

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

JANA SCHIERLOVÁ

REFLEXE A SEBEREFLEXE
V UČEBNÍ ČINNOSTI ŽÁKA

**(EVALUATION AND SELF-EVALUATION
IN STUDENT'S LEARN PROCES)**

Autor práce: Bc. Jana Schierlová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

Rok odevzdání práce: 2011

Poděkování:

Děkuji za cenné rady a odborné vedení Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc., které mi bylo velkým přínosem při psaní diplomové práce a které umožnilo zkvalitnit její úroveň.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma: „Reflexe a sebereflexe v učební činnosti žáka“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Bernarticích dne 18.3.2011

.....
Bc. Jana Schierlová

ANOTACE

Reflexe i sebereflexe nás provází celý život a setkáváme se s ní nejenom ve školním prostředí, ale i v pracovní a osobní sféře. To, že hodnotíme, si často ani neuvědomujeme. Reflexí i sebereflexí vyjadřujeme hodnoty, které jsme si zvolili. I učitelé by této stránce měli věnovat pozornost a snažit se dětem představovat hodnoty považované a uznávané celou společností. Pro mnohé žáky jsou učitelé i v dnešní době autoritami, a proto by jim učitelé v rámci svého pedagogického působení měli jít příkladem svým chováním i jednáním.

ANNOTATION

Evaluation and self-evaluation accompany us all life, not only in the school atmosphere but also in working and personal environment. We aren't often aware that we evaluate. Evaluation and self-evaluation express values, that we have chosen. The teacher should pay attention to this theme and try to present the children values that are respected of all the society. The teachers present authority for most of pupils today, that is why the teacher should be the model of right behaviour.

KLÍČOVÁ SLOVA

význam hodnocení • kritéria hodnocení • reflexe • sebereflexe • sebepojetí

Obsah

Anotace	4
1. Úvod.....	8
2. Reflexe žáka.....	9
2.1 Význam hodnocení žáka	11
2.2 Faktory ovlivňující proces hodnocení.....	13
2.3 Získávání podkladů pro hodnocení.....	15
2.4 Formy hodnocení	16
2.5 Kritéria hodnocení žáka	18
3. Sebereflexe žáka	21
3.1 Vývoj sebereflexe	22
3.2 Faktory působící v oblasti sebereflexe žáka	24
3.3 Rozvoj dovednosti hodnotit a sebehodnotit.....	26
3.4 Žákovské portfolio – nástroj pro hodnocení i sebehodnocení	28
4. Empirická část.....	31
4.1. Téma šetření.....	31
4.2 Formulace výzkumného problému	31
4.3 Cíl výzkumu.....	32
4.4 Vymezení výzkumného pole	32
4.5 Hypotézy výzkumné sondy.....	34
4.6 Základní soubor a výběr	34
5. Strategie výzkumu	36
5.1 Předvýzkum	36
5.2 Metoda výzkumu	36
5.2.1 Výhody a nevýhody Q-třídění	37
5.2.2 Postup metody Q-třídění.....	38
6. Analýza výsledků výzkumu.....	41
6.1 Základní údaje o výzkumu.....	41
6.2 Statistická analýza Q-třídění - učitelé.....	42
6.2.1 Statistická analýza hodnot průměrného hodnocení a směrodatné odchylky	42
6.2.2 Analýza rozptylu.....	44
6.2.3 Souvislosti mezi průměry a rozptyly	45
6.2.4 Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu.....	46

6.3	Statistická analýza Q-třídění - žáci	48
6.3.1	Statistická analýza hodnot průměrného hodnocení a směrodatné odchylky	48
6.3.2	Analýza rozptylu	50
6.3.3	Souvislosti mezi průměry a rozptyly	53
6.3.4	Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu u jednotlivých tříd	54
6.3.3	Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu ve vztahu mezi třídami	57
7.	Shrnutí a závěry	58
8.	Použitá literatura	62
9.	Seznam příloh	65

1. ÚVOD

Diplomová práce „Reflexe a sebereflexe v učební činnosti žáka“ pojednává o procesu hodnocení a sebehodnocení. Tento proces probíhá na několika vztahových úrovních: učitel – žák, žák – žák, rodiče – žák. Tato diplomová práce se soustřeďuje na proces učební činnosti především ve školním prostředí a na vztah učitel – žák.

V části věnované reflexi a sebereflexi se nejprve zaměříme na význam hodnocení žáka v učebním procesu a na faktory, které toto hodnocení ovlivňují. Zmapujeme podklady a kritéria hodnocení žáků. V části, která se věnuje sebereflexi žáka, se budeme věnovat faktorům působícím v této oblasti a zaměříme se také na rozvoj hodnotících a sebehodnotících dovedností.

Cílem empirické části je sestavit seznam kritérií sebereflexe žáka a kritérií hodnocení učebního procesu žáka ze strany učitele, tato kritéria porovnat, stanovit rozdíly a shody v prioritách hodnocení žáků. Na základě analýzy zjištěných výsledků navrhne postup pro překonání případných neshod v prioritách hodnocení žáků a učitelů pro danou školu. Tento postup stanoví jednotná pravidla uznávaná žáky i učiteli dané školy.

2. REFLEXE ŽÁKA

Dnešní společnost je často označována jako společnost orientující se především na výkon. Hodnocení výkonu se projevuje při získávání pracovních pozic, finančních prostředků i životních šancí. I škola se orientuje při hodnocení svých žáků především na výkon. Výsledky žáků velice často také souvisí s očekáváním učitelů, rodičů i celé společnosti.

Hodnocení i sebehodnocení žáka bývá silně ovlivněno také vztahem učitel – žák. Učitel si vytváří svou představu o žákovi, často vychází nejprve z převzatých informací od kolegů, rodičů či z dané dokumentace, a tak začne žák v povědomí učitele vystupovat s určitými vlastnostmi, kterými posléze učitel vysvětluje úspěch či neúspěch žáka. Tento postoj učitele do značné míry následně ovlivňuje i vlastní sebereflexi žáka. Žák totiž vytváří také svůj systém vysvětlení úspěchů a neúspěchů. Pokud není systematicky veden ke kritickému sebehodnocení, může být silně ovlivněn názory a postoji jiných (rodiče, spolužáci, učitelé). Značný vliv učitele může ovlivnit sebehodnocení žáků celé třídy.

Dalším vztahem, který se v otázce hodnocení objevuje, je vztah mezi žáky navzájem. S ohledem na určité věkové období je tento vliv silnější či slabší.

Výchovou v rodině si děti vytvářejí určité postoje k hodnocení i k sebehodnocení, které zákonitě přenášejí i do školního prostředí. Z toho vyplývá, že reflexe i sebereflexe je ovlivněna několika významnými faktory a lze ji považovat za velice rozvinutou otázku. S ohledem na její šíři je možné ji zkoumat z několika hledisek. Stěžejní pro tuto práci je však reflexe i sebereflexe z pohledu školního prostředí.

Reflexe ve vyučování významně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Hodnocení může žáka motivovat pozitivně, povzbudit ho k dalším výkonům, ale může způsobit i napětí a stres. Je to tedy v některých případech rozporuplný prvek výchovně vzdělávacího procesu. Přestože hodnocení je nedílnou součástí funkčnosti školy, vyvstává zde otázka, jaké druhy výkonu mají být měřeny a hodnoceny. Zároveň se ptáme, kdo je oprávněn toto hodnocení provádět a dle jakých kritérií?

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi i celkovým pojetím reflexe. Neexistuje však jedna obecně přijímaná definice. Existují však určité aspekty zmiňované skoro všemi autory, například že reflexe je (re)interpretace zkušenosti.

Reflexe není pouze doménou učitele, ale podílejí se na ní i samotní žáci jako aktéři celkového procesu učení. Učitel by měl svým příkladem a způsobem hodnocení vést žáky k získání této dovednosti, která úzce souvisí s utvářením hodnot a postojů. Reflexe je bohužel

často při výuce opomíjena, i když může učitelé objasnit, zda se žák opravdu naučil to, co mu učitel předložil.

Vzhledem k tomu, že každý žák konstruuje svoje poznání sám podle vlastní zkušenosti a nabyté znalosti či dovednosti, může se u různých žáků nabytá znalost či dovednost lišit. Proto je vhodné umožnit každému žákovi po ukončení aktivity udělat si v hlavě tzv. pořádek. Pokud má žák prostor formulovat závěrečné pochopení po svém – dává svými slovy srozumitelné znění svým myšlenkám. Při této formulaci přichází na to, co se konečně dozvěděl, a také si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější, co zatím pořád neví nebo kde si ještě není jistý. V reflexi žák dále zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, a zvědavosti, co by ještě mohl dále zvědět a pochopit, pociťuje radost nebo nespokojenost ze spolupráce. Reflexe evokuje nové nápady, zvědavost, otázky.

Reflexe se tedy ve škole vztahuje ke dvěma oblastem – k cílům vzdělávání a k procesům učení.

Když reflektujeme dosažení cílů, zamýšlíme se například:

- co se žák naučil a v čem pokročil,
- kde najde uplatnění pro své znalosti a k čemu mu budou dobré,
- na co by chtěl znát odpověď a co mu dále zůstává nejasné,
- zda změnil názor na něco, co si o tématu myslel na začátku aktivity atd.

Neméně důležité je reflektovat procesy učení. Žák si díky tomu ujasňuje postupy učení a myšlení.

Když reflektujeme procesy učení, vyhodnocujeme:

- jaké postupy učení se mu osvědčily nebo již opakovaně osvědčují v určitých situacích,
- co by příště udělal jinak, protože se to neosvědčilo,
- co žákovi pomohlo dospět k novému poznání,
- zda se vyskytla v průběhu aktivity nějaká situace, se kterou si nevěděl rady apod.

V reflexi by neměly být opomenuty ani emoce – jak se žák při aktivitě cítil, zdali ho něco potěšilo nebo vyvolalo obavy apod.

V případě pozitivní reflexe získává žák pocit školní kompetence (vědomí schopnosti uspokojivě plnit školní povinnosti) a ten mu pomáhá formovat vlastní sebeobraz úspěšného žáka. Výsledkem pak většinou bývá pocit uspokojivé sebedůvěry, který zpětně vytváří dobrý

předpoklad pro opakování úspěchu (Helus, Z., 2001). V případě negativní reflexe může žák nabýt pocitu neuspokojení, který přispívá k formování sebeobrazu neúspěšného žáka, a to může přinášet další selhávání či postavení se do pozice vzdoru.

Reflexe představuje účinný způsob, jak získat ze spontánně vzniklé situace ve vyučování či záměrně navozené aktivity maximum a jak posunout žáka o krok vpřed.

2.1 Význam hodnocení žáka

Má-li se dítě orientovat ve svém životě, mělo by znát své mantinely, které mu příroda sama vymezuje stárnutím, nemocemi a tělesnými slabinami, ale také stránky sociální reality, o nichž se běžně nemluví a často bývají přehlíženy (Říčan, P., 2004). K takové orientaci mu napomáhá zpětná vazba nejen ze strany rodičů, ale všech, kteří se s ním dostávají do kontaktu, tedy i ze strany školy.

Hodnocení je podle J. Mareše (1991) složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost apod.

Hodnocení učebních činností a výkonů žáků je důležitou podmínkou učení a podstatně ovlivňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Hodnocení výrazně působí na proces učení, poměr k učení, vztah k poznání, ale také postavení žáka ve třídě a jeho sebehodnocení. Hodnocením žáků se však nerozumí pouze jeho posuzování či klasifikace, ale také zaujímání a vyjadřování stanoviska k jeho činnostem a výkonům. O hodnocení mluvíme i ve formě pohledu, tónu hlasu, zájmu o žáka, příkryvnutí apod.

V klasickém pojetí šlo vždy převážně o hodnocení encyklopedických znalostí žáků. V moderním pojetí je hlavní funkce hodnocení informační a diagnostická, tzn. kde a proč má žák problémy? Důležité je, aby hodnocení neprováděl jen sám učitel, ale aby byl zapojen do procesu hodnocení i žák (sebereflexe, popř. hodnocení spolužáky). Hodnocení tím vytváří rozumný vztah mezi úspěchem a neúspěchem a zároveň se formuje nový přístup k chybě žáka – chyba tak není pokládána za nežádoucí jev, ale působí jako znak poznávání.

Na otázku „Proč jsou žáci hodnoceni?“ lze obecně odpovědět:

- hodnocení funguje jako diagnostický prostředek pro zjištění pokroku a odhalení obtíží,

- zpětná vazba pro učitele i žáka,
- korekce cílů, postupů výuky, žákovy činnosti, vhodnost zvolených metod,
- predikce úspěšnosti žáka v dalším vzdělávání,
- zdroj utváření schopností žáka k sebehodnocení.

Pedagogické hodnocení by mělo být:

- cílené (zřetelně souvisí s cílovými pedagogickými požadavky vyučování),
- systematické (učitel při hodnocení vhodně používá různé typy a formy vzhledem k okolnostem výuky; hodnocení je ucelené, souvislé a odpovídá příslušnému vzdělávacímu programu),
- efektivní (učitel sesbírá potřebné údaje pro hodnocení, ale nepřetěžuje sebe ani žáky nadbytečným zkoušením, opravou testů, domácích úloh, bonusovými aktivitami atd.),
- informativní (zaznamenává a sděluje poznatky o výkonech ve srozumitelné podobě žákům i jejich rodičům).

Hodnocení působí:

- **motivačně** na výkon žáka v oblasti činnosti, chování atd. – hodnocení může nemotivovat, nebo naopak motivovat žáka k dalšímu učení prostřednictvím míry zažívaného nebo očekávaného úspěchu,
- **informativně** – (na základě zpětné vazby) – různými prostředky zjišťuje stav vědomostí, znalostí, dovedností, jednání žáka, jeho chování a hodnotový systém, podáváme informace, které ukazují, jak moc se žák vzdaluje nebo přibližuje v procesu učení určenému cíli,
- **regulačně** - komentáře učitele slouží jako ukazatel směru cesty ke kvalitnějšímu výkonu,
- **výchovně** – hodnocení by se mělo týkat i utváření kladných vlastností a postojů žáka nejen ke svému okolí, ale i k sobě samému, snahou by mělo být utvářet jedince odpovědného, svědomitého, pilného, spravedlivého, samostatného atd.,

- **prognosticky** – do jisté míry můžeme předpovídat i další průběh učební činnosti žáka a jeho studijní perspektivu, této funkce se především využívá při volbě povolání či pokračování dalšího studia,
- **diferenčně** (rozčlenění žáků do určitých homogenních výkonnostních skupin) - diferencujeme žáky nejen podle úrovně zvládnutého učiva, ale také podle dalších kritérií, kterými mohou být například i pracovní tempo, učební styl, nadání, respektování stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, jejich společné zájmy apod.,
- **sociálně** – hodnocení ovlivňuje zařazení žáka do určitých sociálních struktur.

Hodnocení hraje významnou roli v komunikaci školy s rodiči. Zajišťuje rodičům informovanost o úspěších a neúspěších jejich dětí ve škole a zároveň ovlivňuje představy rodiny o perspektivách jejich členů. Učitel by měl mít při volbě určité metody hodnocení na paměti jeho různé funkce.

Hodnocení nemůže výchovně působit, aktivizovat a rozvíjet osobnost, není-li žákem vnitřně přijato. Zde jsme již velice blízko přeměně hodnocení v sebehodnocení. Vnitřní přijetí hodnocení prováděné učitelem, je již vlastně zárodkem sebehodnocení.

2.2 Faktory ovlivňující proces hodnocení

Učitelé si vytváří, ať už vědomě či podvědomě, určitou subjektivní představu (koncept) úspěšného žáka a s ní pak i konkrétního žáka srovnávají. Toto učitelovo mínění o žákovi se promítá do jeho pedagogické práce v podobě požadavků a nároků na žáka, dále do kritérií hodnocení, očekávání výkonů a určitého chování. Každý učitel by si měl uvědomit, že hodnocení žáka, ať už po stránce znalostní či chování, je nelehký úkol, kterému musí věnovat náležitou pozornost. V souvislosti s hodnocením se každý z nás může dopustit celé řady chyb. Proto by měl každý učitel v této fázi své činnosti zohlednit aktuální stav dítěte a situaci (pracovní nasazení, emoční stav, chování apod.). Správné hodnocení by mělo žáka motivovat a povzbudit k další práci.

Kolář, Šikulová (2009, s. 102) člení chyby do tří základních skupin:

1. Chyby metodologického charakteru, při kterých učitel:

- nebere v úvahu vzájemné souvislosti jevů; vyslovuje hodnotící soudy o dosažených kvalitách bez poznání příčin, podmínek a souvislostí,
- nerespektuje skutečnost, že se žák mění a vyvíjí, jeho chování hodnotí na základě jednorázového přesvědčení nebo hodnotí momentální výkon žáka bez ohledu na jeho předcházející stav,
- hodnotí bez ohledu na rozdíly mezi žáky v individuálních cílech, prostředcích a podmínkách,
- nemá přesně vymezeno, co bude hodnotit, na co zaměří svoji pozornost a hodnotí dle obecného dojmu, který na něj žák udělal.

2. Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti:

- sklon k benevolenci a nadhodnocování,
- sklon k přísnosti, hodnotí chování žáka přísněji, než je potřeba,
- hledání tzv. střední cesty, učitel hledá průměr při vyjadřování výsledků hodnocení,
- sklon k tzv. „černobílému vidění“, učitel vyjadřuje výrazně lepší pozitivní hodnocení a výrazně horší negativní hodnocení,
- hodnocení žáka na základě vlivu svého vlastního emočního rozpoložení a psychického stavu,
- neschopnost empatie, učitel hodnotí žáka pouze z pozice dospělého a necítí se do jeho situace.

