

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Ondřej PAPAJOANU

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

POZICE ŽÁKA VE TŘÍDĚ A JEHO ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

(The position of a student in a school class and his/her school success rate)

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Ondřej Papajoanu

Studijní obor: Pedagogika a anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce ukončena: duben 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis:

Tímto děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Marii Linkové, PhD. za obětavé vedení, věnovaný čas, udílení odborných rad a v neposlední řadě za vstřícný a trpělivý přístup. Dále pak děkuji školám, které mi umožnily tuto práci zrealizovat.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem vzájemného vlivu hodnocení, sebehodnocení a sociální pozice žáka ve třídě základní školy. Práce je rozdělena na 2 části a to na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část postupně pojednává o hodnocení, jeho specifikách, funkcích, typech, formách, fázích a též o sebehodnocení. Dále je v teoretické části rozpracováno téma sociální skupina, její druhy, pozice a role jedince ve skupině a sociální normy. Jako třetí podružné téma se teoretická část zaměřuje na školní třídu a její specifika, činitele ovlivňující její stav, pozice a role žáka ve třídě a taktéž metody poznávání školní třídy.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, který byl proveden u žáků šestých tříd základních škol. Snahou výzkumu bylo odhalit vzájemnou provázanost hodnocení, sebehodnocení a sociální pozice žáků.

Annotation

The bachelor thesis covers the theme of mutual influence of assessment, self-evaluation and social position of a student in lower secondary level classes. The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part.

The theoretical part deals with assessment and its specifics, functions, types, forms, phases and also with self-evaluation. The topic of social group is then developed focusing on different kinds of social groups, the position and the role of the member of a group and social norms. As the third topic, the bachelor thesis concerns with a school class and its specifics, factors determining its status, the position and the role of a student in a class and also with the methods of analyzing a school class.

In the practical part there are presented the results of research which was realized with the students of sixth grade classes at lower secondary schools. The aim of the research was to confirm the mutual relations of assessment, self-evaluation and the social positions of students.

Klíčová slova:

Školní hodnocení, klasifikace, sebehodnocení, sociální skupina, sociální pozice, školní třída

Keywords:

School evaluation, assessment, self-evaluation, social group, social position, school class

Obsah

Anotace	4
Obsah	6
Úvod.....	8
Teoretická část	10
1. Hodnocení.....	11
1.1. Specifika pojmu „školní hodnocení“	12
1.2. Typy hodnocení	15
1.3. Funkce hodnocení.....	18
1.4. Fáze hodnocení.....	20
1.5. Formy hodnocení.....	21
1.6. Sebehodnocení žáků	22
2. Sociální skupina.....	24
2.1. Pojem sociální skupina.....	24
2.2. Druhy sociálních skupin	26
2.3. Pozice jedince ve skupině.....	28
2.4. Role jedince ve skupině.....	29
2.5. Skupinové normy	30
3. Školní třída.....	31
3.1. Činitele ovlivňující stav a vývoj třídy	32
3.2. Pozice a role žáka ve třídě	34
3.3. Metody poznávání školní třídy	35
Praktická část	38
1. Cíle výzkumu.....	39
2. Popis výzkumného vzorku.....	39
3. Metody výzkumu	40

4. Prezentace výsledků a jejich interpretace	41
4.1. Výsledky dotazníkového šetření	41
4.2. Interpretace výsledků dotazníkového šetření	46
Závěr	48
Seznam použité literatury	50
Přílohy	52

Úvod

Prakticky každé dítě v České republice se v dnešní době setká se školním prostředím a nabude určitou osobní zkušenost s touto institucí, ať již horší či snad většinou lepší. Pro mnohé může být tato zkušenost klíčová, jelikož povinná školní docházka trvá 9 let, což určitě není zanedbatelná doba. Navíc trend ve vzdělávání je takový, že stále více mladých lidí tráví ve školním prostředí 13 až 20 let i více. Stráví-li tedy někdo na různých stupních škol skoro čtvrtinu svého života, musí nás nutně zajímat, jak ho toto prostředí ovlivnilo a jaké zkušenosti si z něj odnáší.

Období povinné školní docházky (tedy cca. 6 až 15 let věku) se ze všech stupňů vzdělávání týká největšího procenta mladých lidí. Tato perioda života se stala pro mnohé klíčovou, co se týče vytváření poměru ke škole, učitelům a vzdělávání jako takovému. Vytváření těchto postojů často přímo závisí na osobní zkušenosti jedince a zážitcích, jimiž ve škole prošel.

Jedním z takových zážitků, který bezprostředně ovlivňuje mladého člověka, je bezpochyby školní hodnocení. Pro někoho zdroj radosti a uspokojení, pro jiného důvod ke strachu a smutku. To, jak jsou žáci ve škole hodnoceni, je totiž do určité míry determinuje a rozřazuje do skupin podle úspěšnosti. Tímto může vznikat na žáka jistý nátlak, ať již ze strany rodičů, kteří vyžadují hodnocení perfektní, nebo naopak ze strany spolužáků, kteří se žákovi za jeho nadprůměrné výsledky posmívají. Takovéto situace pak mohou být pro žáka silně stresující a ovlivňovat ho nadále i po ukončení školní docházky.

Učitel zde zastává nelehkou pozici, kdy musí známkovat zároveň spravedlivě a objektivně, avšak též citlivě a s určitým pedagogickým taktem. Schopnost dobře hodnotit tedy zahrnuje nepřeborné množství aspektů a není lidem vrozeno hodnotit vždy správně, tudíž by rozvoji této schopnosti, či spíše umění, měla být věnována velká pozornost jak po stránce praktické, tak po stránce teoretické.

Další zkušeností, kterou si žák odnáší ze školního prostředí a která jedince bezprostředně ovlivňuje, je ta se školním kolektivem. To, jak je jedinec přijímán, nebo naopak odmítán zbytkem školní třídy má přímý vliv na žákův psychický stav, rozvoj sociálních kompetencí a též na celkový postoj ke škole. Sociologické

výzkumy naznačují, že důležitost vrstevnických vztahů vzrůstá, z čehož můžeme usuzovat, že neúspěchy v této oblasti mohou jedince výrazně negativně ovlivňovat. Nemusí se zde ani jednat o otevřené projevy agrese či fyzické šikany ze strany spolužáků, avšak již izolace od zbytku kolektivu se může stát žákovi zdrojem stresu a znechutit mu školní docházku a školu jako takovou.

Sebehodnocení se poté člověku stává jakýmsi zrcadlem, ve kterém jedinec vnímá svůj obraz. Tento obraz, jakkoliv se může zdát věrný, je do značné míry ovlivněn naší zkušeností a též zpětnou vazbou, které se nám dostává od ostatních lidí. Čím však je školní hodnocení a naše postavení v kolektivu, když ne právě zpětnou vazbou? Z toho můžeme usuzovat, že právě školní hodnocení a vztahy s vrstevníky do jisté míry prohýbají zrcadlo, ve kterém žák vidí svůj obraz, a tím ovlivňují jeho sebehodnocení ať již pozitivně, či negativně.

Vzájemná provázanost těchto aspektů školního vzdělávání a objasnění jejich vztahů a specifik, může být v některých situacích klíčové k lepšímu pochopení jevů objevujících se ve vzdělávací praxi a zároveň posloužit i jako určitý nástroj, jak s těmito jevy lépe pracovat a dosahovat co možná optimálních výsledků.

Teoretická část

1. Hodnocení

Činnosti hodnocení se v průběhu let začala připisovat silná pedagogická konotace a již málokdo si uvědomí, že proces hodnocení uskutečňuje každá lidská bytost, jako nedílnou součást každodenního života. Ať už vynášíme soudy typu „*ten chléb je dobrý*“ popřípadě „*ten film se mi nelíbí*“, jedná se o vynesení hodnotícího prohlášení. Toto prohlášení se zakládá na naší osobní zkušenosti a na subjektivním srovnání dané věci s ostatními srovnatelnými entitami, popřípadě s našimi hodnotami, postoji či idejemi ideálních vzorů. Bez této schopnosti hodnotit jevy kolem nás, by nebylo možno činit zodpovědná rozhodnutí, která bývají podložena právě důkladným zhodnocením podmínek, prostředků a důsledků jednotlivých eventuálních výstupů našeho rozhodnutí. „*Mohli bychom tedy říci, že každé naše rozhodnutí je determinováno zhodnocenými podmínkami a naší hodnotovou orientací.*“ (Kolář, 2009, s. 13)

Správné rozhodování je bezpochyby jedním ze základních předpokladů úspěšného plnění systematických činností. Je tedy nesmírně důležité, aby si člověk osvojil a dostatečně rozvíjel své hodnotící schopnosti. Bylo by však nesmírně nevhodné chtít po ostatních, aby přejímali hodnotící standardy od cizích osob a tím do jisté míry potlačovali své hodnotové žebříčky a svoji životní zkušenost. Východiskem se tedy jeví názor, že by měl každý člověk obdržet dostatek prostoru pro samostatné hodnocení okolního prostředí, druhých lidí, ale i sám sebe.

Jaké je tedy postavení hodnocení ve školním prostředí? Chápeme-li vzdělávání realizované ve školách podobně jako Průcha, tedy jako „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.*“ (Průcha, 2009, s. 17), pak musí nutně být součástí takové systematické činnosti i hodnocení. Toto hodnocení bývá zaměřeno na některou z rozličného spektra proměnných, vstupujících do vzdělávacího procesu. Objektem hodnocení se poté stává edukační prostředí, vzdělávací programy, management školy aj., avšak v každodenním kontextu se hodnocení nejčastěji zaměřuje na hodnocení žáků a jejich výkonů, a klade tedy důraz na kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem.

