

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ
THE EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF PUPILS AT THE PRIMARY
SCHOOLS

Diplomová práce

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

Autor diplomové práce: Barbora Kučerová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 20. března 2008 Podpis: 

provozní tvůrčí práva* diplomové práce

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a elán, s nimiž provázela tvorbu celé mé diplomové práce.

ANOTACE

Práce popisuje hodnocení a sebehodnocení žáků ŽS. V teoretické části jsou zachycena fakta vztahující se k hodnocení a sebehodnocení. Výzkumná část popisuje akční výzkum realizovaný se žáky prvního stupně pražské ZŠ, jehož cílem bylo zjištění mechanismů a kritérií hodnocení a sebehodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení

Sebehodnocení

Kriteria hodnocení

Mechanismus hodnocení

Akční výzkum

ANNOTATION

The work describes the evaluation and self-evaluation of pupils at the primary schools. In the theoretical part there are mentioned facts which are connected to the evaluation and self-evaluation. The research part describes the action research realized with the pupils from the primary school in Prague. The target of this part was the realization of mechanisms and criteria of the evaluation and self-evaluation.

KEYWORDS

Evaluation

Self-evaluation

Criteria of the evaluation

Mechanism of the evaluation

Action research

OBSAH:

ÚVOD.....	9
CÍLE.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Historický vývoj hodnocení.....	11
2. Vymezení pojmů.....	13
2.1. Hodnocení (Školní hodnocení).....	13
2.1.1. Funkce hodnocení.....	17
2.1.2. Typy hodnocení.....	18
2.1.3. Postupy hodnocení.....	19
2.1.4. Formy hodnocení.....	21
2.2. Klasifikace.....	21
2.3. Slovní hodnocení.....	24
2.4. Osobnost učitele.....	30
2.4.1. Vývoj učitelského povolání.....	30
2.4.2. Nároky primárního vyučování na učitele.....	31
2.4.3. Osobnost učitele ve výuce.....	32
2.5. Žák mladšího školního věku.....	36
2.5.1. Role žáka.....	37
2.5.2. Znaky tělesného vývoje žáka mladšího školního věku.....	38
2.5.3. Znaky kognitivního vývoje žáka mladšího školního věku.....	39
2.5.4. Znaky emočního a sociálního vývoje žáka mladšího školního věku..	40
2.5.5. Schopnosti a dovednosti žáka mladšího školního věku.....	41
2.6. Sebehodnocení.....	43
2.6.1. Já.....	43
2.6.1.1. Vznik a vývoj Já.....	44
2.6.2. Sebepoznání.....	46
2.6.3. Sebeobraz a sebepojetí.....	47
2.6.4. Sebevýchova.....	47
2.6.5. Sebehodnocení.....	48
2.7. Vztah hodnocení a sebehodnocení.....	51
3. Závěr teoretické části.....	53
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	54

1. Akční výzkum.....	54
1.1. Vznik akčního výzkumu.....	54
1.2. Co je to akční výzkum.....	55
1.3. Cíle, funkce, charakteristiky akčního výzkumu.....	55
1.4. Srovnání „klasického“ a akčního výzkumu.....	56
1.5. Metody akčního výzkumu.....	57
2. Hodnocení na konkrétní pražské škole, ze které je zkoumaná třída.....	57
2.1. Sebehodnocení žáka.....	58
3. Pojetí hodnocení učitelem ze zkoumané třídy.....	* 58
4. Výzkumný vzorek.....	60
5. Metody, strategie výzkumu.....	62
5.1. Metody.....	62
5.2. Strategie.....	63
6. Dotazníky.....	64
6.1. Dotazník 1.....	64
6.2. Dotazník 2.....	65
6.3. Dotazník 3.....	66
6.4. Dotazník 4.....	66
6.5. Dotazník 5.....	67
7. Vlastní šetření.....	68
7.1. Dotazník 5.....	68
7.1.1. Jakým způsobem bys chtěl být ve škole hodnocen.....	69
7.1.2. Vadí Ti známky.....	70
7.1.3. Jak se cítíš, když dostaneš 1.....	71
7.1.4. Jak se cítíš,- když dostaneš 5.....	72
7.1.5. Jak chápeš, když dostaneš 1.....	73
7.1.6. Jak chápeš, když dostaneš 3.....	74
7.1.7. Jak chápeš, když dostaneš 5.....	75
7.1.8. Napiš známku, která by odpovídala tomuto slovnímu hodnocení.	76
7.1.9. Závěr dotazníku 5.....	77
7.2. Dotazník 1.....	77
7.2.1. Hodnocení testu.....	78
7.2.2. Bavilo Tě být panem učitelem.....	80
7.2.3. Viděl jsi hned chyby, nebo jsi čekal na radu.....	81

7.2.4. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku umí.....	81
7.2.5. Podle čeho jsi hodnotil.....	83
7.2.6. Bylo těžké napsat známku.....	84
7.2.7. Bylo těžké napsat hodnotící text.....	85
7.2.8. Závěr dotazníku 1.....	86
7.3. Dotazník 2.....	87
7.3.1. Hodnocení testu.....	87
7.3.2. Bavilo Tě být panem učitelem.....	88
7.3.3. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku umí.....	89
7.3.4. Podle čeho jsi hodnotil.....	91
7.3.5. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky.....	91
7.3.6. Myslíš, že Tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo.....	92
7.3.7. Závěr dotazníku 2.....	93
7.4. Dotazník 3.....	94
7.4.1. Hodnocení testu.....	94
7.4.2. Byl jsi na test připraven.....	96
7.4.3. Připadaly Ti otázky těžké.....	97
7.4.4. Viděl jsi hned chyby, nebo jsi čekal na radu.....	98
7.4.5. Snažil ses být nestranný.....	98
7.4.6. Podle čeho jsi hodnotil.....	99
7.4.7. Bylo těžké napsat si známku, slovní hodnocení.....	100
7.4.8. Závěr dotazníku 3.....	101
7.5. Dotazník 4.....	101
7.5.1. Hodnocení testu.....	102
7.5.2. Byl jsi na test připraven.....	104
7.5.3. Připadaly Ti otázky těžké.....	104
7.5.4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky.....	105
7.5.5. Jakou známku by sis dal.....	106
7.5.6. Porovnání známek z testu a dotazníku.....	107
7.5.7. Pokus se napsat slově, co znamená známka, kterou Ti dala pí. uč.	108
7.5.8. Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který Ti dala pí. uč.	109
7.5.9. Závěr dotazníku 4.....	109
7.6. Porovnání některých odpovědí.....	110
7.6.1. Dotazníky 1 a 2.....	110

7.6.1.1. Bavilo Tě být panem učitelem.....	110
7.6.1.2. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku umí.....	111
7.6.2. Porovnání známek učitele a žáků z dotazníku 2.....	112
7.6.3. Dotazníky 3 a 4.....	113
7.6.3.1. Byl jsi na test připraven.....	113
7.6.3.2. Připadaly ti otázky těžké.....	114
7.6.4. Porovnání známek učitele se sebehodnotícími známkami z dot. 4 . . .	114
7.6.5. Dotazníky 1 a 3.....	115
7.6.5.1. Bylo těžké napsat hodnotící text	115
7.6.6. Dotazníky 1,2,3,4.....	116
7.6.6.1. Podle čeho jsi hodnotil	117
7.6.6.2. Způsob hodnocení.....	118
8. Závěr výzkumné části	119
ZÁVĚR.....	120
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....	121
SEZNAM PŘÍLOH.....	124

ÚVOD

Hodnocení a sebehodnocení nás provází celým životem. To, jak se v průběhu vývoje naučíme hodnotit, má vliv na celou naši osobnost. Pokud dokážeme zhodnotit svoje síly, dokážeme překonávat adekvátní překážky. Nestavíme své cíle příliš vysoko, ale ani se zbytečně nepodceňujeme. Je mnoho vlivů, které působí na utváření hodnotících „postojů“. Myslím ale, že většině z nás se při slově „hodnocení“ vybaví vysvědčení, nebo alespoň škola. Všichni tedy máme hodnocení spojeno především se školní docházkou. Toto spojení není iracionální. Naopak! V mnoha školách je jedinou motivací právě hodnocení. Mnoho dětí ochotně pracuje, až když ví, „co za to“. To je asi přirozená vlastnost. „Něco za něco“ je myslím heslo každého z nás. Ať už tím něčím je úsměv, gesto, známka nebo nějaký předmět. Zkrátka, všichni jsme rádi, když je naše činnost nějak postihnuta, ohodnocena.

Tato práce se bude zabývat hodnocením. Nepůjde ale o nic obecného. Pokusím se přiblížit úroveň a kritéria hodnocení žáků konkrétní páté třídy pražské ZŠ. Tato třída nebyla vybrána náhodně. V září jsem zde nastoupila jako třídní a samozřejmě mě zajímalo, na jaké úrovni je zde schopnost hodnotit a sebehodnotit.

Teoretická část bude popisovat hodnocení jako jednu z činností, kterou provádí učitel v praxi. Nahlédneme zde i do historie školního hodnocení a samozřejmě nesmíme opomenout popsat souvislosti mezi psychickým vývojem jedince a vývojem hodnocení a sebehodnocení.

Výzkumná část bude zaměřena na schopnost sebehodnocení a hodnocení žáků páté třídy. Informace budeme získávat v akčním výzkumu, konkrétně sadou několika dotazníků. Pokusím se odpovědět si na několik otázek, které jsem si hned v září začala klást: Dokáží žáci páté třídy „objektivně“ ohodnotit svého spolužáka? Dokáží ohodnotit sami sebe? Budou raději využívat slovní hodnocení, nebo známku...?

Na základě získaných informací budu s dětmi na hodnocení (sebehodnocení) pracovat. Tímto akčním výzkumem vlastně provedou jakousi diagnostiku, na jejímž základě budu moct hodnocení a sebehodnocení dále rozvíjet.

CÍLE

- o Postihnout důležitá fakta týkající se hodnocení a sebehodnocení,
- o Zajímá nás, jakým způsobem žáci páté třídy pražské školy hodnotí.
 - Jaká při hodnocení používají kriteria.
 - Zjišťujeme také, zda používají spíše slovní hodnocení, nebo klasifikační stupně.
- o Bude nás zajímat také vztah žáků k hodnocení obecně.
 - Jakým způsobem chápou slovní hodnocení.
 - Jakým způsobem chápou klasifikační stupně,
- o Dále nás zajímá, na jaké úrovni je jejich sebehodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Než přistoupíme k vlastnímu výzkumu, je důležité ujasnit si, co vlastně pojmy „klasifikace“, „hodnocení“, „sebehodnocení“ znamenají. Jaký je mezi nimi rozdíl. Jaké jsou typy a formy hodnocení. Jakou funkci vlastně hodnocení plní....Tato kapitola se bude zabývat pojmy, které s hodnocením (sebehodnocením) souvisí.

Zde v úvodu teoretické části bych také zmínila obecné podmínky, za kterých může probíhat vývoj dítěte, neboť je důležité si uvědomit, jaké faktory ovlivňují dítě v průběhu jeho života, a tomu přizpůsobit veškerou práci s ním.

Jsou to :

- fyziologické potřeby
- potřeba bezpečí
- potřeba lásky a náklonnosti
- potřeba porozumění
- potřeba uznání
- potřeba osobního vývoje
- potřeba realizace...

1. HISTORICKÝ VÝVOJ HODNOCENÍ

Jisté formy hodnocení lze jistě najít již v pravěku. Já však začnu ve starověku, a to konkrétně ve Spartě. Zde totiž není, díky historickým pramenům, pochyb o tom, že hodnocení probíhalo. Výchova zde byla věcí veřejnou. Na vzdělávání a vedení žáka se mohl podílet kdokoli ze starších. Žáci byli vedeni k naprosté úctě a podřízenosti. Upřednostňována byla fyzická zdatnost. Tomu odpovídal i způsob hodnocení - fyzické tresty.

V Aténách se zodpovědnost výchovy přenáší do soukromého sektoru. Vzdělání už není věcí veřejnou. Kromě tělesné zdatnosti je nutné, vzhledem k velmi vyspělému obchodu, znát kromě základních dovedností čtení, psaní a počítání také například zeměpis. Veškerá školní výchova byla ponechána na učiteli, který obcházal jednotlivé žáky a každému se věnoval zvlášť.(Tento způsob výuky se dochoval do 16-17. stol.) Velký vliv na celkové pojetí výchovy má v tomto období filozof Platón. Ten se

domnívá, že fyzických trestů je možné užívat jen v počátcích výchovy. V pozdějších stadiích je třeba respektovat rodičí se ctižádost žáka.

Římská výchova neklade takový důraz na fyzickou zdatnost. Učitel se má obejít bez fyzických trestů, má se pokusit žáky co nejvíce zaměstnat - například hrami. Kázeň má být mírná.

Ve středověku vznikají křesťanské školy. Za jeden z dostatečně účinných trestů je považován půst. [Čtverák 1991]

V tomto období se objevuje hodnocení takzvanou „lokací“. Což, jak název sám napovídá, znamenalo přidělování zvláštních míst lepším a horším žákům. Pro nás je asi nejlepším přípodobněním „oslí lavice“. Vzhledem k tomu, že současným trendem je maximální integrace, neumím si tuto formu vůbec v praxi představit. Sama jsem ji nikdy nezažila a o to hrůznější je pro mě vědomí, že se poměrně hojně užívala dříve a obávám se, že i dnes by se našla třída s lavicí pro „slabší“ děti. Ovšem daleko hrozivější je pro mě představa užívání jiného středověkého symbolu - „signa“, což byly přímo znaky, které byly děti nuceny nosit. Takovou signou mohla být různá potupná znamení-oslí uši, nebo naopak odznak usilovnosti. Myslím, že hrůznost takového značení zná každý z druhé světové války...Od takového ponižování pak není daleko k fyzickým trestům. Jejich užívání však naštěstí bylo zakázáno „již“ v roce 1870. Naproti tomu existenci „černých“ a „bílých“ knih jsem zažila i já ve formě černých a červených puntíků.

Do 16. století převládalo na školách slovní vyjádření hodnotících zpráv, které dostávali žáci při odchodu ze školy. V této zprávě byly stručně zhodnoceny výsledky a celková docházka žáka.

Od 16. století dochází k poměrně rychlému rozvoji škol, výchovy a vzdělávání. Mění se také funkce hodnocení. Slovní hodnocení bylo postupně nahrazeno známkami. Třídění žáků do skupin podle určitých kritérií totiž lépe vyhovovalo snahám tehdejší společnosti. Školní hodnocení se tak stalo nástrojem školské politiky, nástrojem, který reguloval přístup ke vzdělání.

Kodifikace školního hodnocení u nás tedy byla provedena Felbigerovým Školním řádem v roce 1774 a následně Knihou metodní v roce 1775, kde byly uzákoněny veřejné zkoušky a to, že při odchodu ze školy se vydávalo každému žákovi vysvědčení. Do klasifikace bylo zahrnuto:

- návštěva školy (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká)
- mravy (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající)
- prospěch v jednotlivých předmětech (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý)
- prospěch celkový

Vývoj školního hodnocení se ustálil v roce 1905 Školským a vyučovacím řádem škol obecných a měšťanských. Ten upravil klasifikaci žáků i vydávání vysvědčení. Klasifikace byla čtvrtletní, prospěch v předmětech byl určen úsudkem vyučujícího a klasifikace mravů, píle a vnější úpravy písemných prací byla stanovena dohodou vyučujících na konferenci.

Počátkem 20. století se začaly objevovat kritiky stávajícího hodnocení. První velmi významnou kritiku podal L.N. Tolstoj, který odmítl nejen obvyklé zkoušení, ale i poručnícký poměr učitele k žákovi.

Tyto kritiky se dále zesilují ve 20. a 30. letech 20. století zejména z řad reformních pedagogů. U nás byl jedním z takových kritiků například V. Příhoda. Přesto u nás klasifikace zůstala nejběžnější formou hodnocení dodnes.

V současné době, tedy ve 21.stol., zákon umožňuje i slovní hodnocení. Je rozhodnutím školy, kterou formu si vybere a zahrne ji do svého školního vzdělávacího programu.

2. VYMEZENÍ POJMŮ

Tato podkapitola by měla objasnit většinu pojmů, které jsou pro jakoukoli diskusi o hodnocení relevantní.

2.1. HODNOCENÍ (školní hodnocení)

Hodnocení je (jsou) => popis vlastností, jevů, předmětů...kdy současně s popisem reality vyjadřujeme význam vlastností konkrétního objektu a vzájemné vazby a vztahy mezi těmito vlastnostmi. Hodnocení je tedy procesem popisným a analytickým.

Někdy dochází k záměně pojmů klasifikace a hodnocení, a to především proto, že klasifikace může někdy využít některé znaky (prvky) hodnocení a opačně. Dochází tedy k prolínání odlišných procesů.[Čihalová, Mayer 1997,s. 3-4]

=>"všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají." [Slavík 1999,s. 23-24]

=>"proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků." Hodnocení má být schopné vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.[Velikanič 1973, s. 156-157]

=>"zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývání hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu." [Skalková 1971, s. 95]

=>"každé a veškeré projevení mínění učitele a školy o vlastnostech a činnostech žáka." [Tuček 1966, s. 5]

=>"systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravovaná, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám." [Pasch a kol. 1998, s. 104]

=>součást kontrolní fáze vyučování, vyučovací metoda [Mojžíšek 1988, s. 233]

=> každé mínění školy a učitelů o žákovi, o výsledcích jeho učení, o jeho činnostech , jeho vlastnostech, postojích a projevech. [Solfronk 1996, s. 26]

Je důležité si uvědomit, že hodnocení probíhá vlastně permanentně a to i v případech, kdy si jeho přítomnost nemusíme uvědomovat. Tato skutečnost vychází z poznání, že hodnocení jakožto aktivita je přirozenou součástí každé lidské činnosti.

Dá se také říci, že hodnocení je organickou součástí školního i mimoškolního života žáků a učitelů, neboť velmi intenzivně prostupuje jejich životy. Proto také nesmíme zapomínat na veliký vliv na žákovu psychiku. Hodnocení totiž zasahuje žákovu sebevědomí i jeho sebehodnocení. Může se tedy stát výrazným aktivizujícím a stimulačním činitelem učebních činností žáka. Může jej také motivovat, jelikož působí i

jako sociální motivace založená na vztahu mezi žákem a učitelem, ale i mezi žáky navzájem.

Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování. Pokud je vyučování zaměřeno na osvojování vědomostí, znamená to, že se hodnocení spíše zaměří na momentální výkon žáka, na to jaký je stav jeho vědomostí. Bude-li vyučování sledovat celkový rozvoj osobnosti žáka, bude hodnotit nejen výkon žáka, ale i jeho činnost, snahu a iniciativu.

Hodnocení žáka během vyučování je jediné hodnocení v životě, které je systematické [Pasch 1998, s. 104], Většina ostatních hodnocení v životě člověka bývá všeobecná a náhodná. Hodnocení žáků ve výuce bývá systematické, což lze podložit přípravou a organizací, které musí vyvinout učitel. Tuto činnost provádí pravidelně v určitých časových intervalech a výsledky porovnává se zvolenými normami. Za tyto normy lze považovat vzdělávací standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v jiných vzdělávacích dokumentech (RVP). Tyto standardy vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí, a mohou ovlivňovat i to, jak se hodnotí. Jsou kritériem především pro kognitivní oblast rozvoje osobnosti žáka.

Školní hodnocení má obrovský vliv na povahu vyučování vůbec, na intenzitu učebních činností žáků i na kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků samotných. Poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je zpětnou vazbou vypovídající o tom, zda školní práce dosahuje vytyčených cílů.

To, jaké bude hodnocení, je také dáno předmětem našeho zájmu. Tedy tím CO hodnotíme. Zásadní důsledky s sebou nese také veličina času - KDY hodnotíme. U řady lidských činností hodnotíme proces oné činnosti až po jejím ukončení. Na základě dosažení, nedosažení výsledku. Zajímá nás výsledek činnosti. V procesu hodnocení žáků by mělo jít nejen o hodnocení výsledku (osvojování znalostí, dovedností, postojů, postupů...), ale i o kvalitu průběhu učení (samostatnost, promyšlenost, pochopení, memorování...). Do hodnocení kvality žákových výsledků vstupuje také mnoho etických faktorů. Sem můžeme zařadit vztah žáka ke konkrétnímu předmětu, učiteli, vztah žáka k práci vůbec, schopnost přístupu k řešení problému, úroveň žákovy schopnosti kooperovat...

Ve škole má hodnocení podobu zpětné vazby a je permanentní hodnotící aktivitou učitele zaměřenou na srovnání, analýzu a zkvalitňování učebních činností - celý proces vyučování má vést žáky k osvojení znalostí a dovedností. Ve škole se učí učit se.

Hodnocení ve škole je nezbytné, což prokázaly mnohé výzkumy. Má veliký vliv na učební činnost žáků. Žáci, kteří jsou učitelem hodnoceni, zvyšují svoji aktivitu. Stejně tak roste mírně aktivita pod vlivem negativního hodnocení. Naopak tam, kde učitel vůbec nehodnotí, dochází ke zhoršení učební činnosti. Žákům chyběl motiv.

Školní hodnocení je specifické také v tom, že má obrovský vliv na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka. Zasahuje totiž oblast žákova sebevědomí, oblast aspirací, motivačních struktur, postavení ve skupině, výrazný vliv má také na vztahy žáka se skupinou a na jeho schopnost prosadit se. Může být velmi významným stimulem a aktivátorem v učebních činnostech. Stejně tak ale může být i faktorem destabilizace, demotivace, vzniku konfliktů...

Hodnocení výkonu žáka pomáhá žákovi odhadnout a poznat své možnosti, sledovat pokroky a hodnotit je, porovnávat své výsledky s výsledky spolužáků, požívat úspěch a vyrovnávat se s neúspěchem. Prostřednictvím hodnocení je uspokojována potřeba být úspěšný a potřeba výkonu. Potřeba výkonu se rozvíjí na základě zkušenosti. Díky ní žák ví, co bude hodnoceno pozitivně a co negativně. Na základě minulých výkonů a jejich sociálního ocenění si žák vytyčí cíle. Představa budoucího výkonu = úroveň osobní aspirace, je dána představou dosažitelnosti cíle. Hodnocení je velmi důležité, neboť motivuje a zároveň ukazuje, jaké výkony jsou očekávány. Důležité je především hodnocení lidmi, kteří jsou pro jeho osobu významní - učitel, rodič... Takové pozitivní hodnocení může „zajistit“ úspěch a dobré přijetí skupinou. Čímž dochází k uspokojení potřeby někam patřit. Bez kladného přijetí ostatními lidmi si totiž nemohou vytvořit kladné sebehodnocení, nebo může být silně deformováno. Sebehodnocení hodlám věnovat celou kapitolu, nebudu se zde tedy příliš rozepisovat.

Dlouhotrvající neúspěchy ve škole mohou vést ke kompenzaci potřeby úspěchu někde jinde. Například v partě kamarádů, kde jsou oceňovány jiné kvality, nebo může dojít k asociálním aktivitám, díky nimž se dítě paradoxně snaží dosáhnout pozitivního hodnocení.

Důležité je, aby si každý učitel uvědomil, že prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí i sám sebe. Hodnotí totiž kvalitu své pedagogické práce. [Kolář, Šikulová 2005, s. 17-21]

2. 1. 1. FUNKCE HODNOCENÍ

Je odpovědí na otázku : „PROČ hodnotit?“ Dá se říci, že než se vůbec budu moci zabývat čímkoli jiným, musím si „definovat“ smysl, a tím je právě ona funkce.

Podle A. Nelešovské a H. Spáčilové (1999) je možné v hodnocení hledat tyto funkce:

=>diagnostickou

Plní -li hodnocení tuto funkci, znamená to, že učitel průběžně hodnotí úroveň žákových vědomostí, dovedností, návyků, registruje jeho pokrok, ale i zaostání.

=>kontrolní

Velice souvisí s funkcí diagnostickou. Dochází zde ke zjišťování žákovy úrovně v porovnání se zadanou normou. Touto normou mohou být osnovy, vzdělávací program...Stejně tak může být porovnávání ohraničeno jakýmkoli předem stanoveným kritériem.

=>sebehodnotící

Tato funkce naopak souvisí s funkcí zpětnovazební. Je tedy ze strany žáka autodiagnostickou. Žák se učí vytvářet si obrázek o sobě samém, o svých schopnostech. O tom co už zvládl, nebo naopak v čem má nedostatky. Učí se tedy hodnotit sám sebe. Sebehodnocení je velmi důležité již v útlém věku - pro správný vývoj jedince. Je tedy žádoucí dát žákům prostor k jeho praktikování.

=> výchovná

Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů. Jeho výsledkem by měla být odpovědnost, svědomitost, vytrvalost...

=>motivační

Hodnocení by mělo sloužit jako prostředek motivace a aktivizace.

=>informativní

Velice důležitou roli hraje zpětná vazba od učitele k žákovi (k rodičům). Učitel tak podává informaci o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě.

=>prognostická

Na základě důkladného poznání žákových možností, dlouhodobého hodnocení lze s jistou pravděpodobností předpovědět žákovu perspektivu.

=>selektivní

=>diferenciační

Velice úzce souvisí z funkcí prognostickou. V zásadě lze říci, že se jedná o „škatulkování“ dětí právě podle výkonů do různých homogenních skupin. Tyto skupiny se mohou lišit například různou úrovní zvládnutého učiva, tempem....

=>regulační

Učitel má tu moc ovlivnit každé další žákovo počínání. Reguluje tedy každou další žákovu činnost. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce.

2.1. 2. TYPY HODNOCENÍ

Tato kapitola by měla čtenáře seznámit s nejčastějšími typy hodnocení, které lze nalézt v současné škole. Každý z uvedených typů má svůj smysl a jsou učitelem využívány podle individuálního záměru a cíle.

=>formativní

Má podpořit další učení žáka. Pomáhá učiteli dělat rozhodnutí o dalším postupu, který je samozřejmě závislý na dosavadních výkonech a na tom, jak úspěšná je dosavadní výuka. Plní tedy regulativní funkci, protože ukazuje, čemu se žák již naučil, ale i chyby, které udělal. K tomuto hodnocení může učitel využívat různé testy (vstupních znalostí, nehodnocené testy...), kvízy, slohové práce, úlohy k procvičení učiva...

=> sumativní (finální, shrnující)

Ukazuje úroveň dosažených znalostí za určitý časový úsek. Má posoudit výkon žáka nebo kvalitu programu po ukončení. Zde může být využito zkoušení z celého tematického celku, závěrečná zkouška, čtvrtletní práce, pololetní práce, vysvědčení...

=> normativní

Jedná se o porovnávání žáků navzájem. Tedy přesněji, o porovnávání jejich výkonů. Například když učitel oboduje písemnou práci a až na základě nejvyššího získaného počtu bodů stanovuje hranice jednotlivých stupňů. Při využití této formy je jen velice těžké porovnávat výkony žáků z jiných skupin.

=> diagnostické

Snaží se odhalit učební obtíže a problémy žáků.

=> interní

O interní typ hodnocení se jedná, jestliže hodnotící činnost navrhují, provádí a vyhodnocují přímo ti učitelé, kteří v konkrétní třídě vyučují.

=> externí

Jedná se o formu, kdy hodnocení navrhují a praktikují osoby mimo školu. To se ale netýká vyhodnocení. To může provést i kmenový učitel, a pak je předložit ke kontrole.

=> neformální

Učitel pozoruje žáky při provádění běžných činností ve třídě. Pozorovaný dokonce nemusí o svém hodnocení ani vědět.

=> formální

Nejprve jsou žáci upozorněni na to, že budou zkoušeni (hodnoceni). Znamená to tedy, že žáci mají možnost se na „kontrolu“ připravit.

2.1.3. POSTUPY HODNOCENÍ

Pod typy hodnocení spadají, a dá se říci, že se někdy až překrývají, postupy. Některé postupy jsem již zmínila : testy vstupních znalostí, nehodnocené testy, písemné práce, kvízy, různé koncepty slohových prací, úlohy k procvičování učiva, zkoušky z obsahu tématického celku, vysvědčení . . . Chtěla bych se zaměřit především na jejich alternativní druhy.

=> autentické hodnocení

Učitel zjišťuje úroveň znalostí a dovedností v situacích, které se podobají reálnému životu. Soustřeďuje se na takové úkoly, které jsou důležité pro praktický život. Sleduje proto žáka při vytváření různých grafů, deníků, uměleckých

projektů...Zastánci tohoto postupu se domnívají, že tyto praktické úkoly jim poskytují lepší pohled na žáka (tedy na jeho výkony) než metody tradiční.

=> portfoliové hodnocení

Tento postup klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfoliu. Což je uspořádaný soubor prací určitého žáka, který je shromažďován po určité období. Poskytuje pak informace o pracovních výsledcích, ale i o jeho zkušenostech a rozvoji jeho osobnosti. Měl by dítěti samotnému, ale i jeho okolí, poskytnout co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, vytváří umělecké výrobky... Měl by ale postihovat i sociální oblast. Tedy to, jak jedná s ostatními lidmi. V praxi se tento postup realizuje například v programu Step by step.

=> vrstevnické hodnocení

Jedná se vlastně o hodnocení žáka žákem. Žáci jsou „nuceni“ hodnotit nejen svou vlastní práci, ale i práci ostatních. K tomu je ale nezbytně nutné vhodné prostředí, atmosféra.

=> autonomní hodnocení

Hodnocení, které je svěřeno žákovi. Měla by mu nejprve předcházet pedagogická práce s formativním hodnocením, díky níž se žák naučí posuzovat svou vlastní práci. Dají se zde využít prvky portfolia. Například zprávy, které píše žáci o sobě - záznamníky, deníky...Žák se pak může tímto postupem vyjádřit nejen ke své práci a k práci spolužáků, ale i k postupům učitele. Při využití tohoto hodnocení učitel mění celkový přístup k výuce, k její metodice, pojetí žáka i učebních cílů.

=> kriteriální hodnocení

Tento postup se dá také označit jako „hodnocení absolutního výkonu“. Je to typ hodnocení, kdy je každý žák posuzován jako jednotlivec a jeho výkon je zjišťován porovnáváním s předem stanovenými standardy nebo kritérii. Umožňuje tak s jistotou určit, zda odpovědi žáka dosahují oněch stanovených standardů. Příkladem učení, kde je tohoto typu využito, je „kontraktové učení“ nebo „smlouvy o učení“. Princip je takový, že žáci mají předem stanovené standardy a jsou seznámeni s požadavky, které musí splnit, aby získali tu kterou známku. Každý žák se s učitelem dohodne, jaké úlohy zpracuje a do kdy je odevzdá. Žák tedy přebírá za své

výsledky daleko větší zodpovědnost. To mu také umožňuje angažovanější sebehodnocení.

