

Gymnázium, Ústí nad Orlicí, T.G. Masaryka 106
Seminář společenských věd
Školní rok 2022/2023

Vliv sebehodnocení žáků na jejich školní úspěšnost

*Porovnání schopnosti sebehodnocení žáků nižšího
a vyššího Gymnázia Ústí nad Orlicí*

Seminární práce

Tereza Unzeitigová (3.A)

Obsah

Úvod.....	2
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1. Sebehodnocení	3
1.1. Sebehodnocení a klíčové kompetence.....	3
1.2. Vývoj sebehodnocení	3
1.3. Vlivy na sebehodnocení obecně	4
2. Školní sebehodnocení žáka	5
2.1. Sebehodnocení žáků.....	5
2.2. Zapojení sebehodnocení do výuky	5
2.3. Typy forem sebehodnocení	5
2.3.1. Metoda semafor.....	6
3. Vnější vlivy na sebehodnocení žáka.....	7
3.1. Zpětná vazba a hodnocení učitele.....	7
3.2. Přístup rodičů	8
3.3. Názor jeho vrstevníků	9
4. Kvalita sebehodnocení žáka.....	10
4.1. Kvalita sebehodnocení	10
4.2. Pozitivní a negativní sebehodnocení	10
4.3. Nízké a vysoké sebehodnocení.....	10
4.4. Podhodnocení a nadhodnocení.....	11
5. Přínos sebehodnocení	11
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	12
1. Porovnání nižšího a vyššího gymnázia ve schopnosti se sám ohodnotit	12
1.1. Má hypotéza o výsledku dotazníku	12
1.2. Porovnání gymnázií ve třetí, čtvrté a páté otázce dotazníku	12
1.5. Porovnání názoru učitelů, rodičů a žáků na sebe.....	14
2. Vliv sebehodnocení žáků na jejich školní úspěšnost.....	15
2.1. Poměr podceňování a přeceňování u žáků nižšího a vyššího gymnázia	15
2.2. Vliv podceněného a přeceněného sebehodnocení na školní úspěšnost	15
2.3. Pohled žáků na možnost využití sebehodnocení ve školním prostředí.....	16
Závěr.....	17
Seznam zdrojů	18
Přílohy	20
1. Dotazník	22
2. Odpovědi na dotazník obou gymnázií vyobrazené v grafech	25

Úvod

V první řadě cílem mé seminární práce bylo zjistit, jak se u studentů projevuje jejich kvalita sebehodnocení na školních výsledcích. Jak velký bude mít vliv správné vnímání vlastní činnosti a zda špatné posuzování sama sebe může školnímu hodnocení nějak výrazně ubližovat. Zabývala jsem se také otázkou, jak kvalitně se žáci sami dokáží ohodnotit. Porovnávala jsem mezi sebou nižší a vyšší gymnázium. Zajímala mě váha, kterou dávají názoru druhých, zda se spíše porovnávají s ostatními nebo jestli se snaží zaměřit na hodnoty stanovené učitelem a podle toho uzpůsobovat čas strávený učením a lepšímu rozplánování učení. Následně mě pak zajímalo, k jakému verdiktu svého hodnocení po testu dojde žák a k jakému učitel. Má studie by mohla být užitečná například pro učitele Gymnázia Ústí nad Orlicí, pokud by se chtěli dozvědět více o schopnosti sebehodnocení žáků na této škole. Věřím, že by mohla pomoci se zamyslet nad vnímáním hodnocení žáků oproti tomu, jak se v otázce sebehodnocení vnímají sami žáci.

Nejprve jsem si práci rozvrhla a zamyslela se nad jednotlivými částmi práce. Začala jsem se zpracováním teoretické části, na kterou jsem nejčastěji čerpala informace z bakalářských a diplomových prací studentů z různým vysokých škol v České republice. K jejich vyhledávání mi pomohl program Google Scholar. Dále jsem použila také tištěnou knihu, e-knihy, studie vyučujících a webové stránky. V praktické části jsem vyhodnocovala vytvořený dotazník viz přílohy. Jako vzorek svého bádání jsem si vybrala studenty školy Gymnázium Ústí nad Orlicí. Po získání potřebného množství dat jsem si ho detailně rozebrala v tabulkách programu Excel. Studentům jsem ho poslala emailem a pro větší účast i do některých třídních skupin na Messengeru. Oběma kategoriím (nižšímu i vyššímu g.) tedy byly položeny stejné otázky. V dotazník jsem se zaměřila hlavně na kvalitu sebehodnocení, váhu názoru druhých při rozhodování a vliv sebehodnocení na školu. Celkový počet respondentů byl 80, 21 z nižšího a 59 z vyššího gymnázia. Zajímavé bylo sledovat angažovanost v jednotlivých třídách. Očekávala jsem větší zájem u vyšších ročníků z důvodu většího používání online komunikačních prostředků a menšího strachu ze sdělování informací. Ve třídě 1. B dotazník vyplnil pouze jeden člověk, ale bylo tomu tak i ve třídě 8. B, která je kupodivu úplně na opačné straně věkové hranice. Neřekla bych, že se menší zájem mladších ročníků nějak výrazně projevil na mém výzkumu, méně dat jsem měla akorát u jedné otázky. U práce s dotazníkem беру v potaz možné nesrovnalosti, nezodpovězení otázky podle pravdy, špatné pochopení otázky anebo omyl při zadávání chtěné odpovědi.

V teoretické části jsem se nejdříve pokusila vysvětlit význam slova sebehodnocení a s ním spojené prvky. Do stejné kapitoly jsem zařadila i jeho postupný vývoj jdoucí podle věku. Následně jsem se věnovala užšímu pojmu, školnímu sebehodnocení žáka. Dotkla jsem se také zapojení sebehodnocení do výuky a jednoho konkrétního příkladu provedení. Třetí kapitola byla rozdělena podle vnějších vlivů na sebehodnocení. Dále jsem se věnovala kvalitě sebehodnocení žáků a jeho rozdělení podle schopnosti sebehodnocení. Poslední kapitola teoretické části se týkala přínosu sebehodnocení. Praktickou část jsem pouze rozdělena na další dvě podkapitoly, týkající se už hlavních otázek mého bádání – schopnosti sebehodnocení a jeho vlivu na školní úspěšnost.

Téma této práce jsem si vybrala, protože mě zaujalo a chtěla jsem se o něm dozvědět více. Jelikož jsem sama studentkou Gymnázia Ústí nad Orlicí, zajímalo mě, jaké výsledky bude výzkum přinášet. Těšila jsem se, že se něčemu novému přiučím a uvidím, jak si studenti našeho gymnázia u sebehodnocení vedou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Sebehodnocení

1.1. Sebehodnocení a klíčové kompetence

Sebehodnocení společně s dalšími prvky, jimiž jsou sebevědomí, sebeúcta a sebeuvědomění, dohromady vytvářejí sebepojetí, tedy vnímání sám sebe. Ideálním cílem je přijetí své identity procesem poznávání se. Sebehodnocení je emoční část sebepojetí. Hana Frydrychová ve své diplomové práci uvádí, že ho lze „vymezit jako „mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě“. Jedná se o představu o sobě, z pohledu vlastní hodnoty a kompetence v různých oblastech života.“¹

Sebehodnocení vede k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Ty „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“² Vzájemně se mezi sebou prolínají kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Celkové nastavení školství, hodnocení, výukové metody, aktivity v hodinách a množství vyučované látky by měly přispívat k jejich rozvoji u žáka v takovém množství, kterého je schopný dosáhnout.

1.2. Vývoj sebehodnocení

Samotný rozvoj sebehodnocení začíná už v dětských letech. Rodiče vedou dítě formou výchovy ke vnímání důsledků vlastních činů prostřednictvím příkazů, rozkazů a jejich učením, co si dovolit může a co nesmí. Zlom se odehrává ve věkové skupině mladšího školního věku, kdy „dítě začíná samo usuzovat, co je správné a co špatné.“³

Dále je pak rozvíjeno ve školním prostředí při prvním seznamování se se systematickým hodnocením učitelem, které hraje důležitou roli pro osvojování sebehodnocení u žáků.

„Kvalitní a objektivní sebehodnocení“⁴ /do prvního pádu dala TU/ je jedna z nejdůležitějších věcí, kterou by škola u každého měla pomoci rozvíjet.⁵ S tím souhlasí také

¹ FRYDRYCHOVÁ, Hana. *Vliv výchovného stylu v rodině na sebehodnocení dítěte*. [online] Zlín, 20. 4. 2017. s. 35. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/39658>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík, Ph.D. (Dále jen Frydrychová, 2017)

² Rámcový vzdělávací program (RVP) pro ZŠ, 2005. Citováno dle: SEKELSKÁ, Helena. *Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka* [online]. Praha, 20. 3. 2008. s. 37. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/15-035>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph. D. (Dále jen Sekelská, 2008)

³ BICAROVÁ, Dominika Lea. *Srovnání sebehodnocení školáka a jeho hodnocení rodiči, učitelem a doučovatelem*. [online]. Brno, 10. 8. 2020. s. 9 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/atuen/>. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D. fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce PhDr. Laufková, Veronika, Ph.D. (Dále jen Bicarová, 2020)

⁴ HOLANOVÁ, Klára. *Prostředky sebehodnocení žáka na 2. stupni základní školy* [online]. Praha, 22. 7. 2008. s. 7. [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/17476>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D. (dále jen Holanová, 2008)

⁵ *Národní pedagogický institut České republiky*. Sebehodnocení u žáků. In: Národní pedagogický institut České republiky, Senovážné náměstí 25, Praha 1 [online]. 14.09.2021 [cit. 2022-12-13] Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/sebehodnoceni-u-zaku> (Dále jen *Sebehodnocení u žáků*)

Zdeněk Kolář, který uvádí: „*Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jedno z nejdůležitějších vybavení pro život.*“⁶

V období studia na druhém stupni ZŠ jsou studenti vedeni k prvnímu vytyčování spíše krátkodobých cílů a myšlení na budoucnost. Je viditelná práce s časem, jeho rozvrhnutí a snaha dodržení stanoveného plánu.⁷ Podle Frydrychové „*sebehodnocení obvykle klesá*“⁸, v souvislosti „*s hledáním sebe sama, vlastních hodnot*“⁹ a přijmutí se. Dominika Lea Bicarová jako důvod udává objektivnější pozorování sebe sama.¹⁰ Dále se žáci „*učí uznat chybu a přijmout za ni zodpovědnost. Být nezávislí na druhých, odlišit se,*“¹¹ naučit se vytvářet si vlastní názory a samostatně přemýšlet. Začínají mít „*zájem o zpětnou vazbu*“¹² od ostatních a srovnávají ji se svým pohledem sama na sebe, totiž jejich názor na ně samé ovlivňuje názor druhých, a to, jak je vnímají ostatní. Například pokud já sám si budu za něčím sebevědomě stát a věřit si, na ostatní to bude vytvářet nějaký dojem, který se pak částečně otiskne i do toho, co si o mně ve výsledku budou myslet. Dávám tím ostatním impulz, jak chci, abych byl vnímán.

Především v období dospívání dochází ke změnám nálad, emoční nestabilitě, „*přecitlivělosti, nepřiměřeným reakcím – intenzivní, krátkodobé a proměnlivé prožitky.*“¹³ S tím souvisí „*pohlavní dozrávání a tělesné změny jedince.*“¹⁴ Jedinec se také více pozoruje a reguluje vlastní chování, zvažuje ho na základě subjektivního měřítka odpovídajících mravů ve společnosti a názorů přátel či vrstevníků (spolužáků).¹⁵ Nabývá ovšem vlastních postojů a stává se méně závislý na druhých, takže i když se určitým věcem přizpůsobuje, potřebuje čím dál tím méně slyšet názor ostatních, aby si udělal obrázek o sobě. Lea Bicarová dodává, že dospívající bývají v tomto období méně sebejistí. Souvisí to se zvyšováním kritičnosti k sobě.