1.1. Specifika pojmu „školní hodnocení“

Už tedy víme, že hodnocení má ve školním prostředí své náležité místo a ačkoliv pro něj platí stejná všeobecná pravidla, jako pro hodnocení v jiných odvětvích lidské činnosti, přesto si školní hodnocení zachovává jistá specifika. Jak tedy definovat školní hodnocení a jaká jsou jeho specifika?

Slavík školní hodnocení definuje jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999, s. 23) Z této poměrně obecné definice můžeme vyvozovat, že do školního hodnocení patří široké spektrum aktivit, které se zaměřují na hodnocení všech subjektů a faktorů, přímo se podílejících na vzdělávacím procesu. Hodnotitelem v tomto případě nemusí být výhradně učitel, nýbrž i žáci hodnotí jednotlivé faktory ovlivňující vzdělávání, výkon učitele, výkony spolužáků popřípadě svůj vlastní výkon. Vnějšími hodnotiteli poté mohou být rodiče žáků, či někteří pedagogičtí odborníci. (Slavík, 1999) Osoba učitele ovšem hraje ve školním hodnocení klíčovou roli a její autoritě podléhá zřejmě nejrozšířenější a nejhojněji realizovaná součást školního hodnocení, a to hodnocení žáků. Do této části nepatří pouze formální zkoušky, testy, nebo ústní zkoušení, ale také mnohem nenápadnější formy hodnocení, a to například v podobě drobných gest, která též vyjadřují hodnocení učitele ve vztahu k jednotlivým žákům. Kolář se k tomuto jevu vyjadřuje následovně; „*Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala, ...)*“ (Kolář, 2009, s. 17) Tyto jevy se ovšem přímo promítají do vzdělávacího procesu a mohou ovlivňovat jak jeho průběh, tak i výsledky. Navíc obsahují i jistou výpovědní hodnotu o realizaci vyučování, pokud jsou dobře interpretovány. (Slavík, 1999)

Nyní tedy víme, co vše může být považováno za součást školního hodnocení. Jaká jsou však jeho specifika? Seznámíme se s několika charakteristickými znaky školního hodnocení tak, jak je uvádí Kolář (2009).

Systematičnost školního hodnocení

Mezi specifické vlastnosti školního hodnocení patří bezpochyby jeho systematičnost. Člověk se ve svém životě setkává s hodnocením často, avšak málokdy má toto hodnocení tak komplexní a propracovaný charakter jako právě ve škole. Učitel si tuto činnost připravuje a společně s ní i příhodné podmínky pro její realizaci. Taktéž tuto činnost organizuje a provádí ji pravidelně, opakovaně, v průběhu školního roku. Její výsledky jsou poté zaznamenávány a porovnávány s určenými normami. Tyto normy mohou být například tzv. vzdělávací standardy, formulované v pro školu závazných dokumentech, udávající nejen objekt hodnocení, avšak zároveň ovlivňující i způsob hodnocení.

Objekt školního hodnocení

Dalším důležitým faktorem, charakteristickým pro školní vzdělávání, je odpověď na otázku „co se vlastně hodnotí?“ V tomto případě se školní hodnocení významně odlišuje od hodnocení v jiných oblastech. Zatím co hodnocení v mnoha odvětvích lidské činnosti bývá výsledkově orientované, tudíž zaměřeno pouze na finální výstup, ve školním hodnocení je velký důraz kladen též na průběh samotné činnosti. Slavík uvádí; *„Za objekt hodnocení přitom budeme považovat jak produkt žáka, tak činnost-proces“*. (Slavík, 1999, s. 16) Kolář uvádí, že u hodnocení žáků *„jde o hodnocení jednak výsledků (...), ale zároveň jde o hodnocení samotné kvality učební činnosti, kdy pozorujeme kvalitu průběhu učení“*. (Kolář, 2009, s. 19) Postupně rostoucí význam průběhu činnosti nad jejím konkrétním výsledkem má své opodstatnění. Vzhledem k pomíjivosti znalostí a dovedností, které pokud neprocvičovány, rychle upadají v zapomnění, dostává školní hodnocení stále více charakter hodnocení univerzálních schopností pro výkon učebního procesu. *„Žáci se ve škole učí především učit se.“* (Kolář, 2009, s. 19) Zároveň se pak do školního hodnocení promítá i etická složka této činnosti odrážející vztahy žáka k předmětu, učiteli, ostatním účastníkům vyučování aj. Svým specifickým objektem a svojí pravidelností, dostává školní hodnocení charakter jakési zpětné vazby pro žáka, jejímž cílem by mělo být především zdokonalování jeho učebních činností.

Nezbytnost školního hodnocení

Hodnocení žáků ve vyučování se ukazuje jako činnost nezbytná, esenciální pro správné fungování vzdělávacího procesu. Empirické výzkumy dokazují tuto nezbytnost a pozitivní vliv hodnocení na motivaci žáků, a tím také na jejich výkony. Největší nárůst aktivity byl zaznamenán u žáků, kteří byli pozitivně hodnoceni (pochvaly, důraz na dobré výkony). Mírný nárůst byl též zaznamenán u žáků, kteří byli hodnoceni negativně (napomínání, kárání, poukazování na chybné výkony). Důležité zjištění ovšem bylo, že u žáků, kteří nebyli hodnoceni vůbec (ignorace dobrých i špatných projevů) došlo k poklesu aktivity, zhoršení učební činnosti a zhoršení jejich výsledků. Otázkou však nadále zůstává, jak dosáhnout rovnováhy v otázkách motivace, aby žáci vykazovali dobré výkony, avšak neprodukovali tyto výkony pouze pro známku, hodnocení samotné.

Školní hodnocení a psychické stránky osobnosti

Školní hodnocení významně ovlivňuje psychiku žáka, protože „zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast jeho aspirací, motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnost prosadit se“ (Kolář, 2009, s. 20) Vztahuje se tedy velmi výrazně k několika základním potřebám žáků, jejichž uspokojení je na hodnocení žáka přímo závislé. Mezi tyto potřeby patří potřeba být úspěšný, potřeba výkonu a potřeba někam patřit. Dlouhodobé neúspěchy ve škole, mohou vést žáka k tendenci uspokojovat tyto potřeby pozitivním hodnocením v jiných oblastech či skupinách, které oceňují rozdílné kvality. Bohužel se tato kompenzace často dostává i do oblasti asociální či antisociální.

Školní hodnocení a učitelovo pojetí výuky

Hodnocení žáků dostává ve školním prostředí svoji identickou podobu a ráz na základě úzkého propojení s učitelovým pojetím výuky. „Učitelovo pojetí výuky ovlivňuje do značné míry způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh vyučování a tím i jeho výsledky.“ (Kolář, 2009, s. 22) Každý učitel má svoji vědomou či podvědomou subjektivní představu o ideálním průběhu vyučování, o jeho výsledcích a o ideálním žákovi a jeho vlastnostech. Tyto představy významně

promlouvají do realizace vzdělávacího procesu a do způsobu hodnocení jednotlivých žáků.

Školní hodnocení jako nástroj sebehodnocení učitele

Chápeme-li vyučování jako spolupráci učitele a žáků, jsou výsledky vzdělávacího procesu společným dílem, které vypovídá o kvalitách všech zúčastněných. Učitel tedy může skrz hodnocení žáků usuzovat i na kvalitu svojí práce, jelikož se přímo podílí na jejich výsledcích. Na rozdíl od týmových profesí, ale i od žáků samotných, nemá učitel ve vzdělávacím procesu sobě rovného partnera, který by mu pomohl s hodnocením své práce a poskytl mu reflexi k jeho pracovním výkonům. Tím je jeho pozice v posuzování vlastní práce velmi ztížena, jelikož zdrojů k sebereflexi je málo. (Kolář, 2009)

1.2. Typy hodnocení

Školní hodnocení může v praxi nabývat různých podob v závislosti na „vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ve vztahu k předpokládaným důsledkům hodnocení apod.“ (Kolář, 2009, s. 32) V závislosti na těchto determinantách se hodnocení dělí na nejrůznější typy, z nichž každý zdůrazňuje význam určitého hlediska. Je nutno podotknout, že v reálném vyučování se jednotlivé typy často prolínají ve snaze eliminovat negativní vlastnosti jednotlivých typů hodnocení a dosáhnout pokud možno optimálních výsledků ve vzdělávání.

Slavík (1999) rozděluje typy hodnocení následovně:

Bezděčné hodnocení je hodnocení, které probíhá formou gest a není přímo kontrolováno rozumem. Objektem většinou bývá celkový dojem ze žáka, nikoliv jeho individuální kvality či výkony. Hlavním řídicím elementem tohoto typu hodnocení jsou emoce, tudíž se tento typ vymyká klasickému konceptu školního hodnocení právě svojí spontánností, nesystematičností a necílevědomostí. Zároveň však má tento aspekt vyučování enormní vliv na žákovu motivaci k učení, proto by měl učitel citovou stránku svojí osobnosti podrobit jisté kultivaci a vybudovat si schopnost zvládat své citové projevy. Vlivem rozumu a emoční inteligence na tuto

oblast projevu učitele se tvoří poměrně nejednoznačná hranice mezi bezděčným a záměrným hodnocením.

