

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2015

Ing. MARTINA KONÁROVÁ

Univerzita Pardubice

Fakulta Filozofická

**Využití autoevaluačních technik u žáků jako forma
výchovy k odpovědnosti**

Ing. Martina Konárová

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2015

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne

Děkuji panu prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. za odborné vedení závěrečné práce, poskytnuté informace, ochotu a výbornou spolupráci.

Anotace

Tato závěrečná práce je rozdělená na dvě části – teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá pojmem odpovědnost, metodami a formami výchovy k odpovědnosti jako důležitým hnacím motorem pro morálně silného a úspěšného člověka. Dále tato část navazuje na metody a formy sebehodnocení, které vedou k posílení samotné odpovědnosti. Praktická část obsahuje 3 samostatné bloky. V první části je provedený výzkum, který šetří vztah autoevaluační techniky – dotazníku a výchovy k odpovědnosti žáků. Další část popisuje rozhovor se žáky 1. ročníku střední školy. Rozhovor uzavíral vyučovací hodinu, kde se žáci mohli vyjádřit k výuce ale také ke své práci. Poslední část je ukázkou autoevaluace v praxi na základní škole Chalabalova 2, Brno.

Abstract

This study is divided into theoretical and practical part. Theoretical part deals with responsibility term, methods and forms of education in terms of responsibility as a driving motor for moral strong and successful human. Next this part follows into methods and forms of autoevaluation, which lead into strengthening of inner responsibility. Practical part includes 3 separate parts. First part contains survey, which deals with relation between autoevaluation method – questionnaire and education in terms of responsibility. Next part describes conversation with students of 1. Class in high school. The conversation closed teaching lesson, student could respond to lesson and to their own work. Last part is demonstration of autoevaluation in practice on elementary school Chalabalova 2, Brno.

Klíčové slova

Autoevaluace, sebehodnocení, odpovědnost, výchova, dotazník, rozhovor

Key words

Autoevaluation, self-evaluation, responsibility, education, questionnaire, conversation

Obsah

Úvod	5
Teoretická část.....	6
1. Klíčové kompetence	6
2. Co je to odpovědnost?	9
3. Vymezení odpovědnosti pro účely výchovy.....	12
4. Metody a formy výchovy k odpovědnosti	14
5. Co očekáváme od výchovy	17
6. Evaluace a autoevaluace	18
7. Metody a nástroje evaluace a autoevaluace	24
8. Autoevaluační techniky pro vedení žáků k vlastní odpovědnosti	30
Praktická část.....	34
9. Výzkum: Jaký vztah má využití autoevaluační techniky ve výchově k odpovědnosti žáků a rozvoji jejich klíčových kompetencí.	34
9.1 Úvod do výzkumu	34
9.2 Popis metodologie problematiky	35
10. Interpretace výsledků výzkumu a závěr	37
10.1 Vyhodnocení faktografických údajů	42
10.2 Vyhodnocení odpovědí respondentů popisnou statistikou	42
10.3 Závěr.....	46
11. Rozhovor a intepretace výsledků	48
13. Autoevaluace v praxi - základní škola Chalabalova 2.....	49
14. Závěry pro pedagogickou praxi	53
15. Seznam literatury	57
16. Přílohy	60

Úvod

Autoevaluace, klíčové kompetence, odpovědnost, to jsou pojmy, které navzájem úzce souvisí. Základem pro morálně kvalitního člověka je jeho vyzrálý pocit odpovědnosti, kdy vědomě rozvíjí své klíčové kompetence, za účelem svého zlepšování se, poznání, fungování ve společnosti. Autoevaluace je možností, jako zpětně prověřit svoji úspěšnost v plnění svých cílů. Nabízí se tedy otázka, jaké je motivační zaměření studenta. Pokud tam motivace je, je schopný stanovit si cíle a pak je průběžně kontrolovat, vyhodnocovat svoji úspěšnost, vyhodnocovat svoje pocity i myšlenky a reagovat na to.

Tato práce je jednak metodická příručka pro samotnou autoevaluaci, nabízí různé příklady a formuláře pro použití autoevaluačních technik a v závěru zkoumá, jak samotní studenti vnímají svoji odpovědnost vzhledem k vyučovacímu procesu.

V první teoretické části se práce soustřeďuje na vymezení pojmu klíčové kompetence. Je to velmi obsáhlá moderní problematika. Klíčové kompetence se dělí na dílčí schopnosti, které při jejich rozvíjení jsou zárukou úspěšného jedince. Dále se zastavíme u pojmu odpovědnost. V dnešní době velmi důležitého pojmu, protože jenom odpovědný jedinec je plně uvědomělý a užitečný schopný společnosti přinést pozitivní výsledky. Tím, že na sobě pracuje, hodnotí svoji práci a zlepšuje se a vyvíjí se. Naskytá se otázka, jakým způsobem vychovávat děti, aby výchova vedla k pochopení jejich odpovědnosti, aby z nich vyrostly sebevědomé a samostatné lidské bytosti.

Pojmy autoevaluace a evaluace, jejich metody a nástroje jsou vysvětlené ve třech částech. V první části je vysvětleno co od evaluace a autoevaluace očekáváme, jak ji můžeme použít k výchově k odpovědnosti žáků, jaké metody a nástroje máme k dispozici. Ve třetí části jsou ukázky, jak můžeme autoevaluaci uplatnit v praxi, jaké nástroje můžeme využít přímo s ukázkami vyplněných formulářů.

V druhé praktické části se práce zaměřuje na výzkum pomocí dotazníku. To, jaké má používání autoevaluačních technik vliv na výchovu k odpovědnosti ve výzkumném vzorku. Dále je to rozhovor, autoevaluace žáků na konci vyučovací hodiny, s třídou na střední odborné škole. Interpretace výsledků je v samostatné části. Tuto praktickou část ukončuje praktická ukázka, jak funguje autoevaluace v praxi na ZŠ Chalabalova v Brně.

Teoretická část

1. Klíčové kompetence

Dříve bylo jediným cílem učitelů probrat určité učivo. Důraz byl kladen na vědomosti, reprodukci vědomostí a nešlo až tak o celkový osobnostní rozvoj žáka.

Tradiční schéma získávání schopností, schéma založené na instrukcích se řídilo modelem s charakteristickou strukturou: předvést – napodobit a kontrolovat – procvičovat [2].

V dnešní době už je na celkový rozvoj žáka kladen velký důraz, chceme vychovávat samostatné a vzdělané lidi. Nicméně současná cesta tomu velmi nenapomáhá. Proces rozvoje osobnosti je rozložen do klíčových kompetencí, které se navzájem doplňují. Tyto klíčové kompetence se dále prolínají do výuky a měli by být součástí vyučovacího procesu.

V moderních pracovních procesech berou nové výukové koncepty v úvahu aspekt samostatnosti, týmové práce, práce v komplexních systémech. Přejít k práci podle pokynů k samostatnosti [2].

Praxe naznačuje, že celkový rozvoj žáka ještě není ve školství plně zaveden. Ještě pořád se vyučování soustředí na reprodukci znalostí. Tohle je nutné si uvědomit a postupně přispívat ke změně, která je nevyhnutelná.

Schopnost najít si zaměstnání v průběhu celého života závisí nejenom na tom, zda člověk získá odpovídající kvalifikaci, ale především na tom, zda je vybaven dostatečně širokým všeobecným a obecně odborným základem vzdělání a klíčovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro pracovní uplatnění a které umožňují snadnější rekvalifikace.

Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.

Kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoliv pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.

Klíčové kompetence získáváme hlavně při vzdělávání. Učení je pro člověka celoživotním procesem. Úkolem školy je zprostředkovat vědomosti, dovednosti a vychovávat žáky.

Vyučování je vždy spojeno s výchovou. Klíčové kompetence znamenají další vzdělávání přesahující profese. Odborné vědomosti jsou základem pro použití klíčových kompetencí. Za klíčovou lze označit jakoukoliv kvalifikaci, s jejíž pomocí může jedinec uplatnit své odborné znalosti při řešení problémů a přenášet je na jiné oblasti.

Nabytí klíčových kompetencí je krokem v rozvíjení vlastní osobnosti. Kompetence mají delší životnost než kvalifikace vázané na profesi. Proto mohou sloužit jako základ pro další učení, a tím současně zvyšovat sociální kompetentnost těch, kteří se školí. Schopnost řešit problémy, kreativita, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit, kooperovat a komunikovat, schopnost nést odpovědnost, samostatnost a výkonnost nestojí vedle sebe izolovaně. Mnohonásobně se různým způsobem protínají a musejí být chápány vždy jen jako součásti celého procesu vzdělávání a dalšího školení, který slouží k dalšímu vlastnímu rozvoji. Klíčové kompetence vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti.

Předpokladem pro nabytí klíčových kompetencí je důvěra v autonomii posluchače a v jeho **odpovědnosti za vlastní učení**. Nesmí se spoléhat na to, že mu někdo nalije učení do hlavy, nýbrž musí utvářet proces svého učení na vlastní odpovědnost. Pomocí klíčových kompetencí by měl být člověk schopen kompetentně a tvořivě spolupůsobit při utváření pracovního prostředí a jeho okolí.

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.

Kompetence sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování. Učení ve skupinách je základním předpokladem pro osvojení klíčových kompetencí [2].

Klíčové kompetence se nedají rozvíjet samostatně, při jejich rozvoji používáme látku, kterou se mají žáci naučit. Klíčové kompetence jsou v Rámcovém vzdělávacím programu definovány samostatně jako šest nových kategorií, na něž se má výuka zaměřit. Česká

kurikulární reforma očekává, že učitelé sami provedou důkladnější propojení očekávaných výstupů s klíčovými kompetencemi [7].

V praxi jsou požadovány následující schopnosti:

- Komunikace a kooperace
- Řešení problémů a tvořivost
- Samostatnost a výkonnost
- Odpovědnost jako schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost
- Přemýšlení a učení
- Argumentace a hodnocení

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.

Klíčové kompetence mají delší životnost než odborné kvalifikace. Proto mohou sloužit jako základ pro další učení [2].

Klíčové kompetence jsou evropském rámci pojímány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu a definovány jako kompetence, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život. Evropský rámec definuje 8 oblastí klíčových kompetencí [14]:

- 1. Komunikace v mateřském jazyce;**
- 2. Komunikace v cizím jazyce;**
- 3. Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií;**
- 4. Kompetence v oblasti digitálních technologií;**
- 5. Kompetence učit se učit;**
- 6. Sociální a občanské kompetence;**
- 7. Smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení;**
- 8. Kulturní povědomí a vyjádření.**

Tyto klíčové kompetence jsou dále rozepsané na [13].

2. Co je to odpovědnost?

Výchova k povinnostem je v rukou vychovatelů ale také učitelů, kteří za studenty odpovídají, a mají jim být příkladem. Z toho nám plyne, že učitel by měl být osobnost, mít schopnost studenty zaujmout, dávat jim množství pozitivních osobních charakterových podnětů, vytvářet si pozitivní vztahy se studenty, přiměřeně reagovat, být ochotný ale i zastavovat neetické jednání ze strany studentů. Tím nastavovat správné etické a morální prostředí. Protože slušnost, morálka a etické chování za každých okolností, by mělo být v dnešní době pravidlem, než výjimkou.

Rodí se nová generace v úplně jiném světě, než v jakém žili dosud jejich rodiče a naprosto jiném světě než žili prarodiče. A přesto tyto dvě generace působí na jejich výchovu. Je to větší problém, než když byl svět zdánlivě jednodušší, dokázaly se udržet stereotypy a mnozí lidé neměli zvláštní nároky.

Nyní musí vychovatelé, při výchově, dbát na rozvoj osobnosti dítěte (žáka), vést je k cílevědomosti, plnění povinností a současně je stavět před vlastní odpovědnost, protože tak si to vyžaduje ladění dnešní konkurenční společnosti. Na děti působí mnoho vlivů i směrů zaměřené výchovy, takže je nutné je nejen nechat dělat to, co uznají za vhodné, ale současně jim vysvětlovat a vést je v tom, že ne všechno, co si myslí, že smí a mohou, je vhodné, žádoucí a z hlediska požadavků společnosti i morální nebo vyhledávané [1].

Co to vlastně odpovědnost je?

Schopnost přijmout a nést odpovědnost znamená připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání, z profesního hlediska umět rozeznat význam důvěryhodného, spolehlivého jednání a svou pohotovostí k pracovnímu nasazení a smyslem pro kvalitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu. Představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven, plnit ji vědomě a spolehlivě, zasazovat se za druhé, umět odhadnout možné důsledky vlastního jednání pro ostatní a chovat se tudíž s vědomím jistoty, kolegiálně a vhodně vůči okolí a také předkládat problémy k projednání a naléhat na jejich vyjasnění [2].

Zásady odpovědnosti:

- Jsem zodpovědný především sám za sebe.
- Odpovědnost znamená také dát své slovo druhému.
- Vlastní odpovědnost je nepřenositelná.
- Svoboda může zvýšit míru odpovědnosti.
- Převzít odpovědnost znamená také postavit se čelem k neúspěchu.
- Vlastní odpovědnost znamená také vědomě se vypořádat s rolí a s očekáváním, která jsou s nimi spojena.

Vlastní odpovědnost:

Označuje připravenost přijmout odpovědnost i tam, kde není předem normovaná do jasně vymezených odpovědností za úkoly. Zodpovědnou práci nelze vymezit nějakými předpisy. Znamená připravenost naplnit jednání vlastní aktivitou s vědomím nebezpečí a šancí. V podniku znamená, že pracovníci jsou odpovědní za vlastní motivaci.

Je třeba zkoumat postoje jedinců k odpovědnosti a zaměřovat se na faktory, které ji podporují. Především je však třeba cíleně a kontinuálně odpovědnost posilovat, a to od dětství a ve všech oblastech lidského života – v rodině, ve škole i mimo ni. Co to odpovědnost je, jak jí lze rozumět, jaké je její místo v dnešní společnosti, jaké jsou její psychologické aspekty a jak je možno k ní vychovávat.

Význam slova je tedy spojen se zodpovídáním se ze svých činů, s odpovědí na otázku, proč bylo jednáno tak a ne jinak. Hlavní otázky: „Co je to být odpovědný?“ a „Za co je člověk odpovědný?“ [2].

Morální jednání

Vychází z předpokladu, že člověk může svobodně jednat, pokud má na výběr z více možností a své jednání kontroluje. Aby tedy byl jedinec za svůj čin morálně odpovědný, musí jednat svobodně a musí mít možnost jednat jinak. Odpovědnost znamená schopnost výběru. Člověk volí, co je a co není podstatné, co má a nemá smysl, za co má a za co nemá nést odpovědnost.

Retrospektivní odpovědnost

Zaměřuje se na připisování následků. Ty bývají často přisuzovány kauzálně. Naše záměry a možnosti jsou podmíněny naším charakterem, který se vytváří v průběhu výchovy. Není tedy věcí volby. Na tuto skutečnost poukazuje také Smékal, podle nějž je jedinec plně odpovědný za své jednání pouze v případě, že je řízeno uvědomělou motivací. Tedy teprve tehdy, pokud si „uvědomuje, proč dělá to, co dělá, proč usiluje právě o tento, a ne jiný cíl“.

Jonas vnímá moc kauzality jako podmínku tohoto pojetí odpovědnosti, které má především právní a nikoli mravní význam. Lze je shrnout takto: „Způsobená škoda musí být napravena, i když příčinou nebyl zlý čin, i když důsledek nebyl ani předvídaný, ani zamýšlený. Stačí, že aktivní příčinou jsem byl já“. Na následky se zaměřuje právní odpovědnost, která podle jejich závažnosti přisuzuje tresty.

Prospektivní odpovědnost

Další pojetí odpovědnosti je spjata s povinností, vymezuje, co má člověk dělat, o co se má starat. Říkáme, že každý je odpovědný za své zdraví, že lidé odpovídají za třídění odpadu, za péči o své děti. Označujeme tak oblasti odpovědnosti, které se pojí s naší rolí. V tomto pojetí vymezujeme odpovědnost, jako pohotovost jednat podle požadavků a norem, která má charakter povinnosti a úzce souvisí se soustavou přesvědčení a hodnot. Jedinec si stanovuje své mravní zásady, do kterých promítá své hodnoty, a přijímá rozhodnutí, která jsou na nich založena a ke kterým dochází na základě hodnocení a zvažování alternativ. Odpovědnost souvisí se sociální rolí a statutem, s individuálním přijímáním sociálního požadavku. V morálním jednání se projevuje nahrazením dětského „je mi to jedno“ zralým postojem „stojím o to“, „záleží mi na tom“.

Prospektivní odpovědnost je přímo propojena s retrospektivní. Když člověk nedělá to, co má dělat, nestará se o to, o co se má starat, je volán k odpovědnosti. Před kým nebo před čím je odpovědný? Podle logoterapie před nejvyšší hodnotou, kterou v životě zná. Když přijímáme určitý závazek, přijímáme i odpovědnost za určitá rizika, která s ním souvisejí. Představme si, že vejdemo do obchodu a nešťastnou náhodou shodíme vázu. Můžeme pokrčit rameny, protože jsme její pád nezamýšleli. Častěji však chceme škodu nějakým způsobem nahradit. Přijímáme odpovědnost za svůj čin a za jeho výsledek, byť nezamýšlený.

Odpovědnost je spojena s vnitřní aktivitou, tvořivostí a s procesy rozhodování o vlastních činech. Odpovědný člověk ručí i za činy, které mu nebyly uloženy.

