

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

2018

Vendula Homoky

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků

The teacher's assessment competence at primary school with a focus on self-assessment of  
pupils

Vendula Homoky

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

## OBSAH

Úvod.....	4
1 Výzkumné téma.....	5
1.1 Teoretická východiska.....	5
1.2 Výzkumné poznatky.....	7
2 Metodologie výzkumného šetření .....	8
3 Výzkumná zjištění.....	10
Závěr.....	13
Literatura a použité zdroje.....	14

# Úvod

Hodnocení představuje činnost, se kterou se setkáváme dennodenně. Má vliv na žáka i jeho výkon a ve školním prostředí hraje zásadní roli. V dnešní době je v oblasti vzdělávání hodnocení velmi preferovaným a často řešeným tématem. Stále se hledá ideální způsob hodnocení žáků, který poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a zároveň má pozitivní dopad na žákův budoucí výkon.

Pod pojmem hodnocení žáků si mnozí ihned představí nejběžnější metodu a to jsou známky. Je to metoda hodnocení, která má své příznivce, ale zároveň i odpůrce. Existuje totiž mnoho dalších možností, jak učitelé mohou své žáky hodnotit a poskytnout jim podstatné informace o jejich práci. Hodnocení hraje pro žáka zásadní roli, kdy mu jsou sdělovány informace o tom, co již zvládl, co ještě nemá zcela zvládnuto a co by ještě zvládnout měl. Ve chvíli, kdy žák dostane takovou zpětnou vazbu, ať už okamžitou anebo dodatečnou, které porozumí a ví, jak s ní naložit, je to velký krok na cestě k jeho úspěchu. Podstatné zastoupení by ve školním hodnocení mělo hrát formativní hodnocení, zaměřené na zpětnou vazbu, slovní hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení žáků.

Velmi důležitá je ovšem hodnotící kompetence učitele, která má vliv na hodnocení nejen žákova podaného výkonu, ale také jeho možnosti a schopnosti. Velký význam má totiž vztah mezi žákem a učitelem, který by měl být založen na partnerství nejen při vyučovacím procesu, ale také při procesu hodnocení. Žák by měl být ze strany učitele veden k hodnocení svého podaného výkonu a uvědomění si svých možností.

Disertační práce poukazuje na problematiku školního hodnocení. Zaměřuje se na kompetenci učitele 1. stupně ZŠ k rozvoji sebehodnocení žáků. V tomto hraje zásadní roli učitel, jeho osobnost a kompetence se zaměřením na sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy. Cílem disertační práce je vymezit a popsat problematiku hodnocení a sebehodnocení na 1. stupni ZŠ a zjistit, jakým způsobem je implementováno do vyučovacího procesu. Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, jak učitelé na prvním stupni základní školy rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků.

Teoretická část této práce je rozdělena do několika stěžejních kapitol, které se úzce váží k našemu tématu a poskytuje nám teoretický základ. První kapitola je věnována samotnému učiteli, jeho profesi, kvalitám a kompetencím. Na ni navazuje kapitola o žákovi a vyučovacím procesu. Zde se zabýváme nejen žákem, ale také vztahem mezi učitelem a žákem. Následující

kapitola je věnována hodnocení žáků na 1. stupni základní školy, jeho podstatě, cílům a metodám. V poslední kapitole se věnujeme tématu sebehodnocení žáků, způsobů jeho zavádění či metodám.

Výzkumná část práce je založena na kvalitativním výzkumu designu případové studie, kde je využito několik výzkumných metod, jako jsou pozorování, rozhovory a analýzy materiálů na dvou vybraných základních školách. Na základě těchto metod je provedena analýza dat a interpretace výsledků šetření.

Smyslem této práce je vyzdvihnout problematiku sebehodnocení u žáků na 1. stupni základní školy. Sebehodnocení žáků je velmi stěžejní nejen pro žákovo učení, ale i pro uvědomění si sama sebe. Hraje ve školním prostředí zásadní roli a naším cílem je zdůraznit význam celého procesu sebehodnocení žáků a zejména toho, aby se jeho zařazování stalo pro učitele automatické, přirozené a především žákům přínosné.

## **1 Výzkumné téma**

### **1.1 Teoretická východiska**

Teoretická část této práce je rozdělena do několika stěžejních kapitol, které se úzce váží k našemu tématu a poskytují nám teoretický základ.

První kapitola se věnuje učitelům, přesněji profesi učitele na 1. stupni ZŠ, jeho osobnosti a kvalitám. Nelze opomenout učitelovo pojetí výuky, které je provázáno s vyučovacími styly učitele. Na toto téma navazují profesní kompetence učitele se zaměřením nejen na kompetenci diagnostickou, ale také na kompetenci profesně a osobnostně kultivující, se kterou úzce souvisí reflexe a sebereflexe učitele.

Druhá kapitola se věnuje žákovi. Především se zaměřuje na osobnost žáka ve vyučovacím procesu, na samotné klima ve školní třídě a v neposlední řadě na interakci mezi žákem a učitelem, která je pro hodnotící proces podstatná.

Hodnocení ve vyučovacím procesu je předmětem třetí kapitoly, která vymezuje pojem školního hodnocení, především cíle a hlavní záměry hodnotících činností. Nelze opomenout ani typy hodnocení, které jsou zaměřeny na formativní hodnocení a zpětnou vazbu, která je žákům poskytována.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje problematice sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy. Popisuje samotné vymezení pojmu, metody a činnosti, které lze pro sebehodnocení žáků využít. Důležité je upozornit na cestu, kterou musíme projít, abychom naučili žáky přemýšlet o své práci. Zahrnutý jsou i různé formy sebehodnocení s upřesněním jejich významu.

Hodnocení ve školním prostředí má svá specifika oproti hodnocení běžnému. Hodnocení (*assessment*) znamená „*zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému*“ (Průcha et al., 2013, s. 191).

Školní hodnocení má plnit několik funkcí. Jednou z důležitých funkcí je podávat žákovi určitou zpětnou vazbu, která se soustředí na probíhající procesy učení. Za tuto funkci se staví především formativní hodnocení, které poskytuje žákovi zpětnou vazbu ve správný čas. V zahraničí je označováno jako hodnocení pro učení (*assessment for learning*) oproti hodnocení výsledků učení (*assessment of learning*). Tento typ hodnocení je takovým hodnocením, které slouží hlavně žákovi samotnému, k jeho pokroku a zlepšování se. Cílem formativního hodnocení je považováno, aby každý žák byl schopný ohodnotit sám sebe, svůj vlastní výkon, svou cestu pokroku tzn. sebehodnocení (Starý et al., 2008). „*Hodnocení ze strany učitele má postupně přecházet na stranu žáka podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení. Hodnocení má žákovi poskytovat zpětnou vazbu a poznatky o procesu jeho učení*“ (Slavík, 1999, s. 28).

Schopnost sebehodnocení není pro žáka zcela přirozená. Žáci se musí naučit kritéria pro ohodnocení své práce a interpretovat sebehodnotící prostředky pro další kroky ve výuce. Žák je schopný sebehodnocení ve chvíli, když je schopen zkoumat svou vlastní práci, silné a slabé stránky a to za účelem podání lepšího výkonu. V rámci sebehodnocení porovnává svou vlastní práci oproti tomu, čeho se snaží dosáhnout. Na základě posouzení svých slabých a silných stránek se rozhodne, jak bude postupovat dál na cestě k cíli a promyslí, co by pro to měl udělat (Kratochvílová, 2011).

Dle našeho názoru by sebehodnocení žáků mělo být automatickou součástí vyučovacího procesu a mělo by být propojeno s hodnocením učitelem. Tyto dva typy hodnocení by se měly společně propojovat a zároveň doplňovat. Důležité ovšem je, aby byl sám učitel schopný své žáky správnou cestou k plnohodnotnému sebehodnocení přivést tak, aby bylo pro žáka automatické a přirozené.

## 1.2 Výzkumné poznatky

V České republice se na hodnocení žáků podílejí zejména a především samotní učitelé. Zavedením *školních vzdělávacích programů* (dále jen ŠVP) se odpovědnost učitelů za hodnotící proces zvýšila. Každá škola je povinna určit a zároveň zveřejnit kritéria, na základě kterých budou žáci hodnoceni. Každý vyučovací předmět si vyžaduje svůj způsob hodnocení, mohou se objevovat písemné a ústní testy či zkoušení a zároveň se začíná objevovat i vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí. V České republice nadále přetrvává tradiční hodnocení známkou, kde ovšem není systematicky uplatňováno takové hodnocení, jehož cílem je pomoci žákovi ve vlastním učení (Santiago et al., 2012).

Vyplývá to i ze závěrů Výroční zprávy České školní inspekce za rok 2016/2017, která dokládá, že 51,9 % navštívených základních škol hodnotí pouze známkou, 35,8 % hodnotí známkou s využitím slovního hodnocení a 6,5 % škol využívá pouze slovní hodnocení. Zároveň tato zpráva dokládá, že sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků se nedařilo využívat. Naopak byla zaznamenána popisná (formativní) zpětná vazba a mírný posun od sumativního k formativnímu hodnocení. Řekněme, že tyto výsledky jsou vcelku k zamyšlení a měli bychom se snažit o výraznější zastoupení formativního hodnocení v našich školách.

Požadavky, které jsou jasně dané pro naše hodnocení, stanovuje *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Každá škola si na základě schválení školské rady stanovuje kritéria, podle kterých budou žáci hodnoceni. A samotná pravidla hodnocení jsou součástí i každého školního řádu dané školy. Zpráva OECD<sup>1</sup> z roku 2012 o hodnocení vzdělávání v České republice uvádí, že v současné době neexistuje ucelený systém hodnocení, který by propojoval všechny části hodnocení a zároveň by byl vnímán celistvě. Je zřejmé, že je zapotřebí posílit rámec hodnocení a pozornost směřovat na zlepšování výsledků žáků. V českém školství stále převládá hodnocení, kde hlavní roli zaujímá učitel, ale velmi málo se využívá hodnocení, při kterém je podporováno žákovo učení. Je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvoj interakce mezi žákem a učitelem, která bezesporu napomáhá učení. Je patrné, že potřebujeme vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků a to prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům poskytuje informace o tom, co je potřeba v jeho učení zlepšit.

---

<sup>1</sup> Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Ze zahraničních zkušeností nelze opomenout důležité poznatky, které přináší projekt KMOFAP<sup>2</sup>. Z tohoto projektu vyplývá, že pro rozvoj sebehodnocení žáků je prvním a zároveň nejtěžším momentem naučit žáky přemýšlet o své práci. Důležitým stimulem pro sebehodnocení žáků je vrstevnické hodnocení. Jak pro vrstevnické hodnocení, tak pro sebehodnocení žáků je podstatné, že žáci mohou dosáhnout určitého cíle, ke kterému směřují, jsou schopni posoudit, co je třeba ještě udělat, aby byl jejich cíl dosažen. Tento způsob žákům pomáhá kontrolovat a řídit své činnosti a zároveň rozvíjet své možnosti (Black & William, 2004).

## 2 Metodologie výzkumného šetření

Disertační práce poukazuje na problematiku školního hodnocení. Zaměřuje se na kompetenci učitele 1. stupně ZŠ k rozvoji sebehodnocení žáků. Cílem disertační práce je vymezit a popsat problematiku hodnocení a sebehodnocení na 1. stupni ZŠ a zjistit, jakým způsobem je implementováno do vyučovacího procesu. Ve výzkumné části se věnujeme především možnostem a četnostem zařazování sebehodnocení žáků do vyučovacího procesu u dvou skupin respondentů.

Na základě prostudování odborné literatury jsme zvolili jako hlavní cíl výzkumu: zjistit, jak učitelé na prvním stupni základní školy rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků. Dále jsme si stanovili několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je určit, jakým způsobem má žák možnost podílet se na hodnotícím procesu. Druhým dílčím cílem je zjistit a analyzovat metody, které učitel pro sebehodnocení žáků ve vyučovacím procesu využívá.

Na základě výše vymezených cílů výzkumu jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem dává učitel možnost svému žákovi, aby sám ohodnotil učební proces na 1. stupni ZŠ?
2. Jaké metody a strategie učitel na 1. stupni ZŠ při zavádění sebehodnocení žáků využívá?
3. Jaký význam má sebehodnocení pro žáky na 1. stupni ZŠ?
4. Jaký názor mají učitelé na 1. stupni ZŠ na sebehodnocení žáků?

---

<sup>2</sup> Projekt King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Projekt (KMOFAP), který se uskutečnil v letech 1999–2001 (Starý, 2007).



V rámci tohoto kvalitativního výzkumného šetření jsme zvolili design vícečetné případové studie, kde jsme sbírali větší množství dat od několika jedinců. Švaříček a Šed'ová et al. (2014) uvádějí, že pro případové studie je velmi důležitá jednak volba případů a zároveň také zdůvodnění výběru jednotlivých případů, z čehož jsme v našem výzkumu vycházeli. Výběr vzorku vzhledem k naší práci byl záměrný a jednalo se o kritériální vzorkování, u kterého výběr všech případů splňuje daná kritéria (Hendl, 2012). Pro náš výzkum a výběr vzorku jsme si stanovili následující kritéria, podle kterých jsme vybírali:

- a) škola využívá různých forem hodnocení svých žáků, preferuje hodnocení formativní, jehož nedílnou součástí je sebehodnocení žáků, které je zahrnuto v ŠVP;
- b) učitele vyučují na 1. stupni základní školy;
- c) učitelé podporují sebehodnocení žáků;
- d) učitelé mají individuální přístup ke svým žákům.

Do výzkumu jsme celkem zařadili dvě základní školy a šest učitelů, vždy z prvního stupně. Školy byly vybírány na základě systému jejich hodnocení a především využívání různých forem sebehodnocení jejich žáků.

Vzhledem k tomu, aby byla zajištěna metodologická triangulace, byly zvoleny následující výzkumné metody:

- a) přímé zúčastněné pozorování žáků a učitelů ve zvolených třídách 1. stupně, kde bylo využito pozorovacích archů, Švaříček a Šed'ová (2014) poukazují na to, že je vhodné k metodě pozorování přidat i metodu rozhovoru, neboť tato kombinace může poskytnout komplexnější přehled o dané situaci;
- b) hloubkové polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli s pořízením audiozáznamů;
- c) hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky nebo skupinové rozhovory s žáky vybraných tříd s pořízením audiozáznamů;
- d) analýza dokumentů a materiálů.

Data byla zpracována postupně tak, jak byly využity výzkumné metody. Nejprve došlo ke zpracování záznamových pozorovacích archů. Poté byly přepsány audiozáznamy z rozhovorů. Transkripce byla provedena na základě transkripční konvence dle Leix (2006). Současně s transkripcí byla prováděna analýza veškerých dat a materiálů, která byla založena na třídění dle oblastí výzkumného šetření. Poté bylo provedeno otevřené kódování dat v programu MAXQDA, kódování materiálů a opětovné kódování v programu MS Word. V samotném závěru byla provedena analýza dat. Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí několik možných způsobů,

jak zpracovat získaná data z otevřeného kódování. Náš postup se dle našeho názoru přibližuje tzv. technice „vyložení karet“, která spočívá v tom, že z cyklu kódů, které nám vzniknou, uspořádáme určitou linii, na základě které je sestaven text. Tento text je sestaven tak, že je určitým převyprávěním jednotlivých kategorií. Náš postup byl velmi podobný, kdy jsme ze systému kódů jednotlivých učitelů, jejich žáků a různých materiálů vytvořili souvislý text, který popisuje a charakterizuje jejich hodnotící systém.

### **3 Výzkumná zjištění**

Z rozhovorů s dotazovanými jsme získali velmi podobné názory na hodnocení. Učitelé si jsou vědomi toho, že hodnocení ve školním prostředí je každodenní činností, která je nezbytností. Samozřejmostí je, že ne každé hodnocení poskytuje žákovi informace, kterým on sám rozumí a může s nimi pracovat dál.

Ukázalo se, že dotazovaným nevyhovuje známkování pětistupňovou klasifikační stupnicí. Berou v potaz to, že je to tradicí, která ovšem není správně nastavena, ale rodiče i žáci si ji žádají. Učitelé cítí, že známky jsou neobjektivní. I přesto známkují, protože je tak nastavený systém hodnocení na jejich škole, kde působí. Problematikou objektivity se zabývá i Slavík (1999), který zmiňuje, že známkování pomocí číslice tihne k porovnávání. Dodává, že se za stejnými číslicemi může vyskytovat mnoho rozdílných významů. Mnozí žáci naopak hodnocení známkami vyhledávají, chtějí dostávat jedničky, popisují to jako touhu po dobrých známkách.

Dotazované, které učí v nižších třídách jako je 1. a 2. třída, tak buď vůbec neznámkují anebo známkují pouze pozitivně. Hledají raději jinou volbu, jako jsou motivační razítka, obrázková razítka, „smajlíci“, „usměváčky“ apod. „Smajlíky“ vlastně používají také na základě kritérií, nejde pouze o udělování usmívajících se obličejů. Žáci tedy vědí, proč daného „smajlíka“ získali.

Většina učitelů a zároveň i žáků se shodla, že jim nejvíce vyhovuje známkování, které je doplněno o slovní komentář. Jedná se tedy o známku, ke které je vysloven anebo připsán komentář, který známku doplní tak, aby byla více „čitelná“. Většina učitelů, které jsme oslovili, hodnotí své žáky prostřednictvím slovního hodnocení. Někteří píší vysvědčení formou slovního hodnocení, jiní zase píší dopisy k vysvědčení. Jedná se tedy o variantu, kdy je žákovi slovně popsáno, v jakých oblastech učinil pokrok, které učivo mu jde, v čem ho učitel oceňuje. Na druhou stranu popisuje také možné mezery, které žák v učivu má. Zároveň může obsahovat i možná doporučení, jak se v dané oblasti zlepšit a co je pro to potřeba učinit. Kolář a Šikulová

(2009, 88) uvádějí, že „*slovní hodnocení může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.*“ Autoři také uvádějí jisté výhody a nevýhody slovního hodnocení. Mezi hlavní výhody zařazují nestresování žáka, doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu, přiblížení se individualitě žáka apod. Na druhou stranu spatřují také nevýhody či úskalí, kterým může být pouhé převyprávění známky, hodnocení osobnosti žáka a ne jeho postupu či výsledku a také velkou časovou náročnost pro učitele, což zmínili i dotazovaní.

V průběhu vyučování jsou žáci hodnoceni poměrně často a důležité je vědět, za co všechno jsou hodnoceni. Všichni žáci, kteří nám poskytli rozhovor, se shodli, že jsou pro ně důležitá kritéria hodnocení, která znají předem. Pokud kritéria dopředu vědí, tak ví, co všechno bude na dané práci hodnoceno. Kritéria jsou jim už celkem známá, protože se činnosti opakují. Pokud mají před sebou novou činnost, tak jsou kritéria řečena včas. Mnohdy se stává, že kritéria vytváří učitel společně se svými žáky. Ti mohou vyslovit, co si myslí, že na dané činnosti bude hodnoceno. Žáci tak přesně vědí, na co si mají dát pozor, na co nesmí zapomenout nebo co nesmí podcenit. Například pro český jazyk a diktát mohou platit tato kritéria: gramatické chyby, úprava, pokrok. Tuto myšlenku potvrzují i Košťálová et al. (2008, s. 48) a dodávají, že kritéria „*dávají žákům možnost opakovaně se vracet k tomu, co je v jejich práci považováno za důležité, a zároveň slouží jako jasná a srozumitelná vodítka pro její zdokonalování.*“

Učitelů i žáků jsme se dotazovali na vrstevnické hodnocení, které považujeme za důležitý prvek v oblasti hodnocení, který má vliv nejen na žáka samotného, ale i na celý kolektiv. Učitelé námi vybraných škol vrstevnické hodnocení používají velmi často. Berou ho jako přirozenou součást výuky, kterou je třeba posilovat. Důvod je jasný, naslouchat, naučit se najít na spolužákově práci pozitiva, která ocením a zároveň i možná negativa, u kterých doporučím, jak je odbourat. Učitelé sami cítí, jak je toto hodnocení potřeba i z hlediska rozvoje sebehodnocení, které zmiňujeme později. Důležité je naučit se přemýšlet o práci svého spolužáka a sdělit mu vlastní názory. Pro žáka, který zrovna od ostatních spolužáků názory poslouchá, je důležité, aby přijal jak pozitivní, tak i negativní hodnocení a naučil se s ním pracovat. To je mnohdy to nejtěžší, co je potřeba žáky naučit. Přijmout kritiku a brát ji jako posun kupředu.

Vrstevnické hodnocení nejčastěji probíhá formou výměny sešitů nebo pracovních listů, kdy žáci při společné kontrole opravují chyby a poté spolužákovi předávají informace jako je ocenění nebo doporučení. Mnohdy učitelé vrstevnické hodnocení zařazují při prezentaci knih a zejména při skupinové práci, kdy se hodnotí práce všech členů skupiny. Význam vrstevnického hodnocení v rámci skupiny popisuje Kasíková (2010, s. 91), která dodává, že „*kooperativní*

*skupinová činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení, přináší i větší zapojení do hodnocení, než je tomu při frontální práci. Kdo je začleněn do kooperace, má zájem i o hodnocení, protože to je přirozená součást procesu.“*

Podstatou vrstevnického hodnocení je udělování ocenění a doporučení, které se velmi osvědčilo. Tato myšlenku také souvisí s programem Začít spolu, ve kterém je forma ocenění a doporučení uplatňována. Žák nejprve spolužáka ocení, poté mu může něco doporučit. Jednak tím pomůže dotyčnému žákovi, jak se může zlepšit a také rozvíjí své vyjadřovací schopnosti. Musí danou věc podat tak, aby mu ostatní porozuměli.

Hodnocení vlastního výkonu neboli sebehodnocení je zásadním typem hodnocení, který pomáhá v žákově rozvoji. Ukázalo se, že všichni učitelé, které jsme oslovili, berou sebehodnocení jako součást vyučování, kterou často zařazují. V sebehodnocení spatřují několik důležitých aspektů, které nám sdělili.

Žák, který je schopný sebehodnocení, sleduje svůj vlastní pokrok, hlídá si cestu dalšího rozvoje, je schopný mapovat svůj pokrok, popíše, v jaké oblasti se mu daří a kde by měl na sobě více pracovat, což má spojení i se seberozvojem. Všichni učitelé se shodli, že sebehodnocení je zapotřebí u dětí postupně zavádět. Sami nám představili různé způsoby, jak se sebehodnocením začít, aby se z něj postupně stalo kvalitní zamyšlení se nad svoji vlastní prací.

První momenty, kdy se žáci se sebehodnocením setkávají ve většinou v 1. třídě. Ideální je, když se s ním děti setkají již ve školce, jakmile se dostanou do kolektivu, ale to se nestává vždy. Právě první třída je vynikajícím obdobím, kdy dítě může svůj pokrok spatřit. Přichází do školy, většinou neumí číst, psát, počítat. Po nějaké době samo vidí, jaký kus práce má za sebou a co všechno během určitého období dokázal.

Samí žáci hodnotí sebehodnocení též jako pozitivní, ovšem dodávají několik podstatných informací. Sami sdělují, že sebehodnocení není úplně jednoduchá věc a je potřeba se ji vlastně naučit. Někomu jde ihned a někdo se k této činnosti musí postupně propracovat. Pro žáky je důležité, že mohou sami vyjádřit svůj názor, který nemusí být vždy totožný s jejich okolím. Učí se přemýšlet i kriticky tak, aby nehledali na svém výkonu jen pozitiva. To je pro mnohé žáky nejvíce těžké. Na jedné straně je pro ně obtížné se pochválit a na druhé straně je obtížné sdělit, co se mi nedaří. Právě z toho důvodu je potřeba na sebehodnocení žáky připravit a postupně je v této oblasti rozvíjet.

Ze zjištěných výsledků je zřejmé, že sebehodnocení žáků je v obou zkoumaných školách přirozenou součástí vyučovacího procesu. Žáky je třeba k sebehodnocení přivést a naučit je

přemýšlet o své práci. Je mnoho metod, které učitelé ve své výuce k sebehodnocení žáků zařazují. Učitelé v této oblasti hodnocení spatřují vesměs pozitiva, která mají kladný vliv na žáka samotného i jeho výkon. Žáci jej vnímají jako dobrou možnost vyjádření svého názoru a uvědomění si svého pokroku, i když je pro ně na samotném začátku náročné zamyslet se nad tím, která oblast mi jde, která mi jde z části a která mi nejde vůbec.

Na druhé straně zjištěných výsledků výzkumného šetření stojí známky, které jsou nedílnou součástí systémů školního hodnocení obou zkoumaných škol. Dotazovaní učitelé se ke známkách vyjadřují spíše v negativním slova smyslu, spatřují v nich neobjektivitu, mnohdy jim pět stupňů nestačí a mají potíže s tím, jakou známku žákovi udělit. Ovšem respektují a dodržují systém hodnocení dané školy. Všem učitelům se osvědčilo, pokud je známka doplněna o slovní komentář. Tato varianta je velmi blízká i žákům především proto, že je pro ně známka v tu chvíli více čitelná a ví, co si pod ní mají představit.

## **Závěr**

Cílem této teze je představení disertační práce po stránce teoretické a po stránce zjištěných výsledků výzkumného šetření.

Vzhledem k cílům naší práce je nutné konstatovat, že ze získaných dat je zřejmé, že snahou všech dotazovaných učitelů je průběžný rozvoj sebehodnocení již od 1. ročníku základní školy. Žáci se v tomto období ve většině případů se sebehodnocením seznamují a učitelé je k přemýšlení nad svojí prací postupně vedou. Žáci mají mnoho možností, jak se na hodnotícím procesu mohou podílet. Začátek sahá již ke spoluvytváření kritérií, která se snaží v jejich výkonech naplňovat. Žáci mají možnosti podílet se na vrstevnickém hodnocení, kdy se zamýšlí nad prací svých spolužáků či skupiny žáků. V těchto metodách se osvědčila metoda ocenění a doporučení. V neposlední řadě má žák možnost ohodnotit i svůj vlastní výkon. Je zřejmé, že si musí najít cestu k tomu, aby tohoto vyjádření byl schopen a proto učitel využívá různé metody, které mají na rozvoj sebehodnocení žáků vliv. Učitelé nejčastěji využívají různé grafické symboly, gesta, vyjádření, portfolia nebo sebehodnotící listy.

Ze zjištěných výsledků plyne význam sebehodnocení pro žáky, který spatřujeme především ve schopnosti zamyslet se nad svým chování, svojí prací, cestě, úsilí a svými cíli. Žáci, kteří jsou schopni se nad svým výkonem zamyslet, jsou postupně schopni i zhodnotit, co je ještě na cestě

k jejich cíli čeká. Z toho plyne tedy to, co vše musí ještě podniknout, kde jsou jeho mezery a co mu na cestě stojí za překážky.

Závěrem si uvědomujeme další otázky, které z našeho výzkumného šetření vyplývají. Jedná se především o otázky týkající se hodnocení v oblasti známkování a celkového zařazování formativního hodnocení do českých škol. Zamysleme se tedy nad tím, jak nejlépe koncipovat systém hodnocení, aby byl pro žáky co nejvíce přínosný? Na tuto otázku nelze nalézt jednoduchou odpověď. V rámci teorie se setkáváme s názorem, že hodnocení má být takové, aby žákovi poskytovalo především informaci. Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 15) za kvalitní hodnocení považují *„takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků.“* Záleží na filozofii školy, jak má hodnotící systém nastaven, ovšem učitelé mají mnohdy svobodnou volbu a své způsoby hodnocení přizpůsobují vlastním požadavkům. Tím se tedy zásadně hodnotící systém v jednotlivých školách může výrazně lišit. K tomuto tématu se vyjadřuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014, s. 31), která má za cíl modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta a školy. Ze strategie je zřejmé, že v České republice stále řešíme otázku *„jak koncipovat hodnocení, aby mělo pozitivní dopad na procesy učení, tedy aby poskytovalo kvalitní zpětnou vazbu žákům a studentům, rodičům i učitelům a školám k dosahování všech důležitých vzdělávacích cílů a podporovalo sebereflexi a sebehodnocení žáků a studentů.“* Je zřejmé, že u nás převládá sumativní hodnocení v podobě známky a srovnávání žáků mezi sebou, ale naším cílem by mělo být formativní hodnocení, které se zaměřuje na individuální pokrok žáka, který mu poskytuje kvalitní zpětnou vazbu, což je i jedním z cílů této strategie.

