

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení žáků na 1. stupni základní školy

Assessment of Pupils at Primary School

Martina Fričová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hodnocení žáků na 1. stupni základní škol vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a s využitím literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, doc. PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení, obětavou pomoc a cenné rady, které mi v průběhu zpracování této práce poskytla.

Abstrakt:

Tématem práce je hodnocení žáků na 1. stupni základní školy ve vztahu k motivaci učení. V teoretické části jsou popsány druhy a formy hodnocení, aspekty ovlivňující motivaci žáků. Praktická část se zabývá výzkumem, zda forma hodnocení má vliv na motivaci žáka. Zjištěné výsledky informují o tom, že motivace žáka je determinována na 1. stupni více výchovou a vztahem v rodině ke vzdělávání. Školní hodnocení není pro žáky zatěžující, je pro ně i jejich rodiče podstatné a žádoucí.

Klíčová slova: Školní hodnocení, motivační funkce hodnocení, sebepojetí, formativní hodnocení, klasifikace

Abstract:

The present thesis focuses on assessment of pupils at primary school in relation to motivation for learning. The theoretical part describes kinds and forms of assessment and aspects influencing students' motivation. The practical part researches if a form of assessment influences student's motivation. Research results show that a student's motivation is determined by family influence and upbringing from which a student's attitude to education unreels. School assessment does not cause students any problems; it is important and desirable for them and their parents.

Key words: School assessment, motivational function of assessment, self-understanding, formative assessment, classification

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	
1. Školní hodnocení	9
1. 1 Kontext základních pedagogických přístupů ke vzdělávání	10
1. 2 Formy a druhy hodnocení žáků v české škole	14
1. 3 Funkce školního hodnocení	18
2. Motivační funkce hodnocení	20
2. 1 Vliv hodnocení na prožívání úspěchu a neúspěchu	21
2. 2 Odměny a tresty	23
3. Školní známky	26
3. 1 Slovní hodnocení	29
4. Výchovný vliv rodiny ve vztahu k prožívání hodnocení	31
4. 1 Sebevědomí a sebedůvěra žáka ve vztahu ke školnímu hodnocení	33
5. Specifika školního hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	35
Shrnutí	38
II. Praktická část	
1. Předmět a úkoly výzkumu	40
2. Prezentace a interpretace výsledků	45
3. Shrnutí praktické části	66
Závěr	70
Použitá literatura a informační zdroje	72
Přílohy	

ÚVOD

Ve své diplomové práci se budu zabývat problematikou školního hodnocení, explicitně hodnocením na 1. stupni základní školy, jeho důsledky v souvislosti s motivačními činiteli a vlivem na funkčnost a smysluplnost hodnocení pro žáka v současném pojetí a vývoji školy, (omezování transmisivní výuky apod.) rovněž společnosti, a tudíž i změněných podmínek v rodinách s ohledem na možnosti a přístup k dítěti.

K této problematice mě přivádí dlouholetá práce a zkušenosti s dětmi ve škole, zejména pak nutnost nezbytně reagovat na budování bezpečného klimatu pro žáka, respektování individuálních potřeb v návaznosti na stále častější přítomnost specifických poruch učení a chování, integrace takových žáků do běžných tříd. Rovněž považuji za rovnocenně důležité nacházet co nejúčinnější metody a postupy pro naplňování či hledání nových cílů pro maximální rozvoj žáka ve smyslu efektivitu učení, utváření zdravého sebepojetí, vnitřní motivace a vytváření hodnot pro další úspěšné vzdělávání a uplatnění v pracovním i osobním životě.

K tomuto nesporně směřuje práce učitele, a to zejména na 1. stupni základní školy, proto považuji za důležité, aby docházelo ve větší míře k uvolňování možností učitelovy práce, včetně hledání alternativ v pojetí školního prostředí tam, kde tomu z nejrozumnějších důvodů ještě není nakloněno, přestože problematika školního hodnocení byla popsána již v minulosti, a poměrně dobře byly pojmenovány problémy a klady nejrozumnějšího hodnocení, stále přetrvávají ve školách poměry, které brání novým pojetím v přístupu k žákovi a vyučování.

Jedním z dílčích, byť důležitých a problematických témat, je právě hodnocení žáků, jež je tématem mé diplomové práce. Jejím prostřednictvím bych chtěla zmapovat, do jaké míry jsou děti hodnocením motivovány, a to v porovnání s různými druhy hodnocení, jakou přisuzují důležitost hodnocení a jaký vliv má hodnocení na jejich prožívání, zda dochází ke změnám ve vnímání a postojům vůči hodnocení ve smyslu transformované školy, potažmo společnosti ve smyslu celkového rozvoje žáka.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda forma školního hodnocení v podmínkách běžné výuky má vliv na motivaci žáka k učení. Práce řeší problém, do jaké míry forma školního hodnocení ovlivňuje motivaci žáka k učení. To předpokládá posoudit možné motivační účinky jednotlivých forem hodnocení. Dále posoudit vliv rodinné výchovy a postojů ke vzdělávání ve vazbě na formy školního hodnocení.

V teoretické části kapitole 1 pojednat o formách hodnocení v českých školách, porovnat pedagogické přístupy, které ovlivňují a ovlivňovaly přístup k hodnocení, zároveň porovnat klasickou formu hodnocení s novými formami hodnocení, poukázat na výhody a nevýhody jednotlivých forem při aktuálních proměnách potřeb žáků, proměnách ve výchově i školském systému. V kapitole 2 pojednávám o motivaci, výkonových potřebách a vlivu hodnocení na úspěšnost žáka. Ve třetí kapitole je porovnávána běžná klasifikace známkami a hodnocení slovní. Čtvrtá kapitola je zaměřena na výchovný vliv rodiny ve vztahu k prožívání hodnocení, na formování a vlivu sebevědomí u dítěte a žáka. V poslední kapitole se zabývám žáky se speciálními potřebami v souvislosti s hodnocením.

Cílem praktické části je zjistit, za jakých podmínek žáky školní hodnocení motivuje k učení, jak školní hodnocení žáci prožívají a vnímají, jak to ovlivňuje jejich vztahy v rodině, dále zjistit, zda se v rodině při výběru školy také orientují podle převládajícího způsobu hodnocení, jaké zkušenosti mají učitelé s jinými přístupy školního hodnocení, než je tradiční číselná klasifikace.

I. Teoretická část

Motto: „*Co bychom viděli v těch číslicích, které se staly pro žáka známkami, kdybychom měli možnost předem vědět, jaké budou mít následky.*“

Š. A. Amonašvili

1. Školní hodnocení

Školní hodnocení respektive provádění hodnocení patří k nejobtížnějším složkám pedagogické práce, které zahrnuje obecně nějaké srovnání nebo porovnávání a hledání co je lepší, horší. Taktéž výrazně rozlišuje, zařazuje. Každé hodnocení by mělo vést k nápravě či zlepšení.

V obecné rovině školního hodnocení, tak jak jej běžně chápeme, ve většině zaujímá informativní funkci, podává zprávy o úspěšnosti a výsledcích žáka. Často bývá jediným komunikačním prostředkem ve smyslu škola – žák – rodič a velmi často hodnocení bývá jediným a stěžejním zájmem o to, co se ve škole děje, v důsledku toho výrazně pak ovlivňuje rodičovské postupy. Každé hodnocení, má-li být smysluplné a efektivní, musí poskytovat žákovi informace o tom, do jaké míry jeho úsilí vede k požadovaným cílům, do jisté míry by měla být zpětnou vazbou o tom, co se žákovi zdařilo, či nezdařilo, kam by se ve svém učebním procesu měl ubírat. Hodnocení by v žádném případě nemělo vést k destrukci žákova sebevědomí, ztrátě ani snížení motivace v procesu vzdělávání. Výhradně musí být v souladu se zájmem žáka. Podle Beache (školní hodnocení musí být takové, aby žáka neohrožovalo, vždy bylo otevřené a vedlo ke spolupráci se žákem. (Beach, 1999). Kvalitní hodnocení by mělo žákovi ukazovat jeho zlepšení v průběhu učení, mělo by odrážet skutečné výsledky žáka v dlouhodobějším a širším rozmezí, ačkoliv i dílčí dobré každodenní hodnocení vede k motivaci k učení, k sobě samému, touze se vzdělávat a posilovat vědomí vlastní úspěšnosti. Hodnocení by v žádném případě nemělo vést k destrukci žákova sebevědomí, ztrátě ani snížení motivace v procesu vzdělávání. Výhradně musí být v souladu se zájmem žáka.

Způsob a kvalita školního hodnocení se vyvíjí a mění v kontextu s vývojem společnosti a pedagogických přístupů.

1.1 Kontext základních pedagogických přístupů ke vzdělávání

Mezi základní pedagogické přístupy patří transmisivní přístup a konstruktivistický přístup. **Transmise** znamená přenos. Ve smyslu transmisivní výuky podle Spilkové (2005) jde o přenos poznatků od učitele k žákům, přičemž žák poznatky získává pasivně, a to v neměnné a hotové formě. Učitel je garantem pravdy. Jako protikladný přístup můžeme chápat **konstruktivismus**, který naopak žáka při získávání nových poznatků vede ke konstruování poznatků na základě porovnávání, ověřování s původními představami, pracuje s žákovou chybou jako cestou k dalšímu poznávání a zdokonalování, důležitý je dialog mezi žáky a učitelem. Učitel garantuje metody. Školní hodnocení v **transmisivní** přístupu se zaměřuje pouze na zjišťování chyb, na nesprávně naučené, tudíž se omezuje na kontrolu naučeného bez dalšího smyslu v procesu učení ve vztahu k žákovi. Takový přístup je neefektivní, pro žáky s různými schopnostmi škatulkující, často vedoucí k demotivaci a stagnaci v procesu učení, zvláště u žáků se specifickými poruchami učení. Tento přístup nerespektuje individuální potřeby žáků, tudíž není v souladu se současným pojetím výuky a procesem vzdělávání. V podstatě úkolem hodnocení v transmisivním pojetí bylo zkontrolovat, zda si žák dostatečně osvojil objemné množství poznatků, a to na základě přenosu informací ve výuce, následné kontroly (změření poznatků a znalostí na základě aktuální výkonnosti) a zhodnocení ve formě udělené známky. Paušální resp. jakoby objektivní měření žákových výkonů dle daných kritérií bez akceptování souvislosti učení, nezaručoval skutečnou objektivitu výkonů žáka, a naopak jednoznačně vedl k tzv. nálepkování, rozdělování na dobré a špatné žáky, mnohdy s definitivně určenou další žakovou životní cestou.

V současné době dochází k proměnám ve školním hodnocení. V souvislosti s přeměnami ve vzdělávání je požadavek na změny a hledání optimálního hodnocení velmi nutný. Učitelé se přizpůsobují potřebám dítěte, reagují vůči postavení dítěte v rodině, včetně požadavků, které jsou na dítě kladeny, a v neposlední řadě to jsou

očekávání jejich rodičů, zrychlený způsob života dnešní společnosti, kdy děti mnohem více času tráví ve školském zařízení a méně často s rodiči pro pracovní vytížení rodičů apod. Je to doba, která na nás na všechny klade vyšší nároky. Mnohé nároky se opakují po generace, ale objevují se i nové. Je třeba vzít v úvahu i velmi časté rozpady rodin, dále přítomný fakt, že se děti často ocitají ve střídavé péči obou rodičů, a to má za následek v životě dítěte zmatek s tříštivým a nesourodým výchovným působením, jak vyplývá ze školní praxe. Učitelé pozorují u dětí i bezcílnost a posun vlastních hodnot. Diametrálně odlišné rodinné zázemí se odráží v prožívání. Učitel je stavěn do pozice, ve které musí adekvátně reagovat na podmínky ve třídě, musí přistupovat a vnímat rozdílné aspekty a možnosti každého žáka. Pracuje s různými faktory, jedním z nich je nedostatek sebevědomí či naopak extrémní tlak na vzdělání a úspěšnost dítěte vedoucí k přetížení. Školní hodnocení výrazně ovlivňuje prožívání dítěte, může dítě silně motivovat, posilovat jeho sebevědomí, ale taktéž výrazně destruovat. Tématem hodnocení se zabývají rovněž psychologové, neboť oni se ve svých poradnách čím dál častěji setkávají s dětmi neúspěšnými z pohledu hodnocení. S dětmi, které právě hodnocení škatulkuje mezi méně šikovné a méně úspěšné. Velmi často neutěšené rodinné poměry odrážejí výkony dítěte ve škole, které se samozřejmě promítají do hodnocení žáka. I takové děti se stávají méně úspěšnými, i kdyby krátkodobě nebo dlouhodobě, a jsou za to více méně trestány, aniž by se provinily a dá se říci, aniž by vědomě za své konání byly v důsledku zodpovědné. Právě i tato fakta zasahují do školního prostředí natolik vážně, že je třeba dívat se na školní hodnocení zejména na 1. stupni základní školy nejen v rovině učení, ale i v rovině týkající se psychického zdraví a správného duševního rozvoje dítěte. Je třeba domýšlet, co s dětmi hodnocení dělá, zda není využíváno manipulativně a zda je ho potřeba v míře, která v současném školním prostředí je obvyklá, čímž se myslí, pravidelné kontrolování nabytých vědomostí zhodnocené známkou. To, s čím se děti vyrovnávaly v minulých generacích, dnes nelze akceptovat ani porovnávat, rovněž by bylo mylné, kdybychom si mysleli, že to, co platilo a fungovalo dříve, funguje i dnes, a to i v samotném přístupu rodičů k výchově vlastních dětí.

Naopak je třeba přizpůsobit se aktuálním podmínkám a danému stavu ve společnosti. Psycholožka Jana Nováčková říká, (1997, s. 96) „*Známky jsou jednoduše nástrojem*

vnější motivace, na níž funguje i výchova v řadě rodin – tedy princip odměny a trestu. Jejich „zrada“ je v tom, že na první pohled fungují, zdánlivě vyřeší aktuální problém, takže málokdo pak zvažuje jejich dlouhodobé negativní důsledky. Pak rodiče přirozeně ani nenapadne, že by škola měla fungovat jinak.“ To napadá však delší dobu učitele, mnozí se nechávají slyšet, že oni známky pro své žáky nepotřebují. Je zřejmé, že v současném vzdělávání používat hodnocení k tomu, aby žák byl odměňován, nebo trestán, a to v jakékoliv podobě, není žádoucí. Současná škola chce, aby byl žák vnitřně motivován, jako osobnost respektován a nebyl stavěn z dlouhodobého hlediska do znevýhodněných pozic, přičemž se ale nesmí zapomínat na cíle, které má škola mimo jiné také naplňovat a jedním z takových cílů je rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic.

To znamená, že škola musí poskytovat prostředí, v němž se bude cítit dítě bezpečně, musí být schopna reagovat na potřeby každého dítěte, musí pomáhat v hledání vlastní úspěšnosti tak, aby žák vstupoval do svého dospělého života vybaven natolik dobře, že bez obtíží bude nalézat své místo ve společnosti. Proto je třeba i školní hodnocení měnit a tvarovat tak, aby v každém směru plnilo svoji nejdůležitější funkci, a to ve významu hledání nových cílů a výzev, aby mělo široký záběr a vedlo k porozumění jak u žáků, tak u jejich rodičů. Rovněž aby nesloužilo k pouhé stimulaci toho, že si žák poopraví své znalosti a dovednosti jenom proto, že jeho školní práce byla hodnocena špatnou známkou, a tudíž z nejrůznějších důvodů je nucen dostat lepší známky, nikoliv výkonu. S tím souvisí také chápání chyby, které nemá být bráno jako žákovo selhání, ale naopak má být podnětem k dalšímu poznání. Je třeba si uvědomit, že hodnocení bezprostředně souvisí s výchovou dítěte a i ve škole stojí na mezilidských vztazích, přináší uspokojení i starosti a nesnáze, zároveň mít na paměti, že způsob a přijímání hodnocení velmi záleží na učiteli a rodičích. Je přímo úměrné kvalitě a klimatu sociálního prostředí ve třídě i v rodině. *„Reagování učitelů a žáků navzájem, to, jaké názory jedni o druhých tvoří a jaké postoje jedni k druhým zaujímají, není bez vlivu na školní socializaci žáka a její jednotlivé aspekty: na průběh vyučování a učení, na školní úspěšnost, na celkovou efektivnost vzdělávacího procesu.“* (Helus, 2001, s. 153). Samozřejmě účinnost hodnocení souvisí s psychikou žáka (citlivost, odolnost, intenzita prožívání, temperament a jiné). Nesporným faktorem ovlivňující žákův výkon, to znamená

hodnocení, jsou somatické vlastnosti, a to přechodné, nebo trvalé, což jsou aspekty, na něž musí pedagog brát zřetel pokaždé, když je povinován zejména klasifikovat.