3. Předpojatost učitele, učitel vidí žáka:

- jako výborného, spolupracujícího s učitelem,
- jako schopného, nadaného, ale v jistém směru nespolehlivého, neukázněného, nepracujícího systematicky,
- jako málo schopného a špatně prospívajícího, ale přesto vděčného učiteli za každý projev sympatie a pomoci,
- jako problémového, konfliktního, učitel se domnívá, že do jeho třídy nepatří, neboť je přesvědčen, že pro zbytek třídy představuje zlo,

- jako pasivního a nerušivého, ničím se nevyznačujícího, učitel téměř neví o jeho existenci.

Pokud učitel žáka chybně hodnotí a připisuje příčiny jeho chování a jednání úspěchům a neúspěchům ve škole, „jde o tzv. atribuční chybu, která se projevuje jako sklon uplatňovat odlišná měřítko v prisuzování příčin vlastnímu a cizímu jednání. Člověk má tendenci své úspěchy připisovat sobě, zatímco neúspěch připisuje činitelům vnějším.“¹ Bude-li se učitel dopouštět těchto chyb při hodnocení, žák se stane bezradným a jeho chování se k lepšímu nezmění.

K faktorům ovlivňujícím hodnocení žáka je nutno přiřadit také vhodné vzdělávací strategie, tzn. metody a formy práce, které učitel využívá k rozvoji klíčových kompetencí žáků. V praxi to znamená, že učitel navozuje takové problémové situace a zadává takové úkoly, při kterých se žák učí řešit různé životní situace a zaujímat k nim postoje. Metody, které učitel při těchto aktivitách využívá, mohou značně změnit výsledek, a tím i celkové hodnocení aktivity.

Dobře zpracovaný obsah vzdělávání (ŠVP) by měl být propojený celek očekávaných výstupů a učiva, jehož kvalitní zpracování napomáhá tomu, aby žák byl do učiva aktivně vtažen a motivován k dosažení dobrých výsledků.

I kultura školy se projevuje ve výsledcích výchovně vzdělávacího procesu. Kultura školy je soubor charakteristik, jimiž lze popsat jakousi duši školy, která ovlivňuje atmosféru školního prostředí.

2.3 Získávání podkladů pro hodnocení

Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stanovenými výukovými cíli. Hodnocení je tedy vyjádření výsledků ve vztahu k plánovanému cíli, který by měl být nástrojem pro další rozvoj žáka. Žáci nechodí do školy proto, aby byli hodnoceni, ale proto, aby byli rozvíjeni.

Forma hodnocení je způsob, jakým je výsledek hodnocení vyjádřen. Každá z forem pedagogického hodnocení má svůj smysl a nezastupitelné místo v hodnotícím procesu. Pro učitele je podstatné, jakou formu hodnocení pro danou situaci vybere s ohledem na věk žáků,

¹ Kolář, Z., Šikulová R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing 2009, str. 106.

jejich individuální schopnosti, předpoklady a potřeby, konkrétní učební látku, povahu předmětu apod.

Učitel může své hodnocení vyjádřit mnoha způsoby, počínaje pokývnutím hlavy, mrknutím okem, přes jednoduché slovní sdělení, udělení známky až po analýzu výkonu spojenou se závěrečným hodnocením.

Právní rámec hodnocení žáků je tvořen jednak zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, jednak prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Zákon přinesl změny mj. také v oblasti hodnocení žáků ve školách.

Jednou ze změn v uvedeném zákoně je zavedení termínu hodnocení, který zahrnuje standardní klasifikaci i slovní hodnocení, to bylo postaveno na stejnou úroveň jako klasifikace. O formě hodnocení rozhodují ředitelé škol a mají možnost využít slovní hodnocení ve všech ročnících. Pravidla hodnocení jsou upravena ve školních řádech jednotlivých škol.

2.4 Formy hodnocení

Klasifikace je forma kvantitativního hodnocení. Problémem hodnocení pomocí klasifikace se jeví množství aspektů, které jsou ve výsledné známce zahrnuty, např. chování, pracovní nasazení, spolupráce s učitelem i se spolužáky, motivace apod. Je zřejmě nemožné do jedné číselné hodnoty zahrnout všechny položky, které by mělo hodnocení obsahovat. Dalším problémem je to, že známka je označení statické, které nedává podněty ke konkrétní nápravě chyb, neoceňuje položky správné ani nemotivuje k dalším výkonům či opravám, doplněním vědomostí apod. Známkování může u některých dětí vyvolávat úzkost a strach ze školy. Hrozí i riziko morálních deformací při podvodech se známkami. Samostatnou kapitolou je vnímání klasifikace rodiči. Velice často je známka jediným ukazatelem studijních úspěchů dítěte. Vnímání známky může být rozdílné ze strany učitele, žáka i rodiče. Nízká informační hodnota může způsobovat problémy v interpretaci jedné známky u učitelů, žáků i rodičů. Zámka má i svou sociální roli. Rozděluje žáky na „jedničkáře“ a „pětkaře“. Vymanění se z této role může být v některých případech velice složité a často je řešením přestup žáka na jinou školu, kde má možnost tuto nálepkou ze sebe sundat. Co se týče pozitiv klasifikace, zmínili bychom jednoduchost symboliky známky, která je upevňována svou

tradicí v zavedené kodifikaci hodnocení. A rodiče i veřejnost jsou na tuto formu hodnocení zvyklí. Velice jednoduchou formou číselné řady lze vyjádřit především úroveň znalostí, a tak i srovnat výkony jednotlivých žáků. Vzhledem k tomu, že známka je nesporně významným symbolem úspěchu, plní i funkci motivační. Rozdílné názory v oblasti klasifikace svědčí o tom, že je to otázka složitá a že i přes všechna negativa nelze tuto formu hodnocení jednoduše odmítnout či zrušit. Zdůrazňujeme, že se jedná o jednu z možných forem hodnocení, kterou lze kombinovat i s jinými formami.

Slovní hodnocení je forma kvalitativního hodnocení. Slovní hodnocení je kvalitativní posouzení žákova výkonu nebo chování vyjádřené písemnou formou. Mělo by vypovídat nejen o dosažených studijních výsledcích, ale také o samotném procesu učení. Jsou zde hodnoceny úspěchy i nedostatky žáka, pravděpodobné příčiny dosaženého stavu a v neposlední řadě také návrhy na zlepšení a odstranění nedostatků. Vypracování kvalitního slovního hodnocení je však záležitost velice složitá nejen z hlediska časové náročnosti, ale především z hlediska vhodných formulací, které budou pedagogicky správně stylizované a zároveň srozumitelné rodičům. Hrozí nebezpečí určitého schématu, které bude s drobnými obměnami používáno pro více žáků.

Jednoduché mimoverbální hodnocení, jak již bylo uvedeno, může být vyjádřené gestem, souhlasným pokývnutím hlavy, mimikou (úsměvem, zamračením) nebo i pohazením, podáním ruky apod.

Jednoduché verbální hodnocení např. jednoduché slovní vyjádření (ano, dobře, výborně ...). Jednoduché slovní hodnocení může být podtrženo určitou emocionální linií (Dnes jsi mě mile překvapil. To mi zlepšilo náladu. Dnes jsem zklamaná.).

Jednoduchá grafická vyjádření jsou oblíbená především u menších žáků (piktogramy, smajlíci, razítka, nástěnky s oceněním), pro starší žáky pak můžeme uvést diagramy, posuzovací škály apod.

Prezentace výkonů na internetových stránkách školy, na školních nástěnkách, uspořádání výstavy prací žáků, které mohou shlédnout i rodiče apod.

Oceňování výkonů, kdy je žák pověřen nějakým náročnějším úkolem nebo naopak méně náročným či nabídky úkolů řazených dle náročnosti apod.

Výstupní hodnocení je dokument, který se vydává na konci 1. pololetí v devátém roce povinné školní docházky nebo v případě, že žák se hlásí z 5. nebo 7. ročníku k přijetí na střední školu. Tento termín byl nově zaveden školským zákonem. Výstupní hodnocení

popisuje (v souladu s § 44 nového školského zákona, dále podle § 16 Vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání) dosažení cílů základního vzdělávání souhrnně a obecně. Má za úkol doplnit hodnocení žáka v oblastech, které na vysvědčení nejsou uváděny (např. nadání žáka, zájmy, významné skutečnosti ve vzdělávání, účast na soutěžích apod.).

Specifické formy hodnocení, které se používají např. při hodnocení skupinové práce nebo projektových činností. Můžeme zde zmínit hodnotící archy, dotazníky, hodnotící terč a další.

2.5 Kritéria hodnocení žáka

Významnou profesní dovedností učitele je umět konkrétně a přesně formulovat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. Vzhledem k tomu, že žáci jsou velice citliví na určitou spravedlnost učitelova hodnocení, musí učitel srozumitelně a jasně formulovat pravidla pro hodnocení výsledků žáka v učení i v chování – formuluje tzv. kritéria hodnocení.

Na otázku „Co je to vlastně kritérium hodnocení?“ lze odpovědět, že se jedná o nějakou činnost či vlastnost, kterou očekáváme v určité kvalitě po splnění dané činnosti. Indikátorem lze vyjádřit míru kvality dané činnosti či vlastnosti. Kritéria slouží jako určité vodítko při práci a umožní žákovi rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje a v čem nevyhovuje.

Každému hodnocení musí tak závazně předcházet seznámení žáka s cíli vzdělávání a k nim náležejících kritérií hodnocení. Žák má právo vědět, v čem a proč bude vzděláván a kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude v určité fázi vzdělávacího procesu hodnocen. Žák by se měl přiměřeně svému věku aktivně účastnit stanovení kritérií hodnocení.

Obecně by mělo platit:

- Žák ví, co se má naučit a proč.
- Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil.
- Žák ví, jak bude prokazovat, že se něco naučil.
- Žák ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Žák může hodnotit vlastní pokrok.

Při tvorbě kritérií je dobré vycházet z krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích cílů. Krátkodobými cíli myslíme cíle stanovené např. pro vyučovací jednotku. Žák by měl být na

začátku hodiny informován o cíli vyučovací jednotky i o podmínkách naplnění tohoto cíle. Tato srozumitelně poskytnutá informace usnadní žákovi reflexi své vlastní činnosti na konci vyučovací jednotky a pomůže mu při stanovení svých vlastních cílů ohledně doplnění některých znalostí apod. Dlouhodobé cíle vyjadřují smysl vlastní vyučovací činnosti, rozvoj klíčových kompetencí, postojů žáka, navazují na předepsané kurikulární dokumenty (RVP, ŠVP), vztahují se ke konci daného vzdělávacího období. I tyto cíle musí být formulovány tak, aby bylo možné je v praxi ověřit. Dlouhodobé cíle jsou předmětem celkového hodnocení žáka. Komunikaci se žákem ohledně naplnění dlouhodobých cílů je nutné přizpůsobit věku dítěte, tzn. dívat se jen tak daleko do budoucnosti, kam může žák ve svém věku dohlédnout.

Nevyjasněnost kritérií může vést ke zmatenosti žáka i k celkovému zhoršení klimatu ve třídě. Oproti 1. stupni, kde kritéria hodnocení tvoří většinou jeden vyučující společně s třídním kolektivem, je situace 2. stupně a středních škol poněkud složitější. V rámci jedné třídy se střídají různí učitelé s různými požadavky na žáka. Řešení se nabízí ve formě diskusí mezi kolegy (i pod vedením ředitele školy), při kterých mohou být dohodnuta základní pravidla hodnocení, které třeba i s drobnými úpravami využijí všichni vyučující.

Jak vysoké nároky lze na žáka klást?

Tuto otázku lze zodpovědět pomocí následujících teoretických konceptů, které mohou poskytnout vodítko k odvození náročnosti kritérií.

1. Zóna nejbližšího vývoje dle Vygotského – Podle Vygotského dokáže dítě jen s malou pomocí dospělého zvládnout o něco více, než co by zatím dokázalo samo. Brzy totéž zvládne samostatně. Tuto pomyslnou oblast označil Vygotský jako „zónu nejbližšího vývoje“. Učitelé by s ohledem na tuto teorii měli stanovovat takové cíle, které žáka donutí namáhat se, ale zároveň to bude cíl reálný, kterého může většina žáků dosáhnout. Nezadávejme tedy žákům úlohy rutinní, které je nebudou motivovat k větší námaze, a zároveň se pokusme je neodradit přílišnou náročností, která je od plnění úkolu odradí.

2. Zvládací učení (Mastery learning, J. B. Carroll, B. Bloom) – Základem této teorie je, že cíle učení je schopen splnit každý žák, musí mít však k dispozici přiměřený čas, odpovídající podporu a kvalitní hodnocení se zpětnou vazbou. Zvládací učení radí, jak pracovat s individuálními odlišnostmi v rychlosti učení jednotlivých žáků. Jedná se o plánování postupných cílů, které musí dodržovat vzájemnou návaznost, o respektování žákovy zralosti k určitým úkolům, o plánování potřebného času, o průběžné poskytování zpětné vazby a shrnutí výsledků na konci každé jednotky.

3. *Sociální opora* („lešení“ čili „scaffolding“ Wood, Brunner, Ross) – Termín scaffolding znamená „opřít se o lešení“, ve výuce to znamená, že učitel staví žákovi dočasnou oporu, aby mohl zvládnout úkoly, které by sám ještě nedokázal. Tato opora navazuje na momentální úroveň zvládnutí. Teorie navazuje na Vygotského. Jedním z předpokladů pro zvládnutí problémů spadajících do žákova nejbližšího vývoje je spolupráce s těmi, kdo žákovo učení a tím i řešení problémů usnadňují. Učitel by měl tedy volit takové úkoly, při kterých žák může využít to, co již zná a umí, a zároveň aby ho mohl učitel svou stavbou pomyslného lešení povytáhnout o stupeň výš.

Výše jsme uvedli, jaké faktory by měl učitel při stanovení kritérií zohlednit. Jak však hodnotit to, že některý žák splní jen základní úkol, jiný zvládne i úkoly navíc? Každý, kdo pracoval podle svých možností, snažil se a plnil úkol, má tedy právo dostat „svoji jedničku“². V praxi zde můžeme opět narazit na otázku spravedlnosti. Řešením může být, jak již bylo uvedeno, zpracování kritérií hodnocení ve spolupráci se žáky. Pokud žáci vnitřně daná kritéria přijmou, eliminujeme tím i možnost pocitu nespravedlnosti.

Práce s kritérii může významně zlepšit učení žáků a jejich výsledky, jak v sociálních a kognitivních dovednostech, tak v dovednostech metakognitivních (Košťálová, H., 2008).

² Vališová A., Kasíková H. a kolektiv *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, str. 251.

3. SEBEREFLEXE ŽÁKA

„Skutečným posláním člověka je nalézt sám sebe.“

H. Hesse

“Ať myslím o čemkoli, jsem si vždycky zároveň více či méně vědom sebe sama, své osobní existence.“

W. James

Prostý fakt, že vědomí samo o sobě ví, zmiňuje už Platón, když mluví o „poznávání poznání“.

Výchova a vzdělávání mají směřovat k rozvíjení žáka v autentickou osobnost. Škola proto vyvíjí nejrůznější didaktické strategie, aby k naplnění tohoto požadavku docházelo. Jednou z možností jak utvářet žákovu osobnost je sebereflexe (self-esteem, self-evaluation) žáků. Sebehodnocení lze pokládat za nejvyšší formu hodnocení.

Sebehodnocení je výchovným prostředkem, který se zaměřuje jak na průběh, tak na výsledek vlastní práce. To znamená, že je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to ne prioritně ve srovnání s „normou“, tj. ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale vzhledem k předem danému kritériu bez ohledu na výkony spolužáků. Dochází k odhalování chyb v práci žáka a sebehodnocení je východiskem k odstranění chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Je doplňkem oficiálních forem hodnocení daných zákonem.

Sebehodnocení se stává v užším didaktickém smyslu kompetencí neboli životní dovedností, která podporuje samostatnost žáka, rozvoj jeho osobnosti. Tato dovednost je důležitá v dalším životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti sociální, pracovní i světonázorové. Sebehodnocení je třeba pěstovat přiměřeně věku dítěte, protože vyžaduje určitý nadhled nad vlastní osobností, a to je zejména u mladších dětí nesmírně náročné. Sebehodnocení je do značné míry provázané s hodnocením, které dostáváme od druhých lidí.

Díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče. Umožňuje učiteli určit

pedagogickou diagnózu, týkající se žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. Dochází i ke kontrole splnění cíle.

Sebereflexe formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale formuje také žákovy postoje.

Smysl hodnocení z hlediska žáka

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, hledá opatření,
- 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).

3.1 Vývoj sebereflexe

Vývoj sebehodnocení úzce souvisí se známou hierarchií potřeb, jak ji formuloval Abraham H. Maslow (1954):

Stupeň 5. *Potřeba sebenaplnění a seberealizace*

Stupeň 4. *Potřeba sebeúcty*

Stupeň 3. *Potřeba lásky a sounáležitosti.*

Stupeň 2. *Potřeba jistoty a bezpečí*

Stupeň 1. *Fyzické potřeby*

Je zřejmé, že schopnost sebehodnocení je považována za nejnáročnější činnost, je uvedena na nejvyšší úrovni. S tím souvisí i poznatek, že procesy sebereflexe jsou možné až na určitém stupni vývoje osobnosti.

Podívejme se, jak může být proces sebereflexe ovlivněn v různých vývojových stádiích školního věku právě Maslowovou hierarchií potřeb.

Předškolní věk (tj. mezi 3. a 6. rokem) – dítě v tomto věku zatím není schopno posoudit kvalitu svého výkonu, je spokojeno s tím, že úkol splnilo a dosáhlo tak cíle.

