

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Sebehodnocení na 1. stupni ZŠ
se zaměřením na integrované žáky**

Self-assessment at the Primary School
focusing on integrated pupils

Vedoucí diplomové práce:

Autor diplomové práce:

Studijní obor:

Forma studia:

Diplomová práce dokončena:

PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Zdeňka Dudová

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

kombinovaná

červen 2014

Anotace

Diplomová práce: „Sebehodnocení na 1. stupni ZŠ se zaměřením na integrované žáky“ se zabývá významem a přínosem sebehodnocení ve vzdělávání, klíčovými faktory pro jeho zavádění a základní problematikou sebehodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část zkoumá zavádění sebehodnocení u konkrétního integrovaného žáka se zaměřením na míru jeho schopnosti se sebehodnotit. Součástí práce jsou také ukázky různých forem sebehodnocení.

Annotation

This thesis "Self-assessment at the Primary School focusing on integrated pupils" deals with the significance and benefits of self-assessment in education, key factors in implementing self-assessment and basic issues in self-assessment relating to pupils with special needs. The practical part of this thesis analyses implementation of self-assessment by a specific integrated pupil and focuses on his ability to self-assess. This thesis also examines examples of various forms of self-assessment.

Abstrakt

Diplomová práce je členěna do dvou hlavních částí. První teoretickou část tvoří vymezení pojmu sebehodnocení se zaměřením na jeho význam, formy a faktory provázející jeho zavádění do výuky. Dále zde nalezneme poznatky z odborné literatury, analyzující vztah hodnocení a sebehodnocení směrem k individualizaci. Druhá praktická část má charakter akčního výzkumu a jejím cílem je sledování průběhu zavádění sebehodnocení u konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Sledování probíhá ve dvou různých vzdělávacích prostředích a hledá možnosti sebehodnocení. Prakticky popisuje, jak naučit integrovaného žáka sebehodnotit. Celkově práce potvrzuje, že zkoumaný žák dokáže sebehodnotit svoji práci a popisuje v jakých krocích.

Klíčová slova

hodnocení, sebehodnocení, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrovaný žák, popisný jazyk, kritérium hodnocení, indikátor kvality, formy sebehodnocení, akční výzkum

Abstract

This thesis is divided into two main parts. The theoretical part defines the concept of self-assessment and focuses on the significance and forms of self-assessment, as well as the factors arising during implementation of self-assessment in education. This part also contains findings from specialized publications analysing the relationship between assessment and self-assessment directed towards individualisation (personalisation). The practical part of this thesis takes the form of pro-active research, the aim of which is to observe implementation of self-assessment by a specific pupil with a specific learning disability. It describes how to teach an integrated pupil to self-assess, confirms that the pupil is able to self-assess his work and describes the steps involved in the implementation.

Key words

evaluation, self-assessment, pupil with special needs, integrated pupil, descriptive language, evaluation criteria, quality indicator, forms of self-assessment, action research

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „ Sebehodnocení na 1. stupni ZŠ se zaměřením na integrované žáky“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Nesouhlasím s trvalým uložením práce do databáze Theses.

.....
V Praze dne

.....
Zdeňka Dudová

Poděkování

Děkuji všem, kteří svými podněty přispěli k napsání této práce. Zejména děkuji vedoucí práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její nadhled, cenné rady a podněty. Dále děkuji vedení a kolegům z Kunratic za inspiraci, pomoc a laskavost, se kterou mi byli nápomocní. Zvláštní poděkování patří paní učitelce Janě Kopecké za důvěru, se kterou mě pustila do své výuky a byla mi přínosným a inspirativním rádcem. Děkuji také své rodince za podporu a nekonečnou trpělivost, kterou se mnou měli.

Obsah

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Hodnocení jako základ sebehodnocení	13
2. Sebehodnocení a jeho význam	13
3. Vývoj sebehodnocení v závislosti na věku žáka	15
4. Formy sebehodnocení	19
5. Faktory provázející zavádění sebehodnocení	20
5.1 Požadavky profesního rozvoje učitele	20
5.2 Příznivá atmosféra a bezpečné klima třídy	23
5.3 Cíl výuky.....	25
5.4 Zpětná vazba	27
5.4.1 Otázky zpětné vazby	28
5.4.2 Porovnání formativního a sumativního hodnocení	30
5.5 Popisný jazyk	31
5.6 Kritéria hodnocení.....	33
5.7 Indikátory kvality.....	36
6. Postupné kroky při zavádění sebehodnocení	37
7. Individualizace ve vztahu k hodnocení a sebehodnocení.....	40
7.1 Individualizace, integrace.....	40
7.2 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	40
7.3 Výkon žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	45
7.4 Hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a klasifikace	46
7.5 Přístup žáka se speciálními vzdělávacími potřebami k sebehodnocení	47
8. Závěr teoretické části.....	48
II. PRAKTICKÁ ČÁST	49
CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
1. Pedagogický výzkum	51
1.1. Akční výzkum.....	52
1.2. Sběr dat a jejich organizace.....	53
2. Charakteristika školy.....	57

2.1. Vzdělávací program a školní dokumenty	58
3. Charakteristika zkoumaného žáka	60
4. Proces akčního výzkumu	61
4.1. Výchozí moment akčního výzkumu.....	61
4.2. Zúčastněné pozorování při individuálním kontaktu	62
4.3. Zúčastněné pozorování žáka v kmenové třídě.....	68
4.4. Polostrukturovaný rozhovor s vyučujícím.....	74
5. Výsledky šetření a závěr.....	78
6. Použitá literatura	81
7. Přílohy	83

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jako téma diplomové práce jsem zvolila „sebehodnocení na 1. stupni základní školy se zaměřením na integrované žáky“. Toto téma jsem si vybrala proto, že v posledních letech pracuji jako asistent žáka s integrovanými dětmi a kvalita jejich zapojení do výuky je téma, které se mě aktuálně dotýká. Jelikož s nimi budu při práci učitele nadále pracovat, bude mi ku prospěchu detailní znalost této problematiky a pomůže mi k jejich lepšímu porozumění. Motivací pro tuto práci bylo podpořit integrovaného žáka v jeho zapojení do výuky tak, aby se učení stalo zajímavým hledáním cesty k jeho růstu.

V této práci bych se chtěla zabývat otázkou, jak začít sebehodnocení u konkrétního žáka se speciální vzdělávací potřebou. Prozkoumám postupné kroky a nabídnu druhy sebehodnocení, které jsou pro integrovaného žáka vhodné.

Teoretickou část rozdělím na dvě hlavní oblasti. První oblast bude obsahovat pohled na sebehodnocení a jeho proces.

V první kapitole se podívám na hodnocení a na to, jaký má vliv na sebehodnocení. Dále se budu věnovat sebehodnocení z hlediska významu a vlivu na žáka, ujasním si, jaké formy sebehodnocení existují. Bude mě zajímat, jaký vklad musí mít osobnost učitele, který se rozhodně zavést sebehodnocení do své výuky, jaké jsou požadavky na klima třídy. Zapomenout nesmím ani na cíl výuky, který stojí na počátku každé pedagogické činnosti. Dále se zaměřím na hlubší prozkoumání pojmů zpětná vazba, popisný jazyk, kritérium hodnocení a indikátor kvality. Zároveň se pokusím zjistit, jakým způsobem lze výše uvedené pojmy zavést do výuky.

Druhá oblast teoretické části bude věnována individualizaci vzdělávání a pohledu na integrovaného žáka. Ujasním si charakteristiku integrovaných dětí a jejich rozdělení na základě znevýhodnění, věnovat se budu konkrétně znevýhodnění zkoumaného žáka. Pokusím se popsat vztah integrovaných žáků k sebehodnocení.

V praktické části budu vycházet ze zkušeností, které jsem získala během dvou let výzkumu a budu je podstatnou měrou opírat o poznatky z teoretické části, které mi budou průběžně pomáhat celý proces korigovat a vést. Výzkumná část je zpracována formou akčního výzkumu, který vycházel z výzkumné otázky: V jaké míře je integrovaný žák schopen se sebehodnotit?

Protože se práci s integrovanými žáky v posledních letech věnuji a zajímají mě její možnosti, budu zkoumat zavádění sebehodnocení ve dvou různých prostředích. Jednak během individuální výuky, kdy žák pracuje odděleně mimo kolektiv třídy, jednak během výuky v kmenové třídě, při které pracuje současně s ostatními spolužáky. Při individuální práci je záměrem jemně seznámit autistického chlapce s novým pohledem na změnu v hodnocení a přizpůsobit se maximálně jeho schopnostem a možnostem. Při zavádění sebehodnocení v kmenové třídě je záměrem porovnat, do jakých forem sebehodnocení se zkoumaný žák zapojuje a v jaké míře jeho zapojení probíhá. Porovnáním s ostatními spolužáky lze hlouběji vymezit podstatu žákova přístupu k sebehodnocení, pochopit jej a jeho cestu mu díky tomu usnadnit.

V průběhu výzkumu jsem si položila několik otázek, na které jsem postupně hledala odpovědi. Protože sebehodnocení patří mezi moderní metody hodnocení, o sebehodnocení znevýhodněných žáků navíc téměř neexistuje pomocný zdroj literatury, bylo zákonitě mojí první otázkou, jestli: Přijme zkoumaný žák sebehodnocení? Když jsem během výzkumu zjistila, že tento pohled na hodnocení pro něj není frustrující a přijímá jej, formulovala jsem další otázky: Zvolí zkoumaný žák kritérium? Zvolí zkoumaný žák objektivně indikátor kvality? Použije zkoumaný žák popisný jazyk? Při zavádění sebehodnocení v prostředí kmenové třídy jsem si položila otázku: Jaké formy sebehodnocení je schopen zkoumaný žák používat? Poslední otázka se týkala porovnání dovedností zkoumaného žáka se svými vrstevníky: V jaké míře si zkoumaný žák osvojí dovednost sebehodnotit v porovnání s ostatními žáky?

Hlavním tématem mé práce je sebehodnocení na 1. stupni základní školy, zaměřené na práci s konkrétním znevýhodněným žákem. Posledních šest let pracuji s integrovanými dětmi, proto jsem zaměřila svoji pozornost konkrétně na

sebehodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mojí snahou bylo nalézt možnosti samostatné hodnotící činnosti a ověřit různé formy sebehodnocení, do kterých se integrovaní žáci mohou zapojit.

Cílem je postupnou realizací jednotlivých kroků sledovat průběh zavádění sebehodnocení u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktickým cílem je naučit integrovaného žáka sebehodnotit a stanovit meze, konkretizované výběrem kritéria, indikátorem kvality a popisným jazykem, ve kterých je to možné. Zároveň představit formy sebehodnocení, jichž se zkoumaný žák účastní. Třetím cílem je upozornit na možné potíže, které mohou v průběhu osvojování sebehodnocení u integrovaného žáka nastat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hodnocení jako základ sebehodnocení

Pokud si vzpomínám na svoji školní zkušenost, hodnocení u mě vyvolávalo strach, který mi střídavě uzavíral cestu dalšímu poznávání. Inovativní tendence dnešního školství jsou jiné a pohled na hodnocení v současné škole se změnil. Z dnešního pohledu má hodnocení „*pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen. Způsob hodnocení má současně učit žáky sebehodnocení a má spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život.*“¹

2. Sebehodnocení a jeho význam

Sebehodnocení ve školním kontextu chápeme jako jednu „*z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.*“² Učitel, který se rozhodne zavést sebehodnocení do své výuky, si jistě položí otázku, jestli by nemělo tomuto náročnému procesu něco předcházet a jestli tyto faktory on a jeho třída splňuje či nikoli. Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2012) patří samostatná hodnotící činnost až do třetí linie rozvoje hodnotících aktivit žáků:

- První linii tvoří **hodnotící činnost pedagoga** – neboť ten je pro žáky vzorem. V tomto smyslu je hodnocení chápáno jako „*aktivita nebo dovednost, která umožňuje rozlišovat hodnoty, tj. rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných.*“³

Důraz je v této fázi spatřován ve *formativním hodnocení* (blíže v kapitole o formativním hodnocení), ve funkční *zpětné vazbě* poskytované *popisným jazykem* (blíže v příslušných kapitolách) a v neposlední řadě v *modelování*, jako učitelově dovednosti, která se k hodnotícím a sebehodnotícím činnostem vztahuje.

¹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008, s. 9

² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 258

³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 182

- Druhou linií je **spolupráce učitele a žáků při učební činnosti a společné hodnotící aktivity**. V této linii autoři kladou důraz na *dobré sociální klima, podporu kooperativního učení a vzájemné komunikace* a v poslední řadě na *vzájemné hodnocení*, navozené prostřednictvím různých metod a technik (např. portfolio, dotazníky, hodnotící listy, knihy dotazů a přání, týdenní plány).
- Třetí linií tvoří **samostatná hodnotící činnost žáků**, to znamená sebehodnocení ve smyslu sebereflexe. Učitel musí tuto dovednost plánovitě a systematicky rozvíjet. Proto je kladen důraz na provádění *reflexe* (v ní využívat otázky typu „CO“ a „PROČ“), *průběžným sebehodnocením a závěrečným sebehodnocením* (prezentovaným hodnotícím komunikativním kruhem, sebehodnotícími listy, dopisem sobě).

*“Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sebe sama, oporou pro žáka je hodnotící činnost učitele a spolužáků.”*⁴ Při sebehodnocení tak dochází k jedinečnému jevu, při kterém žák porovnává svůj výkon s pohledem někoho jiného.

V závěru této kapitoly je nutné si položit otázku, jaký je tedy význam sebehodnocení. Odpověď může být ukryta ve tvrzení, že *„schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život“*.⁵ Pokud si představíme konkrétního žáka, pak takový žák v důsledku sebehodnocení *„pochopil, co již dobře zvládá, a sám odhalil některé své nedostatky, získal konkrétní vodítka pro další práci a je připraven ji vylepšovat, [...] žák se také učí sám popisovat svou práci a hodnotit ji“*.⁶

Proces sebehodnocení je postaven na určitém dílu spoluzodpovědnosti žáka za proces učení, kterého se ve škole účastní. Pokud se v následujících kapitolách věnují také cíli výuky, jako jednomu z důležitých faktorů, ze kterých musí učitel při sebehodnocení vycházet, musím se i já v úplném závěru této kapitoly ptát,

⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 151

⁵ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 156

⁶ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha, 2012. s. 52

co je vlastně cílem sebehodnocení? „ *Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svoji práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. Žák schopný sebehodnocení*

- *rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží,*
- *popíše a je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,*
- *najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,*
- *popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,*
- *identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu zabránilo v lepší práci,*
- *naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.“⁷*

3. Vývoj sebehodnocení v závislosti na věku žáka

Sebehodnocení se mohou začít učit i velmi malé děti. Jejich možnosti provádět metakognitivní činnosti odpovídají jejich vývojové fázi. Následující dělení (Košťálová, Miková, Stang, 2012) obsahuje věkovou hranici, se kterou se učitelé na 1. stupni ZŠ mohou setkat. Záměrně jsem zahrnula i kategorii předškolního věku, protože zvláště v 1. třídě se můžeme setkat s žáky, kteří mohou v používání metakognitivních dovedností do období předškolního věku spadat.

Předškolní věk (3-6 let)

Dítě v tomto věkovém období je spokojeno s tím, že splnilo úkol a dosáhlo cíle. Při sebehodnocení nedokáže posoudit kvalitu své práce z různých úhlů a podívat se na ni z hlediska různých kritérií.

⁷ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha, 2012. s. 62-63

Počátek školní docházky (6-7let)

Ani dítě v tomto období ještě nedokáže posoudit, jaký má výtvar kvalitu, a v oblasti sebehodnocení potřebuje získat zkušenosti. Rodiče a učitel mohou přispět k rozvoji sebehodnocení tím, že budou kvalitně hodnotit, čímž dítě získá potřebné zkušenosti. Ani metakognitivní dovednost nemůže být v tomto věku plně rozvinuta a děti nejsou schopny posoudit, zda byl jejich přístup efektivní. Často ulpívají na jednom způsobu řešení, které opakují, i když se ukázalo jako neúčelné. Přesto je velmi vhodné rozvíjet dovednost sebehodnocení tím, že poskytujeme maximálně konkrétní zpětnou vazbu včetně doporučení, v čem a jak mohou svou práci vylepšit, jaký jiný postup použít, aby lépe dosáhly cíle apod. Učitel je pro dítě klíčovou osobou a měl by modelovat požadované výkony a očekávané chování, ale i způsob, jakým je lze hodnotit.

Střední školní věk (8-11let)

Na počátku tohoto období děti začínají používat charakteristiky psychických vlastností, ovšem nedokážou si plně uvědomit, že prožívání a chování osob se v čase mění. Jejich hodnocení je proto často generalizované (například dítě, které mu ublížilo - považuje za zlé, dá-li mu bonbón - je hodné). U deseti až dvanáctiletých dětí je posuzování přesnější, dokáží rozlišit, že různé varianty chování souvisejí s různými situacemi a okolnostmi, a dokážou je do posouzení zahrnout.

Sebehodnocení dítěte středního školního věku je stabilnější, méně ovlivnitelné situací, aktuálním výkonem či výkyvem. Postupně se začíná zmenšovat závislost na cizích názorech, dítě se stává kritičtější a uvědomuje si, co umí a neumí. Nejde mu jen o splnění úkolu, ale i o jeho kvalitu. Pro rozvoj sebehodnocení je podstatné, aby dítě vědělo, co se od něj očekává (pravidla, kritéria). V tomto věku má potřebu srovnávat se s ideálem a vnímaný rozdíl se stává výrazným motivačním faktorem vlastního zlepšování. Pokud je tato cesta ukončena sumativním zhodnocením stavu, může se tato motivace výrazně oslabit.