Všechny tyto aspekty respektuje spíše hodnocení v **konstruktivistickém** přístupu, jež se zaměřuje na dosahování cílů učení přes žákovy hodnocené práce, úkolem učitele je hledat to, co se žákovi zdařilo, tudíž v jaké fázi se žák v procesu učení nachází. Takové zjištění je cenné i pro učitele při dalším plánování výuky a vytyčování nových cílů. Každé hodnocení zejména sumativní (souhrnné) by mělo zahrnovat co nejvíce aspektů, které k hodnocení vedly. To znamená, že sumativní hodnocení, nejčastěji závěrečné, by nemělo být opřeno pouze o výsledky testů a zkoušek, ale významně by mělo zahrnovat i prezentace žáka, jeho reflexe, práci ve skupině, osobní účast při řešení problému apod. Učitel tímto mimo jiné sbírá podklady pro další směřování žákova učení, (autentické hodnocení). Ty pak taktéž může zahrnout, resp. je zcela žádoucí, aby učitel zahrnul, do hodnocení sumativního. Takové hodnocení jednoznačně „vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 15), čili kromě obecného významu hodnocení, kterým je informování o výsledcích žáka, explicitně pomáhá učení.

Mimo tyto hlavní pedagogické přístupy byly vytvořeny a pojmenovány další koncepční přístupy např. sociologem Meighanem, který přidává ještě hodnocení **interpretativní**, které se opírá o vlastní zkušenosti poznatky a zkušenosti žáka, jež jsou vždy interpretovány, učitel je v roli podněcovatele. Hodnocení probíhá kontinuálně v průběhu výuky, klade si za cíl vyzdvihování žákových poznatků a motivování žáka k dalšímu poznání. Na principu zpětné vazby hodnotí přístup autonomní, žák získává poznatky na základě sebevzdělávání a sebereflexe (Meighan, 2007).

Hodnocení, má – li mít ten nejlepší a nejhlubší dopad na žáka, je třeba provádět průběžně (formativní hodnocení – v průběhu činnosti) a včas. Vždy je potřeba stanovit tzv. referenční rámec, stanovená měřítko k výkonu žáka. Takovým měřítkem je např. stanovená sociální norma, tzn. výkony a výsledky jsou porovnávány ve vztahu k ostatním žákům ve skupině, rovněž i individuální vztahová norma, která bere v úvahu posun v učení, zlepšení výkonu ve vztahu k jednotlivci, resp. žákovi, který má být hodnocen.

Současná škola, a to zejména na vyšších stupních, stále vykazuje přítomnost rigidního a striktního hodnocení založené na transmisivním přístupu nejspíš pro převahu klasifikace, číselného hodnocení (známkování), často vypočítávaného na základě procentuálního výsledku nebo průměru známek, přičemž se hojně vyskytuje tzv. váha známek. V tomto způsobu hodnocení lze zcela jistě pochybovat o relevantnosti hodnocení. Učitele bohužel k takovému způsobu hodnocení nutí systém, strach z inspekcí, a z toho vyplývající tlak od vedení školy k učitelům, kdy jsou kontrolováni, zda žáci mají dostatečný počet známek prokazatelně doložených. Ve výuce pak dochází k nepoměru mezi získáváním poznatků a dovedností, k jejich aplikacím a ověřováním osvojení. Dokonce v PC programech pro zadávání výsledků žáků je učitel nucen přiřazovat onu váhu ke každé známce, i kdyby nechtěl, a to za stejnou úlohu nebo práci každému totožně. Z toho je jasné, že v takových případech učitel nemůže postupovat při hodnocení s přihlédnutím k individualitě žáka, nelze v administrativní činnosti hodnotit flexibilně, tak jak by sám považoval za vhodné, tak jak je patřičné v současnosti vzdělávání, veden a osobně přesvědčen. Mnozí učitelé jsou v rozporu s administrativními úkony, protože dělají svoji práci, která se „nevejde“ do administrativních kolonek. Také zde hraje roli vnímání hodnocení ve smyslu komu má primárně hodnocení sloužit, zda dítěti a rodině, nebo společnosti pro jakýsi další výběr a směr jedince. Z toho vyplývá, jistá zakořeněnost systému nereagující na potřeby současného vzdělávání. Záleží tedy, *„zda hodnocení vnímáte spíše jako rozumný nástroj, anebo jako zlověstnou manipulaci“* (Slavík, 1999, s 20). Z tohoto důvodu má smysl zabývat se formami, druhy i nástroji školního hodnocení.

1. 2 Formy a druhy hodnocení žáků v české škole

Jako **druhy** hodnocení lze chápat způsoby použití slovního hodnocení nebo tradiční klasifikace, ale **formy** jsou spíše způsoby nebo i podmínky, za kterých je konkrétní hodnocení uplatňováno a předkládáno. Obecně lze tedy říci, že učitel v rámci formy školního hodnocení volí různé hodnotící metody.

Na 1. stupni primární školy se situace na základě již poměrně dlouhou dobu přítomných různých forem hodnocení a zejména tendence nových forem výuky jeví jako lepší,

inovativní, více respektující individuální přístupy, navíc hlasů učitelů volajících po změně je poměrně velká řada, ačkoliv jejich pozice nejsou vždy v průlomu změn nejlepší a dost často nevědí, jak na to, jak argumentovat a kde. Přitom v mnoha demokratických zemích se školské systémy obejdou bez klasického známkování, a to hlavně na 1. stupni a není známo, že by úroveň znalostí žáků klesaly.

Hodnocení na 1. stupni primární školy je u nás prováděno převážně ve formě běžné klasifikace, tedy žák je hodnocen známkami. Jiné způsoby zatím nejsou běžné. Avšak existují školy s výhradně slovním hodnocením nebo kombinací obojího. Některé školy se od slovního hodnocení vrátily ke klasickému známkování. Objevuje se i hodnocení písmenné, a to v dílčím hodnocení (v principu podobné známce, jedná se spíše o alternaci znaků). V sumativním hodnocení pak výrazně převažuje známka. Slovního hodnocení využívají spíše školy s inovativními či alternativními metodami výuky a vzdělávacími programy. Mezi prvními byly školy waldorfské, které podporují individualitu a tvořivost žáků, nejméně resp. vůbec školy s programem Základní škola. O způsobu hodnocení na školách rozhoduje ředitel školy, a to se souhlasem školské rady. Jakékoliv změny nebo přechody na jiný způsob hodnocení, než je ten klasický, musí jít paralelně s celkovou změnou v pojetí vyučování. Na to upozorňuje Spilková (1994, s. 25) *„nelze zásadně měnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (změny v přístupu k dítěti, vzájemné komunikaci, atmosféře při vyučování apod.“*

Používání různých druhů hodnocení je právně upraveno ve školských dokumentech.

Pravidla hodnocení a klasifikace žáků ve výňatku vyhlášky MŠMT ČR č. 291 1991 Sb. o základní škole (zveřejněné v částce 53 Sbírky zákonů, s. 1245 -1246), ve znění vyhlášky MŠMT ČR č. 225/1993 ze dne 24. srpna 1993 (zveřejněná v částce 55 Sbírky zákonů, s. 1106).

Známkování neboli číselná klasifikace patří mezi klasické a dlouhodobě používané a ověřené formy školního hodnocení. Z obecného hlediska lze zela jistě toto hodnocení považovat za přehledné a jasné. Nesporně umožňuje snadnější srovnávání, což je jedním z cílů samotného hodnocení, lze jej vyjadřovat na základě výpočtu, průměrem, snadno lze určovat pořadí, žebříčky. Je to hodnocení kvantifikované, vyjádřené na

základě čísel. Pro taková hodnocení jsou dobře stanovitelná kritéria pro odstupňování výsledné známky. Je tedy exaktně měřitelné. *„Známka jako jedna z forem hodnocení sama o sobě v úplnosti zřejmě nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení ani o tom, jak bude na žáky působit. Samo známkování není metoda, ale jenom způsob vyjádření hodnocení, se kterým může učitel zacházet lépe nebo hůře. Nejvíce škod je napácháno tehdy, nejsou-li učitelé schopni zaujmout žáky výukou a hodnocení jim slouží především jako „cukr a bič“. Znamka pak zatlačí všechny ostatní možné motivy, včetně motivu učení se ze zájmu o problém, z touhy po poznání a podobně“* (Pelikán, 1990, s. 168). Známkování může ztrácet na své objektivitě, protože známka, jakožto číslice, nezahrnuje ty skutečnosti, které do ní nelze vtěsnat. Známkování má své výhody, ale i jistá nebezpečí a omezení.

Užití slovního hodnocení je stanoveno v pokynech MŠMT ČR č. j. 22893-22, úpravou vyhlášky č. 291/1991 Sb. O základní škole lze u žáků 1. – 3. ročníku ZŠ ve všech vyučovacích předmětech a u žáků 4. ročníku v předmětech výchovného s převahou výchovného zaměření (výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova, dramatická výchova a pracovní vyučování), používat širší slovní hodnocení jako alternativní formy hodnocení žáka.

Slovní hodnocení může být použito za předpokladu, že s touto formou souhlasí jak zákonný zástupce, tak ředitelství školy. Žák i zákonní zástupci musí být obeznámeni se systémem tohoto hodnocení. Pokud žák bude přecházet na jinou školu, hodnocení bude provedeno ve všech předmětech formou klasifikace dle příslušných právně platných norem.

Alternativní formy hodnocení lze nad rámec platných právních předpisů v současné době použít jen souběžně s provedením hodnocení podle příslušné vyhlášky jako prostředku ke konkrétnějšímu popsání žakových výsledků a rozvoje osobnosti.

V neposlední řadě je také upraveno hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, a to ve výňatku v Pokynech MŠMT ČR č. j. 234792-21.

Slovní hodnocení je protipólem standardní klasifikace. Diametrálně se od ní odlišuje, primárně v tom, že spočívá ve zprávě, kde kvalita žakových výkonů je vyjádřena slovy. Rozhodně vyžaduje dobrou kulturu vyjadřování toho, kdo hodnotí, poněvadž zpráva

musí obsahovat srozumitelné informace nejen o dosažených výsledcích, ale musí zahrnovat jaká je úroveň žákova úsilí, jeho pokroků, dotýká se i postojů žáka. Slovní hodnocení je hodně diskutované, dle právních norem v českém školství je řazeno k formě alternativní. Nejvýraznějším rozdílem oproti známkování je zejména v sumativním hodnocení např. závěrečném hodnocení to, že tato zpráva, neboť hodnocení slovní je zprávou, postihuje souhrnně výkony, úsilí, vyvinutou snahu za delší časové období, pokud je hodnocení dobře zpracováno, má pak taková hodnotící zpráva pro žáka značnou hodnotu z hlediska funkce motivační a konativní. Přispívá k dobrému sociálnímu klimatu ve třídě. Jestliže však hodnocení není dostatečně informativní, pak žákovi není nijak přínosné, může se stát nic neříkajícím a nevedoucím žákem k dalším řešení v jeho učební činnosti a cestě k nápravě. „V každém případě však má oproti známce výhodu dialogické formy – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Proto má důležitý motivační a morální důsledek – vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky“ (Slavík, 1999, s. 130). Jeho nespornou výhodou je širší, jak vyjádřit a formulovat školní úspěšnost s výhledem do budoucna, s návrhem řešení, pomáhá objasnit možné příčiny eventuálního neúspěchu jak rodičům tak žákovi. Na druhou stranu nevýhodou slovního hodnocení je jeho relativní nepřehlednost a poměrně nízká míra pro srovnávání, nebo statistiku. Je tedy takřka nemožné porovnávat například školy mezi sebou, ve kterých se používá tato forma hodnocení, nelze vytvářet statistické přehledy, tudíž i při tomto způsobu hodnocení se mnohdy doplňuje číselnými údaji pro možnost srovnatelných údajů.

Slovní hodnocení vyžaduje značnou náročnost na vypracování, což bývá pro učitele odrazující. Důležitá je znalost používání slovního hodnocení, aby hodnocení pro žáka bylo přínosné a povzbuzující. M. Dvořáková (In Kasíková, Vališová, 2011) upozorňuje na využívání tzv. **popisného jazyka** při hodnocení jak písemném nebo dílčím ústním. Hodnocení musí žákovi sdělovat informace o tom, jak si vede v jednotlivých činnostech, v čem je žák slabší a kde si naopak vede dobře. Každý učitel by se měl vyvarovat **jazyka posuzujícího**, které vede k posuzování vlastností, čímž se pak takové hodnocení stává kontraproduktivním a špatným.

Podmínkou pro kvalitní slovní hodnocení je velice dobrá znalost žáka samotného, tudíž se předpokládá, že jej lze uplatnit pouze tam, kde není příliš mnoho žáků ve třídě. Pravděpodobnost využití na 2. stupni základní školy, je proto velmi mizivá, nejen z důvodu vysokého počtu žáků, který musí obsáhnout jeden učitel, ale i proto, že se vyučující mění na každý předmět, takže nelze dosáhnout jednotného a komplexního pohledu na žáka.

Slovního hodnocení užívá každý učitel, aniž si to uvědomuje, a to v běžné komunikaci s dítětem při vyučování, kdy se může stát pedagogickým nástrojem pro splnění výukového cíle, nebo samo hodnocení můžeme chápat jako samotný cíl, jako dovednost, již by žák ovládal, uměl hodnocení přijímat i poskytovat. Rovněž i rodiče i lidé se navzájem hodnotí. Je obvyklé, že si poskytujeme zpětnou vazbu, přestože ji nežádáme a cíleně neplánujeme. Bezděčné a nezáměrné hodnocení je v životě každého z nás také velice podstatné a potřebné. *„Psychická odolnost, která je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, závisí především na pocitu vlastní hodnoty. Ten se rozvíjí jako důsledek vnějšího sociálního hodnocení. Dítě poznává svou hodnotu nejlépe tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a s laskavou náročností. Na prožívání dítěte málo co působí hůře než lhostejnost a odtažitost hodnocení od lidí, ke kterým má silný citový vztah – zejména od rodičů, ale také od učitelů“* (Kohout, 1991).

Školní hodnocení ve smyslu posuzování žákových výkonů a chování učitelem zahrnuje veškeré hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují výuku a vypovídají o ní. Takové hodnocení je záměrné, uvědomělé, zaměřené k nějakému cíli, to znamená, že musí být funkční z hlediska výukového.

1. 3 Funkce školního hodnocení

Funkce hodnocení v rovině přímé výukové, rozlišujeme podle Pavelkové (2002) na orientační, oficiální a didaktickou. Při naplňování těchto funkcí je souměrně zastoupena citová a rozumová složka. Liší se však cílem hodnocení, časem, metodami získávání a způsobem zaznamenávání. Didaktická funkce směřuje k zajištění správného výběru učiva a rozplánování výuky, rozřazování žáků dle výkonu pro účely výuky, hodnocení

tedy probíhá denně ve výuce za pomoci záměrného pozorování a zjišťování kvality výuky, které se odráží v přípravách učitele. Orientační funkce mapuje sociální klima ve třídě, a to v počáteční fázi resp. prvních dnech výuky. Oficiální funkce hodnocení slouží k plnění úředních požadavků, metodami formalizovaných testů či zkoušením, jejichž výsledky jsou nejčastěji interpretovány v podobě známek či slovního hodnocení.

Podle výukového cíle, kterým se má hodnocení naplnit ve smyslu psychických procesů rozlišujeme hodnocení na **konativní**, **poznávací** a **motivační**. Jednotlivé funkce hodnocení chápeme podle toho, k čemu má konkrétní hodnocení sloužit.

Pokud hodnocení cíleně vede k tomu, aby žák nabýval nové poznatky, objevoval souvislosti a jednotlivé významy ve světě kolem nás, souvisí jednoznačně takové hodnocení s rozumovou stránkou. Takové hodnocení se nazývá poznávací, protože se zabývá porozuměním a jde po souvislostech, po uvažování žáka nad danými problémy, k hodnocení učitel směřuje analytickými otázkami. Toto hodnocení je důležité, neboť úzce souvisí se specifickými **výkonovými potřebami** (viz kapitola č. 2).

Hodnocení, jež posiluje vůli žáka, to znamená, že bude působit na jeho aktivitu, nazýváme konativní. Žák si stanovuje další cíle, co by mohl udělat, aby se zlepšil, opravil, eventuálně setrval na žádoucí úrovni.

Při hodnocení, kde je nejvíce zastoupena citová stránka, mluvíme o hodnocení motivačním. *„Je to hodnocení, které „zasahuje do intimní sféry, bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet“* (Slavík, 1999, s. 17). Z hlediska motivační funkce hodnocení (motivační funkce vysvětlena v kapitole 2) ovlivňuje výrazně klima ve třídě. Z pohledu motivace si hodnocení klade zjednodušeně za cíl utváření a přetváření hodnot, přitahování žáka k učivu, formování postojů a chování. Vzhledem k tomu, že práce je zacílena na motivační funkci hodnocení, budu se jí více věnovat v následující kapitole.