Období raného školního věku (tj. kolem 6. a 7. roku) je silně ovlivněno nástupem dítěte do školy. Se vstupem do školy získává dítě další sociální roli – roli žáka a spolužáka. Kromě autority rodičů se dítě setkává i s autoritou učitele. Dítě se snaží navázat úzký vztah s učitelem, a tím uspokojuje potřebu bezpečí. Úloha učitele je v tomto období zásadní – učitel představuje pro dítě pocit jistoty, bezpečí, lásky a sounáležitosti. Sebehodnocení se jeví jako součást uceleného učebního procesu, a proto by i pěstování dovednosti sebehodnotit mělo být zařazeno jako součást poznávacích aktivit již od samého počátku vstupu dítěte do školy. Dítě potřebuje získat zkušenosti, jak hodnotit (od učitele, od rodičů).

Střední školní věk (tj. přibližně od 8. do 11. roku) je období, kdy popularita učitele ustupuje a do popředí zájmu dítěte se dostávají jeho vrstevníci. Pro rozvoj správného sebehodnocení je tedy v tomto stádiu důležitý především úspěch mezi vrstevníky. Až ke konci tohoto období se stává sebereflexe méně závislá na mínění spolužáků a stává se více stabilní, méně ovlivnitelná situací, okamžitým výkonem nebo aktuálním výkyvem. Závislost na

mínění okolí se pomalu zmenšuje, zejména v případech, kdy názor okolí je v přímém rozporu s pocitem dítěte. Dítě se stává i kritičtější vůči vlastní osobě.

Období pubesce (tj. mezi 11. a 15. rokem) je často nazýváno obdobím „hledání vlastní identity“ - dochází ke snaze o sebepoznání. I když pubescenti na první pohled nejeví zájem o mínění druhých, ve skutečnosti si z názorů okolí sestavují svůj vlastní obraz o sobě. I učitel hraje svou významnou roli v tomto období. Především jsou akceptováni učitelé, kteří přistupují k žákům této věkové skupiny jako k rovnocenným partnerům, nevyužívají svou nadřazenost a autoritu. Ostře je sledována i spravedlnost učitele v hodnocení – subjektivita či preferenční postoje se mohou negativně odrazit na sebehodnocení žáka.

Pozitivní sebepojetí budujeme, když jsou nároky na žáka přiměřené, nechávají ho zažít úspěch a motivují ho k dalším výkonům. Zažitý úspěch vyvolá v jedinci pocit sebeuspokojení a respektování vlastní osoby. Buduje se tím sebedůvěra ve vlastní schopnosti, která motivuje ke zvládnání dalších náročnějších překážek.

V případě náročných úkolů, které vedou k negativnímu hodnocení a k pocitu nedostatečnosti, vytváříme negativní sebepojetí, které demotivuje ke zvládnání nových úkolů. Žák si nevěří, že úkol zvládne, obává se, že znovu selže. Vzniká tak bezmocnost, která vede k dalšímu selhávání.

V případě nízkých nároků se sebehodnotící systém vyvíjí nedostatečně a brzdí rozvoj výkonu žáka. Žák se stává lhostejným ke svým výsledkům.

Opačný případ nastává při přeceňování úspěchů dítěte, např. když je žák standardně považován za úspěšného a pilného. V případě zveličování úspěšnosti výsledků získává žák přílišné sebevědomí, které není podloženo reálnými výsledky.

Je opět na učiteli a jeho míře empatie, jak dokáže situaci posoudit a jaké prostředky k rozvoji sebehodnotících aktivit využije.

3.2 Faktory působící v oblasti sebereflexe žáka

Sebehodnocení se pohybuje od nepřiměřeného sebevědomí až k pocitům méněcennosti.

Mezi faktory ovlivňující sebereflexi patří:

Vnitřní činitele

1. zkušenosti žáka s vlastním úspěchem či neúspěchem – tyto zkušenosti žáci sbírají od samého začátku školní docházky, dokonce „start“ ve škole je považován za nerozhodující.

2. zkušenosti s výkonem spolužáků

3. vztah žáka k učiteli

4. identifikace s vrstevnickou skupinou

5. vysoké či nízké sebehodnocení – nízké i vysoké sebehodnocení může mít negativní dopad. Lidé s vysokým sebehodnocením mají tendenci dělat o sobě nadhodnocené či přemrštěné závěry a jejich představy o vlastním výkonu překračují jejich schopnosti, což ve svém důsledku vede k selhání. Odměna, kterou získávají, je tedy nižší než odměna lidí s nižším sebehodnocením, kteří si však stanovují adekvátní cíle, resp. cíle, kterých mohou dosáhnout.

6. osobnostní charakteristiky – především temperamentové charakteristiky osobnosti. Extroverti mají např. vyšší sebehodnocení než introverti. Extroverti o sobě tvrdí pozitivní sebehodnotící výroky, introverti a labilní osoby ochotně souhlasí s negativními hodnotícími posudky.

7. interpersonální charakteristiky osobnosti – např. dominance je předpokladem vysokého sebehodnocení

8. stabilita – stabilita sebehodnocení je důležitá pro výkon a přijetí zpětné vazby. Lidé s nestabilním sebehodnocením mají příznivější reakce na pozitivní zpětnou vazbu a více defenzivní na negativní zpětnou vazbu. To je spojeno se zvýšenou tendencí zapojovat své Já do každodenních aktivit a s nízkou vnitřní motivací.

9. atribuční styl – vnímání příčin vlastního úspěchu či neúspěchu. Pokud je pozitivní výsledek vnímán jako nahodilý, bývá sebehodnocení nízké. Realistického sebehodnocení lze dosáhnout, když výsledek je připisován vlastním schopnostem a úsilí, a neúspěch je považován za příležitost k nápravě.

Vnější činitelé

1. vliv učitele – např. pochvala či pouhý úsměv učitele zvýší sebevědomí žáka a může tak ovlivnit sebereflexi žáka v pozitivním směru. Stejně tak opačně zamračení či výtka učitele může ovlivnit žákovu sebehodnocení ve směru negativním.

2. vliv rodičů – Zrcadlová teorie – rodiče dávají dítěti přímo najevo, jak si ho váží nebo jak jej podceňují. Teorie modelu – rodiče dávají v chování příklad dítěti, jejich vlastní nadhodnocení či podhodnocení může být základem pro rozvoj vlastního sebehodnocení dítěte.

3. vliv dětské skupiny – především ve školním věku ovlivňuje sebereflexi dětská skupina. Dítě často hodnotí své schopnosti vzhledem ke svému postavení ve skupině, ať už se jedná o formální (třída) či neformální (skupina přátel).

4. pestrost učiva – správný výběr učiva může díky své pestrosti umožnit žákovi pozitivní prožitek.

K sebehodnocení nelze vést žáka bez přihlídnutí na drobná vývojová specifika žáků mladšího školního věku a bez uplatňování učitelské profesionality.

Sebehodnocení je ovlivněné nejen tím, jak nás hodnotí druzí, ale i tím, jak interpretujeme vlastní chování a chování druhých lidí, např. hodnotí-li druzí pozitivně výsledky naší práce, připisujeme to především vlastním schopnostem, jsme-li hodnoceni negativně, hledáme často důvody mimo sebe (okolnosti, druzí lidé).

3.3 Rozvoj dovednosti hodnotit a sebehodnotit

S dovedností přiměřeně sám sebe hodnotit se člověk nerodí. Základním předpokladem pro reálné sebepojetí je rozvoj přiměřeného sebevědomí. Jedinci s přiměřeným sebevědomím dokáží reálně zhodnotit své schopnosti a podle nich si stanovit reálné cíle, jejich sebedůvěra je přiměřená. V případě nezdaru snesou i kritiku, nejsou tedy příliš závislí na aktuálním úspěchu či neúspěchu. K učení je motivuje spíše vlastní zájem než tlak okolí. Přiměřené sebevědomí vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka. Na rozdíl od sníženého sebevědomí neoslabuje kvalitu vnímání, pozornosti či paměti.

Je vhodné děti podporovat v utváření reálných nezkreslených představ o sobě. Cestou může být například práce s chybou. Učitel by se při hodnocení měl zaměřit spíše na pochvalu

a pozitivní reakci než na jednostranné hodnocení chyby. Chyba by neměla být trestána, ale spíše využita jako prostředek k dalšímu učení. Pro rozvoj adekvátního sebepojetí je pro dítě nutné i prostředí, které ho bude motivovat k rozvoji vlastních sil a schopností při plnění nejrozmanitějších úkolů.

Jak rozvíjet schopnost adekvátního sebehodnocení?

Při sebereflexi se jedinec zaměřuje na cílené uvědomování si a hodnocení vlastní činnosti, vlastností, myšlenek, emocí. Porovnává vlastní činnosti s danými kritérii nebo s tím, čeho by chtěl dosáhnout. Sebereflexe je obtížná činnost a ne každý těmito schopnostmi vládne.

K adekvátní sebereflexi potřebuje člověk umět:

- vnímat, popisovat a hodnotit své myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání,
- stanovit si jasný cíl a vytvořit soubor kritérií hodnocení,
- používat řadu sebereflektivních technik,
- klást si sebereflektivní otázky (popisné, kauzální, rozhodovací...),
- nalézat odpovědi,
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“,
- srovnávat své výsledky s ostatními,
- odhalovat pravé příčiny sledovaných jevů,
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování.

(Eva Urbanovská, Kritické listy 13)

Role učitele v procesu rozvoje dovednosti sebehodnocení:

- vést žáka ke stanovení a formulaci vlastních cílů – dlouhodobé i krátkodobé,
- pravidelně žáky seznamovat s cíli výuky a zapojit je do formulace cílů pro výukovou jednotku i pro delší období,
- vést žáka ke stanovení vlastních kritérií hodnocení i k respektování kritérií daných společností,
- vést žáka k vymezení kritérií, na které se bude při hodnocení soustředit (výsledky učebního procesu, kooperace se spolužáky, získané dovednosti apod.),

- vést ke stanovení znaků kvality požadované úrovně (množství, kvalita, dovednosti, vlastnosti apod.),
- vést k průběžnému hodnocení,
- vést žáka k srovnávání především vlastního pokroku (ne pouze porovnávat se spolužáky),
- vést k vlastnímu kladení reflektivních otázek,
- odstranit obavy ze sebepoznání,
- naučit žáky různé sebehodnotící techniky (sebereflexe zábavnou formou – sebehodnotící archy, sebehodnotící terč, deník, portfolia apod.),
- vést se žáky časté rozhovory na téma sebehodnocení,
- skupinové aktivity napomáhají sebepoznání a posílení sebedůvěry,
- poskytovat žákovi dostatečnou zpětnou vazbu v jeho procesu sebehodnocení, být mu partnerem,
- poskytnout mu vhodný vzor.

Jak již bylo řečeno proces sebehodnocení je velmi složitý a mnoho lidí tuto dovednost neovládá ani v dospělosti. Proto bychom měli žáky cílevědomě k získání této dovednosti vést a podat jim pomocnou ruku. Naučit děti sebehodnocení je vklad pro budoucnost.

3.4 Žákovské portfolio – nástroj pro hodnocení i sebehodnocení

Portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor prací žáka. Je to sbírka materiálů vznikající během žákova učení. Dokumentuje jeho průběh a výsledky, zachycuje a uchovává informaci o vývoji žákovy práce.

Význam portfolia pro žáka

- přispívá k efektivnímu učení,
- umožňuje uvědomovat si proces učení, sledovat vlastní úsilí a pokrok,
- umožňuje se dále rozvíjet na základě sebereflexe,
- umožňuje plánování dalšího učení a rozvoje,
- učí volbě strategií učení,
- dává příležitost převzít spoluodpovědnost za své učení a rozvoj,
- žák se účastní na svém hodnocení,

- učí se sebehodnocení – popisovat jevy, provádět analýzu a syntézu, vysvětlovat, srovnávat s kritérii, tvořit prognózy, stanovovat další postupy,
- zahrnuje sebereflexi – zamyšlení se nad svými činy, myšlenkami, postoji, city,
- umožňuje každému žákovi najít svůj osobní úspěch, být úspěšný.

Žák musí mít dostatečnou svobodu v tom, co do portfolia uloží, aby neztratil pocit, že mu portfolio opravdu náleží.

Význam žákovského portfolia pro učitele

- pomáhá aktivizovat žáka k účasti na svém učení a jeho plánování,
- učitelé umožňuje vidět žákovo učení jako dlouhodobý proces, ovlivňovaný řadou faktorů,
- umožňuje sledovat žákův pokrok, hodnotit jej a dále usměrňovat,
- poskytuje komplexní pohled na osobnost žáka,
- umožňuje individualizovat a diferencovat učení žáků podle jejich možností, potřeb a zájmů,
- je pro učitele zdrojem informací o žákově učení a jeho konkrétních pokrocích a slouží k efektivnímu hodnocení.

Učitel musí mít jistotu, že portfolio bude obsahovat dostatek takového materiálu, který umožní dobře monitorovat žákovy pokroky.

Žákovské portfolio slouží také rodičům především jako zdroj informací o pokrocích v učení dítěte a příležitosti ke vzájemnému sdílení jeho zážitků a úspěchů.

Nejdůležitějším momentem spolupráce učitele a žáka nad žákovským portfoliem je rozhovor, který při hodnocení portfolia vedou. Cílem tohoto rozhovoru je podpořit žáka při jeho vlastní reflexi a poskytnout mu rady, jak dále postupovat. Důležité je, aby během rozhovoru byla iniciativa udržena na straně žáka. Do jaké míry bude moci být žákovské portfolio zdrojem průběžného hodnocení žáka, závisí zejména na tom, jak odráží vzdělávací cíle dané oblasti. Žák za pomoci učitele by měl shromáždit takové materiály, které budou dobře demonstrovat žákův pokrok a osvojování dovedností a vědomostí, které jsou pro vybranou vzdělávací oblast stěžejní.

Hodnocení portfolia

Pracovní portfolio poskytuje podklady pro průběžné formativní a diagnostické hodnocení žáků. Při rozhovorech nad portfoliem jsou identifikovány a diskutovány výsledky žáků. Učitel na základě těchto výsledků a rozhovorů pomáhá žákovi plánovat další postup, který povede k nejefektivnějšímu rozvoji žáka v daném předmětu. Portfolio je velmi bohatým zdrojem informací o tom, co žák v daném předmětu dokázal. Důležité je, že umožňuje sledovat nejen žákovy výsledky, ale i postupy, kterých používá, což umožňuje dobře monitorovat pokrok, jakého žák v předmětu dosahuje.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

4.1. Téma šetření

Hodnocení se užívá v běžném pedagogickém procesu i v životě jako takovém.

Způsob, jakým budeme hodnotit je velice důležitý pro rozvoj osobnosti dítěte/žáka, ovlivňuje jeho další vývoj. Setkáváme se však s různými úhly pohledu na hodnocení žáků i jejich vlastní sebehodnocení. Dovednosti sebehodnotit bývají u žáků především základních škol na různé úrovni a stanovení vlastních kritérií hodnocení bývá pro žáka základní školy obtížnou aktivitou. Trénování a rozvoj těchto dovedností nebývá standardní činností každého učitele. Sebereflexe je dovednost, ke které je potřeba žáka systematicky vést od nástupu školní docházky, a kterou je potřeba ze strany učitele po dobu nejenom docházky do základní školy rozvíjet. Nicméně otázka sebereflexe žáka nepatří pouze do základního vzdělávání, ale je vhodné v rámci vývojových možností u dítěte rozvíjet tyto dovednosti již od předškolního věku. Pro náš výzkum jsme si vybrali prostředí základní školy a vzhledem k výzkumné metodě jsme specifikovali výzkum na žáky 2. stupně a pátého ročníku základní školy a na učitele základní školy.

Hlavním cílem našeho šetření bylo porovnat kritéria sebereflexe ze strany žáků s reflexí žákovy činnosti ze strany učitele. Ne vždy totiž dochází ke shodě hodnoty významnosti jednotlivých kritérií hodnocení z pohledu učitele a žáka. Vzhledem k tomu, že pro tuto výzkumnou sondu bylo zvoleno takřka „rodinné“ prostředí základní školy v malé obci, je možné výsledky této výzkumné sondy použít jako autoevaluační nástroj pro vedení školy při zjišťování postojů žáků i učitelů k pravidlům hodnocení nastaveným ve škole.

4.2 Formulace výzkumného problému

Při hledání výzkumného problému jsem vycházela z vlastní praxe učitelky druhého stupně na základní škole. Položila jsem si otázku „**Co pozitivně ovlivňuje kladný rozvoj žákovy sebereflexe?**“. V praxi se setkáváme s pedagogy, kteří se svými žáky intenzivně diskutují o pravidlech hodnocení a tato pravidla společně s žáky nastavují. Setkáváme se i s pedagogy opačného názoru, kteří pravidla pro hodnocení nastavují dle svých představ a mnohdy žáky ani s těmito pravidly včas neseznámí. Vědomí tohoto rozporu a detailní znalost postojů učitelů i žáků jedné základní školy umožní vedení školy porozumět situaci ve škole a

případně pokusit se hledat cesty ke společnému porozumění, popř. nastavení jednotných pravidel. Nastavení shodných pravidel ve výsledku velice usnadní žákovi především druhého stupně základních škol orientaci v pravidlech hodnocení jednotlivých pedagogů, kteří se ve výuce střídají.