Odpovědnost jako charakteristika osobnosti

Podle teorií morálního jednání je jedinec buď odpovědný, nebo neodpovědný. V každodenním jazyce však mluvíme o tom, že je někdo více a někdo méně odpovědný. Odpovědnost tak považujeme za charakteristiku osobnosti, kterou lidé vykazují v různé míře. Předpokládáme, že odpovědná osoba usuzuje a jedná morálně žádoucím způsobem. Svěřujeme jí náročnější role, ve kterých může projevit iniciativu a odhodlání. Počítáme s tím, že když se jí nebude dařit, převezme odpovědnost za řešení problémů. Takovou osobu nenutíme přebírat odpovědnost, protože ji přebírá sama [23].

Výchova má z obsahového hlediska určitý cíl – samostatnost individua, jež bytostně zahrnuje schopnosti převzít odpovědnost. [8]

Podle [21] žák je veden k tomu, aby pochopil, že učení je věcí jeho samotného a nikoliv učitele. Jestliže učiníme žáky z větší části odpovědné za jejich rozvoj, upevňujeme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a podporujeme jejich iniciativu a schopnost objevovat. Přenášení části odpovědnosti na dítě znamená, že dítě je na úrovni svého duševního rozvoje bráno vážně. Míra odpovědnosti se zvětšuje s nárůstem času.

3. Vymezení odpovědnosti pro účely výchovy

Odpovědnost souvisí s následujícími jevy:

Svoboda: jedinec jedná odpovědně pouze tehdy, pokud má možnost jednat svobodně a při rozhodování volit z alternativ a zároveň si tuto svobodu uvědomuje.

Rozhodování: jedinec se rozhoduje samostatně, zohledňuje druhé, svůj systém hodnot a společenská očekávání, volí aktivní odpovědi na každodenní situace.

Přijetí závazku: jedinec uvážlivě, aktivně a s osobním zaujetím přijímá sociální požadavky, které se pojí k rolí, jež zastává .

Matějček se v této souvislosti ptá, odkud se odpovědnost bere, a odpovídá: “všichni v tom tuší něco, co k nám přišlo a do nás vešlo jaksi odněkud zvenčí, odjinud, shůry, ať už z tohoto, nebo z jiného světa. Ve výchově pak jde o to (jednoduše řečeno), jak právě toto cosi do sebe dostat, jak to přijmout - či jak to zařídit, aby to naše děti přijaly a aby jim bylo k dobrému.” [22]

Odpovědnost je součástí většího celku, který přispívá k pozitivnímu, suportivnímu klimatu výuky nebo také klimatu třídy.

Činnost pedagoga se má zaměřovat na:

1. Podporu, která znamená, že se účastníci cítí pozitivně emočně naladěni na školní práci. To posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit z úspěchů, tak i neúspěchů při edukační činnosti.
2. Pořádek, smysluplně vymezená pravidla, jak se mají žáci chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.
3. Účast, jenž znamená pro žáky a studenty příležitost ke komunikaci, realizování aktivit.
4. Standardy, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout.
5. Účelnost, která zdůrazňuje užitečnost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva.
6. Odpovědnost, tento rys vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání, tedy plnění úkolů, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchu a zviditelnění toho, čemu věnujeme úsilí.
7. Zájem o vzdělávání a jeho podpora patří k základním cílům učitele. Složka má dvě vrstvy, neboť také žák musí ze strany učitele cítit zájem o sebe a svou práci.
8. Očekávání úspěchu je vlastně veřejně a výrazně deklarované očekávání, že žák dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice.
9. Nestrannost pak deklaruje absenci zvýhodňování, nadřizování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě s odměnou.
10. Bezpečnost vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.
11. Prostředí, kterým je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní prostředí třídy.[4]

Výchova dítěte k odpovědnosti je nedílná součást samotné výchovy. Úmluva o právech dítěte považuje za jeden z hlavních cílů výchovy přípravu dítěte na odpovědný život ve svobodné společnosti [5].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje jako jeden ze svých cílů vedení žáků k tomu, „aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti. [19]“

Odpovědnost je v něm součástí kompetence k řešení problémů a kompetence občanské.

Na konci základního vzdělávání žák „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“; „rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka“ – viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 15-16.

Ve školním prostředí se tak odpovědnost pojí především s tématy zdraví, mezilidských vztahů a občanství, souvisí se společností a místem jedince v ní. K odpovědnosti vedou také instituce, které působí ve volném čase.

Výchova k odpovědnosti má být nedílnou součástí školního i mimoškolního vzdělávání.

Děje se tak v rámci projektu Klíče pro život, který realizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním institutem dětí a mládeže. V jednotlivých průřezových tématech vzdělává odborníky, kteří se zaměřují na pedagogické ovlivňování volného času, a shromažďuje příklady dobré praxe [12].

4. Metody a formy výchovy k odpovědnosti

Výchova k odpovědnosti začíná už v rodině. Rodina je nejdůležitější jednotkou společenského vývoje dítěte, ustavují se v ní první vazby a učí se v ní mnohým společenským rolím. Významně ovlivňuje život jedince. Výchovu lze vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na jedince, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro jeho rozvoj jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím a s přírodou .

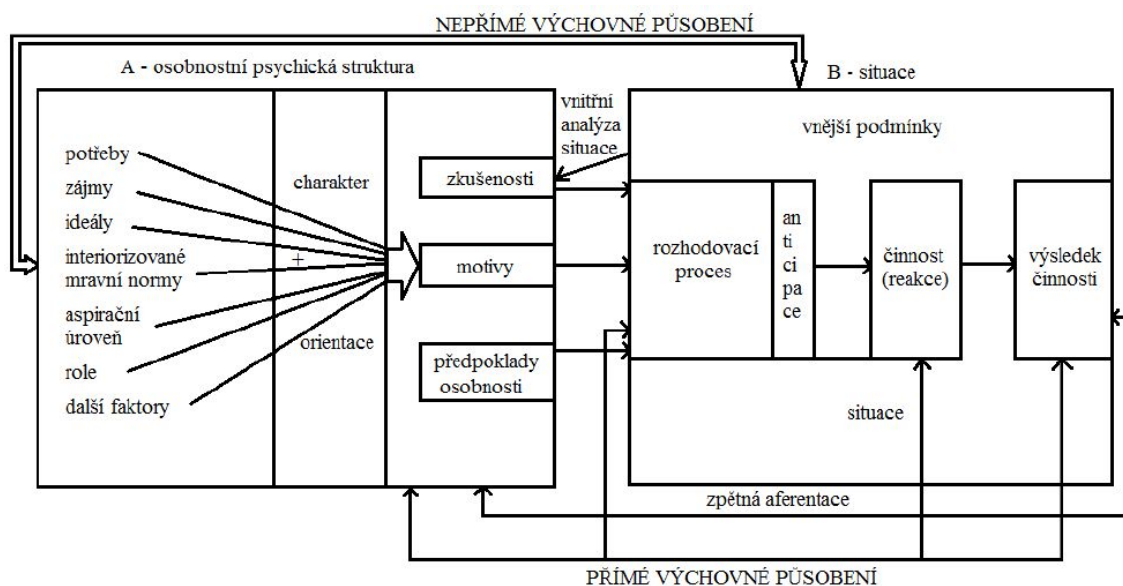
Nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku se jeví jako mnohem účinnější než působení přímé, převážně verbální, neboť v konkrétní situaci formuje kognitivní i emocionální stránku osobnosti. Při nepřímém pedagogickém působení ovlivňujeme primárně podmínky, v nichž jedinec

žije, nebo situace, do nichž se dostává, aby sám z logiky věci pochopil, jak má jednat, uvažovat a jaké má zaujímat postoje [17].

Podle [18] není rozhodující, jaká je objektivní situace žáka, tj. zda skutečně má možnost plně samostatného rozhodování, ale to, zda má pocit samostatnosti.

V jednom z výzkumů byla zjišťována postojová reflexe studentů na jednotlivé vyučovací hodiny. V hodinách kdy bylo učivo organicky začleněno do úloh, majících bezprostřední vztah k problémům, které budou žáci jednou řešit v povolání, pro které je střední škola připravuje, indikovali průkazné zlepšení situačních postojů k významnosti daného učiva. Žáci ne ze slov učitele, ale z logiky samotné situace pochopili vazby konkrétního učiva na budoucí problémy praxe a to ovlivnilo jejich reakce v dané pedagogické situaci [18].

Tady narážíme na to, co žáci považují za smysluplné a také na šikovnost učitele zpracovat učivo do formy, která se přímo vztahuje k praxi, kde vidí žák aplikaci poznatků. Tímto způsobem lze motivovat, uvědomovat si svoji vlastní odpovědnost.



Model přímého a nepřímého výchovného působení ve výchovné situaci [18].

Elizabeth Such a Robert Walker udělali studii. Jejich cílem bylo objevit a prozkoumat koncept odpovědnosti z pohledu dětí. Zajímalo je, za co v rodině přijímají odpovědnost, jak ji vnímají ve vztahu k morálce a jakým způsobem o ní vyjednávají.

Hovořili s 29 dětmi ve věku devíti a desíti let [26]. Ukázalo se, že děti v rodině přijímají odpovědnost za domácí práce (stlání postele, uklízení pokojů, vysávání, krmení zvířat), za

péči o sebe sama (mytí se, děláni si snídaně) a za podporu sourozenců (hrají si s nimi, pomáhají jim, utěšují je, zastávají se jich). Tyto činnosti přitom považují za něco více než jen za svěřenou úlohu od rodičů. Často je vnímají jako přirozenou součást každodenního života, kterou dělají ze své volby.

Rozbor dětských rozhovorů ukazuje, že se odpovědnost v rodině nepojí s pouhým plněním úkolů, ale že zahrnuje také volbu a autonomii. Děti rozumí vztahovému rozměru odpovědnosti a jsou ochotny upozadit vlastní zájmy, aby druhého uspokojily. Záleží jim na pocitech a očekáváních druhých, přijímají část odpovědnosti za jejich štěstí.

Pojetí morální identity bylo u dětí poměrně komplexní a konstruovalo se na základě toho, co je dobré, špatné a spravedlivé. Odpovědnost za sebe a za druhé byla spojena s porozuměním morálnímu statusu dětství a rodičovství. Odpovědný člověk podle dětí dělal věci správně, stával se zralým, nebyl pošetilý, nýbrž důvěryhodný, rozumný, nechoval se jako dítě a dával dobrý příklad mladším. Přijímání následků vlastních činů bylo přirozenou součástí jejich životů.

Rodiče vzhledem ke své odpovědnosti dětem určité chování nedovolují, omezují tak jejich příležitosti k přijímání odpovědnosti. V reakci na to děti rozvíjí různé strategie, jak vlastní svobody, autonomie a odpovědnosti dosáhnout.

Na odpovědnost lze nahlížet ve třech dimenzích: musím – měl bych – chci. Celou řadu věcí člověk musí vykonávat, je za ně odpovědný, ale nejraději by je nedělal, plní je tedy pouze pod tlakem nebo kontrolou. Optimální variantou je, když něco činit chce, poté do toho vkládá své já. Tehdy se jedná o pravou, vlastní odpovědnost, kterou jedinec prožívá a tvoří.

Moudrý se domnívá, že je dnešním dětem mnohdy ponecháváno více prostoru k vlastnímu rozhodování, než je zdravo, že rodiče nechávají děti rozhodovat o věcech, které jsou za hranicí jejich sil a možností, což je částečně dáno liberalizací společnosti.

Odlišuje dva přístupy. V prvním rodiče dítě nechávají rozhodovat, říkají mu: „Tak si řekni, jak to budeš chtít.“ Nechávají to na něm samém, vlastní odpovědnosti se zřikají a odvolávají se na volbu dítěte. V druhém ho k rozhodnutí přizývají: „Pojď se bavit o tom, jak

by se ti to líbilo.“ Tato varianta rozhodování nebrání, naopak ho umožňuje v bezpečném prostoru a za asistence rodiče, nabízí příležitost ke sdílení. Moudrý upozorňuje na skutečnost, že dnešní děti málokdy zažívají příjemné pocity spojené s odpovědností, s pocitem hrdosti, že se k něčemu zavázaly a zvládly to. Nemají pak příliš chuť odpovědnost přijímat [23].

Matějček poukazuje na skutečnost, že k odpovědnosti nelze vést kázáním, tresty, ani zastrašováním, neboť má být spojena s pocitem vnitřního uspokojení. Nejúčinnějším výchovným prostředkem je proto osobní příklad. K odpovědnosti vychováváme, jsme-li sami odpovědní [23].

V knize *Respektovat a být respektován* je pojetí výchovy chápáno tak, že vychovatel přistupuje k dítěti s respektem, jako k rovnocennému. Nechává jej rozhodovat se. Vytváří podmínky pro udržení vnitřní motivace dítěte, mezi něž patří smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Za jádro osobnosti jedince je považována sebeúcta. Jedinec, který si váží sebe sama, si dokáže vážit i ostatních.

Protikladem poslušnosti je zodpovědnost. Její podstatou není závislost na tom, co dělá nebo říká autorita, ale vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí

Důležité je také, jakým způsobem sdělujeme svůj požadavek, naše komunikační postupy. O neefektivních způsobech komunikace se více dozvíte v [11]. Pokud má člověk možnost volby, podněcuje to v něm mentální procesy jako porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti.

5. Co očekáváme od výchovy

Myslím si, že cílem výchovy by mělo být především vychovat jedince, kteří nejsou závislí na autoritě a jsou schopni se řídit správností věci samotné, aby se řídili hodnotami a nepodřizovali většině, nebo vzpomínané autoritě.

Protože kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat

zodpovědnost za své konání. Žádoucím protipólem poslušnosti je zodpovědnost, která se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale řídí se správností věci, zvnitřněnými hodnotami. Je velký rozdíl mezi “řídít se něčím” a “podřídít se někomu” [11].

Výchova a vzdělávání jsou přirozeným předmětem zájmu nejen jednotlivců, ale i celé společnosti. Tuto skutečnost si uvědomujeme především ve vztahu ke škole, instituci, jež plní řadu společenských funkcí. Pedagogická encyklopedie vnímá jako hlavní úkol školy „vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožňovat začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního [17].

Dnešní společnost se rychle mění, rychle se také mění očekávání od výchovy a vzdělávání. Schopnost předvídat, co bude v budoucnosti potřebné a důležité, je velmi významná. Dnešní člověk se nemůže opřít o doporučení, jak reagovat na životní situace. Jeho volby pramení pouze z něho, odpovědnost nese sám. Touží po svobodě i odpovědnosti. Je ochoten přijímat jejich nároky, pokud mu umožní seberealizaci. Svoboda i odpovědnost jsou klíčovými hodnotami demokracie. Demokracie odpovědnost umožňuje a zároveň ji potřebuje. Společnost vnímá důležitost výchovy a vzdělávání k odpovědnosti, jež se přesouvají do stále nižšího věku. Reakci na svobodu a odpovědnost volí každý člověk sám. Dnešní doba od něj vyžaduje, aby jim čelil. Výchova může jedince provázet na pozitivní cestě k nim, učít jej být [23].

6. Evaluace a autoevaluace

Na úvod si vymezíme jednotlivé pojmy jako je evaluace, hodnocení a následně autoevaluace.

Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, *an evaluation* - má komplexnější význam a spíše se používá pro výzkumné účely [23].

Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování, proces vedoucí ke zlepšování kvality (Bennet a kol., 1994).

Kovařic (2004, s. 404) charakterizuje evaluaci jako „proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity“. Podle Scrivena je evaluace (1991, s. 1) vymezena jako „proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí, které zlepšuje kvalitu života, produktů a výkonů“. Nevo (1995, s. 11) ji charakterizuje jako „systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů“. Descy a Tessaring (2005) shrnují, že evaluace zahrnuje dva aspekty:

- Systematické zkoumání (tj. pečlivé hodnocení a studium založené na relevantních metodách, kritériích, indikátorech nebo standardech) k určení hodnoty nebo předností programu, opatření nebo postupu.
- Rozvojový proces, který objasňuje specifické postupy, procesy a praxi zainteresovaným stranám, přispívá ke kolektivnímu učení, snižuje nejistotu při rozhodování a pomáhá zlepšovat návrh a realizaci programu a/nebo budoucích souvisejících iniciativ [20].

Hodnocení se častěji užívá v širších kontextech běžné školní praxe, např. hovoří se o hodnocení žáků, práce učitelů apod. (Průcha, 1995) [24].

Sebehodnocení je pojímáno jako neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy.

Pod pojmem autoevaluace (sebe-evaluace) rozumíme systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům. (Roupec, 1997) [15], které směřuje ke zkvalitnění práce školy a je prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole [22].

Schopnost autoevaluace zachytit jedinečnost, souvislosti, její citlivost k osobám a k prostředí je něčím, co externí evaluace může vnímat jen stěží. Autoevaluační procesy staví na hodnotách. Existují dílčí dobré zkušenosti s autoevaluačními procesy v českém prostředí. Díky vysoce konkurenčnímu prostředí školy nejsou příliš nakloněny myšlence, otevřeně diskutovat či sdílet dobré zkušenosti.

Autoevaluace je takovou formou interní evaluace, která je iniciována aktéry školního života, se záměrem zlepšit svojí práci. Ti také určují její podobu ve fázích plánování (cíle, kritéria apod.), realizace i práce s nálezy. Pro většinu škol je u nás je autoevaluace úkolem

poměrně novým a málo poznaným (Pol, 2007, s. 93). Realizace interní evaluace v podobě mechanismu se stává pro školní praxi výzvou [20].

Zákonným dokumentem vztahujícím se k vlastnímu hodnocení je především zákon č. 531/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a jeho podzákoné normy, např. RVP PV. Problematikou vlastního hodnocení se zabývá Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (2002, 2005, 2007, 2011). Bylo také vydáno sdělení MŠMT k provádění vlastního hodnocení školy č. J.: 19229/2006-20. Další informace blíže uvádí [22].