Dalším příkladem kritériálního hodnocení je „mastery learning“ neboli „zvládající učení“. To vychází z předpokladu, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů, pokud k tomu budou mít podmínky-čas, podklady, pomoc...Žák pak opravuje sám sebe na základě rozšiřování znalostí. K tomu ale potřebuje samozřejmě znát dílčí kritéria. To znamená, že učitel musí pracovat s jednoznačně definovanými cíli, které budou obsahovat všechny potřebné prvky-adresát, výkon, podmínky výkonu, kritéria pro hodnocení. Dále by měl učitel, má-li být tato koncepce úspěšná, provádět předběžnou diagnostiku, využívat formativního hodnocení, používat alternativní strategie a učební činnosti...

2.1. 4. FORMY HODNOCENÍ

Forma hodnocení je v zásadě vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob vyjádření hodnotícího posudku. To, jakou formu v dané chvíli zvolíme, by mělo záviset na konkrétní situaci, neboť jde především o to, aby bylo hodnocení pedagogicky co nejúčinnější.

2. 2. KLASIFIKACE

První forma hodnocení, kterou zde hodlám čtenáři přiblížit, je v současné době stále nejpoužívanější. Není tomu tak jen ve škole. Všichni jsme nastaveni na to, odpovědět na otázku : „Jak se ti to líbilo?“ „Já bych tomu dal dvojku!“ Víme, že přiřazení ke známce bude patrně dobře pochopeno a nebudeme muset řešit žádná nedorozumění.

Klasifikace jako pojem je třídění a zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd. (V našem případě se tedy jedná o třídy označené stupni 1-5.) Objekt, který je klasifikován, je odlišen od ostatních objektů množiny (desintegrace) a je nezávisle na své vůli někam zařazen (manipulace).

Školní klasifikace, jak ji známe, obsahuje klasické třídící prvky. Například jsou přesně stanovena kritéria, podle kterých jsou žáci zařazeni k jednotlivým stupňům.

Nezohledňují žákovu individualitu, nadání, pracovní podmínky... A počet těchto stupňů je dán taxativně = tři pro chování, pět k zařazení dle prospěchu. Objevují se sice slovní názvy, ale ty mají spíše symbolický význam a jsou velice strohé.

Historickými prameny je doložena již od 16. století. Není tedy divu, že je v našem školství tolik zakořeněná. Její podstatou jsou známky. Neboli to, že určitému výkonu žáka je přiřazen, podle stanovených pravidel, která jsou dána klasifikačním řádem, klasifikační stupeň.

To, že si většina rodičů ani učitelů nedokáže školu představit bez klasifikace, je dáno již naší historií. Marie Terezie sice zavedla povinnou školní docházku a s ní i trivium v cílech - číst, psát a počítat, jenže spolu s tímto triviem se zavedlo i trivium v metodách - frontálně učit, vyzkoušet, oznámkovat.

Tento způsob samozřejmě vyhovuje všem diktátorským režimům, protože zjednodušuje výběr schopných a neschopných, kteří jsou jednoduše „třídění“. Pokud se totiž učitel nemusí ohlížet na nic, než na to, jakou přiřadí „škatulku“, nemusí přemýšlet o příčinách chyb, bude svou práci plnit na 120 %...

Již dlouhou dobu se školy nezaměřují na to, kolik informací si dítě zapamatuje, jako spíše na to, je-li schopno informace vyhledat. Cílem škol se tedy stává rozvoj lidských kompetencí, což je ale v rozporu se systémem klasifikace. Dílčí ani konečné výsledky nelze jednoznačně určit několika klas. stupni. Vzniká tedy postupně problém neschopnosti hodnotit rozvoj individuálních vlastností a schopností žáků zaměřený na samostatné řešení problémů.

Nespokojení s omezenými možnostmi klasifikace jsou nejen učitelé, ale i psychologové a vysokoškolští učitelé. Psychologové se domnívají, že dítě díky známám prožívá opakovanou úzkost, a proto se nerozvine podle svých skutečných schopností. Známky se stávají také nástrojem trestu a záporné motivace. A nejsou to jen „lajdáci“, kteří se každé ráno děsí, nebudou-li „taseni“, ale stejný strach u tabule prožívají i jedničkáři. Na tomto místě vystupuje do popředí otázka: Není možné známkovat tak, aby dítě nepocíťovalo ohrožení neúspěchem nebo důsledkem špatné známky? To je samozřejmě možné. Existují učitelé, kteří to dovedou, musí však soustavně porušovat psaná i nepsaná pravidla klasifikace. Musí hodnotit cestu, jakou žák urazil, nikoliv klasifikací porovnávat výsledky jeho práce se standardními

požadavky. Takový učitel se pak dostává do rozporu se svým svědomím, někdy, a to je horší, i s rodiči a s vedením školy.

Na obranu klasifikace je často namítáno, že:

- děti je nutné nějak hodnotit.

Nad tímto tvrzením už mnoho jeho zastánců ani nepřemýšlí. Považuje ho za holý fakt. Neuvědomují si, že jeho nepravdivost je již dávno ověřena v praxi. Existují školy, kde nejsou žáci do vyšších tříd známkováni. Neznamená to ale, že nejsou nijak hodnoceni!

- rodiče musí být informováni o prospěchu svého dítěte.

To, že dítě nedostane známku, neznamená, že nebude nijak hodnoceno, nebo dokonce že nebudou mít rodiče přehled o pokrocích své ratolesti.

- známkování motivuje.

Je jen velmi malá část dětí, kterou známky pozitivně motivují. Většinu z nich naopak stresují a sráží. Děti, které jsou známkou motivovány, se ale pak vlastně učí zase jen pro známku, smysl a význam jednotlivých předmětů jim uniká. Naopak špatné známky mohou vzbudit dokonce odpor k danému předmětu.

Známky jsou tedy produktem klasifikace, nejviditelnějším, ne však jediným. Veškeré činnosti se totiž vědomě, či nevědomě podřizují právě klasifikaci. Činnosti, které nejdou takto postihnout, se stávají nepodstatnými, méněcennými. Mimo centrum pozornosti se pak dostává získávání postojů, názorů, zárodky kompetencí, vytváření neformálních mezilidských vztahů, zárodky týmové práce, schopnost komunikace, empatie,...

Již jsem zmínila, co je namítáno na obranu klasifikace. Teď bych naopak shrnula její nevýhody. Pominu-li- to, že je známka velice statická, neukazující perspektivu, mohu uvést ještě řadu *negativních atributů, které s sebou přináší:*

- odvádí žáky od podstaty učení

- žáci se učí pro známku

- přirozená vnitřní motivace je nahrazena motivací vnější, díky čemuž vzniká atmosféra napětí, úzkosti, strachu a stresu

- vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky

- zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností

- diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích

Hovoříme-li o klasifikaci, nesmíme opomíjet její „propagátory“, myslím tím samotné učitele. Když byla učitelům v devadesátých letech položena otázka o morálním oprávnění učitele třídit děti do pěti skupin, zpravidla se vyskytly dvě reakce. Rozhodující většina, zejména starších učitelů, považovala otázku za bezobsažnou. Veškeré snahy o dialog skončily u tvrzení, že bez známek by se děti neučily. Druhá reakce byla menšinová a spíše mladších pedagogů. Klasifikace podle nich nemá žádný hlubší smysl. Klasifikace je pro ně konvencí a její užitečnost je prokázána jejím (konvenčním) fungováním.

Může být klasifikace objektivní a tedy spravedlivá? Ano, ALE: Objektivita a spravedlnost nejsou původním parametrem klasifikace jako třídící metody, je věcí její aplikace. Třídění by totiž mělo být prováděno nezávisle na osobě, místě a času. Aby tedy klasifikace fungovala, je bezpodmínečně nutná vysoká kvalifikace „rozhodčích“ a precizně vypracovaný klasifikační řád, kterého by se tyto rozhodčí mohli držet. Pokud ale chceme ke každému žákovi přistupovat individuálně, je představa jednotného klasifikačního řádu zcela absurdní.

2. 3. SLOVNÍ HODNOCENÍ

Je v podstatě posouzením žáka v jeho vlastním vývoji. Ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje. Je tedy formou kvalitativního hodnocení. Mělo by obsahovat nejen informaci o dosažených výsledcích, ale mělo by zahrnovat i postoje, úsilí, snahu, čímž postihuje i tak zvané „skryté učivo“. Že bude slovní hodnocení dostatečně informativní, je zajištěno tím, že se žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti při dosahování tohoto kritéria. Slovní hodnocení by tedy mělo mít podobu obsahové analýzy a mělo by obsahovat jak hodnocení kvalit dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení, tak i návrhy jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout nedostatky.

Ne vše, co je napsáno slovy, plní funkci hodnocení a dá se tedy za slovní hodnocení považovat. Takovými „imitátory“ slovního hodnocení mohou být například

slovní opisy známek. Také skrytá forma klasifikace jako na příklad bodování, přiřazování ke škálám, výsledky soutěží...A nakonec „imitátoři" nejmaskovanější, jakými jsou formální, nic neříkající, obecná vyjádření typu: „látku celkem zvládl", „s tvou prací jsem spokojena"...

Velkou výhodou slovního hodnocení je dialogická forma, která se obrací přímo na žáka-partnera. V hodnocení průběžném zase slovní hodnocení nijak nestresuje. Momentální neúspěch spíše reguluje skrze učební činnost. Ukazuje žákovi, kterých dílčích cílů už dosáhl, co již zvládl, navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení. Znamka je pak konečným výsledkem a ne spočítaným průměrem. I přesto, že v lekteřkých školách není slovní hodnocení přímo oficiálním vyjádřením hodnocení, velice hojně se využívá. Jelikož za slovní hodnocení je považováno už jen „dobře, ano..." a bez těchto krátkých promluv si asi těžko představit jakoukoli vyučovací jednotku. Dá se říci, že už i tyto krátké „projevy", stejně jako slovní hodnocení vůbec, nás vede k hlubšímu poznání dítěte. K odhalování jeho povahových vlastností. To ale neznamená, že by učitel měl tyto vlastnosti měnit, měl by je jen " rozvíjet. Chce- li učitel používat slovní hodnocení, nejsou to jen jeho osobní kompetence, které mohou být překážkou. Je to také odmítavý postoj odpůrců této formy, ale hlavně neznalost a nepřístupnost rodičů i žáků. Je tedy nutné být schopen argumentovat, nebo spíše diskutovat. Musíme si být vědomi nejen pozitiv, ale i negativ, která s sebou slovní hodnocení přináší.

Nejprve tedy pozitiva:

=>nestresuje

Může naopak žáka povzbudit, neboť dokáže poukázat na pozitivní výsledky.

=>může obsahovat doporučení jak dosáhnout lepšího výsledku

=>snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků

=>přibližuje se individualitě

Slovní hodnocení je pro každé dítě jiné. Je mu psáno na „míru".

=>napomáhá rozvoji vnitřní motivace

Tím, že zaměřuje pozornost na vlastní učební činnost dítěte a nenahrazuje tuto činnost známkou.

=>umožňuje hodnotit v různých etapách osvojování

=>konkrétně poukazuje na mezery, ale i výkony

=>vnitřní diferenciaci vyučování

Nejedná se o upadání úrovně, ale jde o to, že každé dítě má jinou maximální hranici a tu zde zcela respektujeme.

Znamená to tedy, že chceme-li slovně hodnotit, nestačí vyměnit čísla za slova, ale jedná se o celkovou změnu koncepce vyučování. K té se ale v současné době velice přibližujeme. Snažíme se o humanistické pojetí. To znamená, že v popředí je žák a jeho uvědomění si co, proč, pro koho... se učí. Slovní hodnocení mu v odpovědích na tyto otázky může velice pomoci. Bude totiž nucen nejen přijmout fakt a zamyslet se, a kromě hodnocení učitele, vnímat i hodnocení kolektivu, ale hlavně - bude se muset hodnotit i sám.

Samozřejmě, že ani slovní hodnocení není bez chyby a jsou i jeho odpůrci mající tyto *argumenty*:

=>může docházet k chybám

Stejně jako u známek i zde může dojít k nepochopení či ke špatnému poznání žáka. Zkrátka k nějakému defektu, který může hodnocení ovlivnit.

=>nebezpečí schematického typizování

=>nekvalifikovanost učitelů

Učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu z nich neúměrným požadavkem.

=>časová náročnost

Vymýšlení sl.h. zabírá velice mnoho času. Hrozí zde tedy nebezpečí, že učitel postupně sklouzne k nějakému schématu nebo klišé.

=>nepochopení ze strany rodičů

U sl.h. není vždy zcela jasné, komu je určeno. Může být psáno formou dopisu pro rodiče nebo dítě. Pak se ale snadno stane, že rodiče nemusí pochopit formulaci učitele.

=>neporovnatelnost

Každé slovní hodnocení by mělo být jiné, a proto není dost dobře možné je navzájem porovnávat. (Tento bod bych já osobně považovala spíše za klad.)

Jak jsem již zmínila, je možné najít slovní hodnocení prakticky v každé vyučovací hodině. Lze je možné ho považovat za organickou součást moderního pojetí vyučování. Tato forma může být ale funkční jen tehdy, jestliže bude plnit všechny základní funkce, které má školní hodnocení plnit. Také nesmí vylučovat ostatní formy hodnocení. Měla by se snažit rovnoměrně informovat všechny účastníky a zainteresované. A v neposlední řadě se musí snažit působit na žáka. Na jeho učební a poznávací aktivity, které by měla aktivizovat, ale také lépe regulovat, vést žáky k sebeanalýze a sebehodnocení.

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách. Samozřejmě nesmíme opomenout ani členění sl.h na průběžné a závěrečné.

Slovní hodnocení průběžné se uplatňuje v těchto formách:

=>ústní

Hodnocení učitele i žáků ve vyučování k procesu vyučování. Probíhá na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích...

=>písemná

Do jakýchkoli notýsků, sešitů...Sem se píše veškeré komentáře, připomínky - jak učitele, tak žáků.

=>představení konkrétní práce dětí

Probíhá přímo ve vyučování, nebo jsou prezentovány výsledky. Znamená to, že kdokoli z venku se může přijít podívat na vyučování. Rodič se pak může účastnit vyučování v roli asistenta. Mají-li být prezentovány přímo výsledky, znamená to, že se pořádají různé třídní slavnosti, nebo že žák místo známek nosí domů přímo své výtvary.

Výhodou průběžného slovního hodnocení je, že se dítě nijak nestresuje, neboť není hodnocen momentální úspěch. Průběžné slovní hodnocení tak reguluje spíše učební činnost, postup a dává tak naději na budoucí zlepšení.

Nejčastěji se tedy u průběžného slovního hodnocení užívá takové slovní hodnocení, které má podobu obsahové analýzy dosaženého výkonu. Pak je zde obsaženo hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, příčiny dosaženého stavu, ale hlavně návrhy, jak dosáhnout zlepšení.

Formy slovního hodnocení závěrečného:

=>písemně ve formě vysvědčení

Obvykle je píše učitel, ale není vyloučena ani spolupráce s žáky.

Když chceme slovně hodnotit:

Chceme-li použít slovní hodnocení, musíme si ujasnit, co vše by mělo obsahovat. Na jaké oblasti se u žáka zaměřit. V této otázce se budu držet bavorských všeobecných předpisů o slovním hodnocení. Zde jsou uvedeny již zmiňované aspekty:

- Chování při učení obecně. Což zahrnuje kognitivní schopnosti jako například: chápání, pozorování, porovnávání, zapamatování si, schopnost abstrakce, kombinování, jazykové vyjadřování, reproduktivní a tvořivé myšlení
- Připravenost k učení (postoj ke školní práci, postoj k práci obecně, schopnost snášet pracovní zátěž, výdrž, zvláštní zájmy...)
- Individuální a sociální chování (převládající nálada, citový život, hodnotové postoje, schopnost kontaktu)
- Zvláštnosti ve vztahu ke škole (ztížené podmínky-nepravidelná výuka)

- Tělesné a zdravotní zvláštnosti, pokud mohou být významné pro úspěch ve škole.

Kromě aspektů je důležitým faktem to, že slovní hodnocení by mělo být v podstatě kladné. To si musí učitel uvědomit, než je začne psát. A pak už jen stačí, aby učitel věděl, jak na to". I postup sl.h. má určitá pravidla:

1. Informovat se o zákonných opatřeních, která se týkají vystavování vysvědčení, včetně směrnic pro hodnocení.
2. Dbát na to, aby učitel měl dostatek informací o každém žákovi, a to především v oblastech: studijních výsledků, chování při výuce a sociálního chování.
3. Vytvářet si obrazy o příčinách a podmínkách určitých událostí, která mohou některá pozorování o žákovi vysvětlovat.
4. Vybrat z pozorování ty pokyny a podněty, které mohou pozitivně rozvíjet žáka.
5. Připravit návrh na hodnocení a poradit se s další osobou, která žáka zná.
6. Přepracovat návrh podle připomínek.

Pak už následuje jen konkrétní struktura hodnocení. U té se všeobecně doporučuje volit tento postup:

- V úvodu uvést úspěchy žáka. Konkrétně to, co žák zvládl, co dokázal, až potom nedostatky.
- Vždy je nutné nastínit cestu k nápravě. Opět velmi konkrétně. Co má žák udělat, aby zlepšil to, co mu dělá potíže.
- Používat takové formulace, které budou obsahově jasné a jednoznačně formulované.
- Uvědomit si, že hodnotíme činnost, práci, výrobek, ale NE osobnost žáka.
- Hodnotit pozitivně a vyvarovat se ironie a sarkasmu.
- Používat popisné vyjadřování.

=>Mluvčí vykresluje situaci (chování, výsledek, pocit) a soustřeďuje se na učební úkoly (okolnosti, situace). Popisné vyjádření obsahuje více informací a žák u něj neztrácí pocit vlastní hodnoty.

=>V opozici mu stojí posuzující vyjadřování, kdy posuzujeme, hodnotíme a zařazujeme žáka. Jde o „nálepkování“.

Za největší nevýhodu slovního hodnocení považují právě vysoké nároky na učitele. I když se domnívám, že chce-li být učitel spravedlivý v klasifikaci, jsou na něj kladeny nároky hodně podobné. Ačkoli je pravdou, že slovní hodnocení vyžaduje kromě spravedlivého a individuálního přístupu ještě požadavek na dobrou formulační schopnost učitele. Špatně formulované slovní hodnocení může být stejnou katastrofou jako nespravedlivě udělená známka.

[Kolář, Šikulová 2005, Číhalová, Mayer 1997, Sýkora 1983]

2. 4. OSOBNOST UČITELE

2. 4. 1. VÝVOJ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

S mladšími žáky v antice pracovali učitelé gramatiky. Na přelomu středověku a novověku lze za učitele primární školy považovat učitele farních škol. Byli to nepřilíživě vzdělaní venkovští řemeslníci, kteří zpravidla vykonávali i chrámovou službu. Skutečným profesionálním stavem se toto povolání stává až se vznikem lidových škol - cca před dvěma sty lety jako důsledek tereziánských reforem. Prvními profesionály se stali učitelé triviálních škol. Jejich úkolem bylo předepsaným způsobem naučit číst, psát a počítat. Učitelství se tak stalo řemeslem.

V 19. stol. vyrostli také z řad těchto učitelů buditelé českého národa. V roce 1869 se triviální školy proměnily na školy obecné. Ty realizovaly povinnou osmiletou školní docházku a zvyšovaly úroveň lidové vzdělanosti. Učitelé těchto škol se připravovali ve čtyřletých ústavech. Funkce a způsobilost učitele obecné školy zcela obsáhla, ale i překročila, profesi dnešních učitelů primární školy. Každý učitel měl být schopen vyučovat žáky 1.-5. tříd a žáky 6.-8. tříd v případě, že nepokračovali na škole měšťánské nebo střední.

Po roce 1946 se zvětšoval požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů. Byly zřizovány pedagogické fakulty. V těchto fakultách se zpočátku vzdělávali i učitelé

primárních škol. Později bylo jejich studium opět vráceno na úroveň škol středních. Od roku 1959 už se učitelé primárních škol opět připravují pouze na vysokých školách. V letech 1948-1989 se učitelství na primárních školách osamostatnilo jako specifické povolání. [Spilková a kol. 1996, s.59-65]

2. 4. 2. NÁROKY PRIMÁRNÍHO VYUČOVÁNÍ NA UČITELE

Učitel na primární škole je vystaven obrovské zodpovědnosti. Pracuje totiž téměř bez přestávek, neboť musí neustále dohlížet na žáky.

Učitel musí velice dobře chápat psychické, ale i filozofické pojetí dětství a význam prvotního vzdělání. Musí být velmi dobře osobnostně vzdělaný. Již na počátcích života si dítě vytváří obraz samo sebe. Je velice důležité, jaké možnosti mu v tuto dobu nabídneme, aby bylo schopné volit vlastní životní orientaci. Učitel musí znát psychologické a biologické nároky dítěte v jednotlivých fázích jeho vývoje. Schopnost komunikace a navazování vztahů se zde také přizpůsobuje věkovým zvláštnostem dětí. Učitel komunikuje jazykem, který není stejný jako jazyk dospělého. Dítě si dotváří vlastní jazykový kód. Zvýšený je i nárok na učitele z hlediska příkladnosti. Žák primární školy si totiž zatím nemůže volit mezi učiteli a vybírat si, ke kterému se více přikloní. Tento nárok se často označuje jako mateřskost, vysvětluje se tak známá zkušenost, že učiteli v primární škole jsou častěji ženy. Dlouholeté zkušenosti ukazují, že předpoklady k tomuto povolání mají jak muži, tak ženy a že optimální je, pokud jsou v učitelském povolání zastoupena všechna pohlaví. (Tento fakt pozoruji sama v průběhu studia vysoké školy. Jsme jeden z mála ročníků, v němž není zastoupený jediný muž. Myslím, že se to velmi projevilo na celkové atmosféře v průběhu praxí na ZŠ.)

Další nárok, který je na učitele kladen, je ten, že hned od vstupu do praxe se stáváme třídními učiteli. Znamená to, že máme poměrně široké pole při uspořádávání vzájemných vztahů žáků, při vytváření pravidel zvyklostí, při dotváření učebny. I zde je nezbytné dbát na věkové zvláštnosti dětí, které si roli žáka teprve osvojují a učí se, jak žít v kolektivu. Funkce třídního učitele s sebou nese také specifické nároky na jednání s rodiči. Velice obtížné je pak vychovávat a pedagogicky vést děti z rodin, které neplní své základní funkce.

Některé dovednosti získává učitel až v praxi, díky působení na některé škole. Naopak, již v době přípravy na povolání získává učitel způsobilost předmětovou. Požaduje se mnohostrannost vzdělání. Struktura předmětové způsobilosti není libovolná. Vzdělání učitele vyžaduje, aby v erudici učitele dominovala jazyková vytříbenost a matematická logika společně s věcnou znalostí přírody a společnosti, harmonicky spjaté se schopnostmi hudebními, sportovními a technickými. Nároky na předmětovou způsobilost jsou zvýšeny tím, že má být učitelem dětí. Tedy musí znát (kromě jiné) například uměleckou tvorbu pro děti.

2. 4. 3. OSOBNOST UČITELE VE VÝUCE

Ve výuce se vzájemně propojují tři komponenty učitel, žák, učivo. Rozhodující postavení ve vztahu ke kvalitě má učitel. Vzhledem k vnitřní transformaci školy se jeho role proměňuje z role zprostředkovatele do role podněcovatele a rádce. Hlavním cílem učitele by mělo být vypěstování seberozvíjejících a seberegulujících schopností žáka. Učitel přestává být jediným garantem pravdy. Dochází ke spolurozhodování, spolupodílňictví s žáky. V učebních činnostech dochází k variabilitě volby, o které může rozhodovat žák sám. Dochází také ke zvýšení kvality komunikace mezi žákem a učitelem, žákem a žákem. Žáci se stávají spoluvůrci výuky a aktivně se podílejí na její realizaci. Podle F. Horáka (1991) jsou učitelé přisuzovány především tyto **funkce**:

- Usměrnování osvojovacího procesu žáků
- Inspirativní funkce
- Mobilizační funkce
- Zprostředkování poznatků a zobecnění společenských zkušeností
- Kontrolní a hodnotící funkce
- Kooperativní funkce
- Poradenská funkce
- Regulativní funkce

S těmito funkcemi úzce souvisí **dovednosti a návyky**, který by měl učitel mít.

- Informační dovednosti a návyky = Didakticky přetvářet látku vědy v obsah učebního předmětu a převádět ji do určitého systému žákova vědění. Uplatňovat a rozvíjet systém metod. Zajišťovat zpětnou vazbu. Používat materiální didaktické prostředky. Hovořit řečí, která bude přiměřená chápání a logice žáků.
- Mobilizující dovednosti a návyky = Upoutat pozornost žáků a utvářet jejich učební zájmy. Učit žáky aplikovat teoretické poznatky do praxe. Řídit a rozvíjet činnost kolektivu, kooperaci. Plánovat, kontrolovat a hodnotit činnost žáků.
- Rozvíjející dovednosti a návyky = Aplikovat metody výuky v souladu s novými poznatky vývojové psychologie, pedagogiky, školní hygieny a ekologie. Rozvíjet samostatné a tvořivé myšlení žáků. Rozvíjet sebevědomí žáků. Podněcovat žáky formulací úloh k dalšímu aktivnímu poznávání. Také nesmíme opomenout rozvoj řeči.
- Orientační dovednosti a návyky = Orientovat žáky na různé zájmy, záliby, mimoškolní aktivity.
- Organizační dovednosti a návyky = Organizovat činnosti ve výuce se zřetelem k vytyčeným cílům.
- Komunikační dovednosti a návyky = Ovládat výrazové prostředky srozumitelného projevu. Využívat poznatků o propojení procesů interakce a komunikace ve výuce. [Kalous 1995, s. 96-100]

Ve výuce se také uplatňuje mnoho **osobnostních rysů** učitele:

- Tvořivost = Schopnost neustále hledat nové. Tvořivý učitel může vychovat tvořivého jedince, který sám něco tvoří a „neopisuje“ jen to, co už někdo vymyslel.

- Zásadový morální postoj = Jak učitel myslí, jak se chová, zda vyznává myšlenky humanismu, demokracie a vlastenectví. Zda má kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.
- Pedagogický optimismus = Pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení, důvěra v žákovy schopnosti.
- Pedagogický takt = Schopnost sebeovládání, ukázněnost v jednání s žáky.
- Pedagogický klid = Pracovat soustředěně, nespěchat. Trpělivě vysvětlovat žákům látku tak dlouho, dokud ji nepochopí.
- Pedagogické zaujetí = Citově kladný a aktivní přístup k látce a pedagogické práci.
- Hluboký přístup k žákům = Vztah k žákům, který se projevuje v činnosti učitele.
- Přísná spravedlnost = Nenechávat nedostatky a přestupky bez povšimnutí. [Jůva 1994]

Jiné členění rysů učitele předkládá M. Langová a kol. (1992, s. 20-21):

- Vřelost = Předpokládá se schopnost reflexe potřeb a očekávání žáků. Milé, laskavé, přátelské chování.
- Integrita osobnosti = Projevuje se v emocionální stabilitě učitele. To znamená, že jsou v rovnováze emocionální stabilita, sebedůvěra a racionální přístup.
- Dynamismus osobnosti = Schopnost rychle postihnout změny v nějaké situaci a přizpůsobit se jim.
- Dominance = Musí být přiměřená, stejně tak jako kontrola žáků.

Kromě rysů osobnosti velmi výrazně ovlivňují pedagogické kompetence učitele jeho **schopnosti:**

- Schopnosti didaktické = Zda učitel dokáže předat žákům učivo.
- Konstruktivní schopnosti = Mezi tyto schopnosti patří pružnost a tvořivost. Jde o předvídání následků svého jednání.

- Percepční schopnosti = Jak je učitel schopen smysluplně poznávat žáky, vnímat jejich potřeby a snahy.
- Expresivní schopnosti = Jak učitel dokáže verbálně i neverbálně vyjádřit své myšlenky, city a postoje.
- Komunikativní schopnosti = Schopnost interakce učitele se žáky. Jednat se žáky, najít k nim přístup a využívat u toho jistý takt.
- Organizační schopnosti = schopnost nejen organizovat svou práci, ale i školní a mimoškolní aktivity žáků.
- Schopnost sebereflexe = Poznat a zhodnotit sám sebe, své přednosti i nedostatky. [Langová a kol. 1992, s. 21-22]

Typologie osobnosti učitele

V současnosti se objevuje mnoho typologií učitele, které se opírají o učitelovy vlastnosti odborné, pedagogické, psychologické i sociální. Funkce učitele ve výuce by měla být koordinující, usměrňující, ale někdy i direktivní. [Kalous 1995, s. 96-100] Toto dělení bude tedy determinováno vztahem žák - učitel a výukou, na níž se oba podílí. Jednotlivé typy jsou charakterizovány podle O. Obsta (1994).

- Autoritativní typ

Žák je objektem učitelova působení. Jedná se o jednosměrný vztah, v němž je žák zcela patrný. Uplatňuje se zde tedy v hojné míře přednáška a výklad. Učitel je neotřesitelným vůdcem a plánuje veškerou činnost žáků. Žáci se snaží naplňovat představu učitele, nezapojují vlastní tvořivost.

- Liberální typ

Neorganizovanost vedení, často v režii žáků. Důsledkem tohoto stylu řízení bývají slabé vědomosti žáků. Učitel nemá autoritu. Vzniklé konflikty nikdo neřeší v domnění, že se vyřeší samy.

- Demokratický typ

Učitel má zájem o poznání žáka a hledá adekvátní způsoby jeho formování a podněcování zájmu. Snaha o individualizaci. Žák se stává partnerem a má důvěru

učitele. Děti nemusí skrývat své chyby a s důvěrou se obrací na pedagoga. Ve třídě bývá dobré klima díky promyšlené činnosti učitele.

Tento styl nejvíce koresponduje se současnými filozofickými, psychologickými, pedagogickými a dalšími požadavky. Je samozřejmé, že ve výuce vznikají situace, kdy je třeba využít některého prvku jiného řídicího stylu. Dá se tedy říci, že se pak jedná o

- Pružný typ

Každý učitel si postupně vytváří vlastní řídicí styl, který mu vyhovuje. Důležité je respektovat základní podmínky řízeného procesu.

2. 5. ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Zde se pokusím vykreslit, s jakým vzorkem jsem ve svém výzkumu pracovala. V jakém stádiu vývoje je žák na hranici mladšího školního věku a čím vším „musí“ projít.