4.3 Cíl výzkumu

Pro vyjasnění problému této výzkumné sondy můžeme formulovat následující základní cíle:

1. vyjasnit priority v kritériích sebereflexe žáků
2. vyjasnit priority reflexe učební činnosti žáka ze strany učitele
3. porovnat zjištěné priority
4. učinit si představu o míře shody stanovení pravidel hodnocení na základní škole
5. na základě získaných informací navrhnout postup pro překonání případných neshod v prioritách hodnocení žáků a učitelů, a tím nastavit jednotná pravidla uznávaná žáky i učiteli

Vedle těchto obecných teoretických cílů si výzkumná sonda klade i cíle metodologické:

1. sestavit sadu výroků pro metodu Q-třídění charakterizující kritéria sebereflexe žáka
2. sestavit sadu výroků pro metodu Q-třídění, které charakterizují reflexi činnosti žáka ze strany učitele
3. metodologicky zpracovat porovnání prioritních kritérií

4.4 Vymezení výzkumného pole

Pro ujasnění rozsahu i obsahu vlastního zkoumaného prostoru jsme stanovili proměnné a zmapovali výzkumné pole.

Proměnná – hodnota, která může měnit svou výšku

Nezávisle proměnná – jev, který je v dané situaci dán, určen a z hlediska našeho výzkumu nezávisí na jiné proměnné³

- věk dítěte
- sociální prostředí rodiny
- nastavená pravidla sebehodnocení
- zkušenosti se sebehodnocením
- atmosféra v pedagogickém sboru
- zkušenosti pedagogických pracovníků se sebereflexí žáka

Závisle proměnná – výslednicí působení ostatních proměnných⁴

- ideál učitele v představě žáků
- schopnost kritického sebehodnocení
- nastavení pravidel hodnocení

Intervenující proměnná – nezávisle proměnná, která ovlivňuje změny jiných proměnných

- vztah učitel – žák
- vztah třída – žák
- prostředí školy
- respektování učitele žákem
- postoje učitelů k žákům
- vedení dialogu mezi žákem a učitelem na téma kritéria hodnocení
- dialog mezi pedagogy nad kritérii hodnocení

³ Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2007, str. 39.

⁴ Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2007, str. 39.

4.5 Hypotézy výzkumné sondy

H 1 Schopnost učitele reflektovat učební činnost žáka vychází především z jeho subjektivních představ o žákovi.

h 1 Učitelé nezapojují žáky do procesu hodnocení.

h 2 Hodnocení učitele s přirozenou autoritou je žákem efektivně přijímáno.

H 2 Žáci se neumějí kriticky sebehodnotit.

h 1 Sebehodnocení žáka je ovlivněno postojem a názorem vrstevníků.

h 2 Sebereflexe učební činnosti žáka je prioritně ovlivněna postojem a hodnocením učitele.

Vzhledem k tomu, že v současném systému školy není bohužel žák veden od počátku jeho docházky do základní školy ke kritickému sebehodnocení, bývá žák velice ovlivněn míněním a hodnocením učitele, který představuje pro žáka v podstatě jedinou autoritu hodnocení jeho výsledků učební činnosti. Proto pro žáka bývá hodnocení učitele stěžejní a málokdy k němu zaujímá vlastní stanovisko. Hypotéza H 1 a dílčí hypotézy h 1 a h 2 by měly toto tvrzení potvrdit, či vyvrátit.

4.6 Základní soubor a výběr

Základním souborem této výzkumné sondy jsou žáci druhého stupně a pátého ročníku a učitelé Základní školy a Mateřské školy, Bernartice, okres Trutnov. Vzhledem k metodě, která byla ke zjištění výsledků výzkumné sondy použita, byla vybrána škola s menším počtem žáků, škola „vesnického typu“, kde panují úzké vztahy mezi učiteli a žáky. Výsledky výzkumné sondy lze použít jako autoevaluační nástroj pro vedení školy. Vzorek respondentů činí 49 žáků.

Žáci druhého stupně a páté třídy byli vybráni vzhledem k náročnosti zpracování výzkumné metody a vzhledem k tomu, že již mohou mít své vlastní zkušenosti se sebereflexí učebního procesu. Jedná se o žáky, kteří patří k vývojovému stádiu středního školního věku a pubesce, což je období, kdy se žák již neřídí pouze hodnocením učitele, ale respektuje i názory svých vrstevníků a bývá jimi často silně ovlivněn. Pro vývoj správného sebehodnocení

se jedná o klíčové období, kdy si žák nastavuje svá vlastní kritéria hodnocení a vytváří si již zcela vědomě představu sebe sama.

Druhý stupeň a žáci pátého ročníku byli vybráni i z důvodu, že se žákům na jednotlivé předměty střídají učitelé (již od pátého ročníku), kteří mívají i rozdílná pravidla hodnocení žáků. Pro žáka tak bývá orientace v těchto různých kritériích především na začátku druhého stupně složitá. K řešení této situace by jistě prospěla shoda v pravidlech hodnocení ze strany učitelů druhého stupně, čemuž mohou přispět výsledky výzkumné sondy.

Důležité bylo zapojit do výzkumné sondy všechny učitele působící na škole. Vzhledem k tomu, že se jedná o kolektiv 10 učitelů, je možná dohoda při stanovení základů pravidel hodnocení. Vzorek učitelů čítá tedy 10 osob. Do výzkumné sondy byli zapojeni i učitelé prvního stupně, a to z toho důvodu, že je jistě prospěšné pro celkovou atmosféru v pedagogickém sboru, aby se i učitelé prvního stupně aktivně zapojili do nastavování pravidel hodnocení žáků a vedli žáky k respektování těchto kritérií již od prvního stupně.

S probíhajícím výzkumným šetřením byli rodiče žáků seznámeni během třídních schůzek dne 22. 11. 2010.

5. STRATEGIE VÝZKUMU

5.1 Předvýzkum

K ověření správnosti výzkumné strategie proběhl předvýzkum na vzorku žáků, který má shodné rysy se základním souborem pro výzkumné šetření a byl vybrán ze základního souboru. Jako vzorek byli vybráni žáci 9. třídy Základní školy a Mateřské školy, Bernartice, okres Trutnov v počtu 9 žáků.

V rámci předvýzkumu bylo ověřeno především správné sestavení sady výroků pro metodu Q-třídění, jejich srozumitelnost a formulace. Na základě výsledků předvýzkumu byla následně sada výroků pro metodu Q-třídění upravena a přepracována dle připomínek žáků.

5.2 Metoda výzkumu

Výzkumná metoda je obecným metodologickým nástrojem k získání dat.

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda Q-třídění. Základem tohoto výzkumného nástroje je metodologie W. Stephensona, spočívající v používání balíčků karet, nazývaných Q-typy. Pracuje tedy se sadou výroků, které reprezentují možné odpovědi na nějakou základní otázku, kterou si v našem případě kladou žáci a učitelé. Respondenti, kterými v naší výzkumné sondě jsou žáci druhého stupně a pátého ročníku základní školy a učitelé působící na základní škole, vyjadřují míru souhlasu s danými výroky. Respondenti musí výroky vzájemně porovnávat a musí jim přidělovat stupně významu od nejvyššího po nejnižší, přičemž každá úroveň významu smí být obsazena zcela určitým počtem výroků. Předložená škála tedy obsahuje dva typy údajů. V horní části škály jsou údaje o počtu karet, kterým je nutno dát na příslušné místo na škále. V dolní části škály jsou uvedeny hodnoty jednotlivých hromádek od maxima k minimu. Třídění kopíruje Gaussovu křivku. Tento postup donutí respondenty skutečně uvažovat o prioritách, protože respondent se musí rozhodnout, s čím souhlasí méně a s čím více. Metoda tak umožňuje zadavateli učinit si přesnější představu o prioritách v sebereflexi žáků i v reflexi učebního procesu učitelů. Výrokům budou přiděleny body na základě toho, v jakém sloupci se nacházejí. Celkový počet bodů, který každý výrok získá, bude vypovídat o míře jeho podpory mezi žáky a v pedagogickém sboru. Analýza Q-třídění je cestou k rozpoznání, v čem se jednotliví žáci a učitelé shodují a v čem se naopak rozcházejí.

Pro přesné a kvalitní vyhodnocení dat byl ve spolupráci s agenturou Wisdoma, konkrétně panem Karlem Kolišem, vyvinut software pro zpracování dat Q-třídění. Jedná se o program, který umožní respondentovi počítačové zpracování Q-typů do pyramidy. Během umísťování Q-typů je možné s jednotlivými výroky manipulovat. Po vyplnění všech míst v pyramidě software nabídne ukončení a uložení dat do databáze. V elektronické databázi jsou jednotlivým respondentům přidělena náhodná čísla, takže výzkumné šetření probíhá naprosto anonymně. Software značně ulehčí a urychlí zpracování dat a zajistí správné zpracování Q-typů tím, že není možné v pyramidě překročit počet jednotlivých výroků k bodovému ohodnocení. Tím bylo zajištěno, že všichni respondenti odeslali do databáze platná řešení.

Základním předpokladem pro úspěšné využití Q-třídění je pečlivé formulování základní otázky a vhodná volba výroků.

Otázka pro žáky:

Čím je můj úspěch ve škole nejvíce ovlivněn?

Otázka pro pedagogy:

Co ovlivňuje mé hodnocení žáka?

5.2.1 Výhody a nevýhody Q-třídění

Předností tohoto výzkumné nástroje je možnost hlubší a diferenciovanější analýzy postojů menší skupiny respondentů (v našem případě jedné základní školy) a neúprosnost umístění výroků znemožňuje respondentovi vyhýbavé odpovědi. Toto šetření je možné libovolně a mnohokrát opakovat. „Q-metodologii lze doporučit zvláště pro objevování nových oblastí výzkumu, právě z důvodu práce s malým pečlivě vybraným vzorkem.“⁵ Po získání prvních informací lze výzkum dalšími metodami rozvinout.

Nevýhodou Q-třídění je menší počet respondentů, kteří se výzkumného šetření účastní a poměrně velká pracnost při zpracování výsledků. Už samotné zadávání testování je velmi časově náročné, protože vždy vyžaduje osobní přítomnost odpovědné osoby. Další

⁵ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007, str. 236.

nevýhodou (z pohledu matematiky) lze označit nucené uspořádání výroků do Gaussovy křivky, které limituje možnost zcela nezávislého vyjádření. (Pelikán, J., 2007)

5.2.2 Postup metody Q-třídění

Pro potřeby výzkumné sondy byly sestaveny dvě řady výroků, tzv. Q-typů pro skupinu žáků základní školy a pro skupinu učitelů základní školy. Sada Q-typů obsahuje 49 karet s výroky. Počet výroků byl limitován zvládnutelností úkolu pro žáky základní školy. Pro respondenty byla připravena škála v podobě pyramidy. Ve vodorovné řadě je uveden význam výroku od 0 do 8. Ve svislém sloupci je uveden možný počet přidělených výroků. Rozmístění je předepsáno rozdělením 2, 3, 6, 8, 11, 8, 6, 3, 2. (tab. 1)

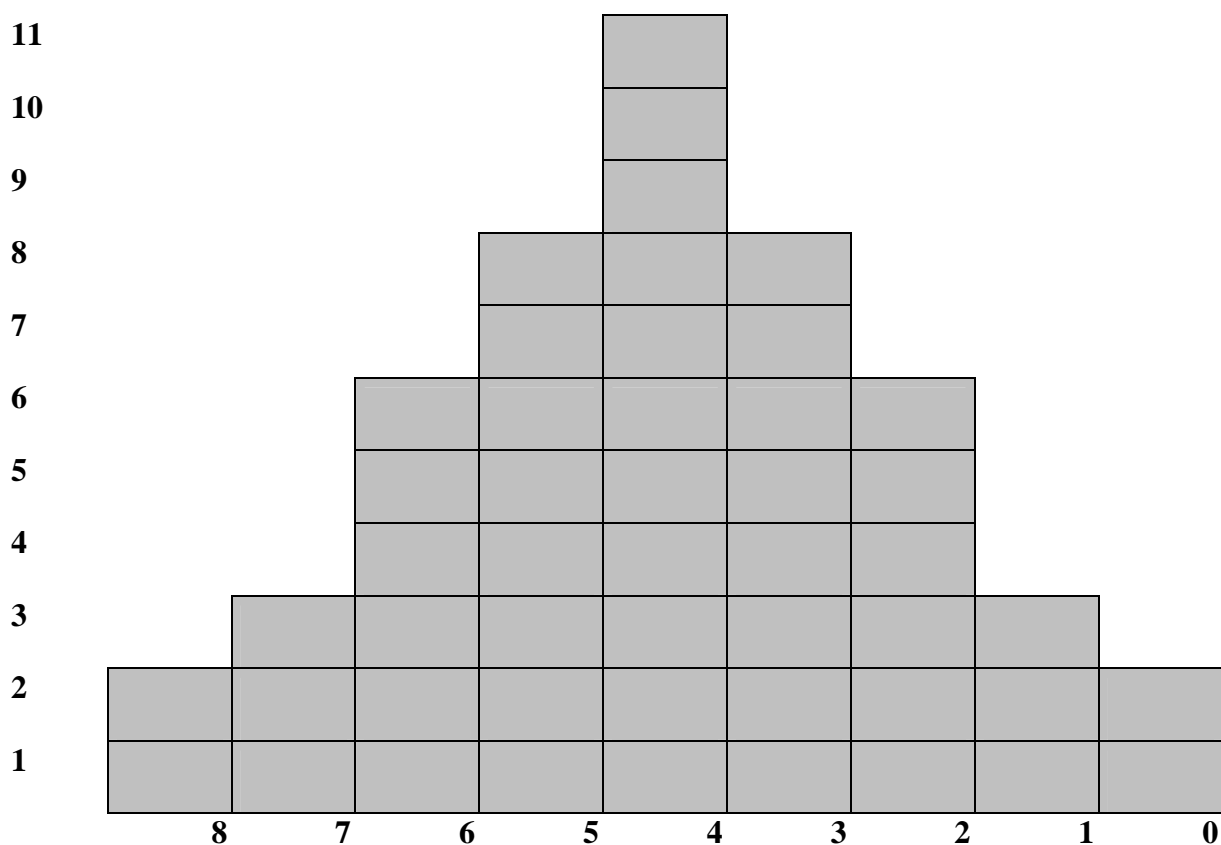
povolený počet karet

2	3	6	8	11	8	6	3	2
8	7	6	5	4	3	2	1	0
velmi důležité				naprosto nedůležité				

bodové hodnocení

Tab. č. 1 Schéma Q-třídění karet

Rozmístěním karet vzniká Gaussova křivka, kde největšímu počtu výroků je přiřazen neutrální význam a naopak vyhraněným názorů maxima a minima je přiřazen pouze jeden výrok (tab. č. 2).



Tab. č. 2 Formulář pro výsledky Q-třídění

Získané doplněné škály s výroky budou zpracovány do tabulky v programu MS Excel, kde ke každému výroku bude přidělen počet bodů od jednotlivých respondentů. Vznikne tedy databáze, kde ve sloupcích budou uvedené jednotlivé výroky, v řádcích budou zaznamenány odpovědi jednotlivých respondentů.

Pro učitele vznikla sada Q-typů v počtu 49 a učitelé odpovídali na otázku:

Co ovlivňuje mé hodnocení žáka?

Skupina Q-typů pro učitele základní školy byla strukturována do třech skupin:

A míra subjektivity učitele při hodnocení žáka

B zapojení žáka do hodnocení

C vztah učitel – žák

Viz Příloha č. 1

Skupina Q-typů pro žáky druhého stupně byla strukturována do třech skupin:

- A. míra subjektivity zpracování informací o sobě
- B. vnímání sebe sama ve srovnání se spolužáky
- C. vnímání vlastního úspěchu v souvislosti s hodnocením učitele

Na základě tohoto rozdělení vznikla sada Q-typů o velikosti 49 karet pro žáky, viz Příloha č. 2

Otázka zněla:

Čím je můj úspěch ve škole nejvíce ovlivněn?

6. ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

6.1 Základní údaje o výzkumu

Výzkumná sonda byla realizována v období prosinec 2010 až leden 2011. Sonda byla realizována ve spolupráci s vedením Základní školy a Mateřské školy, Bernartice, okres Trutnov.

Do výzkumné sondy bylo zahrnuto celkem 9 učitelů základní školy. Osloveno bylo 10 učitelů, jeden se odmítl výzkumné sondy zúčastnit.

Z řad žáků se výzkumné sondy zúčastnilo celkem 49 žáků z druhého stupně a byl připojen i pátý ročník, celkem se tedy zúčastnili žáci pátého, šestého, sedmého a osmého ročníku. Žáci devátého ročníku se zúčastnili předvýzkumu. Výzkumná sonda byla tedy provedena na všech přítomných žácích výše jmenovaných ročníků školy.

Jak jsme již uvedli, pro sběr dat i jeho vyhodnocení byl vyvinut software, který práci na zpracování dat z Q- třídění značně ulehčil i upřesnil. Získaná data z odpovědí učitelů i žáků byla převedena do tabulky v programu MS Excel a sestavena sestupně od výroků, které dostaly nejvyšší bodové ohodnocení po výroky s nejnižším bodovým ohodnocením, viz Příloha č. 3 a 4.

Dále se nabízely následující možnosti, jak získaná data využít:

- pro každý výrok zjistit průměrné hodnocení a směrodatnou odchylku, které mezi žáky či v pedagogickém sboru daný výrok získal

- sestavit graf rozptylu, který ukáže míru shody postojů v kombinaci s mírou přijetí resp. odmítnutí výroku. Poloha výroku v grafu ukáže, kde panuje shoda a které výroky se jeví jako problematické

- vypočítat hodnoty korelačního koeficientu a porovnat tak podobnosti v hodnocení Q- typů

6.2 Statistická analýza Q-třídění - učitelé

6.2.1 Statistická analýza hodnot průměrného hodnocení a směrodatné odchylky

„Aritmetický průměr je veličina, která vyjadřuje střední hodnotu základního souboru.“⁶

Směrodatná odchylka vypovídá o tom, jak moc se od sebe navzájem liší typické případy v souboru zkoumaných čísel od průměru. Je-li její hodnota malá, jsou si prvky daného souboru navzájem podobné, a naopak velká hodnota signalizuje vzájemné odlišnosti.