Záměrné hodnocení „probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat“. (Slavík, 1999, s. 35) Vyznačuje se tedy svým zaměřením na jednu partikulární vlastnost či schopnost a poměrně jednoduchou převoditelností do hodnotící zprávy. Výsledným projevem nejčastěji bývá známka, bodové ohodnocení či slovní hodnocení.

Sumativní hodnocení (někdy také finální hodnocení) má za úkol jakési shrnutí poznatků za účelem vytvořit celkový přehled o výkonech a zařazení jedince buďto do určité výkonnostní škály, či skupiny (např. prošel-neprošel). Nejčastěji se s tímto typem hodnocení setkáváme u přijímacích zkoušek, vysvědčení, ale i u klasických písemných prací ve škole, pokud je jejich účelem pouze získání známky, tudíž změření výkonu jedince.

Formativní hodnocení (korektivní) „ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na jeho vykonavatele“ (Slavík, 1999, s. 39) a „je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků“. (Kolář, 2009, s. 33) Tento typ hodnocení tedy slouží jako efektivní nástroj k realizaci školní práce za účelem zlepšení výkonu žáka v období, kdy se daný výkon dá ještě zlepšovat. Poskytuje žákům nezbytnou zpětnou vazbu a pomáhá jim odhalovat své slabosti v dané problematice a pracovat na nich. Formativní hodnocení by mělo sloužit jako dlouhodobá a promyšlená příprava na sumativní hodnocení.

Normativní hodnocení je specifické svým měřítkem, jímž je sociální norma. Sociální norma znamená, že srovnáváme výkon žáka s výkony ostatních členů skupiny (třídy). Tento typ hodnocení poskytuje učitelům dojem objektivního hodnocení. Kolář avšak upozorňuje, že „důsledkem tohoto porovnávání je však skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je téměř stále neúspěšná“. (Kolář, 2009, s. 32) Toto může mít negativní vliv na motivaci žáků, jelikož jsou hodnoceni záporně, ačkoliv třeba zadání práce splnili. Taktéž se tento způsob hodnocení může projevit negativně v podobě psychické zátěže ve výkonnostně orientovaném prostředí. Navzdory možným negativním důsledkům je normativní hodnocení

součástí dnešní společnosti (přijímací zkoušky, pracovní pohovory aj.) a je potřeba žáky na tyto zátěžové situace zvykat.

Kriteriální hodnocení „porovnává výkon žáka nikoli s výkonem jiného žáka (jiných žáků), ale s věcnými požadavky učiva“. (Slavík, 1999, s. 34) Pokud tedy žák splní danou normu, je hodnocen pozitivně, bez ohledu na počet žáků, kteří normu splnili též a dosáhli dokonce lepších výsledků. Tento způsob hodnocení předpokládá pro svoji funkčnost vhodné určení kritérií (norem). (Slavík, 1999)

Kolář (2009) uvádí ještě další typy hodnocení:

Diagnostické hodnocení se zaměřuje na odhalování učebních problémů a speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků.

Interní hodnocení je vykonáváno učitelem, který ve třídě běžně vyučuje dané předměty.

Externí hodnocení je prováděno osobou mimo školu, která žáky běžně neučí.

Neformální hodnocení hodnotí výkony a jednání žáků v průběhu běžné činnosti třídy.

Formální hodnocení je žákům předem oznámeno, aby se na něj mohli připravit a zopakovat hodnocenou látku.

Průběžné hodnocení je postaveno na zhodnocení výsledků žáka v delším časovém období a je základem pro sumativní hodnocení.

Závěrečné hodnocení je zhodnocení výsledků žáka, které bylo provedeno pouze na konci některého učebního období.

Kalhous a Obst (2002) k tomuto výčtu navíc přidávají **objektivní hodnocení**, při kterém jsou použity metody, které omezují či vylučují vliv učitele (např. objektivně skórovatelné didaktické testy).

Dále Slavík (1999) i Kolář (2009) uvádějí několik typů alternativního hodnocení:

Autentické hodnocení je jedním z alternativních přístupů k hodnocení. „*Jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v situacích, blížících se reálným situacím*“. (Kolář, 2009, s. 34) Tento typ hodnocení je reakcí na kritiku některých odborníků, že škola a školní úlohy jsou odtrženy od reálného života a jejich výsledky nevypovídají o uplatnění žáků v reálném světě.

Portfoliové hodnocení je moderní prostředek autentického hodnocení a jeho podstata tkví v tom, že hodnotí žákovo portfolio, což je „*jakási kolekce nebo přehledná „mapa“ žákovy práce*“. (Slavík, 1999, s. 106) Toto hodnocení má podávat co možná nejpřesnější obraz o způsobu práce, učení a uvažování žáka.

Autonomní hodnocení „*je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat*“. (Slavík, 1999, s. 134) Hodnotící kompetence je tedy svěřena samotnému žákovi, což rozvíjí jeho odpovědnost za své výsledky a schopnost hodnotit ostatní i sám sebe. Tento způsob hodnocení se využívá u tzv. kontraktivního učení nebo smlouvy o učení. Tento druh hodnocení můžeme též pozorovat v Daltonských školách, kde má žák „*vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení*“. (Průcha, 2012, s. 55) Kolář v protikladu k autonomnímu hodnocení staví hodnocení heteronomní, kdy jsou objekt hodnocení a hodnotitel rozdílné osoby.

1.3. Funkce hodnocení

Hodnocení může v životě člověka sledovat různé cíle a plnit různorodé funkce. Učitel sám volí způsob a postup hodnocení na základě výsledku, který chce sledovat, popřípadě efektu, kterého chce dosáhnout. Toto konání má bezprostřední dopad na žáka a ovlivňuje celý vzdělávací proces.

Kolář (2009) rozlišuje 6 základních funkcí hodnocení:

Motivační funkce hodnocení „*souvisí především s emocionální – citovou – stránkou hodnocení*“. (Slavík, 1999, s. 17) Bezprostředně ovlivňuje žákovy prožitky z učení a může ho povzbudit k lepším výkonům, nebo naopak demotivovat a vyvolávat negativní pocity. „*Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno*“. (Kolář, 2009, s. 46) Účinnost této funkce však úzce souvisí s osobností učitele a jeho taktem. Často bývá tato funkce zneužívána některými učiteli jako prostředek udržení kázně ve třídě.

Informativní funkce hodnocení plní roli zpětné vazby. Žák dostává zpětnou informaci o svých výkonech, své učební činnosti a vynaloženém úsilí. Žák též obdrží informaci o tom, nakolik se přibližuje cílové normě, jak je na tom v porovnání se svými spolužáky. Tato funkce hodnocení se stává základním kamenem pro žákovu další formování sebe sama, ovšem pouze za předpokladu, že ji žák umí správně vyhodnotit.

Regulativní funkce hodnocení slouží k ovlivňování kvality žákovy práce, a to především v jejím průběhu. Pozornost je zaměřena na metody činnosti, učební postupy, učební styl, volní úsilí aj. Tato funkce bývá realizována učitelovými hodnotícími komentáři provázejícími žákovu činnost. Tento způsob hodnocení poté „*funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu (učební) činnost*“. (Kolář, 2009, s. 50)

Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že hodnocení „*by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka...k sobě samému i ke svému okolí*“. (Kolář, 2009, s. 52-53) Hodnocení totiž přímo ovlivňuje žákův postoj k sobě samému a představu o hodnotách vlastní osobnosti, učitel má tedy svým konáním přímý vliv na tyto stránky osobnosti.

Prognostická funkce hodnocení tkví v poznávání možností žáka skrze hodnocení a na základě tohoto poznání usuzovat na další žákovu studijní perspektivu. Tato funkce se uplatňuje především v momentech, kdy se žák rozhoduje o volbě následujícího stupně školy. Správné zvládnutí této funkce učitelem může

žákovi výrazně pomoci vyvarovat se budoucích zklamání založených na špatném výběru.

Diferenciační funkce hodnocení „*umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních (stejnorodých) výkonnostních skupin*“. (Kolář, 2009, s. 54) Toto může sloužit učiteli při přípravě a realizaci vyučování k optimálnímu zapojení všech žáků. V dnešní školní praxi je však diferenciací často využívána neoptimálním způsobem. S touto nepřilíživou realizací diferenciací se můžeme setkat u rozdělování žáků do tzv. studijních a nestudijních tříd, popřípadě u schematického typizování tzv. „škatulkování“ žáků do určitých skupin, podle prospěchu. (Kolář, 2009)

1.4. Fáze hodnocení

Pro správné pochopení všech aspektů a důsledků, které hodnocení může mít, je potřeba pochopit jednotlivé fáze, kterými účastníci procesu hodnocení procházejí. Tato znalost nám též může pomoci porozumět schopnostem, které musí učitel rozvíjet, aby byl schopen hodnocení vhodně a rozhodně realizovat.

Kolář (2009) rozděluje proces hodnocení na 7 fází a charakterizuje je jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka:

1. Učitel zadává žákovi úlohu. Žák se snaží úlohu pochopit a vytvořit si koncept postupu, kterým ji bude řešit.
2. Žák vypracovává úlohu. Učitel průběžně analyzuje žákův výkon.
3. Žák dokončil úlohu a očekává vyjádření učitele. Učitel si v rychlosti zpětně promítá žákův výkon.
4. Učitel provádí závěrečnou analýzu výkonu a provádí rozhodnutí.
5. Učitel vynáší hodnotící posudek. Žák ho buďto přijímá či nepřijímá.
6. Učitel si uvědomuje možné důsledky posudku na žáka (někdy již součástí rozhodování).
7. Rozhodnutí se promítá do chování a učebního jednání žáka.