Jako „mladší školní věk“ označujeme dobu od vstupu dítěte do školy do doby, kdy dochází k pohlavnímu dospívání i s průvodními psychickými projevy. Obecně se dá říci, že takto označujeme období, kdy dítě navštěvuje první stupeň ZŠ. Při běžném pohledu můžeme nabýt dojem, že se v tomto období nic zajímavého neděje. Proto se také toto období označuje za období „latence“. Tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosociálního vývoje a kdy základní emoční a pudová složka dřímá až do začátku pubescence. Pokud budeme chtít toto období nějak charakterizovat, označíme jej za období střízlivého realizmu. Školák je totiž zaměřen na to, co skutečně je a jak to skutečně je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm, jak jsou doopravdy. Stále více se zajímá o knihy, a věci, kterému zprostředkují fungování světa. Dává také přednost realisticky provedeným ilustracím. Také ve hře se snaží co možná nejuvěrněji spodobnit věrné situace. Zprvu je dítě zcela závislé na tom, co se dozví od okolí, až později získává svůj vlastní kritický pohled. Dítě nechce jen pasivně přijímat, ale chce se aktivně podílet na poznávání a objevování světa. [Langmeier 1991, s.105-106]

2. 5.1. ROLE ŽÁKA

Vstup do školy je pro dítě, ale i pro jeho celou rodinu, důležitým sociálním mezníkem. Tento vstup je přesně časově vymezen, je ritualizován a je spojen s nutností přijmout novou roli. Tato role představuje zásadní změnu životního stylu. Role školáka je z hlediska jejího nositele nevýběrová. Není spojená s možností výběru, ale s dosažením určitého věku - určité vývojové úrovně. V tomto smyslu ji lze chápat jako potvrzení normality dítěte.

V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává škola symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje. Škola se tak stává znakem osobní identity. Často je role školáka chápána jako role s vyšší prestiží, než jakou měla role předškoláka. Ještě před vstupem do školy má dítě o této roli určitou představu. Stejně tak rodiče, proto také dochází k velkým tlakům na změnu ve vztahu k aktivitě. Aktivita dítěte přestává být chápána jako samoučelná a stává se prostředkem k dosažení nějakého cíle. Do té doby se dítě zabývalo nějakou aktivitou, protože je bavila.

Dítě se musí v této roli odpoutat samo od sebe a přijmout to, že je jedním z mnoha dětí. Musí také akceptovat autoritu učitele. Zatímco dítě není v roli žáka akceptováno učitelem automaticky, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých povinností, požadavků, norem. Plnění těchto norem je individuálně emocionální a zůstává spojeno s osobním vztahem k učiteli. Tento sociální mezník - nástup do školy, znamená nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní chování.

Sebehodnocení mladšího školáka je velmi citlivé a je silně závislé na mínění okolí. Nemá ještě takovou schopnost tyto názory korigovat a emocionálně odolávat výkyvům. Škola a dětská skupina je dalším úhlem pohledu na sebe sama, objektivnějším, ale také často tvrdším. Hodnocení ve škole představuje novou situaci, dítě si zde musí svou pozici teprve vydobýt. [Vágnerová 1997, s.8-11]

Předpoklady pro roli žáka

Škola jako taková může být akceptována jako:

- Místo učení a výkonu = Místo, kde se dítě učí a je zde hodnoceno za svůj výkon.

- Místo socializace = Sociální adaptace na jiné úrovni, realizace jiných sociálních rolí, které jsou spojeny s určitým sociálním statutem.
- Místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti.

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Zrání organismu dítěte se projevuje především v jeho CNS - reaktivita, stabilita, odolnost vůči zátěži. Naopak nezralost se projevuje dráždivostí, emoční labilitou, unavitelností, nedostatečnou koncentrací. Zrání CNS má vliv i na lateralizaci ruky, zlepšení senzomotorické koordinace a manuální zručnost. Je-li dítě v počátku školní docházky příliš neobratné, může mu to působit jisté potíže. Bude neúspěšné a dojde i k negativnímu vlivu na sociální stránku. Školák musí také zvládnout přechod od prelogického myšlení k myšlení konkrétních logických operací.

[Vágnerová 1997, s. 11-16]

2. 5. 2. ZNAKY TĚLESNÉHO VÝVOJE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Nejjednodušším kritériem je posuzování délky a výšky. Toto kritérium je však také nejméně průkazné. Je však nutné brát na zřetel, že dítě se slabou tělesnou konstitucí je ohroženo zvýšenou únavností. Věk organismu nejlépe vystihuje stav dentice, konkrétně započetí druhé dentice. Ke zjištění zralosti CNS by podle I. Lesného mohlo být významné pozorování vývoje mozkových biopotenciálů.

Proměna tělesné stavby se dále promítá i do změn v ovládnání těla. Dítě lépe koordinuje volní pohyby, je schopno drobnějších a přesnějších pohybů.

Přesto by posuzování zralosti jen podle postavy bylo velmi nezodpovědné.

[Spilková, Uhlířová 1996, s.76]

Tělesný růst je během tohoto období poměrně rovnoměrný. Po přechodné disproporcionalitě se dítě jeví jako harmonicky vyvinuté. Longitudinální studie ale ukazují, že se jednotlivé růstové křivky dětí liší. Během celého období se velmi výrazně zlepšuje jemná i hrubá motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla větší. Zprvu je

většina pohybů vedena z ramenního a loketního kloubu, později , při potřebě jemnější koordinace, se soustřeďuje do prstů a zápěstí.

[Langmeier 1991, s. 107-112]

V tomto věku je pro děti charakteristický rychlý růst o 6-7 cm ročně. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se odolnějšími. Některé části vývoje nejsou ale ještě zcela dokončeny, je třeba respektovat určitou vývojovou zralost. Většina životních pochodů je rychlejší. Je třeba dbát na správnou výživu, neboť ta má vliv jak na tělesnou, tak na psychickou pohodu. Mozek je menší a diferenciací korových buněk není zcela dokončena. Proto se děti rychleji unaví a potřebují dostatek odpočinku. Důležitou změnou je vývoj dentice - mléčné zuby jsou nahrazovány trvalým chrupem.

2. 5. 3. ZNAKY KOGNITIVNÍHO VÝVOJE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Podle J. Švancary (1980) je období počátku školní docházky charakteristické diferencovaným vnímáním, záměrnou koncentrací pozornosti, analytickým myšlením, racionálním přístupem ke skutečnosti, logickým zapamatováním, zájmem o nové poznatky a ovládnutím hovorové řeči.

J. Langmeier (1989) zdůrazňuje, že dítě začíná chápat svět realisticky. Bezpečněji ovládá pojem velikosti a množství. Teprve kolem šestého roku se objevují znaky logického myšlení a dítě je schopno analyticko-syntetické činnosti.

Díky vývoji diferenciací dokáže dítě rozlišit zvukovou i vizuální podobu slov. Dítě zachytí detaily v kresbě, dokáže napodobit i složité útvary a tvary písmen. Této dovednosti je využito v Jiráskově modifikaci Kernova testu školní zralosti. Úkoly, které jsou v tomto testu obsaženy, vyžadují od dítěte úmyslné zaměření pozornosti, pochopení a přijetí úkolu, vyvinutí potřebného úsilí. Tyto úkoly mají sloužit pouze jako orientace. Pro hlubší posouzení je nutné zkoumat ještě řečové schopnosti a paměť.

[Trpišovská 1998, s. 45]

2. 5. 4. ZNAKY EMOČNÍHO A SOCIÁLNÍHO VÝVOJE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Emoční zralost chápeme jako věku přiměřenou kontrolu citů - schopnost odložit své okamžité přání. S emoční zralostí souvisí i schopnost přijmout úkol a dokončit ho, i když je nezajímavý. Schopnost vytrvale pracovat se rozvíjí postupně, proto je třeba dbát na to, aby nebyl jedinec přetěžován. Nesprávné návyky, jako je odbíhání od práce, mohou být způsobeny právě takovým neodhadnutím sil dítěte.

Důležité je i to, zda je dítě schopné pracovat ve skupině, spolupracovat s ostatními dětmi. Sociální zralost se také projevuje v potřebě stýkat se s dětmi a ve schopnosti podřídit se autoritě.

Citová složka se projevuje celkovou vyrovnaností a využitím citové kapacity při motivování k činnosti. [Spilková, Uhlířová 1996, s.77]

V sociálních vztazích dítěte dominuje osobnost učitele, kterému se snaží zaimponovat. S narůstajícím kritickým myšlením však autorita učitele klesá. I vztahy mezi dětmi se postupně vyjasňují. Dochází k diferenciaci vztahů a rolí. Dítě má potřebu být hodnoceno nejen učitelem, ale i skupinou. Pro úspěšný rozvoj sebevědomí je důležité, aby se dítě vrstevníkům vyrovnalo. Nejde jen o vyučování, ale i o hry a mimoškolní činnosti. Pokud se dítě dostane mimo skupinu, začne uplatňovat nepřiměřené způsoby chování. Školní třída je referenční skupinou a dítě tak může získat přijatelnou pozici, díky níž uspokojí své potřeby jistoty bezpečí a seberealizace. [Trpišovská 1998, s. 49]

Aby dítě dobře zapadlo do skupiny, je nutná jistá sociální připravenost. Ta závisí na předchozích zkušenostech dítěte. Jde o diferenciaci chování pro různé sociální úrovně - musí umět rozlišit, jak se chovat k vrstevníkovi a jak k dospělému. Tomu může pomoci i dobrá verbální připravenost - schopnost správného použití slovních obrátů ve správnou chvíli (jinak mluvíme s kamarády, jinak s učitelem). Pro lepší sociální připravenost je nutné mít přiměřenou hodnotovou orientaci a znát základní normy chování, které jsou běžné v majoritní společnosti. [Vágnerová 1997, s. 22]

2. 5. 5. SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Smyslové vnímání se neustále vyvíjí. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější. Věci přestává vnímat v celku, ale prozkoumává je po částech až do malých detailů. Vnímání se tak stává pozorováním. Dochází k oddělení teoretické a praktické aktivity. Jeho mysl přestává být vázána jen na to, co právě teď dělá. Získává větší rozhled v prostoru i čase. Naprostého vrcholu dosahuje schopnost vybavování - představivost. [Langmeier 1991, s. 107-112]

Vnímání se může opírat o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů. Díky škole se vnímání stává systematictější a začíná se v něm stále více uplatňovat analýza. [Trpišovská 1998, s. 46]

- Pozornost

Žákovi už nestačí jen bezděčná pozornost, ale musí se naučit úmyslně soustřeďovat pozornost k plnění úkolů. Čím je dítě starší, tím déle pozornost udrží. S nástupem puberty dochází ke zhoršení schopnosti soustředit. Je to dáno bouřlivými změnami organismu. [Trpišovská 1998, s. 46]

- Představy

Jsou velmi konkrétní a živé. Mají pro žáka velký význam, neboť mu nahrazují pojmy. Představy bývají bezprostředně spojeny se zážitky. Je tedy důležité, v jak podnětném prostředí dítě žije. Na bohatosti představ dítěte závisí rozvoj myšlení a jeho školní úspěšnost. V pozdějším věku ztrácí prvky nahodilosti a ustalují se. [Trpišovská 1998, s. 46]

- Fantazie

Díky ní může dítě přetvářet a kombinovat představy. V mladším věku jsou velmi živelné, proto je třeba ji usměrňovat tak, aby žáka nevzdalovala od skutečného života. Usměrněním se ale nemyslí potlačování. Fantazie je totiž nezbytná k rozvoji tvořivosti. [Trpišovská 1998, s. 46]

- Řeč

I rozvoj řeči je prakticky nezbytný. Díky ní je umožněn další kvalitativní vývoj. Je také základním předpokladem školního učení, neboť napomáhá pamatování a prodlužuje pochopení. S délkou školní docházky stoupá počet aktivně i pasivně používaných slov. [Langmeier 1991, s. 107-112]

- Paměť

Rychlý vývoj řeči souvisí s rychlým rozvojem paměti. Ta se může opírat o systém výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější. [Langmeier 1991, s. 107-112]

Díky ní si žák uchová minulou zkušenost. V tomto věku je velmi konkrétní a názorná. Škola však vyžaduje zapamatování si i slovního materiálu. Zde se dítě uchyluje k memorování - mechanickému zapamatování a to i tam, kde by bylo možné použít zapamatování logické. To bývá způsobeno tím, že dítě nemá dostatečnou slovní zásobu, aby látku vyjádřilo vlastními slovy. S rostoucím věkem dochází k posunu od mechanického k logickému zapamatování.

- Myšlení

Prochází dvěma fázemi. V první fázi převládá konkrétní - pojmové myšlení. Děti se při osvojování učiva opírají o reálné předměty. Postupně se však odpoutává od konkrétního a přichází k abstraktním operacím. [Trpišovská 1998, s. 47]

- Učení

Ve školním věku se opírá o řeč a už není nahodilé, ale je plánovité. Dítě dovede dávat pozor na více aspektů látky, tím může vzrůstat složitost látky. Postupně si dítě osvojuje i jiné strategie učení. Učí se, jak se má učit.

[Langmeier 1991, s. 107-112]

2. 6. SEBEHODNOCENÍ

Domnívám se, že sebehodnocení je v životě každého z nás nejdůležitějším faktorem, který má vliv na naše celkové sebepojetí. Na to, jaký názor máme sami na sebe. Mnohokrát v životě jsem se přesvědčila o tom, že naše sebepojetí velmi ovlivňuje to, jak nás vnímá okolí a naopak.

Sebeobraz, sebepojetí, sebehodnocení... jsou vlastně složkami našeho já. Nežli se budu moci zabývat sebehodnocením, musím si ujasnit, co to JÁ je a jak se vyvíjelo.

2. 6. 1. JÁ

D. Trpišovská (2001) vysvětluje JÁ jako centrální podstrukturu osobnosti, která je zodpovědná za kontinuitu vnitřní aktivity. Díky existenci já je možné vysvětlit jedinečnost osobnosti. Význam tohoto pojmu lze pak shrnout do vysvětlení, kde JÁ je:

- zdrojem, cílem motivace.
- je organizátorem chování a prožívání.
- je celkem prožitkových obsahů a způsobů chování, které mají za předmět vlastní osobu.

Podle ní je obsah JÁ dán tím, jak vnímáme vlastní osobu, naším sebeobrazem, sebepojetím, a postoji na vlastní osobu zaměřenými.

JÁ můžeme prožívat, pokud si uvědomujeme sebe sami v prostoru a čase. Je velmi komplexní a lze na něj pohlížet jako na strukturu i jako na proces. Chápeme-li JÁ jako proces, znamená to, že se v jedinci utváří obraz o jeho vnějším chování, ale i o vnitřních stavech. Jedinec si uvědomuje své zvláštnosti a místo v sociálním světě. Jedinec se může vnímat jako objekt. V tom, jak se vnímáme, je nutně obsažen náhled okolí. JÁ není vrozené, ale utváří se až v interakci s prostředím.

[Trpišovská 2001, s. 112]

2. 6.1.1. VZNIK A VÝVOJ JÁ

Hned po narození dítě vnímá okolí, ale velmi dlouho si neuvědomuje svoje JÁ. A to i přesto, že již při uspokojování základních potřeb si uvědomuje svoji jedinečnost. Mnoho autorů se domnívá, že sebeuvědomění začíná spolu s vývojem řeči. Tuto myšlenku lze vyvrátit zkušenostmi z praxe, kdy ještě dlouho po tom, co dítě začne mluvit, hovoří o sobě ve třetí osobě. Z toho je možné soudit, že jen přejímají názory o sobě z okolí. Nevyčleňují se z prostředí, které je obklopuje. J. Cvekl (1961) vyjadřuje myšlenku, že vývoj JÁ začíná, když je dítě schopné negace.

[Pelikán 1995, s. 178]

Nejprve vzniká tělové já. Jedinec si uvědomuje, že je odlišný od ostatního světa. Tělové já vnímá, až když je schopen vyčlenit své tělo z okolního prostředí. Toto vyčleňování se děje nejen na základě vnějších receptorů, jako je sluch, hmat, čich, ale také díky činnosti vnitřních orgánů. Díky této činnosti si jedinec může vytvořit tělové schéma - obraz vlastního těla. Postupně se vyvíjí i sociální já. Znamená to, že si uvědomujeme svoji jedinečnost ve společnosti. Uvědomujeme si také, že ačkoli dochází k časovým změnám, jsme to stále my - kontinuita. K tomuto vědomí JÁ dospíváme zhruba kolem dvou a půl let. Musíme být schopni pohlížet sami na sebe jako na objekt, k čemuž nám pomáhá přebírání rolí za pomoci řeči. V různých hrách se dítě učí reagovat jako jiná osoba. Vidí rozdíl mezi sebou samým jako Pepíčkem, prodavačem i kupujícím. Aby mohlo přecházet mezi těmito rolemi, musí znát určité symboly - gesta, řeč, které ve všech vyvolávají téměř shodné reakce. Postupně jedinec začíná přebírat i používat „signifikované symboly“ - symboly, které umožňují přijmout roli druhých, zachovat se v nějaké situaci. Až ve chvíli, kdy si osvojíme tyto symboly, stáváme se bytostí schopnou kontrolovat své chování.

K dalšímu vývoji jáství je nutné transformovat hodnotový systém. C. R. Rogers (1964) rozlišuje tyto hodnoty:

- Operativní

Jsou spojeny s činností organismu. U dítěte to mohou být jídlo, laskání..., neboť jsou zážitky, díky nimž funguje organismus harmonicky bez potíží. Tyto hodnoty jsou vyhodnocovány dítětem samotným. Ono nejlépe ví, co mu chutná a co má rádo.

- Uznávané hodnoty

Slušnost, mravnost, kázeň... Jsou uznávané společností, prostředím, ve kterém jedinec žije. Hodnotou může být vše, co je žádoucí buď objektivně (biologicky, kulturně), nebo subjektivně (symbolicky = slušné chování). U těchto hodnot musí dítě potlačit své vlastní mínění - co je mu příjemné nemusí být žádoucí. Dítě se snaží získat pocit jistoty vyjádřením souhlasu rodičů s jeho chováním, proto přijímá jejich systém hodnot. Později tak činí pod „nátlakem“ jiné skupiny (třída, parta...).

Díky respektování okolí přechází dítě od egocentrismu k alocentrismu. Už nejde jen o vlastní blaho, ale i ostatní.

Tyto sociální hodnoty vytváří podklad pro vnímání sebe sama. Už v dětství o sobě mám nějakou představu, která obsahuje nejen naše představy o nás, ale i cit, který k sobě chováme. Pojetí sebe sama - EGO má dvě roviny :

- Reálné ego = To, za co se sami považujeme.
- Ideální ego = To, čím chceme být.

To, jaký je vztah mezi těmito dvěma rovinami, vytváří sílu ega. Čím je rozpor mezi reálným a ideálním egem větší, tím je síla menší. Do chápání sebe sama projektujeme samozřejmě i společenské normy.

Podle D. Kreche a R.S. Crutchfielda zahrnuje ego sebepojetí, zvnitřněné hodnoty, fyzický obraz sebe sama, materiální vlastnictví, členství ve skupině, příslušnost ke společenské vrstvě a systém rolí. Ego se pak podle nich dělí na centrální a periferní vrstvy. Někomu je bližší jeho majetek, který zahrnul do svého ega, jiný vyznává čestnost.

[Nakonečný 1993, s. 28-33]

Trochu jiné složky Ega najdeme v práci „Principles of Psychology“ od W. Jamese z roku 1890. Podle něj je významný pro fungování osobnosti vzájemný vztah jednotlivých já, ze kterých se ego skládá. Je to „I“ poznávací já a „ME“ empirické já.

To se dělí do tří částí:

- Materiální já
- Sociální já = To, jak mě vnímají ostatní. Je možné jich mít více, podle toho do kolika skupin patřím
- Duchovní já - souhrn psychických schopností a nadání.

[Kon 1980, s. 29-30]

Psychologie vysvětluje a dělí Ego různě. Dá se ale najít něco společného pro všechny tyto teorie. Pojem Ego v postatě vyjadřuje:

- Obraz sebe sama, sebepojetí - to jak o sobě smýšlí sám jedinec
- Zvláštní psychický aparát - Vyjadřuje nejvyšší úroveň integrace osobnosti. Je také činitelem specificky lidské organizace duševního života člověka a jeho dynamiky.

2. 6. 2. SEBEPOZNÁNÍ

Jedná se vlastně o zaměření poznávání na vlastní já. To má v každé osobnosti svou historii a svůj vývoj. Vzniká pomocí sebepozorování a na pozorování závislou zpětnou vazbou, které pocházejí z konfrontace jedince s okolím a ze sociální komunikace. To, co zjistíme při sebepozorování, není zcela spolehlivé, neboť každý jedinec má tendence maskovat se před sebou samým. Potom, co se pokusíme pozorovat se, snažíme se vytvořit si nějaké sebeposouzení. Snažíme se popsat sami sebe v relativní celistvosti psychických a osobnostních projevů. Dalším ze způsobů vytváření sebepoznání je sebepocit'ování. Jedná se vlastně o prožívací alternativu sebepozorování. [Trpišovská 2001, s. 113]

Sebepoznání je nezbytným předpokladem k sebevýchově. Jeho utváření si uvědomujeme. Sebepoznání má dvě formy:

- Pasivní reflexe mínění druhých
- Aktivní - sám vlastní aktivitou se o sobě snažím zjistit více, než vím doposud.

Každý člověk vnímá mínění druhých, to však sám pro sebe nějakým způsobem transformuje. Vliv na to, jak bude transformace adekvátní, mají zkušenosti, typ osobnosti a momentální psychický stav. V našem podvědomí probíhá jakási autocenzura, kdy si nepřipouštíme to, co nechceme, nebo informace vhodně upravíme.

Velikou touhu po sebepoznání pozorujeme u adolescentů. V tuto dobu jsou velké rozpory mezi tím, co o sobě jedinec říká, co si je ochoten připustit a co je skutečným jádrem jeho osobnosti. V tomto kolísání nejistot se proto často upne mladý člověk k nějakému vzoru.

Sebepoznání je předpokladem toho, abychom mohli hledat cesty k osobnímu zdokonalování.

[Pelikán 1995, s. 190- 193]

2. 6. 3. SEBEOBRAZ A SEBEPOJETÍ

Často se tyto pojmy používají jako synonyma. Sebepojetí je chápáno jako specifický faktor, jehož funkcí je integrovat duševní život v celek. Sebeobraz lze do jisté míry chápat jako sebepoznání. Tedy vlastní názor jedince na sebe samého.

Sebeobraz vzniká jednak z pozorování sebe sama, tak názoru okolí. Jde o celostní vztah k sobě samému. Tento vztah může obsahovat rozpory.

Za složky sebeobrazu, sebepojetí lze považovat:

- Vlastní tělo = Nejde jen o tělo jako o obraz tělesného vzhledu, ale i o prožitky a pocity.
- Osobnost jako nositele norem a hodnot
- Sociální složka = vztahy mezi lidmi, sociální status
- Vnímání se jako vlastníka
- Ideální já

[Trpišovská 2001, s. 113-114]

2. 6. 4. SEBEVÝCHOVA

Nastává tehdy, když usilujeme o zdokonalení, o přiblížení se svému ideálnímu já. J. Kurie (1982, s. 190-199) chápe sebevýchovu jako „ cílevědomě plánovitý a systematický proces formování vlastní osobnosti člověka na základě vytýčených cílů dosáhnout mravní charakterové vlastnosti pro plodný a tvořivý život v současnosti a budoucnosti."

Sebevýchova se netýká jen mravních vlastností, ale celé osobnosti. Jde tedy o to, že se jedinec snaží vlastní činností přispět ke zdokonalení celé své osobnosti. K tomu je nutné mít ochotu se zdokonalit, silnou vůli a dobrou motivaci. Pokud dáme jedinci prostor k jeho sebezdokonalování, můžeme jej vychovávat. Sebevýchova je předpokladem

k účinnosti výchovy. Výchova je úspěšná, pokud vychovávaný přijme za své snahy pedagoga. Interiorizuje šije a přijme za své.

2. 6. 5. SEBEHODNOCENÍ

Dle mého názoru je sebehodnocení, obzvláště v mladším školním věku, velmi důležité. Domnívám se dokonce, že je důležitější než hodnocení prováděné druhou osobou. Lépe řečeno - je velmi důležité vést děti k sebehodnocení. Na jeho základě se vlastně formuje i jejich osobnost. Pokud je člověk schopen hodnotit sám sebe, dokáže zhodnotit i své síly a schopnosti. Je tedy schopen dosáhnout daleko lepšího výkonu.

Z psychologického hlediska podle D. Trpišovské (2001) je sebehodnocení výsledkem vyhodnocování, které provádíme sami o sobě a které určuje, jakou cenu máme sami pro sebe, čeho si na sobě ceníme. Díky tomuto procesu si vytváříme sebecenu, na jejíž základě si připisujeme určitou sebedůvěru. Během tohoto procesu může dojít k mylnému výsledku - nadhodnocení, podhodnocení. Pokud je sebehodnocení přiměřené, snaží se jedinec dosáhnout cílů, které odpovídají jeho možnostem. Zvýšené sebevědomí může vést ke snaze překonávat příliš obtížné úkoly, snížené zase vede k apatii. Vlastní proces sebehodnocení je založen na srovnávání výsledků s cíli, které si jedinec zadal. Často se sebehodnocení neopírá o skutečné kvality, ale o to, čemu připisujeme důležitost. Nedovedeme tak objektivně posoudit sami sebe. Osoby s nižším sebehodnocením se nepovažují za důležité, nevěří svým schopnostem, vyhýbají se kritice, podléhají sociálním tlakům. Osoba, která má sebehodnocení spíše vyšší, se považuje za důležitou, cennou, věří v dobrou budoucnost, důvěřuje svému mínění a nemá problém snést kritiku okolí.

S příchodem do školy ztrácí dítě částečně svou individualitu. Přijímá její pravidla i se způsoby hodnocení. Dítě přistoupí i na potřebu školního úspěchu jakožto jeden ze způsobů seberealizace, díky níž získává vztah k osobní identitě. Dítě, které vstoupí do školy, má kromě potřeby poznávat také potřebu seberealizace, sebeprosazení, ale i potřebu sociálního ocenění. Pokud se mu nedaří v těchto potřebách uspět „standardním“ způsobem, bude se o to snažit jinak - „zlobením“. Na základě školního hodnocení si ověří, zda je úspěšné či nikoli. Toto hodnocení se tedy velmi

zásadně promítá do sebepojetí, stejně tak jako mínění kolektivu, třídy a očekávání učitele. Sebepojetí dítěte je vůbec velmi ovlivňováno názory a očekáváním dospělých. Učitel má samozřejmě také zásadní vliv na klima ve třídě. Dá se tedy říci, že vše souvisí se vším, myslím ve vztahu učitel-třída-žák. V pozdějším věku, díky rozvoji formálních logických operací, již dítě dospěje k samostatnosti v sebehodnocení, mladší školní dítě je však odkázáno na mínění jiných téměř bez jakékoli korekce vlastní osobou.

[Vágnerová 1997, s. 76-85]

Žakovou hlavní „povinností“ ve vyučování je vyučovat se. Nedílnou součástí tohoto vyučování jsou hodnotící aktivity. Díky tomu, že má žák možnost sám sebe hodnotit, podílí se tak na zkvalitňování své vlastní učební činnosti. To, že se žák stává spolupodílníkem vyučování, vyplývá z „nového“ pojetí vyučování, v němž není žák jen objektem, ale i subjektem vyučování, výchovy. Neměl by se sice stát jediným nositelem hodnocení, ale měl by dostat dostatečný prostor. Žák, ale i člověk obecně, hodnotí prakticky stále. Jedná se o „skryté hodnocení“. Hodnotíme sami sebe, své okolí, ostatní lidi... K tomuto hodnocení nás nemusí nikdo vybízet. Žák tedy hodnotí učitele, spolužáky...aniž by byl k tomu učitelem vyzván. Podle J. Slavíka (1999, s. 29) je žakovské hodnocení jednou z klíčových složek výuky. Doplňuje hodnocení učitele a patří k jednomu z cílů výuky. Během školní docházky by se měl žák naučit nejen hodnotícím, ale i sebehodnotícím procesům.

Budeme-li vycházet z Bloomovy taxonomie, zjistíme, že hodnocení je zde uvedeno jako jedna z nejnáročnějších činností. Dalo by se tedy tvrdit, že hodnotit lze až na určitém stupni vývoje. Přesto mnoho autorů trvá na tom, že neschopnost mladších dětí sebehodnotit je dána určitým uspořádáním vyučování. Zjednodušeně se dá říci, že pokud děti k hodnocení a sebehodnocení povedeme, budou schopni ho na určité úrovni provádět. Už předškolní, ale jistě i mladší dítě, je schopné určit, co se mu líbí a co ne. Domnívám se, že k rozvoji schopnosti sebehodnotit stačí, že bude vedeno k vyjadřování libosti a nelibosti nad vlastní činností.

Pokud tedy zapojíme žáky do procesu hodnocení ve vyučování, povedeme je k užívání přiměřených kritérií pro hodnocení. Naučí se tak všimnout si toho, co je hodnotné, významné, podstatné. K takovému zapojení se nejlépe hodí dialog. Pokud se učitelé podaří vytvořit ve třídě přátelské klima, v němž se nebudou žáci bát diskutovat o tom,

co se jim líbí a proč, má vyhráno. Stačí jen upozornit na to, co je z hlediska výukových cílů podstatné. [Kolář, Šikulová 2005, s. 117-121]

Podle Reykowského (1975) je sebehodnocení jistou charakteristickou tendencí k přeceňování, nebo nedoceňování svých možností v různých situacích. Coopersmith (1967) považuje sebehodnocení za proces, v němž jedinec porovnává své schopnosti, představy a vlastnosti s osobně stanoveným standardem a hodnotami. Díky tomuto prověřování pak dospěje k rozhodnutí o své vlastní hodnotě.

Sebehodnocení se v průběhu života jedince vyvíjí - Tento vývoj je závislý na rozvoji myšlení, citů, vědomí... Sebehodnocení je, jak vyplývá z předchozích kapitol o vývoji já, podmíněno společensky.

Sociální psychologie vymezuje tři principy utváření sebehodnocení:

1. Princip sociálního zrcadla

Nejvíce se jím zabýval C.H. Cooley. Tvrdí, že jedinec vidí sám sebe jako v zrcadle díky reakcím druhých lidí na jeho chování. Zrcadlovým já se dále zabýval G.H. Mead, který považuje tuto interakci za výměnu rolí. Jedinec přejímá cizí chování, aby mohl zkoumat sám sebe. [Janoušek 1981] Tento princip hraje velmi důležitou roli v dětství, především v rodině.

2. Princip sociálního srovnání

Srovnáváme se s pro nás důležitým okolím. Na základě vyhodnocení tohoto srovnání si vytvoříme kritéria pro sebehodnocení. [Helus 1970, 14/3, s. 242-245] Princip sociálního srovnání není už tak důležitý v rodinném prostředí, ale v pozdějších skupinách - školní, pracovní kolektiv.

3. Princip aktivního sebepoznávání v činnosti

Jedinec porovnává svou činnost a její výsledky s vlastními vnitřními hodnotami a standardy, které vznikly na základě vlivu společnosti a které představují jeho ideální já. Kritériem se pak stává, jak velký je rozdíl mezi ideálem a aktuálním výkonem.

[Panenka 1988, s. 59] Tento princip souvisí s tím, jak je vyvinuté sebepojetí. Má-li jedinec vyvinuté sebepojetí, skládá se ze dvou rovin:

- Reálné ego - To, jaký jedinec skutečně je. Přesněji to, co o sobě jedinec soudí, že je.
- Ideální ego - To, jakým by chtěl jedinec být.