V tab. č. 3 je uvedeno sedm výroků, které učitelé považují za nejdůležitější při hodnocení žáků.

Pořadí	Otázka	Průměrné bodové ohodnocení	Směrodatná odchylka
1.	31 K hodnocení využívám i pozorování žákovy práce během hodnotícího období.	6,78	0,79
2.	7 Každé mé hodnocení je komplexní, tzn., že přihlížím k vývoji dítěte, jeho osobnosti apod.	6,67	1,70
3.	9 Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.	6,67	0,94
4.	26 Chyby žáků vždy s žáky prodiskutuji a navedu je na správné řešení.	6,44	0,50
5.	48 Učitel může pomoci žákovi k dosažení lepšího výkonu.	6,22	1,55
6.	22 Na konci výukové jednotky společně se žáky hodnotíme jejich práci.	5,89	0,57
7.	36 Společně se žáky sestavuji kritéria hodnocení.	5,22	1,93

Tab. č. 3 Faktory hodnocení žáka, které považují učitelé za nejdůležitější

Z tab. č. 3 (především z hodnot průměrného bodového hodnocení) je zřejmé, že učitelé základní školy, kde byla výzkumná sonda provedena, hodnotí žáky komplexně, tzn. že přihlížejí k předcházejícím výsledkům žáků, žáky pozorují při jejich komplexní práci,

⁶ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007, str. 45.

zohledňují vývoj žáka. Dále můžeme konstatovat, že většina učitelů této základní školy připravuje hodnotící kritéria ve spolupráci se žáky a zapojuje žáky do vlastního hodnocení. Tato konstatování působí pro celkové hodnocení atmosféry pedagogického sboru velice pozitivně.

V tab. č. 4 je uvedeno sedm faktorů, které učitelé označili jako nedůležité pro hodnocení žáka.

Pořadí	Otázka	Průměrné bodové ohodnocení	Směrodatná odchylka
1.	18 Někdy se do hodnocení promítnou i mé vlastní nálady.	1,44	0,96
2.	41 Hodnocení v žácích vzbuzuje často vztek, rozladění nebo legraci.	1,56	0,96
3.	42 Žák často nechápe smysl hodnocení.	1,67	1,15
4.	43 Žáci si neváží pozitivního hodnocení.	1,67	1,05
5.	11 Objektivita hodnocení je nesmysl.	1,78	1,47
6.	17 Při hodnocení je zlatá střední cesta.	2,33	2,16
7.	25 Sebehodnocení žáků považují za zdlouhavé.	2,33	1,25

Tab. č. 4 Faktory hodnocení žáka, které považují učitelé za nejméně důležité

Při rozboru údajů průměrného hodnocení z tab. č. 4 zjišťujeme, že učitelé odmítají tvrzení, že by jejich hodnocení mohlo být ovlivněno jejich náladami či aktuálním emočním stavem a věří v objektivitu hodnocení. Vkládají také velké naděje do žáků a do jejich postojů ohledně hodnocení i sebehodnocení. Nelze tedy konstatovat, že by učitelé sdíleli negativní postoje k vedení žáků k sebehodnocení a že by samotné hodnocení žáků podceňovali či bagatelizovali.

Při vyhodnocení dat z obou tabulek, tab. č. 3 a 4, věnujeme vedle průměrného hodnocení pozornost také hodnotám směrodatné odchyly. Směrodatná odchylyka vypovídá o tom, jak dalece jsou učitelé při hodnocení daného Q-typu zajedno, resp. jak dalece se v názorech na význam daného Q-typů liší (Chráška, M., 2007). V našem případě se hodnoty směrodatné odchylyky pohybují v hodnotách od 0,57 do 2,16. Shoda v hodnotách výroků je prokazatelnější v tab. č. 3, kde se hodnoty pohybují v rozmezí mezi 0,50 až 1,93. Největší shoda panuje v následujících výrocích:

31 K hodnocení využívám i pozorování žákovy práce během hodnotícího období.

22 Na konci výukové jednotky společně se žáky hodnotíme jejich práci.

26 Chyby žáků vždy s žáky prodiskutuji a navedu je na správné řešení.

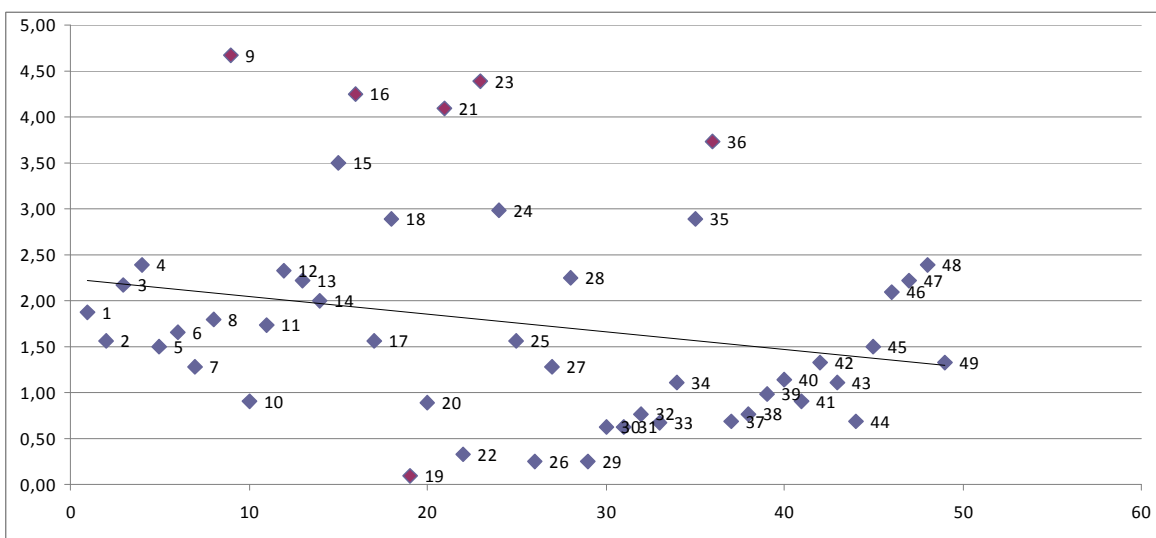
V tab. č. 4, kde učitelé vyhodnocovali méně důležité faktory pro hodnocení žáka jsou již rozdílly patrnější, hodnoty se pohybují od 0,96 do 2,16. Největší rozdíl je u výroku 17 “Při hodnocení je zlatá střední cesta.“. Tento výrok lze hodnotit jako rozporuplný a proto lze usoudit, že někteří učitelé střední cestu při hodnocení žáků volí.

6.2.2 Analýza rozptylu

Další metodou, která byla použita, je analýza rozptylu. Hodnota rozptylu informuje o tom, jak se jednotlivé hodnoty pohybují kolem hodnoty střední. Podle umístění jednotlivých Q-typů v grafu lze hodnotit míru nakupení či rozptýlení.

Nejvyšší míru odmítnutí dosáhl Q-typ číslo 9 „Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.“. Další v hodnotách rozptylu byly Q-typy číslo 23 „Třída lze rozdělit na žáky snaživé a méně snaživé.“ a 16 „Je lépe posuzovat žáka přísněji, vede to k motivaci žáka.“. Tyto výroky se jeví jako problematické.

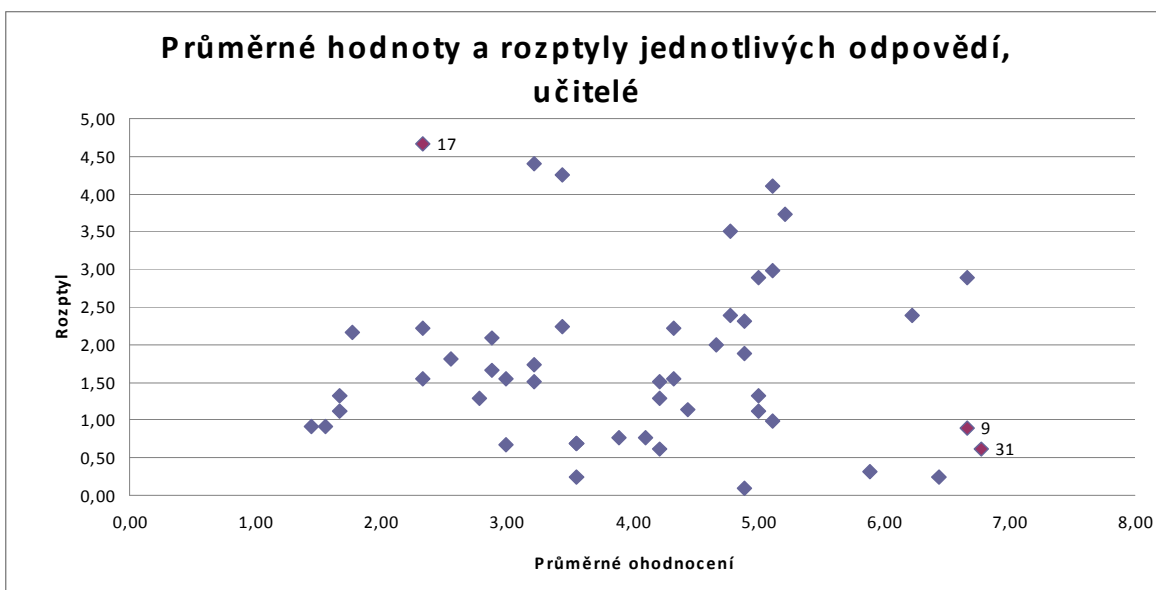
Nejvyšší shody dosáhl Q-typ číslo 19 „S kolegy hodnotíme žáky společně, jejich mínění respektuji při vlastním hodnocení.“.



Graf č. 1 Graf rozptylu - učitelé

6.2.3 Souvislosti mezi průměry a rozptyly

V dolní části grafu č. 2 najdeme výroky, o jejichž významu pro hodnocení a sebehodnocení, tak jak je ocenili žáci, platí shoda. V horní části grafu jsou umístěny výroky, které se jeví jako problematické. Vlevo jsou výroky odmítané, vpravo přijímané. Vlevo dole panuje shoda v odmítání, vpravo dole jsou priority, na nichž se žáci shodují, viz tab. č. 5.



Graf č. 2 Graf rozptylu - učitelé

rozptyl	slabý význam, neshoda	neshoda	silný význam, neshoda
	slabý význam		silný význam
	slabý význam, shoda	shoda	silný význam, shoda
	průměrné ohodnocení		

Tab. č. 5 Význam informací z grafu č. 2

S největší nerozhodností přijímají pedagogové výrok 17 „Při hodnocení je zlatá střední cesta.“.

Shodně a zároveň ještě pozitivně vnímají výrok 9 „Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.“ a výrok 31 „K hodnocení využívám pozorování žákovy práce během hodnotícího období.“. Tato tvrzení lze porovnat s výsledky analýzy průměrného hodnocení, kde výroky 9 a 31 získaly vysoké bodové ohodnocení.

6.2.4 Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu

Další možností interpretace výsledků Q-třídění je zjištění, zda mezi hodnocením Q-typů u jednotlivých učitelů i žáků jsou podobnosti a jak jsou tyto podobnosti velké. K exaktnímu posouzení těsnosti mezi tříděním dvou osob lze užít výpočtu Pearsonova koeficientu korelace, který vypovídá o statistické závislosti dvou proměnných. „Může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti dvou proměnných. Hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím více se hodnota blíží +1 nebo -1, tím je vztah mezi proměnnými těsnější. Jestliže je koeficient záporný, znamená to, že mezi proměnnými je opačný vztah.“ⁱ Koeficienty korelace jsou vypočítány pro všechny možné dvojice učitelů, viz tab. č. 6.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	X	0,50	0,50	0,59	0,40	0,53	0,63	0,60	0,56

2	0,50	X	0,56	0,62	0,25	0,60	0,43	0,55	0,56
3	0,50	0,56	X	0,43	0,01	0,60	0,62	0,42	0,56
4	0,59	0,62	0,43	X	0,37	0,57	0,57	0,40	0,66
5	0,40	0,25	0,01	0,37	X	0,24	0,16	0,44	0,10
6	0,53	0,60	0,60	0,57	0,24	X	0,44	0,35	0,47
7	0,63	0,43	0,62	0,57	0,16	0,44	X	0,51	0,58
8	0,60	0,55	0,42	0,40	0,44	0,35	0,51	X	0,52
9	0,56	0,56	0,56	0,66	0,10	0,47	0,58	0,52	X

Tab. č. 6 Korelační matice z hodnot Q-třídění

Koeficient korelace	Interpretace
$r=1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r < 0$	naprostá nezávislost

Z korelační matice lze vyčíst, že respondent pod číslem 5 se nejvíce liší od ostatních kolegů (korelační koeficient dosahuje nízké hodnoty blížíící se 0), to vypovídá o statistické nezávislosti respondenta číslo 5. Nejvyšší závislost lze spatřit mezi respondenty 4 a 9 – hodnota korelačního koeficientu je 0,66. Obecně lze říci, že mezi hodnocením Q-typů u dvojic učitelů jsou podobnosti v hodnotách střední (značné) závislosti. Hodnoty nízké závislosti až velmi nízké závislosti jsou patrné především u respondenta č. 5 a to ve vztahu ke všem ostatním učitelům (kromě respondenta č. 8). Je tedy zřejmé, že pouze jeden člen pedagogického sboru dané základní školy má zcela rozdílné názory na hodnocení žáků než jeho kolegové. U ostatních učitelů lze hovořit o průměrné shodě v názorech na hodnocení žáků.

6.3 Statistická analýza Q-třídění - žáci

6.3.1 Statistická analýza hodnot průměrného hodnocení a směrodatné odchylky

Stejně jako u dat vyhodnocených učiteli i u dat získaných od žáků byla sestavena tabulka hodnot průměru a směrodatné odchylky, viz tab. č. 7. Kompletní data s hodnocením žáků jsou uvedena v Příloze č. 4. V tabulce je uvedeno 10 nejdůležitějších výroků.

Pořadí	Otázka	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	2 Když se učím, tak se mi to vyplatí a dostanu dobré hodnocení.	6,04	1,35
2.	4 Ve škole se snažím dosáhnout maxima.	5,98	1,73
3.	1 Když si myslím, že jsem dobrý, a učitel mi to potvrdí, tak se cítím moc dobře.	5,94	1,23
4.	11 Za svou práci si vždy odpovídám sám.	5,90	1,67
5.	29 Jsem rád/ráda, když mě učitel chválí.	5,44	1,53
6.	14 Vím, čeho bych chtěl/a ve škole dosáhnout.	5,40	1,79
7.	18 Chci ve třídě patřit k těm lepším v učení.	5,27	2,17
8.	23 Při skupinové práci rád spolupracuji se spolužáky.	5,10	1,23
9.	13 Většinou vím, co mám udělat pro to, aby se mi práce povedla.	5,08	1,68
10.	16 Když znám příčinu svého neúspěchu, snažím se to napravit.	5,00	1,32

Tab. č. 7 Faktory, které nejvíce ovlivňují hodnocení žáka

Vybrané výroky lze rozdělit do tří skupin dle jejich obsahu:

- výroky, které se vztahují na píli žáka
- výroky, které úzce souvisejí s hodnocením učitele

- výroky, které označují práci s chybou či hodnocení vlastního neúspěchu

Z hodnot lze konstatovat, že žáci si plně uvědomují to, že nejdůležitějším aspektem jejich školního úspěchu je jejich vlastní práce, aktivita, iniciativa a že jsou sami odpovědní za své výsledky (Q-typ č. 2, 4, 11, 18). Druhým nejvíce oceněným aspektem je hodnocení učitele. Žáci touží po kladném ohodnocení ze strany učitele a považují ho za velmi důležitý pro jejich úspěch ve škole (Q-typ č. 1, 29). Za velice pozitivní považujeme také to, že žáci přidělili vysoké bodové ohodnocení výroky souvisejícím s prací s vlastní chybou či neúspěchem. Respondenti si jsou vědomi, že je důležité znát příčinu vlastního neúspěchu a s ní ve fázi nápravy pracovat. Toto je důležité sdělení pro pedagogy. Vysvětlení neúspěchu či diskuze nad chybou jsou důležité prvky pro sebehodnocení žáka i pro jeho komplexní vývoj.

V tab. č. 8 je uvedeno deset výroků, které naopak žáci označili jako naprosto nepodstatné pro jejich školní úspěch.

Pořadí	Otázka	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	24 V hodině vždy pracuji sám/sama, nemám rad/a skupinovou práci.	2,04	1,66
2.	10 Když si myslím, že je hodnocení nespravedlivé, přijmu ho, ale doma si stěžuji rodičům.	2,42	2,00
3.	42 Když dostanu špatnou známku, je to chyba učitele.	2,63	1,72
4.	33 Učitelé hodnotí většinou nespravedlivě.	2,65	1,59
5.	3 Když dostanu jedničku, je to jen náhoda.	2,73	2,14
6.	7 Na práci nemám dostatek času a zadání úkolů bývají moc obtížná.	2,73	1,91
7.	35 Učitelé se věnují jen těm dobrým žákům.	2,73	1,51
8.	5 Když dostanu dobrou známku, byl úkol moc lehký.	2,81	1,86
9.	31 S většinou učitelů nemám dobrý vztah.	2,88	1,76

10.	20 S ostatními spolužáky o výsledcích ve škole radši nemluví.	2,90	1,61
-----	---	-------------	-------------

Tab. č. 8 Faktory, které nejméně ovlivňují žákův školní úspěch

Z deseti výroků, kterým bylo přiděleno nejnižší bodové ohodnocení lze usoudit, že žáci nemají tendenci svalovat své neúspěchy na vztah s učitelem, okolní podmínky ani na časové dotace. Není patrný ani problém ve spolupráci se spolužáky, či v prezentování školních úspěchů na veřejnosti. Nízké bodové ohodnocení přidělili žáci výrokům, které svalují vinu neúspěchu na okolní podmínky. Lze tedy konstatovat, že žáci jsou vedeni ke kritickému sebehodnocení, že ovládají některé postupy sebereflexe.