Kalhous a Obst (2002) uvádějí hodnotící proces rozfázovaný do 3 částí z pohledu učitele:

1. Rozhodnutí o cíli hodnocení (funkci, která bude dominantní) a z toho plynoucí zvolení metody hodnocení.
2. Zjišťování skutečného stavu (žákova výkonu).
3. Formulování výstupu hodnocení (například známky).

1.5. Formy hodnocení

Formou hodnocení se míní způsob, kterým je vyjádřen hodnotící posudek. Těchto způsobů je celá řada a výsledná forma hodnocení závisí především na konkrétní situaci a pedagogickém záměru učitele. V prostředí dnešní školy se již některé formy hodnocení nevyskytují (např. tělesné tresty), avšak repertoár forem hodnocení nabízí i nadále učitelům širokou paletu nástrojů, z nichž mohou volit tu nejvhodnější pro daný okamžik.

Kolář (2009) prezentuje velmi detailní přehled forem hodnocení žáků:

Jednoduché mimoverbální hodnocení, které zahrnuje nejružnější gesta, doteky a výrazy obličeje.

Jednoduchá verbální hodnocení, což jsou velmi strohá slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, aj.), popřípadě kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne zklamal).

Označování žáků podle výkonnosti či chování, za což můžeme považovat například označování fyzickým umístěním žáka ve třídě (oslovská lavice, aj.), popřípadě signy, kterými se míní různé označení úspěšných a neúspěšných žáků (dříve různé symboly, dnes např. jméno a fotografie na nástěnce).

Oceňování výkonů, za což můžeme považovat například vystavování prací žáků, pověřování různě náročnými úkoly, popřípadě pověření vedením týmu.

Kvantitativní hodnocení zahrnuje například vyjádření známky podle klasifikační stupnice, výpočty chyb, vyjádření hodnocení počtem bodů či procentuální vyjádření, aj.

Písemná a grafická vyjádření zahrnují charakteristiky žáka, diagramy, posuzovací škály aj.

Slovní hodnocení obsahuje široké spektrum aktivit od slovní obsahové analýzy výkonu přes zhodnocení realizovaného projektu, vyvolání jiného žáka (na opravu, zpřesnění, aj.), vyhlášení vítězů, zastoupení učitele v určitých situacích (pověření), parafrázování výkonu, aj.

1.6. Sebehodnocení žáků

V životě každého člověka přijde okamžik, kdy bude nucen opustit školní prostředí. Tímto krokem však za sebou zanechá i pravidelné hodnocení a zpětnou vazbu, které se mu během let dostávalo a bude nucen stát se sám sobě hodnotitelem. Správně a co možná nejpřesněji hodnotit však není lidskému jedinci vlastní, a stejně jako většině věcí, se i tomuto umění musí naučit. Rozvoj sebehodnocení a žákovy autonomie by tedy měl být cílem každé školy.

Co je tedy podstatou sebehodnocení a jak tuto schopnost co možná nejefektivněji rozvíjet ve školním prostředí?

Kolář (2009, s. 151) definuje sebehodnocení následovně: *„Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně jako do procesu hodnocení) aktivně zapojeni.“*

Kratochvílová (2011, s. 79) popisuje sebehodnocení jako *„hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli.“*

Slavík (1999, s. 134) popisuje autonomní hodnocení v autonomní koncepci výuky takto: *„Autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat.“*

Můžeme tedy shrnout, že sebehodnocení znamená přenesení určité části odpovědnosti za své výsledky na stranu žáka a prohlubování jejich schopností objektivně analyzovat své výkony a tím regulovat svoji učební činnost.

Kolář (2009) však upozorňuje, že tato schopnost musí být v žácích rozvíjena plánovitě a systematicky. S tímto názorem se shoduje i Kratochvílová, která říká že „nemůžeme předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám“. (Kratochvílová, 2011, s. 79)

V České republice má sebehodnocení žáků i svoji legislativní úpravu. V § 14 odst. 1 písm. b vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, je uvedena povinnost školy uvést zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků ve školním řádu. Tato vyhláška tedy podporuje názory odborníků a posouvá sebehodnocení od chaotické, nahodilé činnosti k dobře organizovanému, systematickému rozvoji.

Pro ilustraci uvádím zpracování problematiky sebehodnocení žáků tak, jak jej uvádí ZŠ a MŠ Lhota pod Libčany v elektronické podobě svého školního řádu.

- a) *Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků.*
- b) *Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků.*
- c) *Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat. Chyba je důležitý prostředek učení.*
- d) *Při sebehodnocení se žák snaží popsat:*
 - *co se mu daří,*
 - *co mu ještě nejde,*
 - *jak bude pokračovat dál.*
- e) *Při školní práci vedeme žáka, aby komentoval svoje výkony a výsledky.*
- f) *Známky nejsou jediným zdrojem motivace.*

2. Sociální skupina

Ačkoliv se říká, že člověk se rodí a umírá sám, nemůže být pochyb o tom, že lidská bytost je bytostí společenskou a že je lidmi ve svém okolí bezprostředně ovlivňována. Tak, jako některá zvířata instinktivně vyhledávají společnost ostatních jedinců svého druhu, vyhledává i člověk společnost jiných lidí, aby s nimi tvořil nejrůznější sociální skupiny či společenství. Na rozdíl od zvířat však lidská bytost není hnána pouze instinktem, či potřebou rozmnožování, ale společenský život umožňuje lidem naplňovat nejrůznější potřeby, jiným tvorům cizí, a tím dosáhnout pokud možno blaženého života. Důležitost sociálního prostředí a jeho funkce nejsou pro lidstvo novým objevem a byly předmětem zkoumání lidstva po tisíce let. Již Aristoteles prováděl ve své Politice sociální analýzu městských států antického Řecka. K námětu sociálního vlivu prostředí na jednotlivce se v průběhu let vracelo mnoho autorů jak vědeckého, tak literárního ražení a mnozí hrdinové knih, vytrženi ze sociálního prostředí moderní společnosti, se stali nástrojem popisu důležitosti, avšak zároveň pomíjivosti vlivu společnosti.

Od okamžiku narození člověk prochází nejrůznějšími druhy společenství od rodiny v nejtěsnějším věku, přes skupinu vrstevníků v prostředí školy, až po pracovní kolektiv ve svém kariéřním životě. Tyto skupiny mají své charakteristické rysy a člověka přímo ovlivňují a dotvářejí jeho osobnost, proto jejich vlivu musíme připisovat enormní důležitost a zkoumání jejich působení na jedince má nepochybně své místo v soudobé výzkumné činnosti. Obzvláště v době, kdy technický rozvoj a společenské změny nabírají na rychlosti, je nezbytné se ohlížet nejen na ekonomický, avšak také na společenský dopad našeho konání. Jaká jsou tedy specifika různých sociálních skupin, podle kterých kritérií se dělí a jaký vztah jedinec vůči sociálním skupinám zaujímá?

2.1. Pojem sociální skupina

Jak tedy definovat sociální skupinu? Kohoutek a kol. (1998, s. 41) definuje sociální skupinu takto; „*Společenská skupina je celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích.*“ Hrabal (1992, s. 4) pak uvádí, že „*skupinu*

tvorí určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům“. Zdůrazňuje též, že členové vynikají podobnou hierarchií hodnot, cílů dosahují dlouhodobou interakcí řízenou skupinovými normami, mají mezi sebou poměrně stálou strukturu vztahů a zauímají různé pozice a přijímají role.

Z těchto definic tedy vyplývá, že sociální skupinu utváří množství proměnných, které ve vzájemném působení dávají sociální skupině charakteristický ráz. Helus (2007) uvádí 7 základních stavebních komponent utvářejících společenské skupiny.

1. **Členové skupiny**, kteří metaforicky řečeno představují orgány sociálního organismu. Očekává se od nich, že přijmou svoji pozici ve skupině a budou realizovat určité sociální role, tedy chovat se v závislosti na své sociální pozici.
2. **Podskupiny členů**, které se utvářejí ve skupinách větších než 2 členové na základě vzájemné sympatie či mocenského postavení. Tyto podskupiny pak sledují v rámci skupiny dílčí názory a vytvářejí skupinové napětí, které ovlivňuje vývoj skupiny jako celku.
3. **Cíle/hodnoty** o které skupina usiluje a **normy/pravidla**, kterými se při tom řídí.
4. **Tradice, ustálené zvyklosti**, které jsou sdíleny členy skupiny a dotvářejí u členů pocit identity.
5. **Sdílené vědomí nebezpečí**, kterému musíme čelit jako skupina, nebo šancí, která se dá využít pouze společnou akcí.
6. **Vlastnosti skupinové atmosféry**, ve které převažují určité pocity, ať už přátelství, důvěra, či napětí a konkurence.
7. **Styl řízení**, závisející na tom, kdo a jak řídí skupinu. V otázce kdo, se rozdělují skupiny autoritářské a participační a u otázky jak, rozdělujeme skupiny silné a slabé.

