

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 2. STUPNI ZŠ  
V HODINÁCH CIZÍCH JAZYKŮ**

**Bc. Alexandra Palasová**

**Plzeň 2012**

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Katedra pedagogiky**

**Studijní program Učitelství ZŠ**

**Studijní obor Učitelství pro 2. st. ZŠ**

**Kombinace němčina – francouzština**

**Diplomová práce**

**Sebehodnocení žáků na 2. stupni ZŠ v hodinách cizích jazyků**

**Bc. Alexandra Palasová**

Vedoucí práce:

Mgr. Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni dne 25. 06. 2012*

.....

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří jakkoli přispěli ke vzniku této práce. Především pak vedoucí diplomové práce Mgr. Pavle Soukupové za její velkou ochotu a pozorné vedení mé práce.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>7</b>
1.1 SEBEHODNOCENÍ JAKO SOUČÁST ŠKOLNÍ PRAXE .....	7
1.1.1 <i>Od klasického hodnocení k alternativním metodám</i> .....	7
1.1.2 <i>Sebehodnocení jako jedna z alternativních metod hodnocení</i> .....	10
1.2 SMYSL SEBEHODNOCENÍ .....	12
1.2.1 <i>Zdravé sebevědomí žáka jako základ sebehodnocení</i> .....	14
1.2.2 <i>Od hodnocení učitele k sebehodnocení žáka</i> .....	19
1.2.3 <i>Práce s chybou</i> .....	24
1.3 FUNKCE SEBEHODNOCENÍ .....	27
1.4 TYPY SEBEHODNOCENÍ .....	28
1.5 SEBEHODNOCENÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	33
1.5.1 <i>Evropské jazykové portfolio</i> .....	35
<b>2. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
2.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	39
2.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	40
2.3 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY .....	40
2.3.1 <i>Dotazník</i> .....	41
2.3.2 <i>Rozhovor</i> .....	44
2.3.3 <i>Pozorování</i> .....	45
2.4 VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	48
2.4.1 <i>Vyhodnocení dat z dotazníků</i> .....	48
2.4.1.1 <i>Vzájemné porovnání dat z dotazníku</i> .....	60
2.4.2 <i>Vyhodnocení rozhovoru</i> .....	62
2.4.3 <i>Vyhodnocení pozorování</i> .....	65
2.4.4 <i>Shrnutí všech získaných dat</i> .....	68
2.5 ZÁVĚR PRÁCE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	72
2.5.1 <i>Závěr obsahový</i> .....	72
2.5.2 <i>Závěr metodologický</i> .....	73
2.5.3 <i>Závěr praktický a doporučení pro praxi</i> .....	74
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>80</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>82</b>

# Úvod

V současném školství stále více sílí snahy propojit co nejvíce školní výuku s praxí. Schopnost reálně ohodnotit sebe sama by měla být vlastní každému z nás. Sebehodnocení tvoří neodmyslitelnou součást lidského života a člověk se s ním setkává zpravidla každý den. V momentě, kdy se žák naučí správnému sebehodnocení, získává větší nezávislost na učiteli. Je schopný říci, čemu nerozumí či naopak, co se mu povedlo. Lépe si může naplánovat, v čem se chce zlepšit a jakých cílů by rád v budoucnu dosáhl. Cílem sebehodnocení je především soustavně podporovat samostatnost žáka a dát mu dobrý základ pro jeho vlastní celoživotní učení. V případě cizích jazyků je objektivní sebehodnocení opravdu nepostradatelné. Znalost cizího jazyka je velmi často předpokladem k získání dobré pracovní pozice. Uchazeč by proto měl být schopný určit svoji jazykovou úroveň. Tím se může vyhnout případným nepříjemným situacím u přijímacího pohovoru.

O sebehodnocení, sebepojetí či zdravém sebevědomí se dnes v naší společnosti často diskutuje. V diplomové práci bych ráda tyto pojmy čtenářům přiblížila z pohledu současného výchovně-vzdělávacího procesu. Práci tvoří dvě na sebe navazující části. V teoretické se čtenář dozví více o důležitosti sebehodnocení žáků, o jeho funkcích a typech. Poslední kapitola teoretické části je věnována sebehodnocení žáků při výuce cizích jazyků. Základem druhé, praktické, části práce je výzkumné šetření. To má za úkol zjistit a popsat, do jaké míry je sebehodnocení u žáků využíváno v dnešní školní praxi. Vzhledem k mé aprobaci, kterou je jazyk francouzský a německý, jsem se zaměřila na praktické využití sebehodnocení žáků právě při výuce cizích jazyků.

Za cíl své práce jsem si stanovila porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků. Osobním přáním je ukázat všem čtenářům, že vlastní hodnocení učitele a výsledné známky nejsou ve školním prostředí vždy tím nejdůležitější. Kritériem úspěšného začlenění žáka do vzdělávacího procesu a následně i do společnosti je i jeho osobní spokojenost se sebou samým.

# 1. Teoretická část

Teoretická část, jak již její název napovídá, slouží čtenáři jako jakýsi hlubší úvod do problematiky. Blíže je zde vysvětlen pojem sebehodnocení, jeho funkce, smysl či formy. Čtenář se zároveň dovídá o možnosti využití sebehodnocení při výuce cizích jazyků. Podstatným bodem je i tzv. Evropské jazykové portfolio a jeho využití při sebehodnocení v hodinách cizího jazyka. Tato teoretická část zároveň slouží jako bohatý zdroj informací pro část druhou, praktickou.

V první kapitole teoretické části jsou podrobněji vysvětleny pojmy „hodnocení“ a „sebehodnocení“. Větší důraz je samozřejmě kladen na pojem sebehodnocení, které je ústředním tématem diplomové práce. Nejprve je na sebehodnocení pohlíženo jako na jev obecný, se kterým se setkáváme všichni zpravidla každý den. Následuje užší vymezení pojmu sebehodnocení v rámci školního prostředí.

## 1.1 Sebehodnocení jako součást školní praxe

### 1.1.1 Od klasického hodnocení k alternativním metodám

Abychom porozuměli problematice sebehodnocení, je nutné nejprve alespoň zčásti pochopit pojem nadřazený - hodnocení. V odborné pedagogické literatuře existuje nespočet definic pro školní hodnocení. Jako příklad jsou uvedeny následující:

Podle Z. Koláře je hodnocení žáků jedním ze základních a velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti.<sup>1</sup>

J. Slavík považuje za školní hodnocení všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 16

<sup>2</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 23

J. Skalková chápe hodnocení jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.<sup>3</sup>

Pedagogický slovník autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše definuje hodnocení jako pedagogickou evaluaci. *„Ve vědecké terminologii má evaluace obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Zahrnuje zvl. hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování jejího rozvoje aj. Opírá se o rozsáhlou vědeckou základnu.“*<sup>4</sup>

Zajímavě se o hodnocení vyjadřuje i G. Petty: *„Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. (...) Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem též způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit.“*

Ch. Kyriacou říká, že pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování. Je možné ho uskutečňovat širokou škálou forem - od pouhého nahlížení přes ramena žáků, písícič do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami.<sup>5</sup>

Podle Z. Koláře hodnocení prostupuje vyučování permanentně. Vyskytuje se i v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují. Mezi tyto „bezděčné“ aktivity se řadí například úsměv, pokývnutí hlavou, zamračený obličej atd.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika, str. 176

<sup>4</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník, str. 146-147

<sup>5</sup> KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele, str. 121

<sup>6</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 17-18



Dále Z. Kolář tvrdí, že úkolem hodnocení ve vyučování není žáky děsit. Opírá se při tom o poznání, že hodnotící aktivita je přirozenou složkou každé lidské činnosti. Ve vyučování však tato všelidská aktivita získala specifickou podobu a lze říci, že oproti hodnotícím aktivitám v jiných oblastech lidské činnosti i podobu značně deformovanou. Právě tato podoba školního hodnocení nahání žákům strach. Jako velký nedostatek vytýká Z. Kolář mj. i to, že hodnotící aktivity často neprovádějí všichni účastníci vzdělávacího procesu. Je to především učitel, kdo řídí vyučování a odpovídá za jeho kvalitu. Zároveň Kolář kritizuje i to, že některé funkce hodnocení jsou v případě školního hodnocení potlačeny (např. funkce informativní, regulační) a až neúměrně jsou vyzdvihovány funkce jiné (např. funkce selektivní, v důsledku toho funkce motivační – s převahou negativní motivace, funkce sociální).<sup>7</sup>

V současné době se však pohled na problematiku školního hodnocení dramaticky mění a známám se vymezuje mnohem menší role. Cílem je především nové pojetí vyučování a s ním spojená humanizace školy. Hledají se nové vztahy mezi učitelem a žákem. Velmi důležité je i porozumění osobnosti dítěte. Základem je obohacování individuálních zkušeností žáků vyplývajících z jejich vlastní činnosti, význam pozitivní motivace a potřeba sebezvoje. Nedílnou součástí moderního vyučování jsou i prvky odpovědnosti za jeho výsledky. Od samého počátku by měla být pěstována sebekontrola a sebehodnocení. Jako příklad lze uvést projektové vyučování, které dokonce předpokládá aktivní účast žáků při zhodnocování výsledků vlastní práce. Základem hodnocení se pak stává pokrok dítěte vůči sobě samému.<sup>8</sup>

Dnešní moderní pedagogika nabízí učitelům různé formy hodnocení. Je to např. hodnocení slovní, které si klade za cíl motivovat žáka k lepším výkonům a potlačit v něm strach, který s sebou často přináší systém klasifikace, tedy známkování stupnicí 1-5.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRŮHAUFOVÁ, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů, str. 82-83

<sup>8</sup> SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika, str. 215

<sup>9</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 79

Jinou alternativou, jak zjišťovat úroveň znalostí a dovedností žáků, je hodnocení autentické. Podle J. Slavíka je objektem autentického hodnocení skutečná tvorba, při níž vznikají nové hodnoty: výtvarná díla, tvůrčí dramatické projevy, výzkumy atd.<sup>10</sup>

Další alternativní přístup k hodnocení, který v sobě nese prvky autentického hodnocení, je založen na shromažďování žákovských prací v tzv. portfoliu. Jedná se o soubor různých produktů vytvořených žákem. Patří sem mj. různé druhy výrobků, písemné práce, projekty atd. Úkolem portfolia je poskytovat co nejplastičtější obraz o tom, jak se žák učí, jak uvažuje, jak vytváří různá umělecká díla atd.<sup>11</sup>

Hodnocení, které je svěřeno samotnému žákovi, se nazývá autonomní hodnocení. Podle J. Slavíka je hodnocení nejen prostředkem, ale i cílem výuky. Žáci by se tedy měli naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu neustálému zlepšování. Předpokladem autonomního hodnocení je předcházející formativní hodnocení, na jehož základě se žáci postupně učí posuzovat vlastní práci. Dále Slavík doplňuje:

*„Důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je naučit žáka učit se, zvládnout svůj styl učení a zacházet s chybami jako s příležitostmi k poznání a poučení, nikoli jako se zlem, které je třeba za každou cenu vymýtit.“<sup>12</sup>*

### 1.1.2 Sebehodnocení jako jedna z alternativních metod hodnocení

Stejně jako pro pojem hodnocení, tak i pro pojem sebehodnocení existuje v odborné pedagogické literatuře velké množství definic. Zde jsou pro zajímavost uvedeny některé z nich:

*„Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled*

---

<sup>10</sup> SLAVÍK, J.:Hodnocení v současné škole, str. 85

<sup>11</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 34-35

<sup>12</sup> SLAVÍK, J.:Hodnocení v současné škole, str. 139

*na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.“<sup>13</sup>*

*„Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.“<sup>14</sup>*

Podle D. Sedláčkové je základem sebehodnocení znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem a zkušenost s hodnocením a názory ostatních lidí.<sup>15</sup>

G. Petty říká, že prostřednictvím sebehodnocení neboli sebeoceněním si žák uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posiluje své pokusy o zlepšení.<sup>16</sup>

Je velmi důležité uvědomit si, že základní aktivitou žáků ve výuce je učení. Nedílnou součástí učebního procesu jsou však i hodnotící aktivity. Tím, že učitel umožní žákům účastnit se hodnocení výsledků, jim dává možnost podílet se na zkvalitňování jejich učební činnosti.<sup>17</sup>

*„Aby se hodnocení proměnilo v pracovní nástroj žáků a stalo se pro ně autonomním hodnocením, musí být nejprve co nejlépe zvládnuté samotnými učiteli.“<sup>18</sup>*

Podle Z. Koláře by se neměl přehlížet fakt, že ve vyučování může probíhat i tzv. skryté hodnocení. Při takovém hodnocení žáci hodnotí svého učitele, kvalitu výuky, své spolužáky a v neposlední řadě i sami sebe.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník, str. 196

<sup>14</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení, str. 62

<sup>15</sup> SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka, str. 16

<sup>16</sup> PETTY, G.: Moderní vyučování, str. 352

<sup>17</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 137

<sup>18</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 112

<sup>19</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 137

J. Slavík považuje žákovské hodnocení za jednu z klíčových složek výuky, která zjevně i skrytě doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z cílů vzdělávání.<sup>20</sup>

Z. Kolář dále tvrdí, že naučit žáky procesům hodnocení a sebehodnocení je povinností školy. Učitelé by měli brát v úvahu, že subjektem hodnocení nejsou jen oni sami, ale i jejich žáci. Dále by měli ovládat postupy, které povedou žáky k aktivní účasti na hodnocení a sebehodnocení. Žáky je třeba k takovéto činnosti postupně připravovat, vytvořit speciální systém činností, prostřednictvím kterých si žáci postupně osvojují dovednosti hodnotit skutečně kvalitně. Pokud bude učitel přistupovat k hodnocení jako ke společné aktivitě, může se hodnocení stát určitým dialogem mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky a posléze i jako dialog mezi učitelem a rodiči žáků.<sup>21</sup>

## 1.2 Smysl sebehodnocení

Jedním z obecných cílů vzdělávání podle školského zákona je i rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.<sup>22</sup>

V rámci školního hodnocení se jako jedna z možností jak utvářet žákovu osobnost nabízí právě sebehodnocení. Z didaktického hlediska je cílem sebehodnocení to, aby se stalo jednou z kompetencí žáka a podporovalo jeho samostatnost a určitou nezávislost na učiteli. Řada autorů (např. Alena Rakoušová) chápe sebehodnocení jako nejvyšší formu hodnocení. Je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 26

<sup>21</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 140

<sup>22</sup> zákon č. 561/2004 Sb., [cit. 02. 03. 2012], dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

<sup>23</sup> RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 18. 01. 2012]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

Podle Z. Koláře není jediným hodnotitelem ve výuce učitel. Žáci se hodnocení ve výuce účastní nejen jako ti, kteří jsou hodnoceni, ale i jako sami „hodnotitelé“. Pro učitele je tedy dobré znát jejich hodnotící soudy a zapojit je do procesu hodnocení. Účastí žáků v procesu hodnocení učitel žáky aktivizuje, protože jim umožňuje podívat se na svůj výkon zpětně. Následně se žáci mohou podílet na regulování své vlastní učební činnosti, naučí se ji hodnotit a tím přebírají zodpovědnost za své učení. Žáci se postupně učí všimnout si ve svých výkonech toho, co je hodnotné, významné, či podstatné.<sup>24</sup>

Alena Rakoušová ve svém článku<sup>25</sup> uvádí výčet zkušeností učitelů málotřídních škol, spolupracujících s Výzkumným ústavem pedagogickým, ze kterých vyplynuly výhody sebehodnocení. Většina se shodla na tom, že při sebehodnocení žák:

- pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování)
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření
- pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své potenciaální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní)
- získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu
- je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů, k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě)

---

<sup>24</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 143

<sup>25</sup> RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 18. 01. 2012]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

Autorky H. Košťálová, Š. Míková a J. Stang uvádějí ve své publikaci, že cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. Podle nich žák schopný sebehodnocení rozpozná složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle, nebo že se k němu alespoň blíží. Tyto složky dokáže popsat a objasní, proč je považuje za zvládnuté. Najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit. Popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výstupu. Identifikuje, co přispělo k dosažení cílů, popř. co mu zabránilo v lepší práci. Naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla lepší nebo aby probíhala efektivněji. Při hodnocení vlastní práce hrají velkou roli postoje žáka. Žák by proto měl sebehodnocení považovat za přirozenou a trvalou součást své práce.<sup>26</sup>

Podle A. Rakoušové je žákovo sebehodnocení vlastní osoby pro školní prospěch velice důležité. V závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu a ochotně překonává potíže. V důsledku toho pak dochází ke stimulaci školního výkonu. Naopak nízké sebehodnocení se podepisuje na práci pod úrovní vlastních schopností a může přispívat ke snížení aktivity žáka.<sup>27</sup>

### 1.2.1 Zdravé sebevědomí žáka jako základ sebehodnocení

Lze tedy s jistotou říci, že s problematikou sebehodnocení úzce souvisí pojmy sebevědomí a sebepojetí žáka. Zdravé sebevědomí je základním stavebním prvkem v sebepojetí člověka. Sebevědomí žáka často vstupuje do procesu vyučování a silně ovlivňuje chování i prospěch žáka. Sebevědomí lze chápat jako jakýsi základní pilíř pro již zmiňované sebehodnocení, sebedůvěru a sebeuplatnění.

Podle Vališové je zdravé sebevědomí výrazem zformované sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze. Vytyčuje si dosažitelné

---

<sup>26</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, J: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení, str. 62-63

<sup>27</sup> RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: [cit. 02. 03. 2012 ]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

cíle a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společnosti si tak tento jedinec dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je schopný spolupracovat, je přiměřeně sebekritický.“<sup>28</sup>

Podle Daniely Sedláčkové může při nedostatku podpory od okolí naopak dojít k formování narušeného a nevyváženého sebevědomí, v extrémních případech pak k sebevědomí nulovému a podceňování vlastního já.<sup>29</sup>

Dále D. Sedláčková vysvětluje, že na rozvoj sebevědomí jedince má vliv hned několik faktorů. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. V rámci vnitřních faktorů hovoříme o faktorové taxonomii osobnosti, o tzv. „Big Five“ neboli „Velké pětky“. Rozsáhlé studie ukázaly, že níže uvedené vlastnosti patřící do „Velké pětky“ umožňují jistý společenský úspěch.

Jedním z nejsilnějších vnitřních faktorů je inteligence. Ta představuje důležitou složku sebevědomí. Z hlediska „Velké pětky“ klademe větší důraz na ten druh inteligence, který nelze měřit IQ testy. Jedná se především o originalitu, zvědavost a otevřenost vůči novým poznatkům a zkušenostem. Řadíme sem také chuť a motivaci k učení a v neposlední řadě i schopnost využít teoretické poznatky v praktickém životě. Není možné ale stoprocentně říci, že děti s vysokým IQ mají automaticky zajištěnou úspěšnou životní dráhu. Naopak mnohé děti s nižším IQ se mohou v životě uplatnit lépe než jejich „inteligentnější“ vrstevníci.

Zbývajícími vlastnostmi „velké pětky“ jsou pak svědomitost, extroverze, citová stabilita a přívětivost. Všechny tyto vlastnosti mají velice silný vliv na pozitivní přijetí dítěte okolím.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> VALIŠOVÁ, A.: Asertivní výchovné působení a rozvoj sebevědomí. In Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“. In SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

<sup>29</sup> SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

<sup>30</sup> SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

Neméně důležitá je i role učitele. Je třeba si uvědomit, kolik času stráví člověk během svého života ve škole. Škola představuje první významnou instituci, se kterou se dítě setkává. Má tedy zásadní vliv na rozvoj sebevědomí a posléze i sebehodnocení jedince. Na sebehodnotící dovednosti žáků působí především učitel. V současné době již není učitel chápán jen jako jakási studnice vědění, nýbrž jako všestranně vybavená osobnost, která svým žákům předává informace a zároveň jim slouží jako dobrý rádce a pomocník. Tímto učitel soustavně připravuje své žáky pro jejich další životní dráhu.<sup>31</sup>

Jedním z mnoha úkolů učitele je současné rozvíjení kognitivních, metakognitivních a sociálních dovedností. Ty jsou spolu se znalostmi a postoji součástí klíčových kompetencí, které jsou od dnešních žáků po skončení školní docházky očekávány.<sup>32</sup>

Učitele můžeme tedy zařadit mezi vnější vlivy, jež se podílejí na utváření sebevědomí žáka a následně ovlivňují jeho sebehodnocení. Podle D. Vágnerové může být selhání ve škole rozhodující pro další směřování jedince.“<sup>33</sup>

Časté jsou bohužel situace, kdy žákovo sebevědomí snižuje právě učitel, např. příliš náročnými úkoly, tresty, nesprávným hodnocením, zesměšňováním... Typickým příkladem může být zkoušení žáka u tabule, kdy v případě neúspěchu přichází nevhodné hodnocení a následně otázky typu: „Copak ty ses neučil?“ „Kdy se to hodláš naučit?“ „To jsi mě zase nepřekvapil.“ Následné hodnocení učitele rovněž ovlivňuje sebevědomí žáka a odráží se pak v jeho vlastním sebehodnocení. Učitel by se při hodnocení měl vyvarovat hned několika chybám. Především by neměl dát na první dojem či na názory svých kolegů.

