



ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ A VRSTEVNICKÉHO HODNOCENÍ

Jak u žáků rozvíjet dovednost sebehodnocení

Při rozvoji sebehodnocení je dobré mít na paměti dva typy žáků¹ (dělení dle jejich rozvoje seberegulace, srov. Fisher,²):

a) tzv. začátečníci, kteří nemají jasný plán, nevěří si, kontrolují jen výsledky svého snažení a vyhýbají se sebehodnocení; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají ve svých schopnostech;

b) tzv. pokročilí, kteří mají jasný plán, věří si, kontrolují i průběh svého snažení a snaží se hodnotit sami sebe; příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v použité strategii a v praktických zkušenostech (uplatňují tedy metakognici). Obě skupiny bychom měli vést k sebehodnocení a rozvoji této dovednosti.

Podmínkou smysluplného sebehodnocení výkonu nebo učebních procesů je schopnost a připravenost žáka tento akt uskutečnit³. Jak píše Kasíková⁴, učit se hodnocení znamená přebírat od učitele takové způsoby, které napomáhají učení, a také se v těchto dovednostech hodnocení zdokonalovat. Žáci postupně začnou uvažovat o tom, co dokázali a co jim při tom pomohlo. Košťálová, Miková a Stang (2012)⁵ předpokládají, že žák je schopný sebehodnocení, pokud rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle; popíše a objasní, proč je považuje za zvládnuté; najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit; popíše a ujasní, v čem se liší od očekávaného výkonu; identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu bránilo v lepší práci; naplánuje si, co příště udělá jinak, aby se jeho práce zlepšila.

V procesu sebehodnocení je žádoucí přístup naznačený Slavíkem (2003)⁶, který jej aplikoval na hodnocení jako takové: žákův výkon – žákova reflexe – žákova metareflexe – učitelova metareflexe. Žákova metareflexe spočívá v tom, že žák nejen odhalí, v čem chyboval, ale rovněž posoudí, proč k chybě došlo. Učitelova metareflexe znamená, že učitel je schopen sledovat myšlenkové pochody žáka v řešení zadaného úkolu, dokáže předvídat jeho kroky, rozumí, proč žák chyboval a umí mu poradit, jak postupovat v učební činnosti dále.

Přesto, že žáci školního věku jsou už většinou schopni posuzovat se z více hledisek, sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků je pro ně obtížnější než posouzení výkonu, protože jsou pro ně příliš abstraktní či příliš proměnlivé. Postupně se však učí diferencovat mezi úsilím a reálnými schopnostmi, tedy výkony. Žákova očekávání bývají někdy nerealistická, proto je potřeba, aby jim učitelé:

- srozumitelně sdělovali cíle a plány;
- nabízeli kritéria hodnocení, podle kterých jsou žáci schopni reflektovat svůj výkon, nebo definovali alespoň kvalitní výkon, případně vzor vynikající práce;

¹ MAREŠ, Jan. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013.

² FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Pedagogická praxe (Portál), 2011.

³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka: In H. Lukášová (Ed.), Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012.

⁴ KASÍKOVÁ, Hana. Učíme (se) spolupráci spoluprací. Aisis, 2005.

⁵ KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. 2. vyd. Praha: Portál, 2012.

⁶ SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. Pedagogika, 2003. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897>, citováno dne 28.8.2023.



- dávali k jejich sebehodnocení zpětnou vazbu;
- poskytli pomoc při využívání výsledků sebehodnocení pro zlepšení jejich výkonu;
- věnovali dostatečný čas k přepracování úkolu/produktu;
- nezaměřovali sebehodnocení za hodnocení, které vede k navržení známky.

Více k této problematice např. Andradeová a Valtchevová (2010)⁷, Shepardová (2005)⁸ a Slavík (2003)⁹.

Kratochvílová (2012)¹⁰ k tomu dodává, že sebehodnocení žáka nemůže být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbyde-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Jak učitelé, tak žáci by měli nabýt dojmu, že čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost žáka. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka, a čas tedy v konečném důsledku šetří.

Následují příklady technik sebehodnocení řazené od kognitivně nejjednoduššího zadání po nejkompexnější zadání. Měli bychom mít ale vždy na paměti, že není podstatná ona použitá forma, ale cíl, který sledujeme, a jak k němu dojdeme, tj. samotný obsah, který vychází ze stanoveného cíle.