Jak jsme již řekli, lidé netvoří sociální skupiny bezdůvodně. Být v sociálním kontaktu s jinými lidmi a vytvářet vztahy s druhými má pro člověka jistý význam. Jaký tedy význam mají sociální skupiny pro život jednotlivce? Stručný popis uvádí Řezáč (1998):

- zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí
- mají formativní vliv, podléjí se na dotváření osobnosti
- ovlivňují individuální výkonnost
- posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho potřeby
 - potřebu být s lidmi (sounáležitost)
 - potřebu být akceptován
 - potřebu získat uznání
 - potřebu seberealizace

2.2. Druhy sociálních skupin

Sociální skupiny rozdělujeme podle nejrůznějších kritérií. Těmito kritérii může být jejich velikost, cíle, vztah jednotlivce ke skupině či druh činnosti, kterou se členové skupiny zabývají. V rozdělování sociálních skupin se mezi jednotlivými autory vyskytují poměrně výrazné rozdíly, pokusíme se tedy vybrat takové druhy, které nám poskytnou jasný a přehledný průřez touto problematikou bez nároku na úplnost.

Rozdělení podle velikosti skupin

Malé sociální skupiny jsou takové skupiny, které mají od 3 do 20, někdy i 40 členů. Tyto skupiny se vyznačují relativně nízkým počtem členů a intenzivními interpersonálními vztahy mezi nimi. (Hrabal, 1992)

Velké sociální skupiny jsou takové skupiny, jejichž členové spolu nejsou a často ani nemohou být v bezprostředním kontaktu. Členové takových skupin jsou spolu spojeni například svými cíli, normami, zákony, ideály aj.

Střední skupiny reprezentují jakýsi mezistupeň mezi dvěma výše zmíněnými druhy. Takové skupiny mohou být například různé organizace a podniky. (Kohoutek a kol., 1998)

Rozdělení podle cílů skupin

Neformální skupiny jsou takové skupiny, jejichž činnost slouží především k uspokojování potřeb jejich členů, nikoliv pak širších společenských úkolů. Tyto skupiny často vznikají spontánně, avšak jejichž činnost stále podléhá vlivu společnosti.

Formální skupiny jsou součástí organizace nebo instituce a jejich cíle jsou těmito institucemi přímo určovány a přesahují potřeby jednotlivců. Ve formálních skupinách často vzniká neformální struktura, která zaujímá k formálním cílům kladný, neutrální nebo odmítavý postoj.

Antisociální skupiny jsou speciálním druhem neformálních (výjimečně i formálních) skupin. Tyto skupiny vznikají s protispolečenským cílem. Jedná se o rozličné skupiny vandalů, zlodějů, ale i například skupiny provozující organizovaný zločin. (Hrabal, 1992)

Rozdělení podle předmětu a druhu činnosti skupin

Pracovní skupiny tvoří jeden z nejdůležitějších druhů skupin. Jejich činnost má společensky hodnotné výsledky a základním měřítkem jejich hodnocení je efektivita či produktivita. Z hlediska společnosti jsou to skupiny základní, protože umožňují její existenci.

Výchovné skupiny mají za hlavní cíl učení, a to ať už sociální, profesní či jiné. Typickým zástupcem tohoto druhu jsou školní třídy. Tyto skupiny jsou taktéž specifické zvýšeným užíváním negativní motivace k zajištění jejich činnosti.

Hrové skupiny se vyznačují tím, že jejich členové vykonávají určitou činnost pro potěšení. V dětství tyto skupiny slouží jako jakási škola života a učí děti kontaktu s vrstevníky a připravuje je pro další účast v jiných sociálních skupinách. Pro dospělé mají tyto skupiny především rekreační funkci.

Meziosobně interakční skupiny jsou zaměřeny především na sociální kontakt, který je hlavním cílem činnosti, zatímco věcné cíle jsou podružné. Příkladem takové skupiny může být parta kamarádů nebo různé kluby. U rodiny je

sociální kontakt též podstatný, avšak rodina je cílově mnohostranná a realizují se v ní všechny 4 výše zmíněné činnosti. (Hrabal, 1992)

Rozdělení podle členství ve skupině

Členská skupina je taková skupina, jejímž členem se jedinec cítí být a jejíž členy společně se svojí osobou označuje termínem „my“.

Nečlenská skupina je skupina, jejímž členem se jedinec být necítí a její členy označuje termínem „oni“. Tyto skupiny jsou jedincem považovány za horší než skupiny členské. Nadřazování vlastní skupiny a odmítání skupin cizích se označuje termínem *etnocentrismus*. (Kohoutek a kol., 1998)

2.3. Pozice jedince ve skupině

Každý člen sociální skupiny má v dané skupině určitou pozici. Co je však pojmem sociální pozice přesně míněno? „*Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila.*“ (Kohoutek a kol., 1998, s. 50) „*Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině.*“ (Hrabal, 1992, s. 10) Členové skupiny poté mohou být na základě své sociální pozice hierarchicky seřazeni. Jednotliví členové mohou v rámci jedné skupiny zaujímat různé pozice v různých oblastech skupinového života, avšak existuje tendence k jejich vyrovnávání. (Hrabal, 1992)

Pozice jedince v sociální skupině se zjišťuje za pomoci sociometrických testů. Můžeme poté rozlišit několik základních sociálních pozic, z nichž každé se dají připsat určité obecné charakteristiky, a tak vytvořit sociální mapu dané společenské skupiny. Kohoutek a kol. (1998) uvádí výpis některých sociálních pozic s jejich základní charakteristikou:

- Star (hvězda) – jedná se o populární osobu, která ve skupině dostává nejvyšší počet pozitivních voleb (tzv. postavení alfa).
- Izolovaná (outsider) – jde o osobu, která stojí ve skupině „mimo“ a nezískává žádné volby v sociometrických testech, ačkoliv je fyzicky členem skupiny, psychologicky zůstává izolována a sama též nikoho nevolí.

- Marginální (akceptovaná) – je taková osoba, která získává relativně málo pozitivních voleb (méně, než by se dalo očekávat při náhodném rozvržení voleb), jsou to osoby v tzv. hvězdném stínu.
- Odmítaná – jedná se o osobu, která dostává v sociometrickém testu pouze negativní volby, upoutává tedy pozornost ostatních členů skupiny, avšak pouze negativní, tato osoba pak bývá v situaci „černé ovce“ (tzv. postavení omega).
- Rovnocenná – je osoba s průměrnými volbami a má postavení souřadné (tzv. pozice gama).
- Beta – jde o takovou osobu, která je uznávána jako expert či zkušenější sestra nebo bratr, avšak na rozdíl od pozice alfa nepostrádá kritičnosti ze strany ostatních.
- Jiné pozice:
 - Epigon – zastánce neformálního vedoucího.
 - Konformista – nechává se vést formálním vedoucím.
 - Fackovací panák, moralista, závislý souputník, aktivní pomocník, oponent, nezúčastněný, strážce demokracie, svůdce, opozičník, šašek, fackovací panák.

2.4. Role jedince ve skupině

Sociální role „je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Role je však zároveň i souborem věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí.“ (Hrabal, 1992, s. 8)

Role jedince ve skupině souvisí úzce s jeho sociální pozicí a na realizaci role se intenzivně projevují individuální osobnostní rozdíly. To, do jaké míry se jedinec dokáže identifikovat se svojí rolí a naplňovat tak očekávání skupiny závisí na empatii, sociální inteligenci a dovednosti sebemonitorování. Ve svém životě pak každý jedinec více, či méně úspěšně realizuje několik rozdílných rolí, podle prostředí, ve kterém se právě nachází. Tyto role se mohou rozdělit na tři druhy, a to role základní, závislé na věku a pohlaví jedince. Poté jsou to role profesní, které jsou spojeny s kvalifikací. Nakonec jsou to role ve volném čase, a to jsou především

role rekreační, či politické. To však vytváří na jedince tlak, jelikož zájmy jednotlivých rolí se mohou střetávat. Tyto střety zájmů se nazývají tzv. konflikty rolí. (Kohoutek a kol., 1998)

Se sociální rolí souvisí i jev tzv. profesionální deformace, kdy člověk přenáší vzorce chování ze svého zaměstnání do ostatních oblastí života. U učitelů se tato deformace projevuje například neschopností komunikovat jako rovný s rovným v situacích, kdy je to žádoucí, zvýšenou tendencí k poučování a opravování, úzkostlivou důsledností až puntičkářstvím apod. (Hrabal, 1992)

2.5. Skupinové normy

Skupinové normy jsou určitý „systém pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů“ (Kohoutek a kol., 1998, s. 166) a specifikují, které projevy chování jsou v daných situacích vhodné, či nevhodné. Tyto normy mohou mít jak podobu přesně specifikovanou ve formálních skupinách (armádní předpisy, apod.), tak také formu nepsaných pravidel, která vznikají v průběhu utváření skupiny. Tyto normy jsou pro fungování skupiny klíčové a bez nich by skupina přestala existovat.

Pro jedince jsou sociální normy prospěšné, umožňují mu dosahovat ve spolupráci s ostatními členy skupiny výsledků, které jsou individuálně nedosažitelné a ulehčují sociální kontakt s ostatními. Zároveň však také tyto normy jedince omezují a z tohoto důvodu bývají často překračovány. Proti tomuto nežádoucímu jevu působí skupinový tlak, který je realizován formou více či méně viditelných sankcí. Tyto sankce mohou získat nejrůznější formy přes domlouvání, ignoraci, ale i fyzickou likvidaci. (Hrabal, 1992)

Vztah jedince k normě bývá vyjadřován pojmem konformismus. Řezáč (1998) poté rozlišuje pojmy konformismus a uniformita. Zatímco konformismus chápe jako projev podrobení se nátlaku skupiny a nedobrovolné přijetí daných norem, uniformita je spíše převzetí určitých norem z rozmanitých důvodů, kdy dochází k souladu mezi vnitřním přesvědčením a normami skupiny.