---

<sup>31</sup> SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

<sup>32</sup> zákon č. 561/2004 Sb., dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>, 02. 03. 2012

<sup>33</sup> VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie, str. 148. In SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka



Výzkum realizovaný J. Pelikánem prokázal, že subjektivní hodnocení žáka se významně odráží nejen v klasifikaci, ale i v sebereflexi žáka. Žáci často podřizují svoji sebereflexi subjektivně vytvořenému obrazu učitele. Mají pocit, že nikdy nemohou dosáhnout lepšího hodnocení. Následkem toho může dojít k oslabení aktivity, výkonu a motivace a v neposlední řadě i k potvrzení původního subjektivního obrazu sebe sama. Laicky řečeno, žák vzdá veškerou svoji snahu, neboť se domnívá, že vše je zbytečné, protože učitel si ho už stejně „zaškatulkoval“ a „zasedl“ si na něj. Výsledkem je tedy snížená sebedůvěra a podceňování sebe sama. Škola se v tomto případě stává pro žáka stresujícím prostředím.<sup>34</sup>

J. Slavík klade důraz na vytváření sociálního prostředí charakterizované těmito znaky:<sup>35</sup>

1. *Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem.*

„Berte své žáky se všemi přednostmi i chybami, přestože vás občas zlobí nebo jim školní práce nejde podle vašich představ.“

2. *Dítě se učí správně a strážlivě interpretovat názory druhých lidí na ně.*

„Učte své žáky porozumět vašemu hodnocení i hodnocení jejich spolužáků, učte je interpretovat různé hodnotící projevy, bezděčné i záměrné.“

3. *Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi.*

Dále J. Slavík rozlišuje dvě roviny hodnocení. Zatímco učitel slouží hodnocení jako *diagnostický prostředek*, pro žáka by se mělo postupně stát *pracovním nástrojem*. Podle J. Slavíka jde ve škole v první řadě o to, aby žák na konci školní docházky přestal být závislý na svých učitelích a aby dokázal samostatně nebo jen s malou pomocí uplatnit co největší množství toho, co se ve škole naučil. Výjimkou není ani samotné

---

<sup>34</sup> SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

<sup>35</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 144

hodnocení, protože jde o nutnou zpětnovazební součást lidské aktivity. Ve skutečnosti se však často hodnotících aktivit ujímá pouze učitel. Hodnocení vlastní práce se tak, podle J. Slavíka, žákovi doslova odcizuje. Jako příklad uvádí J. Slavík ve své publikaci rozhovor mezi žačkou páté třídy z jedné americké školy a jejím učitelem<sup>36</sup>:

Učitel: „Štěpánko, chtěl bych se dozvědět, jak vypočítáš příklad  $753 : 12$ .... Při počítání na papíře mi říkej přesně postup, co děláš.“

Žačka: „Nemohu počítat, když se na mě díváte!“

Učitel: „Pročpak ne?“

Žačka: „Protože bych udělala chybu a vy byste mi započítal špatnou známku.“

Učitel: „Tohle nemá nic společného se známkováním. Chci jenom vědět, jak děláš, abych ti mohl pomoci v tom, co ti ještě nejde.“

Štěpánka napíše číslo šest jako první číslo výsledku. Rychle odloží tužku a zeptá se: „Je to správně?“

Učitel: „Řekni mi, proč ses rozhodla napsat do výsledku šestku.“

Štěpánka začne šestku gumovat a povzdechne si: „Tak je to špatně.“

Učitel ji vezme za ruku a zastaví ji v gumování její správně odpovědi.

Žačka: „Já zapoměla! My nesmíme gumovat...“

Na tomto příkladu J. Slavík ukazuje to, že žáci nejsou zvyklí zamýšlet se nad svou vlastní prací a následně ji ohodnotit. Zejména v transmisivní koncepci výuky bývá hodnocení výlučným nástrojem učitele. V tuto chvíli pak hodnocení zastírá svůj pravý smysl – být k dispozici pro dialog při pracovní spoluúčasti a sloužit jako zpětná vazba. Aby se vnímání školního hodnocení změnilo, musí být hodnocení hlavně srozumitelné, komunikovatelné a musí mu do určité míry rozumět všichni účastníci. Žáci mají tedy školnímu hodnocení nejen rozumět, ale mají o něm umět rozmlouvat i uvažovat. V tento okamžik přestává být školní hodnocení pouhým prostředkem výchovy, ale stává se zároveň jejím cílem, tj. dovedností nebo kompetencí, která je pro žáka přístupná a osvojitelná.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> CANGELOSI, J. In SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 110

<sup>37</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 111

### 1.2.2 Od hodnocení učitele k sebehodnocení žáka<sup>38</sup>

Se schopností ohodnotit svět kolem sebe i sebe sama se člověk nenarodí. Tuto schopnost si osvojujeme postupně během života, kdy se pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů utváří naše vlastní já.

Právě učitel hraje v tomto procesu klíčovou roli. Záleží na jeho pojetí vyučování a hodnocení. Učitel by měl vytvářet pro žáka prostor, kde by se žák mohl procesu sebehodnocení reálně učit. Žák by měl být učitelem směřován tak, aby žák porozuměl aktivitám druhých a tím postupně porozuměl i sám sobě. Žákova cesta od učitelova hodnocení k vlastnímu sebehodnocení není vůbec jednoduchá. Na žáka se přenáší odpovědnost a ten pozvolna přechází od tradičního způsobu hodnocení přes formativní hodnocení a vzájemné hodnocení mezi spolužáky k požadovanému sebehodnocení.

Pro žáky je obtížné pochopit, co se od nich očekává, a často nemají ani přesnou představu toho, co od nich učitel v rámci sebehodnocení vyžaduje. Nejprve je tedy potřeba rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií. V rámci tohoto kroku by měl učitel věnovat na začátku každé činnosti, kterou se žáky provádí, určitý čas na vysvětlení krátkodobých a dlouhodobých cílů. Formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení je nejdůležitější součástí plánování v procesu zavádění hodnotících aktivit do vyučování. Dílčí cíle musí být konkrétní, aby bylo možné zkontrolovat jejich naplnění. Na této kontrole se pak mohou podílet i samotní žáci, kteří se tímto stávají spoluaktérem procesu hodnocení.

Pro jednodušší pochopení procesu, kdy se žáci učí hodnotit své vlastní výkony, uvádí Z. Kolář tři dílčí etapy tohoto procesu:

- a) hodnotící činnost pedagoga
- b) spolupráce učitele a žáků při hodnocení

---

<sup>38</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 142-156

c) sebehodnocení žáků

ad a) Hodnotící činnost pedagoga

Z. Kolář zastává názor, že kvalitního sebehodnocení ze strany žáka lze dosáhnout především prostřednictvím rozumně prováděného hodnocení učitele. Východiskem je tedy vždy aktivita učitele, se kterou se postupně prolíná kolektivní posuzování výsledků a plánování postupů při řešení učebních úloh. Důraz by měl být kladen hlavně na formativní, tj. průběžné, hodnocení. To by mělo být prvním krokem na cestě k žákovu autentickému a autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, a později i sám rozpozná, co je v jeho práci dobře, co má dál rozvíjet či co má případně napravit. Formativní hodnocení plní ve vyučování zpravidla funkci informativní. Jeho podstatou je zpětná vazba. Tu chápeme jako informaci, která udává směr nějaké činnosti či chování. Zpětná vazba je v procesu učení nepostradatelná. Musí být však jasná, konkrétní a pro žáky srozumitelná.

ad b) Spolupráce učitele a žáků při hodnocení

Druhou etapou při rozvoji hodnotících aktivit žáků je vzájemná spolupráce učitele a žáků v rámci učební činnosti a zároveň v rámci hodnotících aktivit. To je možné provádět v prostředí s dobrým sociálním klimatem. Učitel by měl svým pozitivním přístupem žáky povzbuzovat, podporovat a v neposlední řadě je zapojovat do dění kolem nich. Dobré sociální klima se podle Z. Koláře odvíjí od:

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

Vzájemné hodnocení přispívá k žákovu osobnímu a sociálnímu rozvoji. Podstatné je také to, že učitel není jediným aktérem hodnocení. Je však nutné, aby učitel společně se svými žáky prodiskutovali a stanovili určitá kritéria pro vzájemné hodnocení. Žáci pak mají jasnou představu, co se od nich očekává. Tím, že žáci posuzují práci ostatních na základě daných kritérií, se mohou zamyslet i nad svým vlastním výkonem. Vhodné je rovněž respektovat prioritu pozitivního hodnocení a začínat tím, co se druhému povedlo. Poté může být upozorněno na nedostatky. Zároveň je žádoucí, aby žák sám navrhl, co může být zlepšeno a jakým způsobem. Žáci by však neměli hodnotit jen samotné výsledky, ale měli by sledovat a posuzovat i pracovní postupy, které ke konečným výsledkům vedly. To přispívá ke schopnosti ocenit práci druhých. Prostřednictvím společných hodnotících aktivit získávají žáci individuální zkušenosti, které přispívají k rozvoji jejich sebekontroly a sebehodnocení.

#### ad c) Sebehodnocení žáků

Poslední fází rozvoje hodnotících aktivit žáků představuje jejich samostatná hodnotící činnost. Žáci jsou v této fázi zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení a hodnocení aktivně zapojeni. Z didaktického hlediska můžeme sebehodnocení chápat jako kompetenci, která podporuje samostatnost žáka a jeho nezávislost na učiteli. Z. Kolář chápe sebehodnocení jako proces zpětné kontroly, který žáka vede:

- k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech
- k znovuvybavení si toho, co se stalo
- k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl
- k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu

Sebehodnotit se však žáci nenaučí automaticky tím, že jim bude učitel zadávat „úkoly na sebehodnocení“ nebo že jim dovolí, aby si po ústním zkoušení navrhli sami známku za svůj výkon. Tuto dovednost musí učitel u žáků rozvíjet plánovitě a systematicky. Učitel by měl využívat hlavně otázky typu „Co?“ a „Proč?“. Otázky, které žáků

pomohou zjistit, v čem jsou úspěšní nebo naopak v čem se mohou do příště zlepšit, jsou podle Z. Koláře např. tyto:

- Co jsem se naučil?
- Co se mi ve škole daří?
- Co si mohu ještě vylepšit?
- Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit?
- Co se chci letos naučit?
- Co mi dělá ještě trochu problémy?
- Co udělat, abych měl lepší výsledky v ...?
- Proč jsem se zlepšil v ...?
- Proč mě učitel takto hodnotil?
- Proč moje práce nedopadla dobře?, apod.

Sebehodnotící dovednosti lze u žáků navozovat jednak sebehodnocením průběžným, jednak sebehodnocením závěrečným. Průběžné sebehodnocení můžeme chápat jako sebekontrolu žáka, která mu umožní např. popsat jednotlivé kroky, odhalit chybné kroky a opravit je. Dále si žák snáze stanoví další učební postupy pro úspěšné zvládnutí úkolu. Podmínkou sebekontroly však je určitý vzor, se kterým může žák porovnat svůj výkon či jednotlivé kroky. Tuto zpětnou vazbu může poskytovat např. tajenka. Důležitým pomocníkem jsou v dnešní době též interaktivní výukové programy, které žákům poskytují okamžitě zpětnou informaci o jeho úspěšnosti.

Na průběžné hodnocení navazuje sebehodnocení závěrečné. V případě závěrečného sebehodnocení uvádí Z. Kolář následující způsoby sebehodnocení:

#### Hodnotící komunikativní kruh

- může být využíván v závěru vyučovacího dne nebo týdne
- žáci v kruhu hodnotí svoji práci a pocity s ní spojené
- součástí může být i vymezení dalších cílů či činností na příští den/týden

### Sebehodnotící listy

- žáci písemně odpovídají na zadané otázky, které se mohou týkat jak porozumění učiva, tak hodnocení skupinových i individuálních činností

### Sebehodnotící sešit „Jaký jsem“

- jedná se o volný záznam hodnocení dosažených úspěchů ale i nedostatků
- odráží se v něm pokroky žáka

### Dopis sobě

- reflektuje práci žáka za delší časový úsek
- může být adresován učiteli nebo rodičům
- součástí může být také hodnocení žáka učitelem, které poskytuje žákovi možnost porovnat své hodnocení s hodnocením jiné osoby

V rámci sebehodnocení je zároveň nutné, aby učitel dodržoval určitá **pravidla pro sebehodnocení**. Užitečný souhrn těchto pravidel uvádí Z. Rosecká ve svém článku.<sup>39</sup>

- V jednotlivých vyučovacích předmětech předem stanovíme a žákům sdělíme základní učební požadavky. Jasně formulujeme, jaké dovednosti si žáci mají osvojit, čemu se mají naučit. Žáky upozorňujeme, jaké činnosti nebo pokusy budou provádět, o čem budeme hovořit. Žákům předkládáme reálné a dosažitelné cíle a tím je vedeme k bezchybnosti a poctivosti.
- Žákům důvěřujeme a sebehodnocení nepovažujeme za příležitost k podvádění. Díky zpětné vazbě mají učitelé i žáci přehled o tom, co a jak již žáci zvládli. Takto vedení žáci nemají potřebu podvádět - podvádění pro ně ztrácí smysl, jelikož nevede ani k prožití pocitu úspěchu ani k cíli, kterým je dosahování co nejlepších výsledků.
- Žáky vedeme k tomu, aby si do svých učebních materiálů zaznamenávali to, co už dobře ovládají (například "hvězdičkou"). Na základě takto provedeného se-

---

<sup>39</sup> ROSECKÁ, Z.: Hodnocení a sebehodnocení žáků v 1. období vzdělávání. Metodický portál: články [online]. [cit. 15. 04. 2012]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/640/tvoriva-skola-iii.-hodnoceni-a-sebehodnoceni-zaku-v-1.-obdobi-vzdelavani.html/>

behodnocení žáků mohou učitelé následně přistupovat k individuálnímu řešení jejich problémů a nejasností.

- Používáme činnostní přístupy a metody učení, které umožňují žákům odhalovat chyby, hned je opravovat a brát si z nich poučení. Žákům tak průběžně umožňujeme uvědomit si, co z probíraného učiva již ovládají.
- Žákům umožňujeme vyjadřovat své myšlenky, názory a prezentovat své vědomosti. Nejdříve dáváme příležitost projevit se žákům, kteří se v daném učivu orientují jako první. Na jejich příkladě si ostatní žáci nejlépe uvědomí vlastní stupeň poznání.
- Používáme učební materiály, ve kterých je sebehodnocení žáků zapracované.
- K sebehodnocení písemných cvičení přistupujeme teprve tehdy, když je žák schopen uvědomit si, že probírané učivo ovládá.
- Předkládáme žákům ukázky správně vypracovaných úkolů různé obtížnosti a upřesňujeme, co požadujeme na výborné ohodnocení a co je již hodnoceno chvalitebně. Žáci potřebují vědět, jakou náročnost úkolů mají k určitým ohodnocením zvládat. Stejně stanovíme ukazatele při hodnocení písemném bez klasifikačních stupňů. Žák potom ví, k čemu ve svém snažení směřuje, a je mu tak dána možnost sebehodnocení.
- Dodržujeme zásady a pravidla pozitivního hodnocení.

Neméně důležitou schopností žáků při sebehodnocení je i důkladné pochopení a porozumění pojmu „chyba“. Ve spojitosti se sebehodnocením by žáci měli vnímat chybu jako jakýsi impuls k další práci. Chyba by neměla být pro žáky strašákem, který jim automaticky „zajistí“ horší známku.

### 1.2.3 Práce s chybou

Chyba je přirozenou součástí každé lidské aktivity. Přirozeně tak patří i k učení. Toto dokládá i J. Slavík ve své publikaci známými českými rčeními<sup>40</sup>: „*chybami se člověk učí*“ či „*kdo nic nedělá, nic nezkaží*“. Při výuce cizích jazyků lze velmi vhodně využít

---

<sup>40</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 71



i německého rčení, které zní: „*Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerfrei zweigen.*“ Do češtiny přeloženo jako: „ Raději mluvit s chybami než bezchybně mlčet.“ Žáci (a v některých případech i sám učitel) by si měli totiž uvědomit, že v cizím jazyce je vždy lepší reagovat, i když s drobnými chybami, než neříci nic.

„Chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnávacím jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“).<sup>41</sup>

J. Slavík dále ve své publikaci podotýká, že úzkostnou představou žáků je „hlavně neudělat chybu“, protože za chyby se většinou trestá špatnými známkami. Takovéto pojetí chyby se týká zejména některých dogmatictějších přístupů v rámci transmisivní koncepce vyučování. Opakem jsou koncepce autonomní a interpretativní. Ty chtějí využít chybu jako motivační východisko k dalšímu poznávání. Dle J. Slavíka je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – k nápravě chyby.<sup>42</sup>

Z. Kolář chápe chybu ve výuce rovněž dvojím způsobem<sup>43</sup>:

- Jako **nepatřičný, nežádoucí jev**, který je dokladem žákovy nekompetentnosti, nepozornosti, nepřipravenosti, neschopnosti, nezájmu.
- Jako **běžnou součást každé lidské činnosti**, kdy žák zkouší něco nového, zkouší zvládnout poznatky a postupy, které dosud neznal. Při samotné práci může chybovat.

Dále Z. Kolář dodává, že za určitých podmínek nemusí chyba ohrozit žákův výkon. Chyba může mít v některých případech dokonce poznávací a zároveň výchovný význam. Žáci by měli být vedeni k vyhledávání chyb ve vlastní i cizí práci a samostatně by měli nalézat správná řešení a odhalovat příčiny chyb.

---

<sup>41</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 71

<sup>42</sup> SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole, str. 70-71

<sup>43</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 115

S každou chybou by měl učitel pracovat systematicky a pozorně. Velmi užitečné je uvědomit si čtyři fáze práce s chybou, jak je Z. Kolář ve své publikaci uvádí.<sup>44</sup>

- musí být odhalena → **detekce chyby**
- Učitel sděluje žákovi informaci jednoduše, např. *ano-ne, správně-chybně*.
  
- musí být určeno místo jejího výskytu → **identifikace chyby**
- Učitel vysvětluje, kde žák udělal chybu a jak je závažná.
  
- musí být vysvětlena → **interpretace chyby**
- Učitel se pokusí vysvětlit její pravděpodobné zdroje a důsledky, které z chyby plynou pro další činnost učitele a žáka.
  
- musí být opravena → **korekce chyby**
- Žák i učitel opraví společně výsledek činnosti, postup a zdroj chyby.

Z. Kolář však podotýká, že ve školách se často setkáváme s tím, že<sup>45</sup>:

- Učitelé provádějí většinu zpětnovazebních činností sami, necvičí v nich žáky, žáci tedy neumějí chyby vyhledávat.
- Žáci nepřebírají zodpovědnost za výsledky své práce.
- Učitel s chybou žáka vůbec nepracuje. Například když učitel nevrací žákům písemné práce, ale pouze jim sdělí výslednou známku.

Jak již bylo řečeno na začátku této kapitoly, chybami se člověk učí. Je tedy opravdu důležité, aby žáci dokázali rozpoznat příčinu chyby, dovedli ji opravit a hlavně, aby se dokázali poučit z vlastních i cizích chyb. Toto není důležité jen během školní docházky, ale je to zároveň kompetence, kterou budou žáci potřebovat i v dalším životě. Zde je zastoupena funkce formativní, neboli výchovná. Více o funkcích sebehodnocení se čtenář dozví v následující kapitole.

---

<sup>44</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 115

<sup>45</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, str. 117

### 1.3 Funkce sebehodnocení<sup>46</sup>

Sebehodnocení plní ve vyučování hned několik funkcí. Jedná se o funkci informativní, formativní a prognostickou. Díky informativní funkci sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je rovněž zpětnou vazbou pro učitele a rodiče. Funkce diagnostická, umožňuje učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. Na základě toho učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově přizpůsobuje výuku, která odpovídá individuálním potřebám jednotlivých žáků. Zároveň dochází ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení funguje jako kontrolní mechanismus.

Vhodně využitě sebehodnocení je vždy výchovným prostředkem. Tím sebehodnocení plní ve výuce funkci formativní (výchovnou). Podporuje pozitivní vlastnosti a postoje žáka, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka a impulsem k jeho dalšímu poznávání.

Z výše uvedených funkcí sebehodnocení vyplývá jeho důležitost ve vyučování. A. Rakoušová ve svém článku také připomíná, že dříve byla v souvislosti s hodnocením zmiňována tzv. funkce rozvíjející, která se týkala v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly (funkce kontrolní). V současné školní praxi mohou učitelé využít různé typy sebehodnocení, které přesně odpovídají jejich potřebám. Učitel může samozřejmě různé typy sebehodnocení vhodně kombinovat. Typy sebehodnocení jsou stručně popsány v následující kapitole.

---

<sup>46</sup> RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 17. 04. 2012]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

## 1.4 Typy sebehodnocení<sup>47</sup>

### Typy sebehodnocení z hlediska frekvence

- **okamžité** - zpětná vazba pro učitele, který chce zjistit, jak žák vnímá úroveň svých vědomostí a porozumění osvojovanému učivu (sebehodnocení za pomoci symbolů, obrázku, písmen, atd.). Okamžité sebehodnocení probíhá zpočátku frontálně na tabuli při společné práci. Slouží jako propedeutika k pozdějšímu samostatnému sebehodnocení, vyjádřenému pomocí rozvinutějších větných celků.
- **probíhající na závěr vyučovací jednotky - shrnující** - žáci zhodnotí vlastní působení v hodině, svoji činnost v hodině podle stanovených kritérií a z různých hledisek (kázeň; splnění cíle hodiny - individuálně, každý žák za sebe; případně zápisem do „sebehodnotících archů, notýsků“).

### Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního

Sebehodnocení probíhá průběžně během školního roku závisle na formálním hodnocení. To znamená, že se stává zpětnou vazbou pro učitele a tudíž podkladem pro oficiální hodnocení. Proto sebehodnocení může být:

- **průběžné** - probíhá v průběhu vyučovací jednotky, je velmi konkrétní a vždy zacílené na nějakou dovednost nebo dílčí znalost (dle aktuální situace, po zvládnutí části, celku, tématu). Může probíhat jako okamžitá evaluace nebo shrnující organizační jednotku či výuku celkově jako sebehodnocení na konci vyučovací jednotky.
- **sumativní** - finální, shrnující hodnocení. Může plnit funkci podkladu pro oficiální vyjádření žákovského výkonu, protože často koresponduje s klasifikačním obdobím. Sumativní sebehodnocení průběžně shrnuje delší časové období, kterým může být týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí nebo závěr školního roku.

---

<sup>47</sup> RAKOUŠOVÁ, A.: Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 17. 04. 2012 ] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

## Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká

- **zpětná vazba pro žáka** - sebehodnocení je příležitostí k uvědomění si míry osvojení vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, příležitostí uvažovat nad cestami, jak dosáhnout úrovně vyšší, kvalitnějších výsledků a jak postupovat dále ve svém sebepoznání
- **zpětná vazba pro učitele** - každé sebehodnocení žáka ať ústní nebo písemné má diagnostickou hodnotu a na základě toho volí učitel další strategie vzdělávání
- **zpětná vazba pro rodiče** - sebehodnocení informuje o tom, co a jak žák ve škole prožívá, co zvládá a kam směřuje. Je důležitým impulsem pro rozhovor, dítě potřebuje vědět, že dospělí mají o jeho osobu zájem. Na základě zpětné vazby se rodiče podílejí na uspokojení potřeb dítěte, podporují ho a motivují

## Typy sebehodnocení z hlediska obsahu vyučování

Sebehodnocení žáka se liší podle specifík vyučovacích předmětů. Značné rozdíly lze sledovat v předmětech uměleckých a předmětech jako je např. cizí jazyk, český jazyk či matematika.

## Typy sebehodnocení z hlediska vývojového

Vychází ze specifík věku žáků jednotlivých ročníků. Schopnost sebehodnocení je závislá mj. na procesu poznávání žáka. Zpočátku mladší žáci provádějí sebehodnocení pouze **symbolické**, později **verbální**.

## Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti

- **Sebehodnocení obecné** - s délkou časového období narůstá obecnost sebehodnocení. Formuláře k shrnujícímu sebehodnocení za pololetí nebo za školní rok obsahují spíše obecné položky. Ty se týkají obecných osvojených dovedností nebo dispozic a je tudíž nadpředmětové, např. *Naučil jsem se ..., Chybuji v ..., Nejvíce mě potěšilo...*, atd. Hodnocení míry na škále se týká obecných polo-

žek, např.: *Dodržuji domluvená pravidla. Nosím pomůcky a mám je vždy při sobě. Plním domácí úkoly a odevzdávám je včas.*

- **Sebehodnocení konkrétní** - jde o hodnocení dílčí činnosti či vlastních projevů ve vyučovací jednotce. Je většinou předmětové.

### **Typy sebehodnocení z hlediska hodnocení dílčích výstupů**

- **Sebehodnocení dílčích dovedností** může probíhat také na konci dlouhodobých časových úseků nebo vyučovacích jednotek. Dílčí sebehodnocení se týká určitých dovedností - pracovat ve skupině, hodnotit ústní prezentaci výsledků individuálních nebo skupinových, atd.
- **Sebehodnocení klíčových kompetencí žáka** - Toto sebehodnocení probíhá po 3 měsících. Nejprve učitelé zacílí sebehodnocení pouze na jednu klíčovou kompetenci a teprve v dalších dnech provádějí žáci sebehodnocení týkající se dalších klíčových kompetencí. Nezbytný je doplňující komentář učitele, který by měl mít co nejvyšší vypovídající hodnotu (co se podařilo, co nikoli a zejména zdůvodnění proč).
- **Sebehodnocení očekávaných výstupů** je pravidelně zaznamenáváno. Plán je součástí žákovské dokumentace a jsou v ní obsaženy výstupy, které si má žák osvojit.

### **Typy sebehodnocení z hlediska organizace forem vyučování**

- **Sebehodnocení ve vztahu k frontální společné práci** - záměrem je sledovat podíl na práci probíhající frontálně. Zde připomínáme spíše propedeutickou funkci nácviku sebehodnocení při společné činnosti, kdy se aktivita stane základem pro další hodnocení žáka probíhající v náročnějších formách vyučování (sebehodnocení podílu na skupinové práci, párové práci, v projektovém vyučování, atd.).
- **Sebehodnocení ve vztahu k frontální individuální práci - samostatné** - žák hodnotí, jak pracoval v rámci individuální aktivity samostatně, přičemž nezáleží na její délce.

- **Sebehodnocení ve vztahu ke skupinové práci** - týká se sebehodnocení a hodnocení ostatními členy skupiny. Následně by měla probíhat korekce sebehodnocení, protože žák by měl mít možnost vyjádřit se k hodnocení ostatních.

### Typy sebehodnocení z hlediska normy, ke které se vztahují

- **Sebehodnocení vztahující se k societě třídy jako k normě** - jde o pravidlo, podle kterého žák posuzuje své výsledky. Srovnává svůj výkon s výkony spolužáků. Toto sebehodnocení je výsledkem učitelova posouzení. Učitel tak srovnává žáka vzhledem k ostatním ve třídě. Toto hodnocení nevyniká spravedlností, je velmi relativní. Nastává problém složení třídy. V celkově podprůměrné třídě (tj. vzhledem k populaci žáků), se jeví jako nadprůměrní žáci, kteří by byli jinde průměrní. Ve třídě nadprůměrných žáků může mít potíže s prospěchem školák, který by ve třídě průměrných dětí takové prospěchové obtíže neměl. Sociální vztahová norma nekolabuje ve zcela průměrné třídě, kde panuje rovnostářství, v takových podmínkách sice funguje, ale je otázkou, zda chceme vychovávat osobnost hromadně konformní nebo spíše autonomní. Z tohoto důvodu je za spravedlivé hodnocení a tedy také interiorizované sebehodnocení považováno takové, které porovnává výsledky žáka s jeho minulými výsledky a posuzuje tak vývoj školáka v čase. To umožňuje tzv. individuální vztahová norma.
- **Sebehodnocení vztahující se k psychologii žáka jako k normě** - dítě ví, zda ho školní práce těší, zda využívá svých potenciálních možností, zda pracuje v rámci svých možností. Důležitou roli zde hraje jeho psychika. Necitlivý zásah učitele může způsobit demotivaci k další iniciativě dítěte. Je vhodnější, když dítě může samo sebe náležitě zhodnotit. K posouzení jeho vývoje, zda nestagnuje nebo se nezhoršuje, slouží výsledky, kterých žák dosáhl v minulosti. Aktuální výkon a aktivita se poměří jeho vlastním výkonem a aktivitou. Standardem jsou tedy výsledky žáka a za dobrý výkon se považuje individuální zlepšení v čase. Ve srovnání s výše uvedenou sociální normou se tato norma hodí pro žáky talentované nebo naopak prospěchově slabé.
- **Sebehodnocení vztahující se k logice předmětu jako k normě** - zde nejsou normou výsledky spolužáků nebo individuální vývoj v čase, ale standardy, kte-

ré spočívají v podstatě samotné. Svůj výkon žák posuzuje vzhledem ke kritériu, na jehož tvorbě se sám podílí. Pokud jde o hodnocení učitelem, pak je žák vnitřně přijme lépe než takové, které je mu vnuceno bez kritéria na základě porovnávání s výkonem spolužáků. To, aby se žák ztotožnil s hodnocením ze strany učitele, je nesmírně důležité, protože jde o základ pro pozdější sebehodnocení.

### **Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení**

- **Ústní** formou probíhá zhodnocení vlastní činnosti převážně na konci vyučovací jednotky, a to z kvalitativního i kvantitativního hlediska. Ústní sebehodnocení provádějí žáci pravidelně.
- **Písemnou** formou probíhá sebehodnocení za delší časové období. Umožňuje postihnout pokrok žáka v určité oblasti. Nejčastěji používané je *portfolio*. Dále sem patří sebehodnotící notýsky, listy a archy, metoda volného psaní. Žáci si píšou své vlastní „*vysvědčení*“, které si sami vystaví podle osnovy formou písemného slovního hodnocení nebo klasifikace předmětů. Tento typ sebehodnocení je závislý na kognitivních předpokladech žáka, zpravidla se používá ve vyšších ročnících prvního stupně. V této době žák dokáže vypravovat podle osnovy a vyjadřovat se písemně v rámci svých možností.

Vraťme se nyní k portfoliovému sebehodnocení, které v dnešní době zaujímá velmi významné postavení při výuce moderních cizích jazyků. V tomto případě hovoříme o Evropském jazykovém portfoliu (EJP). Tomuto důležitému prvku je věnována pozornost v následující, poslední, kapitole teoretické části. Zároveň zde čtenář nalezne i další zajímavé informace, které se týkají sebehodnocení ve výuce cizích jazyků.



## 1.5 Sebehodnocení ve výuce cizích jazyků

Cizí jazyky patří neodmyslitelně do vzdělávacího procesu. V současné době zájem o jejich znalost stále narůstá. Vzhledem k povinné části státní maturity je výuce cizích jazyků věnována stále větší pozornost. Znalost minimálně jednoho cizího jazyka zároveň může zajistit svému uživateli lepší podmínky na trhu práce. Jazyková politika České republiky vychází z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské unie. V rámci ní byla v posledním desetiletí realizována řada opatření směřujících ke zlepšení úrovně jazykového vzdělávání. Hlavním cílem bylo, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou cizích jazycích.

Díky zavedení rámcových vzdělávacích programů je vyučován první cizí jazyk na základních školách povinně od 3. třídy. Doporučována je angličtina, ustoupilo se však od prvotního záměru, aby angličtina byla jako první cizí jazyk povinná. Druhý cizí jazyk je podle RVP pro základní vzdělávání nabízen jako volitelný předmět nejpozději od 8. ročníku, školy jej však mohou nabídnout již dříve. Rámcové vzdělávací programy by měly zajišťovat kontinuálnost výuky cizího jazyka podle skutečné úrovně žákem dosažených jazykových dovedností od počáteční rané fáze minimálně až k maturitě. Podle Mgr. Aleny Coubalové<sup>48</sup> z Národního institutu pro další vzdělávání však praxe bývá jiná, tj. při přechodu na další stupeň vzdělávání žáci často opakují již zvládnuté učivo, výuka se pro ně tedy stává neefektivní. Často dochází ke stagnaci či dokonce regresi jejich znalostí a klesá jejich motivace.

Zajištění kontinuálnosti výuky cizího jazyka úzce souvisí s otázkou, kdy je nejvhodnější začít s výukou cizího jazyka. Raný začátek nezajišťuje automaticky výraznou úspěšnost. Zvládnutí cizího jazyka není totiž závislé na tom, odkdy se jej dítě začne učit, ale na kvalitním jazykovém i pedagogickém vedení, na pravidelnosti a výši hodinové dotace pro samotnou výuku.

---

<sup>48</sup> COUBALOVÁ, A.: Podněty k výuce cizích jazyků v ČR [online]. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=coubalov%C3%A1>

Současným cílem ve výuce cizích jazyků je mj. umožnit žákům, aby si uvědomili jazykové bohatství, které je v dnešním světě obklopuje. Dále zbavit je ostychu před cizími jazyky, vzbudit v nich zájem o ně, nabídnout možnost vybrat si, jaké cizí jazyky by se chtěli v životě naučit, a připravit je tak pro život v mnohojazyčné a multikulturní evropské společnosti.<sup>49</sup>

Učení se cizím jazykům však automaticky nekončí po ukončení školní docházky. Ne nadarmo se říká: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.“ Znalost cizích jazyků je v dnešním světě vyžadována téměř ve všech oblastech lidské činnosti. Cizí jazyky napomáhají k lepším pracovním nabídkám, umožňují nezávislé cestování a v neposlední řadě otevírají cestu k jiným národům a jejich kulturám. Žák by měl být svým učitelem podporován a co nejvíce motivován k jazykovému vzdělávání. Součástí tohoto „celoživotního“ učení je mj. i sebehodnocení vlastních cílů, výkonů či pokroků.

Jitka Sejvalová<sup>50</sup> z katedry pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP v Olomouci rozděluje sebehodnocení ve výuce cizího jazyka do tří oblastí:

- První oblastí je samotný **učební proces**. Zde mohou žáci kladným či záporným označením definovat učební činnosti, které je zajímají, líbí se jim nebo je baví. Totéž mohou učinit i naopak.
- Druhou oblastí sebehodnocení je žákova **komunikativní úroveň** cizího jazyka. Tuto úroveň je pravděpodobně nejsnazší hodnotit, protože již existují definované stupnice a deskriptory, podle nichž může žák své komunikační cizojazyčné projevy ohodnotit.
- Třetí sférou je žákova **jazyková způsobilost** (slovní zásoba, gramatické struktury, výslovnost). Toto hodnocení bývá pro žáky obtížnější než samotné posu-

---

<sup>49</sup> COUBALOVÁ, A.: Podněty k výuce cizích jazyků v ČR. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=coubalov%C3%A1>

<sup>50</sup> SEJVALOVÁ, J.: Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků [online]. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.htm>

zování komunikativnosti. Jedním ze způsobů, jak žákům v této etapě pomoci, je zadávání úkolů, které si mohou sami opravovat. Mohou si např. sami opravovat diktáty, pokud dostanou vzor správného textu. Dále mohou opravovat různé typy doplňovacích cvičení za pomoci klíče, který obvykle bývá na konci publikace.<sup>51</sup>

Dobrym pomocnikem pro zdokonalování sebehodnotících aktivit může být již výše zmíněné portfolio. V oblasti cizích jazyků pak hovoříme o Evropském jazykovém portfolio (EJP).

### 1.5.1 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio je program navržený Radou Evropy. Jeho cílem je zkvalitňování a přinášení nových přístupů do výuky cizích jazyků. Portfolio bylo již pilotováno v 15 členských zemích Rady Evropy – v České republice, Finsku, Francii, Holandsku, Irsku, Itálii, Maďarsku, Německu, Portugalsku, Rakousku, Rusku, Slovinsku, Švédsku, Švýcarsku a Velké Británii. Portfolio existuje v České republice ve čtyřech jazycích: v českém jazyce a ve třech světových jazycích - anglickém, německém a francouzském.<sup>52</sup>

Evropské jazykové portfolio (EJP) se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak lidé ve společnosti ovládají cizí jazyky. Podporuje dovednost komunikovat a pomáhá zjišťovat, jaké úrovně jedinec v jednotlivých jazycích dosáhl. Učí žáky, aby si shromažďovali veškeré dokumenty či práce v různých jazycích, na základě kterých jsou schopni lépe popsat své kompetence. V rámci práce s portfolioem se žáci dále učí hodnotit sami sebe podle jednotných evropských měřítek vytvořených Radou Evropy ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Díky evropskému jazykovému portfolio je zároveň snazší stanovit si budoucí cíle, kterých chce člověk dosáhnout. Svým majitelům může toto portfolio posloužit např. při přechodu na jinou

---

<sup>51</sup> SEJVALOVÁ, J.: Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.htm>

<sup>52</sup> SEJVALOVÁ, J.: Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.htm>

školu, při hledání zaměstnání nebo při jednání se zahraničními institucemi. Učitelé v něm najdou významného pomocníka, který jim pomůže ujasnit si a sjednotit učební požadavky.<sup>53</sup>

Evropské jazykové portfolio je tvořeno třemi částmi:

1. **Jazykový pas** – podává žákovi přehled o jeho způsobilosti v cizích jazycích v určité dané době. Určuje jazykové dovednosti a jazykovou úroveň definovanou ve Společném evropském rámci. Dále zaznamenává formální jazykové a interkulturní učební zkušenosti. Obsahuje informace o znalostech a kompetencích žáka. Poskytuje rovněž prostor pro sebehodnocení a hodnocení učitele, popř. i hodnocení školskými institucemi či zkušebními orgány. Veškeré informace vložené do pasu by měly obsahovat údaje o tom, na jakém základě, kdy a kým bylo hodnocení provedeno.
2. **Jazykový životopis** – tato část EJP vede žáka k tomu, aby se zapojil do plánování a hodnocení svého učebního procesu. Dále by měl žák sledovat pokroky, kterých dosáhl, a současně se nad nimi zamýšlet. Jedním z cílů jazykového životopisu je také to, aby žák dokázal říci, co v daném cizím jazyce umí, a připojil informace o jazykových a kulturních zkušenostech, které získal během výuky i mimo ni. Jazykový životopis je sestaven tak, aby podporoval tzv. plurilingvismus - rozvoj kompetencí v různých cizích jazycích.
3. **Sbírka prací a dokladů** (Dossier), kterými žák dokumentuje a ilustruje své úspěchy a zkušenosti, jež jsou uvedeny v jazykovém životopise nebo v jazykovém pasu žáka. Jedná se například o různé testy, referáty, projekty... Všechny tyto dokumenty by měly podávat informaci o aktuální jazykové úrovni žáka.

---

<sup>53</sup> Evropské jazykové portfolio. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio?highlightWords=portfolio>

Miluška Karásková ve svém článku<sup>54</sup> vyzdvihuje hlavní cíle evropského jazykového portfolia. Tyto cíle lze rozdělit do dvou skupin:

### 1) Obecné cíle

Při používání EJP si/se žáci:

- uvědomí, že EJP je mezinárodní projekt, který jim umožní snazší kontakt s dětmi/lidmi v celé Evropě i ve světě
- seznámí s odlišným způsobem života dětí i dospělých v jiných zemích Evropy
- uvědomí kulturní odlišnosti jednotlivých evropských zemí
- připraví jazykově na život a práci v globálním světě
- naučí spolupracovat navzájem a pomáhat si

### 2) Jazykové cíle

Při používání EJP si/se žáci:

- naučí přemýšlet o tom, co se učí, proč se to učí a jak se to učí
- naučí hodnotit své pokroky při rozvoji všech jazykových dovedností (mluvení, porozumění, čtení, psaní)
- uvědomí, jakým způsobem se učí a jaký způsob jim v procesu učení se cizímu jazyku nejlépe vyhovuje
- naučí stanovovat si vlastní cíle při učení se cizímu jazyku a hledat strategie, kterými jich dosáhnou

---

<sup>54</sup> KARÁSKOVÁ, M.: Evropské jazykové portfolio. [cit. 20. 04. 2012] (upraveno). Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9347/EVROPSKE-JAZYKOVE-PORFOLIO-A-JEHO-VYUZITI-PRI-VYUCE-ANGLICKEHO-JAZYKA.html/>

Na závěr teoretické části, která se zabývá problematikou sebehodnocení žáků ve výuce, je nutné ještě jednou podotknout, že smyslem tohoto typu hodnocení není nahrazení hodnocení klasického. Učitel by měl být vždy tím, kdo nejčastěji práci žáků hodnotí. Jeho hodnocení však musí být pro žáky pochopitelné. Cílem učitele by tedy mělo být to, aby žáci i po ukončení školní docházky byli schopní sami sebe a své výkony objektivně zhodnotit. V tomto případě může sebehodnocení hodnotící procesy doplňovat, rozšiřovat a v neposlední řadě i obohacovat.

## 2. Praktická část

Druhá, výzkumná, část diplomové práce úzce navazuje na předchozí teoretickou část. Stěžejním bodem je výzkumné šetření na školách a jeho následné vyhodnocení. Výzkumné šetření se zabývá analýzou sebehodnocení žáků v hodinách cizích jazyků a jeho praktického využití. Dále je analyzována problematika hodnocení v hodinách cizích jazyků. Domníváme se totiž, že tyto dvě oblasti spolu úzce souvisí a jisté míry se i vzájemně ovlivňují. Provedené výzkumné šetření z velké části navazuje na teoretické poznatky, které jsou uvedeny v první části diplomové práce.

V následujících kapitolách čtenář nalezne vše, co s výzkumným šetřením souvisí. Jsou zde blíže popsány např. jeho cíle či použité výzkumné metody. Hlavní kapitolu praktické části pak tvoří samotné vyhodnocení výsledků výzkumu.

### 2.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků. Rovněž nás zajímalo, do jaké míry jsou žáci schopni objektivně zhodnotit své vlastní výkony. Kromě samotného sebehodnocení nás zajímaly i související body:

- pohled žáků na klasický model hodnocení
- vliv známkování na sebevědomí a posléze i sebehodnocení žáka
- vnímání pojmu „chyba“ z pohledu žáka i učitele a učitelův způsob práce s chybou
- využití Evropského jazykového portfolia ve výuce cizích jazyků

## 2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

V rámci výzkumu byly osloveny dvě školy různého typu. Na základě aprobace autorky diplomové práce, kterou je jazyk německý a jazyk francouzský, se výzkum soustředil na tyto dva cizí jazyky. Ani výběr škol nebyl náhodný. S žádostí o pomoc byly osloveny školy, na nichž probíhala dva roky po sobě autorčina pedagogická praxe. Na základní škole navíc autorka vedla kroužek německého jazyka.