Evaluace a autoevaluace přináší nové mechanismy, které nabízejí lidem příležitost podívat se zpětně na vlastní práci, přemýšlet v jiných perspektivách, identifikovat způsoby, jimiž lze práci zlepšovat. Autoevaluace i benchmarking reflektují potřebu učit se, komunikovat, učit se od sebe navzájem a tak přispívat k udržení kvality i k rozvoji školy [20].

Autoevaluace je:

- tvorba nástrojů k vlastnímu rozvoji a vývoji
- sebekontrola a skládání vlastních účtů
- součást pracovní kultury pedagogů
- nástroj spolupodílení se na rozhodovacích procesech

Co může hodnotit žák: hodnocení učitelů, předmětů, vlastních výkonů, hodnocení výsledků vzdělávacího procesu absolventy školy.

I sebelepší vnější evaluace nenahradí autoevaluaci, ta jediná dává možnost vyjádřit podstatu problému, postihnout vnitřní vazby a sledovat dlouhodobý vývoj. Při autoevaluaci však můžeme narazit na možná úskalí, především na neschopnost nadhledu a přílišné pohlcení problémem. Objektivnímu hodnocení mohou bránit také úzké osobní vazby, které mohou vést k záměrnému zakrývání chyb. Ideální proto byla kombinace různých přístupů k evaluaci, různých metod, forem, způsobů a činitelů hodnocení.

Pojem autoevaluace, sebehodnocení je oblast všech aktivit, které se týkají hodnocení vlastní práce, jejího plánování, realizace, ale i výsledků. Autoevaluace poskytuje informace o dosažených výsledcích, hodnotí proto především minulost a aktuální stav, ukazuje však

možnosti dalšího vývoje do budoucnosti. Pod pojmem autoevaluace chápeme hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zjištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu školy. Tímto způsobem získává škola zpětnou vazbu o míře úspěšnosti svého vzdělávacího úsilí.

Autoevaluace by neměla ustrnout u sebeobhajoby zjištěného stavu, ale měla by vždy ukazovat cestu řešení problémů.

Učitelé hodnotí: výsledky dosahované žáky, zamýšlejí se nad efektivitou vlastní pedagogické práce, nad vhodností svých kritérií a používaných metod hodnocení žáků, nad spolehlivostí používaných didaktických testů, baterií zkušebních otázek apod.

Za nejdůležitější zdroj informací jsou obvykle považovány produkty činnosti žáků. Hodnocení výkonů jednotlivých žáků je v této souvislosti považováno za stejně důležité jako komplexní hodnocení výkonů celé třídy. Výkony jednotlivých žáků jsou určitě významným diagnostickým údajem o efektivnosti pedagogického úsilí učitele, mají ale dosti omezenou výpovědní hodnotu. Týkají se totiž výhradně osobních charakteristik jednotlivce.

Naproti diagnostika výkonů celé třídy učitelé nabízí cenný zdroj informací o tom, nakolik se mu podařilo látku žákům vyložit, co asi třídě působilo největší problémy v osvojování si daného tématu, jaké další faktory mohly na eventuálním neúspěchu spolupůsobit, zda má vyučující přiměřené požadavky na výkony žáků apod. Právě srovnání výkonů jednotlivců může sloužit pro autodiagnostické účely.

Cenným zdrojem informací o výkonech jednotlivců, resp. celé třídy nebo jejich jednotlivých skupin se mohou stát, např. výkony a vývoj žáka v průběhu školní docházky, jeho výsledky v různých předmětech, výsledky téže třídy v různých předmětech, výsledky různých tříd u téhož učitele, výsledky různých tříd ve stejných předmětech u různých učitelů apod. Tyto údaje lze využít zejména při rozhodování o změně vyučovacích metod a forem práce, o změně způsobu hodnocení, komunikace se žáky apod.

Zajímavé údaje se dají vyčíst z rozmanitých písemných dokumentů, jako např. ze **záznamů činností** realizovaných žáky, s kolegy, nebo jinými subjekty, z průběžných

záznamů o výsledcích učení žáků (relativně detailní profily žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech a zájmových činnostech), ze záznamů porad, jednání, týmových setkání a jiných aktivit. Výhodou je, že se k nim lze průběžně vracet a korigovat je.

Hodnocení tvoří přirozenou a nedílnou součást vzdělávacího procesu: poskytuje vyučujícím zpětnou vazbu o tom, zda a nakolik bylo jejich výchovné a vzdělávací úsilí úspěšné. Učitel tak může hodnotit aktuální výkony svých žáků, dlouhodobější účinky svých pedagogických zásahů do psychiky žáků, formování skupinových vazeb mezi žáky, projevy mezilidských vztahů mezi členy učitelského sboru a jejich vliv na celkovou atmosféru školy apod.

Očekávané (zamýšlené) výsledky vzdělávání tedy nejsou totéž, jako výsledky dosažené (reálné). Ovšem pod pojmem výsledek si asi představíme finální produkt (např. schopnost spočítat příklad, přeložit větu do cizího jazyka apod). Výsledkem je ale i radost z tvorby nebo z řešení problémů, postoj k určitému tématu, způsob chování v nové situaci apod. Proto budeme dále výsledky vzdělávání chápat ve smyslu změny určitých stránek osobnosti žáků.

Hodnocení vědomostí nemá prakticky význam bez současného zjišťování schopnosti jejich aplikace v rozmanitých kontextech, které jsou odlišeny pouze stupněm operativní obtížnosti. Má-li mít evaluace a zejména autoevaluace smysl, je třeba vytvářet a využívat komplexní evaluační nástroje pro zjišťování kognitivní kompetence žáků; poznatky jsou v tomto smyslu pouze prostředkem k osvojení si specifických dovedností, které otvírají žákům poznávací horizont.

Je třeba mít na zřeteli, že různé stránky osobnosti žáků (např. intelektová, motorická, afektivní, sociální apod.) vyžadují různé přístupy a různé obsahy, metody a způsoby výuky s nimi spojené [15].

Hlavním východiskem pro hodnocení klíčových kompetencí je sebehodnocení žáků. Hodnocení má vést k rozvoji, tj. že hodnocení klíčových kompetencí může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového. V mnoha školách již začali rozdávat žakovské knížky s volnými stránkami, kam si žáci mohou zapisovat své sebehodnocení. Sebehodnocení je dovednost, kterou se musíme učit

rozvíjet. Zároveň je to choulostivá oblast, neboť je spojena s rozvojem sebevědomí a sebepojetí osobnosti [7].

Pokud má učitel s rozvojem klíčových kompetencí svých žáků vědomě pracovat, potřebuje mít stanovené dílčí cíle pro jednotlivé vyučovací jednotky. Nově to vyžaduje, aby před vstupem do třídy věděl nejen to, jaké téma bude probírat, ale také jaké dovednosti chce rozvíjet a jak se výsledná dovednost u žáků projeví.

Důvody pro rozvoj sebehodnocení žáků:

- Činíme žáka spoluodpovědným za jeho vlastní rozvoj
- Dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti
- Sebehodnocení nepoškozuje sebepojetí žáků, nezraňuje je
- Sebehodnocení má individuální platnost, díky němu může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě
- Žáci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě

Nástroje pro rozvoj sebehodnocení žáků, základní pravidla zpětné vazby
Zpětná vazba je velmi účinným nástrojem pro seberozvíjení žáků, ale pokud ji uplatníme nevhodně, může vám prokázat „medvědí službu“.

Rozvoji klíčových kompetencí žáků napomůže kvalitní a pravidelná zpětná vazba, díky níž se dozvědí, v čem konkrétně tkví jejich silné stránky a v čem je třeba se zlepšit.

Pro potřeby sebehodnocení může velmi dobře posloužit portfolio žáka. Portfolio představuje uspořádaný soubor prací žáka za určitou dobu výuky, poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích. Do portfolio jsou ukládány žakovy eseje, výstupy z projektů, výtvarná díla, záznamy z pozorování apod. Slouží jako podklad pro hodnocení práce žáka v dané oblasti vzdělávání. Doklady objektivně vypovídají o vědomostech, dovednostech a o žákově porozumění určité látce. Portfolio je velmi účinným pomocníkem, protože ukazuje žáka v jeho komplexnosti a může některým učitelům otevřít oči.

Typy portfolio:

Výběr portfolio podle:

- Bude pro formální nebo neformální hodnocení žákovy práce?
- Bude sloužit také k informování rodičů, nebo bude sloužit jen žákům, aby s jeho pomocí sledovali vlastní pokrok?
- Bude portfolio podkladem pro stanovení známky na vysvědčení?

Podmínky pro rozvoj klíčových kompetencí žáků a jejich sebehodnocení.

Metoda aktivního učení. Směřují k tomu, aby si žák vytvářel vlastní úsudek a ten spolu s pochopením nové informace začlenil do systému svých znalostí. Při aktivní výuce provádějí většinu práce žáci. Při využívání těchto metod žáci často pracují v různě velkých skupinách.

Hlavní charakteristiky aktivního učení:

- Žáci více pracují než naslouchají
- Menší důraz je kladen na sdělování informací a více je zdůrazněno rozvíjení dovedností žáků
- Obsahuje vyšší úroveň myšlení z Bloomovy taxonomie
- Je upřednostněn rozvoj postojů a hodnot žáků [7]

7. Metody a nástroje evaluace a autoevaluace

V současné době je možné využít širokou škálu hodnotících metod a nástrojů. Každá z těchto metod je vhodná pro hodnocení jiné oblasti, proto je na místě je kombinovat, a získávat tak informace z co největšího počtu zdrojů.

Jakým způsobem si vybrat vhodnou metodu popisuje [22]

Přehled metod:

1. Analýza základních dokumentů školy (státní, individuální). Získávání informací z třídní knihy-kolik činností učitelka nabízí, záznamech o dětech (portfolia), záznamy z pedagogických rad, školní řád, školní vzdělávací program, sebehodnocení učitelů, třídní vzdělávací plány apod. [22].
2. Vedení dokumentace školy (záznamy, deníky, kroniky, fotodokumentace, videozáznamy – záměrné shromažďování materiálů)

3. Vedení záznamů o výsledcích vyučování (individuálně jednotliví učitelé, efektivita = čas, energie, trvalost, použitelnost)
4. Analýza prací žáků
5. Didaktické testy (orientované na vědomosti, dovednosti, kompetence, např. Na řešení složitějšího problému apod.)
6. Projektivní metody (slohové práce, kresby, aktivity – hry)
7. Pozorování vyučování (vzájemné hospitace učitelů, návštěvy rodičů ve vyučování). Při poznávání dítěte se zpravidla jedná o nahodilé pozorování. Pro autoevaluační procesy je mnohem důležitější pozorování záměrné, cílené.
8. Sociometricko-ratingové metody (zjišťování vzájemné obliby a vlivu žáků ve třídě, resp. učitelů ve škole – ukazují na kvalitu sociálních vztahů, jejich použití však musí být velmi citlivé)
9. Dílny (Workshop) – celodenní, vícedenní (společné hledání východisek i řešení problémů, vzájemná pomoc)
10. Ankety, dotazníky - písemné, ústní (s vedením školy, učiteli, žáky, rodiči, veřejností – okolí školy, obec apod.). Zpravidla jde o anonymní názory respondentů.
11. Rozhovory (s vedením školy, učiteli, žáky, rodiči, veřejností – okolí školy, obec apod.). Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný či zcela volný. Strukturovaný rozhovor je vlastně ústní alternativou dotazníku. Má přesně stanovené pořadí otázek a může se statisticky lépe vyhodnocovat. Polostrukturovaný rozhovor má sice daný okruh otázek, ale odpovídající má větší volnost. Volný rozhovor se používá k výměně názorů, nápadů, k vyjádření stanovisek, hledání řešení apod. Pro využití při autoevaluačních procesech je důležité mít alespoň zkrácený záznam rozhovoru, nebo závěru z něho plynoucích [22].
12. Diskuse (panelová diskuse) – diskuse na předem jasně zadané téma, ke kterému se přizvou odborníci různých oborů nebo představitelé různého sociálního statusu (např. Psycholog, dětský lékař, ekonom, ředitel, učitel, rodič). Každý má možnost vyjádřit se k danému tématu ze svého pohledu, který se může od ostatních ovšem velmi lišit. Diskuse by však měla vést k vzájemnému vyjasnění stanovisek a k možnému kompromisnímu řešení. Bývá dobrým východiskem řešení problémů.
13. Brainstorming (burza nápadů) – metoda založená na oddělení nápadů, myšlenky od jejich kritického hodnocení, tedy na překonávání konvenčních bariér a probuzení tvořivosti. Metoda vhodná ke hledání nápadu i řešení problému. Probíhá ve třech fázích – vymezení

problému, rychlá produkce nápadů (nápady zapisujeme, ale nehodnotíme), vyhodnocení nápadů.

14. Metoda mapování mysli – doprostřed velkého papíru si napíšeme podstatu problému, potom píšeme či kreslíme to, co nám přichází na mysl, nejlépe podle směru hodinových ručiček. Potom můžeme zpracovat jednotlivé nápady a jejich vztahy do grafické podoby.
15. Situační metody (modelové situace a jejich rozbor) – umožňují řešit konkrétní problémové situace, které jsou vyzorované z reálného života nebo vykonstruované, ale musí působit věrohodně. Podstata této metody je v analýze situace, pochopení základních vztahů, které tuto situaci vytvářejí, včetně příčin a důsledků. Dovoluje nám zaujmout stanovisko, rozhodnutí, jak danou situaci řešit.
16. Inscenační metody (hraní rolí, životní scénáře) – znamenají přenos situační metody do hraní rolí, kdy účastníci přebírají role jednotlivých postav problémové situace. Tato metoda pomáhá při řešení odborných i sociálních problémů, při zvládání konfliktů, ale i při nácviku sociálně efektivních způsobů chování, jednání a rozhodování. Důraz je kladen na sociální vztahy a komunikaci.
17. Experimentální metody – pomocí této metody můžeme např. zjišťovat, analyzovat, srovnávat a hodnotit vstupní a výstupní kvality dvou tříd stejného ročníku (experimentální a kontrolní skupina), které pracují podle odlišných vzdělávacích programů. Rozdíly ve výsledcích mohou být důsledkem práce podle experimentálního projektu. V současné době probíhá na školách mnoho přirozených experimentů, které jsou však minimálně monitorovány, takže jejich výsledky jsou málo známy a jsou spory o jejich objektivitě [15].

V [25] je v příloze č. 4 přehled vybraných metod, nástrojů a technik vhodných pro autoevaluační procesy. Jsou to: analýza edukačních produktů, analýza dokumentů, analýza silového pole, anketa, benchmarking, brainstorming, časový snímek, dílna - workshop, deník, diskuze, dotazování, dotazník, dramatizace, evaluace pomocí obrazu, evaluace pomocí fotografie a videozáznamu, hospitace, měření školních výkonů, myšlenková mapa, nástroje sebereflexe, ohnisková skupina, portfolio, poznámky (terénní záznamy), pozorování, prezentace, projekty, průzkum, psaní, případová studie, rozhovor, sebehodnocení, stínování, situační metoda, SWOT analýza, STEEP analýza, technika “5 P”, teploměr, test, tvorba školního časopisu, zápisník.

Pro proces evaluace je možno využít běžných forem práce s žáky (ve vyučování). Pro oblast vědomostí žáků můžeme kombinovat didaktické testy, analýzu prací žáků, diskusi, pozorování vyučování. Pro oblast dovedností a kompetencí jsou vhodné rozhovory, analýza prací žáků, inscenační metody, práce v terénu, řešení problémů. Pro oblast hodnot a postojů můžeme využít projektivní metody, diskusi, dotazníky apod. - jejich objektivita však může být vzhledem k povaze zkoumaného jevu sporná (nezměřitelná).

Stručný přehled orientačních etap procesu autoevaluace:

1. Motivační fáze:
 - Mapují se a vytvářejí základní podmínky a předpoklady pro možnost započetí autoevaluačního procesu. Vytváří se skupina spojenců kolem iniciátora.
2. Přípravná fáze:
 - Začíná promyšlením a zpracováním autoevaluačního projektu školy. Jasně vymezení záměrů a cílů autoevaluace, o rozlišení úkolů, postupů a pravidel autoevaluačního procesu a o jejich zdůvodnění. Vymezuje se, co lze považovat za úspěch a co nikoliv.
3. Realizační fáze:
 - Vymezuje konkrétní kroky v procesu autoevaluace.
4. Evaluační fáze:
 - Začíná tříděním a vyhodnocováním získaných dat a informací. Závěrečná autoevaluační zpráva, která může sloužit jako vodítko pro kontrolní a hodnotící činnost inspekčních orgánů, jednak jako podklad pro zkvalitňování vlastní pedagogické praxe, jednak jako přípravný materiál pro tvorbu vlastního transformačního projektu nebo korektivního programu školy.
5. Korektivní fáze:
 - Je vyústěním závěrečné zprávy do konkrétních aktivit. Přehodnocování vzdělávacích cílů a obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, korekce chyb apod. Záleží pouze na škole, zda bude usilovat o zvýšení kvality své pedagogické práce nebo zda se spokojí se zjištěným stavem [2], [15], [20].

Nástroje:

Mezi nejčastěji používané nástroje patří deník, pololetní hodnocení třídního vzdělávacího programu, hospitace, portfolio, sebehodnocení, zpětná vazba tématické části a další.

Deník je jedním z nástrojů, v němž lze jednoznačně vycházet z předem dané struktury či obsahu. Jde o písemný záznam, který zachycuje profesní i osobní zkušenosti jednotlivce. Může jít o popisky zkušeností ze vzdělávací práce až po interpretace pocitů v různých situacích. Při pravidelném zaznamenávání pozorovaných skutečností, pocitů a myšlenek je cenným nástrojem pro sebereflexi a sebehodnocení vlastní práce.

Zápisky mohou mít různou podobu, od abstraktních idejí přes podrobné popisy zkušeností z výuky až po interpretace pocitů v emotivně vypjatých situacích [25].