1.3. Vlivy na sebehodnocení obecně

Na sebehodnocení mají vliv vnější a vnitřní faktory. K vnějším faktorům je pak věnována samostatná kapitola 3, týkající se vnějších vlivů na sebehodnocení žáka. Ve zkráceném podání se jedná o faktory ovlivňující jedince zvenčí. Ve školním prostředí to jsou učitelé a spolužáci, v domácím/rodinném prostředí pak rodiče a další osoby mající vliv na jeho výchovu. Neopomenutelní jsou i další vrstevníci, například ti, se kterými se dítě pravidelně setkává v kroužku, ve volném čase a podobně. Naopak vnitřní vlivy působí přímo z myšlenek a pocitů daného člověka. Způsob, jakým on posuzuje vnější podněty, co si o nich myslí a jaký dojem na něm zanechaly, se pak zobrazuje i na hodnocení sama sebe.

⁶ KOLÁŘ, Zdeněk (2005, s. 131). Citováno dle: Sekelská, 2008, s. 27

⁷ Frydrychová, 2017, s. 39-40

⁸ Tamtéž, s. 40

⁹ Tamtéž

¹⁰ Bicarová, 2020, s. 10

¹¹ Frydrychová, s. 39-40

¹² Tamtéž

¹³ Tamtéž, s. 38-39

¹⁴ Frydrychová, 2017, s. 39

¹⁵ ZEMANOVÁ, Vanda a DOLEJŠ Martin. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Vyd. 1. Olomouc, 7. 12. 2015. s. 28. [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=ZsskCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=sebehodnocen%C3%AD&ots=ukTr9jHOzA&sig=EEKWzHynNwHuUVEUxN_-S4LvMrg. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-4492-5.

2. Školní sebehodnocení žáka

2.1. Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení je hodnocení, které si na základě míry zvládnutí svého stanoveného cíle vytváří sám žák. Odráží se od získaných znalostí, „porozumění látce, motivace“¹⁶ /pojmy napsala za sebou za čárku TU/ do dalšího vzdělávání, „aktivity“¹⁷ a píle v hodinách, i mimo školu u domácích úkolů či „spolupráce“¹⁸ při práci ve skupinkách a jiných alternativních metodách výuky. Pomáhá žákovi vyznat se v úspěších, rozlišit nedostatky a poučit se z chyb. Škola by se měla na rozvíjení této schopnosti podílet a žáky podporovat pro správná zhodnocování sebe sama v budoucnu.¹⁹

Velmi často dochází k vzájemnému porovnávání s ostatními spolužáky. Podle autorky Barbary Hansen Čechové by žáci mezi sebou neměli srovnávat své výsledky, protože dochází k nepřesnostem. „*Jiná skladba skupiny může z nejrychlejšího žáka udělat rychlého jen průměrně.*“²⁰ A podobně to funguje i u dalších kritérií. Není proto nikdy úplně jasné, co by mělo být dostatečné, čeho by měl chtít student pro úspěšnost dosáhnout. Jestli být lepší než většina, nebo mu postačí zůstat průměrný. Místo toho by se měli žáci zaměřit na stupnici výkonů, která je předem stanovena nebo ji stanoví učitel.²¹

2.2. Zapojení sebehodnocení do výuky

Zapojit zhodnocení žáky jejich vlastní práce do výuky je jistě přínosné, často se však odsouvá na konec hodiny. To ještě hned neznamená, že se jedná o špatný postup, záleží hlavně na pojetí aktivity učitelem. Pokud činnost bude brána pouze jako formální povinnost, pro žáky to pravděpodobně bude mít nulový přínos. Naopak by mělo být zásadní, dát žákům příležitost se během výuky sám ohodnotit a jedná se o neopomenutelnou součást moderní výuky.²²

2.3. Typy forem sebehodnocení

Podle použití se dají formy sebehodnocení rozdělit na verbální a neverbální. S neverbální formou se setkáme zejména u dětí nižšího věku na 1. stupni základních škol. Pomocí obrázků a jednoduchých „piktogramů“²³ si zábavnou formou označují například vybarvováním svůj pokrok a jsou postupně připravovány na verbální formu sebehodnocení.

Verbální forma se pak dále rozlišuje na ústní a písemnou. Ústní forma probíhá pravidelně v rámci komunitního kruhu či jiné debaty v různě početných skupinách na konci hodiny nebo po dokončení úkolu. Žák má možnost zhodnotit svou práci nebo práci ve skupině, jak dobře se mu učilo apod.²⁴

¹⁶ *Sebehodnocení u žáků*

¹⁷ Tamtéž

¹⁸ Tamtéž

¹⁹ Srov. tamtéž

²⁰ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009, s. 18. ISBN 978-80-7367-388-8

²¹ *Sebehodnocení u žáků*

²² Srov. tamtéž

²³ Holanová, 2008, s. 38

²⁴ HEBRONOVÁ, Veronika. *Sebehodnocení a jeho vliv na self-efficacy žáka* [online]. Brno, 27. 11. 2014, s. 30-32. [cit. 2022-12-13]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/136444/pedf_m/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D. (Dále jen Hebronová, 2014)

Jednou z nejčastěji preferovaných písemných forem je žákovské portfolio,²⁵ kam si žák během celého studia zakládá své práce. Má tak možnost jasně vidět svůj pokrok, porovnávat mezi různými typy zadání a vyvarovat se opakování chyb. Další formy jsou například dotazníky, deníky či volné psaní. Jak již ze všech zmíněných písemných forem vyplývá, jedná se o dlouhodobější časový úsek.

Pro každou aktivitu, věkovou skupinu a předmět je důležité vybrat právě tu formu sebehodnocení, která bude v danou chvíli nejvíce vhodná.²⁶

2.3.1. Metoda semafor

Pro učitelovu lepší orientaci, zda žáci pochopili danou látku, existuje například „*metoda semafor*“²⁷. Nejdříve se stanoví barevně odlišená kritéria sebehodnocení viz níže. Každý žák dostane tři kelímky – zelený, oranžový a červený. Jeho úkolem bude ukázat právě tak barevný kelímek, jak by se sám ohodnotil. Metodu lze používat na konci hodiny nebo v průběhu ní. V průběhu hodin se pravidla nepatrně liší od pouhého vybrání jednoho kelímku. Před každým žákem budou ležet na sobě naskládané tři kelímky se zeleným na vrchu. Kdyby měl žák pocit, že látce nestačí nebo mu není něco jasné, odebere určitý počet kelímků. Učitel pak vybere libovolného žáka se zeleným kelímkem nahoře a vyzve ho k zodpovězení otázky od žáka s vrchním oranžovým nebo červeným kelímkem.

Zelená – „Látce jsem rozuměl velmi dobře a dokázal bych ji vysvětlit i někomu jinému.“

Oranžová – „Nebylo mi vše jasné, potřeboval bych si pár věcí ujasnit a zeptat se, ale mohu dál pokračovat v práci.“

Červená – „Látce jsem nerozuměl, potřeboval bych ji vysvětlit znovu.“

Metodu lze upravit učitelem i nápady žáků, pro lepší výsledky sebehodnocení. Není stanovena jediná správná možnost. Během průzkumu jsem našla i jiné možnosti provedení této metody. Například Jana Vandělíková při začleňování sebehodnocení do výuky použila „*Lodičky porozumění*“.²⁸ Tam žlutou barvu vyměnila za modrou loďku, která měla znázorňovat hotovo a práci na bonusových úkolech. Nebo pak u metody semaforu nahradila barvy za obrázek sluníčka, sluníčka s mráčkem a mráčku. Děti měly za úkol přicvaknout kolíček podle toho, jak si vedly.

²⁵ Holanová, 2008, s. 44

²⁶ Sekelská, 2008, s. 27

²⁷ *Sebehodnocení u žáků*

²⁸ VANDĚLÍKOVÁ, Jana. *Rozvoj sebehodnocení v rámci formativního hodnocení u žáků první a druhé třídy základní školy* [online]. Praha, 6. 12. 2021. s. 51.[cit. 2021-4-16]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková, Ph.D. (Dále jen Valdělíková, 2021)

3. Vnější vlivy na sebehodnocení žáka

3.1. Zpětná vazba a hodnocení učitele

„Způsob hodnocení“²⁹ ze strany učitelů „výrazně ovlivňuje zvládání nároků a vnímání úspěšnosti žáka.“³⁰ Lze ho rozdělit na dvě formy podle toho, jakým způsobem bude žákovi zpětná vazba sdělena. Na jedné straně je slovní hodnocení a na druhé známky (znak nebo slovo).

Podle Heleny Sekelské „slovní hodnocení ze strany učitelů umožňuje individuální přístup k žákovi.“³¹ Pro žáka by mělo být motivačním faktorem, vypovídat více informací o jeho získaných znalostech, snaze, pracovních návycích a postupně pomoci dosahovat lepších výsledků. Asi nejdůležitější výhodou je pak viditelnost postupu v jednotlivých kritériích „vůči sobě samému“³², které by se jinak slily v jednu jedinou známku. Známky samy o sobě nemají tak velkou vypovídající hodnotu, aby se z toho žák mohl poučit a dál s ní pracovat,³³ ale spíše srovnávají děti mezi sebou.³⁴

Podíl na kvalitě sebehodnocení žáka má také frekvence hodnocení a vztah učitele a žáka samotný.³⁵ V diplomové práci Kláry Holanové se dotázání „učitelé shodovali v tom, že slovní hodnocení ovlivňuje výrazným způsobem zpětnou vazbu a proces učení a není frustrujícím prvkem v procesu učení. Je objektivnější,“ a jak už bylo zmíněno, „mnohem obsažnější než klasifikace známkou. Důležité je podle pedagogů i „polidštění“ principu hodnocení.“ Žák se „může spolu s učitelem zamýšlet nad svou prací, ověřovat a diskutovat své výsledky.“ Dochází ke zlepšení vztahu mezi žákem a učitelem a taktéž i posílení schopnosti hodnocení sebe sama.³⁶ /věty propojila TU/

Sebehodnocení je tedy jedna z nejdůležitějších věcí, kterou by si měl každý ze školy odnést. Dítě do ní však vstupuje s jistým základem naučeným svými rodiči. Učitel se pak musí potýkat s problémem příliš vysoké, nebo naopak nízké „sebekritičnosti“³⁷ dítěte, kterou má mimo jiné za úkol eliminovat. Pomoci žákovi získat „zdravé sebehodnocení“³⁸ může prostřednictvím „vlastního objektivního a konkrétního hodnocení.“³⁹ Vyžaduje to rozvržení, pravidelnost, zapojení do sebehodnocení žáků jak žáky samotné, tak jejich rodiče. Vliv na podhodnocování nebo nadhodnocování dítěte mají očekávání výborných výsledků, poslední hodnocení (pokud se žákovi předtím něco vydařilo, může očekávat další samozřejmý úspěch, nebo naopak automatickou chybu), špatné provedení sebehodnocení, a nesoulad s učitelem nebo rodičem. Pokud k výrazné rozlišnosti došlo nebo dochází častěji, z pohledu Kratochvílové by učitel měl

²⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele-dva úzce spjaté procesy. In Jana Kratochvílová, Jiří Havel (eds.). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 23-34. [online]. (soubor není číslován, jinak by to byla s. 1). [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/984876/cs/Sebehodnoceni-zaka-a-hodnoceni-ucitele-dva-uzce-spjate-procesy/Kratochvilova>. ISBN 978-80-210-5876-7. (Dále jen Kratochvílová, 2012)

³⁰ Tamtéž

³¹ Sekelská, 2008, s. 60

³² Tamtéž, s. 61

³³ Kratochvílová, 2012, s. 2

³⁴ Sekelská, 2008, s. 60-61

³⁵ Srov. tamtéž

³⁶ Tamtéž, s. 61

³⁷ Hebronová, 2014, s. 24

³⁸ Tamtéž

³⁹ Tamtéž

hledat příčinu, proč tomu tak je. Respektive s žákem o tom mluvit a ukázat mu, že se na jeho hodnocení podílejí oba společně.⁴⁰

3.2. Přístup rodičů

Největší vliv rodičů na sebehodnocení dítěte je zejména v období raného dětství až do adolescence. V rodinném kruhu se dítě „poprvé setkává se zpětnou vazbou – pozitivní i negativní kritikou.“⁴¹ Postupně se k tomu více přidává vliv vrstevníků, spolupracovníků v zaměstnání a dalších lidí. Frydrychová ve své diplomové práci uvádí v souvislosti s vlivem rodičů na sebehodnocení dítěte také okolní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a vliv pro něj „významných členů rodiny a jiných osob.“⁴² Jedinec k rodičům vzhlíží po celý život, mohou se stát i jeho vzorem. Řeší s nimi zásadní rozhodnutí ovlivňující jeho vlastní budoucí život, například výběr střední školy, financování vysoké školy atp. Podle některých studií, jak zmiňuje Adéla Štěpánková,⁴³ právě rodiče nás ovlivňují nejvíce, třeba oproti vrstevníkům. „*Adolescenti se svými hodnotami podobají více vlastním rodičům než svým přátelům.*“⁴⁴ I přes to v období dospívání je častý nesouhlas a odpor k autoritám (hlavně rodičům) a zvyšuje se vliv vrstevníků, se kterými se obvykle tráví volný čas.⁴⁵