Hodnoty směrodatné odchylky, které se pohybují v rozmezí od 1,23 do 2,17, jsou poměrně vysoké. To vypovídá o tom, že hodnocení jednotlivých Q-typů žáky se značně liší. Žáci mají specifické názory na hodnocení jednotlivých výroků, což je vzhledem k věkovým rozdílům mezi respondenty pochopitelné. U tabulky faktorů, které nejvíce ovlivňují hodnocení žáka je nejnižší hodnota u Q-typu č. 1 „Když si myslím, že jsem dobrý, a učitel mi to potvrdí, tak se cítím moc dobře.“, což vyjadřuje značnou závislost pozitivního pocitu žáka ze své školní práce na hodnocení učitele a na jeho uznání. Naopak nejvyšší hodnoty směrodatné odchylky dosáhly v tab. č. 7 Q-typ 18 „Chci ve třídě patřit k těm lepším v učení.“. Z toho by se dal vyvodit závěr, že žáci si sami na sobě cení svých výsledků a uznání mezi spolužáky zřejmě hraje až druhou roli.

Při analýze výsledků směrodatné odchylky z tab. č. 8 konstatujeme, že se žáci nejvíce shodli u Q-typu č. 20 „S ostatními spolužáky o výsledcích ve škole radši nemluví.“. Lze tedy potvrdit hodnocení vyplývající z tabulky č. 7, že pro sebereflexi žáků je hodnocení ze strany jejich spolužáků méně důležité, nepřikládají mu vysokou váhu.

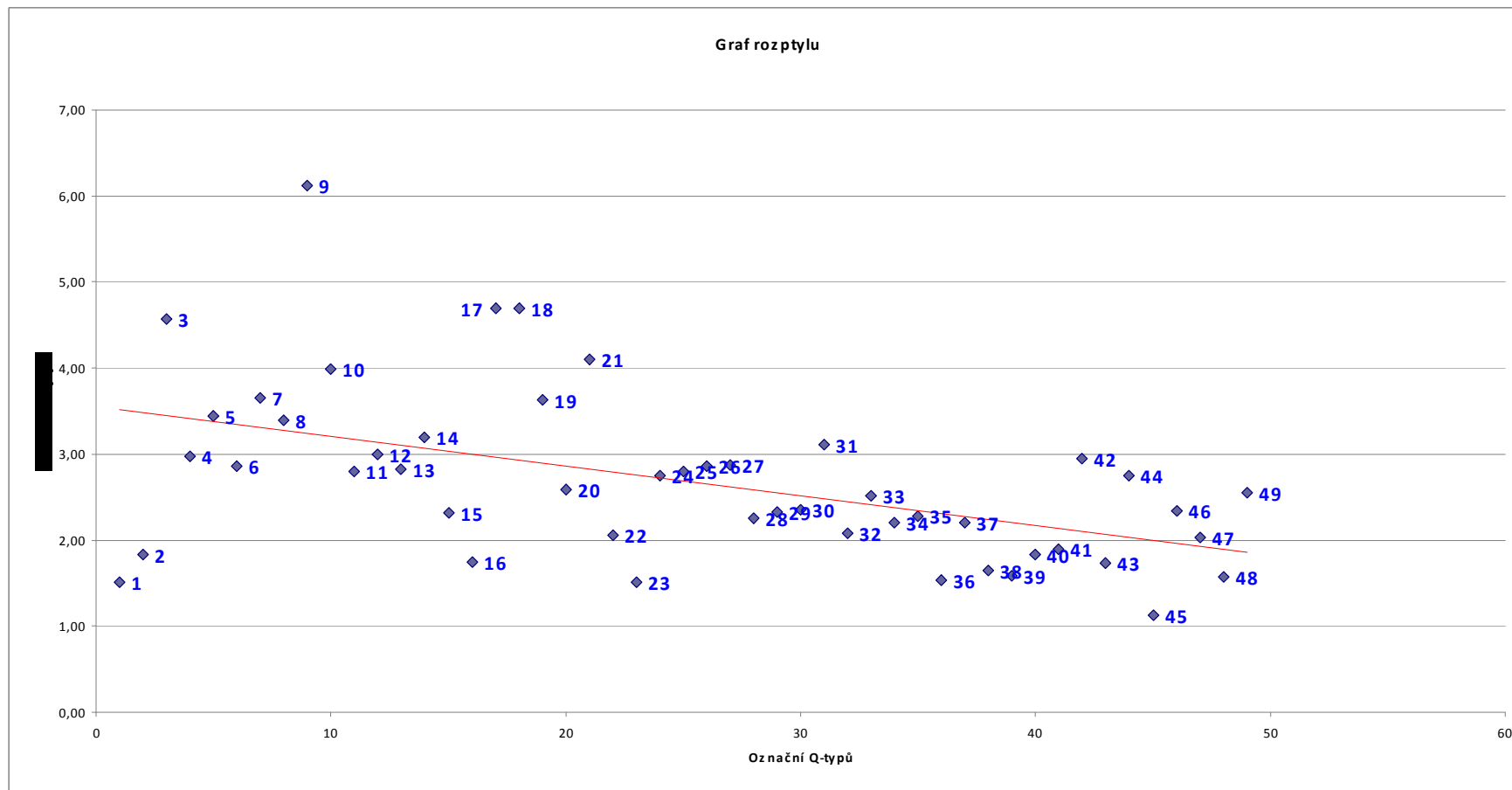
6.3.2 Analýza rozptylu

Rozdíly mezi průměrnými hodnotami odpovědí byly hodnoceny analýzou rozptylu. Pomocí charakteristiky polohy jednotlivých Q-typů v grafu je možno si učinit základní představu o hodnotách, které byly jednotlivým Q-typům přiděleny. Rozptyl vyjadřuje informace o tom, jak dalece jsou jednotlivé hodnoty kolem střední hodnoty nakupeny či naopak rozptýleny.

Nejvyšší míru odmítnutí dosáhl Q-typ č. 9 „Špatné a možná i nespravedlivé hodnocení vždy přijmu bez řečí.“. Další v hodnotách rozptylu byly Q-typy č. 17 „Často nevím, co mám pro dobré hodnocení udělat.“ a 18 „Chci ve třídě patřit k těm lepším v učení.“. Tyto výroky se jeví jako problematické.

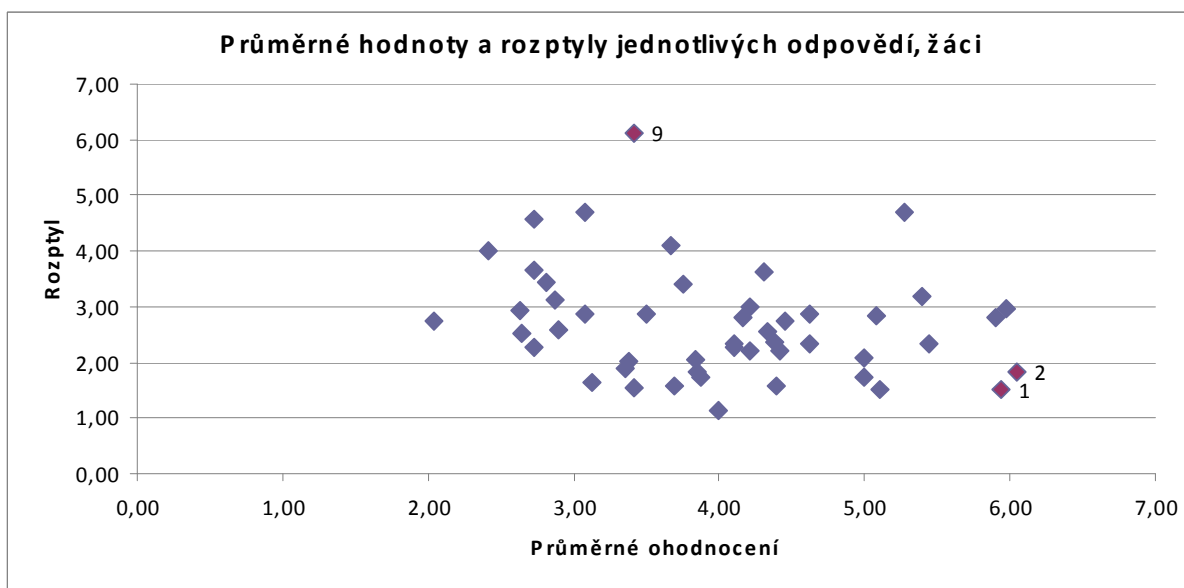
Nejvyšší shody dosáhl Q-typ č. 45 „V hodině většinou vím, co se učím.“.

Graf č. 3 Graf rozptylu - žáci



6.3.3 Souvislosti mezi průměry a rozptyly

V dolní části grafu č. 5 najdeme výroky, o jejichž významu pro hodnocení a sebehodnocení, tak jak je ocenili žáci, platí shoda. V horní části grafu jsou umístěny výroky, které se jeví jako problematické. Vlevo jsou výroky odmítané, vpravo přijímané. Vlevo dole panuje shoda v odmítání, vpravo dole jsou priority, na nichž se žáci shodují, viz tab. č. 9.



Graf č. 5 Souvislosti mezi průměry a rozptyly - žáci

rozptyl	slabý význam, neshoda	neshoda	silný význam, neshoda
	slabý význam		silný význam
	slabý význam, shoda	shoda	silný význam, shoda
	průměrné ohodnocení		

Tab. č. 9 Význam informací z grafu č. 5

S největší nerozhodností přijímají žáci Q-typ 9 „Špatné a možná i nespravedlivé hodnocení vždy přijmu bez řečí.“

Shodně a zároveň ještě pozitivně je vnímán význam výroku „Když si myslím, že jsem dobrý, a učitel mi to potvrdí, tak se cítím moc dobře.“ a výroku 2 „Když se učím, tak se mi to vyplatí a dostanu dobré hodnocení.“.

Tento závěr lze potvrdit i z předcházejících analýz, zejména z analýzy průměru, kde výroky 1 a 2 byly ohodnoceny vysokým počtem bodů.

6.3.4 Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu u jednotlivých tříd

Koeficienty korelace byly vyhodnoceny pro dvojice žáků z jednotlivých ročníků. Pro tabulky č. 10, 11, 12, 13 a 14 platí následující barevné označení hodnot:

Koeficient korelace	Interpretace
$r=1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r < 0$	naprostá nezávislost

	1.V	2.V	3.V	4.V	5.V	6.V	7.V	8.V
1.V	X	0,49	0,24	0,24	0,25	-0,37	0,17	0,36
2.V	0,49	X	0,29	0,30	0,51	-0,34	0,40	0,15
3.V	0,24	0,29	X	0,23	0,25	-0,18	0,13	0,31
4.V	0,24	0,30	0,23	X	0,29	-0,13	-0,01	0,28
5.V	0,25	0,51	0,25	0,29	X	-0,10	0,11	0,02
6.V	-0,37	-0,34	-0,18	-0,13	-0,10	X	-0,22	0,04
7.V	0,17	0,40	0,13	-0,01	0,11	-0,22	X	-0,05
8.V	0,36	0,15	0,31	0,28	0,02	0,04	-0,05	X

Tab. č. 10 Korelační matice z hodnot Q-třídění v V. ročníku

Jestliže studujeme tabulku č. 10, která uvádí korelační koeficienty pro dvojice žáků z pátého ročníku, zjišťujeme, že mezi tříděním žáka s označením 6.V je naprostá nezávislost na třídění jeho spolužáků (hodnoty koeficientu jsou od -0,37 do -0,01), všechny hodnoty jsou záporné, tzn. že mezi proměnnými je vztah opačný. U ostatních spolužáků můžeme sledovat nízkou závislost. Lze tedy usoudit, že v pátém ročníku existují rozmanité pohledy na sebehodnocení.

	1.VI	2.VI	3.VI	4.VI	5.VI	6.VI	7.VI	8.VI	9.VI	10.VI	11.VI	12.VI	13.VI	14.VI	15.VI
1.VI	X	0,35	0,44	0,41	0,42	0,30	0,24	0,29	0,12	0,52	0,12	0,12	0,31	0,31	0,31
2.VI	0,35	X	0,41	0,44	0,44	0,15	0,30	0,43	0,42	0,46	0,42	0,42	0,37	0,37	0,37
3.VI	0,44	0,41	X	0,49	0,51	0,19	0,04	0,23	0,32	0,48	0,32	0,32	0,48	0,48	0,48
4.VI	0,41	0,44	0,49	X	0,61	0,25	0,09	0,12	0,32	0,46	0,32	0,32	0,45	0,45	0,45
5.VI	0,42	0,44	0,51	0,61	X	0,32	0,32	0,27	0,27	0,51	0,27	0,27	0,57	0,57	0,57
6.VI	0,30	0,15	0,19	0,25	0,32	X	0,31	0,12	0,13	0,26	0,13	0,13	0,28	0,28	0,28
7.VI	0,24	0,30	0,04	0,09	0,32	0,31	X	0,16	0,37	0,16	0,37	0,37	0,21	0,21	0,21
8.VI	0,29	0,43	0,23	0,12	0,27	0,12	0,16	X	0,15	0,32	0,15	0,15	0,34	0,34	0,34
9.VI	0,12	0,42	0,32	0,32	0,27	0,13	0,37	0,15	X	0,22	1,00	1,00	0,41	0,41	0,41
10.VI	0,52	0,46	0,48	0,46	0,51	0,26	0,16	0,32	0,22	X	0,22	0,22	0,42	0,42	0,42
11.VI	0,12	0,42	0,32	0,32	0,27	0,13	0,37	0,15	1,00	0,22	X	1,00	0,41	0,41	1,00
12.VI	0,12	0,42	0,32	0,32	0,27	0,13	0,37	0,15	1,00	0,22	1,00	X	0,41	0,41	0,41
13.VI	0,31	0,37	0,48	0,45	0,57	0,28	0,21	0,34	0,41	0,42	0,41	0,41	X	1,00	1,00
14.VI	0,31	0,37	0,48	0,45	0,57	0,28	0,21	0,34	0,41	0,42	0,41	0,41	1,00	X	1,00
15.VI	0,31	0,37	0,48	0,45	0,57	0,28	0,21	0,34	0,41	0,42	1,00	0,41	1,00	1,00	X

Tab. č. 11 Korelační matice z hodnot Q-třídění v VI. ročníku

Při analýze výsledků korelačního koeficientu u žáků šestého ročníku dojdeme k závěru, že u většiny dvojic žáků je podobnost při třídění v hodnotách nízké až střední (značné) závislosti. Mezi žáky 11.VI a 12.VI a mezi žáky 14.VI a 15.VI došlo dokonce k naprosté závislosti třídění.

	1.VII	2.VII	3.VII	4.VII	5.VII	6.VII	7.VII	8.VII	9.VII	10.VII	11.VII	12.VII	13.VII	14.VII	15.VII
1.VII	X	0,59	0,70	0,45	0,47	0,51	0,40	0,53	0,27	0,45	0,31	0,32	0,56	-0,07	0,21
2.VII	0,59	X	0,60	0,39	0,69	0,53	0,40	0,64	0,35	0,36	0,26	0,43	0,65	0,13	0,43
3.VII	0,70	0,60	X	0,42	0,55	0,53	0,44	0,48	0,24	0,37	0,20	0,29	0,47	-0,03	0,44
4.VII	0,45	0,39	0,42	X	0,24	0,29	0,36	0,30	0,53	0,24	0,13	0,22	0,50	-0,04	0,37
5.VII	0,47	0,69	0,55	0,24	X	0,49	0,33	0,52	0,30	0,27	0,35	0,24	0,44	0,13	0,32
6.VII	0,51	0,53	0,53	0,29	0,49	X	0,34	0,36	0,23	0,34	0,36	0,44	0,49	0,29	0,31
7.VII	0,40	0,40	0,44	0,36	0,33	0,34	X	0,31	0,43	0,63	0,35	0,34	0,45	-0,08	0,09
8.VII	0,53	0,64	0,48	0,30	0,52	0,36	0,31	X	0,37	0,44	0,34	0,35	0,54	-0,02	0,24
9.VII	0,27	0,35	0,24	0,53	0,30	0,23	0,43	0,37	X	0,32	0,21	0,40	0,40	-0,06	0,39
10.VII	0,45	0,36	0,37	0,24	0,27	0,34	0,63	0,44	0,32	X	0,19	0,36	0,31	0,05	0,10
11.VII	0,31	0,26	0,20	0,13	0,35	0,36	0,35	0,34	0,21	0,19	X	0,35	0,39	0,03	0,08
12.VII	0,32	0,43	0,29	0,22	0,24	0,44	0,34	0,35	0,4	0,36	0,35	X	0,39	0,21	0,31
13.VII	0,56	0,65	0,47	0,50	0,44	0,49	0,45	0,54	0,4	0,31	0,39	0,39	X	0,08	0,29
14.VII	-0,07	0,13	-0,03	-0,04	0,13	0,29	-0,08	-0,02	-0,06	0,05	0,03	0,21	0,08	X	0,08
15.VII	0,21	0,43	0,44	0,37	0,32	0,31	0,09	0,24	0,39	0,1	0,08	0,31	0,29	0,08	X

Tab. č. 12 Korelační matice z hodnot Q-třídění v VII. ročníku

Analyzujeme-li výsledky v tabulce č. 12, která odpovídá korelačnímu koeficientu žáků sedmého ročníku, shledáváme, že výsledky žáka 14.VII se pohybují v hodnotách velmi slabé závislosti. Hodnoty ostatních žáků se pohybují v rozmezí platné pro nízkou až střední (značnou) závislost.