2. Motivační funkce hodnocení

Jedním z činitelů, které mají přímý vliv na motivaci, jsou výkonové potřeby, které jsou u každého jedince různě silné. Podle Pavelkové (2002) výkonové potřeby patří mezi potřeby získané a dle dané situace se mění a obnovují. Tyto potřeby vycházejí z nějaké činnosti, jež vede k výkonu, tudíž jsou důležité zejména pro poznávací funkci hodnocení. Úzce souvisejí s rozvojem samostatnosti. Základní dělení výkonových potřeb je **potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu**.

K rozvoji výkonových potřeb dochází od útlého věku, jakmile jsou na dítě kladeny požadavky, dítě samo začne něco vykonávat a následně je za to hodnoceno. Prvním hodnotitelem a tím, kdo klade nároky je matka dítěte. Podle Heckhausena (1997) jsou příčiny různého sebehodnocení a individuální rozdíly ve vývoji výkonových potřeb vztahujících se k výkonu dítěte především v tom, jaké byly mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu vyrůstajícího dítěte.

Potřeba úspěšného výkonu vychází z přiměřených nároků, při kladení nepřiměřených požadavků dochází k utváření potřeby vyhnutí se neúspěchu, to vede ke stanovování a hledání neodpovídajících podhodnocených cílů, každý neúspěch jedinec vidí ve vlastním selhání a jeho sebehodnocení je nízké. Při podceňování nároků a požadavků na jedince dochází k nedostatečnému vývoji sebehodnocení, z čehož plyne slabý vývoj výkonových potřeb. Žáci potažmo jedinci, u nichž převažuje potřeba úspěšného výkonu, jsou silně orientovaní, mají potřebu dosahovat stanovených cílů i přes velké překážky vytrvávají a nevzdávají se. Většinou jsou to jedinci, kteří vyrůstali v rodině, ve které od dětství byli za své dobré výkony chváleni a odměňováni. Naopak žáci s potřebou vyhnutí se neúspěchu se snaží vyhýbat, a to tím, že volí cíle nižší ze strachu před odhalením jejich nedostatečnosti, každá taková situace u takových žáků vyvolává strach ze selhání. Tito byli v rodině spíše trestáni, resp. převažovaly tresty nad odměnami, rodina byla přehnaně kritická k výkonům dítěte a celkově pozornost vychovatelů byla zaměřena na neúspěch dítěte. Na druhou stranu i výkonová orientace se odráží na dítěti. Tam, kde jsou rodiče oba orientovaní k úspěšným výkonům, zpravidla i jejich dítě je citlivé na vlastní úspěšnost. Dítě se ztotožňuje s rodiči a podle nich se dítě orientuje na výkon. Takové dítě ve chvíli, kdy se začne osamostatňovat, přestane být potřeba jeho

výkonu závislá na rodičích. To znamená, že bude nezávislá na rodičovských přáních a očekávání. V obou typech výkonové orientace ale vždy zůstává hybnou motivační silou úspěch, zejména ve škole je tedy potřeba mít toto na paměti a je nutno hledat a poskytovat úkolové situace i pro žáky s nižšími výkony.

V motivačním procesu resp. výkonovém chování jde o aktivizaci výkonových potřeb – osobní pravděpodobnost, že budu úspěšný (např. že žák napíše test dobře), dále je to očekávání následku z výkonu (př. že žák dostane za svůj výkon dobrou známku) a poslední složkou je následek (budu pochválen, hodnocení druhými). Podle síly výkonové motivace pak dojde k rozdílné aktivizaci. Např. bude se připravovat na test intenzivně, nebo se nepřipraví apod.

Ve škole se dítě setkává s četným hodnocením, tím je mu přisuzována jistá úroveň úspěšnosti či neúspěšnosti, může se diferencovat podle druhu činnosti, co dítě baví apod. To znamená, že v různých předmětech může být jeho školní výkonová potřeba odlišná. Také Pavelková (2002) poukazuje na to, že kromě charakteru nároků na dítě má důležitou roli ve vývoji výkonových potřeb výkonová orientace rodičů dítěte a jeho osobní zkušenosti s úspěchem nebo neúspěchem a zejména následky jakými mohou být například odměny nebo tresty, kterými se zabývá kapitola 2.2.

2. 1 Vliv hodnocení na prožívání úspěchu a neúspěchu

„Zásadní rozdíl mezi motivujícím a motivaci snižujícím úspěchem a neúspěchem způsobuje to, jak jedinec svůj úspěch či neúspěch interpretuje, jaké mu přisuzuje příčiny“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 103).

Podle interpretace těchto příčin jsou stanoveny tři dimenze. **Dimenze místa** ve smyslu vnitřních příčin, to znamená, že žák vidí příčinu svého neúspěchu (špatné známky) především v selhání vlastních schopností, špatného momentálního stavu, úsilí apod. Jestliže se jedná o dimenzi místa ve smyslu vnějších příčin, přisuzuje žák neúspěch např. náladě učitele, nějaké nešťastné náhodě, špatné pomoci někoho jiného aj. **Dimenze stability** představuje hlavně kolísavost pozornosti, někdo však i úsilí či náladu považuje za dimenzi stability.

Třetí dimenzí je **dimenze kontroly**, ke které se váže např. úsilí, jež je možné řídit (žák se naučil málo, příště se bude učit víc), ale nálada je neovlivnitelná a nestabilní.

Dimenze kontroly koresponduje s tím, že s vědomím větší ovlivnitelnosti, možností řídit určité jevy vzrůstá motivace, naopak s vědomím toho, že nemůžeme jisté jevy ovlivnit, motivace klesá. Znalost dimenzí umožňuje snáze pochopit motivaci výkonového chování žáků. Jestliže například žák přisuzuje svůj neúspěch či úspěch vnitřním činitelům (vidí chybu u sebe, v nedostatečné přípravě, proto má špatnou nebo horší známku), lze předpokládat, že jeho motivace se zvýší. Úspěšnost nebo neúspěšnost se projevuje v prožívání, je to emotivní stav, který odráží subjektivně úspěšnost výkonu. Závisí na **aspirační úrovni žáka** (cíle a požadavky, které jsou odpovídající /neodpovídající/ ve vztahu k žákovi, také na faktu, zda žák úkol vnitřně přijal a v úkolu viděl smysl.

Dalším důležitým hlediskem je to, s čím žákův výkon byl porovnáván, protože to pak výrazně prožívání žáka ovlivňuje. Jako nejúčinnější se jeví pro motivaci hodnocení podle individuální vztahové normy. Dítě se s touto formou hodnocení setkává již v raném věku, a to v rodině, kde jsou srovnávány pouze jeho výkony s těmi předchozími. S nástupem dítěte do školy se však situace výrazně mění, protože tam dochází zejména k hodnocení a srovnávání podle sociální normy. Z hlediska vývoje je sociální vztahová norma důležitá, dítěti se dostává zpětná vazba, dochází k utváření sebepojetí. Nicméně postupem času by měla ve školním prostředí převažovat pro posuzování sebe sama individuální vztahová norma. V případě, že se tak nestane, dochází u žáků ke ztrátě motivace ke školnímu výkonu a následně k lhostejnosti hodnocení, a to zejména u slabších žáků.

Podle Pavelkové (2002) je důležitá také role učitele, který výrazně ovlivňuje tzv. sociální motivaci a podílí se na obnovování či aktualizování sociálních potřeb u žáků (tj. realizace učebních činností v sociálním kontextu), a to tím, že volí, obměňuje co nejefektivněji metody výuky nebo organizační metody apod. Výuka by měla aktuálně reagovat na potřeby žáků, čímž se motivace žáka zesiluje. Na druhou stranu nevhodnými výchovnými postupy může dojít i k demotivaci u žáků. Ale Pavelková taky upozorňuje, že „*žádný činitel edukačního prostředí (opatření, postup, výzva, příležitost) nepůsobí u většiny žáků na vývoj či rozvoj jejich motivace.*“ (Pavelková, 2002, s. 10).

Problém taktéž nastává při tzv. naučené bezmocnosti, který se dostavuje při dlouhodobém a opakovaném prožívání neúspěchu. Žák přisuzuje příčiny vlastního neúspěchu k něčemu, co on sám nemůže ovlivnit, tzn. na základě vnějších faktorů. Nabývá pocitu, že nemá smysl se snažit, protože se domnívá, že i když vyvine úsilí, může se objevit důvod, proč se to zase nepovede. Takový žák často rezignuje a jeho motivace se výrazně snižuje. S prožíváním hodnocení úzce souvisí také sebeúcta. Je potřeba ji u žáků posilovat a všimnout si jejího event. poklesu, jelikož *„žákova snížená sebeúcta a pesimistický pohled na sebe silně podkopává žákovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky* (Průcha, 1997, s. 136). Motivaci k učení pak také mohou pozitivně nebo negativně ovlivňovat výchovné prostředky v podobě odměn a trestů.

2. 2 Odměny a tresty

Obecně platí, že význam odměny chápeme jako prostředek k posilování žádoucího chování a naopak trest používáme pro eliminaci nežádoucího chování, nebo za nesplnění nějakého požadovaného úkolu, činnosti. Ve škole se uplatňují jako vnější motivační prostředky pro učení právě odměny a tresty. V rodinném prostředí a výchově jsou tresty a odměny často prostředkem k dosahování lepších školních výsledků nebo alespoň prostředkem k udržení jistých výsledků.

Nejčastěji se vyskytuje odměna ve formě pochvaly, která s určitostí přispívá ke zlepšení výkonu, pomáhá k lepšímu prožitku z úspěchu, rozhodně posiluje sebevědomí. Taktéž se posiluje vztah a důvěra žáka v učitele. Aby byla pochvala co nejvíce účinná, měla by následovat bezprostředně po činnosti, ke které se pochvala vztahuje. Učitel nebo vychovatel by měl pochvaly využívat citlivě tak, aby se nestaly všedními, protože pak by zcela jistě ztrácely na své hodnotě a žák by se stal vůči pochvalě netečným. Je třeba zmínit, že přílišné používání pochval má za následek negativní účinky, a to v podobě návyku na pochvalu (je-li pochvala příliš častá – snaha dosahovat pochvaly při minimálním výkonu a bez ohledu na druhé) nebo zpochybňování vlastních schopností (v případě použití pochvaly tam, kde se to nehodí). Proto volíme pochvaly v různé intenzitě a frekvenci, diferencujeme je podle žákova výkonu. Pochvala se nesmí stát pro žáka cílem a důvodem pro jeho úsilí. Na to upozorňují autoři Kopřiva, Nováčková,

Nevolová i Kopřivová (2008), a to ve smyslu toho, že pochvaly mohou omezovat tvořivost. To může platit zejména v oblastech výuky, kde plnění úkolů vyžaduje vlastní nápady a originalitu, které mohou být ovlivněny strachem žáka z toho, aby naplnil očekávání učitele a pochvalu získal. Pochvaly také ohrožují morální vývoj ve smyslu potenciálních úplatků a taktéž poukazují na to, že se z dětí stanou sběratelé známek místo vědění.

Jako výchovný a motivační prostředek se stejným dopadem se používá trest, to znamená k zesílení žákovy motivace, ale za pomoci střetu pozitivní síly s negativní. Dochází k tzv. motivačnímu konfliktu, kdy v souběhu těchto pozitivních a negativních sil se pojí nepříjemný zážitek. Jedinec či žák se na základě těchto sil následně rozhoduje, co je pro něj výhodnější resp. méně nepříjemné. Z toho vyplývá, že účinnost trestu není jednoznačná, nese s sebou rizika. U každého jedince může vyvolávat jiné reakce. Totožný trest směřuje k bezvýhradné nápravě, u jiného dítěte se značným nesouhlasem taktéž k nápravě, pak je však pomíjivá bez vnitřního přijetí a ztotožnění, u dalšího se může dostavit negativistická reakce a nežádoucí chování a jevy se ještě prohlubují, nejhorším a nejrizikovějším dopadem je postupná ztráta sebevědomí, psychický úpadek, eventuálně pokračující až do deprese. Tudíž i s trestem, dost možná hlavně s ním, musíme zacházet velice citlivě a s nejvyšší opatrností.

Tresty by měly být používány úměrně, říká Mertin (2013), a obecně by měly vycházet z respektování potřeb každého, a to při zachování bezpečí. Zároveň volba trestů i jejich aplikace by měla být důsledná a dle daných kritérií tak, aby se nemohlo stát, že jednou něco trestáme, podruhé nikoliv. Trest představuje hrozbu pro děti, kterým nejsou známy podmínky a kritéria pro potrestání, může docházet k úzkosti dítěte a permanentní obavě, že to co dělá, není v pořádku a cítí vinu. Jestliže si dítě trestů přestane všímat (např. nepochopení zač je trestáno, v čem spočívá smysl trestu), postupně se stane nezvladatelným, nic na něj nebude platit.

Nejčastějšími formami trestů v rodině, podle mých zkušeností z praxe, jsou tresty psychické, kdy s dětmi rodiče nemluví, chovají se chladněji, než by se chovali v běžné normální situaci. Tyto tresty se jeví, že jsou v souladu s řádnou výchovou, ale nemají mít přímý vliv na citlivost svědomí, pocity viny, úzkost, pokud jejich projevy budou přemrštěné a dlouhodobé. Za velmi obvyklé tresty jsou považovány nejružnější zákazy

za provedení něčeho nežádoucího nebo naopak nevykonání něčeho, co bylo po dítěti požadováno a očekáváno. Bohužel rodiče často sáhnou po tom, o čem se domnívají, že dítě skutečně potrestá, a to je jejich zájem, to, co je baví. V takovém případě dítěti ubíráme na jeho zájmu a vědomě resp. nevědomě snižujeme jeho motivaci, dítě díky znemožnění svého zájmu, nechápe smysl vlastního činnosti, což nesporně vede k lhostejnosti a apatickým postojům. Také opožděný nástup trestu nedopadá na úrodnou půdu. Někdy se s trestem čeká, až přijde den, kdy dítěti budeme moci právě něco oblíbeného zakázat (např. zápas, který je v sobotu apod. k provinění došlo např. v pondělí). Zejména menší děti si nedovedou uvědomit s odstupem času, za co vlastně trest přichází, rovněž délka zákazu nebo celého trestu by neměla být příliš vleklá.

Další formou trestů, která se rovněž vyskytuje, je tzv. trestání prací. Taková forma se považuje za zcela nevhodnou. Bohužel je přítomna ve výchovném působení rodičů, ale objevuje se i ve školním prostředí. Dělat něco za trest jednoznačně vede k posilování negativity a averzi k jednotlivým pracovním činnostem, a to pro nepříjemné, nelibé pocity, které samotný trest přináší. Celkově tresty v jakékoliv formě jsou co do účinnosti a následků velmi sporné, protože mohou při používání v nevhodné míře a formě způsobovat trvale negativní a mnohdy dlouhodobý účinek. Zejména pak tresty fyzické, které jsou v podstatě nepřijatelné, poškozují a nabourávají vztah k sobě samému, k druhým lidem, a to na základě vznikajícího strachu a agrese.

Tresty i pochvaly vnímáme jako výchovné prostředky, které používáme jako nástroj k dosažení žádoucího. Jsou-li nástrojem pro motivaci k učení, zároveň podávají informace o žákových výkonech.

V obecné rovině nevhodná aplikace pochval vede k nežádoucí přeměně původně stanovených cílů a v sociálním kontaktu k nežádoucímu chování, kdežto u trestů může dojít k trvale nevhodnému formování či poškozování osobnosti a možnému asociálnímu chování. „*Učení nepotřebuje odměny ani tresty – potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů (...) Místo zdokonalování trestů a odměn bychom měli napřít síly ke změně obsahu i metod výuky*“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová Kopřivová, 2008, s. 160). Dalšími motivačními faktory stimulující učení je samotné hodnocení, zejména známky.

3. Školní známky

Obecně vzato, škola stojí na známkách a celý systém známkování je považován za normální. Avšak jaký je smysl známkování pro potřeby a účely žákova vzdělávání a osobnostního rozvoje? Ve své podstatě umí velmi dobře žáka rozřadit mezi ty schopné, méně schopné nebo dokonce neschopné, na žáky patřící k těm nejlepším nebo nejhorším. Umožňuje díky přesnému systému každému, to je jak žákům, jejich rodičům a na druhé straně učitelům, přesnou orientaci v tom, jak si žák stojí. Jenomže to je málo na to, abychom byli přesvědčeni, že známkování dělá školu školou v její skutečné podstatě v dnešní době a situaci.