K správnému sebehodnocení dítěte nepřispívají neúměrně nízké či vysoké nároky, rozdílné požadavky od rodičů a dalších osob,⁴⁶ velké omezování, nebo naopak neexistující výchova. Ze strany rodičů jsou „nežádoucí chladné postoje“ až neprojevení náklonnosti k dítěti, „nedůvěra“ v něj, celkový „nezájem, posměch“ a podceňování.⁴⁷ V diplomové práci Frydrychové bylo také poukázáno na záporný účinek idealizace dítěte a jeho nadměrné kritiky s kladením nároků na to, jaké by podle jeho rodičů mělo být.⁴⁸ Dítě se bude cítit „frustrované“ z nenaplnění očekávání rodičů, „méněcenné a nerespektované.“⁴⁹

Naopak by mělo mít příležitost rozvíjet své schopnosti, hrát si, zajímat se o to, co ho baví, trávit čas se svými blízkými a přáteli, možnost vzdělávat se, cítit podporu a vzájemný respekt jak ze strany rodičů k dítěti, tak obráceně, vědět, že je něčeho součástí a že někam patří (rodina, školní třída).⁵⁰ V období rané adolescence má pozitivní vliv na sebehodnocení shoda názorů a postojů s rodiči. U dívek tento trend přetrvává déle než u chlapců, ti mají větší tendenci se dříve v názorech rozcházet.⁵¹

Následně získané sebehodnocení se ve školním prostředí projevuje mírou soutěživosti, úspěšnosti, cílevědomosti, adaptabilitou, mentálním a fyzickým zdravím a uvědomováním si

⁴⁰ Kratochvílová, 2012, s. 5

⁴¹ Bicarová, 2020, s. 11

⁴² Frydrychová, 2017, s. 37

⁴³ ŠTĚPÁNKOVÁ, Adéla. *Sebehodnocení v adolescenci: Role výchovy a zvládnutých strategií adolescentů*. [online]. Brno, 10. 5. 2019. s. 10 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/a3519/>. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Lucie Lomičová (Dále jen Štěpánková, 2019)

⁴⁴ Tamtéž, s. 10

⁴⁵ Frydrychová, 2017, s. 39

⁴⁶ Tamtéž, s. 40

⁴⁷ Tamtéž, s. 31-32

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 33

⁴⁹ Tamtéž, s. 33

⁵⁰ Tamtéž, s. 31-32

⁵¹ KOKEŠOVÁ, Klára. *Vliv výchovného stylu rodičů a stylů identity na sebehodnocení ve střední adolescenci*. [online]. Brno, 9. 5. 2019. s. 23. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/mdjsg/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce prof. PhDr. Petr Macek, CSc. (Dále jen Kokešová, 2019)

dopadu vlastních činů. Při velmi vysokém sebehodnocení dochází až k „*nadřazenosti nad ostatními*“,“⁵² nebo v opačném případě „*pocit nejistoty a podrázenosti*.“⁵³

V práci Štěpánkové jsem objevila rozdílnost mezi studii se stylem rodičovství a jeho vlivu na sebevědomí dítěte. Na jedné straně má „*přijmutí a menší kontrola rodičů kladný vliv na sebevědomí*.“⁵⁴ Na druhé zase „*některé studie neobjevily žádný nebo negativní vztah mezi autoritou rodičů a sebevědomím dítěte*.“⁵⁵ Různé studie ukazují jiné výsledky a neshodují se jedním řešením. Je to ukázkou toho, že není jediná správná možnost výchovy a dopracování se ke správnému sebehodnocení dítěte.⁵⁶

3.3. Názor jeho vrstevníků

Frydrychová, Kokešová a Štěpánková se ve svých pracích shodují na faktech, že vliv vrstevníků na jedince se zvyšuje v období pubescence a spolu s vlivem rodičů hrají největší význam ve vývoji našeho sebehodnocení.⁵⁷ Štěpánková navíc uvádí, že „*podle některých výzkumů mají rodiče dokonce větší vliv než vrstevníci na všechny oblasti života adolescentů s výjimkou volného času*.“⁵⁸ Názory vrstevníků jsou téměř vždy subjektivní. Dochází k posuzování na základě nápadných a viditelných znaků – tím se rozumí vzhled, chování, movitost (styl oblékání, nový telefon). Jsou očekávané zažité, nevybočující stereotypy. Vlastnosti se stanou až druhotným prvkem při poutání pozornosti.⁵⁹

Velmi důležitým bodem pro žáka je začlenění a pozice v kolektivu. Právě v tomto období je nejvíce rozvíjena adaptabilita a přizpůsobivost adolescentů na různá prostředí. V lepším případě získávají nové přátele a lepší předpoklad pro vzdělávání, v horším se mohou dostat do konfliktu a soupeřit o postavení ve skupině.⁶⁰ Týká se to zejména přestupu na jinou školu (ať už během jednoho školního roku nebo posunutí se dál na SŠ, VŠ...) Někdy to ani nemusí být jakýmkoli zaviněním daného studenta nebo jeho vlivem na okolí, může přijít do již znepřáteleného kolektivu. Pak je na místě zvážit, zda se vyplatí ve stejné škole zůstat nebo hledat jinou alternativu.

Tzv. „*vrstevnické hodnocení*“⁶¹, jak píše Vanděliková, je forma „*hodnocení mezi spolužáky*.“⁶² Nejedná se však o vzájemné porovnávání. Ano, žáci mezi sebou posuzují své výsledky, ale neurčují, který z nich byl ten nejlepší a komu to nejdéle trvalo.⁶³ Vrstevnické hodnocení slouží při práci ve skupině, spolupráci, vzájemné pomoci a učení. Studenti si vzájemně vyměňují svůj pohled na danou látku, porozumění, rady, diskutují o problematice, sledují, jak by problém řešili ostatní.

Celé to probíhá pod vedením žáků s předem stanovenými pravidly o slušnosti, ohleduplnosti a dozorem učitele. Ten je většinou brán spíše jako autorita, proto je hodnocení od vrstevníka snadněji přijatelné. Vrstevnické hodnocení vede k přiměřené sebekritice, zvyšuje

⁵² Štěpánková, 2019, s. 10

⁵³ Tamtéž

⁵⁴ Tamtéž, s. 15-16

⁵⁵ Tamtéž

⁵⁶ Srov. tamtéž

⁵⁷ Frydrychová, 2017, s. 39, Kokešová, 2019, s. 13, Štěpánková, 2019, s. 10

⁵⁸ Štěpánková, 2019, s. 10

⁵⁹ Hebronová, 2014, s. 25

⁶⁰ Frydrychová, 2017, s. 39

⁶¹ Vanděliková, 2021, s. 30

⁶² Tamtéž

⁶³ Porovnávání žáků je více rozebráno v kapitole 2.1. o sebehodnocení žáků

motivaci při učení, podporuje kritické myšlení a kolektivní práce navíc prohlubuje vztahy ve třídě. Jak dodává Petra Miketová jeho potenciálními nevýhodami jsou oblíbenost některých žáků, dominance a s tím spojené jejich nadhodnocování nebo přidávání se k názoru většiny.⁶⁴

4. Kvalita sebehodnocení žáka

4.1. Kvalita sebehodnocení

Všechny zmíněné vlivy se odrážejí na tom, jak žák vnímá sama sebe, jakým způsobem přemýšlí a jak situace zvažuje. Výsledné sebehodnocení je mimo jiné postavené na tom, jakou váhu dává názoru druhých. Zda ho bez přemýšlení přijme, nebo si ho nějak přebere a dál s ním pracuje, například porovnává s vlastní pohledem, anebo pro něj názory druhých prakticky neexistují. To pak ovlivňuje, co o sobě a svém výkonu dokáže říci. Jak proces práce probíhal, co mu šlo, na čem se naopak zasekl či jestli se neodchýlili od cíle. Konečný význam má rozlišení nebo shoda jeho sebehodnocení a hodnocení učitelem.

Musíme si položit otázku, zda je žák schopen se správně (kvalitně) ohodnotit, popřípadě v jaké míře. Z jedné nebo druhé strany mu může být podsouván názor, že mu určitá činnost jde, ačkoliv o tom žák nemusí být sám přesvědčen. Jak pak k takové situaci přistupuje, co je pro něho prioritou a odnáší si z toho i něco jiného? Odpovědi na tyto otázky jsou vysvětleny v praktické části mé seminární práce.

4.2. Pozitivní a negativní sebehodnocení

Pozitivnímu sebehodnocení musí předcházet projev uznání a obdivu, ze kterého se dá „odrazit“. Při negativním sebehodnocení se jedinec pořád točí v kruhu nízkého sebehodnocení, malého sebevědomí, očekávání neúspěchu, neúspěch, nedůvěra v sebe... a takhle pořád dokola, dokud se neprojeví snaha řešit problém a touha po změně.⁶⁵ Ne pro každého bude snadné se z tohoto kruhu vyprostit a je dost pravděpodobné, že bude zapotřebí vyhledat pomoc další osoby. Důležitým prvkem pro osobu s nízkým sebehodnocením je například okolí a jeho vzájemný vztah s ním. Buď se mu stane již zmiňovanou oporou, anebo právě tím, kdo ho do problémů tlačí.

4.3. Nízké a vysoké sebehodnocení

Nízké sebehodnocení vede ke zvýšené pravděpodobnosti „*onemocnění během adolescence, většímu prožívání negativních emocí, pocitům nejistoty, podrázenosti, až k depresi.*“⁶⁶ /do jedné věty spojila TU/ Může ale taktéž znamenat „*přesné opodstatněné vědomí svých nedostatků.*“⁶⁷ Naopak „*vysoké sebehodnocení podporuje prožívání emocí pozitivních, pocit štěstí a spokojenosti a zmírňuje vliv stresu.*“⁶⁸ Díky němu je možné přesněji a spravedlivěji posuzovat vlastní hodnoty, úspěchy a kompetence,⁶⁹ „*ale stejně tak může odkazovat k přehnanému,*

⁶⁴ MIKETOVÁ, Petra. *Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: Jejich rozdíl a podobnosti a vývoj v průběhu studia* [online]. Praha, 2019. s. 24-25. [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/107336>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav translologie. Vedoucí práce PhDr. David Mraček, PhD.

⁶⁵ Frydrychová, 2017, s. 37-38

⁶⁶ Štěpánková, 2019, s. 9

⁶⁷ Tamtéž, s. 10

⁶⁸ Tamtéž, s. 9-10

⁶⁹ Tamtéž

arogantnímu, neoprávněnému a domýšlivému pocitu nadřazenosti nad ostatními. ⁷⁰ Nelze však najít univerzální měřítko sebehodnocení, odpovídající každému jedinci.⁷¹

4.4. Podhodnocení a nadhodnocení

Roly hraje také podhodnocování a nadhodnocování, které bylo již částečně rozebrané v kapitole 3. 1. K podhodnocení nebo nadhodnocení dochází tehdy, kdy žák občasné nebo opakovaně nenachází přiměřenou míru sebehodnocení a vidí své výsledky zkreslené. Při podceňování reaguje na podnět spíše pesimisticky a víra v dobrou známku nebo úspěch je velmi malá. Naopak přeceňování se může na venek působit namyšleně a jedinec nabývá dojmu, že je v dané činnosti vážně dobrý, i když realita může být výrazně odlišná.

5. Přínos sebehodnocení

Sebehodnocení slouží jedinci jako ukazatel vlastních schopností, v případě již zmiňované školy například chápání učiva. Díky němu dokáže zkoumat a zamýšlet se nad cílem své práce, zda může vycházet z nějakých již získaných vědomostí, co bude pro něho motivací pro dosažení cíle, jestli bude pracovat formou spolupráce, co bude práce obnášet a na oplátku mu její úspěšné dokončení dá.⁷² Sebeponucuje vlastní činnost a nabízené možnosti.⁷³ Sebehodnocení dále ovlivňuje míru soutěživosti, zodpovědnosti, ochotu, umění práce s chybou, podporuje motivaci jak ve školním prostředí, tak i v osobním rozvoji k řešení problémů a následnému úspěšnějšímu dosahování cílů.⁷⁴ Při správném sebehodnocení je patrné zvýšení sebevědomí do správné roviny, což opět napomáhá lepším školním výsledkům, sebevědomějšímu vystupování a vědomějšímu vnímání sama sebe.

Žák dokáže reálněji posuzovat vlastní schopnosti – v čem je dobrý, co ho baví a kde by měl naopak zabrat. Viditelné je to například u rozvržení času na přípravu do školy, kdy daný jedinec ví, na který předmět se musí zaměřit více. Některý úkol/látka pro něj bude snadný, jiný náročný na čas a další třeba složitý. Podobně tomu může být v budoucím zaměstnání, ale i v běžném životě.⁷⁵

Správné sebehodnocení je žákovi užitečné na zorientování se v sobě samém, ve školním prostředí pomáhá žákovi lépe a snadněji postupovat do dalších ročníků a naučit se správně pracovat a vyhodnocovat možnosti, které má.

⁷⁰ Štěpánková, 2019, s. 9-10

⁷¹ BAUMEISTER, Roy (2003). Citováno dle: Štěpánková, 2019, s. 9

⁷² *Sebehodnocení u žáků*

⁷³ Frydrychová, 2017, s. 36-37

⁷⁴ Sekelská, 2008, s. 40

⁷⁵ Srov. tamtéž s. 39

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Porovnání nižšího a vyššího gymnázia ve schopnosti se sám ohodnotit

1.1. Má hypotéza o výsledku dotazníku

Mou hypotézou byl předpoklad menší schopnosti sebehodnocení u žáků nižšího gymnázia.⁷⁶ Příkladala jsem to menšímu množství zkušeností s typy hodnocení, problematičtějšímu období, co se týče věku, větší závislosti na rodičích a hodnocení druhými lidmi a teprve postupnému rozvíjení v některých oblastech viz 1.2. čtvrtý odstavec. Naopak u starších by mohl být problematický proces dospívání, obavy z budoucího života (zvládnutí maturit, vysoká škola, narůstající osamostatňování od rodičů...). V otázce školy jsem jejich samostatnost a objektivnější přehled brala jako výhodu oproti nižšímu gymnáziu.

1.2. Porovnání gymnázií ve třetí, čtvrté a páté otázce dotazníku

Třetí otázka⁷⁷ na téma kvalita sebehodnocení byla, zda by se žáci sami dokázali kvalitně ohodnotit a v jaké míře.⁷⁸ Odpovědi ano a spíše ano byly u obou skupin zastoupeny téměř ve stejném poměru, co se lišilo, bylo rozdělení zbylých procent. Nižší ročníky 19 % obsadily možnosti spíše ne nebo nevím, kdežto v druhém grafu byla většina u možnosti spíše ne. Vyšší gymnázium volilo rozhodněji a možnost nevím téměř nevyužilo.

U čtvrté otázky jsem si myslela, že půjde ruku v ruce s tou předchozí, ale nebylo tomu úplně tak. Byla ve tvaru lineární stupnice od 1 do 5. Měla prověřit, jestli žák ví, v čem je dobrý, kde se potřebuje zlepšit a zda se umí ohodnotit sám bez komentáře někoho dalšího. Číslo 5 naopak znázorňovalo nevědomost žáka o jeho výsledku provedení práce a potřebu zhodnocení někým dalším. Došlo k většímu rozšíření o cca 10 % u odpovědi ano u NG a spíše ano u VG. Středová hranice znamenající něco mezi byla u obou gymnázií téměř stejná. Větší nejistota se projevila u NG četnější odpovědi č. 4, blízkí se k neschopnosti vlastního hodnocení. Žádný respondent neodpověděl č. 5.

Další otázka byla zaměřena především na výsledek testu, konkrétně podle čeho žák zjišťuje, jak si vedl a co je pro něho stěžním.⁷⁹ Na obou grafech je stejné procentuální zastoupení možnosti na zjištění úspěšnosti podle vynaloženého úsilí a stráveného času učením. U starších tvoří nadpoloviční část grafu možnost podle známky nebo slovního hodnocení učitele. Vyplývá z toho tedy, že s názorem učitele na sebe spíše souhlasí a je to pro ně jeden z důležitějších faktorů při porovnávání svých schopností se školními výsledky. Záleží ale na tom, zda se stejný výsledek bude shodovat i nadále. Stejně jako u rozebrání třetí otázky, i tady je nepatrně větší zastoupení NG u odpovědi, kdy žák nedokáže předpovídat, co za známku dostane. Podle počtu lidí by to bylo přesně obráceně, ale jelikož je respondentů v obou skupinách různě, dá se předpokládat, že při stejném zastoupení by odpovídal i počet osob. Dále je pak na procenta výrazná změna v braní ohledu na reakci vlastních rodičů na známku. Nepatrně to potvrzuje můj předpoklad většího zásahu rodičů do učení a celkově studia u mladších žáků viz výše.

⁷⁶ Zkráceně VG (vyšší gymnázium) a NG (Nižší gymnázium)

⁷⁷ V textu pro přehlednost značím otázky stejně jako v dotazníku viz níže.

⁷⁸ Grafy k jednotlivým otázkám jsou v přílohách. Tomuto odstavci odpovídají grafy č. 5, 6, 7 a 8

⁷⁹ Odpovídající grafy č. 9 a 10

1.3. Porovnání vlastního hodnocení studentů a známek na pololetní vysvědčení

Studentům jsem položila otázku, zda souhlasí nebo nesouhlasí se svými známkami na pololetní vysvědčení a proč.⁸⁰ V obou případech byla více než polovina pro shodu. Nejčastějším vysvětlením (opět zastoupeno ve více než polovině) bylo, že jejich úsilí odpovídá známce, tím je myšleno ať už se člověk snažil nebo ne, výsledek byl k tomu odpovídající. U NG to byla téměř $\frac{3}{4}$ odpovědí. Druhou nejčastější možností, více zastoupená u VG, bylo dojití je stejnému závěru jako učitel, což odpovídá i předpokladu viz čtvrtý odstavec první praktické části. U starších ročníků se i výrazněji než u mladších navíc ukázal absolutní souhlas s jakýmkoli hodnocením ze strany učitele. Do jisté míry to může ukazovat jakousi oddanost a víru v učitele nebo v opačném případě nezáměr o to, jaká známka to nakonec bude.

Porovnat nesouhlas s pololetním vysvědčením mezi gymnázii nebude tolik vypovídající, protože z NG si tuto možnost vybrali pouze dva lidé. Z důvodu otevřené otázky, kde mohli zvolit více odpovědí, je tam výpovědí více. Mezi nimi jsou zastoupeny: 2x Známky neukázaly mé opravdové znalosti, 1x Neměl jsem možnost dokázat své znalosti a 1x Mám jedničky ze všeho, i když jsem se nenaučila na jedničku nic. Mezi žáky VG jsou odpovědi rozmanitější. Nejčastěji se zde opakuje stejná první možnost jako u mladších žáků, za ní jen o dva hlasy méně nesouhlas nebo nevyhovující forma hodnocení, a nakonec nemožnost ukázat své opravdové znalosti. Jednotlivci odpovídali docela různě, například psali o větším štěstí než rozumu, příliš mírném hodnocení učitele a upadnutí učitelů v nemilost.

1.4. Vliv názoru druhých, hlavně rodičů, na sebehodnocení žáků

Na schopnosti sebehodnocení se podílí fakt, jak velkou váhu dáme názoru druhých, proto jsem se na to v desáté otázce zaměřila.⁸¹ Jak jsem psala hned na úvodu praktické části, domnívala jsem se, že na studenty NG budou mít větší vliv názor ostatních a rodiče a bude názoru ostatních přikládána větší váha. Vyplněné odpovědi v grafu tvrdí spíše opak. Výzkum byl opět proveden lineární stupnicí od 1 do 5. Jednička znamenala dát názoru druhých nejvyšší důležitost, tuto možnost si nikdo nevybral. Studenti VŠ měli téměř dvojnásobné zastoupení u čísla dva, tedy brát názor ostatních v potaz a zamyslet se nad ním. U střední možnosti opět dominovalo NG. Číslo čtyři se objevilo stejně početně na obou grafech, o něco procentuálně více, početně však stejně se u mladších žáků ukázalo žádné zohlednění názoru ostatních.

Jinak tomu bylo u konkrétnější otázky se specifikací přímo na rodiče.⁸² Tato dvojice grafů mi přišla ze všech asi nejvíce vypovídající o skutečnosti. V kapitole 3.2. první odstavec píše o rozcházení názorů hlavně v období dospívání mezi jedincem a autoritami, také rodiči. Zatímco graf u NG ukazuje průřez období pubescence až po postupné dospívání, graf VG ukazuje období dospívání po dospělosti. Nadpoloviční část mladších studentů si vybrala možnost vysoké důležitosti názoru jejich rodičů, jeden žák se svými rodiči dokonce vždy souhlasí. Velkou část také tvoří diskutování a vzájemné vyměňování názorů. Pouze jeden s nimi nikdy nesouhlasí. Mezi staršími studenty vysoká důležitost názorů rodičů klesla a nahradila ji snaha o hledání kompromisu mezi návrhy jedince a jeho rodičů. Nepatrně se zvýšila míra nesouhlasu o 8 hlasů.

⁸⁰ Odpovídající grafy č. 13, 14, 15, 16, 17 a 18

⁸¹ Odpovídající grafy č. 19 a 20

⁸² Odpovídající grafy č. 21 a 22

1.5. Porovnání názoru učitelů, rodičů a žáků na sebe

Pro zodpovězení hlavní otázky schopnosti vlastního sebehodnocení žáků gymnázia jsem si vybrala srovnání jejich názoru na ně samotné a pohled rodiče a učitele.⁸³ Neznamená to nutně, že každý jeden rodič nebo učitel mají nejlepší objektivní hodnocení. Lidé nejsou perfektními bytostmi bez chyb a omylů, tudíž pouze shoda v názoru s někým na sebe neukazuje správné vyhodnocení situace, pokud řečené hodnocení není adekvátní a odpovídající o realitě. To by pouze poukazovalo na nevědomost žáka o jeho opravdovém výkonu. Většinou ale právě tyto dvě autority mají na jejich sebehodnocení největší vliv. K rodičům vzhlíží klidně i po celý život a radí se s nimi o důležitých věcech do jejich budoucího života. Ve škole by je zase učitel mimo jiné měl vést ke správnému sebehodnocení, a právě shoda nebo rozlišnost pohledu na sebe sděluje, v jaké míře se student dokáže sám ohodnotit. Nejideálnější možností by byla, kdyby udělené hodnocení souhlasilo s porozuměním látky a odpovídající přípravě žáka. Moji respondenti si vedli takto: 43 % mladších studentů odpovědělo, že se necítí být tak dobří, když je učitel nebo rodič pochválí. Jsou si méně jistí a spíše by se podcenili. To samé potvrzuje otázka č. 16⁸⁴, kde 38 % respondentů volilo odpověď podcenění. Ostatně žáci VG obsadili tuto možnost ještě častěji, avšak v grafu č. 34 nebylo podcenění stejně znatelné. U starších žáků naopak dominoval jejich stejné sebehodnocení, jako hodnocení učitelem. U NG se stejný pohled na sebe objevil v menší míře než podhodnocení. V obou grafech si svoje místo našlo i nedocenění žáků, které mohlo být způsobeno například neadekvátním hodnocením učitelem anebo vlastním přeceňováním, v menší míře viditelné v grafech 31 a 32. Jedinci v jiné odpovědi psali kombinace různých možností nebo závislost na situaci.

⁸³ Odpovídající grafy č. 33 a 34

⁸⁴ Odpovídající grafy č. 31 a 32

2. Vliv sebehodnocení žáků na jejich školní úspěšnost

2.1. Poměr podceňování a přeceňování u žáků nižšího a vyššího gymnázia

Samotní žáci si v nadpoloviční většině myslí, že sebehodnocení se nějakým způsobem více či méně na úspěšnosti ve škole podílí.⁸⁵ Jen 20 % z nich odpovědělo spíše ne a u žáků VG bylo 7 % za žádný podíl sebehodnocení na školu. Jak tomu bylo také u předchozích otázek, více se nemohlo mezi ničím rozhodnout NG, konkrétně o dvakrát více hlasů.

Roli u sebehodnocení a jeho vliv je částečně závislí na tom, do jaké roviny je sebehodnocení jedince posunuto. Zda se spíše podceňuje, přeceňuje anebo jestli má sebehodnocení správně vyvážené a tedy kvalitní. O stavu sebehodnocení mezi mými respondenty jsem se již zmiňovala na konci první praktické části. Pro připomenutí celkový výsledek vyšel nepatrně lépe pro žáky NG, kde by o sobě polovina řekla, že nepodléhá podhodnocování ani nadhodnocování. Pár procent starších studentů bylo více zastoupeno v podcenění a přecenění.

2.2. Vliv podceněného a přeceněného sebehodnocení na školní úspěšnost

Následně jsem se jich v otevřené otázce č.17 zeptala, zda jim to nějakým způsobem ubližuje při studiu. Z mladších studentů mi ze 2 lidí s nadhodnocením opověděl jenom jeden. Problém pro něho bylo snížení sebevědomí ve chvíli, kdy očekával nějakou známku, ale dostal horší. Přecenil své dovednosti, neodhadl výsledek nebo podle něho bylo učitelovo hodnocení příliš přísné. V šesti odpovědích na otázku, jak ti ubližuje podhodnocené sebehodnocení, se vyskytoval častý stres, zbytečné obavy, nedostatek sebedůvěry, automatické očekávání neúspěchu. To se pak projevuje menší soustředěností a strachem z dané činnosti a větší pravděpodobností opravdu neuspět, tedy dostat horší známku, případně zkoušku vůbec nedokončit.

Mezi staršími byly odpovědi pestřejší, z důvodu většího počtu respondentů. Čtyřem lidem jejich nesprávné sebehodnocení v ničem nepřekáželo a nic negativního na sobě nevnímali. U dvou se podle nich projevil dokonce pozitivní účinek, a to větší radost z úspěchu, když nebyl očekáván. Ano, většina lidí je za hezké překvapení rádo, ale vlastní hodnocení těchto dvou jedinců bylo na neočekávání úspěchu založeno. Opět to nebude ve větší míře vést k opravdovým úspěchům, pokud tomu není využíváno pouze k nabuzení větší radosti, kdy jedinec někde hlouběji tajně o svém reálném úspěchu či neúspěchu ví. Nevyhovující stránky nadhodnocování se týkaly hlavně přípravy na test. Přecenění, domnění, že to jedinec zvládne a nedostatečné věnování se učivu způsobovalo časté selhání a následnou lítost nad malým úsilím pro lepší známku. Jeden příklad se týkal konkrétního předmětu, matematiky, dotyčná osoba si velmi věřila, ale test pak někdy úplně pokazila. Posledním vyskytujícím se problémem v oblasti nadhodnocování byl dobré zvládání snadnějších testů, ale pak nulová soustředěnost na učení se těžkého teoretického testu. Negativní stránka podceňování u zbylých odpovědí se týkala podobných faktorů jako předtím u NG. Navíc se k tomu přidala nevíra v sebe při plnění nějakého úkolu, malé sebevědomí, dělání zbytečných chyb, strach ze zkoušení věcí, které již dříve byly problémem, nervozita, neustálý pocit nedostatečné přípravy, vynechávání některých věcí, na které by dotyčný nejspíš měl. Jedna dívka, jejíž silnou stránkou nebylo si věřit, ovšem test nebo zkoušení zvládala velmi dobře, protože jí předmět jednoduše šel.

⁸⁵ Odpovídající grafy č. 27 a 28

2.3. Pohled žáků na možnost využití sebehodnocení ve školním prostředí

V další otázce č. 15⁸⁶ jsem se ptala na oblasti, kde se ve školním prostředí sebehodnocení dá využít a na co by žákům mohlo být prospěšné při vzdělávání a postupování školním systémem. Oběma skupinám přišly jako jedny z nejdůležitějších věnování pozornosti svým slabším předmětům, s tím související správné rozložení času při studiu, a dobré vyhodnocování své budoucí úspěšnosti či neúspěšnosti na základě uvědomování si své svého stavu (jak jsem látce rozuměl, jak dlouho jsem se připravoval...). Zajímavá, i když vlastně trochu očekávaná reakce, byla větší popularita odpovědi s volitelnými školními kroužky u mladších žáků a odpovědi týkající se výběru budoucí školy u starších žáků. Nejčastěji během období, kdy jsou děti na ZŠ, je rodiče zapisují do kroužků, ve kterých někdy zůstávají po většinu času svého studia. Naopak výběr další školy se týkal převážně studentů, kteří nechtějí v gymnáziu dále pokračovat, takže střední školy a u starších hlavně vysoké školy nebo jiné navazující. Něco více o tom viz 3.3., druhý odstavec. Ještě zde zmíním možnost lepší schopnosti výběru např. seminářů na VG, která byla v menším množství zastoupena také.

⁸⁶ Odpovídající grafy č. 29 a 30

Závěr

Ze získaných dat se potvrdila má hypotéza o lepším sebehodnocení žáků VG. Ne však úplně, očekávala jsem daleko výraznější rozdíly u některých otázek a větší zapojení rodičů u mladších studentů.

Při porovnávání jednotlivých aspektů podílejících se na sebehodnocení u NG a VG, jsem došla k závěru, že i když o sobě obě skupiny tvrdily téměř ve stejném množství, že se dokáží správně ohodnotit, rozhodování mladších ročníků bylo mnohdy nejasné a neměly tolik vyhraněný názor. Podle výsledků je ale spousta z nich na dobré cestě k postupnému se zlepšování v posuzování vlastních schopností a větší rozhodnosti. Ze zpětné vazby dále vyplynul můj předpoklad většího vlivu rodičů na mladší žáky. Oproti starším žákům se více obracejí na jejich reakci na získanou známku a podle toho určují, jak si vedli. Také s nimi více souhlasí a jejich názor pro ně má velkou váhu. Odpor nebo nesouhlas se tam téměř nezobrazil. Naproti tomu u žáků VG se souhlas s rodiči více překlenul v hledání kompromisů a vzájemné snaze porozumění obou stran. Zvýšilo se i procento nesouhlasu s rodiči.

Obě gymnázia ve větší míře zastávala názoru shody pololetního vysvědčení s jejich úsilím. U stejné otázky mezi staršími žáky výrazněji než mezi mladšími, vynikla odpověď dopracování se ke stejnému výsledku hodnocení jako učitel. Se stejným verdiktem jsem se setkala i u další otázky a též větší podíl starších studentů má většinou stejný pohled na sebe jako rodiče a učitel.

Co se týká nadhodnoceného a podhodnoceného sebehodnocení a jeho vlivu na školní úspěšnost, si obě skupiny vedly velmi podobně, NG dokonce o kousek lépe. Mezi staršími bylo menší zastoupení lidí, kteří by o sobě řekli, že nepodléhají přeceňování a podceňování. Několik jedinců na sobě nepociťovalo žádné špatné účinky nekvalitního sebehodnocení, někteří brali za pozitivní, když dobrou známku úmyslně neočekávají a mají pak radost z nečekaného úspěchu. Většině žákům to ovšem starosti spíše přidávalo. Zvláště u nadhodnocování se jsem očekávala přeceňování svých schopností a nedostatečnou přípravu například na test. To se potvrdilo u jednoho studenta VG, snižovalo mu pak sebevědomí dostání horší známky, než na kterou si myslel. Další se pak přidali třeba s prožitím smutku a menší lítosti u nepovedeného testu ze zanedbání povinností. Podceňování se projevovalo hlavně očekávaným nízkým sebevědomím, častým stresem, děláním zbytečných chyb a automatickým očekáváním neúspěchu. Všechno se pak podepisovalo na méně úspěšném zvládnutí zkoušek a procesu jejich provedení.

Dále studenti vypověděli, že jim sebehodnocení, tedy umění ohodnotit sama sebe, svou práci, znát své klady a zápory, pomáhá v lepším rozhodování například při výběru vysoké školy nebo povinně volitelných předmětů. Velkým dílem se podílelo na správném rozložení času na učení, vnímání lepších a slabších předmětů a následně lepším zvládnutí zkoušky.

Seznam zdrojů

- BAUMEISTER, Roy (2003). Citováno dle: ŠTĚPÁNKOVÁ, Adéla. *Sebehodnocení v adolescenci: Role výchovy a zvládnutých strategií adolescentů*. [online]. Brno, 10. 5. 2019 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/a3519/>. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Lucie Lomičová
- BENDL, Stanislav. *Proměny školy, vzdělávání a výchovy. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole*. [online]. 2004. Roč. 14, č. 3. [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7987>
- BICAROVÁ, Dominika Lea. *Srovnání sebehodnocení školáka a jeho hodnocení rodiči, učitelem a doučovatelem*. [online]. Brno, 10. 8. 2020 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/atuen/>. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D. fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce PhDr. Laufková, Veronika, Ph.D.
- FRYDRYCHOVÁ, Hana. *Vliv výchovného stylu v rodině na sebehodnocení dítěte*. [online] Zlín, 20. 4. 2017 [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/39658>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HEBRONOVÁ, Veronika. *Sebehodnocení a jeho vliv na self-efficacy žáka* [online]. Brno, 27. 11. 2014 [cit. 2022-12-13]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/136444/pdf_m/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
- HOLANOVÁ, Klára. *Prostředky sebehodnocení žáka na 2. stupni základní školy* [online]. Praha, 22. 7. 2008 [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/17476>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.
- KOKEŠOVÁ, Klára. *Vliv výchovného stylu rodičů a stylů identity na sebehodnocení ve střední adolescenci*. [online]. Brno, 9. 5. 2019 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/mdjsg/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
- KOLÁŘ, Zdeněk (2005, s. 131). Citováno dle: SEKELSKÁ, Helena. *Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka* [online]. Praha, 20. 3. 2008 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/15035>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph. D.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele-dva úzce spjaté procesy. Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání—aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. [online]. Brno, Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: https://core.ac.uk/display/51296518?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- MIKETOVÁ, Petra. *Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: Jejich rozdíl a podobnosti a vývoj v průběhu studia* [online]. Praha, 2019. [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/107336>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav translatoologie. Vedoucí práce PhDr. David Mraček, Ph.D.
- Národní pedagogický institut České republiky. *Sebehodnocení u žáků*. In: Národní pedagogický institut České republiky, Senovážné náměstí 25, Praha 1 [online]. 14.09.2021 [cit. 2022-12-13] Dostupné z: <https://zapojme-vsechny.cz/landing-pages/detail/sebehodnoceni-u-zaku>
- SEKELSKÁ, Helena. *Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka* [online]. Praha, 20. 3. 2008 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/15035>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph. D.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Adéla. *Sebehodnocení v adolescenci: Role výchovy a zvládnutých strategií adolescentů*. [online]. Brno, 10. 5. 2019 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/a3519/>. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Lucie Lomičová

VANDĚLÍKOVÁ, Jana. *Rozvoj sebehodnocení v rámci formativního hodnocení u žáků první a druhé třídy základní školy* [online]. Praha, 6. 12. 2022. [cit. 2021-4-16]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

ZEMANOVÁ, Vanda a DOLEJŠ Martin. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=ZsskCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=sebehodnocen%C3%AD&ots=ukTr9jHOzA&sig=EEKWzHynNwHuUVEUxN_-S4LvMrg. ISBN 978-80-244-4492-5.

Přílohy

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník (rozdělený do třech kategorií)
2. Odpovědi nižšího a vyššího gymnázia na dotazník v grafech

1. Dotazník

Kvalita sebehodnocení

1. Jakého jsi pohlaví? (jedna možnost odpovědi)

- a) žena
- b) muž
- c) jiné...

2. Do jaké chodíš třídy? (jedna možnost odpovědi)

- a) prima
- b) sekunda
- c) tercie
- d) kvarta
- e) kvinta
- f) sexta
- g) septima
- h) oktáva
- i) 1. A
- j) 2. A
- k) 3. A
- l) 4. A

3. Myslíš si, že se umíš sám kvalitně ohodnotit? (jedna možnost odpovědi)

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím
- f) jiná...

4. Dokážeš říct o své práci, jak sis vedl? (Co ti šlo, nešlo, jak tě to bavilo)

- lineární stupnice od 1 do 5

1 - Přesně vím, co mi jde, v čem se potřebuju zlepšit a jaké předmět(y) mě baví nejvíc.

Obejdu se bez zhodnocení někým dalším.

5 - Nemám tušení, jak na tom jsem, ani jestli mě činnost baví. Potřebuji komentář další osoby.

5. Podle čeho poznáš, jak sis při testu vedl? Vyber možnosti: (jedna možnost odpovědi)

- a) Podle reakce rodičů po získání známky.
- b) Podle reakce rodičů po získání známky.
- c) Podle známky nebo slovního hodnocení učitele.
- e) Nedokážu odhadnout, kterou známku po dopsání testu dostanu.
- f) jiná...

6. Co tě nejvíce motivuje? (jedna možnost odpovědi)

- a) pochvala rodičů
- b) Pocit z dobře odvedené práce
- c) mít lepší nebo alespoň stejnou známku jako moji spolužáci

7. Souhlasí podle tebe získané známky v posledním pololetním vysvědčení s tvým hodnocením sebe sama za uplynulý půlrok? (To znamená, jestli známka odpovídá tvým znalostem, vynaložené práci, ...) (jedna možnost odpovědi)

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

8. Pokud ano nebo převážně ano, proč si to myslíš? (více možností odpovědi)

- a) Souhlasím s hodnocením od učitele, ať už je jakékoliv.
- b) Myslím, že jsem vynaložil takové úsilí, které odpovídá i přidělené známce.
- c) Při hodnocení sama sebe většinou dojdou ke stejnému závěru jako učitel.
- d) Rodiče vědí, jak moc se učím, a podle toho mi řeknou, jestli tomu známky odpovídají.
- e) jiná...

9. Pokud spíše nebo rozhodně ne, proč si to myslíš? (více možností odpovědi)

- a) Nesouhlasím nebo mi nesedí forma hodnocení (testy, známkování).
- b) Neměl jsem možnost ukázat, co všechno jsem se naučil a vím.
- c) Myslím si, že mě učitel ohodnotil nespravedlivě.
- d) Znamky neukázaly mé opravdové znalosti.
- e) Učitel mě nemá rád a schválně mi dal horší známku.
- f) jiná...

Vliv okolí

10. Jak velkou váhu má ve tvém rozhodování názor druhých?

- lineární stupnice od 1 do 5

- 1 - Názor druhých je pro mě jediným kritériem, podle čeho se rozhoduju.
- 2 - Názor druhých pro mě nehraje žádnou roli.

11. V jaké míře tě při rozhodování ovlivňují rodiče? (jedna možnost odpovědi)

- a) S jejich názorem na mě vždy souhlasím, jsou to přece moji rodiče.
- b) Jejich názor na mě pro mě hraje důležitou roli, ale rád se nad věci i sám zamyslím.
- c) S rodiči o věcech diskutuji a snažíme se najít kompromis mých a jejich návrhů.
- d) S mými rodiči většinou nesouhlasím a jejich názor na mě pro mě nehraje žádnou roli.

12. Co tě z uvedených možností nejvíc motivuje? (jedna možnost odpovědi)

- a) Pochvala rodičů za dobrou známku.
- b) Pochválím se za dobře odvedenou práci.
- c) Učitel mi dá dobrou známku.

13. Jak budeš reagovat na danou situaci: Víš, že sis při testu nevedl moc dobře. (více možností odpovědi)

- a) Nebudu to řešit, je mi to jedno.
- b) Těžko se s tím smírím.

- c) Pokusím se učitele přesvědčit, aby mi dal lepší známku.
- d) Uznám chybu, pokud vím, že je na mé straně a poučím se z chyb.
- e) Počkám, až přijdou rodiče domů, aby mě utěšili a řekli, že se nic neděje, příště to bude lepší.
- f) Chvilí budu smutný, ale za chvíli se oklepu a řeknu si, že se na to příště naučím lépe.
- g) jiná...

Vliv sebehodnocení na školu, podceňování a přeceňování

14. Myslíš si, že má nějaký vliv to, jak se sám hodnotíš, na úspěšnost ve škole? (jedna možnost odpovědi)

- a) určitě ano
- b) píše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím

15. V jakých oblastech ve škole ti pomáhá vědět v čem jsi dobrý, co tě baví a v čem nevynikáš? (více možností odpovědi)

- a) Při výběru seminářů (vyšší gymnázium).
- b) Při vybírání volitelného kroužku.
- c) Při vybírání vysoké školy (případně střední školy, pokud nechceš dál studovat na gymnáziu).
- d) Víím, co od sebe mohu čekat např. při testu – zda se mi podaří či nikoli.
- e) Víím, jakým předmětům se musím více věnovat, protože se v nich tolik neorientuji.
- f) V ničem.
- g) jiná...

16. Řekl bys o sobě, že se přeceňuješ nebo spíš podceňuješ? (jedna možnost odpovědi)

- a) spíše přeceňuji
- b) ani jedno
- c) spíše podceňuji

17. Pokud jsi odpověděl, že se přeceňuješ nebo podceňuješ, ubližuje ti to nějak při studiu? (Ano/ne + jakým způsobem) (otevřená otázka)

18. Jak se liší tvoje hodnocení sebe, když tě hodnotí učitel a rodiče? (jedna možnost odpovědi)

- a) Myslím, že nevidí, jak moc jsem dobrý.
- b) Máme většinou stejný pohled na sebe (mě).
- c) Když mě pochválí, nemyslím si, že jsem natolik dobrý.
- d) jiná...

19. Myslíš si, že na tebe tvoji rodiče kladou velmi vysoké nároky? (jedna možnost odpovědi)

- a) Ano, bývám zklamaný, když neodpovídám jejich představám.
- b) Ano, dělají to pro moje dobro a vyhovuje mi to.
- c) Ne, nemám tak striktní výchovu.
- d) Ne, většinou nemám téměř žádné povinnosti.
- e) Ne, mívám pocit, jako bych jim byl skoro jedno.

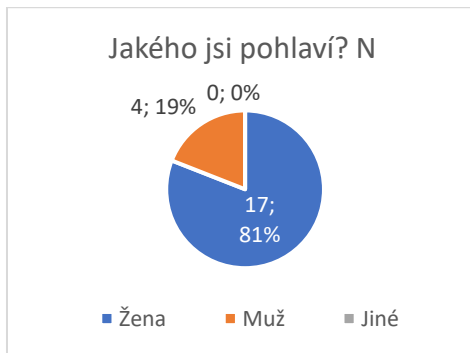
20. Spolužák tě pochválí, že umíš počítat příklady nejlépe ze třídy, protože jsi dokázal vypočítat příklad, který tvůj spolužák ne. Ty sám víš, že ti matematika tolik nejde. Jak budeš reagovat? (jedna možnost odpovědi)

- a) Poděkuji mu a řeknu, že to byla spíš náhoda.
- b) Budu rád, že se mi příklad podařilo vypočítat.
- c) Pochvalu s radostí přijmu a nechám spolužáka si myslet, že jsem opravdu tak dobrý.
- d) Pochvaly si nebudu všímat.
- e) jiná...

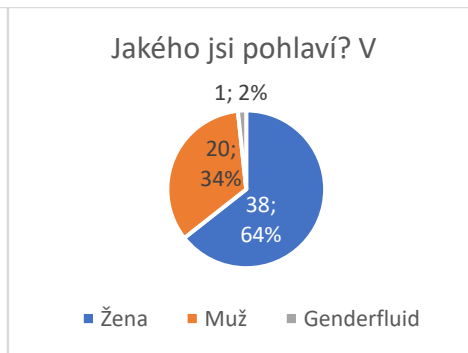
2. Odpovědi na dotazník obou gymnázií vyobrazené v grafech

Grafy jsem zpracovávala sama v programu Word. Pro přehlednost jsem u některých zvolila zkrácené názvy pro otázku a odpovědi. V celém znění jsou k nalezení viz první část příloh. (N... nižší gymnázium, V... vyšší gymnázium)