	1.VIII	2.VIII	3.VIII	4.VIII	5.VIII	6.VIII	7.VIII	8.VIII	9.VIII	10.VIII
1.VIII	X	0,19	0,00	0,24	0,00	-0,09	0,21	-0,02	0,10	0,49
2.VIII	0,19	X	0,17	0,43	0,19	0,10	0,31	0,21	0,18	0,37
3.VIII	0,00	0,17	X	0,11	0,23	0,12	0,11	0,09	0,20	-0,07
4.VIII	0,24	0,43	0,11	X	0,22	0,26	0,35	0,15	0,34	0,20
5.VIII	0,00	0,19	0,23	0,22	X	0,15	0,23	-0,31	0,10	-0,17
6.VIII	-0,09	0,10	0,12	0,26	0,15	X	0,16	-0,02	0,26	0,11
7.VIII	0,21	0,31	0,11	0,35	0,23	0,16	X	0,13	0,15	0,26
8.VIII	-0,02	0,21	0,09	0,15	-0,31	-0,02	0,13	X	0,22	0,22
9.VIII	0,10	0,18	0,20	0,34	0,10	0,26	0,15	0,22	X	0,27
10.VIII	0,49	0,37	-0,07	0,20	-0,17	0,11	0,26	0,22	0,32	X

Tab. č. 13 Korelační matice z hodnot Q-třídění v VIII. ročníku

Korelační matice vyjadřující výsledky hodnocení žáků osmého ročníku je poměrně rozmanitá. Převládají však hodnoty pro velmi slabou závislost.

Můžeme konstatovat, že korelační matice výsledků jednotlivých ročníků se až na výjimky pohybují převážně v hodnotách nízké až střední závislosti. Rozdílné hodnoty oproti ostatním ročníkům vykazuje osmý ročník. Zajímavé by jistě bylo bližší prozkoumání proč k těmto závěrům došlo. Pedagogicky s těmito žáky pracuji a považuji tento kolektiv za celkově velmi rozporuplný, proto by mne bližší analýza z např. psychologického hlediska velice zajímala. Bližší prozkoumání výsledků výjimečného hodnocení žáka pátého ročníku, které zcela ojediněle spadá do hodnocení naprosté nezávislosti, by jistě vedlo také k zajímavým závěrům (zda hraje roli vývoj žáka, či nízké zkušenosti se sebehodnocením apod.). Data i výsledky výzkumné sondy mohou být předmětem dalšího bádání i z hlediska ostatních výsledků.

6.3.3 Statistická analýza hodnot korelačního koeficientu ve vztahu mezi třídami

	V.	VI.	VII.	VIII.
V.	X	0,62	0,59	0,44
VI.	0,62	X	0,85	0,66
VII.	0,59	0,85	X	0,74
VIII.	0,44	0,66	0,74	X

Tab. č. 14 Korelační matice z hodnot Q-třídění ve vztahu mezi ročníky

Porovnáme-li hodnoty korelačního koeficientu v tab. 14, která porovnává vztah mezi ročníky, zjistíme, že se hodnoty pohybují v rozmezí od střední (značné) závislosti až po závislost vysokou, to vypovídá o podobnosti hodnocení žáků celkově. Vzhledem k této podobnosti můžeme považovat zjištěné postoje žáků za relevantní a lze s nimi pracovat i při případných dalších navazujících výzkumných šetřeních.

7. SHRNU TÍ A ZÁVĚRY

Předložená práce se věnuje tématu reflexe a sebereflexe žáka ve vztahu ke školnímu prostředí a vychází z předpokladu, že tyto dva činitelé reflexe i sebereflexe na sebe vzájemně působí a probíhají v úzkém vztahu. Reflexe i sebereflexe žáka jsou ovlivněny mnoha faktory, které bychom chtěli v závěru této práce shrnout a zhodnotit. Práce se zabývá pojetím jak ze strany učitele, tak ze strany žáka a hledá vzájemné vztahy, rozdíly či problémy.

Zvolená strategie výzkumu je vhodná především k intenzivnějšímu zkoumání malých skupin osob a lze ji využít tam, kde nastává potenciální možnost dalšího objevování nových oblastí výzkumu pro daný vzorek. Při práci s malým vzorkem jsme měli možnost získat první informace, které mohou následně vést k dalším oblastem bádání.

Z výsledků Q-třídění lze vyvodit některé orientační závěry ohledně stanovených hypotéz. Jejich platnost se vztahuje výhradně na žáky a učitele základní školy, kde výzkumná sonda proběhla.

H 1 Schopnost učitele reflektovat učební činnost žáka vychází především z jeho subjektivních představ o žákovi.

Výzkumná sonda se pokusila zjistit, zda u učitelů při hodnocení převládá jejich subjektivní postoj k jednotlivým žákům. Vzhledem k tomu, že výroky číslo 7 „Každé mé hodnocení je komplexní, tzn. přihlídím k vývoji dítěte, jeho osobnosti apod.“ a 9 „Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.“ získaly vysoké hodnoty v průměrném ohodnocení, lze se domnívat, že učitelé pohlížejí na žáka komplexně a uvědomují si rizika spojená s jejich subjektivním hodnocením. Za zcela nedůležité označili učitelé Q-typ číslo 17 „Při hodnocení je zlatá střední cesta.“, který svou hodnotou průměrného hodnocení tento závěr potvrzuje. Vysvětlení by mohlo spočívat v tom, že učitelé se snaží zohlednit individuální rozdíly mezi žáky a přihlížet k nim během hodnocení.

h 1 Učitelé nezapojují žáky do procesu hodnocení.

Učitelé ohodnotili vyšším bodovým ohodnocení Q- typy 22 „Na konci výukové jednotky společně se žáky hodnotíme jejich práci.“ a 26 „Chyby žáků vždy s žáky prodiskutuji a navedu je na správné řešení.“. Naopak nízké bodové ohodnocení tedy míru

nedůležitosti přidělili Q-typu 25 „Sebehodnocení žáků považuji za zdlouhavé.“. Z toho bychom mohli vyvodit závěr, že učitelé své žáky do sestavování hodnotících kritérií zapojují, čili vyvracíme hypotézu h1.

h 2 Učitel s přirozenou autoritou hodnotí efektivně.

Negativní výroky, které byly nastavené pro skupinu Q-typů označujících vliv autority učitele, získaly pouze nízké hodnoty průměru, tzn. učitelé zřejmě nemají zkušenosti, nepřikládají význam negativním postojům žáka. Vzhledem k anonymitě respondentů nelze jednoznačně z výsledků vyčíst, zda učitel s vysokou autoritou volil prvky pro efektivní hodnocení. V tomto případě by bylo vhodné, aby výzkumné sondě předcházela diagnostika postojů jednotlivých učitelů či jiná metoda, která by dokázala rozdělit učitele dle míry jejich autority. Posléze by se zcela jistě dala nalézt souvislosti mezi autoritou učitele a jeho hodnotícími kritérii.

H 2 Žáci se neumějí kriticky sebehodnotit.

Tuto hypotézu lze na základě výsledků Q-trídění vyvrátit s odkazem na tabulku číslo 7, kde jsou uvedeny faktory, které žáci pro posuzování svých školních výsledků preferovali. Jedná se především o výroky, které vedou ke kritickému sebehodnocení, např. 11 „Za svou práci si vždy odpovídám sám.“, 14 „Vím, čeho bych chtěl/a ve škole dosáhnout.“, 13 „Většinou vím, co mám udělat pro to, aby se mi práce povedla.“. Tyto výroky jasně ukazují, že žáci jsou vedeni k systematickému sebehodnocení a že jsou obeznámeni i s některými technikami sebereflexe. Výsledky svědčí o vysoké míře subjektivity při zpracování vlastních školních úspěchů i neúspěchů.

h 1 Sebehodnocení žáka je ovlivněno postojem a názorem vrstevníků.

I tuto hypotézu lze na základě výsledků výzkumné sondy vyvrátit.

Q-typy, které byly svým obsahem především směřovány na vztahy mezi spolužáky a na vnímání sebe sama ve srovnání se spolužáky, dosahovali pouze průměrného ohodnocení, patřili k otázkám hodnoceným průměrně, tzn. pro žáka neměly ani kladný ani negativní význam. Lze tedy usoudit, že žáci jsou vedeni k hodnocení sebe sama bez ohledu na

posuzování ze strany spolužáků. Co se týče práce ve skupině, žáci berou tuto organizaci vyučování jako běžnou a spolupráce se spolužáky jim nečiní obtíže.

h 2 Sebereflexe učební činnosti žáka je prioritně ovlivněna postojem a hodnocením učitele.

Q-typy, které byly určeny pro hodnocení vnímání vlastního úspěchu v souvislosti s hodnocením učitele dosahovaly průměrného hodnocení 4 bodů, proto se tato skupina Q-typů neobjevuje ve vyhraněných oblastech hodnocení. Pouze v deseti výrocích, kterým žáci přikládali největší hodnotu, se objevil Q-typ číslo 29 „Jsem rád/ráda, když mě učitel chválí.“, který byl průměrným hodnocením umístěn na páté místo v důležitosti. V hypotéze jsme vyslovili předpoklad, že učební činnost žáka je ovlivněna prioritně postojem a hodnocením učitele. Z výsledků nelze tvrdit, že hodnocení učitele je pro žáka prioritní, ale lze se domnívat, že zejména kladné hodnocení má na žáka velký vliv. Vyvrácení či potvrzení priority tvrzení by zřejmě vyžadovalo další výzkumné šetření.

Rozbor výsledků hypotéz nás opět dovedl k závěru, že by bylo vhodné v této výzkumné sondě pokračovat dalšími šetřeními, které by vedly k upřesnění i objasnění některých závěrů.

Budeme-li konkrétní a budeme-li interpretovat výsledky výzkumné sondy na hodnocení dané základní školy, dojdeme k pozitivnímu stanovisku, že tamní žáci, jsou vedeni ke kritickému sebehodnocení, znají některé metody sebereflexe a dokáží se zamyslet sami nad sebou ve vztahu k vlastním učebním výsledkům a nenechávají se příliš ovlivnit skupinou vrstevníků.

Výsledky hodnocení učitelů lze označit také jako pozitivní. Učitelé nezapojují příliš vlastní emoce ani předsudky o žácích do hodnocení žáků, se žáky spolupracují a berou je jako partnery při tvorbě hodnotících kritérií.

Naším doporučením pro vedení školy je sestavit ucelený systém pro rozvoj sebehodnotících dovedností pro žáky od prvních ročníků. Toto je možné připravit jako součást školního vzdělávacího programu. Pokud bude mít tato problematika ucelený průběh, který bude možné po určitých časových úsecích vyhodnotit, je vhodné zopakovat metodu Q-třídění a evaluovat tak výsledky a účinky opatření.

Výsledky této výzkumné sondy mohou sloužit jako autoevaluační nástroj školy pro zpracování pravidelných autoevaluačních zpráv. Metoda by mohla být využita i jinými školami, pokud by je zajímalo právě hodnocení reflexe a sebereflexe jejich žáků. Zjednodušení vyhodnocení výsledků (aritmetický průměr, směrodatná odchylka) je možné přednastavit softwarem. Díky vyvinutí speciálního softwaru se i samotná výzkumná metoda Q-třídění stala poměrně jednoduchým výzkumným nástrojem, proto lze toto šetření doporučit ostatním školám.

8. POUŽITÁ LITERATURA

- GRECMANOVÁ, H. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex 2007.
- FRIŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta 2009.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál 1997.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 2004.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1973.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing 2009.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál 2003.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála 1995.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing 2006.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2007.
- PELIKÁN, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: VÚOŠ 1984.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2007.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 2008.
- PIKE, G. *Globální výchova*. Praha: Grada Publishing 1994.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha,: Portál 2007.
- SLEJŠKOVÁ, E. *Reflexník aneb sborník aktivit vhodných k hodnocení, zpětné vazbě a reflexi*. Praha: Egredior 2005.
- SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál 1991.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ M. *Učíme se v projektech*. Praha: Portál 2009.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing 2007.
- SKALKOVÁ, J. a kolektiv *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN 1983.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2004.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOLEKTIV *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007.

Odborné časopisy

- Experiment s portfoliem. KRITICKÉ LISTY. Č. 1, 2. Praha: Kritické myšlení, 2000
ISSN 1214-5823
- DVOŘÁK, V. Chceme-li měnit školu, zamysleme nad její kulturou. RODINA A ŠKOLA. Č. 5. Praha: Portál 2006.
- JAROŠOVÁ, Z. Zámka nebo slovní hodnocení? UČITELSKÉ NOVINY. Č. 26. Praha: Gnosis 2004.

- ŠTEFLOVÁ, J. Portfolio učí poznat sebe sama. UČITELSKÉ NOVINY. Č. 19. Praha: Gnosis 2006. vychází měsíčně.
- ŠTEFLOVÁ, J. Škola podle Montessori. UČITELSKÉ NOVINY. Č. 12. Praha: Gnosis 2004. vychází měsíčně.
- URBANOVSKÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. KRITICKÉ LISTY. Č. 13. Praha: Kritické myšlení, 2004, ISSN 1214-5823.
- Výběr z překladu Jany Strakové - Foster, M, Masters, G.: Assessment Resource Kit, Portfolios, ACER, 1996, publikováno v Moderním vyučování listopad – únor 2005/06.

Právní předpisy

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Internetové odkazy:

- NOVÁČKOVÁ, J., KOPŘIVA, P., NEVOLOVÁ, D. *Reflexe procesu*. [online].c. 2007, poslední revize 17.11.2011 [cit. 2010-10-05]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/1596>.
- FRIŠOVÁ, P. Potenciál reflexe ve vyučování. [online]. c. 2010, poslední revize 17.11.2011 [cit. 2010-11-01]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html>.

9. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Q-typy – učitelé

Příloha č. 2 - Q-typy – žáci

Příloha č. 3 - Databáze výsledků Q- třídění učitelů

Příloha č. 4 - Databáze výsledků Q-třídění žáků

Příloha č. 1 - Q-typy – učitelé

A míra subjektivity učitele při hodnocení žáka

- 1 Hodnocení žáka je i mým hodnocením.
- 2 Učební výsledky žáka vypovídají o mé práci.
- 3 Při hodnocení žáka přihlížím i k jeho povaze a vlastnostem.
- 4 Spravedlnost v hodnocení lze docílit.
- 5 Své postoje k žákovi do hodnocení nezapojuji.
- 6 Věk žáka je pro hodnocení podstatný.
- 7 Každé mé hodnocení je komplexní, tzn., že přihlížím k vývoji dítěte, jeho osobnosti apod.
- 8 Mé hodnocení odpovídá pedagogickému záměru.
- 9 Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.
- 10 Hodnocení je důležité k informování rodičů o prospěchu žáka.
- 11 Objektivita hodnocení je nesmysl.
- 12 Při hodnocení vždy sleduji aktuální stav znalostí žáka.
- 13 Při hodnocení přihlížím k předchozím výkonům žáka.
- 14 Při hodnocení neuznávám rozdíly mezi žáky, chci být spravedlivý/á.
- 15 Předem nestanovuji hodnotící kritéria, ta vyplynou až z práce žáka.
- 16 Je lépe posuzovat žáka přísněji, vede to k motivaci žáka.
- 17 Při hodnocení je zlatá střední cesta.
- 18 Někdy se do hodnocení promítnou i mé vlastní nálady.
- 19 S kolegy hodnotíme žáky společně, jejich mínění respektuji při vlastním hodnocení.
- 20 Příčinou žákova neúspěchu je jeho nezájem o učivo.

B Zapojení žáka do hodnocení

- 21 Kritéria hodnocení sestavuji dle svého vlastního uvážení.
- 22 Na konci výukové jednotky společně se žáky hodnotíme jejich práci.
- 23 Třídu lze rozdělit na žáky snaživé a méně snaživé.
- 24 Rád/a pracuji s různými hodnotícími technikami.
- 25 Sebehodnocení žáků považuji za zdlouhavé.
- 26 Chyby žáků vždy s žáky prodiskutuji a navedu je na správné řešení.
- 27 Žák chápe hodnocení jako učitelovu pomoc.
- 28 Při hodnocení žáka je prioritní jeho prospěch.
- 29 Pro hodnocení žáka používám především testy, které jsou objektivní.
- 30 Porovnání znalostí žáků formou testu považuji za spravedlivé.
- 31 K hodnocení využívám i pozorování žákovy práce během hodnotícího období.
- 32 Za nejobjektivnější považuji samostatnou práci.
- 33 Při skupinové práci žáci často nespolupracují, pouze opisují.
- 34 Žáci vždy na začátku výukové jednotky seznamují s cílem.
- 35 Žáků umožňuji zapojit se při stanovení cíle výukové jednotky např. formou diskuse.
- 36 Společně se žáky sestavuji kritéria hodnocení.

C Míra autority učitele, vztah učitel – žák

- 37 Pro žáka je důležité, který učitel ho hodnotí.
- 38 Mé hodnocení žáci přijímají s plnou vážností.
- 39 Hodnocení má pro žáky efekt do budoucna.
- 40 Hodnocení má pozitivní dopad na žáky.
- 41 Hodnocení v žácích vzbuzuje často vztek, rozladění nebo legraci.
- 42 Žák často nechápe smysl hodnocení.

- 43 Žáci si neváží pozitivního hodnocení.
- 44 Oblíbenost mého předmětu hraje při přijímání hodnocení žákem velkou roli.
- 45 Žák vnímá pozitivní hodnocení jako posílení své pozice ve třídě.
- 46 Žák vnímá negativní hodnocení jako oslabení své pozice ve třídě.
- 47 Subjektivní přijímání hodnocení žákem záleží na době ve školním roce, kdy je hodnocení uděleno.
- 48 Učitel může pomoci žákovi k dosáhnutí lepšího výkonu.
- 49 Žák je odpovědný za svůj výkon.