Jestliže má škola rozvíjet individuální schopnosti a dovednosti žáků, a se žáky podle toho učitelé patřičně pracují, volí činnosti, které směřují k samostatnému řešení a hledání a zaujímání vlastního postoje apod. nastává problém se známkováním, dokonce *„klasifikace selhává při takových formách práce“* (Číhalová, Mayer, 1997, s. 8). Taktéž z hlediska vnitřní motivace, o kterou usilujeme u žáků, protože od ní vychází to, co má pro člověka smysl, je pro člověka zajímavé, baví ho. Pak lze předpokládat tzv. 3 „S“ vnitřní motivace dle Nováčkové¹, a to je naplnění smyslu, svobody a spolupráce. Otázkou je, zda vůbec známkování umožňuje tyto aspekty vnitřní motivace. Je totiž zřejmé, že žák, je-li známkován, nemůže být ve svém rozhodování svobodný. Nejčastější stimulací pro učení je nějaká zkouška, test či jiné ověření žakových znalostí.

Nesvoboda vyplývá i z daného okruhu učiva, které má být zkoušeno a známkováno a ve většině případů nevychází od samotného žáka. Jistá nesvoboda pak plyne z psychické zátěže, kterou samotný fakt, že se bude známkovat, s sebou nese. Tyto nesvobody pak úzce souvisí se smyslem učení (pro co se vlastně žák učí), z toho pak lze dovozovat, že ani spolupráce nebude příliš naplněna, i k té bude nutně scházet motivace. Učení se pak stává skutečně povrchním, žák je motivován, nebo nemotivován k učení s jediným cílem, a to je známka. Ta má své další motivační činitele, pro které žák chce nebo potřebuje mít dobré známky. *„Z hlediska učení je velmi špatné, když dítě ztratí smysl učení a učí se jen pro známky. Vinu za to má jednoznačně škola, která v podstatě stojí*

¹ YouTube. TEDxPrague - Jana Nováčková - Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek [online]. 2011 [cit. 2014-10-13]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>

na známkách“ (Mertin, 2004, s. 136). Míra naplnění vlastních očekávání, které si žák na sebe klade, jeho subjektivní spokojenost či nespokojenost může být destruktivní, totiž i jedničkář nemusí být spokojen, byť má perfektními výsledky.

Okolnosti pro prožívání známek a cíle, které za známkami stojí, jsou různorodé. Záleží na prostředí, ve kterém žák známky dostává, v jakém rodinném prostředí žák žije, jak jsou známky v které rodině důležité, zda je dítě za známky odměňováno nebo trestáno a dalších faktory zasahujících do výchovy dítěte, o kterých bude pojednáno v dalších kapitolách. Je nutno známcе z výše uvedených důvodů přisuzovat rozdílnou důležitost, tudíž objektivita vnímání známky je zpochybněna, objektivní může být pouze pro učitele, který známky uděluje, a to za předpokladu, že bude mít pro známkování pevně stanovená kritéria. A proto klasifikace selhává nejenom při konkrétní praktické práci v učebním procesu, ale neuspokojuje ani učitele a ostatní profese zabývající se psychickou stránkou dítěte.

Za základní potřeby dítěte, za kterých může být optimálně realizován jeho vývoj, jsou považovány kromě fyziologických potřeb také potřeba bezpečí, porozumění, potřeba uznání, seberealizace, potřeba osobního rozvoje a potřeba lásky a náklonnosti.

Bohužel při nesprávném zacházení a prožívání známek může být poměrně významně nabourávána potřeba bezpečí, potřeba uznání a seberealizace. V krajních případech může být absentována i láska a náklonnost. Také je známo, že klasifikování, které je paralelní se zkoušením, vede mnohdy k psychosomatickým potížím, protože známkování přináší stres a úzkost, a to i bez rozdílu žákům úspěšným či méně úspěšným. *„Opakovaně a dlouhodobě prožívaná úzkost dítěte ze zkoušení a známek, navozovaná a upevňovaná naším tradičním školním prostředím ve svých důsledcích způsobí, že se postižené děti nerozvinou podle svých skutečných možností a předností, ale doslova ve škole zakrní. Osobní úpadek je sice krajním vyústěním jejich školní dráhy, nikoliv však smýšleným“* (Havlíková, 1994, s.). Nehledě na to, že proces vedoucí ke známce je významně ovlivněn psychickým stavem, stává se nerelevantní a nemá vypovídající hodnotu o žákových znalostech. Znamka je jen číslo, které má zahrnout tolik a přitom nic. Na druhou stranu ale může žákovi mnohé způsobit jak z morálního a společenského náhledu, tak po stránce duševní. Tomuto číslu bychom měli všichni rozumět, a přitom nerozumíme, pakliže se neuspokojíme s pouhým grafickým

vyjádřením čehosi. Kromě toho „*I v oblasti hodnocení se učitel v transformované škole postupně zbavuje role překladatele moudra a stává se průvodcem, moderátorem, starším a zkušeným rádcem a přítelem*“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 52). Dále podle Číhalové učitel, který známkuje, může být rádcem a zkušeným průvodcem, avšak nezabývá se zcela negativního spojení a vnímání těch, kterým známky uděluje. Tam, kde nevyhovující známky nesou pro děti rizika, učitel je tím, kdo je „nastartoval“. Přičemž za poměrně málo devastující můžeme považovat vnímání objektivitu hodnocení ze strany žáka a za vysoce devastující považujeme rizika, která se odrážejí na vývoji osobnosti v důsledku prožívání a negativních výchovných vlivů.

Už v době devadesátých let byla klasifikace popsána jako nesystémový proces, který není schopen korespondovat s bezpečným a příjemným prostředím při učení, dále byl a je označován za přístup nepodporující výchovu k demokracii, který vede k segregaci. Informační hodnota může být relevantní jen v případě objektivitu klasifikace. Motivování žáků známkou se jeví pozitivně jen u části žakovské populace, negativním a krajní dopadem může v konečném důsledku být neurotizace až traumatizace.

Klasifikace způsobuje u části populace nechuť k dalšímu vzdělávání. Vědomosti žáků nejsou výsledkem klasifikace, ta je spíše naopak devaluje ve chvíli, kdy cílem se stává dosažení známky oproti vzdělávání.

Mnoho učitelů v důsledku těchto faktorů, jež jim jsou známy, v současné době díky svému morálnímu postoji a znalosti dětí a jejich potíží, ustupují klasifikaci, zvláště když cítí, že bude pro žáka za daných okolností známka a klasifikace škodit. Na druhou stranu je stále dost učitelů, kteří se domnívají, že známka je prostředkem k dosažení optimálního výkonu u žáka.

„*Pravděpodobně vždy určitá část učitelů bude potřebovat známky tak, jako ovčák potřebuje hůl, jako krotitel potřebuje bič a kostku cukru*“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 24). Samozřejmě i určitá skupina rodičů bude ze stejných důvodů při svém ryze výchovném působení potřebovat známky.

V důsledku výchovného působení a dalších vlivů pak i samotní žáci se budou přiklánět k méně či více vyhovujícímu způsobu hodnocení např. ke slovnímu hodnocení.

3. 1 Slovní hodnocení

Zavedení slovního hodnocení výrazně mění školní klima a atmosféru ve třídě, škola jako instituce směřuje k rozvoji osobnosti dítěte na základě nových moderních přístupů v souvislosti se vzdělávacími cíli zaměřených na potřeby dítěte a individuální přístup. Význam slovního hodnocení sahá hlouběji než k pouhému označení a pojmenování žákových výkonů a shrnutí jeho práce v sumativním hodnocení. Význam spočívá zejména v silném motivačním účinku a výchovném dopadu na žáka. Významnost a správnost slovního hodnocení je však deklarována hodnocením, které je děláno poučeně a správně. Jedním z rizik neúčelnosti slovního hodnocení je neodbornost hodnotitele, jež hodnocení zpracovává.

Žák i rodiče musí hodnocení rozumět, hodnocení nesmí vyjadřovat znevážení žáka, diskriminaci. Naopak musí poskytovat uznání všem dětem bez rozdílu jejich úspěšnosti, musí zohledňovat dílčí úspěchy, pokrok. Důraz je kladen zejména na to, aby žák nepociťoval z hodnocení neúspěch, ale viděl další směr pro svoji práci. Je nezbytně nutné, aby žák z hodnocení poznal, kde je příčina případných neúspěchů a v hodnocení mu bylo nabízeno a doporučeno, jak odstranit eventuální příčiny nezdaru. Hodnocení musí poskytnout jasné informace, které budou dítěti pochopitelné, žáka musí ujistit, že učitel není pomyslným strašákem a bezvýhradní autoritou, která hodnocení napsala. Naopak z hodnocení by měl vycházet pocit, že učitel i žák spolupracují.

Hodnocení musí zahrnovat komplexní pohled na žakovu práci, chování a postoje, a to na základě výsledků činnosti a práce žáka, hodnocení se nikdy nezabývá osobností žáka.

Při slovním, a to zejména písemném, hodnocení je důležité volit dobře každé slovo, žáka nesmí škatulkovat a nesmí konstatovat chyby a nedostatky. Nutnou podmínkou pro slovní hodnocení je také velmi dobrá znalost žáka. Učitel musí evidovat dílčí úspěchy žáka, důležitá je i rodinná anamnéza.

Motivační síla slovního hodnocení je nejsilnější u hodnocení, které proběhne těsně po vypracování úkolu nebo po činnosti. Zpětná vazba vedena k žákovi je velmi účinná. Pakliže je žák oceňován, kladně hodnocen, je zároveň motivován k dosahování náročnějších cílů. „*Stav libosti navozený uznáním, mobilizuje mozek k vyššímu výkonu*“

(Číhalová, Mayer, 1997, s. 40). Proto je kladen důraz na průběžné slovní hodnocení, nelze slovnímu hodnocení připisovat výhradně funkci zpracovaného závěrečného hodnocení tzn. vysvědčení, které bylo napsáno ve formě slovní zprávy. Slovní hodnocení patří a prolíná se celým učebním procesem.

Nespornou výhodou je skutečnost, že při slovním hodnocení nedochází ke srovnávání dětí. Jakékoliv nálepkování dětí nebo rozdělování na ty dobré a špatné, není přítomno. Bezpečné prostředí navozuje lepší spolupráci mezi dětmi a přirozenější sociální klima. Jak říká psycholožka Nováčková, *„získat pocit, že jsem lepší než druzí někdy děti (i dospělí) dosahují shazováním druhých a tam, kde to situace umožňuje, to může snadno vést i k nefér chování. To, co dítě potřebuje, je získat vědomí, že může dělat chyby a také, že se může zlepšovat bez připomínání, že je někdo lepší.“*²

Slovní hodnocení nenabízí příliš prostoru pro odměny a tresty ve smyslu nesprávného používání. K tomu chybí jistá konkrétnost a přímočarost, kterou skýtá pro vychovatele známka, což je velice pozitivní faktor. Dítě není ohroženo, pravděpodobně nemá obavy z následků, učitel není nepřítelem v učební ani kontrolní činnosti ve vztahu k žákovi.

Je nepochybné, že nepřítomnost známky eliminuje vnější motivační činitele, proč se žák učí a chce se dobře učit. Oproti pozitivním činitelům se objevují i negativa, a to skutečně obtížné srovnávání žáků tam, kde se explicitně vyžaduje, pro statistiky, srovnávání pro instituce a potřeby při výběru škol a dalšího vzdělávání apod. Může být problematické i pro rodiče, kteří upřednostňují přímé jednoduché označení a pojmenování výkonu s jasným vyjádřením, dále těm, kteří používají a vnímají hodnocení jako výchovný nástroj.

Velkou nesnází pro aplikování slovního hodnocení je jeho nelehká návaznost na 2. stupeň základní školy pro jeho obtížnost a náročnost práce pro učitele včetně vyžadující shody vyučujících ve stejné třídě.

² YouTube. TEDxPrague - Jana Nováčková - Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek [online]. 2011 [cit. 2014-10-13]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>

4. Výchovní vliv rodiny ve vztahu k prožívání hodnocení

Dalšími zásadními a ovlivňujícími faktory bez ohledu na způsob hodnocení ve škole, je rodina nebo prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Zpravidla rodiče, kteří dítě vychovávají, zcela zásadně působí na sociální a citový život jedince v rodinném prostředí i mimo něj. Vychovatelé přenášejí své zkušenosti a postupy ze svého dětství do výchovy vlastních dětí. Způsob výchovy závisí na inteligenci rodičů, citové a psychosociální úrovni, na osobních vlastnostech a vybudovaném žebříčku hodnot, také na vzdělání, ale i ekonomickém zabezpečení vychovatelů.

Na základě různých výchovných přístupů rodičů se u dětí liší aspirační úroveň a celková motivace k učení. V rodinách s nízkou citovou vazbou k dítěti, kde je dítě zanedbávané a výchova selhává, je zcela jisté, že školní prospěch takového dítěte bude slabší. Pokud se jedná o děti deprivované, jeví se jako méně snaživé, s nízkým zájmem. Mezi dětmi nejsou oblíbené, často se pouští do konfliktu, perou se.

Podle doktora Z. Matějčka (1992) jsou to děti, které si vytvářejí obranné postoje, když žijí permanentně v citové nejistotě a jejich neuspokojené životní potřeby se přenesou do jejich povahových rysů. V takových rodinách často děti vykonávají nejrůznější práce a škola je pro ně instituce, kam se musí chodit, ale nikdy si nevytvoří smysl pro povinnosti. Proto hodnocení na tyto děti nebude mít obecně žádný vliv. Naštěstí rodiny s pozitivním výchovným stylem převažují. Nicméně tam právě můžeme díky různorodosti ve snaze dobré výchovy narážet na problémy. Psycholog Matějček (1992) pro jistou problémovost ve výchově upozornil na rozmazlující, **hyperprotektivní, perfekcionalistickou a protekční výchovu**. Tyto s sebou nesou problémy do školního hodnocení.

Rodiče, kteří dítě rozmazlují, uctívají ho, obdivují na něm sebemenší normální projev, jsou na dítěti závislí. Když se dítě začne osamostatňovat, nekladou na ně žádné požadavky, podřizují se dítěti a také mu slouží, a to z obavy, aby se jim dítě nevzdálo. Autorita rodičů se však snižuje. Pro takové dítě nastává problém ve chvíli, kdy se dostane do prostředí, kde je jiná autorita. Ve školním prostředí nastanou dříve či později první problémy. Samotní rodiče jsou konfrontováni s tím, že jejich dítě nemusí být

nejlepší, tudíž problémy nastávají i pro ně. Rodiče i dítě se dostávají do bludného kruhu a zároveň střetu.

Výchova protektivní (ochranná) dítě omezuje. Rodiče ze strachu o své dítě brání dítěti ve všem, co může být z jejich pohledu nebezpečné. Děti mohou být frustrované takovou výchovou, mohou hledat nějaký únik z takového sevření, nebo se stanou pasivními, v kolektivu mají často podřízenou pozici. Ochranitelský přístup a strach rodičů se může promítnout i do školního prostředí a mít rovněž negativní vliv na žáka. Rodiče často úzkostně s dětmi připravují domácí úkoly, zasahují do rozhodování dítěte, snaží se dítěti „pomáhat“, aby mělo dobré výsledky ve škole apod. Těžko se umí rozhodnout, neumějí vyvinout vlastní iniciativu, těžko se v kolektivu začleňují. Důsledky jsou patrné hlavně ve starším školním věku, bohužel často se stávají obětními beránky. Většinou k takové výchově inklinují starší rodiče, kteří na dítě dlouho čekali, je tzv. vymodlené.

Rodiče, kteří chtějí mít dítě dokonalé a všemožně o dokonalost dítěte usilují, velmi často své nedosažené cíle přenášejí na dítě. Dítě přetěžují, neustále podněcují, dítě nemá pro sebe a na sebe čas. Nemůže si obvykle hrát, protože na to nemá čas. To je perfekcionalistická výchova. Dítě nemívá zpravidla problémy se školním prospěchem, zato hodnocení pro takové dítě hraje zásadní roli, bohužel se promítá do sebevědomí, strachu ze selhání a přijetí vlastní chyby.

V protekčním výchovném postoji rodiče rovněž chtějí, aby dítě dosahovalo nejlepších výsledků, nikoliv však, aby dítě bylo dokonalé, dobré. Jde spíše o dosahování výsledků, aby se dítě dostalo tam, kde by ho rodiče rádi viděli. Dítěti se snaží vše usnadnit, odstraňují mu v životě překážky, dokonce plní za děti povinnosti a samozřejmě očekávají, že i ostatní se budou vůči jejich dítěti chovat stejně. Zcela jistě ve školním prostředí dojde ke kolizi.

Kromě těchto nevhodných přístupů mající vliv na nesnáze ve škole a v rodině mohou nastat přechodné potíže odrážející se ve školní práci a chování žáka, a to jsou náhlé rodinné situace, které by učitel měl vždy zohledňovat. Například rozchod nebo rozvod rodičů výrazně nabourává sebevědomí dítěte, a protože hodnocení může mít vliv na sebevědomí a sebedůvěru, budu se jimi podrobněji zabývat v následující kapitole.

4.1 Sebevědomí a sebedůvěra žáka ve vztahu ke školnímu hodnocení

Sebevědomí je v zásadě míra nakolik si jedinec cení sama sebe, ta se pak promítá do jednání jedince. **Sebedůvěra** je velmi blízký pojem, nicméně liší se zejména v budování oné míry sebejistoty, kterou můžeme například ve školním prostředí na základě školní úspěšnosti spíše měnit resp. zvyšovat.