Kompletně je tato problematika zpracována v publikaci *Zavádění formativního hodnocení*¹¹ (kapitola 7), D. Wiliam nazývá dovednost sebehodnocení jako strategii aktivizování žáků jako vlastníků svého učení a publikace nabízí celou řadu praktických ukázek z anglosaského prostředí.

⁷ ANDRADE, Heidi a VALTCHEVA, Anna. Promoting learning and achievement through self-assessment. 48(1). Theory Into Practice, 2010.

⁸ SHEPARD, Lorrie. Linking formative assessment to scaffolding. 63(3): Educational Leadership, 2005, str. 70–74.

⁹ SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. Pedagogika, 2003. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897>.

¹⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka: In H. Lukášová (Ed.), Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012.

¹¹ WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. 3. revidované vyd. Praha: Čtení pomáhá, 2020.



Fonogestika

V začátcích se doporučuje vést žáky k jednoduché sumarizaci (bez zdůvodňování), jednou z technik je tzv. **fonogestika**, tj. propojení s gesty (pohyby palce, rukou či tělem – např. palec nahoru, palec dolů, palec v poloze uprostřed) či symboly (např. veselý slunce, slunce mírně schované za mrakem, černý mrak; emotikony). Postupně jsou žáci vedeni k tomu, aby svůj názor zdůvodňovali. K tomu může sloužit například otázka typu: Co si myslíš, že ses v této hodině dnes naučil/a?, příp. S jakou nezodpovězenou otázkou dnes opouštíte třídu? Zdánlivě jednoduchá otázka může být tento úkol náročnější než úkol samotný.

Na nejjednodušší úrovni jsou otázky s **hodnocením neverbálním**, kdy žáci signalizují odpověď palcem nahoru/dolů (zelená/červená kartička apod.). Příklady otázek:

- Jak se Ti dnes pracovalo?
- S jakým úsilím jsi dnes pracoval/a?
- Jak pro Tebe bylo dnešní téma důležité?
- Kolik ses toho dnes naučil/a?
- Pomohl /a jsi dnes někomu?
- Jak Ti vyhovovalo tempo dnešní hodiny?
- Potřebuješ se k dnešní nové látce XY ještě vrátit?

Sebehodnocení na škále

O krok výše je potom hodnocení na škále (v zahraničí se nejvíce osvědčila čtyřstupňová škála). Příklady otázek:

- Jak se Ti dnes pracovalo?
- Jak se Ti podařilo splnit cíl hodiny?
- Kolik ses toho dnes naučil/a?
- Jak Ti vyhovovalo tempo dnešní hodiny?
- Jak pro Tebe bylo nové učivo srozumitelné?

Zadání: Na každém z řádků zakroužkujte na škále jedno číslo, které nejlépe vystihuje váš názor/pocit.

Mé dosavadní odborné znalosti tématu	Téměř žádné	1	2	3	4	Hluboké, utříděné
Můj zájem o téma	Nízký	1	2	3	4	Vysoký
Srozumitelnost	Velmi obtížná	1	2	3	4	Maximální
Přínosnost	Minimální	1	2	3	4	Vysoká

Co konkrétně by muselo být jinak, abyste zakroužkovali číslo o jedno vyšší?

Prostor pro další slovní komentář/otázky k tématu:

Obrázek 1. ▲ Hodnocení na škále



Sebehodnocení na škále, které se vrací ke stanoveným cílům hodiny, poskytuje obrázek č. 2.

Dokážu...	Zcela zvládnu	Nevybavím si všechny detaily	Potřebuji ještě dopomoc	Zatím nezvládnu
...vyjmenovat typy školního hodnocení				
...vyjmenovat principy FH				
...popsat a vysvětlit principy FH				
...uvést, jak lze pracovat s cíli				
...popsat, jak mám postupovat při tvorbě kritérií				
...zdůvodnit přínos kritérií				
...popsat techniky pro odpovídání všech žáků najednou				
...popsat techniku semaforu a k čemu slouží				

Obrázek 2. ▲ Sebehodnocení na škále

Využití místo škály můžeme také jednoduchý semafor, s využitím emotikonů, které jsou pro žáky srozumitelné. Zadání úkolu může být následující: Označ kolíčkem, jak se ti dnes dařilo naplnit pravidla dílny čtení (žáci se seznamují s pravidly dílny čtení; žáci mají pravidla písemně zformulovaná a na začátku dílny čtení si je ještě zopakovali, mají je také celou dobu před očima; to jim umožňuje rozhodnout, zda daná [pravidla](#) dodrželi).