V případě německého jazyka se jednalo o Základní školu pro zrakově postižené se sídlem v Plzni-Doubravce. Na této základní škole se vyučuje jazyk anglický a jazyk německý. V každé třídě je přibližně deset žáků, jejichž jazykové schopnosti se značně liší. Dotazníky byly tedy v případě německého jazyka distribuovány do dvou tříd. Celkem bylo vyplněno 16 dotazníků. Věkové rozmezí žáků bylo 14-15 let.

Pro jazyk francouzský bylo vybráno Masarykovo gymnázium v Plzni. Toto gymnázium má již dlouholetou tradici ve výuce cizích jazyků. Vyučuje se zde angličtina, němčina i francouzština. Francouzština je vždy vyučována jako druhý cizí jazyk. Na hodiny cizího jazyka jsou žáci rozděleni do dvou skupin. Na gymnáziu byly dotazníky rozdány v jedné třídě. Celkem bylo vyplněno 11 dotazníků. Věkové rozmezí žáků bylo rovněž 14-15 let.

## 2.3 Použité výzkumné metody

Za účelem získání dat k jejich následnému vyhodnocení byly využity tři výzkumné metody. První výzkumnou metodou byl dotazník, který posloužil pro sběr dat od žáků. Ti dotazník vyplňovali přímo v hodině cizího jazyka. Jednalo se o dotazník anonymní a získaná data byla využita výhradně pro potřeby této diplomové práce. Druhou metodou byl rozhovor, který byl veden s učiteli cizích jazyků na základě výsledků vyhodnocených dotazníků jejich žáků. Jako třetí výzkumná metoda byla zvolena metoda pozorování, které bylo určitým doplněním předchozích dvou metod.



Dotazník pro žáky, rozhovor s učiteli i samotné pozorování ve třídách byly pečlivě připraveny a následně zpracovány na základě získaných teoretických znalostí. Tyto nejdůležitější teoretické poznatky jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

### 2.3.1 Dotazník

Dotazník<sup>55</sup> je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat při různých typech průzkumů. Skládá se ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta od respondentů. Oproti jiným typům průzkumů (jako například rozhovor) je možné prostřednictvím dotazníku získat více informací od více respondentů najednou. Výsledná data je pak možné zpracovávat mnohem jednodušeji. Výhodou dotazníku je také to, že je možné získat data anonymně. Jako nevýhody dotazníku lze jmenovat následující:

- v dotazníku je snazší vyplnit nepravdivé informace
- redukuje komunikaci, protože 90 % komunikace je nonverbální - dotazník ji nedokáže zachytit

Při tvorbě dotazníku je potřeba se zaměřit především na:

- srozumitelnost
- přehlednost a snadnou orientaci
- jednoduchost vyplňování
- jazykovou korektnost
- typografickou úpravu
- grafickou úpravu

Při formulaci otázek jsou důležité hlavně:

- Jednoznačnost - formulovat výstižné a jednoduché věty.

---

<sup>55</sup> Dotazník-online...jak na dotazník. [cit. 15. 02. 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.dotaznik-online.cz/index.htm>

- Srozumitelnost - používat jazyk cílové skupiny respondentů.
- Stručnost - používat krátké, stručné věty.
- Validnost - ptát se na to, co je skutečně potřeba zjistit.
- Vyhnout se sugestivním otázkám, tj. takovým, které svou formulací napovídají odpověď.

Na začátku každého dotazníku by měl být stručný úvod, který má za cíl:

- slušně oslovit a požádat o vyplnění dotazníku
- představit náplň dotazníku
- naznačit význam a smysl celého dotazníku
- poděkovat za čas, který bude vyplňování věnován

Otázky v dotazníku dělíme na tři základní typy:

- otevřené - umožňují volnou tvorbu odpovědi
- uzavřené - výběr z několika variant odpovědi
- polouzavřené - jedná se o kombinace obou předchozích typů.

Výhody otevřených otázek jsou následující:

- umožňují získat odpověď, která tvůrce dotazníku nemusela napadnout
- věrněji zachycují pohled respondenta na otázku, jelikož není omezen variantami odpovědi
- podněcují respondenta k hlubšímu zamyšlení nad tématem
- jsou užitečné, nelze-li efektivně definovat nebo vypsát všechny možné odpovědi

Nevýhody otevřených otázek jsou následující:

- volnost odpovědí znesnadňuje následné zpracování
- může být obtížné odpověď interpretovat
- kvalita odpovědi je ovlivněna verbálními schopnostmi respondenta

Nevýhody uzavřených otázek jsou následující:

- jednoduché vyplnění odpovědi
- nasměrování respondenta na to, co nás zajímá
- snadné zpracování odpovědí.

Nevýhody uzavřených otázek jsou následující:

- umožňují nahodilé vyplnění
- nemusí vždy vystihnout názor respondenta
- složitější na vytváření

### **Sestavení dotazníku pro naše výzkumné šetření**

Dotazníkové šetření jsme zvolili z několika důvodů:

- jedná se o relativně rychlý způsob, jak získat potřebné informace k dalšímu zpracování
- vyplnění dotazníků nezabere příliš mnoho času, nezdržuje tedy ani učitele ani žáky v jejich práci
- dotazník je možno rozdat přímo v hodině cizího jazyka a tím zajistit stoprocentní návratnost dotazníků.

Sestavený dotazník se skládal z celkem 27 jasně zadaných otázek. 18 otázek bylo uzavřených. V případě těchto otázek museli žáci vybrat vždy jednu z uvedených možností. 14 otázek nabízelo volbu z pěti možností, kterými byly:

- ❖ vždy
- ❖ často
- ❖ občas
- ❖ téměř nikdy
- ❖ nikdy

U dvou otázek (otázky č. 17 a 24) se žáci rozhodovali mezi odpovědí *ano* a odpovědí *ne*.

Cílem otázek č. 21 a 22 bylo zjistit, v jakých jazykových dovednostech si žáci důvěřují a naopak, ve kterých mají podle svého názoru nedostatky. Žáci vybírali z následujících možností:

- ❖ mluvení
- ❖ čtení
- ❖ psaní
- ❖ gramatika

Ostatní otázky byly otázky otevřené. Žáci měli za úkol odpovědět na tyto otázky vlastními slovy.

V rámci šetření jsme se zaměřili na tři hlavní oblasti, kterými jsou:

- hodnocení učitele z pohledu žáka
- sebehodnocení žáka
- evropské jazykové portfolio a výuka cizích jazyků obecně

### 2.3.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru se využívá při kvalitativních i kvantitativních přístupech. Rozhovory v kvalitativním zkoumání většinou provádí jediná osoba, na rozdíl od kvantitativního zkoumání, kdy se pro sběr dat od respondentů zapojuje více tazatelů.

V kvalitativním zkoumání se můžeme nejčastěji setkat s volným, polostrukturovaným a strukturovaným rozhovorem.

- Ve volném rozhovoru (nestrukturovaném, neformálním), nejsou otázky předem dané, vznikají při přirozené komunikaci mezi tazatelem a respondentem. Respondent nemusí vždy vědět, že je objektem výzkumného šetření.
- Polostrukturovaný rozhovor je částečně řízený rozhovor, kdy jsou předem připravené soubory otázek, které musí být zodpovězeny. Jejich pořadí se však může měnit. V rámci polostrukturovaného rozhovoru může tazatel rovněž pokládat doplňující otázky.

- Strukturovaný rozhovor (řízený) má jasně formulované znění otázek i jejich pořadí. Toto pořadí nesmí být zaměněno. Výhodou této metody je relativně jednoduché vyhodnocení získaných informací. Nevýhodou naopak může být absence přirozené komunikace v průběhu dotazování.<sup>56</sup>

### **Sestavení rozhovoru pro naše výzkumné šetření**

V rámci výzkumného šetření bylo naším cílem získání kvalitativních dat. S žádostí o poskytnutí rozhovoru byli osloveni dva respondenti. Jednalo se o paní učitelky, jejichž žákům byly rozdány dotazníky, které byly rovněž součástí výzkumného šetření.

Rozhovor se skládal z deseti předem formulovaných otázek. Při sestavování těchto otázek jsme vycházeli z výsledků dotazníkového šetření. Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření nalezne čtenář v kapitole 2.4.1. Otázky se z velké míry podobaly otázkám z dotazníku, který vyplňovali žáci. Pořadí otázek bylo předem stanovené. V rozhovoru jsme se záměrně vyhýbali otázkám uzavřeným. V rámci rozhovoru je možné klást doplňující otázky vyplývající z odpovědí rozhovoru. V našem případě se tedy jedná o polostrukturovaný částečně řízený rozhovor.

#### 2.3.3 Pozorování

„Výzkumná metoda, při níž se sleduje a zaznamenává nebo popisuje činnost lidí, předmětů, se kterými manipulují, prostředí aj. Je to nejstarší výzkumná metoda používaná v přírodních i sociálních vědách. Je vždy subjektivní. Pozorování může být přímé nebo nepřímé (ze záznamu), strukturované i nestrukturované. Speciálním typem pozorování je participační pozorování. Pro strukturované pozorování se používají inventáře, pozorovací systémy a škály.“<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> BURDOVÁ, K.: Rozhovor. [cit. 26. 04. 2012]. Dostupný z WWW: <http://kisk.phil.muni.cz>

<sup>57</sup> Nástroje pedagogického výzkumu. [cit. 30. 05. 2012]. Dostupný z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/metodika/index.php?kap=6>

Dominika Kopčanská ve svém článku<sup>58</sup> popisuje pozorování jako základní techniku sběru dat. Současně považuje pozorování za nejstarší a nejnámější způsob, pomocí kterého se člověk dovídá o světě kolem sebe. Dvěma základními otázkami ve vědeckém pozorování jsou: co pozorovat a jak. Pozorování může být prováděno jak smyslovými orgány, tak přístroji.

Pozorování lze dělit dle několika aspektů. Jedním z nich je míra standardizace. Rozlišujeme pozorování **nestandardizované** a **standardizované** (popřípadě **polostandardizované**). Pozorování nestandardizované je typické nízkým až nulovým stupněm formalizace. Často je určen cíl či předmět pozorování. O dalších aspektech realizace má pozorovatel možnost rozhodovat průběžně. Tento typ pozorování bývá využíván hlavně v kvalitativních výzkumech. Opakem je standardizované pozorování. Při tomto pozorování je vše podstatné předem formalizováno a předepsáno. Tento vysoký stupeň formalizace umožňuje využití i ve výzkumech kvantitativních.

Další dělení vychází ze vztahu mezi pozorovatelem a objektem pozorování. Pozorování **zúčastněné** nastává tehdy, kdy pozorovatel vstupuje do skupiny pozorovaných osob a osobně se účastní společenských vazeb. Toto pozorování je obvykle součástí komplexnějšího zkoumání určité skupiny. Tato forma pozorování se využívá častěji v kvalitativních přístupech. Při pozorování **nezúčastněném** zůstává pozorovatel mimo pozorovanou skupinu. Tento druh pozorování umožňuje kvantitativní zkoumání.

Poslední dělení rozlišuje pozorování dle toho, zda si pozorované osoby jsou vědomy, že jsou pozorovány. Při pozorování **zjevném** je osobám oznámeno, že jsou pozorovány. Nevýhodou zde může být však to, že pozorovaní mohou cítit narušení běžné atmosféry a může velmi snadno docházet ke zkreslení. Při pozorování **skrytém**, kdy osoby nevědí, že jsou pozorovány, je naopak velkou výhodou jejich přirozenost v chování.

---

<sup>58</sup> KOPČANSKÁ, D.: Pozorování. [cit. 30. 05.2012]. Dostupný z WWW: <http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

## **Sestavení podkladů pro pozorování při našem výzkumném šetření**

V případě našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli pro zúčastněné zjevné pozorování. To bylo provedeno ve stejných třídách, v jakých byly rozdány dotazníky. Na základní škole jsme provedli pozorování pouze v jedné třídě. Stejně jako v případě dotazníku či rozhovoru, bylo i pozorování a vše, co s ním souviselo, důkladně připraveno na základě výše uvedených teoretických poznatků.

Nejprve jsme si stanovili, co budeme pozorovat. Protože hlavním tématem diplomové práce je problematika sebehodnocení a zároveň se práce částečně dotýká i problematiky hodnocení, zaměřili jsme se při pozorování na prvky sebehodnocení a hodnocení v hodinách cizích jazyků. Východiskem pro nás byl pozorovací protokol. Tento protokol nalezne čtenář v příloze diplomové práce. Do předem připraveného protokolu jsme si pečlivě zapisovali čas činnosti učitele a žáků, cíl činnosti a případnou formu hodnocení při této činnosti. Vyhodnocení všech tří výzkumných metod použitých v našem výzkumném šetření nalezne čtenář v následujících kapitolách.

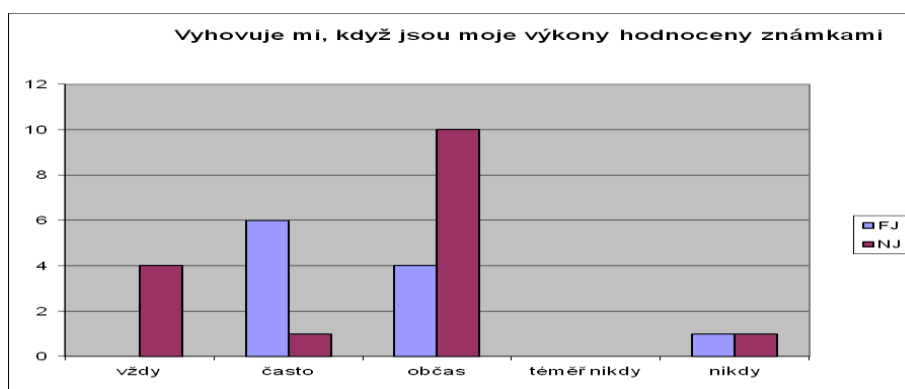
## 2.4 Vyhodnocení dat výzkumného šetření

V rámci našeho výzkumného šetření byly využity celkem tři výzkumné metody. Jednalo se o dotazník, rozhovor a pozorování. Vyhodnocení výsledných dat vzešlých z těchto třech výzkumných metod najde čtenář v následujících kapitolách. Vyhodnocené výsledky dotazníkového šetření jsou graficky znázorněné a doplněné slovním komentářem. V případě otevřených otázek, jsou výsledky okomentovány slovně.

### 2.4.1 Vyhodnocení dat z dotazníků

Otázka číslo 1: Vyhovuje mi, když jsou moje výkony hodnoceny známkami.

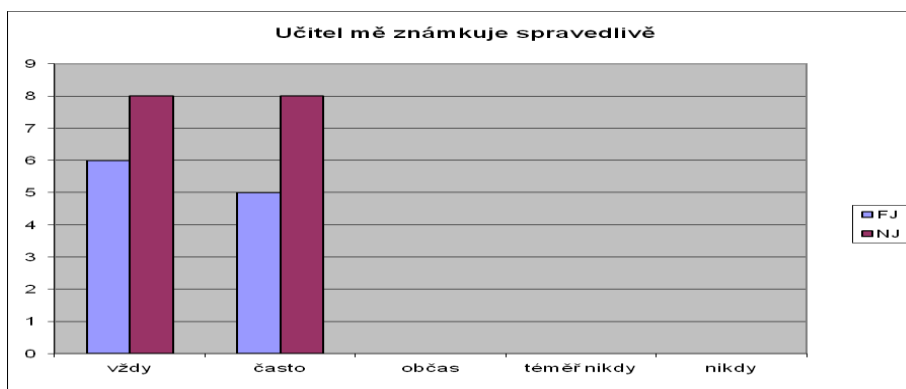
Cílem první otázky bylo zjistit, zda žákům vyhovuje, když jsou jejich výkony v hodinách cizího jazyka hodnoceny známkami. Nejčastější volbou žáků byla odpověď c) občas. Tuto možnost zvolilo 52% žáků. Naopak odpověď d) téměř nikdy nezvolil nikdo z respondentů. Ostatní odpovědi je možné vyčíst z následujícího grafu.





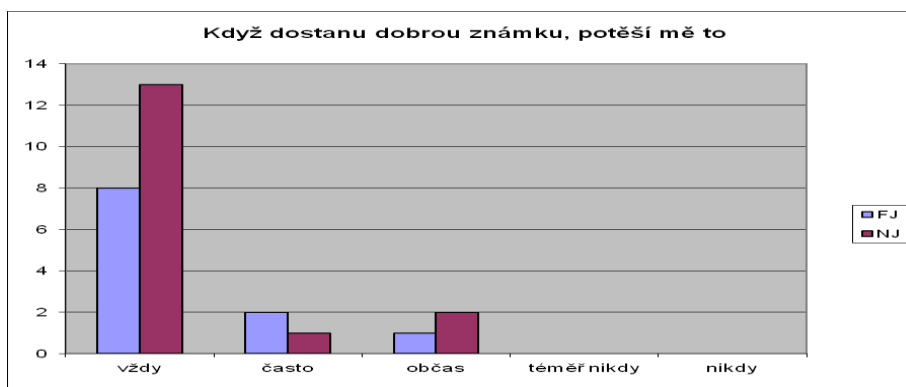
Otázka číslo 2: Učitel mě známkuje spravedlivě.

Ve druhé otázce nás zajímalo, co si žáci myslí o spravedlivosti učitelova hodnocení. Téměř 52% všech žáků si myslí, že jejich výkony učitel hodnotí vždy spravedlivě. Zbylí žáci se domnívají, že jejich výkony učitel hodnotí spravedlivě často. Další nabízené možnosti – občas, téměř nikdy a nikdy – se mezi odpověďmi nenašly vůbec.



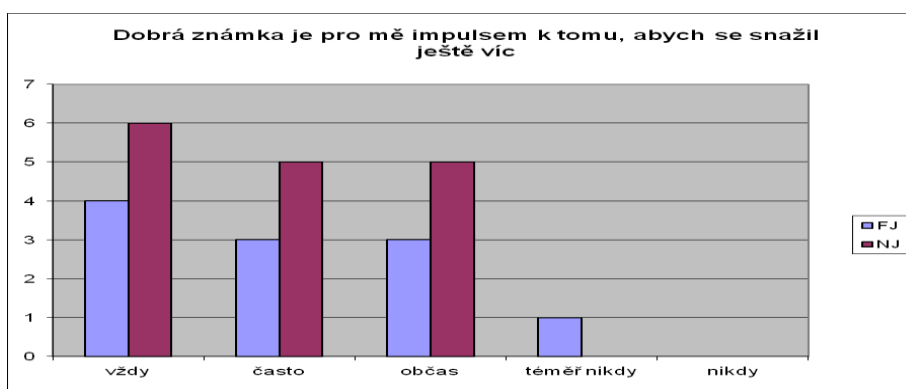
Otázka číslo 3: Když dostanu dobrou známku, potěší mě to.

Tato otázka zjišťovala, zda dobrá známka žáky potěší. Dobrá známka vždy potěší 78% žáků. 11% žáků potěší dobrou známku často. Stejný počet žáků má radost z dobré známky jen občas.



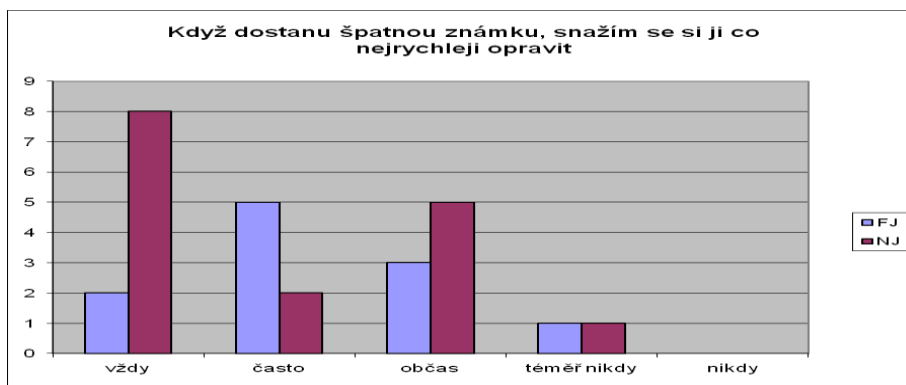
Otázka číslo 4: Dobrá známka je pro mě impulsem k tomu, abych se snažil ještě víc.

V otázce číslo čtyři jsme se snažili zjistit, jak často bývá dobrá známka pro žáky motivací k lepšímu výkonu. Frekvence odpovědí a) vždy, b) často, c) občas byla téměř totožná. Nejvíce žáků si však vybralo možnost a) vždy. Celkem šlo o 37% dotazovaných. Pouze jeden žák uvedl, že dobrá známka pro něj téměř nikdy není impulsem k lepšímu výkonu.



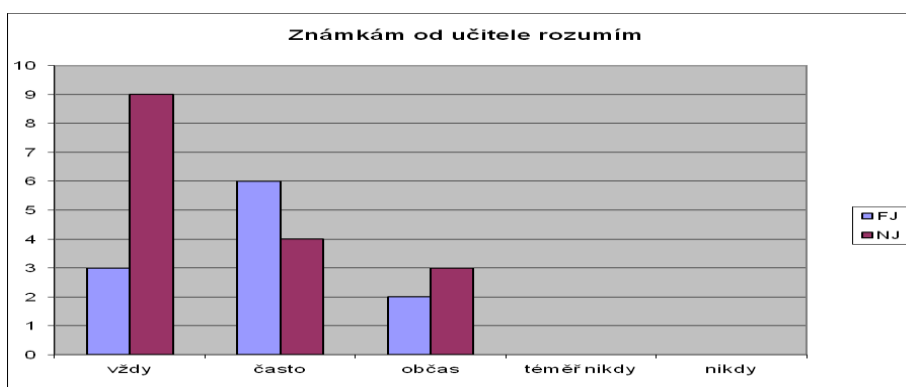
Otázka číslo 5: Když dostanu špatnou známku, snažím se si ji co nejrychleji opravit.

V otázce číslo pět nás naopak zajímalo chování žáků v momentě, kdy dostanou špatnou známku, respektive zda si onu špatnou známku chtějí co nejrychleji opravit. Opět byla nejčastější odpověď a) vždy. Tuto odpověď zvolilo 37% všech žáků. Pouze dva žáci zvolili odpověď d) téměř nikdy.



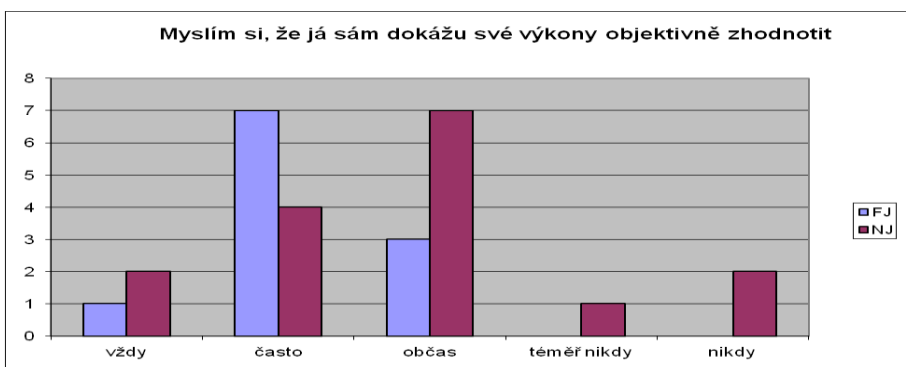
Otázka číslo 6: Známkám od učitele rozumím.

Šestá otázka si kladla za cíl zjistit, jestli žáci známkám od učitele rozumí. 44% žáků známkám od učitele rozumí vždy. Dalších 37% rozumí známkování učitele často. Zbylých 19% žáků rozumí učitelově známce pouze občas.



Otázka číslo 7: Myslím si, že já sám dokážu své výkony objektivně zhodnotit.

V otázce číslo sedm se měli žáci zamyslet nad tím, zda dokážou sami zhodnotit vlastní práci. V následujícím grafu vidíme, že byly využity všechny možnosti. 41% žáků má pocit, že umějí často sami ohodnotit své výkony. Jeden žák uvedl, že své výkony nedokáže sám zhodnotit a dva žáci nejsou schopni vlastní výkony ohodnotit nikdy.



Otázka číslo 8: Jak by podle Tebe měl učitel hodnotit žáky v hodinách cizího jazyka?

V osmé otázce se měli žáci vyjádřit k tomu, jak by učitel měl své žáky v hodinách hodnotit. Žáci odpovídali na tuto otázku poměrně shodně. Nejčastější odpovědí bylo, že učitel by měl hodnotit žáky na základě jejich snahy. Tuto odpověď napsalo devět žáků. Na druhém místě byla odpověď, že učitel by měl hodnotit spravedlivě a ne-stranně. Takto odpovědělo celkem osm žáků. Tři žáci uvedli, že učitel by měl více hodnotit aktivitu v hodině. Dva žáci by uvítali častější slovní hodnocení svých výkonů. Pěti žákům současné hodnocení jejich učitele plně vyhovuje.

Otázka číslo 9: Co se Ti na hodnocení v hodinách cizího jazyka nelíbí?

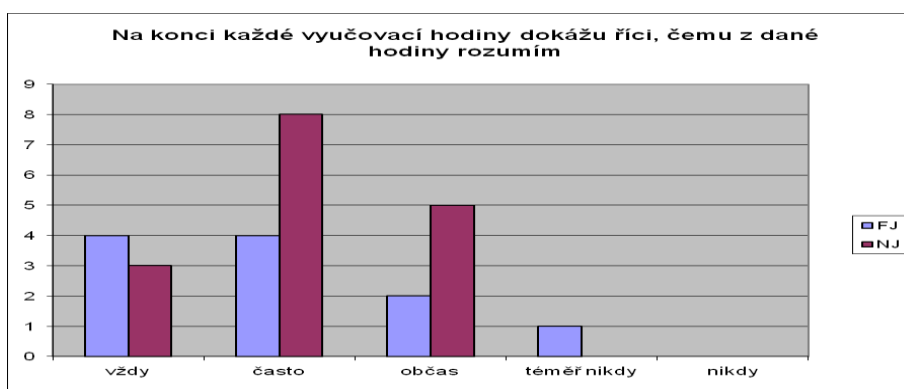
Zde se mohli žáci vlastními slovy vyjádřit k tomu, co se jim v hodinách cizího jazyka nelíbí. Jednoznačně nejčastější odpověď byla – špatné známky. Špatných známek se obává sedm žáků. Naopak pět žáků nemá hodinám cizího jazyka co vytknout. Jeden žák nesouhlasí s tím, že učitel hodnotí každého žáka jinak. Další žák uvádí, že mu vadí hodnocení práce, kterou nestihl dokončit. Jiným dvěma žákům se nelíbí známkování drobných chyb a situace, kdy učitel nehodnotí žáka komplexně. Jedenáct žáků nevedlo k této otázce žádné stanovisko.

Otázka číslo 10: Co pro Tebe znamená slovo „chyba“?

To, jak žáci rozumějí pojmu „chyba“, jsme se snažili zjistit v desáté otázce. Jednoznačnou odpovědí žáků bylo to, že je „něco špatné“. Takto odpovědělo čtrnáct žáků z celkového počtu dvaceti sedmi. Jednalo se tedy o více jak polovinu všech zúčastněných. Jeden žák dokonce uvedl, že chyba je známka jeho neúspěchu. Pro čtyři žáky je chyba synonymem špatné známky. Jeden žák odpověděl, že chyba je nesprávný krok v jeho práci. Pouze tři žáci vnímají chybu jako jakési poučení. Čtyři žáci na tuto otázku neodpověděli.

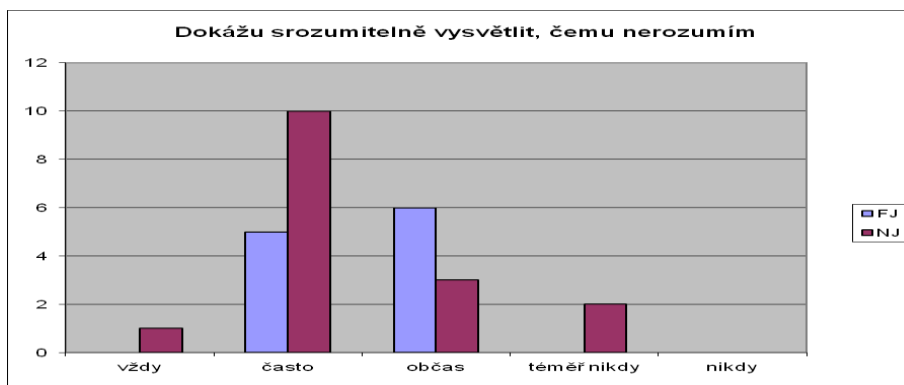
Otázka číslo 11: Na konci každé vyučovací hodiny dokážu říci, čemu z dané hodiny rozumím.

V této otázce byli žáci dotazováni, zda jsou schopni na konci vyučovací hodiny říci, čemu v dané hodině rozuměli. 44 % všech dotázaných zvolilo možnost c) často. Odpovědi a) vždy a c) občas se vyskytovaly s podobnou frekvencí. Jen jeden žák zaškrtnl možnost téměř nikdy.



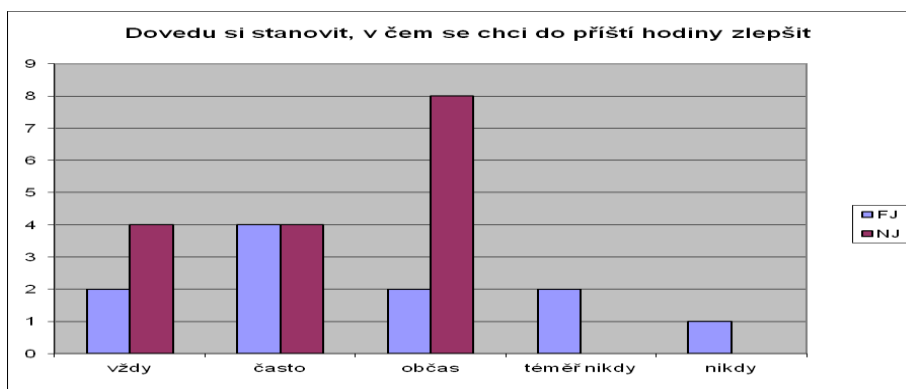
Otázka číslo 12: Dokážu srozumitelně vysvětlit, čemu nerozumím.

V otázce číslo dvanáct bylo naopak cílem zjistit, zda žáci dovedou vysvětlit, čemu nerozumí. Nejčastější byly odpovědi b) často - 56% a c) občas - 33%. Pouze jeden žák dovede vždy vysvětlit, čemu nerozumí. Dva žáci toto nedokážou téměř nikdy.



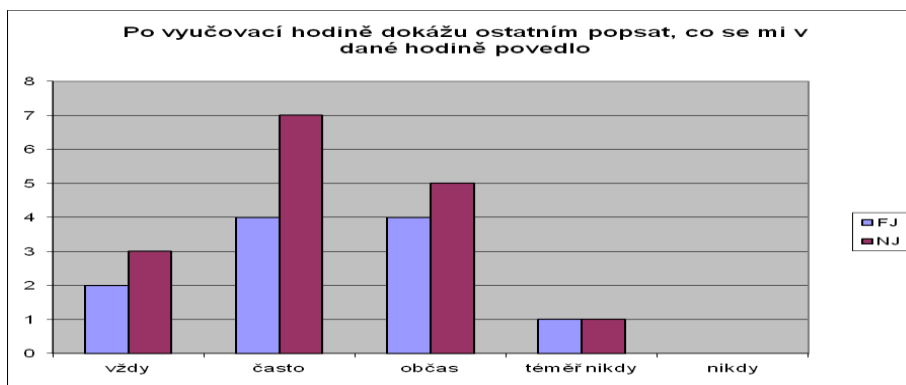
Otázka číslo 13: Dovedu si stanovit, v čem se chci do příští hodiny zlepšit.

Výsledky třinácté otázky měly za úkol ukázat, zda jsou žáci schopni stanovit si, v čem se chtějí do příště zlepšit. Tuto schopnost má občas 37% žáků. 30% žáků je tohoto schopno často. Jeden žák si nikdy nedokáže stanovit, v čem se chce do příští hodiny zlepšit.



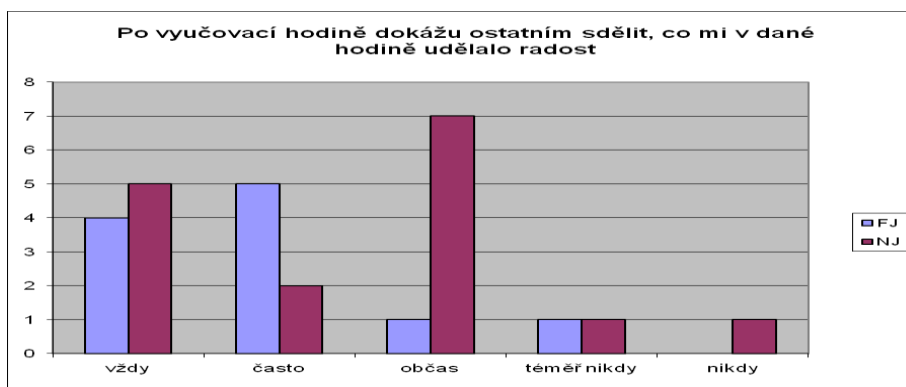
Otázka číslo 14: Po vyučovací hodině dokážu ostatním popsat, co se mi v dané hodině povedlo.

Ve čtrnácté otázce jsme se pokoušeli zjistit, zda žáci umějí po skončení vyučovací hodiny ostatním popsat, co se jim v hodině povedlo. Nejčastější odpovědí byla odpověď b) *často* (41%), následovala odpověď c) *občas* (33%). Dva žáci odpověděli, že nejsou nikdy schopni popsat, co se jim v dané hodině povedlo.



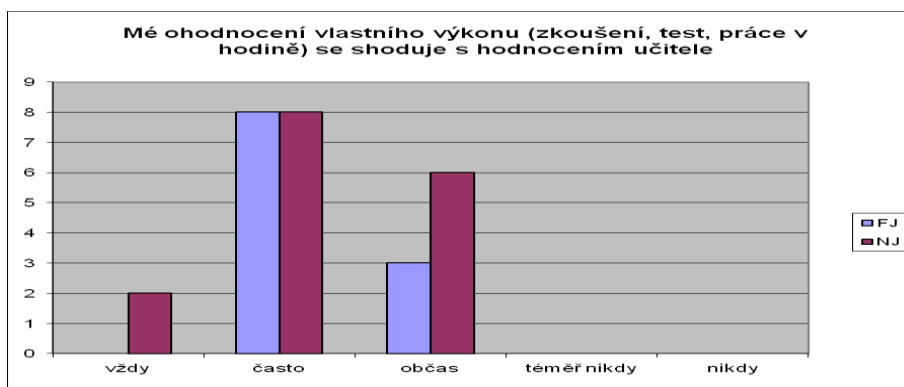
Otázka číslo 15: Po vyučovací hodině dokážu ostatním sdělit, co mi v dané hodině udělalo radost.

Otázka č. 15 se v zásadě podobá otázce č. 14. Žáci se však měli zamyslet nad tím, zda po skončení hodiny dovedou říci, co jim v hodině udělalo radost. Největší procento žáků zvolilo možnost a) *vždy* (33%). Silně zastoupeny byly i odpovědi c) *občas* (30%) a b) *často* (26%). Tři žáci nedovedou vyjádřit, co jim v uplynulé vyučovací hodině přineslo radost, nikdy nebo téměř nikdy.



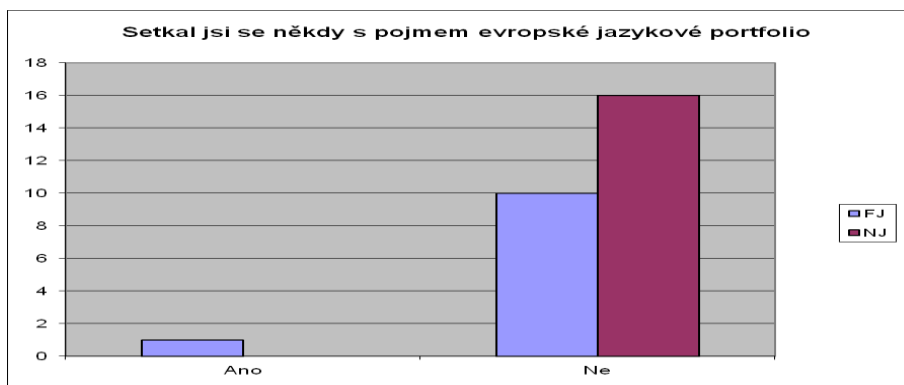
Otázka číslo 16: Mé ohodnocení vlastního výkonu (zkoušení, test, práce v hodině) se shoduje s hodnocením učitele.

V této otázce nás zajímalo, do jaké míry se žáci shodnou se svým učitelem v hodnocení jejich práce. Největší procento žáků odpovědělo, že se jejich hodnocení často shoduje s hodnocením učitele. Konkrétně se jednalo o 59 % žáků. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď občas (33 % žáků). Pouze dva žáci uvedli, že mají v rámci hodnocení vždy stejný názor jako jejich učitel.



Otázka číslo 17: Setkal jsi se někdy s pojmem Evropské jazykové portfolio?

V sedmnácté otázce jsme se zaměřili na znalost specifického typu sebehodnocení, který představuje Evropské jazykové portfolio. Z celkového počtu 27 žáků, věděl pouze jeden žák, co tento pojem znamená.





Otázka číslo 18: Jakou funkci by mělo toto portfolio plnit ve výuce cizího jazyka?

Další otevřenou otázkou byla otázka č. 18. Navazovala na předchozí otázku č. 17, ve které pouze jeden žák odpověděl, že se setkal s pojmem EJP. Zde svoji odpověď z předešlé otázky potvrdil a dokázal poměrně výstižně popsat hlavní funkci tohoto portfolio.

Otázka číslo 19: Pokus se prosím stručně zhodnotit svou úroveň cizího jazyka.

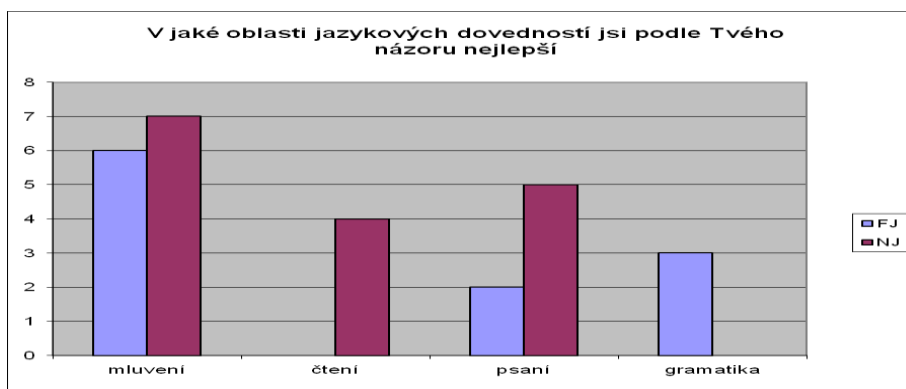
Tato otázka měla za cíl ukázat, zda žáci umějí sami ohodnotit svoji jazykovou úroveň. Deset z nich ji hodnotí jako dobrou. Šest žáků uvedlo, že se v cizím jazyce porozumí. Úroveň třech žáků je prý průměrná. Jeden žák svoji úroveň ohodnotil jako chvalitebnou. Další žák stručně napsal, že jeho úroveň je „nic moc“. Šest žáků neodpovědělo na otázku vůbec.

Otázka číslo 20: Co znamená zkratka A2?

Dvacátá otázka nepřímo souvisela s otázkou č. 19, kde se měli žáci pokusit popsat svoji úroveň cizího jazyka. Žádný z žáků pro posouzení nepoužil hodnocení definované Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Výsledek dvacáté otázky nás tedy nepřekvapil. Žádný z žáků nedokázal vysvětlit symbol A2, který označuje jazykovou úroveň žáka na druhém stupni základní školy.

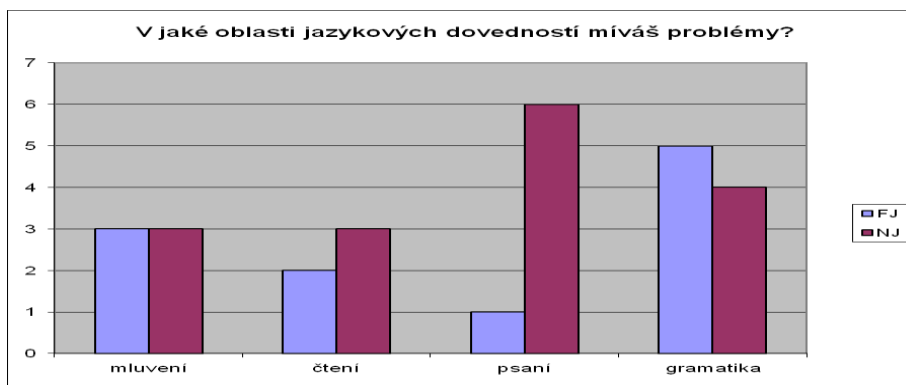
Otázka číslo 21: V jaké oblasti jazykových dovedností jsi podle Tvého názoru nejlepší?

Zde nás zajímalo, zda jsou žáci schopni určit, co představuje v cizím jazyce jejich nejsilnější stránku. Nejvíce si žáci věří v mluvení. Mluvení považuje za svou silnou stránku 48 % žáků. Jedná se téměř o polovinu všech žáků. Gramatiku považuje za svou silnou stránku nejméně žáků (11 %).



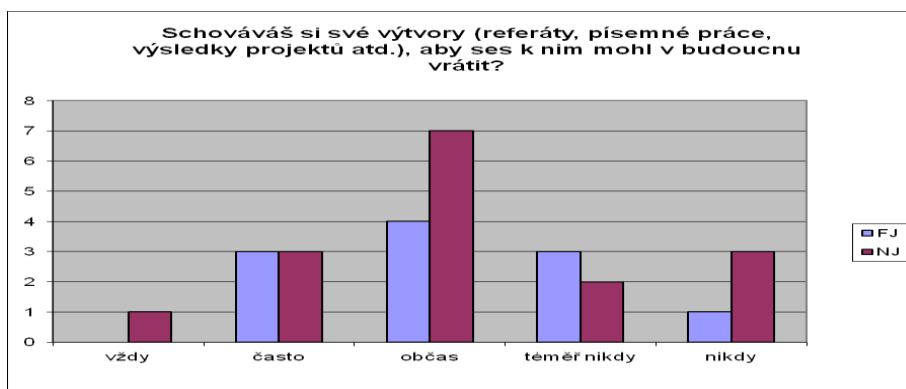
Otázka číslo 22: V jaké oblasti jazykových dovedností míváš problémy?

V otázce číslo 22 jsme se žáků ptali, co jim naopak při hodinách cizího jazyka dělá největší problémy. Potíž činí žákům gramatika, což potvrzuje i graf u předchozí otázky. Tuto jazykovou dovednost zvolilo 33 % žáků. Na druhém místě žáci nejčastěji volili možnost c) psaní (26 %).



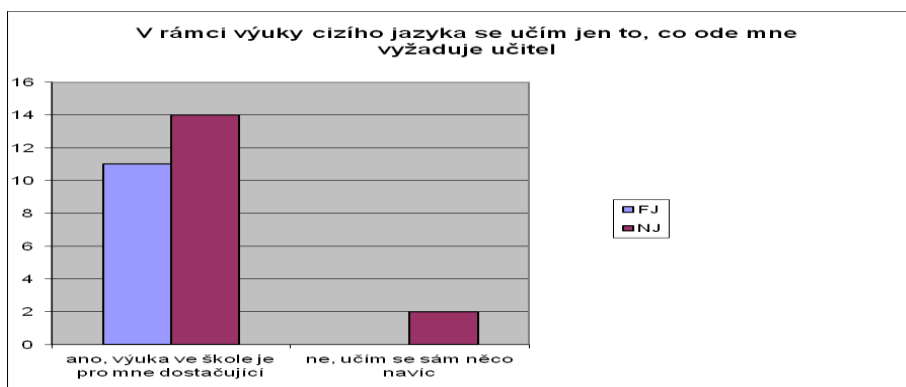
Otázka číslo 23: Schováváš si své výtvary (referáty, písemné práce, výsledky projektů atd.), aby ses k nim mohl v budoucnu vrátit?

V rámci této otázky jsme se žáků dotazovali, zda si schovávají své práce, které sami vytvoří v hodinách cizího jazyka. Pouze jeden žák si své výtvary ponechává pro případné budoucí využití. Většina žáků (41 %) si své práce schovává pouze občas. 34 % žáků si své výtvary neschovává nikdy nebo téměř nikdy.



Otázka číslo 24: V rámci výuky cizího jazyka se učím jen to, co ode mne vyžaduje učitel.

Cílem poslední otázky bylo zjistit, zda je pro žáky dostačující výuka cizího jazyka ve škole, nebo zda se v rámci svého volného času věnují prohlubování znalostí v daném cizím jazyce. Naprostá většina žáků (93 %) se věnuje v cizím jazyce pouze tomu, co od nich vyžaduje učitel. Pouze dva žáci uvedli, že se učí ještě sami něco navíc.



#### 2.4.1.1 Vzájemné porovnání dat z dotazníku

Cílem výzkumného šetření bylo porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků. V rámci výzkumného šetření byly osloveny celkem tři třídy, kde věkové rozložení respondentů bylo totožné. Německý jazyk (NJ) byl reprezentován osmou a devátou třídou Základní školy pro zrakově postižené v Plzni-Doubravce (ZŠ). Problematiku sebehodnocení v hodinách francouzského jazyka (FJ) jsme zkoumali v tercii na Masarykově gymnáziu v Plzni.

Konkrétní vyhodnocení všech otázek nalezne čtenář na předchozích stranách v jednotlivých grafech, popřípadě ve slovním shrnutí. Pomocí grafů jsou vyhodnoceny otázky uzavřené, ve kterých měli žáci za úkol vybrat vždy jednu z nabízených možností. Otevřené otázky, kde žáci odpovídali svými slovy, byly vyhodnoceny slovně.

Níže je vzájemné porovnání výsledků obou škol. Porovnejme si tedy nyní otázky uzavřené. V případě sedmi otázek lze pozorovat výsledky téměř totožné. Ve zbylých jedenácti otázkách se odpovědi žáků liší. Konkrétně se jedná o otázky č. 1, 4, 7, 11, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 24.

V otázce č. 1 (*Vyhovuje mi, když jsou moje výkony hodnoceny známkami.*) si žádný žák gymnázia nevybral možnost a) *vždy*. Naopak čtyřem žákům ZŠ hodnocení známkami vyhovuje *vždy*.

Otázka č. 4 zjišťovala, zda je dobrá známka pro žáky impulsem k tomu, aby se v dalších hodinách snažili ještě víc. Na tuto otázku odpověděl pouze jeden žák FJ možností d) *téměř nikdy*. Četnost ostatních odpovědí byla téměř totožná.

Sedmá otázka se již týkala sebehodnocení. Žáci měli sami posoudit, zda dokážou své výkony objektivně zhodnotit. Mezi žáky gymnázia se nenašel nikdo, kdo by své výkony nedokázal téměř nikdy nebo nikdy zhodnotit. Tyto dvě možnosti si naopak

vybrali celkem tři žáci ZŠ. Jeden z nich podle svého mínění nedokáže vlastní výkony zhodnotit téměř nikdy a dva žáci toto nedovedou nikdy.

Zajímavé je vzájemné porovnání otázek č. 11 a 12. V těchto dvou otázkách jsme zjišťovali, zda jsou žáci schopni na konci každé vyučovací hodiny říci, čemu z dané hodiny rozumí či naopak nerozumí. Jeden žák FJ téměř nikdy nedokáže na konci vyučovací hodiny určit, čemu rozumí. Dvanáctá otázka naopak zjišťovala, zda jsou žáci schopni srozumitelně vysvětlit, čemu nerozumí. Odpověď d) *téměř nikdy* si vybrali dva žáci ZŠ. Pouze jeden žák ZŠ zvolil odpověď a) *vždy*. Žáci gymnázia volili odpověď b) *často* nebo c) *občas*. Jinou odpověď nevyužil žádný žák gymnázia. Můžeme tedy říci, že pro žáky obou škol je těžší určit spíše to, čemu nerozumí.

V následující otázce, tj. otázce č. 13, byli žáci dotazováni, zda si dovedou stanovit, v čem se chtějí do příští hodiny zlepšit. Dva žáci FJ to nedovedou téměř nikdy a jeden žák ze stejné třídy to toho není schopen nikdy.

Otázka č. 15 zněla: *Po vyučovací hodině dokážu ostatním sdělit, co mi v dané hodině udělalo radost*. Žáci gymnázia volili nejčastěji variantu a) *vždy* nebo b) *často*. Mezi žáky ZŠ převládala odpověď c) *občas*.

V rámci otázky č. 17 bylo zjišťováno, zda se žáci někdy setkali s pojmem Evropské jazykové portfolio. Pouze jeden žák gymnázia se již s Evropským jazykovým portfolioem setkal. Pro žáky ZŠ byl tento druh sebehodnocení neznámý.

Otázky č. 21 a 22 si kladly za cíl stanovit, v jakých oblastech jazykových dovedností jsou žáci podle vlastního názoru nejlepší a naopak s jakými jazykovými dovednostmi mají nejčastěji problémy. Většina všech žáků obou typů škol si myslí, že jejich doménou je mluvení. Tři žáci gymnázia se cítí být nejlepší v gramatice. Tuto jazykovou dovednost si naopak nevybral žádný z žáků ZŠ. V otázce č. 19 je možné vidět, že žáci Základní školy pro zrakově postižené mají největší problémy při psaní, což je při jejich handicapu pochopitelné. Na gymnáziu má se psáním problém nejmenší procento žá-

ků. Pro tyto žáky francouzského jazyka představuje největší problém gramatika. Důvodem může být její obtížnost.

Na otázku č. 24 (*V rámci výuky cizího jazyka se učím jen to, co ode mne vyžaduje učitel.*) odpověděl pouze jeden žák kladně. Jednalo se o žáka ZŠ. Všichni žáci gymnázia shodně odpověděli, že se neučí nic nad rámec školní výuky. Tento výsledek může být pro mnohé čtenáře překvapením, neboť u žáků a studentů gymnázia se obecně předpokládá větší motivace ke studiu.

V rámci otevřených otázek, kde měli žáci možnost odpovědět vlastními slovy, lze pozorovat podobné odpovědi od žáků obou typů škol. Výraznější rozdíl v odpovědích nastal pouze u otázky č. 26, ve které měli žáci za úkol napsat, co nemají rádi v hodinách cizího jazyka. Téměř všichni studenti gymnázia shodně odpověděli, že největší problém pro ně představují testy a jejich následné hodnocení. Žáci ZŠ uvedli naopak spoustu dalších momentů, kdy se pro ně výuka cizího jazyka stává problematičtější. Jednalo se například o psaní v hodinách, což opět poukazuje na zrakové postižení žáků této základní školy.

Podrobný popis všech otevřených otázek spolu s odpověďmi nalezne čtenář výše v kapitole 2.4.1 *Vyhodnocení dat z dotazníků*.

#### 2.4.2 Vyhodnocení rozhovoru

Druhou výzkumnou metodou využitou pro získání potřebných dat byl rozhovor. Stejně jako v případě dotazníkového šetření byl rozhovor uskutečněn na obou školách. Rozhovor byl veden s učiteli, kteří odpovídali na předem definované otázky. Těch bylo celkem deset a vždy vyžadovaly víceslovnou odpověď. Při sestavování rozhovoru jsme se záměrně vyhýbali uzavřeným otázkám, na které by učitelé odpovídali pouze *ano-ne*. Strukturu rozhovoru a jeho doslovný přepis je možné najít v příloze diplomové práce.

V první otázce jsme se zajímali o to, *jaké způsoby hodnocení učitelé v hodinách cizích jazyků používají*. Paní učitelka ze základní školy pro zrakové postižené využívá několik různých typů hodnocení. Žáky nejčastěji hodnotí známkami, v mnohých situacích však využívá slovní hodnocení. Často také uděluje tzv. „plusy“, přičemž tři „plusy“ znamenají pro žáka známku jedna. Paní učitelka francouzského jazyka hodnotí žáky obdobně. K hodnocení testů nebo při ústním zkoušení využívá známkování. Během práce v hodině hodnotí žáky slovně. Dále paní učitelka dodala, že osobně upřednostňuje písemné zkoušení před ústním. Testy jsou podle ní více objektivní.

V otázce číslo dva byli učitelé dotazováni, *zda, podle jejich názoru, žáci vždy rozumějí známkám, které od učitele obdrží*. V rámci této otázky jsme se ptali také na to, *jak učitel podává svým žákům zpětnou vazbu*. Paní učitelka německého jazyka vypověděla, že někdy žáci žádají vysvětlení jejího hodnocení. Často se totiž domnívají, že by si zasloužili hodnocení lepší. Zpětnou vazbu nám paní učitelka blíže popsala na příkladu, kdy je žák zkoušen u tabule. Poté, co proběhne zkoušení, zeptá se paní učitelka žáka, jak on sám by svůj výkon ohodnotil a proč. Teprve pak výkon ohodnotí ona sama, popřípadě ještě požádá spolužáky, aby se rovněž vyjádřili a odůvodnili svůj názor. V případě francouzského jazyka, mají žáci rovněž možnost vyjádřit se ke známce, kterou od učitele obdrželi. Paní učitelka vždy ráda vysvětlí a odůvodní své rozhodnutí.

Třetí otázka souvisela s problematikou známkování. Zajímalo nás, *jaký druh známky, dle názoru učitele, motivuje žáky k lepším výkonům*. V případě německého jazyka paní učitelka uvedla, že hodně záleží na povaze žáka. Někteří jsou motivováni pouze dobrými známkami a špatná známka by je naopak demotivovala. Ztratili by „elán“ do další práce. Najdou se však i tací, kteří potřebují právě onu špatnou známku, aby začali konečně něco dělat. U žáků francouzského jazyka na víceletém gymnáziu je situace obdobná. Oba typy známek mají tu moc žáky „vyburcovat“ k lepším výkonům.

Čtvrtá otázka se již soustředila na sebehodnocení v hodině cizího jazyka. Naším cílem bylo dozvědět se, *zda žáci sami umějí zhodnotit své výkony a jestli v hodinách procvičují sebehodnotící aktivity*. Opět jsme poprosili o krátký příklad z praxe. Někteří žáci německého jazyka jsou schopni sami sebe objektivně ohodnotit. Spousta žáků se

ale velmi nadhodnocuje a někteří se bohužel naopak zbytečně podceňují. Příklad sebehodnocení v hodině němčiny je uveden v otázce č. 2. Paní učitelka francouzštiny odpověděla, že její žáci jsou schopni své vlastní výkony objektivně zhodnotit. Většinou sami vědí, co umějí dobře a v čem naopak potřebují přidat.

V následující otázce učitelé odpovídali na to, *zda jsou jejich žáci schopni na konci vyučovací hodiny shrnout vlastními slovy látku, kterou v dané hodině probírali*. Paní učitelka německého jazyka má ověřené, že ve většině případů to žáci dovedou. Žáci francouzštiny toto dovedou dle slov své učitelky také. Obě paní učitelky využívají hlavně zjišťovací otázky a různá cvičení, aby se ujistily, že jejich žáci látce opravdu rozumí.

Šestá otázka zněla následovně: *„Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí? Zjistíte si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjišťování využíváte?“* Přesná formulace neúplně pochopené látky činí žákům základní školy někdy problém. Řeknou, že danému tématu nerozumí, ale podrobnosti uvést neumí. Paní učitelka se proto vždy několikrát ujistí, zda žáci probíranou látku skutečně pochopili. Používá k tomu především zjišťovací otázky, příklady nebo různá cvičení. Paní učitelka francouzského jazyka odpověděla, že se její žáci, v případě, že něčemu nerozumí, ozvou. Sama se však také formou opakovacích testů přesvědčuje, zda žáci látce rozumí, popř. nerozumí.

V sedmé otázce jsme se ptali, *co pro učitele znamená pojem chyba a jak s chybou v hodinách pracuje*. Žáci němčiny od své učitelky vědí, že nikdo není neomylný a že chybami se člověk učí. Těmito rčeními se paní učitelka při hodinách jazyka samozřejmě řídí, proto je každá chyba dostatečně vysvětlena a následně opravena. Stejným způsobem s chybou pracují i na gymnáziu. Zde je chyba pro žáky brána jako „příležitost k nápravě“.

Osmá otázka se týkala pojmu *Evropské jazykové portfolio*. *Zajímalo nás, zda ho učitelé při svých hodinách využívají, popřípadě nevyužívají a proč*. Na základní škole pro zrakově postižené tento druh sebehodnocení nepoužívají. Jako důvod uvedla paní



učitelka nedostatek času při hodinách. Velkou roli zde také hraje zrakové postižení dětí. Ani žáci gymnázia se doposud v hodinách francouzštiny s tímto typem sebehodnocení nesetkali. Hlavním důvodem je podle jejich učitelky nedostatek času, se kterým se dnes obecně každý učitel, obzvláště ten dalšího cizího jazyka, potýká.

V deváté otázce jsme zjišťovali,  *která z jazykových dovedností (mluvení, psaní, čtení, gramatika) podle názoru učitele žáky nejvíce baví a se kterou mají naopak největší potíže.*  Žáky základní školy prý nejvíce baví čtení, nejméně pak mluvení a gramatika. V případě francouzštiny žáky nejvíce baví mluvení, ale podle slov paní učitelky jim právě mluvení dělá největší problémy.

V poslední, desáté otázce, se mohli učitelé vyjádřit k tomu,  *jakou jazykovou dovednost považují za důležitou oni sami a proč.*  Učitelka německého jazyka říká, že nejdůležitější je mluvit, mluvit a mluvit. Mluvení je základem toho, aby se žáci dorozuměli. To je důvod, proč se snaží se svými žáky při hodinách co nejvíce konverzovat a odstranit strach, který z mluvení často mají. S tímto tvrzením souhlasí i paní učitelka francouzského jazyka na Masarykově gymnáziu. Byla by moc ráda, kdyby si její žáci ze studia francouzštiny odnesli především schopnost domluvit se v daném cizím jazyce.

### 2.4.3 Vyhodnocení pozorování

Pro účely našeho pozorování byla využita upravená forma pozorovacího protokolu, kterou nalezne čtenář spolu s původní verzí v příloze diplomové práce. Níže je popsán především průběh vyučovacích hodin, ve kterých bylo uskutečněno pozorování. Podrobnější vyhodnocení nalezne čtenář v kapitole 2.5.3  *Závěr praktický a doporučení pro praxi.*

#### **1) Německý jazyk**

Na základní škole byly dotazníky rozdány a vyplněny ve dvou třídách. Pro pozorování jsme však zvolili pouze jednu třídu. Během pozorovací hodiny jsme se soustředili na sebehodnotící a hodnotící aktivity žáků i učitele.

Na začátku hodiny pokládala paní učitelka žákům krátké otázky, ve kterých se ptala např. „Kolikátého dnes máme?“ „Jaké je venku počasí?“ atd. Tato jednoduchá aktivita pomohla k navození tzv. cizojazyčné atmosféry, která je pro výuku cizího jazyka nepostradatelná a měla by být součástí každé hodiny.

Dalších přibližně patnáct minut probíhalo ústní zkoušení žáků. Ti byli vyvoláni k tabuli, kde si paní učitelka ověřovala, do jaké míry zvládli probranou gramatiku a slovní zásobu. K procvičování využívala paní učitelka krátkých překladových vět. Celkem byli vyzkoušeni dva žáci. Zbytek třídy měl za úkol sledovat zkoušení a zapisovat si chyby, které žák u tabule udělal. Na závěr zkoušení se paní učitelka zkoušeného žáka zeptala, jak by ohodnotil svůj výkon a proč. Poté chtěla znát názor třídy. Nakonec řekla své hodnocení a výsledné rozhodnutí důkladně vysvětlila.

Dalším bodem vyučovací hodiny byla kontrola domácího úkolu. Jednalo se o tři cvičení z učebnice. Paní učitelka prošla se žáky každé cvičení. Pokud některý žák řešení nerozuměl, přihlásil se a paní učitelka mu vše ochotně vysvětlila. Když byla všechna cvičení zkontrolována a opravena, zeptala se paní učitelka, jak si žáci při práci na domácím úkolu vedli. Zajímalo ji, zda se ve cvičeních vyskytly jevy, které nejsou žákům jasné, popř. které jevy se jim zdají být obtížné. Žáci řekli, že jim bylo vše jasné. Paní učitelka se však chtěla přesto přesvědčit, zda látce opravdu rozumí. Několik dalších minut tedy věnovala opakování, při kterém využívala obdobná cvičení.

Posledních deset minut využila paní učitelka k připomenutí článku přečteného minulou hodinu. Dva žáci měli za úkol svými slovy shrnout, o čem článek byl. Toto shrnutí nečinilo žákům zjevné potíže. Dále si paní učitelka pomocí zjišťovacích otázek ověřovala, co všechno si pamatují ostatní žáci. Ti museli odpovídat vždy celými větami. Cílem této aktivity bylo také přimět žáky k většímu rozmluvení.

## **Francouzský jazyk**

V případě francouzštiny jsme pozorování provedli v tercii B. Naším cílem bylo popsat hodnotící a sebehodnotící prvky, které se v dané hodině vyskytly. Vyučovací hodina francouzštiny se skládala celkem ze šesti dílčích činností.

V úvodu hodiny se paní učitelka snažila rozmluvit žáky pomocí jednoduchých otázek typu: „Jak se máš?“, „Jaké je dnes počasí?“ atd. Žáci museli vždy odpovídat celou větou. Tím si paní učitelka ověřovala, že žáci jejím otázkám skutečně rozumí. Po každé správně zodpovězené otázce paní učitelka žáky vždy pochválila. Tato aktivita trvala přibližně tři minuty a měla za cíl navození cizojazyčné atmosféry.

Dalších zhruba dvanáct minut bylo věnováno písemnému opakování nové slovní zásoby, kterou se měli žáci doma naučit. Paní učitelka diktovala slovíčka česky a žáci si je zapisovali. Poté jim byl dán dostatek času, aby k českým výrazům uvedli jejich francouzské ekvivalenty. Dostatek času měli žáci i na důkladnou kontrolu své práce. Paní učitelka se i přesto několikrát ujistovala, zda si žáci zaznamenali vše. Po napsání testu dávala paní učitelka žákům pokyny výhradně ve francouzštině. To, že žáci její pokyny plnili, jí dávalo zpětnou vazbu o tom, že pokynům v cizím jazyce rozumí.

Následujících pět minut bylo vyhrazeno k připomenutí děje filmu, který žáci shlédli v minulých hodinách. Jednoduchými otázkami si paní učitelka zjišťovala, co všechno si žáci pamatují. Ti museli opět odpovídat celou větou. V rámci otázek byla procvičována i již dříve probraná gramatika. Díky tomu si žáci mohli lépe utřídit gramatické a lexikální jevy, kterým rozumí, popř. kterým nerozumí. Pokud něčemu nerozuměli, použila paní učitelka různých metod k tomu, aby se žák sám dopracoval ke správnému výrazu.

I další činnost byla spojena se shlédnutým filmem. Paní učitelka rozdala žákům pracovní list, kde byla různě zaměřená cvičení. Tato cvičení vypracovávali žáci společně s paní učitelkou a převážně ústně. Pokud žák udělal chybu, měl možnost si ji nejprve sám opravit. Pokud správnou odpověď ani přes pomoc paní učitelky nevěděl,

dostala příležitost třída. Každou chybu či nejasnost paní učitelka vždy srozumitelně vysvětlila. Posledním cvičením byl krátký text. Žáci měli za úkol si tento text přečíst a odpovědět na otázky pod ním. Ty zjišťovaly, do jaké míry byl text pochopen. Některé odpovědi mohli žáci najít přímo v textu. Článek tedy může sloužit žákům jako klíč, kde mohou hledat správné odpovědi.