Zásadní a dá se říct největší vliv na sebevědomí dítěte, resp. žáka má rodina viz předchozí kapitola. Ovlivňuje dítě od samého počátku vývoje, hodnotí je. Svými postoji a hodnotami dítěti ukazuje, co je více a méně důležité. Dítě zjišťuje, co je vhodné, co vhodné není, jakým způsobem je přijímáno. S tím je spojeno hodnocení a utváření sebehodnocení. V každé rodině fungují jiné mechanismy a vzorce a samozřejmě psychické vlastnosti jedince jsou také odlišné. Proto do školy přicházejí děti s nesterýným sebevědomím.

Zvýšené nebo snížené sebevědomí mohou mít děti, jejichž rodiče nevěnovali sebevědomí značnou podporu, a pak rozhodují povahové rysy, jak se dítě s tímto deficitem vyrovnává. Rodina je zodpovědná za to, aby se jejich dítě cítilo spokojené a šťastné a v průběhu života si formovalo zdravé sebevědomí, protože pak lze předpokládat, že dítě školní úspěchy a neúspěchy bude po emociální stránce zvládat bez potíží, snadno dokáže přijímat nové úkoly a výzvy. Pohled na svět bude pro takové dítě pozitivnější a jistější, v sociálním kontaktu se bude projevovat přátelštěji a patrně nebude mít potřebu srovnávat se s ostatními ani být lepší než ostatní.

Oproti tomu důsledkem nízkého sebevědomí se vytváří pocit méněcennosti. Pro školní prostředí je to faktor nepříznivý, protože dítě nevěří ve vlastní úspěchy, takže o ně ani nechce usilovat a jeho motivace je malá. Školní výsledky se úměrně zhoršují, s opakovanými nezdary. Aspirační úroveň je nízká, a proto tyto děti obecně podávají nižší školní výkony. V kolektivu jsou to ti, kteří hledají chyby na druhých, a dělá jim radost neúspěch ostatních. Na druhou stranu usilují o přízeň, jsou ovlivnitelní. Méněcennost se promítá i do fyzických projevů, a to zvýšené pocení, třes rukou, slabost, žaludeční nevolnost apod.

U dětí, jež byly rodiči přehnaně uznávány, se může vyvinout pocit „všemohoucnosti“, jak říká Pelikán (1995). Takoví jedinci se domnívají, že všechno dokážou a zvládnou,

v případě nezdaru a nesplnění jejich očekávání může v budoucnu dojít v extrémních situacích až k depresím, protože se neumějí s neúspěchem vyrovnat.

S nástupem dítěte do školy přichází nové prostředí s jinými autoritami, které musí dítě i rodiče respektovat. Nástup do školy je velkým životním mezníkem v životě dítěte. Škola také výrazně působí na sebevědomí dítěte. Vstupem do školy se mění i postavení dítěte v novém prostředí a získává novou sociální roli. Také se vstupem do školy přichází ke slovu samostatnost a zodpovědnost, a tím také méně pocitu jistoty či méně bezpečí. Dítě není výhradně obdivováno rodiči, naopak se dostává do konfrontace s ostatními spolužáky a novými autoritami. Je to místo, kde nejsou rodiče, a tudíž dítě může pocítit nejistotu, rodiče už nemohou vše ovlivnit. Protože nástup do školy přináší zátěžové situace, je třeba dětem usnadnit přechod do role žáka. „*Ve škole má značný pozitivní význam pro žáka pozitivní start, výsledky práce, klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou*“ (Sedláčková, 2009, s. 52).

Škola se jednoznačně podílí na formování žákovy sebedůvěry, a to přímo i nepřímo. Učitel by měl napomáhat k eliminaci důsledků nesprávně vybudované sebedůvěry, a to citlivým přístupem a zvolenými pedagogickými postupy, zejména při hodnocení a činnostech, které k hodnocení vedou. Školní výsledky nejsou sice přímo závislé na sebevědomí žáků, ale způsob práce, komunikace a formy hodnotících procesů, klima ve třídě, včetně vztahu žák – učitel, mají přímý vliv na prožívání a pocit bezpečí dítěte ve škole.

5. Specifika školního hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Poněkud jiný přístup a péči musí učitel poskytovat žákům, kteří mají specifické vzdělávací potřeby i v oblasti hodnocení, tj. žáci se specifickými poruchami učení, nadání žáci a žáci s odlišným mateřským jazykem, a je nutné respektovat a postupovat v rámci úprav stanovených zákonem.

Děti se specifickými poruchami učení jsou v obecné rovině hodnoceny dle úpravy zákona, a to dle ustanovení ve výňatku v Pokynech MŠMT ČR č. j. 234792-21. Dále pak specificky dle individuálních požadavků bývá doporučeno zpravidla školním psychologem, jak postupovat v nácviku a ověřování dovedností dítě samotného.

Bohužel velmi často jsou to doporučení velmi obecná a podobná, která vedou pouze úlevám dítěte, jejichž smysl a účel spočívá pouze v ochraně před špatnými známkami, protože je zcela jisté, že dítě se specifickou poruchou není schopno vyhovět standardním způsobům a požadavkům výuky resp. dosahování rovnocenných výsledků při stejných požadavcích jako na děti bez specifické poruchy učení. Pakliže se takovým žákům ulevuje i ve způsobu plnění úkolů, a to opět z důvodu, že žák by eventuálně nebyl schopen úkol dostatečně splnit, a jeho výsledky by pravděpodobně byly špatné, pak je chráněn žák opět před známkou, ale pro jeho budoucí praktický život nebude připravován vůbec.

Ve chvíli, kdy takový žák nebude ochraňován v zákonem stanovených jakýchkoli úlevách, jeho šance na uplatnění budou pramalé. Vždyť přece v reálném životě bude muset umět číst a psát, bude muset umět počítat a fungovat tak, jako jedinci bez znevýhodnění. Protože specifické poruchy můžeme chápat jako určitá znevýhodnění, s kterými se za pomoci a jisté tolerance včetně mnohonásobně větší přípravě při vzdělávání musí žák tzv. poprat.

Je zcela v pořádku, pokud způsoby práce ve školním prostředí takového žáka nediskriminují v oblasti hodnocení, bohužel v praxi je situace obtížnější, někdy málo pochopená a také těžko realizovatelná, pokud žák nemá být skutečně pouze tolerován a chráněn. I on musí být vzděláván stejně jako jiní. Problémem však je, že někteří vyučující spíše poskytují úlevy, rovněž představy rodičů u těchto dětí bývají nesprávné.

Nechceme dětem poskytovat přece úlevy, chceme jim pomáhat při vzdělávání tak, aby dosáhly stejných dovedností a kompetencí jako děti bez specifických poruch a výhledově eliminovali projevy a potíže, jež jim specifické poruchy do života vnesly.

U hodnocení známkami tyto děti buď mají poskytovány úlevy přímo v hodnocení, pak tedy známka ztrácí zcela smysl, protože žák dostane známku, která neodpovídá skutečným kritériím nebo výkonům žáka. Takovou známku tedy v podstatě nemůžeme použít pro srovnávání, a pokud ano, nebude mít relevantní vypovídající hodnotu. Samotný žák bude taktéž klamán, jelikož jeho výsledky a známka budou v rozporu. Do jaké míry bude žák motivován v procesu nápravy a eliminace svých nedostatků (vlivem SPU), když jeho známky budou relativně dobré?

Jaká bude motivovanost dítěte, pokud bude dostávat známky za reálný (odpovídající požadavkům) výkon? Lze předpokládat, že vlivem špatných známek bude žák tím nejhorším, tím, který se snaží sebe víc, a stejně nedosáhne tam, kam ostatní. Rezignuje, ztratí smysl svého snažení. Bude to ten, který má tu nálepkou nejhoršího. V krajním případě je to ten „s tou poruchou“. Obě varianty jsou natolik špatné, že se nutně musí projevit v prožívání dítěte. *„Známky jsou slepá ulička hodnocení, věřím, že se ještě dočkám toho, že budou zrušeny“* (Mertin, 2004, s. 135).

Nicméně jiná forma hodnocení by v těchto případech byla maximálně vhodná. Učitel by nebyl svázán při hodnocení, slovní hodnocení by jednoznačně vedlo k jasné formulaci a konkretizaci, co žákovi jde, v čem má rezervy, kde je potřeba vyvinout větší úsilí, na co se zaměřit. Informován by byl žák i rodiče. V žádném případě by nedocházelo k úlevám, protože při hodnocení by žák nebyl vystaven očividnému srovnávání s lepšími spolužáky, učitel by se tak rovněž nemusel obávat perzekuce známkou, tudíž žákovi by nemusel ulevovat. Tak by se žákovi dostalo adekvátním požadavkům na jeho dovednosti a výkony, měl by mít stanoveny stejné cíle jako ostatní žáci, aniž by byl znevýhodněn.

Vzhledem ke skutečnosti, že hodnocení formou slovního hodnocení se vyskytuje na školách zejména alternativních, mají rodiče často dojem, že tyto školy navštěvují děti, které v běžné škole byly problematické, nezvládaly učivo. Tento důvod může být do jisté míry samozřejmě oprávněný, nicméně jiný druh hodnocení by neměl ovlivňovat

kvalitu školního vzdělávání, naopak se zavádí tam, kde má pomoci ke zvýšení kvality ve vzdělávacím procesu a zejména pro budování neohrožující školní prostředí.

Bohužel i učitelská veřejnost se někdy s takovým názorem ztotožňuje a myslí si, že známka je pádným nástrojem pro výchovu ke vzdělávání. V nejhorších situacích slouží i jako nástroj vydírání viz Nováčková v kapitole 2. 2. Tudiž pak známka zcela mění svoji původní funkci, a to z ohodnocení žákových výkonů, na výchovný nástroj, kterým vychovatel často směřuje k naplnění zcela jiných cílů, a to bezprostředně nesouvisejících s procesem učení. Ve chvíli, kdy se známka stává jakýmkoliv nástrojem, je takové vzdělávací prostředí špatné, protože tím je devalvován smysl naplňování vzdělávacích cílů (dítě se učí pro známky), ohrožuje bezpečí dítěte (co bude, nebo nebude, když dostane dítě špatnou známku). Oproti tomu slovní hodnocení ze své podstaty nemůže žádnému vychovateli ani pedagogovi takový nástroj poskytnout. Z toho je zřejmé, že kvalita školního prostředí nemůže být relevantně posuzována na základě způsobu hodnocení.

Shrnutí

Školní hodnocení, které vychází ze systému známkování je považováno za zcela běžné a normální. Více či méně jej široká veřejnost chápe jako dobře fungující, zavedený a hlavně účelný systém způsobu hodnocení. Obecně lze říci, že je považován za vyhovující a žádaný pro poměrování a snadné posouzení žákových výkonů.

Poněkud z jiného úhlu na tento způsob hodnocení nahlízejí odborníci pedagogové, kteří chápou hodnocení žáka v širším významu, a to je smysluplnost a přínos pro žáka ve vztahu k učení a vzdělávání, resp. do jaké míry působí na celkový rozvoj osobnosti a do jaké míry koresponduje s dnešním pojetím výuky.

Vzhledem ke skutečnosti, že hodnocení formou slovního hodnocení se vyskytuje na školách zejména alternativních, mají rodiče často dojem, že tyto školy navštěvují děti, které v běžné škole byly problematické nebo nezvládaly učivo. Tento důvod může být do jisté míry samozřejmě oprávněný, nicméně jiný druh hodnocení by neměl ovlivňovat kvalitu školního vzdělávání, naopak se zavádí tam, kde má pomoci ke zvýšení kvality ve vzdělávacím procesu a zejména pro budování neohrožujícího školního prostředí.

Bohužel i učitelská veřejnost se někdy s takovým názorem ztotožňuje a myslí si, že známka je pádným nástrojem pro výchovu ke vzdělávání. V nejhorších situacích slouží i jako nástroj vydírání dítěte vychovatelem resp. učitelem. Tudíž pak známka zcela mění svoji původní funkci, a to z ohodnocení žákových výkonů, na výchovný nástroj, kterým vychovatel často směřuje k naplnění zcela jiných cílů, a to bezprostředně nesouvisejících s procesem učení.

Oproti tomu slovní hodnocení ze své podstaty nemůže žádnému vychovateli ani pedagogovi takový nástroj poskytnout, avšak za předpokladu, že hodnocení bude ve formě popisné a povede žáka k dalšímu vzdělávacímu cíli. Z toho je zřejmé, že kvalita školního prostředí nemůže být relevantně posuzována jen na základě způsobu hodnocení. Taktéž způsob hodnocení nemá přímý vliv na výkon a motivaci žáka v učebním procesu. Je však zcela zřejmé, že výkon žáka ve vztahu k motivaci k učení jednoznačně ovlivňuje rodina, a to od útlého věku dítěte, kdy dochází k rozvoji výkonových potřeb dítěte a formování jeho osobnosti zejména budování sebevědomí na základě rodinných principů výchovy, jež rodina uplatňuje při výchově dítěte. Tudíž již

s nástupem dítěte do školy je determinována jistá motivační úroveň a sebevědomí žáka. Docházkou do školy a dalšími rodinnými vlivy na základě rozvíjení a zacházení s úspěchem nebo neúspěchem se u dítěte posiluje sebedůvěra. Taktéž rodina formuje díky výchovnému působení na své dítě intenzitu prožívání hodnocení, které je upevňováno pozitivně nebo negativně. Záleží, jaké formy přijímání úspěchů u dítěte volí a používá, kam až sahají důsledky zdarů či nezdarů, jaké jsou zvyklosti rodiny, způsoby odměňování a oceňování vlastního dítěte.

Klima školního prostředí a učitel mohou ovlivňovat spíše překonávání a odbourávání stresových faktorů při ověřování znalostí žáků, mohou zmírňovat dopady neúspěchu a posilovat tendence ke zlepšení, učit žáka pozitivně pracovat se svými chybami, avšak obecně učitel ani škola nejsou přímými činiteli zodpovědnými za motivaci k učení. Přesto je učitelova role důležitá a podporující. Učitel může výrazně přispět svým přístupem a utvářením sociálního klimatu ve třídě, a tím jednoznačně pozitivně žáky ovlivňovat a vést. Je logické, že učitel motivuje žáky spíše krátkodobě, ale přesto dochází k propojování vnitřní a vnější motivace, tudíž i učitelova role je významná a nezanedbatelná.

Aby školní hodnocení naplňovalo svůj základní a stěžejní význam, je důležité vhodně volit formy při hodnocení, přistupovat k žákům s respektem a k jejich individuálním potřebám přizpůsobovat i hodnocení. Takové možnosti nabízí konstruktivistický přístup ke vzdělávání, a je na učitelích jaké způsoby a formy při výuce a vyučování volí. Zejména k žákům se specifickými potřebami je potřeba přistupovat individuálně, a to v mezích stanovených zákonem. Současný školský systém umožňuje žákům a jejich rodičům volit školy nejen podle zaměření, ale i podle forem hodnocení. Do jaké míry a proč se rodiče rozhodují pro různé formy školního hodnocení, se také dotýká praktická část diplomové práce.

II. Praktická část

1. Předmět a úkoly výzkumu

Předmětem výzkumu je otázka, jak žáci na 1. stupni ve vybraných školách, v porovnání s názory na školní hodnocení rodičů a učitelů, vnímají hodnocení. Výzkumný vzorek zahrnoval respondenty žáky, učitele a rodiče. Pro splnění úkolů byly použity metody volného psaní, dotazníkové a rozhovory.

Úkol č. 1 Vnímání hodnocení žáky

Úkol je zaměřen na zjištění, jak žáci pohlíží na hodnocení, jak jej individuálně vnímají a co žáky motivuje k získávání dobrého hodnocení. Z pohledu žáka zjistit, jaký je postoj rodičů k výsledkům u jejich dítěte a jak rodiče zajišťují nápravu a vyjadřují spokojenost nebo nespokojenost s výsledky svého dítěte.

Splnění tohoto úkolu bylo řešeno nejprve **metodou volného psaní**, aby respondenti nebyli naváděni k nějakým konkrétním odpovědím a spíše sami primárně díky této metodě vyjádřili subjektivně pocity a názory, které zaujímají. Zvolila jsem k tomuto respondenty ze 4. a 5. ročníku, a to proto, aby byli schopni písemně své názory zpracovat. Respondenti byli vybráni podle rozdílného způsobu hodnocení ve škole a podle typu školy.

- žáci 1. stupně ZŠ, 48 žáků z Prahy, hodnocení známkami
- 22 žáků ze škol waldorfského typu z Prahy a jižních Čech, hodnocení slovně

Úkol navazuje ve své další části na předchozí metodu volného psaní, kdy na základě metody rozhovoru s respondenty bude provedeno dotazování na konkrétní jevy, které se v odpovědích objevily. Za cíl mají upřesnit a specifikovat jejich odpovědi.