- zelená – zcela jsem splnil/a pravidla pro dnešní dílnu čtení;
- oranžová – splnil jsem všechna pravidla, kromě jednoho;
- červená – nepodařilo se mi splnit dvě a více pravidel.

Následně se žáků doptáváme, proč umístili kolíček na danou barvu, viz obrázek 3, a žáci, kteří měli se splněním nějakého pravidla problém, reflektují, proč tomu tak bylo, a zamýšlí se nad tím, co udělají příště jinak, aby se jim dařilo pravidla naplnit. Ostatní spolužáci mohou dávat doporučení, co se osvědčilo jim.



Obrázek 3. ▲ Využití semaforu při sebehodnocení¹²

¹² Zdroj: www.thesunshineroom.uk



Využití semaforu společně s dalšími moduly (časovač apod.) nabízí aplikace Classroomscen. Konkrétní ukázkou představuje obrázek 4.



Obrázek 4. ▲ Využití semaforu, času a jednoduchých kritérií hodnocení (typu checklist)¹³

Jednoduché sebehodnocení na škále lze využít rovněž při výuce informatiky (viz obrázek 5). Ale vždy by bylo potřeba se minimálně ústně doptat, co žák bude potřebovat k tomu, aby daný cíl zvládl na úrovni svého maxima.

Jak hodnotím sam/a sebe při využívání různých aplikací:

		ANO	S POMOCÍ	JEŠTĚ NE
Quizlet				
	dokážu vytvořit aktivitu			
	dokážu aktivitu využít ve výuce			
	dokážu aktivitu opravit/změnit			
Learning Apps		ANO	S POMOCÍ	JEŠTĚ NE
	dokážu vytvořit aktivitu			
	dokážu aktivitu využít ve výuce			
	dokážu aktivitu opravit/změnit			
Lumio		ANO	S POMOCÍ	JEŠTĚ NE
	dokážu vytvořit aktivitu			
	dokážu aktivitu využít ve výuce			
	dokážu aktivitu opravit/změnit			
Další vybraná aplikace:		ANO	S POMOCÍ	JEŠTĚ NE
	dokážu vytvořit aktivitu			
	dokážu aktivitu využít ve výuce			
	dokážu aktivitu opravit/změnit			

Obrázek 5. ▲ Sebehodnocení na škále ve výuce informatiky¹⁴

¹³ Zdroj: Archiv Veroniky Laufkové

¹⁴ Zdroj: Petra Vaňková (PedF UK, upraveno V. Laufkovou)

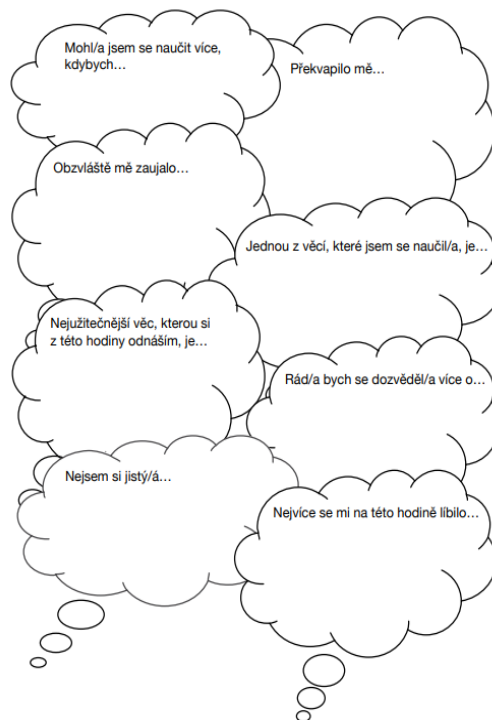


Sebehodnocení prostřednictvím nedokončených vět

Pokud žáci již ovládají hodnocení na škále, je možné ho vést ke slovním odpovědím, a to skrze **nedokončené věty**. Učitel může z počátku sám vybrat jednu větu, nebo dát například na výběr ze tří vět.

