

Úvod

Téma své diplomové práce jsem si vybrala na základě svého několikaletého zájmu o tuto problematiku, kterou se zabývá škola, na které jsem dříve působila jako vychovatelka a nyní pracuji jako učitelka 1. stupně základní školy.

Proč si některé děti tak málo věří? A naopak jak je možné, že jiné děti mají tak vysoké sebevědomí? Jaký vliv mají na děti jejich rodiče? A jak na ně působí školní prostředí? Může škola děti ovlivňovat v jejich objektivním posuzování sama sebe? A co proto mohu udělat já sama nebo třeba kolektiv třídy?

Toto jsou otázky, kterými se často zabývám v běžné praxi svého učitelského povolání. Jsem ráda, že mohu pracovat na škole, která se právě autoevaluací dětí zabývá s velkým důrazem a zaujetím. Vytváření vlastních sebehodnotících listů pro děti, samotná práce dětí a učitelů s těmito dotazníky, ale především také aktivní přizvání rodičů ke spolupráci se školou, otevírá nové možnosti v oblasti pěstování sebedůvěry a pocitu vlastní hodnoty u dětí. Tato kvalita má totiž zásadní význam pro následný rozvoj schopnosti posoudit svoje individuální možnosti, plánovat vlastní rozvoj a přebírat zodpovědnost za vlastní učení a výkony.

Proto jsem se rozhodla hledat odpovědi na tyto otázky nejprve v knihách autorů pedagogické a psychologické literatury. A následně na školách od učitelek i dětí zjistit, jak si děti cení samy sebe a jak realisticky se dokážou hodnotit.

Teoretická část

1. Dítě v dnešní době

1.1 Osobnost dítěte v situaci výchovy a vzdělávání

Humanisticky orientovaná pedagogická teorie řeší problematiku výchovy a vzdělávání dětí v úzkém kontextu jejich osobnostního rozvoje. Abychom mohli osobnostní přístup k dítěti analyzovat, je třeba stručně uvést jeho terminologická východiska.

V české psychologii se dnes můžeme setkat s různými výklady pojmu osobnosti; nejčastěji se však jedná o následující tři důrazy (Helus 2004, s. 85):

- ◆ **Osobnost je jedinec jako psychologický celek** – skládá se z nějakých svých částí, které jsou propojeny, souvisejí spolu navzájem a dohromady tvoří jednotu individua.
- ◆ **Osobnost je člověk jako subjekt** – rozhodující se a jednající bytost, tvůrce, iniciátor, původce.
- ◆ **Osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí** – je jedinečný, sebevyhraněný, nezastupitelný.

Tyto definice však vymezují osobnost dospělého jedince, který zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje, je zaměřen na realizaci svých životních cílů, vyjadřuje svou identitu a reguluje sám sebe. Tato práce se věnuje dětem mladšího školního věku, a tak pohled na dítě jako osobnost bude především pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost člověka definována, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se, jak jsou ve svém vznikání a vývoji ovlivněny, formovány či bržděny a deformovány. A proto se tato studie zaměřuje na to, jak sebehodnocení ovlivňuje v dnešní době rozvoj osobnosti dětí mladšího školního věku.

Podle Říčana (2004, s. 33) je osobnost hybnou silou vývoje. Je zřejmé, že duševní vývoj je determinován biologicky a sociálně, ale také psychologicky. To jací jsme, jaká je naše osobnost, rozhoduje do značné míry o tom, jací budeme. „*Každý člověk je – v určité míře – tvůrcem sebe samého*“, uvádí Říčan (2004, s. 33).

Nejjednodušší a nejzákladnější charakteristika osobnosti dítěte je určená jeho věkem. „*Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk*“, definuje Helus (2004, s. 87). Vývojová periodizace věkového členění je různá. Nejčastěji se setkáváme s fází dětského věku, mládí či adolescence, dospělosti a stáří.

Podrobnější dělení dětského věku rozlišuje Vágnerová (2000), a to na období:

1. prenatalní
2. novorozenecké
3. kojenecké
4. batolecí
5. předškolní
6. nástupu do školy
7. školní
8. školní překrývající se s pubescencí
9. adolescence

„*Podle řady autorů má člověk růst či zrát po celý život*“, uvádí Říčan (2004, s. 54) a rozděluje lidský život na tato životní období:

1. prenatalní (od početí do narození)
2. kojenecké (od narození do konce prvního roku)
3. batolete (od prvních do třetích narozenin)
4. předškolního dítěte (od 3 do 6 let)
5. mladší školní věk (od 6 do 11 let)
6. pubescence (od 11 do 15 let)
7. adolescence (od 15 do 20 let)
8. mladá dospělost (od 20 do 30 let)
9. třicátá léta (od 30 do 40 let)
10. čtyřicátá léta (od 40 do 50 let)

11. padesátá léta (od 50 do 60 let)

12. život po šedesátce, stáří.

„Za dětství budeme považovat celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená , důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku /především matce/, druhým lidem nejbližšího okolí /otci, babičce a dědečkovi, sourozencům.../ a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno“, uvádí Helus (2004, s. 90). A s touto důvěřivou otevřeností pak dítě přichází do dalších prostředí a zejména do prostředí školy, kde je zapotřebí tyto kvality dětství rozvinout a umožnit mu ujišťovat se, že svět je krásný, láskyplný a plný překvapení. Traumatizace dítěte ve škole pak způsobuje, že dětství se v něm v těchto kvalitách nerozvine a svět se dítěti jeví jako nebezpečný, zlý nebo nudný.

Abychom jako vychovatelé učinili vše, co je pro rozvoj osobnosti dítěte žádoucí, zaměříme se v následující kapitole na to nejdůležitější, na co je třeba v přístupu k dětem dbát, a to na tři výchozí předpoklady osobnostního pojetí dítěte: odkázanost dítěte na druhé lidi, jeho vývojové směřování a bohatství jeho vývojových potencialit.

1.2 Jáství a sebepojetí

Člověk se rodí jako bytost minimálně vybavená vrozenými instinkty pro přežití. Kromě sacího reflexu se musí téměř vše naučit, toto učení je zcela zásadním způsobem podmíněno péčí, vzory, úkolováním, poučováním, inspirováním, vyučováním apod. ze strany druhých lidí. Dítě je tedy odkázáno na druhé lidi, kteří uspokojují jeho biologické potřeby, potřeby lásky, potřeby začleňování do mezilidských, sociálních, kulturních vztahů a poměrů a edukační potřeby. Odkázanost dítěte je problémem, který se může ubírat správným, ale i nesprávným směrem. Helus (2004, s. 92) uvádí dva krajní přístupy odkázanosti dítěte.

◆ Chápání odkázanosti jako pasivity dítěte, které je vydáno svým vychovatelům na pospas. Dítě je zde chápáno jako objekt, materiál, který je nutno tvarovat, opracovat. Primárně aktivní je v tomto případě jen vychovatel, který dítě ovládá a vede. Tento přístup je zpravidla autoritativní a dirigující.

◆ Chápání odkázanosti jako aktivního projevu, kde se dítě hlásí o pomoc, projevuje zájem na interakci se svým vychovatelem a dožaduje se podnětů k rozvoji

jeho osobnosti. Dítě není objektem ani materiálem, je nejen vzděláváno, ale také se samo vzdělává, jde úsilí svého vychovatele vstříc, v přeneseném významu se staví na vlastní nohy. Tento přístup je zpravidla dialogický, ovšem předpokládá na straně vychovatele nejen profesionalitu, ale také pedagogickou lásku a důvěryhodnost.

Oba typy chápání odkázanosti mají svá úskalí, ale typ první má v sobě hrozbu odosobnění – omezuje rozvoj dítěte jako kultivaci svébytnosti. Typ druhý je příznivý pro rozvoj osobnosti, klade však velmi vysoké nároky na vychovatele, a to nejen rodiče, ale samozřejmě i učitele. *„Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout a na druhé straně se ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobnostní vývoj dítěte nanejvýš významný“*, jak píše Helus (2004, s. 93).

Dítě neustále směřuje k tomu, aby se ze své odkázanosti vymanilo. Směřování je tedy druhým znakem, který vychovatele napadá při kontaktu s dítětem. Dítě něco chce, o něco usiluje, někam se vyvíjí a naším úkolem je ho správně nasměrovat. Nebudeme se podrobně zabývat biologickou stránkou směřování k dospívání a dospělosti, která kulminuje pohlavní zralostí, ale zaměříme se na směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření. Dítě se postupně orientuje v tom, kým je, jaké je, co dokáže, co ne, co si o sobě má myslet, co si o něm myslí druhí, co je třeba se sebou dělat apod. Jeho sebepojetí se vyvíjí různými formami sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebeprosazování. Na této cestě dítě dochází k úspěchům, ale také k nezdarům, omylům, krizím. A proto je dítě opět odkázáno na podporu svého okolí, tedy rodičů a učitelů, které rozhodne, jak se vypořádá s úskalími při vytváření vlastního sebepojetí. Jak dítě hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti, tak se učí přejímat odpovědnost, stává se samostatným a směřuje tak ke svébytné nezávislosti.

Zabývejme se třetím předpokladem osobnostního pojetí dítěte, a to otázkou využívání potencialit růstu a rozvoje. První konkretizaci využívání potencialit dítěte ovlivnit nemůžeme, neboť máme na mysli senzitivitu vychovatele v prvních měsících života dítěte. Senzitivitou vychovatele myslíme pohotovost a pružnost matky vůči potřebám dítěte, pozornou vstřícnost, tělesný kontakt, verbální podněcování, podněcování vlivem předmětů, citlivé reagování na podněty dítěte.

Druhá konkretizace využívání potencialit, čímž myslíme posilování vzdělávacích možností žáků, se stává předním tématem školy. Škola formuje a posiluje orientaci žáků na rozvoj jejich činnosti, posiluje jejich výkonovou motivaci. Podstatou

této orientace je, že učitel klade důraz a orientuje dítě především na pokrok, kterého dítě dosáhlo, na úspěch, na to, co se dítěti podařilo. Učitel se neorientuje na chybu, chyba je zde chápána jako událost v souladu s pořekadlem „chybami se člověk učí“. Žák žije přesvědčením, že i když chybu udělal, je to příležitost ujasnit si, co by si jinak neujasnil a stává se suverénnějším. V opačném případě, kdy se žák orientuje na chybu, spojuje s danou činností úzkost, že se chyby dopustí, a tato úzkost mu činnost znepríjemňuje či narušuje. Orientace na chybu zvyšuje také pravděpodobnost výskytu chyby nebo selhání. I v další možnosti aktualizace vzdělávacích potencialit u dítěte hraje velmi důležitou roli učitel, který při formování aktivizujícího sebepojetí dává dítěti pocit důvěry v jeho schopnosti úkoly zvládat, dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách. Napomáhá tak vytváření tzv. sebezahodnocujícího sebepojetí, jež má aktivizační účinek a přispívá k lepším výkonům.

Formováním rozvinutého jazykového kódu jako další možností aktualizace vzdělávacích potencialit se nebudeme podrobněji zabývat, ale zmíníme se o formování a posilování perspektivní orientace žáků, při kterém je důležité, aby učitel uváděl žáky do horizontu otevřené budoucnosti, která aktivizuje a mobilizuje jejich síly (Helus, 2004).

Podle Čačky (2000, s. 142 - 145) je v současné době chápán širěji pojem jáství, a to jako organizující jádro osobnosti s dílčími složkami: sebeuvědomování a sebepoznávání, sebepojetí a sebehodnocení i sebeaktualizace a seberealizace. Čačka uvádí: „*Teprve sebepojetí, které vychází z objektivnějšího sebepoznání, představuje spolu s přiměřeným sebehodnocením i adekvátní východiska pro sebeuplatnění*“ (2000, s. 142). Dítě má určité názory na to, jaké je, ale má také řadu představ o tom, jaké by chtělo být. Důležitou částí jeho Já je právě tento ideál vlastní osoby, který si vytváří podle vzoru blízkých, později vzdálenějších osob. Přitom pozitivní ideál bývá mocnou silou v rozvoji jeho osobnosti a často si podle něj dítě organizuje vlastní život i v dospělosti.

V pedagogickém slovníku definuje Průcha (2003, s. 209) sebepojetí jako představu jedince o svém já, která se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky; umožňuje člověku orientovat se ve světě a stabilizovat svou činnost.

K objasnění pojmu sebepojetí uvádí také několik příkladů Blatný (2003, s. 92) : „*Sebepojetí může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe*“ (Van der Werf, 1990, s. 33). „*V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých*“ (Shavelson, Hubner, a Stanton, 1976, s. 411). Blatný dále uvádí že, psychologie studuje sebepojetí ze tří úzce souvisejících hledisek. A to z hlediska procesu formování sebepojetí, z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění člověka a z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování. Z prvního uvedeného hlediska jde jednak o výzkum obecných principů a faktorů utváření sebepojetí, jednak o problém definování vlastního Já. Z druhého hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění se studium zaměřuje jednak na jeho znaky jako psychické struktury, jednak na jeho funkce v duševní činnosti člověka a seberegulaci.

V současném pohledu je podle Blatného (2003, s. 97) sebepojetí jako celek chápáno zdůrazněním jednotlivých aspektů, kterými jsou multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamika a provázanost procesuální a strukturální stránky Já.

Jáství není podle Smékala (2002, s. 342) jen uvědomování si rysů své osobnosti, nýbrž celostní představou o svém já a také komplexním vztahem k sobě samému. V sebeobrazu je obsažen aspekt:

- ◆ **kognitivní**
- ◆ **afektivní**
- ◆ **volní.**

Obrazy sebe člení Smékal na následující kategorie:

- ◆ **reálné já** je reprezentací obsahu a struktury sebepojetí
- ◆ **vnímané já** obsahuje pocity sebe v daném okamžiku
- ◆ **ideální já** vyjadřuje představu ideálního obrazu sebe
- ◆ **prezentované já** předvádí se, jak by chtěl být druhými vnímán.

Smékal (2002, s. 354) se zabývá oblastí, kde se psychologie osobnosti setkává s psychologii morálky a ta objevuje v jádru jáství: sebereflexi a svědomí. Sebereflexi definuje jako uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň

s obrazy ideálního já. Sebereflexe se vyvíjí jako varianta introspektivní dovednosti a patrně souvisí s niterností i introverzí. Nemáme ovšem k dispozici poznatky o tom, zda jde o druh speciální schopnosti sebeanalýzy nebo o specifickou potřebu v rámci seberegulace osobnosti. Není známo, nakolik je možno rozvíjet ji sebezpozorovacími a sebehodnotícími cvičeními.

Oproti tomu koncepce já má podle Čápa (1993, s. 346) větší počet rozmanitých aspektů, které můžeme vyjádřit těmito formulacemi:

- ◆ **já jsem** - tělesné a psychické vlastnosti
- ◆ **já umím, dovedu** – dovednosti a schopnosti
- ◆ **já patřím k** - chlapcům, dívkám, žákům, oddílu, národu ap.
- ◆ **jakým chci být** – ideální já – cíle, vlastnosti.