To, jak jedinec sám sebe oceňuje, má velký vliv i na to, čeho chce dosáhnout. Jaké jsou jeho životní aspirace. Podle W. Jamese lze sebeúctu formulovat jako podíl $\frac{\text{úspěch}}{\text{aspirace}}$. To

tedy znamená, že sebehodnocení je přímo úměrné dosaženému úspěchu a nepřímo úměrné aspiraci. Čím větší je dosažený úspěch, tím lepší je sebehodnocení a naopak. Čím větší je aspirace, tím nižší je sebehodnocení, neboť taková aspirace se hůře uspokojuje.

[Linková 1998, s. 80-82]

2. 7. VZTAH HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení je ovlivňováno nejen přímou zkušeností žáka, ale i nepřímou zpětnou vazbou - učitelovým hodnocením. Filtrem pro tato vnější hodnocení je žákovo sebepojetí, které také determinuje jeho chování, studijní výkony... Zároveň má ale učitelovo hodnocení vliv i na žákovo sebepojetí. Učitel má tedy vliv na aspirační úroveň žáka, na jeho sebehodnocení, sebevědomí i na vytyčování osobních cílů. [Bláha, Šebek 1988, s. 49-50]

Tato vzájemná interakce je snadno pozorovatelná v praxi. Je-li dítě soustavně posuzováno jako horší, neschopné, méněcenné, nenapravitelné... začne se sebeznehodnocovat. Toto snížené sebehodnocení tlumí příslušnou aktivitu. [Helus 1982, s. 155-156] Vzájemným vztahem mezi hodnocením učitele a sebehodnocením neprospívajících žáků se zabývala A.J. Lipkinová [In Menčinská 1976], Podle ní se takoví žáci spíše podhodnocují. Každopádně se ale téměř vždy hodnotí neadekvátně. K tomuto podhodnocování přispívají psychické bariéry [Pelikán 1995, s. 210-216]. Tyto bariéry mohou vznikat, pokud je člověk delší dobu vystaven podceňování a odmítání skupiny. (Reykowski 1975).

Negativní vliv v tomto ohledu nemusí mít jen škola, ale také rodiče. Jejich nároky mohou být příliš vysoké a nerespektující žáka. Pro genezi a fungování sebeznehodnocujícího sebepojetí existuje několik teorií.

- Teorie atribucí

Podle Weinerja (1972, 1980) souvisí tato teorie s tím, jak si vykládáme příčiny úspěchů a neúspěchů. Obvykle jsou tyto příčiny závislé na třech dimenzích kauzality:

- o Místa

Taková příčina pochází z jedince (interní), nebo z jeho okolí (externí). Jedná se o to, kam je umístěna. Jedinci se pak dělí na ty, jež se orientují na interní faktory - ti mají tendence k větší úspěšnosti, a na ty, jež jsou zaměřeni spíše externalitně - mají nižší sebepojetí, jsou méně iniciativní... [Langová, Kodým 1987]

- o Stability

Tato dimenze kauzality souvisí s neměnností, trvalostí některých příčin. Proti sobě pak stojí proměnné relativně stabilní jako jsou například schopnosti a proti nim náhoda,

- o Řízení

Dimenze řízení závisí na tom, do jaké míry může jedinec ovlivnit, ovládnout zkoumanou příčinu.

[Langová a kol. 1992, s. 43-44]

To, jak mluvíme o nějaké osobě, si tato osoba začne spojovat se sebou samým jako něco, co ji skutečně charakterizuje. Je to ono známé, jak o tobě mluví ostatní, takový jsi. Pokud žák vnímá sám sebe, například v důsledku mínění okolí, jako inteligentního a motivovaného, bude usilovat o dobrý výkon s větší pravděpodobností, než žák, který se považuje za neschopného. Do každé činnosti jedinec vstupuje s určitou představou o výsledku. Pokud očekává negativní výsledek, může dojít k tomu, že bude pasivní a bude se této činnosti obávat. Přistoupí tedy k danému úkolu negativně, nebude se snažit a vlastním jednáním, nebo spíše nejednáním, naplní svou negativní představu. Potvrdí si tak svůj vstupní předpoklad. [Bláha, Šebek 1998, s. 51]

[Linková 1998, s. 82-85]

3. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsem se pokusila shrnout podstatné informace, které se vztahují k hodnocení a sebehodnocení. Mým cílem bylo vykreslit nejen co to hodnocení je, jaké jsou jeho formy, typy, jaké má funkce (...), ale nastínit i jeho vliv na vývoj jedince. Ukázat, jak jsou problematika „vývoje jedince“ a „sebehodnocení (hodnocení)“ velmi propojené.

Teoretické základy zde obsažené jsou základem pro navazující výzkumnou část. Ta z nich vychází, ale později se k nim opět vrací.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Cílem výzkumné části je přiblížit sebehodnocení a hodnocení žáků prvního stupně základní školy.

- o Zajímá nás, jakým způsobem žáci páté třídy pražské školy hodnotí.
 - Jaká při hodnocení používají kriteria.
 - Zjišťujeme také, zda používají spíše slovní hodnocení, nebo klasifikační stupně.
- o Bude nás zajímat také vztah žáků k hodnocení obecně.
 - Jakým způsobem chápou slovní hodnocení.
 - Jakým způsobem chápou klasifikační stupně,
- o Dále nás zajímá, na jaké úrovni je jejich sebehodnocení.

1. AKČNÍ VÝZKUM

K hledání odpovědí jsem zvolila jeden z mnoha druhů pedagogického výzkumu - tím je akční výzkum. Než se dostanu k popsání jednotlivých složek tohoto výzkumu, nejprve bych ráda vysvětlila, co to akční výzkum je. Při objasňování této problematiky budu vycházet z textu Janíka, který byl uveřejněn v publikaci Cesty pedagogického výzkumu od Maňáka a Švece v Brně roku 2004 - Paido.

V současné době neexistuje souvislý text, který by se věnoval jen akčnímu výzkumu. Obvykle je mu věnována okrajová část nějaké publikace a to i přesto, že je v praxi velmi užívaný. Často se tak ale děje především intuitivně. Většina učitelů v praxi si totiž ani neuvědomuje, že jej provádí.

1.1. VZNIK AKČNÍHO VÝZKUMU

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin - 30. léta dvacátého století. Ten se snažil o socializaci pedagogického výzkumu - hlavní roli má zaujímat subjekt, konkrétně aktivně zapojený subjekt. Díky jeho spolupráci s několika učiteli se postupně začíná do povědomí dostávat myšlenka, že učitel je výzkumník.

Další kapitolu vývoje akčního výzkumu otevírá Lawrence Stenhouse - 60.-70. léta Anglie. Ten považuje akční výzkum za nástroj inovace školy. Jeho spolupracovník John Elliott byl pak prvním, kdo použil termín akční výzkum pro práci s učiteli. Chápal jej jako systematickou reflexi profesních situací, prováděnou s cílem jejich dalšího rozvinutí.

Do Evropy se tento „styl“ práce dostává jako něco povědomého, nikoli nového. Avšak do české pedagogiky se dostává až v poslední době. Zatím se nedá s přesností určit, jak bude přijat ve vědeckých kruzích.

1. 2. CO JE TO AKČNÍ VÝZKUM

Ve slovnících se můžeme setkat s jednoduchou odpovědí, kde je akční výzkum označován za druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. John Elliott jej označuje za systematickou reflexi profesních situací prováděnou učitelem, který si klade za cíl tyto situace dále rozvinout.

V pedagogice je ale vesměs tento druh výzkumu chápán jako nástroj, který pomáhá učitelům pronikat do problémů své vlastní praxe a řešit je.

1. 3. CÍLE, FUNKCE, CHARAKTERISTIKY AKČNÍHO VÝZKUMU

Obvykle je za cíl považováno zkvalitňování praxe. Dalším, ve vědeckých kruzích zpochybňovaným cílem, je, že produkuje poznání. Ne však poznání obecně Platné, naopak, jde o získání konkrétních poznatků o určitém problému. Díky těmto poznatkům lze problém řešit.

1. 4. SROVNÁNÍ „KLASICKÉHO“ A AKČNÍHO VÝZKUMU

/t KČNÍ VÝZKUM JAKO NÁSTROJ ZKVALITŇOVÁNÍ PEPA GQGICKĚ PRAXE

I . „KLASICKÝ“ VÝZKUM		;	AKČNÍ VÝZKUM	
-0-			£	
<ul style="list-style-type: none"> • získávání objektivních poznatků • výzkumník se chce něco dozvědět • učitelé, žáci jsou „zkoumáni“ 			<ul style="list-style-type: none"> • získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu • učitel se chce něco dozvědět • učitel zkoumá 	
VÝZKUMNÉ OTÁZKY				
<ul style="list-style-type: none"> • odvozeny z výzkumných záměrů (na základě studia odborné literatury) • v průběhu výzkumu je nelze měnit 			<ul style="list-style-type: none"> • vyplynou z potřeb učitele • mohou se v průběhu výzkumu změnit 	
DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU				
<ul style="list-style-type: none"> • stanoven před začátkem výzkumu 			<ul style="list-style-type: none"> • vyvíjí se, může být v průběhu měněn 	
VÝZKUMNÝ VZOREK				
<ul style="list-style-type: none"> • reprezentativní • DO výběru zůstává stejný 			<ul style="list-style-type: none"> • nerepresentativní • může být kdykoliv změněn 	
SBĚR DAT				
<ul style="list-style-type: none"> • strategie sběru dat je stanovena před začátkem výzkumu 			<ul style="list-style-type: none"> • probíhá nedogmaticky • metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny 	
METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT				
<ul style="list-style-type: none"> • statistické metody • inferenční statistika 			<ul style="list-style-type: none"> • analýza dat • deskriptivní statistika 	
JAZYK				
<ul style="list-style-type: none"> • jazyk vědy 			<ul style="list-style-type: none"> • jazyk učitelů 	
VÝSLEDKY				
<ul style="list-style-type: none"> • často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem • jsou zobecněné a objektivní • „majiteli“ nznafkň jsou výzkumníci 			<ul style="list-style-type: none"> • jsou bezprostředně k dispozici • jsou platné „teď a tady“ • jsou subjektivní • „majiteli“ poznatků jsou učitelé 	
DOPAD				
<ul style="list-style-type: none"> • je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny • vnější zkušenosti • snaha ovlivnit jednání učitele zvnějšku 			<ul style="list-style-type: none"> • bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele • vlastní zkušenosti • jednání je autonomní 	

Tab. 1: Rozdíly mezi „klasickým“ výzkumem a akčním výzkumem

1. 5. METODY AKČNÍHO VÝZKUMU

V akčním výzkumu lze využít stejné metody, jaké se uplatňují v pedagogicko-psychologickém diagnostikování a při jakémkoli pedagogickém výzkumu.

2. HODNOCENÍ NA KONKRÉTNÍ PRAŽSKÉ ŠKOLE, ZE KTERÉ JE ZKOUMANÁ TŘÍDA

Domnívám se, že pokud se mám zabývat hodnocením v konkrétní třídě, je nezbytné nastínit, jaká pravidla hodnocení jsou na škole, ze které třída pochází, obecně uznávaná. Konkrétní kritéria si později stanovuje učitel sám, ale jsou jisté prvky, které se „musí“ do jeho hodnocení promítnout, neboť je schválilo vedení. Tyto konkrétní prvky jsou shrnuty v klasifikačním rádu, který je uveden (spolu s dalšími podstatnými dokumenty) v příloze. Zde bych uvedla jen ty, které se, dle mého názoru, nevyskytují v klasifikačních rádech tak často:

- Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník (dále jen "učitel") uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi.
- Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici.
- Klasifikace zahrnuje i ohodnocení píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.
- Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky:

^a) soustavným diagnostickým pozorováním žáka,

^a)b) soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování,

ac) různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktickými testy,

ad) kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami,

^a)e) analýzou výsledků činnosti žáka,

af) konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko - psychologických poraden a zdravotnických služeb, zejména u žáka s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi a poruchami,

ag) rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka.

Velmi mě zaujalo, že tato škola má v klasifikačním řádu zahrnuto sebehodnocení, a to ve zvláštní kapitole!

2. 1. SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

- (1) Učitel vede žáky záměrně k vlastnímu sebehodnocení, v hodinách ponechává pro sebehodnocení žáků dostatek prostoru.
- (2) Pro sebehodnocení žáků používá širokou paletu metod - např. portfolio, dotazníky, hodnotící listy, porady mezi učitelem a žákem a další.
- (3) Při hodnocení a klasifikaci učitel přihlíží k sebehodnocení žáků.

3. POJETÍ HODNOCENÍ UČITELEM ZE ZKOUMANÉ TŘÍDY

Děti jsou ve svých soudech týkajících se výuky nejvíce formovány konkrétními učiteli. (Pojem „konkrétní učitel“ zde chápu jako učitel té které třídy.) Na prvním stupni o to více, že mají (obvykle) jen jednoho učitele na všechny předměty. Ve mnou zkoumané třídě tomu tak není. Mají tři „nadstavbové“ předměty, které neučí třídní učitelka - počítače, angličtinu a francouzštinu. I tak se domnívám, že role třídní učitelky je v této problematice zcela zásadní!

Je zajímavé psát o roli učitelky, když tuto roli sama zastávám. Tato část diplomové práce se tedy bude týkat toho, jak se k hodnocení výsledků stavím já osobně.

Alfou i omegou mého pojetí je individuální vztahová norma. Nesrovnávám jednotlivé výkony dětí mezi sebou, ale vzhledem k jednotlivci. Pozoruji, jaké pokroky dělá jednotlivé dítě vzhledem k jeho předešlým výsledkům. Nutno podotknout, že tuto třídu jsem dostala v září roku 2007 a pracuji sni prvním rokem. Jak hodnotila moje Předchůdkyně, nevím. Přišla jsem do zaběhnuté třídy a nastolila nové pořádky. Ale

vzhledem k tomu, že můj přístup přijali rodiče i děti, je velice pravděpodobné, že se i v hodnocení původní třídní učitelky objevovaly podobné prvky.

Obecně se dá říci, že se snažím postihnout tlak, který na „moje“ žáky působí. Množství informací každým dnem narůstá. Objevují se nové poznatky, které zcela mění původní pohled... Mým cílem tedy je, aby děti měly jistou informační základnu, ale aby věděly, kde ji rozšířit, doplnit. Nechci, aby znaly přesná pořadí, letopočty...zkrátka, aby to byly chodící encyklopedie. Jde mi o to, aby o problematice dokázaly hovořit, aby jejich znalosti měly jistou strukturu, aby tomu, o čem mluví, skutečně rozuměly. Například ve vlastivědě se neptám na to, jaké město leží 50 km na sever od Prahy, ale na to, jaké město na sever od Prahy je ti něčím blízké, zapamatoval sis jej a proč.

Třída je velmi nadaná, se znalostmi nebývá problém. Zaměřuji se tedy v hodnocení více na oblast sociálních vztahů. Co se tedy v konečném hodnocení promítá nejvíce? Spolupráce, komunikace, prezentace vlastních nápadů, dovednosti, znalosti...

Spolupráce

Už to, jak se děti dělí do skupin, zda si uvědomují, že nemohou být ve skupině s kamarádem, ale že musí zohlednit i jak si později rozdělí jednotlivé úkoly.

Jaká je jejich role ve skupině - vede, plní svůj úkol, čeká na výsledky ostatních...

Komunikace

Zaměřuji především na schopnost naslouchat.

Zahrnuji sem i slovní zásobu, schopnost rozlišovat mezi jednotlivými rovinami českého jazyka, hlasitost, tempo, respekt posluchače.

Prezentace vlastních nápadů

Jak dokáží prosadit svůj vlastní návrh - argumentace pro jeho přijetí. Zda dokáží přijmout a tvořivě rozvinout námět někoho jiného.

Jak se chovají při vlastním představování konečného díla.

Dovednosti

Myslím, že k dovednostem není třeba nic dodávat. Snad jen, že sem zahrnuji i zručnost, tvořivost, dovednost hledat informace

Znalosti

To jsou ony informace. Osobně je kladu najedno z posledních míst. Je to možná dáno i tím, že informace (znalosti, učivo) bývají téměř vždy výborné. Nestane se, že by děti látku nepochopily. Mohu se tedy zaměřovat na jiné oblasti, než na informace. V těch jsou téměř všichni žáci výborní. Nenabízí mi tak ani možnost k pozorování vývoje.

Na naší škole se uplatňuje pět klasifikačních stupňů. Zároveň je v žákovské knížce vyhrazen prostor pro sebehodnocení i slovní hodnocení učitelem - čtvrtletí a třičtvrtletí. Hodnotím tedy těmito dvěma způsoby. (Ukázka sebehodnocení i hodnocení učitelem je k vidění v příloze.) Do hodnocení bych zahrнула i celotřídní hru, která je založena na principu „Člověče, nezlob se!“. Za úspěch v učivu, ale nejen v něm, se žáci posunují po políčkách. Různá políčka skrývají různé odměny - tužka, skleněná kulička...

Kromě této hry se snažím co nejvíce hodnotit ústně, ale i neverbálně - úsměvem, pohybem hlavy...

4. VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum jsem se rozhodla realizovat ve „své“ třídě. Svě dávám do uvozovek z několika důvodů. Jednak proto, že to samozřejmě není má třída - každé z dětí má rodiče...A jednak proto, že jsem zde třídní teprve od září, takže děti vlastně příliš neznám.

Je pro mě velmi důležité zjistit, na jaké úrovni jejich schopnost sebehodnocení a hodnocení je a jak se mi podaří ji dále rozvíjet..

Jakým způsobem byly děti hodnoceny a zda jsou na sebehodnocení zvyklé, jsem musela zjišťovat až během svého působení.

Dá se říci, že je možné u nich určitý stupeň sebehodnocení i hodnocení ostatních pozorovat. Jedná se ale především o oblast estetických výchov. Dokáží říct, jaký obrázek se jim líbí a proč. Zda spatřují ve své práci nějaké nedostatky, nebo naopak. Ve schopnosti být objektivní se ony pomyslné nůžky rozevírají. Někteří se velmi podceňují, jiní se podceňují jen proto, aby byli ujišťováni o dobrém výkonu. Obtížnější je to ale

například v českém jazyce. Tady už nedokáží specifikovat, proč se hodnotí kladně a proč záporně. Obvykle je hlavním vodítkem počet chyb. Zapomínají ale na snahu a na svou vlastní zónu nejbližšího výkonu.

Na spolupráci jsou poměrně zvyklí, ale obrovský problém mají se vzájemným nasloucháním a respektováním se - ve smyslu komunikace. Snadno vytvoří například nějaký plakát ve skupince 5 dětí. Pokud ale dojde k prezentaci, naprosto se neposlouchají. V ranním kruhu skupina vyslechne prvních 5-10 dětí, které mluví, zbytek kruhu musím prokládat tišením... Tuto neřest příkládám především charakterovým vlastnostem dětí (velmi silné individuality), jejich počtu a špatné práci s nimi. Občas se samozřejmě projeví nezájem o prezentované, špatně zvolený zasedací pořádek, skvrny na slunci... Od září se snažíme na komunikaci pracovat, ale jde to jen velmi pomalu.

Jedná o třídu 29 dětí ve věku 10-11 let. Skupina je vyvážená z hlediska poměru chlapci : dívky. Jedná se o výběrovou jazykovou třídu, což se promítá do celkové atmosféry třídy- ctižádostiví, osobití, mnoho zájmů, všestranné nadání... Rozhodně se nejedná o „šprty“. Děti jsou skutečně chytré - dá-li se v tomto věku hovořit o chytrosti. Myslím tím nejen co se vědomostí týče, ale i sociálních vztahů, empatie...

V hodinách pracují velmi dobře. Jde jim samostatná i kolektivní práce. Svou činnost dokáží odprezentovat (jednotlivě, ve skupině). Pokud si stanoví nějaká pravidla, lpí na jejich dodržování. Tato urputná tendence lpět na spravedlnosti společně s vysokou mírou ctižádosti se občas projeví v diskuzi nad známkou. Až ve chvíli, kdy on má jedničku a má stejný počet chyb jako já, ale já mám dvojku, dochází ke konfliktům - tady nastává prostor pro diskuzi o individuálním přístupu ke každému z nich. Snažím se vysvětlit „nespokojenci“, že si myslím, že „má na víc“ a že známka není tvořena jen z počtu chyb, ale také z toho jak odpověděl, zda k problému přistupoval originálně...

Přestávky jsou velmi živé, vyplněné různými hrami - fotbal, bomba, polštářové bitvy... Oblast přestávek je občas námětem diskusí s mými kolegy. Já se totiž domnívám, že pohyb je pro děti důležitý a že se o přestávce děti musí odreagovat. Mají tedy povolené různé hlučné a akční činnosti, ale jen pokud dodržují společně stanovená pravidla - jedním z nich je, že jsem všemu přítomna.

Ve třídě se objevují první příznaky dospívání - chlapci a děvčata se demonstrativně nesnáší. Pokud jsou ale nuceni spolupracovat, problémy se nevyskytují. Ovšem v hodnocení to spatřuji jako velmi rušivé. Chlapec zkrátka dívce nic nepochválí, ačkoli se mu její výkon líbí, nebo mu připadá dobrý. Ve chvíli, kdy jde některý chlapec prezentovat svou činnost, je jasné, že bude děvčaty hodnocen negativně, ačkoli ještě ani nezačal, natož aby ukázal svou práci.

5. METODY, STRATEGIE VÝZKUMU

Ještě dříve, než nastíním metody, kterými chci výzkum provádět, je důležité znovu připomenout cíle výzkumu:

Cílem výzkumné části je přiblížit hodnocení a sebehodnocení žáků prvního stupně základní školy.

- o Zajímá nás, jakým způsobem žáci páté třídy sami hodnotí.
 - Jaká při hodnocení používají kriteria.
 - Zjišťujeme také, zda používají spíše slovní hodnocení, nebo klasifikační stupně.
- o Bude nás zajímat také vztah hodnocení versus žák obecně.
 - Jakým způsobem chápou slovní hodnocení.
 - Jakým způsobem chápou klasifikační stupně.
- o Dále nás zajímá, zda jsou schopni sebehodnocení, popřípadě na jaké úrovni.

Domnívám se, že jak je tomu u akčních výzkumů zvykem, i v mém případě se během výzkumu objeví mnoho nových otázek, na které si budu chtít odpovědět.

5. 1. METODY

Hlavní výzkumnou metodou bude dotazník. Je to metoda velmi funkční. Pro děti snadno uchopitelná a pro výzkumníka velmi dobře vyhodnotitelná.

Další metodou, kterou budu velmi uplatňovat je samozřejmě pozorování. A v neposlední řadě se v mé výzkumné části projeví i rozhovor. Ovšem stěžejní pro tuto diplomovou práci budou dotazníky. Z nich budu zpracovávat závěry. Data, která získám z ostatních dvou metod, budu používat spíše k vyvození důsledků, z nichž budu vycházet v další praxi. Možná bych dvě poslední metody neměla ani zahrnovat do metod použitých k výzkumu, neboť je k výzkumu ani nepoužiji. Poslouží mi skutečně jen při zpracování dat a později k rozvíjení hodnocení a sebehodnocení v konkrétní třídě.

Pozorování = Metoda, která se používá ke sběru dat o charakteristikách situací, jednotlivců, skupin.

Dotazník = Umožňuje hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadávaných otázek. Umožňuje snadnou administraci, neboť jím lze oslovit velký počet respondentů a téměř vždy lze získané údaje kvantifikovat.

Rozhovor = Jedná se o bezprostřední formu dotazování, která je založená na ústní komunikaci mezi tazatelem a respondentem. Jeho výhodou je bezprostřední kontakt a možná úprava vzhledem ke konkrétním situacím. Na druhé straně je nezbytné počítat s velkou časovou náročností a malou ověřitelností údajů.

5. 2. STRATEGIE

První dotazník skupina dostane v období září - říjen. Tento dotazník (dotazník číslo 5) bude obecně zaměřený na to, jak děti vnímají hodnocení jako takové. Měl by se stát diagnostikou pro další práci..

Další sada dotazníků se bude týkat konkrétního testu. Na začátku roku napíše skupina test z přírodovědy. Stejný, nebo podobný test skupina napíše přibližně v pololetí. Ke každému z těchto testů pak každý z výzkumného vzorku dostane sadu 4 dotazníků. Tento test třikrát okopíruji. Bude tak vyhotoven ve 4 verzích. V testu bude prostor na slovní hodnocení i na klasifikaci.

První dotazník ze sady čtyř dotazníků (dotazník číslo 1), se bude týkat toho, jak děti opravily test spolužáka, jehož jméno neznaly. V druhém dotazníku budou hodnotit test toho samého spolužáka, ovšem tentokrát s mým hodnocením. Zkrátka budou opravovat již opravený test. Třetí dotazník bude sledovat, jak si každý sám ohodnotil svůj vlastní test. A poslední dotazník z této řady bude sledovat hodnocení sebe sama potom, co vidím, jak mou práci zhodnotila paní učitelka. Dostanou tedy k opravení svůj vlastní test - mnou opravený .

Abych zajistila, že u prvního a druhého dotazníku bude stejný korektor opravovat oba testy, rozdám hned při prvním dotazníku všem korektorům oba výtisky, které si označí svou značkou. Já značky znát nebudu - oni ano.

Jelikož mi jde o porovnání výsledků na začátku a přibližně v polovině roku, budu jednotlivé dotazníky této řady dávat dětem v rozmezí 1 dne - tedy každý den jeden dotazník.

6. DOTAZNÍKY

V této části bych se ráda vyjádřila k jednotlivým položkám dotazníků. Některé položky se v dotaznících opakují. Jejich umístění do dotazníků tedy objasním u prvního dotazníku, v němž se objevily.

6. 1. DOTAZNÍK 1

Jedná se o dotazník, který se ptá na mechanismy, které ovlivnily korekturu testu spolužáka.

Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

Tato otázka je jakousi vstupní bránou. Pro samotný výzkum nemá velký význam. Má navodit lehkou atmosféru, nenucenost činnosti.

Viděl/a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

Tato položka slouží mně jako učitelu k diagnostice zvládnutí učiva. Důvod umístění do dotazníku je stejný jako u otázky číslo jedna.

Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí? Proč?

Tady už se dostáváme k otázce, která by měla směřovat k zachycení hodnotícího mechanismu. Jedná se o otázku otevřenou. Respondent bude nucen zamyslet se a zformulovat vlastní stanovisko. Domnívám se, že by mohlo dojít i k nastínění hodnotících kritérií,

Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

Zde se ptáme na hodnotící kritéria zcela otevřeně. Je pro mně pro další práci nezbytné zjistit, podle čeho se děti rozhodují, zjistit, zda jsou jejich kritéria „správná“.

Bylo těžké napsat známku? Proč?

Zde se vlastně ptáme na to, na jaké úrovni je schopnost hodnocení. Nebo také na to, jaké překážky v hodnocení vnímá konkrétní jedinec.

Bylo těžké napsat hodnotící text?

Paralela k otázce 5 pro ty, kdo se rozhodnou využít spíše slovní hodnocení.

6.2. DOTAZNÍK 2

Dotazník, který se ptá na to, co ovlivnilo korekturu testu spolužáka. Test byl ale předem opraven učitelkou.

Souhlasíš s hodnocením paní učitelky? Proč?

Díky této položce bych se ráda dozvěděla něco o schopnosti dětí hodnotit podle vlastních kritérií, ale i o schopnosti nahlížet na hodnocení očima někoho jiného.

Myslíš, že tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo? Proč?

Chci zjistit, do jaké míry si respondenti budou vědomi možnosti zkreslení reality na základě vlivu někoho dalšího.

6. 3. DOTAZNÍK 3

Tento dotazník se zaměřuje na sebehodnocení písemné práce.

Byl/ls na test připraven/připravena? (Učil ses?)

Připadaly ti otázky těžké?Proč?

Obě tyto otázky mají úvodní charakter a slouží k diagnostice zvládnutí učiva. Odpovědi na ně se později mohou promítnout do konečném hodnocení.

Viděl/a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

Zodpovězení této položky opět velmi napoví, zda žák učivo písemné práce pochopil. Již zde můžeme usuzovat, zda šije žák vědom svých nedostatků.

Snažil/a ses být nestranný /á? (Nebo víš, že sis někde pohoršil, přilepšil/a).

Zařazení této položky do dotazníku je zcela evidentní. Ptám se, zda se respondent považuje za schopného sebehodnocení.

Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

Bylo těžké napsat si známku, slovní hodnocení?Proč?

Tyto dvě otázky se zde již objevily. Tentokrát se ovšem ptáme po sebehodnocení. Kritériích, ale i schopnosti sebehodnotit vůbec.

6. 4. DOTAZNÍK 4

Respondentovi je nejprve předložen jeho vlastní test z přírodovědy, v němž je už zachyceno hodnocení paní učitelky. Tento test si má znovu ohodnotit.

Většina položek se již objevila v ostatních dotaznících. Zde se ale ptáme na sebehodnocení.

Pokus se napsat slovně, co znamená známka, kterou ti dala paní učitelka.

Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který napsala paní učitelka.

Tyto dvě položky mají v praxi ukázat, jak je chápáno slovní hodnocení a jak známka. Zda mezi nimi existuje prostupnost, nebo jsou v této konkrétní třídě chápány zcela odděleně.

6. 5. DOTAZNÍK 5

Obecný dotazník na to, jaké je povědomí o hodnocení v této konkrétní třídě.

Jakým způsobem bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?

Cílem umístění otázky do dotazníku je zjistit, zda si děti vůbec uvědomují, že jsou i jiné možnosti hodnocení, než známky. Také chci zjistit, zda si děti uvědomují, jak široký pojem „hodnocení“ je.

Vadí Ti známky? Proč?

Tato třída je hodnocena převážně známkami. Zajímá mě, jaký vztah k nim zaujímají.

Jak se cítíš, když dostaneš 1?

Jak se cítíš, když dostaneš 5?

Jedná se o uzavřené, škálované otázky. Chci zjistit do jaké míry připisují přítomnost těchto známek ve své žákovské knížce sobě.

Jak chápeš, když dostaneš 1? Napiš slovně, co to pro Tebe znamená.

Jak chápeš, když dostaneš 3? Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

Jak chápeš, když dostaneš 5? Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

Jak jednotlivec chápe konkrétní známky.

Napiš známku, která by odpovídala tomuto slovnímu hodnocení:

v této položce by měla být zachycena schopnost transferu mezi slovním hodnocením a hodnocením známkou.

7. VLASTNÍ ŠETŘENÍ

7.1. DOTAZNÍK 5

Dnem zadání se stalo pondělí 22. října. Dotazník jsem dětem dala předposlední hodinu. Měly za sebou čtení, český jazyk, matematiku, přírodovědu a to v tomto pořadí. Na všechny předměty měly jednoho vyučujícího. Pro uvedení do kontextu je podstatné, že během přírodovědy si měly samy oznámkovat písemnou práci, ve které jim předtím spolužák vyznačil chyby. Tuto činnost děláme v různých obměnách často. Někdy jejich hodnocení ještě upravím, jindy jej nechám zcela na nich, což byl i tento případ.