Příklady nedokončených vět – věty jsou různého typu (ohledně učení, emocí, s ohledem na cíl a jeho dosažení, doporučení aj.), liší se na účelu, pro který je chceme použít – tedy s cílem, který jsme si stanovili na začátku tematického celku, vyučovací hodiny apod.

- Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je ...
- Jednou z věcí, které jsem se naučil/a ...
- Překvapilo mě, že ...
- Obzvláště mě zaujalo ...
- Zlepšila/a jsem se ...
- Nejvíce oceňuji ...
- K hlubšímu porozumění by mi pomohlo ...
- Mohl/a jsem se naučit více, kdybych ...
- Rád/a bych se dozvěděl/a více o ...
- Nejsem si jistý/a ...
- Nerozuměl/a jsem ...
- Pomohlo by mi, kdyby ...



Obrázek 6. ▲ Sebehodnocení skrze nedokončené věty – obláčky¹⁵

Ukázka toho, jak pracovat s „obláčky“, tedy sebehodnocením ve třídě, poskytuje A. Babanová ve [videu](#).

Nedokončené věty se ukazují jako velice funkční, žáci jsou ochotni vyvinout větší úsilí, formulují promyšlenější odpovědi než v případě otevřených otázek, odpovídají v rozvíjejších větách než například při formulaci odpovědi na otevřenou otázku.

Sebehodnocení – položení otevřené otázky

Nejsložitější pro žáky je potom formulace širší slovní odpovědi na otevřenou otázku:

- Jaký byl můj „aha moment“?
- Jaká věc Tě nejvíce zaujala?
- Jak platný jsi byl/a členem týmu?
- Bez čeho by ses obešel/obešla?

¹⁵ WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.*



- Jaké tři věci, které ses dnes naučil/a?
- Co se ti dnes povedlo/podařilo?
- V čem ses zlepšil/a?
- Kdo ti dnes pomohl?
- Co ti dnes pomohlo?
- Co se ti dnes propojilo s čím?
- Na čem budeš muset ještě zapracovat?
- Co ještě potřebuješ upřesnit?
- Co se ještě pokusíš zlepšit?
- Jakou pomoc budeš pro zlepšení potřebovat?
- S jakou nezodpovězenou otázkou odcházíš?
- čem by ses chtěl/a dozvědět více?

Tyto otázky lze ještě dále rozčlenit, jako například v této sadě inspirativních a ověřených otázek směřujících k sebehodnocení v komunitním kruhu na závěr aktivity/hodiny/dne/tematického celku / projektu (může putovat míček, rekvizita aj. po kruhu a kdo ji má v ruce, vyjádří se). U pokročilejších žáků vyžadujeme písemnou formulaci odpovědi a také zdůvodnění (proč si myslíš, že ...).

SEBEREFLEXE POZITIVNÍ EMOCE:

- Co tě dnes nejvíce potěšilo?
- Z čeho jsi měl/a při práci radost?
- Potřeboval/a jsi od někoho pomoci?
- Co se ti podařilo?
- Co pro tebe bylo dnes nové?
- Komu jsi dnes pomohl/a?

SEBEREFLEXE NEGATIVNÍ EMOCE:

- Bylo něco, co jsi nezvládl/a? Proč?
- Co ti dělalo starosti?
- Co bys příště udělal/a jinak? Proč?
- Je něco, co jsi mohl/a udělat lépe?
- Co příště zkusíš udělat jinak?

SEBEREFLEXE MYŠLENÍ/UČENÍ:

- Jak se ti dnes pracovalo?
- Co nového ses dnes naučil/a?
- Co ses dnes dozvěděl/a?
- Co by ses ještě chtěl/a dozvědět?
- Co pro tebe bylo dnes nejzajímavější?
- Co ti dalo největší práci?
- Co by tě ještě zajímalo?
- Co bys potřeboval/a, aby se Ti pracovalo lépe?



- Co bys kamarádovi poradil/a pro příště?
- Co tě nejvíce zaujalo?
- Co tě nejvíce překvapilo?
- Čím si nejsi stále jistý/a?
- Co by sis ještě rád zopakoval/a?
- Jak jsi spokojený/á se svým dnešním výtvořem?
- Jak se ti dnes pracovalo ve skupině?
- Co bys změnil/a?
- Co bys příště udělal/a jinak?