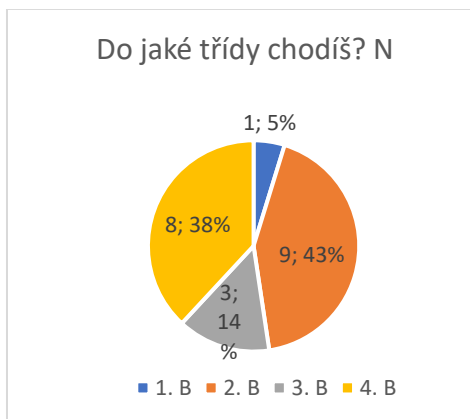
Graf č. 1



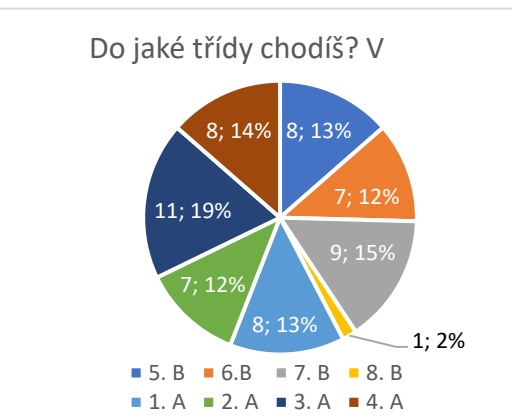
Graf č. 2



Graf č. 3

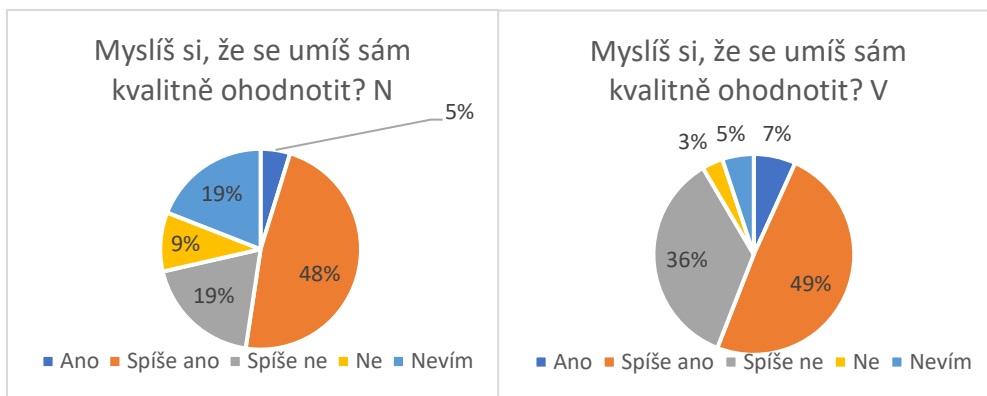


Graf č. 4



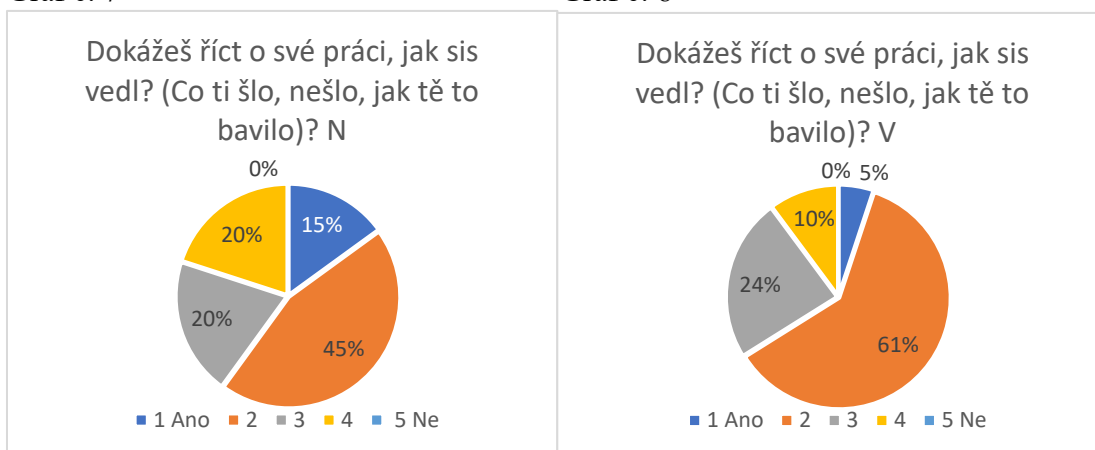
Graf č. 5

Graf č. 6



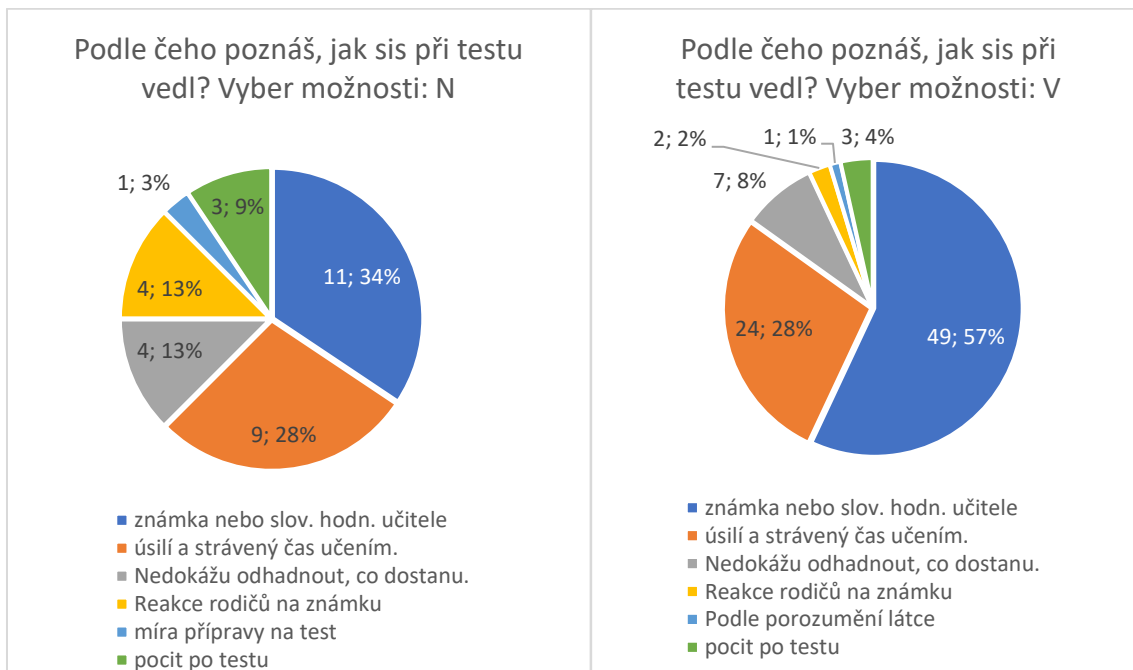
Graf č. 7

Graf č. 8



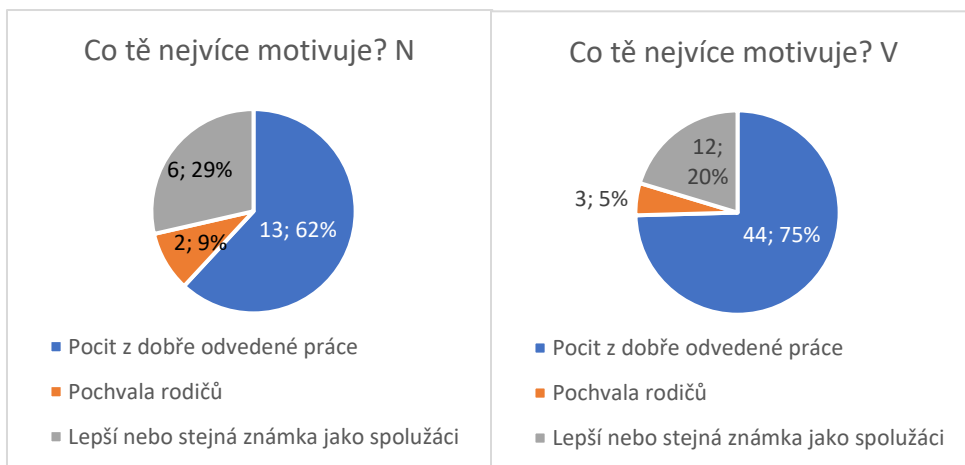
Graf č. 9

Graf č. 10



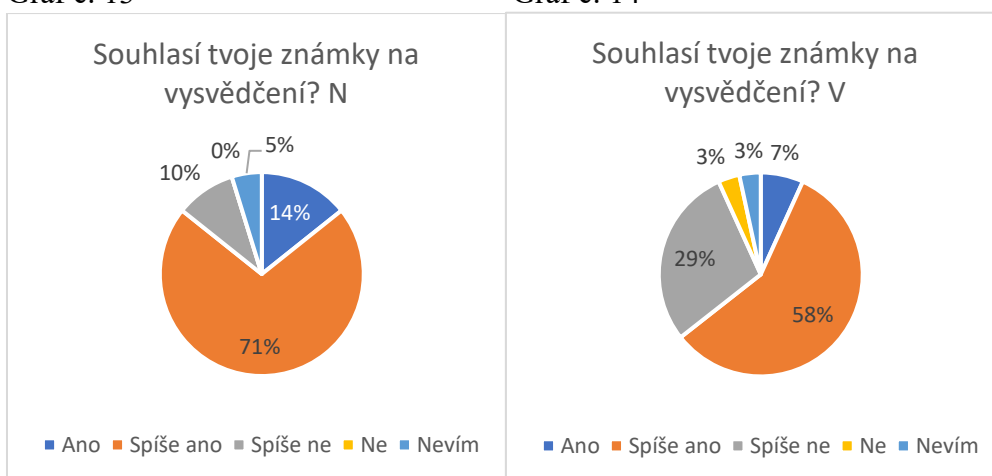
Graf č. 11

Graf č. 12



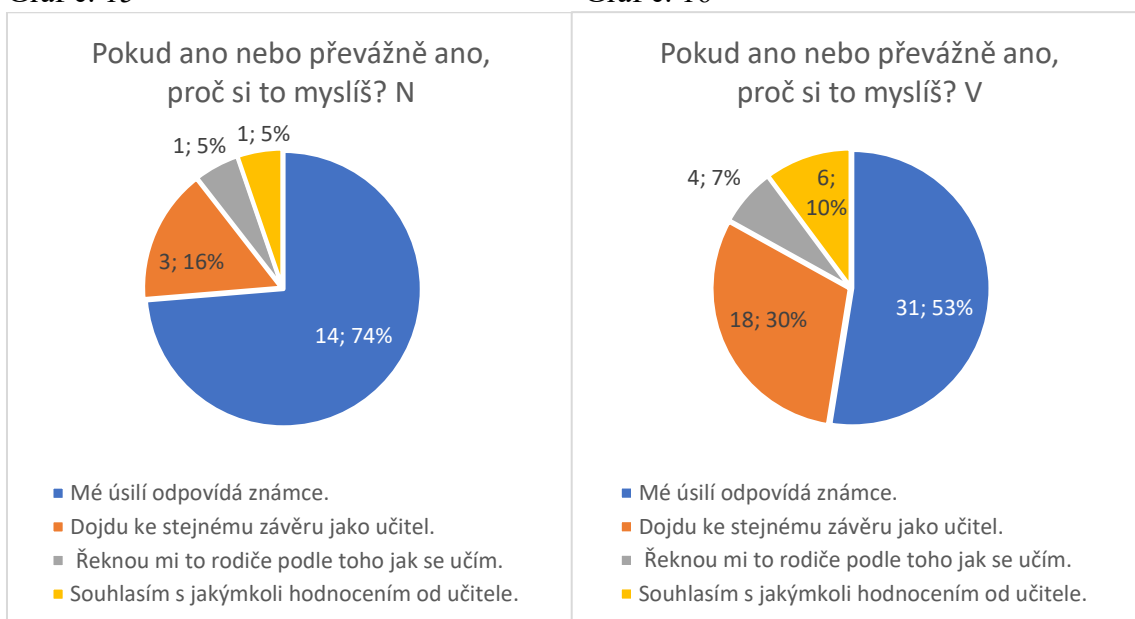
Graf č. 13

Graf č. 14



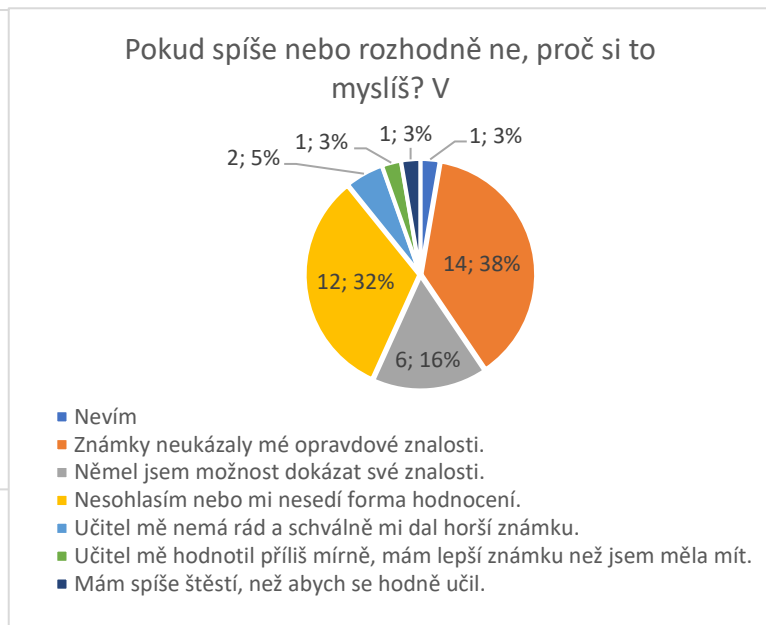
Graf č. 15

Graf č. 16



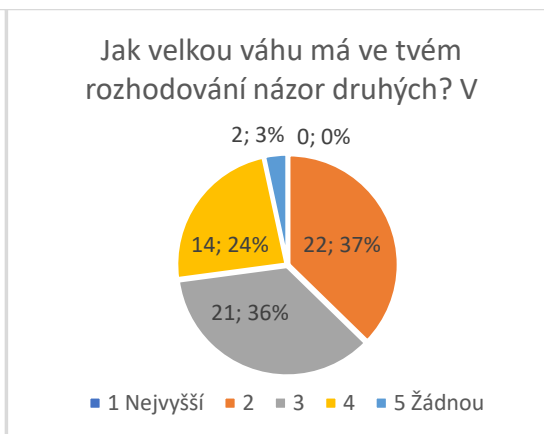
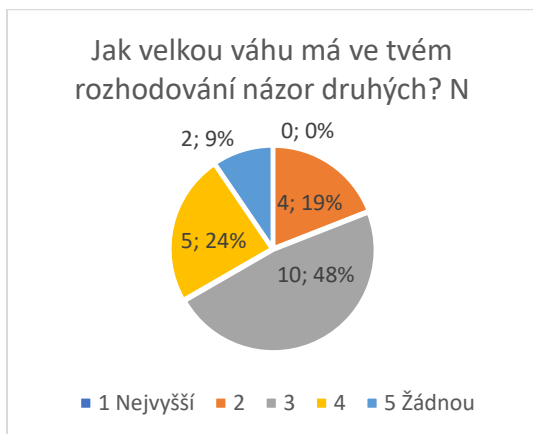
Graf č. 17