- Žáci s netypickou výpovědí, 10 žáků z Prahy

- Žáci s nejasnou výpovědí, která vyžadovala upřesnění, 28 žáků z Prahy, z toho 2 z alternativního typu školy

Úkol č. 2 Hodnocení pohledem rodičů a učitelů

Cílem úkolu je porovnat, jak důsledky a dopady hodnocení vnímají rodiče a učitelé. Pro splnění byla použita **dotazníková metoda**, která má zaznamenat četnost výskytu jednotlivých jevů a dále získat na konkrétní otázky k hodnocení přesné odpovědi a rovněž má zaznamenat četnost odpovědí. Dotazníková metoda byla použita pro rodiče žáků, učitele. Rodiče byli vybráni podle typu školy, který zvolili pro své dítě, učitelé, kteří používají běžnou klasifikaci a učí na běžné základní škole, byli záměrně vybráni i podle věku a délky praxe. Dalšími respondenty byli učitelé z alternativní školy.

- rodiče žáků z 1. stupně ZŠ, jejichž děti jsou hodnoceny známkami, 40 respondentů
- rodiče žáků, jejichž děti jsou hodnoceny slovně a děti navštěvují alternativní typ školy, 15 respondentů, jižní Čechy
- učitelé, 40 respondentů, Praha
- učitelé hodnotící slovně, 7 respondentů, jižní Čechy

Úkol č. 3. Souvislosti hodnocení podle empirických zkušeností

Cílem tohoto úkolu je porovnat a dojít k jasnému porozumění a souvislostem s jevy a otázkami, které se vyskytly na základě plnění předchozích úkolů, k ověření u odborníků. K tomuto úkolu byla použita **metoda rozhovoru**.

- rozhovor s vybranými žáky 2. stupně, respondenti ze 7. a 9. ročníku (předpoklad motivace přijetí na SŠ), 18 respondentů
- rozhovor se žáky ze speciální školy v Praze, 7 respondentů, tito respondenti zvoleni pro očekávaný jiný přístup žáka ke škole obecně a k hodnocení
- rozhovor se studenty prestižního šestiletého gymnázia, 21 respondentů předpoklad, že tito respondenti mají silnou motivaci k učení a stanoveny své životní cíle, úkolem je zjistit, jak vnímají hodnocení vlastních výsledků

- rozhovor s vybranými učiteli pro upřesnění odpovědí z dotazníků, 8 respondentů
- rozhovor s pedagožkou z dětského domova pro zjištění míry motivace a přístupu žáků ke vzdělávání u dětí se špatnou nebo defektní výchovou v rodině
- rozhovor s vedoucím Linky bezpečí pro ověření nejasností v poskytnuté statistice volání dětí v uplynulých letech pro problémy ve škole a konkrétně pro hodnocení
- rozhovor s psychologkou z pedagogicko-psychologické poradny, dopad hodnocení na psychiku žáka
- ilustrace výchovných stylů a kazuistiky získané ze školní praxe

Úkolem je za pomoci kazuistik zjistit a popsat, za jakých negativních podmínek dítě ovlivňuje hodnocení, a to za pomoci případových studií z vlastní učitelské praxe a případových studií z PPP. K tomu jsem také využila statistické údaje Linky bezpečí a podklady z psychologického poradenství, abych zjistila, do jaké míry děti známkování negativně ovlivňuje.

Statistickými údaji z Linky bezpečí jsem chtěla ověřit a porovnat své výsledky, zda korespondují v celoplošném měřítku a lze je považovat za relevantní a dostačující. Na základě rozhovoru s expertem z LB jsem provedla dotazování ke zjištěným údajům.

Kazuistiky byly realizovány na základě případových studií z mé učitelské praxe, z běžné základní školy a z pedagogicko-psychologické poradny v Praze.

Metody výzkumu

Metoda volného psaní

Pro zjištění a analyzování názorů žáků jsem v převaze použila metodu volného psaní, a to zcela záměrně, abych žáky konkrétními otázkami nenavedla k užším odpovědím. Chtěla jsem zjistit, jak na hodnocení žáci pohlížejí a individuálně jej vnímají, co je pro ně stěžejní a zásadní.

Metoda rozhovoru

Dále jsem používala metodu rozhovoru s vybranými žáky, jejichž vyjádření jsem považovala pro diplomovou práci za důležitá a podnětná, protože tak jsem mohla blíže specifikovat a upřesňovat dotazování pro nalezení a hledání dalších odpovědí. Dále jsem chtěla být v reálném osobním kontaktu s dotazovanými, čímž jsem chtěla dosáhnout přirozených a blíže specifikovaných odpovědí.

Pro rodiče jsem využila dotazníkové metody, kde jsem chtěla zjistit, do jaké míry je pro rodiče hodnocení jejich dětí důležité, a to hodnocení známkami, část dotazníků směřovala k rodičům, jejichž děti jsou hodnoceny slovně. Také jsem zjišťovala důležitost hodnocení a způsob odměňování za školní výsledky. Okrajově jsem se dotazovala na znalost jiných forem hodnocení.

Metoda dotazníková

Pro učitele jsem použila dotazníkové metody, kde jsem chtěla zjistit, jak učitelé chápou různé formy a druhy hodnocení. Rovněž s vybranými učiteli jsem vedla následně rozhovor pro zjišťování jejich konkrétního způsobu hodnocení z jejich osobní učitelské praxe, používání vlastních metod nebo naopak daných klasifikačních postupů upravených ve školním řádě školou, ověřovala jsem jejich flexibilitu a přizpůsobování hodnocení potřebám žáků. Učitele jsem účelově volila podle věku a délky praxe tak, aby respondenti byli několik let po vystudování vysoké školy, to znamená s poměrně

krátkou praxí, ale s předpokladem znalostí problematiky, zvláště nových trendů a přístupů ke vzdělávání, a oproti nim učitele s dlouholetou praxí až po učitele v důchodovém věku. Všichni zúčastnění měli zkušenost s běžnou klasifikací, někteří i se slovním hodnocením a výukou v alternativních školách, ze 40 respondentů byl 1 muž.

Respondenty z řad žáků byly děti z 1. stupně základní školy v Praze, a to ve věku 9 – 11 let, dále děti z dětského domova, jež jsou rovněž žáky 1. stupně základní školy, dále žáci ze čtvrté a páté třídy ze speciální školy pro děti s poruchami chování. Do výzkumu jsem zahrnula účelově i žáky starší, a to žáky 2. stupně základní školy ve věku 13 – 15 let. Vybírala jsem skupiny žáků z různého školního prostředí a žáky z rozdílného rodinného prostředí. Také jsem provedla výzkumné šetření u studentů prestižního gymnázia, u nichž jsem předpokládala silnou motivaci k učení.

Kazuistiky žáků

Mají poukázat na to, jak se hodnocení může stát bezúčelným nebo nevyhovujícím na základě vlivu rodiny a na případy, kdy nevhodné výchovné působení může žákovi způsobit vážné problémy v souvislosti s dosahováním úspěchů ve škole, proto jsem je do diplomové práce zařadila. Tyto případové studie jsou z mé učitelské praxe, z pedagogicko-psychologické poradny. Dále také uvádím výroky, které se týkají hodnocení jako ilustraci pro úvahu o smyslu hodnocení.

2. Presentace a interpretace výsledků

Zjištěné výsledky prezentuji v tabulkách, v nichž uvádím absolutní četnost odpovědí a následně prezentuji další získaná specifika.

Prezentace údajů k úkolu č. 1 Vnímání hodnocení žáky

Údaje byly zjištěny metodou volného psaní, respondenty byli žáci 4. a 5. ročníku základní školy v Praze, kteří jsou hodnoceni známkami.

Tabulka č. 1 kategorizuje nejčastější výpovědi žáků a ukazuje způsoby reakce rodičů na hodnocení, jak je vnímají děti, ve smyslu nápravy pro následné výsledky dítěte a zaznamenává nejčastěji uváděné motivační faktory k učení včetně významnosti známky pro dítě. Použita **metoda volného psaní**.

Tabulka č. 1: Důsledky hodnocení, motivační činitel hodnocení, běžná základní škola

Kategorie	Klíčová slova typických výroků	Četnost
dítě je trestáno za špatné výsledky	fyzický trest	1
	zákaz činnosti	7
	rodiče se zlobí	2
	rodiče jsou smutní	30
rodiče chtějí nápravu	dítě se musí víc učit	40
dítě se učí pro rodiče	aby měli radost	40
dítě se učí, aby bylo vzdělané	samo chce	10
známky potřebuje	jak na tom jsem	38
známky potřebuje	aby se učilo	3
učení a známky mu nevadí		30

Žáci z prvního stupně základní školy, kteří jsou hodnoceni známkami, se nejčastěji vyjadřovali kladně ke známkování, většina z nich by si nedokázala představit, že by známky nedostávali, takřka všichni žáci známky mít chtějí, protože vědí, jak jim to ve škole jde, co si potřebují zlepšit, kde mají nedostatky. Obecně žáci považují známky do trojky jako únosné, ale čtyřky a pětky vnímají velmi negativně, často se objevoval pocit trapnosti a selhání, něco co není dobré a musí napravit. Jako častý ukazatel na negativní prožívání neúspěchu u dětí na prvním stupni základní školy se jeví smutek rodičů z výsledků jejich dítěte. Velmi často jsem se setkala s odpovědí, že rodiče jsou smutní. Ve velmi malé míře se objevovalo trestání dítěte za školní výsledky. V případech, kde se tato skutečnost objevuje, dětem paradoxně nevadí, spíše je jim to jedno. Naopak dětem vadí, pokud rodiče mají tendence děti pobízet k lepším výsledkům, ačkoliv děti stávající dosažené výsledky vnímají subjektivně jako dobré.

Ve výjimečných případech negativně děti vnímají spory mezi rodiči ohledně školních výsledků jejich dítěte. Obecně lze říci, že děti, které se zúčastnily výzkumu, jsou motivovány k učení na základě faktorů, jako je učení se pro rodiče, aby měli radost, a já jsem mohl dále studovat. Hojně se u dětí objevovala spojitost mezi vzděláním a dobrým postavením a možnými vysokými výdělky v dospělosti. Spíše minimálně se vyskytovala lhostejnost ke vzdělávání. Pouze v jednom případě jsem zaznamenala příznaky tzv. naučené bezmocnosti, a to v případě dítěte ze sociálně slabé rodiny.

Co se týká školního prostředí a atmosféry ve třídě, jsem zjistila, že u dětí nemá žádný resp. je minimální, vliv školního hodnocení a úspěšnosti na sociální postavení ve třídě. Spíše je jim jedno a nezáleží jim na tom, jaké výsledky mají ostatní. Zajímají se výhradně o své výsledky a zřejmě výsledky ani neovlivňují vytváření sociálních vazeb mezi spolužáky.

Celkově jsem při svých šetřeních zaznamenala respektování hodnocení dle individuální vztahové normy učitelem vůči spolužákům navzájem a skutečně výraznou orientaci na sebe sama ve smyslu osobních výsledků žáka, jako důležité a zásadní se jeví postoje rodičů.

Obecně žáci mají lepší pocit při hodnocení, když existuje možnost známky opravit, mohou-li se žáci nechat vyzkoušet nebo nějakým způsobem nepodařený výkon „smazat“.

Tabulka č. 2 kategorizuje nejčastější výpovědi žáků a ukazuje způsoby reakce rodičů na hodnocení, jak je vnímají děti, ve smyslu nápravy pro následné výsledky dítěte a zaznamenává nejčastěji uváděné motivační faktory k učení včetně významnosti slovního hodnocení pro dítě. Respondenti byli žáci ve věku 9-10 let, a to v počtu 22. Jednalo se o alternativní školu waldorfského typu v jižních Čechách. Použita **metoda volného psaní**.

Tabulka č. 2: Důsledky hodnocení, motivační činitel hodnocení, **alternativní škola waldorfského typu**

Kategorie	Klíčová slova typických výroků	četnost
Dítě je trestáno za špatné výsledky	fyzický trest	0
	zákaz činnosti	0
	rodiče se zlobí	4
	rodiče jsou smutní	6
rodiče chtějí nápravu	dítě se musí víc učit	22
dítě se učí pro rodiče	aby měli radost	20
dítě se učí, aby bylo vzdělané	samo chce	22
hodnocení říká	jak na tom jsem	2
hodnocení potřebuje	aby se učilo	4
hodnocení mi říká	co mám zlepšit	20

Žáci ze školy waldorfského typu se v naprosté většině shodovali v tom, že jejich rodiče je netrestají za školní výsledky, z hodnocení svých výkonů nemají žádné obavy. Byli to rodiče, kteří jim vybrali tento typ školy a způsob hodnocení. Dva žáci přišli z běžné

základní školy, ostatní neměli zkušenost s jiným typem hodnocení. Tyto děti nevykazovaly obavy z neúspěchu, důležité pro ně je, aby se všechno naučili, líbí se jim, že si mohou vybrat, kdy na čem budou pracovat. Na druhou stranu připustili možnost, že by je zajímalo, jakou by dostali známku, kdyby byli ve škole, kde se hodnotí známkami. Někteří srovnávali s kamarády, kteří chodí do běžné školy, a to by ale spíše nechtěli.

Oproti žákům z běžné základní školy by tyto děti také chtěly v životě něco dokázat, ale jejich úspěšnost nebyla vázána na materiální hodnoty v takové míře jako u respondentů z běžné základní školy. Neviděly jednoznačně úspěch vázaný na postavení ve smyslu moci a peněz jako děti z běžné základní školy, u kterých bylo znatelné, že jedním z motivačních faktorů je právě touha něčeho dosáhnout, abych se měl dobře. Některé děti by chtěly něco vymyslet, sestrojít, jiné nevěděly. Obecně lze shrnout, že tito žáci hodnocení svých výsledků nemají jako prioritu ve svém konání a učení. Nutno podotknout, že chodí do školy rády. Doma se rodiče ptají, co ve škole jejich dítě dělalo, co se učilo a jak den prožilo.

Žáci s kombinovanou formou hodnocení, kdy vyučující hodnotí písmeny, procenty, slovy, ale závěrečné hodnocení spočívá v udělování známek.

U těchto žáků byla zvolena metoda rozhovoru bezprostředně po udělení hodnocení, jednalo se o žáky pátého ročníku na jedné pražské škole.

V podstatě tyto děti vykazovaly stejné nebo podobné motivační úrovně jako děti se standardním hodnocením známkami. Hodnocení se ve škole více řeší už jenom tím, že samy děti hodnotí výsledky své práce, a to v portfoliu, více vidí své chyby. Hodnocení vnímají jako širší, rozměrnější, ve kterém paní učitelka oceňuje snahu a pečlivost. Některé děti uvedly, že někdy je nebaví zapisování do portfolia, a to v případě, kdy neví, jak zhodnotit písemnou práci, když se prostě jenom spletly.

To samozřejmě ukazuje na obtížnost sebehodnocení a analyzování chyb. Nicméně v celkovém souhrnu z pohledu dítěte se výsledky šetření v motivaci k učení u těchto žáků více méně nelišily od žáků s klasickým hodnocením.

Prezentace údajů k úkolu č. 2 Hodnocení pohledem rodičů a učitelů

Tabulka č. 3 zaznamenává konkrétní počet odpovědí na uzavřené otázky z dotazníků u 40 učitelů 1. stupně ZŠ v Praze s běžným hodnocením. Otázky v dotazníku zjišťovaly učitelovo vnímání smyslu hodnocení, také zda se učitel orientuje i v jiných možnostech hodnocení, jeho preference forem při hodnocení. Použita **metoda dotazníková**.

Tabulka č. 3: Náhled učitele na hodnocení a jeho druhy a formy, běžné hodnocení

Odpovědi na otázky	Četnost odpovědí			
	Ano	spíše ano	ne	Spíše ne
Vyhovuje učiteli systém hodnocení známkami				
	21	15	0	4
Používám stanovená kritéria pro hodnocení	Vždy	občas		nikdy
	33	7		0
hodnotím podle IVN	Ano	spíše ano	ne	Spíše ne
	5	26	0	9
Používám i jinou formu hodnocení	ano		ne	
	37		3	
Chtěl bych /uvažoval/ raději používat slovní hodnocení	ano		ne	
	7		33	
Jsem přesvědčen, že žáky známky motivují k učení	Ano	spíše ano	ne	spíše ne
	6	32	0	2

Dotazovaní respondenti z větší části při hodnocení žáků doprovázejí slovně výsledky, ale spíše ve smyslu, co se povedlo ve větší či menší míře. Charakter slovního hodnocení je převážně v rovině opravování chyb. Na druhou stranu při používání formativního hodnocení během vyučovací jednotky, kdy se nepíše kontrolní práce, se situace jeví jako příznivější. Učitelé hodnotí průběžně v každé hodině, a to i v dílčích dovednostech

a činnostech, dokážou ocenit dobrou práci žáka, ale reagují i na špatnou žákovu práci. Výraznější nebo zcela samozřejmé je to u učitelů na 1. stupni. Taktéž oni rozhodně nahlízejí na žáka dle jeho individuálních možností. Tento přístup se vytrácí na vyšších stupních vzdělávání. Učitelé se spíše domnívají, že známky jsou motivační ve smyslu vnější motivace. Jako výchovný prostředek její sami někdy používají, resp. známky jsou jakýmsi donucovacím prostředkem. Ti, co zásadně nesouhlasili s názorem, že známky mohou být motivační, více o této problematice věděli a jsou schopni nahlížet na klasifikaci z různých úhlů. Obecně učitelům vadí, že musí známkovat na „povel“, aby splnili požadavky.