Před samotným zadáním dotazníku jsem děti seznámila s důvodem jeho vyplnění. Svou řečí jsem se snažila vzbudit v nich pocit výjimečnosti a důležitosti. Snažila jsem se zdůraznit, že se nejedná o písemnou práci, ale o výzkum. Chci tedy, aby každý pracoval sám, neboť mě zajímá každý názor. Pak jsem jim rozdala dotazníky a prošla s nimi jednotlivé položky. Vysvětlila jsem jim, jak mají kterou položku vyplnit. U otevřených otázek jsem se snažila co nejvíce jim přiblížit, že mi nestačí stručná odpověď, ale že se mají rozepsat. To bylo velmi obtížné, protože jsem jim nechtěla podsouvat svůj způsob chápání obsahu. Vím, že nejlepší je vše podrobně vysvětlit, proto jsem položky v dotaznících definovala velmi stručně a v tuto chvíli jsem je dopodrobna vysvětlila.

Ve chvíli, kdy jsem rozdala dotazníky, zavládlo ve třídě naprosté ticho a napjatá atmosféra jako při testu. Tomu jsem chtěla zabránit. Dovolila jsem jim poslouchat hudbu do sluchátek. Tím se atmosféra uvolnila, ale nevytratilo se soustředění.

7. 1. 1. Jakým způsobem bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?

1. Jakým způsobem bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?	Počet odpovědí
K jedničce dostat nějaký drobný dárek (samolepka), zvýhodnění v celotřídní hře.	4
Pochvalami	1
Ústně	1
Více pohody, když se nám daří.	1
Způsob hodnocení mi vyhovuje.	8
Z mého úspěchu se radují i ostatní, při neúspěchu mě utěšují.	1
Finanční odměna	2
Drobný dárek	1
Vyjadřovali se ke kritériím hodnocení.	5
Vyjadřovali se k hodnocení v rodině	1
Neví	1
Nevyplnili	1

Některé doslovné odpovědi těch, co odpovídali na otázku:

„Chtěla bych, když někdo dostane jedničku, třeba jako za odměnu, že by jsme dostali samolepku.“

„Ne známkami - viz. Níže, třeba pochvalami.“

„Jsem spokojen, jak nás ve škole hodnotí.“

„Známky jsou dobré, ale bonbony by taky nebyly špatný.“

Odpovědi těch, co se vyjadřovali ke kritériím:

„Chtěl bych být hodnocen spravedlivě, ale nechci, aby mi někdo nadržoval.“

„Chtěl bych, abych byl hodnocen podle toho na co máme. (pokud to víte)“

Velmi mě překvapilo, kolik dětí odpovídalo na něco jiného, než jsem se ptala. Uvědomuji si, že důvodem může být i nepříliš jasně položená otázka. Toho jsem si byla vědoma, a protože svou třídu znám, vím, že nejlepší je vše jim osobně vysvětlit. O to jsem se velmi snažila! I přesto ne všichni pochopili, na co mají odpovědět.

Shrnutí:

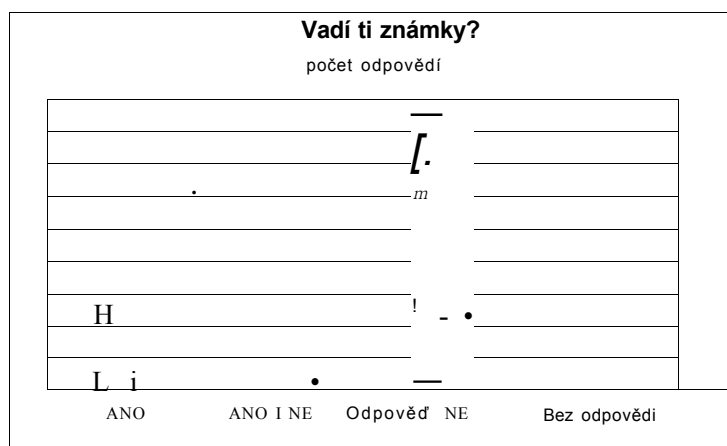
Dá se říci, že většina dětí je se způsobem hodnocení spokojena.

Druhý největší počet respondentů se vyjadřoval ke kritériím. Na ty jsem se v této otázce neptala, přesto jsou pro mě jejich odpovědi velmi přínosné. Vesměs chtějí, aby bylo hodnocení spravedlivé a přiměřeně náročné. Čtyři z dvaceti sedmi by chtěli být za

dobrou známku odměnění drobným dárkem. Může to působit, že jsou chamtiví. Protože je znám vím, že by pro ně dárek nebyl jedinou motivací, ale příjemným zpestřením.

7. 1. 2. Vadí ti známky? (ANO/NE; Proč)

2. Vadí ti známky? (ANO/NE; Proč)	ANO	ANO i NE	NE	Bez odpovědi
	7	3	17	1
Proč ANO?	počet			
Za špatné známky jsem postihován.	2			
V ústním hodnocení jsem lepší.	1			
Mají "nálepkový" charakter.	1			
Stresují mě.	1			
Jen nějaké.	1			
Proč ANO i NE?				
Někdy jsou nespravedlivá kritéria.	1			
Někdy mě stresují, někdy ne.	1			
Známky jsou přísné, ale slovní h. není jasné.	1			
Proč NE?				
Ukazují nám, jak zvládáme učivo.	5			
Patří ke škole	2			
Nebylo by vysvědčení.	2			
Jsou spravedlivé.	1			
Proč NE? Bez odpovědi	7			



Některé odpovědi: - *Známky mi vadí, protože:*

„Tím se to dítě odsoudí.“

„Protože jsem ústně lepší.“

„Když dostanu špatnou známku nemůžu na PC.“

„Stresuji se z nich.““

- Zámky mi nevdí, protože:

„Myslím, že je to správné, abychom věděli jak na tom jsme a třeba, že to nezvládáme.“

„Vím, že kdybych nedostávala známky, nedostala bych vysvědčení.“

-Obojí protože:

„Někdy jsou ty známky dobře dané, ale někdy mi přijde, že některá chyba hned nemusí zavolat o stupeň horší známku.“

„Protože někdy jsem vystresovaný a někdy ne.“

Shrnutí:

Odpovědi jsou velmi různorodé. Líbí se mi, jak některé děti se vyjadřují k tomu, že se jim nelíbí špatné známky, ale dobré ano. Připadá mi, že je zde vidět široký úhel pohledu.

Na některých odpovědích je zřetelně vidět vliv rodičů. U jiných je zase vidět, že nad otázkou známek přemýšlí úplně poprvé.

7. 1. 3. Jak se cítíš, když dostaneš 1?

3. Jak se cítíš, když dostaneš 1?	Počet odpovědí
Borec	1
zvládám to	11
naučil jsem se	3
povedlo se	10
náhoda	1

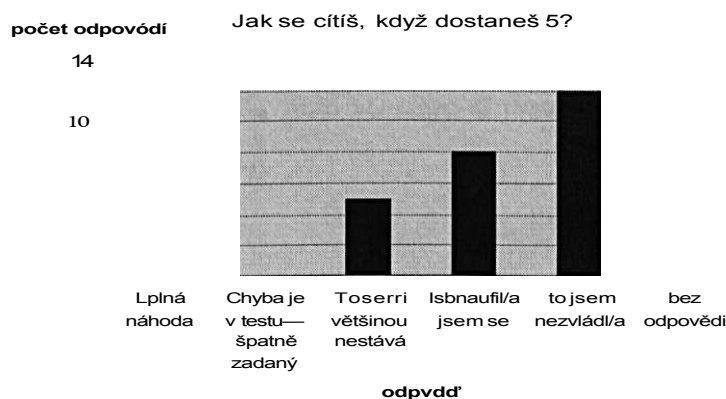


Shrnutí:

Z této tabulky je vidět, že většina dětí je velmi sebevědomých. Jsou-li ohodnoceni stupněm 1, mají pocit, že látku bezezbytku ovládají. Skupina o jednoho méně početná si je naopak vědoma, že ne vždy jsou zcela perfektně připraveni a že občas pomůže náhoda. Pokud všechny děti pochopily výrazy v této položce obsažené tak, jak jsem je zamýšlela, dá se říci, že je třída rozdělena na skupinu více sebevědomou a na skupinu, která se spíše podceňuje.

7.1. 4. Jak se cítíš, když dostaneš 5?

4. Jak se cítíš, když dostaneš 5?	Počet odpovědí
Úplná náhoda	0
Chyba je v testu - špatně zadaný	0
To se mi většinou nestává	5
Nenaučil/a jsem se	8
To jsem nezvládl/a	12
Bez odpovědi	1



Shrnutí:

Většina dětí považuje 5 za svůj neúspěch. Myslím, že tento postoj pramení z vysokých nároků, které jsou na ně kladeny. Osm dětí ze třídy si je patrně vědomo, že pokud dostane špatnou známku, není to selhání, ale nedostatečná příprava. To považuji za velmi zralý přístup.

7. 1. 5. Jak chápeš, když dostaneš 1?

5. Jak chápeš, když dostaneš 1?	Počet odpovědí
Zvládám látku, ale pomohlo mi i štěstí.	7
Je to posun ke splnění snů o studiu na vysoké škole.	1
Učila jsem se a na naučeném mohu dále stavět	7
Nebudu se muset tolik učit	1
Povedlo se mi to.	2
Tady tu látku ovládám, ale musím "zabrat" jinde.	2
Vyjadřovali se k radosti, kterou pociťují.	7

Ačkoli jsem si dala záležet na tom, aby bylo jasně pochopeno, že mi nejde o pocity, objevily se...

Některé doslovné odpovědi:

„Že jsem se našprtala a jsem spokojená.“

„Celkem to zvládám, jde mi to a pozvedne mi to sebevědomí v dané látce, ale pořád je co se učit.“

„Že látku zvládám a moc se nemusím učit. Máma asi bude ráda.“

Shrnutí:

V této otázce jsou maxima zcela vyrovnaná. Buď si uvědomují důležitost pochopení učiva pro další rozvíjení se, nebo si jsou vědomi toho, že jen zvládat látku nestačí, je třeba i štěstí.

7. 1. 6. Jak chápeš, když dostaneš 3?

6. Jak chápeš, když dostaneš 3?	Počet odpovědí
Budu se muset ještě učit, nepovedlo se mi to.	7
Málo jsem se učil a příliš se bavil.	6
Je to lepší než pětka	3
Když je jedna, nevadí.	2
Alespoň vím, kde mám mezery a co musím dohonit.	3
Něco jsem popletl, něco se nenaučila.	2
Vadí mi to, jsem smutný - pocity	3
Bez odpovědi	1

Některé doslovné odpovědi:

„Ach jo! Něco jsem popletla, nebo nenaučila, Ale aspoň něco.“

„Smůla, nepovedlo se mi to. Vadí mi to. Říkám si, že jsem se to měl naučit.“

Shrnutí:

Většina dětí chápe trojku jako lehké zakolísání. Nic závažného. Jsou si vědomy, že problém mohl vzniknout v nepozornosti, ale i v nedostatečné přípravě. Poměrně dost dětí se opět zaměřilo na emotivní stránku známky. Domnívám se, že to může být i známkou velmi úzké provázanosti těchto dvou faktorů.

7. 1. 7. Jak chápeš, když dostaneš 5?

7. Jak chápeš, když dostaneš 5?	Počet odpovědí
Možná je chyba v tom, kdo mě to učil.	1
Nepřipravila jsem se, ale ne z vlastní viny.	1
1 to se dá doučit, budu se muset učit	9
Velmi špatná známka.	3
Neučil jsem se.	2
Něco jsem popletla.	1
Vůbec nic jsem nevěděla.	4
Pocity	3
Pětky nedostávám	2

Některé doslovné odpovědi:

„Podle toho v jakém smyslu. Jestli je to proto, protože jsem opisovala, zasloužím si to.

Jestli je to proto, že jsem se neučila, zasloužila jsem si to.”

„Musím se to naučit, abych příště dostala jedničku.”

Shrnutí:

Pětky se zatím v této třídě příliš nevyskytují. Rozhodně se neobjevují z nezvládnutého učiva. To se projevilo na odpovědích. Většina dětí pětku nebere jako něco katastrofálního. Jsou si dobře vědomy, že pokud se jim přihodí nehoda ve formě pětky, bude to jedna nehoda nahrazená mnoha jedničkami. Moment „doučení se” může, ale nemusí být z jejich hlav. Osobně se domnívám, že se jedná o vliv rodičů.

Shrnutí:

Vnímání slovního hodnocení je velmi subjektivní. Přesto se domnívám, že se dá v podstatě říci, že děti ho chápou „správně“. Pomyslné nůžky odpovědí se příliš nerozevřely.

7. 1. 9. ZÁVĚR DOTAZNÍKU 5

Dá se říci, že většina dětí je se způsobem hodnocení, který ve škole funguje, spokojená.

Vesměs chtějí, aby bylo hodnocení spravedlivé a přiměřeně náročné. Líbí se mi, jak se některé děti vyjadřují k tomu, že se jim nelíbí špatné známky, ale dobré ano. Připadá mi, že je zde vidět široký úhel pohledu.

Na některých odpovědích je zřetelně vidět vliv rodičů. U jiných je zase vidět, že nad otázkou známek přemýšlí úplně poprvé. Většina dětí je velmi sebevědomých. Jsou-li ohodnoceni stupněm 1, mají pocit, že látku bezezbytku ovládají. Dá se říci, že je třída rozdělena na skupinu více sebevědomou a na skupinu, která se spíše podceňuje.

Většina dětí považuje 5 za svůj neúspěch, někteří jsou si vědomi, že pokud dostanou špatnou známku, není to selhání, ale nedostatečná příprava. To považuji za velmi zralý přístup.

Vnímání slovního hodnocení je velmi subjektivní. Přesto se domnívám, že se dá v podstatě říci, že děti ho chápou „správně“.

7. 2. DOTAZNÍK 1

Jedná se o dotazník, který se ptá na mechanismy, které ovlivnily korekturu testu spolužáka.

Dobou vyplňování se stala třetí vyučovací hodina, které předcházela matematika a český jazyk. Třída už věděla, na co se má připravit, i když tentokrát bylo zadání o poznání obtížnější. Samotné práci předcházela opět monolog o tom, jak je tato práce důležitá. Nejprve děti dostaly k vyplnění - opravení testy. Měly je opravit bez mé pomoci. Když byly všechny hotovy, prošly jsme test společně. V této třídě je velmi silná potřeba spravedlnosti, bylo pro ně proto velmi těžké testy hodnotit. Některé

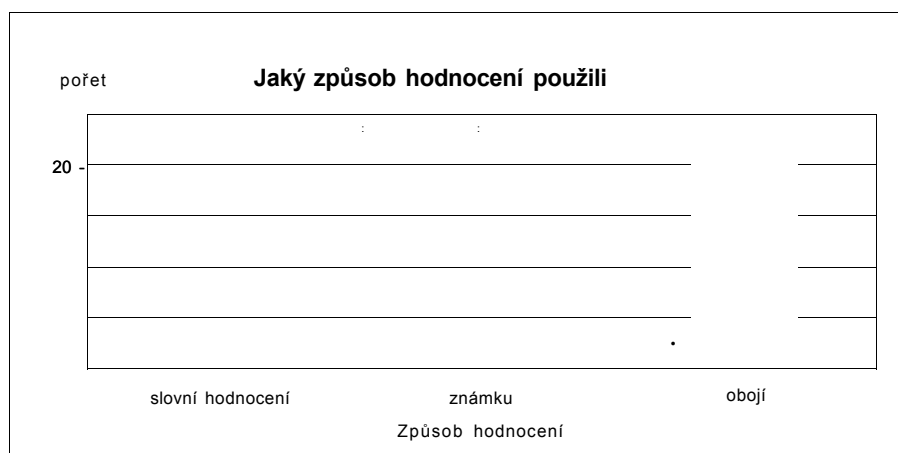
odpovědi nebyly jasně dané. Bylo možné uznat různé varianty. Společně s dětmi jsme došly k nějakým odpovědím, ale konkrétní vyhodnocení jsem nechala na nich. Bylo pro ně velmi těžké smířit se s tím, že jim neporadím a že se musí samy rozhodnout, co uznají - chodidlo versus kostra nohy; hrudník versus prsa...

Po opravení testu a zapsání známky-či slovního hodnocení jsem všem rozdala dotazník. Mohly se tedy dívat do testu na to, co vyplnily.

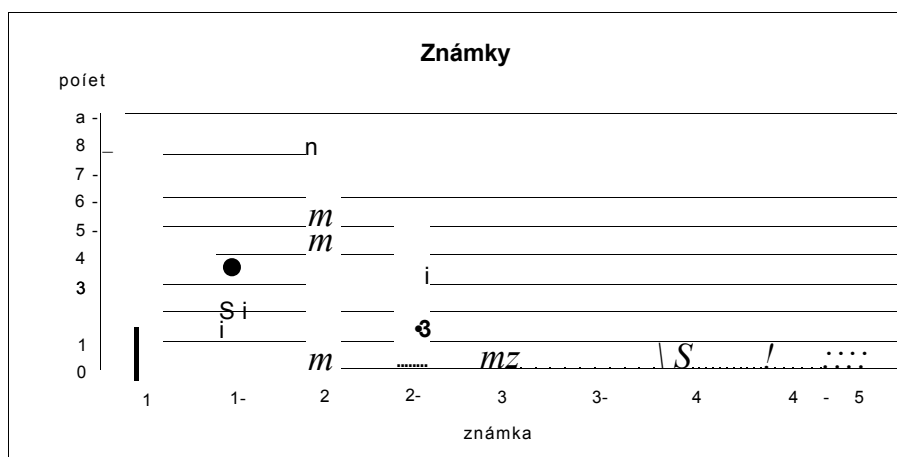
Během této práce byla atmosféra velmi příjemná, přesto pracovní a soustředěná. Děti měly dovoleno poslouchat hudbu do sluchátek tak, aby nerušila ostatní. V průběhu vyplňování došlo k mírnému narušení atmosféry tím, že někomu zazvonil telefon - to se stalo asi po 15 minutách práce. Děti se zasmály, ale opět se vrátily k práci.

7. 2.1. HODNOCENÍ TESTU

V testu použil	počet odpovědí
slovní hodnocení	0
známku	0
obojí	22



Známky	počet
1	8
1-	4
2	8
2-	5
3	1
3-	0
4	0
4-	0
5	0



Obsah slovního hodnocení	počet odpovědí
Počet chyb a zamyšlení nad tím, co neumí.	5
Jen doporučení nápravy.	1
Pochvala a zamyšlení nad tím, co umí a co ne.	12
Zhodnocení práce celkově.	6
Jen počet chyb.	2

Některé doslovné odpovědi:

„Dávám Ti 2, i když jsi měl/a 10 chyb, protože byl test fakt těžký. Měl/a by ses víc učit.“

„Dávej si pozor a neplet' si dýchací soustavu s trávicí soustavou. Jinak se Ti to celkem povedlo. !Douč se detaily!“

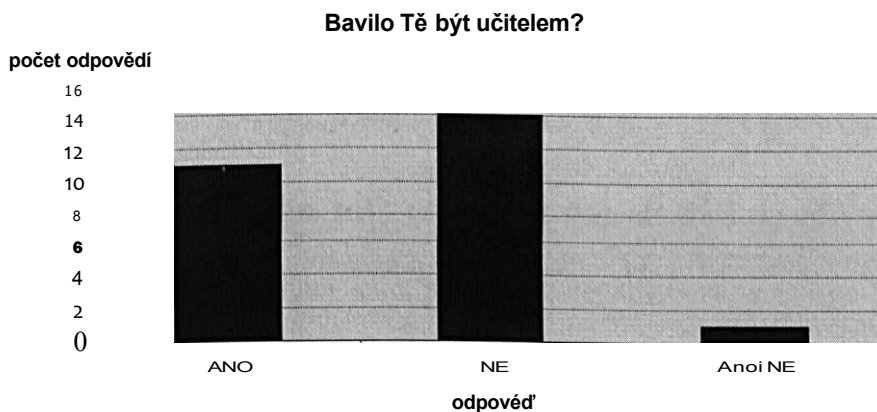
„ Jde Ti to dobře. Dej si pozor na to, co vidíš. Když tam nejsou kosti, tak nepiš kostra!
 Jsi šikovný /ná, že jsi napsal/a i centra všech pěti smyslů. U odpadů piš spíše co se
 sebou souvisí. Například moč-stolice-pot.“

Shrnutí:

Všechny (!!!) děti ke známce použily i nějakou formu slovního hodnocení. Někde jde spíše o odůvodnění známky, někde jen o výčet chyb. Oproti tomu se objevila i podrobná analýza celého testu cvičení za cvičením. Naprostá většina začala hodnocení chválou a postupně se vyjadřovala k nedostatkům a k tomu, co je třeba ještě doplnit. Většina textů byla psána přátelskou formou - vzkaz.

7. 2. 2. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

	Počet odpovědí
ANO	11
NE	14
ANO i NE	1

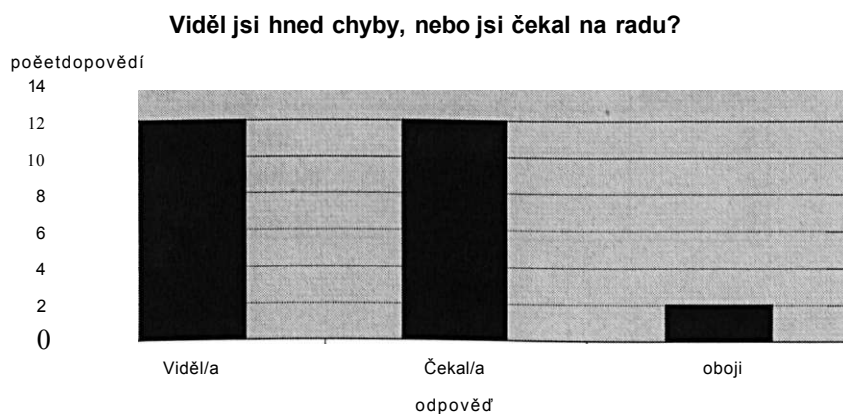


Shrnutí:

Z této otázky se dá vyčíst jen to, že většina dětí netouží po tom stát se učitelem.

7. 2. 3. Viděl /a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

	Počet odpovědí
Viděl/a	12
Čekal/a	12
obojí	2



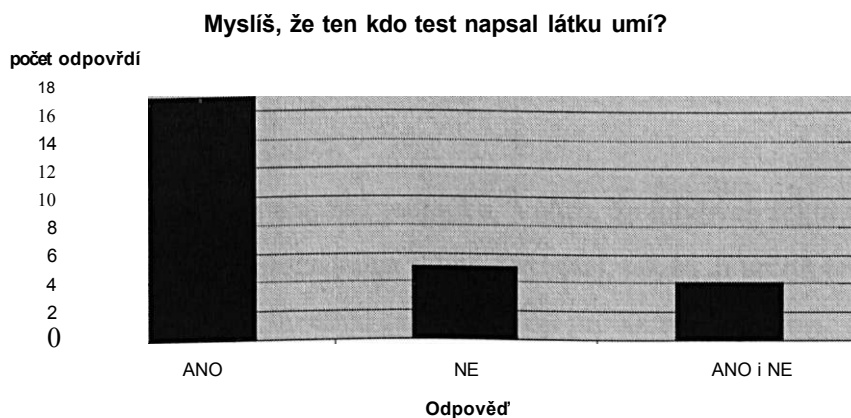
Shrnutí:

Dá se říci, že přibližně polovina dětí látku ovládá výborně a druhá polovina trochu hůře.

7. 2. 4. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí? Proč?

1. Mvslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?	
ANO	17
NE	5
ANO i NE	4

Proč ANO	počet odpovědí
Jen není přesný	1
Počet chyb.	6
Zamyšlení nad tím, co mu jde a co ne.	4
Počet chyb a zamyšlení nad tím, co mu jde a co ne.	4
Nenaučil se, ale umí.	1
Má přehled.	1
Proč NE	počet odpovědí
Příliš mnoho chyb.	2
Mnoho toho nevěděl.	1
Mohl by zapracovat.	2
Proč ANO i NE	počet odpovědí
Něco bylo dobře, něco ne.	2
V každém cvičení byla chyba.	2



Některé doslovné odpovědi:

„Protože to není ani úžasné, ani strašné. Ale myslím si, že to ten člověk ovládá a byly to zbytečné chyby.“

„Měl/a tam málo chyb a vypadalo to, že to umí a já nejsem přísná.“

„Měl 10 chyb, ale musím uznat, že to bylo fakt těžký.“

Shrnutí:

Hlavním ukazatelem zvládnutí učiva se stalo množství chyb. Vzhledem k tomu, že v přírodovědě je možné odpovědět více způsoby, nepovažuji tento ukazatel za příliš dobrý. Je třeba zabývat se více kvalitou odpovědí. Naštěstí i toto kritérium se objevilo.

7. 2. 5. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

1. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)	
	počet odpovědí
Podle nejtěžšího cvičení.	1
Podle toho, co umí a počtu chyb	15
Jestli je to opakování, nová látka.	1
Podle celkového dojmu.	2
Podle počtu a závažnosti chyb.	3
Podle toho, co uměl a co ne.	2
Podle počtu chyb a že by to tak hodnotil učitel.	2
Jeho nepřesnost.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Jeho nepřesnost.“

„Podle toho jaké a kolik tam má chyb.“

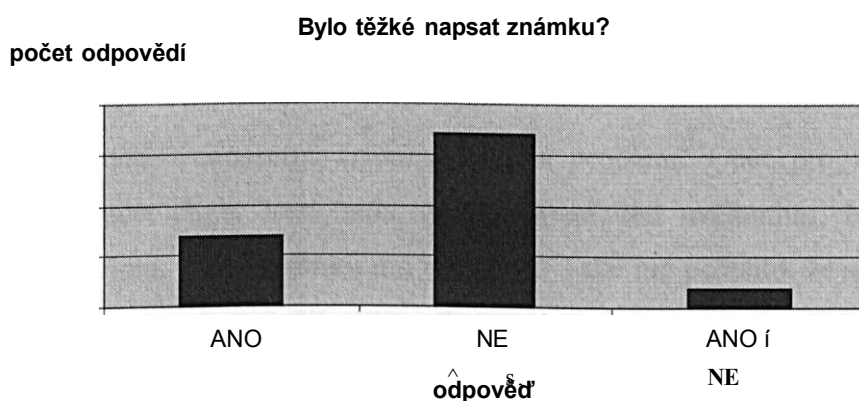
„Tento test si nezaslouží nic jiného než jedničku. Věřím, že kdybych řekla : „Řekni mi ještě jednu odpadní látku.“ (protože jedna jí tam chyběla), tak by ji určitě řekla. Jsem si tím 100% jistá. Jsou i žáci, kterým dělal celý tento test problém.“

Shrnutí:

V této otázce se potvrdila má domněnka z otázky číslo 3. Děti se skutečně nejvíce zaměřují na počet chyb. Naštěstí jsou zde i jiná kritéria - bohužel, v menšině.

7. 2. 6. Bylo těžké napsat známku? Proč?

5. Bylo těžké napsat známku?	počet odpovědí
ANO	7
NE	17
ANO i NE	2



Proč NE	počet odpovědí
Ani nevím.	3
Počet chyb mi iasně napověděl.	6
Počítal jsem průměr a měl hned jasno.	1
Body byly jasně.	1
Prostě to umí.	3
Snažil jsem se hodnotit jako pí.uč.	1
Chvilí jsem váhal, ale pak to bylo jasné.	1
Hned jsem věděla, ale pokud je ten test toho koho myslím, tak jsem se bála, že mu ublížím.	1

Proč ANO	počet odpovědí
Neumím se rozhodnout o známce.	4
Nemám zkušenosti a nevím,kdo to je, jestli to umí, nebo to byla náhoda.	2
Podle chyb se nedá poznat, jak to ten člověk umí.	1

Proč ANO i NE	počet odpovědí
Neumím se rozhodnout o známce.	1
Bez odpovědi.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Protože jsem se nemohla rozhodnout. Trojka je na 4 chyby moc krutá a 1- zas moc dobrá.“

„Protože podle počtu chyb člověk hodně špatně soudí jak to ten člověk umí.“

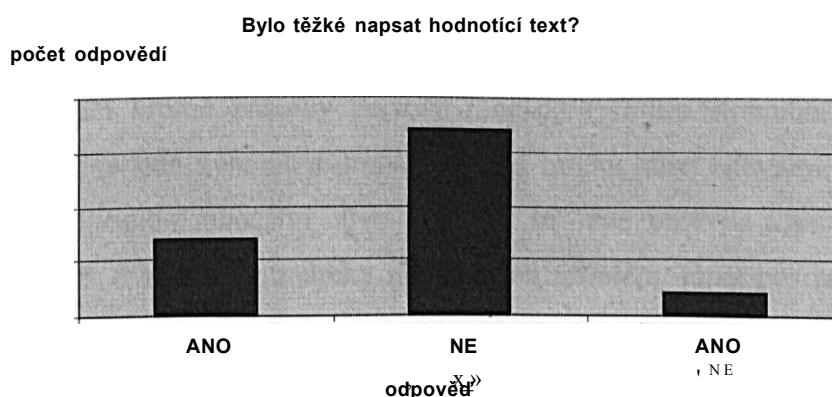
„Protože... nemám s tím zkušenosti. Nevím ani kdo to je a jestli to opravdu umí, a nebo jestli to byla náhoda.“

Shrnutí:

Většina dětí s napsáním známky neměla problém. Opět pro ně největším vodítkem byl počet chyb. Jsem ráda, že si některé děti uvědomují, že není lehké rozhodnout se o tom, jakou známku má učitel dát. Také mě potěšilo, že alespoň 3 žáci pátrají po totožnosti, neboť chtějí vědět, zda to ten člověk skutečně ovládá - domnívají se, že jen chyby v testu o ničem nevyovídají.

7. 2. 7. Bylo těžké napsat hodnotící text?

6. Bylo těžké napsat hodnotící text?	počet odpovědí
ANO	7
NE	17
ANO i NE	2



Proč ANO	počet odpovědí
Jak zformulovat text, aby byl pochopen.	3
Známka to vystihla.	1
Když je to bez chyby, není co psát.	1
Nevím, co napsat.	2

Proč NE	počet odpovědí
Bylo hodně co komentovat - nenaučil se.	1
Zhodnotit kolik měl chyb a co mu šlo není nic těžkého.	3
Psala jsem jen krátký text.	2
Nevím.	3
Hned jsem věděl, co napsat.	5
Byl/a připravený/á.	1
Baví mě psát hodnocení.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Hned bylo jasné, co napsat.“

„Protože mě baví psát hodnocení.“

„Nevěděla jsem, jak se mám vyjádřit, aby to on/ona pochopil/a.“

Shrnutí:

Většina dětí měla pocit, že napsat slovní hodnocení pro ně není problém. Pravdou je, že pokud bych se pídila po kvalitě hodnocení, „problém“ by to asi byl. Většina dětí považuje za slovní hodnocení už jen jakýkoli hodnotící komentář typu: „Docela Ti to jde!“ Někteří k práci přistoupili velmi sofistikovaně a skutečně shrnuli, jaké jsou klady a zápory práce, doporučili nápravu a autora pochválili...