Tyto otázky bychom mohli členit i dále do několika oblastí, a těmi je: uvažování o výkonu; hledání důkazů o tom, co jsme se učili a jak jsme se učili; spolupráce s ostatními; zdolávání překážek (co nám činilo problémy, s jakou nezodpovězenou otázkou odcházíme apod.) a přeformulování úkolu. Tyto oblasti jsou stupňovány od nejjednodušší myšlenkové operace (popište) po nejkompexnější (převedte do koncepcí). Ukázky otevřených otázek, které nás vedou k tomuto komplexnímu sebehodnocení, ilustruje obrázek 7.

SEBEHODNOTICÍ PODNĚTY, KTERÉ SE VZTAHUJÍ K VAŠIM MYŠLENKÁM O VAŠÍ PRÁCI

	Popište	Rozvíňte, zdůvodněte, analyzujte	Vztáhněte k dalším aspektům vaší práce	Převedte do koncepcí
Uvažování o výkonu	Napište někomu krátkou zprávu o tom, jakou nejdůležitější věc jste se dnes naučili.	Jaké strategie jste použili, abyste se naučili něco důležitého?	Spojte tyto znalosti s něčím, co již znáte nebo umíte.	Vysvětlete, v čem se vaše přemýšlení liší od toho včerejšího a jak by se mohlo lišit zítra.
Hledání důkazů	Jaká práce pro vás byla nejtěžší?	Jak víte, že jste se něco naučili?	Jak se tato práce vztahuje k něčemu, co již znáte?	Proč je pro vás důležité to znát, chápat nebo umět dělat?
Spolupráce s ostatními	Spolupráce s kým vám při učení pomohla?	Co jste se díky spolupráci s ostatními na daném úkolu naučili?	O kom víte, že by tento přístup považoval za užitečný?	Přemýšlejte o konverzaci, kterou jste s někým vedli a jež posunula vaše myšlení vpřed.
Zdolávání překážek	Co bylo tou komplikací?	Napište dvě otázky, na které byste nedokázali odpovědět.	Uvedte tři situace, v nichž by tato nová znalost mohla být užitečná.	Jak byste mohli rozšířit své myšlení a dozvědět se více o tom, co jste dnes dělali?
Přeformulování úkolu	Vyjmenujte dvě věci, které vás přinutí přemýšlet usilovněji.	Proč si myslíte, že vám to pomůže s vaším učením, když to jde dělat jinak?	Kdy a kde jinde byste mohli tuto informaci ještě využít?	Znázorněte pomocí kresby, matice, pojmové mapy nebo jakýmkoli jiným způsobem, co si myslíte.

Obrázek 7. ▲ Sebehodnoticí podněty, které se vztahují k vašim myšlenkám o vaší práci¹⁶

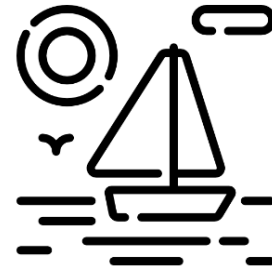
¹⁶ WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Druhé revidované vydání.* [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.



Například na konci projektu můžeme využít grafické sebehodnocení, a to loďku – plachetnici¹⁷. Zadání pro žáky:

Žáci nakreslí malou loďku/plachetnici na moři, vyplňují podle pokynů (viz ilustrativní obrázek 8):

- Plachta: to, co mě žene dál – To, co jsem se naučil/; co pro mě bylo důležité.
- Moře: to, v čem jsem plaval/a – Co pro mě bylo obtížné, příp. co jsem nezvládl/a.
- Trup lodi, kde sídlí posádka – Ohodnoť, jak se ti pracovalo ve skupině.
- Slunce na levé straně od plachty – Co se povedlo učitelí/ce, co udělal/a dobře, za co bys ho chtěl/a ocenit.
- Mrak na pravé straně od plachty – Co bys doporučil/a učitelí/ce do příště (kde by byl prostor pro zlepšení)



Obrázek 8. ▲ Ilustrativní obrázek plachetnice se sluncem a mrakem¹⁸

Pro žáky je velice užitečné, pokud se společně s nimi nad jejich výkony i vynaloženým úsilím zamýšlíme. Posloužit nám k tomu může záznam o společném hodnocení – viz obrázek 9.

Hodnocení
Záznam o společném hodnocení

mezi žákem

a učitelem

dne

Úspěchy

Z čeho máš radost?

Co se ti podařilo?