Pololetní hodnocení třídního vzdělávacího programu nám dává ucelenější pohled na kvalitu podmínek, procesů i výsledků jednotlivých tříd v delším časovém úseku. Podkladem pro něj jsou informace získané prostřednictvím dalších nástrojů, např. videozáznam, zpětná vazba tématické části, analýza dokumentů, portfolia dítěte.

Hospitace dovoluje ředitelce zjišťovat, jak učitelky naplňují cíle a úkoly školního vzdělávacího programu a krátkodobých plánů. Nutnou součástí hospitace je pohospitační rozhovor a jeho písemné zaznamenání.

Portfolio tvoří dokumenty nebo práce jednotlivce včetně komentářů jiných osob. Může jít o portfolio dítěte nebo učitelky. Pro autoevaluační procesy je zdrojem informací o výsledcích vzdělávání a poskytuje důležité poznatky z oblasti rozvoje kompetencí jednotlivých dětí. Učitelka si může založit profesní portfolio. V něm si shromažďuje materiály o své práci a konkrétních aktivitách, např. Osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání, záznamy ze samostudia, sebehodnocení z předcházejících let, hospitační záznamy, fotodokumentace z akcí, videonahrávky, příspěvky do tisku, další materiály. Forma portfolia je variabilní, např. desky, šanon, krabice, obálka.

Sebehodnocení. V něm vyhodnocuje např. učitel svoji pedagogickou činnost, zpravidla jednou ročně. Obsahem je naplňování požadavků RVP. Nemá chybět pohled učitelky, nakolik se jí daří organizovat a rozvíjet vzdělávací činnosti, aby učení bylo požitkové, jakou úroveň mají její komunikační dovednosti, jaké jsou její diagnostické schopnosti apod. Pro efektivnější využití výsledků sebehodnocení učitelek se má škola dohodnout na závazné struktuře (Manuál k formuláři pro sebehodnocení učitelky mateřské školy, Příloha 3). Ve

výstupech jsou uvedeny návrhy na změnu či další vzdělávání podle toho, co se učitelce daří více, co méně, v čem si je nejistá apod.

Zpětná vazba tématické části se provádí po jejím ukončení, zjišťuje se, nakolik zvolené činnosti pomohly dětem k naplňování vzdělávacích cílů a zda ve svém důsledku směřovaly skutečně k rozvoji kompetencí stanovených pro danou tematickou část. V žádném případě nejde o to vyhodnotit, zda jsme realizovali (splnili) naplánovanou činnost nebo zda se dětem líbila či ne.

O evaluaci a autoevaluaci je v současnosti na internetu několik zajímavých portálů, které poskytují elektronické nástroje. Některé z nich dále uvádím:

Cesta ke kvalitě

Cesta ke kvalitě byl národní projekt MŠMT s plným názvem "AUTOEVALUACE" - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). projekt partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky [13].

Modul evaluačních nástrojů:

http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovekk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ.

Přehled evaluačních nástrojů:

<http://www.nuv.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejsi-popis-evaluacnich?highlightWords=ověřen>.

Jako příklad uvádím následující evaluační nástroje:

Interakce učitele a žáků, Dotazník pro žáky

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů

<http://rvp.cz/filtr-ZSA-DC-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Portál obsahuje metodické příručky, teoretické i praktické příspěvky, které jsou čtenářům k dispozici lépe pochopit principy autoevaluace, neboli vlastního hodnocení škol.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/autoevaluace>

8. Autoevaluační techniky pro vedení žáků k vlastní odpovědnosti

Nabídka nástrojů je velmi velká. Pro účely této práce jsem vybrala následující dostupné metody.

Sebehodnocení na úrovni jednotlivce je také často zaměřené na diagnostiku osobnosti.

Výzkum studentů brněnských gymnázií detailně popsán v [3] se zabírá sebepojetím. Pro sledování úrovně sebehodnocení použili Rosenbergovu škálu sebehodnocení. Pro sledování osobnostních vlastností použili Eysenckův osobnostní dotazník. Výzkumy prokázaly, že introverti mají nižší úroveň sebehodnocení, než extraverti.

Na úrovni prožívání je pro introverzi typický nízký výskyt pozitivních emocí. Je proto pravděpodobné, že u introvertů se výrazněji uplatňují negativní závěry, vyplývající ze srovnání aktuálního stavu s ideální představou o sobě. Extraverti, pro něž je naopak typický sklon k prožívání pozitivních emocí, nepřikládají význam diskrepanci v sebepojetí a v jejich sebehodnocení se pravděpodobně uplatňuje především pozitivní emotivita.

Na typ osobnosti je nutné při sebehodnocení žáků přihlížet. mít v povědomí a vhodně na to reagovat, vhodně žáka motivovat a povzbudit.

Typologie žákovského sebehodnocení:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>

Funkce sebehodnocení pro žáka:

- uvědomuje si proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl
- je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče

- Plní diagnostickou funkci (žakovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu)
- funguje jako kontrolní mechanismus (v závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku)
- plní funkciformativní (výchovnou), formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání
- funkce rozvíjející, která se týkala v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly (funkce kontrolní).

Výchova k odpovědnosti spočívá v tom, že 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 potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- přijímá odpovědnost za 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)

Je důležité si uvědomit, že sebehodnocení je ovlivňováno:

- vnějšími činiteli - příkladem je výchova v rodině, vztah učitele k žákovi; objektivita a spravedlnost hodnocení žáka ze strany učitele; stereotypy v hodnocení žáka učitelem a komunikační schopnosti učitele; výběr učiva, který díky pestrosti umožní žákovi prožitek úspěchu;
- vnitřními činiteli - dosavadní osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem nebo neúspěchem od samého počátku školní docházky („dobrý start“); zkušenosti s výkonem spolužáků; vztah žáka k učiteli, atribuce, identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy.

Sebehodnotící formulář - ukázky:

http://wiki.rvp.cz/Kabinet/ZRuzne/Hodnoceni_a_sebehodnoceni/Sebehodnoceni_-_grafy

Příloha 2

Příloha 3

Žákovské aktivity: další nástroje pro sebehodnocení a formuláře:

Jak mi to dnes šlo ve škole? Příloha 4

Práce ve skupině / ve třídě

Já a moje třída

Zpětné zrcátko: Jak mi to jde ve škole?

Zpětné zrcátko: Moje vysvědčení

Týdenní plán

Smlouva

Jak využívám svůj čas

Jak chci trávit svůj čas

Aby moje učení vedlo k jedničkám

http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/zaciname/zakovske_dotazniky.php

Osobní portfolio žáka:

Ukázky portfoliového hodnocení na ZŠ Klíček: Příloha 5,6,7

http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/zs_klicek/zs_klicek.php

Cesta ke kvalitě:

Obsahuje záznamové listy pro jednotlivé měsíce školního roku.

<http://www.nuov.cz/ae/80>

Měsíční sebehodnocení žáka. Příloha 8

Jakým způsobem lze zaznamenat sebehodnocení. Příloha 9

Domácí úkoly a jiná sdělení

Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

Hodnocení žáka učitelem

Autoevaluační nástroje:

www.nuov.cz › [Cesta ke kvalitě](#) › [Evaluační nástroje](#)

Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky [6].

Školní výkonová motivace žáků, Dotazník pro žáky

Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce [9].

<http://www.nuov.cz/ae/78>

Ukázka vedení **rozhovoru** za účelem sebehodnocení. Příloha 10

Sebehodnocení pomocí smajlíků a škály:

http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/zs_taborska/zs_taborska.php

Jak si myslím, že mi to jde. Příloha 11

Hodnocení svého výkonu: hodnotící škála Příloha 12

Sebehodnocení jednotlivých dovedností. Příloha 13

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>

Příklad hodnocení ve vyučování:

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 [17].

Praktická část

9. Výzkum: Jaký vztah má využití autoevaluační techniky ve výchově k odpovědnosti žáků a rozvoji jejich klíčových kompetencí.

9.1 Úvod do výzkumu

Téma, které jsem si vybrala ke zkoumání je: Jak chápou studenti odpovědnost ve vlastním vzdělávání. Dále toto téma navazuje na sebehodnocení a jeho vliv na vlastní odpovědnost.

Sebehodnocení a odpovědnost je v současnosti velmi aktuální téma. Mnoho základních a středních škol v současnosti vede své žáky k odpovědnosti za vlastní vzdělávání a to pomocí různých nástrojů sebehodnocení.

Výzkumem chci zjistit do jaké míry studenti přebírají vlastní odpovědnost za své studium. Ke svému studiu mohou přistupovat pasivně, jenom z nutnosti, nebo aktivně a tím si uvědomovat i sami sebe, vlastní osobnost a silné stránky. Metodu, pro získání dat jsem zvolila dotazník.

Dnešní společnost klade velký důraz na samostatnost, kreativitu, odpovědnost, umění rozhodovat a komunikovat. Pokud tohle jedinci chybí, má v životě problémy s uplatněním se jednak v osobním, ale i pracovním životě, protože tyto oblasti jsou navzájem propojené. Protipólem toho co očekáváme od studentů, jsou studenti pasivní, nesamostatní, špatně komunikující, málo kreativní, nepřebírající odpovědnost za vlastní vzdělání, kteří se například vůbec s možností sebehodnocení neseťkali.

Pravidelné sebehodnocení je právě cesta, která vede k vlastnímu zlepšování se, uvědomění si sebe sama.

9.2 Popis metodologie problematiky

9.2.1 Cíle výzkumu

Výzkum se zaměřuje na skupinu respondentů od 16-ti let do 26-ti let s výjimkou několika respondentů ve věku 14, 15, 29 a 42 let.

Cílem tohoto výzkumu je zjištění, zda studenti chápou důležitost sebehodnocení a vlastní odpovědnost ve vzdělávání. Jestli si sami uvědomují, že jsou to právě oni, co jsou zodpovědní za své vzdělávání. Jestli mají zájem o dotazníky, kde se můžou vyjádřit k výuce nebo vlastní práci, co je také zpětná vazba a metoda pro vlastní sebehodnocení, uvědomění si svých pocitů, svých nedostatků a také pozornosti vzhledem k výuce.

9.2.2 Výzkumné otázky

Hlavní otázka výzkumu je: Jaký vztah má využití autoevaluační techniky, jakou je dotazník ve výuce k odpovědnosti žáků.

9.2.3 Výběr výzkumného souboru

Pro výběr respondentů do výzkumu byl zvolený prostý náhodný výběr z internetového portálu VypInTo.cz. Dotazníky byly zadány elektronicky na VypInTo.cz a po uplynutí 2 týdnů staženy ze serveru.

9.2.4 Stanovení hypotéz

H1: O hodnocení výuky prostřednictvím dotazníku mají zájem spíše studenti s aktivním přístupem k vlastnímu učení.

H2: Odpovědnost studentů za vlastní vzdělávání pozitivně koreluje se zájmem o sebehodnocení.

H3: Existuje vztah mezi schopností studentů, zhodnotit své vědomosti a zkušenosti s vyplňováním sebehodnotících dotazníků.

H4: Snaha být úspěšný ve škole, pozitivně koreluje se schopností, řešit problémy s vlastním učením.

9.2.5 Metoda výzkumu

Výzkumná část této práce byla zpracována pomocí statistického nástroje regresní a korelační analýzy a popisnou statistickou metodou. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník.

Dotazník obsahuje 7 uzavřených otázek. Jde o možnosti výběru z Likertovy škály: souhlasím - spíše souhlasím - nemám vyhraněný názor - nesouhlasím - jiné (2x nabídnutá možnost odpovědi) a možnost vlastního komentáře. Otázky byly předem připravené tak, aby naplnily účel výzkumu a potvrdily nebo vyvrátily hypotézy.

9.2.6 Realizace výzkumu

Výzkum proběhl 11.4-24.4.2015. Během realizace výzkumu jsem se nesetkala se žádným problémem. Respondenti vyplňovali dotazníky elektronicky na VypIno.cz. Návratnost dotazníků byla 78%.

10. Interpretace výsledků výzkumu a závěr

H1: O hodnocení výuky prostřednictvím dotazníku mají zájem spíše studenti s aktivním přístupem k vlastnímu učení.

Tato hypotéza bude ověřovaná otázkami :

Ot. 1: Snažím se být ve vyučování aktivní, mám zájem na tom, aby mi vyučovací hodina něco přinesla.

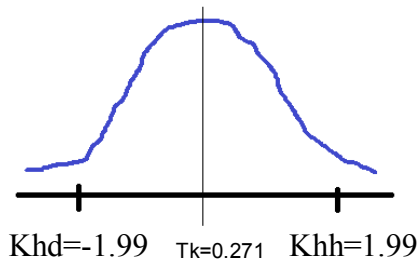
Ot. 2: Chtěli byste, aby Vám učitel na konci vyučovací hodiny nabídl vyplnit hodnotící dotazník, nechal Vás zhodnotit vyučovací hodinu, vyjádřit se k výuce?

H0: Neexistuje statisticky významný vztah mezi aktivním přístupem k vlastnímu učení a zájmem o hodnocení výuky pomocí dotazníků

$$\alpha=0.05$$

$$T_k=0.2711$$

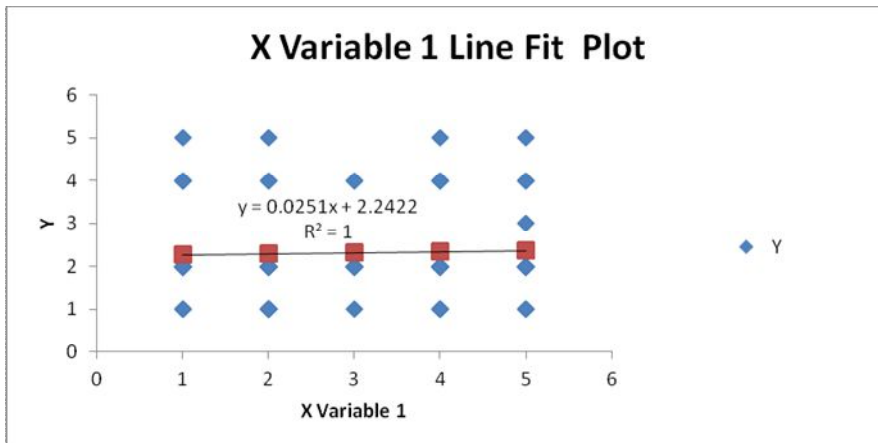
P hodnota=78.6% (skutečná pravděpodobnost chyby 1. druhu)



TK je v mimo kritický obor, nachází se mezi kritickými hodnotami Khd a Khh.

H0 nezamítáme, $P > \alpha$

Korelační koeficient: 0.031 – vztah mezi aktivním přístupem k učení a zájmem o hodnocení výuky pomocí dotazníků není statisticky významný, veličiny jsou nezávislé



Regresní model dokáže vysvětlit variabilitu systému pouze z 0.009%.

Hypotéza H1 se nepotvrdila.

H2: Odpovědnost studentů za vlastní vzdělávání pozitivně koreluje se zájmem o sebehodnocení.

Tato hypotéza bude ověřovaná otázkami:

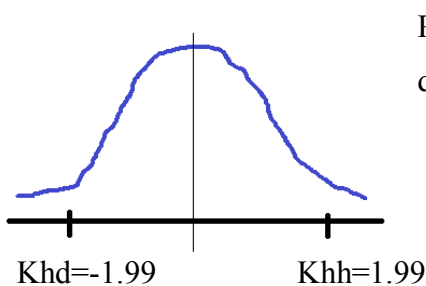
Ot. 3: Myslíte si, že vy sám jste zodpovědný za to, abyste se něco naučil/a?

Ot 6: Sebehodnocení považují za důležitou dovednost.

H0: Mezi odpovědností studentů za vlastní vzdělávání a zájmem o sebehodnocení neexistuje statisticky významný vztah.

$\alpha=0.05$

$T_k= 3.813$



P hodnota= 0.00281% (skutečná pravděpodobnost chyby 1. druhu)

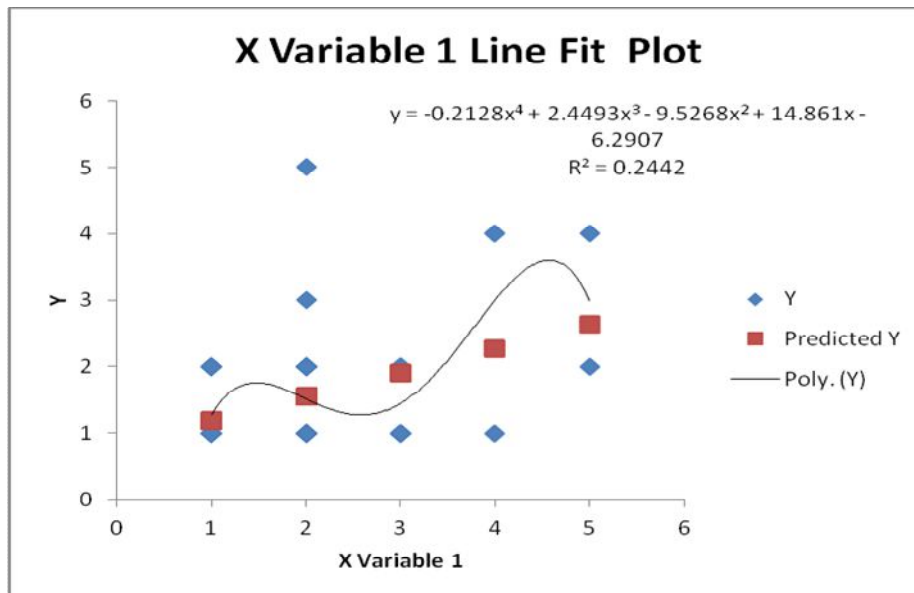
$T_k=3.813$

TK je v kritickém oboru, mimo intervalu kritických hodnot K_{hd} a K_{hh} .

H0 zamítáme, H2 se potvrdila: Odpovědnost studentů za vlastní vzdělávání pozitivně koreluje se zájmem o sebehodnocení. Mezi veličinami je statisticky významný vztah.

$P < \alpha \Rightarrow$ **Ho zamítáme** s velkou jistotou malé pravděpodobnosti chyby

Korelační koeficient: 0.405 na dané hladině významnosti X opravdu ovlivňuje Y.



Regresní model dokáže vysvětlit variabilitu systému pouze ze 16%. Při proložení dat s modelem polynomicke funkce se spolehlivost modelu zvýši na 24.4%.

Hypotéza H2 se potvrdila.

H3: Existuje vztah mezi schopností studentů zhodnotit své vědomosti a zkušeností s vyplňováním sebehodnotících dotazníků.

Tato hypotéza bude ověřovaná otázkami :

Ot. 5: S vyplňováním dotazníků, které se týkají sebehodnocení, mám zkušenosti.

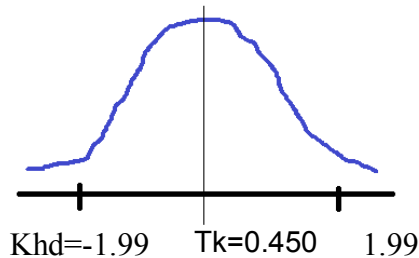
Ot. 7. Dokážu sám zhodnotit úroveň svých vědomostí v konkrétním předmětu.

H0: Mezi schopností studentů zhodnotit své vědomosti a zkušeností s vyplňováním sebehodnotících dotazníků není statisticky významný vztah.

$\alpha=0.05$

$T_k=0.450$

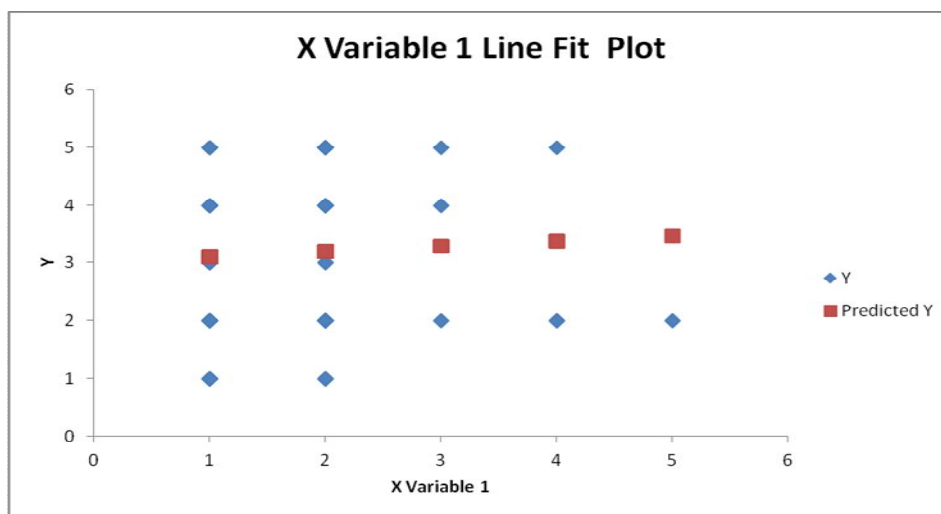
P hodnota=65.3% (skutečná pravděpodobnost chyby 1. druhu)



TK je v mimo kritický obor, nachází se mezi kritickými hodnotami Khd a Khh.

H0 nezamítáme, $P > \alpha$

Korelační koeficient: 0.05 – vztah mezi schopností studentů zhodnotit své vědomosti a zkušeností s vyplňováním sebehodnotících dotazníků není statisticky významný, veličiny jsou nezávislé



Regresní model dokáže vysvětlit variabilitu systému pouze z 0.002%.

Hypotéza H3 se nepotvrdila.

H4: Snaha být úspěšný ve škole pozitivně koreluje se schopností řešit problémy s vlastním učením.

Tato hypotéza bude ověřovaná otázkami :

Ot4: Snažím se sám přijít na to, co mi dělá problémy s učením se.

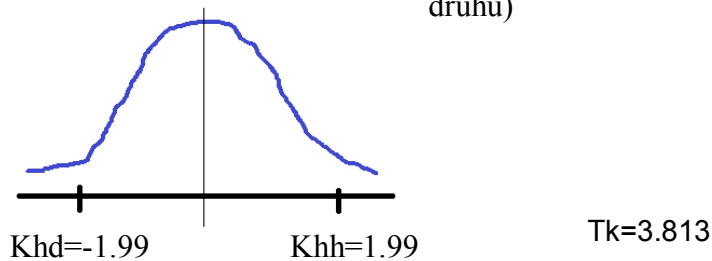
Ot8: Stojím o to, abych byl/a ve škole úspěšný/á.

H0: Mezi snahou být ve škole úspěšný a schopností řešit problémy s vlastním učením není statisticky významný.

$\alpha=0.05$

$T_k=3.813$

P hodnota= 0.0064% (skutečná pravděpodobnost chyby 1. druhu)

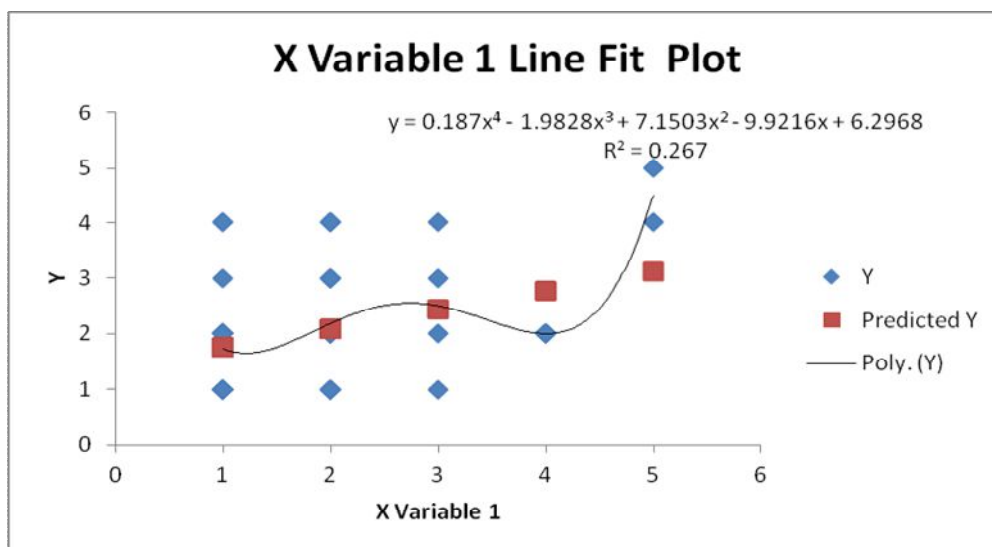


TK je v kritickém oboru, mimo intervalu kritických hodnot K_{hd} a K_{hh} .

H0 zamítáme, H4 se potvrdila: Snaha být úspěšný ve škole pozitivně koreluje se schopností řešit problémy s vlastním učením. Mezi veličinami je statisticky významný vztah.

$P < \alpha \Rightarrow$ **Ho zamítáme** s velkou jistotou malé pravděpodobnosti chyby

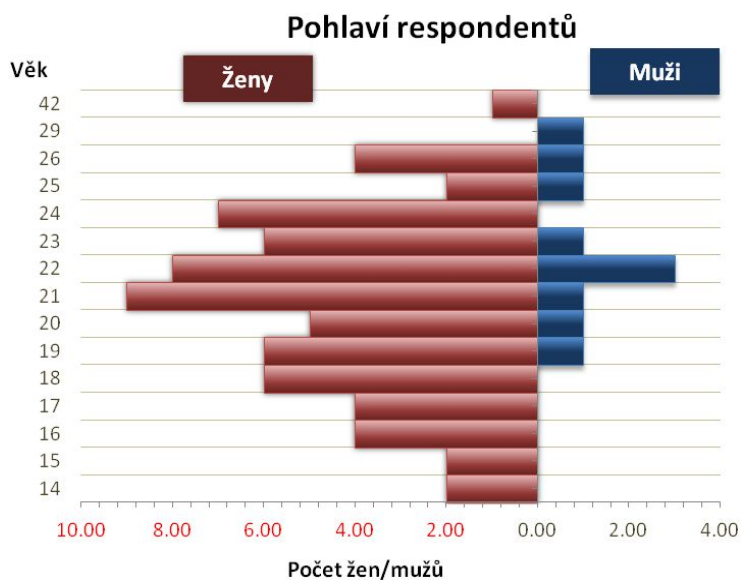
Korelační koeficient: 0.38 na dané hladině významnosti X opravdu ovlivňuje Y.



Regresní model dokáže vysvětlit variabilitu systému pouze ze 14%. Při proložení dat s modelem polynomické funkce se spolehlivost modelu zvýší na 26.7%.

Hypotéza H4 se potvrdila.

10.1 Vyhodnocení faktografických údajů



Z grafu je patrné, že se výzkumu zúčastnila většina žen. Žen bylo celkem 66 a mužů celkem 10. Celkový počet respondentů bylo 76. Nejvíce respondentů bylo ve věku od 18-24 let.

10.2 Vyhodnocení odpovědí respondentů popisnou statistikou

Odpovědi souhlasím a spíše souhlasím, vyhodnocuji jako jednu odpověď a výsledky jsou uvedené jakou součet.

1. otázka dotazníku: Snažím se být ve vyučování aktivní, mám zájem na tom, aby mi vyučovací hodina něco přinesla.

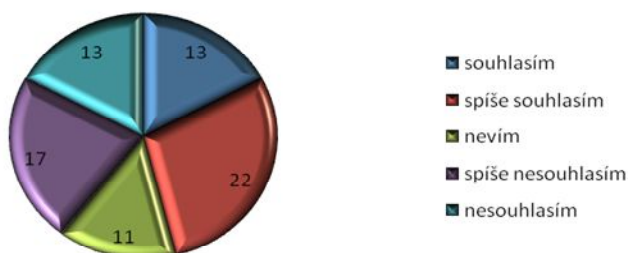
Snažím se být ve vyučování aktivní, mám zájem na tom, aby mi vyučovací hodina něco přinesla.



Téměř 78% respondentů má snahu být ve vyučování aktivních a mají zájem na tom, aby jim vyučovací hodina něco přinesla. Zatímco 21% to tak nevnímá.

2. otázka dotazníku: Chtěli byste, aby Vám učitel na konci vyučovací hodiny nabídl vyplnit hodnotící dotazník, nechal Vás zhodnotit vyučovací hodinu, vyjádřit se k výuce?

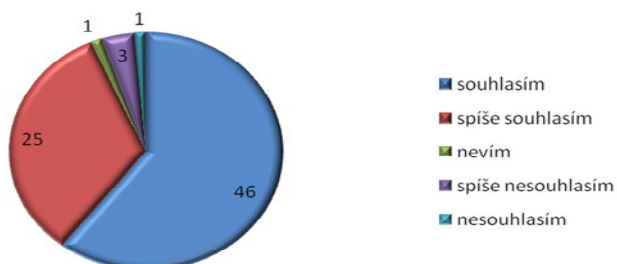
Chtěli byste, aby Vám učitel na konci vyučovací hodiny nabídl vyplnit hodnotící dotazník, nechal Vás zhodnotit vyučovací hodinu, vyjádřit se k výuce?



Celkem 47% respondentů souhlasí s tím, aby pomocí dotazníku zhodnotili vyučovací hodinu. Dalších 40% nesouhlasí, nemá zájem o zhodnocení výuky ani o dotazník.

3. otázka dotazníku: Myslíte si, že vy sám jste zodpovědný za to, abyste se něco naučil/a?

Myslíte si, že vy sám jste zodpovědný za to, abyste se něco naučil/a?



V tomto případě 93.4% respondentů považuje sebe samého zodpovědného za své vzdělávání.

4. otázka dotazníku: Snažím se sám přijít na to, co mi dělá problémy a učení se.



Většina respondentů tj. 81.6% se snaží sám přijít na to, co jim dělá problémy s učení se. Jenom 10.5% respondentů se nesnaží přijít na příčinu svých problémů s učení.

Mezi odpověďmi na otázku 3 a 4 je určitá statistická souvislost. Korelační koeficient mezi otázkami 3 a 4 je 0,33. To znamená že mezi sledovanými veličinami je ovlivnění. Prakticky to znamená, že ti co přijímají zodpovědnost za vlastní učení, tak aktivně hledají řešení v problémech, které je potkávají. Testovací kritérium $T_k(3.02)$ je mimo interval $-KH$ a $+KH$ (1.99). H_0 je zamítnuta, mezi veličinami je statisticky významný vztah.

5. otázka dotazníku: S vyplňováním dotazníků, které se týkají sebehodnocení, mám zkušenosti.



V tomto případě 44.7% respondentů se setkala se sebehodnotícími dotazníky a až 47,4% neseťkalo.

6. otázka dotazníku: Sebehodnocení považuji za důležitou dovednost.



Většina respondentů tj. 81.6% považuje sebehodnocení za důležitou dovednost. Pouze 6.6% sebehodnocení nepovažuje za důležité.

7. otázka dotazníku: Dokážu sám zhodnotit úroveň svých vědomostí v konkrétním předmětu.



Většina respondentů tj. 90.8% je schopná sama ohodnotit úroveň svých vědomostí. Pouze 5.3% (4 respondenti z 76) nedokážu zhodnotit své vědomosti.

8. otázka dotazníku: Stojím o to, abych byl/a ve škole úspěšný/á.



Většina respondentů tj. 84% stojí o to, aby byly ve škole úspěšný. Předpokládá se, že jsou ochotni na sobě pracovat a zlepšovat se. Pouze 10.5% respondentů nestojí o úspěch ve škole. Může to být důsledkem jakékoliv deprivace, špatného třídního klima, různými důvody. Přirozeností každého člověka je potřeba být úspěšný. Pokud nechce být žák úspěšný ve škole, je potřeba hledat důvody proč to tak je.

10.3 Závěr

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký vztah má využití autoevaluační techniky, kterou je dotazník ve výuce, k odpovědnosti žáků a tím rozvoji jejich klíčových kompetencí.

První hypotéza nebyla potvrzená. Neexistuje statisticky významný vztah mezi aktivním přístupem k vlastnímu učení a zájmem o hodnocení výuky pomocí dotazníků. Z výzkumu dále vyplývá, že autoevaluace mezi testovanou skupinou mladých lidí, není majoritně podporovaným pojmem. Otázka jestli dotazník na konci vyučovací hodiny pro vlastní zhodnocení vyučování, co studentům vyučovací hodina přinesla, je užitečný a je překvapivě přijímán také výrazně negativně. Souhlasné i nesouhlasné odpovědi jsou téměř vyrovnané, o něco málo ve prospěch souhlasných odpovědí. Vedení k sebehodnocení a aktivní přístup k vyučování není zcela standard, některé studenty sebehodnocení nezajímá, nechťejí se ke své práci vyjadřovat, nepovažují to za užitečnou činnost, nebo se s takovým přístupem jednoduše neseškávají. Pokud není student k sebehodnocení veden průběžně, nejlépe od základní školy, může to vyvolávat odmítavé reakce. Další důležitou věcí je, aby studenti věděli jak se mají

správně ohodnotit, co se od toho očekává. Studenti sice potvrzují aktivní přístup k vlastnímu učení, ale možnosti sebehodnocení, nebo hodnocení výuky pomocí dotazníků není zcela pochopeno. Otázka č. 5 naznačuje, že téměř polovina respondentů nemají zkušenosti s dotazníky určenými pro sebehodnocení.

Druhá hypotéza byla potvrzená. Odpovědnost studentů za vlastní vzdělávání pozitivně koreluje se zájmem o sebehodnocení. Mezi veličinami je statisticky významný vztah. Většina respondentů si myslí, že sebehodnocení je pro ně důležité, stejně jako její podíl zodpovědnosti na vlastním vzdělávání. S pojmem sebehodnocení se zřejmě už někteří respondenti setkali, i když velká část ne a pravděpodobně ani neměli možnost vyzkoušet si to.

Třetí hypotéza nebyla potvrzená. Mezi schopností studentů zhodnotit své vědomosti a zkušeností s vyplňováním sebehodnotících dotazníků, není statisticky významný vztah. Velký počet respondentů nemá zkušenost s vyplňováním dotazníků, ale přes to si věří a jsou schopni ohodnotit své vědomosti v konkrétním předmětu. Výsledek této hypotézy přes to pro mě není jednoznačný, protože zkušenosti s sebehodnotícími dotazníky mohou jenom pozitivně přispět ke schopnosti zhodnotit se v daném předmětu. Kdo tyto zkušenosti nemá, tak je otázkou jestli jde o zdravou sebereflexi a skutečný nadhled na sebe sama.

Čtvrtá hypotéza byla potvrzená. Snaha být úspěšný ve škole pozitivně koreluje se schopností řešit problémy s vlastním učením. Mezi veličinami je statisticky významný vztah. Ti co přijímají zodpovědnost za vlastní učení, tak aktivně také hledají řešení v problémech, které je potkávají. To je také znakem samostatnosti a kreativity.

11. Rozhovor a intepretace výsledků

Ve výzkumu byl použitý volný rozhovor (nestrukturovaný, neformální). Žáci byli učitelkou na začátku vyučování informováni o tom, že na konci se budou vyjadřovat k tomu, jak se na vyučovací hodině cítili, jak nové látce porozuměli, jak jsou spokojeni s vlastní činností a aktivitou.

Většina žáků se vyjadřovala ke své vlastní práci pozitivně, cítili se dobře. Také porozumění vysvětlované látce bylo u všech splněné.

Žáci byli překvapeni z rozhovoru, ale dávali najevo, že jsou rádi, že se učitelka zajímá o jejich názor.