Posledních deset minut bylo věnováno opravě většího opakovacího testu z minulé hodiny. Všechna cvičení z testu paní učitelka se žáky důkladně rozebrala a vysvětlila případně chyby. Tyto chyby pak společně se žáky dále procvičila pomocí podobných vět. Všechny dotazy žáků zodpověděla a vysvětlila i své hodnocení. To bylo formou klasických známek. Stupnice, podle které paní učitelka testy hodnotí a kterou žáci dobře znají je následující: úspěšnost 100%-90% → známka 1

úspěšnost 90%-75% → známka 2

úspěšnost 75%-60% → známka 3

úspěšnost 60%-50% → známka 4

úspěšnost menší než 50% → známka 5 → ústní zkoušení

#### 2.4.4 Shrnutí všech získaných dat

Během výzkumného šetření byly využity tři navzájem se doplňující výzkumné metody. V pořadí první metodou byl dotazník. Ten byl distribuován žákům přímo ve vyučovací hodině cizího jazyka. Dotazníky byly rozdány a následně vybrány třetí osobou. Toto opatření bylo učiněno z důvodu zajištění co největší objektivity dat. Dotazník byl anonymní a skládal se z 18 uzavřených a 9 otevřených otázek.

Druhou výzkumnou metodou byl osobní rozhovor vedený s učiteli cizích jazyků. Deset otázek sestavených pro účely rozhovoru vycházelo z již vyplněných a vyhodnocených dotazníků.

Třetí, doplňující, metodou našeho výzkumného šetření byla metoda pozorování. Jednalo se o zjevné zúčastněné pozorování, které se uskutečnilo ve třídách, v nichž byla získána data z dotazníkového šetření a následně veden rozhovor s učiteli.

V rámci dotazníkového šetření jsme se zaměřili na tyto čtyři zkoumané oblasti:

- porozumění hodnocení od učitele
- sebehodnocení žáků
- vnímání pojmu chyba
- Evropské jazykové portfolio

### Porozumění hodnocení od učitele

Zde nás především zajímalo, jak žáci vnímají celkové hodnocení učitele. Dále jaký mají vztah ke klasickým známám (1-5). Z odpovědí žáků vyplývá, že většina z nich se obecně s hodnocením svého učitele ztotožňuje a rozumí mu. Využití známek jako prostředku k hodnocení jejich výkonů ale vyhovuje žákům jen občas. Pro spoustu žáků je špatná známka zdrojem strachu. Zároveň ale velké množství žáků uvedlo, že špatná známka je pro ně zdrojem motivace pro další práci. Stejně vnímají i známku dobrou, která je rovněž „žene“ dopředu. Žáci jsou rovněž přesvědčeni, že hodnocení jejich učitele je spravedlivé a oni sami mu rozumějí. Největší důraz kladou žáci především na spravedlivost a objektivitu hodnocení.

### Sebehodnocení žáků

Z odpovědí na otázky vztahující se k problematice sebehodnocení žáků vyplývá, že většina žáků dovede, podle svého názoru, sama objektivně zhodnotit vlastní výkony. Žáci, podle svého mínění, umí i ve většině případů vyjádřit, čemu rozumí či naopak vysvětlit, čemu nerozumí. Na konci hodiny jsou schopni shrnout probíranou látku svými slovy. Občas je pro ně však obtížné stanovit si, v čem se chtějí do příští hodiny zlepšit. V případě srovnávání vlastního sebehodnocení s hodnocením učitele žáci uvedli, že se tato dvě hodnocení často shodují.

### Vnímání pojmu chyba

Na chápání slova chyba ze strany žáků se soustředila otevřená otázka č. 10: „Co pro Tebe znamená slovo „chyba“?“ Téměř všichni žáci vnímají chybu jako negativní

jev, který prakticky vždy vede ke špatné známce. Pouze tři žáci uvedli, že chyba je pro ně poučením a příležitost ke zlepšení práce.

### Evropské jazykové portfolio

Čtvrtá oblast dotazníkového šetření se týkala Evropského jazykového portfolio, které představuje vhodný prostředek k rozvíjení dovednosti sebehodnocení žáků v cizích jazycích. S evropským jazykovým portfoliem se doposud setkal pouze jeden žák. Žáci si ve větší míře ani neschovávají své výtvary, jež by mohly případně tvořit část jejich jazykového portfolio. V rámci **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky** jsou definovány různé jazykové úrovně od začátečnicků (A2) až po úroveň srovnatelnou s rodným mluvčím (C2). Symbol A2, který odpovídá jazykovým znalostem osmé třídy ZŠ či odpovídajícímu ročníku víceletého gymnázia, bohužel nedokázal definovat žádný z žáků. Kompletní seznam všech jazykových úrovní spolu s popisem se nachází v příloze diplomové práce. Co se týká mimoškolních aktivit žáků spojených s prohlubováním znalostí cizího jazyka, jsou jejich aktivity prakticky nulové. Pouze dva žáci se cizímu jazyku věnují nad rámec školní výuky.

V případě rozhovoru byly otázky sestaveny rovněž takovým způsobem, aby opět pokryly námi zkoumané oblasti. Otázek bylo celkem deset a odpovědi učitelů často potvrzovaly výsledky, jež vzešly z vyhodnocených dotazníků.

Obě paní učitelky využívají k hodnocení svých žáků převážně klasifikaci. Ta má svá jasně daná pravidla a žáci tato pravidla znají. Výpověď potvrzují i výsledky dotazníkového šetření, kde žáci uvedli, že známám od učitele rozumí. Z hlediska motivace nás paní učitelky ujistily v tom, že obě známky (špatná i dobrá) jsou pro jejich žáky impulsem k větší snaze. Vždy ale prý záleží na povaze žáka.

V otázce sebehodnocení žáků se již odpovědi učitelek rozcházel. Paní učitelka francouzského jazyka řekla, že její žáci jsou schopni sami sebe objektivně zhodnotit. Žáci německého jazyka mají se sebehodnocením občas problémy. Ve třídě je, podle slov jejich učitelky, spousta žáků, kteří si moc nevěří. Na druhé straně jsou tam i žáci

relativně sebevědomí a ti své schopnosti často nadhodnocují. Shrnutí pochopené nebo nepochopené látky nečiní žákům větší potíže. Občas ale nedovedou blíže určit, co přesně jim dělá problémy. V dotazníku jsme se žáků ptali také na to, v jaké oblasti jazykových dovedností jsou, podle svého názoru, nejlepší. Žáci nejčastěji uváděli, že se cítí být silní v mluvení. Toto tvrzení paní učitelky shodně popřely. Podle jejich slov činí žákům největší potíže právě konverzace.

Třetí zkoumanou oblastí byl pojem chyba a následně práce s chybou. Zde se názory žáků a jejich vyučujících značně liší. Učitelé za slovem chyba nevidí nic špatného. Učí své žáky, že chyba je něco „normálního“, co se v životě běžně vyskytuje. Obě paní učitelky by byly rády, kdyby jejich žáci považovali chybu za něco, z čeho si mohou vzít ponaučení pro další práci. Výsledky dotazníků mluví bohužel jinak. Žáci mají z chyby pořád strach. Chyba v jejich očích totiž téměř vždy znamená automaticky horší známku.

Poslední oblastí rozhovoru, stejně jako v dotazníkovém šetření, bylo Evropské jazykové portfolio. Obě paní učitelky se shodly na tom, že využívat Evropské jazykové portfolio jako jednu z forem sebehodnocení jim nedovolí čas a často i finanční stránka věci. Z tohoto důvodu zřejmě pramení i to, proč se s Evropským jazykovým portfoliem setkal jen jeden žák. Žáci se totiž podle jejich výpovědí v dotaznících věnují cizímu jazyku pouze v rámci školní výuky a dělají jen to, co od nich očekává učitel.

Třetí výzkumnou metodu – pozorování – jsme zvolili jako metodu doplňující dotazníkové šetření a rozhovor s učiteli. Pozorování se nám jevilo jako velice vhodná výzkumná metoda, neboť jsme se při něm soustředili současně na hodnocení učitele i na sebehodnocení žáků.

Většina již získaných dat se nám během pozorování potvrdila. V první oblasti, kterou představuje hodnocení učitele, bylo možné pozorovat, že známka velmi silně ovlivňuje chování žáků. Při sebehodnocení vlastních výkonů, např. zkoušení u tabule, si žáci počínali dobře. I zde však byl vidět jistý strach ze známky, která bude později

následovat ze strany učitele. Stejný problém nastal i v případě, když žáci udělali chybu. V tu chvíli na nich byla patrná značná nervozita.

## **2.5 Závěr práce a doporučení pro praxi**

Pro větší přehlednost je závěr práce rozdělen na tři části: závěr obsahový, metodologický a praktický, v rámci kterého jsou uvedena doporučení pro praxi vyplývající z diplomové práce.

### **2.5.1 Závěr obsahový**

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická, část slouží jako obecný úvod do problematiky sebehodnocení žáků. Přestože název práce zní „Sebehodnocení žáků na 2. stupni ZŠ v hodinách cizích jazyků“, je v úvodu teoretické části čtenář rovněž uveden do problematiky hodnocení. Kvalitní a objektivní hodnocení učitele je totiž důležitým prvkem při osvojování si dovednosti hodnotit sebe sama. V pěti kapitolách a šesti podkapitolách jsou vymezeny základní pojmy související s hodnocením a sebehodnocením žáků. První kapitola se zabývá především hodnocením učitele. Zmíněny jsou zde i alternativní metody, které mohou do každodenního vyučování přinést určité ozvláštnění. Co se týká dostupnosti informací v literatuře, je nutné podotknout, že nemalé množství odborných publikací se věnuje právě problematice hodnocení. Z tohoto důvodu je řada poznatků čerpána z tištěných zdrojů. Pro získání teoretických poznatků o sebehodnocení žáků byly využity převážně internetové zdroje. Hlavním důvodem byla hlavně aktuálnost těchto informací. Druhá kapitola vysvětluje, jaký smysl má sebehodnocení ve výuce. Pozornost je věnována i sebevědomí žáka. To by nemělo být přehnané a zároveň by se žák neměl ani příliš podceňovat. Zdravé sebevědomí žáků tvoří potřebný základ k jejich pozdějšímu sebehodnocení. Neméně důležitá je při sebehodnocení i práce s chybou. Co vlastně znamená slovo chyba? Jaký vliv má na učení žáka? Jak s ní při výuce pracovat? Na tyto a další otázky najde čtenář odpovědi v kapitole 1.2.3. Následující dvě kapitoly stručně shrnou funkce a typy sebehodnocení žáků. Poslední kapitola teoretické části se již zaměřuje výhradně na sebehodnocení žáků ve výuce cizích jazyků. Čtenář se zde mj. dovídá, jak



jsou vyučovány cizí jazyky v současné školní praxi a jaké cíle by jejich výuka měla splňovat. V rámci této kapitoly je představeno Evropské jazykové portfolio, které představuje jednu z mnoha možností, jak zavést do výuky cizích jazyků tolik potřebné sebehodnotící prvky. Blíže jsou popsány části portfolia a jeho cíle.

Cílem praktické části bylo porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků. Rovněž nás zajímalo, jaký postoj zaujímají žáci k hodnocení jako takovému. Chtěli jsme znát názory žáků na hodnocení jejich výkonů a také to, zda shledávají hodnocení učitele spravedlivým a jak často se s ním ztotožňují. V neposlední řadě jsme se zajímali o využívání Evropského jazykového portfolia při výuce cizích jazyků. Hlavním bodem praktické části bylo výzkumné šetření, v rámci něhož byly využity tři výzkumné metody.

### 2.5.2 Závěr metodologický

Stěžejní bod praktické části diplomové práce, jak již bylo řečeno, představuje výzkumné šetření realizované na dvou školách v Plzni. Jednalo se o víceleté gymnázium (francouzský jazyk) a základní školu pro zrakově postižené (německý jazyk). Volba škol nebyla náhodná. Vybrány byly školy a třídy, v nichž autorka diplomové práce vykonávala pedagogickou praxi. Zkoumaný vzorek tvořilo 27 žáků a dva učitelé.

Pro potřebné získání, zpracování a vyhodnocení dat byly využity celkem tři výzkumné metody. Jednalo se o dotazníkové šetření, rozhovor a pozorování. Dotazník byl distribuován žákům přímo ve vyučovací hodině. Byla tak zajištěna stoprocentní návratnost všech dotazníků. Vyhodnocená data dotazníkového šetření sloužila jako východisko pro osobní rozhovor s učiteli. V dotazníku měli žáci dostatek prostoru k vyjádření svých názorů. Dotazníky byly anonymní a byly rozdány autorkou diplomové práce, což mělo za cíl odbourat u žáků strach z případné kontroly odpovědí učitelem. Rozhovor s učiteli vycházel, jak již bylo řečeno, z vyhodnoceného dotazníkového šetření. Jeho úkolem bylo potvrdit či vyvrátit některé výpovědi žáků. Díky tomu, že byl rozhovor veden osobně, bylo možné proniknout hlouběji do problematiky hodno-

cení a sebehodnocení v hodinách cizích jazyků. V pořadí třetí výzkumnou metodu představovalo pozorování. Zvolili jsme ji za účelem doplnění, shrnutí a potvrzení dat získaných prostřednictvím dvou předchozích metod. V našem případě jsme se rozhodli pro zjevné zúčastněné pozorování žáků a učitele v hodině cizího jazyka. Tato triangulace metod se ukázala jako velmi přínosná, neboť byly využity různé navzájem se doplňující formy zkoumání dané problematiky.

V oblasti sebehodnocení z vyplněných dotazníků vyplynulo, že žáci většinou nemají s tímto typem hodnocení výraznější problémy. Tento výsledek nám potvrdily i obě paní učitelky. V rámci problematiky hodnocení musíme bohužel konstatovat, že známkování je u většiny žáků zpravidla to nejpodstatnější, co v hodinách sledují. To bylo zřejmé jak z dotazníkového šetření, tak z výsledků pozorování. S tímto také souvisí vnímání chyby. Tu žáci chápou jako něco negativního, co téměř vždy vede k horší známce. Evropské jazykové portfolio není v hodinách využíváno vůbec. Toto zjištění vyplývá z výsledků všech tří metod. Cíle stanovené na začátku praktické části byly splněny.

### 2.5.3 Závěr praktický a doporučení pro praxi

Po vyhodnocení výzkumného šetření se ukázalo, že učitelé sebehodnotící prvky žáků do svých hodin stále více zavádějí. Vhodný způsob sebehodnocení byl k vidění při hodině německého jazyka. Poté co byl žák ústně vyzkoušen, zeptala se ho paní učitelka, jak by své předvedené znalosti a dovednosti ohodnotil. Nepožadovala však po něm pouhé vyřčení známky. Chtěla, aby se žák zamyslel nad tím, co udělal dobře a naopak, v čem by měl ještě přidat. Ptala se také, jak by své chyby napravil. Pro úplnou objektivitu hodnocení, požádala paní učitelka i některé další spolužáky, kteří rovněž vyjádřili svůj názor. Zkoušený žák tedy odcházel od tabule se známkou, která mu byla důkladně objasněna, a on sám věděl, proč a za co ji dostal. Tento způsob sebehodnocení se mi velice líbil a doporučovala bych zařazovat tento moment do zkoušení žáků v co největší míře. Učitel poskytl v tomto případě úplnou zpětnou vazbu, která je pro sebehodnocení žáků nepostradatelná. Dalším prvkem sebehodnocení, při kterém se žáci učí větší nezávislosti na učiteli, bylo shrnutí činnosti z minulé hodiny. V případě

německého jazyka se jednalo o stručné zopakování článku. Žáci francouzštiny měli za úkol připomenout si společně děj a postavy z filmu, který sledovali v předchozích hodinách. Tuto aktivitu zvládli žáci obou škol bez větších obtíží. Během pozorování v hodině němčiny bylo možné vidět rovněž kontrolu domácího úkolu a s ní spojené sebehodnotící aktivity žáků. Domácí úkol byl tvořen třemi cvičeními z učebnice. Procvičovala se v nich jak gramatika, tak slovní zásoba. Většinu správných řešení mohli žáci v učebnici dohledat. Někteří tuto možnost využili a tím pádem získali větší sebekontrolu nad svou prací. Paní učitelka se přesto pomocí doplňujících cvičení a otázek přesvědčila, zda žáci opravdu látce z domácího úkolu rozumí. Na závěr se paní učitelka žáků zeptala, jak obtížný pro ně domácí úkol byl. Zde bylo výborně vidět, jak si žáci při sebehodnocení počínají. Většině žáků šlo sebehodnocení vcelku dobře. Ve třídě však jsou i tací žáci, u kterých musí paní učitelka vyvinout značné úsilí, aby je k této činnosti přiměla. Toto odmítavé chování je možné přisuzovat věku žáků.

Další oblastí, na kterou byla během našeho výzkumného šetření zaměřena pozornost, bylo hodnocení učitele. I zde je vidět určitý pokrok oproti minulosti. Obě paní učitelky se snaží svým žákům vštípit hlavně to, že jejich cílem není dávat žákům špatné známky, ale že si především přejí, aby se žáci učili cizí jazyk rádi a znali důležitost jeho výuky. Jejich snahu potvrdila i většina žáků svými odpověďmi v dotazníku. Tam žáci uvedli, že se cizí jazyk učí proto, aby mohli cestovat, domluvit se s rodilými mluvčími a aby díky znalosti cizího jazyka získali v budoucnu perspektivní pracovní pozici. Tento přístup se mi velice líbil a je pro mne vzorem pro mou budoucí praxi. Obzvláště žáci víceletého gymnázia jsou k výuce cizích jazyků silně motivováni. Bohužel jsou i žáci, kteří berou cizí jazyk jen jako povinnost a nevidí v jeho využití žádnou perspektivu. Takovéto odpovědi se častěji vyskytovali u žáků němčiny. Pozorování bohužel tyto výpovědi do jisté míry potvrdilo. Co se týká klasických známek, bylo v obou třídách jasně viditelné, že jsou pro žáky stále velmi důležitým prvkem ve vyučování. Většina žáků pokládá známky dokonce za to nejdůležitější. Tento, možná trochu smutný výsledek, nám opět potvrdily všechny tři použité výzkumné metody. Pro ilustraci uvádím situaci z hodiny francouzského jazyka. Jakmile vešla po zazvonění paní učitelka do třídy, viděli žáci, že jim nese opravené testy z minulé hodiny. Z reakcí žáků bylo patrné, že na testy, a hlavně na výsledné známky, již netrpělivě čekají. Paní učitel-

telka žákům řekla, že testy si rozdají a správná řešení vysvětlí až na konci hodiny. Tímto chtěla žákům opět připomenout, že známky nejsou v hodině to nejdůležitější. Podobná situace se odehrávala i před ústním zkoušením v hodině německého jazyka.

Posledním úkolem praktické části bylo zjistit, do jaké míry je na těchto školách v hodinách cizích jazyků využíváno Evropské jazykové portfolio. Zde musím s politováním konstatovat, že tento druh sebehodnocení není ani na jedné ze škol využíván. Žáci, až na jednu výjimku, vůbec netuší, co tento pojem znamená. Neznají dokonce ani symbol A2, který značí jejich potenciální jazykovou úroveň po ukončení základní školy. Nejsou ani nuceni shromažďovat si své práce (projekty, referáty, testy...), které by mohly o jejich jazykové úrovni rovněž vypovídat.

Osobně vidím ve využívání portfolia značné výhody a jeho využívání bych učitelům určitě doporučila. Podle MŠMT je Evropské jazykové portfolio oficiálním evropským dokladem o tom, jak lidé ve společnosti ovládají cizí jazyky. Zároveň přispívá k lepší mobilitě lidí a usnadňuje proces získání pracovní pozice v zahraničí. Samozřejmě chápu důvody učitelů, proč portfoliové hodnocení nevyužívají. Největší překážkou je pro ně nedostatek času. Přesto si myslím, že by měli alespoň z části Evropské jazykové portfolio při svých hodinách využívat. Žáci by byli více motivováni a uvědomili by si větší uplatnění znalostí cizího jazyka v praxi. Velmi žádoucí je rovněž to, aby žáci znali svou úroveň cizího jazyka podle kritérií definovaných v Evropském referenčním rámci pro jazyky. Tuto neznalost považuji za velký nedostatek hlavně proto, že v současných jazykových učebnicích se vyskytují symboly jednotlivých úrovní velice často. Žáci by tedy měli rozumět, co se za označením A1 až C2 skrývá.

## Závěr

Hodnocení ve školní výuce je velmi zásadní a citlivá oblast jak pro žáka, tak pro jeho učitele. V této diplomové práci je představeno sebehodnocení jako jedna z možností, jak „zaběhnuté“ hodnocení ve školách ozvláštnit. Navíc schopnost ohodnotit sám sebe a své výkony je pro žáka přínosná i v jeho budoucím životě. Z tohoto důvodu se o sebehodnocení mluví v naší společnosti čím dál tím více a na procvičování sebehodnotících aktivit je kladen větší důraz než v minulosti. Za cíl své práce jsem si tedy stanovila porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část slouží čtenáři jako určitý úvod do problematiky sebehodnocení žáků. Tato část obsahuje celkem pět kapitol, z nichž tři se dále dělí na další podkapitoly. První dvě kapitoly popisují vzájemné vztahy mezi hodnocením a sebehodnocením. Blíže je zde rozebíráno hodnocení žáků učitelem, které tvoří neodmyslitelný základ pro kvalitní sebehodnocení žáků. Třetí kapitola má za úkol objasnit, jaké funkce sebehodnocení žáků ve výuce plní. V následující kapitole jsou popsány jeho různé typy. Pátá kapitola je již zaměřena výhradně na sebehodnocení v rámci cizích jazyků. Tato kapitola zároveň podává základní informace o výuce cizích jazyků v současné školní praxi. Její podkapitola pak přiblíží čtenáři pojem Evropské jazykové portfolio. To představuje efektivní způsob, jak naučit žáka hodnotit své jazykové znalosti a dovednosti.