S čím sis dal/a práci a zlepšil/a ses?

Kdo nebo co ti pomohlo?

Dohodnuté plány a cíle

Jaké máš plány do budoucna?

Čeho se pokoušíš dosáhnout?

Co se pokoušíš zlepšit?

Jakou pomoc budeš potřebovat?

Podepsáni:

Učitel/ka žák

Obrázek 9. ▲ Ukázka záznamu o společném hodnocení¹⁹

¹⁷ ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015

¹⁸ Zdroj: <https://www.freepik.com/>

¹⁹ Zdroj: FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Pedagogická praxe (Portál), 2011



Sebehodnocení prostřednictvím emočních karet

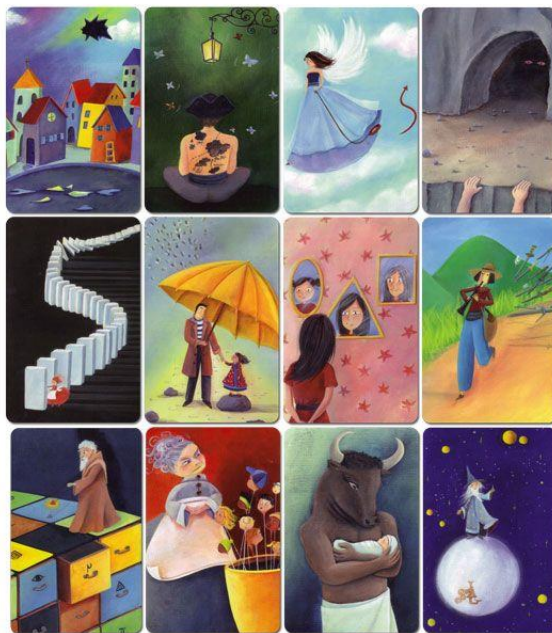
Jsou situace, kdy nám mohou při sebehodnocení dobře posloužit **emoční karty**.

V literární výchově může formulovat úkol následovně:

- S jakými pocity odcházíte dnes po básně (lze využít zejména při práci s lyrickými texty, kde pracujeme s pocity) – jaké emoce ve Vás vyvolala a proč?
- Vyberte si jednu z karet DIXIT z nabídky a argumentujte s její oporou.

Žáky vždy vedeme k tomu, aby si nejen vybrali jednu z karet, ale současně argumentovali, proč si danou knihu vybrali. Svůj výběr a zdůvodnění sdílí ve skupině. Toto sdílení může být velmi obohacující a platí, stejně jako u nedokončených vět, že žáci poskytují promyšlenější odpovědi než v případě otevřených otázek.

Existují však žáci, kteří tuto techniku nemají v oblibě. Stresuje je. Vždy by měli mít možnost vyjádřit se bez využití karet. Emoční karty či DIXIT karty najdou uplatnění také při činnostech i v [Osobnostní a sociální výchově](#).



Obrázek 10. Obrázek 21. Karty DIXIT – ukázka²⁰

Zejména u žáků předškolní či mladšího školního věku se hodí emoční karty z nakladatelství [Pasparta](#). Sada obsahuje 30 barevných karet, které zobrazují každodenní situace ze života dětí a rodiny. A k nim jednoduché emotikony, které pomáhají dětem a žákům poznávat situace, pojmenovávat je, a rozvíjet tak sociální dovednosti. Výborně funguje i slunce na obloze, které prožívá s koblížkem jeho putování (viz pohádka [O koblížkovi](#) ve verzi Františka Bartoše, kterou upravila do podoby textu s piktogramy upravila Hana Zobačová, s ilustracemi Radky Staré).

²⁰ <http://www.casopisxb1.cz/>



S emotikony v rozšířené podobě, proto jsou vhodné pro starší žáky i dospělé, pracuje b-creative [Moře emocí](#).

Pro starší žáky je zase výhodné využít karty „[Cesta životem](#)” Lucie Ernestové. Jejich nevýhodou je však název a slovní komentář, který může být pro některé žáky při vyjadřování své emoce limitem.

O něco lépe potom fungují [Karty emocí](#) Petry Martin. Tam každá z karet představuje emoci/pocit/psychický stav a v její dolní části jsou popsány tři související pocity/stavy a nahoře hlavní pocity/stavy.