Starší školní věk (12-15let)

Doposud se děti učily poznávat a chápat svět takový, jaký je. V období dospívání přichází fáze poznávání, kterou charakterizuje potřeba uvažovat o tom, jaký by svět mohl být. Schopnost hodnocení a sebehodnocení je ovlivněna schopností kombinovat myšlenky a uvažovat v abstraktních pojmech. Žáci mohou v tomto období polemizovat o objektivitě hodnocení, známku považují za nespravedlivou. Právě proto v tomto období nabývá na významu sebehodnocení podle kritérií, na kterých se žáci nejlépe sami podílejí, společně s možnostmi práci a hodnocení si vylepšit, což společně pozitivně ovlivňuje hledání vlastní identity.⁸

Používání metakognitivních dovedností tedy závisí na věku jedince, zároveň *„závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny. Závisí na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivitě - pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.“*⁹ Formování jedincova já, jeho sebezpojetí, sebehodnocení, aktivního úsilí a dosahování cílů, závisí na modelech, které má jedinec k dispozici. Jedná se o modely aktivního nebo pasivního zvládnání zátěží a obecně modely převážně aktivního či pasivního postoje k životu a jeho podmínkám. Záleží, zda se jedinec učí brát od nejbližšího prostředí zátěžové podmínky jako výzvu k aktivnímu zvládnání, nebo jako nepřekonatelnou překážku, před kterou rezignuje.¹⁰

V praxi se setkáváme se žáky s různým stupněm rozvoje autoregulačních dovedností. S určitým zjednodušením je můžeme seskupit do dvou základních skupin: začátečníky a pokročilé.¹¹ Zajímat mě bude především rozdíl ve schopnosti sebereflexe. Následující dělení je volně zpracováno podle Čáp, Mareš (2001):

⁸ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 63-67

⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 331

¹⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001 s. 332

¹¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001 s. 511

Začátečníci	Pokročilí
Vyhýbají se sebehodnocení	Snaží se hodnotit sami sebe
Příčiny úspěchu a neúspěchu hledají ve svých schopnostech (v neovlivnitelných příčinách)	Příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v použité strategii a v praktických zkušenostech (v ovlivnitelných příčinách)
Reagují sami na sebe negativně, nedokážou se dobře adaptovat měnícím se podmínkám	Reagují sami na sebe pozitivně, dokážou se dobře adaptovat měnícím se podmínkám

Z výše uvedeného vyplývá, že k tomu, aby jedinec mohl procházet rozvojem vlastních poznávacích schopností, je vybaven jednak vývojovými zvláštnostmi, jednak biologickými podmínkami, včetně sociální reakce na ně.

4. Formy sebehodnocení

K naplnění cíle své praktické části si potřebuji ujasnit a pojmenovat, jaké formy sebehodnocení vlastně existují. V tomto směru jsem nenašla zdroj, který by se přímo tomuto tématu věnoval. Přijala jsem formy hodnocení, protože je lze, podle mého názoru, k tomuto účelu uspokojivě adaptovat.

Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem hodnocení, osobností žáka, s jeho věkem, s danou pedagogickou situací, je rovněž spjata s koncepcí školy a s žádaným pojetím výuky na škole. Různé způsoby hodnocení znázorňuje následující schéma (Kratochvílová, 2011):

VERBÁLNÍ	NONVERBÁLNÍ
ústní písemná	gesta mimika pohyb názor
ČÍSELNÉ	GRAFICKÉ
klasifikační stupnice body procenta	obrázky grafy symboly barvy

Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé způsoby, které se vhodně doplňují a prolínají.¹²

¹² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: (Zkušenosti z České republiky i Evropských škol)*. Brno: MSD, 2011. s. 33

5. Faktory provázející zavádění sebehodnocení

Pokud se rozhodneme ve své třídě zavést sebehodnocení, musíme zvážit všechny faktory, které mohou zavádění podpořit, ale také zkomplikovat v případě, že nejsou správně nastaveny. V této kapitole se podrobně zaměřuji na ty faktory, které já na své cestě k sebehodnocení vnímám jako nejdůležitější.

5.1 Požadavky profesního rozvoje učitele

Řídící styl učitele a jeho postupy ve třídě jsou hlavními prostředky utváření interakce mezi učitelem a žákem. Dobré vedení třídy se skládá ze čtyř základních prvků:

- účinné kurikulum;
- dobré vztahy mezi učitelem a žáky, také žáky mezi sebou;
- jasné základní charakteristiky: pravidla, postupy, nařízení;
- očekávaná a podporovaná spoluúčast žáků, kteří jsou do výuky aktivně zapojeni.¹³

Pokud se zaměřím na kvality učitele, které by přímo souvisely se zaváděním sebehodnocení do výuky, pak jako první krok vnímám učitelovo vnitřní přesvědčení. „*Učitel by měl být přesvědčen o významu sebehodnocení a svůj pozitivní postoj k němu by měl přenášet i na své okolí – žáky a rodiče.*“¹⁴ Na tento krok navazuje řada dalších, kterým bych se ráda podrobněji věnovala. Je žádoucí, aby se učitel před samotným zavedením sebehodnocení do výuky zamyslel nad tím, je-li vybaven takovými dovednostmi, které kvalitní sebehodnocení podpoří.

Nejnovější mezinárodní pedagogicko-didaktické trendy popisují žádoucí kvalitu dobré práce učitele a charakterizují základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce. Pozornost je věnována

¹³ KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995, s. 36

¹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: (Zkušenosti z České republiky i Evropských škol)*. Brno: MSD, 2011, s. 79

konkrétním dovednostem pro spolupráci s rodinou a komunitou, ale také rozvoji demokratických hodnot s důrazem na vytváření inkluzivního prostředí.¹⁵

Uvedený profesní rámec kvality zmiňují z toho důvodu, že jeho hlavním smyslem je umožnit učitelům, aby mohli vyhodnocovat svoji činnost podle jasně daných kritérií a plánovat cestu, která povede ke zkvalitnění jeho práce. Symbióza takovéto práce učitele a vhodného prostředí třídy v podobě žáků a jejich rodičů je prospěšná k zavedení jakékoliv inovativní metody vzdělávání, sebehodnocení nevyjímaje.

Mezinárodní profesní rámec kvality vytvořila ISSA (International Step by Step Association) a vymezuje několik oblastí výchovně vzdělávacího procesu, každá oblast obsahuje několik kritérií, která jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory. Vymezenými oblastmi, včetně základních kritérií jsou:

- **KOMUNIKACE**, která podporuje smysluplnou a zdvořilou výměnu informací mezi všemi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu.
 - Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí.
 - Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu.
 - Učitel jedná se všemi dospělými s respektem a úctou a svým vlastním vzorem podporuje prosociální chování dětí.
- **RODINA A KOMUNITA**, jejichž spolupráce se školou je významným faktorem podporujícím efektivitu vzdělávání dětí.
 - Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.
 - Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

¹⁵ *Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. 1. vyd. Praha: Step by Step Česká republika, o. s, 2011. s. 2

- Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.
 - **INKLUZE, ROZMANITOST A DEMOKRATICKÉ HODNOTY**, které učí toleranci a akceptaci individuálních rozdílů.
- Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby.
- Učitel vychází vstřícně individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě; pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost.
- Učitel vede žáky k porozumění hodnotám občanské společnosti a k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti.
 - **HODNOCENÍ A PLÁNOVÁNÍ VÝUKY**, které směřuje k respektování jedinečnosti každého dítěte a zajišťuje dětem vzdělávání odpovídající jejich potřebám, schopnostem a zájmům.
- Učitel systematicky sleduje, zaznamenává vývoj, proces učení dítěte a učební výsledky dítěte, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům.
- Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí.
- Učitel do procesu plánování a hodnocení zapojuje děti, rodiče a zainteresované odborníky.
 - **VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE**, které představují promyšleně volené a řazené postupy, kterými učitel cíleně směřuje k utváření klíčových kompetencí dětí.
- Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaným v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí.

- Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí.
- Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností a využívá metod kooperativního učení dětí k dosažení vyššího stupně porozumění a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností.
- Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.
 - **UČEBNÍ PROSTŘEDÍ**, které významně ovlivňuje kognitivní, sociální a emocionální rozvoj každého dítěte.
- Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno.
- Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti.
- Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství / kultury třídy.
 - **PROFESNÍ ROZVOJ**, který představuje klíčovou součást procesu celoživotního vzdělávání.
- Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvažuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.¹⁶

5.2 Příznivá atmosféra a bezpečné klima třídy

Stejně tak, jako je důležitá osobnost učitele, je důležité, aby třída splňovala podmínky, díky kterým sebehodnotící proces proběhne bezpečně. V této souvislosti se hovoří o dobrém sociálním klimatu, které může učitel navodit

¹⁶ *Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. 1. vyd. Praha: Step by Step Česká republika, o. s, 2011. s. 12 - 47

jednak svým pozitivním přístupem k žákům, ale také tím, že žáky vede k tomu, aby se vzájemně respektovali, pomáhali si a sdíleli své prožitky.

„Dobré sociální klima se odvíjí od:

- *atmosféry vzájemné důvěry;*
- *smyslu pro sounáležitost a komunitu;*
- *zapojení do procesu rozhodování;*
- *laskavosti a povzbuzení od vrstevníků;*
- *hodnověrnosti a neodsuzujícího postoje učitele;*
- *jasných očekávání učebních výsledků;*
- *možnosti zapojit se do hodnocení;*
- *slušnosti a spravedlnosti při účasti na třídním životě.*¹⁷

Podobně se na vytvoření příznivého klimatu ve třídě dívá i James S. Cangelosi (1994), který ve svém díle jednotlivé aspekty detailně rozpracovává. Podle jeho zkušeností příznivé klima ovlivňuje:

- a) aktivní zapojení žáků, kdy dosažení učebního cíle je v popředí jejich zájmu. K tomuto cíli slouží jednak metody organizace vyučování, které toto klima vytvoří, jednak vytvoření takového učebního prostředí, které žáky povzbudí ke spolupráci, spolupracujícímu chování a zapojení do studia;
- b) pečlivá a konkrétní příprava a organizace výuky, která v případě, že je připravena na profesionální úrovni, může pomoci zaujmout žáky a přimět je tak ke spolupracujícímu chování;
- c) redukce přechodových časů na minimum, které způsobí, že žáci jsou naplno zaměstnáni. Autor nabízí například metodu rozdělení administrativních úkolů, metodu rozdávání materiálů a udílení pokynů formou jak audiovizuálních pomůcek, tak využitím diferenciací do skupin v rámci třídy, řazení učebních činností v takové posloupnosti, aby vyučování bralo v úvahu různou rychlost práce jednotlivých žáků;

¹⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 147-8

- d) používáním stylu komunikace, který podporuje příjemné prostředí bez hrozeb, v němž se žáci mohou svobodně věnovat studiu bez strachu, že se ztrapní nebo že je bude někdo sekýrovat. Autor doporučuje:
- používat popisný jazyk místo posuzujícího (oddělení osobní hodnoty žáka od úspěchů ve studiu, vyhnutí se označování tzv. nálepkování);
 - naučit žáky, aby učiteli naslouchali (popisný jazyk, mluvení k člověku, kterého se sdělení týká, mluvení jen k pozorným posluchačům);
 - naslouchat žákům, protože má-li být komunikace účinná, musí být oboustranná. Žáci budou snáze věnovat pozornost rozhovoru, než projevu;
 - reagovat podporujícím způsobem například přijetím pocitů, zmírněním zklamání, zmírněním konfliktu;
 - vyhýbat se nechtěným sdělením, při nichž může dojít k riziku nedorozumění, jež poté vede k nespolutracujícímu chování žáků;
- e) jasným stanovením požadavků na chování, které je zakotveno ve společně vytvořených pravidlech chování, a jejich průběžném sledování a dodržování.¹⁸

5.3 Cíl výuky

V pohledu na cíl výuky z hlediska sebehodnocení se dostáváme k jednomu ze základních rozdílů v přístupu k žákovi. Pokud učitel hodnotí, pak cíl výuky žák může ale i nemusí předem znát. Pokud ovšem přizveme žáky do procesu vzdělávání a oni provádějí sebehodnocení, je nutné, aby cíl výuky bezpodmínečně znali. V této kapitole se zabývám kvalitou cílů a jejich dělením.

Co se při vyučování vlastně hodnotí, závisí na koncepci výuky učitele, který se přiklání k některé z koncepcí vzdělávání. Všechny koncepce mají jedno společné, „*přístupují k procesu hodnocení vždy v souladu se svými cíli, to znamená, že sledují kompetence, nebo dílčí složky kompetencí, ke kterým mají žáci dospět. Vzdělávací a výchovné cíle jsou následně východiskem pro*

¹⁸ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, s. 65-105

*vymezení předmětu hodnocení, tedy toho, na co učitel ve vyučování zaměřuje pozornost, chce-li žáky hodnotit“.*¹⁹

Pokud hovoříme o cílech ve vztahu k sebehodnocení, vidíme cestu, ve které je důležité, aby učitel nejprve výukové cíle formuloval, pak aby je žákům sděloval, aby je společně mohli sledovat a nakonec, aby se mohli vyjadřovat k jejich naplnění.

„Cíle činností by měly být:

- *velmi konkrétní, dosažitelné v daném čase a pro žáky přijatelné,*
- *formulované jazykem, jemuž žáci rozumějí nebo si ho snadno osvojí.*

Učitel se žákem pak společně:

- *plánují – popisují cíle a činnosti k jejich dosažení,*
- *formulují, jak bude vypadat důkaz o učení – tedy podle čeho pozná žák i učitel, že cíle bude dosaženo,*
- *monitorují a zaznamenávají žakovu činnost a její výsledky,*
- *vyhodnocují tuto činnost i její výsledky.“*²⁰

*„Musíte vědět, co chcete a co považujete za dobré, abyste mohli za tím jít, vysvětlovat i obhajovat vaši cestu a nakonec toho dosáhnout.“*²¹

*„Širší vzdělávací cíle poskytují učitelům obecné vodítko pro přípravu výuky, dílčí cíle pak konkrétně vyjadřují znalosti a dovednosti, které bude žák po skončení lekce nebo hodiny ovládat.“*²² Jednoznačně formulované dílčí cíle výuky musí obsahovat specifikaci cílového chování (činnosti) a tři další charakteristiky:

- a) určení adresáta (cílové skupiny) - jelikož jednoznačně stanovené dílčí cíle výuky vycházejí ze širších vzdělávacích cílů, kterých má konkrétní

¹⁹ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 25

²⁰ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha, 2012. s.63

²¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 80

²² PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. s. 93

žák nebo skupina dosáhnout, je tento žák nebo skupina žáků identifikována označením adresáta (Žáci šestého ročníku dokáží...; Žáci, kteří zvládli tyto úkoly, dokáží...; Po dokončení tohoto tematického celku žáci šestého ročníku dokáží...);

- b) označení podmínek – je zařazeno tehdy, pokud by určité konkrétní podmínky při testování mohly ovlivnit výkony žáků. Mohou jimi být vybavení nebo pomůcky, které žáci použijí, časové nároky nebo jiná omezení, v jejichž rámci má žák pracovat. Jestliže takové konkrétní podmínky neexistují, může být označení podmínek ve formulaci dílčího cíle vynecháno (S použitím obrysové mapy, kterou žák dostane k dispozici...; Písemně...; Pomocí úhloměru...; Dobrovolně...);
- c) označení kritérií pro hodnocení – stanovuje, podle čeho učitel posoudí, zda žák stanoveného dílčího cíle dosáhl. Jinými slovy, podle těchto kritérií bude žákův výkon (například mluvený projev, běh na krátkou vzdálenost, zapojení se do diskuse) nebo produkt (např. písemný test, model, obrázek, úvaha) známkován.²³

5.4 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu chápeme jako informaci, která udává směr nějaké činnosti nebo chování. Může nám ji dávat člověk, který o dané činnosti něco ví, ale také si ji můžeme odvodit i my sami z průběhu či výsledku činnosti samotné. Je pro ni podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality, zápory nebo trvalé vlastnosti.²⁴ Zpětná vazba je tedy nehodnotící komentář k určité situaci, „*ve kterém není obsažen hodnotící soud, ale pouze tvrzení o tom, že mluvčí bere na vědomí a nějak prožívá určitou situaci, pracovní postup apod., aniž by o tom vyslovil hodnotový soud.*“²⁵

²³ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. s. 96-97

²⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 145

²⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 186

Zpětná vazba je podle Kovalik (1996) důležitým prvkem učebního prostředí. Měla by být především přesná a okamžitá, protože jedině v této formě si žák může vytvořit svůj správný „mentální program“. Podívejme se na to, ve kterých oblastech můžeme zabudování okamžité zpětné vazby ovlivnit:

- kurikulum – které vychází z přímé zkušenosti ze skutečného světa, který skýtá množství reálných zpětných vazeb;
- výukové materiály – takové, u kterých žák sám posoudí, zda něco zvládl nebo ne, a mohl tak řídit své vlastní učení;
- uspořádání a využití času – znamená omezit přímou výuku na 16 min v hodině a zvýšit podíl vlastní činnosti žáků.²⁶

5.4.1 Otázky zpětné vazby

Důležitým prvkem při podávání zpětné vazby jsou otázky, kterým bych také ráda věnovala pozornost. Ze zkušeností vyplývá, že otázka pomáhá při zaměření se na oblasti, které jsou teprve na začátku procesu nebo teprve vyžadují, aby na nich popisovaný začal pracovat. Formy doporučení či přímo negativní zpětná vazba, která se z etických důvodů striktně nedoporučuje, lze právě formou otázky elegantně obejít bez toho, abychom způsobili poskytovajícímu osobnostní újmu.