Podobně jako Smékal vyjadřuje Čáp koncepci já jako soubor postojů jedince k sobě a tyto postoje mají shodné složky:

- ◆ **poznávací**
- ◆ **emočně hodnotící**
- ◆ **volní.**

Čáp (1993, s.347) rozlišuje v koncepci já pouze tři skupiny postojů:

- ◆ **reálné já** - jak člověk vidí sebe v přítomné době
- ◆ **zrcadlové já** - názory jedince na to, jak ho vidí druzí lidé
- ◆ **ideální já** - jaký by chtěl jedinec být.

Čáp dodává, že formování jedincovy koncepce já probíhá od raného dětství v činnostech, především v sociální interakci s osobami a skupinami nejbližšího společenského prostředí.

Problematicou sebepojetí žáků se zabývá také Miloslava Dvořáková v knize Kalhouse a Obsta (2002, s. 196). Nejsilnějším zdrojem obrazu vlastního Já jsou podle ní již několikrát zmíněné zkušenosti jedince s druhými lidmi. Autorka uvádí některé z potřeb jedince, které se těsně váží k utváření sebepojetí:

- ◆ **potřeba autonomie** (samostatnosti)
- ◆ **potřeba kompetence** – snahu něco umět, něčemu rozumět
- ◆ **potřeba úspěšného výkonu** spolu s potřebou vyhnutí se neúspěchu

„Pro utváření sebepojetí je zejména významný poměr mezi potřebou úspěšného výkonu a vyhnout se neúspěchu,“ uvádí Dvořáková (Kalhous; Obst, 2002, s. 196). Formování sebepojetí je dlouhodobý a složitý proces. Dvořáková uvádí možné typy úrovně kvalit sebepojetí a sebevědomí, jak je chápe Smékal (1989):

- ◆ Jedinci **zmatení**, kteří si nevědí rady ani sami se sebou, často jednají neuváženě, jejich sebevědomí kolísá, chybějící pocit důležitosti si někteří posilují společensky odmítavými projevy.
- ◆ Skupina jedinců **závislých**, kteří přebírají postoje autorit, nepůsobí problémy, plní úkoly, o kterých příliš neuvažují. Jsou nesamostatní a v dospělosti zůstávají konformní, závislí a manipulovatelní.
- ◆ Jedinci **hledající**, jejichž sebepojetí není ustáleno, často se angažují, a tak se postupně jejich sebepojetí a sebevědomí stabilizuje.
- ◆ Jedinci se **zdravým** sebevědomím, jejichž obraz sebe je v relativním souladu s realitou, vědí, co chtějí, zvládají komplikované nebo nepříjemné požadavky okolí.

1.3 Dítě a škola

Za výchovu dítěte má hlavní zodpovědnost rodina, která zajišťuje komplexní rozvoj svými vlastními silami nejméně do tří let, resp. do šesti let věku dítěte. Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli a jsou tedy odpovědní za plnou výchovu dítěte. S nástupem dítěte do 1. třídy se na výchově začíná podílet také škola, která doplňuje rodinnou výchovu společně s dalšími institucemi či organizacemi.

V tomto období vstupuje do života dítěte osoba, která může značně ovlivnit výchovu, a tím i působit na další rozvoj osobnosti žáka, a tím je učitel. Učitel a žák jsou neustále ve vzájemném kontaktu během výchovně vzdělávacího procesu, učitel podněcuje žáky k práci, organizuje jejich činnosti, žáky vede; jeho činnost bývá tedy významným motivačním faktorem celého osobnostního rozvoje dítěte.

1.3.1 Motivace ve vzdělávání a výchově

„Motivace je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem aj.“, uvádí Obst (2002, s. 367). Základem pro motivaci školní práce je zájem

rodiny. Rodiče, kteří jsou ochotni odpovídat na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy, jsou jim příkladem úcty k poznání, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení. Děti budou při učení aktivnější a ochotnější podstupovat riziko chyby, pokud mají doma zázemí, podporující jejich sebeúctu. Pozitivní sebepojetí dítěte je podle řady výzkumů příčinou a zároveň výsledkem úspěch v učení. Zkušený učitel by měl spolehlivě odhadnout úroveň motivovanosti svých žáků. Může k tomu také využívat vlastní nebo profesionálně připravené dotazníky.

U žáků rozlišujeme motivaci **vnitřní a vnější**.

Žák s vnitřní motivací se učí proto, že ho téma nebo činnost zajímá, je pro něj smysluplná, pracuje aktivně a má i možnost se podílet na výběru cílů a metod i hodnocení výsledků učení. Pokud dáme žákům možnost spolurozhodovat, co se bude ve škole nebo doma učit, výrazně to zvyšuje jeho motivaci k učení i výkon. Žáci cítí, že jejich osoby jsou brány vážně, mají příležitost vyjádřit se k věcem, jež se jich dotýkají. Tímto přístupem se rozvíjí u žáka plánování, řízení a hodnocení vlastní práce i práce svých spolužáků, což je považováno za základní podmínku přípravy žáka pro celoživotní (sebe)vzdělávání.

Žák s vnější motivací se učí proto, aby získal nějakou vnější odměnu nebo se vyhnul trestu. Lze říci, že tento žák chce při minimálním úsilí dosáhnout maximálního školního úspěchu. Odměňování žáka za školní práci se stává předmětem diskuzí pedagogů. Někteří je kritizují nebo zcela odmítají, jiní užívání odměn nepovažují za příčinu podlomení vnitřní motivace.

Ve své příručce určené učitelům a vychovatelům Canfield a Wells (1995, s. 12) uvádějí několik zásad pro zlepšení **sebepojetí** žáků, které může pozitivně ovlivnit především vnitřní motivaci žáků k učení:

➤ ***„Sebepojetí je možné měnit. Učitelé mohou způsobit změny, a to jak pozitivní, tak negativní.“***

Záleží na každém učiteli, jaký zájem a cit, nebo naopak negativní přístup ke svým žákům projeví, a tím skutečně působí na žákovo sebepojetí každý den.

➤ ***„Není to snadné. Ke změnám dochází pomalu, vyžadují čas.“***

Náhlé a dramatické změny ve způsobu, jak dítě pohlíží samo na sebe, nemůže učitel očekávat. Sebepojetí se buduje pomalu a často nepozorovaně.

➤ ***„Úsilí, které je zaměřeno na centrální oblast mínění o sobě, má na žáky větší vliv, přestože se toto mínění obtížněji mění.“***

Učitel by měl dítěti pomoci, aby samo sebe pojímalo jako schopné učit se, a tím pracuje s centrální oblastí jeho mínění o sobě.

➤ ***„Okrajové zkušenosti pomáhají.“***

Pocit vlastní hodnoty pomáhá žákovi utvářet každý malý úspěch, za který ho učitel pochválí.

➤ ***„Důležité je spojovat úspěchy a silné stránky.“***

Učitel dosah jakékoli rozšiřující zkušenosti může zvýraznit tím, že ji vztáhne k jiným zkušenostem, které žák už má.

Sebepojetí žáků v oblasti školní motivace významně ovlivňuje také působení učitele ve smyslu fungování atribučních procesů - „předpovědí, které se vyplnily“ (Petty 1998, s. 84), jinak také Pygmalion efekt. Zjednodušeně řečeno, žák postupně může přejímat ten obraz o sobě, který si o něm vytvořil učitel a zprostředkuje mu jej v každodenní komunikaci; v duchu tohoto obrazu se postupně chová a podává výkony, případně jej bere jako blokádu, která mu nedovolí překročit jeho rámec, a rezignuje, může být demotivován a jeho vztah ke škole a vzdělávání narušen.

K tomu, aby mohl učitel svým žákům intelektuálně a citově pomáhat, je potřeba vytvořit prostředí vzájemné podpory a zájmu. Žáci se potřebují cítit bezpečně, důvěřovat učiteli a ostatním ve skupině, mohou svobodně a otevřeně vyjádřit své pocity, být povzbuzováni a podporováni. Podle Canfilde a Wellse (1995, s. 16) s sebou práce na sebezdokonalení nese i sebeuspokojení, radost a hrdost.

Výrazným způsobem proto ovlivňuje motivaci žáků klima třídy a školy.

1.3.2 Klima třídy

Školní třída je malá sociální skupina, kolektiv s vlastní vnitřní dynamikou, ve kterém je velmi důležitá komunikace. Komunikace rozšiřuje poznatky, které žák ve škole získává. V ideální třídě se děti mohou harmonicky rozvíjet, uplatňovat vzájemné

pozitivní osobní vztahy, učí se spolupracovat. Žáci se ve třídě spolu s učitelem podílejí na tvorbě jejího klimatu. Klima jednotlivých tříd se liší, v některých třídách se setkáváme s pozitivním klimatem, v jiných pocítujeme negativní klima. Toto emocionální naladění ve třídě určují determinanty jako jsou počet, věk a pohlaví žáků, typ školy, zvláštnosti a intelektuální úroveň žáků, jejich sociální zázemí, chování, již zmiňovaná motivace a snaha po úspěchu, třídní učitel a jeho způsob komunikace se třídou. Klima třídy podle Obsta (2002, s. 397) úzce souvisí s mírou zapojení žáků ve výuce. Má také velký vliv na jejich sociální chování, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení a na jejich výsledky.

2. Od hodnocení k sebehodnocení

2.1 Pedagogické hodnocení

Škola je v životě dítěte první významnější institucí, která dítěti určuje pravidla. Pokud se dítě jimi řídí a tudíž je přijme, respektuje tím společenské normy a za jejich plnění je hodnoceno. Škola má specifický význam pro dítě: není jen místem výuky, ale dává také dětem příležitost ke kontaktu s druhými dětmi (Matějček, 1994, s. 63). Role žáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, ale také různé zátěžové situace. Dítě nemá ve škole takový pocit jistoty a bezpečí jako v rodině, kde je středem pozornosti. „*Nástup do školy je spojen s s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky,*“ uvádí Vágnerová (2000, s. 163). Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. Musí se podřídít autoritě učitele, který je pro něj cizím člověkem. Malý školák nemůže přijmout učitele zcela neutrálně, jeho vztah potřebuje mít i citovou vazbu, která posiluje u dítěte pocit jistoty a bezpečí. Školní normy, které musí žák respektovat, potlačují individuální potřeby dítěte, avšak motivace k plnění takových norem zůstává individuálně emocionální, neboť je spojena s osobním vztahem k učiteli.

Podle Vágnerové (2000, s. 157) se ve školní práci u dětí rozvíjí určitý kognitivní styl, určitý způsob uvažování. Škola některé způsoby uvažování podporuje, jiné příliš nerozvíjí. Rozdíl u dětí lze sledovat mezi využíváním konvergentního a divergentního způsobu myšlení. Většina školních úkolů vyžaduje, a tím i posiluje, konvergentní přístup. „*Konvergentní myšlení hledá jednu správnou odpověď na daný problém.*“ Děti školního věku se takto naučí myslet, a protože jsou za takovou strategii pozitivně hodnoceny, upřednostňují ji i mimo školu. „*Divergentní myšlení lze použít v případě problému, který má více, resp. neomezený počet, možných řešení.*“ Tento tvořivý přístup není však školou příliš posilován. I když k němu mají mnohé děti sklony, příliš se nerozvíjí, protože za něj nejsou pozitivně hodnoceny. Spojují si jej obvykle se zábavou či s legrací. Kognitivní styl dítěte školního věku závisí na trvalejších osobnostních

rysech, které se nedají příliš ovlivnit zkušeností (typ temperamentu, koncentrace pozornosti apod.). V kognitivním vývoji školáka nesmíme opominout rozvoj tzv. metakognice, schopnosti uvažovat o vlastním poznávání. Tato schopnost využívá zpětnou vazbu, která dítěti pomáhá ocenit situaci i svoje vlastní možnosti a v budoucnu řešit problém efektivněji. Vágnerová (2000, s. 158) uvádí dvě složky metakognice.

◆ První složkou je sebeocenění a zhodnocení svých vlastních znalostí a kompetencí, přičemž mladší školák se nedovede adekvátně ocenit, není schopen posoudit, co dovede a co ne. Potřebuje získat určitou zkušenost s hodnocením jinými lidmi – učitelem, srovnáním s ostatními dětmi apod. Starší školák oproti tomu si již uvědomuje, co umí, co ne, své přednosti i nedostatky.

◆ Druhou složkou je ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení určitého problému, tzn. pochopení potřeby změnit strategii. Mladší děti tohoto nejsou ještě schopné, opakují stále jeden způsob řešení, i když je neúčelný.

Budeme vycházet z toho, že dítě školního věku potřebuje získat určité zkušenosti pro své sebeocenění a následné sebehodnocení, které získá zejména prostřednictvím hodnocení učitelem. Hodnocení ve škole má vyhraněný a dlouhodobý charakter a nejen z tohoto důvodu ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Vágnerová (1997, s. 76) uvádí: *„Škola, včetně jejího způsobu hodnocení dítěte, představuje standardní podnětový systém, který v určitém směru potlačuje individualitu.“* Společnost tak prostřednictvím školy vytváří tlak jak na dítě, tak i na jeho rodinu, posilovaný hodnocením, který je zaměřen na žádoucí chování dítěte a tím dochází k modifikaci identity. Dále Vágnerová (1997, s. 76) říká: *„Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě.“* Ve škole si dítě na základě hodnocení ověřuje, jak je schopné a jeho relativně objektivní hodnocení pro něj představuje školní prospěch. Právě se školním prospěchem bývá spojen postoj dítěte ke škole. Přitom nemusí být dán pouze výkonem a jeho hodnocením, ale i sociálními faktory. Zde hrají důležitou roli hodnoty rodiny a vztahu k dítěti v rodině, klima třídy, vztah mezi spolužáky, vztah mezi učitelem a dítětem apod. Školní výkon dítěte je hodnocen především ve formě známek. Znamka charakterizuje úroveň výkonu, ale také pozici dítěte ve skupině. Prospěch dítěte přispívá k vymezení jeho role ve třídě.

Dítě školního věku má potřebu učení a poznávání, má potřebu seberealizace a sebeprosazení, ale samozřejmě také potřebu pozitivního sociálního ocenění. Dítě

potřebuje mít pozitivní obraz sebe sama a pokud jej nedosahuje standardním způsobem, snaží se ho pochopitelně dosahovat jinak, a to mimo školu nebo v jiné činnosti (Vágnerová, 1997, s. 78). Děti, které nejsou se svou školní prací spokojeny, hodnotí školu jako zátěž a s tím souvisí strach ze školy. Strach vzniká jako reakce na nepříjemné prožitky spojené s opakovaným neúspěchem. Ovšem může být také paradoxně i u žáků s dobrým prospěchem, kteří se bojí o ztrátu získané pozice. Strach nesouvisí pouze s výkonem dítěte, ale i se sociálními faktory, tzn. že negativní postoj ke škole nemusí být přímo úměrný školnímu prospěchu dítěte. Školní prospěch ovlivňuje sebehodnocení dítěte ve vztahu k ostatním dětem, je více spojen s hodnocením výkonů svých spolužáků. Hodnocení vlastní pozice ve třídě bývá dost stabilní, má tendenci se u dětí fixovat. „*Sebehodnocení dětí a jejich představy o vlastních možnostech a schopnostech jsou ovlivňovány očekáváním učitele,*“ uvádí Vágnerová (1997, s. 83). Z toho vyplývá, že sebehodnocení je určitě velmi ovlivňováno názory a očekávání dospělých, zejména závislý na působení učitele ve třídě, na celkovém klimatu třídy, emočními vztahy ke škole. Je důležitým faktorem, aby učitel byl pozitivně laděn, vytvářel klid a pohodu ve třídě, a tím nepodněcoval v dětech zbytečný strach a úzkost ze školy. Pesimismus učitele posiluje negativní vztah dětí ke škole a ovlivňuje tak negativně i školní práci těchto dětí. Oproti tomu pozitivní hodnocení a z něho vyplývající podpora sebedůvěry umožňuje dítěti překonat mimo jiné i ztrátu výlučného postavení ve světě (Vágnerová, 2000, s. 164).