Dopis sobě

Nejpokročilejší a nejkompexnější sebehodnoticí metoda je potom tzv. **dopis sobě**. Tato technika vystihuje práci žáka za delší časový úsek. Může se provádět několikrát do roka, ale spíše za delší časový úsek (například jednou ročně, jednou za 4 roky apod.).

Žáci by měli napsat dopis sami sobě. Zadáni by mohlo vypadat nějak takto: Oslovte se tak, jak je Vám příjemné, když Vám někdo říká; první odstavec věnujte ocenění toho, co se vám za tento školní rok podařilo; druhý odstavec doporučením, v čem se chcete příští rok zlepšit. Třetí odstavec by měl být povzbuzením do budoucna. K ruce si vezměte k dispozici pracovní portfolio a sešity – doklady o Vašem učení, které vám pomohou formulovat to, co se vám dařilo, i to, v čem je potřeba se zlepšit.

Tato technika může být doplněna i dopisem od učitele, aby tak žák získal ucelenější představu o svých schopnostech.²¹

Podrobněji o této [technice](#):

Daří se mi v pohodě a klidně si samostatně organizovat čas i práci. Jsem si mnohem jistější při vedení skupinky a myslím, že v novinách kamarády práce baví. Stále ráda píši příběhy a články. Psaní je má oblíbená aktivita. Líbí se mi vypracovávat projekty. Mnohem raději nad učivem přemýšlím, než se látku učím. Je to zábavnější. Podle hodnocení jde vidět, že mi to i dobře jde. Baví mě sportovat ve volném čase a jsem ráda, že jsem se hodně zlepšila v beach volejbale a jízdě na koni.

Už se mi méně daří dávat pozor při hodinách. Cítím se na prázdniny. Nedaří se mi držet pozornost, při hodinách se přistihnu, že občas nevnímám, co probíráme. Myslím, že máme relativně málo spoustu věcí, které se mi opravdu nedaří a v poslední době, jako by se mi lepila smůla na paty. Nicméně jdu dál, ale nic moc teda.

Štve mě, jak lidé nechtějí nést zodpovědnost a často a rádi se jí zbavují. Měli by pochopit, že tým je tým za každých okolností, jeden kryje druhého, ne ukazovat prstem.

Bude lépe. Čas doma byl zajímavý. Naučila jsem se lépe práci s počítačem. Měla jsem spoustu volného času a musela jsem se naučit, co kdy budu dělat, abych měla dobrou náladu a byly to zábavné dny a týdny. Ne vždy se mi to tedy dařilo, ale snaha byla.

Snad jsem odpověděla na vše potřebné,

Magdaléna

Obrázek 11. ▲ *Dopis sobě*²²

²¹ KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. Grada, 2009

²² Zdroj: Veronika Müllerová



Reflektivní postupka

Spolek pro inovace JOB vyvinul tzv. reflektivní postupku, která zohledňuje pět úhlů pohledu:

1. Popis – Co máme na cestě učení za sebou?

Abychom mohli zhodnotit svůj proces učení, musíme si připomenout všechny události, ze kterých se chceme učit. Pokud tuto rekapitulaci nezařadíme, žáci budou hodnotit celou hodinu, tematický celek aj. podle poslední události či aktivity.

2. Emoce – Jak jsme se v procesu učení cítili?

Učení s sebou nese emoce a jejich pojmenování je pro proces učení velice podstatné. Emoce bychom si měli nejen uvědomit, ale také je popsat a porozumět jim.

