dívek 31.

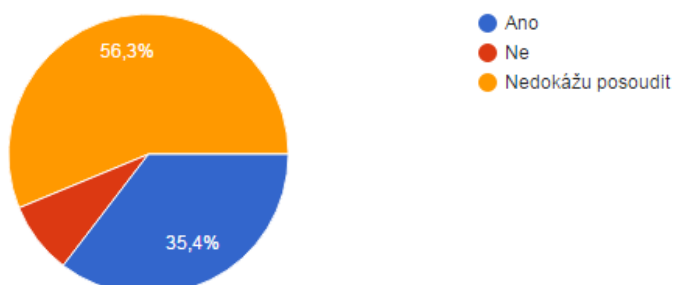
**Obrázek 7: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení?
(školní řád, klasifikační řád, ...)**



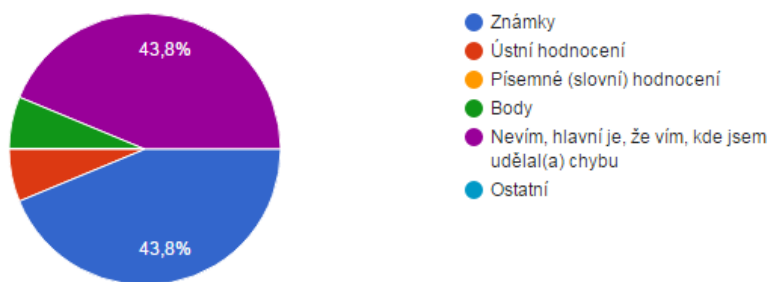
Obrázek 8: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?



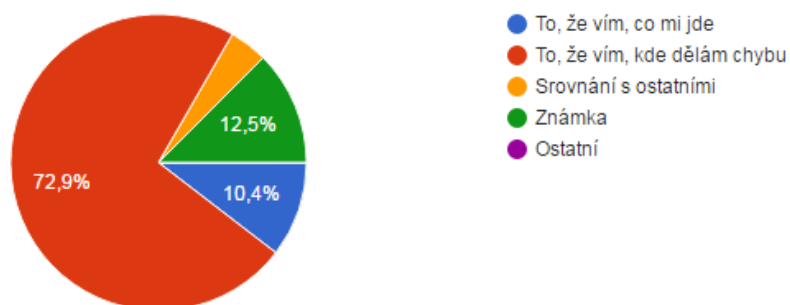
Obrázek 9: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?



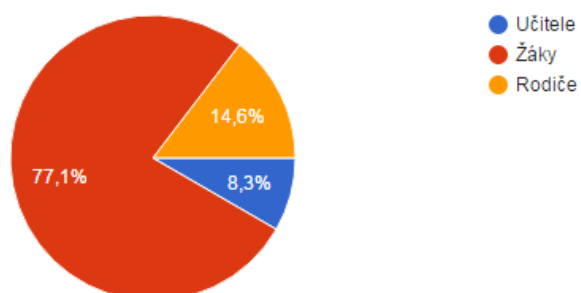
Obrázek 10: Jaké hodnocení je podle tebe nejnázornější?



Obrázek 11: Na hodnocení je nejdůležitější:



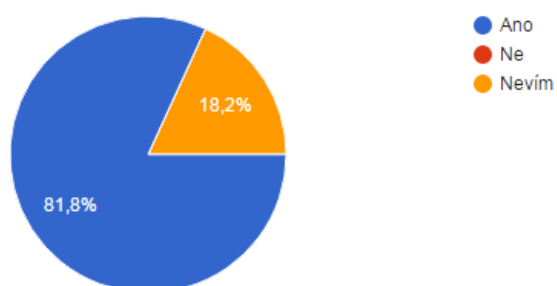
Obrázek 12: Hodnocení je nejdůležitější pro:



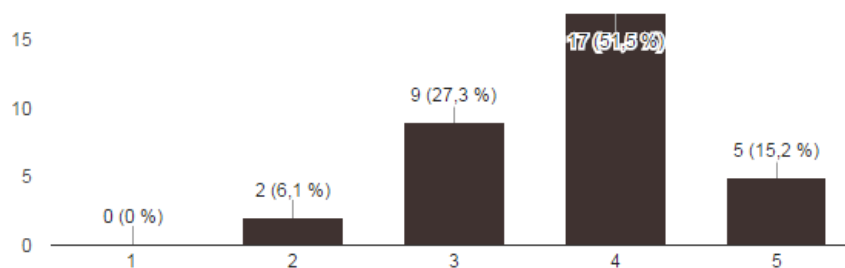
6.5 Odpovědi - 8. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 38 žáků z 8. ročníku zúčastnilo 33 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 11 a dívek 22.

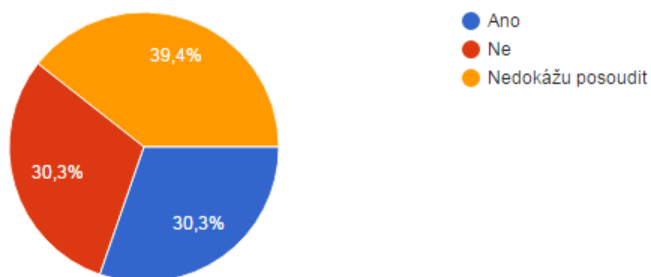
Obrázek 13: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení? (školní řád, klasifikační řád, ...)



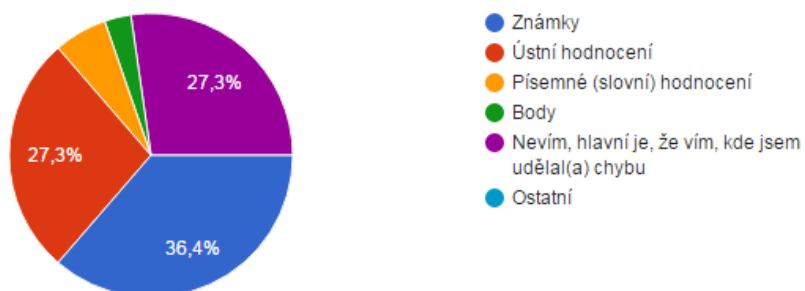
Obrázek 14: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?



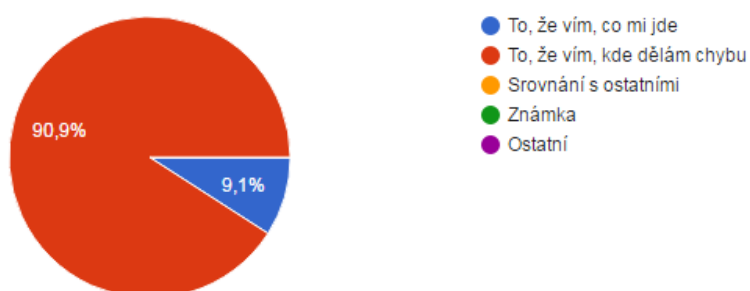
Obrázek 15: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?



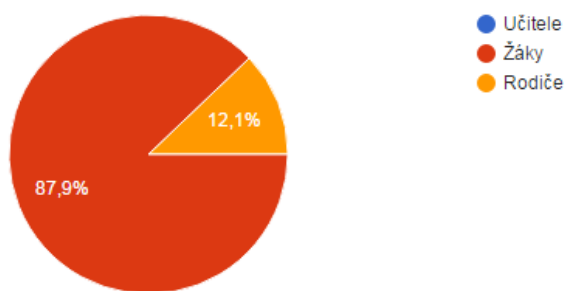
Obrázek 16: Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější?



Obrázek 17: Na hodnocení je nejdůležitější:



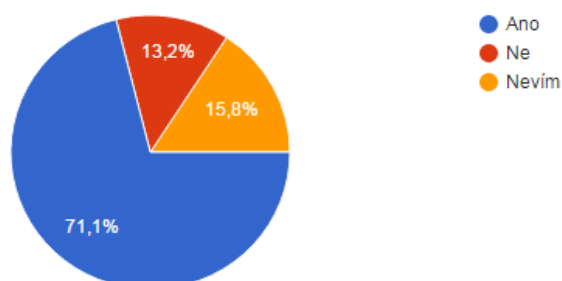
Obrázek 18: Hodnocení je nejdůležitější pro:



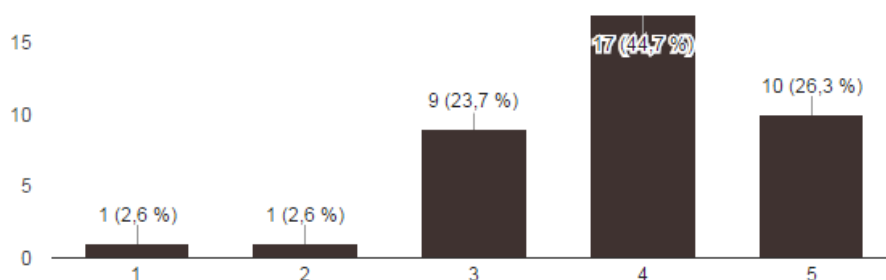
6.6 Odpovědi - 9. ročník

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 41 žáků 9. ročníků zúčastnilo 38 žáků, a to celkem ze dvou tříd. Zastoupení chlapců a dívek bylo následující. Chlapců, kteří vyplnili dotazník, bylo 11 a dívek 28.

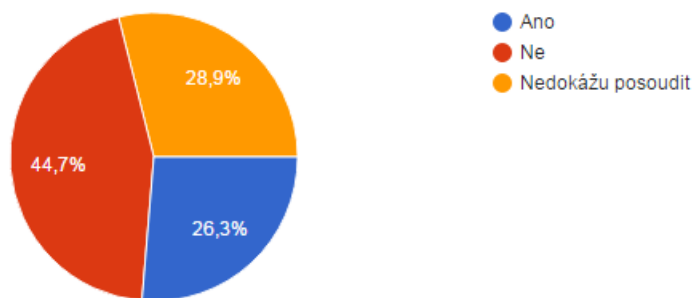
Obrázek 19: Máte na škole pevně stanovená pravidla pro hodnocení? (školní řád, klasifikační řád, ...)



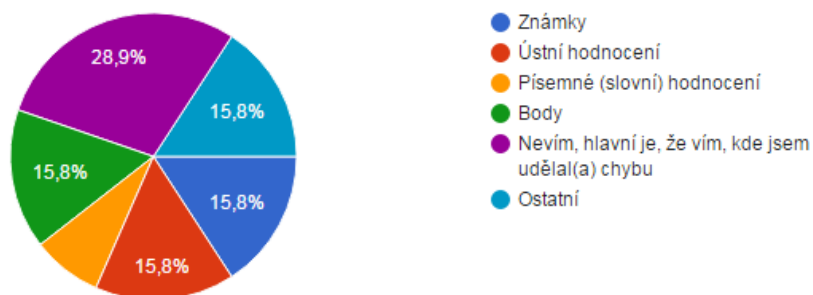
Obrázek 20: Když dostaneš známku, víš přesně, za co?