Na základě toho usuzuji, že je přínosné vyučování ukončit takovou činností, ověřit si “náladu” ve třídě. Jako negativum hodnotím jenom to, že na takovou činnost je potřeba více času, při větším počtu žáků to není dobré dělat ve spěchu, jenom několik minut na konci hodiny.

13. Autoevaluace v praxi - základní škola Chalabalova 2.

Škola: ZŠ a MŠ Brno, Chalabalova 2

Projekty jako součást vyučování:

Součástí výuky a výchovy žáků se staly na této základní škole projekty, které podporují žáky ve schopnosti pracovat samostatně a být nezávislý, rovněž účelně spolupracovat s ostatními žáky, vedení k odpovědnosti. Díky novým nápadům učitelů, vládne ve škole tvůrčí atmosféra, pozitivní naladění a optimismus.

Projektové vyučování oživilo motivaci dětí i učitelů. Právě při práci na projektech si žáci ověřují své kompetence. Vizualizace výsledků projektů je velmi funkční, informuje žáky i veřejnost a motivuje děti k další práci. Velké klipy na chodbách, rámečky nad dveřmi s projekty, portfolia projektů, informační obrazovka při vstupu do sborovny v přízemí školy, atd.

Poznámka: Ukázky studentských výtvorů po chodbách i samotných třídách na mně působilo velmi pozitivně a příjemně. Bylo z toho cítit nadšení a motivaci pro samotné žáky, můžou se na své výtvary dívat a můžou je vidět i jiní. Vidí za sebou určitou práci i zlepšení.

Spoluúčast žáků na výběru písničky pro zvonění:

Škola se snaží vytvářet přátelské prostředí, vylepšila hudební zvonění, na kterém se podíleli i žáci.

Poznámka: Tohle je další způsob jako dát žákům vědět, že jsou důležitou součástí školy, že můžou o něčem spolurozhodnout a že je někdo poslouchá. Navíc hudební zvonění je příjemnější než staré zvonění, které je sice signálem pro začátek nebo konec vyučování, ale pokud vyučování skutečně funguje, zvonění spíše funguje jako něco rušivého, nepříjemného. Hudební zvonění na začátku vyučovací hodiny je hlasité a na konci je s menší intenzitou, aby žáci dopracovali a v klidu hodinu ukončili.

Sebehodnocení učitelů:

Autoevaluace učitelů probíhá ve formě neformálních rozhovorů. Ty jsou velmi efektivní a přispívají k vysoké lidské i profesionální úrovni vztahů mezi učiteli. Tyto rozhovory jsou velmi časté “na pohovce” u paní zástupkyně. Učitelé si vyměňují zkušenosti nabyté jak při vzdělávacích seminářích, tak z praxe při výuce. Předávají a vyměňují si pracovní materiály, sdělují si, co se jim podařilo, kde se mají vyvarovat chybám.

Poznámka: Tohle je ukázka nenásilné a přirozené autoevaluace. Učitelé ji na této škole vnímají jako normální a přirozenou součást, vyměňují si své názory během volných chvil, necítí se pod tlakem a to je ještě více motivuje k tomu, aby na sobě učitelé pracovali a navzájem komunikovali a pomáhali si. Učitelé pravidelně aktualizují své vlastní sebehodnocení, vytváří si své portfolio. V přílohách 14 a 15 jsou ukázky sebehodnocení učitelů.

Hospitace:

Kontrolní systém funguje na bázi otevírání dveří tříd. Vedení školy často krátce navštěvuje hodiny a všímá si práce učitelů. Žáci využívají pracovních koutků na chodbách a dveře jsou tedy fakticky i přeneseně otevřeny pro všechny.

Poznámka: Samotný pan ředitel mi udělal prohlídku školy a navštívili jsme několik tříd, kde nás velmi vřele přivítali. V některých třídách byly otevřené dveře a bylo slyšet, jak aktivně žáci spolupracují s paní učitelkou. Výzdoba tříd a chodeb je velmi příjemná, je vidět co žáci za určité období zvládli, prakticky udělali.

Do kontrolního systému škola zahrnuje i reakce rodičů i žáků. Svou roli zde hraje i Žákovská rada a její zpětné vazby při rozhovoru s ředitelem školy. Na škole je pro žáky Schránka důvěry.

Škola aktivně používá hodnotící aktivity, např. dotazník zaměřený na motivaci zaměstnanců, dotazníky pro rodiče, studenty. Výsledky dotazníků vedení školy okamžitě vyhodnocuje a následně vyvodí závěry, případně navrhne řešení. Evaluační dotazník pro vyhodnocení stavu motivace zaměstnanců najdete v příloze 16.

Sebehodnocení žáků:

Dalším z forem zpětné vazby pro učitele je sebehodnocení žáky. Žáci v některých třídách čtvrtletně nebo jinak hodnotí svoji práci, napíší, v čem jsou úspěšní, kde mají slabé stránky, současně zhodnotí svůj vztah ke spolužákům a ke škole vůbec.

Poznámka: Na pohled se zdá, že sebehodnocení je něco složitě a pro žáky základní školy něco na co mají čas. Nicméně, čím je dítě menší, tím je zavedení takové rutiny pro něj snazší. Žáci zhodnocují, jak se na vyučování cítili, jak se jim například líbila kniha, kterou četli, když vypočítali příklady z matematiky, tak namalovali smajlíka na horní okraj pracovního listu. Praktické příklady jsou v přílohách 17, 18, 19.

Komunikace se žáky a rodiči (zpětná vazba):

Ředitel školy svolává tzv. Žákovskou radu. Na těchto pravidelných setkáních žáci mají možnost otevřeně reflektovat situaci ve třídách i na škole. Ředitel se získanými informacemi pracuje směrem k rodičům i učitelům. Výsledkem těchto setkání je i vytvoření “žakovských pravidel” - O co se snažíme, Pravidla chování.

Zásady vnitřního hodnocení, které škola a jeho uživatelé dodržují:

1. Jdeme po míči a ne po hráči (učitel i žák je dobrý, chceme společně napravit chybu).
2. Optimálním přístupem je laskavá náročnost.
3. Rozlišujeme co je subjektivní a co je objektivní.
4. Přiznáme chybu.
5. Neodháníme “kritického přítele”, který je “nad věcí” a poradí nám upřímně.
6. Veřejnost dostane pouze určité informace - jsme k sobě otevření, ale pereme špinavé prádlo pouze doma. Nikdy nepoškozujeme ostatní kolegy před žáky.

Snažíme se používat rozmanité metody a techniky autoevaluace.

Škola aplikuje poznatky od partnerů ze zahraničí, poznatky z výjezdů a konferencí.

Poznámka: Jako další příklad zpětné vazby od rodičů uvádím přílohu 20. Jedna maminka poslala děkovný email panu řediteli. Komunikace s rodiči je pro tuto základní školu velmi důležitá. Tak jak pracuje tato škola může, být velmi přínosným příkladem i pro jiné školy. Autoevaluaci si ředitel velmi pochvaluje a zdůrazňuje, že je aplikována jako přirozená součást školy. Učitelský tým je s autoevaluací plně seznámen a jako tým sladěn. Důležité je také, aby samotné klima školy, klima v učitelském sboru bylo zdravé a pozitivní. Tohle velmi přispívá k samotné realizaci sebehodnocení.

14. Závěry pro pedagogickou praxi

Z výzkumu vyplývá, že sebehodnocení je dovednost, která je velmi užitečná. Samotné externí hodnocení žáků nepostačuje a ani není motivující pro všechny žáky. Externí hodnocení je obvykle stresující a ne vždy motivuje ke zlepšení. Každý žák je jiný, jiná osobnost, má jiné předpoklady, proto je sebehodnocení pro někoho přijatelnější. Navíc ve studentovi podporuje být zodpovědný za sebe, nebýt závislý na autoritě. Pochopení sebe samotného, jakým způsobem se mám učit, co mi dělá problémy, odhaluje moje rezervy ale také silné stránky. Sebehodnocení je velmi citlivá záležitost, je nutné, aby bylo chápáno jako podpora sebedůvěry a prostředek k osobnímu růstu.

Schopnost zhodnotit se, sebereflexe je důležitá i v budoucím životě žáka, má funkci svědomí, vlastní kontroly a sebekontroly. Pokud tohle vychází zevnitř, tak se rozvíjí samostatnost a sebevědomí člověka. Pokud je žák veden jenom zvenku, snažíme se ho přimět poslouchat autoritu, nerozvíjíme v něm jeho vlastní potenciál a ani nepodporujeme jeho vlastní pocit odpovědnosti, to že to dokáže sám, že poznání vyžaduje určitou práci, že není správné informace jenom přijímat, ale i třídit, přemýšlet nad nimi.

Z těchto důvodů a dalších, které byly v jednotlivých kapitolách vysvětlené, je autoevaluace pozitivní podpora žáka ve vyučování. Čím dříve se naučí dítě sebehodnocení a sebereflexi, stane se pro něj přirozeným způsobem, tím je jeho vlastní vývoj optimálnější. Kdo se nezamýšlí nad vlastním konáním, tak obvykle čeká na upozornění zvnějšku. Je tak pasivní a nereaguje hned na podněty, na negativní důsledky svého konání. Dítě, které se zamýšlí nad sebou, rozumí svým pocitům, pěstuje si sebevědomí, nahlédne nad tím co se děje, potřebu zdokonalovat se a hodnotit svoji činnost, reaguje vždy dostatečně včas, včas mění svoje nesprávné postoje nebo dokonce návyky, zlepšuje se. A to vše dělá samo, bez toho aby ho k tomu někdo nutil nebo mu dával příkazy. Když to vztáhneme ke vzdělávacímu procesu, dítě, které si uvědomuje, s čím má ve výuce problém, tak na to dostatečně reaguje, plánuje si svoji činnost, dává si cíle, má přehled o svém životě, nepodléhá depresi, má zájem na svém zlepšování. Nicméně tohle vše se musí většina dětí učit, protože to v sobě přirozeně nemají. I samotnému sebehodnocení, sebereflexi se dítě potřebuje postupně přiblížit, rozumět, jak to dělat a k čemu je to dobré.

Tady na závěr přidávám velmi užitečné poznámky od autora knihy Osobnost a sebepoznání studentů [10].

Probouzet v mladých lidech zájem o sebevzdělávání, sebepoznání, sebezdokonalování a sebeovládání je jedním z hlavních úkolů pedagoga. **Dovednost samostatně pracovat** s metodami příslušné vědy, samostatně se učit a kriticky pracovat s odbornou literaturou lze považovat za velmi kladný výsledek výchovně vzdělávacího procesu, a to dokonce cennější a **významnější než soubor vědomostí**, který byl během studia zkoušen a klasifikován.

Znalost psychologie osobnosti, je základním předpokladem účinného výchovně vzdělávacího působení. Toto působení by nemělo být pouhým informativním seznamováním s fakty, poučkami a definicemi. Jde hlavně o vedení studentů k ovládnutí metod tvořivé odborné a vědecké práce.

Motivací sebevýchovného formování vlastní osobnosti se často stává potřeba uznání druhých lidí, sebeuplatnění, společenského kontaktu, potřeba realizovat vlastní vytyčené cíle a žít v souladu se samostatně zvoleným hodnotovým systémem.

I když je sebepoznání většinou definováno jako kognitivní aspekt vztahu člověka k sobě, je možno chápat je i jako výsledek procesu sebepoznávání vlastního já v určitém okamžiku - v tomto významu do jisté míry splývá s pojmem sebepojetí.

Sebepojetí přitom můžeme charakterizovat jako relativně stabilizovaný výsledek složitého procesu sebehodnocení, hodnocení vlastních kvalit ve vztahu k jiným lidem, ve vztahu k vlastním aspiracím a cílům.

Sebehodnocení (sebecit) je jakýmsi centrem osobnosti. Zahrnuje pocit vlastní hodnoty, pocit vlastní síly a pocit vlastních možností. Sebehodnocení (autoevaluace) a sebeakceptace se mění v průběhu ontogenetického vývoje a podle společenských rolí člověka. Ve shodě s A. Pohlovou považujeme sebehodnocení za významný motivačně hodnotící autoregulační mechanismus osobnosti. Sebehodnocení do značné míry determinuje chování a jednání člověka. Ovlivňuje také aktivitu žáka ve vyučování, a tím i jeho osobnostní rozvoj a školní úspěšnost. Sebehodnocení (resp. sebevědomí) přitom má kognitivně afektivní a dynamický charakter, všeobecné sebehodnocení se vytváří na základě integrace dílčích aktů sebehodnocení. Má i složku behaviorální, konativní, která zahrnuje chování člověka k sobě

samému i navenek. Projevem sebereflexe na úrovni jednání je sebe prezentace. Lidé se přitom liší v míře sebemonitorování, tj. schopnosti a potřebě vyladovat svoje chování podle požadavků sociální situace.

Velká část lidí má hodnocení sebe sama málo stabilní, protože je příliš závislá na ocenění okolím, oblibě, sympatiích, obdivu apod. Jejich já je silně sociálně determinováno.

Při vývoji sebehodnocení hrají velkou roli sociální akceptace okolím, prožitky úspěšnosti a neúspěšnosti, prožitky evidentnosti a kompetentnosti, tj. vlastní způsobilosti v daných rolích, a to ve škole i mimo školu.

Dospívající se stává humánním člověkem jen tehdy, kdy se naučí soustředivě si všimnout nejen světa kolem sebe, ale i sebe samotného, když se usiluje poznat nejen věci a jevy kolem sebe, ale i svůj vnitřní svět, když se jeho duševní síly orientují na to, aby se stal lepším, dokonalejším. Zvýšený egocentrismus dospívání však může vést k odklonu od eticky hodnotných cílů.

Jedním z cílů sebehodnocení by mělo podpořit správný postoj a schopnost správně se ohodnotit, změnit své tendence k přeceňování a tím povyšování nebo podceňování a komplexům méněcennosti.

Člověka je nutno učit přiměřené akceptaci sebe sama. Zvláště důležitou roli zde hraje výchova už od dětství. Člověk se zdravým sebevědomím se vnímá přiměřeně, zná svou reálnou cenu, nepřeceňuje se ani nepodceňuje, zná své slabiny i silné stránky. Neupadá do depresí pro dočasné neúspěchy, nezpychne při velkém úspěchu a ocenění.

Každý člověk by měl usilovat o zdravé a stabilizované "já" také rozvojem sebepoznání, "vnitřního dialogu", rozvinutím zanedbávaného umění "být sám sebou" a "naslouchat sobě samému", svému svědomí. Seberealizace člověka na vyšší úrovni předpokládá rozvoj jeho autoregulačních mechanismů.

Závěry pro teorii a praxi sebepoznání a sebevýchovy

Mezi metody sebepoznání mimo mínění druhých lidí o nás a mimo autoaplikaci i heteroaplikaci psychologických diagnostických metod patří podle L. Míčka např.: pravidelná

registrace vlastního chování a jednání, pravidelná reflexe, písemně zachycená pravidelná reflexe, denníky a metody volných asociací.

Při pravidelné registraci vlastního jednání a chování si člověk uspořádává, třídí, ať již jen v duchu nebo písemně, všechny důležité prožitky v rámci určitého časového úseku, obvykle za uplynulý den. Doporučuje se takové pořádání provádět deníkovou formou, a to každý večer nebo ráno. Postupujeme od prožitků právě minulých k vzdálenějším. Přitom své chování a jednání zhodnocujeme, bilancujeme. Je nutno potlačit tendenci, zabývat se pouze zápornými vzpomínkami. Je třeba vzpomínat i na kladné a radostné zážitky.

Při pravidelné reflexi (meditaci o sobě, rozjímání nad sebou samým), provádíme hlubší analýzu svého chování a jednání, než tomu bylo u pravidelné registrace. Přemýšlíme nad tím, jak jsme se přiblížili nebo vzdálili svým jednáním a chováním v uplynulém časovém úseku od svých ideálů, od vyznávaných hodnot a plánujeme přitom své chování a jednání do nejbližší i vzdálené budoucnosti. Registrace vlastního jednání a chování má ovšem takřka pravidelně prvky reflexe.

Při písemně zachycené pravidelné reflexi jde písemný rozbor vlastního jednání a chování s cílem ho diagnostikovat, objektivizovat, vyhodnotit a naplánovat změny. Tato metoda není příliš vhodná u osob, které mají sklon zeširoka a do přílišné intenzity a hloubky rozebírat každou maličkost, každý zápor, starost, úzkost, konflikt, nepříjemný prožitek. Zásadnější problémy je však nutno si objasnit, promyslet, porozumět mechanismům jejich vzniku a naplánovat jejich odstranění, resp. Řešení. Učíme se přitom nepoužívat nežádoucích přízpůsobovacích technik.

Deníková metoda a metoda volných asociací je rozepsána v [10].

15. Seznam literatury

1. AGHOVÁ, Irena Maura. Práva dětí: Výchova k odpovědnosti [online]. 2011, Blog.IDNES.cz, [cit. 2011-10-06]. URL: <http://irenamauranovotna.blog.idnes.cz/c/195666/Prava-deti-Vychova-k-odpovednosti.html>
2. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 2. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2011, 375 s. ISBN 9788073679309
3. BLATNÝ, Marek, SVOBODA, Mojmír. Sociální procesy a osobnost. Praha, 2011. 103 s. Sborník příspěvků [online]. Psychologický ústav FF MU v Brně. Masarykova univerzita v Brně, 1999. URL: www.spao.eu/files/sbornik99.pdf
4. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.
5. DAVID, Roman. Práva dítěte: úmluva o právech dítěte a její charakteristika : mezinárodní ochrana práv dítěte a některé další dokumenty : rodina a základy rodinného práva. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999, 175 s. ISBN 80-7182-076-8.
6. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 22 s. Evaluační nástroje, 18. ISBN 9788087063415.
7. HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. Nápadky pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 9788073673888
8. JONAS, Hans. Princip odpovědnosti: pokus o etiku pro technologickou civilizaci. Vyd. 1. Překlad Zdeněk Bígl, Břetislav Horyna. Praha: [Institut pro středoevropskou kulturu a politiku], 1997, 318s. Oikúmené. ISBN 8086005062
9. KEKULE, Martina. Rámec pro vlastní hodnocení školy: metodický průvodce. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 31 s. Evaluační nástroje, 1. ISBN 9788087063484.