Vztah k normě je tedy závislý nejen na sociálním tlaku, ale též na vnitřních vlastnostech člena skupiny. Řezáč (1998) poté popisuje vývoj vztahu jedince k normám v 6 etapách:

1. respektování normy a snaha vyhnout se sankcím
2. přizpůsobení se normě a hledání výhod
3. konformita ve snaze vyhnout se odmítání ostatními členy
4. konformita ve snaze nenarušit plynulost chodu skupiny
5. akceptace normy jako „psychologické smlouvy“ (uznání nezbytnosti regulace normami)
6. akceptace (nebo neakceptace) normy na základě svědomí (střet skupinových a vnitřních norem)

3. Školní třída

Školní třída by se tedy dala charakterizovat jako malá, formální sociální skupina, která vzniká za účelem realizace vyučování. Ačkoliv je školní třída skupina formální, vzniká v ní množství podskupin na základě vzájemných sympatií či antipatií a toto rozdělení významně ovlivňuje strukturu i fungování této sociální skupiny. Vliv vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě je stále významnější, stejně tak, jako roste význam vrstevnických skupin v období dospívání. Kraus (2008) uvádí, že při řešení životních těžkostí by se v roce 1989 obrátilo na vrstevníky jen 16% dotázaných studentů středních škol, zatímco v roce 1996 by to bylo již téměř 40% dotázaných. Tento vývoj nám může mnohé napovědět o významu neformálních vztahů v prostředí školy.

Zároveň by se však nemělo zapomínat na význam vztahů mezi učitelem a žáky. „*Jejich vzájemné interakce a komunikace jsou významnou, mnohdy dokonce zcela základní osou školního dění.*“ (Helus, 2001, s. 153) Tyto a mnohé další jevy jsou základními činiteli utvářejícími tzv. psychosociální klima třídy, což je jakýsi soubor subjektivně pocíťovaných projevů doprovázejících každou událost, který ovšem výrazně promlouvá do průběhu a efektivity učebního procesu. (Průcha, 2005)

3.1. Činitele ovlivňující stav a vývoj třídy

Školní třídu a její specifika však neurčují pouze formální a neformální vztahy. Existují i další činitele, značně nezávislé na učiteli a skupinové dynamice třídy, které však mají přímý vztah k vývoji třídy a musí být tudíž brány na zřetel. Uvedeme tyto činitele tak, jak o nich pojednává Hrabal (1992).

Početnost třídy. Optimální počet žáků ve třídě je dlouhodobě jedním z diskutovaných problémů současného školství. Ačkoliv se učitelé často shodují, že vyučovat ve třídách s relativně nízkým počtem žáků (15-16) usnadňuje práci a zlepšuje průběh i výsledky učebního procesu, často se můžeme setkat s třídami, v nichž se počet žáků blíží 30. Tento počet je v současné době podle § 5 odst. 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, nejvyšší povolený počet žáků ve třídách na základních školách v ČR. Vysoký počet současných alternativních či soukromých škol se snaží o udržení nízkého počtu žáků ve svých třídách a tím vytvářet optimální podmínky pro vzdělávání. Je prokázáno, že v menších třídách dochází celkově k vyšší kohezi ve skupině, vytvářejí se v ní neformálnější, intimnější vztahy a učitel se může více věnovat jednotlivým žákům a jeho práce je tím dost usnadněna. To však neznamená, že menší třídy s sebou nenesou žádná negativa. Otázka optimální početnosti třídy ještě zdaleka není uzavřena a často bývá opětovně zažehnuta vnějšími tlaky na oblast školství, které se musí vyrovnávat jak s nedostatkem financí, tak s nedostatkem kvalifikovaných učitelů.

Poměr dívek a chlapců. Do oblasti školství se výrazně promítá otázka psychologických rozdílů mezi pohlavími, jejich specifiky a z těchto tendencí posléze vyvstává otázka optimálního složení učebních skupin a optimálních učebních postupů k rozvoji jednotlivých pohlaví. Navzdory snaze posledních desetiletí o přibližování obou pohlaví a jejich úplné zrovnoprávnění nejen na poli legislativním, ale i v jiných oblastech, zůstávají jistá specifika obou pohlaví neměnná. Je obecně platné tvrzení, že chlapci a děvčata tvoří rozdílné vztahy, podskupiny, rozdílně komunikují a vyznačují se rozdílnými vlastnostmi. Diskuze a snaha o nalezení optimálního receptu na řešení této problematiky však i po letech zůstává stále otevřená a nabývá na složitosti také vzhledem k morálnímu a ideologickému rozměru

tohoto problému. V současném školství lze nalézt jak třídy smíšené, ve kterých hrají roli především vzájemný poměr obou pohlaví, ale taktéž se můžeme setkat s třídami téměř úplně segregovanými. K této segregaci dochází především na úrovni středoškolského vzdělávání, kde profilace některých škol přirozeně vytváří sexuálně homogenní třídy (chlapci v průmyslových školách, dívky např. ve zdravotních středních školách).

Školní dispozice a problém diferenciaci. Každý žák vstupuje do školního prostředí s určitými vrozenými, či jinak získanými studijními předpoklady. Jednou z často řešených otázek ve školství i nadále zůstává, zdali a jak má probíhat diferenciaci žáků a z toho plynoucí rozdělování podle výkonnosti. V České republice je tento problém silně diskutován, a to především v souvislosti se zrušením či zachováním víceletých gymnázií. Tato diferenciaci však nemusí mít oficiální charakter. Poté mluvíme o takzvané skryté diferenciaci, kdy jsou v rámci jednotlivých škol žáci řazeni do tříd podle výkonnosti potají. Průcha (2012) poskytuje do této problematiky poměrně důkladný náhled s několika zajímavými postřehy. Výzkumy naznačují, že výkonnostně heterogenní (nediferenciované) třídy působí příznivě na žáky se slabšími výkony, zatímco výkonnostně homogenní třídy nejvíce podporují žáky nadané. Argumentace v této oblasti je však často značně subjektivní a ideologicky ovlivněná a odborná veřejnost v důsledku nedostatečné výzkumné činnosti nedosáhla společného konsenzu.

Rodinné prostředí žáků. *„Rodina, která mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte, se svými vlivy promítá i do postavení žáka ve třídní skupině.“* (Hrabal, 1992, s. 26) Je pravda, že dítě si s sebou přináší z rodinného prostředí určitou „výbavu“, kterou uplatňuje v novém prostředí, do kterého se dostane. Rozdíly mezi jednotlivými třídami poté mnohou pramenit právě z vlivu charakteristik rodin, ze kterých žáci pocházejí. To se může odrážet v postojích ke škole či v tom, jak se dítě ve školní třídě aklimatizuje a zapadne. Bližší zkoumání tohoto vlivu může pomoci učitelům lépe pochopit problémy ve třídě i problémy jednotlivých žáků.

3.2. Pozice a role žáka ve třídě

To, jak je žák ve třídě přijímán, jakou obsadí sociální pozici a jakou bude hrát sociální roli, je ovlivněno velkým množstvím faktorů. Tyto faktory mohou být jednak vlastnosti samotného žáka, dále také prostředí a nejrůznější specifika třídy, jako jsou její cíl, potřeby či hodnoty. Hrabal (1992) pak dále zvláště zdůrazňuje 3 dimenze žákovy pozice ve třídě:

Kompetence. Pozice žáka ve třídě je úzce propojena s jeho kompetencemi a výkonností, a to hlavně s výkonností školní. Jedná se tedy především o školní známky, které nejen že přímo vytváří hierarchii ve formální struktuře třídy, ale zároveň ovlivňují i neformální hierarchii. Obecně lze pozorovat tendenci, že dobré školní známky pozitivně ovlivňují pozici žáka především v počátečních třídách základní školy. U žáků v pubertálním věku se tento jev vytrácí a dobrá formální pozice nebývá zárukou dobré pozice neformální. Více se hledí na kompetenci mimo rozsah školního známkování, jako jsou celková fyzická a intelektuální zdatnost. Špatná formální pozice však většinou negativně ovlivňuje i pozici neformální.

Vliv. „*Pozice podle vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.*“ (Hrabal, 1992, s. 37) Neformální vůdci sociálních skupin krystalizují v procesu skupinové interakce většinou právě na základě největšího vlivu na ostatní členy skupiny. (Trpišovská, 2007) Vliv žáka poté ovlivňují 3 determinanty:

- Zdatnost, kompetence – především v činnostech, které třída přijala jako centrální hodnoty.
- Moc – umožňuje nositeli moci udělovat odměny, trestat a prosazovat (realizovat) svoje názory a rozhodnutí mnohem účinněji.
- Motivace a sociální schopnosti – jde o potřebu sebeprosazení a schopnost ovlivňovat a regulovat ostatní.

Obliba. Tato dimenze žákovy pozice je založena na základě žákovy popularity, přitažlivosti či sympatičnosti. Hlavní složkou je tedy emocionální přijetí či odmítnutí jedince jednotlivými členy a skupinou jako celku. Tento jev poté vytváří

ve třídě 2 pomyslné póly, a to jeden žáků oblíbených, přijatých, kteří jsou vyhledávaní společníci a druhý žáků odmítnutých, izolovaných, kterým se ostatní členové skupiny vyhýbají, popřípadě s nimi vstupují do konfliktu. Obliba jednotlivce má 2 hlavní zdroje:

- Prestiž, zdatnost, kompetence – jde o hodnotnost jedince pro skupinu či jiného jedince.
- Sociabilita – jedná se o sociální a morální vyspělost jedince v činnostech a interakcích.