Učitelé na 1. stupni by si dokázali představit známek méně, v nižších ročnících rádi uplatňují doprovodné, byť stejně důležité, hodnocení například razítka, samolepky apod. Zvláště v prvních a druhých ročnících se učitelé shodují, že známky mnohdy mají menší smysl pro dítě než razítko či jiná odměna. Sumární hodnocení v nižších ročnících nemá zcela objektivní hodnotu, neboť učitelé se velmi shodují v tom, že zejména dítě v první třídě musí hodnotit komplexně, a spíše v pojetí toho, že nástup do školy zvládlo bez výrazných potíží. Také si uvědomují, že využití celé škály známek je v prvních letech školní docházky téměř nepoužitelné, a to pro negativní následky, které by použití všech stupňů známek mohlo být pro žáky devastující. Většina učitelů si uvědomuje, že musí přistupovat k žákům tak, aby pro ně škola byla radostná a motivující. Toto povědomí mají učitelé na 1. stupni, a s vyššími ročníky a stupni rovněž zeslabuje, více se u starších dětí požadují skutečné výsledky a k tomu odpovídající známky. Obecně učitelé vyslovili obavu, že se někdy bojí dát žákům horší známky, protože rodičům se to nelíbí, někdy to považují za selhání učitele, a proto považují za důležité, aby měli k dispozici prokazatelné výsledky žakovských prací, z čehož vyplývá, že jsou omezováni při komplexním hodnocení, tak jak učitel vidí žáka při všech učebních činnostech a v celém vyučovacím kontextu. Taktéž učitelé připouštějí, že za poslední roky se nároky na žáky snižují.

Tito dotazovaní učitelé mají povědomí o slovním hodnocení, avšak minimální o jiných formách a způsobech hodnocení. A to zejména ve smyslu plné orientace na žáka. Slovní hodnocení učitelé chápou spíše jako formu hodnocení, méně je jim jasná obsažnost, takřka vůbec tyto respondenti nejsou obeznámeni s pravým a nosným významem

slovního hodnocení. Slovní hodnocení považují za přínos ve smyslu neublížit výrazně špatnou známkou těm žákům, jejichž výsledky nemohou být lepší. Nejvíce by možnost slovního hodnocení využili pro cizince, a to v oblasti jazykové.

Velmi málo tito respondenti využívají portfolia, opět spíše pro neznalost nových forem ve výuce. Na druhou stranu se jeví, že učitelé zejména z primární školy jsou při hodnocení flexibilnější a více reagují na potřeby žáků.

Tabulka č. 4 zaznamenává odpovědi učitelů na uzavřené otázky, které se týkaly zjištění spokojenosti se způsobem hodnocení, jež využívají, o významu hodnocení, jak jej vnímají. Respondenti byli ze školy alternativního typu v jižních Čechách, na otázky odpovídalo 7 dotazovaných učitelů.

Tabulka č. 4: Náhled učitelů na slovní hodnocení, které sami používají

Odpovědi na otázky	Četnost odpovědí			
	ano		Ne	
Vybral jsem si záměrně školu se SH	7		0	
Slovní hodnocení má jednoznačné výhody	Ano	spíše ano	ne	Spíše ne
	2	5	0	0
Mám zkušenost s běžným hodnocením	ano		Ne	
	1		6	
Jsem přesvědčen, že SH je pro žáky lepší než běžné hodnocení	Ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne
	2	5	0	0

Učitelé jednoznačně preferují tuto formu hodnocení pro výhody, které podle nich slovní hodnocení jednoznačně přináší. Domnívají se a cítí na základě zkušeností, že děti nejsou stresované. Jsou také přesvědčeni, že děti jsou více motivované a lépe se učí, čímž se do školy těší. Dále mají za to, že slovní hodnocení může lépe a podrobněji

popsat, jak na tom dítě v daném předmětu je, učitel může mnohem více vyzdvihnout snahu či aktivitu dítěte.

Bohužel mají ale také zkušenost, že rodiče se nechávají tzv. ukolébat obsahem slovního hodnocení, že jejich dítě svými dosaženými školními výsledky je na tom dobře, přičemž učitel to vidí jinak. Příčinu učitelé vidí v tom, že rodiče nemají jasné a konkrétní srovnání s ostatními spolužáky. Učitelé taktéž zmiňovali náročnost vytváření slovního hodnocení, na kterém pracují často až dvě hodiny, aby dobře napsali hodnocení jednomu dítěti. Nesnadnost v orientaci a konkrétním označení žakových výsledků vidí pro potřeby rodičů jako nevýhodu, kterou nevyrovnává ani častější osobní kontakt a komunikace s rodiči. Jako nevýhodnost pro učitele označují právě časovou náročnost na vypracování kvalitního slovního hodnocení.

Tito učitelé by nechtěli působit na běžné základní škole, mnozí mají nebo měli své děti na tomto typu školy. Učitelé inklinují výrazně k individuálnímu přístupu k žákům. Tito učitelé potvrzují, že rodiče, kteří vybrali pro své děti školu se slovním hodnocením, jsou přesvědčeni o významu zdravého školního prostředí, jde jim spíše o individuální přístup k jejich dítěti s respektováním jeho osobnosti, většina se domnívá, že známkování neodráží skutečné schopnosti a dovednosti dítěte. Někteří si myslí, že pokud dítě tzv. „na to nemá“, je lepší slovní hodnocení.

Tabulka č. 5 zaznamenává četnost odpovědí 40 rodičů dětí z 1. stupně základní školy v Praze s běžnou klasifikací podle odpovědí z dotazníků na uzavřené otázky. Odpovědi rodičů ukazují na spokojenost a vhodnost druhu hodnocení u jejich dítěte z jejich osobního pohledu a zkušeností. Použita **metoda dotazníková**.

Tabulka č. 5: Náhled rodičů na hodnocení (běžná klasifikace)

Odpovědi na otázky	Četnost odpovědí			
	Ano	ne		
Vyhovuje mi hodnocení známkami				
	37	3		
Považuji hodnocení za objektivní	Ano	ne		
	31	9		
Znám i jiné formy hodnocení	Ano	ne		
	29	11		
Uvažoval jsem pro své dítě o možnosti slovního hodnocení	Ano	ne		
	37	3		
Odměny za známky	vždy	Občas	zřídka	nikdy
	4	30	6	0

Rodiče, jejichž děti jsou známkovány, považují známky za důležité proto, aby se děti učily, oni sami měli kontrolu nad výsledky svých dětí. Chtějí, aby jejich děti měly dobré výsledky, ale na druhou stranu pokud to dětem ve škole nejde, berou to za fakt, s kterým se spíše musí smířit, nebo to vůbec neřeší. Jsou však rodiče, kteří důsledně dohlíží na výsledky a nápravu špatných výsledků, víc jak polovina respondentů dítěti dává zpětnou vazbu, chtějí nápravu výsledků. Rodiče ve známkování vidí spíše nástroj k učení. Dobré výsledky více berou jako cestu k možnému dalšímu vzdělávání. Trestání dětí za známky nepřipouštějí, spíše zastávají názor, že opatření vzniklá v důsledku špatných výsledků mají za cíl nápravu. Za dobré známky děti odměňují, nejvíce za vysvědčení penězi, méně dárky jako je hračka nebo kniha, PC hra apod. Toto zjištění potvrzuje i průzkum agentury STEM/MARK, že za dobré školní výsledky odměňuje finančně své děti 37 % rodičů.

Prezentace výsledků k úkolu č. 3 Souvislosti hodnocení s empirickou zkušeností

Žáci (v počtu 7) se specifickými poruchami učení a poruchami chování ve věku 9 – 11 let, Praha 5

Tito respondenti byli vybráni pro porovnání s respondenty z běžných škol pro zjištění a porovnání motivačních faktorů k učení. Údaje zjištěny **metodou rozhovoru**.

Z otázek a analýzy odpovědí vyplynulo, že tyto děti, které se rozhovoru zúčastnily, výrazně řešily známky z chování, spíše by chtěly obrázek, samolepky. Rodiče dávají dětem většinou peníze za dobré výsledky, nebo jim je odebírají za výrazně špatné výsledky, ale to spíše ojediněle. Tyto děti by chtěly být tím, jako je někdo, koho znají z rodiny nebo okolí. Bohužel nejsou motivovány vnitřně, vlastně nevědí, jak čeho dosáhnout resp. nejsou ochotny pro to vyvinout potřebné úsilí. Jejich motivace k učení je evidentně pouze vnější, a to jsou reálné odměny od rodičů. V těchto případech není hodnocení důležité ani pro rodiče, spíše jde o to, aby tyto děti ve škole dokázaly obstojně fungovat, a to zejména po stránce sociální. Není proto možné takovou skupinu žáků zcela relevantně posuzovat a srovnávat se žáky z různých jiných typů škol, protože tito žáci nejsou v režimu normálních sociálních kontaktů, někteří jsou medikováni. Dalším důvodem proč nelze u těchto dětí objektivně porovnat motivační faktory, je skutečnost, že žáci nejsou integrováni v běžné třídě, tudíž přístup učitele k hodnocení je odlišný, nároky a požadavky se také liší. Neopomenutelným důvodem je i rizikovitost některých rodin, z kterých tyto děti pocházejí.

Informace o žácích, kteří žijí v dětském domově v Horních Počernicích získány z rozhovoru s vedoucí pedagožkou tohoto zařízení

Tyto byly získány pro porovnání žáků, kteří nemají uspokojivé rodinné zázemí, resp. nemají žádné rodinné zázemí oproti žákům z normálního rodinného prostředí.

Z informací, které jsem získala od vedoucí pedagožky dětského domova, které vycházejí z mnohaletých zkušeností práce s dětmi, se týkají dětí, které byly umístěny do

dětského domova, a to nejčastěji pro problematickou a nedostatečnou rodinnou výchovu.

V poskytnutém rozhovoru vedoucí pedagožka uváděla, že děti, které přicházejí do jejich dětského domova v pozdějším věku (nejčastěji kolem 12. roku věku), jsou umisťovány do zařízení nejčastěji pro záškoláctví. Jsou to děti, jejichž rodiče je nenutili do školy chodit. Těchto dětí si rodiče nevšímali, ony se toulaly po ulicích, neviděly své rodiče nikdy pracovat. Záškoláctví se objevovalo velmi brzy po nástupu školní docházky. U těchto dětí není motivace žádná. Mají velké problémy učivo dohánět, ale hlavním důvodem je fakt, že ony se nic učit nechtějí, nemají zájem. Netouží získat dobrou práci. V dospělosti tyto děti nevydrží pracovat, nechce se jim vstávat a do práce přestanou chodit, a to po velmi krátké době. Žijí ze sociálních dávek, protože takto to viděly u svých rodičů a prarodičů.

Situace je výrazně lepší u dětí, které jsou v dětském domově od raného věku a nastupují školní docházku přímo z dětského domova. Tyto děti mají poměrně dobré známky, učí se relativně dobře, jsou úspěšnější. Avšak tento stav je zajištěn jen díky tomu, že vychovatelé s nimi pravidelně dělají úkoly, dohlížíjí na plnění školních povinností, a ty důsledně kontrolují.

Pokud děti v dětském domově naváží vztah s nějakým vychovatelem, který je pro ně důležitý, zlepší se i školní výsledky. Pokud ne, zpravidla pak už nezafunguje nic.

Studenti prestižního gymnázia

Respondenti z gymnázia byli zařazeni záměrně pro ověření souvislostí s motivací k učení z doby docházky na základní školu. Všichni byli hodnoceni známkami.

Studenti jsou hodnoceni známkami. Znamky chápou čistě jako ohodnocení jejich výkonu. Nejsou důležité pro ně ve smyslu radosti z úspěchu nebo zklamání z neúspěchu, ani pro obraz vůči rodičům. Nároky na vzdělávání jsou tak vysoké, že i jejich rodiče jsou spokojeni, pokud žáci prospívají, a jak studenti, tak zřejmě jejich rodiče považují za maximální úspěch, že jsou tam, kde jsou. Všichni chtějí dále studovat na vysoké škole, mnozí v zahraničí, někteří už v rámci střední školy. Ke všemu je potřeba dobrých výsledků, čehož si jsou studenti plně vědomi, podle toho k učení

přístupují. Pakliže by tomu tak nebylo, školu by nejspíš museli opustit. Jediné, v čem jim známky vadí, je podstata jejich získávání, tudíž častost kontrolních testů oproti procvičování učiva a jejich přísné kritériální hodnocení. Všichni dotazovaní studenti dosahovali na základní škole velmi dobrých výsledků. U většiny studentů má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání.

Statistické údaje z Linky bezpečí

Údaje z Linky bezpečí jsem chtěla využít pro porovnání s mými zjištěnými výsledky, zvláště pro relevantní souhrn a zpracování výsledků na základě menšího vzorku respondentů v porovnání s celorepublikovou statistikou.

Ze statistického zpracování údajů Linky bezpečí, které mi bylo pro účely diplomové práce poskytnuto, vyplývá, že od roku 2000 do roku 2013, a to výrazně, se snížil strach u dětí ze zkoušky zhruba o 66 %, rovněž tak obava a strach z reakce rodičů se snížily o 83 % a oproti roku 2006 pro strach z vysvědčení volalo na Linku bezpečí o 80 % dětí méně. Tato statistika zahrnuje pouze volající děti na Linku bezpečí v České republice.

Ze statistiky volání dětí o pomoc vyplývá, že hodnocení žáků respektive známkování a obecně prospěch žáků není aktuálním problémem, který by zatěžoval psychiku žáka natolik, že by nebyl schopen se s problémem přirozeně vyrovnat. Samozřejmě ojedinělé případy se vyskytují, nicméně alarmující je v současné době spíše nárůst počtu dětí, které se setkávají se šikanováním ve škole a nejsou schopny situaci samy řešit.

Ilustrace výchovných stylů a jejich dopad na žáka ve školním hodnocení

Do své práce také zařazuji a uvádím případy, které vycházejí z reálné učitelské praxe a poukazují na dopady různé výchovy v odlišných rodinných prostředích.

Uvádím je zejména proto, že z nich je zde patrné, jak hodnocení může působit na dítě, co se týká prospěšnosti a významu pro žáka v učebním procesu, které jsou pojmenovány a vnímány učitelem.

Na druhou stranu tyto ilustrované případy demonstrují různé způsoby výchovy v rodině, které explicitně žáka a dítě ovlivňují nejen pro dobu školní docházky. Jsou to případy,

které nejsou nápadné a bezprostředně děti neohrožují. Nejedná se o tedy o vliv hodnocení z pohledu prožívání a vnímání úspěšnosti a neúspěšnosti u žáka. Jde výhradně o prospěšnost nebo účelnost hodnocení pro žáka v učebním a vzdělávacím procesu. Přesto se domnívám, že stojí za pozornost.

V těchto případech bylo tedy výhradně na učiteli, jakým způsobem pomůže eliminovat možné důsledky, a to svým vnímavým a citlivým přístupem ke každému dítěti. Domnívám se, že současná škola z velké části toto umožňuje.

Desetiletý Honza

Žije v úplně harmonické rodině. Rodiče čekali na dítě velice dlouho, tudíž věk rodičů odpovídá věku prarodičů. Chlapec je jedináček. Maminka nepracuje, o chlapce pečuje výhradně ona, tatínek je hodně zaměstnaný. Maminka je velice úzkostná, bojí se o chlapce, ačkoliv je chlapec žákem čtvrtého ročníku, chlapce doprovází až do budovy školy, ihned po vyučování si jej vyzvedává. Chlapce maminka odhlásila z družiny, kterou krátce navštěvoval. Ale nechutnalo mu jídlo, děti moc nevyhledával, proto tam už nechodí. S chlapcem maminka dělá každý den úkoly, všechno kontroluje a hlídá, aby chlapec nic nezanedbal, procvičují důsledně učivo.

Honza vždy všechny školní povinnosti zvládal velmi dobře, v závěrečném hodnocení měl pokaždé samé jedničky, nezapomínal na žádné úkoly.

S přibývajícím věkem se chlapec ve školním kolektivu projevuje čím dál tím méně, dětem chlapec nevadí, ale nikomu pravděpodobně neschází, pokud ve škole chybí. Honza je zcela nekonfliktní, neprojevuje se, zdá se, že nemá vlastní názor, spíše se vždy přikloní k nějakému názoru většiny.