10. KOHOUTEK, Rudolf. Osobnost a sebepoznání studentů. Brno: Cerm, 1998, 99 s. ISBN 8072040871.
11. KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
12. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy s Národním institutem dětí a mládeže. Projekt klíče pro život [online]. Publikování 2009 [cit.]. URL: <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-3>
13. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Publikování 2012 [cit.]. URL: <http://www.nuov.cz/>
14. Národní ústav odborného vzdělávání. Koncepce klíčových kompetencí v RCP středního odborného vzdělávání [online] Publikováno 2008 [cit.]. URL: <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>.
15. NEZVALOVÁ, D., Pedagogická evaluace. Metodický portál RVP : Základní vzdělávání. [online] Publikováno 25.10.2006 [cit. 12.5.2012]. URL: <http://www.rvp.cz/clanek/963>.
16. PALASOVÁ, Alexandra. Sebehodnocení žáků na 2. Stupni ZŠ v hodinách cizích jazyků. Plzeň, 2012. 82 s. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni Fakulta pedagogická. URL: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111302/>
17. Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
18. PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1995, 234 s. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8.
19. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyd. 1. Stařeč: Infra, 2004, c2005, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.
20. RÝDL, Karel. Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM, 1998, 71 s. Škola 21, sv. 3. ISBN 8086106047.
21. RÝDL, Karel. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM, 1998, 45 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 8086106039.

22. SYSLOVÁ, Zora. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 177 s. ISBN 9788026201830.
23. ŠTEFKOVÁ, Ivana. Výchova k odpovědnosti. Praha, 2011. 103 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. URL: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111302/>
24. VAŠŤATKOVÁ, Jana. Autoevaluace a benchmarking ve škole. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2010, 117 s. ISBN 9788074090295.
25. VAŠŤATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 188 s. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 8024414228.
26. WOODHEAD, Martin a Nigel PARTON. Editorial. Children & Society[online]. 2004, vol. 18, issue 4, s. 251-253 [cit. 2015-03-24]. DOI: 10.1002/chi.843.

16. Přílohy

Příloha č. 1

Manuál k formuláři pro sebehodnocení učitelky mateřské školy - ukázka z MŠ Radost v Brně

Plánování:

Vychází z prožitků dětí, jejich nápadů (převládá spontaneita)

Vychází z kompetencí kurikula (více řízených činností, ale na základě prožitkového stylu učení)

Vychází z diagnostiky (individuální plánování)

Zařazují činnosti tak, aby se uplatnilo všech 7 typů inteligence (podnětné prostředí)

Metoda prožitkového učení:

Styl učení má všechny znaky: spontaneitu, objevnost, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti, celostnost.

Hodnocení:

Využívám VTI

Zpětná vazba tématických celků (využití osnovy, evaluátorů z KPZMŠ)

Práce se záznamy o dětech pro vyhodnocení výsledků

Individualizace vzdělávání: vedení záznamů o dětech - pozorování, tj. Záměrné pozorování, nahodilé pozorování, přehodnocování rozvoje dítěte, individuální plány pro ODS, práce s portfoliem (kresba, popis, komentář):

Předškolní děti - testy Předcházíme poruchám učení, jejich procvičování během roku a závěrečné vyhodnocení, týdenní příprava cvičení a pracovních listů.

Příprava řízených činností - různé těžké úkoly pro věkové skupiny.

Uspokojování potřeb (podle Maslowa) - fyziologické (jídlo, pití, spánek), bezpečí (jistoty, struktury, pravidel), sounáležitosti (lásky), uznání (sebedůvěry), seberealizace (uskutečňovat to, na co mám).

Partnerské chování:

Vstupy do hry - herní partner, příkazy, ovlivňování hry, její rozvíjení.

Komunikace s dětmi (podle Nováčkové) - empatie, možnost výběru, zpětná vazba popisem, Já výroky, využití přirozených důsledků.

Řešení problémů - dětem dávat prostor pro samostatné řešení.

Vedení k samostatnosti - sebeobslužné činnosti v šatně, sebeobsluha při stolování (mazání svačín, nalévání polévky, celková kultura), pitný režim, sebeobsluha na WC, umývání rukou, dodržování pravidel (zejména úklid hraček).

Spolupráce s kolegy na třídě:

- výzdoba a úklid třídy, plánování, diagnostika, vedení dokumentace

Vedení povinné dokumentace:

Zápisy do třídní knihy

Záznamy o dětech

Třídní vzdělávací program (plánování, zpětná vazba)

Specifické úkoly (viz Pracovní náplň)

Spolupráce s rodiči:

Řešení konfliktů

Hovorové hodiny

Práce s předškoláky

Osobnostní růst:

- povahové vlastnosti, rodinné zázemí







- další vzdělávání, odborná literatura (co jsem přečetla, co mě zaujalo), časopisy, semináře - názvy, jaký byl přínos, studijní volna a jejich využití.

Cíle na další rok:

- na čem budu intenzivně pracovat (vyplývá z negativ tohoto roku)

- další plány (další vzdělávání, samostudium)

Příloha č. 2:

MLUVENÝ PROJEV	
1) Co se mi daří:	
2) Co musím zlepšit:	
3) Co se líbilo ostatním:	
Naplánuji si práci, sestavím osnovu svého projevu	Mluvím srozumitelně
	
Využívám intonaci hlasu	Držím se tématu
	
Člením svůj projev	Dokážu zformulovat otázku na závěr projevu
	

Příloha č. 3:

Ukázka č. 21 ze ZŠ Čeperka

Jméno	hodnocení			
	vždycky	většinou ano	někdy	nikdy
Kritérium				
1. K ostatním se chovám slušně a odpovědně (dodržuji dohodnutá pravidla).	✓			
2. Dovedu při hodinách dávat pozor.				
3. Umím pracovat s ostatními.				
4. Dovedu pomáhat ostatním.				
5. Vypracovávám domácí úkoly.				
6. Mám dost sebedůvěry.				
7. Umím přijímat kritiku.				
8. O těchto předmětech si myslím, že mi jdou dobře:				
9. V těchto předmětech bych se mohl(a) zlepšit.				
10. S čím sis dal(a) v letošním roce práci a zlepšil(a) ses?				
11. Kdo nebo co ti pomohlo?				
12. Co se pokusíš zlepšit?				
13. Jakou pomoc budeš potřebovat?				

Příloha č. 4:

JAK MI TO DNES ŠLO VE ŠKOLE ?

Jméno	Třída	Datum
Dnes jsem se ve škole naučil/a...		
Při vyučování se mi líbilo...		
Mým největším úspěchem dnes bylo...		
Dnes mi při vyučování pomohlo...		
Při vyučování se mi nelíbilo...		
Dnes se mi příliš nedařilo...		
Příště si dám pozor na...		
Příště bych se chtěl/a naučit...		

Příloha č. 5:

K HODNOCENÍ

Kdo mě hodnotí?



Já sám/sama



učitele



spolužáci

Proč se hodnotím?

Abych se naučil(a) posoudit:

- co nového umím.
- jak umím zřetelně znalosti používat.
- jaký jsem udělal(a) pokrok.

A díky tomu budu vědět, co mám dělat dál.

Proč mě hodnotí ostatní?

Abych se dozvěděl(a):

- jak mě vidí.
- co mi radí.
- co u mne oceňují.

Jak hodnotíme?

Přesně a konkrétně.
Stručně, ale srozumitelně.
Upřímně a pravdivě.

ZPĚTNÉ ZRCÁTKO

Tento týden jsem se cítila pubertou naplněna. Povedlo se mi nic nezničit, aspoň myslím. Líbilo se mi jak jsme hrály házenou a míčem na U.S.A Fotbal hrály: Karolína a LV, H12, Já, Anička, Anička z Adám a Rýša. Povedlo se mi sláhnout si Super písničky: Do you know?, Boten Anna, Jinglebells (re-mix), atd.

Toto je obrázek, který vyjadřuje.


Jak jsem se tento týden cítil(a).

co jsem dělal(a)

Příloha č. 7:

školský rok
2007/2008

POLOLETNÍ VYSVĚDČENÍ _ SEBEHODNOCENÍ

JMÉNO: [REDAKCE]	TŘÍDA: 4. L	ZNÁMKA:	
ČESKÝ JAZYK:	ne kvůli tomu jsem se hodně naučil, ale je to něco co bych měl zlepšit.	2	2
ANGLICKÝ JAZYK:	ne až bych se měl učit zlepšit.	2	2
MATEMATIKA:	ne matematika bych se měl trénovat slovní úlohy.	1	1
VLASTIVĚDA:	ve druhém pololetí se musím stoprocentně zlepšit!!!!	3	3
PŘÍRODOVĚDA:	ne kvůli tomu jsem se moc naučil, ale to jsem se zlepšil.	2	2
VÝTVARNÁ VÝCHOVA:	zlepšit mé výtvarky.	2	2
HUDEBNÍ VÝCHOVA:	malovat můj hlas	2	2
TĚLESNÁ VÝCHOVA:	byť ohlednější	2	2

Měsíční sebehodnocení žáka

ZÁŘÍ

Co umím velmi dobře, co se mi daří.

Co bych se rád naučil nebo dozvěděl.

Co ještě chci zlepšit.

Co pro to udělám já.

Podpis žáka:

Podpis učitele:

Podpis rodičů:

Příloha č. 9:

Jak si sebehodnocení zaznamenat?

Naznačují následující možnosti:

Zkratka	Symbol	Význam zkratky	Popis obsahu zkratky
Ú		úplně	dokážu používat znalosti většinou bezchybně
S		skoro úplně	dokážu používat znalosti s občasnými chybami
Č		částečně	dovedu používat znalosti náhodně, neuvědomuji si chybu
N		ještě nezvládl	znalosti zatím ještě nedokážu používat

Příloha č. 10:

Struktura hovorové hodiny:

<p>1. Přivítání žáka i jeho rodiče a nastavení obsahu hovoru</p>	<p>„Dobrý den, vítám Vás oba/obě na dnešních hovorových hodinách. Podíváme se, co se ti za minulý měsíc podařilo a jaký plán si stanovíš pro příští měsíc.“</p>
<p>2. Žáci, pokud možno sami, prezentují své úspěchy za uplynulý hodnocený měsíc, odpovídají na upřesňující otázky učitele k usměrnění oblasti sebehodnocení dítěte.</p> <p>Zde jsou vítány i podněty ze strany přítomného rodiče.</p> <p>Platí pravidlo, že pokud žák sám mluví, učitel do jeho projevu nevstupuje, současně dává jasně najevo svůj souhlas s tvrzeními dítěte nebo jiný názor.</p> <p>Děti jsou vedeny ke zcela konkrétním vyjádřením, co se jim povedlo a co ne.</p> <p>Pokud žák nevidí žádná svá pozitiva, učitel se mu snaží pomoci je najít (učí ho umět se také ocenit).</p>	<p>„Co si myslíš, že se ti daří ve škole za poslední měsíc?“ „Z čeho jsi měla ve škole v poslední době radost? Co tě potěšilo, co se ti podařilo?“</p> <p>„To je pravda, to se ti opravdu podařilo. Máme za sebou velký kus práce.“ „Dařilo se ti to vždy bez problémů, jak říkáš?“</p> <p>„Co se ti daří konkrétně? Zkus to pojmenovat?“ „A myslíš, že se ti daří i v jiných předmětech?“</p> <p>„Víš, čím jsi mě překvapil a udělal velkou radost?“ „Je pravda, že pořád chybuješ, ale v poslední době se ti daří a chyb je méně než dřív.“</p>

3. Následuje hodnocení ze strany pedagoga.

K hodnocení je vždy připraven slovní podklad uvedený na hodnotícím listu pro hovorové hodiny, jsou připraveny přehledy pokroku žáky, které si žáci sami často připravují, sešity, portfolio žáka – děti jsou často učitelkou požádány, aby samy vysvětlily rodiči podstatu prezentovaných úloh, jak sestavují grafy svého pokroku...

Jsou hodnoceny výsledky ve všech oblastech vzdělávacích cílů (výukové, afektivní i psychomotorické). V případě problémů jsou děti vedeny k tomu, aby spolupracovaly při hledání vhodné cesty řešení, případně aby navrhované řešení pedagogem přijaly za své..

Opět je důležité, aby i výroky vyučujících byly zcela konkrétní.

Opět je důležité, aby pedagog ocenil i malý pokrok, otevřeně ocenil snahu dítěte.

Vyučující si také při rozhovoru neustále ověřují, zda jim žák rozumí, ví, v čem má např. problém.

I zde je využívána součinnost přítomného rodiče, který si může upřesnit informace z hlediska domácí přípravy dětí, nového učiva...

„Vysvětli mamince, jak to počítáme, co probíráme v nové látce v matematice.“

„Co si myslíš, že by ti pomohlo? Mě například pomáhalo ...“ Myslíš, že bys to mohla dělat podobně?“

„Líbilo se mi, jak jsi začala pomáhat bratrovi v nižší třídě s angličtinou.“ „Začal jsi špatně psát. Podívej se tady, hezky psát umíš. Zkus psát zase místo propisky perem.“

„Rychlost počítání není ještě nejlepší, ale je vidět zlepšení od minula a za to tě chválím.“

4. Společné stanovení splnitelných cílů žáka pro další měsíc.

Žáci jsou směřováni ke zcela konkrétním formulacím splnitelných cílů a nikoli k obecným frázím, např. učit se každý den 10 minut, zvládnout vyjmenovaná slova po..., dozvědět se něco o historii navštěvované základní školy, najít odpověď na konkrétní otázku z poznávacího projektu ... do stanoveného termínu.

Žák je veden k tomu, aby sám navrhl cíl/řešení problémové oblasti, tento cíl vyučující spolu s ním a rodičem koriguje, pokud je nereálný (příliš měkký nebo pro žáka nesplnitelný).

Komunikace je vedena tak, aby žák přijal dobrovolně cíl za svůj a přijal tak odpovědnost za jeho plnění (aplikuje se metoda řízení podle cílů).

Je vhodné zainteresovat do plnění cíle i rodiče - je požádán učitelem, aby dítěti s konkrétní věcí pomohl, vytvořil dítěti zcela konkrétní podmínky pro plnění cíle.

Cílů nesmí být příliš mnoho (stanovují se 1 - 2 konkrétní cíle).

Následně v průběhu období plnění učitelky udržují zpětnou vazbu z plnění stanovených úkolů.

„Pomůže ti, když to budeš psát doma? Jak často a kolik slov?“

„Co naplánujeme na příště? Co konkrétně budeš dělat?“ „Jak to budeš trénovat? Co pro to konkrétně uděláš? Jak často?“ „Vidíš, snížila se ti úspěšnost v diktátech. Co s tím konkrétně uděláš? Jaký bude tvůj plán?“ „Myslíš, že napíšeš 2 cvičení denně, budeš mít čas. Nebudou stačit 3 věty, 10 výrazů... každý druhý den?“

„Na příští hovorové hodiny mi doneseš ukázat některá cvičení, která doma uděláš, ať vidíme, jak se ti dařilo. Souhlasíš?“

5. Závěrečné shrnutí cílů/úkolů učitelkou jejich zápis do Hodnocení žáka – osobního listu.

Žák je rovněž vyzván, aby si doma prošel s rodiči zapůjčenou složku svého portfolia, popřípadě aby si zařadil úkoly z minulého měsíce, pokud tak ještě neučinil.

Příloha č. 11:



JAK SI MYSLÍM, ŽE MI TO JDE

ČJ - Každý den si doma čtu nahlas			
ČJ - Při čtení pozorně sleduji text			
PS - Držím správně tužku a u psaní sedím tak, jak jsme se učili			
M - Bezchybně sčítám, odčítám a porovnávám od 0 do 10			
Při práci ve skupině se zapojuji a ostatním s úkolem pomáhám			



MŮJ OBRÁZEK PRO TENTO TÝDEN MLSA LER



INFORMACE PRO RODIČE

Prosím, aby si rodiče každý týden s dětmi prošli týdenní plán (děti jej dostanou vždy v pondělí) a především se zaměřili na informace, které budou zapsány v této kolonce.