Z našeho pohledu je zřejmé, že sebehodnocení žáků by mělo být na všech školách přirozenou součástí hodnotícího procesu a každý žák by měl mít možnost se k své práci vyjádřit. To vše se bezpochyby odvíjí od hodnotícího systému, který je v dané škole nastolen.

## **Literatura a použité zdroje**

- Black, P., & Wiliam, D. (2005). *Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practise. Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/ceri/34260938.pdf>
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Switzerland: International Bureau of Education.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dytrtová R., & Krhutová M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fenstermacher G. D., & Soltis J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Formative assessment*. (2005). Paris: OECD.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 65(1), 243-250.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2015). Standard a karierní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*. 24(2), s. 259-274.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133-158.
- Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., ... & Vašátková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Karierní systém*. (2015). Praha: NIDV. Dostupné z <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-archiv/karierni-system.ep/>
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Navrátil, S., & Šikulová, R. (1998). *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Košťálová, H., et al. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: Skav.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál: Praha.
- Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017*. (2017). Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust>
- Kyriacou, Ch. (1991). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 2(1), 155-162.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/55871/fss\\_d/Disertacni\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/55871/fss_d/Disertacni_prace.pdf)
- Lojďová, K. (2014). Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Komenský*, 138(4), 5-9.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika*, 2(1), 101-128.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.



Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (2004). Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In S. Ježek et al. *Psychosociální klima školy II*. (s. 4-33). Brno: MSD

Mazáčová, N. (2012). Nástroj komplexního hodnocení a sebehodnocení kvalita práce učitele – cesta profesního rozvoje učitelů. In J. Kohnová et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 73-82). Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.

*Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT*. (2001). Praha: Kritické myšlení. Dostupné

z [file:///C:/Users/adm/Downloads/Mezinarodni\\_standard\\_prace\\_ucitele\\_a\\_lektora\\_RWCT.pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf)

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10379926>

Musil, J. (2002). *Pedagogicko-psychologické kompetence učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (2001). Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D., A., Korthagen, F., A., J., Boud, D., Jarvis, P., ... Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masarykova univerzita.

Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Píšová, M., et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

*Program Začít spolu*. Dostupné z <http://zacitspolu.eu/o-nas/program-zacit-spolu>

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.

- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: [www.msmt.cz/file/20716\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/20716_1_1/)
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2003, září). *Cesty k profesionalizaci učitelství*. Příspěvek prezentovaný na 11. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, Brno.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2010). Učitelská profese a její současné proměny. In H. Krykorková & R. Vaňová, et al., *Učitel v současné škole* (s. 33-43). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V., et al. (2010). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368-385.
- Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
- Starý, K. (2006). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.

Starý, K., et al. (2008). *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.

Starý, K., & Laufková, V., et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

*Step by Step*. (2002). Dostupné z [file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy\\_zacit\\_spolu%20Step%20by%20step.pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy_zacit_spolu%20Step%20by%20step.pdf)

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Šikulová, R. (2012). Reflexe otevřeného přístupu k hodnocení a sebehodnocení žáků ve vyučování. In Kratochvílová, J., & Havel, J., *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 221-234). Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (1988). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido.

Švec, V., et al. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Štech, S. (1995). *Stát se učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.

Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 4(1), 326-337.

Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova.

Tomková, A., et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.

Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Wegner, C., Weber, P., & Ohlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus-Kids". *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 19-34.

Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab.

Yin, R., K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.