K tomuto účelu jsem si vypůjčila otázky sebereflexe, které je možno velmi účelně při poskytování zpětné vazby použít. Mám na mysli především „otázky typu „CO“ a „PROČ“. *Žákům je třeba podat pomocnou ruku, aby zjistili, v čem jsou úspěšní, a aby poznali, kde a jak se mohou napříště zlepšit. K tomuto poznání jim pomohou např. tyto otázky* (pro účely podávání zpětné vazby jsem otázky převedla do jiné osoby - poznámka autorky diplomové práce):

²⁶ KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995, s. 94, 95

- *Co ses naučil?*
- *Co se ti ve škole daří?*
- *Co si můžeš ještě zlepšit?*
- *Na co se chceš letos především soustředit a co chceš zlepšit?*
- *Co se chceš letos naučit?*
- *Co udělat, abys měl lepší výsledky v...?*
- *Co ti dělá ještě trochu problémy?*
- *Proč ses zlepšil v matematice?*

Otázky vedou žáka jednak k posouzení aktuální úrovně určité svojí kvality a na druhé straně jsou povzbuzením pro stanovení dalších cílů do budoucna. Zároveň tyto otázky mohou povzbudit žáka k tomu, aby otevřeně hovořil o svých zkušenostech s učením.“²⁷

Pokud zobecním pohled na význam otázek při podávání zpětné vazby, tak mohu říci, že otázky pomáhají formovat seberefektivní náhled na pokroky a cíle učení žáka. Dotýkám se tedy procesu, při kterém je postupně a průběžně formována cesta k učení. Proto je důležité se dále zmínit o formativním hodnocení, jehož je zpětná vazba základním prostředkem. Pro ujasnění začnu tím, že se pokusím rozlišit formativní hodnocení od sumativního.

Kapitolu o zpětné vazbě zakončím shrnutím, že zpětná vazby „*musí být jasná, konkrétní a žákům srozumitelná, důležitý je také jazykový styl učitelova projevu.*“²⁸ Z osobní zkušenosti bych dodala, že v neposlední řadě je důležité, aby si poskytovatel zpětné vazby připravil vhodně formulované otázky, kterými může pomoci účelně nasměrovat další kroky adresáta zpětné vazby.

²⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 151

²⁸ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 146

5.4.2 Porovnání formativního a sumativního hodnocení

Oba druhy hodnocení se liší svou hodnotou i důsledkem a hrají důležitou roli na cestě k sebehodnocení:

*„Smyslem **sumativního** hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, jak poznáme dále u formativního hodnocení, ale zařadit nebo informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce.“²⁹*

Naproti tomu **formativnímu** hodnocení můžeme říkat „korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy učitelé nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, dobře slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.“³⁰ Jinými slovy je formativní hodnocení „zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení orientované na zlepšování budoucích výkonů, poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Tato metoda nabízí více forem hodnocení – může to být korektivní pomoc, diagnostické testy, známkování nebo sebeoceňování žáka apod.“³¹

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“³²

²⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 37

³⁰ Tamtéž, s. 38

³¹ Tamtéž, s. 182

³² Tamtéž, s. 39

Tabulka: Srovnání sumativního a formativního hodnocení, tabulka vytvořena volně podle.³³

	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl hodnocení	Zjistit zařazení žáka, získat konečný přehled o dosahovaném výkonu.	Průběžné vedení žáka, poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Cílem je změna hodnoceného
Typické příklady	Přijímací zkoušky Konkurzní testy Pololetní a závěrečné práce Písemné práce Desetiminutovky (pokud mají cíl změřit výkon nebo zařadit - dát známku)	Učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce Dialogy řešitelů výzkumného týmu Hodnotící komunikace žáků při skupinové práci Známkování a testy (pokud jsou informativní a korektivní, pokud slouží jako podklad k sebekontrolě a zodpovědnosti)
Důsledky	Povzbuzuje ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností	Povzbuzuje k tomu, aby hodnocený netajil své potíže, protože cílem je napomoci k jejich odstranění

5.5 Popisný jazyk

Pokud se chceme vyjadřovat popisným způsobem, musíme se vyhnout používání přívlastků typu „šikovný, pomalý, dobrý čtenář, dobře vychovaný,

³³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 38-40

pocitivý, inteligentní“. Jinými slovy to znamená vyhnout se posuzování, které vyvolává sebeobrané postoje a neochotu zapojit se do činností. V této kapitole se věnuji charakteristice popisného jazyka, zásadám jeho poskytování, v závěru poskytuji zásobník sloves zpětné vazby.

Popisný jazyk je tedy „výčet informací, kterými slovně vykreslíme situaci, chování, výkon nebo pocit.“³⁴

Popisný jazyk je podle Košťálová, Miková, Stang (2012) doporučeným nástrojem k poskytování zpětné vazby, při jeho využití bychom měli dbát následujících zásad:

- popisujeme vnímané, tj. popisujeme to, co můžeme vnímat našimi smysly (co vidíme, slyšíme) a zároveň to vztahujeme ke stanoveným cílům a kritériím (např. „*Vidím, že všechna písmena mají správný sklon a leží na lince*“);
- popisujeme pokrok, tj. to, v čem se žák zlepšil oproti svému minulému výkonu (např. „*Na začátku všech vět už jsi napsal velká písmena.*“);
- popisujeme pocity žáka, (např. „*Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.*“);
- dáme prostor k odhalení chyb – po popisu všeho, co se žákovi povedlo, mu necháme čas pro vyjádření toho, co by chtěl zlepšit, jaké nedostatky ve své práci ještě vidí. Vhodnými otázkami ho pak můžeme přivést k nedostatkům, které samostatně neobjevil, můžeme mu pomoci při jejich nalezení (např. „*Podívej se na konec věty. Je tam všechno v pořádku?*“).³⁵

V závěru této kapitoly bych ráda nabídla zásobník sloves popisné vazby, což je moje pomůcka, která mi pomáhá, když se mi právě nedaří to správné slovo najít.

³⁴ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha, 2012. s. 48

³⁵ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 52

Dokázal ses soustředit, i když je to těžké..., Oceňuji, že..., Popsal jsi, jak jsi při práci..., Postupoval jsi..., Přečetl jsi..., Představil jsi..., Přihlásil ses..., Rozumím tomu, že..., Seřadil jsi..., Slyšel jsem, že..., Snažil ses, aby..., Udržel ses a nevykřikoval jsi..., Viděl jsem..., Vidím, že sis...takže..., Všiml jsem si, že..., Vysvětluješ, co jsi... .

5.6 Kritéria hodnocení

V této kapitole se věnuji základní charakteristice kritérií hodnocení jako pojmu a dále se zabývám specifikací kritérií z hlediska naplnění vzdělávacího cíle.

Při hodnocení bývá obvyklé, že se hodnotitel dívá na objekt hodnocení obecně. Můžeme slyšet hodnocení typu: „Ty jsi šikulka!“ nebo „To jsi to krásně zarecitoval!“. Tento povšechný způsob hodnocení většinou volíme proto, že jsme tímto způsobem byli při výchově a vzdělávání formováni my sami. Takový přístup možná zní pěkně, ale vlastně nic konkrétního neříká a z toho vyplývá, že ani nenabízí žádnou další cestu vývoje. Jedna z možností, kterou můžeme docílit změny, je odklon od posuzování celku a zaměření se na porovnání tzv. „podproblémů“ (Slavík, 1999). „*Kritérium hodnocení vymezuje ve „velkém problému“ nějaký podproblém přístupný k řešení a poukazuje na to, co je důležité hodnotit.*“³⁶ Jako příklad použiji kritéria sebehodnocení z výzkumné části této práce (viz kapitola 4.3 část Slovní hodnocení). Jestliže je cílem, aby žák zarecitoval báseň, zaměříme se na požadavky, které zúčastnění na recitaci mají a můžeme rozložit pojem „recitace“ na jednotlivé části například:

- žák pamětně zvládá text
kritérium: znalost textu
- žák přizpůsobí tempo řeči obsahu básně
kritérium: tempo řeči

³⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 42

V praktické části této práce se budu věnovat otázkám výběru kritérií. Z toho důvodu hledám dělení kritérií, které mi pomůže jejich zavádění lépe sledovat a srozumitelně popsat. Kratochvílová (2011) definuje kritéria pro:

VŠEOBECNÉ KOMPETENCE - jsou obecnými dlouhodobými cíli vzdělávání. K jejich dobrému porozumění napomáhá jejich analýza na dílčí složky. Například klíčovou kompetenci sociální a personální lze rozdělit na následující dílčí složky: aktivní zapojení do diskuse, naslouchání, nerušení ostatních při práci, splnění úkolu atd. Odpověď na porozumění kompetencím mohou učitelé hledat i u dětí. Děti dovedou vyjádřit, jak dané kompetenci rozumí a jejich formulace se také může stát vodítkem ke stanovení kritéria. Všem složkám kompetencí se děti postupně učí, a proto si učitel musí uvědomit, které komponenty lze rozvíjet vzhledem k věku žáků a k již dosažené úrovni kompetencí.

SPECIFICKÉ KOMPETENCE (očekávané výstupy předmětů) – jsou součástí učebních osnov a k nim směřuje učitel své pedagogické úsilí. Jsou formulovány obecněji a dají se analyzovat na dílčí složky. Např. z výstupu *žák usiluje o správnou podobu tvarů písmen a číslic*, si učitel stanoví dlouhodobý cíl: *naučit děti psát správně písmena a číslice*. Tento cíl učitel transformuje do jazyka dětí buď ve formě infinitivu: *psát správně písmenka a číslice* nebo jako výstup z pohledu žáka: *píši správně písmenka a číslice*. Pro vytvoření kritérií autorka upřednostňuje druhý způsob, sada kritérií z něj vypadá následovně: tvar, poměr části písmen, sklon, přítlak.

PRODUKT – výsledek činnosti – pokud žáci pracují na nějakém produktu, měli by vždy znát kritéria, podle nichž bude produkt hodnocen. Znají-li je dopředu, produkt nabývá vyšší kvality a jeho hodnocení minimalizuje subjektivitu hodnocení. Například sada kritérií pro produkt – plakát projektu „Co dělat, když máme doma zvířátko?“ (2. ročník):

- a) plakát obsahuje podstatné informace - Jak to zvíře vypadá? Čím se živí?
Kde bydlí? Co potřebuje k životu - podmínky? Jak o něj pečovat?
- b) je přehledný – dobře se na něm orientujeme;

- c) je čitelný – písmo je úhledné, písmo je dostatečně velké – aspoň tři centimetry;
- d) je názorný – text je doplněn obrázky z tisku, vlastními ilustracemi, příhodami ze skutečného života.

PROCES, postupy řešení úkolů – jsou definovány jako doporučené kroky (algoritmy), či seznam, který vede žáky k dosažení cíle. Například kritéria pro řešení slovních úloh:

- pozorné přečtení slovní úlohy;
- sdělení obsahu vlastními slovy;
- výběr potřebných informací, jejich záznam;
- výpočet, kontrola;
- záznam odpovědi.

Kritéria můžeme seskupovat do skupin a vytvářet tím sadu kritérií. Kritéria nám pomáhají konkretizovat výkon žáka, jeho výsledky.³⁷

V předchozím dělení a ukázce tvorby kritérií vycházela autorka z cílů vzdělávání. Při konkretizaci požadavků na vzdělávání bude prospěšné se podívat na specifikaci kritérií z hlediska naplňování vzdělávacího cíle. „*Kritériem rozumíme požadavek, který učitelé pomůže stanovit, jestli žák dosáhl vzdělávacího cíle.*“³⁸

Níže uvedené dělení podle Pasch (1998) je formulováno na základě taxonomie vzdělávacích cílů a nabízí dvojí pohled na kritéria:

1. Kvantitativní označení kritérií – pro účely hodnocení souvisí spíše s učebními procesy na nižší úrovni (znalosti, aplikace) než se složitějšími procesy, jakými jsou syntéza nebo hodnotící zaujetí stanoviska. Následují příklady kvantitativních označení pro účely hodnocení:
 - *dosáhne alespoň sedmi správných odpovědí z deseti; s přesností 75%*
 - *při uvedení nejméně tří důvodů;*

³⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: (Zkušenosti z České republiky i Evropských škol)*. Brno: MSD, 2011, s. 45-50

³⁸ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.

- *s použitím deseti slov probraných v tomto týdnu;*
 - *při minimálně pěti zásazích z deseti hodů.*
2. Kvalitativní vymezení kritérií – pro účely hodnocení odkazuje na posouzení projevů složitého žákova chování. Stanovit kvalitativní kritéria pro účely hodnocení je často obtížné, protože učitel musí určit minimální úroveň formy nebo substance výkonu či produktu žáka, která bude přijata, a kromě toho musí vést žáky při přípravě na jejich úkol. Následují příklady kvalitativního vymezení kritérií:
- *v úvaze bude hodnocena přesnost uvedených fakt, jejich souvislost s tématem, přesvědčivost argumentace a technické prvky (větná skladba, pravopis, použití slov, uspořádání a logika práce);*
 - *návrhy „reklamního textu“ budou hodnoceny podle toho, nakolik byl produkt představen případnému kupci jako žádoucí, dále podle srozumitelnosti sdělení a spisovnosti projevu;*
 - *výkresy budou hodnoceny podle toho, jak jejich autoři pracovali s barvou a zda představují ulici popsanou v zadání;*
 - *projekt o turistice v našem regionu bude hodnocen podle následujících kritérií:*
 - a) *přesnost informací o cenách, vzdálenostech a dalších podrobnostech;*
 - b) *dokumentace pomocí map, obrázků a kreseb;*
 - c) *přehlednost pro čtenáře;*
 - d) *gramatická správnost.* ³⁹

5.7 Indikátory kvality

Pokud žák splní stanovená kritéria, lze hodnotit jeho výkon způsobem, který vyjadřuje nejvyšší míru osvojení. Může to být vyjádřeno maximem počtu bodů, známkou 1, symbolem smajlíka, slovy... Ne všichni žáci však této kvality dosáhnou ve všech kritériích dané sady, která jsou definována. Jsou tedy hodnoceni stupněm, který vyjadřuje nižší míru zvládnutí. Pro různou míru kvality

³⁹ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. s. 96-97

v naplnění kritéria (sady kritérií) používáme **indikátory** – ukazatele, vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria.⁴⁰

Jak potvrzuje další autor, *“je vhodné, aby kritérium bylo vymezeno svými póly, případně i více hodnotovými úrovněmi, kterých je v rámci kritéria možné dosáhnout. Tím je dán vzor, nebo prototyp, podle něhož lze rozpoznat, jak se projevuje žák plně kompetentní na rozdíl od žáka, který naopak není schopen dobře se uplatnit v rámci daného kritéria.”*⁴¹ Autor dále doporučuje použít pedagogicky optimistický a povzbudivý pohled na žákovy možnosti, například „potřebný“ nebo „začátečník“ pro záporný pól a „samostatný“ pro kladný pól.

Indikátory tedy umožňují objektivizovat hodnocení a sebehodnocení žáků. Do procesu učení je zavádíme postupně, stejně jako kritéria a spíše je předkládáme žákům, nebo je tvoříme společně s nimi. Indikátory obecnějšího charakteru (stejně jako kritéria) by měli mít žáci stále vizuálně před sebou, aby se k nim mohli v procesu učení vracet. Postupně si je osvojí i pamětně a jsou schopni se podle nich hodnotit i bez viditelného popisu.⁴²

6. Postupné kroky při zavádění sebehodnocení

Podívejme se na konkrétní postup při zavádění dovednosti sebehodnocení tak, jak jej nabízí Košťálová, Miková, Stang (2012):

- a) **Žáci se vyjadřují** - nejprve učíme žáky tomu, že se mohou ke své práci vůbec vyjádřit. Zpočátku jen podporujeme sumarizaci, kterou vyjadřujeme míru svého nasazení. Používáme k tomu
 - pohyby - zvednutí ruky nebo její ponechání uprostřed či při zemi, vytáhnutí na špičky nebo mírný či úplný podřep, zvednutí palce nahoru,

⁴⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: (Zkušenosti z České republiky i Evropských škol)*. Brno: MSD, 2011. s. 53

⁴¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 115

⁴² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: (Zkušenosti z České republiky i Evropských škol)*. Brno: MSD, 2011. s. 54

vodorovně nebo dolů, zaujetí pozice na pomyslné linii mezi tabulí a zadní částí učebny.