Graf č. 18



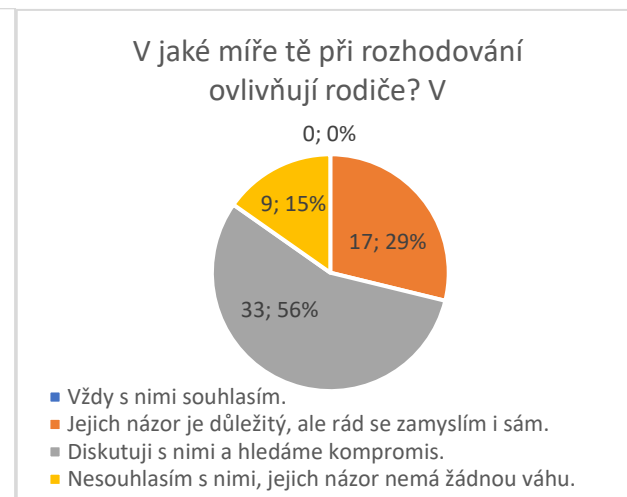
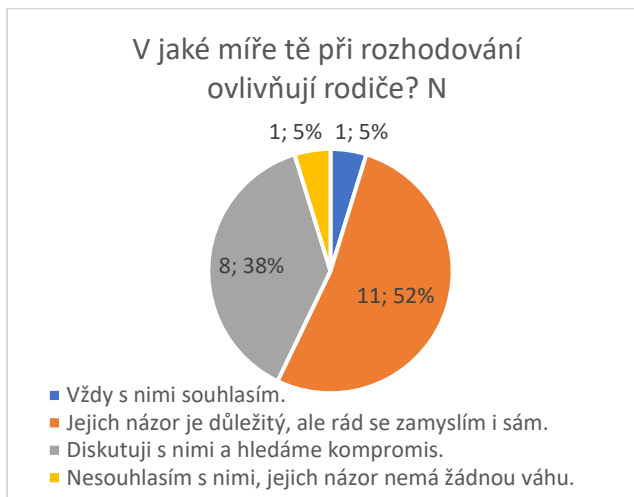
Graf č. 19

Graf č. 20



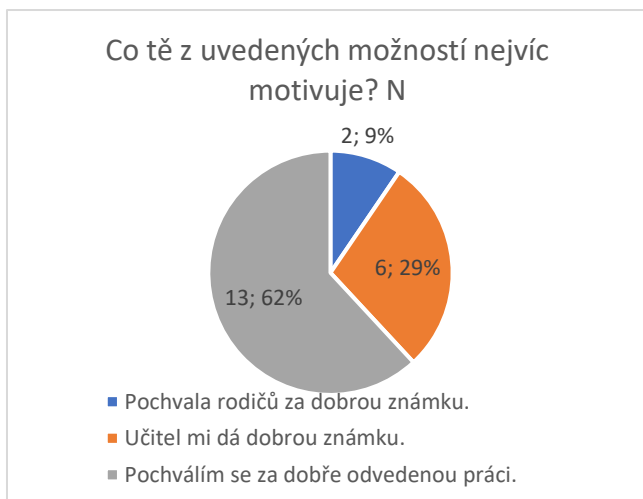
Graf č. 21

Graf č. 22

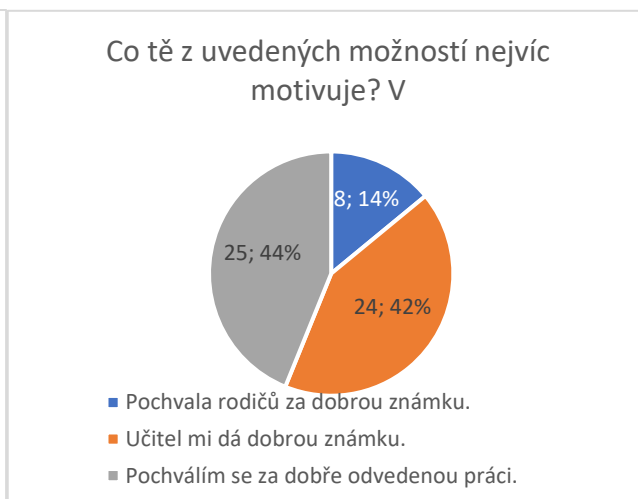


Graf č. 23

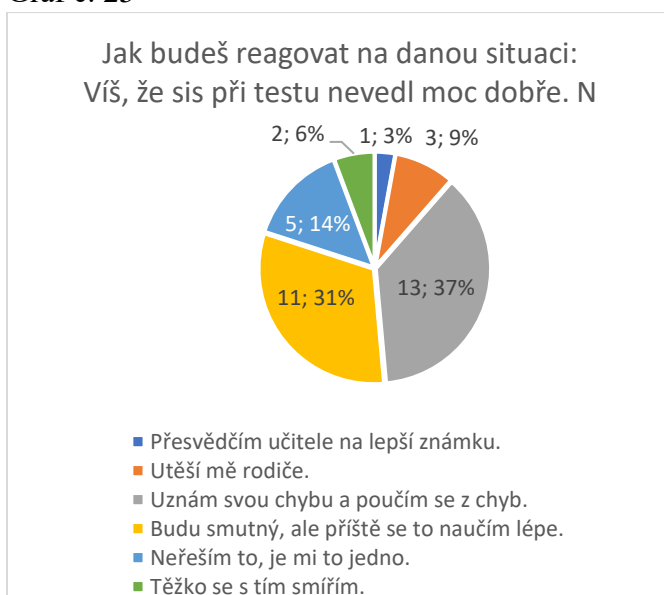
Graf č. 24



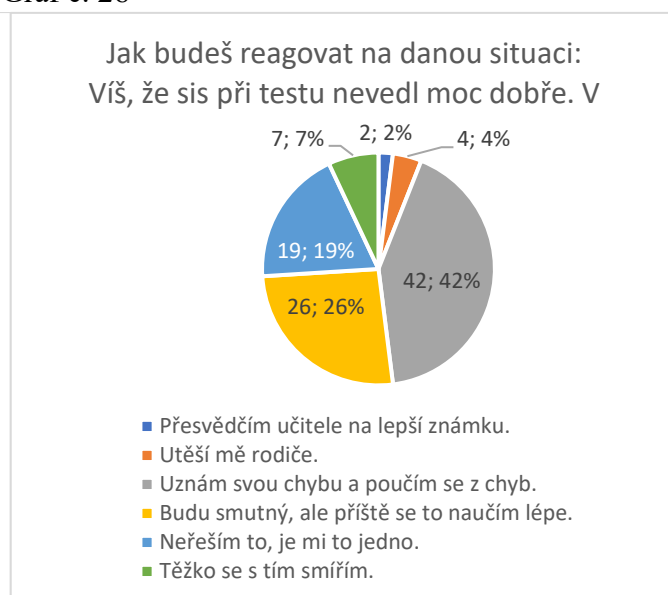
Graf č. 25



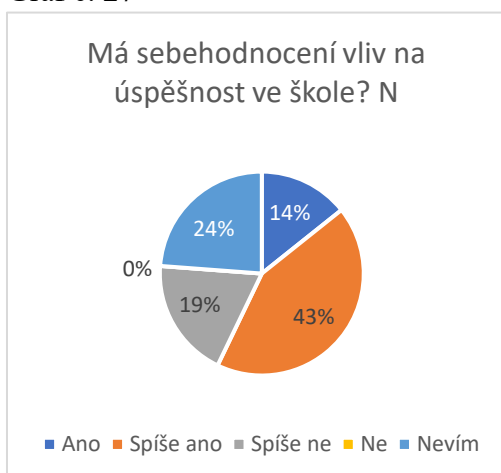
Graf č. 26



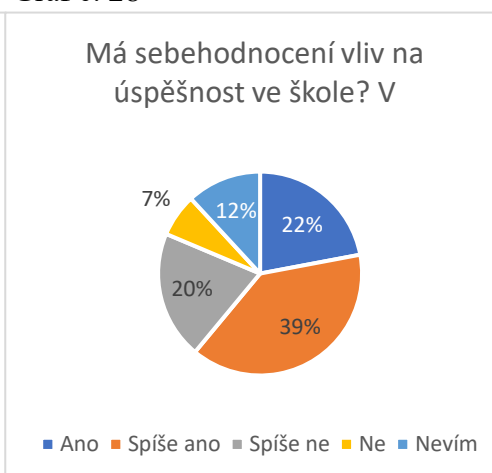
Graf č. 27



Graf č. 28

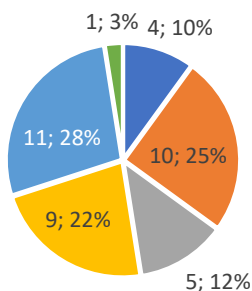


Graf č. 29



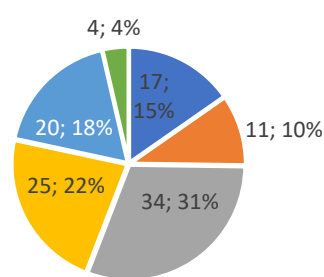
Graf č. 30

V jakých oblastech ve škole ti pomáhá vědět v čem jsi dobrý, co tě baví a v čem nevyvíkáš? N



- Výběr seminářů.
- Výběr vol. kroužku.
- Výběr další školy.
- Při očekávání (ne) či úspěšnosti.
- Věnuji pozornost svým slabším předmětům.
- V ničem.

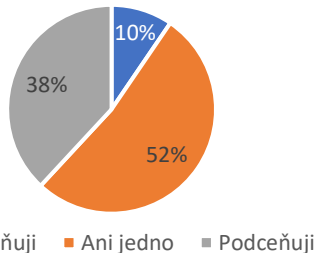
V jakých oblastech ve škole ti pomáhá vědět v čem jsi dobrý, co tě baví a v čem nevyvíkáš? N



- Výběr seminářů.
- Výběr vol. kroužku.
- Výběr další školy.
- Při očekávání (ne) či úspěšnosti.
- Věnuji pozornost svým slabším předmětům.
- V ničem.

Graf č. 31

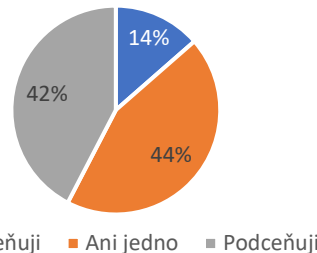
Řekl bys o sobě, že se přeceňuješ nebo spíš podceňuješ? N



- Přeceňuji
- Ani jedno
- Podceňuji

Graf č. 32

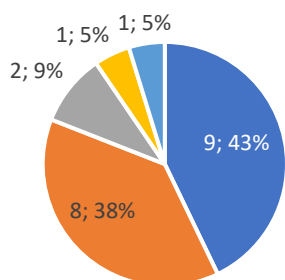
Řekl bys o sobě, že se přeceňuješ nebo spíš podceňuješ? V



- Přeceňuji
- Ani jedno
- Podceňuji

Graf č. 33

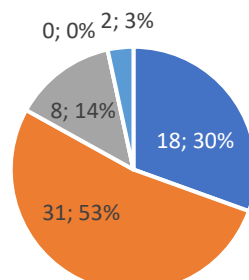
Jak se liší tvoje hodnocení sebe, když tě hodnotí učitel a rodiče? N



- Když mě pochválí, nemyslím si, že jsem tak dobrý.
- Máme většinou stejný pohled na sebe (mě).
- Nevidí, jak moc jsem dobrý.
- Stejný pohled nebo nejsem natolik dobrý.
- Záleží podle situace.

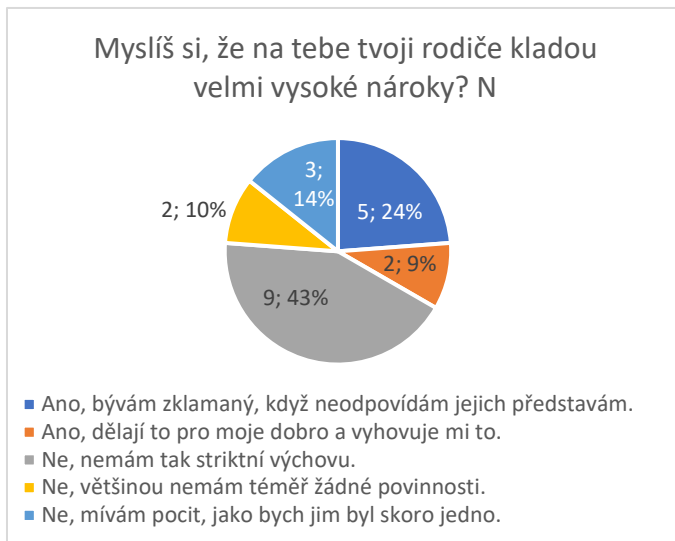
Graf č. 34

Jak se liší tvoje hodnocení sebe, když tě hodnotí učitel a rodiče? V



- Když mě pochválí, nemyslím si, že jsem tak dobrý.
- Máme většinou stejný pohled na sebe (mě).
- Nevidí, jak moc jsem dobrý.
- Stejný pohled nebo nejsem natolik dobrý.
- Záleží podle situace.

Graf č. 35



Graf č. 36