7. 2. 8. ZÁVĚR DOTAZNÍKU 1

Všechny děti kromě známky použily i nějakou formu slovního hodnocení. Polovina dětí látku ovládá výborně a druhá polovina trochu hůře. Hlavním ukazatelem zvládnutí učiva se stalo množství chyb. Naštěstí se zde objevila i jiná kritéria - bohužel, v menšině. S napsáním známky neměly děti problém. Opět pro ně největším

vodítkem byl počet chyb. Jsem ráda, že si některé děti uvědomují, že není lehké rozhodnout se o tom, jakou známku má učitel dát. Napsat slovní hodnocení není těžké, ale považují za slovní hodnocení už jen jakýkoli hodnotící komentář typu: „Docela Ti to jde!“

7. 3. DOTAZNÍK 2

Dotazník, který se ptá na to, co ovlivnilo korekturu testu spolužáka. Test byl ale předem opraven učitelkou.

V době opravování testů a vyplňování dotazníků probíhala první vyučovací hodina. Děti byly zpočátku velmi neklidné, ale i přesto pracovaly soustředěně. Bylo vidět, že jsou ještě „čerstvé“, plné energie. Rychlost opravování testů se zvýšila, neboť už ví, kde mají hledat chyby. Opravují test toho samého spolužáka jako u dotazníku 1!

7. 3.1. HODNOCENÍ TESTU

Obsah slovního hodnocení	Počet odpovědí
Souhlas s pí. uč a zamyšlení nad tím, co neumí	1
Doporučení nápravy.	2
Pochvala a zamyšlení nad tím, co umí a co ne.	4
Zhodnocení práce celkově, chvála.	5
Jen počet chyb.	4
Souhlasím s pí.uč.	4

Způsob hodnocení	počet odpovědí
známka	0
slovní hodnocení	0
obojí	21
Naprosto bez komentáře	0

Některé doslovné odpovědi:

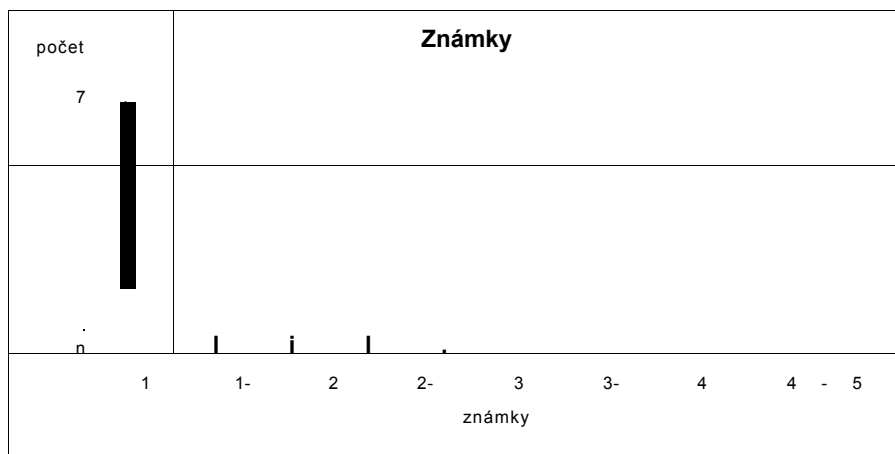
„Je to bez chyby, já si také myslím, že to umíš dobře.“

„Souhlasím, ale musím poukázat na velké nedostatky u oka.“

„Test jsi napsal výborně. Možná by sis mohl zopakovat dýchací cesty, a pak bys to uměl celé na výbornou, ale tohle je super práce.“

„Problém Ti dělá oko, tam to máš celé špatně, jinak je to celkem dobré.“

známky	počet
1	6
1-	6
2	6
2-	2
3	1
3-	0
4	0
4-	0
5	0



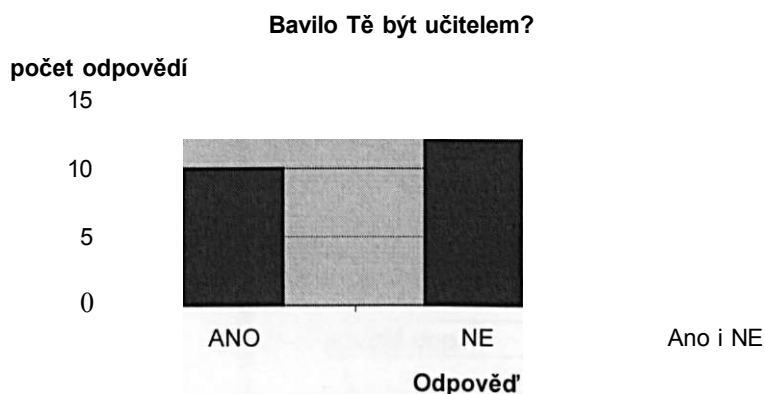
Shrnutí:

Všechny děti napsaly známku i se slovně vyjádřily. Většina slovních hodnocení jsou spíše upřesňující texty ke známce. Poměrně hodně slovních vyjádření hodnotí práci celkově „povedlo se ti, nepovedlo“, ale nevyjadřuje se ke konkrétním nedostatkům. Ale i takové hodnocení bylo možné najít - takové, které detailně rozebírá klady i nedostatky a nabádá k nápravě.

Nejhorší známka byla trojka a to v jediném exempláři. Jedniček, jedna minus a dvojek byl stejný počet.

7. 3. 2. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?	počet odpovědí
ANO	10
NE	12
ANO i NE	0

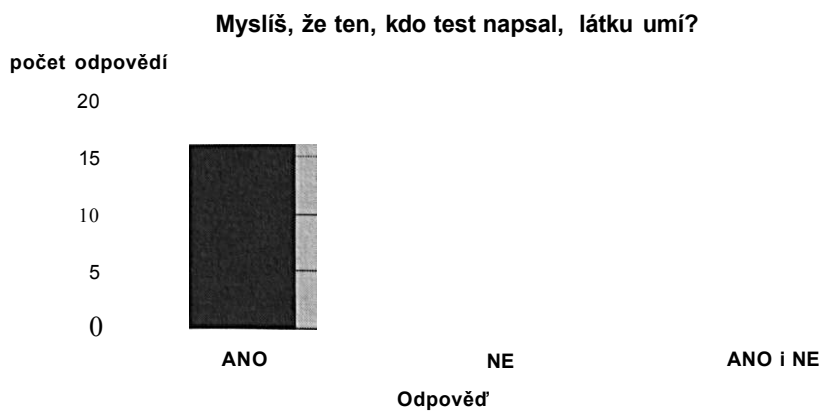


Shrnutí:

Opět se dá jen konstatovat, že většina dětí asi nesměřuje k učitelské profesi.

7. 3. 3. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí? Proč?

2. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?	počet odpovědí
ANO	16
NE	4
obojí	2



Proč ANO	počet odpovědí
Konkrétní výčet toho, co umí a co ne.	2
Výborně to zvládá.	1
Podle počtu chyb.	7
Nepsal tam nesmysly, umí to.	3
Chyby plynuly ze špatného výkladu zadání	2
Nepřečtu to, ale asi ano.	1

Proč NE	počet odpovědí
Shrnutí toho, co uměl, a tudíž doplnil.	1
Počet chyb	3

Proč ANO i NE	počet odpovědí
Konkrétní výčet toho, co umí a co ne.	1
Něco jí jde a něco ne.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Sice jsem dost nepřečetl ale jinak ano.“

„Protože mu to jde. Ale nenaučil se dýchací soustavu a oko, ale to nevadí.“

„I když tam měl hodně chyb, tak to podle mě umí.“

„ANO i NE, protože něco jí jde a něco ne.“

„Ne, protože doplnit části těla se třemi chybami není nic špatného, ale nevědět kostru hrudníku...“

Shrnutí:

Většina dětí usuzuje na znalost či neznalost látky z počtu chyb. Další faktory, které je ovlivnily, se samozřejmě také objevují. Zaměřují se i na možnost, že dotyčný mohl jen nedopilovat nějakou část. Vesměs se vyjadřují velmi pozitivně a povzbuzují k nápravě - opravě.

7. 3. 4. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

3. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)	počet odpovědí
-Podle toho, co umí a počtu chyb.	6
.Podle celkového dojmu z testu.	4
.Podle počtu a závažnosti chyb.	3
-Podle toho, co uměl a co ne - konkrétní výčet.	2
-Podle počtu chyb a že by to tak hodnotil učitel.	1
.Podle toho, jak se žák jeví být pilný.	1
-Podle počtu chyb.	2
.Podle závažnosti chyb.	1
.Šikovnost a logika.	1
-Podle chyb v dolní polovině testu.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Měl tam hodně zbytečných chyb.“

„Nebylo to úplně na jedna.“

„Ten, kdo to psal to umí, občas napíše nepřesný význam. Nejde mu trávicí soustava.“

„Nevědět kostru hrudníku, to je tedy vrchol.“

Shrnutí:

Svého spolužáka většina dětí hodnotila podle toho, kolik měl chyb, ale důležité pro ně bylo i to, jak látku umí. Tedy jak se jim z testu zdá, že látku umí.

7. 3. 5. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?

4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?	počet odpovědí
ANO	22
NE	0
ANO i NE	0

Proč ANO?	počet odpovědí
Bez odpovědi	3
Hodnotí spravedlivě.	2
Odpovídá to testu.	6
Má stejný názor jako já.	5
Má k hodnocení vzdělání, zkušenosti.	2
Nenašel jsem po ní chybu a hodnocení je na místě.	2
Nic jiného se do toho hodnocení napsat nedá.	1
Má vždy pravdu.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Ano, protože paní učitelka v opravě vystihla přesně to, co by měl žák vědět.“

„Dala jsem stejnou známku.“

„Určitě, protože se tam ani jiné hodnocení napsat nedá.“

„Nenašel jsem jednu chybu a hodnocení je taky na místě.“

„Je rozhodně zkušenější než my.“

„Učitelka je na to vyškolená, tak to hodnocení je podle mě dobré.“

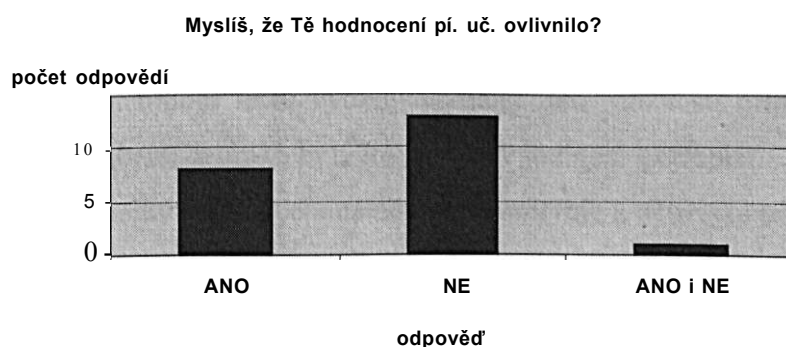
Shrnutí:

Tyto dopovědi nekorespondují s realitou. Děti sice všechny(!!!) píšou, že s mým hodnocením souhlasí, ale známky rozdaly přísněji.

Velmi zajímavé je, že si uvědomují dopad vzdělání učitele na hodnocení.

7. 3. 6. Myslíš, že tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo?

5. Myslíš, že tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo?	počet odpovědí
ANO	8
NE	13
ANO i NE	1



Proč ANO	počet odpovědí
Byl bych asi přísnější.	1
Je pravá učitelka.	3
Ukázala mi přesně, co je tam za chyby.	1
Hodnotila jsem stejně.	2

Proč NE	počet odpovědí
Hodnotím vždy podle sebe.	7
Dělal jsem, jako by to tam ani nebylo.	2
Mám stejný názor jako pí. uč.	1
Bez odpovědi.	2
Věděl jsem, jakou známku dám.	1

Proč ANO i NE	počet odpovědí
Hodnotím vždy podle sebe, ale pí. uč. mi pomohla se známkou.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Ano i ne. Hodnotil jsem podle chyb, ale paní učitelky hodnocení mi pomohlo k dání známky.“

„Ne. Nejsem taková, že bych všechno opsala, nebo okoukala. Ale vzhledem k tomu, že jsme mely stejný názor, tak to nebylo potřeba.“

„Ano. Musel jsem s ní souhlasit a to také bylo správné.“

„Ne, protože jsem tam napsala, co jsem si myslela.“

Shrnutí:

Myslím, že jen velmi těžko může být člověk zcela nestranný, pokud má před sebou něčí názor. Přesto je velmi dobré, že si děti buď uvědomují, že se snaží neohlížet se v takových záležitostech na jiné, nebo jsou si dobře vědomy toho, jak takovou nápodědu využít.

7. 3. 7. ZÁVĚR DOTAZNÍKU 2

Při hodnocení tohoto testu využily všechny děti možnosti připsat ke známce ještě nějaký text. Nejhorší známka byla trojka a to v jediném exempláři. Jedniček, jedna mínus a dvojek byl stejný počet. Většina dětí asi nesměřuje k učitelské profesi.

Na znalost či neznalost látky usuzují obvykle z počtu chyb. Další faktory, které je ovlivnily, se samozřejmě také objevují. Zaměřují se i na možnost, že dotyčný mohl jen nedopilovat nějakou část. Vesměs se vyjadřují velmi pozitivně a povzbuzují k nápravě - opravě.

Zajímavé je, že všechny děti napsaly, že s mým hodnocením souhlasí, ale známky rozdaly přísněji. Vesměs se objevila snaha o nestrannost při hodnocení.

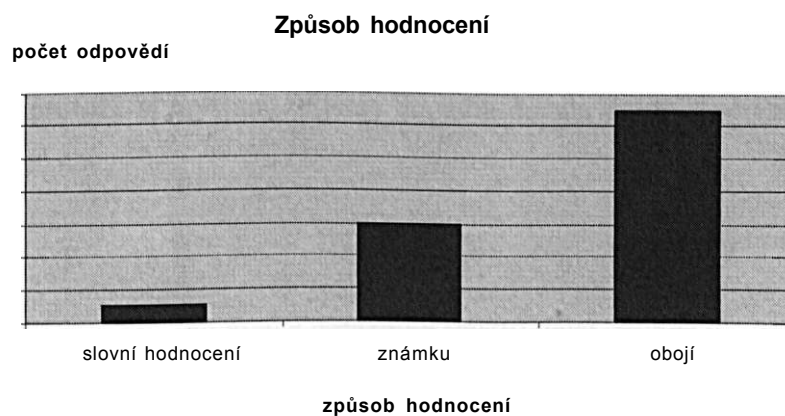
7. 4. DOTAZNÍK 3

Tento dotazník se zaměřuje na sebehodnocení písemné práce.

Na napsání těchto hodnocení a opravu testů měly děti jednu vyučovací hodinu. Hned první a hned v pondělí. Ve třídě panovala poklidná atmosféra. Všichni už věděli, co se po nich bude chtít, i to, jak dlouho to bude trvat.

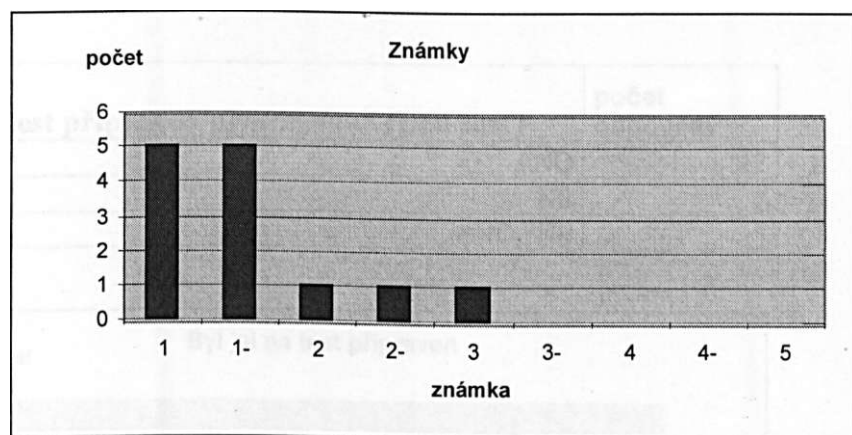
7. 4.1. HODNOCENÍ TESTU

V testu použili	počet odpovědí
slovní hodnocení	1
známku	4
obojí	15



Obsah slovního hodnocení	počet odpovědí
Nepozornost, shrnutí toho, co mi nejde, ale nechci být lékař.	1
Rozvaha o počtu chyb vzhledem k náročnosti testu.	4
Konkrétní výčet chybných odpovědí + pokárání se.	1
Vyjádření se ke zvládnutí látky obecně.	3
Výčet toho, co se musí doučit.	1
Pochvala, shrnutí toho, co zvládá, toho co se musí doučit.	3

Známky	počet
1	5
1-	5
2	1
2-	1
3	1
3-	0
4	0
4-	0
5	0



Některé doslovné odpovědi:

„Vím, že neumím oko. To si tedy odpustím. Ve cvičení 1 jsem udělala úplnou pitominu. Neuvědomila jsem si to. Hodně moc jsem se každý den učila.“

„Mám sice sedm chyb, ale ten test byl opravdu těžký. Já myslím, že oko v učebnici nepopisovali.“

„Dávám si jedničku, protože si myslím, že jsem dopadla docela dobře a učivo celkem zvládám.“

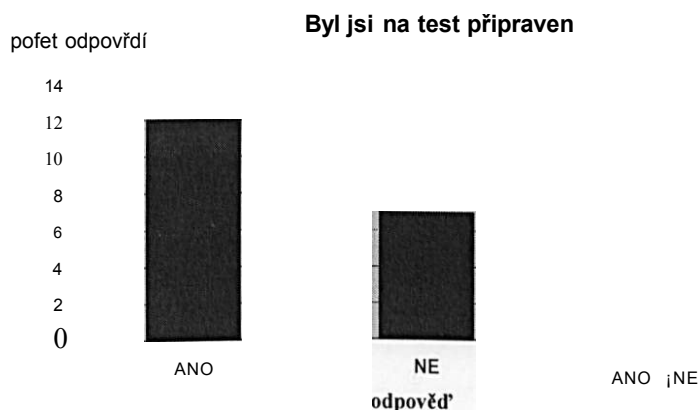
Shrnutí:

Děti už věděly, jaký je úkol - co mají s dotazníky (testy) dělat. Bohužel s příchodem jakési zběhlosti v problému přichází i zbrkllost. Mám pocit, jako by hodnocení, které tam psaly, nebylo tolik pečlivé. Z počátku se všichni vyjadřovali i slovně. Teď se mnoho dětí omezilo jen na slovní vyjádření známky - „dobrý, jde mi to...“ Tyto

odpovědi jsem nepočítala do slovních hodnocení. Hodnocení, která lze považovat za slovní, jsou také velmi strohá. Snad proto, že se má autor vyjádřit sám k sobě, snad proto, že už jsou z opakované analýzy chyb unavení... Je zajímavé sledovat, jak jsou odpovědi o poznání strožejší. Daleko více se děti omlouvají, hledají důvody, proč napsaly některé chyby. Na druhou stranu je jasné, že ony samy nejlépe vědí, proč jim například popis oka nejde a zda to považují za důležité - „nebudu doktor“.

7. 4. 2. Byl jsi na test připraven/připravena? (Učil ses?)

Byl jsi na test připraven/připravena? (Učil ses?)	počet odpovědí
ANO	12
NE	7
ANO i NE	1

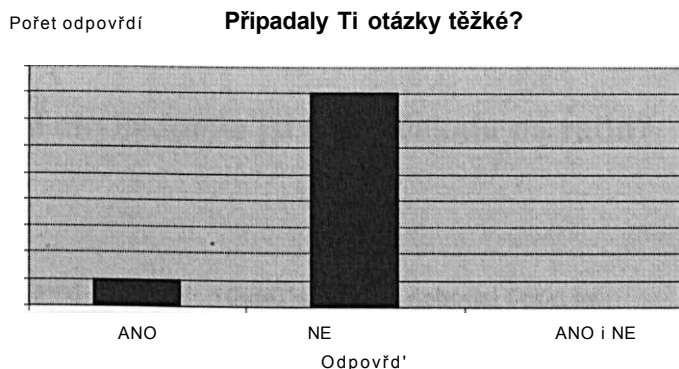


Shrnutí:

Většina dětí se na test svědomitě připravila.

7. 4. 3. Připadaly ti otázky těžké? Proč?

2. Připadaly ti otázky těžké?	počet odpovědí
ANO	2
NE	16
ANO i NE	0
neodpověděli	2



Proč ANO	počet odpovědí
Hlavně oko bylo těžké	1
Mnoho otázek jsem přehlédl a pak byly špatně.	1

Proč NE	počet odpovědí
Všechno jsme probírali.	6
Naučil jsem se.	7
Něco jsem přehlédl, ale bylo to jednoduché.	2
Nebyly to záludné otázky.	2

Některé doslovné odpovědi:

„Ani ne, protože když jsem tu byl, tak jsme se to učili.“

„Protože jsem si to neustále opakovala s kamarádkami, jenom to oko jsem malinko zapoměla.“

„Když jsem se na to učil hodně dlouho, tak mi to moc těžké nepřipadlo.“

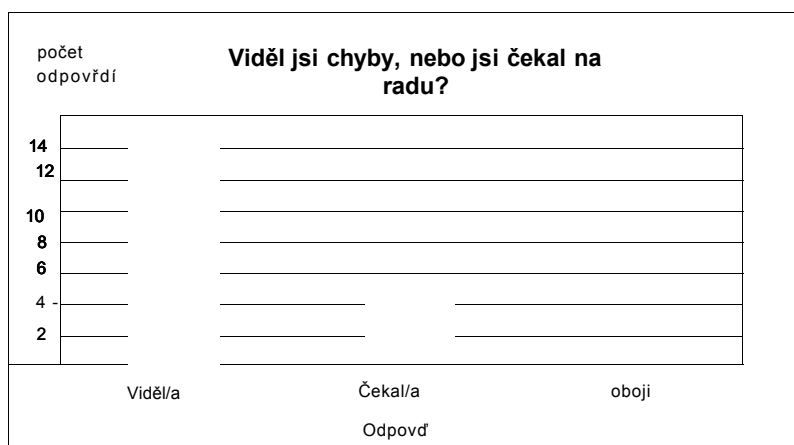
„Byly to otázky, které nebyly nijak záludné.“

Shrnutí:

Většina dětí test nepovažovala za náročný, což si občas odporuje s jejich vyjádřením se při opravě testu spolužáka (1, 2). Osobně jsem měla stejný dojem jako někteří z nich. Snažila jsem se dávat nezávadné otázky a to takové, které jsme si už procházeli. Test byl sestaven z učebnice. Potvrdila se mi tedy má domněnka o nenáročnosti testu.

7. 4. 4. Viděl/a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

2. Viděla jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?	počet odpovědí
Viděl/a	15
Čekal/a	5
obojí	0

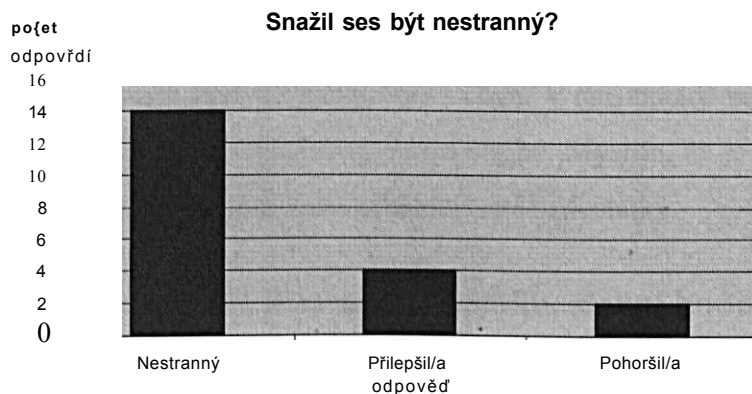


Shrnutí:

Odpovědi korespondují s otázkou číslo 2. Pokud byly děti na test připravené a nepřipadal jim těžký, pak pro ně nebyl ani problém jiný test opravit. Většina dětí hned po testu zjišťuje, kde měly chybu. Tato schopnost chyby odhalit také pramení z toho, že už vidí ten samý test potřetí.

7. 4. 5. Snažil/a ses být nestranný/á? (Nebo víš, že sis někde pohoršil, přilepšil/a.)

4.Snažil/a ses být nestranný/á? (Nebo víš, že sis někde pohoršil, přilepšil/a.)	počet odpovědí
Nestranný	14
Přilepšil/a	4
Pohoršil/a	2



Shrnutí:

Velmi mě potěšilo, že se objevily všechny možné odpovědi. Znamená to, že napříč třídou jsou různě sebekritičtí jedinci. Odpovídá to i mým domněnkám o tom, že někdo se zbytečně podceňuje, někdo naopak nadhodnocuje. Těch, kteří „znají svou cenu“ je v této třídě velmi málo. Ovšem je velmi dobře, že si všichni výše zmiňovaní uvědomují své působení na vlastní hodnocení.

7. 4. 6. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

5 . Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)	počet odpovědí
Počet chyb.	4
Znám své nedostatky - nepozornost.	2
Látku chápu, chyby jsou malý omyl.	4
Podle náročnosti testu.	2
Počet a závažnost chyb.	6
Podle průměru.	1
Snažil jsem se hodnotit jako učitel.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Podle chyb, jaké jsem tam napsal.“

„Vedla mě k tomu snaha být stejný jako učitel.“

„Spoustu věcí jsem myslel tak, ale jinak napsal. Podle počtu chyb.“

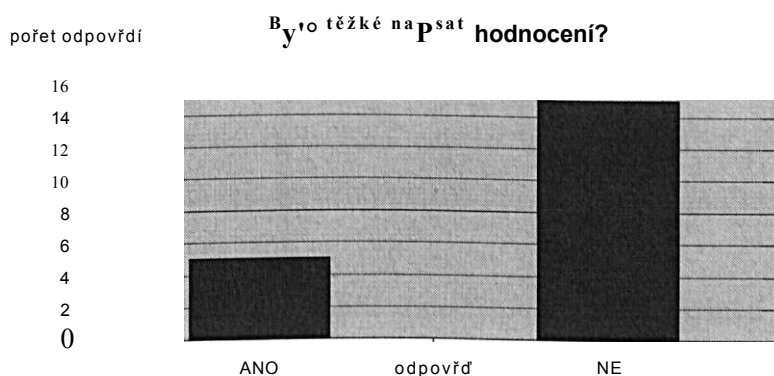
„Myslím si, že látku zvládám a chybuji vždy.“

Shrnutí:

Opět je v čele důvodů hodnocení množství chyb. V této otázce se často děti vracely i ke způsobu hodnocení. Odpovědi byly velmi strohé. Myslím, že je dobré, že někteří si uvědomují, že v sebehodnocení musí zohlednit své nedostatky.

7. 4. 7. Bylo těžké napsat si známku, slovní hodnocení? Proč?

6. Bylo těžké napsat si známku, slovní hodnocení?	počet odpovědí
ANO	5
NE	15



Proč NE	počet odpovědí
Hned od začátku jsem věděl, co si mám napsat.	4
Věděl jsem, co jsem tam měl za chyby.	1
Podle počtu chyb jsem věděl co napsat.	7
Chvilí jsem přemýšlel a pak jsem věděl.	1
Nevím.	2

Proč ANO	počet odpovědí
Nikdy nevím, co psát, u známky je to jasné.	1
Svědčilo to.	1
Nevím, jestli si to zasloužím.	1
Nepoznám závažnost chyb.	1
Nemám rád sebehodnocení.	1

Některé doslovné odpovědi:

„Nemám rád sebehodnocení.“

Ano „ Rozmýšlela jsem se, co si dát za ty chyby a jestli ty chyby jsou velké nebo malé.“

Ano „Nevěděla jsem jestli jsem si jistá. Jestli si to zasloužím, ale asi ano.“

„Ani ne, protože vím, co jsem tam měl za chyby.“

Shrnutí:

Odpovědi těch, kteří s psáním hodnocení nemají problém se občas shodují. Ti, kteří si s ním neví rady, mají vždy zcela jiný důvod.

7. 4. 8. ZÁVĚR DOTAZNÍKU 3

Mám pocit, jako by hodnocení nebylo tolik pečlivé. Zpočátku se všichni vyjadřovali i slově. Teď se mnoho dětí omezilo jen na slovní vyjádření známky- „dobrý, jde mi to...“

Na test se svědomitě připravily. Napříč třídou jsou různě sebekritičtí jedinci. Odpovídá to i mým domněnkám o tom, že někdo se zbytečně podceňuje, někdo naopak nadhodnocuje. Těch, kteří „znají svou cenu“ je v této třídě velmi málo. Ovšem je velmi dobře, že si všichni výše zmiňovaní uvědomují své působení na vlastní hodnocení.

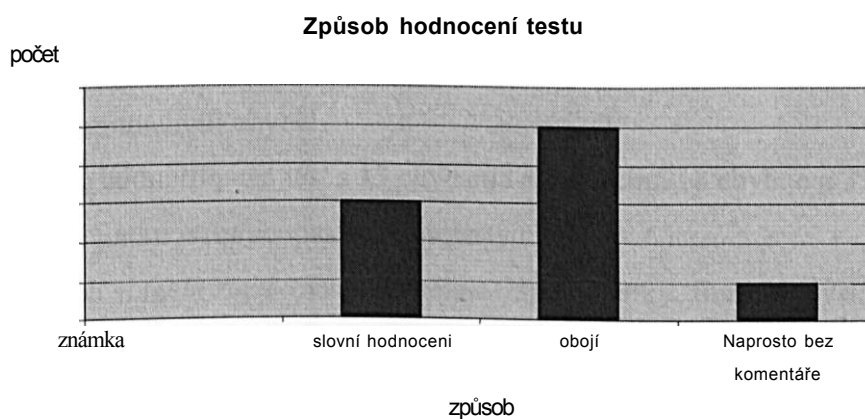
7. 5. DOTAZNÍK 4

Respondentovi je nejprve předložen jeho vlastní test z přírodovědy, v němž je už zachyceno hodnocení paní učitelky. Tento test si má znovu ohodnotit.

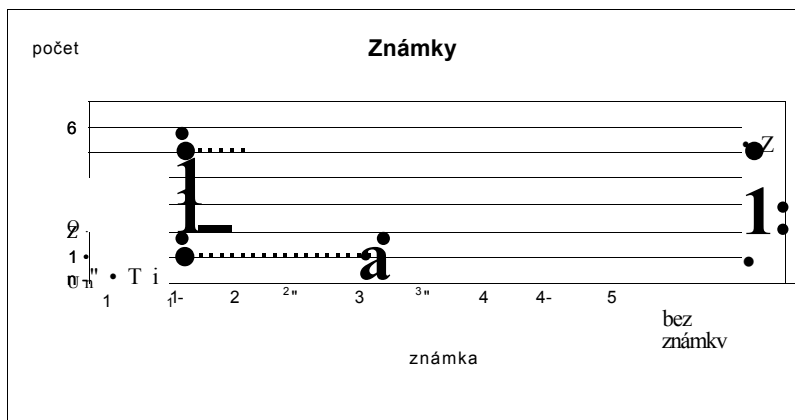
K vyplnění posledních dotazníků jsem opět zvolila, již osvědčenou, první vyučovací hodinu. Opět vládla velmi soustředěná, ale přátelská atmosféra. Nikdo se na nic neptal. Všichni bez problémů vyplňovali. Jen na nich byla znát jistá únava. Několik dětí se zeptalo, co mají dělat, když s mým hodnocením zcela souhlasí. Odpověděla jsem jim, ať se přesto snaží nějakým způsobem se samy ohodnotit.