Dětské sebehodnocení závisí na názoru rodičů a učitelů. Hodnocení dítěte je ve škole a v dětské skupině kritičtější a tvrdší než hodnocení v rodině. Dítě si zde musí svou pozici vydobýt, nemá ji automaticky. Hodnocení učitele poskytuje dítěti adekvátnější zpětnou vazbu a spoluurčuje další vývoj školáka. „*Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno,*“ uvádí Vágnerová (2000, s. 165). Ve školním věku vzrůstá pro dítě potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte, úspěšné dítě tak bývá jistější. Pokud se dítěti naopak nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá tím jeho sebedůvěra. Zde je riziko, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a raději přijme pasivní obrannou strategii. Úroveň vlastního výkonu může mít různý význam. „*Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity,*“ uvádí Vágnerová (2000, s. 166).

2.2 Typy hodnocení

Na učiteli také záleží, jaký typ pedagogického hodnocení bude ve třídě používat. Pedagogickým hodnocením nebo evaluací rozumíme systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem, skupinou žáků či rozsáhlým nebo krátkým vzdělávacím programem. Pedagogické hodnocení je systematické proto, že je to připravená, organizovaná, periodicky prováděná činnost (Pasch a kol., 2005, s. 104). Pedagogickou evaluaci můžeme používat k různým záměrům, dva z těchto záměrů jsou označovány jako:

- ◆ **formativní hodnocení**
- ◆ **finální hodnocení**

Formativní hodnocení nám poskytuje průběžné informace, podle kterých může učitel určit další postup k úspěšnosti dítěte. Jsou to např. testy vstupních znalostí, nehodnocené testy, kvizy, koncepty prací, dotazníky.

Finální hodnocení slouží k posouzení výkonů po ukončení výuky. Rozumíme tím zkoušku z obsahu celého tematického celku, závěrečnou zkoušku, čtvrtletní a pololetní písemné práce, vysvědčení, záznamy v indexu apod.

Nejdůležitějším kritériem pedagogického hodnocení je ovšem pedagogická validita, tedy správnost. Je to vlastnost procesu zjišťování, která ho činí správným měřením veličiny, k jejímuž měření je určeno, jednoduše řečeno vyjadřuje naše hodnocení žáka o žákovi to, co vyjadřovat má (Pasch a kol. 2005, s.109). Validní zjišťování znalostí je takové, které pokryje učivo daného tematického celku a testuje nejen to, co bylo vyučováno, ale také na odpovídající hladině procesu učení.

Podobně jako Pasch definuje v užším smyslu pedagogické hodnocení i Obst (Kalhous, Obst, 2002, s.404). Evaluací neboli pedagogickým hodnocením rozumí systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. *„Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání*

skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky,“ uvádí Obst (2002, s. 404). Učitel hodnotí z různých důvodů a proto existují i různé typy hodnocení, které uvádí Obst (2002, s. 405):

■ **formativní hodnocení**

Tento typ hodnocení plní především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům. Je nepostradatelný pro řízení učení žáků, neboť má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů a odhalování chyb a nedostatků v práci žáka a vede k jejich odstranění. *„Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře,*“ uvádí Obst (2002, s. 407);

■ **finální (sumativní, shrnující) hodnocení:** toto hodnocení slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žakově výkonu a provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období – pololetí, konec školního roku, konec školní docházky;

■ **normativní hodnocení:** hodnocení relativního výkonu je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. Používá se zejména při přijímacích testech;

■ **kriteriální hodnocení:** hodnocení absolutního výkonu zjišťuje, zda bylo konkrétní kritérium splněno, nebo nesplněno. Hodnotí se bez ohledu na výkon ostatních žáků. Příkladem jsou testy pro získání řidičského průkazu;

■ **diagnostické hodnocení:** tento typ hodnocení se zaměřuje na odhalení učebních obtíží žáků a zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb;

■ **interní hodnocení:** vnitřní hodnocení provádí učitel, který v dané třídě průběžně učí;

■ **externí hodnocení:** vnější hodnocení je navrhováno a prováděno osobami mimo školu, ovšem vyhodnocení mohou provést i interní učitelé, kteří jej předkládají namátkové kontrole zvnějšku. Příkladem vnějšího hodnocení je využití testů Kalibro;

■ **neformální hodnocení:** toto hodnocení je založené na pozorování výkonů jako součásti běžné práce ve školní třídě;

■ **formální hodnocení:** na tento typ hodnocení jsou žáci upozorněni, a proto se na něj mohou připravit;

■ **průběžné hodnocení:** zakládá konečné zhodnocení žákovy úrovně na hodnotících poznatkách a učitel ho získává v průběhu delšího časového období;

■ **závěrečné hodnocení:** provádí se na konci výuky předmětu nebo uceleného tématu či pracovního programu;

■ **objektivní hodnocení:** používají se při něm metody omezující nebo vylučující vliv osobnosti učitele. V pedagogické praxi jsou to didaktické testy různé kvality a různého druhu, které zjišťují rychlost či úroveň vědomostí nebo dovedností zkušného. Rozlišujeme také didaktické testy relativního či absolutního výkonu. Hlavní rozdíl mezi těmito dvěma druhy testů spočívá v tom, že u testů relativního výkonu se výkon žáka určuje vzhledem k populaci testovaných, zatímco u testů absolutního výkonu se výkon určuje vzhledem ke všem možným úlohám, které určité učivo reprezentují.

Didaktické testy můžeme rozlišovat také na vstupní, průběžné a výstupní nebo na monotematické a polytematické či testy objektivně nebo subjektivně skórovatelné;

■ **hodnocení průběhu:** je hodnocením činnosti, která právě probíhá – v laboratořích, dílnách, na pozemcích, je to však i přednes básně, výpočet prováděný žákem na tabuli apod.

■ **hodnocení výsledku:** je hodnocením výsledku práce – písemná práce, projekt, kresba, výrobek apod.

V programu Začít spolu chápe Krejčová a Kargerová (2003, s. 111) hodnocení jako zpětnou vazbu, která podává dítěti a rodičům informaci o kvalitě jeho práce, dále

jako motivaci pro další práci dítěte, jako proces shromažďování informací o dítěti, jako dovednost učitele a v poslední řadě jako dovednost dětí samých.

V posledních letech roste zájem o alternativní možnosti zjišťování znalostí a jejich hodnocení oproti tradičním testům se stručnými odpověďmi. Jedním z nich je autentické hodnocení, což je zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se reálným situacím důležitým pro praktický život. Dalším alternativní přístup k hodnocení klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfolio. Portfoliem rozumíme soubor různých produktů vytvořených dítětem a záznamů o dítěti vytvořené pro účely hodnocení. Portfolio poskytuje dítěti, jeho rodičům i učitelům různorodé informace o pokrocích a vývoji dítěte (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 121). V našich třídách mají podobu zakladačů, desek nebo krabic, kam si žáci ukládají své práce. Aby nám mohly tyto práce sloužit ke sledování pokroku dítěte, je důležité opatřit materiály datem svého vzniku. Krejčová a Kargerová (2003, s. 122) uvádějí tři typy **portfolií**:

- ◆ **sběrné**
- ◆ **výstavní**
- ◆ **hodnotící.**

Sběrné portfolio představuje soubor veškerých prací dítěte za určité období, jako jsou ukázky ze psaní, pracovní listy ze všech předmětových oblastí, záznamy z deníku dítěte, výstupy z projektů, referáty o knihách, záznamy hlasitého čtení, výtvarné práce, fotografie projektů a aktivit. Výstavní portfolio slouží k prezentaci a obsahuje tudíž nejúspěšnější práce dítěte, které dokládají pokrok dítěte. Hodnotící portfolio je sbírka záznamů, určená jako podklad pro souhrnné hodnocení dítěte. Nemí určeno pro veřejnou prezentaci a pracuje s ním učitel, rodič a dítě. V tomto portfolio jsou práce z výstavního portfolio, které dokumentují pokrok dítěte, záznamy učitele z pozorování, poznámky učitele z konzultací s rodiči dítěte i s dítětem samým, popis zájmů dítěte, formuláře sebehodnocení vyplněné dítětem a zprávy o dítěti od jeho rodičů. Je velmi vhodné, aby si děti nosily pravidelně svá portfolio domů, kde si s rodiči prohlédnou konkrétní práce, konzultují je spolu a rodiče si tak udělají obrázek o jeho pokroku ve škole.

Portfolio slouží učiteli jako jedna ze strategií užívaných k vyhodnocování pokroku dítěte v tzv. průběžném rozvíjícím hodnocení, které je zaměřeno nejen na výstupy, výsledky dětské práce, ale také na průběh, kterým dítě při tvorbě prochází. Je to přirozená a nedílná součást naší školní práce, která by měla respektovat jedinečnost

každého dítěte. Dítě je tedy porovnáváno se sebou samým, jeho hodnocení je založené na individuální normě a k tomu slouží spolu s jeho pracemi také pozorování, na jehož základě učitel zpracovává písemné záznamy o dítěti.

Hodnocení portfolia je podle Obsta (2002, s. 411) jedním z prostředků tzv. **autentického hodnocení**, při kterém není podkladem pro hodnotící soud umělá školní úloha, ale výkon, který má smysl i mimo školu. Tento typ hodnocení vychází z autentického učení, které klade důraz na smysluplné využití učební látky, a tím přesahuje do reálného světa.

Hodnocením se také ve své práci týkající se kooperativního učení zabývá Kasíková (2001, s. 130). Hodnocení kooperativního učení má svoje specifika, neboť hodnotí skupinovou práci, ovšem v poslední době se skupinová činnost zařazuje do vyučování čím dál častěji, a proto se o něm také zmíníme. Podle Kasíkové (2001, s. 131) se těžiště hodnocení v kooperativním učení mění dvěma směry:

1. *i když učitel svou roli při hodnocení neztrácí, těžiště hodnotících procesů se do značné míry přesouvá na skupinu samotnou*
2. *těžiště přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny“.*

A proto se nositeli hodnocení stávají nejen učitelé, ale i skupina sama, vrstevníci, rodiče i jiné osoby. Pokud tedy skupina pracuje jako kooperativní skupina, má zájem i o hodnocení, protože to je přirozená součást procesu a hodnocení tak probíhá do značné míry automaticky. Z komplexního hodnocení vyplývá, že jedinec dostává šanci reflektovat jak svoji činnost, tak i chování ve skupině. Žáci mnohdy zjistí, že proces je často důležitější než produkt a hodnocení klasifikací nepovažují v tomto typu práce za tak podstatné. Podle Kasíkové je důležité i v kooperativním učení pracovat s oběma typy hodnocení – průběžným i sumativním. Předpokládá ale, že průběžné hodnocení má větší efekt pro učení než sumativní hodnocení, a proto je lépe hodnocení organizovat během aktivity skupiny, a to v čase, kdy je možné ještě rozvinout změny ve prospěch skupinového učení, a ne až na její závěr.

Kasíková (2001, s. 133) také doporučuje často používat jednoduché hodnotící listy oproti komplikovanějším a detailnějším, které dokumentují, co kdo má udělat a jak to splnil. V souvislosti se skupinovou prací není třeba se bát hodnotit proto, že výkon jednotlivce byl založen na skupinovém přispívání. Optimální hodnocení skupinové

práce je bodování, buď můžeme hodnotit individuální skóre nebo skóre celé skupiny, případně využít možnou kombinaci těchto dvou způsobů. U dětí mladšího školního věku můžeme podpořit hodnocení užitím obrázků, tzv. smajlíky – panáčky s úsměvem a bez úsměvu.

Pro objektivní hodnocení dítěte má zásadní význam pozorování, které je nedílnou a náročnou součástí práce učitele; sledujeme dítě, aniž bychom je rušili a ono o tomto pozorování vědělo. Na základě pozorování zpracováváme záznamy do dokumentace. Pozorováním můžeme podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 114) poznávat vývojovou úroveň dítěte, intelektové schopnosti, osobnostní charakteristiky, individuální styl učení, jeho zájmy a také silné a slabé stránky dítěte. Pozorováním dítěte získáváme informace o pokrocích dítěte pro dítě samo, pro jeho rodiče, informace o kvalitě a výsledcích naší práce, podklady pro motivování dítěte, podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího programu, plánování výuky a přípravu tematických projektů.

2.2.1 Sebehodnocení

V současné škole se stále více začíná uplatňovat také vlastní sebehodnocení žáků. Podrobněji se jím budeme zabývat v této části práce.

Pojem sebehodnocení např. Čačka (2000, s. 146 – 149) pojmenovává jako subjektivní sebeoceňování vlastní hodnoty.

Průcha (2003, s. 209) ve svém slovníku definuje sebehodnocení obecně, ve školním kontextu a z psychologického hlediska. Obecně je to každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Ve školním kontextu je sebehodnocení jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá tak k reálnějšímu sebepojetí. V psychologii je to metodologický postup, který umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sebe sama, své poznávání a prožívání světa.

Sebehodnocení se podle Blatného a Plhákové (2003, s. 115) obvykle považuje za mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě neboli představa sebe z hlediska vlastní kompetence, ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové. V současné

odborné literatuře jsou v některých případech používány synonymně pojmy sebehodnocení a sebepojetí. Watkins a Dhawan (1989) tuto skutečnost vysvětlují různými přístupy ke studiu sebepojetí. Jedna skupina autorů se domnívá, že lidé v běžném životě nerozlišují mezi sebehodnocením a sebepojetím a právě tito autoři přistupují k sebepojetí z hlediska lidí samotných (např. Shavelson, Hubner a Stanton, 1976). Druhá skupina autorů považuje sebehodnocení pouze za aspekt sebepojetí, i když velmi důležitý (např. Kihlstrom a Cantor, 1984, Markus a Wurf, 1987, McGuire a McGuire, 1981, Watkins a Dhawan, 1989). Blatný a Plháková se přiklání k názoru, který podporuje rozlišování pojmů sebepojetí a sebehodnocení. Podle jejich tvrzení obsahuje sebepojetí vedle hodnotící složky i pouze deskriptivní znalosti o sobě. Takže dle obecného předpokladu má každá mentální reprezentace Já jak kognitivní, tak emoční složku (Markus a Wurf, 1987), takže jde spíše o míru vyjádření hodnotícího aspektu sebepojetí. Názor, že sebepojetí a sebehodnocení nejsou identickými konstrukty, byl podpořen řadou výzkumů v odlišných kulturách s odlišnými kritérii pro hodnocení vlastní osoby. Výzkumem Greenwalda, Belleza a Banaji (1988) bylo zjištěno, že úroveň emočního vztahu k sobě souvisí s bohatostí obsahu sebepojetí, souvislost je mezi kladným vztahem k sobě a množstvím pozitivních výpovědí v různých oblastech sebepoznání a mezi sociální úzkostí a celkově malým množstvím výpovědí o sobě.