3.3. Metody poznávání školní třídy

Abychom mohli úspěšně ovlivňovat školní třídu a jevy v ní přítomné, je nezbytně nutné dobře poznat strukturu a fungování této sociální skupiny. Přesné určení sociálních pozic jednotlivých žáků a poznání jejich vzájemných vztahů může být zásadní pro řešení rozličných problémů a pochopení jejich příčin. Z těchto důvodů vznikl poměrně široký repertoár metod sloužících jednak k výzkumným účelům a jednak také k účelům diagnostickým. Hrabal (1992) rozděluje základní 4 druhy těchto metod:

- Pozorování
- Dotazování
- Analýza produktů
- Experiment

Pozorování by se dalo definovat jako „*záměrné a systematické vnímání a registrace objektivních jevů*“. (Hrabal, 1992, s. 65) Jedná se o základní metodu poznání, člověku zřejmě nejpřirozenější, díky které je možno získat cenné informace. Bohužel v ní může docházet k značným omylům v interpretaci způsobeným chybami v sociální percepci pozorovatele.

Dotazování využívá verbální komunikace k získání výzkumných či diagnosticky významných informací. Tato metoda může být realizována ve formě rozhovorů či tištěných dotazníků. Tazatel v obou případech předkládá dotazovanému soubor pečlivě připravených otázek, sledujících určitý cíl a zkoumajících určité jevy.

Kromě chyb v sociální percepci je však tato metoda zatížena navíc nepřesnostmi ve vyjadřování a v komunikaci, či neochotou respondentů odpovídat pravdivě, což do jisté míry snižuje výpovědní hodnotu výsledků.

Analýza produktů se zaměřuje na nejrůznější písemné, kresební, výrobní či umělecké produkty. Na základně těchto produktů poté výzkumník usuzuje na činnost, která k těmto produktům vedla, a také na psychické procesy a dispozice, které tuto činnost ovlivňují.

Experiment je „*poznávání jevů a dějů prostřednictvím záměrně vyvolaných změn*“. (Hrabal, 1992, s. 73) Experimentátor tedy vyvolává kontrolované změny podmínek, které mu umožňují poznat nejrůznější zákonitosti či obecné vlastnosti zkoumaných jevů. Experimenty mohou probíhat buďto v laboratorním (laboratorní experiment), či přirozeném prostředí (terénní experiment).

Trpišovská (2007) uvádí 6 podskupin výzkumných metod:

- Pozorování
- Rozhovor, dotazník
- Experiment
- Testové metody
- Sociometrie
- Měření postojů

Testové metody jsou standardizovaný způsob šetření, který se vyznačuje předepsanými pravidly, standardizovanými pomůckami a jednotným způsobem vyhodnocování. Snahou této metody je dosažení co možná největší objektivity a minimalizovat zkreslení výsledků.

Sociometrie je metoda, díky níž se zjišťují neformální vztahy v sociální skupině. Výzkumník mapuje tyto vztahy mezi členy skupiny na základě vzájemné sympatie, antipatie či lhostejnosti. Autorem této metody je lékař, psycholog a sociolog J. L. Moreno, který též sestavil soubor pravidel sociometrického testu.

Sociometrií se zabývají mnozí autoři, nicméně většina z nich vychází z monografie Miroslava Petruska. Petrussek (1969) poté vykládá 6 Morenových pravidel konstrukce sociometrického testu takto:

1. Musí být vymezeny hranice testované skupiny.
2. Počet výběrů, které může respondent učinit, má být neomezený.
3. Respondenti mají být požádáni, aby provedli výběr a odmítnutí podle specifikovaného kritéria nebo myšlené aktivity.
4. Výsledky testu mají být použity k restrukturování skupiny.
5. Výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní respondenti nevěděli.
6. Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni respondenti rozuměli.

Měření postojů se většinou realizuje za pomoci rozličných druhů postojových škál, ve kterých respondent vyznačuje svůj postoj vůči danému výroku od pozitivního, přes neutrální, až k negativnímu.

Praktická část

1. Cíle výzkumu

V teoretické části této práce jsme se pokusili vystihnout teoretické přístupy vztahující se k otázkám hodnocení, sebehodnocení a pozice žáka ve třídě.

Jednotliví autoři se shodují v tom, že významný vliv na sebepojetí a sebehodnocení má prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, dále pak v tom, že důležitým obdobím formování sebepojetí a sebehodnocení je období základní školní docházky. Předpokládáme, že sebehodnocení žáka bude formováno jednak přímou zkušeností žáka, jednak nepřímou zpětnou vazbou, kterou pro žáka bude představovat hodnocení učitelem. Předpokládáme, že tytéž mechanismy vzájemného působení můžeme nalézt i v sociální interakci žák – spolužáci.

Cílem výzkumu je zjistit vztahy mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem, mezi sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě, mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě. Vzhledem k cíli výzkumu jsme zformulovali následující pracovní hypotézy:

H1: Mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H2: Mezi sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H3: Mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

2. Popis výzkumného vzorku

Sběr výzkumných dat byl proveden v průběhu školního roku 2012/2013 ve třídách šestého ročníku základních škol. Jako výzkumný vzorek jsme vybrali čtyři třídy ze dvou různých škol v Novém Boru v severních Čechách. První škola je umístěna v periferní městské oblasti a navštěvuje ji přibližně 550 žáků. Druhá škola je situována v centru města, a co do velikosti je přibližně stejně rozlehlá, jako škola první. Obě školy organizují třídy s rozšířenou výukou jazyků, škola první pak taktéž třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Významnější rozdíl ovšem nalezneme v údajích o počtu žáků ve třídě. Zatímco v první škole je přibližný počet žáků na jednu třídu roven dvaceti, v druhé škole se tato cifra blíží třicítce. S takovými počty jsme se

tedy setkali ve třídách, které byly součástí našeho výzkumu, o ostatních ročnících nemůžeme z osobní zkušenosti soudit.

Z každé školy jsme vybrali po dvou třídách a zadali žákům dotazníky. Ve škole první jsme zadali celkem 37 dotazníků a ve škole druhé dotazníků 61. Celkem bylo tedy zadáno 98 dotazníků.

Ve školách se nám dostalo v průběhu realizace výzkumu výborné spolupráce jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

3. Metody výzkumu

Jako základní a hlavní metodu zkoumání jsme zvolili dotazník. Jedná se o formu tištěnou, kde respondent odpovídá písemně. Mezi přednosti této metody patří možnost distribuovat přesné, s rozmyslem formulované dotazy, v daném pořadí a stejné formě relativně vysokému počtu respondentů.

Náš dotazník byl koncipován tak, že se skládá ze tří hlavních částí. Každá z těchto částí má svůj specifický účel a zkoumá určitý jev, klíčový pro tento výzkum.

Část 1 – Sebehodnocení

V části dotazníku zaměřené na sebehodnocení jsme vycházeli z dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS, jehož autory jsou Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová. Aktualizovaná verze SPAS III, se kterou jsme pracovali, se skládá ze šesti škál, z nichž každá obsahuje osm položek. Tyto škály poté vypadají následovně:

1. Obecné schopnosti (intelektové schopnosti, bystrost, pohotovost, atp.)
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra (důvěra ve své schopnosti, srovnání s ostatními žáky)

Pro náš výzkum byla klíčová škála číslo šest, ze které jsme při určování sebehodnocení vycházeli. Na základě svých odpovědí mohou žáci získat nula až osm bodů, kde vyšší číslo znamená vyšší hodnotu sebepojetí.

Část 2 – Sociometrie

Tato část dotazníku byla zaměřena na vztahy mezi jednotlivými členy školní třídy, a to především na vzájemné sympatie. Respondentům byly položeny 3 otázky, v nichž měli jmenovat vždy jednoho spolužáka, který splňuje kritéria dané otázky. Otázky byly koncipovány tak, aby odhalovaly vztahy kladné. Znění otázek poté bylo následující:

- 1) Koho ze třídy bys požádal o radu?
- 2) Komu bys svěřil své tajemství?
- 3) S kým bys chtěl sedět v lavici?

Na základě dat získaných těmito otázkami byla poté vytvořena statistika žáků v jednotlivých třídách, a to podle počtu kladných voleb, které se jim podařilo získat.

Část 3 – Hodnocení

Jako podklad pro tuto část výzkumu nám posloužily studijní výsledky žáků, kterých dosáhli ve výročním hodnocení v rámci vysvědčení na konci páté třídy. Dotazovali jsme se žáků na výsledky z předmětů český jazyk, cizí jazyk a matematika. Ze získaných známek jsme u každého žáka spočítali aritmetický průměr a tento údaj byl pro nás základním ukazatelem, se kterým jsme dále pracovali.

4. Prezentace výsledků a jejich interpretace

4.1. Výsledky dotazníkového šetření

Na následujících stranách budou postupně představeny jednotlivé třídy z našeho výzkumného vzorku a prezentovány výsledky, které se zadáním dotazníku získaly. Tabulka obsahuje vždy iniciály jednotlivých respondentů společně s jejich výsledky dosaženými v rámci školního hodnocení, sebehodnocení a sociometrického šetření.