Rodiče, kteří mají přístup k internetu, mají možnost prohlédnout si fotky z naší třídy na stránce <http://zlobikove.blog.cz>

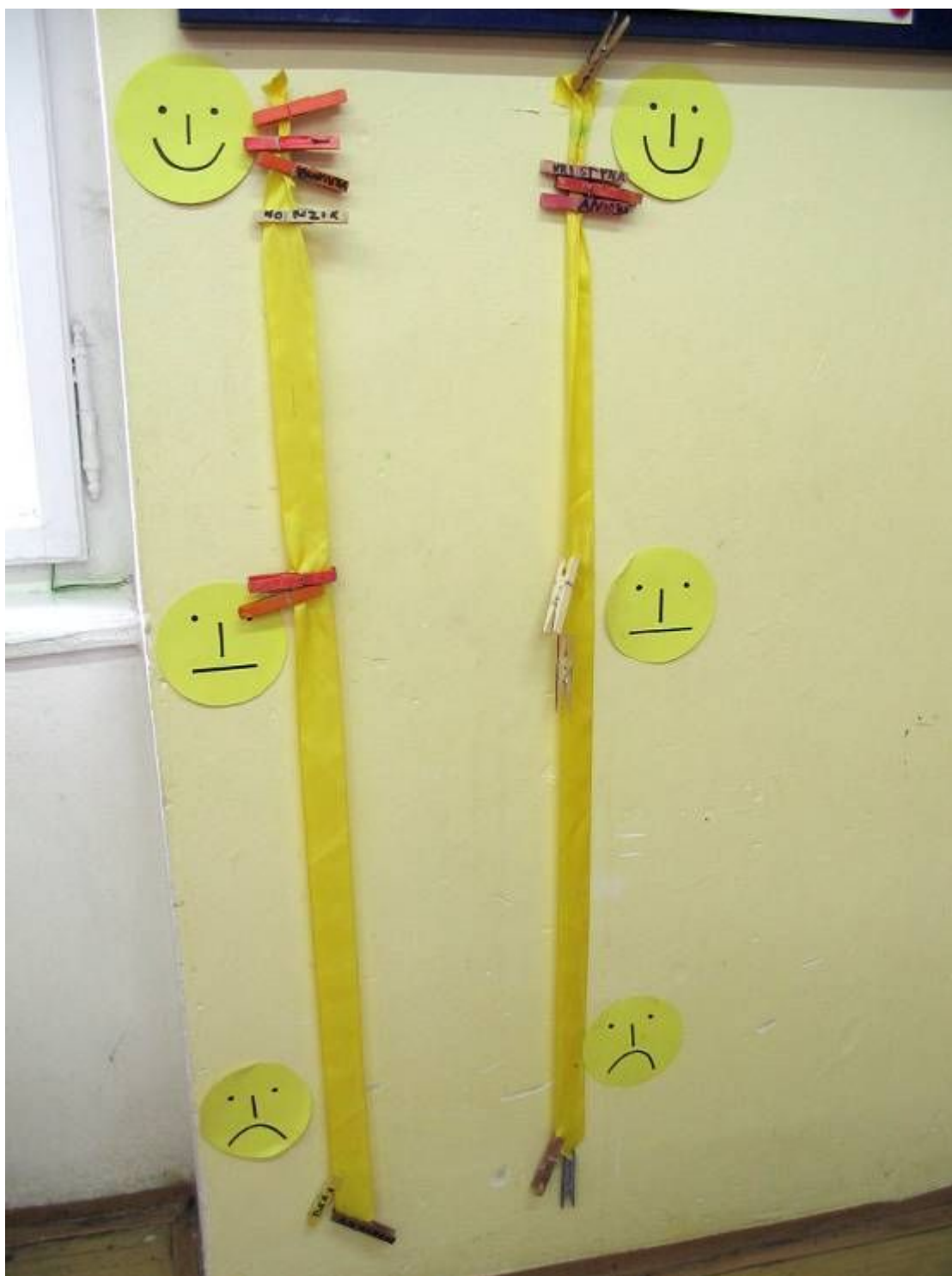
PODPIS PANÍ UČITELKY

[Redacted signature]

PODPIS RODIČŮ

[Redacted signature]

Příloha č. 12:



Příloha č. 13:

Ukázka č. 7 ze ZŠ Čeperka

1. pololetí školního roku

	vždycky	většinou ano	někdy	nikdy
Při vyučování se soustředím na práci.				
Při vyučování jsem aktivní, hlásím se.				
Jsem samostatný(á), umím si poradit.				
Umím s ostatními spolupracovat ve skupině.				
Spolužákovi pomůžu, když to potřebuje.				
Když něco nevím, nebo nerozumím, a chci se zeptat, zeptám se.				
Když požádám o pomoc, někdo mi pomůže.				
Umím najít informaci a stručně si ji zapsat.				
Plním domácí úkoly a včas je odevzdávám.				
Nosím potřebné pomůcky a mám je připravené.				
Dokážu mluvit před ostatními jasně a souvisle.				
Umím hájit svůj názor, diskutovat.				
Umím pozdravit, omluvit se, požádat o něco, odpovědět.				
Umím druhým naslouchat bez přerušování.				
Dodržuji domluvená pravidla.				
K ostatním se chovám slušně.				

Chtěl(a) bych ještě říct, že

.....

Příloha č. 14:

Vlad'ka

(dlouhodobá tvůrčí pedagogická činnost)

- na ZŠ Chalabalova vyučuje od roku 2000 jako učitelka na 1. stupni ZŠ
- pravidelná aktivní lektorská účast na Daltonských konferencích v Brně
- propagace Daltonu na Slovensku a Rakousku
- koordinace tvorby ŠVP na 1. stupni ZŠ Chalabalova
- organizace Mikulášských besídek a Maškarních karnevalů na ZŠ Chalabalova
- organizace školní soutěže Vánoční stolování
- členka Školské rady
- příprava žáků na soutěže ve vaření Kadet ve spolupráci s firmou Happy Catering (soutěž organizuje Odbor školství pro všechny školy - v letošním roce tým ze ZŠ Chalabalova získal první místo ve velmi silné celobrněnské konkurenci)
- pomoc při organizaci Eurocampů a účast na Eurocampu Ljubljana 2011
- dlouhodobá práce pro Sdružení rodičů
- práce s nadanými dětmi

ŘŠ

Příloha č. 15:

Lenka

(Kategorie: Učitelka roku)

Aktivita se třídou během školního roku 2012/2013:

- vystoupení žáků – „opera“ Budulínec na akci *Kouzelné odpoledne* (SVČ Legato)
- vystoupení žáků na vánočním rozsvícení stromu v Kohoutovicích – „muzikál“ Mrazík a zpěv vánočních koled
- vystoupení žáků ve Veletě – již tradiční vánoční vystoupení – „muzikál“ Mrazík a zpěv vánočních koled, hra na nástroje
- projekty (mimo projekty související s obsahem předmětů žáci pracovali na projektech zaměřených především na rozvoj anglického jazyka (např. Olympijské hry – využití anglických materiálů – denního tisku, letáčků apod., projekt Sluneční soustava...)

Hra ve školní kapele:

- vystoupení na akcích pořádaných pro žáky školy – karneval pro I. a II. stupeň, „Vánoce na Chalabalece“, Hodina společenské výchovy, Školní Superstar, vítání prvňáčků, rozloučení s deváťáky...
- mimoškolní vystoupení kapely: Ples Velety, předání diplomů absolventům studia Tradiční čínské medicíny

Další:

- organizace výjezdu učitelů ZŠ Chalabalova do Slovinska (červenec 2013) – úzká spolupráce s p. doc. RNDr. Jiřím Matyáškem, CSc. (předseda Česko-slovinské společnosti)
- práce na projektu COMENIUS – výjezd do Polska (únor 2013), komunikace přes skype (ve výuce – žáci slyší a snaží se porozumět komunikaci v angličtině, snaží se také hovořit)
- kroužek anglického jazyka – účast žáků v soutěži „Sing a Song“ – umístění na 1. místě v kategorii „Nejsledovanější video na youtube“
- účast žáků na soutěži v anglickém jazyce na ZŠ Bakalovo nábřeží – umístění žáka J. Kamaráda na 2. místě a umístění žáků H. Hamingerové a T. Říhy v první polovině všech soutěžících dané kategorie
- „homeschooling“ – dlouhodobé zkušenosti s výukou anglického jazyka podle učebnic a dalších vzdělávacích materiálů posílaných z Anglie – rodina nyní žije ve Španělsku, kde děti navštěvují anglickou školu (= možnost porovnání systému výuky a především využití některých anglických materiálů ve výuce) / Čína – studijní stáž v květnu 2013 – využití cenných zkušeností a poznatků, rozvoj vědomostí žáků.

Příloha č. 16:

Evaluace

Vybranou alternativu podtrhněte nebo zakroužkujte.

Dotazník je anonymní a bude sloužit vedení školy k vyhodnocení současného stavu motivace pracovníků.

1/ Se zaměstnáním, které v současné době vykonávám (učitel, vychovatel, kuchařka, uklízečka, administrativní pracovníce), jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

2/ S pracovním prostředím jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

3/ S rozvržením mé pracovní doby (pedagogové - rozvrhu vyučovacích hodin) jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

4/ S podporou osobní aktivity a kreativity jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

5/ S pracovními vztahy ve škole jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

6/ S osobními vztahy ve škole jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

7/ S organizací práce jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

8/ S obsahem a náplní své práce jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

9/ S podporou odborného růstu učitelů (studium, kurzy, školení) ze strany vedení jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

10/ S financováním potřeb výuky (učební pomůcky a další vybavení) mého předmětu, vzhledem k finančním možnostem školy, jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

11/ S informovaností o stanovených cílech a strategiích školy jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

12/ S tím, jak vedení školy jedná s pracovníky při řešení běžných každodenních záležitostí, jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

13/ S hospitační činností vedení školy vzhledem ke zkvalitnění své práce jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

14/ S vyšší osobního příplatku jako formy ohodnocení mé práce z hlediska kvality i výkonu činností (jako např. správce sbírky, vedoucí komisí) jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

15/ S finančním odměňováním činností, které vykonávám nad rámec svých pracovních povinností, jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

16/ S nehmotnou formou ohodnocení mé práce (pochvala, uznání) jsem:

velmi spokojen	spíše spokojen	spokojen	spíše nespokojen	nespokojen
----------------	----------------	----------	------------------	------------

Závěrem prosím ohodnot'te každý motivační faktor čísly 0-5, podle toho jak motivuje vaši práci (0 – nemá žádný význam pro moji motivaci, 5 –je velmi silným motivačním faktorem):

motivační faktory	0	1	2	3	4	5
finanční odměna						
obsah, náplň práce						
uznání, pochvala						
výborné vztahy mezi spolupracovníky						
příjemné pracovní prostředí						
stanovený režim práce						
pravdivost, otevřenost vedení, vzájemná důvěra						
profesní růst, vzdělávání, vyšší odbornost						
jistota a perspektiva pracovního místa						
podíl na vytváření cílů a strategie školy						
seberealizace ve svém oboru						
využití moderní techniky při práci						
sociální výhody – kolektivní smlouva (např. více dní dovolené) -FKSP (příspěvky na stravné, kulturu, zájezdy, rekreaci atd.)						
práce s lidmi						
sounáležitost se školou, která má dobré jméno						
jiný:.....						

K dotazníku chci dodat, upřesnit:

Příloha č. 17:

16	66
53	11
25	23
<u>94</u>	100
65	39
12	14
8	26
<u>85</u>	<u>79</u>
52	30
26	24
12	46
<u>90</u>	100
65	35
12	9
16	26
<u>93</u>	<u>70</u>
82	49
15	51
<u>97</u>	100
82	52
14	36
<u>96</u>	88
33	49
67	28
100	<u>77</u>



Chodíme!
☺

8.	75 -23 <u>52</u>	98 -26 <u>72</u>	65 -43 <u>22</u>	69 -18 <u>51</u>	64 -23 <u>41</u>	73 -52 <u>21</u>	98 -47 <u>51</u>
9.	79 -25 <u>54</u>	48 -16 <u>32</u>	96 -33 <u>63</u>	59 -16 <u>43</u>	88 -44 <u>44</u>	35 -12 <u>23</u>	78 -46 <u>32</u>
10.	64 -15 <u>49</u>	26 -17 <u>9</u>	32 -28 <u>4</u>	54 -16 <u>38</u>	92 -68 <u>24</u>	38 -29 <u>9</u>	66 -18 <u>48</u>
11.	90 -33 <u>57</u>	100 -29 <u>71</u>	54 -39 <u>15</u>	65 -18 <u>47</u>	94 -37 <u>57</u>	72 -18 <u>54</u>	76 -28 <u>48</u>
12.	85 -56 <u>29</u>	98 -35 <u>63</u>	43 -28 <u>15</u>	80 -25 <u>55</u>	49 -35 <u>14</u>	53 -36 <u>17</u>	48 -19 <u>29</u>
13.	28 19 <u>47</u>	62 29 <u>91</u>	46 18 <u>64</u>	58 36 <u>94</u>	65 27 <u>92</u>	43 39 <u>82</u>	58 13 <u>71</u>

Jméno:
Datum:

Jak se mi dařilo?



ČESKÝ JAZYK
Vyjmenovaná slova po „B“

příbytek - nábytek - dobytek

O	N	i					
B	A	L					
A	B	Y		Y			
R	Y	B	Y	Y	Č		
S	T	R	Y	E			
T	E	L	E				
O	K	N	O				

zájmeno

ples

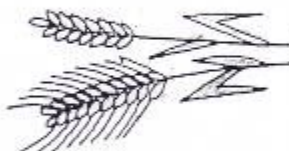
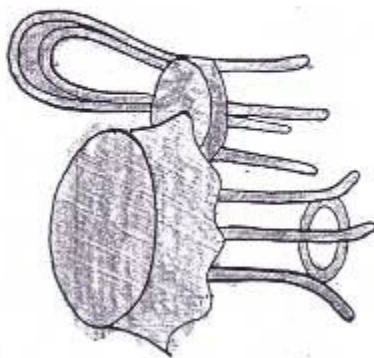
spojka

vodní živočich

teta a

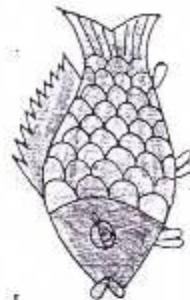
mládě krávy

část domu



O
B
Y
L
í

R
Y
B
I
Č
K
A



Ž
A
B
K
A



■ Doplň neúplňné větv

Příloha č. 19:

Mimočítanková četba –

jméno	den	název knihy, autor	str.	😊	😐	☹️
Natálka						
Pavel						
Anetka						
Tomáš						
Max						
Zuzka						
Pavlínka						
Anza						

Milý pane řediteli, v červnu opustila ZŠ Chalabalova i moje druhá, mladší dcera (odchází na osmileté gymnázium), a já bych ráda za obě vyjádřila svůj dík. Před osmi lety jsme přemýšleli, kterou školu zvolit. Bydlíme v _____ ale na internetu mě zaujal projekt Dalton a po návštěvě a pohovoru s paní zástupkyní Burešovou už nebylo co řešit. Od té doby jsem ani na vteřinu svého rozhodnutí nelitovala. Nemyslím, že by moje děti byly nějak výjimečné nebo měly zvláštní štěstí na učitelky, oni totiž všichni Vaši pedagogové jsou výborní a s dětmi to skvěle umí. Můj dík patří i paní zástupkyni _____, kterou považuji za vynikající osobnost v rovině lidské i učitelské. Kloubí vzácný talent autority i laskavosti, nadhledu i přisnlosti, humoru a spravedlivého hodnocení. Jsem velice ráda, že jsem měla možnost ji poznat. Dále bych chtěla jmenovitě poděkovat paní uč. _____ (podařilo se jí velmi obratně převést děti z předškolní rozjivenosti k důslednému plnění úkolů- jak se později tento návyk vyplatil!), dále paní uč. _____ (při jejím mládí vrozený pedagogický talent, milá, veselá a inteligentní učitelka s citlivým přístupem k dětem a jejich problémům), a nakonec paní uč. _____, která si dokázala s velkou profesionalitou poradit nejen s přípravou dětí na přijímací zkoušky a přestup na druhý stupeň, ale taky se začínající pubertou našich ratolestí. Neméně děkuji paní uč. _____ za kroužek keramiky a paní uč. _____ za neúnavné budování kontaktů se zahraničními školami a krásný zájezd do Holandska. Moje poděkování patří v neposlední řadě i Vám, pane řediteli, protože jste se dokázal obklopit kvalitními lidmi, skvělými pedagogy, kteří mají rádi děti, učí s nadšením a jsou vstřícní při řešení jakýchkoliv problémů. Jsem ráda, že dcery pokračují na gymnáziu, nicméně po Vaší škole se mi bude upřímně stýskat. Každopádně mým dětem zůstanou na první školní léta ty nejhezčí vzpomínky.... S pozdravem

Příloha č. 21:

Jsem studentka doplňkového pedagogického minima a ráda bych Vás požádala o spolupráci formou vyplnění následujícího dotazníku, který vytvářím v rámci atestace z předmětu metodologie. Jedná se o dotazník s názvem převzetí odpovědnosti za své klíčové kompetence.

Nad odpověďmi nemusíte dlouho přemýšlet, neexistuje žádná špatná či správná odpověď, jednoduše označte tu variantu, která vás nejvíce vystihuje.

Odpovědi jsou samozřejmě anonymní. Vyplňování by Vám nemělo zabrat více než 10 minut.

Děkuji za pomoc!

INSTRUKCE PRO VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU (NÁPOVĚDA)

Hodnotící škála:

souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím.

Pokud Vás bude výrok vystihovat, označte zakroužkováním možnost souhlasím, pokud Vás bude vystihovat jen částečně, pak zvolte možnost spíše souhlasím, v případě, že Vás výrok spíše nevystihuje, označte možnost spíše nesouhlasím, a pokud Vás nevystihuje vůbec, označte možnost nesouhlasím. Případně doplňte i vlastní názor.

Jsem (vhodnou odpověď označte prosím křížkem): žena muž

Můj věk:.....

1) Snažím se být ve vyučování aktivní, mám zájem na tom, aby mi vyučovací hodina něco přinesla.

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

2) *Chtěli byste, aby Vám učitel na konci vyučovací hodiny nabídl vyplnit hodnotící dotazník, nechal Vás zhodnotit vyučovací hodinu, vyjádřit se k výuce?*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

3) *Myslíte si, že vy sám jste zodpovědný za to, abyste se něco naučil/a?*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

4) *Snažím se sám přijít na to co mi dělá problémy s učením se.*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

5) *S vyplňováním dotazníků, které se týkají sebehodnocení, mám zkušenosti.*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

6) *Sebehodnocení považuji za důležitou dovednost.*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

7) *Dokážu sám zhodnotit úroveň svých vědomostí v konkrétním předmětu.*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím

8) *Stojím o to, abych byl/a ve škole úspěšný/á.*

- 1) souhlasím
- 2) spíše souhlasím
- 3) nevím
- 4) spíše nesouhlasím
- 5) nesouhlasím