V praktické části bylo stěžejním bodem výzkumné šetření, jež bylo prováděno na dvou plzeňských školách. Cílem bylo zjistit, zda, jakými způsoby a jak často je sebehodnocení žáků zařazováno do výuky německého a francouzského jazyka. Zajímalo nás také, do jaké míry jsou žáci schopni objektivně ohodnotit své jazykové znalosti. Pro získání potřebných dat byly využity tři vzájemně se doplňující výzkumné metody - dotazník, rozhovor a pozorování.

Cílem diplomové práce bylo porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazy-

ků. Z vyhodnocených výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že stanovený cíl byl splněn.

## Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou sebehodnocení žáků ve výuce cizích jazyků v rámci základního vzdělávání. V teoretické části se čtenář dovídá v obecné rovině o významu sebehodnocení, jeho funkcích a typech. Poslední kapitola teoretické části se věnuje výhradně sebehodnocení žáků ve výuce cizích jazyků. Zmíněn je zde rovněž specifický typ sebehodnocení žáků využívaný při výuce cizího jazyka. Jedná se o Evropské jazykové portfolio. Popsány jsou jeho části a hlavní cíle. Ústředním bodem praktické části je výzkumné šetření. Toto šetření bylo uskutečněno na dvou plzeňských školách. Hlavním cílem bylo porovnat využití sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy a stejně starých žáků víceletého gymnázia při výuce cizích jazyků.

## Resümee

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Schülerelbsteinschätzung im Fremdsprachunterricht in der Grundausbildung. Im theoretischen Teil erfährt der Leser im allgemeinen über Bedeutung, Funktionen und Typen von Schülerelbsteinschätzung. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils widmet sich ausschließlich der Schülerelbsteinschätzung im Fremdsprachunterricht. Man erwähnt hier auch einen spezifischen Typ von Schülerelbsteinschätzung, die man im Fremdsprachunterricht benutzt. Es handelt sich um Europäisches Sprachenportfolio. Man beschreibt hier seine Teile und Hauptzielen. Ein Forschungsvorhaben ist das Zentralthema des praktischen Teils. Das Forschungsvorhaben wurde in zwei Schulen in Pilsen durchgeführt. Das Hauptziel war, die Anwendung der Schülerelbsteinschätzung in der Grudschule und auf dem Gymnasium zu vergleichen.

## Seznam použité literatury

### Tištěné zdroje:

ČÁBALOVÁ, D.: Pedagogika. Praha: Grada, 2011, 272 s., ISBN 978-80-247-2993-0.

KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRŮHAUFOVÁ, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2001, 174 s., ISBN 80-7044-361-8.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009, 200 s., ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008, 152 s., ISBN 978-80-73673147.

KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008, 155 s., ISBN 978-80-7367-434-2.

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2008, 380 s., ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995, 292 s., ISBN 80-7178-029-4.

SEDLÁČKOVÁ, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009, 123 s., ISBN 978-80-247-2685-4.

SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007, 328 s., ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999, 192 s., ISBN 80-7178-262-9.



Internetové zdroje:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/640/tvoriva-skola-iii.-hodnoceni-a-sebehodnoceni-zaku-v-1.-obdobi-vzdelavani.html/>

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=coubalov%C3%A1>

<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.htm>

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio?highlightWords=portfolio>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9347/EVROPSKE-JAZYKOVE-PORFOLIO-A-JEHO-VYUZITI-PRI-VYUCE-ANGLICKEHO-JAZYKA.html/>

<http://www.dotaznik-online.cz/index.htm>

<http://it.pedf.cuni.cz/metodika/index.php?kap=6>

<http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Spole%C4%8Dn%C3%BD\\_evropsk%C3%BD\\_referen%C4%8Dn%C3%AD\\_r%C3%A1mec](http://cs.wikipedia.org/wiki/Spole%C4%8Dn%C3%BD_evropsk%C3%BD_referen%C4%8Dn%C3%AD_r%C3%A1mec)

## **Přílohy**

Příloha I: Nevyplněný dotazník určený k získání dat od žáků

Příloha II: Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha III: Struktura rozhovoru vedeného s učiteli

Příloha IV: Doslovný přepis rozhovoru – německý jazyk

Příloha V: Doslovný přepis rozhovoru – francouzský jazyk

Příloha VI: Pozorovací protokol

Příloha VII: Vyplněný pozorovací protokol – německý jazyk

Příloha VIII: Vyplněný pozorovací protokol – francouzský jazyk

Příloha IX: Jazykové úrovně definované Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERR)

Příloha X: Portfolia vydaná v České republice

Příloha XI: Ukázka z jazykového portfolia

Příloha XII: Postupy při práci s chybou

## **Příloha č. I: Nevyplněný dotazník určený k získání dat od žáků**

Milí žáci, milé žákyně,

ráda bych vás požádala o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a vaše odpovědi poslouží jako cenný podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce, která je zaměřena na sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. Při zodpovídání otázek vycházejte prosím pouze z hodin tohoto cizího jazyka.

Děkuji za spolupráci a přeji vám hodně úspěchů nejen při studiu cizích jazyků.  
Alexandra Palasová, studentka pedagogické fakulty

Prosím vyplňte:

**Škola:** .....

**Věk:** .....

**Studovaný cizí jazyk:** .....

-----

U následujících otázek zakroužkujte vždy jednu z možností:

**1. Vyhovuje mi, když jsou moje výkony hodnoceny známkami.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**2. Učitel mě známkuje spravedlivě.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas

- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**3. *Když dostanu dobrou známku, potěší mě to.***

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**4. *Dobrá známka je pro mě impulsem k tomu, abych se snažil ještě víc.***

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**5. *Když dostanu špatnou známku, snažím se si ji co nejrychleji opravit.***

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**6. *Známám od učitele rozumím.***

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**7. *Myslím si, že já sám dokážu své výkony objektivně zhodnotit.***

- a) vždy

- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

Na následující otázky odpovězte vlastními slovy:

**8. Jak by podle Tebe měl učitel hodnotit žáky v hodinách cizího jazyka?**

.....  
.....  
.....  
.....

**9. Co se Ti na hodnocení v hodinách cizího jazyka nelíbí?**

.....  
.....  
.....  
.....

**10. Co pro Tebe znamená slovo "chyba"?**

.....  
.....  
.....  
.....

U následujících otázek zakroužkujte vždy jednu z možností:

**11. Na konci každé vyučovací hodiny dokážu říci, čemu z dané hodiny rozumím.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**12. Dokážu srozumitelně vysvětlit, čemu nerozumím.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**13. Dovedu si stanovit, v čem se chci do příští hodiny zlepšit.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**14. Po vyučovací hodině dokážu popsat, co se mi v dané hodině povedlo.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**15. Po vyučovací hodině dokážu ostatním sdělit, co mi v dané hodině udělalo radost.**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**16. Mé ohodnocení vlastního výkonu (zkoušení, test, práce v hodině) se shoduje s hodnocením učitele.**

- a) vždy

- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**17. Setkal ses někdy s pojmem Evropské jazykové portfolio?**

- a) ano
- b) ne

Na následující otázky odpovězte vlastními slovy:

**18. Jakou funkci by mělo toto portfolio plnit ve výuce cizího jazyka?**

.....  
.....  
.....  
.....

**19. Pokus se prosím stručně zhodnotit svou úroveň cizího jazyka.**

.....  
.....  
.....

**20. Co znamená zkratka A2?**

.....  
...

U následujících otázek zakroužkujte vždy jednu z možností:

**21. V jaké oblasti jazykových dovedností jsi podle Tvého názoru nejlepší?**

- a) mluvení
- b) čtení
- c) psaní
- d) gramatika

**22. V jaké oblasti jazykových dovedností míváš problémy?**

- a) mluvení
- b) čtení
- c) psaní
- d) gramatika

**23. Schováváš si své výtvary (referáty, písemné práce, výsledky projektů atd.), aby ses k nim mohl v budoucnu vrátit?**

- a) vždy
- b) často
- c) občas
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

**24. V rámci výuky cizího jazyka se učím jen to, co ode mne vyžaduje učitel.**

- a) ano, výuka ve škole je pro mne dostačující
- b) ne, učím se sám něco navíc

Na následující otázky odpovězte vlastními slovy:

**25. Pokus se stručně vyjádřit, proč se učíš cizí jazyk?**

.....

.....

.....

.....

.....

**26. Popiš, co nemáš v hodinách cizího jazyka rád/a?**

.....

.....

.....



.....  
.....

**27. Popiš, co máš v hodinách cizího jazyka rád?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Ještě jednou upřímně děkuji za váš čas při vyplňování tohoto dotazníku!**

## **Příloha II: Ukázka vyplněného dotazníku**

### **Příloha III: Struktura rozhovoru vedeného s učiteli**

1. Jaké způsoby hodnocení používáte při svých hodinách?
2. Myslíte si, že žáci vždy rozumí známám, které od Vás dostanou? Podává Vaše hodnocení žákům zpětnou vazbu?
3. Která známka dle Vašeho názoru motivuje žáky více ke zlepšení výkonu – špatná nebo dobrá? A proč?
4. Umí žáci sami zhodnotit své výkony? Procvičujete v hodinách sebehodnotící dovednosti? Jak?
5. Dokážou Vaši žáci na konci hodiny shrnout látku, která se v dané hodině probírala?
6. Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí? Zjišťujete si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjišťování využíváte?
7. Co pro Vás znamená pojem chyba? Jak s chybou v hodinách pracujete?
8. Využíváte při svých hodinách Evropské jazykové portfolio? Proč ho (ne)používáte?
9. Která z jazykových dovedností (mluvení, psaní, čtení, gramatika) podle Vás žáky nejvíce baví a se kterou mají naopak největší potíže?
- 10) Jakou jazykovou dovednost považujete Vy sama za důležitou a proč?

## **Příloha IV: Doslovný přepis rozhovoru – německý jazyk**

### *1. Jaké způsoby hodnocení používáte při svých hodinách?*

Nejčastěji využívám hodnocení známkami. Velice často hodnotím žáky slovně. Za snahu a pro další motivaci uděluji žákům v hodinách plusy. Když nasbírají tři plusy, dostanou jedničku.

### *2. Myslíte si, že žáci vždy rozumí známkám, které od Vás dostanou? Podává Vaše hodnocení žákům zpětnou vazbu?*

Někdy žák žádá vysvětlení. Mylně se domnívá, že by si zasloužil lepší hodnocení. Pokud je žák zkoušen, ptám se nejprve, jak on sám by se hodnotil, pak teprve ohodnotím já, případně ještě třída.

### *3. Která známka dle Vašeho názoru motivuje žáky více ke zlepšení výkonu – špatná nebo dobrá? A proč?*

Záleží na povaze žáka. Někteří jsou motivováni pouze dobrými známkami. Špatná známka by je naopak demotivovala, ztratili by elán do další práce. Jsou ale i tací žáci, kteří potřebují právě špatnou známku, aby začali „konečně něco dělat“.

### *4. Umí žáci sami zhodnotit své výkony? Procvičujete v hodinách sebehodnotící dovednosti? Jak?*

Někteří žáci se dovedou sami objektivně ohodnotit. Někteří ne. Tito žáci často své znalosti a dovednosti nadhodnocují. Jiní se naopak podceňují. Sebehodnotící dovednosti procvičujeme např. při ústním zkoušení (viz otázka č. 2)

### *5. Dokážou Vaši žáci na konci hodiny shrnout látku, která se v dané hodině probírala?*

Ano, dokážou.

### *Shrnou vždy úplně vše, co si přejete slyšet?*

Většinou ano. Když si nejsem jistá, zda opravdu látku pochopili, pokládám jim další otázky.

6. Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí? Zjišťujete si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjišťování využíváte?

Většinou přesně ne. Řeknou, že danému tématu nerozumí, ale do podrobností otázku nerozvádějí. Sama se vždy raději několikrát ujist'uji, zda byla látka pochopena. Kladu jim často doplňující otázky. Chci také, aby mi jmenovali další příklady. Vypracujeme další cvičení.

7. Co pro Vás znamená pojem chyba? Jak s chybou v hodinách pracujete?

Nikdo není neomylný a chybami se člověk učí. Každou chybu si dostatečně vysvětlíme a potom společně opravíme.

8. Využíváte při svých hodinách Evropské jazykové portfolio? Proč ho (ne)používáte?

Nepoužívám. Už takhle je pro mě značný problém vystačit si s časem, který je němčině věnován. Na využití tohoto portfolia mi opravdu čas nezbývá.

9. Která z jazykových dovedností (mluvení, psaní, čtení, gramatika) podle Vás žáky nejvíce baví a se kterou mají naopak největší potíže?

Nejvíce je baví čtení, nejméně potom mluvení a gramatika.

10) Jakou jazykovou dovednost považujete Vy sama za důležitou a proč?

Pro mne je v cizím jazyce nejdůležitější umět mluvit. Své žáky podporuji v tom, aby se nebáli mluvit. Dále kladu důraz na porozumění mluvenému slovu, což opět souvisí s mluvením.

## **Příloha V: Doslovný přepis rozhovoru – francouzský jazyk**

### *1. Jaké způsoby hodnocení používáte při svých hodinách?*

K hodnocení testů a ústnímu zkoušení využívám známky. Osobně preferuji testové zkoušení, myslím, že je objektivnější než zkoušení u tabule. Při hodinách hodnotím žáky slovně.

### *2. Myslíte si, že žáci vždy rozumí známám, které od Vás dostanou? Podává Vaše hodnocení žákům zpětnou vazbu?*

Žáci se mohou kdykoli zeptat, proč jsem je ohodnotila tak či onak. Vždy jim své hodnocení zdůvodním.

### *3. Která známka dle Vašeho názoru motivuje žáky více ke zlepšení výkonu – špatná nebo dobrá? A proč?*

To je různé. Většinou je pro žáky dobrá známka silnou motivací a chtějí si dobré známky udržet. Snaží se tedy i nadále. Když se stane, že žák dostane špatnou známku, je z ní smutný a snaží se si ji co nejrychleji opravit.

### *4. Umí žáci sami zhodnotit své výkony? Procvičujete v hodinách sebehodnotící dovednosti? Jak?*

Žáci se dovedou své výkony ohodnotit. Většinou sami vědí, co umějí dobře a v čem potřebují naopak přidat. Základem pro jejich sebehodnocení je moje spravedlivé hodnocení. Vždy se snažím, aby žáci mému hodnocení rozuměli a věděli, proč jsem jim tu či onu známku dala.

### *5. Dokážou Vaši žáci na konci hodiny shrnout látku, která se v dané hodině probírala?*

Ano a já to po nich velice často vyžaduji. Když se chci ujistit, že žáci látce nebo tématu opravdu rozumějí, kladu jim další otázky a žádám po nich další příklady pro ilustraci.

6. Dovedou žáci přesně formulovat, čemu konkrétně nerozumí? Zjišťujete si nějakým způsobem sami, zda žáci všemu dostatečně rozumí? Jaké metody k tomuto zjišťování využíváte?

Když žáci něčemu nerozumí, hned se ozvou. Společně si vše vysvětlíme. Často do vysvětlování zapojím i zbylé žáky, kteří dané látce rozumějí. Ke zjištění, zda žáci látku skutečně pochopili, mi slouží krátké opakovací testy.

7. Co pro Vás znamená pojem chyba? Jak s chybou v hodinách pracujete?

Je to příležitost k nápravě. Každý může chybu udělat, ale měl by se z ní poučit a v další práci se vyhnout jejímu opakování.

8. Využíváte při svých hodinách Evropské jazykové portfolio? Proč ho (ne)používáte?

Ne. Z časových důvodů.

Kdyby bylo k dispozici času více, používala byste tento typ sebehodnocení a proč?

Ano a velice ráda. Žákům by jistě připomnělo, proč se učí cizí jazyk.

9. Která z jazykových dovedností (mluvení, psaní, čtení, gramatika) podle Vás žáky nejvíce baví a se kterou mají naopak největší potíže?

Nejvíce je baví mluvení. Bohužel musím říct, že právě mluvení jim dělá největší potíže.

10) Jakou jazykovou dovednost považujete Vy sama za důležitou a proč?

Pro mě je nejdůležitější umět se v daném jazyce domluvit. To učím i své žáky. Tuto schopnost uplatní žáci např. při cestování. V budoucím životě pak v jejich povolání, protože znalost cizího jazyka je dnes na pracovním trhu samozřejmostí.





## **Příloha VII: Vyplněný pozorovací protokol – německý jazyk**

**Příloha VIII: Vyplněný pozorovací protokol – francouzský jazyk**

## **Příloha IX: Jazykové úrovně definované Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERR)**

Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Spole%C4%8Dn%C3%BD\\_evropsk%C3%BD\\_referen%C4%8Dn%C3%AD\\_r%C3%A1mec](http://cs.wikipedia.org/wiki/Spole%C4%8Dn%C3%BD_evropsk%C3%BD_referen%C4%8Dn%C3%AD_r%C3%A1mec)

**A1** - Úroveň začátečníků, kteří rozumí větám a slovům týkajícím se jejich osoby a jejich okolí. Jsou schopni vést jen velmi jednoduchou a prostou konverzaci s mluvčím, který s nimi má trpělivost. Sami dokážou vyjádřit pouze základní myšlenky o své osobě slovními spojeními, která znají ze studia. Umí vyplňovat krátké formuláře dotazující se na jejich osobu.

**A2** - Studenti této úrovně rozumí mluvenému slovu týkajícímu se někoho a jeho okolí či nakupování a práce. Mohou číst jednoduché texty a orientují se v např. v jídelních lístcích. Jsou schopni jednoduše konverzovat a sdělovat informace o své osobě a užít částečně minulého času. Jsou též schopni jednoduchého popisu. Umí psát jednoduché dopisy o své osobě.

**B1** - Studenti této úrovně rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí. Rozumí textům obsahujícím pocity, události při použití základních komunikačních slovíček. Dorozumí se v běžných životních situacích a mohou volně diskutovat o tématech, která jsou jim známá. Mohou vyprávět a líčit své touhy; mohou psát texty z oblasti svých zájmů či dopisy s použitím podmiňovacího způsobu.

**B2** - Rozumí většinou mluvenému slovu zabývajícím se běžnými problémy (televize, film). Obdobné je to i při čtení textů. Mohou též číst prózu psanou aktuálním jazykem. Jsou schopni plynule konverzovat s rodilými mluvčími ve známé oblasti a dokážou vyjádřit svůj pohled a výhody či nevýhody daného problému. Dokážou napsat podrobný text ze své oblasti a podchytit v něm jasně jeho význam.

**C1** - Rozumí i nestrukturovanému projevu. Orientují se v pořadech rádia a televize. Rozumí a vciťují se do literárních textů, rozumí odborným textům. Flexibilně komunikují a vyjadřují své myšlenky jasně a bez obtíží. Jsou schopni jasně a podrobně

hovořit o všech možných tématech. V psaném textu dokážou volit vhodný směr pro čtenáře.

**C2** - Po krátkém přizpůsobení rozumí bez obtíží rodilým mluvčím hovořícím o jakémkoliv tématu. Jsou schopni číst složité texty i literární díla a pojednání s abstraktním zabarvením. Při konverzaci vyjadřují jemné významové odstíny, používají idiomatické vazby. Pokud něco nedokážou vyjádřit, bez problémů to obcházejí jinou formulací, bez narušení hovoru. Umí popisovat odborné texty apod.

## **Příloha X: Portfolia vydaná v České republice**

Zdroj: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

- Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let, které publikuje nakladatelství FRAUS, k.s., Goethova 8, 301 31 Plzeň, tel.: 377 321 069, fax: 377 224 594, e-mail: [info@fraus.cz](mailto:info@fraus.cz);
- Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 - 15 let, které vydalo v listopadu 2001 nakladatelství Fortuna, Jungmannova 7, 110 00 Praha 1, tel.: 224 949 113, fax: 224 946 764, e-mail: [odbyt@fortuna.cz](mailto:odbyt@fortuna.cz);
- Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 - 19 let, které publikuje nakladatelství Klett s.r.o., Průmyslová 1472/11, 102 00 Praha 10, tel.: 233 084 110, fax: 233 084 115, e-mail: [info@klett.cz](mailto:info@klett.cz), web: [www.klett.cz](http://www.klett.cz);
- Evropské jazykové portfolio pro dospělé, které vydává nakladatelství Klett s.r.o., Průmyslová 1472/11, 102 00 Praha 10, tel.: 233 084 110, fax: 233 084 115, e-mail: [info@klett.cz](mailto:info@klett.cz), web: [www.klett.cz](http://www.klett.cz);
- Evropské jazykové portfolio - příručka pro učitele a školitele, kterou vydává nakladatelství TAURIS, Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné nám. 26, 111 21 Praha 1, tel.:224398291, fax:224237098.

## **Příloha XI: Ukázka z jazykového portfolia**

## **Příloha XII: Postupy při práci s chybou**

Zdroj: MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: In KOLÁŘ, J., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků, s. 116.