- grafické symboly - v učebně jsou rozmístěny symboly, žáci se při hodnocení vlastní práce postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon (slunce – zářící, veselé, mírně schované za mrakem, hodně schované za mrakem, podobná škála smajlíků, jablíček, okvětních plátků kytičky) nebo kvantitativní vyjádření (++++,+++,++,+ nebo písmena abecedy A,B,C,D). Grafické symboly si mohou také kreslit do sešitu nebo na závěr pracovních listů. Zpočátku začínáme na počtu tří symbolů, později přejdeme k sudému počtu (čtyř nebo šesti). Sudý počet nutí žáky rozhodnout, jestli pracovali spíše lépe nebo spíše hůře.
- b) **Učitel klade otázky** - učitel vnáší do přemýšlení žáků otázku: “Proč svou práci hodnotím tak, jak ji hodnotím?” Učitel může žákům pomoci pokládáním otázek, které připomínají, co bylo cílem činnosti: „Napsal jsi všechna písmenka na řádku?“, „Byla všechna písmena správně nakloněna?“
- c) **Učitel poskytuje zpětnou vazbu, žák přijímá** - v dalším kroku by se žáci měli naučit v jednoduchých případech přijímat (zvolna i poskytovat) popisnou zpětnou vazbu. Pro její nácvik jsou vhodné činnosti probíhající v rámci aktivního učení. Důležité je, aby učitel uměl jednotlivé složky takových činností sám srozumitelně popsat, předvést, plánovat a v žakově činnosti rozpoznat. Vhodnou technikou se jeví modelování, kdy učitel tím, že přemýšlí nahlas, provází žáky svými myšlenkovými pochody. Důležité je, že učitel před očima žáků předvádí určitou dovednost na konkrétním materiálu, odhaluje, jak se konkrétní významná informace z textu liší od méně významné.
- d) **Žák modeluje, učitel poskytuje zpětnou vazbu** - v další fázi se někteří ze žáků pokusí o samostatné provedení dané dovednosti. Pracují před celou třídou a zpracovávají další část textu. Učitel poskytuje popisnou, informující zpětnou vazbu. Věnuje se zdařilé části žakovu výkonu.

- e) **Žák modeluje, žáci poskytují zpětnou vazbu** - v další fázi se dobrovolníci pokoušejí o samostatné modelování a zpětnou vazbu učitel nechává na žácích. Nedřívě se vyjádří ti, kdo modelovali, pak ostatní.
- f) **Výcvik** - pak třída přechází do fáze výcviku, ve které učitel rozdělí žáky do skupin. Danou dovednost zkouší jeden po druhém a od ostatních členů skupiny dostávají popisnou zpětnou vazbu. Platí zásada, že nejdřív hledají, co se žákovi povedlo. Nikdy se zpětná vazba nesmí zvrhnout v lov chyb.
- g) **Zvládnutí** - konečnou fází práce s danou dovedností je její zvládnutí na úrovni odpovídající věku žáků. Pokud se nevyskytne problém, není potřeba dál popisnou zpětnou vazbu k dané dovednosti poskytovat a lze se k jejich výkonu vyjádřit sumativně: „Tvým úkolem bylo shrnout text. To se ti podařilo.“ Žák už totiž ví, co všechno znamená daná dovednost a pokud se nějaký problém vyskytne, využije učitel ke komunikaci s žákem popisnou nebo korektivní zpětnou vazbu.

Kromě techniky modelování je další účinnou technikou k rozvíjení dovednosti přijímat a poskytovat zpětnou vazbu tzv. **uznání a otázky**. Využívá se tehdy, kdy žák nebo skupina žáků prezentují svůj výstup zbytku třídy. Učitel a později žáci sami formulují nejprve svá konkrétní ocenění nebo uznání, nikoli pochvalu. Učitel brání žákům v obecných výrociích typu: „To se ti povedlo...“, „Tvoje prezentace se mi líbila.“ Zatímco první krok slouží k upevnění zdařilých výkonů, druhý krok – otázka, slouží ke zlepšení žákovy práce. Takový typ otázek nazýváme korektivní otázka. Je výhodné, když se žáci učí svá ocenění i otázky formulovat písemně. K tomu slouží malé lístečky, nejlépe barevné. Na jednu stranu lístku žáci napíší ocenění, na druhou otázku. Po chvilce zapisování

mohou ocenění sdělit. Pokud někdo nenapsal žádné ocenění, nemůže položit ani otázku.⁴³

7. Individualizace ve vztahu k hodnocení a sebehodnocení

7.1 Individualizace, integrace

Mezi pedagogy lze často slyšet názor, že individuální péče patří pouze žákům, kteří byli vyšetřeni odborným pracovištěm a jsou zařazeni mezi integrované žáky. „*Individualizovaný přístup je však již zakotven ve školském zákoně pro všechny žáky bez ohledu na přidělení diagnózy (vzdělávací potřeby; ve Vyhlášce č. 116/2011 Sb. se pak pracuje s tak zvanými vyrovnávacími opatřeními).*“⁴⁴

V následujícím textu se dále dotkneme termínu „integrace“, který lze chápat jako „*společenské a vzdělávací zařazení postižených žáků do pravidelných školních tříd alespoň na část školního dne.*“⁴⁵

Kromě toho, že učitel řeší speciální potřeby integrovaných žáků, řeší také potřeby běžných žáků ve třídě, které se projevují různými úrovněmi schopností slyšet, vidět, duševně pracovat, ovládat své emoce, soustředit se a vykonávat fyzické úlohy.⁴⁶

7.2 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se zabývám charakteristikou toho, kdo je vlastně žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a rozdělením z hlediska jeho potřeb,

⁴³ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 67-74

⁴⁴ KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 121

⁴⁵ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, s. 286

⁴⁶ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, s. 29

zároveň rozdělením z pohledu speciální pedagogiky, neboť v tomto světle se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole setkáváme.

Ve školním prostředí se setkáváme se žáky se zjištěnými speciálně vzdělávacími potřebami. Jsou již identifikováni jako žáci, u kterých reálně vzniká potřeba řešit speciální vzdělávací potřeby. Jak dále uvádí Kucharská a kol.(2013) podle § 16 Školského zákona č. 561/2004 Sb. sem patří:

- Žáci se zdravotním postižením, patří mezi ně žáci s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení a chování. Nejideálnější formou vzdělávání u žáků toho typu postižení se jeví individuální integrace v běžné škole. Na základě posudku PPP či SPC je realizováno speciální vzdělávání a žákovi je zpracován individuální vzdělávací plán.
- Žáci se zdravotním znevýhodněním, patří mezi ně žáci se zdravotním oslabením, žáci dlouhodobě nemocní nebo s lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání. U těchto žáků je důležité zjistit všechna zdravotní omezení žáka, která limitují jeho školní úspěšnost (např. astma, epilepsie, atopický ekzém). Kritéria pro vřazování žáků do této kategorie nebývají jednotná a škola může poskytovat péči (vyrovnávací opatření) i bez této diagnostiky, kdy vychází z pedagogické diagnostiky v prostředí školy. Rozdíly v péči vycházejí z charakteru zdravotního znevýhodnění – je li dlouhodobé či přechodné. Škola může vypracovat plán pedagogické podpory (krátkodobá podpora) nebo IVP (dlouhodobá podpora), kde je důležitá podpora žáka při hledání optimálních výukových strategií.
- Žáci se sociálním znevýhodněním, patří mezi ně žáci z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, žáci ohrožení rizikovými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou a žáci s postavením azylanta na území ČR. U těchto žáků se často jako nejdůležitější úkol jeví motivování ke školní práci. Potřeby těchto žáků jsou popisovány ve dvou

oblastech: jako žáci ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a žáci z odlišného jazykového prostředí. Pomoc spočívá v hledání vhodných výukových strategií a jazyková stimulace, případně posilování sociálního začlenění žáka do třídního kolektivu. ⁴⁷

Ve školním prostředí pro potřeby pedagogů nabízí Slowík (2007) účelné rozdělení podle druhu postižení klientů, které se shoduje se strukturováním oboru speciální pedagogiky na:

- **osoby s postižením zraku**, které zahrnuje jedince, u nichž běžná optická korekce nepostačuje a zraková vada člověku způsobuje komplikace při běžných každodenních činnostech. Patří sem různé druhy postižení zrakových funkcí;
- **osoby s postižením sluchu**, zahrnuje klienty se sluchovým postižením, které je následkem organické nebo funkční vady v kterékoli části sluchového ústrojí. Patří sem různé druhy sluchového postižení od různých stupňů nedoslýchavosti až po osoby neslyšící a ohluchlé;
- **osoby s narušenou komunikační schopností**, patří sem osoby s narušenou komunikační schopností mluvené řeči, její grafické formy, mimoverbálních prostředků a s narušenými komunikačními kanály. Logopedie zde přichází na pomoc při jakýchkoliv problémech se srozumitelným vyjadřováním myšlenek, nejenom při vadách a poruchách řeči;
- **osoby s tělesným postižením a zdravotním oslabením** zahrnuje osoby s postižením hybnosti (tělesně postižené), dlouhodobě nemocné a zdravotně oslabené. Patří sem osoby postižené dětskou mozkovou obrnou, epilepsií, vrozenými vývojovými vadami, úrazy, problémy vázanými na špatný životní styl (deformity páteře) a dále různé formy dlouhodobě nemocných, u kterých je možné zkvalitňování života v rámci jeho zdravotních možností;

⁴⁷ KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 115-120

- **osoby s mentálním postižením** zahrnuje klienty s podprůměrným intelektuálním fungováním, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování osoby. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti;
- **osoby s dílčími deficity**, kam patří osoby s poruchami učení, které jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků resp. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako poruchy učení označujeme různorodé skupiny poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Patří sem dyslexie (specifická vývojová porucha čtení), dysgrafie (specifická vývojová porucha postihující psaný projev), dysortografie (specifická vývojová porucha pravopisu), dyspraxie (specifická vývojová porucha obratnosti), dysmúzie (specifická vývojová porucha ve schopnosti a vnímání a reprodukci hudby), dyskalkulie (specifická vývojová porucha matematických schopností) a dyspinxie (specifická vývojová porucha kreslení), poruchy laterality. Patří sem také osoby s drobným organickým poškozením mozku označovaným jako lehká mozková dysfunkce (LMD), projevující se nerovnoměrným vývojem intelektových schopností, poruchami v dynamice psychických procesů nebo jako hyper či hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, poruchy vnímání a podobně;
- **osoby s poruchami chování, narušenou sociální adaptací a sociálním znevýhodněním**, patří sem takoví jedinci, kteří se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny. Mezi typické projevy patří lhaní, krádeže, záškoláctví, agresivita, šikanování, patologické závislosti, sexuální deviace, sebevražedné jednání;
- **osoby s kombinovaným postižením**, patří sem postižení více vadami, kombinace vad a poruch. Mentální postižení se vyskytuje společně s tělesným handicapem nejčastěji u dětské mozkové obrny (DMO), mohou ji doprovázet i další poruchy, jako třeba problémy s ovládním

artikulačních orgánů. Míra mentálního deficitu může být různá nebo žádná (20% případů DMO). Podobné zastoupení s mentální retardací nacházíme u autismu. Pervazivní porucha charakteristická problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a dezorientaci ve vnímání okolního světa. V symptomatologii autismu se můžeme setkat také s několika specifickými syndromy (Aspergerův, Rettův atd.), které mají typické projevy a znaky. Až v 80 % případů bývá autismus spojen s mentálním handicapem nebo psychickými poruchami. Mentální postižení se může vyskytnout také v kombinaci se smyslovými vadami, například u Downova syndromu. Do této skupiny postižení patří také současný výskyt zrakové a sluchové vady - hluchoslepota.⁴⁸

Z výše uvedeného rozdělení bych se chtěla alespoň krátce zaměřit na poruchy pozornosti s hyperaktivitou (tzv. syndrom ADHD) a autismus, specifikovaný Aspergerovým syndromem, jelikož se přímo vztahují k práci se zkoumaným žákem, která je obsahem praktické části této práce. Charakteristika obou poruch vychází ze Šlapala (2007).

- **Syndrom ADHD** představuje kombinaci poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a impulzivitou. Jedná se o neurovývojovou vadu, která je závažná především svým sociálním dopadem, hendikepuje jedince ve škole, v jejich profesním i osobním životě. Projevuje se:
 - poruchami pozornosti – neschopností usměrnit pozornost k podstatným informacím, neschopnost vytrvalosti a koncentrace;
 - hyperaktivitou – nadměrnou nebo vývojově nepřiměřenou úroveň motorické i hlasové aktivity, nutkání k nadbytečným pohybům;
 - impulzivitou – rychlými neadekvátními reakcemi, špatnému porozumění vlastním pocitům, vztahovačností, nižšímu sebehodnocení, sebekontrolé a sebeovládání.

⁴⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 19 - 149

Klinický obraz syndromu ADHD se v závislosti na věku mění. Ve školním období, které nás zajímá, se dostávají do popředí výchovné problémy a mimointelektové selhávání ve škole.⁴⁹

- **Autismus** patří mezi vývojové poruchy, charakterizované omezením schopnosti v oblastech sociální interakce, komunikace a imaginace. V lehčích případech se může jednat o lehčí kvalitativní odchylky, v těch nejtěžších pak o úplnou absenci uvedených dovedností. Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jde o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí, která vzniká na neurobiologickém podkladě. Projevuje se zejména opožděným vývojem řeči i poruchami mimoverbální komunikace. Příznačné jsou omezené zájmy, nevládní emocí, fascinace určitými věcmi, fixace na předměty i stereotypní nebo jinak zvláštní pohybové aktivity. Chybí jim většinou spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času, nemají představivost, smysl pro humor a nadsázku. Mají výrazné potíže ve vztazích s lidmi a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti. Mezi poruchy autistického spektra řadíme mimo jiné Aspergerův syndrom. U Aspergerova syndromu se můžeme setkat s dětmi vysoce nadanými, kteří mají problém především v chápání sociálních situací, obtížně se vžívají do myšlení i pocitů lidí. Vizualizace a strukturalizace jsou základními metodickými pilíři v přístupu k jedincům s autismem.⁵⁰

7.3 Výkon žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Obecně lze říci, že výkon je spojený s prožitkem úspěchu nebo neúspěchu a má na další chování žáka jak krátkodobý účinek (ovlivňuje jeho aspirace, tj. důvěru ve vlastní schopnosti při vládní dalších úkolů), tak dlouhodobý účinek,

⁴⁹ ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogii*. Brno: Paido, 2007, s. 31-32

⁵⁰ ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogii*. Brno: Paido, 2007, s. 39-40

kdy se současně stává základem celkového žákova sebepojetí a součástí jeho identity.⁵¹

V porovnání s tím nemá „výkon žáka se ŠVP vypovídající hodnotu o školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka. Ta se vytváří na základě spolupůsobení školy a žáka. Zohledňuje tedy výkon, proces, osobnost žáka v kontextu dané školy – jejího postavení v systému vzdělávání, požadavků ŠVP a konkrétních podmínek výuky.

Cílem je tedy dosažení maximálně možného rozvinutí žákových možností, které je spoluutvářeno optimálním vztahem mezi prospěchem (coby ukazatelem školní úspěšnosti, výkonnosti), motivací ke školní práci (coby ukazatelem vnitřního zaujetí a ochoty vlastní investice) a subjektivním prožíváním školní úspěšnosti.“⁵²

7.4 Hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a klasifikace

Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Jednou z forem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest. Hodnocení a klasifikace jsou nedílnou součástí každé výchovně vzdělávací práce. Pokud se přeceňuje jeho funkce, může se to negativně odrazit na psychice žáka a nepříznivě ovlivnit jeho další práci. Soustavné klasifikování žáka nedostatečnou způsobí negativní motivaci, zhoršení výsledků až ke ztrátě zájmu o výuku. Naopak snadno získávané výborné známky bez vydání energie a snahy postrádají motivační a informační hodnotu. V tomto směru se již v počátcích péče o děti

⁵¹ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 33

⁵² KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 114-115

se speciálními vzdělávacími potřebami zmiňuje jako prospěšná forma slovního hodnocení.⁵³

7.5 Přístup žáka se speciálními vzdělávacími potřebami k sebehodnocení

Obecně se ve školní praxi většinou setkáváme s pětibodovým hodnotícím systémem. Tento způsob klasifikace umožňuje snadnější srovnání výkonů a pro některé žáky a některé typy úloh, či situací může být čitelnější. Měli bychom mít na paměti, že nedostatečný vývoj sebehodnocení se projevuje mimo jiné i závislostí na dobrých známkách. Pokud se dítě nenaučilo své hodnocení stavět na jiných pilířích, potřebuje známky k tomu, aby si jimi opakovaně potvrdzovalo vlastní kvality. Těmto dětem stačí pouze odvést výkon ohodnocený jedničkou, chybí jim motivace ke zlepšování osobního maxima, čímž je omezen jejich vývoj. Zájem o známky u nich převyšuje zájem o poznávání jako takové, o učení se, nalézání nových souvislostí, hledání odpovědí na otázky. Znamky získávají punc vnější motivace, stávají se cílem učení a vzdělávání samy o sobě.⁵⁴

*„Hodnocení a klasifikace znevýhodněných žáků mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Každé hodnocení zasahuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení, ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může silně poznamenat jeho budoucí pracovní nebo studijní kariéru.“*⁵⁵ Z těchto důvodů nabízí sebehodnocení právě u znevýhodněných žáků důležitý prostor k jejich sebepoznávání, ale i k pochopení jejich nejbližšího okolí.

⁵³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, s. 146-147

⁵⁴ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 35

⁵⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. s. 140

8. Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se v prvních třech kapitolách věnovala významu pojmu sebehodnocení a jeho návaznosti na pojem hodnocení. Ujasňovala jsem si, jak se vyvíjí sebehodnocení v závislosti na věku žáka. Pro potřeby svého výzkumu jsem se potřebovala zorientovat jednak ve formách sebehodnocení, také v jednotlivých faktorech, včetně studia postupných kroků, které při zavádění sebehodnocení nastávají. Neméně důležitou částí bylo téma individualizace, které má také přímou návaznost na výzkumnou část. Ujasňovala jsem si charakteristiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledala jsem jeho vztah k výkonu, hodnocení a sebehodnocení. Tuto poslední část považuji, vzhledem k charakteru mé diplomové práce, za stěžejní. Přesto musím konstatovat, že jsem nenalezla dostatek literatury, která by se hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnovala. Nalezené zdroje jednoznačně podporují sebehodnocení u znevýhodněných žáků a zdůrazňují jeho prospěšnost. Z těchto důvodů by si téma sebehodnocení integrovaných žáků zasloužilo větší pozornost odborné veřejnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, v jaké míře je integrovaný žák schopen se sebehodnotit a popsat cestu, kterou v sebehodnocení podstoupil. Zároveň předložit konkrétní příklady forem sebehodnocení, které může integrovaný žák absolvovat ať již individuálně nebo jako účastník třídního kolektivu.

V první části jsem se zaměřila na sledování cesty a pozorování toho, v jaké míře je zkoumaný žák schopen si osvojit dovednost: volby kritéria, indikátoru kvality a popisného jazyka. Hledala jsem odpovědi na otázky:

- **Přijme zkoumaný žák sebehodnocení?**
- **Vybere zkoumaný žák kritérium, ve kterém by se sebehodnotil?**
- **Zvolí zkoumaný žák objektivně indikátor kvality?**
- **Použije zkoumaný žák popisný jazyk?**

Ve druhé části jsem zjišťovala, kterých forem sebehodnocení se zkoumaný žák účastnil ve své kmenové třídě, zabývala jsem se otázkou:

- **Jaké formy sebehodnocení je schopen zkoumaný žák používat?**

Ve třetí části jsem sledovala schopnosti zkoumaného žáka se sebehodnotit v porovnání s ostatními spolužáky se zaměřením na volbu kritéria, indikátoru kvality, popisného jazyka a formy sebehodnocení. Odpovídala jsem na otázku:

- **Jaká je míra schopnosti zkoumaného žáka se sebehodnotit v porovnání s ostatními spolužáky.**

Ve čtvrté části jsem analyzovala získané poznatky z akčního výzkumu, terénních poznámek pořízených v kmenové třídě zkoumaného žáka, z rozhovoru s vyučující a odpovídala na otázku:

- **Do jaké míry je schopen integrovaný žák se sebehodnotit?**

1. Pedagogický výzkum

Ve výzkumné části své práce jsem sledovala postupný vývoj zavádění sebehodnocení u konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami během dvou let.

V prvním roce získával zkoumaný žák zkušenosti se sebehodnocením při individuálních výukových aktivitách.

Ve druhém roce se zkoumaný žák zapojil do sebehodnotících aktivit celého kolektivu své kmenové třídy.

Nezbytnou součástí dvouletého procesu zavádění sebehodnocení se stala i dokumentace, která zaznamenává postupné kroky a změny tak, jak během vývoje nastaly. Zmíněná dokumentace je součástí příloh této práce.

Nejprve jsou řazeny přílohy, které dokumentují postupy při individuálním kontaktu s integrovaným žákem, během kterých docházelo postupně k zavádění sebehodnocení. Najdeme zde ukázkou týdenního sebehodnotícího listu a dvou tabulek nejčastěji volených kritérií, která sloužila především výzkumníkovi a pomáhala mu při formulaci indikátorů kvality. Dále navazuje ukázkou nerozhodnosti žáka při výběru kvality, která vedla ke změně počtu indikátorů kvality. Další ukázkou je inovovaný týdenní záznam, dokumentující zapojení žáka do tohoto stylu práce. Závěr příloh první části tvoří pozorovací záznamový arch z individuální práce se sebehodnocením, který obsahuje jak pozorování, tak volnou transkripci audionahrávek.

Druhá část přílohy obsahuje společnou dohodu mezi žákem, učitelem a rodiči, která ilustruje propojení sebehodnocení ve spolupráci školy s rodinou zkoumaného žáka. Následují ukázky indikátorů kvality, které byly vstupem pro hodnocení a sebehodnocení v jednotlivých předmětech v kmenové třídě, ukázkou pololetního sebehodnotícího listu a ukázky dvou forem sebehodnocení. Tyto dokumenty popisují způsoby sebehodnocení v kmenové třídě zkoumaného žáka.

Třetí část přílohy je věnována okruhu vstupních otázek polostrukturovaného rozhovoru včetně jeho transkripce.

1.1. Akční výzkum

Protože jsem ve své práci použila akční výzkum, zaměřím se v této kapitole na teoretickou část tohoto druhu výzkumu.

Pedagogický slovník uvádí, že akční výzkum je „*druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce*“.⁵⁶ Tento druh výzkumu lze tedy chápat jako učitelův nástroj, který mu pomáhá vyřešit problémy ve své praxi. Učitel svoji práci pomocí akčního výzkumu průběžně reflektuje, na základě reflexe ji inovuje, čímž dochází k jeho profesionálnímu růstu.

Důležitý přívlastek „akční“ vystihuje podstatu tohoto typu výzkumu. „*Akcí je míněna určitá situace, kterou učitel zkoumá, aby jí porozuměl a mohl ji zlepšit v případě, že s ní není spokojen. Akcí je také míněno jednání učitele, které má vést ke zlepšení zkoumané situace.*“⁵⁷

Zajímavý je pohled na základní fáze, kterými se v akčním výzkumu řeší problém. V první fázi učitel získává poznatky o problému (výzkum), v druhé fázi uplatňuje řešení problému (akce), ke kterému na základě svého výzkumu došel. Podstatu akčního výzkumu vystihují slova výzkum a akce a jedná se o dvě fáze, které se v graduujícím cyklu opakují.⁵⁸

Cílem akčního výzkumu je tedy získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu. Pokud se v různých typech výzkumu zamýšlíme nad výzkumnými otázkami, pak v akčním výzkumu tyto otázky vyplývají z potřeb

⁵⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 15

⁵⁷ *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 55

⁵⁸ *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 57

učitele a mohou se v průběhu měnit. Stejně tak se postupně vyvíjí a mění samotný plán tohoto výzkumu. Výzkumný vzorek je nereprezentativní a může být kdykoliv změněn, metody sběru dat mohou být rovněž kdykoliv pozměněny. Mezi metody vyhodnocování dat patří hlavně analýza dat, ale také deskriptivní statistika. Jazyk akčního výzkumu je přirozený jazyk učitelů a výsledky výzkumu jsou jim bezprostředně k dispozici, přímo tak působí na jednání konkrétního pedagoga a jeho zkušenosti.⁵⁹

Pokud se zaměříme konkrétněji na akční výzkum, zjistíme, že existuje několik typů tohoto výzkumu. Praktická část této práce probíhala formou tzv. „*proaktivního akčního výzkumu, ve kterém přichází ke slovu nejprve akce (jednání učitele) a poté její zkoumání (reflexe)*“.⁶⁰ Znamená to, že učitel nejprve vyvine jakousi aktivitu a poté studuje výsledky této aktivity.

1.2. Sběr dat a jejich organizace

Nejprve jsem seznámila rodiče integrovaného žáka s novou formou práce a požádala jsem je o povolení provádět výzkum, nahrávat rozhovory a zpracovávat data. Ubezpečila jsem je o zachování anonymity a bezpečném rozměru používaných metod.

Mezi metodami získávání a shromažďování dat byly použity následující metody:

V prvních dvou částech výzkumu jsem použila **metodu pozorování**. Tato metoda je považována za jednu z nejtypičtějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, „*kde se téměř výlučně používá nestrukturované pozorování. U něj se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy nebo hodnotící škály. Je určený jen cíl pozorování a prostředí, ve kterém se pozorování uskutečňuje*“.⁶¹ Vzhledem k výzkumným otázkám, které jsem

⁵⁹ *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 54

⁶⁰ *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 57

⁶¹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 188

si předem stanovila, nebylo mé pozorování úplně nepřipravené. Vybrala jsem si konkrétní prostředí a sledovala konkrétní situaci. V prostředí jsem se tedy ocitla záměrně, byla jsem soustředěná na to, co se bude dít a byla jsem připravena pravidelně z něj data získávat. Cíl mého pozorování byl tedy formulován otázkami, které pak pozorování řídily.

Při pozorováních, která jsem prováděla v kmenové třídě svého žáka, nejsem cizí osobou. Soustavně jsem po dobu dvou let byla přítomna většinu vyučovacích hodin, v nichž jsem převážně asistovala zkoumanému žákovi, v některých jsem pravidelně vedla výuku, v jiných jsem vyučovala příležitostně. Vzhledem k mé úloze při pozorování a k mému vztahu s kolektivem třídy se proto jednalo o tzv. **participační (zúčastněné) pozorování**, díky kterému neměla má přítomnost jakýkoliv rušivý vliv na chování pozorovaných a nedošlo tak ke zkreslení jejich chování a následnému zkreslení dat. Tento druh pozorování je pro výzkumníka náročnější z hlediska vynaloženého úsilí, protože zároveň pozoruje výzkum a zároveň se zúčastňuje činností pozorovaných osob. Jsem však vděčná za tuto zkušenost, protože jsem přesvědčena, že získanou dovednost v učitelské profesi velmi ocením.

Jak uvádí Švaříček, Šedřová (2007), je zúčastněné pozorování pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Má však nesporné výhody, které bych ráda zmínila:

- 1) Účelem pozorování je deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis má být přesný a detailní, neměl by obsahovat triviální informace.
- 2) Zúčastněné pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají. To je důležité pro pochopení studovaného problému v celé šíři.
- 3) Pozorování dovoluje badateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev jen v teoretické literatuře.
- 4) Díky pozorování je výzkumník schopen zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vyprávějí v rozhovorech, protože si je neuvědomují.

- 5) Badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo dát do vztahu jevy, které předtím do vztahu dávány nebyly.
- 6) Přímé pozorování zjevuje očím badatele to, co by aktéři situace nesdělovali. Tyto situace nemusejí být nijak závažné, ale respondenti se jim zpravidla vyhýbají, zvláště tehdy, je-li výzkumníkem cizí osoba.
- 7) Pozorování vede k tomu, aby si badatel udělal vlastní názor na pozorované jevy. Reflexe a vlastní poznámky jsou důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.⁶²

„Zúčastněné pozorování se obyčejně používá společně s jinými výzkumnými metodami – hlavně s interview a se sbíráním a analýzou artefaktů (listů, dokumentů, výtvorů zkoumaných osob). Použitím více výzkumných metod a více zdrojů údajů výzkumník získává pohled na zkoumanou problematiku z různých zorných úhlů. Zároveň si ověřuje pravdivost a důvěryhodnost údajů získaných jinými metodami.“⁶³ Oběma doporučenými metodami jsem doplnila zúčastněné pozorování svého výzkumu.

- V prvním oddílu praktické části jsem zúčastněné pozorování doplnila o metodu **audionahrávek**. Deset audiozáznamů bylo pořízeno v průběhu měsíce března až června 2013. K nim jsem zahrnula **reflektivní poznámky z pozorování**, patnáct zápisů z pozorování jsem pořídila v období leden 2013 až březen 2014. Obě metody jsou dále reprodukovány formou komentovaných zápisů a volného přepisu a najdeme je v příloze pod označením „Pozorovací záznamový arch z individuální práce se sebehodnocením“ (**viz příloha č. 6**). Tyto metody jsem dále kombinovala se **sběrem artefaktů**, kterými byly týdenní záznamy sebehodnocení tak, jak se v průběhu procesu vyvíjely. Byly sesbírány v průběhu prosince 2012 až května 2014.

⁶² ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 143-144

⁶³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 197

Nejatraktivnější metodou v první části výzkumu byly pro zkoumaného žáka bezesporu audionahrávky. Ráda bych se jim alespoň krátce věnovala. Peter Gavora (2010) považuje metodu audionahrávek za alternativní a upozorňuje na možnost narušení přirozeného prostředí, protože záznamové zařízení je v komunikaci cizím prvkem.⁶⁴ Vzhledem ke znalosti osobnosti zkoumaného žáka jsem naopak záměrně tuto metodu zvolila, neboť mezi jeho vášně právě technická zařízení jako kamery, telefony a diktafony patří. Pokud jsem tedy vyslovila prosbu, jestli bych si mohla náš rozhovor natočit, sklidila jsem bouřlivý souhlas s poděkováním, u žáka byl jasně patrný nárůst aktivity, vyvolaný zájmem o kontakt s technikou. Paradoxně tedy v tomto případě přítomnost cizího předmětu naopak pomohla s motivací a následným zapojením zkoumaného žáka ke spolupráci.

- Druhá část výzkumu je zpracována metodou zúčastněného pozorování, které popisuje metody sebehodnocení, kterých se zkoumaný žák účastní přímo ve své kmenové třídě. Terénní zápisky, ze kterých jsem čerpala, byly pořízeny v období září 2013 až březen 2014.

Jako formu záznamu při pozorování v první a druhé části výzkumu jsem zvolila **zápis verbálních dat**, který jsem doplnila o „*methodické poznámky, zaměřené na popis použitých metod, na osvědčené a neosvědčené postupy, co jsem se naučila a na další otázky a problémy*“.⁶⁵

- Ve třetí části výzkumu je zúčastněné pozorování doplněno o **metodu interview**. Prolínání obou metod vede k pochopení komplexnosti situace. „*Data z pozorování tak sloužila jako generátor otázek pro rozhovor*“⁶⁶. Použila jsem polostrukturované interview s paní učitelkou třídní, protože pracovala se zkoumaným žákem v průběhu tří let jeho školní docházky. V mém výzkumu je rozhovor s ní důležitým článkem, jelikož je osobou profesně vysoce vzdělanou a zkušenou, je schopná se

⁶⁴ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 193

⁶⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 193

⁶⁶ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 158

podívat na pokroky zkoumaného žáka z jiného úhlu. Polostrukturované interview znamená, „že znění otázek a jejich pořadí jsou částečně připravené dopředu. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nedrží se jich pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu interview“.⁶⁷ Tento druh rozhovoru jsem zvolila záměrně, protože úzká spolupráce s kolegyní dovoluje jeho neformální a uvolněnou podobu, což je charakteristickým prvkem tohoto typu rozhovorů. Rozhovor se uskutečnil po skončení zúčastněného pozorování začátkem měsíce června. Jako podklad pro něj sloužil okruh otázek (**viz příloha č. 13**), vycházející z výzkumné otázky, doplněné navazujícími a pátracími otázkami. Průběh rozhovoru jsem řídila v rámci připraveného plánu, rozhovor nebyl přesně strukturován. Jeho celková délka byla 24:57 minut. Jelikož se jednalo o jediný rozhovor, byla pořizena jeho transkripce, která je obsažena v příloze této práce pod označením „transkripce rozhovoru“ (**viz příloha č. 14**).

2. Charakteristika školy

Za důležitou součást této diplomové práce pokládám zmínku o základní škole, ve které jsem mohla realizovat výzkum a díky jejímuž programu a přístupu vedení i kolegů se svobodně zrodila myšlenka zavést sebehodnocení u integrovaného žáka. Zaměřím se proto na představení této školy, včetně jejího vzdělávacího programu.

Na internetových stránkách školy zjistíme, že Základní škola Kunratice sídlí v Praze 11 a jejím zřizovatelem je Městská část Praha – Kunratice. Škola patří do sítě škol projektu Státního zdravotního ústavu „Škola podporující zdraví“. Zároveň je Fakultní školou Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty. Základní škola Kunratice je školou s dlouhou tradicí. V roce 2006 uplynulo 270 let od jejího založení. Škola se snaží vytvářet příznivé, liberální klima, kde

⁶⁷ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 202

vládnou partnerské vztahy. Je řízena na demokratických principech s vnitřní hierarchií a určenými kompetencemi.⁶⁸

2.1. *Vzdělávací program a školní dokumenty*

Základním školním dokumentem v Základní škole Kunratice je Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „KOMUNIKACE – UČENÍ – KOOOPERACE“ (KUK). Vznikl v roce 2007, inovován byl v roce 2011. Pro tuto diplomovou práci jsem zkoumala zvláště doprovodný dokument tohoto školního vzdělávacího programu, nazvaný Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Třetí oddíl tohoto dokumentu je věnován sebehodnocení žáka - nástroje k hodnocení žákova pokroku. Obsahuje informace o tom, že:

- žáci jsou na této škole vedeni k sebehodnocení ve všech předmětech všech ročníků;
- sebehodnocení se dále využívá při hodnocení nabývání dovedností cílových kompetencí a dovedností průřezových témat;
- sebehodnocení je prováděno systematicky celý školní rok. Pro jeho záznam slouží týdenní plány, žákovské knížky a různé evaluační listy, které doplňují předmětová (projektová) portfolia, do kterých je možné zaznamenávat hodnotící i sebehodnotící ocenění žákovských dovedností a schopností. Rovina sebehodnocení v těchto knížkách a listech je obvykle prováděna na úrovních žák, učitel, rodič;
- sebehodnocení píše žák s rozvahou a na hodnocený výstup se snaží reagovat celou větou. Sebehodnocení žák píše obvykle při vyučování nebo třídnické hodině. Sebehodnotící výroky by žák neměl psát bez možnosti konzultace s učitelem. Některá sebehodnocení může následně vyhodnocovat doma s rodiči;
- vyhodnocování žákovských sebehodnocení provádí učitel podle povahy sebehodnocení osobně se žákem nebo společně s celou třídou. Při

⁶⁸ Škola: o škole. [online]. [cit. 2014-05-24]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz>

rozebírání sebehodnocení dokument doporučuje, aby učitel přihlédl k žákově osobnosti a dodržování pedagogické etiky.

Zvláštní kapitola je věnována přímo týdenním plánům, o nichž se dokument zmiňuje výše, protože se jejich prostřednictvím rozvíjí kompetence sebehodnocení a plánování. Náročnost plánování, sebehodnocení i hodnocení stoupá s ročníkem a s možnostmi žáků. Dokument dále nabízí strukturu týdenního plánu. Pokud se zaměřím přímo na sebehodnocení, pak zmínku o něm najdeme v návrhu struktury týdenního plánu, kde je přímo doporučená přítomnost tabulky pro sebehodnocení dětí. Sebehodnocení – zpětnou vazbu najdeme také mezi dovednostmi, které práce s týdenním plánem rozvíjí.⁶⁹

Na vzdělávací program navazuje dokument „Projekt pedagogického rozvoje školy“. Zmiňuji jej proto, že hlavní vize, stejně tak jako cíl pro letošní školní rok, přímo souvisí se sebehodnocením. Dokument Projektu pedagogického rozvoje školy je zaštiťován vzdělávacím projektem Pomáháme školám k úspěchu a aktualizuje se vždy každý školní rok. Jeho návrh předkládá vedení školy, inovují jej společně jednotlivé redakce, složené z pedagogů školy, odborně jej konzultuje pedagogický konzultant. Projekt je každoročně projednán a schválen Pedagogickou radou. Oba dokumenty se vzájemně prolínají.

Dlouhodobá vize Projektu pedagogického rozvoje školy je formulována tak, že *„veškerá činnost každého pedagoga směřuje k efektivnímu učení každého žáka a současně respektuje jeho osobní maximum“*.⁷⁰

Ve školním roce 2013/2014 se pedagogové školy zaměřili na to, aby *“žák sebehodnotil své učení, rozpoznal, co zvládá a na co se musí zaměřit. Zároveň stanovili, jak rozpoznají, že dosáhli cíle:*

- *žák dokáže říct, co mu jde dobře, co zvládá;*

⁶⁹ Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v souladu se Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání "KUK". ZŠ Kunratice. Praha, 2007, s. 6

⁷⁰ ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. Projekt pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2013 - 2014. Praha, 2011, s. 5

- *žák dokáže popsat, co mu nejde, v čem se potřebuje zlepšit;*
- *učitel průběžně vyhodnocuje žákovo sebehodnocení pro plánování dalšího učení a zadávání individuálních úkolů;*
- *učitel si pro některé aktivity se žáky formuluje kritéria a indikátory, které pomáhají žákům v sebehodnocení a učitelům v hodnocení;*
- *učitel pracuje s hodnocením žáka tak, aby žák za klasifikací, či pseudoklasifikací viděl – popsal konkrétní naučení.“⁷¹*

Z výše uvedených programů, plánů a cílů školy lze vyčíst, že zavádění sebehodnocení u zkoumaného žáka bylo v souladu s programem a cíli celé školy. Díky tomu se mi dostalo maximální podpory na mé cestě k učení. Každý pedagog školy prošel metodickou podporou v oblasti formativního hodnocení včetně individuální podpory mentorů a pedagogické konzultantky. Díky tomu učitelé školy plánují vyučování tak, aby ve vyučovací hodině dostal žák prostor pro své sebehodnocení.

V uvedeném dokumentu jsou také zakotveny cíle pro práci asistentů žáka. Ráda bych je krátce zmínila také, jelikož se vztahují přímo k práci se zkoumaným žákem. Cíl vychází z cíle Projektu pedagogického rozvoje školy a pro školní rok 2013/2014 stanoví, že se „*integrováný žák s ohledem na svůj individuální vzdělávací plán začlení do třídního kolektivu a využije svůj osobní potenciál ve výuce*“.⁷² Při práci na využití osobního potenciálu svěřeného žáka mi bylo sebehodnocení neocenitelným pomocníkem.

3. Charakteristika zkoumaného žáka

V této části předkládám charakteristiku zkoumaného žáka, protože se ve výzkumné části této práce konkrétně zabývám jeho schopnostmi, které výrazným způsobem ovlivňují přístup k učení, sebehodnocení nevyjímaje.

⁷¹ ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Projekt pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2013 - 2014*. Praha, 2011, s. 5

⁷² ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Projekt pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2013 - 2014*. Praha, 2011, s. 17

U zkoumaného žáka byla diagnostikována porucha autistického spektra, se specifikací Aspergerova syndromu a dále projevy ADHD v rámci autistické poruchy. Dobré výsledky žák dosahuje v oblasti vizuálního vnímání, pokud jsou vizuálně zřejmé, pak nepotřebuje verbální instrukce či verbální produkci. Významně se u žáka projevuje nižší úroveň grafomotoriky, výrazně viditelný je špatný úchop tužky.

Největší deficit se pak projevuje v komunikačních schopnostech, kdy jsou porušeny všechny položky komunikace – porozumění a vyjadřování, včetně neverbálního. Tento deficit se promítá do všech předmětů výuky, radikálně pak v jazyce a jazykové komunikaci. Žák disponuje menší slovní zásobou, mluví v kratších souvětích, vlastní produkce je slabší, hůř se vyjadřuje. Má problém se sledováním toku řeči i chápáním složitějších a delších pokynů a informací.

V sociálním chování je velmi spontánní a důvěřivý, v kontaktu je aktivní. Ve třídě komunikuje především s dívkami, při kontaktu s chlapci může dojít k potyčkám. Žák má zhoršené chápání a uplatňování společenských norem.

Porušená je představivost, žák má málo rozvinutou konstrukční hru, chybí hry fantazijní i symbolické, převládá manipulativní hra.

Žák je vedený jako integrovaný žák s nutností přítomnosti asistenta po celou dobu výuky, také během návštěvy školní jídelny až do předání zpět do péče rodičů.

4. Proces akčního výzkumu

4.1. Výchozí moment akčního výzkumu

Dva roky pracuji jako asistentka žáka, u něhož byla diagnostikována porucha autistického spektra se specifikací Aspergerova syndromu. Od počátku práce se svěřeným žákem jsem se různými motivačními metodami snažila o kvalitnější naplnění cíle jednotlivých vyučovacích hodin. Ve spolupráci s paní učitelkou třídní jsme společně směřovaly žáka k upřednostnění výuky před

ostatními iniciativami. Na začátku naší spolupráce před dvěma lety se typická reakce žáka projevovala tehdy, pokud měl ve výuce splnit úkol. Žák vyslechl zadání, chvíli se zamyslel, zvedl se a odešel ke stojanu s časopisy, jeden z nich si vybral a tiše si jej prohlížel. Toto byl konkrétní popis typické situace ve vyučování. Žák obecně nejevil zájem o učení, v hodinách většinou nechtěl pracovat, jeho nasměrování k cílům hodiny bylo problematické. Tuto situaci jsem vnímala jako problémovou a právě proto se stala výchozím momentem akčního výzkumu. Zapojením sebehodnocení jsem se snažila o aktivizaci přístupu žáka k učení. Snahou bylo, aby pochopil, co zvládne, aby odhalil své nedostatky a byl připraven je vylepšovat. Zároveň, aby se naučil popisovat a hodnotit svoji práci, aby v rámci svých možností rozvíjel svou dovednost sebehodnocení.

V tuto chvíli bych ráda zdůraznila, že si uvědomuji, že dovednost sebehodnotit svoji práci ve všech jejích krocích je mentálně náročná činnost, a proto jsem citlivě reagovala na jakékoliv náznaky únavy, či nezapojení se z důvodu nízké hladiny soustředění. V některých dnech se stávalo, že žák pracoval velmi aktivně, spolupracoval a sebehodnocení se mu lehce dařilo. Jindy naopak nereagoval na otázky a podněty, proto jsem v tuto chvíli ihned ustoupila od svého záměru a zvolila jinou aktivitu, která byla úměrná stavu svěřeného žáka.

4.2. Zúčastněné pozorování při individuálním kontaktu

Se zkoumaným žákem jsem měla možnost pracovat sedm hodin týdně formou individuální výuky. Právě v těchto hodinách jsem se rozhodla postupně sebehodnocení zavádět. Hlavním důvodem, proč právě v těchto hodinách, byl potřebný prostor a dostatek času, vhodný k postupnému začlenění nového způsobu práce. Respektovala jsem tím jednak ztíženou schopnost žáka se koncentrovat, stejně jako doporučení odborníků upevňovat nové dovednosti spíše v individuálním vztahu. Z těchto důvodů nám oddělená výuka od ostatních dětí vyhovovala.

Žák se vyjadřuje

Při volbě postupných kroků jsem vycházela z literatury (viz šestá kapitola této práce), která je obecně věnována zavádění sebehodnocení u žáků. Nenašla jsem zdroj literatury, který by se věnoval tomuto tématu přímo z hlediska potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož jsem neměla představu o tom, jak bude zkoumaný žák na změnu v hodnocení reagovat, položila jsem si základní otázku: **Přijme zkoumaný žák sebehodnocení?** Věděla jsem, že otázka je velmi obecná, ale vzhledem k žakově diagnóze bylo mým cílem zjistit, jestli vůbec přijme žák s tímto druhem diagnózy jakoukoliv změnu. Dalo se totiž očekávat i to, že nabízené postupy budou pro zkoumaného žáka nepřijatelné a nabídku nepřijme.

V samotném začátku, v období listopadu a prosince 2012, jsem hodnotila žakovu práci při výuce ústně. Zkoumaný žák je manipulativně zručný a pomáhá mu opora o grafickou formu, proto jsem ze všech možností zvolila jednoduchou vizualizaci tří piktogramů „smajlíka“, ze kterých jsem nejprve já, později můj žák samostatně, vždy jednoho zvolili. Zpočátku nechtěl převzít rozhodovací úlohu a toužil po tom, abych výběr prováděla stále já. Pomalu získával jistotu a postupně, když se rozhodl pro jednu variantu, vždy chtěl slyšet, jaký mám názor já. Vždy jej velmi potěšilo, když jsem jeho výběr potvrdila. Kladla jsem důraz na to, aby ikony smajlíků byly výrazově a barevně ideální, neboť estetická úroveň je jeden z požadavků, které zkoumaný žák přímo vyžaduje a který může výrazně ovlivnit úspěch jakékoliv aktivity. Ikony měly formu sympatických kartiček, které při práci ležely na lavici. Jejich fyzická přítomnost mi pomáhala ve chvílích, kdy se žakova pozornost odklonila od sledovaného cíle. Stačilo jen položit ruku na ikony.

Společně s ikonami smajlíků jsem představila sebehodnocení formou pohybů. Zkoumaného žáka nejvíce okouznil „barometr“ v třístupňové verzi, tzn. zvednutí palce nahoru, vodorovně nebo dolů. Opět pozitivně reagoval, když se naše gesta shodovala, potvrzení jeho rozhodnutí vyžadoval. Viděla jsem, jak moje

nabídnutá reakce na žákovu sebehodnocení působí uklidňujícím způsobem, a jak postupně získává větší sebejistotu při rozhodování.

Při prvním kontaktu s ikonami smajlíků nebo barometrem žák reagoval otázkou, jestli dnes dostane jedničku. V některých momentech byl velmi úporný a známku vyžadoval, vždy jsem mu vyhověla. Postupně jsem mu nabízela možnost výběru z obou forem, postupně žádosti o známku ustupovaly.

Učitel klade otázky

V této fázi jsem se pokusila vložit do žákova přemýšlení otázky. Pokládala jsem otázky, které směřovaly k důvodům rozhodnutí žáka. Vzhledem k výraznému deficitu v komunikačních schopnostech byla obvyklá reakce žáka pouze pokrčení ramen nebo odpověď „nevím“. Reagovala jsem modelováním a nabídla jsem zkoumanému žákovi svoji odpověď, aktivovala jsem jej k vyjádření. Někdy spontánně odpověděl, jindy jsem viděla, že tato dovednost je velice náročná a že se mému žákovi nedaří tak, jak by si přál. Diagnostikované výkyvy v pozornosti je leckdy těžké předem rozeznat, a proto bylo potřeba vždy citlivě reagovat na jemné žákovy impulzy.

Kritérium sebehodnocení

Viděla jsem, že můj žák pozitivně přijal prvotní impulz k sebehodnocení a proto jsem vytvořila týdenní záznam (**viz příloha č. 1**), do kterého jsem zapisovala kritéria. Zkoumaný žák do příslušné kolony zvoleného indikátoru kvality zakresloval ikony smajlíků. Pro svoji orientaci a kvůli dodržování stejných formulací jsem postupně vytvořila tabulku nejčastěji volených kritérií (**viz příloha č. 2**). Položila jsem si otázku: **Zvolí zkoumaný žák kritérium hodnocení?** Zpočátku se výběr kritérií týkal činností, které výrazně narušovaly práci ve výuce a týkaly se spíše všeobecných kompetencí představovaných porušováním dohodnutých pravidel, například kreslení do učebnic místo plnění zadání, hlasité vyprávění při psaní, odvádění pozornosti od tématu hodiny. Později jsem rozšířila nabídku o specifická kritéria, související s očekávanými výstupy jednotlivých předmětů. Nejprve jsem kritéria zavedla při individuální

výuce, pak jsem je přenesla i do výuky, která probíhala v kmenové třídě. Diskrétně jsem navrhla kritérium vždy, když se můj žák ocitl v nesnázích a byla potřeba situaci nějak řešit. Viděla jsem, že při stanovení kritéria a vystavení karet se smajlíky, se mému žákovi dařilo lépe se soustředit na konkrétní dovednost nebo úkol a velmi výrazně to ovlivnilo jeho práci ve výuce.

Volbu kritéria jsem zpočátku prováděla já. Volila jsem vždy formu modelování, která se mi osvědčila: nahlas jsem komentovala vše při hledání kritéria a provázela jsem tak žáka svými myšlenkovými pochody vzhledem k probírané látce, také vzhledem k hledání možnosti zlepšit svoji úroveň. Po modelování jsem se zeptala na názor svého žáka, po jeho souhlasu jsem kritérium napsala do týdenního přehledu. Cílem bylo, aby se žák zpočátku podílel a poté se sám pokusil vybrat kritérium, na které by se rád zaměřil, ve kterém by se rád zlepšil. Tímto způsobem jsem postupně vtahovala svěřeného žáka do procesu volby kritéria. V měsíci březnu se poprvé podařilo, že žák zvolil kritérium samostatně. Byl motivován dovednostmi, ve které se chtěl zlepšit. Zároveň byl ovlivněn tím, že při volbě právě tohoto kritéria nejčastěji dosahoval indikátoru nejvyšší kvality. Někdy jsem ponechala mému žákovi tuto volbu, aby zažil tolik potřebný pocit úspěchu, jindy jsem přenesla pozornost k potřebě zlepšení a k hledání kritéria, které by v tom pomohlo.

Indikátor kvality

Současně s představením kritérií jsme začali zaznamenávat dosaženou úroveň kvality. Její zaznamenávání do tabulky se zkoumanému žákovi líbilo a myslím si, že grafický záznam velmi výrazně přispěl k získání zodpovědnosti a k upevnění sebejistoty při rozhodování, kterou úroveň zvolit. Moje další otázka se týkala žákova sebeposouzení na škále kvality. Zнала jsem žákovy reakce z různých situací, do kterých jsme se během výuky i mimo ni dostali. Zajímalo mě, jestli bude schopen se odklonit od vnitřní touhy po úspěchu a dokáže objektivně, samozřejmě v rámci možností, posoudit míru kvality své práce. Položila jsem si otázku: **Zvolí zkoumaný žák objektivně indikátor kvality?**

Z reflektivních zápisů a záznamů z audionahrávek je patrné, že žák byl zpočátku silně motivován získáním co nejlepšího výsledku. Toužil pracovat tak, aby si mohl vybrat indikátor té nejvyšší kvality. Když si musel zvolit jinou úroveň, nechtěl ji často ani vyslovit, ani nakreslit do tabulky. Naznačoval, kde se nachází, ale nechtěl s ní mít nic společného. V této fázi pro mě bylo velmi důležité, abych odklonila pozornost žáka od výsledku a zaměřila ji na proces. Slovně jsem formulovala rozdíl mezi oběma dosaženými kvalitami a mé ocenění patřilo tomu, že žák dokázal vybrat úroveň, která odpovídá realitě. Tento konkrétní zlomový okamžik mě vedl k tomu, že jsem rozšířila indikátory kvality o jeden navíc (**viz příloha č. 3**). Hlavním důvodem bylo předejít fixaci na indikátor nejlepší kvality. Nyní tedy pracoval žák se čtyřmi ukazateli osvojení. Tento okamžik byl zlomový také v tom, že žák se od této chvíle rozhodoval mnohem svobodněji a neměl potíž zaznamenat indikátor jakékoliv, dokonce i té nejhorší kvality. Brzy si celý systém přisvojil a nabízel jeho kreativní vylepšení. Například položil tužku k ikonám smajlíků a vytvořil tak ukazatel, který aktuálně oznamoval, na jaké úrovni se žák v daném okamžiku nachází. Monitoroval tak průběžně naplnění kritéria.

V květnu 2013 jsem pozorovala, že se objevují situace, kdy se můj žák nemůže jednoznačně rozhodnout pro konkrétní úroveň kvality a váhá na rozhraní dvou (**viz příloha č. 4**). Pokud by se mi tato situace stala při práci s běžným žákem, motivovala bych jej k jasnému rozhodnutí. U zkoumaného žáka, s vědomím jeho vývojových deficitů, jsem se rozhodla tento přístup tolerovat. Věděla jsem, že potřeba přesného vyjádření je v zorném úhlu autistické diagnózy a proto se v některých záznamech objevuje smajlík, nakreslený na rozhraní. I po čase se potvrdilo, že tolerance a respektování této občasné výjimky přispěla k radosti práce se sebehodnotící tabulkou. Potřeba více upřesnit svůj podíl na učení přinesla další inovativní prvek, kdy žák doplnil ikony smajlíků o procentuální vyjádření (**viz příloha č. 5**). Práci s procenty si velmi oblíbil, lépe se v nich orientuje a dovolují mu tolik potřebné přesné vyhodnocení kritéria podle jeho úhlu pohledu. Procentuální vyjádření svého přístupu používá i mimo práci s tabulkou. Když se potřeboval v něčem ujistit, kdykoli v průběhu výuky, zeptal

se: „Na kolik dnes pracuji?“ Vždy jsem jej poprosila nejprve o jeho názor, který jsem pak doplnila svým, společně jsme hledali polohu odpovídající co nejvíce skutečnosti. Procenta mu tak pomohla kvantifikovat pohled z vnějšku a zkvalitňovat kontakt s okolím.

Popisný jazyk

V začátcích zavádění sebehodnocení u zkoumaného žáky bylo patrné, že mu popisný jazyk, který mu nabízím, vyhovuje. Při jeho komplikovaném klíčování reakcí okolí mu byla popisnost jazyka sympatická a jasně se v ní orientoval. Byl to dobrý signál, abych si položila otázku: **Použije zkoumaný žák popisný jazyk?** V počátku naší spolupráce byl můj žák poněkud zmatený, pokud jsem položila otázku, co znamená zvolený smajlík. Krčil rameny a nevěděl, co má odpovědět, bylo pro něj velmi těžké vyslovit cokoli, co se týkalo vyjádření k jeho práci. Uvědomovala jsem si deficit ve vyjadřovacích schopnostech žáka a bylo důležité, abych popisný jazyk neustále používala a podporovala žáka v sebemenších pokusech o slovní vyjádření. Nabízela jsem mu tedy svoji odpověď, kterou vždy přijal a pozorně poslouchal. Postupně dokázal odpovědět tím, že poukázal na splnění zvoleného kritéria („protože jsem pěkně četl ty slabiky“, „protože jsi mi nemusela připomenout heslo držení tužky“, „protože jsem vždycky klesl hlasem“). Jindy byla jeho odpověď pouze heslovitá („...písmena“, „...neskáčou“ nebo „...hlasem“, „...klesl“). Vždy to záleželo na míře pozornosti, kterou ten den disponoval.

Popisné hodnocení práce ze strany výzkumníka pomáhalo žákovi i v situacích, kdy se nedokázal rozhodnout mezi úrovní jedna a dvě. Popsala jsem mu, jak vypadá úroveň jedna a jak vypadá úroveň dva. Na základě popisu se pak žák suverénně rozhodl. V celém průběhu spolupráce s mým žákem bylo důležité neustále navazovat na vyjádření mého žáka a doplňovat jeho odpověď o popisný jazyk a obohacovat jej tak o další možnosti vyjádření. Vnímám však, že dovednost popisného jazyka vyžaduje komunikační schopnosti, kterými zkoumaný žák nedisponuje, a proto je jeho používání i po dvouletém cíleném úsilí teprve v počátcích. Někdy můj žák odpovídá, že by to chtěl říct,

ale že je to těžké. Přicházím na pomoc s otázkami a společně vylučovací metodou vyhodnocujeme a hledáme tu správnou odpověď. V současné chvíli jsem velmi vděčná, že se daří, aby žák udržel pozornost a sledoval zvolené kritérium, které při sebehodnocení zopakuje. Znamená to, že cíl při práci sleduje a že na něm pracuje způsobem jemu vlastním.

Plánování rozvoje

Proces plánování jsem nezahrnula mezi své výzkumné otázky. Domnívám se, že tato fáze se zatím vymyká zornému úhlu, ve kterém můj žák výuku vnímá. Pro upevnění procesu hledání sebepojetí žáka jsem často nabízela aktivitu, při které jsme společně listovali v portfoliu týdenních sebehodnocení. Díky ní žák viděl své úspěchy, které převažovaly a z nichž jsme se společně radovali. Postupně jsme také pojmenovávali neúspěchy a hledali jejich příčiny. Pokoušeli jsme se o pojmenování toho, co znamená zlepšení a jakým způsobem toho lze dosáhnout. Příležitostně se stávalo, že na otázku: „Co bys mohl udělat pro to, aby ses v tom zlepšil“ odpověděl: „Že bych četl? Že bych doma psal?“ Vnímala jsem však v tónu hlasu, že odpovědi jsou formální a nebyla jsem si jistá, že si zkoumaný žák uvědomuje celý proces procvičování s jeho důsledky.

4.3. Zúčastněné pozorování žáka v kmenové třídě

V dalším školním roce začala se sebehodnocením pracovat celá kmenová třída. Zkoumaného žáka čekala možnost připojit se k větší škále technik sebehodnocení a k většímu množství reakcí od svých spolužáků. Během zmíněného školního roku se tedy setkával se sebehodnocením jak při individuální práci, tak ve vyučovacích hodinách ve své kmenové třídě.

Dohoda mezi žákem, učiteli a rodiči

V prvních měsících školní docházky jsem viděla, že se žák potýká s některými problémy, které narušují práci celé třídy a mohly by v budoucnu negativně

ovlivnit vztah spolužáků k němu. Prvním problémem byly opakované pozdní příchody do vyučování a nepřipravenost věcí potřebných k výuce. Některé dny přicházel se zazvoněním, některé dokonce až na druhou, někdy třetí hodinu. Na dotazy odpovídal, že se do školy těší, ale nechce se mu ráno vstávat. Po vyloučení zdravotních a psychických důvodů jsme hledali způsob, jak tuto záležitost vyřešit a žáka motivovat. Druhým problémem pak byla samostatná práce v hodině. Zkoumaný žák buď odváděl pozornost od zadání úkolu, nebo vyžadoval fyzickou přítomnost asistenta, který by se věnoval pouze jemu a bez jehož blízkého kontaktu nechtěl pracovat. Tato druhá reakce je podle mých zkušeností typická a objevuje se po určité době, kdy integrovaný žák pracuje s osobním asistentem při výuce. Úzký osobní kontakt, i přesto, že jsem nesešla fyzicky vedle svého žáka, ale chodila jsem po třídě a snažila se být k dispozici i pro ostatní žáky, působil jako mocný magnet. Viděla jsem, že třída obě uvedené reakce citlivě sleduje a uvědomovala jsem si neblahý dopad, který by jejich přehlížení mohlo mít. Po dohodě s paní učitelkou třídní jsem sepsala „Dohodu mezi žákem, učitelem a rodiči“ (**viz příloha č. 7**). Na společné schůzce všech tří stran dne 19. 9. 2013 došlo k podepsání smlouvy. Zároveň jsem rozšířila týdenní záznam sebehodnocení o tato dvě kritéria, abychom na nich s žákem pravidelně pracovali a průběžně je sledovali. Během roku se vztah žáka k těmto dvěma cílům víceméně nezměnil. Při průběžném týdenním sebehodnocení se vyjádřil v tom smyslu, že ho pozdní příchody mrzí, ale viděla jsem, že nemá větší možnost situaci ovlivnit. Nicméně znatelně ubylo případů, kdy bylo důvodem pozdního příchodu nechuť žáka vstát. Pokud se podívám na plnění druhého cíle, tzn. samostatná práce podle zadání, tak musím konstatovat, že se žákova samostatnost v hodinách viditelně zlepšila. Důvodem této změny však podle mého pozorování bylo spíše uplatnění jiných technik sebehodnocení (například semafor) než tato dohoda. Z tohoto průběhu usuzuji, že sebehodnocení s dlouhodobým průběhem nemá u integrovaných žáků takový efekt, jako sebehodnocení okamžité.

Semafor

Na výše uvedenou aktivitu navazoval další nový prvek - zavedení „semaforu“. Zvolili jsme jednoduchou formu, tedy kartičku červené a zelené barvy. Žák semafor používá při samostatné práci: červená kartička - potřebuji pomoc, zelená kartička - hotovo. Tímto způsobem rozhoduje, kdy potřebuje pomoc a tím samostatně vyhodnocuje úroveň svých znalostí a svého zapojení do práce. Zároveň získává ujištění v tom, že je-li to potřeba, pomoc přijde. Tato technika se v praxi jeví pro zkoumaného žáka jako velmi účinná. Především pro svoji názornost (možnost fyzické manipulace, barvy), atraktivnost (oblíbené technické zařízení) a také okamžitá bezprostřednost použití (právě teď nevím, právě teď zvednu semafor, právě teď přichází pomoc).

Symboly

Jednoduché grafické symboly, většinou ve formě obličeje se třemi úrovněmi úsměvu, zakreslují žáci jako výsledek sebehodnocení své práce přímo do pracovních listů či sešitů. Tato forma se střídá i se vzájemným hodnocením mezi spolužáky a následným grafickým záznamem. Toto vzájemné hodnocení přispívá k obohacení pohledu jednotlivce na svoji práci. V poslední době si zkoumaný žák oblíbil jednoduchý symbol tří koleček nad sebou – semaforu. Po ukončení práce v pracovním listu má možnost zvolit jednu ze tří barev, kterou vybarví. Používáme zelená - pracoval jsem sám, oranžová – pracoval jsem s dopomocí, červená – nepracoval jsem. Potvrzuje se přínos názorného symbolu. I v případech, kdy zkoumaný žák nemá chuť úkol vypracovat, se jeho reakce obrací v momentu, kdy jsou na konec cvičení nakreslena tři kolečka semaforu.

Týdenní sebehodnocení

Ústředním motivem sebehodnocení v kmenové třídě je škála čtyř indikátorů kvality ABCD, kterou paní učitelka třídní dětem představila (**viz příloha č. 8**).

S touto škálou děti pracují pravidelně, protože je zanesena do týdenních plánů. V nich děti pravidelně každý pátek sebehodnotí výstupy z plánovaného celotýdenního učiva (**viz příloha č. 9**). Zkoumaný žák se spontánně zapojil do sebehodnocení týdne. Škála ABCD je mu srozumitelná a suverénně vyhodnocuje svoji práci. Paní učitelka dává nejprve samostatný čas na vyplnění. V tuto chvíli žák samostatně zaznamenává jednotlivé indikátory, většinou požaduje přítomnost asistentky a její reakci na zvolený indikátor kvality. Zajímá ho, jestli se obě strany shodují nebo ne a pozorně poslouchá zpětnou vazbu. Po samostatném vyhodnocení paní učitelka společnou komunikací zkoumá, kdo ve třídě zvolil jednotlivé úrovně. Vždy pátrá po porozumění a pokládá otázku: „Proč si to myslíš? Co tě k tomu vede? Jak bys to dokázal?“ Zkoumaný žák se rád zapojuje a je vidět, že ho těší být součástí třídy. Jeho odpovědi jsou velmi jednoduché, ale většinou odpovídají na otázku, má možnost čerpat oporu o náš předchozí rozhovor. Napsaný text mu pomáhá orientovat se v situaci, a když neví, stačí mu ukázat místo v tabulce a žák se zapojí.

Hodnocení chování

Každý pátek probíhá v třídní hodině hodnocení chování a děti ke svému jménu na vyvěšeném archu zakreslují čtyři barvy puntíků: červený – pochvala, zelený – aktivita, modrý – zapomínání, černý – napomenutí. Tato aktivita nepatří přímo mezi sebehodnotící aktivity, neboť žáci reflektují chování ostatních spolužáků, ne svoje. Přesto ji zařazují mezi sebehodnotící aktivity, protože hodnocení spolužáků bezpečně upravuje pohled na jejich vlastní chování. Tato zkušenost se pak transformuje v objektivní sebehodnocení. Viz druhá linie rozvoje hodnotících aktivit (Kolář, Šikulová, 2012) také (2. kap. této práce). Zkoumaný žák k této aktivitě přistupuje aktivně. Zpočátku měl potíže jít k nástěnce a černý puntík si zakreslit. Trucoval a snažil se aktivitu obejít. Dostal od okolí podporu v tom smyslu, že to není trvalý stav a příští týden může být vše jinak. Díky této opakované podpoře od dětí, paní učitelky i výzkumníka dokáže přijmout

i negativní ocenění. Je vidět, že toto hodnocení formuje náhled na jeho osobu a na chování, které ovlivňuje.

Pololetní sebehodnocení

Další forma sebehodnocení, které se zkoumaný žák účastní, je písemná forma sebehodnocení, která shrnuje a uzavírá určité období. Přikládám ukázkou pololetního sebehodnotícího listu (**viz příloha č. 10**). Pokud má zkoumaný žák provést výběr a jednoduše jej označit nebo napsat číslice, účastní se stejně, jako ostatní spolužáci. Pokud se však v listu objeví potřeba delšího psaní, žák hlasitě vyjadřuje nelibost, která se stupňuje úměrně s množstvím textu. Jelikož je v tomto úkolu cílem vyjádřit se ke své práci, nikoli nácvik dovednosti psaní, máme s žákem dohodu a zapisuji jeho myšlenky formou diktátu. V přiloženém sebehodnotícím listu k pololetí je patrná preference techniky, kterou žák spontánně použil místo ocenění spolužáků. Zajímavé je sebehodnocení formou známek, které by si na vysvědčení zasloužil. Znamky, které napsal, skutečně většinou odpovídají úrovní tak, jak jsou vnímány dospělými zvenčí.

Slovní hodnocení

Slovně se žáci pravidelně věnují nácviku popisného jazyka a poskytování zpětné vazby. Sledováno to bylo například v hodinách světa kolem nás nebo českého jazyka, kde se učí zpětnou vazbu přijímat i poskytovat. Ve sledovaných hodinách českého jazyka byla tématem recitace, která se opakovala o tři měsíce později. Při prvním pozorování žáci pod vedením vyučující společně vyvodili kritéria pro hodnocení přednesu. Jednalo se o pamětné zvládnutí textu, melodie řeči, tempo řeči přiměřené obsahu básně, tělesný postoj a hlasitost. Paní učitelka navrhla, že nejprve recitátora ocení žáci a poté vyučující. Společně se dohodli na oceněních a teprve pak na tom, co by spolužákům doporučili. Děti byly aktivní, počáteční případné nepopisné projevy vyučující korigovala otázkami typu: "Co myslíš tím HEZKY? Co si pod tím máme představit? Upřesni to." Sama v závěru modelovala recitace a dávala tak dětem příklad a podněty možných způsobů, byla pomocníkem, rádcem

i navigátorem. O tři měsíce později již žáci vyvodili kritéria bez přispění vyučujícího, popisovali mnohem jistěji. Zkoumaný žák se této aktivity neúčastnil. Při prvním pozorování hledal úniky a odcházel na toaletu, napít se, ležel na koberci a činnost nesledoval. Při druhém pozorování recitaci sledoval, bylo pro něj však komplikované zvolit jednu z možností, kterou by popsal. Rád se vyjádřil spíše k tomu, co vidí, než slyší.

Podobně tomu bylo i ve čtenářských dílnách, ve kterých vyučující vnímá prostor pro poskytování zpětné vazby. Pravidelně modeluje situace, čímž žákům předkládá své myšlenkové postupy, které je mohou inspirovat. Práce zkoumaného žáka ve čtenářských dílnách se omezuje na polohlasité přečtení textu (při tichém čtení se žák hůř soustředí a většinou nedochází k pochopení významu). Většinu činností spojených se zápisem vykonává asistent podle žákova diktátu, protože je snaha upřednostnit především dovednost formulovat to, co se při čtení dověděl. Nutností jsou návodné otázky, díky kterým si žák ujasňuje své postřehy z četby. Zmíněných činností se v této formě účastní, do ostatních se nezapojuje.

Kamínky, kolíčky

Obě techniky pracují s úrovněmi kvality ABCD (popsáno výše). Vyučující například v úvodu hodiny matematiky napíše cíl hodiny na tabuli. Následuje společné zkoumání u interaktivní tabule, poté žáci řeší stejné téma individuálně. Po dokončení probíhá kontrola. Závěr výukové jednotky patří sebehodnocení. Na koberci leží čtyři archy ABCD, žáci drží skleněné kamínky (každý jeden). Na otázku učitele, jak se ti podařilo splnit cíl hodiny, se žáci rozhodnou a pokládají kamínek na jednu z úrovní (**viz příloha č. 11**). Následuje důležité: „*Proč ses tak rozhodl? Vysvětli?*“, při které se žáci učí popisovat to, co za symbolem kamínku vnímají. Zkoumaný žák se této formy sebehodnocení účastní velmi aktivně. Při některých činnostech se stává, že má potíže s udržením pozornosti. Pokud však se spolužáky sebehodnotí touto formou, sleduje pozorně, kdo a kam kamínek pokládá, sám zvažuje své rozhodnutí, pozorně naslouchá argumentacím a v jednoduché formě se také

vyjadřuje. V průběhu roku se jeho vyjadřování zlepšilo, i když se vyskytuje ve velmi zjednodušené formě. Při této činnosti se často ohlíží a vyhledává jistotu v očním kontaktu či povzbudivých slovech. Velmi často mu některý ze spolužáků pomůže s vyjádřením toho, co nedokáže popsat a slovně jen naznačuje.

Podobnou formou vyjadřují děti v této třídě sebehodnocení i pomocí kolíčků, které si při výtvarné výchově každé dítě vyzdobilo. Ve třídě visí semafor se třemi barvami a žáci umisťují svůj osobní kolíček na příslušnou barvu (**viz příloha č. 12**). Při této formě lze obohatit sebehodnocení o slovní vyjádření dětí, které kolíčkem k dané úrovni připínají. Jednotlivé úrovně jsou pak definovány jako: zelená – co nového jsem se naučil, dověděl; oranžová – jaké mám nápady, otázky; červená – co mi vadilo. Tato forma je pro zkoumaného žáka náročná, protože jednak neovládá rychlé psaní a píše velmi nerad (i když se vždy nabízím, že mu v tomto případě jeho slova napíši) a jednak má potíž si utřídit myšlenky a rozhodnout se pro jednu variantu. Této aktivity se proto nezúčastňuje.

4.4. Polostrukturovaný rozhovor s vyučujícím

Rozhovor s paní učitelkou třídní byl důležitým článkem akčního výzkumu. Vzdělávala zkoumaného žáka již od první třídy, během tří let bedlivě a detailně sledovala žákovy pokroky, poukazovala na úspěchy a řešila úskalí jeho sociální integrace a vzdělávání. Vzhledem k charakteru tématu rozhovoru a výzkumu, jsem se rozhodla uplatnit polostrukturovaný rozhovor. „*Jeho cílem bylo získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu*“.⁷³

Rozhovor se uskutečnil v červnu 2014, tedy po dvou letech, ve kterých zkoumaný žák sebehodnotil různými formami svou práci ve výuce.

⁷³ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 13

Skrze rozhovor s vyučujícím jsem hledala odpověď na otázku: **Jaká je míra schopnosti zkoumaného žáka se sebehodnotit v porovnání s ostatními spolužáky.**

Z rozhovoru vyplývá, že pro zkoumaného žáka je složitější pracovat s kritérii, která jsou verbálně složitější. Jako vhodné se jeví zjednodušení kritéria do podoby jedné věty. Práce se sadou kritérií je pro zkoumaného žáka stejně náročná. Například sledování kritérií při recitaci pro něj bylo komplikované a všiml si spíše vnějších znaků, než kritérií, souvisejících s dovedností recitace. Pokud se však hodnocené kritérium týká vizuální složky, zkoumaný žák se bezpečně orientuje.

„Dokáže posoudit, jestli písmena sedí na lince, jestli dodržoval velikost, vzdálenosti, jestli to je čitelné...tam si myslím, že to vnímá velmi dobře. Stejně tak v matematice...tam vidí množství sloupečků nebo příkladů, které udělal, takže se podle toho dokáže posoudit“.

Práci s indikátory kvality u zkoumaného žáka vyučující shrnuje tím, že se žák dokáže zhodnotit jednak pomocí jednoduchých symbolů, které používá stejně, jako ostatní děti ve třídě, jednak pomocí počtu bodů nebo procent.

„Myslím si, že tím, jak jsou mu čísla blízká, tak i tento způsob sebehodnocení je mu blízký...myslím, že se dokáže ohodnotit velmi spravedlivě. Dokáže říct, že pracoval na 50 % 70 % 100 %. Navíc ví, co si za procenty má představit. Dokáže to i zdůvodnit“.

Vyučující potvrzuje, že každá vizuální opora pomáhá zkoumanému žákovi ve volbě kvality.

„ Každá vizuální opora mu pomáhá...semafor, kolíčky...“

„...stejně tak písmenka ABCD, kamínky...tam si myslím, že se dokáže ohodnotit úplně stejně, jako kdokoliv jiný ve třídě...a myslím si, že to není formální... za tím je opravdu to vnitřní uvědomění. Nestalo se, že by někam položil kamínek jen proto, že ho tam pokládají ostatní děti. On si uvědomuje to odlišení, že se třeba pozastaví nad tím, že někdo položil kamínek na CD a vnímá, že je to hodnocení horší kvality...za písmenky opravdu vnímá tu kvalitu“.

Vyučující dále uvádí, že tento přístup nebyl patrný od začátků práce se sebehodnocením, kde se spíše objevovaly extrémní přístupy.

„...bud' se úplně zatracoval, nebo měl tendenci se přechválit...jeho škála byla černobílá. Bud' to bylo špatně...vůbec se mi to nepodařilo...nebo řekl: ale já jsem to udělal a mám všechno hotovo... dnes se dokáže ohodnotit i na té škále mezi tím“.

Vyučující se v rozhovoru vyjadřuje k popisnému jazyku žáka v tom smyslu, že žák tuto dovednost získává komunikací se spolužáky.

„ Protože vnímá, jakým způsobem si tady děti poskytují zpětnou vazbu...tím dětským slovníkem, který je mu blízký. A tím se nepřímo také učí“.

„Jeho vyjádření není stejné, jako u ostatních dětí, je jednodušší, ale dokáže to říct“.

V této souvislosti je zmíněna i dovednost žáka nejen popsat svou vlastní práci, ale současně i dovednost dát jednoduché hodnocení spolužákovi. Zároveň potvrzuje, že tato dovednost se u žáka vyskytuje ve velmi jednoduché formě.

„Na druhou stranu si myslím, že mu děti občas pomůžou...že ta dovednost není úplně v něm... často neví, jak to třeba má říct...“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že zkoumanému žákovi se nejvíce daří sebehodnocení v matematice a v psaní. V těchto předmětech se může opřít o vizuální složku, která u žáka podporuje porozumění. Například počet vypočtených příkladů nebo podoba písma. Zkoumaný žák se účastní také pravidelného týdenního sebehodnocení na konci týdne. Vyučující potvrzuje, že se zkoumaný žák účastní této formy sebehodnocení společně s ostatními spolužáky a je schopen hodnotit jak chování, kompetenční dovednosti, tak vědomosti. Dále se přiklání k doporučení střídání forem sebehodnocení.

„Myslím si, že je prospěšné prostřídávat formy sebehodnocení...aby si nezvykl na jednu, která se potom pro něj stane formalitou, tam vidím velké nebezpečí“.

Pokud se vyučující v rozhovoru zaměřila přímo na srovnání zkoumaného žáka s ostatními spolužáky, pak vyplynulo, že oproti minulosti nově získal dovednost odlišit to, kdy je schopen pracovat samostatně a kdy úkol nezvládá a požádá o pomoc.

„Dříve pracoval vlastně jenom s dopomocí a neustále se ujišťoval v tom, že pracuje dobře. Doptával se, jestli to tak má být...neustále žádal zpětnou vazbu od asistenta“.

„Dnes úkoly, které zvládá sám a na které si tróufne...udělá sám a když potřebuje malinko pomoct nebo poradit, tak si o pomoc požádá. To, že dokáže odlišit, kdy pomoc potřebuje a kdy ne, to mi připadá jako velký posun“.

Dále potvrzuje znatelný odklon zkoumaného žáka od potřeby materiální odměny.

„Zpočátku pracoval jenom na základě vnější odměny...dávaly se mu žetonky, bonbóny, smajlíky, sluníčka...on prostě potřeboval to viditelné ohodnocení, o které se mohl vizuálně opřít. Dnes už dokáže pracovat, ohodnotit se a dokončit úkol i bez vnějších motivačních prostředků.“

Dále srovnává, že zkoumaný žák, stejně tak, jako ostatní spolužáci, dokáže přijmout hodnocení ostatních.

„Už proti tomu tak neprotestuje a řekne: ano, to nebylo dobře a jde bez řeči udělat černý puntík...přijme to...uvědomuje si, že se nezachoval dobře a že za skutek následuje určité hodnocení...a on ho přijímá“.

V čem se integrovaný žák liší od svých spolužáků, je potřeba většího důrazu na postupné zavádění sebehodnocení prostřednictvím malých postupných krůčků. Stejně tak je zdůrazněna potřeba většího ujištění ze strany dospělého v tom, že jeho sebehodnocení je právě takové.

„Potřebuje větší oporu, než ostatní děti...takové ujištění, že to dělá dobře. Nevím, jestli to je nebo není na závadu, že mu tu zpětnou vazbu poskytujeme. Potřebuje oporu učitele, asistenta, dospělého, který mu potvrdí, že jeho sebehodnocení odpovídá realitě, ujištění, že je to správné, že to tak je.“

Stejně tak připouští podstatný rozdíl v plánování sebe učení při práci s integrovanými dětmi. Při jejich sebehodnocení si uvědomuje, že mají tendenci se buď přeceňovat, nebo podceňovat.

„Nejsem si tak úplně jistá, jestli to u integrovaných dětí takhle funguje, že si dokážou říct bez dospělého, kde jsem a co musím udělat, abych se dostal dál...tam si myslím, že opravdu potřebují průvodce, dospělého, který je cestou provází“.

V závěru rozhovoru vyučující shrnuje, že se zkoumaný žák dokáže s pomocí objektivně hodnotit, což vnímá jako obrovský krok v jeho socializaci a v zařazení se do kolektivu.

5. Výsledky šetření a závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala tématem sebehodnocení, konkrétně zavádění sebehodnocení u integrovaného žáka. Cílem bylo sledovat tento průběh a zároveň naučit žáka se speciální vzdělávací potřebou sebehodnotit svoji práci. Žákovi bylo umožněno seznámit se s možností výběru kritéria, hodnotit svůj výkon výběrem indikátoru kvality a seznámit se s popisným jazykem jak ze strany vyučujících, tak ze strany dětí.

Jako důležitou součást své práce považuji teoretické informace, které se týkaly jednak samotného pojmu sebehodnocení, včetně metodických doporučení a požadavků na samotného učitele, jednak důležité informace věnující se odlišnostem integrovaných dětí, zvláště pak specifické poruše zkoumaného žáka. Tyto informace představují problematiku sebehodnocení integrovaných žáků. Zaměřila jsem se na následující výzkumné otázky, na něž jsem hledala odpovědi.

Jelikož jsem nenašla teoretické zdroje, které by se věnovaly sebehodnocení integrovaných žáků, bylo zákonitě **mojí první otázkou, zdali přijme zkoumaný žák sebehodnocení**. Zaměřila jsem se nejprve na obecný přístup zkoumaného žáka ke změně hodnocení. Po zjištění, že žák nový způsob přijímá, jsem pokračovala ve formulaci dalších otázek. Tato první obecná otázka v sobě skrývala jednotlivé kroky, kterými zavádění sebehodnocení postupně procházelo. Je důležité podotknout, že jednotlivé kroky byly maximálně přizpůsobeny reakcím žáka a jeho schopnostem.

Druhá výzkumná otázka se týkala možnosti, zdali **zvolí zkoumaný žák kritérium?** Tato otázka směřovala k možnosti samostatného přemýšlení o svém učení. Zajímalo mě, jestli zkoumaný žák dokáže na základě předchozího tréninku a modelování zvolit kritérium a určit tím směr svého

učení. Z výzkumu vyplynulo, že zkoumaný žák nedokáže objektivně určit, na co se má v učení zaměřit a jaké kritérium zvolit. Jeho výběr podléhal modelům z posledního časového úseku a výběr kritéria byl spíše ovlivněn touhou uspět, než procvičit si dovednost, kterou nezvládá, něco se naučit. Ukázalo se rovněž, že při práci s kritérii, která nebyla jednoduše a graficky znázorněna, se zkoumaný žák neorientoval, stejně tak jako mu byly nejasné sady kritérií, kterých se při sebehodnocení v rámci kmenové třídy účastnil. Lze shrnout, že při dovednosti samostatného výběru kritéria je zkoumaný žák závislý na dospělých, kteří vhodným výběrem kritéria a jeho doporučením korigují směr žákova učení.

Práce s mým žákem mě dále přivedla ke třetí otázce, zdali **zvolí zkoumaný žák objektivně indikátor kvality?** U zkoumaného žáka byla v počátcích výzkumu patrná závislost na vnějším materiálním ohodnocení. V průběhu výzkumu se tato závislost zmenšovala, až zcela vymizela. Zpočátku byl zkoumaný žák silně motivován potřebou nejlepšího výsledku. Ukázalo se však, že opakované užívání popisného jazyka ze strany paní učitelky třídni i výzkumníka nasměrovala pozornost žáka k jiným hodnotám, než jen získat nejvyšší úroveň kvality. Důležitou úlohu hrál i kolektiv spolužáků, který nabízel širší škálu reakcí na vlastní kvalitu, které zkoumaný žák mohl sledovat a hovořit o nich. Prostředí zaznamenávání kvality bylo žákovi několikrát uzpůsobeno, žák projevil kreativní tendence, dokládající aktivní přístup k této formě práce. Oproti očekávání výzkum potvrdil, že žák je schopen velmi objektivně zvolit indikátor kvality a rozumí symbolům, které ho prezentují.

V akčním výzkumu bylo dále zkoumáno, zda **použije zkoumaný žák popisný jazyk?** Potvrdilo se, že žák popisný jazyk přijímá. Navíc mu pomáhá při jasnější orientaci v situacích, stejně tak mu pomáhá i při rozhodování v případech nejistoty. Při popisu dvou úrovní se žák naprosto suverénně rozhoduje pro jednu z nich. Deficit ve vyjadřovacích schopnostech nedovoluje žákovi popisný jazyk používat, jasně však dává najevo, že rozumí jeho významu, jen jej nedokáže slovně formulovat. Z výše uvedeného vyplývá, že popisný jazyk je prospěšným způsobem komunikace, zvláště pak při práci s integrovanými žáky.

Při zavádění sebehodnocení v prostředí kmenové třídy jsem si položila otázku **Jaké formy sebehodnocení je schopen zkoumaný žák používat?** Průzkum z různých stran potvrdil, že prostředí třídy má na zkoumaného žáka motivační vliv a podporuje jej v jeho zapojení výuky. Ukázalo se, že pokud je kritérium názorné a jednoduše formulované, zapojuje se zkoumaný žák do sebehodnocení stejně, jako ostatní spolužáci. Je u něj viditelný zájem a radost z toho, že se může zapojit do kolektivu. Zvláště prospěšné jsou zkoumanému žákovi formy sebehodnocení, které jsou fyzicky uchopitelné (kolíčky, kamínky). Pokud tomu tak není, ztrácí pozornost a nezapojuje se. Dále vyplývá, že pravidelné týdenní opakování přispívá k rozvoji sebehodnotících dovedností. Pokud tedy shrneme odpovědi na všechny otázky, zjistíme, **v jaké míře si zkoumaný žák osvojí dovednost sebehodnotit v porovnání s ostatními žáky.** Bylo konstatováno, že míra osvojené dovednosti se týkala potřeby větší názornosti zadání, zjednodušené formy, vizualizace, větší míry symbolického vyjádření používaných technik a forem sebehodnocení, stejně tak jako potřeba průvodcovství dospělé osoby.

Dvouletá zkušenost se zaváděním sebehodnocení u konkrétního žáka mi dovolila nahlédnout velmi detailně do práce se sebehodnocením. Získané zkušenosti nejen z individuálních aktivit, ale i z reakcí žáků a z přístupu paní učitelky třídní pro mě jsou obohacujícím prvkem při mé další učitelské profesi. Uvědomila jsem si, že i takto znevýhodněný žák se dokáže sebehodnotit a samostatně rozhodovat o některých úsecích svého pokroku. Na druhou stranu si více uvědomuji, jak důležitá je osoba dospělých, kteří jsou jejich průvodci. Sebehodnocení však poskytuje důležitý prostor k práci na osamostatnění se a převzetí dílu zodpovědnosti za svoji práci. Závěrem připojuji citaci z uskutečněného rozhovoru: „To, že se zkoumaný žák dokáže s pomocí objektivně sebehodnotit vnímám jako obrovský krok v jeho socializaci a v zařazení se do kolektivu. A to si myslím, že se podařilo.“

6. Použitá literatura

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-736-7118-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. 1. vyd. Praha: Step by Step Česká republika, o. s, 2011.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008, 107 s. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901-8730-7.

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

KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-802-6204-978.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5078-6.

PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v souladu se Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání "KUK". ZŠ Kunratice. Praha, 2007.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-802-4717-333.

ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2007, 53 s. ISBN 978-807-3151-607.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *Projekt pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2013 - 2014*. Praha, 2011.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 196 p. ISBN 80-717-8038-3.

Internetové zdroje

Škola: o škole. [online]. [cit. 2014-05-24]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz>

7. Přílohy

A) Přílohy zúčastněného pozorování při individuálním kontaktu

- 1) Týdenní záznam sebehodnocení
- 2) Tabulka nejčastěji volených kritérií (tři úrovně)
- 3) Týdenní záznam sebehodnocení (čtyři úrovně osvojení)
- 4) Týdenní záznam sebehodnocení (nerozhodnost při volbě úrovně kvality)
- 5) Týdenní záznam inovovaný žákem o procentuální vyjádření
- 6) Pozorovací záznamový arch z individuální práce se sebehodnocením

B) Přílohy zúčastněného pozorování žáka v kmenové třídě

- 7) Dohoda mezi žákem, učitelem a rodiči
- 8) ABCD indikátory kvality
- 9) Pololetní sebehodnocení
- 10) Ukázka sebehodnocení formou kamínků
- 11) Ukázka sebehodnocení formou kolíčků

C) Přílohy polostrukturovaného rozhovoru s vyučujícím

- 12) Okruhy otázek rozhovoru
- 13) Transkripce rozhovoru