3. Shrnutí – Co jsme se naučili?

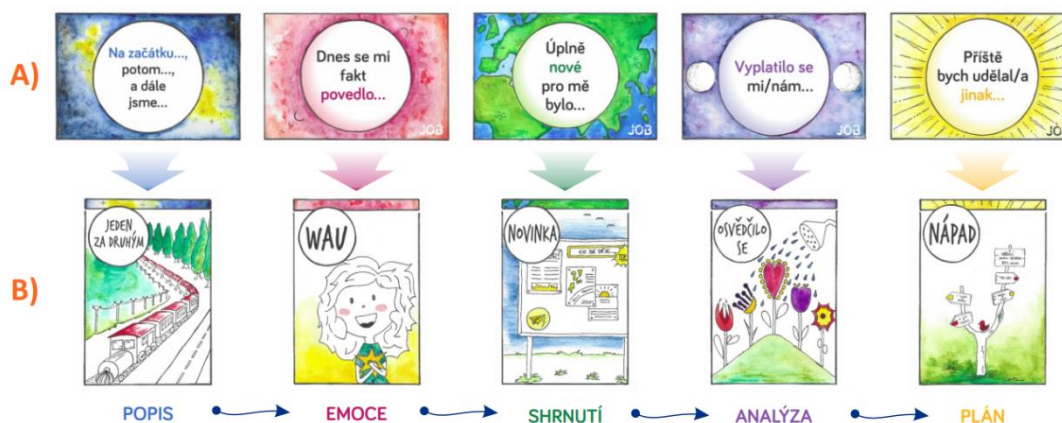
Svou pozornost zaměřuje na to, co nového jsme se dozvěděli, naučili – jaké máme nové znalosti, dovednosti – a to vše zasazujeme do již známého kontextu (práce s prekoncepty).²³

4. Analýza – Co příště udělám stejně a co jinak?

Analýza nám umožňuje si říci, co se nám v procesu učení osvědčilo a co příště potřebujeme udělat jinak (a proč).

5. Plán – Co příště

Reflexe nikdy nekončí – každá dobrá reflexe by měla vyústit v plán, jak budeme dále v učení pokračovat, tj. Jak s tím, co jsme se naučili, naložíme dále.



²³ ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Acta Universitatis Purkynianae, 2010



Obrázek 12. ▲ Reflektivní postupka²⁴

Takto komplexní reflektivní postupku využíváme při reflexi větších učebních celků, např. na konci tematického celku. V dílčích vyučovacích hodinách využíváme nejčastěji třetí fázi „Shrnutí – Co jsme se naučili?“ Dle výukového cíle se ale můžeme zaměřit i na jinou část nebo si vybrat dvě části reflektivní postupky, na které se zaměříme, s ohledem na stanovený cíl.

Karty reflektivní postupky využívají jednak formu **nedokončených vět**, které pomáhají žákům s vyjádřením (pomáhají o procesu učení mluvit, psát, formulovat myšlenky). Těmi se doporučuje začínat. Druhá strana karet obsahuje vždy obrázek a pojem. **Obrázek či pojem** může uvolnit představivost a pomoci vybavit z paměti důležité střípky, které by jinak zapadly nebo které by nás bez tohoto impulsu nenapadly.

Někdy se nám hodí, když žáci své odpovědi jen říkají, někdy je píšou na lísteček, do sešitu aj. Pokud se ohlížíme za dlouhodobějším projektem, učebním celkem či pololetím a chceme dát prostor všem žákům, může tento proces reflexe trvat i celou hodinu.

Shrnutí

Výzkumy citované Wiliamem²⁵ ukazují, že pokud se žáci zdokonalují v metakognici, zvyšují se jejich výkony, protože jim tato dovednost umožňuje zobecňovat to, co se naučili, a používat tyto své dovednosti v nových situacích, jsou-li k tomu dostatečně motivováni. Butlerová a Winne (1995)²⁶ dokládají výzkumy, že nejefektivnější žáci jsou schopni seberegulace – tedy řídit sami sebe a svůj proces učení.

Aby sebehodnocení mělo význam, nesmí se zaměřovat pouze na afektivní prvky (co se žákům líbí). Je třeba nejen popsat, co se nám (ne)dařilo, ale také zdůvodňovat své odpovědi (proč si myslíš, že ...), hledat příčiny a navrhnout další postup do budoucna. Tyto otázky jsou pro mnohé žáky náročné a vede k nim dlouhá cesta, ale povzbuzují je k tomu, aby hovořili o svých zkušenostech, o konkrétních příkladech ze své práce a zlepšovali se v učení.

Z publikace Hodnocení pro učení²⁷

Autorka textu: Veronika Laufková

²⁴ Zdroj: https://jobvzdelavani.cz/wp-content/uploads/2022/10/Leta%CC%81k-webina%CC%81r%CC%8C-reflektivni-karty_br%CC%8Cezen-23.pdf

²⁵ WILIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011, str. 148.

²⁶ BUTLER, Deborah a WINNE, Philip. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. 65. Review Of Educational Research, 1995.

²⁷ STARÝ, Karel; CHVÁL, Martin a LAUFKOVÁ, Veronika (Eds.). Hodnocení pro učení (e-book). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-365-8.