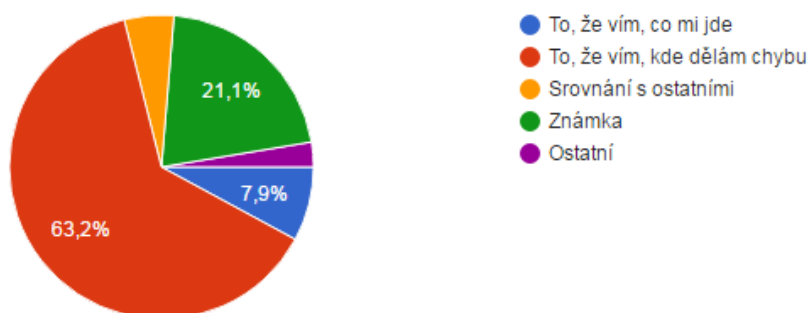
Obrázek 21: Myslíš si, že je hodnocení známkami spravedlivé?



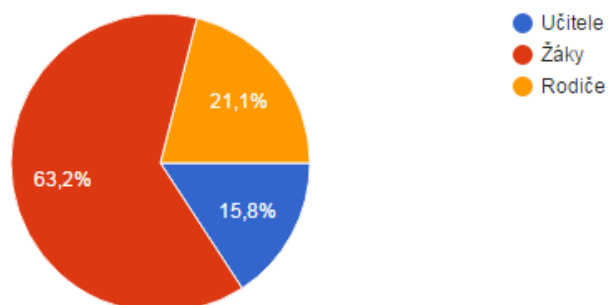
Obrázek 22: Jaké hodnocení je pro tebe nejnázornější?



Obrázek 23: Na hodnocení je nejdůležitější:



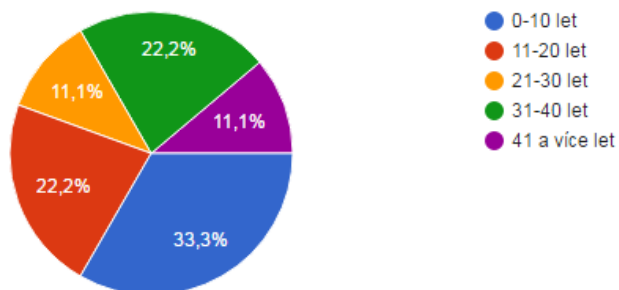
Obrázek 24: Hodnocení je nejdůležitější pro:



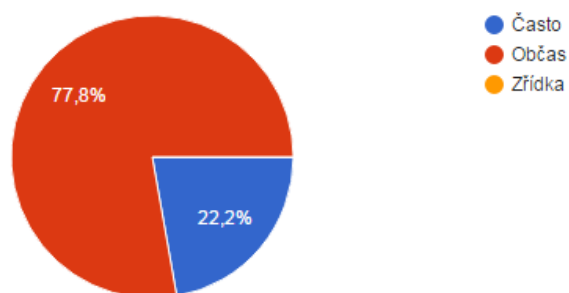
6.7 Odpovědi - Učitelé

Dotazníkového šetření se z celkového počtu 17 učitelů vyučujících na 2. stupni základní školy zúčastnilo 9 vyučujících, z nichž všechny byly ženy.

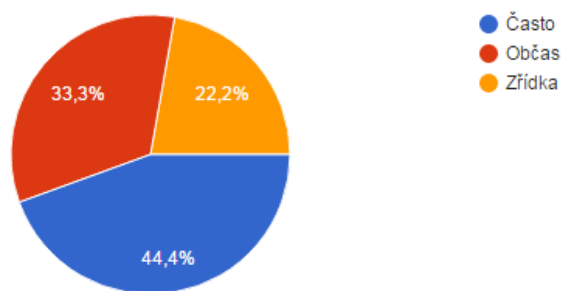
Obrázek 25: Jak dlouho učíte?



Obrázek 26: Používáte ve své praxi sebehodnocení žáků k rozvoji jejich osobnosti?



Obrázek 27: Jak často dáváte žákům prostor pro sebehodnocení?



6.8 Písemné sebehodnocení žáků 6. ročníku v žákovské knížce

Obrázek 28: RESPONDENT 1

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 1. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří?

Dávám semí sporty alias TV.
Mně se Dává Výchova ke zdraví.
Dávám se mi Výchova k občanství

Co ještě mohu zlepšit?