Podle Pettyho (1996, s. 352) je sebeocenění další metodou formativního hodnocení. Žák si uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle pro vlastní zlepšení. Sebehodnocení žáky nutí přebírat za učení zodpovědnost. „*Není dobré, když jsou žáci při hodnocení svého výkonu zcela závislí na učiteli*“, uvádí Petty (1996, s. 257). Pokud nikdy nedostanou důvěru, aby zhodnotili vlastní zkušenost, nikdy si neosvojí dovednost provádět reflexi svého výkonu, nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování. Cílem učitele je výchova žáků, kteří mají sebedůvěru i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli. Sebehodnocení podporuje reflexi a smysluplnou činnost směřující k prospěšným cílům a vede žáky k tomu, aby za své učení přebírali odpovědnost. Sebehodnocení dnes stojí v popředí zájmu pedagogů. I když není těžké ji realizovat, je však velice náročná na učitelův čas, přesto velice efektivní. Známkování není pro formativní hodnocení dostačující, nemusí totiž odhalit slabší žáky, kterým pomáhají ostatní spolužáci, anebo kteří opisují. Bez spolehlivé zpětné vazby nemůže být výuka nikdy efektivní.

Obdobným názorem na hodnocení a sebehodnocení se zabývá také Houška (1993, s. 69), který uvádí, že by měly být kdesi zhodnoceny individuální schopnosti každého žáka vůči ostatním. Stejně známky mohou totiž dosahovat různí žáci za vynaložení naprosto odlišného úsilí. Méně nadaný žák je po celou dobu školní docházky hodnocen podprůměrně, zatímco jiný má bez jakékoliv námahy jedničky. U některých žáků tak špatné známky ničí jejich sebevědomí a učí děti, že výsledky nijak nesouvisí s množstvím vložené práce. „*Mira sebevědomí prítom značne ovlivní kvalitu práce*“, uvádí Houška (1993, s. 69). Dítě by mělo mít ve škole pocit úspěšnosti, protože takové dítě má o školu větší zájem, má zdravé sebevědomí, pracuje s větší chutí a má i lepší výsledky, což je pochopitelné. Zde je také namístě zmínit se o způsobu prověřování vědomostí žáků hodnotou *level*, při které si děti vlastně hrají a hodnotí se počtem získaných bodů. Výsledek je skutečně čistou informací, sleduje okamžitý stav a tyto děti vede pravidelně k sebereflexi. Může být však používáno pouze jako doplňkové hodnocení.

„*Dítě poznává sebe sama a formuje si sebehodnocení podle toho, jak se mu daří nebo nedaří v činnostech a jak je vidí a hodnotí druzí lidé, zvláště významní druzí (rodiče a další dospělí i vrstevníci, kteří jsou pro ně důležití, které přijalo jako autoritu)*“, uvádí k tématu sebehodnocení Čáp (1993, s. 348). Zkušenosti s úspěchy i nezdary dítě získává při hrách, pracích, v učení a dospělí i vrstevníci prítom tyto výkony dítěte hodnotí, srovnávají s výkony druhých a vyjadřují se k nim. Tato vyjádření jsou pro dítě sociální odměnou nebo trestem. Dítě dříve nebo později přejímá názory a hodnocení druhých, a tak se formuje jeho obraz sebe i sebehodnocení. Proto je důležité, aby rodiče, učitelé a další dospělí měli kladný emoční vztah k dítěti, dítě kladně povzbuzovali a neztěžovali mu přiměřené sebepoznání a sebehodnocení zdůrazňováním chyb a nezdarů. „*Adekvátní sebeobraz a sebehodnocení jsou podporovány výchovou, která slučuje kladný emoční vztah k dítěti s řízením bez extrémů*“, popisuje Čáp.

Smékal (2002, s. 353) ve své knize uvádí: „*Sebehodnocení je jádrem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já.*“ Podle něho má sebehodnocení dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je jako větší nebo menší sebedůvěru, větší nebo menší sebevědomí. Za ústřední sebecharakteristiku v rámci sebehodnocení se považuje sebeúcta, která je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. Smékal toto nazývá internalistickým typem sebeúcty.

O externalistický typ sebeúcty jde, jestliže si uvědomujeme svou osobní hodnotu podle toho, jak jsme respektováni a uznáváni, jakou máme autoritu a prestiž.

Na 1.stupni ZŠ využíváme při průběžném sebehodnocení výběr rozličných forem a metod. Sebehodnocení tak může mít tyto formy:

- individuální x skupinové např. při projektovém vyučování
- kruh využívaný ráno či poslední vyučovací hodinu

Probíhat může sebehodnocení:

- v rámci každé vyučovací hodiny
- na konci každého dne
- na konci období (čtvrtletí, pololetí apod.)

Při sebehodnocení můžeme využívat s dětmi slovní či písemné metody. K sebehodnocení děti mohou využívat nastrádané práce v portfolio, zpracované sebehodnotící listy nebo žákovské dotazníky.

2.2.2 Přístup učitele k sebehodnocení žáků

Stávající koncepce základního vzdělávání vyzdvihuje osobnostní přístup k dítěti, který se realizuje v zaměřenosti na rozvoj jeho klíčových kompetencí. Počítá s přijetím spoluúčasti žáka na jeho vzdělávání a z tohoto důvodu z něj nelze činit pouhý objekt pedagogického působení. Právě jednostranné školní hodnocení v sobě vždycky obsahovalo velké možnosti manipulace a ovládání dítěte prostřednictvím známek, a proto dnes mnoho humanisticky orientovaných učitelů ochotně připouští význam systematického sebehodnocení pro rozvoj schopnosti žáka podílet se na vlastním učení. Tradiční učitelé se naopak jen neradi vzdávají privilegia „spravedlivě“ žáka ohodnotit na základě srovnání jeho výkonů s výkony jiných žáků. Často také zpochybňují objektivitu žákova pohledu na vlastní výsledky, i když jejich zkušenosti často potvrzují, že mnoho dětí, pokud mají dílčí příležitost pro vlastní hodnocení, má tendenci se spíše podhodnocovat. Už to by měl být dobrý argument pro to, aby se všichni učitelé začali zabývat tím, jak vidí děti samy sebe v řešení úkolových situací, případně jaká kritéria pro hodnocení vlastních výkonů uplatňují.

Ve vzdělávacím programu Začít spolu Krejčové a Kargerové (2003, s. 25) je sebehodnocení uváděno jako základní forma hodnocení. Autorky nám radí, abychom každé dítě vedli k tomu, aby si samo vyhodnocovalo vlastní práce, hodnotilo své

úspěchy, neúspěchy, navrhovalo cesty ke svému zlepšení. Toto vlastní hodnocení má být založeno na individuální normě, což znamená, že děti neporovnáváme mezi sebou, ale každý se hodnotí na základě porovnání vlastních současných a předchozích výsledků práce. Hodnocení tak zachycuje individuální pokrok každého dítěte oproti tradičnímu přístupu vzdělávání s dominantním postavením učitele. S nástupem Rámcového vzdělávacího programu ve školství a tvorby školních vzdělávacích programů se právě od dominance učitele směřuje k pedagogickému přístupu orientovanému na dítě, které je chápáno jako samostatně myslící bytost, schopná rozvíjet své vlastní poznávání, vytvářet si své vlastní teorie o světě a je aktivním tvůrcem svého vzdělávání (Krejčová, Kargerová, s. 18). Na procesu hodnocení a sebehodnocení se podle nové koncepce podílejí společně s učitelem i děti a jejich rodiče.

V dostupné odborné literatuře bohužel není příliš mnoho informací o této problematice, proto jsme se jí s uplatněním vlastních pedagogických zkušeností rozhodli zabývat v empirické části práce.

Empirická část

3. Charakteristika výzkumného problému

Problematika školního hodnocení patří ke každodenním aktivitám učitelů i žáků. Schopnost objektivně hodnotit vlastní výkony pak přispívá u žáků k tomu, že se stávají iniciativnější v řízení vlastního učení a lze očekávat, že za ně jsou postupně schopni přebírat odpovědnost, což také zvyšuje jejich motivaci ke školní práci. Škola, ve které působím, se v posledních letech právě z těchto důvodů zaměřila na rozvíjení schopnosti sebehodnocení našich žáků. Toto máme kromě jiných bodů také zakotveno v „Kateřinském desateru“ (www.zskaterinky.cz):

Kateřinské desatero

1. Žáky vedeme k samostatnému myšlení a objevování poznatků

Každý činnostní postup by měl mít daný didaktický cíl a měl by přivádět žáky k samostatnému myšlení - ke schopnosti o věcech a jevech uvažovat a vytvářet si hodnotící soudy. Při činnostech je žák veden k pozorování, k samostatným úvahám, k hovoru o pozorovaném, k tvorbě vlastních otázek, vyjadřování závěrů a jejich praktickému využívání. Žák vyhledává informace, učí se pracovat se zdroji informací (encyklopedie, mapy, internet, časopisy atd.). Samostatně objevené řešení problému je předpokladem k trvalému osvojení učiva. I takto předanou látku je však třeba upevňovat opakováním.

2. Žáky pozitivně motivujeme

Pokaždé, když žáky seznamujeme s novým činnostním postupem, nejprve je motivujeme a orientujeme v úkolu. Žáky podněcujeme tím, že jim ukazujeme, proč se určité věci učí a k čemu jim bude nově osvojený poznatek nebo dovednost v životě sloužit. Využíváme návštěvy různých pořadů, exkurzí v ZOO, muzeích apod. Vedeme je k přesvědčení, že se učí věcem užitečným a potřebným.

3. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu a využíváme dosavadních poznatků žáků

Dbáme na posloupnost a provázanost učiva - učivo kloubíme tak, aby nové poznatky vyplývaly z poznatků předcházejících. K probírání nové látky přistupujeme, teprve když je procvičena látka, na kterou novým učivem navazujeme. Z probíraného učiva vybíráme nejprve to, co je v něm základní.

4. Výuku přibližujeme skutečnému životu, dbáme na zapojení všech smyslů

Do výuky žáky vtahujeme prostřednictvím aktivního zapojení co nejvíce smyslů, zejména zraku, hmatu a sluchu. Vycházíme dětem vstříc a učivo jim předkládáme za pomoci situací jim důvěrně známých, v různých obměnách a s využitím mezipředmětových vztahů. Využíváme praktických příkladů a výuku tak přibližujeme skutečnému životu. Upozorňujeme na konkrétní využití vědomostí a dovedností v životě.

5. Využíváme mezipředmětových vztahů

Pokud je to možné, vyučujeme dovednostem a poznatkům, které souvisejí s více předměty, v rámci všech těchto předmětů. Každý žák by měl mít k dispozici (podle možností a nabídky) své vlastní pracovní sešity a pokud možno i učebnice se zapracovanými mezipředmětovými vztahy. Žáky směřujeme, aby si do svých materiálů zaznamenávali to, co už dobře zvládli, dělali si poznámky, podtrhávali, vlepovali přehledy událostí, citáty atp.

6. Vedeme žáky k hovoru a vzájemné komunikaci

Při činnostním učení se žáci učí správně vyjadřovat, formulovat své pocity, znalosti; učí se naslouchat druhým, korigovat své názory a umět najít argumenty k obhájení vlastního stanoviska. Žáci se učí formulovat otázky, navzájem se vyvolávají, odpovídají si, předávají si slovo, učí se komunikovat s učitelem a spolužáky, vést diskuzi.

7. Využíváme zpětnou vazbu, žáky vedeme k samokontrolě a práci s chybou

Zpětná vazba pomáhá učitelům průběžně poznávat úroveň osvojení poznatků a dovedností žáků, aniž musí být používány různé formy zkoušení či písemných prověrek.

Žákům zpětná vazba umožňuje chyby samostatně rozpoznávat a ihned je napravovat. Učí se tak chybám předcházet a brát si z nich ponaučení. Pokud chybu nepokládáme za prohřešek, naučíme žáky bez obav vyjadřovat vlastní názory a poznatky. Využíváme evaluační dotazníky.

8. Žáky nepřetěžujeme a využíváme diferenciaci

Žák by měl dostat prostor k pochopení a zvládnutí učiva. Žákům umožňujeme učit se postupně, podle jejich individuálního tempa. Učivo, metody a postupy volíme tak, aby byly přiměřené stupni vývoje žáků. Ke všem činnostem se průběžně vracíme, přesvědčujeme se o zvládnutí učiva, upevňujeme a rozvíjíme osvojené vědomosti a dovednosti. V době, kdy se učitel věnuje pomalejším žákům, zaměstnává bystřejší žáky rozšiřujícím učivem.

9. Žáky co možná nejvíce chválíme a pozitivně hodnotíme

Pozitivní hodnocení je velmi silný motivační a výchovný prvek, a proto je využíváme v celém procesu učení. Může mít podobu ústní pochvaly, drobných odměn, jako jsou hvězdičky, razítka atp., nebo udělení "jedničky". Rozumíme jim ale také pozitivní ladění hodnotících soudů, projevování zájmu o názory žáků, dodávání sebedůvěry žákům a jejich povzbuzování. Dbáme, abychom v žácích nevytvářeli pocit, že si nemohou ve svých úsudcích věřit. Do výuky zařazujeme žákovské sebehodnocení. Žáci hodnotí, co se naučili, co se jim nepodařilo, jak se chtějí zlepšit.

10. K žákům přistupujeme jako k plnohodnotným lidským bytostem

Základním předpokladem výchovy a vzdělávání je dostatek trpělivosti a zájmu učitele o žáky. Obecným úkolem učitele je zařazovat nejvhodnější metody a postupy, pomáhat žákům řešit problémy, dodávat jim sebedůvěru, odvahu a chuť napravovat případné neúspěchy. Při činnostech je úkolem učitele dohlížet, usměrňovat, pozitivně hodnotit a následně převádět závěry žáků do odborného jazyka a upřesňovat tak nové poznatky, poučky, vzorce, zákonitosti aj. Učitel je zejména organizátorem, rádcem a oporou žáků. Učitel vede žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů.

3.1 Cíl výzkumného šetření a hypotézy

Cílem výzkumu je:

- 1) zpracovat přehled systému hodnocení na ZŠ Ke Kateřinkám v Praze a zmapovat názory učitelů ve vztahu k žákovskému sebehodnocení;
- 2) zjistit, jaký je reálný efekt sebehodnocení z hlediska schopnosti žáků 4.- 5. ročníku 1. stupně ZŠ objektivně posoudit svůj výkon;
- 3) zjistit, zda zkušenosti žáků se systematickým sebehodnocením vedou k jejich větší sebejistotě při hodnocení vlastních výkonů (porovnat výsledky dotazníku č. 3 na škole, která pracuje a která nepracuje s autoevaluací dětí – Dotazník sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole - Kalhous; Obst, 2002, s. 203).

Hypotézy:

H 1: Žáci, kteří pravidelně pracují se sebehodnotícími dotazníky, vykazují vyšší sebejistotu při hodnocení svých školních výkonů.

H 2: Žáci, kteří pravidelně pracují se sebehodnotícími dotazníky, mají vyšší míru motivace ke školní úspěšnosti.

3.2 Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsem využila několik metod. Metodou obsahové analýzy jsem vypracovala přehled systému hodnocení na naší základní škole. Ke zmapování názorů učitelů ve vztahu k žákovskému sebehodnocení jsem sestavila a zpracovala vlastní dotazník – příloha č. 1.

Ke zjištění reálného efektu sebehodnocení žáků z hlediska objektivit žáků 4.-5. ročníku ZŠ jsem využila Dotazník vztahu žáků ke školní práci – příloha č. 2.

Ke zjištění, zda pravidelné sebehodnocení ovlivňuje sebejistotu u žáků při hodnocení svých školních výkonů, jsem použila Dotazník sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole - příloha č. 3 (Kalhous, Obst, 2002, s.203).

3.2.1 Metody hodnocení jednotlivých škol, kde šetření probíhalo

Pro úplnost uvádím evaluační metody obou škol, kde výzkumné šetření probíhalo. Vybrala jsem je z jejich webových stránek, kde se školy prezentují. Na webových stránkách školy, kde působím a kde se pracuje se sebehodnotícími listy několik let pravidelně, vedení školy uvádí (www.zskaterinky.cz):

Informace o evaluačních nástrojích

V poslední době velmi často používané slovo EVALUACE lze pro naše potřeby přeložit jako pravidelné, systematické hodnocení. Pokud máme na mysli evaluaci žáků, takovéto hodnocení provádí nejčastěji pedagogický pracovník, ale i žák sám, či jeho rodič. Naše škola vypracovala základní systém evaluačních nástrojů, jejichž charakteristika je uvedena níže:

Klasifikace v jednotlivých předmětech

- pravidla pro klasifikaci jsou dána v dokumentu školy: Klasifikační řád
- k zajištění informovanosti rodičů o známkách slouží žákovská knížka (nebo záznamníček pro 1.-3.roč.)
- známky jsou zapisovány do žákovské knížky (záznamníčku) v časové posloupnosti
- za období 1. a 3. čtvrtletí jsou do ŽK zapisovány výsledné známky z hlavních předmětů
- v případě slabého prospěchu jsou rodiče písemně informováni, jmenovitě zváni na třídní schůzky nebo pohovory
- výsledkem hodnocení za pololetí je známka na vysvědčení

Hodnocení žáka třídním učitelem

- všichni žáci jsou hodnoceni slovně třídním učitelem dvakrát ročně (1. a 3. čtvrtletí) v žákovské knížce
- žáci 9. tříd (a žáci nižších ročníků, kteří podávají přihlášku na SŠ) dostávají na konci 1. pololetí školního roku tzv. výstupní hodnocení
- každé čtvrtletí vyhodnocuje třídní učitel aktivity žáků na pedagogické radě
- chování žáka je hodnoceno v průběhu školního roku TU: pochvala, napomenutí, důtka třídního učitele
- na závěr školního roku obdrží každý TU od KPŠ finanční částku, která slouží k ocenění nejlepších žáků třídy

Evaluační listy - I. stupeň

- dvakrát ročně, vždy v pololetí a na konci roku, zpracovává I. stupeň evaluační listy: žáci v nich hodnotí, co se jim v jednotlivých předmětech povedlo, v čem mají rezervy a kde je potřeba se zlepšit
- prostor dostanou pro vyjádření i vyučující, aby buď souhlasili se závěry žáků, nebo je doplnili, či upravili
- v závěrečné fázi dostávají šanci i rodiče, aby v části "Jak to vidím" napsali i oni, jak hodnotí uplynulý školní půlrok

- evaluační listy si žáci zakládají do školního portfolia

Evaluační testy – II. stupeň

- na II. stupni jsou za každé pololetí vybrány vždy dva předměty (v průběhu II. st. se hlavní předměty opakují, ostatní dostávají přednost vždy 1-2x), ze kterých si žáci napíší test ze základního učiva, učitel oboduje a podle počtu bodů tak žák získá známku
- v další etapě nejdřív žák a potom vyučující hodnotí svoje "účinkování" v daném předmětu
- na závěr dostanou možnost vyjádřit se i rodiče

Vyhodnocení a oceňování úspěšných žáků:

- za každé čtvrtletí (4x ročně) vyhodnocuje třídní učitel ve spolupráci s ostatními dva žáky za třídu (reprezentace školy v různých soutěžích, aktivní práce pro školu či třídu, sběr papíru, aktivní přístup k plnění školních úkolů, apod.), kteří jsou odměněni za své mimořádné aktivity speciální akcí pořádanou školou (ve spolupráci s KPŠ).

Výstupní testy za jednotlivá období školního vzdělávacího programu:

- školní vzdělávací program rozděluje výuku na základní škole do tří období: 1.-3. ročník, 4.-5. ročník, 6.-9. ročník
- vždy na konci těchto období žáci píší "výstupní testy", které mají za úkol zmapovat splnění cílů daného období (rozvoj klíčových kompetencí, znalost základního učiva)
- výstupní testy vypracovává buď vedení školy nebo lze využít i nabídek externích společností

Evaluace prováděná žáky

- průběžné hodnocení vlastní práce v hodinách
- prezentace ročníkových projektů
- prezentace ze školních akcí na webových stránkách školy
- dotazníky školy mapující např. hodnocení vyučovacích předmětů

Druhou základní školou je sportovní škola, která se na svých webových stránkách prezentuje takto (www.zsvlad.cz):

Základní škola se profiluje sportem a rozvíjí v tomto smyslu pohybové nadání žáků. Na ZŠ Vladivostocká je udržována a rozvíjena dlouholetá tradice školy se sportovním zaměřením. Škola je určena nejen pro aktivní, vrcholové sportovce, ale pro žáky se zájmem o sport obecně – pro žáky, kteří spolu se svými rodiči vnímají pohyb jako jednu ze základních hodnot, jako nedílnou součást zdravého životního stylu. Vytvořený školní vzdělávací program nese motivační název „Se sportem za vzděláním“. Naším cílem je vzdělávat žáky s důrazem na nezbytnost sportu a pohybu pro zdravý vývoj člověka. Sport a tělesná výchova představují ZŠ Vladivostocká jako jednu z nejúspěšnějších škol v České republice.

Charakteristika školy:

- zapojení do projektu „Zdravá škola“
- nadstandardní počet hodin tělesné výchovy týdně
- výuka angličtiny již od 1. ročníku formou nepovinného předmětu
- účast v soutěžích, zejména sportovních
- péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (spec. pedagog, ped. psycholog)
- testování vědomostí a schopností žáků, srovnávací testy
- pravidelné projektové vyučování a dny otevřených dveří, celoroční projekty
- zapojení školy do projektu Adoptce na dálku
- spolupráce vedení školy s Žákovskou radou
- exkurzy, výlety, koncerty, výstavy, divadelní představení
- množství zájmových kroužků, spolupráce s agenturou Kroužky
- školy v přírodě, lyžařské kurzy pro zájemce
- pozornost přípravě na volbu povolání (certifikát My volbu povolání řešíme)
- velmi dobré vybavení školy (odborné učebny, projektory, interaktivní tabule, infocentrum, herní školní družiny)
- vlastní i využívaná sportoviště, zahrada
- pitný režim, automaty na občerstvení

- spolupráce se školní jídelnou - výběr ze dvou jídel podle nejnovějších trendů zdravé výživy

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo na dvou pražských základních školách. První základní škola je zařazena do sítě Tvořivých škol, vyučuje se v ní podle školního vzdělávacího programu „Tvořivá škola Kateřinka“. Říkejme jí tedy ZŠ Kateřinka. Tato škola se již několik let evaluací zabývá velmi aktivně.

Na této škole působím jako učitelka již několik let, a proto jsem využila pomoci kolegyně při vyplňování dotazníků. Nejprve jsem je požádala o vyplnění dotazníku pro zmapování jejich názorů na práci se sebehodnotícími listy (příloha č. 1). Na tomto šetření se podílelo 13 učitelek 1. stupně, které pracují se sebehodnotícími listy naší školy již několik let.

Další částí výzkumu bylo vyplňování Dotazníku sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole (příloha č. 3) určeného žákům 4.-5. ročníků. Kolegyně jsem instruovala, jak děti na práci s dotazníky připravit a jak je s dětmi vyplnit. Děti byly informovány, že mají zakroužkovat pouze jednu odpověď a mají na vyplnění dostatek času, dotazník je anonymní, a proto bych chtěla odpovídat na zadané otázky pravdivě. Každý žák by měl odpovídat samostatně a nezávisle na sousedovi v lavici. V této škole se výzkumného šetření zúčastnilo celkem 104 dětí.

Ve druhé základní škole, jejíž sportovní zaměření je charakterizováno v předešlé kapitole, jsem za spolupráce kolegy provedla výzkumné šetření u dětí 4.-5. ročníku. Žáci vyplňovali Dotazník sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole (příloha č. 3) v počtu 85.

Po 3 měsících jsem provedla výzkumné šetření pouze ve 4. ročníku ZŠ Kateřinka, kde děti od 1. třídy pracují s evaluačními listy pravidelně každé pololetí. Vlastní Dotazník vztahu žáků ke školní práci (příloha č. 2) vyplnilo 62 dětí.

4. Analýza a interpretace výsledků šetření

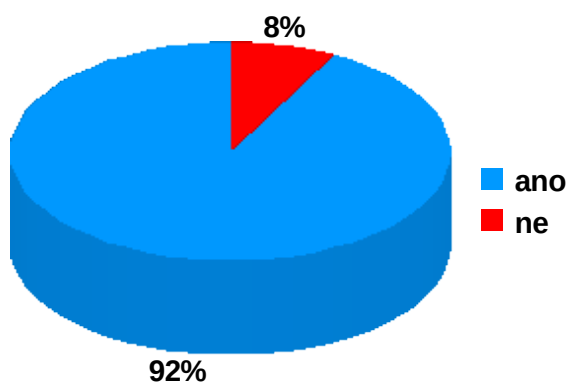
4.1 Názory učitelů na práci s evaluačními dotazníky

Na naší škole se pro 1.-5. třídu již několik let využívají evaluační dotazníky, které vytvořily a postupně se snažily zdokonalit učitelky prvního stupně. Sama jsem se podílela na jejich vzniku.

Pro každý ročník máme dva evaluační dotazníky na každé pololetí. Evaluační list je rozdělen na jednotlivé předměty, pro nejmladší věkovou skupinu v podobě okének v domečku, či stromečků. Dotazníky se mění podle věku dětí od zmíněných obrázků po konkrétní dotazy typu: Snažím se správně počítat do 100 či Slovní úlohy zvládám hravě (matematika) nebo Vyjmenovaná slova zvládám (český jazyk) ve 3. třídě. Děti dotazníky vyplňují od nejmladšího věku dokreslováním pastelkami, kreslením sluníček a mráčků, ve vyšších ročnících slovním vyjádřením.

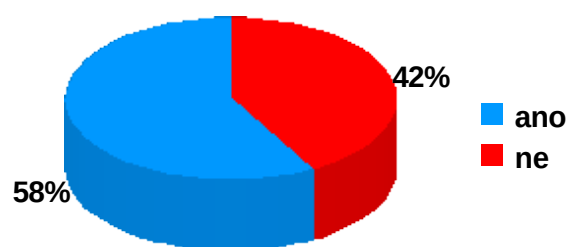
V naší škole se většina pedagogických pracovníků podílela na vzniku evaluačních dotazníků, a proto jsem se pokusila zmapovat jejich názory a zkušenosti, které získali během několika let práce s evaluačními dotazníky. Zajímaly mě názory ohledně vytváření, vyplňování, vyjadřování se k dotazníkům a následném ovlivňování dětí i jejich motivace k další školní práci.

Otázka č. 1: Vymyslela jsem nebo se podílela na vzniku některého evaluačního dotazníku.

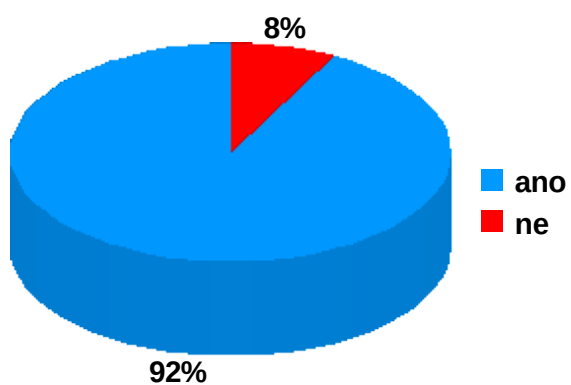


V době vzniku evaluačních dotazníků pouze jediná učitelka z dotazovaných na naší škole nepracovala, a proto se nemohla podílet na jejich vzniku.

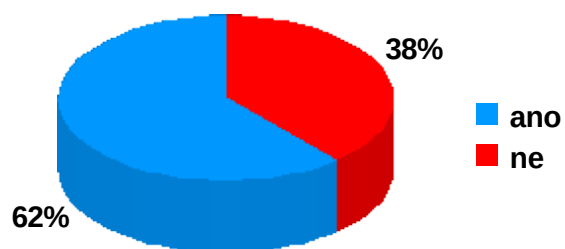
Otázka č. 2: Vytvářet dotazník mě zaujalo.



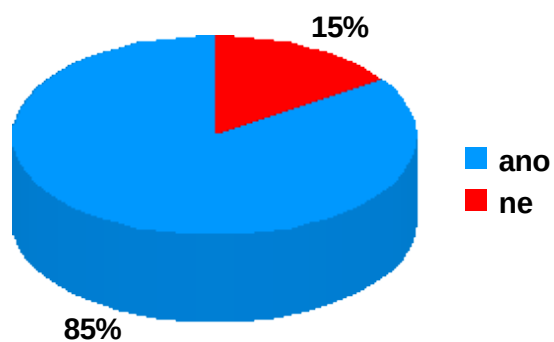
Otázka č. 3: Vyplňovat dotazník s dětmi mě zajímá.



Otázka č. 4: Vyjadřovat se k dotazníku vyplněnému dítětem mě zajímá.



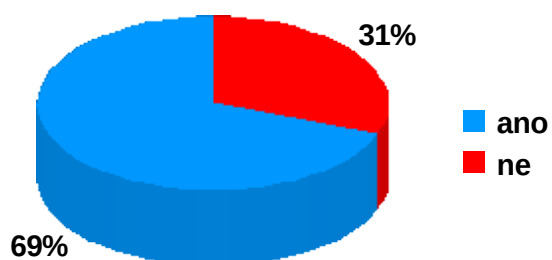
Otázka č. 5: Vyjadřovat se k jednotlivým dotazníkům je náročné.



Pro většinu učitelek je náročné zejména přesné zhodnocení jednotlivých žáků, dále rozsáhlost hodnocení všech předmětů zvláště, z toho vyplývající velká časová náročnost, hledání vhodných a výstižných slov do dotazníku, vymyslet každé hodnocení s obměnami, někdy je těžké hledat u dětí něco pozitivního, a tím vymyslet vhodné formulace u žáků se slabým prospěchem a špatným chováním.

Podle názoru mých kolegyň je velmi náročné hodnotit děti v každém čtvrtletí do žákovské knížky a každé pololetí do evaluačního dotazníku, jak tomu je na naší škole. Tento názor se u učitelek objevil několikrát a opět vypovídá o časové náročnosti práce učitelů s hodnocením a sebehodnocením jednotlivých žáků. Oproti tradičnímu hodnocení, které je pro mnoho učitelů i tak náročným a zodpovědným aktem, obsahuje navíc nutnost porovnání obou subjektivních výroků a vynucuje si zamyšlení nad jejich argumenty a jejich motivací.

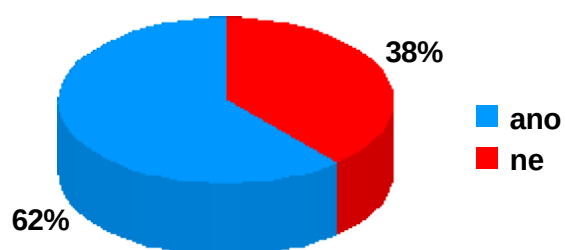
Otázka č. 6: Myslím, že práce se sebeevaluačním dotazníkem u dětí pozitivně ovlivňuje jejich sebepojetí.



Podle názorů pedagogů si žáci uvědomují sami sebe v kladných i negativních stránkách, tzn. co se jim daří či nedaří, což je velmi pozitivní. V neposlední řadě děti motivuje k tomu, aby se chtěly zlepšit.

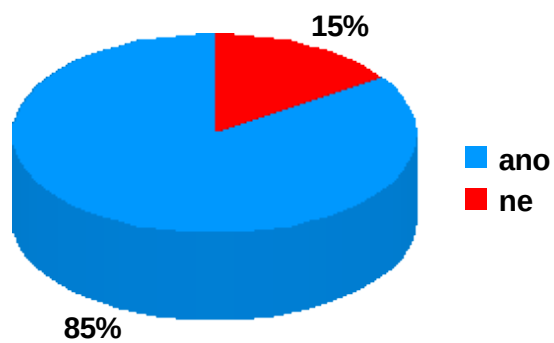
Při sebehodnocení dětí ovšem učitelky upozorňují na časté podceňování či přeceňování sama sebe, a proto je u některých dětí sebehodnocení velmi neobjektivní. Učitelka může dítě s nízkým sebevědomím povzbudit kladným vyjádřením než naopak.

Otázka č. 7: Myslím si, že děti, které pracují pravidelně s evaluačními dotazníky, se hodnotí objektivně.



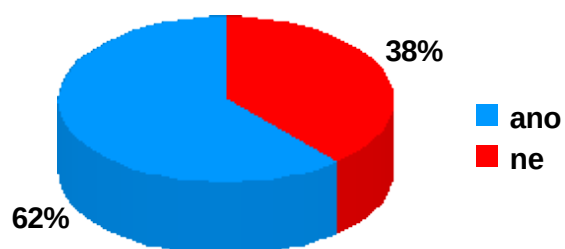
Dle názoru učitelek se většina dětí o objektivitu snaží, přestávají se postupem času bát napsat, co se jim nedaří a co ještě neumí. Učí se dívat se na sebe i pohledem ostatních – rodičů, učitelů, spolužáků apod. U některých žáků se stále objevuje podceňování sebe sama, jen u minimálního počtu žáků dochází spíše k přeceňování.

Otázka č. 8: Myslím si, že děti motivuje vyjádření učitele v dotazníku.



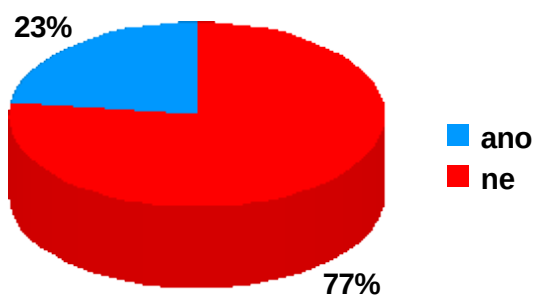
Většina učitelek odpověděla na tuto otázku kladně, a to vypovídá o smysluplné práci učitelů se sebehodnotícími listy, která se zřejmě prokáže u žáků až postupem času.

Otázka č. 9: Myslím si, že dotazníky na sebehodnocení přinášejí důležité informace rodičům dětí.



Učitelé se domnívají, že pro rodiče mohou autoevaluační dotazníky přinést další informace, které se týkají dítěte a jeho vnímání vlastního školního výkonu; je však důležité, aby rodiče tomuto hodnocení věnovali dostatečnou pozornost, pak pochopí, co všechno se hodnotí, poznají postoj dítěte ke škole, pozadí známek i přesnější informace. Proto se pak mohou následně zaměřit na to, co zlepšit, na čem s dítětem více pracovat. Nedostatky mají šanci být odstraněny, protože si je děti uvědomí a rodiče se o nich pravidelně dozvídají z evaluačních listů.

Otázka č. 10: Myslím si, že se rodiče rádi k dotazníkům vyjadřují.

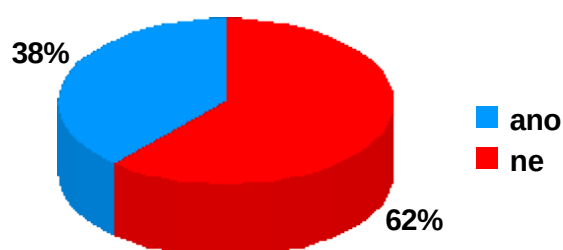


Na tento dotaz odpověděla většina učitelek záporně. Zdůvodňují to tím, že rodiče jsou pohodlní, neochotní se zamyslet nad dotazníky, nakonec se většina rodičů vyjadřuje velmi stroze. Na začátku školní docházky se rodiče snaží vyjádřit obsáhleji, ale bohužel s přibývajícím množstvím dotazníků jejich zájem opadá. V dnešní době je ale velmi důležitá spolupráce rodičů s dětmi, a tak je dobré podle některých kolegyň od rodičů vyjádření vyžadovat. Prohlubuje se tím zároveň spolupráce rodičů a školy.

Malá část kolegyň odpověděla kladně zejména ve prospěch rodičů mladších dětí, kteří se snaží své dítě pochválit a povzbudit, vyjádřit souhlas s hodnocením učitele a

svůj názor na chování i práci dítěte. Evaluační listy působí na rodiče motivačně, jsou nuceni se zamýšlet a tvořit, získávají nové pohledy na školní práci dítěte.

Otázka č. 11: Myslím, že pravidelné sebehodnocení dětí podporuje jejich zájem o školní práci.



Bohužel ani na tuto otázku neodpověděla většina učitelek kladně. V pravidelném sebehodnocení dětí sice zajímá hodnocení učitelem, ovšem samy si s vyplňováním nedají většinou dost záležet a pak zapomenou, co napsaly. Dalším negativním názorem na sebehodnotící listy a jejich vyplňování je, že hodnocení se v podstatě opakuje, ale školní práce se nemění.

Pozitivně se kolegyně vyjadřují k pravidelnému hodnocení v pomoci žákům vidět objektivně výsledky své práce, nad kterými se mohou zamýšlet a hledat tak cestu k jejich nápravě, dávat si předsevzetí a chuť se zlepšovat.

Komentář

Z dotazníků, které vyplnily učitelky 1. stupně naší ZŠ vyplývá, že je práce s evaluačními dotazníky zajímavá, rády se k evaluačním listům vyjadřují, i když je to pro většinu z nich náročné. Pedagogové věří, že sebehodnotící listy pozitivně ovlivňují sebepojetí dětí a děti se zároveň dokáží hodnotit objektivně. V případě spolupráce s rodiči na sebeevaluaci dětí se učitelky shodují na nezájmu ze strany rodičů a proto bude ještě potřeba dostatek trpělivosti v zapojení rodičů do takovéto spolupráce se školou. Negativně se také kolegyně vyjádřily k otázce, zda pravidelné sebehodnocení podporuje zájem dětí o školu.

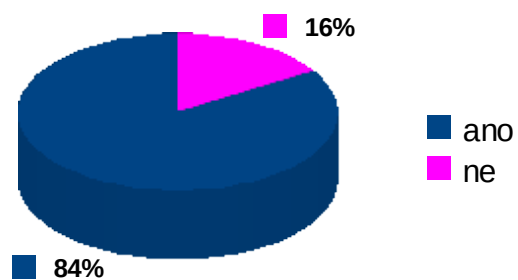
4.2 Vyhodnocení dotazníku vztahu žáků ke školní práci – č. 2

Žáci naší základní školy dostali za úkol pravdivě odpovědět na otázky, které se týkají jejich vztahu ke škole, kamarádům, spravedlivého hodnocení. Dotazy se týkaly také toho, zda žáci vědí, co jim ve škole jde nebo nejde, co je baví nebo nebaví. Poslední část otázek se zabývala samotným sebehodnocením, a to ve smyslu, zda děti práce s evaluačními listy baví, zda je vyplňují pravdivě a jestli jim dotazník pomáhá při další práci ve škole.

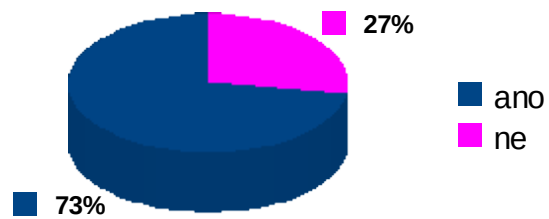
Otázka č. 1: Chodím do školy rád.



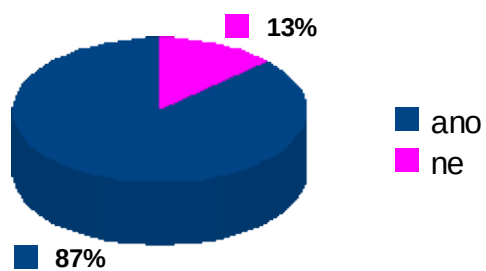
Otázka č. 2: Mám hodně kamarádů.



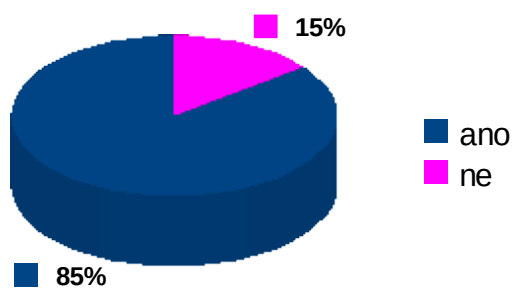
Otázka č. 3: Cítím se ve škole dobře.



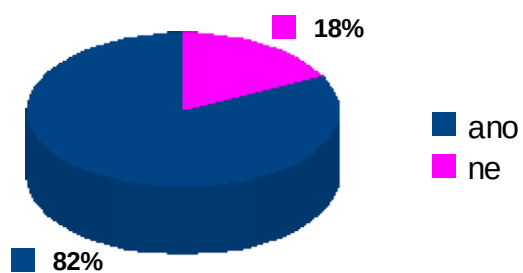
Otázka č. 4: Myslím, že se snažím co nejvíce.



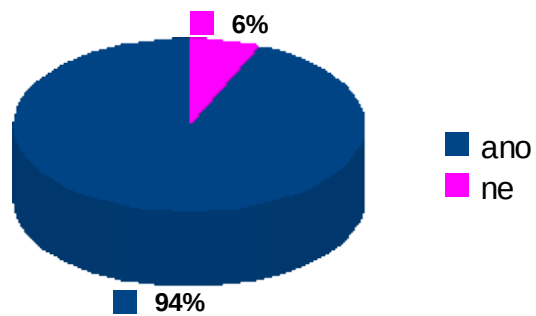
Otázka č. 5: Moje snaha ve škole je spravedlivě ohodnocena.



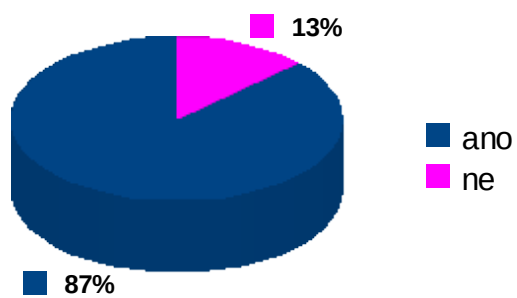
Otázka č. 6: Všichni jsou spravedlivě hodnoceni.



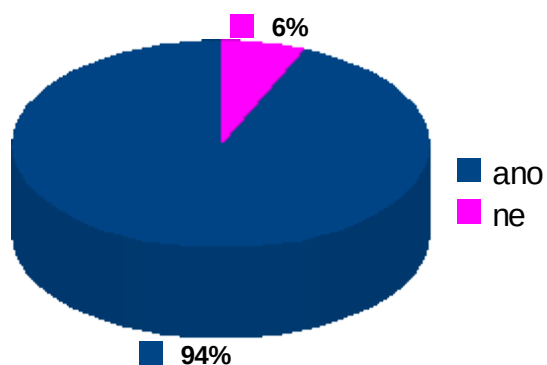
Otázka č. 7: Víím, co mě ve škole baví.



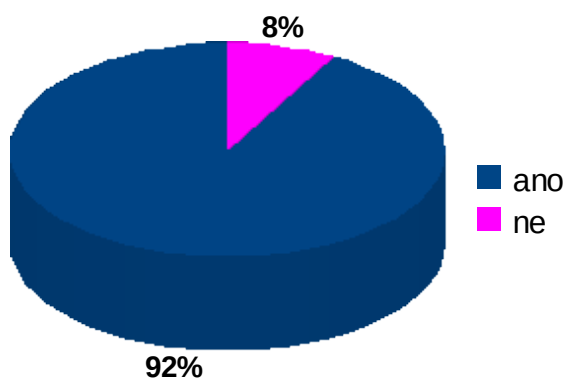
Otázka č. 8: Poznám, co mi ve škole jde.



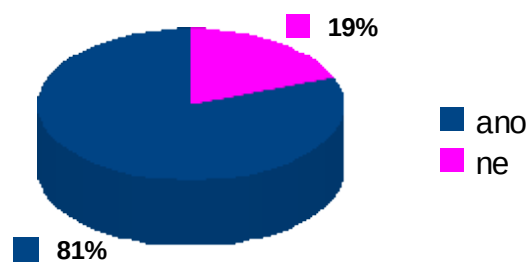
Otázka č. 9: Víím, co mě ve škole nebaví.



Otázka č. 10: Poznám, co mi ve škole nejde.



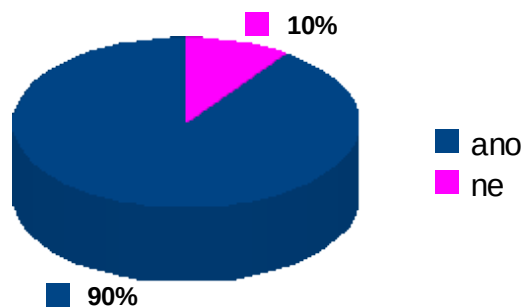
Otázka č. 11: Pokud mi něco nejde, snažím se lépe připravit.



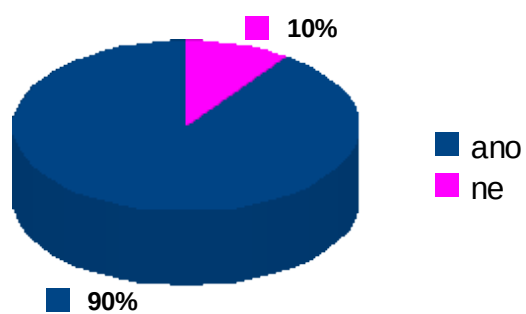
Otázka č. 12: Rád/a vyplňuji dotazník sebehodnocení.



Otázka č. 13: Vyplňuji dotazník sebehodnocení pravdivě.



Otázka č. 14: Paní učitelka se vyjadřuje k dotazníku sebehodnocení spravedlivě.



Otázka č. 15: Myslím si, že mi dotazník sebehodnocení pomáhá.



Otázka č. 16: Těším se na další dotazník sebehodnocení v pololetí.



Komentář

Z dotazníku č.2, který vyplňovaly děti ZŠ Ke Kateřinkám vyplývá, že ve většině případech do školy chodí rády, mají hodně kamarádů a cítí se ve škole dobře. Z odpovědí je znát, že děti pracující pravidelně se sebehodnotícími listy se ve škole snaží, mají pocit spravedlivého hodnocení, poznají, co jim jde a nejde. K samotné práci

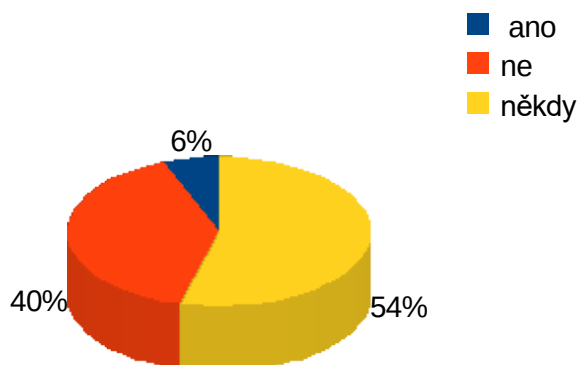
s evaluačními dotazníky se už tak kladně a pozitivně nevyjadřují. Část dětí vyplňuje dotazník nerado, některé dokonce nepravdivě, přestože odpověděly, že je paní učitelka hodnotí spravedlivě. Zarážející je, že větší část dětí si myslí, že jim dotazník sebehodnocení ve škole nepomáhá a ani se netěší na jeho další vyplňování.

4.3 Porovnání dotazníku č. 3 na škole, která pracuje a která nepracuje s autoevaluací dětí

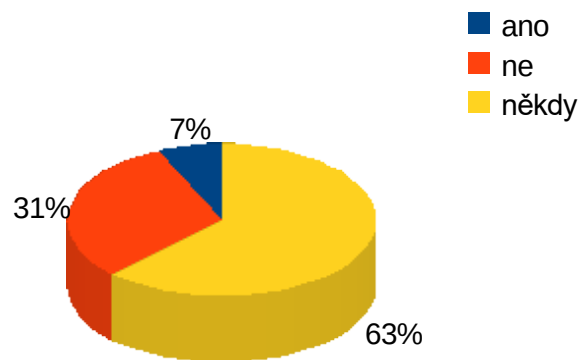
Na sportovní základní škole a základní škole Kateřinka jsem srovnávala výsledky výzkumného šetření Dotazníku sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole (Kalhous, Obst, 2002, s. 203). Výsledky interpretuji srovnáním dvou grafů na každou otázku, kde jsou odpovědi dětí uvedeny v procentech.

Otázka č. 1: Myslím, že moje školní práce je dost špatná.

ZŠ sportovní

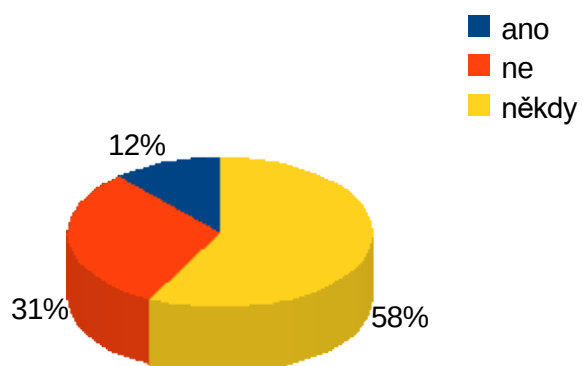


ZŠ Kateřinka

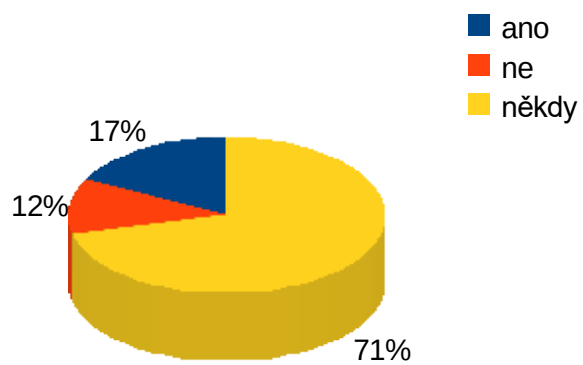


Otázka č. 2: Učení mi připadá těžké.

ZŠ sportovní

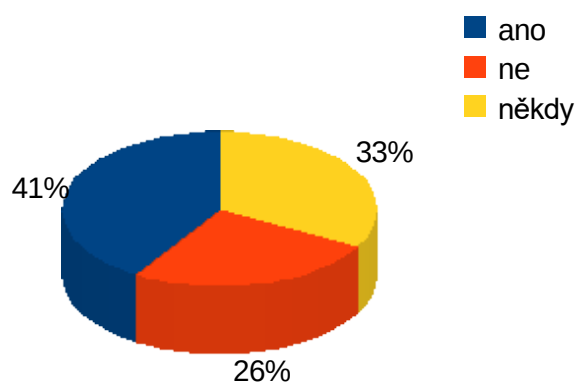


ZŠ Kateřinka

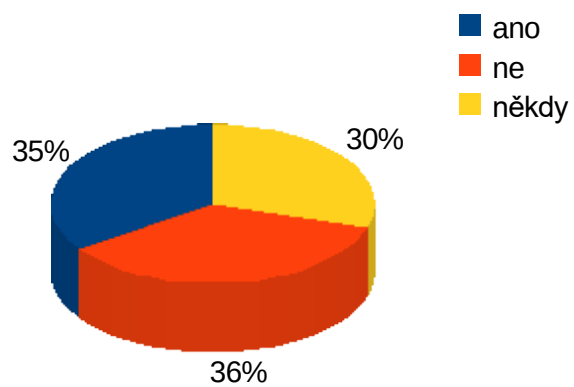


Otázka č. 3: Unavuje mě, když musím nad úkolem moc myslet.

ZŠ sportovní

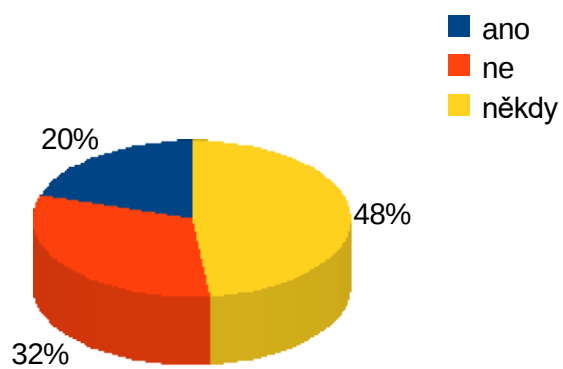


ZŠ Kateřinka

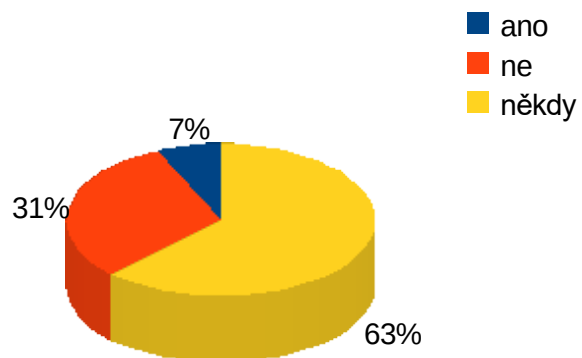


Otázka č. 4: Škola mi kazí náladu.

ZŠ sportovní

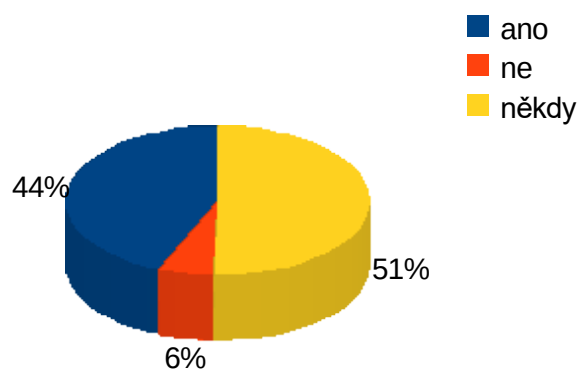


ZŠ Kateřinka

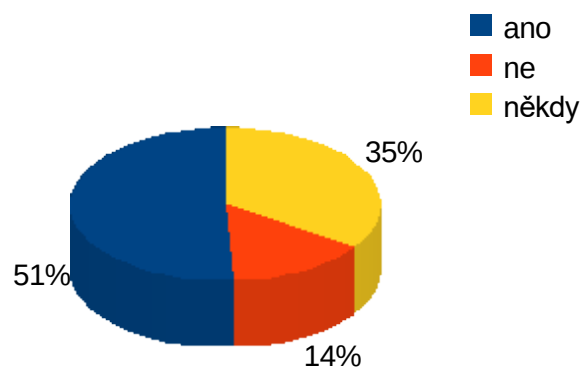


Otázka č. 5: Ve škole se bojím, že dostanu špatnou známku.

ZŠ sportovní

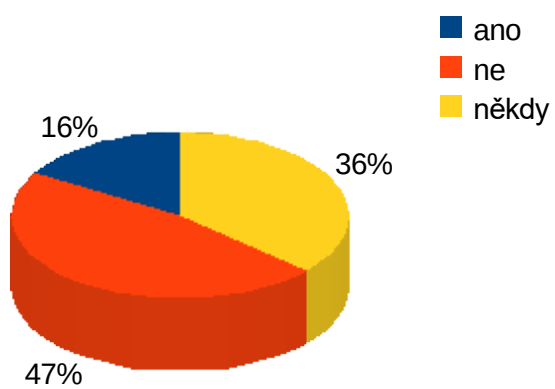


ZŠ Kateřinka

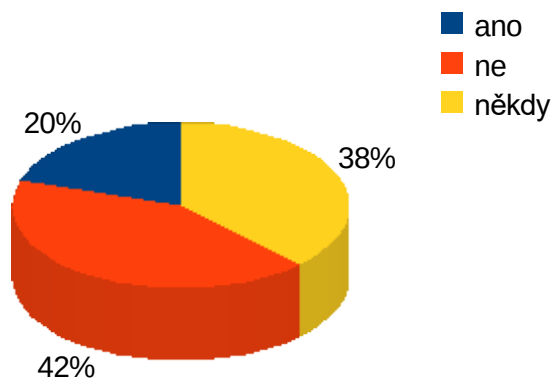


Otázka č. 6: Písemka mi trvá déle než ostatním, potřebuji víc času.

ZŠ sportovní

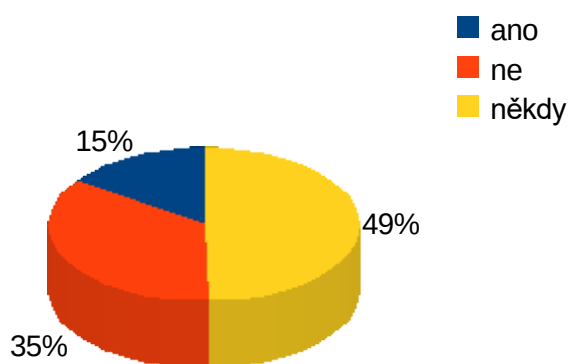


ZŠ Kateřinka

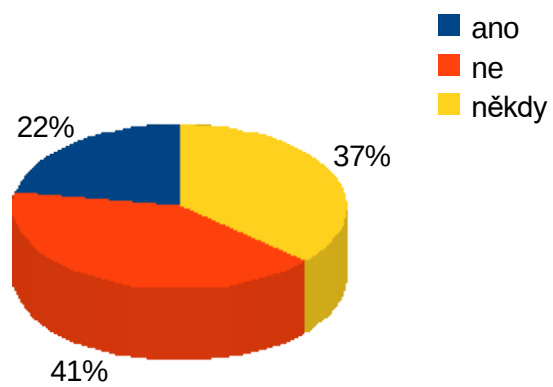


Otázka č. 7: Učení mě rychle unaví.

ZŠ sportovní

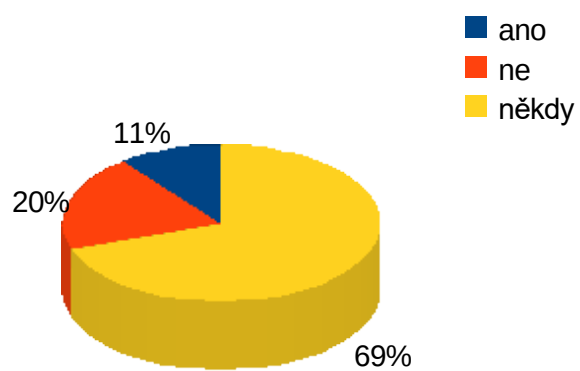


ZŠ Kateřinka

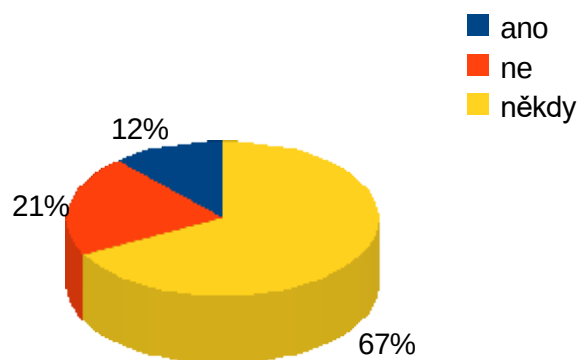


Otázka č. 8: Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží.

ZŠ sportovní

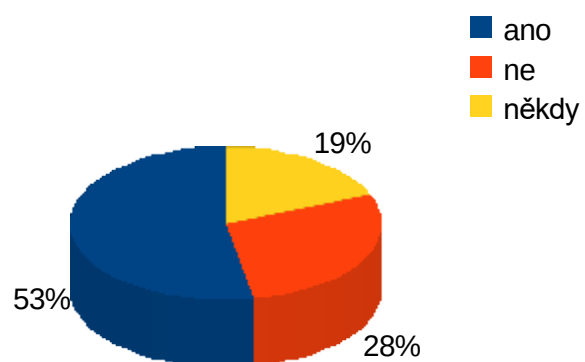


ZŠ Kateřinka

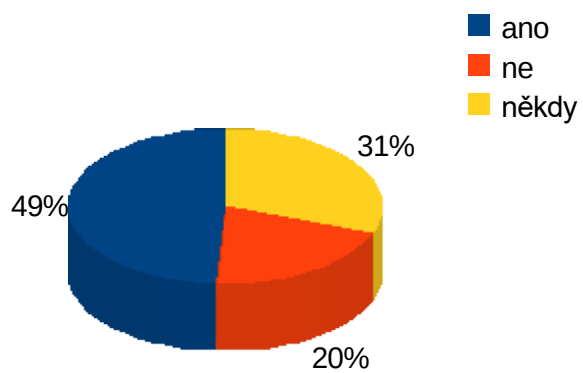


Otázka č. 9: Většina žáků ve třídě se učí lépe než já.

ZŠ sportovní

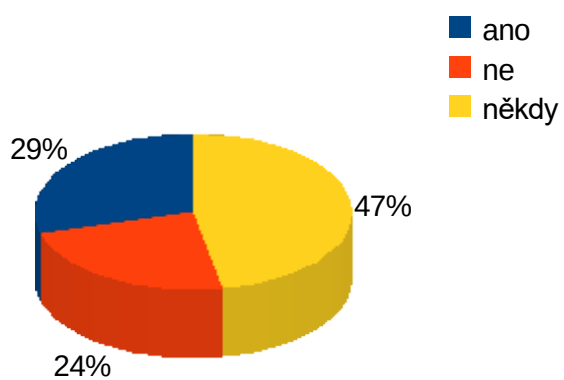


ZŠ Kateřinka

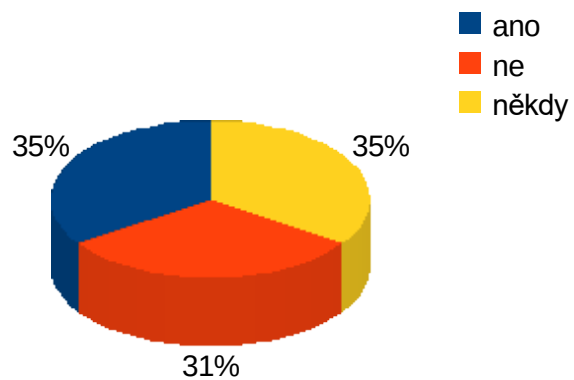


Otázka č. 10: Sám (sama) si myslím, že na učení moc nejsem.

ZŠ sportovní

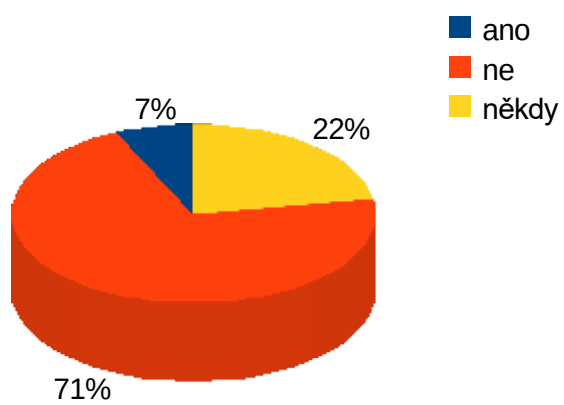


ZŠ Kateřinka

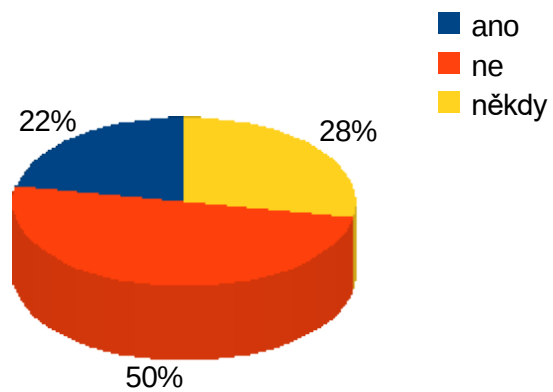


Otázka č. 11: Nad učením je mi často smutno.

ZŠ sportovní

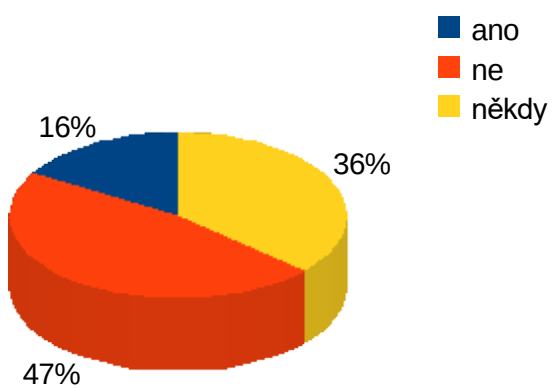


ZŠ Kateřinka

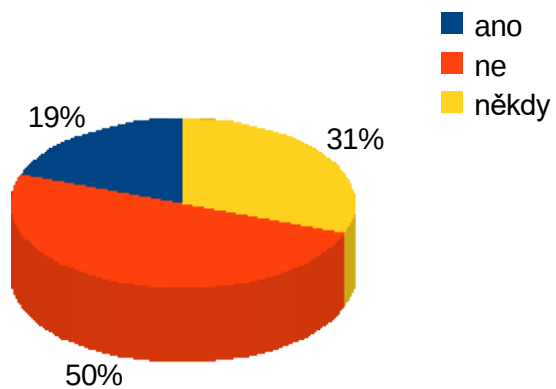


Otázka č. 12: Mám ráda úkoly, nad nimiž se musí myslet.

ZŠ sportovní

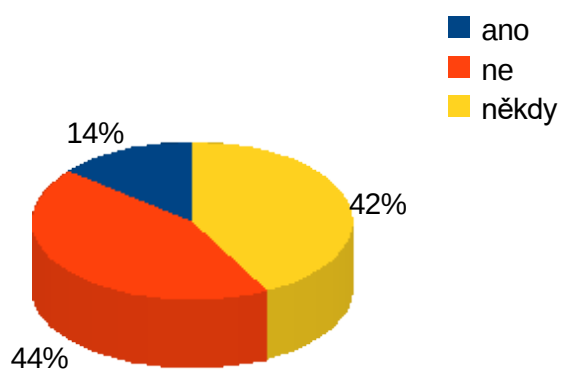


ZŠ Kateřinka

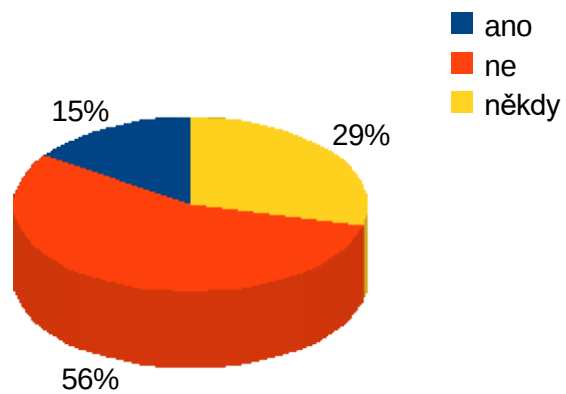


Otázka č. 13: Patřím asi mezi nejbystřejší žáky ve třídě.

ZŠ sportovní

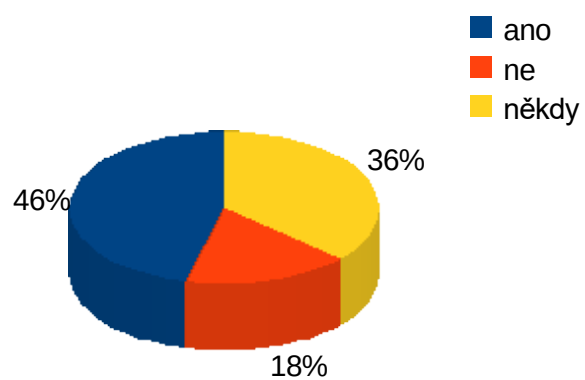


ZŠ Kateřinka

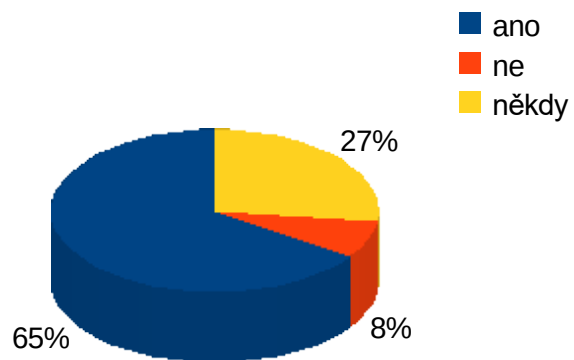


Otázka č. 14: Zkoušení ve třídě mě znervózňuje.

ZŠ sportovní

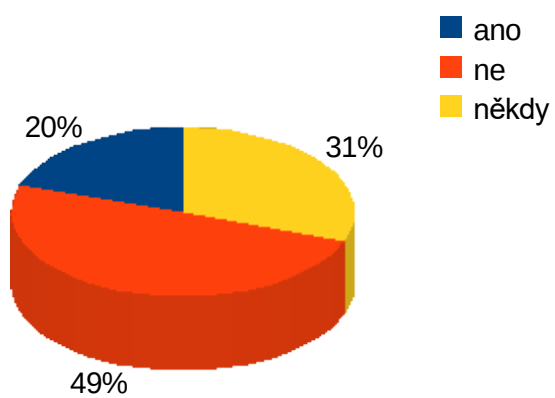


ZŠ Kateřinka

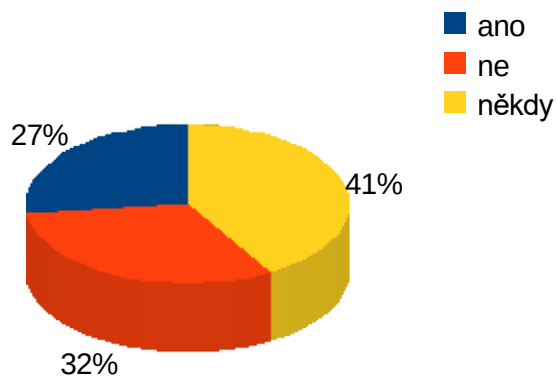


Otázka č. 15: Ze školy mám strach, nejraději bych tam nešel (nešla).

ZŠ sportovní



ZŠ Kateřinka



Komentář

Výsledky porovnání dotazníků č. 3 na dvou školách, z nichž ZŠ Ke Kateřinkám pracuje s autoevaluací dětí a ZŠ sportovně zaměřená s autoevaluací nepracuje, nejsou příliš rozdílné. Zásadně se v dotazníku neprojeví rozdíly v odpovědích typu ano x ne, jen větší rozdíl se objevil v odpovědích typu někdy. Děti pracující se sebehodnocením jsou naopak v odpovědích více nejisté.

Závěry a diskuse

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zpracovat přehled systému hodnocení na ZŠ Ke Kateřinkám v Praze a zmapovat názory učitelů ve vztahu k žákovskému sebehodnocení. Dalším úkolem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je reálný efekt sebehodnocení z hlediska schopnosti žáků 4.- 5. ročníku 1. stupně ZŠ objektivně posoudit svůj výkon. A v poslední řadě zjistit, zda zkušenosti žáků se systematickým sebehodnocením vedou k jejich větší sebejistotě při hodnocení vlastních výkonů.

Stanovili jsme si dvě hypotézy a výzkumným šetřením jsme se snažili je potvrdit či vyvrátit.

První hypotéza se výzkumným šetřením nepotvrdila, srovnáním dvou škol se neprokázalo, že by děti pracující pravidelně se sebehodnotícími listy měly vyšší sebejistotu při hodnocení svých školních výkonů. Naopak se ukázalo, že jsou mnohem více nejisté v odpovědích a často odpovídají na otázky možností „někdy“. Domnívám se, že by to mohlo být také tím, že o sobě více přemýšlejí a tím se právě snaží o objektivní vyjádření.

Druhá hypotéza se potvrdila v šetření u učitelek, které pravidelně s dětmi pracují se sebehodnotícími listy. Tyto pedagožky znají děti ve svých třídách delší dobu a dobře, takže jejich názory považují za objektivní. Podle nich se děti snaží hodnotit značně objektivně a sebehodnotící listy je motivují k další školní práci. Zde bych jen dodala, že je potřeba, aby se děti přestaly posuzovat pohledem rodičů a učitelů a hodnotily se pouze pohledem svým.

Žáci druhou hypotézu výzkumným šetřením vyvracejí. Přestože se většina žáků cítí ve škole dobře, snaží se o dobré školní výsledky, cítí se být spravedlivě hodnoceni, tak si myslí, že jim dotazníky sebehodnocení nepomáhají. Otázkou ovšem je, zda to děti dokáží posoudit.

Domníváme se, že hlavním důvodem, proč sebejistota našich dětí při sebehodnocení není průkazně vyšší, než v ZŠ sportovní, spočívá hlavně v tom, že dosud jen omezeně pracujeme v každodenních hodnotících situacích s hodnotícími kritérii: obecně se nedostatečně zdůvodňuje klasifikace ve vztahu k cílům a vstupním požadavkům, takže děti víceméně nedokážou pojmenovat charakteristiky, co znamená jednička, dvojka, čtyřka, ale ani co vlastně obsahuje výrok výborně... dobře ... dostatečně apod. Uvědomujeme si, že za vším vlastně stojí učitel, který by měl neustále (i „mezi řádky“) dávat žákům vědět, co má být konkrétně cílem jejich učení a hodnocení formulovat jako popis míry dosažení stanovených cílů. Jednoduše řečeno, neustále pracovat s hodnotícími kritérii tak, aby přešla i do hodnotícího jazyka a posuzovacích schopností žáků.

Závěry a doporučení (pro praxi):

- využívat ve škole co nejvíce příležitostí k sebehodnocení dětí
- učit děti o svých výkonech a pokrocích ve škole přemýšlet
- motivovat je k samostatnému hodnocení sama sebe
- využívat různé metody a formy práce s autoevaluací.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala sebehodnocením dětí na 1.stupni základní školy. Výsledky práce ukazují, že učitelky vidí pravidelné sebehodnocení jako velmi pozitivní pro další motivaci školní práce dětí.

V diplomové práci se potvrdilo, že ačkoli naše škola se sebehodnocením pracuje pravidelně, do budoucna je potřeba ještě hodně trpělivosti a také naučit děti pracovat se sebehodnocením nejen pravidelně v pololetí, ale také neformálně, např. během vyučování nebo sebehodnocením projektů apod. Pro zpětnou vazbu je velmi důležité zakládání sbírky žákovských prací do portfolia, kde se shromažďují sebehodnotící listy a další výstupní práce.

Za hlavní přínos práce lze považovat to, že mi dala příležitost

- analyzovat podmínky hodnocení a žákovského sebehodnocení, které několik let rozpracováváme a realizujeme v naší škole a
- na základě této analýzy se společně s kolegy do budoucna zaměřit na každodenní a průběžné formy žákovského sebehodnocení a navrhnout postupně další možnosti prohloubení sebeevaluačních strategií.

Závěrem bych doporučila všem učitelům, kteří s autoevaluací dětí chtějí pracovat, aby neztráceli naději a trpělivost. Tato cesta, naučit děti vnímat a hodnotit sama sebe objektivně, bude ještě dlouhá a trnitá.