Tabulka č. 1

Škola 1 – 6. B

(celkový počet žáků: 19)

Jméno	Šk. hodnocení	Sebehodocení	Sociometrie
BM	A	7	Y
JJ	B	7	X
JM	A	7	Y
KA	A	5	X
KoK	B	3	Z
KV	A	7	Y
KB	B	3	Y
KuK	A	8	X
MacM	A	5	Y
MauM	A	4	Y
MD	A	2	X
RJ	A	8	Y
SI	A	6	Y
ST	A	7	Y
ŠM	B	4	Z
ŠA	A	3	X
T	A	4	X
TM	B	6	X
UA	A	8	X

Tabulka č. 2

Škola 1 – 6. C

(celkový počet žáků: 18)

Jméno	Šk. hodnocení	Sebehodocení	Sociometrie
BN	B	3	X
FD	C	8	Y
FR	C	1	Y
HD	C	3	X
HR	C	2	Y
KM	C	0	Y
KJ	B	3	X
KK	B	0	X
KT	B	5	X
MM	B	8	Y
MK	C	0	X
RM	C	1	Y
RH	B	0	Z
SM	B	0	Y
ŠJ	C	0	X
ŠO	C	0	X
ZD	B	7	Y
ZK	B	0	X

Tabulka č. 3

Škola 2 – 6. A

(celkový počet žáků: 30)

Jméno	Šk. hodnocení	Sebehodocení	Sociometrie
CA	B	6	X
CK	C	4	X
ČT	C	3	Y
ČO	A	5	X
DL	C	0	X
DF	A	5	Z
GM	C	0	X
HJ	B	4	Y
HK	B	6	X
HD	A	6	Y
HV	C	7	X
JT	C	3	X
JV	B	6	X
KD	C	7	Y
KO	B	5	X
KM	A	6	Y
LM	B	5	X
MN	B	4	X
NV	B	3	X
OM	B	7	X
OT	A	7	Y
RV	A	6	Y
ŠA	B	2	X
ŠP	A	8	Y
TrM	B	4	X
TřM	A	5	X
TB	B	5	X
UL	C	0	X
VF	B	1	X
VM	A	6	Z

Tabulka č. 4

Škola 2 – 6. B

(celkový počet žáků: 31)

Jméno	Šk. hodnocení	Sebehodocení	Sociometrie
BT	B	6	Y
ČN	C	3	Y
ČJ	C	6	X
DaJ	B	4	X
DI	C	1	X
DuJ	C	1	X
FA	B	4	Y
GO	C	0	X
HA	C	4	X
JC	A	7	Y
JJ	B	7	Z
JK	A	8	Z
JV	B	6	Y
JA	C	4	Y
KJ	C	4	X
KV	C	2	X
KM	C	0	Y
KA	A	5	X
LJ	A	5	Y
MT	A	6	X
MK	B	6	X
OL	B	4	Z
PJ	B	5	X
RM	B	3	X
TD	C	2	X
VJ	B	5	Y
VK	B	6	Y
VP	B	5	Y
WJ	B	3	Y
ŽL	C	5	Y
ŽF	A	4	Z

4.2. Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Na následujících stranách uvádíme tabulky zobrazující analýzu dat, získaných dotazníkovým šetřením. Jako statistickou metodu jsme použili chí kvadrát, pomocí kterého jsme se snažili potvrdit či vyvrátit platnost hypotéz, ze kterých jsme v našem výzkumu vycházeli.

Tabulka č. 5

Chí kvadrát – sebehodnocení/klasifikace

sebehodn./klas.	klad.	průměr	minus	součty
kladné	1	6	15	22
průměr	12	21	9	42
záporné	17	13	4	34
součty	30	40	28	98

chí kvadrát	27,219697
--------------------	-----------

Tabulka č. 6

Chí kvadrát – sebehodnocení/sociální pozice

sebehodn./pozice	klad.	průměr	minus	součty
kladné	17	22	12	51
průměr	6	13	19	38
záporné	1	5	3	9
součty	24	40	34	98

chí kvadrát	8,81671641
--------------------	------------

Tabulka č. 7

Chí kvadrát – Sociální pozice/klasifikace

pozice/klas.	klad.	průměr	minus	součty
kladné	10	23	18	51
průměr	15	13	10	38
záporné	4	5	0	9
součty	29	41	28	98

chí kvadrát	8,15144009
-------------	------------

Na základě předcházejících výpočtů byly zjištěny tyto výsledky:

Ad H1: Vztah mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením tohoto žáka

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 5 jednoznačně zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků a pokládáme závislost mezi sebehodnocením žáka a jeho hodnocením učitelem na 1% hladině významnosti za prokázanou.

Ad H2: Vztah mezi pozicí žáka ve třídě a sebehodnocením tohoto žáka

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 6 nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků. Až s 6,58% pravděpodobností lze tvrdit, že pozice žáka ve třídě nezávisí na jeho sebehodnocení.

Ad H3: Vztah mezi pozicí žáka ve třídě a hodnocením tohoto žáka učitelem

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 7 nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků. Až s 8,62% pravděpodobností lze tvrdit, že pozice žáka ve třídě nezávisí na hodnocení žáka učitelem.

Závěr

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá tématem školního hodnocení a předkládá pokud možno ucelený, teoretický vstup do této problematiky. Dále je vzhledem k potřebám praktické části pojednáno o sociálních skupinách, pozici jedince ve skupině a specifikách školní třídy jako sociálního útvaru.

V praktické části jsme se zabývali vzájemnou provázaností školního hodnocení, sebehodnocení žáka a jeho sociální pozicí. Snahou bylo prokázat a osvětlit vzájemné působení těchto jevů a jejich dopad na žáka.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme v naší práci použili dotazník. Tyto dotazníky jsme rozdali žákům v celkově čtyřech šestých třídách na dvou základních školách v menším městě v severních Čechách.

Dotazník se skládal ze tří částí, z nichž každá byla zaměřena na určitou oblast našeho šetření. Pro zjišťování sebehodnocení jsme vycházeli z dotazníku SPAS III od Matějčka a Vágnerové, pro sociální pozici to bylo sociometrické šetření o třech otázkách a pro hodnocení jsme se žáků ptali na výsledky z vysvědčení na konci pátého ročníku.

Ověřovali jsme tyto hypotézy:

H1: Mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H2: Mezi sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H3: Mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

Na základě našeho šetření bylo u zkoumaného souboru žáků zjištěno:

Prokázali jsme vztah mezi hodnocením žáka učitelem a jeho sebehodnocením, z čehož můžeme usuzovat, že žáci silně vnímají zpětnou vazbu, kterou od vyučujících dostávají a že školní hodnocení je pro tyto děti jedním ze základních ukazatelů pro formování sebevědomí.

Vzájemný vztah mezi sebehodnocením a sociální pozicí žáka prokázán nebyl. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat buď to, že žáci v tomto věku zakládají své

sebevědomí více na svých školních výsledcích, než na základě své společenské oblíbenosti. Dále pak to může být dáno tím, že kolektiv žáků je v šesté třídě relativně nový a vzájemné vztahy pro tyto žáky ještě nejsou natolik určující.

Třetí hypotéza o vzájemném vztahu hodnocení žáka a sociální pozice se též neprokázala. Tento výsledek může být dán tím, že žáci v tomto věku jsou v určitém přechodném období, kdy jedinci s nejlepšími výsledky již nejsou zákonitě nejoblíbenější, avšak zároveň nejsou ještě tito žáci s výbornými výsledky terčem posměchu či ignorace. Můžeme tedy usuzovat, že oblíbenost jedince v kolektivu je dána jinak, než jeho studijními výsledky.

Závěrem bychom chtěli říci, že si uvědomujeme komplexnost a složitost hodnocení, které musí být zároveň jak přesné, tak citlivé a musí obsahovat jak stránku racionální, tak i emoční. Toto všechno skloubit je pro každého učitele úkol vskutku heroický a jistě nelehký. Avšak jako každý nástroj v rukách odborníka může i hodnocení sloužit k mnohému dobrému; vytvářet motivaci k činnostem, zdokonalování sebe sama a pomáhat utvářet zdravé sebepojetí. Proto je určitě na místě se tímto nástrojem zabývat a správně porozumět všem jeho specifikům.

Seznam použité literatury

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-054-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – vydavatelství Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-553-X.

KALHOUS, Z. – Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno : CERN, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Hodnocení žáků*. 2. dop. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků : Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno : MSD, spol. s r.o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha : Svoboda, 1969.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila – Vacínová, Marie. *Sociální psychologie*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Úplné znění : Školství*. číslo: 895. Ostrava : Sagit, a.s., 2012. ISBN 978-80-7208-916-1.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, LHOTA POD LIBČANY. *Školní řád* [online]. 2007 [cit. 14. Prosince 2012] Dostupný na World Wide Web: <<http://www.zslhotapodlibcany.webnode.cz/dokumenty/skolni-rad/>>.

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník

Jméno: _____

Tímto dotazníkem se chci dovědět, jak se ve škole cítíš.

Prosím Tě, abys v každém řádku zakroužkoval buď **ANO** nebo **NE**.

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Odpověz, prosím, na tyto 3 otázky. Vyber vždy jen jednoho spolužáka/spolužačku z těch, kteří jsou právě přítomni ve třídě.

1. Koho ze třídy bys požádal o radu?
2. Komu bys svěřil své tajemství?
3. S kým bys chtěl sedět v lavici?

Tvé známky na posledním vysvědčení byly:

Č:

M:

Cizí Jazyk: