

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení žáků na 1. stupni základní školy

Evaluation of pupils at a primary school

Pavla Brunátová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I.stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení žáků na 1. stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.dubna 2018

.....

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení, podněty a cenné rady.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je řešení problému hodnocení na 1. stupni základní školy akčním učitelským výzkumem. Cílem je postihnoutí vlivu analytické zpětné vazby na sebehodnocení žáků a vývoje hodnocení od 1. do 4. ročníku. První části práce se zabývá teorií problému hodnocení s využitím poznatků o hodnocení, zpětné vazbě, sebehodnocení a vývojové psychologie. Druhá část popisuje akční učitelský výzkum, který byl zaměřen především na postihnoutí vývoje sebehodnocení vzhledem k jednotlivým ročníkům na 1. stupni základní školy. Výsledky práce potvrzují, že systematickým poskytováním vhodné analytické zpětné vazby je možné dosáhnout rozvoje dovednosti sebehodnocení. Je zachycen vliv zpětné vazby na vývoj sebehodnocení. Práce potvrzuje důležitost partnerského přístupu ve vyučování.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní hodnocení, sebehodnocení žáka, zpětná vazba, akční učitelský výzkum

ABSTRACT

The presented thesis focuses on the problem of evaluation of pupils at primary school using teacher's action research. The target of the thesis is to determine the influence of analytical feed-back on the self-evaluation of pupils in the 1st to 4th grade. First part of the thesis contains the theory of problem of evaluation, feed-back and self-evaluation, as well as findings from evolutionary psychology. The second part summarizes results obtained from the action research that were aimed on capturing of the evolution of self-evaluation during the individual grades. Conclusions include confirmation that systematic performance of a proper analytical feed-back by the teacher leads to the development and improvement of the self-evaluation skill. Influence of the feedback on self-evaluation is also evaluated. Thesis confirms importance of partnership approach in education.

KEYWORDS

School evaluation, self-evaluation of pupil, feed-back, action teacher's research

Obsah

| | |
|---|----|
| Obsah | 5 |
| I. Vymezení problému | 8 |
| II. Teorie problému..... | 9 |
| 1. Hodnocení..... | 9 |
| 1.1 Vymezení pojmu školní hodnocení | 10 |
| 1.2 Cíle, funkce a typy hodnocení | 12 |
| 1.3 Formy hodnocení..... | 18 |
| 1.3.1 Klasifikace pomocí známek..... | 19 |
| 1.3.2 Slovní hodnocení | 19 |
| 1.3.3 Třídění forem hodnocení | 20 |
| 2. Hodnocení a žák prvního stupně | 22 |
| 2.1 Poznatky vývojové psychologie ve vztahu k hodnocení – mladší školní věk (6 - 8 let) | 22 |
| 2.2 Poznatky vývojové psychologie ve vztahu k hodnocení – střední školní věk (9 - 11 let)..... | 24 |
| 3. Zpětná vazba..... | 26 |
| 3.1 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci..... | 27 |
| 3.2 Podávání zpětné vazby | 27 |
| 4. Sebehodnocení..... | 29 |
| 4.1 Smysl, podmínky a problémy sebehodnocení | 31 |
| III. Akční učitelství výzkum | 36 |
| 1. Akční výzkum – charakteristika | 36 |
| 2. Výzkumné otázky | 38 |
| 3. Metody výzkumu | 38 |

| | |
|--|----|
| 4. Postup, volba etap akčního výzkumu | 39 |
| 5. Charakteristika školy a třídy | 39 |
| 5.1 Školní vzdělávací program – základní dokument..... | 40 |
| 6. První ročník | 41 |
| 6.1 Vstup do výzkumu..... | 42 |
| 6.2 První etapa – první ročník | 44 |
| 6.3 Druhá etapa – první ročník | 44 |
| 6.4 Třetí etapa – první ročník | 48 |
| 7. Druhý ročník..... | 50 |
| 7.1 První etapa – druhý ročník..... | 50 |
| 7.2 Druhá etapa – druhý ročník | 51 |
| 8. Třetí ročník | 55 |
| 8.1 První etapa – třetí ročník | 55 |
| 9. Čtvrtý ročník..... | 59 |
| 9.1 První etapa – čtvrtý ročník..... | 59 |
| 9.1 Druhá etapa – čtvrtý ročník | 61 |
| 10. Zpracování dat, která vyplynula z akčního učitelského výzkumu..... | 61 |
| 10.1 Způsob vyhodnocování: | 62 |
| 11. Vyhodnocení informací o sebehodnocení jednotlivých žáků..... | 67 |
| 12. Shrnutí výsledků akčního výzkumu | 71 |
| Závěr..... | 73 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | 75 |
| Seznam příloh..... | 79 |

I. Vymezení problému

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou školního hodnocení a současně i hodnocením žáků na 1. stupni základní školy v souvislosti s jejich sebehodnocením, především s vývojem sebehodnocení od prvního do pátého ročníku. Sebehodnocení je podle vyhlášky součástí školního řádu každé školy, ale v některých školách je sebehodnocení věnována pozornost spíše okrajově. Někdy je chápáno jako nejvyšší forma hodnocení, která tvoří s ostatními formami hodnocení celek. Sebehodnocení může hrát významnou úlohu ve vývoji kompetencí jedince k učení a v motivaci k celoživotnímu učení, což je jeden z cílů základního vzdělávání. Tímto tématem se zabývám, protože chci zařadit systematické a pravidelné sebehodnocení do výuky.

Cílem diplomové práce je zjistit, jakými metodami, postupy a strategiemi má dávat učitel analytickou zpětnou vazbu tak, aby vedla k rozvíjení jejich sebehodnocení.

Diplomová práce má dvě hlavní části. V první části v teorii problému se zabývám hodnocením s jeho cíli, funkcemi a typy. Zaměřuji se na kriteriální hodnocení a funkci známky v hodnocení, její úlohu v komunikaci mezi jednotlivými aktéry v procesu vzdělávání. Pojednávám aspekty vývojové psychologie pro hodnocení žáka mladšího školního věku. Důležitá pro mou práci je teorie o zpětné vazbě, která je základním informačním vztahem mezi aktéry pedagogické komunikace. Významnou součástí mé práce je teorie o sebehodnocení, jeho smyslu, o problémech, které mohou nastat při jeho zavádění, a podmínkách, které je nutné vytvořit, aby sebehodnocení mohlo probíhat.

Pro řešení praktické části práce byla zvolena metoda akčního učitelského výzkumu. Důvodem této volby je zejména snaha o zlepšení vlastní praxe a dále skutečnost, že role třídního učitele umožňuje dlouhodobější průběh výzkumu, který je podstatný pro možnost sledování vývoje sebehodnocení u žáků a možnost zařazení sebehodnocení do výuky.

Cílem výzkumu, který probíhal v rámci výuky v 1. až 4. ročníku 1. stupně základní školy bylo systematické a pravidelné zařazení sebehodnocení do běžné výuky za účelem rozvíjení schopností žáku, ověření vhodného rozsahu, obsahu a formy hodnocení vzhledem k jednotlivým ročníkům a zachycení vývoje sebehodnocení žáků a vlivu zpětné vazby učitele.

II. Teorie problému

Pro řešení této práce je potřeba zorientovat se v následující teorii. Jsou zde proto podrobně popsány pojmy hodnocení, zpětná vazba a sebehodnocení. Jelikož se práce týká žáků na 1. stupni, je důležité brát ohled na specifické psychologické poznatky vývoje žáků v mladším školním věku.

1. Hodnocení

Co je hodnocení? Hodnocení je každodenní součástí našeho života. Člověk si ve svém životě vybírá z různých variant a ty hodnotí. Posuzuje, co je dobré a co je špatné. Porovnává, co je lepší a co je horší. Každý výběr vychází z hodnocení. Hodnocení je dovednost, kterou není snadné se naučit. *„Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Kromě porovnávání a výběru patří k hodnocení ještě proces uspořádání. Při hodnocení nám totiž často nejde jenom o rozpoznávání „nejlepšího“, ale kromě toho potřebujeme vědět, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází. Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech.“* (Slavík, 1999, s. 16). Hodnocení souvisí s hodnotami a ty jsou měřítky hodnocení. Hodnoty vychází z hierarchie hodnot, kterou přebíráme z obecné kultury, ve které vyrůstáme a žijeme. Setkáváním s hodnocením zvnitřňujeme kulturní hodnoty okolního kulturního světa do kulturních norem, podle kterých orientujeme hodnoty našeho „já“. (Slavík, 1999, s. 15 - 22)

O hodnotách a jejich úloze ve škole v širším kontextu Slavík (1999) říká: *„Ve škole jde nejspíš především o to, aby si žák vůbec povšiml určitých hodnot, aby věděl, že některé postoje, myšlenky, činy, bytosti nebo věci mají svou jedinečnou hodnotu, aby je dokázal pojmenovat, vymezit, navykl si na ně čas od času pomyslet, zaujmout k nim osobní vztah, uvědomit si jejich možné alternativy a uvažovat o nich v širokém časovém horizontu, ve vztahu k sobě i k jiným lidem a kulturám.“* (Slavík, 1999, s. 32) Zvažovat hodnoty je tedy nejen úlohou výchovy v rodině, ale i úlohou školy. Tím se klade na učitele obrovský úkol, aby byl průvodcem žáka při zvažování hodnot a současně tím, kdo předává a

zprostředkovává to, co minulé generace předaly následujícím generacím. (Slavík, 1999, s. 32 – 33)

1.1 Vymezení pojmu školní hodnocení

Školní hodnocení je specifické hodnocení prováděné podle určitých pravidel v průběhu školního vzdělávání. Dovednost hodnocení je důležitá pro každého pedagoga, není jednoduché si tuto dovednost osvojit tak, aby byla ku prospěchu všem aktérům vzdělávacího procesu. Charakteristika a definice školního hodnocení se u různých autorů velmi liší. Podle pedagogického slovníku má hodnocení žáků tři významy. První říká: „*Hodnocení je v běžné pedagogické komunikaci sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 74) Učitel hodnotí a současně sděluje, komunikuje o jejich činnosti, sděluje svůj názor, snaží se žáka posunout, zlepšit. Druhým je: „*Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně podle klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 74) Jedná se tedy o oficiální hodnocení, které je řízeno danými pravidly. Třetím je: „*Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků se provádí pomocí testů.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 74) Toto chápu jako hodnocení, které je prováděno oficiálním testováním podle předepsaných pravidel zpravidla pověřenou organizací či firmou.

Slavík (1999) pojímá školní hodnocení velmi široce: „*Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Jinými slovy, bude nás zajímat srovnávání a rozlišování mezi „lepšími a horšími“ ve školní výuce a ve všem dění, jež se jí víceméně bezprostředně týká. Takto široké pojetí školního hodnocení má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a na její výsledky. Anebo o ní mohou do té či oné míry vypovídat, pokud jim dokážeme dobře rozumět.*“ (Slavík, 1999, s. 23) A dodává: „*Školní hodnocení je informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Školní hodnocení je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Bez zpětné vazby se neobejde žádný aktivní systém. Nejde jen o to, aby hodnocení v podobě zpětné vazby pomáhalo učitelům zlepšovat vlastní pedagogickou práci. Neméně důležité je, že učitel, jenž umí dobře*

hodnotit a rozumí svému hodnocení tak, aby je uměl bez potíží vysvětlovat, také učí své žáky dobře hodnotit.“ (Slavík, 1999, s. 15) Tato charakteristika vystihuje záběr školního hodnocení a jeho důležitost pro všechny aktéry hodnotícího procesu.

Naproti tomu G. Petty (1996) zobecňuje a říká, že: *„Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno za to, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku a osnovy – rovněž je pravda, že výsledky hodnocení nebývají dobrou předpovědí budoucího výkonu. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem též způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit.*“ (Petty, 1996, s. 343)

Jinou charakteristiku uvádí Pash (2005), který zdůrazňuje hodnocení jako systematický proces: *„Pedagogická evaluace nebo hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. Pedagogické hodnocení je systematické proto, že je to činnost připravená, organizovaná, prováděná periodicky, přičemž její výsledky jsou podrobovány revizi či opravám pomocí stanovených revizních postupů.*“ (Pash, 2005, s. 104)

Kratochvílová (2011) zdůrazňuje hodnocení jako činnost učitele v určité etapě vzdělávání: *„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby jej porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnost učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 21) Hodnocení má mít rozvíjející funkci, kterou sama Kratochvílová definovala (viz. s. 14).

Dvořáková (2008) hodnocení dává do souvislosti s charakterem vyučování a vztahuje ho k cílům: *„Podstatou hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování. Pokud je vyučování zaměřeno více na osvojování vědomostí, hodnocení se svým obsahem zaměřuje na momentální výkon žáka, na stav jeho vědomostí. Naproti tomu vyučování, které sleduje celkový rozvoj*

osobnosti žáka, hodnotí především procesální stránku, jeho úsilí. S tím souvisí bezprostředně i způsob zjišťování výsledků. Zatímco v prvním typu vyučování je základní metodou zkoušení jako nutný důsledek transmisivního pojetí vyučování zaměřeného pouze na předávání hotových poznatků, ve druhém typu vyučování, který usiluje o konstrukci žákovy poznání, je škála zjišťování výsledků pestřejší a představuje komplexní sledování práce žáka při vyučování, stálou spolupráci učitele a žáka. Hodnocení souvisí i s úrovní vztahu učitele a žáka. Jiný typ hodnocení najdeme v autoritářském typu vyučování s dominantním postavením učitele, jiný typ hodnocení ve vyučování demokratickém s partnerským vztahem učitele. V praxi však dochází obvykle k prolínání obou modelů v práci určité školy, podle specifiky daných vyučovacích předmětů, podle zaměření konkrétního učitele a dokonce i v práci jednoho učitele, v závislosti na charakteru vyučování a učební činnosti žáka.“ (Dvořáková, 2008, s. 243-244) Široce charakterizovaná definice hodnocení spojená s koncepcí vzdělávání a úrovní vztahu žáka a učitele.

Školní hodnocení nelze definovat bez širších souvislostí. Je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. Ovlivňuje učení žáků, motivaci k učení, jejich sociální vztahy, sebevědomí. Každá škola má vypracovaný systém hodnocení, který je vyjádřen v klasifikačním řádu školy a vychází z koncepce školy, z její definované filozofie a souzní s cíli školy. Systém hodnocení by měl být srozumitelný všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu. Povinnost vytvořit pravidla pro hodnocení je dána každé škole §30 a §31 zákona č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a §14 – 23 vyhlášky MŠMT ČR č. 48/2005 SB., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Podle těchto pravidel je možné žáky klasifikovat, hodnotit slovně, nebo kombinovat obě formy hodnocení.

1.2 Cíle, funkce a typy hodnocení

Co je cílem hodnocení? Proč hodnotíme? Kyriacou (1996) uvádí šest cílů, kterým může hodnocení sloužit. První cíl definuje: „*Hodnocení má být pro vás zpětnou vazbou o prospěchu žáků.*“ (Kyriacou 1996, s. 123-124) Zpětná vazba nám říká, jestli jsme dosáhli plánovaných výsledků. Hodnocením zjišťujeme nedostatky či problémy, které je třeba napravit či vyřešit v dalším vyučovacím procesu, abychom splnili cíle výuky. Druhým cílem hodnocení je: „*Hodnocení má poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.*

Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem.“ (Kyriacou 1996, s. 123-124) Zpětná vazba informuje žáky, aby si uvědomili svoje chyby, aby zjistili, co splnili a co nesplnili. Třetím cílem je, že: *„Hodnocení má žáky motivovat.*“ (Kyriacou 1996, s. 123-124) Hodnocení má pobídnout žáky k učení, k další aktivitě. Motivace může být vnější či vnitřní, případně kombinace obou. Čtvrtým cílem je, že: *„Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.*“ (Kyriacou 1996, s. 123-124) Pokud jsou záznamy pravidelné, soustavné, mohou být podkladem pro plánování výuky jednotlivých žáků i celé třídy. Jsou podkladem pro konzultace s rodiči. Pátým cílem je, že: *„Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku.*“ (Kyriacou 1996, s. 123-124) Ty pak mohou tvořit podklad pro vysvědčení, tato jednotlivá hodnocení se sumarizují a mohou tvořit součást oficiálního hodnocení. Šestáým a posledním cílem je, že *„Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Hodnocení může sloužit jako ukazatel toho, zda jsou žáci připraveni pro určitý typ dalšího učení, zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciacce, zda se projevují určité učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno efektivně si osvojit nové učivo.*“ (Kyriacou, 1996, s. 123-124)

Shrnout všechny cíle širěji můžeme tak, že hodnocení chápeme jako nástroj, který má sloužit žákovi k poznání sebe sama, k poznání mechanismů jeho metakognice a k dalšímu učení. Formulace hodnocení tedy záleží na účelu, který svým hodnocením učitel sleduje.

Vymezení funkcí hodnocení je terminologicky nejednotné a u různých autorů různé. Podle J. Slavíka (1999) podoba hodnocení a jeho důsledky, především jeho dopady na psychiku žáka charakterizují funkci hodnocení. Z těchto důvodů by učitel měl funkce hodnocení znát a přizpůsobit jim svoje hodnotící postupy. Slavík (1999) uvádí tři funkce hodnocení a tvrdí, že tyto tři *„funkce se uplatňují v každém hodnocení bez ohledu na svou formu, rozdíly jsou jenom v proporcích, v nichž se jednotlivé funkce projevují. Ve škole bývá pedagogicky prospěšné uvědomovat si a záměrně ovlivňovat proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení.*“ (Slavík, 1999, s. 18)

Funkce hodnocení uvádí Slavík (1999) tři. *„Motivační funkce hodnocení, která souvisí s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se*

týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo je hodnocen, a proto s ní v praxi není snadné zacházet. Hodnocení vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně. Poznávací funkce hodnocení souvisí především s intelektuální stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje. A třetí je konativní funkce hodnocení, která souvisí s lidskou vůlí k činu. Na konativní funkci hodnocení se ptáme otázkou po aktivitě. Odpověď závisí na tom, co mohu, co chci, co smím nebo co musím udělat, abych něco napravil, zlepšil nebo udržel na dosavadní úrovni. Hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává.“ (Slavík, 1999, s. 16 - 18)

Kratochvílová (2011) uvádí čtyři funkce hodnocení a zdůrazňuje jejich vzájemnou propojenost, vychází ze Slavíkovy terminologie, kterou rozšiřuje o rozvíjecí funkci hodnocení. Tady zdůrazňuje, že *„prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebepojetí, sebeobraz a jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žákovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a ničit.“* (Kratochvílová, 2011, s. 25)

V odborné literatuře není jednotnost v rozdělení a definování typů hodnocení. Typy hodnocení se vztahují k cíli výuky, který si vytyčíme, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu k určitému žákovi. Kratochvílová (2011) třídí typy hodnocení podle čtyř hledisek. Prvním hlediskem je zaměřenost a připravenost, tedy hodnocení bezděčné, které je spontánní, citové, provází je často gesto, mimika. Má velký vliv na sebepojetí dítěte, zvláště menší děti umí z gesta, mimiky učitele vyčíst sdělovanou informaci. Proti němu stojí hodnocení záměrné, operativní, které se používá k okamžité informaci pro dítě, co je třeba změnit, k povzbuzení. A hodnocení záměrné, formalizované, které slouží k analýze, posuzuje jak celek, tak i dílčí jevy. Druhým pohledem z hlediska procesu učení je formativní hodnocení, které je hodnocením probíhající činnosti a je průběžnou reflexí cesty k stanovenému cíli učení jak pro žáka, tak pro učitele. Poskytuje zpětnou vazbu. Umožňuje měnit strategie vyučování učitele i strategie učení žáka. Proti němu stojí hodnocení výsledku činnosti, hotovému výrobku, prezentace, úkolu. Dalším hlediskem je hledisko času, ze kterého se

odvozuje vstupní hodnocení, které slouží k vytyčení cílů a strategií výuky, dále průběžné hodnocení, které slouží k úpravě postupů učitele i žáka, a závěrečné sumativní hodnocení, které slouží k informaci o výkonu žáka. Posledním hlediskem je vztahová norma. Zde se jedná o normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu), kde je výkon žáka porovnáván s ostatními žáky, dále pak o kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu), kde se výkony žáků vztahují ke zvoleným kritériím, také hodnocení podle individuální vztahové normy, kdy posuzujeme výkon žáka k jeho předešlému výkonu. (Kratochvílová, 2011, s. 26-31)

Často se typy hodnocení uvádějí v protikladných dvojicích. C. Kyriacou (1996) uvádí jako nejdůležitější: *„Formativní versus finální (souhrnné) hodnocení; normativní versus kritériální hodnocení; Interní versus externí hodnocení; průběžné versus závěrečné hodnocení; hodnocení průběhu versus hodnocení výsledku“* (Kyriacou, 1996, s. 125).

Slavík (Slavík, 1999, s. 33 – 41) uvádí typy hodnocení také v protikladných dvojicích. Rozlišuje bezděčné a záměrné hodnocení, holistické (povšechné) a analytické, sumativní a formativní, normativní a kritériální.

Definice typů hodnocení se vztahují k cíli hodnocení, každý učitel by měl vědomě vybírat takový typ hodnocení, který k danému cíli vede.

Podrobněji dále uvádím typy hodnocení žáka, které souvisí se systematickou a plánovanou prací pedagoga vedoucí k sebehodnocení. Jedná se o záměrné hodnocení a formalizované hodnocení, hodnocení analytické, hodnocení kritériální a s ním související formativní a sumativní hodnocení.

„Záměrné hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat. Formalizované hodnocení je zafixováno do srozumitelné formy – do hodnotící zprávy -, a lze je proto pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtějším školním projevem je slovní hodnocení nebo číselné hodnocení (známkování – školní klasifikace, bodování). K hodnocení zaznamenanému formou slov, popř. známek nebo bodů se lze vracet, uvažovat o něm, poučit se z něj, pracovat s ním jako s informací“ (Slavík, 1999, s. 35)

Analytického hodnocení neposuzuje hodnocený objekt jako celek, ale hodnocení se týká vybraných dílčích vlastností hodnoceného objektu. *„Analytický přístup k hodnocení nutí posuzovatele, aby hledal co nejpriléhavější pojmy (kritéria), jimiž by vyjádřil svůj postoj.*

Tyto pojmy, jsou-li vhodně užívány, určitým způsobem zaměřují pozornost, zaostřují vnímání, vedou ke hledání souvislostí. A v neposlední řadě se je žáci mohou učit přiléhavě používat.“ (Slavík, 2006)

Více bych se chtěla zmínit o dvou typech hodnocení, které jsou vzájemně propojené. Je to kriteriální hodnocení a formativní hodnocení. Kriteriální hodnocení je součástí formativního hodnocení.

Kriteriální hodnocení je podle Slavíka (1999): „ *Hodnocení, jehož měřítkem je stupeň splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl daný úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli.*“ (Slavík, 1999, s. 182)

Kritéria hodnocení je důležité se učit vytvářet, aby dobře sloužila všem jeho uživatelům – učitelům, žákům, ale i rodičům. Tematizace kritéria má strukturu, kterou je vhodné dodržovat. Na prvním místě je název kritéria, následuje jeho popis, ve kterém je vymezena žáková kompetence tak, aby bylo možné její uplatnění rozpoznat a posoudit. Pak přichází škála, případně póly kritéria, které stanovují úroveň, které je možné dosáhnout. Tak je vymezen vzor, podle kterého se rozliší žák plně kompetentní od žáka, který danou kompetenci v rámci kritéria ještě neovládá. Tyto póly (škálu) přizpůsobujeme věku a mentální vyspělosti žáků. Toto je také omezením pro počet kritérií. Nelze žáky zahrnout velkým množstvím hodnotících kritérií. Každý žák by měl mít svůj „zápisník“ plnění kritérií, který je připraven učitelem a slouží žákovi k porozumění školnímu hodnocení. Žák má možnost se k zápisu vracet a reflektovat jej. Také slouží rodičům jako informace o školním vývoji jejich dítěte, současně se sjednocuje jazyk hodnocení učitele, žáků a rodičů. Formativní hodnocení Podle Slavíka (1999) je považováno za pedagogicky nejúčelnější nástroj školní práce.

„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 učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Informace, kterou přináší formativní hodnocení, je pokud možno pracovní úplně, to znamená, že má vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení, zejména jeho kritéria. Formativní hodnocení má dialogický charakter. To je podmínkou, aby bylo možné

hodnocenou činnost promýšlet a vyměňovat si zkušenosti. Proto formativní hodnocení má vliv na poznávací a konativní sféru žáka. Formativní hodnocení má větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, jako prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání. To má vliv i na motivační sféru hodnoceného člověka.“ (Slavík, 1999, s. 38 – 39)

Slavík (1999) se také zabývá začleněním známky do kriteriálního hodnocení. Míru hodnoty v rámci kritéria lze vymezit i číselně – známkou, bodováním nebo procentuálně. Analyzuje funkci a význam známky jako hodnotícího symbolu. *„Co činí známky natolik přitažlivé? Znamky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze. Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí ze známky nezískáme, v tom je velká slabina, ale zároveň i její síla. Nejzákladnější úlohou hodnocení v systému duševních procesů je rozlišovat hodnoty a uspořádávat vztahy člověka k nim. Hodnocení je hodnocení právě proto, že zařazuje, že vytváří pořadí objektů na pomyslné škále hodnot. Nebudeme-li žádat od školního hodnocení víc než tuto primitivní avšak klíčovou službu, nepotřebujeme nic než školní známku. Školní známka neříká více než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období. Je tedy především pomůckou paměti a jednoduchým prostředkem komunikace o míře dosažené hodnoty žákova výkonu. Znamka je běžným prostředkem komunikace mezi učitelem, žáky a jejich rodiči. V kterékoli zprávě o hodnocení musí být obsažen údaj o dosaženém stupni (míře) hodnoty. Nebude-li to číslo, bude to slovo označující míru kvality nebo jiný srozumitelný pořadový znak. I ve větě slovního hodnocení, která zdánlivě nemá nic společného s číselným pořadím, najdeme pořadové údaje – pokud je tato věta hodnocením, a nikoli nehodnotícím popisem. Znamka je nástrojem, který plně vyhovuje prazákladní podstatě hodnocení – uspořádat objekty na hodnotové škále. Aby známka nepoškozovala žáky, záleží na třech pedagogických podmínkách **SIR**. První podmínkou je sociální klima ve škole a v rodině žáka, sociální hodnotící klima, ve kterém se známka uplatňuje, tj. jak s ní zacházejí učitelé a rodiče a jaké má prožitkové důsledky pro žáka. Současně na informativnosti pedagogického hodnocení, což je kvalita hodnotící informace, která se ke známce váže, zda jí žák dobře rozumí a zda s ní dovede zacházet tak, aby svůj výkon zlepšil. Také na reflektivitě žáka i jeho učitele, na reflektivitě žáka, tj. na tom, zda*

žák je schopen strážlivě a bez úzkosti posuzovat (reflektovat) své možnosti a předem odhadnout kvalitu svého výkonu (pozor, to závisí i na věku žáka); na reflektivě učitele, tj. na tom, zda učitel citlivě vnímá a respektuje žákovo prožívání hodnocení.

Známka je zejména pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů. Výhodou známky je, že díky svým číselným vlastnostem dovoluje pohodlně srovnávat různá hodnocení mezi sebou. Na druhé straně existuje vážná námitka týkající se objektivitu známky. Za stejnými číslicemi se u známek může skrývat mnoho naprosto nesrovnatelných významů. Proto by dovednost starších žáků a učitelů zvažovat platnost a spolehlivost klasifikace a vést o ní dialog by neměla být podceňena. Zdá se, že nejvhodnějším přístupem ke známce bude uvědomit si její výhody i její limity a pokusit se stanovit postupy, které dovolí využít jejích výhod a zároveň se vyhnout nebezpečí, jež s sebou známka nese.“ (Slavík, 1999, s. 113 - 126)

Jak se vyhnout těmto nebezpečím? Slavík (1999) nabízí čtyři takové postupy. Je to formativní využití známkování, kdy se známka mění v informaci a stává se komunikačním nástrojem, který říká, v jaké fázi cesty k cíli se žák právě nachází. Známkování podle kritérií, kdy se známky se vztahují ke kritériím, a při kterých je důležité nesrovnávat žáky mezi sebou. Pak je to známkování podle individuální normy, kde popisujeme pokrok žáka. To se využívá zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Posledním je autonomní hodnocení, které proměňuje úlohu známky. Zde nehodnotí učitel, ale známka je jednou z možností, jak se může hodnotit i sám žák. (Slavík, 1999, s. 126 - 128)

1.3 Formy hodnocení

Výsledek pedagogického hodnocení bývá vyjádřen určitým způsobem - formou. Výběr této formy záleží na konkrétní situaci ve výuce, na cíli hodnocení, na typu hodnocení, ale současně i na žákovi, jeho osobnosti, věku. Volba formy hodnocení vychází z učitele, z jeho dovednosti hodnotit, jeho zkušeností. Formy hodnocení musí také vycházet z koncepce dané školy, být v souladu s jejími dokumenty, kdy pravidla hodnocení jsou součástí školního řádu. Klasifikační řád, který si každá škola vytvoří jako svůj základní dokument, pak upřesňuje formu hodnocení uplatňovaného školou, hodnotí buď klasifikací pomocí známek, slovním hodnocením či kombinací obou forem.

1.3.1 Klasifikace pomocí známek

Školní klasifikace je tradičním způsobem školního hodnocení již po staletí, je to způsob kvantitativního hodnocení. Význam pojmu klasifikace je třídění. Školní klasifikace by měla být tříděním žáků, jejich řazení do přesně definovaných skupin podle daného kritéria. Tyto skupiny jsou přesně definované v klasifikačním řádu každé školy. Skupin je pět, projevem zařazení do určité skupiny je známka. Znamky však nepojmou úroveň rozvoje všech složek žákovy osobnosti. Někteří pedagogové zpochybňují jejich objektivitu a spravedlnost, nemožnost postihnout vývoj žáka. Zámka podle nich měří žákův okamžitý výkon. Podle Číhalové a Mayera (1997): *„Klasifikace svojí desintegrační podstatou nesmírně vyhovuje diktátorským režimům. Vhodně a účelně třídí občany na schopné a neschopné. Zjednodušuje výběr schopných, tj. těch, kteří díky své přizpůsobivosti danému stavu (režimu) jsou (pro totalitu) perspektivní. Provádí selekci „jiných“ režimu nepohodlných: méně nadaných, ale také geniálních, svérázných osobností, individualit.“* (Číhalová, Mayer, 1997, s. 6)

Mnoho učitelů i rodičů ale klasifikaci známkami upřednostňuje pro její jednoduchost a čitelnost. Mnoho učitelů uvádí, že známkování je jednodušší, lze je snadno evidovat a současně učitel i rodičům umožňuje orientovat se ve výkonech žáků. Znamkování je také systémem, na který rodiče jsou zvyklí, který znají a kterému rozumí.

1.3.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je druhou oficiální formou školního hodnocení, je to způsob kvalitativního hodnocení. Podle Slavíka (1999) je: *„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Jeho odlišnost oproti klasifikaci je nápadnější u sumativního než u formativního hodnocení. Slovní hodnocení má při sumativním hodnocení před známkováním výhodu, zejména jde-li o shrnutí hodnotících poznatků za delší časové období. Informativnost slovního hodnocení závisí na tom, zda se z něj žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria.“* (Slavík, 1999, s. 129 - 130)

Slovní hodnocení umožňuje lepší informovanost žáků i jejich rodičů o výkonech žáka. Také obohacuje učitele o hlubší poznání žáka, kdy učitel slovním hodnocením popisuje dovednosti, chování, schopnosti a snahu žáka a současně si ujasňuje jednotlivé složky jeho

výkonu v určitém časovém úseku. Postihuje to, co žák zvládl, jak byl úspěšný, ale i jakými cestami k cíli došel. Také může popsat to, co se žákovi nepodařilo a současně analyzovat proč a kde se odchýlil ze správné cesty. Může nabízet i způsoby nápravy. Nevýhodou slovního hodnocení je jeho velká časová náročnost. Také se může stát, že jeho formulace bude seznamem úspěchů a zamlčí se tím dílčí neúspěchy, chyby a slovní hodnocení nám nedostatečně zformuluje celkovou stránku žáka. Formulace slovního hodnocení musí být srozumitelná pro učitele, žáky i jejich rodiče. Zvláště rodiče nejsou zvyklí dostatečně správně posuzovat slovní hodnocení. Proto mohou jeho význam zkreslit a podcenit či přecenit jeho význam. Slovní hodnocení může někdy svádět k nálepkování, zejména tehdy, kdy výkony učitel zobecňuje, posuzuje vcelku. Slovní hodnocení je dovednost, které se musí učit učitelé, žáci i rodiče. Ne každá škola slovní hodnocení do svého klasifikačního řádu zařazuje a plně využívá všech jeho možností.

1.3.3 Třídění forem hodnocení

Každý autor, který se hodnocením zabývá, uvádí ve svém přehledu různé formy hodnocení. Kratochvílová (2011) uvádí formy hodnocení v přehledném schématu a říká, že „*forma hodnocení je explicitním vyjádřením hodnocení*“ (Kratochvílová, 2011, s. 33)

Formy hodnocení podle Kratochvílové (2011) jsou jednak verbální, ta může být jak ústní, tak písemná. Další formou je nonverbální, což jsou gesta, mimika, pohyb či názor. Také to může být číselná forma, což je klasifikační stupnice, body nebo procenta. Ještě uvádí grafickou formu, což jsou obrázky, grafy, symboly a barvy. (Kratochvílová, 2011, s. 33)

Kratochvílová (2011) komentuje formy hodnocení a jejich výběr: „*Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé podoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žádném z nich nemůžeme říci, že je lepší, nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a jejich volba odpovídá stanoveným cílům. Všechny formy hodnocení se mohou prolínat a vzájemně doplňovat. Jednotlivé způsoby hodnocení mají svá pozitiva i negativa, pokud nejsou dodržovány funkce hodnocení.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 33 – 42)

Kolář a Šikulová (2007) uvádějí přehled forem hodnocení, kterých se ve škole užívá a dělí je do sedmi skupin. „*První jsou jednoduchá mimoverbální hodnocení (úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se), pak to je gesto (vyjadřující*

potěšení, nebo zamítnutí), a také dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameno). Druhou skupinou jsou jednoduchá verbální hodnocení, kterými mohou být velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...), nebo kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...). Třetí skupinou je označování žáků podle výkonnosti či chování, může to být lokace (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilého žáčka blíže k učiteli), pak také signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných – tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě). Čtvrtou skupinou je oceňování výkonů, to mohou být výstavky prací žáků (popřípadě i s žákovskými či rodičovskými komisemi), nebo pověření náročnějším úkolem, pověření méně náročnějším úkolem, nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti a pověření vedením týmu při řešení problému. Pátou skupinou je kvantitativní hodnocení, což je vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a mínusy), známka s odůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci) a procenta. Šestou skupinou jsou písemná a grafická vyjádření, sem zařadili charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu a posuzovací škály. Sedmou skupinou je slovní hodnocení, v této skupině je zařazena slovní obsahová analýza výkonu, obšírná slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující), vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...), odměna žákovi (hra na lízátko), vyznamenání žáka, tabule cti, tabule hanby, zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...), pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci, zastoupení učitele v určitých situacích (pověření), vyhlášení vítězů.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 89 - 90)

Formy hodnocení nejsou tedy jen dvě základní, klasifikace pomocí stupnice 1 - 5 a slovní hodnocení, ale je jich mnoho, mohou se kombinovat, prolínat i proměňovat v čase. Každý učitel by měl velice pečlivě tyto formy volit nejen vzhledem k učebním činnostem a výukovým strategiím, dané pedagogické situaci, ale hlavně by měl brát v úvahu žáka, jeho osobnost i věk.

2. Hodnocení a žák prvního stupně

2.1 Poznatky vývojové psychologie ve vztahu k hodnocení – mladší školní věk (6 - 8 let)

Nástup do školy je výrazný mezník v životě dítěte. Role školáka je pro dítě velice prestižní role a současně je velkou změnou jeho životního stylu. Roli školáka dokáže chápat jako součást své identity. Zvyšování nároků a jejich plnění ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Důležitý je stupeň školní zralosti a připravenosti, jsou-li jeho schopnosti a dovednosti na odpovídající úrovni. Vágnerová (1996) uvádí: *„V kognitivním vývoji školáka nelze opomenout ani rozvoj tzv. metakognice. Je to schopnost uvažovat o vlastním poznávání, resp. myšlení. Je to schopnost používat zpětnou vazbu, která pomáhá dítěti ocenit situaci i svoje vlastní možnosti a v budoucnu řešit problém efektivněji. Metakognice je definována jako „vědomosti o vlastním poznávání“. Schopnost metakognice závisí na rozvoji poznávacích procesů, je třeba se jí učit. Děti raného školního věku ještě nedovedou odhadnout, co provedly dobře a co ne, resp. Co by mohly zvládnout příště. Nepřesnost odhadu, co dítě samo zvládne, signalizuje nezralost metakognice. Metakognice má dvě složky, které zahrnují jednak sebeocenění a zhodnocení vlastních znalostí a kompetencí a ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení určitého problému, resp. pochopení nutnosti změnit strategii, pokud by původní přístup nebyl funkční.“* (Vágnerová, 1996, s. 173 – 174)

Děti tohoto věku nemají dostatek zkušeností s hodnocením a potřebují tuto zkušenost získat. Také změny strategie při řešení určitého problému nejsou tyto děti schopné, ulpívají na jednom způsobu řešení. Pro změnu strategie potřebují vedení. Socializace dítěte tohoto období probíhá v několika rolích. Je to především školák, který může zaujímat roli žáka či roli spolužáka. Role žáka je ovlivněna sociokulturní tradicí. Vágnerová (1996) říká: *„V roli žáka je obsažena nutnost přijmout autoritu učitele, který nemá takový individuálně osobní význam jako rodiče, ve vztahu k dětem ve třídě je více neutrální. Podstatnou změnou je, že dítě není v roli školáka akceptováno učitelem automaticky, bez ohledu na svoje skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro ně z větší části nové. To je důležitý impuls pro změnu sebepojetí, pro proměnu vlastní identity. Dítě bude ještě dlouho závislé na autoritách, ale již došlo natolik, že chápe souvislost mezi jejich hodnocením a svými projevy.“* (Vágnerová, 1996, s. 179) Role školáka je náročná na

osamostatnění a zodpovědnost za vlastní jednání. Vzniká potřeba jistoty a bezpečí, která se váže na osobu učitele. Vzniká tak vazba mezi učitelem a žákem, kdy je dítě ovlivnitelné a současně se cítí jistěji. Především v první třídě děti přijímají názor učitele nekriticky a bezvýhradně. Názory učitele mají pro děti větší význam, než názory spolužáků. „*Pozitivní sebevědomí může být základem identity, který umožní překonat vývojovou změnu danou uvědoměním neexistence výlučného postavení ve světě. Dítě si je postupně vytváří na základě sociální zpětné vazby: zpočátku zejména pod vlivem názoru rodičů a učitelů. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení vesměs v nezměněné podobě, protože mladší školák je nekritickým realistou. Akceptuje skutečnost bez většího zkreslování, ale zase nemá ještě tolik zkušeností a kritičnosti, aby dokázal lépe diferencovat v názorech ostatních lidí nebo je dokonce korigovat. Sebehodnocení mladšího školáka je citlivé, protože je silně závislé na mínění okolí. Dítě tohoto věku není ještě schopné názory autorit rozumově korigovat a emocionálně odolávat eventuálním výkyvům. Hodnocení rodiny má v této oblasti stále největší význam. Škola a dětská skupina představují nový faktor, který je objektivnější, ale často tvrdší. V mladším školním věku je významná kontrola učitele ve smyslu regulace chování dítěte a jeho výkonu, spojená s hodnocením. Autoregulace se rozvíjí pod vlivem hodnocení, protože dítě je většinou nějak motivováno k dosažení lepšího výsledku, který by učitel ocenil.*“ (Vágnerová, 1996, s. 181) Emocionální problém pro dítě představuje rozpor v názorech rodičů a učitele, dítě se potřebuje identifikovat jak s rodiči, tak s učitelem. Dítě potřebuje překonat svoji nejistotu vazbou a závislostí na někom, kdo mu jistotu a bezpečí zajistí. „*Základním motivem školního období je potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Potvrzení jejich kvalit ve smyslu úspěchu posiluje sebedůvěru dítěte a saturuje jeho potřebu seberealizace.*“ „*Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít různý význam. Ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem pro sebehodnocení, tedy součástí osobní identity.*“ (Vágnerová, 1996, s. 183) „*Na počátku školní docházky má úspěch i neúspěch především vztahový charakter. Dítě chce vyhovět sociálnímu očekávání, potřebuje být dobře hodnoceno. Děti se učí, aby dosáhly lepšího výsledku a udělaly tím radost rodičům i učiteli. Ocenění dospělých může uspokojovat zároveň několik dětských potřeb. Jednak jde o potřebu citového vztahu a jistoty, saturovanou potvrzením pozitivního vztahu k dítěti. Dobré hodnocení je pro ně zároveň důkazem emoční akceptace. Úspěch*

uspokojuje také potřebu seberealizace. Jakékoliv hodnocení má vliv na sebehodnocení dítěte, jestliže je pozitivní, tak zvyšuje jeho sebevědomí. Úspěch posiluje vědomí vlastní hodnoty a představuje tak určitou variantu jistoty. Jestliže není dobrý výkon oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by mohla takovou roli plnit, tato dimenze se nestane součástí osobnosti. Dítě nemá důvod lépe pracovat a selhává pro nedostatek motivace.“„Pro mladšího školáka bude důležitý i názor učitele na jednotlivé děti a ten bude bez výhrad akceptován.“.....„Třída je také referenční skupinou, se kterou je srovnáván výkon i chování dítěte. Malý školák hodnotí ostatní děti ze svého subjektivního hlediska. I v tomto směru je pro něj důležitý názor učitele.“ (Vágnerová, 1996, s. 184 – 189)

Helus (2003) v tomto období upozorňuje na: *„Zrod snaživé pracovitosti, spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí.“* (Helus, 2003, s. 64) S nástupem do školy dítě očekává úspěch, pochvalu, chce vyniknout. Je-li situace příznivá, snaživá pracovitost či činorodá usilovnost dětí s sebou přináší radost z úspěchu a současně potěšení z činnosti samé, že se jim daří činnost zvládnout. Rozvíjí se vlastnosti osobnosti jako je píle, soustředěnost, zodpovědnost za výsledky své práce. Pokud však tato činorodá usilovnost není podporována a je opakujícími se neúspěchy potlačována, může v dítěti sílit pocit méněcennosti, který se postupně může stát rysem osobnosti. Takové dítě na úkoly reaguje apaticky a může se jim začít i vyhýbat. *„Hodnocení/klasifikace se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně dosvědčuje, že je výkonově slabé, horší než druzí či než samo očekávalo.“* *„Aby k tomuto nedocházelo, je také třeba navozovat situace, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem. Sebeprezentace jim přináší pocity zadostiučinění a hrdosti, stává se motivem zvýšeného zájmu.“* (Helus, 2003, s. 65 - 66)

2.2 Poznatky vývojové psychologie ve vztahu k hodnocení – střední školní věk (9 - 11 let)

V tomto životním období není žádný významný biologický ani sociální mezník. Je to však období sociálních tlaků, které jsou vytvářeny jednak školou a jednak sociálními skupinami. Metakognice se rozvíjí. Sebeocenění a zhodnocení svých vlastních znalostí a kompetencí se zlepšuje, dítě ví, co zvládá a kde jsou jeho nedostatky, dochází ke stanovení osobního

standardu v prospěchu i chování. Svoje chování i výkon posuzuje racionálně i emocionálně a hodnocení školní práce se stává součástí jeho identity. V tomto období se mění i jeho postoj k učiteli, dítě je adaptované na školní prostředí a dosahuje určité socializační úrovně, postoj k učiteli již nemívá charakter emocionální vazby. *„Dítě respektuje sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Názor učitele má spíše význam informace, která je akceptována podle toho, v jakém vztahu k přijatým normám, zkušenosti a existujícímu sebehodnocení. Pro dítě je nejdůležitější, zda požadavek učitele odpovídá předem stanoveným pravidlům. Požadavky, které se o nich liší, považují za nespravedlivé a odmítají se podle nich řídit.“* (Vágnerová, 1996, s. 215) Dětskou identitu ovlivňují aspekty hodnocení jinými lidmi. První je emoční akceptace, která vyjadřuje, je-li dítě pro někoho žádoucí, to dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Velká je potřeba přijetí spolužáky. *„Druhým aspektem je hodnocení druhých lidí ve smyslu výkonu nebo chování, pozitivní hodnocení podporuje sebedůvěru dítěte. Hlavní význam má výkon ve škole a jeho hodnocení pomocí školních známek. Děti se snaží uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých, aby si zachovaly pozitivní sebehodnocení. Strach z nedostačivosti a neúspěšnosti je další motivační variantou, která směřuje k výkonu. Významnou informací jsou i znalosti o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává. Dětské sebehodnocení je vázáno na aktuální prožitek, a proto je dost proměnlivé.“* (Vágnerová, 1996, s. 229 – 231)

Postupně se mění představa vlastní identity. Dítě díky logické úvaze a realistickému přístupu chápe skutečnost, že je jeho pozice jiná, než předpokládalo. Přijímá roli žáka ve třídě, pomůže mu to pochopit řád školy, jeho požadavky a způsob hodnocení. *„Na konci středního věku je výkon významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty, která je součástí identity. Dobré hodnocení je výsledkem porovnání s určitou normou, kterou mohou představovat výsledky ostatních dětí nebo nějaký vnitřní standard, podle něhož dítě svůj výkon posuzuje. Vztah k výkonu může pod vlivem zkušeností získaných ve škole nabýt dvou extrémních variant. První – dítě bylo neúspěšné a proto rezignuje, ztratilo sebedůvěru, která byla potřebná k další iniciativě. Druhá – dítě projevuje nadměrné úsilí, protože se pro něj potřeba výkonu a sebeprosazení stala hlavním motivem.“* (Vágnerová, 1996, s. 234 – 235)

3. Zpětná vazba

Zpětná vazba je základem učení, proces učení je korigován pomocí zpětné vazby, bývá učitelem podávána automaticky, často spontánně v průběhu celé hodiny. Slavík (1999) definuje zpětnou vazbu jako: „*Zpětná vazba je informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti, takže vykonavatel může na podkladě zpětné vazby korigovat svou činnost vzhledem ke stanoveným cílům.*“ (Slavík, 1999, s. 186) Informace zpětné vazby jsou obousměrné. Zpětná vazba poskytuje žákovi informace od učitele o jeho procesu učení a je hodnocením jeho činnosti, pomáhá korigovat žákovo učení a může nasměřovat jeho další úsilí. Zároveň poskytuje učiteli informace o pokroku žáka a i jeho neúspěších a tím učiteli signalizuje směr, kterým se má vydat při další výuce, naznačuje výběr učebních strategií.

O vztahu školního hodnocení a zpětné vazby Slavík (1999) říká: „*Školní hodnocení je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Bez zpětné vazby se neobejde žádný aktivní systém, který se snaží dosáhnout nějakého cíle, neboť bez ní by jej brzy chyby zcela svedly ze správné cesty.*“ (Slavík, 1999, s. 15)

Krykorková (2011) říká: „*Zpětnou vazbu v pedagogickém prostředí pojímáme jako reflektující sdělení, které by mělo být apriorní součástí bezprostřední pedagogické situace. Pro efektivní a kvalitní proces učení a poznávání je poskytování zpětné vazby v systému výuky nezbytným prvkem. To znamená, že výsledek učení je závislý na kvalitě zpětné vazby.*“ (Krykorková, 2011)

Gavora (2005) říká, že zpětná vazba je v pedagogické komunikaci velmi důležitá, tedy by měla být častá. „*Učitel podává zpětnou vazbu již v průběhu žákovy odpovědi – přikyvuje, tváří se spokojeně nebo se mračí. Jestliže žák v průběhu či závěru svého projevu nedostane zpětnou vazbu, cítí se zmatený, nejistý. Žák ji potřebuje nejen při zkoušení, ale i při mnoha dalších činnostech. Musí poznat, zda je jeho postup, rychlost práce apod. správná a žádoucí. Také učitel však potřebuje od žáků zpětnou vazbu, neboť musí vědět, zda ho žáci vnímají, rozumějí výkladu nebo jsou unavení.*“ (Gavora, 2005, s. 13)

Kratochvílová (2011) o zpětné vazbě říká: „*Zpětnou vazbu vnímáme jako informaci o správnosti postupu, průběhu či výsledku, nikoliv jako posuzování kvalit žáka. Hodnocení je*

jednou z možností zpětné vazby, v níž porovnáváme předmět nebo objekt hodnocení s jiným objektem nebo normou či vzorem.“ (Kratochvílová, 2011, s. 21)

3.1 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci

Zpětná vazba je součástí pedagogické komunikace. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí: *„Zpětná vazba se dnes chápe jako korekční informace určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž mu záleží. U zpětné vazby můžeme rozlišit stránku regulativní, která umožňuje řídit žákovu činnost podle určité strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu i na konci procesu, stránku sociální, kdy žák i učitel si navzájem ujasňují své vztahy, postoje, očekávání, stránku poznávací, kdy učitel lépe poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe, pak stránku rozvojovou, kdy se žák učí zpětnou vazbu využívat, začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96)* Žáci nepotřebují zpětnou vazbu po celou dobu pedagogické komunikace. Nepotřebuje ji při jednodušších úlohách, a pokud je žák starší a zkušenější dokáže samostatně rozhodovat o vlastní činnosti. Může však dojít k situaci, kdy je žákovi poskytnuta zpětná vazba, ale on ji nedokáže využít. Je třeba, aby se žák naučil zpětnou vazbu vnímat správně a uměl s ní správně naložit. Tady velmi záleží na tom, jak žák zná a jak vnímá učitele, který mu zpětnou vazbu dává. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 98 - 99)

3.2 Podávání zpětné vazby

Podávání zpětné vazby je jednou ze základních činností učitele. Žáci ji potřebují, aby jim pomohla na jejich cestě k úspěchu. Bez zpětné vazby se učení neobejde. Zpětná vazba obsahuje hodnocení. Zpětná vazba je velmi účinným nástrojem pro seberozvíjení žáků. Hansen Čechová (2009) uvádí tři pravidla podávání zpětné vazby. Prvním pravidlem je, aby se učitel soustředil na pozorovatelné projevy chování a používal popisný jazyk. Základem podávání zpětné vazby má být popis faktů vyšlých z pozorování bez soudů a nálepek. Zároveň se má učitel vyvarovat zobecňujících formulací, zejména u vyjádření vlastností člověka. Obecné formulace mají často podobu nálepky, hodnotícího soudu, charakteristiky osoby. Proto je důležité užívat aktivních sloves a zpětnou vazbu vztahovat ke konkrétnímu výkonu. Poslední pravidlo říká, že by učitel neměl porovnávat. Porovnávání vede k nepřesnosti vyjádření a je zavádějící, zvláště pokud není jasný referenční rámec srovnávání. (Hansen Čechová, 2009, s. 15 - 19)

Kladná zpětná vazba potvrzuje žákovu správnou odpověď, záporná zpětná vazba signalizuje chybu. Pash (1998) rozšiřuje zpětnou vazbu kladnou a zápornou o zpětnou vazbu konstruktivní a destruktivní a říká: „*Kladná zpětná vazba nemusí být vždy konstruktivní. Naopak negativní zpětná vazba nemusí být vždy destruktivní, negativní zpětná vazba může obsahovat konstruktivní radu.*“ (Pash, 1998, s.369) U zpětné vazby zdůrazňuje „*citlivost na vlnový efekt, kdy odpověď jednomu žákovi je odpovědí všem žákům. Negativní reakce měla širší a hlubší efekt, než kladná reakce*“ (Pash, 1998, s. 369)

Gavora (2005) uvádí typologii reakcí učitele na správnou odpověď žáka, jednou z reakcí je akceptace odpovědi žáka, to učitel potvrdí odpověď žáka, stručně, věcně, neutrálním tónem. Může také reagovat a dát echo k odpovědi. Učitel tím potvrdí správnost žakovy odpovědi a zopakuje ji doslova nebo ji parafrázuje. Jinou reakcí je elaborace odpovědi žáka, kdy učitel žakovu odpověď doplní, prohloubí, rozvine či rozšíří. Poslední reakcí v Gavorově (2005) typologii je pochvala žáka. Učitel ocení a vyzdvihne odpověď žáka, použije přátelský, příjemný hlas, kterým ho motivuje k další činnosti. (Gavora, 2005, s. 86-87).

Mareš a Křivohlavý (1995) jako důležitou zpětnovazební činnost v komunikaci učitel – žák zdůrazňují práci s chybou. Jednotlivé činnosti při práci s chybou postupně nazývají detekcí chyby, kdy chybná činnost je zaregistrována jako chybná a učitel jednoduchým způsobem sdělí, že odpověď je nesprávná. Další fází je identifikace chyby, což je podrobnější informace o chybě, říká, jaká je její závažnost, místo výskytu, jak je chyba závažná ve srovnání s kritérii. Pak následuje interpretace chyby, kdy učitel poskytuje vysvětlení, jak k chybě došlo. Pátrá, co může být příčinou chyby, také jaké budou další činnosti učitele a žáka při opravování chyby. Poslední je korekce chyby, tehdy dochází k opravě chyby, opravuje se nejen výsledek, ale analyzuje a koriguje se postup, který k chybě vedl. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 100 – 101).

Fisher (2004) shrnuje zásady podávání zpětné vazby takto: „*Děti by neměly mít pocit, že úspěchu lze dosáhnout příliš snadno nebo že je to příliš obtížné. Měly by vědět, jaké jsou cílové normy a podle jakých kritérií by měly hodnotit svou vlastní práci a práci druhých. Chvála za jejich práci by měly být specifická a měla by se týkat postupu i výkonu; např.*

„Líbí se mi, že jsi vyzkoušel různé metody, jak dojít k výsledku; dobře jsi to udělal, protože jsi dospěl ke správné odpovědi.“ (Fischer, 2004, s. 137-138)

Účinná zpětná vazba by měla vycházet z hodnotících kritérií a měla by být podávána co nejdříve po dokončeném výkonu žáka. Možnost, jak s kritérii žáky seznámit je poskytnout jim vzor, který předvede učitel. Dobře podávaná zpětná vazba dodává žákům sebedůvěru, učí je napravovat chyby a motivuje je k lepším výkonům.

Učitel by si měl být těchto doporučení při své práci vědom, měl by nastolit vhodné klima třídy a podporovat žáky při snažení odvést kvalitní práci. Není vždy jednoduché odhadnout, kdy je třeba jaké intervence, hodnocení, aby učitel žáky pochopil a pomohl je rozvíjet.

4. Sebehodnocení

Sebehodnocení je podle vyhlášky 256/2012Sb. ze dne 29. června 2012, kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006Sb., součástí školního řádu. Škola má stanovit pravidla hodnocení žáků, které obsahují zejména zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení, a kritéria pro hodnocení. Tato pravidla mají být součástí školního řádu.

Sebehodnocení bylo a je v centru zájmu učitelů, proto najdeme v odborné literatuře množství definic a charakteristik sebehodnocení. Slavík (1999) říká: *„Autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat.“* (Slavík, 1999, s. 134)

Jedno z nejužitečnějších podává Kratochvílová (2011): *„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj. Společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na sebeobraz žáka, na utváření jeho sebepojetí a zdravého sebevědomí.“* (Kratochvílová, 2011, s. 79)

Kolář a Šikulová (2007) sebehodnocení charakterizují jako: „*Samostatnou hodnotící činnost žáků orientovanou na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci, na zaznamenávání jejich pokroků, tzn. sebehodnocení ve smyslu sebereflexe. Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sama sebe a důležitou oporou pro žáka je zároveň hodnotící činnost učitele a hodnocení spolužáků. Hodnocení vlastní práce umožňuje žákovi regulovat vlastní činnost, což ovlivňuje zároveň proces jeho učení.*“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 128)

Rakoušová (2008) nazývá sebehodnocení nejvyšší formou hodnocení, která je doplňkem oficiálních forem hodnocení daných zákonem. Charakterizuje ho jako výchovný prostředek neformálního charakteru, který se zaměřuje na průběh i výsledek školní práce, kdy dochází k odhalování chyb v práci a sebehodnocení je východiskem k odstranění chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Mělo by se stát kompetencí směřující k rozvoji autentické osobnosti. Vývoj sebehodnocení je dlouhodobý proces, který se žák musí postupně učit v souladu s jeho kognitivním vývojem, protože je to náročný myšlenkový proces. (Rakoušová, 2008)

Rakoušová (2008) vymezuje funkce sebehodnocení: „*Sebehodnocení plní funkci informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče. S tím souvisí funkce diagnostická, umožňující učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení funguje jako kontrolní mechanismus. Adekvátní sebehodnocení, pokud jsou ve vyučování využita jeho specifika, je vždy výchovným prostředkem, plní funkci formativní (výchovnou). Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale zasahuje též oblast konativní a postojořovou. Z funkcí sebehodnocení vyplývá jeho opodstatnění ve vyučování. Dříve byla v souvislosti s hodnocením zmiňována tzv. funkce rozvíjející, která se týkala v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly (funkce kontrolní). Ve*

školní praxi učitelé spatřují zcela konkrétní výhody sebehodnocení pro žáka. “ (Rakoušová, 2008)

4.1 Smysl, podmínky a problémy sebehodnocení

Výhody sebehodnocení zaznamenala Rakoušová (2008) jako zkušenosti učitelů malotřídních škol.

„Většina učitelů se shodla na tom, že při sebehodnocení žák pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí; hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání; je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu; analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření; pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení; poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu; přijímá odpovědnost za svoje učení; cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu.“ (Rakoušová, 2008)

Významným problémem sebehodnocení je jeho nerealističnost. Žáci jsou významně sebekritičtí či naopak málo sebekritičtí. Nejvýznamnějším faktorem, který žakovské sebehodnocení ovlivňuje je rodina a její vliv na vývoj sebevědomí dítěte, na vývoj jeho vlastní vnímavé účinnosti (self- efficacy). Dítě se s rodiči identifikuje, a proto přijímá jejich názor nekriticky. Podobně se identifikuje s osobou učitele. Na osobě učitele závisí, jak bude ovlivňovat a budovat žakovo sebehodnocení. (Rakoušová, 2008)

Škola, především hodnocení a sebehodnocení velice ovlivňuje „obraz sama sebe“, který si jedinec vytváří o sobě, o svých vlastnostech, svých schopnostech a svých výkonech. *„Pojem vnímaná osobní/vlastní zdatnost žáků (self-efficacy) podle A. Bandury (1986,1997) je fungování člověka výsledkem interakce mezi jeho osobnostními zvláštnostmi (poznáváním, prožíváním, „jástvím“ motivací, hodnotovým systémem), jeho jednáním a prostředím v nejširším slova smyslu. „Vnímaná vlastní zdatnost“ působí na jedincovo jednání a na prostředí, v němž žije, učí se a pracuje. Vnímaná vlastní zdatnost je zpětně ovlivňována jedincovými úspěchy a neúspěchy v jednání a také okolím jedince. Obecně lze říci, že opakované úspěchy vnímanou zdatnost posilují, zvyšují, zatímco opakované neúspěchy jí oslabují, Vnímaná osobní zdatnost konkrétně ovlivňuje: jedincův výběr úkolů*

(na co si troufne), vynakládané úsilí (jak moc se bude snažit), očekávání výsledku a vytrvalost (zde se vyplatí pokračovat, protože se výsledek nakonec měl dostavit) a kvalitu samotného výkonu. Jedinec, který o sobě nepochybuje, bude při učení postupovat jinak, než jedinec, který si nevěří.“ (Mareš, 2012, s. 13)

Mareš (2012) také uvádí pracovní definici žákovy vnímané školní zdatnosti: *„Jde o žákově přesvědčení o své zdatnosti učit se, plnit zadané úkoly na určité úrovni obtížnosti a to v měnících se situacích učení a vyučování. Toto přesvědčení se zakládá na žákově subjektivním hodnocení vlastních schopností a dovedností, na jeho dosavadních znalostech a zkušenostech, na hodnocení svých osobních vlastností a výkonových možností, které převzal od druhých lidí, na pozorování a srovnávání, jak si v úkolových situacích vedou jiní lidé, zejména jeho vrstevníci. Žákově přesvědčení vychází z toho, co žák o sobě ví z minulosti, jak si vede v současnosti a jak je orientováno do budoucnosti. Vyjadřuje jeho očekávání, jak si povede v dalších úkolových situacích; míru jeho sebedůvěry v to, co je schopen dokázat.“ (Mareš, 2012, s. 16)*

Mareš (2012) upozorňuje na nebezpečí negativního ovlivnění žákovy vnímané osobní zdatnosti a se svým týmem sestavil jedenáct doporučení pro učitele, aby s žáky poučeně rozvíjel jejich adekvátní vnímání a hodnocení vlastní zdatnosti. Jsou to tato doporučení: *„Klad'te důraz na rozvíjení dovedností, na kvalitní výsledky, nikoli na pouhé posilování sebevědomí. Postarejte se, aby žákovské interpretování vlastních úspěchů i neúspěchů jim otevíralo cestu vpřed. Zvlášt' důležité je, aby se žáci naučili správně interpretovat své neúspěchy a nepřečeňovali své úspěchy. Není účelné chránit žáky před neúspěchy, spíše je třeba, aby je učitel naučil, jak zpracovat neúspěch. Naučit je pracovat s chybou. Ved'te žáky, aby se srovnávali s modely, se vzory z řad svých vrstevníků. Učitel musí počítat s tím, že žák pozoruje úspěchy a neúspěchy svých spolužáků a v duchu se s nimi srovnává. Výsledek, kterého spolužáci dosáhli, ovlivňuje jeho vnímání vlastní zdatnosti buď pozitivně, nebo negativně. Vrstevníci fungují jako model zejména v situacích, s nimiž žák nemá mnoho osobních zkušeností. Učitel může cíleně vyvolat jako prvního žáka, o němž ví, že bude úspěšný a současně bude přijatelným modelem pro třídu. Ved'te žáky současně k tomu, aby nepřeháněli srovnávání s vrstevníky a vytvořili si svá vlastní kritéria kvality. Učitelé by měli žáky cvičit v tom, aby si vytvořili vlastní kritéria kvalitního výkonu,*

nezávislá na spolužácích. Učitel by měl rovněž žáky cvičit v tom, aby dokázali reálně hodnotit svůj výkon a nečekali jen na zpětnou vazbu od něho. Při hodnocení žáků využívejte (kromě vztahových norem) také kriteriálních norem a individuálních norem. Soutěžení, sestavování žebříčků žákovských výkonů může řadu žáků demotivovat. Při sestavování žákovských skupin pro skupinovou práci postupujte velmi citlivě. V nevhodně sestavené skupině si mohou průbojní jedinci usurpovat vedení a některé spolužáky vůbec k ničemu nepustit. V nevhodně sestavené skupině mohou schopní, ale necitliví jedinci zesměšňovat své slabší spolužáky, ironizovat jejich snahu přispět ke společné práci. Rozpoznejte strategie, jimiž se žák sám znevýhodňuje, a zasáhněte. Jde o specifické obranné strategie, jimiž se žák snaží snížit rizika, která mu hrozí při hodnocení jeho osobnostních kvalit učitelem, spolužáky či rodiči v případě, že ve výkonové situaci selže. Tyto strategie mohou být: polevování v úsilí, vymlouvání se, stanovování si malých cílů, učení se až na poslední chvíli; případně emocionální bariéry: žák je nespělý, nevěří si, dává najevo strach, úzkost. Zabraňte sebedoceňování žáků a dávejte si pozor, zda k němu sami nepřispíváte. Žák si vytváří mínění o sobě i podle hodnocení, které mu sděluje učitel. Učitelovo hodnocení nebývá určeno jenom žákovi samotnému, ale zaznívá před celou třídou, ovlivňuje tedy i žákovy spolužáky. Stanovujte žákům spíše blízké než vzdálené cíle. Vzdálené cíle mají nízkou motivační hodnotu. Pokud žák úspěšně splní několik blízkých cílů, obvykle mu to zvyšuje pocit vlastní zdatnosti. Volte spíše nepřímou, než přímou pomoc; podporujte i vzájemnou pomoc mezi žáky. Žák hodnotí svou vlastní zdatnost pro určitý typ úkolů a může dojít k závěru, že právě na tento typ úkolů nestačí. Už jenom přiznání, že na něco nestačí, může být nepříjemným zážitkem. Dalším krokem je rozhodnutí, zda vyhledat pomoc u druhých. Vyhledávání pomoci se v současnosti hodnotí jako pozitivní. Hledání pomoci svědčí o žákově zaangażovanosti na vyřešení úkolů, umožňuje mu předcházet studijním neúspěchům a posiluje šance dosáhnout lepších výsledků. Učitel by měl vědět, že vyhledávaná pomoc může mít dvě podoby. Jedna posiluje rozvoj žáka, kdy hlavní odpovědnost za výsledek zůstává na žákovi samotném. Jde o nepřímou pomoc, kdy učitel či spolužáci jenom radí, navádějí ho na řešení problému, ale podstatnou část práce musí vykonat žák sám. Druhá naopak rozvoj žáka brzdí, kdy žák přenáší odpovědnost na pomáhajícího. Jde o přímou pomoc, kdy žák chce jen hotové informace, chce ušetřit čas a úsilí; chce, aby pomáhající za něj vykonal většinu práce.

Rozvíjejte u žáků spíše orientaci na kvalitu vykonané práce, než na množství nebo na předvádění sama sebe. Tady se badatelé shodují v názoru, že se dají rozlišit přinejmenším dva typy žáků. Jeden z nich je orientován na výkony a předvádění svého „já“. Chce toho udělat co nejvíce, chce uspět v konkurenci ostatních, chce vypadat chytře. Nepouští se do úkolů, kde by mohl selhat. Druhý typ žáků je orientován na kvalitu práce. Chce se něčemu novému naučit, rozšířit své znalosti a dovednosti.“ (Mareš, 2012, s. 18 -23)

Osvojení sebehodnotících technik je postupný proces. Aby sebehodnocení mohlo probíhat, je nezbytné zajistit vhodné podmínky, dostatek času, vhodné nástroje k sebehodnocení a spolupracovat s rodiči. Kratochvílová (2012) vymezuje vhodné podmínky pro sebehodnocení a řadí mezi ně klima třídy, partnerský vztah, bezpečí a sounáležitost. Mezi učitelem a žákem by měla panovat důvěra a z ní vyplývající bezpečí pro žáka vyslovit svoje sebehodnocení, aniž by se stal terčem posměchu spolužáků. Pokud bezpečí cítí všechny děti a je vytvářeno spolupracující klima třídy, respekt k názoru ostatních, vzniká partnerský vztah, který podporuje nejenom sebehodnocení, ale i vzájemné hodnocení žáků, které se tak může stát dalším zdrojem informací pro sebehodnocení. Dále je třeba zajistit dostatek času na sebehodnocení a to je problém mnoha učitelů. Cílené, pravidelné a systematické hodnocení vyžaduje pravidelnost a dostatek času. Také je potřeba zajistit vhodné nástroje. Těmi jsou kritéria a indikátory kvality výsledku práce, které by měly být podávány popisným jazykem. Rozhodně by to mělo být porozumění cílům, proto je musí učitel jasně, srozumitelně a konkrétně sdělovat. Žáci by si měli být vědomi, že sebehodnocení není jen kritika, ale především nástroj k budování zdravého sebevědomí založeného na sebepoznání, co žák zvládá a co je potřeba změnit či doplnit. Spolupráce s rodiči může významně pomoci rozvoji sebehodnocení, proto je vhodné sebehodnocení provádět písemnou formou tak, aby byl zachycen vývoj výsledků žáka. Žákova pravidelná prezentace sebehodnocení před rodiči bude podporovat žákovu zodpovědnost za vlastní učení. (Kratochvílová, 2012, s. 32 – 33)

„Smysl sebehodnocení tkví v práci s chybou. Vždy je třeba chybu analyzovat, hledat příčinu. Dle toho je možné volit individuální přístup učitele.“ (Rakoušová, 2008)

Práce s chybou má čtyři fáze. V první fázi je důležité nalézt a uvědomit si chyby. Ve druhé fázi je třeba nalézt příčiny chyby (proč se mi daří – nedaří), Jako třetí fáze je vytvoření strategie k nápravě. Čtvrtou fází je posílení sebevědomí. (Rakoušová 2008)

„Mají-li být využity specifika sebehodnocení, pak má žákovské sebehodnocení následující atributy. Je to vymezení kritérií pro posouzení kvality žákovské práce. Poskytnutí vzoru učitelem. Průběžná reflexe pokroků v učení a chování vzhledem ke stanovenému kritériu. Formulace úrovně, na které se žák nachází na cestě k cíli. Naznačení postupu, kterým se na cestě k cíli má žák ubírat. Regulace sebehodnocení učitelem.“ (Rakoušová 2008)

Sebehodnocení je dovednost, k jeho kvalitnímu uchopení vede dlouhá cesta. Učitel, který chce žáky sebehodnocení naučit, musí vyhradit pro nácvik této dovednosti dostatek času. Je potřeba vytvořit vhodné podmínky, nejdůležitější je bezpečné klima třídy, dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Učitel musí vytvořit rámec pro sebehodnocení, ve kterém by byla srozumitelně formulována kritéria hodnocení spolu s indikátory, volit vhodné formy hodnocení a sebehodnocení, které se spolu doplňují. Důležitá je i podpora rodičů.

III. Akční učitelství výzkum

Tato forma práce byla zvolena z praktických důvodů, aby bylo možné pružně reagovat na měnící se situaci ve zkoumané skupině žáků v průběhu sledovaného období. Zároveň je důležitý přínos akčního učitelství výzkumu jak pro žáky, tak pro učitele v průběžném rozšiřování kompetencí.

1. Akční výzkum – charakteristika

Akční výzkum vznikl z potřeby propojit výzkum s praxí.

T. Janík (Janík, 2004) definuje akční výzkum jako:

„Takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí. V těchto definicích se jedním dechem hovoří o dvou aspektech. Prvním je, že někdo provádí systematickou reflexi profesních situací (zkoumá akci), tím druhým je, že se pokouší tyto situace na základě jejich poznání zlepšit (jedná). V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá zlepšovat problémy své vlastní praxe a řešit je.“ (Janík, 2004, s. 52)

Hendl (Hendl, 2012) akční výzkum charakterizuje: *„Akční výzkum usiluje o změnu stavu. Není hodnotově neutrální.“ (Hendl, 2012, s. 38) „Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Dva kroky jsou závazné. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíle změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu. Ten se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Systematické vyhledávání informací má poskytnout náměty k diskusi, která probíhá jako jejich zkoumání, problematizování a konfrontování s jinými prameny informací. Cílem je vypracování orientace, která povede k jednání v terénu. Akční výzkum je cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci; zúčastněný (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu; kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly; reflektivní – kritická reflexe procesů a výsledků je základní část každého cyklu. Aby se dosáhlo cíle, musí akční výzkum pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže. Zároveň se vyvíjí. Jeho cykly představují reakci na nové poznatky a potíže v terénu. Nové cykly pomáhají testovat a rozvíjet interpretace z předchozích cyklů.“ (Hendl, 2012, s. 136-137)*

Podle Hejlové (Hejlová, 2004): „*Jeho prvořadým smyslem je zlepšování vlastní praxe. Akční, někdy též „přirozený“, výzkum je výzkum prováděný učitelem za účelem bezprostředního zlepšení jeho praxe s konkrétní skupinou žáků, kterou současně vyučuje. Vzhledem k této povaze jsou předmětem jeho zájmu zejména procesuální charakteristiky vzdělávání zaměřené na uplatnění v práci s konkrétní skupinou v konkrétních podmínkách. „Akční výzkum v pedagogice může být nahlížen jako specifické forma pedagogického výzkumu, který reflektuje především činnostní a procesuální povahu vzdělávání, jeho proměny v čase a vzhledem k povaze skupiny, která je vzdělávána.“* (Hejlová, 2004, s. 202; 204)

Akční výzkum by se měl podle Hendla (Hendl, 2012) řídit třemi zásadami:

„*Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat při tom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy. Proces výzkumu je proces učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.“* (Hendl, 2012, s. 136)

Akční výzkum má podle Hejlové (Hejlová, 2004) čtyři hlavní účely:

„*Pomáhá identifikovat problémy a vyhledávat jejich řešení, což se může stát systémovou součástí práce učitele.*

Přispívá k vybavenosti znalostmi a teoriemi potřebnými ke zkvalitnění učitelovy praxe.

Podporuje kompetence učitele, které spočívají ve schopnosti porozumět výsledkům výzkumů, vyhodnocovat jejich významy pro svou praxi, ale také drobné výzkumy plánovat, provádět a reflektovat.

Zkvalitňovat odbornou komunikaci a spolupráci mezi učiteli.“ (Hejlová, 2004, s. 203)

Podle Hejlové (Hejlová, 2004) vyžaduje akční výzkum: „*Dovednost využívat zaměřené pozornosti, dovednost analyzovat a dovednosti využívat citlivost pro reakce v dětské skupině. Umět se dívat a používat rozum, to je laicky řečeno hlavní výhodou i kritickým místem tohoto typu výzkumu. Kritickým je zejména sbírání a uspořádávání dat a jejich interpretace. Díky zjednodušování a zjednodušujícím zobecňováním může docházet*

k posunům v interpretaci výsledků výzkumu, a tím i k chybám ve změnách samých nebo při jejich zavádění. Děje se tak tehdy, když učitel nebere v úvahu při pozorování a analýze všechny proměnné, které vstupují do hry, neboť se zaměřuje na relativně konkrétní problém v konkrétní situaci a podmínkách. Je proto smysluplné i jako pojistka proti nežádoucímu zjednodušení přijmout tu charakteristiku akčního výzkumu, která říká, že se v něm spojují postupy intelektuálního poznávání, které účelově vyžaduje věda a její struktura, a poznávání srdcem, tedy využití učitelské empatie, vhledu a intuice.“ (Hejlová, 2004, s. 201 – 202)

Fáze akčního výzkumu popisuje Janík (2004):

„Výchozí moment je problémová situace, kterou chce učitel řešit, má ji za subjektivně významnou. Pak následuje výzkum, kdy učitel získává poznatky o problému. Objevují se nápady pro akci. Další fází je akce – řešení problému. Po akci je nutná reflexe akce. Dochází k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, inovuje, zlepšuje.“ (Janík, 2004, s. 58)

2. Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanoveným cílům a k očekávaným výsledkům byly zvoleny jako vodítka následující výzkumné otázky:

- 1) Je možné dovednost sebehodnocení zlepšit analytickou zpětnou vazbou podávanou učitelem?
- 2) Zlepší se díky analytické zpětné vazbě podávané učitelem úroveň vyjadřování a obsah sebehodnocení žáka?
- 3) Je rozdíl v sebehodnocení a jeho vývoji mezi chlapci a dívkami?

3. Metody výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum prováděný akčním učitelským výzkumem, který byl realizován v průběhu čtyř let ve vlastní třídě prvního stupně základní školy s cílem postihnout vliv analytické zpětné vazby podávané učitelem k vývoji sebehodnocení žáka. Z některých fází akčního učitelského výzkumu vyplynula data, která byla zpracována postupy kvantitativního výzkumu.

Pro získávání a shromažďování dat byly využity metody pozorování, zúčastněné pozorování, analýza žákovského sebehodnocení, sebehodnotící dotazník.

4. Postup, volba etap akčního výzkumu

Akční výzkum je členěn po jednotlivých ročnících. V jednotlivých ročnících pak proběhly etapy akčního učitelského výzkumu. V několika případech bylo nutné řešit vzniklou situaci a bylo třeba přizpůsobit plán a postup výzkumu. Na konci každé etapy a na konci každého školního roku vždy proběhlo zhodnocení průběhu akčního učitelského výzkumu, získaných poznatků a reflexe za předešlé období. S ohledem na získané informace byly pak vytyčeny případné nové cíle a úkoly do další etapy.

5. Charakteristika školy a třídy

Výzkum byl realizován na sídlištní základní škole na okraji Prahy. Pro školu je charakteristický velký počet žáků - cizinců, kteří na sídlišti bydlí a stýkají se ve svých komunitách i mimo ně. Na sídlišti je malá pracovní příležitost, rodiče dojíždějí za prací do jiných částí města. Část žáků také není ze sídliště, ale z okolí hlavního města. Rodiče je ráno přivázejí a pak sami pokračují dále do centra.

Výzkum jsem realizovala od září 2013 do února 2017 ve své vlastní třídě. Žáci prošli postupně prvním, druhým, třetím a čtvrtým ročníkem. V průběhu jednotlivých ročníků se měnilo složení třídy. V prvním ročníku bylo 22 žáků, 15 chlapců a 7 dívek. Ve druhém ročníku do třídy přibyl jeden chlapec, bylo tedy ve třídě 23 žáků, 7 dívek a 16 chlapců. Ve třetím ročníku dochází ke změně, v ročníku byly čtyři třídy, v jedné však klesl počet žáků na dvanáct, proto je na začátku školního roku třída rozdělena. Do naší třídy přichází pět nových žáků (dva ze sousední zrušené třídy a tři, kteří se přistěhovali), současně tři žáci se stěhují a odchází na jinou školu. Ve třetí třídě je tedy 25 žáků, 10 dívek a 15 chlapců. Ve čtvrtém ročníku na začátku školního roku se jedna dívka stěhuje a přichází dvě dívky z jiného jazykového prostředí. Ve třídě je tedy 26 žáků, 11 dívek, 15 chlapců. Jedna z těchto dívek se v průběhu školního roku stěhuje a odchází. Ve druhém pololetí páté třídy je ve třídě 25 žáků, 8 dívek a 17 chlapců.

5.1 Školní vzdělávací program – základní dokument

Ve škole je základním dokumentem Školní vzdělávací program (ŠVP) – ŠKOLA – ZÁKLAD CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. Program byl schválen 26. 6. 2006, v platnost vstoupil 1. 9. 2006. Každoročně dochází k jeho úpravám. Je charakterizován: „Školní vzdělávací program vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a koncepce školy, která vznikla několikaletou snahou o kvalitní všeobecně zaměřené vzdělávání žáků, analýzou vlastních možností, požadavků rodičů a zájmu dětí. Snahou pedagogů naší školy je vytvořit u žáků kvalitní základ znalostí a dovedností, který by vedl k postupnému získávání klíčových kompetencí žáků. Klíčové kompetence slouží jako základ pro jejich další učení. Schopnost řešit problémy, kreativita, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat, hodnotit a kooperovat, schopnost nést odpovědnost a samostatnost prolínají celým školním vzdělávacím programem. Klíčové kompetence vybízejí k celoživotnímu vzdělávání, ale nemohou v žádném případě nahradit znalosti, mohou vést k jejich lepšímu využívání v dalším životě. Získávání klíčových kompetencí je celoživotní individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti. U žáků podporujeme schopnost svobodné tvůrčí práce, samostatného myšlení a odpovědného rozhodování. Velký důraz je kladen na chápání globálních vztahů, environmentální výchovu a uznávání základních životních a mravních hodnot.“ O hodnocení žáka hovoří ŠVP: „Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků postupuje škola v souladu s ustanoveními §51-53 školského zákona. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem chybje. Nedílnou součástí je konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil. Učitelé zejména dbají na to, aby prostřednictvím hodnocení nedocházelo k rozdělování žáků na úspěšné a neúspěšné, schopné a neschopné. Hodnocení by nemělo být zaměřeno primárně na srovnávání žáka s jeho spolužáky, mělo by se soustředit na individuální pokrok každého žáka. Hlavním cílem pedagogické práce je oslabování vnější motivace žáků, motivace prostřednictvím známek a posilování motivace vnitřní, která je podporována žákovým vlastním (sebe)hodnocením. Součástí hodnocení je i sebehodnocení dětí, jejich snahou a schopností posoudit nejen svoji práci, ale i vynaložené úsilí, osobní možnosti a rezervy. Hodnocení žáků je součástí školního řádu a probíhá

v souladu s vyhláškou 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Hodnocení žáka se vztahuje především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech (vyučovacích předmětech). Pro hodnocení žáků využíváme hodnocení pomocí klasifikace. V individuálních případech (žáci s SPU, zdravotně oslabení, s vývojovými poruchami a žáci z cizojazyčného prostředí aj.) může být hodnocení klasifikací nahrazeno slovním hodnocením, popřípadě kombinací obou typů hodnocení.“ Součástí ŠVP jsou „Pravidla pro hodnocení žáků (Klasifikační řád)“, která jsou pro moji práci zavazující. Vymezuji způsob získávání podkladů pro hodnocení, kdy: „Pedagogický pracovník podklady pro hodnocení a klasifikaci získává zejména: soustavným diagnostickým pozorováním žáků, sledováním jeho výkonů a připravenosti na vyučování, různými druhy zkoušek, kontrolními písemnými pracemi, analýzou výsledků různých činností žáků, konzultacemi s ostatními vyučujícími a podle potřeby i s pracovníky školských poradenských zařízení nebo lékaři žáka. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků pedagogickými pracovníky je jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, pedagogicky zdůvodnitelné, odborně správné a doložitelné.“ Součástí klasifikačního řádu je také upřesnění klasifikace v jednotlivých vyučovacích předmětech, v jednotlivých ročnících. Vymezuje, čím je výsledná známka utvářena, a z jakých je složena podkladů. Klasifikační řád také obsahuje zásady a pravidla pro sebehodnocení, kde se říká, že: „Žák se prostřednictvím učitelova hodnocení postupně učí, jaké jsou meze a perspektivy jeho výkonu, sféry jeho úspěchu a úspěšného uplatnění. Vyučující vytváří vhodné prostředí a příležitosti, aby žák mohl poučeně a objektivně hodnotit sebe a svou práci. Oba názory jsou průběžně konfrontovány. Učitel a žák nekonci klasifikačního období společně hodnotí průběh výkonů žáka tak, aby se shodli na výsledné známce. Autonomní hodnocení se nesmí stát prostředkem nátlaku na učitele. Cílem je ideální shoda obou hodnocení tak, aby byla pro žáka motivační do dalšího období.“ (ŠVP FZŠ)

6. První ročník

Ve své předcházející praxi jsem používala různé podoby, formy a metody hodnocení. Vždy jsem zvažovala jaké formy či metody hodnocení použít při jakých učebních činnostech, jaké použít výukové strategie, aby volba formy či metody hodnocení plnila funkce

motivační, poznávací i konativní. Vytvářeli jsme si s žáky pravidla hodnocení, sady kritérií pro jednotlivé druhy hodnocených činností. Sebehodnocení jsem ale ve výuce neměla ukotvené. Prováděli jsme ho nepravidelně, nesystematicky. Proto jsem se rozhodla sebehodnocení postupně zařadit do systému pravidelného hodnocení ve své třídě, zaměřit se na vývoj sebehodnocení a současně se zabývat tím, jak učit žáky sebehodnotit se v určitém systému, který budeme postupně hledat a vytvářet. Dále tento systém opřít o analytickou zpětnou vazbu, kterou podává učitel, a současně vytvořit důvěrné a bezpečné prostředí pro žáky.

Důležité pro moji práci bylo vytvořit takový systém, ve kterém se žákovské sebehodnocení stane jeho součástí a bude mu ku prospěchu.

6.1 Vstup do výzkumu

Ve školním roce 2013 – 2014 jsem nastoupila do první třídy jako třídní učitelka. První období v první třídě by mělo být zaměřeno na poznávání učitele s žáky, kdy se učitel zaměřuje na diagnostiku žáků, na jejich znalosti, dovednosti a návyky. Současně učitel navazuje na aktivity, které byly náplní předškolního vzdělávání a snaží se rozvíjet předpoklady pro vzdělávání v základní škole, což je hlavně rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj pozornosti, myšlení, paměti. V tomto období výrazně nastupuje do popředí motivační funkce hodnocení. Aby žák aktivity prožíval příjemně, mělo by hodnocení být pozitivní. Jak říká Kolář, Šikulová (2007): *„Pozitivní hodnocení jako hodnocení, které podporuje sebedůvěru žáka, potvrzuje jeho výkon, ubezpečuje jej v jeho schopnostech, motivuje žáka k vyššímu, kvalitnějšímu výkonu, dává mu prožít významný pocit úspěchu a vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci žáka s učitelem. Navíc pozitivní hodnocení pomáhá žákovi vytvářet i silné, příznivé sociální zázemí, sociální ohodnocení, vytváří předpoklady dobrého zařazení v kolektivu, v rodině, ve skupině i mimo školu.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 115)

Formy hodnocení, které jsem v tomto období využívala, byly především neverbální – přitakání, úsměv, palec nahoru, motivační razítka – různé obrázky zvířátek, květin a tzv. „smajlíky“ a současně jsem popisovala slovně správný výkon. Z verbálních to byly takové, které oceňovaly výkon pochvalou: „jsi šikulka“, „výborný nápad“, „skvělé“, či obdivné „páni“, „super“ apod. Zaměřovala jsem se na pozitivní momenty, nesrovnávala jsem žáky

mezi sebou, snažila jsem se oceňovat jakýkoliv přínos – snahu, pomoc druhému, výkon. Soustředila jsem se, abych naučila žáky ocenit druhého za pomoc, snahu, výkon. Klasifikaci jsem zúžila na motivační známky, bez použití celé klasifikační stupnice (zlatou jedničku – psanou zlatou barvou, velkou jedničku – psanou červenou přes celý úkol, malou jedničku, dvojku a trojku), abych alespoň částečně vyhověla klasifikačnímu řádu naší školy. Většinu klasifikovaných činností jsem komentovala slovně, snažila jsem se, aby komentář vycházel z cílů činností a z kritérií, které byly pro danou činnost vytvořeny, či z kritérií, které byly vytvořeny dříve pro typ dané činnosti. Současně jsem opakovaně žákům vysvětlovala, že známka je signál, který nám říká, jak co zvládáme. Rodiče i děti známky očekávají, a známky s vhodným komentářem, který obsahuje společně se známkou spravedlivou a vhodně sdělenou zpětnou vazbu, mohou být motivační, poznávací i konativní. Sebehodnocení jsem zařazovala postupně, pomohla mi učebnice a metodická příručka českého jazyka – Černé, Havla a Grycové – Začínáme číst a psát (2012), ve které jsou metodické pokyny k zavádění sebehodnocení obsaženy. Uvědomila jsem si, že při dřívějším sebehodnocení jsme používali výrazy: „líbilo se mi“, „povedlo se mi“, ale sebehodnocení se nevztahovalo k jasně definovanému cíli (aktivity, hodiny, týdne,...). Současně ne vždy reflektovalo kritéria definovaná pro daný úkol. Při tvorbě systému sebehodnocení jsem vycházela z možností, které poskytovala pracovní učebnice. V hodině českého jazyka při zrakové fixaci tvaru prvního písmene „O“ se rozvíjí na dvou řádcích nácviku grafomotorika. V pracovní učebnici jsou dva pokyny: PÍŠ a HODNOŤ, po napsání řádku žák označuje zelenou pastelkou jedno nejvíce povedené písmenko podtržením či zakroužkováním, pak červenou pastelkou označí jedno písmeno, které se jim povedlo nejméně. Na konci řádku je i rámeček, kam může žák napsat písmeno, jehož tvar má definovaný podle kritérií, správně. Barvy pastelek odpovídají barvám na semaforu, kdy zelená barva znamená - jeď, pokračuj, správně a červená barva znamená - stop, takhle nepokračuj. (Černá, Havel, Grycová, 2012, s. 28) Tímto postupem se fixují tvary velkých tiskacích písmen až do dvacátého týdne školního roku. Podávání analytické zpětné vazby učitelem bylo prováděno ústně, slovně vždy při činnosti. Současně byla chybujiícímu žákovi nabídnuta pomoc při nápravě chyb. Sebehodnocení probíhalo okamžitě po napsání jednoho řádku. Současně probíhala analýza chyb a jejich náprava.

6.2 První etapa – první ročník

Formulace problému:

Používaný hodnotící systém již nedostačuje potřebám. Ve třetí lekci u písmene „A“ se ve třídě objevila potřeba některých žáků formulovat kritéria správného tvaru daného písmene společně, dětským jazykem. Současně od desátého týdne při grafomotorických cvičích se začíná s nácvičkou částí psacího písma, jako je šikmá čára, ostrý obrat, dolní zátřh, horní a dolní klička, které už nejsou doprovázeny rytmickou říkankou.

Akce, řešení problému:

Před každým nácvičkou nového velkého tiskacího písmene předcházela společná chvíle, kdy se žáci před tabulí v kroužku společně snažili definovat kritéria správného tvaru daného písmene jazykem, který byl srozumitelný všem žákům. V předcházejících grafomotorických cvičích pohyb tužky po podložce doprovázela říkanka, která nyní chybí. S žáky jsem se domluvila, že říkanku nahradíme slovním popisem toho, co právě píšeme. Plynulý pohyb jsme doprovázeli slovním popisem jednotlivých částí cviku. Př. ostrý obrat – „píšeme šikmo nahoru – špička a rovně dolů“; dolní klička – „rovně dolů – klička – šikmo nahoru“. Současně jsme cviky pojmenovali odborným názvem, aby se žakovský jazyk obohatil a vznikl tak jazyk pro sebehodnocení. Na závěr jsme prováděli porovnání se vzorem tak, aby bylo jasné, že nácvička může obsahovat chybné tvary.

Výsledek a reflexe:

Odborné názvy (ostrý obrat, dolní klička) jsem používala a žáci si je postupně osvojili, stejně jako slovní popis jednotlivých částí grafomotorických cviků. Tyto vzniklé názvy jednotlivých částí cviků začali používat i při sebehodnocení tiskacích písmen v pracovní učebnici. Tím se žákům velmi obohatil jazyk sebehodnocení písmen, kdy přesně dokázali pojmenovat část písmene, kde chybovali, či kde tvar části písmene vystihli správně. Dále se žákům zvýšila sebedůvěra při psaní tiskacích písmen. Sebehodnocení probíhalo slovně a ústně.

6.3 Druhá etapa – první ročník

Výchozí stav, formulace problému:

V dalším období, které nastalo v lednu, jsme přecházeli z písanky grafomotorických cviků na písanku psacího písma. Rozhodla jsem se nabytých dovedností využít i při nácviku psaní písmen v první písance. Položila jsem si otázku, jestli mohu tyto dovednosti využít i při sebehodnocení psaného písma.

Akce, řešení problému:

Na pomoc jsem si vzala knihu Z. Křivánka a R. Wildové – Didaktika prvopočátečního čtení a psaní (1998), ve které jsou definovány znaky písma a hodnocení. *„Každý písemný projev žáka by měl být učitelem hodnocen. Učitel může využít různých forem hodnocení včetně citlivé klasifikace a slovního hodnocení. Při výuce psaní by měl být žák veden rozličnými metodami k vlastnímu hodnocení svého písařského výkonu, neboť to žákovi usnadní rozlišování a nápravu vlastních chyb. Hodnocení psaní se opírá o tzv. znaky písma, mezi kterými jsou rozlišovány kvalitativní (tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost velikosti písma, vazebnost – jednotažnost a přípojnost, sklon písma, jeho hustota a rytimizace a celková úprava psaného textu) a kvantitativní (rychlost psaní).“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 72)

Připravila jsem si kaskádu úkolů pro žáky k nácviku psacího písma. První hodinu jsme psali písmeno „e“ v písance. Na tabuli jsem si napsala třikrát velký tvar psacího písmene malé „e“ tak, aby ho mohli žáci postupně obtáhnout. Současně jsem si připravila dva velké tácy s nasypanou dětskou krupičkou k nácviku tvaru písmene. K písance jsem si připravila sebehodnotící arch, který je uveden v příloze č. 1. Ten se po vyplnění vloží do písanky a tak se stane její součástí. Ze zkušeností jsem věděla, že pro děti je obtížné přejít z grafomotorických cviků na psaní jednotlivých písmen, proto jsem se rozhodla pohyb doplnit komentářem odrážejícím dílčí fáze celkového plynulého pohybu.

V úvodu hodiny jsme si společně prohlédli tvar písmene a tento tvar jsme společně v diskusi analyzovali. Shodli jsme se, že je to: „šikmo nahoru, horní klička, rovně dolů, oblouk, šikmo nahoru“. Jeden z žáků podotkl, že je to složené z horní kličky a „toho důlku“ – jak nazval dolní zátrh. Pak si žáci obtáhli vždy po skupinách tvar písmene na tabuli, rozdělili se na dvě skupiny a každý si vyzkoušel tvar písmene napsat prstem do krupice. Tácy ležely na lavici, ve které jsem seděla a společně jsem s žáky, kteří psali do krupice, říkala: „Šikmo nahoru, klička, rovně dolu, oblouček a šikmo nahoru.“

Upozorňovala jsem je na špatný tvar a nechala je, aby si tvar zkusili vícekrát. Žáci psali do krupice s nadšením. Po nácviku v krupici jsme si připravili nové písanky a tužky, po zklidnění a za správného sezení žáci psali do písanky, první řádek společně písmenko po písmenku za deklamace vytvořeného postupu. Po skončení psaní prvního řádku jsem žákům navrhla, aby po kontrole tvaru písmenek, pokud chtějí, podtrhli na každém řádku jedno písmenko, které se jim nepovedlo červenou pastelkou, aby se do hodnocení nepočítalo. Další tři řádky každý psal samostatně. Nabídla jsem dětem pomoc, pokud by při psaní měli pocit, že se jim nedaří a pomoc potřebují. Při psaní jsem žáky obcházela a opravovala špatný úchop, špatné držení těla, polohu písanky. Pokud bylo třeba, přerušila jsem jejich psaní a nacvičovala jsem s nimi tvar písmene do vzduchu. Po skončení psaní jsme si zacvičili a žáci se ptali, kdy budu jejich psaní hodnotit. Chtěli, abych jim psaní opravila co nejdříve. Tak jsem se zeptala žáků, jestli chce někdo práci opravit, přihlásili se tři žáci. Můj stůl obklopili žáci kolem dokola a já hodnotila postupně tvar všech písmen v písance. Chybný tvar jsem přepsala jinou barvou tužky, správný tvar jsem slovně popsala a pochválila. Po skončení komentovaného hodnocení první žákyně došlo k její nečekané reakci. Výskla si a vykřikla: „Miluju psaní!“ Její radost motivovala ostatní žáky k tomu, aby požádali o hodnocení. Po opravení sešitu jsem s dětmi diskutovala o výsledné známce. Domluvili jsme se, že velká jednička bude za jeden či dva chybné tvary na třech řádcích psaní, za tři či čtyři chybné tvary bude malá jednička, za více bude dvojka. Pokud někdo tvar nedokáže správně napsat ve většině písmenek, bude mít trojku. Při hodnocení jsem brala v úvahu individuální výkon žáka. Opět jsem žákům vysvětlila, že známka nám říká, na co si máme příště dát pozor, co máme zlepšit. Pokud bylo třeba, doplnika jsem hodnocení známkou slovním komentářem pod žakovskou prací. V průběhu odpoledne jsem opravila zbývající práce. Druhý den jsem žákům představila sebehodnotící arch, kde vedle tvaru psaného písmene byly natištěny tři emotikony, které jsme si nazvali „usměváček“, „rovňásek“ a „mračoun“, který je v příloze č. 1. Jejich význam jsme si vysvětlili tak, že „usměváček“ bude znamenat, že tvar písmene žák zvládá přesně, „rovňásek“ znamená, že většina písmenek má správný tvar, ale ještě se jich několik nepovede a „mračoun“ bude znamenat, že se tvar nedaří zvládnout. V kroužku na koberci jsme si zkoušeli říkat, jaký emotikon by žáci vybrali pro svoje písmenko „e“. Hodnotící arch jsme založili za obal sešitu.

Další hodinu psaní jsme zahájili hodnocením celé opravené stránky, podle tvarů jednotlivých písmen se žáci rozhodli pro jeden z emotikonů a ten si vybarvili. Společně jsme na koberci diskutovali o tom, jestli je jejich volba odpovídající. Teprve pak jsme si představili písmenko na další stránce. Po představení písmenka jsem chtěla zdůraznit, že není neobvyklé, že se tvar nepodaří vystihnout vždy a každému, tak jsem se představila v roli žáka, kterému nejde psaní písmene „l“. Modelovala jsem dovednost, kterou jsem chtěla naučit.

Šikulová říká: „*Učitel modeluje dovednosti, které chce žáky naučit. Modelování se liší od poskytnutí vzoru v tom, že zahrnuje nejen dokonale provedený výtvar (vzor), ale ukazuje i výzvy a potíže, s nimiž se může člověk setkat, když se učí dovednost uplatnit. Ukazuje, že je přirozené, když člověk tápe a hledá, přemýšlí o dalším kroku a rozhoduje se, jak dál. Učitel žákům modeluje provádění činnosti společně se slovním komentářem (tzn. „přemýšlí nahlas“). Modelování se vztahuje i k hodnotícím a sebehodnotícím činnostem.*“ (Šikulová, 2012, s. 223)

Na tabuli jsem napsala nesprávný tvar a ptala se dětí, kde jsem udělala chybu, ve které části písmene. Okamžitě se zvedl les rukou a žáci mně vysvětlovali, kde si mám při psaní příštího písmenka dát pozor. Takhle jsme opravili několik nesprávně napsaných tvarů písmen. Napětí před psaním se odlehčilo a postupovali jsme stejně jako minule. Velice se osvědčilo po představení správného tvaru písmene moje vystoupení jako žáka, který dělá chyby. Jednak jsme si říkali, že chybu může udělat každý, ale je důležité ji najít a opravit. Také žáci rádi moje chyby opravovali správným tvarem přepsáním písmene na tabuli. Při opravování si upevňovali jazyk hodnocení. Záznam v archu sebehodnocení vycházel z opravené stránky, kdy žák dostal zpětnou vazbu o tvaru písmene, mohl hned vidět svoji chybu a zvolit odpovídající emotikon v sebehodnocení. S chybou se pracovalo přirozeně. Klasifikaci známkou jsem doplnila písemným krátkým komentářem psaným pod prací v sešitě. Struktura hodin psaní zůstala stejná do dokončení písanky v polovině března. Ve druhé písance jsem do archu sebehodnocení k hodnocení tvaru přidala hodnocení napojování písmen, které bylo novou dovedností, na kterou se zaměřila pozornost žáků při psaní. Tento arch je v příloze č. 2. Ve třetí písance jsem přidala hodnocení úpravy. Arch třetí písanky je v příloze č. 3. Na konci školního roku jsme společně v kroužku na koberci

provedli závěrečné sebehodnocení, kdy jsme hodnotili průběh nácvičku psaní. Vybírali jsme písmena, kde žáci nechybovali a písmena, která byla tzv. těžká.

Výsledek a reflexe:

Vytvořil se funkční systém postupu práce, hodnocení a sebehodnocení. S chybou se pracovalo přirozeně. Obohatil se jazyk sebehodnocení. Osvědčil se k tomu slovní doprovod - komentář psaní, kdy žáci popisovali, jakou část písmene píší. Usnadnilo jim to sebehodnocení, stalo se přesnějším. Nejvíce žáci oceňovali tu část nácvičku, kde mohli mně – učitelé - jako žáku dávat zpětnou vazbu o tvaru (napojování, úpravě) písmene a popsat chybu v určité části napsaného písmene či slova. Uvolnilo to napětí z očekávaného výkonu a žáci se méně obávali chybovat.

6.4 Třetí etapa – první ročník

Výchozí stav, formulace problému:

Žáci se sebehodnotili ve psaní, chtěla jsem rozšířit hodnocení a sebehodnocení i na jiné činnosti. Čekali nás projekty, které budou žáci řešit ve skupinách. Rozšířila jsem hodnocení o sebehodnocení podílu na skupinové práci a o hodnocení tohoto podílu spolužákem, skupinou.

Akce, řešení problému:

Pomůckou mi opět byla učebnice a metodická příručka českého jazyka – Černé, Havla a Grycové – Už čteme a píšeme sami (2012), kde ve třetí části učebnice jsou návrhy projektů i s hodnocením. Autoři k hodnocení projektů uvádějí: „*Nezbytnou fází projektové výuky je hodnocení. Tento proces se snažíme co nejvíce „zviditelnit“ a pomoci žákům v uvědomění, co se vlastně učí a jak jim to zrovna jde. Proces velmi prospívá také ke zvýšení vnitřní motivace žáka k dosažení stanovených cílů a pocitu zodpovědnosti za průběh vlastního učení. Nezbytné je, aby žáci vždy věděli, co a jakým způsobem se hodnotí. Pak by rovněž měli vždy vědět, že jejich hodnocení (sebehodnocení) se nijak nepromítne do jejich klasifikace, jejich chyba nebude potrestána, ale využita k dalšímu učení. Také se dozvědí o svém učení víc než ze známky, současně se naučí oceňovat práci druhých. Hodnocení v učebnici probíhá pomocí čtyřstupňové škály. Důvodem čtyř stupňů je snaha vyhnout se „známkování“ a záměr vyhnout se „středu“. Nejprve vždy probíhá sebehodnocení a pak je*

žák hodnocen někým jiným (spolužákem, skupinou, učitelem).“ (Černá, Havel a Grycová, 2012, s. 91)

Nejprve jsme si ve skupinách vysvětlili, jak budeme ve skupince pracovat. Pak jsme si rozdělili role. Znovu jsem modelovala situaci spolupráce ve skupině, kde jsem řešila znalost tématu (problému), plánování řešení, spolupráci podle plánu, rozdělení rolí, jak zjišťovat informace, pracovat a vytvořit závěrečný produkt. Jako poslední část byla prezentace – výstup pro ostatní spolužáky. Někdy také pro žáky sousední třídy, kteří prezentovali svoji práci zase naší třídě. Protože žáci pracovali ve skupinách, tak po prezentaci celá skupina hodnotila podíl jednotlivců na celkové práci a záznamy byly prováděny v pracovní učebnici podle pokynů pomocí čtverce, kdy žák vyplňuje čtverec rozdělený na čtvrtiny podle splnění úkolu (ano, úplně; spíš ano; spíš ne; ne, vůbec).

Výsledek a reflexe:

Hodnocení a sebehodnocení projektů se stále obohacovalo. Atmosféra hodnocení a sebehodnocení po prezentaci jednotlivých skupin byla velmi příjemná, žáci postupně dokázali nejprve vyhodnotit kladné stránky výkonu i kriticky zhodnotit to, co pokládali za nedostatek. Snažila jsem se naučit žáky, aby kritika byla konkrétní a vztahovala se k cílům projektu. Některé projekty se prezentovaly před žáky sousední třídy, to přispělo k větší sebedůvěře žáků a k radosti z ocenění práce od žáků z jiné třídy.

Výsledek a reflexe za 1. ročník:

Etapy probíhaly postupně. Byl vytvořen systém sebehodnocení psaní, který žáci velmi dobře uchopili. Pracovali na sebehodnocení pomocí symbolů (smajlíků), kterými vyjadřovali škálu hodnocení. Systém jsem vytvářela postupně. Neměla jsem zkušenosti se systémem hodnocení a sebehodnocení, informace jsem proto čerpala z odborné literatury a zkušeností některých kolegů. Protože učím na škole, kde sebehodnocení není zavedené do systému, který by byl podrobně vypracován, bylo nezbytné hledat zkušenosti u kolegů z jiných škol. V hodnocení projektů mě obohatila metodická pomoc příručky a spolupráce s kolegyní v ročníku, kdy jsme společný postup konzultovali a jednotlivé projekty si žáci našich tříd prezentovali navzájem.

7. Druhý ročník

7.1 První etapa – druhý ročník

Výchozí stav, formulace problému:

Před vstupem do druhého ročníku jsem se rozhodla pokračovat v hodnocení a sebehodnocení psaní. Předpokládala jsem, že sebehodnocení pomůže pojmenovat odlišnosti od vzorů v kvalitě písma a zlepšit kvalitu písma, nebo ji alespoň udržet. Ve druhém ročníku se kvalita písma, podle mé zkušenosti, zhoršuje, proto jsem předpokládala, že sebehodnocení by mohlo motivovat žáky k lepšímu výkonu. Měla jsem zkušenost z minulých let, že po prázdninách si žáci musí některé dovednosti oživit, proto jsem zařadila hodnocení a sebehodnocení psaní stejným způsobem jako v prvním ročníku. Pro každou písanku jsem připravila sebehodnotící archy. Ve druhém ročníku jsou pro žáky připraveny dvě písanky, každá na jedno pololetí. V prvním pololetí jsme hodnotili svoje výkony do stejných archů jako ve druhém pololetí první třídy a stejným způsobem. Arch sebehodnocení pro první pololetí je v příloze č. 4. Hodnocení a sebehodnocení probíhalo bez problémů, ale písanka neměla pomocné linky a problémem se stala velikost písma, také sklon písma. V pololetí jsem připravila dotazník, kde žák hodnotil svoje písmo za celé pololetí. Určil písmeno, které pro něj bylo snadné napsat a proč. Také určil písmeno, které naopak nebylo lehké napsat a vysvětlil proč. Zhodnotil, co se mu nedařilo, co se dařilo a co by chtěl zlepšit. Dotazníky žáci vyplnili ve škole. Obsah byl velmi pestrý. Žáci formulovali sebehodnocení přesně a výstižně, s velkou odpovědností. Nastal okamžik pro změnu v sebehodnocení. Vybarvování „smajlíků“ přestalo stačit, nastal čas se v sebehodnocení posunout.

Akce, řešení problému:

Ve druhém pololetí jsem vytvořila kritéria pro sebehodnocení psaní, které jsme si vyvěsili na stěnu třídy a podle kterých jsme psaní hodnotili a sebehodnotili. Kritéria sebehodnocení jsou v příloze č. 5. S kritérii mi pomohla opět publikace Z. Křivánka a R. Wildové: „Didaktika prvopočátečního čtení a psaní“ (Křivánek, Wildová, 1998) a publikace R. Mlčákové: „Grafomotorika a počáteční čtení“ (Mlčáková, 2009), která obsahuje velmi dobré shrnutí rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní včetně obrázkových příloh

s tvarovými prvky písmen a číslic, se sklonem písma. Ve druhém pololetí jsem také změnila sebehodnotící archy, které už neobsahovaly škálu tří „smajlíků“, ale sebehodnocení ve dvou krajních mezích – vyhovuje X nevyhovuje. Počet kritérií se zvýšil na pět. Byl to: tvar písmen, napojování písmen a úprava – to už jsme znali. Rozšíření bylo o velikost písma, protože v nové písance chyběly pomocné linky, o které se písmeno opře a žák přes tuto linku nepíše. Dalším kritériem byl sklon písma, protože někteří žáci při zvýšené rychlosti písma měli problém se správným a uvolněným sezením a z toho vyplývající nepohodou při psaní, což se odrazilo v poposedávání a problémech se sklonem písma. Soustředili jsme se při přípravě na tato kritéria.

Opět jsem využila modelování, které se osvědčilo v prvním ročníku. Ve třídě u tabule jsem představovala žáka, který chybuje v psaní, a žáci mi dávali připomínky, v kterém kvalitativním znaku chybí, jak to mohu zlepšit. Sebehodnotící arch byl rozdělený na dvě poloviny, kde levá měla prostor pro zápis hodnocení k „usměváčkovi“ čili pro zápis kritérií, která byla splněna. V pravé polovině byl „mračoun“ s prostorem pro hodnocení hůře splněných či nesplněných kritérií. Sebehodnocení jsem kombinovala s hodnocením spolužákem. Sebehodnotící arch je v příloze č. 6.

Výsledek a reflexe:

Sebehodnocení žáci zvládli, písmo se zhoršilo. Z minulých let jsem věděla, že se kvalita písma ve druhé třídě vždy zhoršila, zvláště ve druhém pololetí, a u jednotlivých žáků se začínal tvořit jejich rukopis. Můj předpoklad, že sebehodnocení bude žáky motivovat ke zlepšení kvality písma, se bohužel nepotvrdila. Tvar písmen i další kvalitativní znaky byly zvládnuty. V diskusi s kolegyní ze sousední třídy jsme se rozhodly, že psaní budeme v příštím školním roce (ve třetím ročníku) vyučovat bez speciálních písanek.

7.2 Druhá etapa – druhý ročník

Výchozí stav, formulace problému:

Na začátku druhé třídy jsem řešila zavedení sebehodnocení pro všechny předměty a činnosti ve vyučování. Současně jsem na náslechové hodinách u paní učitelky Mgr. Jany Kopecké ze ZŠ Kunratice seznámila s jejím týdenním plánem, který mě zaujal. Spojení obsahu učiva, které se má v daném týdnu probrat, cíle činností v jednotlivých předmětech

spolu se sebehodnocením, záznam domácích úkolů a informace o akcích školy a třídy na jednom místě mi přišlo velmi praktické.

Týdenní plán je v některých školách součástí života třídy. Je to list, který připravuje třídní učitel pro své žáky. Na jednom místě se nalézá několik důležitých věcí. Jeho součástí se stala tabulka s obsahem plánovaného učiva, tabulka pro zápis domácího úkolu, tabulka s cíli v jednotlivých předmětech se čtyřstupňovou škálou pro sebehodnocení i s indikátory kvality a několik prázdných řádků pro zápis toho, v čem byl žák podle jeho sebehodnocení v daném týdnu úspěšný a v čem byl neúspěšný.

Od týdenního plánu, a především od každotýdenního sebehodnocení v něm, jsem očekávala postupné upevnění sebehodnocení jako dovednosti, která může posunout žáka k uvědomování si svých silných (i slabých) stránek, z kterých může čerpat svoji sebedůvěru. Rozhodla jsem se proto zavést tuto pomůcku, které zároveň usnadňuje záznam sebehodnocení žáků, také ve své třídě.

Akce, řešení problému:

Seznámila jsem se s články P. Škramlíka (2006) a D. Trojovské (2008) o jejich zkušenostech s týdenním plánem.

Škramlík (2006) o svém týdenním plánu říká: „*Se svým týdenním plánem pracuji na prvním stupni již od první třídy. Informuje děti, informuje rodiče, pomáhá učiteli rozvrhnout výuku na celý týden, příp. provázat mezipředmětové vztahy. Začátek týdne, kdy „ladíme atmosféru“, pomáhá plán motivovat k učivu, protože děti ví, na co se těšit, co se bude dít. Naopak vypracování týdenního plánu poslední hodinu v pátek ukončuje a hodnotí. Na víkend si odnesou děti list domů, pochlubit se, jak pracovaly a ke kontrole rodičům. Ti mají informaci o práci žáka za týden, mohou se ptát, vědí, co procvičovat. Listy se zakládají do portfolia žáka. Učiteli pomáhají vidět žáka za delší období, sledovat jeho vývoj a usnadňují vypracování slovního hodnocení. Plán lze využít k sebehodnocení. Po vypracování plánu je nutné najít čas na rozhovor v kroužku. Kdo chce, přečte, co se mu líbilo, koho potěšil nebo vysvětlí, proč hodnotil učitele negativně nebo pozitivně. Plán pomáhá učiteli vnímat, jak se žák oceňuje a usnadňuje mu následné hodnocení. Rodičům při kontrole napoví, jak žák vnímal své úspěchy a neúspěchy, má možnost na základě*

otázek rozebrat sebehodnocení dítěte. Žák se učí hodnotit sebe, i spolužáky a učitele.“
(Škramlík, 2006)

Vytvořila jsem týdenní plán, který jsem si upravila pro potřeby svojí třídy a začali jsme ho používat. V první řadě to jsou informace o dění v daném týdnu, koná-li se nějaká akce, co mimořádného budou žáci potřebovat. Obsahuje také přehled učiva v daném týdnu s odkazem na stránky a cvičení v učebnici, kde se mohou informovat rodiče nemocných žáků. Je tam místo pro seznam úkolů na daný týden v přehledu pro jednotlivé dny. Součástí týdenního plánu je tabulka pro sebehodnocení žáků. Je zde uveden konkrétní vzdělávací cíl týdne v daném předmětu a žák se k jeho splnění vyjadřuje určitým stupněm jeho zvládnutí. Každý žák se také vyjádří ke své práci, kterou považuje v daném týdnu za nejlepší – „Tento týden se mi povedlo?“, „Co se mi podařilo?“ „Z čeho mám radost?“ Druhá otázka, na kterou by měl odpovědět je: „Ještě mi dělá potíže:“ „Co se mi nedaří,“ – informace pro učitele o nižší míře zvládnutí učiva či o jeho nezvládnutí, což je signál (zpětná vazba) pro učitele k opakování a procvičování. Týdenní plán pro druhý ročník je v příloze č. 7. Takto připravený týdenní plán jsem vložila do desek spolu s informací pro rodiče, kde jsem jim vysvětlila, jak budeme týdenní plán používat a poprosila je o spolupráci.

S týdenním plánem jsme pracovali společně vždy v pátek poslední hodinu, kdy si žáci rozdali svoje týdenní práce, které byly mnou ohodnocené, a společně jsme si je procházeli, připomínali kritéria a pomocí obrázkové škály si žáci zaznamenávali plnění týdenních cílů. Poté si z prací vybrali to, co se jim v daném týdnu nejvíce povedlo a také to, co se žákům nepovedlo a pokud chtěli, zapsali to na volné linky pod týdenní cíle. Nad týdenními pracemi žáci diskutovali o jejich zvládnutí a doplňovali svá sebehodnocení. Svě práce spolu s týdenním plánem si žáci odnesli na víkend domů, kde si s rodiči vše prošli, rodiče byli informováni o práci v daném týdnu a o žakovském hodnocení jejího zvládnutí žáky.

V pondělí první hodinu pak žáci společně sdíleli své sebehodnocení a seznámili se s novým týdenním plánem. Učitel tak podrobně plánoval rozložení učiva do daného týdne společně s vzdělávacími cíli. Po vyplnění byl týdenní plán zdrojem informací pro učitele o míře zvládnutí učiva žáky.

Týdenní plán si žáci nosili denně ze školy domů, měli v něm zapsaný domácí úkol. V případě nemoci žáka v něm měli učivo naplánované na daný týden, rodiče věděli, co ve škole dělali. Ve třináctém týdnu jsem přidala k plnění týdenních cílů ještě hodnocení učitelem, které jsem pro časovou náročnost nestíhala, současně bylo zdvojením již jednou hodnocené práce. Záznam o hodnocení byl v povinném notýsku, také u vykonané práce, kterou dostali žáci na víkend k sebehodnocení, proto jsem od záznamu v týdenním plánu ustoupila. Ve druhém pololetí jsem postupně zápis sebehodnocení začala více přenechávat dětem. V pátek jsme si vždy shrnuli, co bylo cílem a co budou sebehodnotit. Práci za celý týden si vzali domů, aby si ji mohli před hodnocením projít a zapsat sebehodnocení. Zkusila jsem v dalších týdnech přidat hodnocení rodiči, ale rodičům to nevyhovovalo, preferovali společné procházení úloh a sebehodnocení žáků, proto jsem od hodnocení rodiči upustila. V pololetí a na konci školního roku jsme provedli sebehodnocení, kde se žáci vyjadřovali k tomu, co se naučili či v čem ještě chybují z českého jazyka, matematiky, co je bavilo, co je nebavilo a jestli pracují raději sami či ve skupině. Na konci školního roku se k sebehodnocení dětí vyjadřovali i rodiče.

Výsledek, reflexe:

Sebehodnocení jako součást týdenního plánu se osvědčilo, protože bylo přehledné, přínosné pro žáky, jejich rodiče i pro mne jako učitele. Téměř všichni rodiče odevzdali závěrečný dotazník a všem rodičům, kteří dotazník odevzdali, vyhovovala forma týdenního plánu. V sebehodnocení vyjmenované cíle považovali za srozumitelné a konstatovali, že většina dětí sebehodnocení pomocí symbolů zvládalo. Jeden velmi úspěšný žák sebehodnocení vyplňoval samostatně, ostatní společně s rodiči. Všichni rodiče napsali, že týdenní plán využívali k diskusi o úspěších i neúspěších ve škole v daném týdnu.

Výsledek a reflexe za druhý ročník:

Obě etapy ve druhém ročníku probíhaly současně.

Sebehodnocení psaní ve druhém pololetí druhé třídy podle kritérií a se zápisem kvalitativního znaku písma do kolonky sebehodnotícího listu s „usměváčkem“ či „mračounem“ bylo časově náročnější, ale žáci sebehodnocení zvládali velmi dobře. Přestože přesně věděli, kde je jejich slabina a kde je silná stránka při psaní, kvalita písma

se nezlepšila. V dalších letech bych sebehodnocení psaní zakomponovala do týdenního plánu, určitě bych využila již vytvořenou tabuli kvalitativních znaků psacího písma.

Sebehodnocení v týdenním plánu v mnohém splnilo moje očekávání. V závěrečném sebehodnocení žáci většinou objektivně popsali, v čem byli úspěšní, co zvládli i to co nezvládli. Rodiče většinou souhlasili s názory žáků. Sebehodnocení rozhodně ještě není u mých žáků významnou dovedností, ale za školní rok udělali velký pokrok. Většina žáků chybu nepovažuje za něco nepatřičného, hodného odsouzení, ale dokáží o ní diskutovat mezi sebou, říci si o radu a poradit druhému. Týdenní plán se sebehodnocením je pro učitele přehledný, dává mu rychlou zpětnou vazbu o vnímaných úspěších i potížích žáka.

8. Třetí ročník

8.1 První etapa – třetí ročník

Výchozí stav, formulace problému:

Ve třetím ročníku jsme pokračovali ve vytváření týdenního plánu, jehož součástí bylo i sebehodnocení. Sebehodnocení jako splnění týdenního cíle v jednotlivých předmětech podle daných kritérií a sebehodnocení, kde žák jednak vyzdvihne činnost, kterou zvládl nejlépe v daném týdnu a současně činnost, ve které se mu nedařilo a chtěl by ji zmínit (nemusí), aby se ještě procvičila, či znovu probrala. Ke kolonce „Ještě mi dělá potíže“, jsem přidala dva řádky a uvedla jsem je: „Jak to mohu změnit:“ K ujasnění postupu při nápravě. Vyplňování obou kolonek jsem modelovala v roli žáka, později jsme o možnosti nápravy – změny diskutovali. Diskusi jsem vyvolávala otázkou: „Uměl by někdo poradit?“ Počítala jsem, že vyplňování těchto řádků budeme postupně modelovat. Upevňování sebehodnocení jako dovednosti, která žáka bude posouvat v jeho rozvoji, jsem si určila jako úkol pro třetí ročník.

Došlo však k události, která změnila přístup celé třídy i můj k dosavadnímu hodnocení. Ve druhé polovině září jsem si všimla, že část nadprůměrných žáků nepracuje při některých činnostech, nediskutují o řešení, jsou bez zájmu při prezentaci řešení. Šlo především o ty činnosti, které byly zapisovány na mazací tabulku, současně nebyly hodnoceny známkou. Nebyly to však úlohy, které by byly jen jednoduché pro nadprůměrné žáky. Nejprve jsem si vytipovala, o které žáky se jedná. Byla to skupina chlapců, kteří neseděli při skupinové

práci společně, ale přátelili se spolu. Ve skupině nebyla žádná dívka. Při diskusi poslední hodinu v pátek při hodnocení jsem se zeptala, proč se jejich přístup tolik změnil. Postupně jsem se dozvěděla, že otec jednoho z těchto žáků se před nimi pravděpodobně vyjádřil, že pokud není úloha, činnost hodnocena známkou, není důležitá. Chlapci o tom spolu několikrát diskutovali a problém si zjednodušili na konstatování, že co není hodnocené známkou, není důležité, a co není důležité, není třeba udělat. Jako argument uváděli, že dospěli také pracují jenom za peníze. Vystal pro mě obrovský problém, jak změnit jejich uvažování, jak vysvětlit, aby přijali úlohy bez klasifikace známkou jako důležité. Jak jim proměnit známku z cíle učení na zpětnou vazbu, která by je nasměrovala k sebereflexi.

Akce a řešení problému:

Uvědomila jsem si, že nastane období vysvětlování. V uvolněné atmosféře hodiny výtvarné výchovy jsem podnítila diskusi o známce. Od první třídy jsme si říkali, že známka by pro nás měl být signál, měla by k nám mluvit o tom, co jsme zvládli a jak jsme to zvládli. Formulovala jsem kritéria hodnocení, diskutovali jsme o řešení úloh, sdíleli jsme různá řešení, která navrhovatelé vysvětlovali ostatním. Prováděli jsme opravu chybného řešení, vždy jsem se snažila eliminovat vnímání horší známky jako selhání. Začalo vysvětlování, proč některé úlohy učitel známkuje, proč některé úlohy hodnoceny známkou nejsou. Rozebírali jsme úlohy k procvičení a úlohy ke kontrole naučeného, úlohy opakovací. Vysvětlovala jsem jim znovu systém hodnocení a i jak mi zpětně pomáhá jejich sebehodnocení, domnívala jsem se, že systém znají a pracujeme v něm s porozuměním. Díky vysvětlování se otupily hrany vyhocené prvotní diskusí. Když jsem hledala radu u kolegyň, jedna lakonicky poznamenala: „Tak jim známkuj všechno!“ Společně jsme se s kolegyněmi zasmály, ale nápad jsem druhý den předložila dětem. Vysvětlila jsem jim, že si nevím rady, jak situaci řešit a tohle by mohlo být řešení. Diskuse o tom, kdy a co hodnotit známkou byla velice zajímavá. Jak hodnotit nové, neprocvičené učivo, známkovat či neznámkovat domácí úkoly? Někomu pomáhají s úkoly rodiče, někdo je řeší sám. Co úkoly žáků – cizinců, jejichž rodiče česky umí hůře než jejich děti a nemohou jim pomoci? Jak to bude se sdíleným řešením? Jak se skupinovou prací? Když jeden vymyslí část a druhý zbytek? Nabídla jsem žákům i možnost neznámkovat, jen opravit chyby. To se nelíbilo, nikdo se nechtěl vzdát možných jedniček. Po několika diskusích v průběhu

několika dnů jsme došli k řešení. Vrátime se k původnímu schématu hodnocení známkou. Což znamenalo, že neprocvičené, nové učivo se nebude klasifikovat známkou a současně i neznámkovanou práci je nutné vypracovat, zkontrolovat a vysvětlit chyby. Problém se úplně nevyřešil a narážela jsem na něj celý podzim, proto jsem se rozhodla zasvětit do něj rodiče. Nejprve jsem je požádala o pomoc písemnou formou, kdy jsem jim vysvětlila situaci a na nejbližších třídních schůzkách jsem s nimi celou věc znovu prodiskutovala. Rodiče se do vysvětlování a podpory systému hodnocení zapojili. Uvědomila jsem si, že v současné době je velice rozpolcený vztah ke klasifikaci známkou. Zaujala mě kniha R. Čapka: *Moderní didaktika* (Čapek, 2015), která říká: *„Jestliže hovořím o hodnocení, výraznou převahu má ve školním prostředí klasifikace známkou. Znamka je ve škole upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu a lehce dostupnou informační hodnotu pro žáky i rodiče. Informuje i osoby, které stojí vně vztahů ve třídě (zaměstnavatel), plní tak funkci dokladu výkonu a výsledku zkoušek a současně se stává prostředkem ke sdělování a předávání těchto výsledků dále. Význam známky je pro učitele vícevrstevný a představuje možnost sebekriticky zaujmout stanoviska k odvedené práci ve vyučování. Většina učitelů považuje hodnocení za jednu z nejméně snadných a oblíbených činností ve škole. Učitel se navíc potýká s vědomím rozporuplného významu známkování. Výzkumy ukazují, že pokud žáci ke svým známkám slyší i slovní hodnocení, vnímají celé hodnocení pozitivněji a chápou jeho užitečnost. S faktem, že známky jsou pro žáky velmi důležité a jsou pro ně měřítkem úspěchu, můžeme oprávněně konstatovat, že známky mají daleko větší význam, když jsou žákům vysvětleny. V českých školách se ale s klasifikací nepracuje kvalitně. Učitelé se pasují do role soudců, kteří pouze poměřují známkou školní výkony žáků. Normování a škatulkování pak označují za „spravedlnost“ a „objektivitu“. Ale žáci s rostoucím věkem stále ve větších procentech odmítají hodnocení učitelů jako nespravedlivé a neobjektivní. Klasifikace postupně pro žáka ztrácí svůj smysl, protože učitelům nevěří. Špatné známky posilují špatné postoje k předmětu a vzdělávání.“* (Čapek, 2015, s. 496 – 597)

Čapek (2015) také velice podrobně vyjmenovává hlavní nedostatky hodnocení klasifikování známkou. Problém vidí v tom, že učitel nedokáže postihnout, co vlastně známka hodnotí. Učitelé kladou na známku až příliš velký důraz. Tady si myslím, že v současnosti rodiče na známku kladou mnohem větší důraz než učitelé. Učitelé podle

Čapka (2015) známkováním nevhodně trestají chyby žáků. Říká tomu „skok na chybu“, kdy všechny chyby musí být nalezeny učitelem a známka se snižuje, za chybu trest? Chyba je součástí učení. Dalším argumentem Čapka (Čapek, 2015) je, že učitel využívá k hodnocení pouze formální příležitosti, žák tedy ví, kdy se připravit a jindy nepracuje. (Čapek, 2015, s. 496 – 499)

Nad tímto argumentem jsem se velmi zamýšlela. Moji žáci vědí, která práce bude hodnocena známkou dopředu, ale problém, kdy nepracovali, se objevil jen při samostatné práci, nikdy ne ve skupinové práci či práci ve dvojici. Důvodem k nečinnosti byl také pocit zbytečně konané práce – práce bez odměny. Je tedy potřeba více zdůvodňovat a oceňovat žákovskou práci? Zaměřila jsem se tedy na důslednější kontrolu vykonané práce v rámci třídy, především na použití ocenění při kontrole správnosti. Používala jsem výrazy: „Děkuji ti za tvůj názor.“ „Oceňuji tvoje řešení.“ Více pracovat s chybou, hledat možnosti, jak ji použít jako něco, co je třeba vysvětlit, co nám pomůže najít cestu k řešení. Pokud na úloze žák nebude pracovat, domluvit se s ním a vysvětlit mu důležitost dané úlohy. Přemýšlela jsem o tom, že pokud úlohu nevypracuje ve škole, mohl by ji udělat doma. Hodně jsme o možnostech diskutovali. Vyskytl se i argument, že by nebylo férové, kdyby někdo nepracoval a jiný práci odvedl.

„Hodnotit lze dobře i špatně, ale technika hodnocení na to nemá tak zásadní vliv jako filozofie hodnocení, kterou učitel vyznává. Připravit žáky o známky je chybou, která indikuje nekompetentnost učitele s nimi vhodně a pro žáky suportivně zacházet..... Suportivní hodnocení je filozofie, která využívá rozmanité způsoby: známky, slovní hodnocení, diplomy, certifikáty, věcné odměny, pochvaly apod., ale dbá na to, aby hodnotící procesy pracovaly podporujícím způsobem.“ (Čapek, 2015, s. 496 – 500)

Výsledek a reflexe:

Žáci opět pracovali i na úkolech, které nebyly hodnoceny známkou. K diskusím o klasifikaci a známkách došlo ještě několikrát ve školním roce. Střídala se období, kdy se žáci vraceli k tématu důležitosti známky. Došlo ke změně klimatu ve třídě. Žáci byli otevřenější, častěji jsme diskutovali o chybách, které žáci dělali, o hodnocení i sebehodnocení. Častěji žáci v diskusích používali slovo spravedlivý, férový, při sebehodnocení i vzájemném hodnocení. Časté diskuse pomohly i sebehodnocení žáků, byla

přesnější. V dotazníku pro rodiče většina rodičů uvedla, že sebehodnocení, které vyplňovaly děti, využívali k diskusi o úspěších a neúspěších v daném týdnu a také sloužilo k rekapitulaci učiva v daném týdnu. Jedna maminka napsala, že její dcera měla problém s formulací, jak může změnit to, co jí dělá potíže. Pro mě bylo důležité, že otevřenost a diskuse měly vliv na společné řešení problému. Asi bych zdůraznila význam společného řešení problému žáky, rodiči i učitelem. Analýza sebehodnocení v průběhu roku mi pomohla při přípravě na vyučování, s volbou výukových strategií mnohem více než ve druhém ročníku, pro vyšší náročnost obsahu učiva ve třetím ročníku.

9. Čtvrtý ročník

9.1 První etapa – čtvrtý ročník

Výchozí stav, formulace problému:

Ve čtvrtém ročníku jsme v práci s týdenním plánem, jehož součástí bylo sebehodnocení, pokračovali. Chtěla jsem se věnovat jazyku sebehodnocení. V kolonce „Tento týden se mi povedlo:“ a v kolonce „Ještě mi dělá potíže:“ někteří žáci používali název činnosti či předmětu (čeština, diktát) místo obsahu učiva (vyjm. slova po B, úlohy s dědou Lesoněm). Sebehodnocení některých žáků bylo povrchní, rychle zpracované. Také v odpovědích „Jak to mohu změnit“ se objevovaly výroky: „Budu se víc učit.“ či „Naučím se to.“ Sebehodnocení ztrácelo svou informativní a formativní funkci.

Na podzim jsme opět ve třídě řešili hodnocení známkou. Tentokrát se problém týkal dopadu horší známky na to, jak budou reagovat rodiče. Postupné opakování vyjmenovaných slov bylo pro několik žáků problematické, podcenili opakování a hodnocení známkou pro ně nebylo příjemné. Obávali se reakcí rodičů. Rozpoutala se diskuse o vnímání známky ve třídě a v rodině. Padaly věty: „No, ve škole se ze špatné známky nic nedělá, chyby si vysvětlíme, ale doma je špatná známka problém, naši se zlobí!“, nebo odsuzující: „Rodiče nezajímá, co umím, koukají jen na známky.“ Ale také: „Naši se na mě za špatnou známku nezlobí, ale musím se učit to, co jsem neuměla a nesmím dělat nic jiného.“ Musela jsem se rodičů zastat. Pomohla jsem si příběhy z vlastního života. Vyprávěla jsem, že když jsem byla malá holka, a prožívala jsem podobné pocity, kdy jsem měla dojem, že rodiče zajímají jenom známky. Také jsem

vyprávěla příběh, kdy jsem už byla matka, a moje vlastní děti přinesly ze školy špatnou známku, jak jsem reagovala, proč mě to trápilo. Vysvětlovala jsem, že je rodiče mají velmi rádi, záleží jim na jejich úspěšnosti ve škole. Špatná známka je trápí, protože rodičům na dětech záleží. Někteří žáci říkali, že rodiče chtějí, aby měli dobré známky a v příštím školním roce dělali zkoušky na osmiletá gymnázia.

Akce, řešení problému:

Aktuální problém se známkami a očekáváním rodičů jsme řešili besedou. Žáci diskutovali o tom, co je trápí a sdíleli svoje názory. Když jsem dostala slovo, mluvila jsem z role matky, že bych se ráda od svých dětí dozvěděla, co je trápí a ráda bych se s nimi domluvila na řešení problému. Snažila jsem se nasměrovat žáky k tomu, aby se rodičům svěřili, co je trápí a současně, aby žáci pochopili postoj rodičů. Vyjasnili jsme si, že by bylo vhodné o problémech hovořit především doma s rodiči. Jak by žáci mohli plnit rodičovská očekávání, současně jak by jim v tom rodiče mohli pomoci.

S jazykem sebehodnocení jsem začala pracovat cíleněji. Věnovali jsme se mu více v pátek poslední hodinu. Častěji jsem modelovala sebehodnocení v roli žáka, snažila jsem se zdůraznit význam konkrétního popisu úspěchu či problému k uvědomění si silných či slabých stránek a uvědomění si snadnějšího výběru cesty k nápravě problému.

Výsledek a reflexe:

Na problém známek a očekáváním rodičů jsme narazili ještě několikrát. Stále jsem žákům doporučovala obrátit se na rodiče. Ze zkušenosti jsem věděla, že ve čtvrtém a pátém ročníku se očekávání rodičů zvyšuje s blížícími se možnostmi přechodu na osmiletá gymnázia a s blížícím se termínem zkoušek. Konflikt mezi očekáváním rodičů a známkami představujícími výkon dítěte v tomto období přetrvává, není možné ho zcela vyřešit a to se odráží na vztahu k některým činnostem ve výuce, včetně přístupu k sebehodnocení.

S písemným sebehodnocením v týdenním plánu v části škálované problém nebyl, ale v části kde se žáci vyjadřovali ke svým silným a slabým stránkám se rychlé, povrchní sebehodnocení u některých žáků objevovalo opakovaně. Pro mě to znamenalo najít takový postup, který by žáci považovali za přínosný.

9.1 Druhá etapa – čtvrtý ročník

Výchozí stav, formulace problému

Při diskusi o podobě týdenního plánu vyplynulo, že někteří žáci by rádi změnili jeho části. Nevyhovovalo jim znění posledního indikátoru kvality ve škále pro sebehodnocení, přáli si zmenšit tabulku pro zápis domácích úkolů, původní je zbytečně velká. Já jsem se rozhodla přidat do sebehodnocení dva řádky na hodnocení chování.

Akce, řešení problému:

Změna v indikátoru kvality proběhla v diskusi. V současném sebehodnocení bylo: „Mám nedostatky, bez pomoci nezvládám.“ Odehrála se zajímavá diskuse, kdy se řešilo, že poslední indikátor vlastně není poslední, že může být ještě hůře. Na to někteří žáci oponovali, že o probraném učivu nikdo nemůže říci, že o něm téměř nic neví. Někteří žáci navrhli změnit na: „Nerozumím, nechápu, nevím si rady, bez pomoci nezvládám.“ Na této formulaci jsme se shodli. Řádky pro sebehodnocení chování jsem vysvětlila tak, že si žáci hodně pomáhají a je dobré zmínit, že jsou ke spolužákům vstřícní, mohou tak ohodnotit svoji pomoc.

Výsledek a reflexe:

Text posledního indikátoru jsem v týdenním plánu upravila podle dohody. Přidala jsem dva řádky pro ohodnocení vlastního chování. Partnerský přístup k diskusi žáci ocenili.

Výsledek a reflexe za první pololetí čtvrtého ročníku:

Ve čtvrtém ročníku došlo k proměně vnímání sebehodnocení žáky. To se stávalo povrchnější a málo vypovídající. Je nutné pro další období hledat nové strategie pro sebehodnocení.

10. Zpracování dat, která vyplynula z akčního učitelského výzkumu

V průběhu jednotlivých etap akčního výzkumu se podařilo nasbírat velké množství dat, která jsou obsažena v týdenních plánech, dotaznících a souborech hodnocení. Data obsahují sebehodnotící výroky žáku v podobě odpovědí na otevřené otázky, hodnocení

rodičů ve formě otevřených odpovědí a dále také žákovské sebehodnocení výukových cílů v jednotlivých předmětech v podobě odpovědí na škálované otázky.

Pro další, podrobnější, analýzu jsem si vybrala 12 žáků, jedná se o čtyři dívky a osm chlapců. Složení dívek a chlapců odpovídá poměru složení dívek a chlapců ve třídě (1:2) v současné době. Protože se jedná o dlouhodobý výzkum, vybírala jsem tak, aby byly žáky naší třídy od prvního ročníku, přiřadila jsem jednoho žáka, který nastoupil do naší třídy ve druhém ročníku. Z výzkumu jsem vyloučila období od druhého pololetí čtvrté třídy do pololetí páté třídy, protože v této době byl žákem třídy chlapec, od jehož zákonných zástupců nemám souhlas s prováděním výzkumu.

Díky skutečnosti, že byl již od 2. ročníku zaveden týdenní plán, který obsahoval kromě jiného také sebehodnocení v jednotlivých předmětech za poslední období v podobě uzavřených škálovaných otázek, bylo možné vyzkoušet uplatnění statistického zpracování těchto odpovědí (Hendl, 2009).

10.1 Způsob vyhodnocování:

V následujících odstavcích je vynášena hodnota, která je nadále stručně označována jako „Rozdíl hodnocení“ případně „Rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením učitele“.

Postup získávání této hodnoty je následující: vypočte se rozdíl mezi průměrným, víceméně objektivním, hodnocením učitele (známky), vypočítaným jako vážený průměr z klasifikace učitele v jednotlivých předmětech a průměrným subjektivním sebehodnocením, které bylo zjištěno z odpovědí na škálované otázky v dotazníku pro žáky (týdenním plánu), kde tato hodnota byla převedena na číslo odpovídající známce v klasifikaci.

Pokud je hodnota rozdílu kladná, je možné říci, že se žák hodnotí lépe, než odpovídá objektivnímu hodnocení, tj. nadhodnocuje svůj výkon. Obdobně pokud je hodnota rozdílu záporná, žák se hodnotí hůře oproti objektivnímu hodnocení, tj. podhodnocuje svůj výkon.

Byly vypočteny týdenní průměry, jelikož i dotazníky se sebehodnocením byly vyplňovány s týdenním opakováním.

Z pohledu interpretace takto získaných hodnot je vhodné zdůraznit, že je k datům potřeba přistupovat obezřetně, smysl má data porovnávat v podstatě pouze tak, že se relativně porovná stejné období mezi žáky navzájem, a nebo jeden předmět u jednoho žáka/žákyňe

pro různá období. Výsledné hodnoty totiž velmi záleží na tom, jakým způsobem byla původní odpovědi přiřazena odpovídající hodnota známky.

10.2 Analýza dat z 1. a 2. ročníku (psaní)

Na konci druhého ročníku se objevila domněnka, že existuje náznak rozdílu mezi výsledky sebehodnocení chlapců a dívek. Průměrné hodnoty za celý rok pro dívky a pro chlapce (rozíl hodnocení učitele a sebehodnocení ze psaní) jsou v tabulce 1. Je zde vidět, že průměrná hodnota je v obou ročnících pro dívky menší.

Tabulka 1: Průměrná hodnota za ročník rozdílu hodnocení učitele a sebehodnocení žáka/žákyně, předmět psaní, za 1. a 2. ročník, pro dívky a chlapce

| | Dívky | Chlapci |
|----------|--------------|----------------|
| 1.ročník | -0,17 | 0,00 |
| 2.ročník | -0,29 | -0,03 |

zdroj: vlastní zpracování

Podrobné výsledky za jednotlivé měsíce zobrazené v grafech jsou pak v příloze 10 na obrázcích 1 až 12, část (a) resp. (b). Tabulka č. 2 obsahuje průměrné údaje pro jednotlivé žáky. Je patrné, že takto získané hodnoty mají poměrně velký rozptyl (což ukazuje hodnota standardní odchylky), takže pro statisticky významnější výsledek by bylo třeba zpracovat data z mnohem většího souboru žáků a žákyň.

Tabulka 2: Průměrná hodnota za ročník rozdílu hodnocení učitele a sebehodnocení žáka/žákyně, předmět psaní, za 1. a 2. ročník, pro jednotlivé žáky ze sledované skupiny

| Psaní | | | | |
|--------------|----------------------------------|---|----------------------------------|---|
| Žák/Žákyně | 1.ročník | | 2.ročník | |
| | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl |
| Dívka 1 | -0,12 | 0,12 | -0,40 | 0,34 |
| Dívka 2 | -0,18 | 0,17 | -0,48 | 0,49 |
| Dívka 3 | 0,00 | 0,02 | 0,17 | 0,31 |
| Dívka 4 | -0,37 | 0,25 | -0,48 | 0,34 |
| Chlapec 1 | | | -0,18 | 0,21 |
| Chlapec 2 | -0,07 | 0,22 | -0,07 | 0,18 |
| Chlapec 3 | 0,06 | 0,40 | -0,52 | 0,47 |
| Chlapec 4 | 0,07 | 0,33 | 0,00 | 0,60 |
| Chlapec 5 | 0,10 | 0,18 | 0,22 | 0,44 |
| Chlapec 6 | -0,17 | 0,25 | 0,21 | 0,28 |
| Chlapec 7 | 0,03 | 0,22 | 0,09 | 0,46 |
| Chlapec 8 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

zdroj: vlastní zpracování

10.3 Analýza dat z 2., 3. a 4. ročníku (matematika a český jazyk)

Zjištění, že se v sebehodnocení liší přístup dívek a chlapců (dívky se mají tendenci podhodnocovat pro ti chlapcům) mi přišlo zajímavé, a proto jsem se rozhodla pokračovat v analýze podobným způsobem i v dalších ročnících. Zaměřila jsem se dále především na český jazyk a matematiku jako na hlavní předměty ve výuce.

Získaná úspěšnost sebehodnocení vyjádřená rozdíly mezi sebehodnocením žáků a hodnocením učitele v 2. až 4. ročníku z předmětů matematika a český jazyk je shrnuta v tabulce 3. Pro informaci je zde také uvedena průměrná známka hodnocení učitelem, kterou lze do jisté míry považovat za objektivní zhodnocení výkonu žáka. Je vidět, že ve zkoumaném souboru jsou zastoupeni žáci a žákyně s rozdílným prospěchem.

Tabulka 3: Přehled průměrné hodnoty rozdílu hodnocení učitele a sebehodnocení žáka/žákyně, pro předměty matematika a český jazyk, za 2., 3. a 4. ročník, pro jednotlivé žáky ze sledované skupiny. U žáků je také uvedena hodnota průměrné známky klasifikace v daném období

| Matematika | | | | | | | | | |
|-------------------|-----------------|----------------------------------|---|-----------------|----------------------------------|---|-----------------|----------------------------------|---|
| Žák/Žákyně | 2.ročník | | | 3.ročník | | | 4.ročník | | |
| | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl |
| Dívka 1 | 1,18 | -0,46 | 0,67 | 1,60 | 0,13 | 0,53 | 1,46 | -0,45 | 0,56 |
| Dívka 2 | 1,61 | 0,03 | 0,42 | 1,60 | 0,20 | 0,81 | 1,70 | 0,18 | 0,40 |
| Dívka 3 | 1,98 | -0,10 | 0,44 | 1,45 | -0,85 | 0,58 | 2,04 | -0,33 | 0,54 |
| Dívka 4 | 1,50 | -0,66 | 0,57 | 1,65 | -0,56 | 0,55 | 1,99 | -0,09 | 0,49 |
| Chlapec 1 | 1,24 | -0,15 | 0,41 | 1,17 | -0,32 | 0,47 | 1,27 | -0,13 | 0,44 |
| Chlapec 2 | 1,41 | 0,12 | 0,51 | 1,63 | 0,35 | 0,40 | 1,98 | 0,70 | 0,50 |
| Chlapec 3 | 1,73 | -0,27 | 0,31 | 2,70 | 0,42 | 0,65 | 3,23 | 0,84 | 0,69 |
| Chlapec 4 | 1,51 | -0,14 | 0,75 | 1,53 | 0,01 | 0,50 | 1,47 | 0,14 | 0,46 |
| Chlapec 5 | 1,32 | -0,25 | 0,34 | 1,36 | -0,11 | 0,32 | 1,71 | 0,28 | 0,52 |
| Chlapec 6 | 1,46 | 0,18 | 0,21 | 1,35 | -0,21 | 0,45 | 1,80 | -0,03 | 0,50 |
| Chlapec 7 | 1,80 | 0,38 | 0,54 | 1,34 | -0,10 | 0,59 | 1,57 | 0,03 | 0,48 |
| Chlapec 8 | 1,05 | 0,05 | 0,10 | 1,00 | 0,02 | 0,03 | 1,00 | 0,03 | 0,06 |

| Český jazyk | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------|----------------------------------|---|-----------------|----------------------------------|---|-----------------|----------------------------------|---|
| Žák/Žákyně | 2.ročník | | | 3.ročník | | | 4.ročník | | |
| | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl | průměrná známka | průměrný rozdíl mezi hodnoceními | standardní odchylka pro průměrný rozdíl |
| Dívka 1 | 1,37 | -0,17 | 0,57 | 1,74 | -0,30 | 0,55 | 2,12 | -0,21 | 0,64 |
| Dívka 2 | 1,24 | -0,32 | 0,51 | 1,32 | -0,23 | 0,41 | 1,48 | -0,24 | 0,53 |
| Dívka 3 | 2,24 | -0,03 | 0,85 | 2,00 | -0,39 | 0,34 | 2,34 | -0,19 | 0,52 |
| Dívka 4 | 1,54 | -0,73 | 0,35 | 2,14 | -0,48 | 0,53 | 2,68 | 0,21 | 0,74 |
| Chlapec 1 | 1,39 | -0,14 | 0,44 | 1,40 | -0,22 | 0,69 | 1,42 | -0,10 | 0,21 |
| Chlapec 2 | 1,30 | 0,01 | 0,31 | 1,73 | 0,28 | 0,50 | 1,93 | 0,16 | 0,77 |
| Chlapec 3 | 1,66 | -0,03 | 0,66 | 2,51 | -0,02 | 0,87 | 3,22 | 1,10 | 0,76 |
| Chlapec 4 | 1,29 | -0,10 | 0,37 | 1,34 | -0,05 | 0,43 | 1,42 | 0,20 | 0,37 |
| Chlapec 5 | 1,82 | 0,31 | 0,98 | 1,60 | 0,22 | 0,44 | 1,71 | 0,54 | 0,46 |
| Chlapec 6 | 2,45 | 0,48 | 0,66 | 2,54 | 0,49 | 0,54 | 2,81 | 0,46 | 0,97 |
| Chlapec 7 | 1,44 | 0,18 | 0,52 | 1,43 | -0,17 | 0,33 | 1,59 | 0,15 | 0,48 |
| Chlapec 8 | 1,00 | -0,02 | 0,05 | 1,00 | 0,02 | 0,04 | 1,00 | 0,01 | 0,02 |

zdroj: vlastní zpracování

V tabulce 3 jsou uvedeny roční průměry rozdílu hodnocení. Podrobnější průběh zjištěného rozdílu (po měsících) je zobrazen v grafech na obrázcích 1 až 12, části c) a d) v příloze 10.

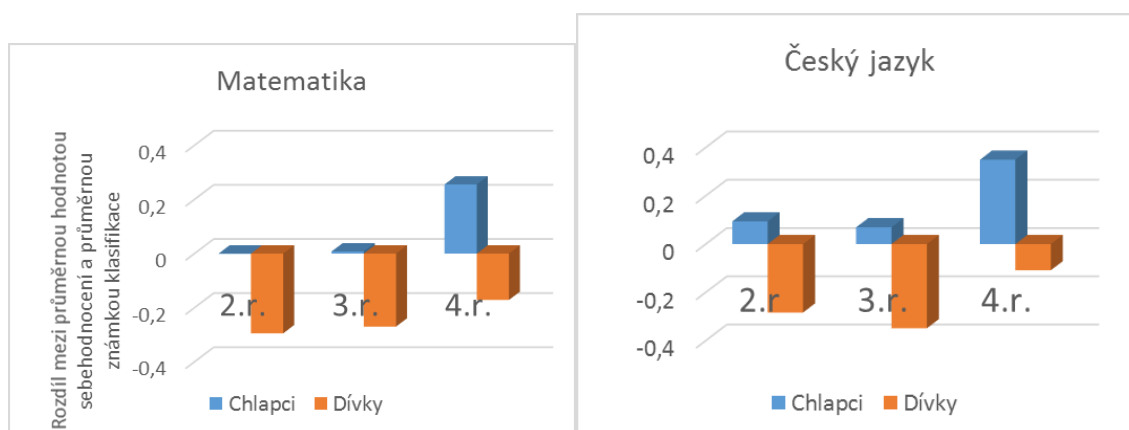
Pokud se podíváme na vývoj sebehodnocení zvoleného žáka či žákyně v různých ročnících, je zajímavé, že u několika žáků a žákyně dochází k tomu, že se rozdíl sebehodnocení a hodnocení učitele zvyšuje, tj. nadhodnocují se, respektive roste jejich sebedůvěra ve své výkony. Toto se týká např. chlapce 3 (viz obrázek č. 7, příloha 10) a dívky 4 (viz obrázek č. 4, příloha 10).

Je patrné, že zjištěné hodnoty opět vykazují poměrně velké kolísání. Pro získání statisticky významných závěrů by bylo nezbytné sledovat mnohem větší soubor žáků a žákyně.

10.4 Rozdíl v sebehodnocení dívek a chlapců

Už z průběžné analýzy předchozích výsledků byl patrný náznak, že se v sebehodnocení objevuje systematický rozdíl mezi chlapci a dívkami. Tato skutečnost se potvrdila i ve výsledcích srovnání sebehodnocení z 2. až 4. ročníku. Dívky se obecně mají tendenci podceňovat vzhledem k dosaženým výsledkům v porovnání s chlapci. Tato skutečnost se potvrdila také dále, pokud se vezmou v úvahu průměry rozdílů mezi hodnoceními pro všechny chlapce a všechny dívky. Výsledek je zobrazen na obrázku č. 1. (obrázku odpovídá tabulka č. 4). V každém ročníku a v obou sledovaných předmětech (český jazyk, matematika) se dívky hodnotí hůře oproti chlapcům.

Obrázek 1: Porovnání celkového ročního průměrného rozdílu v sebehodnocení a hodnocení učitelem pro chlapce a dívky z předmětů matematika a český jazyk ve 2., 3. a 4. ročníku



Tabulka 4: Přehled rozdílu ročního průměrného hodnocení pro dívky a chlapce z matematiky a českého jazyka, 2. až 4. ročník

| Předmět, ročník | Chlapci | Dívky |
|-----------------|---------|-------|
| Matematika 2.r | 0,00 | -0,29 |
| Matematika 3.r | 0,01 | -0,27 |
| Matematika 4.r | 0,26 | -0,17 |
| Český jazyk 2.r | 0,09 | -0,28 |
| Český jazyk 3.r | 0,07 | -0,35 |
| Český jazyk 4.r | 0,35 | -0,11 |

zdroj: vlastní zpracování

Ze stejného obrázku je vidět ještě náznak tendence zvyšování průměrného stupně sebehodnocení žáků ve vyšších ročnících (tj. žáci se sebehodnotí lépe, směřují k nadhodnocování). Zejména ve 4. ročníku je velký skok v míře rozdílu mezi sebehodnocením a klasifikačním hodnocením učitele. To se dá vysvětlit z velké části rostoucí sebedůvěrou žáků a žákyň.

11. Vyhodnocení informací o sebehodnocení jednotlivých žáků

Jedním z cílů bylo postihnout úroveň vyjadřování a obsah sebehodnocení žáka. Můj předpoklad byl, že úroveň vyjadřování i obsah sebehodnocení se bude zlepšovat. Zvyšující se trend se však ve čtvrtém ročníku obrátil. Pro ilustraci jsem vybrala závěrečná hodnocení několika žáků a žákyň, z druhého, třetího a čtvrtého ročníku. V ukázkách je patrné výrazné zlepšení mezi druhým a třetím ročníkem. Jejich sebehodnocení je většinou ve větách. Pouze u dívky č. 3 můžeme pozorovat kratší věty, ve kterých je obsah učiva zredukovaný v některých položkách (přepisy, diktáty).

1) Dívka č. 2

2. ročník

ČJ – Co jsem se naučila a co umím dobře: „Rozdělím slovo na konci řádku.“

Kde chybuji: „Nikde.“;

MA – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Výstaviště, hra sova, cyklotrasy, násobilkové obdélníky, oblékáme krychli, krychlové stavby, krokování. Letos se mi podařila matematika, umím ji dobře a mám z toho radost*“

Kde chybují: „*Autobus, děda Lesoň, slovní úlohy, neposedové, hadi*“.

3. ročník

ČJ – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Nejvíc se mi povedly slovesa, podstatná jména, číslovky a citoslovce. Ve slovesech mi jde hlavně určovat osobu, číslo a čas. U podstatných jmen mi jde nejlíp určit rod a číslo. Číslovky jsou lehký a citoslovce, tam se říkají nebo vyjadřují pocity.*“

Kde chybují: „*Nejde mi u podstatných jmen určovat pád. U sloves infinitiv a nejdou mi moc vyjmenovaná slova. Český jazyk mi moc nejde, ale už se v něm lepším.*“

MA – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Děda Lesoň, výstaviště, hadi, násobení, rodokmen, sčítací trojúhelníky – vlastně všechno.*“

Kde chybují: „*Vlastně vůbec nic.*“

4. ročník

Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Nejvíce se mi podařila angličtina. Mám z ní obrovskou radost. Sice v ní dělám drobné chyby, ale jinak z ní mám obrovskou radost.*“

Co se mi nedaří, co chci zlepšit: „*V češtině se mi nedařily slovní druhy. Ale naučila jsem se je, ale dělám chyby v příslovcích a předložkách, jinak je vše dobré.*“

2) Dívka č. 3 - dívka s IVP

2. ročník

ČJ – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Jde mi abeceda. Umím měkké a tvrdé slabiky.*“

Kde chybují: „*Moc mi nejdou diktáty a přepisy.*“

MA – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Násobilkové obdélníky a povedlo se mi násobení 10, protože násobky jsou 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100.*“

Kde chybují: „*Nejde mi autobus.*“

3. ročník

ČJ – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Psaní ú,ů. Vyjmenovaná slova po „L“. Podstatná jména, slovesa. Slova příbuzná, skloňování.*“

Kde chybují: „*Nejdou mi diktáty, slovní druhy, infinitiv, vyjmenovaná slova po „V“. Skladební dvojice.*“

MA – Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Děda Lesoň, pavučiny, výstaviště, neposedové, hadi, krokování, součtové trojúhelníky.*“

Kde chybují: „*Nic.*“

4. ročník

Co jsem se naučila a co umím dobře: „*Nejvíce se mi dařila geometrie.*“

Co se mi nedaří, co chci zlepšit: „*Přepis a diktáty.*“

3) Chlapec č. 4

2. ročník

ČJ – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Vyjmenuji čtyři slova protikladná. Umím vyjmenovat slovní druhy a rozlišit y/i po tvrdých a měkkých souhláskách. Rád čtu.*“

Kde chybují: „*Nedaří se mi udržet výšku a sklon písma.*“

MA – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Naučil jsem se výstaviště.*“

Kde chybují: „*Asi žádná chyba.*“

3. ročník

ČJ – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Naučil jsem se vyjmenovaná slova, slovní druhy, kořen, příponu, předponu, pády, skloňování, časování, skladbu. Už to umím dobře.*“

Kde chybují: „*Nechybuju vůbec s výjimkou pravopisu. Chci zlepšit svoje písmo.*“

MA – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*V matematice jsem se naučil dělat slovní úlohy, vývojový diagram, barevné trojice, cyklotrasy, dvoupodlažní výstaviště.*“

Kde chybují: „*Nejdou mi vůbec algebrogramy.*“

4. ročník

Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Letos se mi podařilo naučit se shodu podmětu s přísudkem. Umím dobře vyjmenovaná slova. Mám radost z pokroku v učení.*“

Co se mi nedaří, co chci zlepšit: „*Zatím se mi nedaří násobit a dělit rychleji. Chtěl bych se zlepšit v rýsování v geometrii.*“

4) Chlapec č. 8

2. ročník

ČJ – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Umím abecedu. Rozdělím slova na konci řádku. Vyjmenuji tvrdé a měkké slabiky.*“

Kde chybují: „*Všechno mi jde.*“

MA – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Umím krokovat, výstaviště, pavučiny, součtové trojúhelníky Umím dobře násobit, pomáhám kamarádům vysvětlit, čemu nerozumí. Umím dobře n.*“

Kde chybují: „*Všechno mi jde. Chtěl bych si doma začít víc číst.*“

3. ročník

ČJ – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Poznám kořen slova. Řeknu ke slovům slova příbuzná. Napíšu a zdůvodním psaní ú a ů. Vyjmenuji a napíši vyjmenovaná slova a slova s nimi příbuzná. Také umím skloňovat podstatná jména a časovat slovesa.*“

Kde chybují: „*Myslím si, že mi jde všechno.*“

MA – Co jsem se naučil a co umím dobře: „*Jde mi dobře výstaviště. Umím pracovat s geodeskou a vytvářet geometrické útvary. Jdou mi hadi. Umím písemně násobit sčítat a odčítat. Jdou mi mřížové body. Umím a jdou mi sousedé.*“

Kde chybují: „*V matematice mi jde všechno, jen mě nebaví algebrogramy, protože byly nudné a dlouhé.*“

4. ročník

Co jsem se naučil a co umím dobře: „*V matematice se mi nejvíce dařily klasické počty a slovní úlohy. V češtině doplňovačky, v přírodovědě věda o vesmíru a převádění jednotek.*“

Co se mi nedaří, co chci zlepšit: „*Někdy se mi nedaří pohybové hry v TV.*“

12. Shrnutí výsledků akčního výzkumu

Akční výzkum přinesl zkušenost se zaváděním sebehodnocení u žáků I. stupně pro třídní učitelku. Žáci prostřednictvím sebehodnocení získali reálnější pohled na svoje kompetence, znalosti a dovednosti. Pravidelným sebehodnocením si žáci obohatili slovní zásobu, snadněji a lépe hovořili o svých znalostech a dovednostech, což bylo potvrzeno v prvním ročníku při výuce psaní, v dalších ročnících při formulaci úspěchů i neúspěchů v týdenním plánu a při formulaci závěrečného hodnocení na závěr každého školního roku. V tomto případě se potvrdilo, že dovednost sebehodnocení je možné zlepšovat zpětnou vazbou podávanou učitelem.

Předpoklad, že sebehodnocení a s ním pojmenování kvalitativních chyb v písmu, bude žáky motivovat ke zlepšení písma, se potvrdil částečně, převážně v prvním ročníku. Ve druhém ročníku se kvalita písma zhoršila. Což odpovídá zkušenosti z minulosti, že kvalita písma se s věkem zhoršuje a to i u dětí, které se sebehodnocení nevěnují. Přestože přesně žáci věděli, kde je jejich slabina a kde je silná stránka při psaní, kvalita písma se zhoršila. Obdobná změna v kvalitě písma ve druhém ročníku byla pozorována i v jiné třídě, kde nebyl prováděn akční učitelský výzkum sebehodnocení. Přisuzuji to změně ve vnímání úlohy psaní vlastní rukou ve společnosti a potřebou zrychlení psaní.

Týdenní plán zahrnující sebehodnotící prvky jako vhodná pomůcka pro žáky, rodiče i učitele se osvědčil. První část sebehodnocení v týdenním plánu s tabulkou, ve které žáci vybarvovali emotikony či prázdná políčka, které tvořily indikátory kvality (škálu), byla pro žáky srozumitelná a dobře uchopitelná. Tato forma záznamu byla přehledná a snadno tak sloužila jako zpětná vazba pro učitele. Jako významnou zpětnou vazbou pro učitele i rodiče byla druhá část sebehodnocení, kde se žáci vyjadřovali k svým úspěchům a neúspěchům. Využití této druhé části k dobrovolné sebe prezentaci významně přispělo k dobrému klimatu třídy, kdy žáci sdíleli svoje radosti i problémy a nabízeli si vzájemně pomoc při řešení problémů.

Ve třetím ročníku se nejvýrazněji začal projevovat problém s vnímáním důležitosti známkových činností oproti neznámkováným. Někteří žáci vyhodnotili neznámkové úlohy za nedůležité a jejich řešení nevěnovali dostatek pozornosti, někteří neznámkové

úlohy přestali plnit. Při prvním řešení se podařilo problém vyřešit, ale rozpor ve vnímání funkce známky v žácích zůstal. Od té doby bylo nutné tento problém řešit opakovaně, vždy po určité době ovšem nabyl zpět na intenzitě. Tento problém byl řešen pomocí diskuse, úplně vyřešen však nebyl, objevoval se i ve čtvrtém ročníku.

Ve čtvrtém ročníku se vyskytl problém s podávaným výkonem žáků a jeho ohodnocením známkou a očekáváním rodičů. Někteří žáci se cítili tímto rozporem stresováni. Tuto skutečnost jsme řešili diskusí a vzájemným sdílením pocitů. Současně bylo žákům doporučeno, že problém je nutné řešit i s rodiči. Významnou změnou ve čtvrtém ročníku bylo zjednodušení obsahu sebehodnotících výroků v týdenním plánu, které se stávaly u některých žáků povrchnější a méně vypovídající. Tento problém se řešil diskusí o důležitosti sebehodnocení a současně modelováním situací, při kterém jsem v roli žáka opakovaně prováděla hodnocení silných i slabých stránek svého výkonu. Nevyřešil se však úplně.

Statistickou analýzou sebehodnotících odpovědí v dotaznících se ukázalo, že v rámci vybraných skupin dívek a chlapců je pozorovatelný rozdíl mezi jejich sebehodnocením. Dívky se v průměru podhodnocují v porovnání s chlapci. Ve zkoumaném vzorku žáků je možné rozlišit dva typy vývoje sebehodnocení, u první skupiny žáků je objektivnost sebehodnocení vyrovnaná, u druhé skupiny dochází k nadhodnocování s postupem do vyšších ročníků.

Při srovnání vývoje vyjadřování a obsahu sebehodnocení žáka se od druhého do třetího ročníku úroveň zlepšila, slovní zásoba sebehodnocení byla bohatší a obsah sebehodnocení byl výstižnější. Což souvisí nejen se systémem sebehodnocení, ale i s kognitivním vývojem žáků. Zlepšení úrovně je možné přisoudit také vhodné analytické zpětné vazbě podávané učitelem. V období od konce třetího ročníku do čtvrtého ročníku se obsah sebehodnocení proměnil, výrazně se zestručnil, ale zachovala se výstižnost.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo akčním učitelským výzkumem postihnout vývoj hodnocení od 1. do 4. ročníku se zaměřením na vliv analytické zpětné vazby na vývoj sebehodnocení.

Volba řešení pomocí akčního učitelského výzkumu se osvědčila kvůli jeho přirozené vhodnosti pro učitelskou praxi. Především možnost přizpůsobit se potřebám řešení aktuálních problémů vzniklých v konkrétní praktické situaci, konkrétnímu učiteli a určité skupině žáků. Provádění akčního výzkumu však klade na učitele – výzkumníka určité nároky, např. schopnost vhodně reflektovat změny a reagovat na vzniklé situace. V této situaci je nápomocná zejména předchozí praxe a zkušenosti učitele s akčním výzkumem.

Nejvýraznější přínos při systematickém provádění sebehodnocení byl pozorován na začátku výzkumu v první a na začátku druhé třídy, kdy byl akční výzkum zaměřen na sebehodnocení psaní (způsobem záznamu a jazykem sebehodnocení). Vytvořením specifického jazyka, který byl postupně vytvářen společně učitelem a žáky, byla významně obohacena dovednost sebehodnocení žáků. Osvědčilo se zaznamenávání sebehodnocení psaní do archu pomocí vybarvování emotikonů. Tento proces pozitivně obohatil hodiny psaní, žáci více prožívali svůj výkon a zvyšoval se jim pocit odpovědnosti za jejich práci. Dá se očekávat, že podobný přínos bude tento postup mít i v jiných třídách, proto bych ho dalším pedagogům doporučila.

Výzkum ve druhém ročníku ukázal, že týdenní plán zahrnující sebehodnocení vytváří podmínky pro přehledné sebezposouzení žákovského výkonu a jeho kvalit. Práce s týdenním plánem rozvíjela dovednost sebehodnocení. Přínosem byly i ostatní části týdenního plánu. Použití týdenního plánu mělo kladnou odezvu jak od rodičů, tak od žáků.

Domněnka, že sebehodnocení psaní bude i ve druhém ročníku žáky motivovat k udržení dobré kvality písma se nepotvrdila. Kvalita písma žáků se ve druhém ročníku snížila obdobně jako v jiných třídách, kde se systematické sebehodnocení neprovádělo.

Ve třetím a čtvrtém ročníku se výrazně zvýšila potřeba žáků vyslechnout jejich názory a důležitost respektovat se v diskusi, při které bylo možné alespoň částečně řešit vzniklé problémy. V tomto období se jednalo zejména o vnímání důležitosti činností, které nejsou známkovány.

Akční učitelský výzkum mně osobně přiměl hlouběji analyzovat problémy spojené s hodnocením a sebehodnocením, zvažovat a plánovat změny tak, aby zvolené strategie směřovaly úspěšně k jejich vyřešení. Zkušenosti nabyté tímto akčním výzkumem budu využívat i při dalším pedagogickém působení.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ČAPEK, R.: *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s. 2015. IBSN 978-80-247-3450-7
- ČERNÁ, K., HAVEL, J., GRYSOVÁ, M.: *Začínáme číst a psát*. Plzeň: Fraus 2012. IBSN 978-80-7238-195-1
- ČERNÁ, K., HAVEL, J., GRYSOVÁ, M.: *Už čteme a píšeme sami*. Plzeň: Fraus 2012. IBSN 978-80-7238-197-5
- ČERNÁ, K., HAVEL, J., GRYSOVÁ, M.: *Příručka učitele. Český jazyk I genetická metoda pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus 2012. IBSN 978-80-7238-356-6
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura STROM 1997.
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Hodnocení ve vyučování*. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2008. IBSN 978-80-247-1734-0
- FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál 2004. IBSN 80-7178-966-6
- GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido 2005. IBSN 80-7315-104-9
- HANSEN ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál 2009. IBSN 978-80-7367-388-8
- HEJLOVÁ, H.: *Metoda akčního výzkumu při ověřování výukových modelů*. In SPILKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. IBSN 80-7315-078-6
- HELUS, Z.: *Osobnost a její vývoj*. Praha: Praha Pedagogická fakulta UK v Praze, 2003. IBSN 80-7290-125-7
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod*. 3.vyd. Praha: Portál 2009.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál 2012. IBSN 978-80-262-0219-6
- JANÍK, T.: *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2004. IBSN 80-7315-078-6
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2007. IBSN 80-247-0885-X
- KOŠTÁLOVÁ, h., MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál 2008. IBSN 978-80-7367-314-7
- KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD 2011. IBSN 978-80-7392-169-9

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., Havel, J. (eds.): *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: MUPF 2012. IBSN 978-80-210-5876-7

KREISLOVÁ, Z.: *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada 2008. IBSN 978-80-247-2038-8

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program začít spolu*. Praha: Portál 2003. IBSN 80-7178-695-0

KŘIVIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998. IBSN 80-86039-55-2

KYRIACOU, CH. : *Klíčové dovednosti učitele: cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál 1996. IBSN 80-7178-022-7

MAREŠ, J.: *Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?* In KRATOCHVÍLOVÁ, J., Havel, J. (eds.): *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: MUPF 2012. IBSN 978-80-210-5876-7

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: MUvBrně 1995. IBSN 80-210-1070-3

MLČÁKOVÁ, R.: *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing,a.s. 2009. IBSN 978-80-247-2630-4

PASH, M. A KOL.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 2005. IBSN 80-7367-054-2

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1993. IBSN 80-7178-070-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2008. IBSN 978-80-7367-416-8

ROSECKÁ, Z.: *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Sdružení pedagogů a škol se základním vzděláváním Tvořivá škola, 2006. IBSN 80-903397-2-7

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2010. IBSN 978-80-247-1821-7

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

ŠIKULOVÁ, R.: *Reflexe otevřeného přístupu k hodnocení a sebehodnocení ve vyučování*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., Havel, J. (eds.): *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: MUPF 2012. IBSN 978-80-210-5876-7

TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha Pedagogická fakulta UK v Praze, 2007. IBSN 978-80-7290-315-3

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M.: *Učíme v projektech*. Praha: Portál 2009. IBSN 978-80-7367-527-1

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: UNITISK 1996. IBSN 80-7184-3172

Internetové zdroje

HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T.: *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. [online] [cit. 26.1.2014] Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. IBSN 978-80-905222-0-6
Dostupný z:
http://www.iwaldorf.cz/obr/c1309002/Obsah_Promeny%20pojeti%20vzdelani.pdf

MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Výhody a nevýhody známkování*. [online] [cit. 12.3.2014]
Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Výhody a nevýhody slovního hodnocení*. [online] [cit. 12.3.2014] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1523/VYHODY-A-NEVYHODY-SLOVNIHO-HODNOCENI.html/>

KRYKORKOVÁ, H.: *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Zpětná vazba*. [online] 7.12.2011 [cit. 18.11.2014] Dostupný z :
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14437/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---ZPETNA-VAZBA.html/>

KRYKORKOVÁ, H.: *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace*. [online] 18.11.2011 [cit. 18.11.2014] Dostupný z :
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>

RAKOUŠOVÁ, A.: *Sebehodnocení žáků*. [online] 14.2.2008 [cit. 19.2.2014]
Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>

SLAVÍK, J.: *Jak si poradit s hodnocením?* [online] 28.5.2006 [cit. 2.8.2014]. Dostupné z:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>

ŠKRAMLÍK, P.: *Práce s týdenním plánem na 1. stupni základní školy*. [online] 12.9.2006 [cit. 14. 3. 2014]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/884/prace-s-tydennim-planem-na-1.-stupni-zakladni-skoly.html/>

TROJOVSKÁ, D.: *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. [online] 14.5.2008 [cit. 7. 8. 2013]

Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2305/HODNOCENI-A-SEBEHODNOCENI-ZAKU-NA-1-STUPNI-ZS.html/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 1 v 1. ročníku

Příloha 2 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 2 v 1. ročníku

Příloha 3 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 3 v 1. ročníku

Příloha 4 – Ukázka hodnotících archů pro písanku č. 1 ve 2. ročníku

Příloha 5 – Kritéria pro sebehodnocení psaní

Příloha 6 – Ukázka hodnotících archů pro písanku č. 2 ve 2. ročníku

Příloha 7 - Ukázka týdenního plánu pro 2. ročník

Příloha 8 - Ukázka týdenního plánu pro 3. ročník

Příloha 9 - Ukázka týdenního plánu pro 4. ročník

Příloha 10 - Výsledky statistického zpracování dat získaných ze sebehodnotících dotazníků za 1. až 4. ročník.

Příloha 1 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 1 v 1. ročníku

| Písanka 1 Jméno: | | | | | | | |
|------------------|--|--|--|---|--|--|--|
| e | | | | m | | | |
| l | | | | M | | | |
| š | | | | n | | | |
| s | | | | Ň | | | |
| i | | | | ň | | | |
| u | | | | j | | | |
| a | | | | y | | | |
| á | | | | x | | | |
| o | | | | v | | | |
| ó | | | | z | | | |
| d | | | | z | | | |

Příloha 2 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 2 v 1. ročníku

| Písanka 2 Jméno: _____ | | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| <i>c</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>C</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>h</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>ch</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>Ch</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>b</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>k</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>f</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>g</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>J</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>j</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>h</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>u</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>y</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>y</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>L</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |
| <i>G</i> | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 |

TVAR PÍSMENE 😊 PŘESNĚ ZVLÁDÁM 😐 DĚLÁM DROBNÉ CHYBY 😞 NEZVLÁDÁM

Příloha 3 – Ukázka hodnotícího archu pro písanku č. 3 v 1. ročníku

| Písanka 3 Jméno: _____ | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|------------|---|---|---|--------|---|---|---|
| T | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| F | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| Z | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| P | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| B | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| R | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| D | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| E | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| K | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| x | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| X | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| q | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| Q | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| w | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |
| W | 😊 | 😐 | 😞 | NAPOJOVÁNÍ | 😊 | 😐 | 😞 | ÚPRAVA | 😊 | 😐 | 😞 |

😊 PŘESNĚ ZVLÁDÁM 😐 DĚLÁM DROBNÉ CHYBY 😞 NEZVLÁDÁM

Příloha 4 – Ukázka hodnotících archů pro písanku č. 1 ve 2. ročníku

| Písanka 1 Jméno: _____ | | | | | | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|------------|--|--|--|--------|--|--|--|
| TVAR STR.1 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.2 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.3 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.4 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.5 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.6 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.7 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.8 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.9 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.10 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.11 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.12 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.13 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.14 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |
| TVAR STR.15 | | | | NAPOJOVÁNÍ | | | | ÚPRAVA | | | |

PŘESNĚ ZVLÁDÁM DĚLÁM DROBNÉ CHYBY NEZVLÁDÁM

KRITÉRIA PRO SEBEHDNOCENÍ PSANÍ – II. POLOLETÍ - 2. TŘÍDY

TVAR PÍSMEN

- porovnej s tabulí psacího písma, jestli tvary tvých písmenek odpovídají vzoru.

VELIKOST PÍSMEN

- vzpomeň si na pomocné linky a LODIČKU – porovnej svoje písmenka (slova a věty), jestli odpovídají výškou vzorovému písmenku (slovu, větě).



NAPOJOVÁNÍ

- pozor na záložná písmenka a jejich napojování – *os, ob*. Zkontroluj si, jestli píšeš slovo jedním tahem a čárky a háčky až nakonec.

ÚPRAVA

- podívej se na napsanou stránku a řekni si:

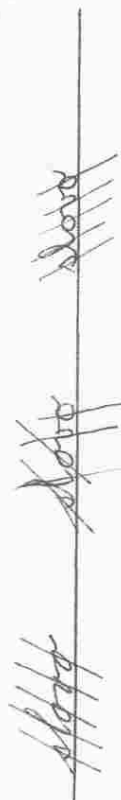
Je napsaná čitelně?

Je napsaná úhledně?































Je napsaná od začátku do konce linky?

SKLON PÍSMEN


- máš všechna písmenka ve slově stejně nakloněná? Nemáš je do vějířku? Nepadají ti na záda?



Příloha 6 – Ukázka hodnotících archů pro písanku č. 2 ve 2. ročníku

| Písanka 2 Jméno: _____ | | | | |
|------------------------|---|--|---|--|
| STR.1 |  | |  | |
| STR.2 |  | |  | |
| STR.3 |  | |  | |
| STR.4 |  | |  | |
| STR.5 |  | |  | |
| STR.6 |  | |  | |
| STR.7 |  | |  | |
| STR.8 |  | |  | |
| STR.9 |  | |  | |
| STR.10 |  | |  | |
| STR.11 |  | |  | |
| STR.12 |  | |  | |
| STR.13 |  | |  | |
| STR.14 |  | |  | |
| STR.15 |  | |  | |


Příloha 7 - Ukázka týdenního plánu pro 2. ročník




JMÉNO:.....

39. týden: 25.5. – 29.5.2015


2.D



SEBEHODNOCENÍ



JAK VŠE ZVLÁDÁM?



Moje hodnocení


| PŘEDMĚT | JAK VŠE ZVLÁDÁM? | Moje hodnocení |
|---------------|--|--|
| ČJ | Čtu si pro radost každý den chvilku. Rozliším větu jednoduchou a souvětí. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| MA | Násobím bez chyby 5, 6, 7, 8 a 9. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| PRV | Popíši biotop – voda – rybník, řeka. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| AJ | Přihádím podle poslechu obrázky ke slově. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| V | Pracuji ve skupině podle pravidel. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| HODINĚ | Kontroluji si svou práci. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Přesně zvládám, samostatně pracuji, dokážu poradit ostatním.
 V podstatě zvládám, plním zadané úkoly.
 Dopouštím se drobných chyb, občas potřebuji pomoc.
 Mám nedostatky, bez pomoci nezvládám.

Tento týden se mi povedlo: 😊

Ještě mi dělá potíže: 😞


Vzkazy od rodičů: Podpis:




JMÉNO:.....

39. týden: 25.5. – 29.5.2015


2.D



SEBEHODNOCENÍ



JAK VŠE ZVLÁDÁM?



Moje hodnocení

| Předmět | ÚČIVO | Moje hodnocení |
|------------|---|--|
| ČJ | Věta jednoduchá, souvětí. (Uč.str. 97 - 98; PS str. 58) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| ČT | J.Čapek: Povídání o pejskovi a kočička. Společná četba. Čtení s porozuměním. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| PS | Opakování tvaru písmen, velikost písmene, úprava. Napojování písmen. Psaní vět. Báseň. (str. 31 - 32) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| MA | Odhadování číselných vztahů. Řešení rovnicových situací z prostředí Dědy Lesoně. Práce s tabulkou. Třídění objektů. Tvorba grafu. (Pracovní učebnice str. 34 - 37) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| PRV | LÉTO. Voda a vodstvo. Opakování tématu. (Učebnice str. 53) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| AJ | Holidays! Nová slovní zásoba. Song – Holiday time. (Uč. str. 44 - 45; PS str. 48) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Přesně zvládám, samostatně pracuji, dokážu poradit ostatním.
 V podstatě zvládám, plním zadané úkoly.
 Dopouštím se drobných chyb, občas potřebuji pomoc.
 Mám nedostatky, bez pomoci nezvládám.

ÚKOLY: ✅ CH

PO

ÚT

ST

ČT

✅ - splnil(a) ❌ - nesplnil(a) ❌ **CH** - chyběl(a)

Příloha 8 - Ukázka týdenního plánu pro 3. ročník

JMÉNO:..... **3.D**
30.týden: 21.3. – 23.3.2016 (24.3. Velikonoční prázdniny)
31.týden: 29.3. – 1.4. 2016 (28.3. Velikonoční pondělí)
Budu potřebovat kružítka!
30.3. Anglické divadlo – 50, -KČ – ve škole
31.3. Mobilní planetárium – 55, -KČ – ve škole
UČITEL

| Předmět | Opakování učiva: výjim, slova, druhy vět, slovní druhy, skloňování podstatných jmen, Slovesa – osoba, číslo. (Uč.str. 104 – 111; PS str. 15) |
|------------|--|
| ČJ | Počítání s ciferníkem. Množení trojmištného čísla. Odhadujeme, předvídáme. (Uč.str. 66 – 71; PS str. 12 - 18) |
| MA | ROZMANTOSTI NEŽIVÉ PŘÍRODY Měření délky. Měření objemu. (Uč. str. 44 - 45) |
| PRV | EASTER (Uč.str. 65) |
| AJ | |

SEBEHODNOCENÍ

| PŘEDMĚT | JAK VŠE ZVLÁDÁM? | Moje hodnocení |
|---------------|---|----------------|
| ČJ | Určím u sloves číslo a osobu. | |
| MA | Písemně násobím trojmištné číslo. | |
| PRV | Změním délku a zapisuji ji se správnými jednotkami. | |
| AJ | Vytvořím anglické velikonoční přání. | |
| V | Neskáču (nikomu) do řeči. | |
| HODINĚ | Kontroluji si svoji práci. | |

Přesně zvládám, samostatně pracuji, dokážu poradit ostatním.
 V podstatě zvládám, plním zadání úkoly.
 Dopouštím se drobných chyb, občas potřebuji pomoc.
 Mám nedostatky, bez pomoci nezvládám.

Tento týden se mi povedlo: _____ 😊

Ještě mi dělá potíže: _____ ☹️

Jak to mohu změnit: _____ 😊

Vzkazy od rodičů: _____
 Podpis: _____

ÚKOLY: ✔️ ❌ **CH**

| | |
|-----------|--|
| PO | |
| ÚT | |
| ST | |
| ČT | |

✔️ - splnil(a) ❌ - nesplnil(a) **CH** - chyběl(a)

Příloha 9 - Ukázka týdenního plánu pro 4. ročník



ÚKOLY:

| | |
|----|--|
| PO | |
| ÚT | |
| ST | |
| ČT | |

Tento týden se mi povedlo:

_____ 😊

Ještě mi dělá potíže:

_____ 😞

Jak to mohu změnit:

_____ 😊

Hodnocení mého chování:

Vzkazy od rodičů:

Podpis:



JMÉNO:.....

4.D

42.týden: 12.6. – 16.6.2017
 14.6. Dopravní hřiště. S sebou: helmu, sportovní oblečení a obuv.
 Učíme se ČJ, MA, AJ. Vyučování končí 13.40.
 16.6. Fotografování tříd. 35.- KČ

| Předmět | UČIVO |
|---------|---|
| ČJ | Opakování – český jazyk a komunikace Dobrodružné výpravy. Můj den. (PS str. 13 - 18) |
| MA | Opakování geometrie. Slovní úlohy (Učebnice str. 105 - 108; PS str. 43 - 45) |
| PŘV | Prezentace projektu – BIOTOPY. Opakování. |

SEBEHODNOCENÍ

| PŘEDMĚT | JAK VŠE ZVLÁDÁM? |
|----------|--|
| ČJ | Vyjmenovaná a příbuzná slova zařvudním. |
| MA | Rýsuji ořezanou tužkou, přesně a čistě. |
| PŘV | Se svou skupinou prezentuji pomocí společně vytvořeného plakátu informace zjištěné o daném biotopu |
| V HODINĚ | Hlásím se, nevykřikuji. |

- A. Přesně zvládám, samostatně pracuji, dokážu poradit ostatním.
- B. V podstatě zvládám; plním zadání úkoly, spolupracuji.
- C. Depouším se drobných dyb, občas potřebuji pomoc.
- D. Nerozumím, nechápu, nevím si rady, bez pomoci nezvládám.

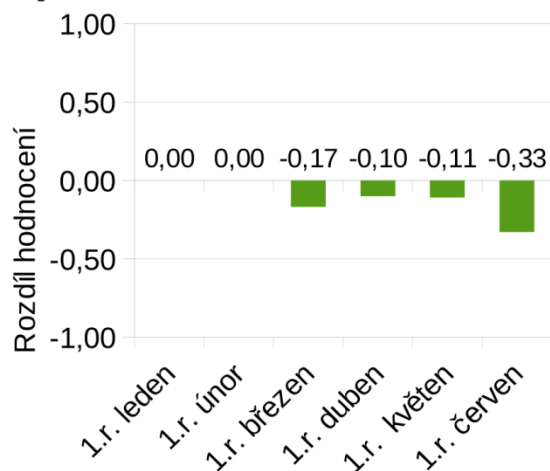


Příloha 10: Výsledky statistického zpracování dat získaných ze sebehodnotících dotazníků za 1. až 4. ročník.

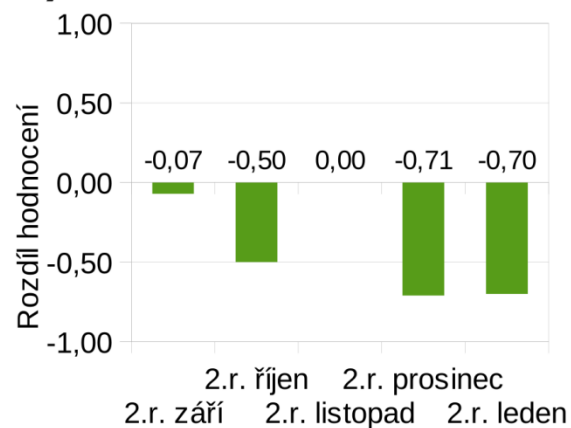
Na obrázcích 1 až 12 v této příloze je vynesena hodnota rozdílu mezi průměrným sebehodnocením žáků převedeného na odpovídající známku v klasifikaci a průměrnou hodnotou klasifikace za dané období pro 12 vybraných žáků a žákyň. Tato hodnota je pro jednoduchost zkráceně označována jen jako „rozdíl hodnocení“.

Obrázek Příloha10.1: Dívka 1 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a) , psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4.ročník (d)

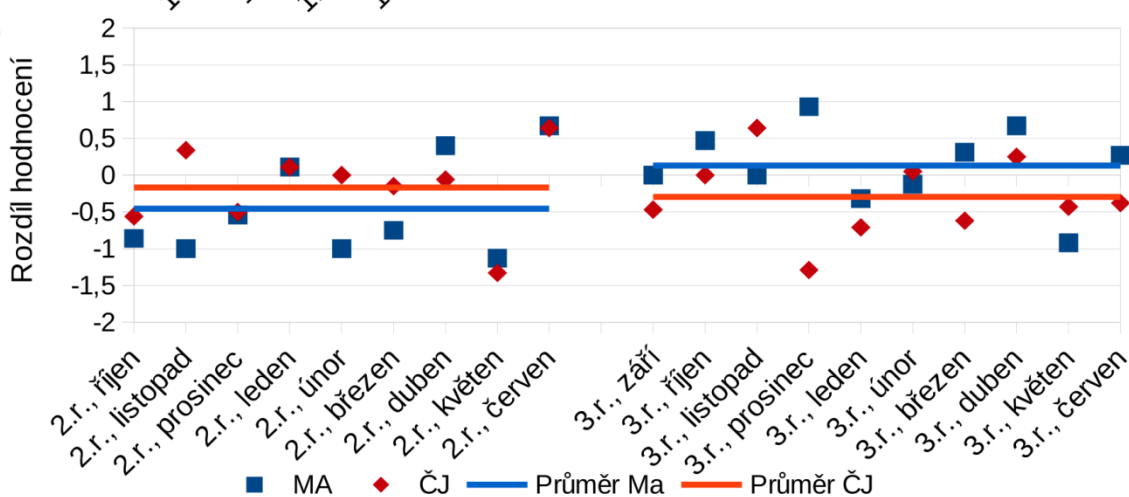
a) Dívka 1



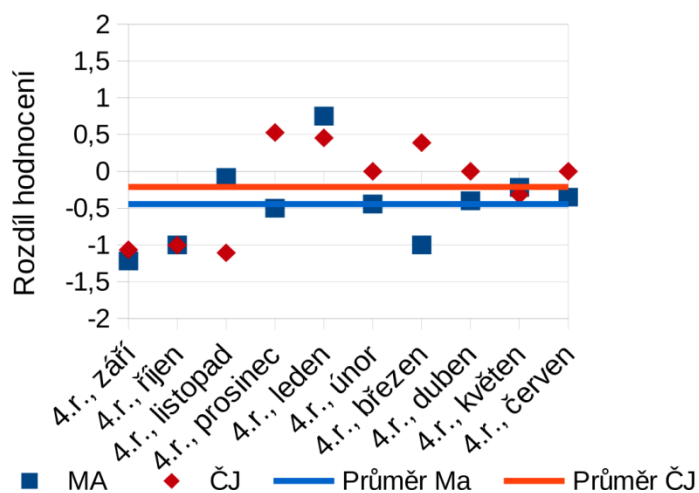
b)



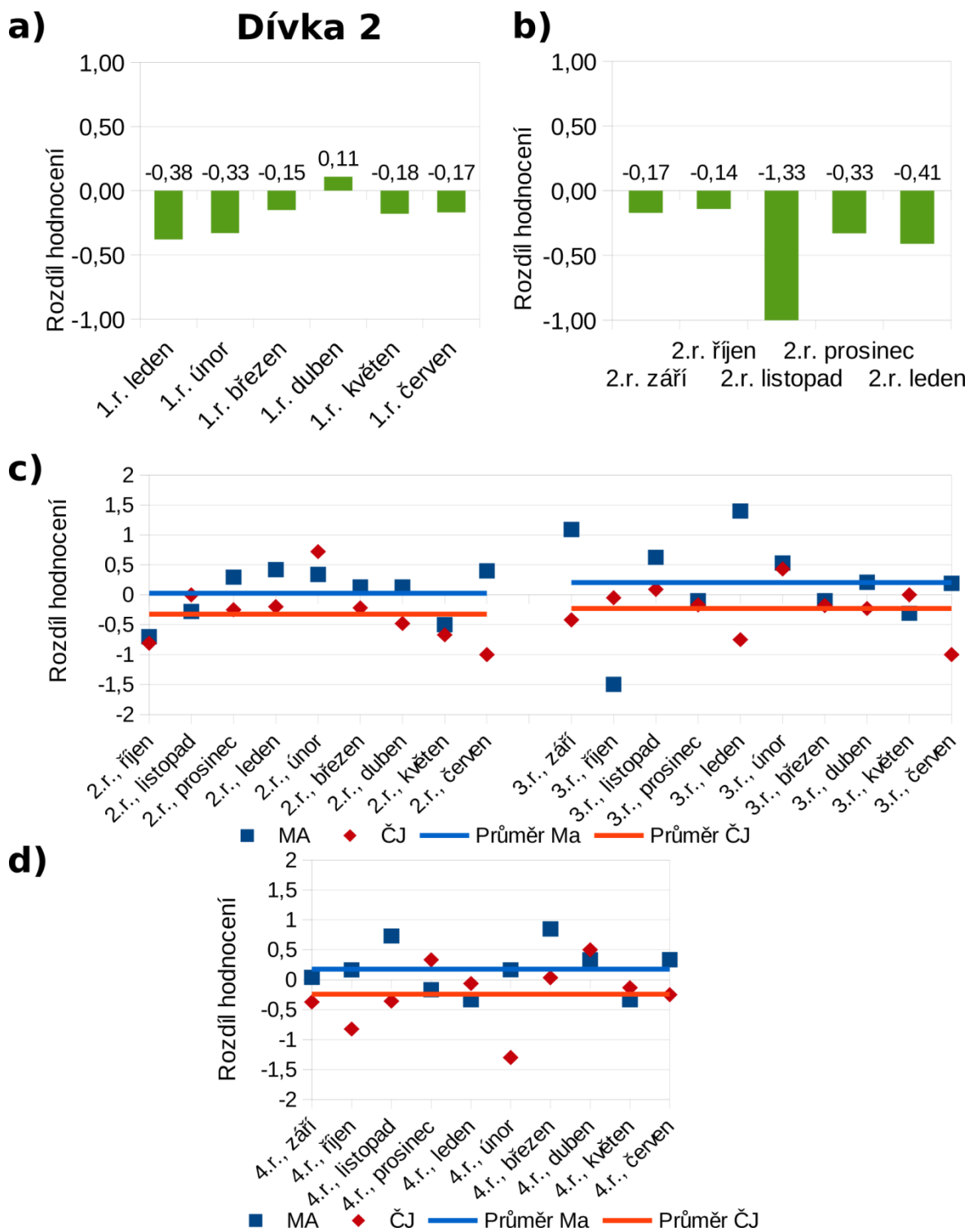
c)



d)

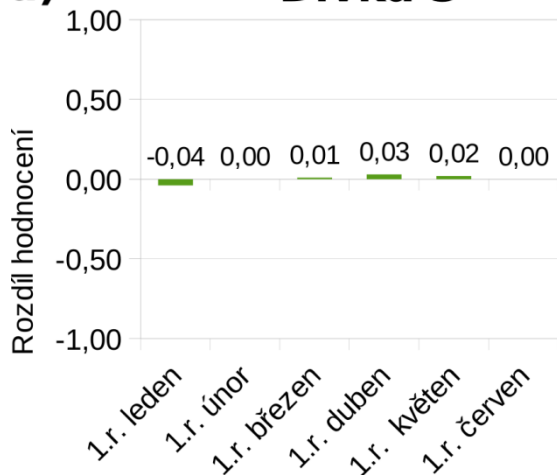


Obrázek Příloha10.2: Dívka 2 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4.ročník (d)

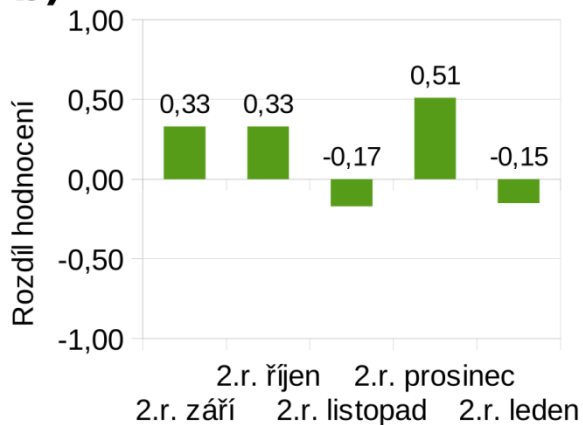


Obrázek Příloha10.3: Dívka 3 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4.ročník (d)

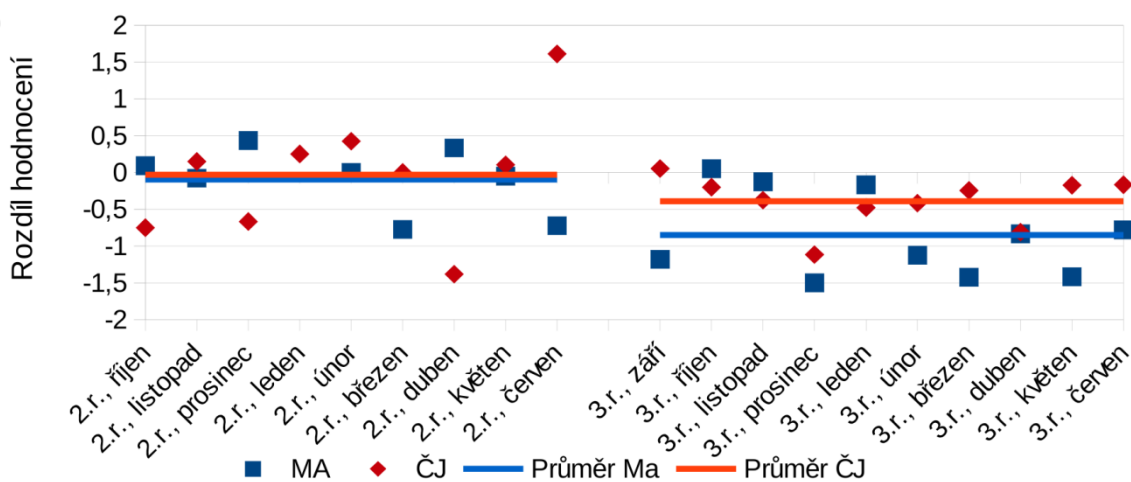
a) Dívka 3



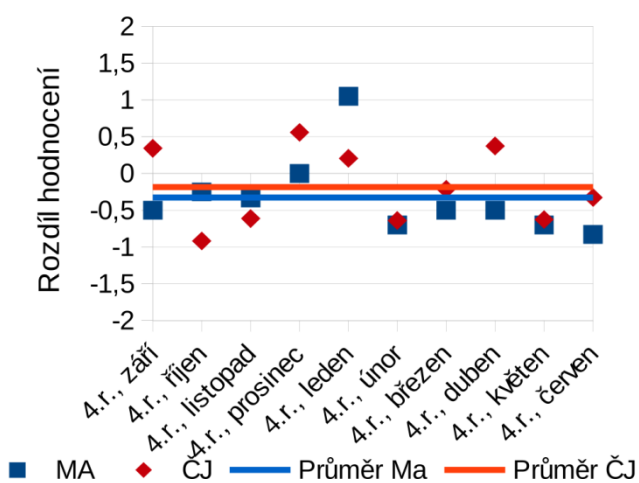
b)



c)

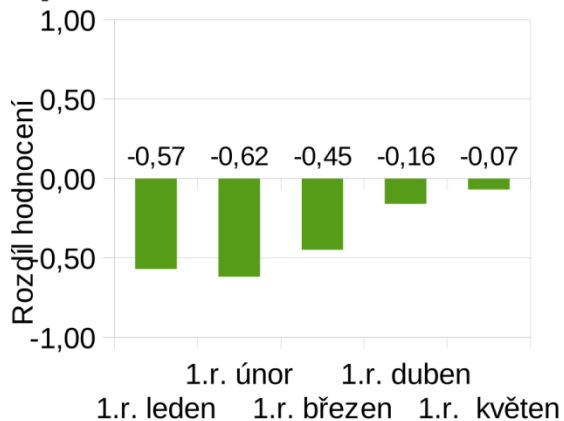


d)

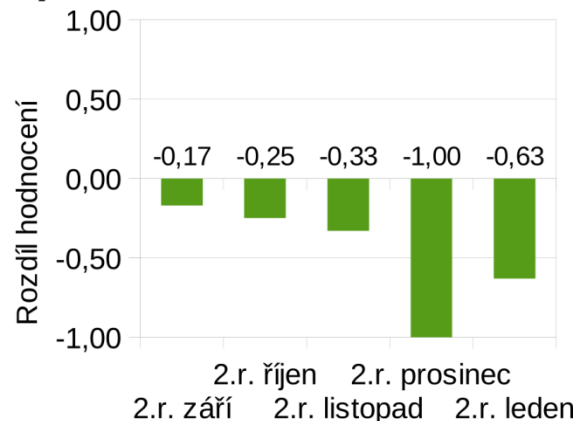


Obrázek Příloha10.4: Dívka 4 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4.ročník (d)

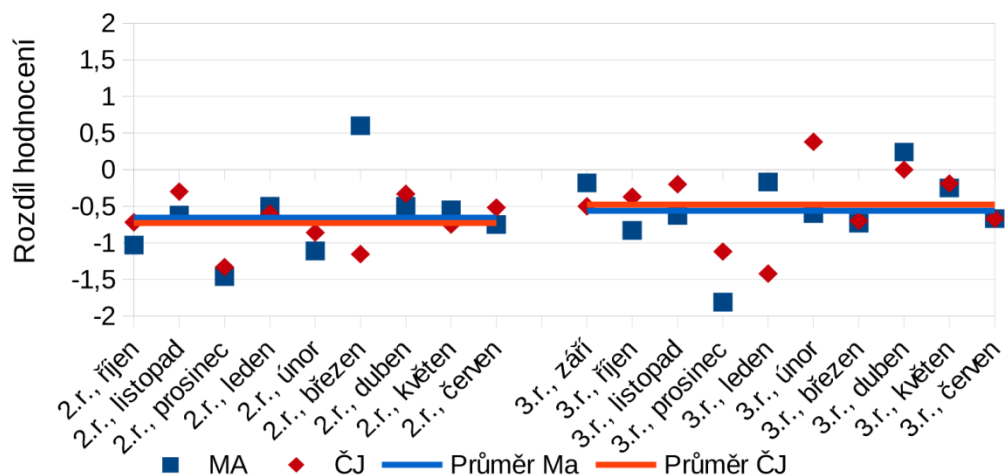
a) Dívka 4



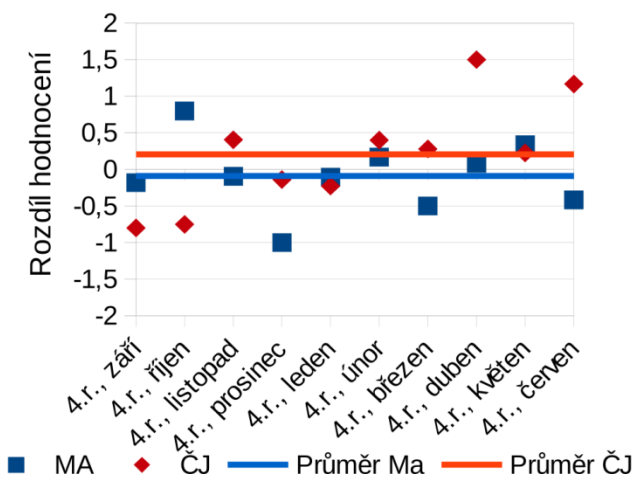
b)



c)



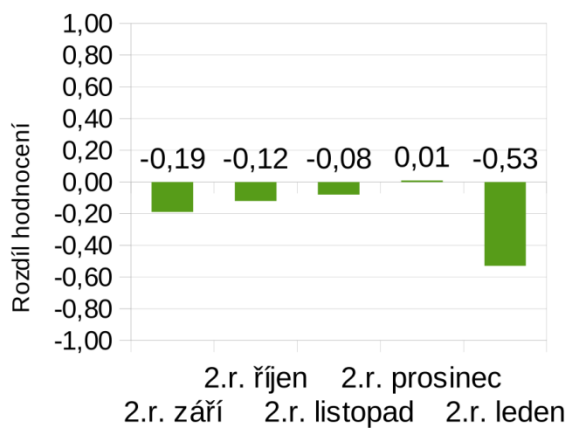
d)



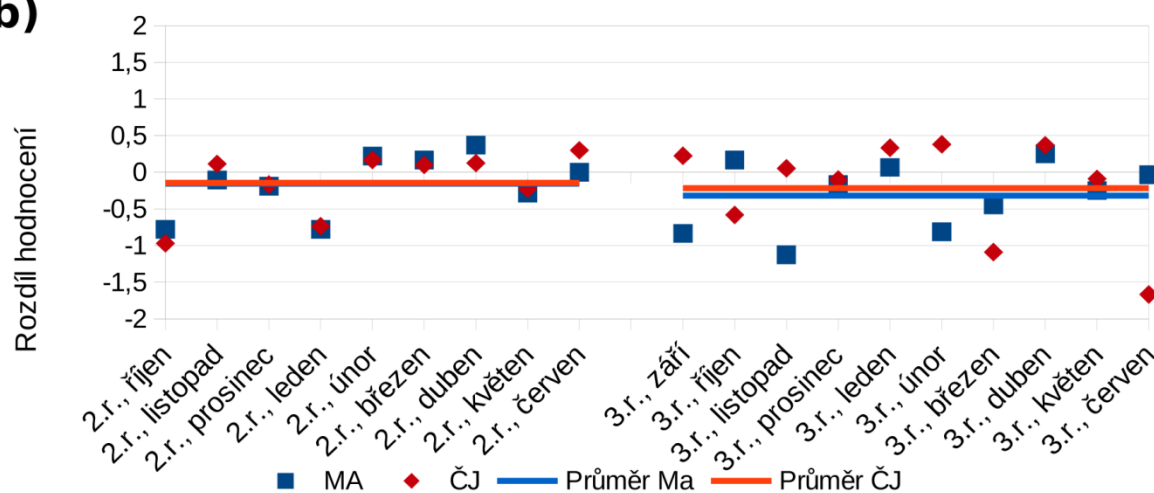
Obrázek Příloha10.5: Chlapec 1 - rozdíl hodnocení pro psaní 2. ročník (a), matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (b) a 4.ročník (c)

a)

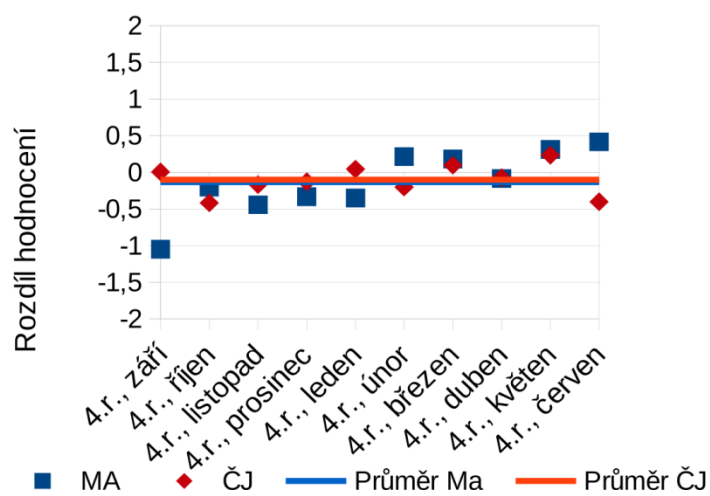
Chlapec 1



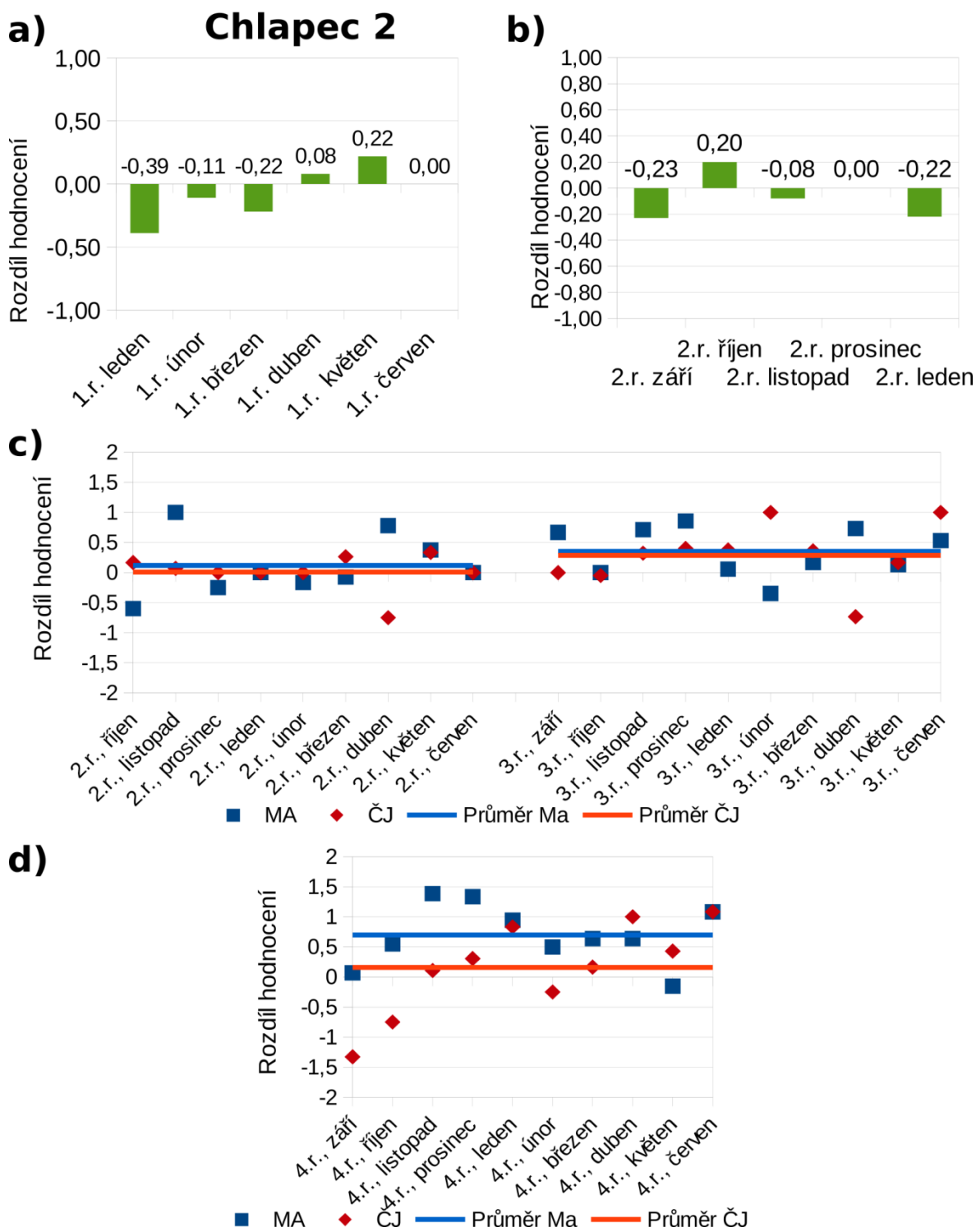
b)



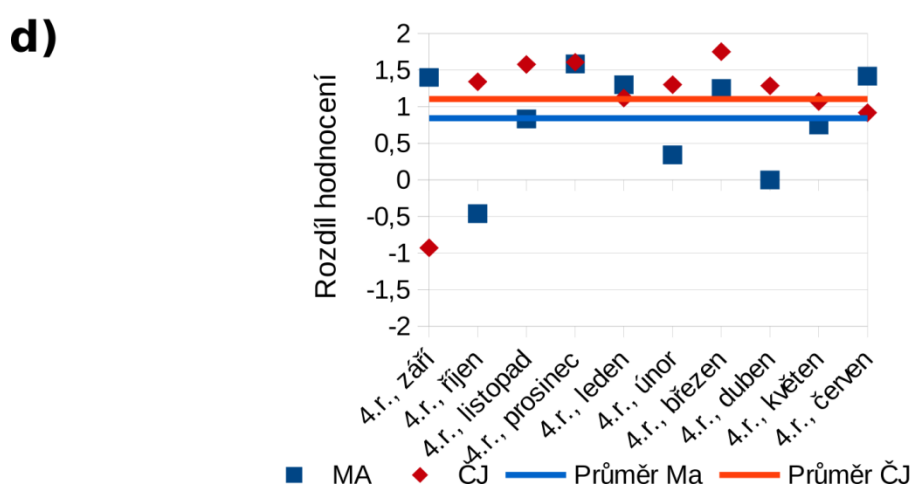
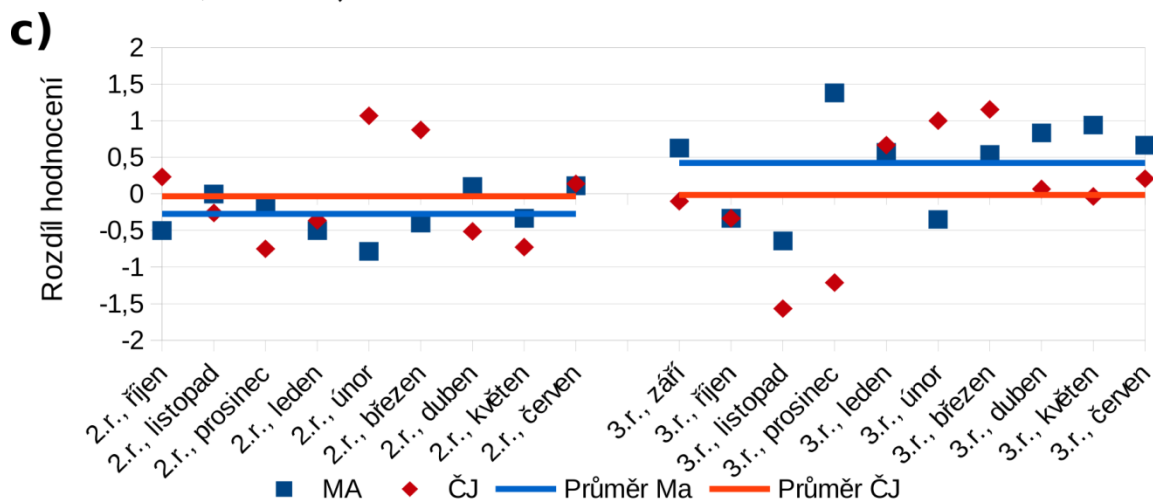
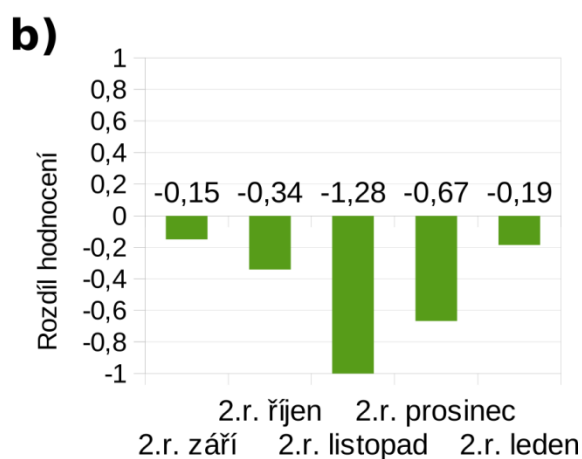
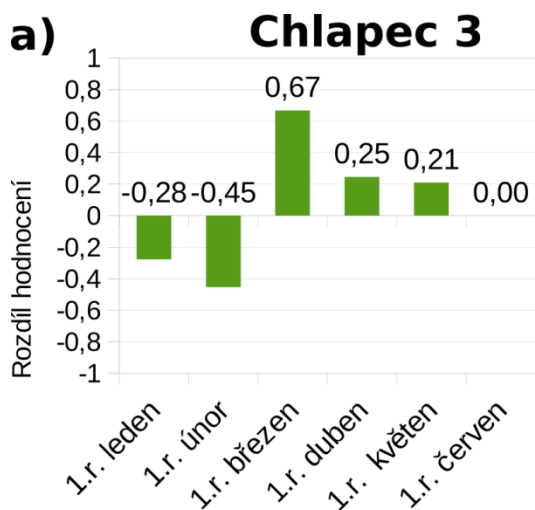
c)



Obrázek Příloha10.6: Chlapec 2 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

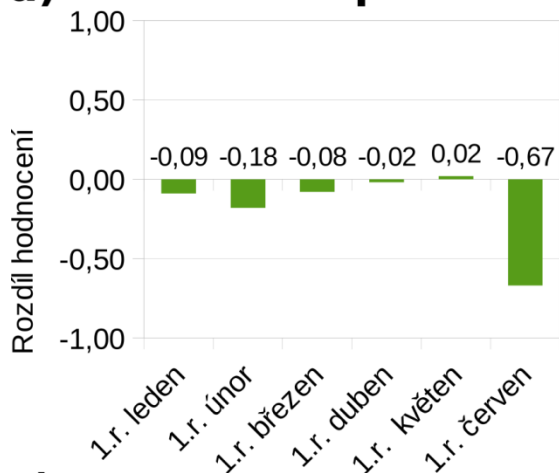


Obrázek Příloha10.7: Chlapec 3 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

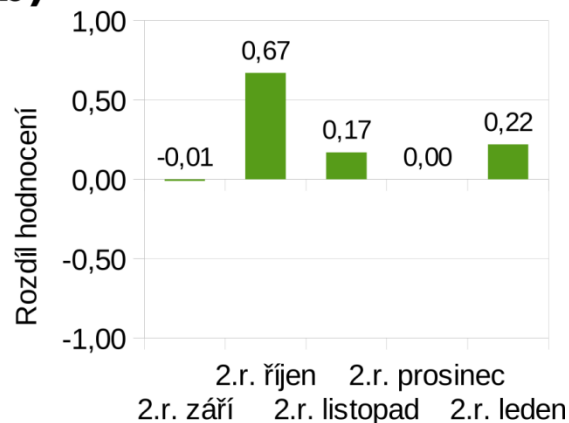


Obrázek Příloha10.8: Chlapec 4 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

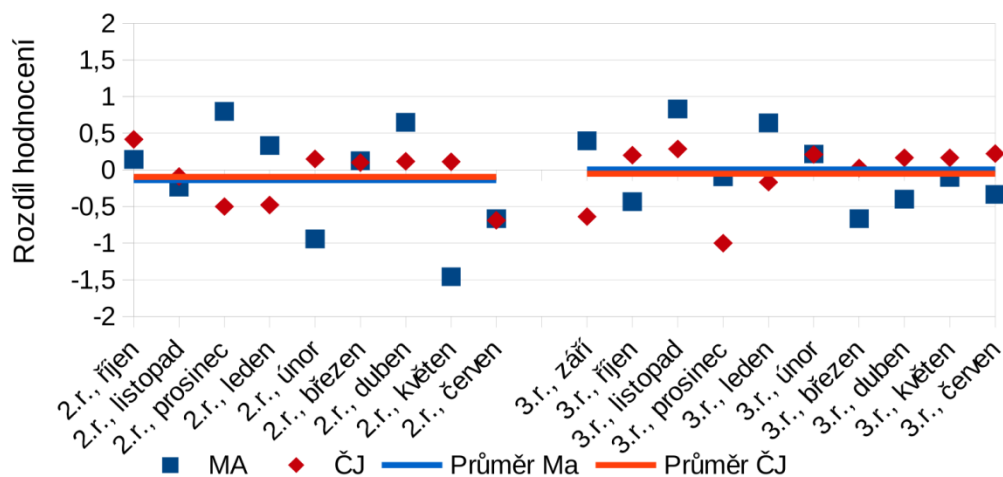
a) Chlapec 4



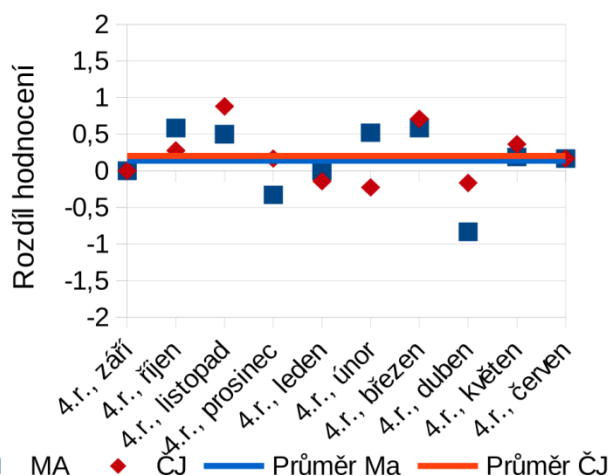
b)



c)

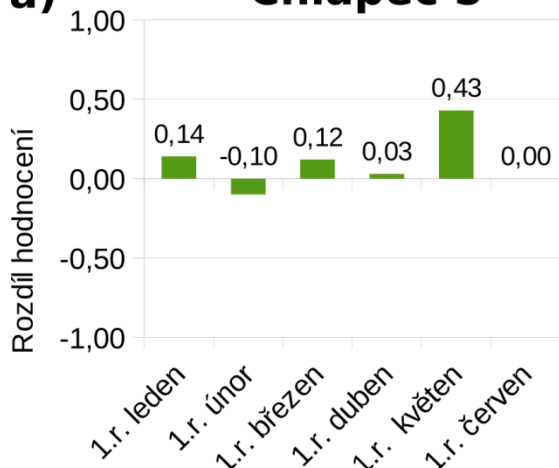


d)

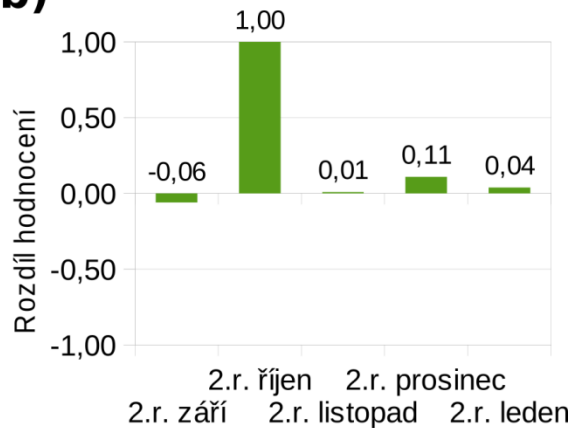


Obrázek Příloha10.9: Chlapec 5 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

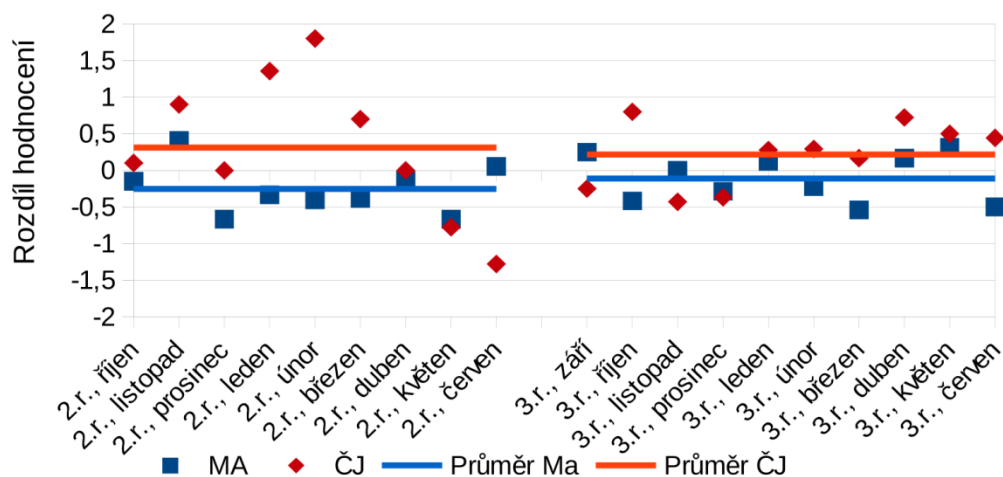
a) Chlapec 5



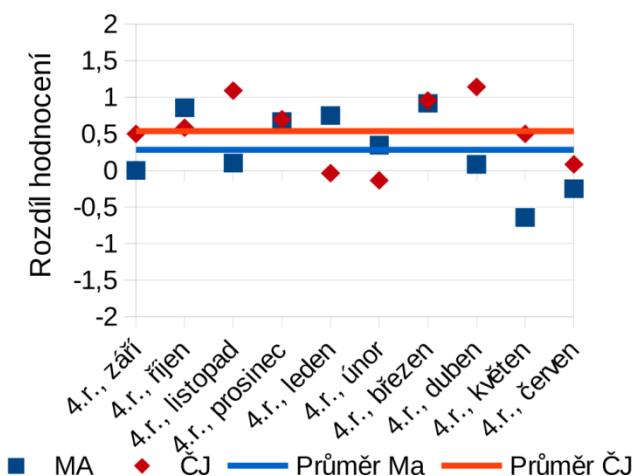
b)



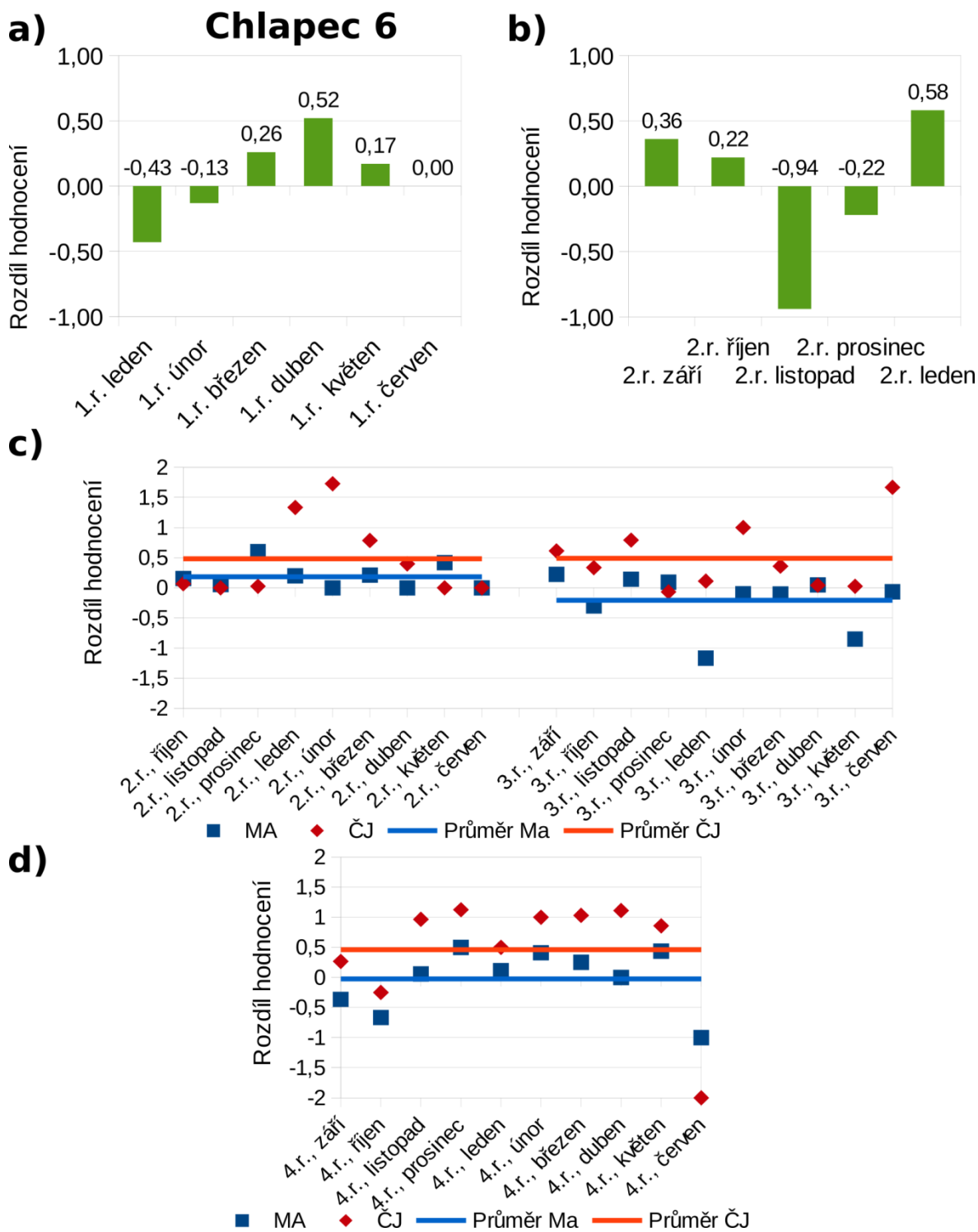
c)



d)

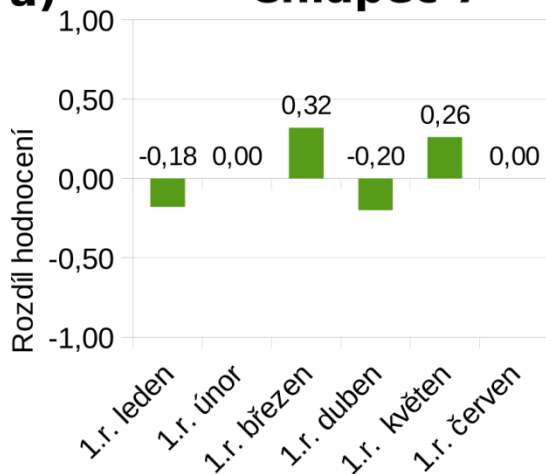


Obrázek Příloha10.10: Chlapec 6 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

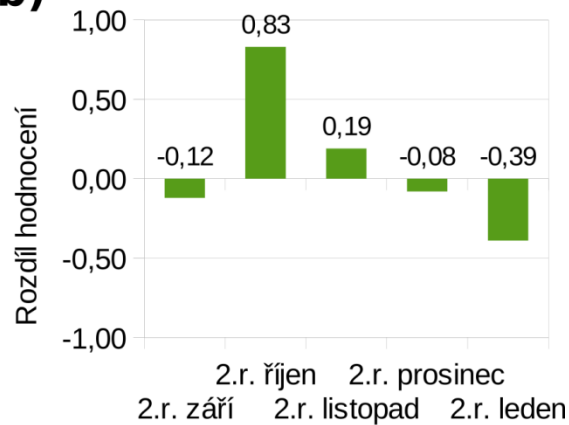


Obrázek Příloha10.11: Chlapec 7 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

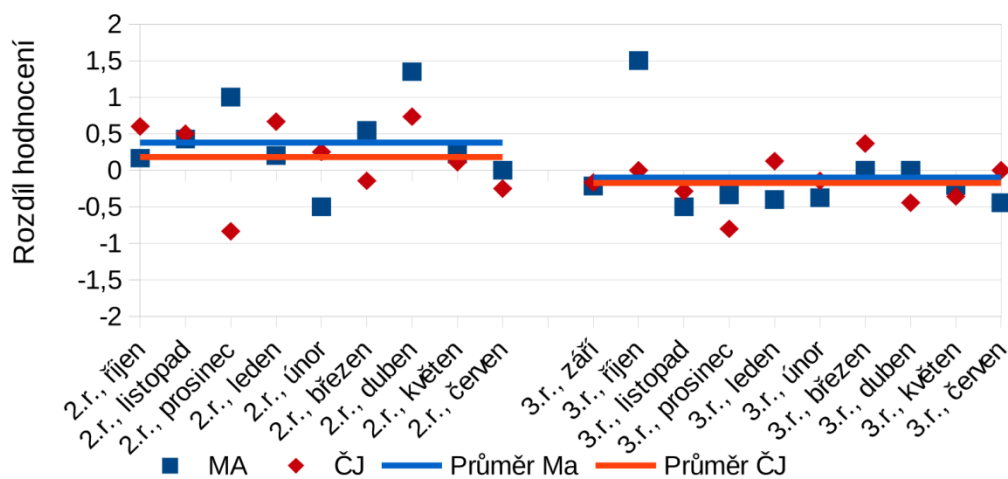
a) Chlapec 7



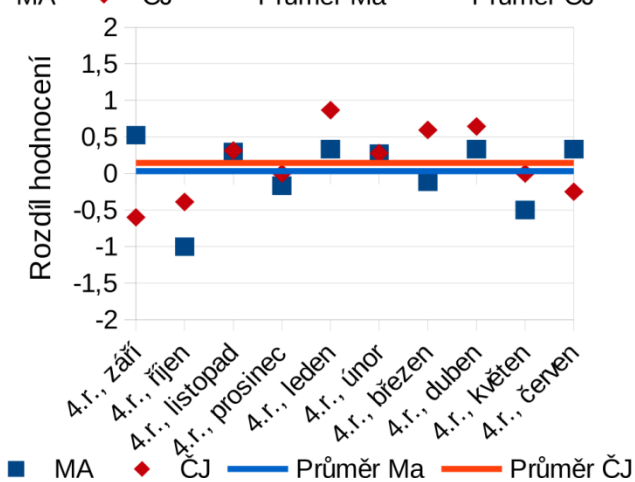
b)



c)



d)



Obrázek Příloha10.12: Chlapec 8 - rozdíl hodnocení pro psaní 1. ročník (a), psaní 2. ročník (b) matematika a český jazyk 2. a 3. ročník (c) a 4. ročník (d)