Mohu zlepšit Matiku a literaturu.
Mohu zlepšit Chování ale nejde to.
Mohu zlepšit že budu psát pořádně

Co pro zlepšení udělám?

Budu se věit vše.
Budu se chovat slušně
Budu se věit psát pořádně

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)?

Rád bych se naučil všechno
Rád bych se naučil Vesmír
Rád bych se naučil víc Planety

.....
Podpis žáka/žákyně Podpis učitele Podpis rodičů

37

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 3. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří?

Dávám se mi dávi Dápis
Umím sportovat a Takšou výchovu.
Dost mi jde občanská výchova a výchova ke zdraví

Co ještě mohu zlepšit?

Musím zlepšit Anglický jazyk.
Podlebyji zlepšit Český jazyk.
Musím se víc soustředit.

Co pro zlepšení udělám?

Musím se doz věit všechny jazyky.
A víc se zlepšit v češtině a bdo se věit
Budu se snažit být hodný.

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)?

Moc bych se rád dozvěděl vší z Angličtiny
A rád bych se dozvěděl vší o Historii
Moc rád bych se dozvěděl vší z Českých jazyků

.....
Podpis žáka/žákyně Podpis učitele Podpis rodičů

38

Obrázek 29: RESPONDENT 2

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 1. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? V tomto čtvrtletí se mi dařilo dobře v matematice. Také mi dařilo dobře v dějepisu a zeměpisu. Ještě se mi daří angličtina.

Co ještě mohu zlepšit? Chci ještě zlepšit český jazyk a při rodových dnech. Také bych ještě mohl zlepšit španělštinu. Populaci mi také moc zajímá. Výtvarná výuka.

Co pro zlepšení udělám? Asi bych se měl více učit. Jáke bych měl dávat víc pozor u učitelů. Ale budu se muset naučit i kreslit.

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Chci být se naučit být alespoň 10 min. potichu. Rád bych se dozvěděl jak nastává učitelé. Rád bych se dozvěděl proč tam a 2 pozadí.


SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 3. ČTVRTLETÍ


Co umím velmi dobře, co se mi daří? Daří se mi španělský jazyk, fyzika a dějepis. Protože se mi zdá lehká jednotka. A ještě se mi daří zeměpis.


Co ještě mohu zlepšit? Měl bych zlepšit angličtinu, matematiku, přírodopis a češtinu. Mám zlepšit to abych nebyl líný a více se učil. Ještě bych měl zlepšit ~~španělštinu~~ se ~~z~~ ještě bych měl zlepšit chování.


Co pro zlepšení udělám? Budu se více učit. Neměl bych být tak líný příučení. Nebudu vytrusovat a budu se chovat slušně.


Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Rád bych se naučil nevykríkavat. Chci bych se naučit nosit omluvky. Chci bych se naučit určovat přílastek a přednát.



 Podpis žáka/žákyně


 Podpis učitele


 Podpis rodičů


 Podpis žáka/žákyně


 Podpis učitele


 Podpis rodičů

37
38

Obrázek 30: RESPONDENT 3

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 1. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? Celkem mi jde matematika. Dále mi nevadí kuchařská výuka, umím dějepis aš na výhledy.

Co ještě mohu zlepšit? mohu zlepšit český jazyk. Dále mohu zlepšit přirodopis. Rád bych se zlepšil v plavání.

Co pro zlepšení udělám? Budu se učit. Budu si dělat domácí úkoly. Budu si do školy opakovat (převít)

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Rád bych se naučil český jazyk. Také bych se rád naučil přirodopis. Rád bych se dozvěděl, jak dostával jednotky.

Podpis žáka/žákyně [redacted] Podpis učitele [redacted] Podpis rodičů [redacted]

37

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 3. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? Jde mi matematika, jde mi celkem zeměpis.