Příloha č. 2 - Q-typy - žáci

A. míra subjektivity zpracování informací o sobě

- 1 Když si myslím, že jsem dobrý, a učitel mi to potvrdí, tak se cítím moc dobře.
- 2 Když se učím, tak se mi to vyplatí a dostanu dobré hodnocení.
- 3 Když dostanu jedničku, je to jen náhoda.
- 4 Ve škole se snažím dosáhnout maxima.
- 5 Když dostanu dobrou známku, byl úkol moc lehký.
- 6 Vím, že někdy nejsem dostatečně připravený/á.
- 7 Na práci nemám dostatek času a zadání úkolů bývají moc obtížné.
- 8 Proti špatnému hodnocení se vždy bráním.
- 9 Špatné a možná i nespravedlivé hodnocení vždy přijmu bez řečí.
- 10 Když si myslím, že je hodnocení nespravedlivé, přijmu ho, ale doma si stěžuji rodičům.
- 11 Za svou práci si vždy odpovídám sám.
- 12 Umím říci, proč se mi práce povedla nebo kde jsem uděl/a chybu.
- 13 Většinou vím, co mám udělat pro to, aby se mi práce povedla.
- 14 Vím, čeho bych chtěl/a ve škole dosáhnout.
- 15 Když se mi něco nepovede, hledám příčinu mého neúspěchu.
- 16 Když znám příčinu svého neúspěchu, snažím se to napravit.
- 17 Často nevím, co mám pro dobré hodnocení udělat.

B. vnímání sebe sama ve srovnání se spolužáky

- 18 Chci ve třídě patřit k těm lepším v učení.
- 19 Mám rád pocit, když můžu všem ostatním ukázat svůj úspěch.
- 20 S ostatními spolužáky o výsledcích ve škole radši nemluví.
- 21 Jsem rád průměrný.

- 22 Spolužáci ve třídě mě respektují.
- 23 Při skupinové práci rád spolupracuji se spolužáky.
- 24 V hodině vždy pracuji sám/sama, nemám rad/a skupinovou práci.
- 25 Nevadí, mi když učitel říká moje známky před ostatními.
- 26 Nechci, aby ostatní spolužáci znali moje známky.
- 27 Svoje výsledky srovnávám s výsledky mých spolužáků.
- 28 Názor mých spolužáků mě vždy zajímá.

C. vnímání vlastního úspěchu v souvislosti s hodnocením učitele

- 29 Jsem rád/ráda, když mě učitel chválí.
- 30 S učitele mám dobrý vztah.
- 31 S většinou učitelů nemám dobrý vztah.
- 32 Učitelé jsou většinou při hodnocení spravedliví.
- 33 Učitelé hodnotí většinou nespravedlivě.
- 34 Učitelé se věnují všem žákům stejně.
- 35 Učitelé se věnují jen těm dobrým žákům.
- 36 Pravidla hodnocení určuje vždy učitel, žáci se na jejich tvorbě nepodílejí.
- 37 Učitel s námi diskutuje o tom, kde jsme udělali chybu.
- 38 Učitelé většinou nevysvětlují, proč nám dali určitou známku.
- 39 Učitel nám většinou sdělí, co se budeme učit, a jak budeme hodnoceni.
- 40 Učitel s námi diskutuje o tom, co se budeme učit, a my můžeme vyjádřit vlastní nápady.
- 41 Učitel mě často porovnává s ostatními žáky ve třídě.
- 42 Když dostanu špatnou známku, je to chyba učitele.
- 403V hodinách často pracujeme ve skupinách a potom hodnotíme naši práci.
- 44 Učitel nám radí, jak se můžeme zlepšit.

45 V hodině většinou vím, co se učím.

46 Když učivo nepochopím, učitel mi ho zopakuje nebo mi poskytne nějakou radu.

47 Učiteli se bojím říci, že s něčím nesouhlasím.

48 Učitel nehodnotí jen znalosti, ale i to jestli se připravuji, v hodině s ním spolupracuji atd.

49 Učitele uznávám jako autoritu.

Příloha č. 3 Databáze výsledků Q- třídění učitelů

Pořadí	Otázka	Respondet 1	Respondet 2	Respondet 3	Respondet 4	Respondet 5	Respondet 6	Respondet 7	Respondet 8	Respondet 9	Celkem bodů	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka
1.	31 K hodnocení využívám i pozorování žákovy práce během hodnotícího období.	7	7	6	7	6	8	8	6	6	61	6,78	0,62	0,79
2.	7 Každé mé hodnocení je komplexní, tzn., že přihlížím k vývoji dítěte, jeho osobnosti apod.	8	8	8	4	4	7	8	8	5	60	6,67	2,89	1,70
3.	9 Hodnocení žáka je zpětná vazba pro žáka.	6	8	5	8	7	6	7	7	6	60	6,67	0,89	0,94
4.	26 Chyby žáků vždy s žáky prodiskutuji a navedu je na správné řešení.	7	6	6	7	6	7	6	6	7	58	6,44	0,25	0,50
5.	48 Učitel může pomoci žákovi k dosažení lepšího výkonu.	8	5	8	6	3	7	7	7	5	56	6,22	2,40	1,55
6.	22 Na konci výukové jednotky společně se žáky hodnotíme jejich práci.	6	5	7	6	5	6	6	6	6	53	5,89	0,32	0,57
7.	36 Společně se žáky sestavuji kritéria hodnocení.	5	5	7	7	2	7	5	2	7	47	5,22	3,73	1,93

8.	21 Kritéria hodnocení sestavuji dle svého vlastního uvážení.	7	4	4	4	1	6	7	5	8	46	5,11	4,10	2,02
9.	24 Rád/a pracuji s různými hodnotícími technikami.	2	5	6	6	4	8	6	3	6	46	5,11	2,99	1,73
10.	39 Hodnocení má pro žáky efekt do budoucna.	4	6	4	6	5	5	4	7	5	46	5,11	0,99	0,99
11.	34 Žáci vždy na začátku výukové jednotky seznamují s cílem.	6	6	5	6	5	4	6	3	4	45	5,00	1,11	1,05
12.	35 Žáků umožňuji zapojit se při stanovení cíle výukové jednotky např. formou diskuse.	4	6	7	6	3	7	6	2	4	45	5,00	2,89	1,70
13.	49 Žák je odpovědný za svůj výkon.	5	5	5	3	7	4	4	6	6	45	5,00	1,33	1,15
14.	1 Hodnocení žáka je i mým hodnocením.	4	7	6	4	4	4	3	5	7	44	4,89	1,88	1,37
15.	2 Učební výsledky žáka vypovídají o mé práci.	4	6	5	5	4	2	5	5	8	44	4,89	2,32	1,52
16.	8 Mé hodnocení odpovídá pedagogickému záměru.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	44	4,89	0,10	0,31
17.	4 Spravedlnost v hodnocení lze docílit.	3	4	2	8	7	5	3	6	5	43	4,78	3,51	1,87
18.	12 Při hodnocení vždy sleduji aktuální stav znalostí žáka.	3	7	4	4	5	4	4	8	4	43	4,78	2,40	1,55

19.	A3 Při hodnocení žáka přihlížím i k jeho povaze a vlastnostem.	4	7	6	4	4	6	2	5	4	42	4,67	2,00	1,41
20.	C40 Hodnocení má pozitivní dopad na žáky.	5	5	4	6	5	2	4	4	5	40	4,44	1,14	1,07
21.	A10 Hodnocení je důležité k informování rodičů o prospěchu žáka.	6	3	4	4	6	5	5	4	2	39	4,33	1,56	1,25
22.	A20 Příčinou žákova neúspěchu je jeho nezáměr o učivo.	5	3	3	5	8	4	4	4	3	39	4,33	2,22	1,49
23.	A13 Při hodnocení přihlížím k předchozím výkonům žáka.	6	4	4	5	4	3	2	6	4	38	4,22	1,51	1,23
24.	B27 Žák chápe hodnocení jako učitelovu pomoc.	4	6	5	4	2	5	3	4	5	38	4,22	1,28	1,13
25.	B30 Porovnání znalostí žáků formou testu považují za spravedlivé.	4	4	4	4	6	3	4	5	4	38	4,22	0,62	0,79
26.	B32 Za nejobjektivnější považují samostatnou práci.	5	4	3	3	5	3	5	5	4	37	4,11	0,77	0,87
27.	C38 Mé hodnocení žáci přijímají s plnou vážností.	5	2	4	3	4	4	4	4	5	35	3,89	0,77	0,87
28.	B29 Pro hodnocení žáka používám především testy, které jsou objektivní.	3	3	3	3	4	4	4	4	4	32	3,56	0,25	0,50
29.	B37 Společně se žáky sestavuji kritéria hodnocení.	3	4	4	3	2	4	5	4	3	32	3,56	0,69	0,83
30.	C44 Oblíbenost mého předmětu hraje při přijímání hodnocení žákem velkou	3	4	3	5	3	3	5	3	3	32	3,56	0,69	0,83

	roli.														
31.	A5 Své postoje k žákovi do hodnocení nezapojuji.	5	2	2	5	1	0	5	5	6	31	3,44	4,25	2,06	
32.	B28 Při hodnocení žáka je prioritní jeho prospěch.	6	3	2	2	6	3	3	4	2	31	3,44	2,25	1,50	
33.	A19 S kolegy hodnotíme žáky společně, jejich mínění respektuji při vlastním hodnocení.	3	4	3	5	3	3	4	0	4	29	3,22	1,73	1,31	
34.	B23 Třidu lze rozdělit na žáky snaživé a méně snaživé.	4	0	3	2	8	2	4	4	2	29	3,22	4,40	2,10	
35.	C45 Žák vnímá pozitivní hodnocení jako posílení své pozice ve třídě.	4	3	2	4	4	5	2	1	4	29	3,22	1,51	1,23	
36.	A6 Věk žáka je pro hodnocení podstatný.	3	2	6	2	2	4	3	3	2	27	3,00	1,56	1,25	
37.	B33 Při skupinové práci žáci často nespolupracují, pouze opisují.	3	4	2	3	3	2	4	4	2	27	3,00	0,67	0,82	
38.	A14 Při hodnocení neuznávám rozdíly mezi žáky, chci být spravedlivý/á.	2	3	3	3	6	1	3	3	2	26	2,89	1,65	1,29	
39.	C46 Žák vnímá negativní hodnocení jako oslabení své pozice ve třídě.	4	4	2	4	4	4	0	1	3	26	2,89	2,10	1,45	
40.	A15 Předem nestanovuji hodnotící kritéria, ta vyplynou až z práce žáka.	4	2	2	4	4	4	2	2	1	25	2,78	1,28	1,13	

41.	A16 Je lépe posuzovat žáka přísněji, vede to k motivaci žáka.	2	1	4	1	3	5	1	3	3	23	2,56	1,80	1,34
42.	A17 Při hodnocení je zlatá střední cesta.	1	0	5	3	0	0	6	2	4	21	2,33	4,67	2,16
43.	B25 Sebehodnocení žáků považuji za zdoluhavé.	2	1	0	2	4	2	3	4	3	21	2,33	1,56	1,25
44.	C47 Subjektivní přijímání hodnocení žákem záleží na době ve školním roce, kdy je hodnocení uděleno.	2	1	5	0	2	1	4	3	3	21	2,33	2,22	1,49
45.	A11 Objektivita hodnocení je nesmysl.	0	4	4	0	1	2	1	3	1	16	1,78	2,17	1,47
46.	C42 Žák často nechápe smysl hodnocení.	0	2	1	1	3	4	1	2	1	15	1,67	1,33	1,15
47.	C43 Žáci si neváží pozitivního hodnocení.	2	3	0	1	3	2	2	2	0	15	1,67	1,11	1,05
48.	C41 Hodnocení v žácích vzbuzuje často vztek, rozladění nebo legraci.	1	3	1	2	1	2	0	1	3	14	1,56	0,91	0,96
49.	A18 Někdy se do hodnocení promítnou i mé vlastní nálady.	1	2	3	2	2	1	2	0	0	13	1,44	0,91	0,96

Příloha č. 4 Databáze výsledků Q-třídění žáků

Pořadí	Otázka	Celkem bodů	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka
1.	2 Když se učím, tak se mi to vyplatí a dostanu dobré hodnocení.	290	6,04	1,83	1,35
2.	4 Ve škole se snažím dosáhnout maxima.	287	5,98	2,98	1,73
3.	Když si myslím, že jsem dobrý, a učitel mi to potvrdí, tak se cítím moc dobře.	285	5,94	1,52	1,23
4.	11 Za svou práci si vždy odpovídám sám.	283	5,90	2,80	1,67
5.	29 Jsem rád/ráda, když mě učitel chválí.	261	5,44	2,33	1,53
6.	14 Vím, čeho bych chtěl/a ve škole dosáhnout.	259	5,40	3,20	1,79
7.	18 Chci ve třídě patřit k těm lepším v učení.	253	5,27	4,70	2,17
8.	23 Při skupinové práci rád spolupracuji se spolužáky.	245	5,10	1,51	1,23
9.	13 Většinou vím, co mám udělat pro to, aby se mi práce povedla.	244	5,08	2,83	1,68
10.	16 Když znám příčinu svého neúspěchu, snažím se to napravit.	240	5,00	1,75	1,32

11.	32 Učitelé jsou většinou při hodnocení spravedliví.	240	5,00	2,08	1,44
12.	6 Vím, že někdy nejsem dostatečně připravený/á.	222	4,63	2,86	1,69
13.	15 Když se mi něco nepovede, hledám příčinu mého neúspěchu.	222	4,63	2,32	1,52
14.	44 Učitel nám radí, jak se můžeme zlepšit.	214	4,46	2,75	1,66
15.	34 Učitelé se věnují všem žákům stejně.	212	4,42	2,20	1,48
16.	48 Učitel nehodnotí jen znalosti, ale i to jestli se připravuji, v hodině s ním spolupracuji atd.	211	4,40	1,57	1,25
17.	30 S učitelem mám dobrý vztah.	210	4,38	2,36	1,54
18.	49 Učitele uznávám jako autoritu.	208	4,33	2,56	1,60
19.	19 Mám rád pocit, když můžu všem ostatním ukázat svůj úspěch.	207	4,31	3,63	1,91
20.	12 Umím říci, proč se mi práce povedla nebo kde jsem uděl/a chybu.	202	4,21	3,00	1,73
21.	37 Učitel s námi diskutuje o tom, kde jsme udělali chybu.	202	4,21	2,21	1,49
22.	25 Nevadí, mi když učitel říká moje známky před ostatními.	200	4,17	2,81	1,67
23.	28 Názor mých spolužáků mě vždy zajímá.	197	4,10	2,26	1,50

24.	46 Když učivo nepochopím, učitel mi ho zopakuje nebo mi poskytně nějakou radu.	197	4,10	2,34	1,53
25.	45 V hodině většinou vím, co se učím.	192	4,00	1,13	1,06
26.	V hodinách často pracujeme ve skupinách a potom hodnotíme naši práci.	186	3,88	1,73	1,32
27.	40 Učitel s námi diskutuje o tom, co se budeme učit, a my můžeme vyjádřit vlastní nápady.	185	3,85	1,83	1,35
28.	22 Spolužáci ve třídě mě respektují.	184	3,83	2,06	1,43
29.	8 Proti špatnému hodnocení se vždy bráním.	180	3,75	3,40	1,84
30.	39 Učitel nám většinou sdělí, co se budeme učit, a jak budeme hodnoceni.	177	3,69	1,59	1,26
31.	21 Jsem rád průměrný.	176	3,67	4,10	2,02
32.	27 Svoje výsledky srovnávám s výsledky mých spolužáků.	168	3,50	2,88	1,70
33.	9 Špatné a možná i nespravedlivé hodnocení vždy přijmu bez řečí.	164	3,42	6,12	2,47
34.	36 Pravidla hodnocení určuje vždy učitel, žáci se na jejich tvorbě nepodílejí.	164	3,42	1,53	1,24
35.	47 Učiteli se bojím říci, že s něčím nesouhlasím.	162	3,38	2,03	1,42
36.	41 Učitel mě často porovnává s ostatními žáky ve třídě.	161	3,35	1,90	1,38

37.	38 Učitelé většinou nevysvětlují, proč nám dali určitou známku.	150	3,13	1,65	1,28
38.	17 Často nevím, co mám pro dobré hodnocení udělat.	148	3,08	4,70	2,17
39.	26 Nechci, aby ostatní spolužáci znali moje známky.	148	3,08	2,87	1,69
40.	20 S ostatními spolužáky o výsledcích ve škole radši nemluvím.	139	2,90	2,59	1,61
41.	31 S většinou učitelů nemám dobrý vztah.	138	2,88	3,11	1,76
42.	5 Když dostanu dobrou známku, byl úkol moc lehký.	135	2,81	3,44	1,86
43.	3 Když dostanu jedničku, je to jen náhoda.	131	2,73	4,57	2,14
44.	7 Na práci nemám dostatek času a zadání úkolů bývají moc obtížné.	131	2,73	3,66	1,91
45.	35 Učitelé se věnují jen těm dobrým žákům.	131	2,73	2,28	1,51
46.	33 Učitelé hodnotí většinou nespravedlivě.	127	2,65	2,52	1,59
47.	42 Když dostanu špatnou známku, je to chyba učitele.	126	2,63	2,94	1,72
48.	10 Když si myslím, že je hodnocení nespravedlivé, přijmu ho, ale doma si stěžuji rodičům.	116	2,42	3,99	2,00
49.	24 V hodině vždy pracuji sám/sama, nemám rad/a skupinovou práci.	98	2,04	2,75	1,66

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Bernarticích dne: 18.3.2011

.....

Bc. Jana Schierlová

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

ⁱ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007, str. 115.