7. 5. 1. HODNOCENÍ TESTU

V testu použili	počet odpovědí
známka	0
slovní hodnocení	6
obojí	10
Naprosto bez komentáře	2



známka	počet
1	4
1-	6
2	0
2-	0
3	2
3-	0
4	0
4-	0
5	0
bez známky	6



Obsah slovního hodnocení	počet odpovědí
Souhlasím s paní učitelkou.	4
Pochvala a zhodnocení s doporučením další práce	4
Vyjádření se k počtu chyb	2
Nevěděl jsem, že se test píše, naučil bych se, ale souhlasím s pí. uč.	1
Nevěděl jsem, že se test píše, mám poměrně málo chyb, nesouhlasím s hodnocením pí. uč.	1
Látku ovládám	1
Zhodnocení práce, souhlasím s paní učitelkou	3

Některé doslovné odpovědi:

„Souhlasím. Části těla, kostra, smysly mi jdou, ale trávicí soustavu už si tak nepamatuju a na smysly jsem tu chvíli chyběl.“

„8 chyb je na 1, hodnotil jsem test s 13 chybama a dal jsem 2. 8 chyb je z 33 možných, podle mě, na 1. Látku jsem neopakoval, proto ty chyby.“

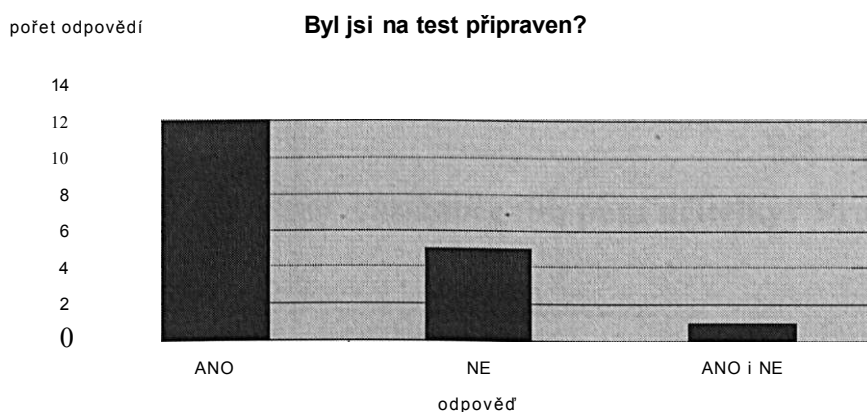
„Rozhodně bych si měla zopakovat části těla a odpadní látky. Jinak si myslím, že jsem to zvládla.“

Shrnutí:

Hodnocení dětí se velmi podobalo tomu mému. V tomto posledním se nejvíce rozepsaly, patrně proto, že se měly čeho držet. Velmi zodpovědně rozebraly, co se jim podařilo a co by měly ještě doplnit. Někteří zvolili cestu nejmenší práce a „souhlasili s paní učitelkou.“

7. 5. 2. Byl jsi na test připraven? (Učil ses?)

1. Byl jsi na test připraven? (Učil ses?)	počet odpovědí
ANO	12
NE	5
ANO i NE	1



Shrnutí:

Naprostá většina se před testem připravovala.

7. 5. 3. Připadaly ti otázky těžké? Proč?

Proč ANO	počet odpovědí
Nemám jasno v odpovědích.	1
Neučila jsem se o oku.	1

Proč NE	počet odpovědí
Všechno jsme probírali.	3
Naučil jsem se.	4
Něco jsem přehlédl, ale bylo to jednoduché.	1
Byly to základní otázky.	1
Byly v učebnici.	1
Chyby nebyly v otázkách, ale v mé hlavě.	1
Přišlo mi těžké jen něco.	2

Proč ANO i NE	počet odpovědí
Jak které.	2
Něčemu jsem nerozuměla, něco se nenaučila.	1

Některé doslovné odpovědi:

Ano i ne „Protože tam byly i věci, kterým jsem nerozuměla, nebo jsem seje nenaučila.“

„Chyby nebyly v otázkách, ale v mojí hlavě.“

„Otázky byly lehké, protože jsem se učila.“

Shrnutí:

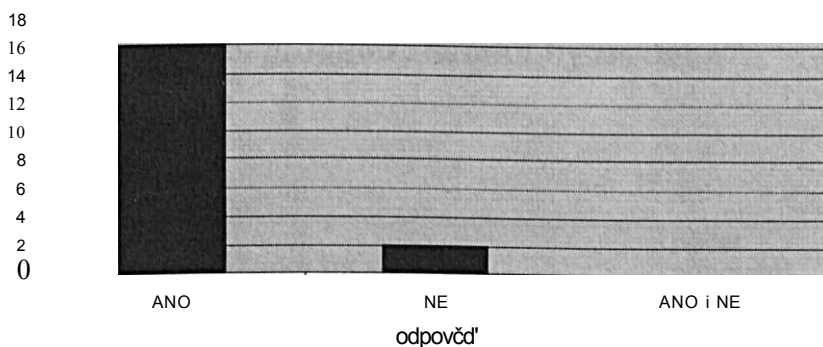
Test není dětmi považován za těžký, pokud se na něj připraví.

7. 5. 4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky? Proč?

3. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?	počet odpovědí
ANO	16
NE	2
ANO i NE	0

počet odpovědí

Souhlasíš s hodnocením pí.uč?



Proč ANO	počet odpovědí
Má pravdu.	3
Nevím.	1
Popsala pravdu - co umím, neumím.	1
Dala bych si stejnou známku.	4
Je to spravedlivé.	2
Napsala to správně.	3
Mám 1	1
Má na to vzdělání.	1

Proč NE	počet odpovědí
Počet chyb odpovídá jiné známce.	2

Některé doslovné odpovědi:

„ Ohodnotila to stejně jako já. " "

„Je to spravedlivé a poučující. " "

„ Paní učitelka je vyučená a učili jí, jak hodnotit. " "

„Osm chyb je na jedna. " "

„ Protože to na to je a já bych udělala to samé. " "

Shrnutí:

Většina dětí s mým hodnocením souhlasí, neboť mají pocit, že je výstižné, že mám pravdu, ale především proto, že by se hodnotily stejně. Což ale nekoresponduje s porovnáním jejich a mých známek...

7. 5. 5. Jakou známku by sis dal/a?

4. Jakou známku by sis dal/a?	počet odpovědí
1	8
1-	7
2	0
2-	0
3	1
3-	2
4	0
4-	0
5	0
bez známky	0

7. 5. 6. POROVNÁNÍ ZNÁMEK Z TESTU A DOTAZNÍKU

známka	počet učitel	počet zaci	počet odpovědí v dotazníku
1	8	4	8
1-	5	6	7
2	4	0	0
2-	0	0	0
3	1	2	1
3-	0	0	2
4	0	0	0
4-	0	0	0
5	0	0	0
5-	0	0	0
bez známky	0	6	0

- učitel
- sebehodnocení z testu
- sebehodnocení z dotazníku

4-

bez známky

Shrnutí:

V dotazníku se počet jedniček opět stoupl a to i přesto, že testy ležely před nimi na lavici. Obecně se dá říci, že když měly děti prostor na znovuzamyšlení se nad svými výkony, hodnotily se pozitivněji.

7. 5. 7. Pokus se napsat slovně, co znamená známka, kterou ti dala paní učitelka

5. Pokus se napsat slovně, co znamená známka, kterou ti dala paní učitelka	počet odpovědí
Neodpovídají na otázku.	3
Něco zvládám.	1
Něco umím a něco ne.	1
Jak to umím i bez učení.	1
Umím to, ale v něčem mám nepřesnosti.	
Že se to potřebuji doučit.	1
Něco jako body- 1 trestný je nejlepší, 5 trestných nejhorší.	1
Dostanu jí do žákovské.	1
Dobře, ale ne výborně.	1
Že jsem se naučila.	1
Výborně, umíš.	2
Mám málo chyb.	1

Některé doslovné odpovědi

„Udělala jsi to dobře, ale dej si pozor na malé nedostatky.“

„ 1 je známka, která znázorňuje malý počet chyb.“

„Znamená to, že jsem se to naučila.“

„Jedna mínus - umím to, ale v něčem mám ještě nejasnosti.“

Shrnutí:

Jednotlivé známky si každý vykládá jinak. Dokonce i slovní hodnocení vnímá každý po svém. Jen snad jedničky a jedna mínus se občas shodují - „umím, ale jsou tam nejasnosti“.

7. 5. 8. Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který napsala paní učitelka.

6. Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který napsala paní učitelka	počet odpovědí
Jak tni to jde a co mám dopilovat - konkrétně vypsáné	6
Jak mi to jde a co mám dopilovat - obecně napsáno	2
Hodnocení	1
Že jsem psal levou rukou a popletl oko.	1
Shrnutí mého snažení.	2
Mám nedostatky.	1
Že jsem se učila, ale mám nedostatky.	1
Že jsem psala, co mě hned napadlo, učivo umím.	1
Umím to.	1
Učila jsem se a jsem nepozorná.	1

Některé doslovné odpovědi

„Že mi to jde. Také si myslím, protože jsem se učila.“

„Je to moje hodnocení. Shrnutí mé práce a mého snažení.“

„Učila jsem se, ale jsem nepozorná.“

„Znamená to pro mě, že jsem se učila, a také co mám změnit.“

Shrnutí:

Tato poslední otázka je pro mě zpětnou vazbou, zda děti vůbec chápou, co jsem jim napsala. Čekala jsem, že se více rozepíší, ale i tak mám z jejich odpovědí pocit, že mé hodnocení většinou chápou. Větší problémy jim dělá zformulovat stručnou, obecnou odpověď.

7.5.9. ZÁVĚR DOTAZNÍKU 4

Hodnocení dětí se velmi podobalo tomu mému. V tomto posledním se nejvíce rozepsaly, patrně proto, že se měly čeho držet. Velmi zodpovědně rozebraly, co se jim podařilo a co by měly ještě doplnit. Někteří zvolili cestu nejmenší práce a „souhlasili s paní učitelkou.“ Naprostá většina se před testem připravovala. Test není dětmi považován za těžký, pokud se na něj připraví. Obecně je mé hodnocením uznáváno.

Jednotlivé známky si každý vykládá jinak. Dokonce i slovní hodnocení vnímá každý po svém. Jen snad jedničky a jedna mínus se občas shodují - „umím, ale jsou tam nejasnosti“. Z jich odpovědí mám pocit, že mé hodnocení většinou chápou. Větší problémy jim dělá zformulovat stručnou, obecnou odpověď.

7. 6. POROVNÁNÍ NĚKTERÝCH ODPOVĚDÍ

Abych mohla z celého výzkumu vyvodit nějaké důsledky pro svou další práci, musím nejen zpracovat jednotlivé dotazníky, ale i zkonfrontovat stejné dopovědi z různých dotazníků.

7. 6. 1. DOTAZNÍKY 1 a 2

Dotazník 1

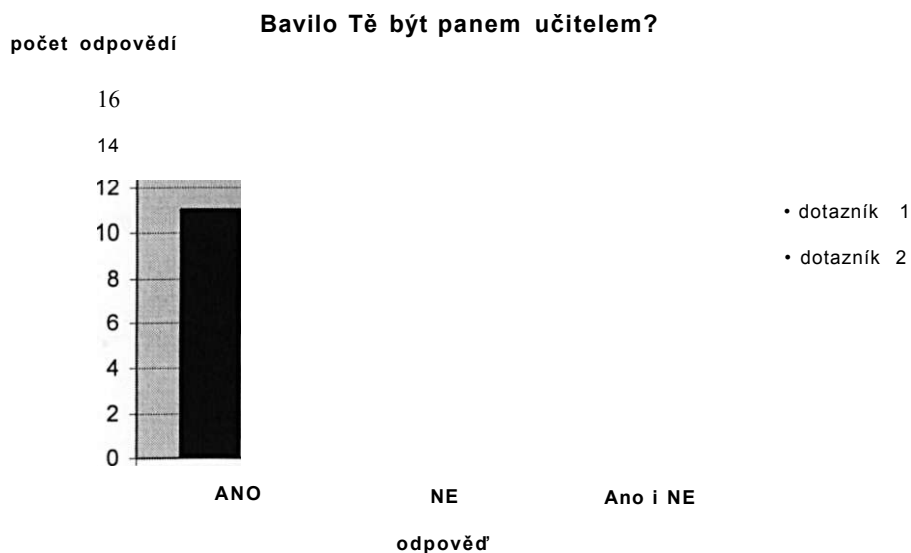
Jedná se o dotazník, který se ptá na mechanismy, které ovlivnily korekturu testu spolužáka.

Dotazník 2

Dotazník, který se ptá na to, co ovlivnilo korekturu testu spolužáka. Test byl ale předem opraven učitelkou.

7. 6. 1.1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?	počet odpovědí z dotazníku 1	počet odpovědí z dotazníku 2
ANO	11	10
NE	14	12
Ano i NE	1	0
Celkový počet respondentů.	26	22

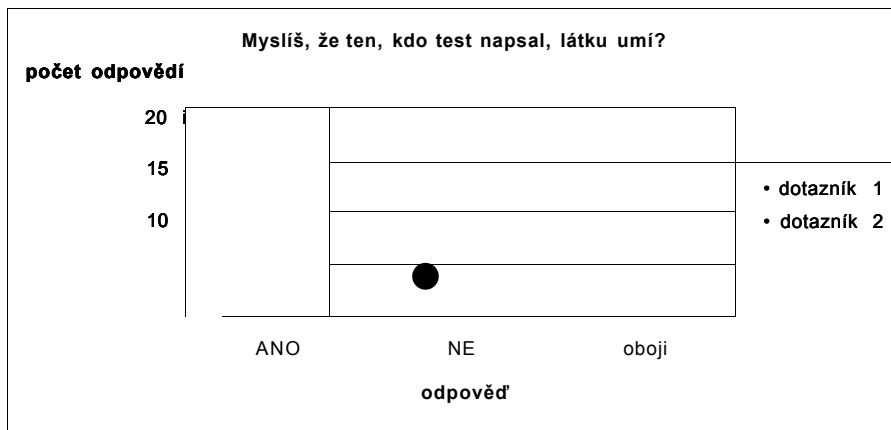


Shrnutí:

U prvního dotazníku odpovídalo o čtyři respondenty více než u druhého. Také byli více nerozhodní. Objevil se jeden, který nedokázal jasně odpovědět. Každopádně nikdo z nich se nechystá na učitelskou dráhu.

7. 6. 1. 2. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?

Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?	počet odpovědí z dotazníku 1	počet odpovědí z dotazníku 2
ANO	17	16
NE	5	4
obojí	4	2
celkový počet respondentů	26	22

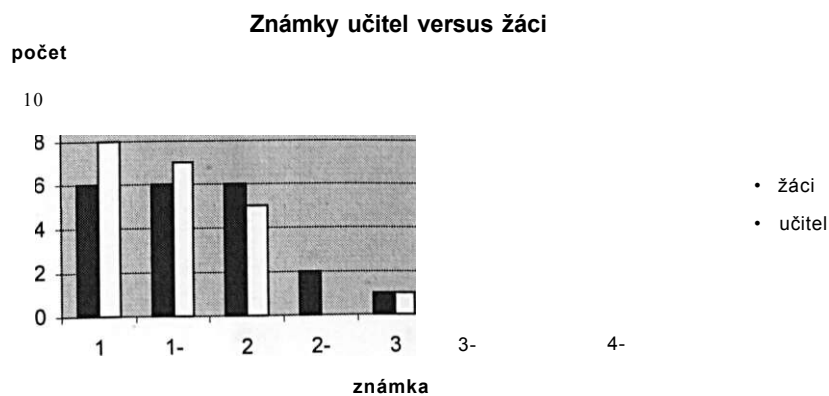


Shrnutí:

Vzhledem k rozdílnému počtu respondentů se domnívám, že v této otázce jsou odpovědi vyrovnané.

7. 6. 2. POROVNÁNÍ ZNÁMEK UČITELE A ŽÁKŮ Z DOTAZNÍKU 2

známky	počet žáci	počet učitel
1	6	8
1-	6	7
2	6	5
2-	2	0
3	1	1
3-	0	0
4	0	0
4-	0	0
5	0	0



Shrnutí:

V testu, který si opravovali žáci navzájem s mým hodnocením, byli žáci rozhodně přísnější. Svoje spolužáky ohodnotili méně jedničkami i jedna mínusy, což se promítlo ve zvýšení počtu dvojek, dva mínusy. S jedinou trojkou, kterou jsem dala korektor souhlasil.

7. 6. 3. DOTAZNÍKY 3 a 4

Dotazník 3

Tento dotazník se zaměřuje na sebehodnocení písemné práce.

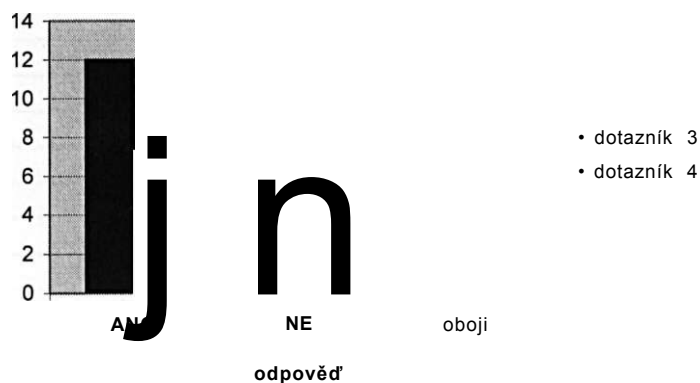
Dotazník 4

Respondentovi je nejprve předložen jeho vlastní test z přírodovědy, v němž je už zachyceno hodnocení paní učitelky. Tento test si má znovu ohodnotit.

7. 6. 3.1. Byl jsi na test připraven/připravena? (Učil jsi se?)

Byl jsi na test připraven/připravena? (Učil jsi se?)	počet odpovědí dotazník 3	počet odpovědí dotazník 4
ANO	12	12
NE	7	5
obojí	1	1
počet respondentů	20	18

počet odpovědí Byl jsi na test připraven?

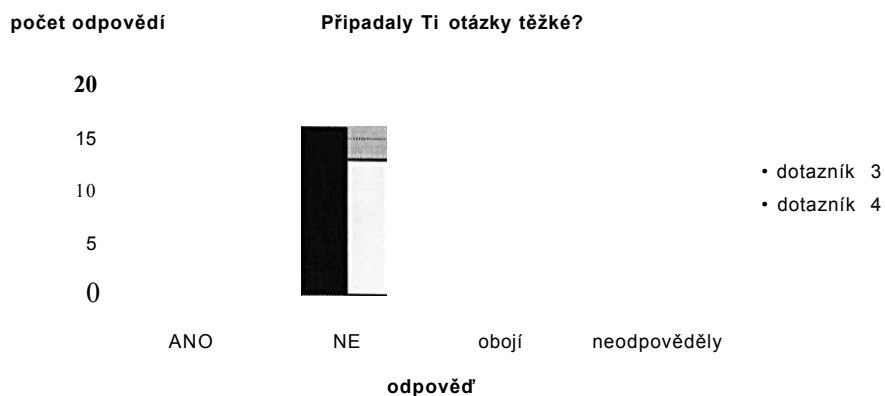


Shrnutí:

Potom, co si někteří dodali odvahy mým hodnocením, daleko více jich mělo pocit, že se na test připravovali.

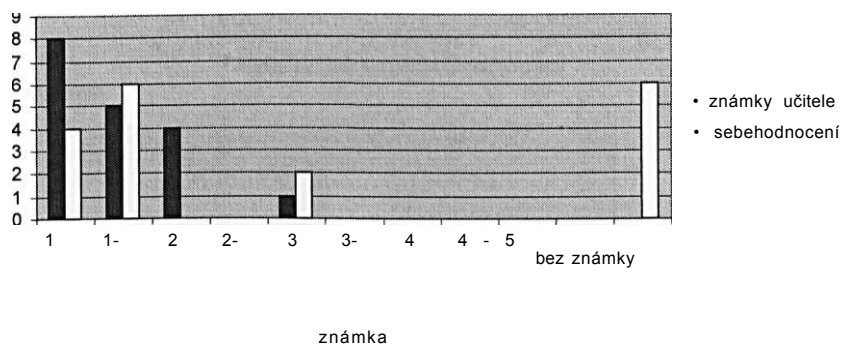
7. 6. 3. 2. Připadaly ti otázky těžké?

Připadaly ti otázky těžké?	počet odpovědí dotazník 3	počet odpovědí dotazník 4
ANO	2	2
NE	16	13
obojí	0	3
neodpověděly	2	0

**7. 6. 4. Porovnání známek učitele se sebehodnotícími známkami z dotazníku 4**

známka	počet učitel	počet žáci
1	8	4
1-	5	6
2	4	0
2-	0	0
3	1	2
3-	0	0
4	0	0
4-	0	0
5	0	0
bez známky	0	6

Známky učitele versus sebehodnocení



jiná známka než učitel	
horší	3
lepší	2

Shrnutí:

Obecně se dá říci, že jsou žáci sami k sobě přísnější. Například počet jedniček se o polovinu snížil! Jinak množstvím zahýbalo především to, že někteří žáci známku vůbec nepoužili.

7. 6. 5. DOTAZNÍKY 1 a 3

Dotazník 1

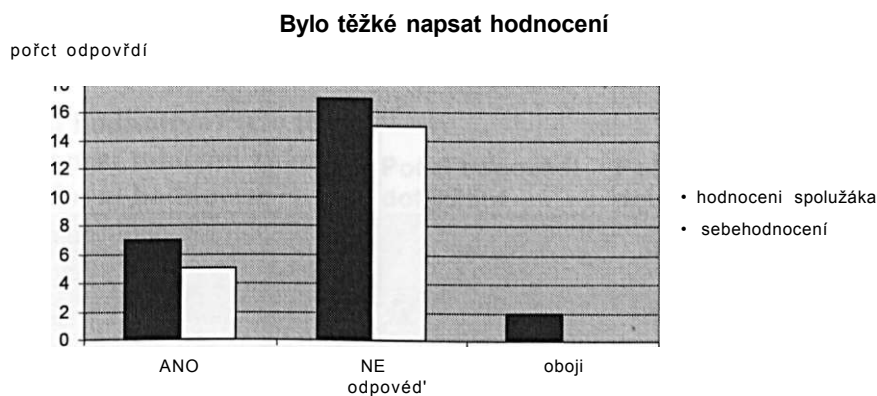
Jedná se o dotazník, který se ptá na mechanismy, které ovlivnily korekturu testu spolužáka.

Dotazník 3

Tento dotazník se zaměřuje na sebehodnocení písemné práce.

7. 6. 5. 1. Bylo těžké napsat hodnotící text?

6. Bylo těžké napsat hodnotící text?	počet odpovědí při hodnocení spolužáka	počet odpovědí při sebehodnocení
ANO	7	5
NE	17	15
obojí	2	0



Shrnutí:

Domnívám se, že vzhledem k různému počtu žáků se dá říci, že odpovědi jsou přibližně stejně zastoupené. S tím rozdílem, že při sebehodnocení je odpověď jen bipolární. Při hodnocení spolužáka se vyskytla i třetí možnost.

7. 6. 6. DOTAZNÍKY 1,2,3,4

Dotazník 1

Jedná se o dotazník, který se ptá na mechanismy, které ovlivnily korekturu testu spolužáka.

Dotazník 2

Dotazník, který se ptá na to, co ovlivnilo korekturu testu spolužáka. Test byl ale předem opraven učitelkou.

Dotazník 3

Tento dotazník se zaměřuje na sebehodnocení písemné práce.

Dotazník 4

Respondentovi je nejprve předložen jeho vlastní test z přírodovědy, v němž je už zachyceno hodnocení paní učitelky. Tento test si má znovu ohodnotit.

7. 6. 6.1. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

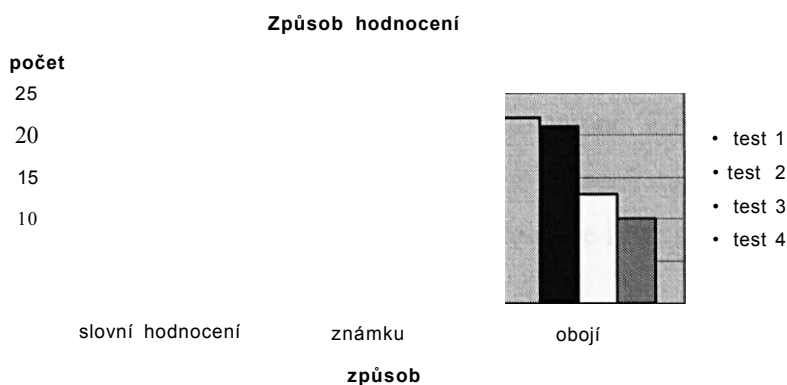
Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)	Počet odpovědí dotazník 1	Počet odpovědí dotazník 2	Počet odpovědí dotazník 3
Podle toho,co umí a počtu chyb	15	6	0
Podle celkového dojmu z testu	2	4	0
Podle počtu a závažnosti chyb.	3	3	6
Podle toho, co uměl a co ne - konkrétní výčet.	2	2	0
Podle počtu chyb a že by to tak hodnotil učitel.	2	1	1
Podle toho, jak se žák jeví být pilný.	0	1	0
Podle počtu chyb.	0	2	4
Podle závažnosti chyb.	0	1	0
Šikovnost a logika	0	1	0
Podle chyb v dolní polovině testu.	0	1	0
Jeho nepřesnost.	1	0	0
Jestli je to opakování, nová látka.	1	0	0
Podle nejtěžšího cvičení.	1	0	
Podle náročnosti testu.	0	0	2
Znám své nedostatky - nepozornost.	0	0	2
Látku chápu, chyby jsou malý omyl.	0	0	4
Podle průměru.	0	0	1
Počet respondentů	27	22	20

Shrnutí:

Některé odpovědi se shodují nejen ve formulaci, ale i v počtu. Zdá se, že žáci používají stále stejná kritéria. Ve všech případech je nejdůležitější, co jejich spolužák umí a počet chyb.

7. 6. 6. 2. ZPŮSOB HODNOCENÍ

Pro hodnocení testu použil	počet odpovědí test 1	počet odpovědí test 2	počet odpovědí test 3	počet odpovědí test 4
slovní hodnocení	0	0	1	6
známku	0	0	6	0
obojí	22	21	13	10



Shrnutí:

Naprostá většina se uchyluje k možnosti využít jak známky, tak slovní hodnocení. Jak jsem již psala v rozborech jednotlivých dotazníků, kvalita slovního hodnocení je velmi různá. Od strohého vyjádření, po detailní rozbor celého testu. Každopádně většina dětí chce svou známku doplnit alespoň o něco. Při sebehodnocení v dotazníku 4 se dokonce neobjevil jediný respondent, kterému by stačilo ohodnotit se jen známkou. Všichni chtěli své hodnocení vysvětlit.

8. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Tato část diplomové práce je pro mě v podstatě nejdůležitější. Měla by se zde totiž propojit má výzkumná činnost s prognózami do budoucnosti.

Výzkum v této diplomové práci se stal diagnostikou dětí v mé třídě. Podařilo se mi zjistit, že :

Hlavním kritériem k hodnocení je počet chyb. Není to jediné kritérium, ale zdaleka nejhojněji využívané. Často je doplněné o další zpřesňující vlivy - náročnost látky; osobnost toho, jehož test opravuji....

Při opravování testů využívají slovní hodnocení i klasifikační stupně. U slovního hodnocení šlo často jen o slovní vyjádření klasifikačního stupně. Z mého pohledu je ale velmi důležité, že takřka u všech dětí vzniká potřeba klasifikační stupeň doplnit alespoň o pár slov. Domnívám se, že pro mě to může být signálem, že i oni by často potřebovali známku doplnit zpřesněním.

Mají-li popsat obsah slovního hodnocení, obvykle si jej převedou do zkratkovitých bodů, které spíše připomínají jim známější klasifikační stupně - „to mi jde, to mi nejde, tady musím zabrat...“ To je v podstatě asi správná cesta. Ráda bych je přivedla k tomu, že není nutné vytvářet paralelu ke klasifikaci, ale skutečně stačí pochopit, za co jsem pochválen a v čem se musím zlepšit. K tomu by mohla pomoci občasná hlasitá interpretace slovního hodnocení mnou, ale i dětmi.

U vysvětlení klasifikačních stupňů je chápání velmi různé. Od pocitu osobního selhání (osobního úspěchu), přes objektivní zhodnocení vlastní přípravy ke svádění neúspěchu (úspěchu) na vnější vlivy. Obecně na vnímání klasifikace v této třídě má vliv mnoho faktorů (rodiče, rivalita, prestiž školy...). Mým dalším snažením bude ukázat kritéria, ke kterým je třeba přihlížet při hodnocení svého výkonu. Upozornit na to, že nejen každý předmět vyžaduje něco jiného, ale i každého jedince musíme vnímat individuálně.

Domnívám se, že na to, na jaké úrovni je v této třídě sebehodnocení, nemohu jednoznačně odpovědět. Úroveň se totiž případ od případu velmi liší. Mám-li se ale přinutit k obecnému vyjádření, má odpověď bude veskrze pozitivní. Myslím, že schopnost sebehodnocení je buď velmi dobrá, nebo je alespoň otevřen prostor k jejímu dalšímu rozvíjení. Tohoto prostoru hodlám samozřejmě využít v další práci s nimi.

ZÁVĚR

Teoretická část byla zaměřena na teoretické základy a východiska, která se týkala hodnocení a sebehodnocení.

Praktická část, která byla realizována formou akčního výzkumu, měla postihnout stav hodnocení a sebehodnocení v konkrétní páté třídě pražské základní školy.

Vlastní výzkum byl založen na dvou sadách dotazníků, z nichž vyplývají odpovědi na otázky, které jsem si kladla na začátku diplomové práce:

- Jaká při hodnocení používají kriteria?
- Používají spíše slovní hodnocení, nebo klasifikační stupně?
- Jakým způsobem chápou slovní hodnocení?
- Jakým způsobem chápou klasifikační stupně?
- Na jaké úrovni je jejich sebehodnocení?

Hlavním kritériem, které bylo využíváno, se stal počet chyb. Občas se objeví i jiné kritérium - náročnost látky, závažnost chyb, vliv učitele..., ale žádné další kritérium už není takto hojně zastoupeno.

Při opravování testů tato třída využívala oba dva nejčastější způsoby hodnocení.. U slovního hodnocení šlo často jen o slovní vyjádření klasifikačního stupně. Důležité (podle mě) ale je, že zde vznikla potřeba známku něčím doplnit.

Mají-li popsat obsah slovního hodnocení, obvykle si jej převedou do zkratkovitých bodů, které spíše připomínají jim známější klasifikační stupně - „to mi jde, to mi nejde, tady musím zabrat...”

U vysvětlení klasifikačních stupňů je chápání velmi různé. Od pocitu osobního selhání (osobního úspěchu), přes objektivní zhodnocení vlastní přípravy ke svádění neúspěchu (úspěchu) na vnější vlivy.

Domnívám se, že na to, na jaké úrovni je v této třídě sebehodnocení, nemohu jednoznačně odpovědět. Úroveň se totiž případ od případu velmi liší. Mám-li se ale přinutit k obecnému vyjádření, má odpověď bude veskrze pozitivní. Myslím, že schopnost sebehodnocení je buď velmi dobrá, nebo je alespoň otevřen prostor k jejímu dalšímu rozvíjení. Tohoto prostoru hodlám samozřejmě využít v další práci s nimi.

LITERATURA

- AMONOŠVILI, Š. A. : *Výchovná a vzdělávací funkce ve vyučování žáků*. Praha: Pedf Univerzita Karlova v Praze 1987
- BLÁHA, K., ŠEBEK, M.: *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha: SPN 1988
- ČERVENKA, ST., DVOŘÁK, M., KAŠOVÁ, J., NOVÁČKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., CHOBOTKOVÁ, H., RYMEŠOVÁ, J., ŽÁKOVÁ, M.: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA 1994
- ČÍHALOVÁ, M., MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: STROM 1997
- JANÍK, T. a kol.: *Pedagogical content knowlage nebo didaktická znalost obsahu?* Brno. Paido 2007
- JANÍK, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido 2005
- KALHOUS, Z.: *Základy školní didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého 1995
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Geada 2005
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: AVICENUM 1991
- LANGOVÁ, M., KODÝM, M. a kol.: *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia 1987
- LANGOVÁ, M. a kol.: *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum 1992
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.(ed): *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2004
- NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press 1993
- PAŘÍZEK, V. : *Obsah vyučování*. Praha: Pedf Univerzita Karlova v Praze 1996
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis 1995
- SCHIMUNEK, P.F.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál 1995
- SOLFRONK, J. : *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedf Univerzita Karlova v Praze 1996
- SPILKOVÁ, V. a kol.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedf Univerzita Karlova v Praze 1996
- ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN 1991
- TRPIŠOVSKÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 1998

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍKOVÁ, M.: *Základy psychologie*. Ústí nad Labem:

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 2001

TUČEK, A: *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN 1966

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum 1997

WINTER, Z.: *Život a učení napartikidárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění 1901

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. Dostupné na WWW:
<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv-lmp.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1	Dotazník 1
Příloha číslo 2	Dotazník 2
Příloha číslo 3	Dotazník 3
Příloha číslo 4	Dotazník 4
Příloha číslo 5	Dotazník 5
Příloha číslo 6	Vyplněný dotazník 1
Příloha číslo 7	Vyplněný dotazník 2
Příloha číslo 8	Vyplněný dotazník 4
Příloha číslo 9	Vyplněný dotazník 5
Příloha číslo 10 :	Opravený test
Příloha číslo 11 :	Hodnocení učitelky
Příloha číslo 12 :	Klasifikační řád školy, ze které je zkoumaná třída
Příloha číslo 13 :	Žákovské knížky

1

1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

ANO

NE

2. Viděla jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

Viděl/a

čekal/a

3. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?

ANO

NE

Proč?

4. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

5. Bylo těžké napsat známku?

ANO

NE

Proč?

6. Bylo těžké napsat hodnotící text?

ANO

NE

Proč?

2

1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

ANO

NE

2. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal, látku (učivo) umí?

ANO

NE

Proč?

3. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?

ANO

NE

Proč?

5. Myslíš, že tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo?

ANO

NE

Proč?

3

1. Byl jsi na test připraven/připravena? (Učil ses?)

ANO

NE

2. Připadaly ti otázky těžké?

ANO

NE

Proč?

3. Viděl/a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

Viděl/a

čekal/a

4. Snažil/a ses být nestranný/á? (Nebo víš, že sis někde pohoršil, přilepšil/a.)

Nestranný

Přilepšil/a

Pohoršil/a

5. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

6. Bylo těžké napsat si známku, slovní hodnocení?

ANO

NE

Proč?

4

1. Byl jsi na test připraven? (Učil ses?)

ANO

NE

2. Připadaly ti otázky těžké?

ANO

NE

Proč?

3. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?

ANO

NE

Proč?

4. Jakou známku by sis dal/a?

5. Pokus se napsat slovně, co znamená známka, kterou ti dala paní učitelka.

6. Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který napsala paní učitelka.

5

1. Jakým způsobem bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?

2. Vadí Ti známky?

ANO

NE

Proč?

3. Jak se cítíš, když dostaneš 1 ?

a.Borec

b.Zvládám to

c.Naučil jsem se

d.Povedlo se

e.Náhoda

4. Jak se cítíš, když dostaneš 5?

a.Úplná náhoda

b.Chyba je v testu - špatně zadaný.

c.To se mi většinou nestává

d.Nenaučil/a jsem se

e.To jsem nezvládl/a

5. Jak chápeš, když dostaneš 1 ?

Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

6. Jak chápeš, když dostaneš 3?

Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

7. Jak chápeš, když dostaneš 5?

Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

8. Napiš známku, která by odpovídala tomuto slovnímu hodnocení:

Objevuješ zajímavosti našeho rodného jazyka. Znáš druhy a třídění hlásek, pravopis ů/ú, psaní y/i po měkkých a tvrdých souhláskách. Víš, co jsou to homonyma, antonyma a synonyma. Seznámila ses se stavbou slova a se správným psaním párových souhlásek. Stále ráda vymýšlíš vlastní pohádky a příběhy. Svůj písemný projev kontroluj, aby to, co už o jazyce znáš, jsi také dobře používala.

Známka

Piřsa

i.

1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

(ANO) ojgu Áč/ /U & T1W ^ Í4r NE

2. Viděl/a jsi hned chyby, nebo jsi čekal/čekala na radu?

(viděť) diíL f j ^ /rwií^fr AñcLUA\£ čekal

3. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal látku (učivo) umí?

ANO, NE

Proč? fv/Mlh- /IM & chyby, v nepozor
můžim že je, to je, test, kterým, by se, tento, test,
mohl, chvilu, nebo, si, to, položit, do, nějaké, ch,
desky, ve, kterých, by, měl, jen, provedení, práce

4. Podle čeho jsi hodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

než, kam, to, v, ten, to, jak, to, řekl, v, ten, to,
je, to, jediné, od, jedné, lásky, (pro, to, jedna, v, ten, to, chyba)
Asi, by, v, ten, to, řekl, něco, pro, jsem, si, říci,
100% pisa, jsou, v, ten, to, který, to, dělá, problém,
celý, ten, to, dělá,

5. Bylo těžké napsat známku?

;ANO i NE

Proč? IA&VV, /tfkdóc /i ^ /m X t W
.foto*- M&ms- v 0

6. Bylo těžké napsat hodnotící text?

=ANO) NE

Proč?«, _ _ - - - * /- 'S k .j
uif 1-4 t .j

2.

< /

1. Bavilo tě být paní učitelkou/panem učitelem?

/ANO)

NE

2. Myslíš, že ten, kdo tento test napsal látku (učivo) umí?

ANO

NE

Proč? *tir-v ///t "v. j. v n f t / t / > p M / i ^ J V ^ í ^ cZ ' i ' -
^.-^>»^rt-' / Ji / W ^ i » ^ M ^ AC r-fce ^ J ^ H - . r > 9 ^ Z - I » - . J . 4 « i » IV » » « . f w . - » , c .
3

3. Podle čeho jsi kodnotil/a? (Co tě vedlo k tomu napsat takovou známku, napsat takové slovní hodnocení?)

i/
nkn^Jb".

4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?

;ANO '

NE

Proč?

^j g j j i M i , f t y & a b e i

5. Myslíš, že tě hodnocení paní učitelky ovlivnilo?

ANO

NE

Proč?

4.

1. Byl/a jsi na test připraven/a? (Učil/a jsi se?)

^

NE

2. Připadaly ti otázky těžké?

ANO

NE

Proč? MÚLÍ JsxÍL' itigú Sv AizUm if* H*X. m

3. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky?

(ancP^v

NE

Proč? Pcjh/ aluaJJ)*- 4> ^mLi<u/ PV M! ji Jjj. Ís^mLi

4. Jakou známku by sis dal/a?

XtfuJfo ^iwg^W' flyim,^ i A L h> M Hfju^fl" •mJ

5. Pokus se napsat slovně, co znamená známka, kterou ti dala paní učitelka.

a*L Jy^» AA jLÁ^ . 4 A-wMvj Li AifiújjK 5
J^fUmjuk jtaí£. á&hě&x

6. Pokus se napsat svými slovy, co vyjadřuje text, který napsala paní učitelka.

| l ,r.uy' I K-ttiutm'. CÚ |r /kř pmt * cwi fir&fi*- MJHÉÍ'fíc.

6. Jak chápeš, když dostaneš 3?

Napiš slovně, co to pro Tebe znamená:

7. Jak chápeš, když dostaneš 5?

Napiš slovně, co to pro Tebe znamená;

•*fá&br**. *M/éí^tl&Úr*_____1._____i.

8. Napiš známku, která by odpovídala tomuto slovnímu hodnocení:

•Objevuj eš.zajímavosti^našeho rodného jazyka. Znáš druhy a .třídění-,.hlásek, pravopis ů/ú, psaní y/i po měkkých a tvrdých souhláskách. Viš, co jsou to homonyma, antonyma a synonyma. Seznámila ses se^stavbou slova a se správným psaním párových souhlásek. Stále ráda vymýšlíš vlastní pohádky a příběhy. Svůj písemný projev kontroluj, aby to, co už o jazyce znáš, jsi také dobře používala.

Známka

Test - člověk

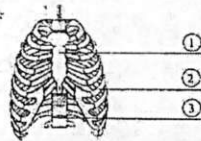
1. Doplní části těla:



- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. hlava | 2. krk |
| 3. ramenní kloub | 4. hrudník |
| 5. ruce | 6. páteř |
| 7. loketní kloub | 8. břicho |
| 9. předloktí | 10. kyčle |
| 11. hruštiná sval | 12. ischiovaginální sval |
| 13. kolenní kloub | 14. předloktí sval |
| 15. noha | 16. kostičky - hruštiná sval |

1,5 chyby

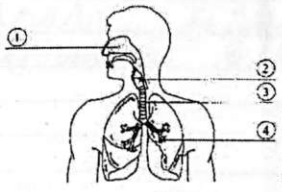
2. Kostru hrudníku tvoří:



1. kosti hrudní
2. klíční
3. lopatky

Ochyb

3. Dýchací cesty tvoří:



1. nosní dutina
2. hrtan
3. průdušnice
4. průdušnice

Ochyb

4. Co se děje s potravou v žaludku?

rozkládá se ~~na~~ složky potravy.

např. tuky, bílkoviny.

5. Uveď tři odpadní látky lidského těla:

- oxid uhličitý
 voda
 chybí ještě jedno

1 chyba

6. Uveď všechny lidské smysly:

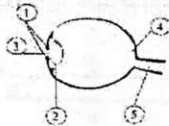
- zrak - oči
 sluch - uši
 čich - nos
 chuť - chuťové papilky
 dotek -

Ochyb

7.

Hlavní části oka:

1. duhovka
2. čočka
3. sítnice
4. šlacha
5. nervy



Ochyb

HODNOCENI

△ — 1 žsřjissai -- fesňet — — • -T s -> « — -ji -^:;Eaai

1. Slovní hodnocení

Chceš napsat nějaký souvislý text?

Chceš raději napsat jak si myslíš, že Tvůj spolužák látku ovládá - co mu jde a co ne...

/M-	M/v/Mtós	/Jaiy	/?/-	CATIUML	'j
AAA, <J frrwP^y		/vzhnWw	/WUOvM>	Oř	ZML*
⁰ /UdaiM^ ČŠVM	Atf.	/teaAttM	mc&rnC	ÁÁÁ	.
/%ÚMhA/lfo	yO	AutóAú	íl,	M&ter	A£
Áz>	U/hr	ÁÁnuúPš-hZ	/ m / t m ^x & p d t o W t á ' -		
	vitdJfn	J	/jUÁMM jzfÁÁitÁ,	/HA,	
AY* ¹ OA<*\T9jv£	U.	Jbits-	/Ur		SVTZJL
	L	ÁfíhléfiáJ)	Af /ioXud^KÁj	a t j	yjrAj&xjrm
fwwrZMn	^aki	M u ,	sióJtsís / ^ « / »	c o	'
4l/r A-	A, ?t "	.	,	"v->-	ÁWAÍIMJAČMC
c á / v M A i /					
Á J f J ^ ř f / MVÝ	~	I Í M í l	/{*}/>	/Mí/W&ó	ATřitoMtárts.
		ó ú i		i	

2. Známká

HODNOCENÍ

1. Slovní hodnocení

Chceš napsat nějaký souvislý text?

Chceš raději napsat jak si myslíš, že Tvůj spolužák látku ovládá - co mu jde a co ne...

—ÁM_____žMfjau y-tJ-J^ .AstMjtí , «jU. -4y čžďě i

2. Znamka

1-ku 1-

KLASIFIKAČNÍ ŘÁD ŠKOLY, ZE KTERÉ JE ZKOUMANÁ TŘÍDA

Pravidla hodnocení a klasifikace žáka

(vnitřní metodický pokyn)

Úvod

Nedílnou součástí výchovně vzdělávací práce základní školy je hodnocení a klasifikace žáků. Jde o složitý proces, který klade vysoké požadavky na všechny pedagogické pracovníky; cílem metodického pokynu je pomoci pracovníkům školy a poskytnout jim jednotný návod, jak v této práci postupovat.

Pravidla hodnocení a klasifikace žáka ZS se řídí zákonem č. 561/2004 o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláškou č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Hodnocení je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a klasifikace průběžná i celková je jednou z forem hodnocení. Tento vnitřní metodický pokyn se zabývá se hodnocením a klasifikací dílčích i celkových výsledků a projevů žáka, jichž dosáhl v souladu s požadavky učebních osnov, i jeho schopností používat osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v konkrétních situacích a chováním žáka v souladu s požadavky pravidel chování a školního řádu.

ČI. 1

(a) Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník (dále jen "učitel") uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi.

(b) Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštěnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici.

(c) Pro potřeby klasifikace se předměty dělí do tří skupin:

předměty s převahou teoretického zaměření, předměty s převahou praktických činností a předměty s převahou výchovného a uměleckého odborného zaměření.

(d) Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

Čl. 2

Stupně hodnocení a klasifikace jsou stanoveny ve vyhlášce MŠMT ČR č.48/2005 o základní škole § 14. 15. 16

(1) Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 - výborný
- 2 - chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 - dostatečný
- 5 - nedostatečný

(2) Klasifikace zahrnuje i ohodnocení píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.

(3) Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany ČR a plní v ČR povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.

(4) Chování žáka je klasifikováno těmito stupni:

- 1 - velmi dobré
- 2 - uspokojivé
- 3 - neuspokojivé

(3) Celkový prospěch žáka je hodnocen:

prospěl s vyznamenáním

prospěl

neprospěl

(4) Žák je hodnocen stupněm

a) "prospěl s vyznamenáním", není-li v žádném povinném předmětu hodnocen při celkové klasifikaci stupněm horším než "chvalitebný", průměr z povinných předmětů nemá horší než 1,50 a jeho chování je velmi dobré;

b) "prospěl, není-li v žádném z povinných předmětů hodnocen při celkové klasifikaci stupněm "nedostatečný";

c) "neprospěl", je-li v některém povinném předmětu hodnocen při celkové klasifikaci stupněm "nedostatečný".

(5) Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se hodnotí těmito stupni:

pracoval úspěšně

pracoval

ČI. 3

Výstupní hodnocení

- (1) Škola vydává žákovi výstupní hodnocení vyjadřující dosaženou výstupní úroveň vzdělání. Hodnocení rovněž obsahuje vyjádření o možnostech žáka a jeho nadání, předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka, chování žáka v průběhu povinné školní docházky, event. o dalších významných skutečnostech ve vzdělání žáka.
- (2) Výstupní hodnocení vydá škola žákovi na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku. Výstupní hodnocení vydá škola žákovi na konci prvního pololetí také v pátém a sedmém ročníku, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání na střední škole. V případě podání přihlášky k přijetí do oboru vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena rámcovým vzdělávacím programem talentová zkouška, je žákovi vydáno výstupní hodnocení do 30. října.

ČI. 4

Získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci

(a) Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky:

- aa) soustavným diagnostickým pozorováním žáka,
- ab) soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování,
- ac) různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktickými testy,
- ad) kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami,
- ae) analýzou výsledků činnosti žáka,
- af) konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko - psychologických poraden a zdravotnických služeb, zejména u žáka s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi a poruchami,

ag) rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka,

(b) Žák 6. až 9. ročníku základní školy musí být z předmětu vyzkoušen ústně nebo písemně alespoň dvakrát za každé pololetí, z toho nejméně jednou ústně.

(c) Učitel oznamuje žákovi výsledek každé klasifikace a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Při ústním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě. Výsledky hodnocení písemných zkoušek a prací a praktických činností oznámí žákovi nejpozději do 14 dnů, včetně předložení opravené práce, která se zpět vrací učiteli.

(d) Kontrolní písemné práce a další druhy zkoušek rozvrhne učitel rovnoměrně na celý školní rok, aby se nadměrně nenahromadily v určitých obdobích.

(e) Termín kontrolní práce oznámí učitel předem. V jednom dni mohou žáci konat jen jednu zkoušku uvedeného charakteru.

(f) Učitel je povinen vést soustavnou evidenci o každé klasifikaci žáka.

ČI. 5

Klasifikace žáka

(a) Žáci se klasifikují ve všech vyučovacích předmětech uvedených v učebním plánu příslušného ročníku.

(b) Klasifikační stupeň určí učitel, který vyučuje příslušnému předmětu.

(c) V předmětu, ve kterém vyučuje více učitelů, určí výsledný stupeň za klasifikační období příslušní učitelé po vzájemné dohodě.

(d) Při určování stupně prospěchu v jednotlivých předmětech na konci klasifikačního období se hodnotí kvalita práce a učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Přitom se přihlíží k systematičnosti v práci žáka po klasifikační období. Stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru z klasifikace za příslušné období.

(e) Při určování klasifikačního stupně posuzuje učitel výsledky práce žáka objektivně, nesmí podléhat žádnému vlivu subjektivnímu ani vnějšímu.

(f) Ředitel školy určí způsob, jakým budou třídní učitelé a vedení školy informováni o stavu klasifikace ve třídě.

(g) Případy zaostávání žáků v učení a nedostatky v jejich chování se projednají v pedagogické radě, a to zpravidla k 15. listopadu a 15. dubnu.

Čl. 6

Celkové hodnocení žáka

(1) Celkový prospěch hodnocení zahrnuje výsledky klasifikace z povinných předmětů, povinně volitelných předmětů a chování, nezahrnuje klasifikaci nepovinných předmětů. Stupeň celkového prospěchu se uvádí na vysvědčení.

(2) Nelze-li žáka pro závažné objektivní příčiny klasifikovat na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho klasifikaci náhradní termín, a to tak, aby klasifikace žáka mohla být provedena nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné klasifikovat ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí neklasifikuje.

(3) Nelze-li žáka pro závažné objektivní příčiny klasifikovat na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho klasifikaci náhradní termín, a to tak, aby klasifikace žáka mohla být provedena nejpozději do 15. října. Do té doby žák navštěvuje podmíněně nejbližší vyšší ročník. Žák, který nemohl být ze závažných objektivních, zejména zdravotních důvodů klasifikován ani v náhradním termínu, opakuje ročník.

(4) Má-li zástupce žáka pochybnosti o správnosti klasifikace v jednotlivých předmětech na konci prvního nebo druhého pololetí, může do tří dnů ode dne, kdy bylo žákovi vydáno vysvědčení, požádat ředitele školy o jeho komisionální přezkoušení; je-li vyučujícím daného předmětu ředitel školy, může zástupce žáka požádat o komisionální přezkoušení příslušného školního inspektora. Ředitel školy nebo školní inspektor oprávněnost žádosti posoudí a neprodleně zástupci žáka sdělí, zda bude žák přezkoušen.

(5) Komisi pro přezkoušení žáka jmenuje ředitel školy; v případě, že je vyučujícím ředitel, jmenuje komisi krajský úřad. Komise je tříčlenná; tvoří ji předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel, zkoušející učitel, jímž je zpravidla vyučující daného předmětu, a přísedící, kterým je jiný vyučující daného předmětu nebo předmětu stejné vzdělávací oblasti stanovené RVP. Klasifikační stupeň určí komise většinou hlasů. O komisionální zkoušce se pořizuje protokol.

(6) Komise žáka přezkouší neprodleně, nejpozději do deseti dnů; není-li možné žáka pro jeho nepřítomnost v tomto termínu přezkoušet, může ředitel školy nebo krajský úřad stanovit nový termín k přezkoušení pouze výjimečně, a to ze závažných důvodů. Výsledek přezkoušení, který je konečný, sdělí ředitel školy prokazatelným způsobem zástupci žáka; další přezkoušení žáka je nepřípustné.

Čl. 7

Sebehodnocení žáka

- (1) Učitel vede žáky záměrně k vlastnímu sebehodnocení, v hodinách ponechává pro sebehodnocení žáků dostatek prostoru.
- (2) Pro sebehodnocení žáků používá širokou paletu metod - např. portfolio, dotazníky,

hodnotící listy, porady mezi učitelem a žákem a další.

(3) Při hodnocení a klasifikaci učitel přihlíží k sebehodnocení žáků.

Čl. 8

(a) Zákonné zástupce žáka informuje o prospěchu a chování žáka:

aa) učitel jednotlivých předmětů dle pokynů ředitele školy (třídní schůzky, konzultační dny..),

ab) třídní učitel, nebo učitel, jestliže o to zákonní zástupci žáka požádají,

ac) ředitel v případě mimořádného zhoršení prospěchu nebo chování, bezprostředně a prokazatelným způsobem.

(b) Přejíždí-li žák do jiné školy, zašle ředitel dosavadní školy škole, na niž žák přechází, dokumentaci o žákovi a záznam o jeho chování, a prospěchu za neukončené klasifikační období.

(c) Přejíždí-li žák do jiné školy po 15. listopadu nebo 15. dubnu, dokumentace obsahuje návrh klasifikace chování, hodnocení a klasifikaci v jednotlivých předmětech jako podklad pro celkovou klasifikaci žáka na konci klasifikačního období.

Čl. 9

Klasifikace chování

(a) Klasifikaci chování žáků navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, a s ostatními učiteli a rozhoduje o ní ředitel po projednání v pedagogické radě.

(b) Kritériem pro klasifikaci chování je dodržování pravidel chování (školní řád) včetně dodržování vnitřního řádu školy během klasifikačního období.

(c) Při klasifikaci chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti žáka; k uděleným opatřením k posílení kázně se přihlíží pouze tehdy, jestliže tato opatření byla neúčinná.

(d) Postihování chování žáka mimo školu. Rodiče je třeba vést k tomu, aby plně odpovídali za své děti v oblasti výchovné. Škola hodnotí a klasifikuje žáky především za jejich chování ve škole. Jsou-li však závažné a prokazatelné důvody udělit žákovi výchovné opatření vedoucí k posílení kázně, jeví se objektivní hodnotit žáka za chování zejména ve škole, ale ve vážných případech přihlídnout k chování i mimo školu, jedná-li se o případy, jejichž projednávání se škola přímo účastní.

(e) Kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování jsou následující:

Stupeň 1 (velmi dobré)

Žák uvědoměle dodržuje pravidla chování a ustanovení řádu školy. Má dobrý vztah ke všem spolužákům a přispívá k utváření dobrých pracovních podmínek pro

vyučování a pro výchovu mimo vyučování. Méně závažných přestupků se dopouští ojediněle.

Stupeň 2 (uspokojivé)

Chování žáka není v souladu s pravidly chování a s ustanoveními řádu školy. Dopouští se závažnějšího přestupku, nebo se opakovaně dopustí méně závažných přestupků. Žák je ne vždy přístupný výchovnému působení.

Stupeň 3 (méně uspokojivé)

Žák se dopustí závažného přestupku proti pravidlům chování nebo řádu školy.

Čl. 10

Výchovná opatření jsou uvedena v § 17 vyhlášky

1. Ředitel školy může na základě **vlastního rozhodnutí** nebo **na základě podnětu ostatních vyučujících udělit** na konci školního roku **pochvalný list** za iniciativu žáka ve škole i mimo ni. Udělení pochvalného listu bude zaznamenáno do dokumentace školy.
2. **Ředitel školy může** na základě **vlastního rozhodnutí a po projednání v pedagogické radě udělit pochvalu nebo jiné ocenění** za mimořádný projev lidskosti, občanské nebo školní iniciativy, záslužný nebo statečný čin nebo za dlouhodobou úspěšnou práci.
3. **Třídní učitel může** na základě **vlastního rozhodnutí** nebo **na základě podnětu ostatních vyučujících po projednání s ředitelem školy udělit pochvalu nebo jiné ocenění** za výrazný projev školní iniciativy nebo déletrvající úspěšnou práci.
4. Třídní učitel sleduje průběžně chování žáků své třídy a **společně se žáky vytváří pravidla** chování. **Dodržování dohodnutých pravidel důsledně vyžaduje.**
5. **Poznámku do ŽK** zapisuje žákům **zaměstnanec školy** za porušení školního řádu nebo obvyklých a zavedených společenských pravidel po upozornění. (Za upozornění není považováno jen upozornění učitelem, ale i znalost obecných pravidel chování nebo seznámení s bezpečností na začátku roku, v odborných pracovních atd...)
6. **Poznámku do TK** zapíše učitel pouze v případě, že žák nemá ŽK. (TU bere v úvahu, že jde o přestupky dva, zapomenutí ŽK a poznámka sama).
7. Při porušení povinností stanovených školním řádem lze podle závažnosti tohoto porušení žákovi uložit:

- a) napomenutí třídního učitele
 - b) důtku třídního učitele
 - c) důtku ředitele školy
8. **Napomenutí třídního učitele udělí TU, má-li žák 3 - 6 poznámek v žákovské knížce nebo za opakovaný či závažnější přestupek.**
9. **Důtku třídního učitele udělí TU za porušování školního řádu žákem i po udělení napomenutí třídního učitele nebo za přestupek, který závažností přesahuje NTU.**
10. Třídní učitel neprodleně oznámí řediteli školy uložení důtky třídního učitele. Důtku ředitele školy lze žákovi udělit pouze po projednání v pedagogické radě.
11. Ředitel školy nebo třídní učitel neprodleně **oznámí udělení pochvaly a jiného ocenění a uložení napomenutí nebo důtky a jeho důvody prokazatelným způsobem žákovi a jeho zákonnému zástupci.**

Udělení pochvaly a jiného ocenění a uložení napomenutí nebo důtky a jeho důvody se zaznamenává do dokumentace školy. Udělení pochvaly a jiného ocenění se zaznamenává na vysvědčení za pololetí, v němž bylo uděleno.

Čl. 11

Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření

(a) Převahu teoretického zaměření mají jazykové, společenskovědní, přírodovědné předměty a matematika.

(b) Při průběžné klasifikaci praktických činností, které jsou součástí předmětů uvedených v odst. 1, postupuje učitel podle čl. 10, popř. podle čl. 11.

(c) Při klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech uvedených v odst. 1 se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

ca) ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů,

cb) kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti,

cd) schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí,

ce) kvalita myšlení, především jeho logika, samostatnost a tvořivost,

cf) aktivita v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim,

cg) přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu.

ch) kvalita výsledků činností,

ci) osvojení účinných metod samostatného studia.

(d) Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků činnosti je zpravidla bez podstatných nedostatků. Grafický projev je estetický, bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, v jeho logice se vyskytují chyby. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti se projevují častější nedostatky, grafický projev je méně estetický a má menší nedostatky. Je schopen samostatně studovat podle návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a

dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti a v grafickém projevu se projevují nedostatky, grafický projev je málo estetický. Závažné nedostatky a chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Při samostatném studiu má velké těžkosti.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Zák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti i výstižnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky. Závažné nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat.

ČI. 12

Klasifikace ve vyučovaných předmětech s převahou výchovného zaměření.

(a) Převahu výchovného zaměření mají na základní škole výtvarná výchova, tělesná výchova, rodinná výchova, občanská výchova, hudební výchova.

(b) Při průběžné klasifikaci teoretických poznatků, které jsou součástí předmětů uvedených v odst. 1, postupuje učitel podle čl. 9, příp. podle čl. 11.

(c) Při klasifikaci v předmětech uvedených v odst. 1 v souladu s požadavky učebních osnov se hodnotí:

ca) stupeň tvořivosti a samostatnosti

cb) osvojení potřebných vědomostí, dovedností a návyků, zvládnutí účelných způsobů práce

cc) využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech,

cd) aktivita, samostatnost, tvořivost a iniciativa

ce) kvalita výsledků dle osobních předpokladů

cf) vztah žáka k vyučovacímu předmětu a k dané problematice

(d) Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá svých osobních předpokladů a rozvíjí je v individuálních a kolektivních projevech. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě v nových úkolech. Má výrazně aktivní zájem o vyučovací předmět.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev a práce je esteticky působivá a má jen menší nedostatky. Žák tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v nových úkolech. Má aktivní zájem o vyučovací předmět.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně svých schopností v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev a práce jsou málo působivé, dopouští se chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají častější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný zájem o vyučovací předmět.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák je v činnostech málo aktivní a tvořivý. Využívání schopností v jeho projevu a práci je málo uspokojivé. Úkoly řeší s častými chybami. Své minimální vědomosti a dovednosti aplikuje jen s velkou pomocí. Projevuje velmi malou snahu a zájem o vyučovací předmět.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je povětšinou chybný. Osvojené vědomosti a dovednosti nedovede nebo nechce aplikovat. Neprojevuje zájem o vyučovací předmět.

Předmět: ČESKÝ JAZYK - Sebehodnocení žáka



U sebe se nikdo nemá podle toho, jestli se salskřdíť. Věro orlo dáš



Předmět: VLASTIVĚDA - Sebehodnocení žáka



yjdt'

w
' / l y ^ . U l í xT

J í / t ^ f a ^ A t f e s n r z u ^

/ M s t / A ' j / s / n a / ^ í A u m ^ c ^

jy f / t ý c O / f r K ^ M Ú * J y .



Předmět: VLASTIVĚDA - Sebehodnot'



U v c eel L ew tví ě . Ai ç . y * ce

Ye spclodolav v ^ kdy ^ > cclr > £

Ě t M v / f / ù n û ' J e u ' y t ^ ù A J / A ^ u

/ f t U v / ^ ^ / ě C / d' f t ^ & u ? ' A
/ /