Co ještě mohu zlepšit? Mohu zlepšit český jazyk, angličtinu, přirodopis, španělštinu. Chci se zlepšit v plavání sporty.

Co pro zlepšení udělám? Budu se učit po cestě do školy i ve škole. Budu se učit po cestě na školní. Budu si procvičovat na školní.

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Rád bych se naučil český jazyk, angličtinu, španělštinu, fyziku, přirodopis. Rád bych se dozvěděl, jak dostával jednotky.

Podpis žáka/žákyně [redacted] Podpis učitele [redacted] Podpis rodičů [redacted]

38

Obrázek 31: RESPONDENT 4

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 1. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? Ude mi dobře tělesná výchova a výborná výchova. Tento rok se mi daří anglický jazyk. A baví mě matematika a informatika.

Co ještě mohu zlepšit? Mohu zlepšit český jazyk, přírodopis a hudební výchovu, nemám hudební sluch a potěšit o zesnulých muzikárech dostava nesnažím, to a to čeština, ta je docela těžká.

Co pro zlepšení udělám? Pro hudební výchovu ... ??? Ale pro český jazyk se budu muset víc učit a vyplácet úky na internetu.

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Čeština. Taky bych ráda pochopila přírodopis a zeměpis. A při dějepisu abychom se víc učili než porídali.

Podpis žáka/žákyně _____
 Podpis učitele _____
 Podpis rodičů _____

37

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 3. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? Baví mě matematika protože máme dobrého učitele dokonce nám brádo středu dělá "dovozem" neboli můžeme za ni přijít a ona nám vyvětlí co to znamená.

Co ještě mohu zlepšit? Přírodopis: sic máme celkem dobrého učitele ale moc mě to nebaví. A španělský jazyk je to nový jazyk a potřeboji na pochopení více času. A čj

Co pro zlepšení udělám? Můžu se český jazyk více učit

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? Chci bych se pokusit se štolou někým při (Anglie, Španělsko)

Podpis žáka/žákyně _____
 Podpis učitele _____
 Podpis rodičů _____

38

Obrázek 32: RESPONDENT 5

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 1. ČTVRTLETÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří? *Darí se mi český jazyk, nejvíce asi pravopis. Také mi baví zeměpis, ale v tom jsem tak průměrná. Celkem mi jde dějepis, ale moc se nehlásím.*

Co ještě mohu zlepšit? *Chtěla bych zlepšit matematiku. I když v ní většinou látku chápu. Blbě známky mám kvůli tomu, že mám před sebou hrozný obrov a potom ho pokarším nebo prostě nerozumím zadání.*

Co pro zlepšení udělám? *Pro zlepšení matematiky si budu doma aspoň 4x týdně počítat nějaké úlohy a příklady.*

Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? *Ráda bych se dozvěděla něco více o oslabních zemích. Také bych se ráda učila o zvířatech.*


SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PO 3. ČTVRTLETÍ

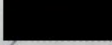
Co umím velmi dobře, co se mi daří? *Podle mě se mi vůbec daří angličtina, je to můj nejoblíbenější předmět.*


Co ještě mohu zlepšit? *Mohla bych zlepšit přírodopis. Lekem mi baví, ale moc mi jde. Také mi moc nejde psát úlohy.*


Co pro zlepšení udělám? *Pro zlepšení ~~mat~~ přírodopisu budu více pozorovat přírodu. A ~~zlepší~~ úlohy bych si zkoušela dělat, že si budu více psát o mapách, zvířatech, měřeni a tak.*

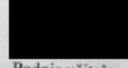
Co bych se rád(a) naučil(a) nebo dozvěděl(a)? *Ráda bych se dozvěděla o jiných zemích např. Anglie.*

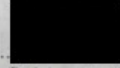

 Podpis žáka/žákyně


 Podpis učitele


 Podpis rodičů


 Podpis žáka/žákyně


 Podpis učitele


 Podpis rodičů