Zdánlivě bezproblémový, nevybočující, učivo zvládá. Bohužel neprojevuje vlastní iniciativu, neodvažuje se experimentovat, nepřijde s nápadem a vyřešit neznámé nebo nové úkoly je pro něj obtížné.

Tento žák je ve škole hodnocen známkami, dostává samé jedničky, občas dvojku. To znamená, že jeho školní výsledky jsou naprosto v pořádku, jsou podloženy výbornými

známkami. Zcela nepochybně v očích rodičů naplňuje cíle, které rodiče očekávají. Maminka chlapce má tak stvrzenou péči, kterou Honzovi věnuje.

Avšak učitelka chlapce na tyto dobré výsledky nahlíží jinak. Vzhledem k tomu, že učitelka dává známky za výkony, a to podložené např. v písemných kontrolních testech a pracích, nelze chlapce jakkoliv jinak ohodnotit, přestože může chlapci podávat i slovní hodnocení v podobě komentářů k výsledkům jeho práce. Výsledky podložené známkami ale zastíní zcela určitě slovně vyjádřené hodnocení.

Tento chlapec bude zmaten, když přes dobré výsledky učitelka bude vyjadřovat nespokojenost. Zcela určitě nebude chlapec schopen vyhodnotit, v čem by se měl zlepšit, jak být více samostatný apod. Zvláště za silné podpory maminky, pro kterou je Honza nejlepší, a vlastně bude mít pravdu, protože známky a vysvědčení tomu budou odpovídat.

V případě tohoto chlapce jsou známky škodlivé, ničemu v rozvoji chlapcovy osobnosti a jeho výsledků nepomáhají. Jsou pouhou iluzí žákových školních výsledků.

Kdyby Honza dostával pravidelně slovní hodnocení, učitelka by spíše do něj mohla zanést všechno to, co známka nepojme a neříká. Přes slovní hodnocení by i maminka chlapce mohla pracovat na svém přístupu k synovi, kromě toho by takové hodnocení bylo ve vztahu k ostatním spolužákům spravedlivější a pro chlapce prospěšnější.

V případě, že by učitelka nebo učitel ve snaze pomoci takovému dítěti, zahrnovali do klasifikace tvůrčí schopnosti dítěte, aktivitu, vlastní názor apod. které jsou zcela absentovány v případě tohoto chlapce, známky by už tak dobré nebyly. Umožňuje něco takového známkování? Nejspíš velice omezeně a pouze v obecné rovině, protože možnosti pro hodnocení něčeho, co nelze objektivně změřit, jsou při klasifikaci takřka nemožné přinejmenším z důvodu obhajitelnosti při udělování známky.

Jako nesmyslné a bezúčelné se projeví známkování v případě tohoto konkrétního chlapce v delším časovém horizontu, pravděpodobně v době, kdy se tento jedničkář bude vymaňovat z rodičovského vlivu.

Jedenáctiletý Martin

Je jedináček, žije v úplně harmonické rodině. Rodiče žáka se starají o penzion, který zdědili, rodina je nadprůměrně situovaná a časově zaneprázdněná. Martin ve škole prospívá velice dobře, rodiče se o chod ve škole nezajímají, spíše nechodí na třídní schůzky. Chlapec hraje fotbal. Jezdí na soustředění, nemá žádné zjevné problémy. V kolektivu je vcelku oblíbený, nekonfliktní, mírný, působí introvertně.

Martin dostává ve škole od první třídy jedničky, dokonce v první třídě měl na vysvědčení pochvalu za plnění školních povinností. Tehdy byl nadstandardně snaživý, aktivní.

Nyní je žákem pátého ročníku, dostává stále samé jedničky, ale školní povinnosti plní do té míry, co je povinné. V žádném případě nevyužívá svůj potenciál. V tomto ohledu poměrně zaostává oproti jiným dětem.

Martin je známkován, lepší známky v podstatě už dostávat nemůže, rodiče žáka nemusí nic řešit, mají svoji práci, a chlapec problémy nemá.

Bohužel tento chlapec naplnil všechny předpoklady vnější motivace, a přes snahu učitelky, která si byla vědoma žakových schopností, již není zřejmě nic, co by chlapce motivovalo. Všechna očekávání svých rodičů splnil, ve škole má nejlepší výsledky. Významně se na tomto stavu podílejí rodiče, nicméně i v tomto případě jsou pro žáka známky škodlivé. Slovní hodnocení by nutilo tohoto žáka pracovat na sobě samém, možná by nalézal další jiný smysl na cestě při svém vzdělávání a při konfrontaci s jinými spolužáky by jeho hodnocení vyznělo méně úspěšně než u jiných dětí. Je dost pravděpodobné, že rodiče by zbystřili svoji pozornost, kdyby měly písemně vyjádřeno a podloženo, že jejich dítě nevyužívá plně svůj potenciál. Jestliže nízká úroveň motivace vyplývá z nedostatečné rodinné komunikace a péče, byla by vhodná jiná forma hodnocení. Takové hodnocení, které by umožňovalo jasné vysvětlení a informování rodičů, protože pak by byla větší šance, jak žáka více podnítit k touze o dosahování vyšších cílů.

V tomto případě by byla změna hodnocení vhodná zejména pro rodiče, protože jejich cílem je vysoký výkon dítěte, nicméně je možné, že by sami nechtěli volit jinou formu hodnocení, například už z prostého důvodu, že nemají čas a známka jim předkládá

jasnou orientaci. Nicméně pro samotné dítě by jiná forma hodnocení byla lepší, rovněž pro učitele, který by takové dítě hodnotil, a to z důvodu rozšíření možností v pojmenovávání žakových výsledků.

Jedenáctiletá Katka

Žije v úplné harmonické rodině. Má o rok mladšího bratra. Rodiče tráví s oběma dětmi volný čas, snaží se dětem zprostředkovávat nejružnější kulturní akce apod. Zejména maminka dbá o vzdělávání obou dětí. Z vyprávění dívky bylo vždy zřejmé, že v rodině mají mezi sebou hezký vztah, komunikují a radují se i z běžných věcí, také jezdí k babičce. Katka hraje na klavír, ráda čte, je velice vnímavá a přemýšlivá. Zajímá se, co se kolem ní děje. Mezi dětmi je oblíbená, ráda pomáhá, je starostlivá.

Ve škole dostává převážně jedničky, občas se jí něco nepovede. Není ráda, když dostane horší známku, ale chce situaci napravit, hledá důvody svých chyb.

V případě této holčičky je zcela jedno, zda dostává známky nebo by byla hodnocena slovně. Je to dívka se silnou vnitřní motivací, kterou si nese díky přístupu rodiny, ve které je vychovávána a vedena ke vzdělávání a životu obecně. Školní výsledky jistě hrají v jejím životě značnou roli, protože by chtěla něco dokázat a umět.

Devítiletý Jenda

Žák třetího ročníku, je z úplné rodiny. Jeho otec je starší, velmi časově vytížený, z předchozího manželství má dvě dospělé děti. S matkou chlapce má ještě dceru, která je rok starší než chlapec. Maminka dětí je výrazně mladší než otec, nepracuje. Rodina je nadstandardně finančně zabezpečena. Z výpovědí matky bylo zřejmé, že s dcerou je vše snazší, mají podobné zájmy, tudíž mnohdy Jendu neberou s sebou, protože by ho jistě akce nebavily. Je zjevný minimální fyzický kontakt při vyzvedávání Jendy ze školy, ale i z návratu z akcí školy, kdy byl chlapec s matkou delší čas odloučen.

Jenda jednoznačně po citové stránce strádá. Maminka si to neuvědomuje, má zato, že chlapec má všechno, otec figuruje v péči pouze občas, když má čas. Jenda málokdy může splnit úkoly, které vyžadují asistenci rodičů, např. vyprávět, ukázat apod. Chlapec

vysvětluje takové situace ve smyslu, že rodiče nemají čas nebo je to nezajímá. Jenda je velice uzavřený a nejistý, dlouhodobě měl potíže mluvit před dětmi, schovával si hlavu apod. Jeho písmo je drobné, písmena se překrývají.

Školní výsledky jsou u tohoto žáka velmi kolísavé a nestabilní, s opakovaným neúspěchem se výkonnost žáka snižuje, vzdává to, občas v některých úkolových situacích rezignuje úplně.

V případě tohoto žáka jednoznačně hodnocení známkami vede k nejistotě a rezignaci. Zakořeněný pocit méněcennosti a nejisté postavení v rodině včetně nestability ve školním prostředí je devastující. Ačkoliv rodičům žáka byla navržena návštěva psychologa, mají pocit, že dítě je v pořádku a není třeba vyšetření. Chlapec však potřebuje nutně pomoci, neboť s přibývajícím věkem zejména v období puberty a změny hormonální činnosti by mohlo dojít k fatálním potížím.

Jestliže v prostředí známek učitel má tendenci jakýmsi způsobem takové dítě ochránit před strachem z neúspěchu nebo negativního prožívání neúspěchu, vyvstává otázka, jak to má udělat. Jakékoliv ústupky v hodnocení nebo anulování hodnocení bude pro žáka kontraproduktivní. Nelze se domnívat, že by si samo dítě neuvědomovalo odlišnost přístupu učitele k jeho osobnosti ve vztahu k ostatním spolužákům, kromě toho sociální odezva právě ze strany spolužáků by taktéž mohla vést k negativnímu vnímání jejich spolužáka.

Tento žák by zcela evidentně potřeboval školní prostředí, kde by jeho nevýhodné postavení a psychické rozpoložení nebylo vystavováno tlaku známek a viditelnému poměřování a rozdělování na žáky úspěšnější a méně úspěšné. Taktéž Jenda potřebuje explicitně individuální přístup a podporu při rozvoji své osobnosti, a tudíž individuální náhled na hodnocení s jasnou formulací jeho úspěšnosti v jakékoliv oblasti, byť budou pokroky dílčí a malé.

Jiná a velmi vážná situace je tam, kde se dítě pro dlouhodobě nevhodné výchovné působení, dostane do péče psychologů nebo psychiatrů na základě nejrůznějších obtíží souvisejících s nezvládnutým přijímáním školní úspěšnosti, a to na základě dlouhodobě trvajících nároků na dítě.

Další příklady, které uvádím, pocházely tedy z psychologické praxe, kdy zdánlivě špatné výkony nebo obtíže ve škole odhalily problém vycházející z nevhodného působení rodičů. Tyto případy nejsou pojmenovány učitelem, ale byly odhaleny při psychologickém vyšetření. Jedná se tedy o příklady, kde učitel neměl na vnímání a prožívání hodnocení u žáka žádnou roli, naopak se jednalo o vážné důsledky nevhodného výchovného působení rodičů, kteří na děti kladli neúměrně vysoké nároky, přičemž se takové výchovné působení rodiny promítlo do psychiky dítěte velmi zásadně.

Přestože se jedná spíše o případy ojedinělé, ale vážné, rovněž je zde uvádím pro ilustraci případů, s kterými se i učitel může setkat a pro možnost, že i dítě se díky nevhodnému výchovnému působení rodičů může dostat do vážných psychických potíží.

Tereza ve věku 16 let

Je studentkou gymnázia. Tereza měla pocit, že nemůže při písemných pracích napsat vše, co by chtěla, nestíhala a písmo bylo neúhledné. Měla sama pocit, že má dysgrafii. Přestože vždycky dosahovala nejlepších výsledků, které měla potvrzeny výbornými známkami, měla obavu, aby vždycky obstála. Proto svůj volný čas věnovala výhradně učení, přestala chodit s kamarády, uzavřela se do sebe. Její zvnitřněná sebezničující motivace ji doháněla k panickým stavům, aby neselehala. Věděla, že se musí dostat na zahraniční školu. Bohužel se po čase zhroutila, poté docházela na terapii, dysgrafii nikdy neměla. Nároční rodiče poté začali spolupracovat a s dcerou se účastnili psychologické intervence a terapie.

Další případ ukazuje na neschopnost přijetí a uznání rodiče, že jeho dítě má specifickou poruchu učení, a tudíž nemůže v některých situacích zcela perfektně dostat nejlepších výsledků.

Matyáš ve věku 15 let

Je studentem gymnázia. Na doporučení školy byl Matyáš poslán na vyšetření do pedagogicko – psychologické poradny pro obtíže při psaní kontrolních prací, ačkoliv

žák dosahoval dobrých výsledků, najednou nemohl doslova nic, zejména psát, a to opakovaně a dlouhodobě.

Při vyšetření se ukázalo, že jeho výkony nikterak nepoklesly, naopak bylo odhaleno, že dítě se bojí selhání, a to nejvíce vůči otci, který byl v požadavcích na Matyáše zcela nekompromisní, a popíral dlouhodobě zjištěnou SPU. Při každém testu a zkoušce byl Matyáš zcela paralyzován a nebyl schopen psát ani nic vymyslet, vědomosti si nemohl vybavit. V tomto případě byla nutná pomoc jak rodičům, tak chlapci, rovněž v rámci psychoterapie.

Příklady ze školní praxe

Před samotným závěrem své práce uvádím příklady ze školní praxe, které vyzývají k zamyšlení a pouvažování o smyslu známkování ve vztahu k učebnímu procesu a jeho významu pro žáka, včetně vnímání hodnocení dítětem nebo žákem okolnostmi, které se k hodnocení váží a přicházejí. Můžeme z nich vyčíst mnohdy nesmyslné a bezúčelné nebo míjející se motivy k hodnocení a rovněž nesmyslné výchovné prostředky.

„Dostal jsem pětku, protože jsem neměl sešit“

Z této výpovědi jasně vyplývá, že žák byl hodnocen nikoliv za výkon, znalost nebo výsledek své práce, ale za to, že zapomněl sešit, což je v rozporu s podstatou hodnocení toho, co žák umí.

„Kdo úkol nemá, napíše si pětku“

Tento způsob hodnocení je používán poměrně často. Učitelé nemají jasno, zda známkovat v důsledku tzv. prázdné místo v sešitě, nebo neznámkovat, když žák úkol nevypracoval, tudíž není co hodnotit.

Mně to nevadí, že mám pětku, protože tatínek ví, že to nebylo za to, že jsem něco neuměla“

Z této věty jasně vidíme, že tatínek rozuměl podstatě hodnocení více než učitel.

Ačkoli jsem všechno opsal z mobilu, dostal jsem dvojku“

Z podivování žáka nad tím, že má dvojku, i když opisoval, je jasné, že žákovi je zcela jedno, zda učivo umí, jde mu nejspíš pouze známku.

„Naučím se to, abych dostal jedničku, pak to zase hned zapomenu“

Zde je patrný stejný motiv – získat dobrou známku, ale s rozdílným přístupem žáka.

„Když dostanu jedničku, můžu jít k vlastní mámě“

Tato věta je poukazuje na využití známky vychovatelem jako nástroje, a to velmi drastickým a nevhodným, který by mohl vést k fatálním následkům.

„Jak to, že máš pětku, hned se jdi učit“

Tato výpověď vede k zamyšlení, jestli rodiče zajímá, co se dítěti nepovedlo nebo mu ve škole nešlo. Ví, co se hned má jít učit?

„Nechápu to názvosloví, copak dobrý, je dobrý a dostatečný, že to stačí? Zkuste to říct mým rodičům“

Tato věta vyjadřuje názor na slovní vyjádření číselného hodnocení, kdy žák uvažoval nad významem konkrétních slov.

„Když dostanu špatnou známku, naši se kvůli tomu hádají“

V takovém případě musí u žáka nutně zesilovat míra viny, kterou za hodnocení bude cítit.

„Když budu mít samý jedničky, babička mě vezme k moři“

Pokud takový žák nebo žákyně nedosáhne na samé jedničky, znamená to, že nepojede k moři? To je velmi drsné. Má se žák učit proto, aby jel k moři? Co když se snaží dle svých možností, a přesto nepojede k moři atd.

„Já jsem se učil, ale stejně mám špatnou známku“

Tato věta poukazuje na to, že přes veškeré snahy žáka, je výsledek špatný, z čehož event. plyne spíše signál nepochopení učivu.

„I když teď to už umím, tamty známky mi zkazí průměr a nedostanu na vysvědčení lepší známku“

V poslední ukázce je zřejmé, že učitel pravděpodobně hodnotí striktně podle vykazujících známek, a nelze očekávat, že zlepšení žakových výsledků by bylo zohledněno. To může mít za následek ztrátu dalšího úsilí, pokud si žák „spočítá“, že je pozdě, nebo naopak může dojít k uvědomění, že „jsem dělal po celou dobu málo“.

3. Shrnutí praktické části

V praktické části diplomové práce jsem se snažila zmapovat problematiku školního hodnocení v rovině vnímání všech, kterých se hodnocení bezprostředně týká a těch, kteří mají podíl na hodnocení a vliv na jeho vnímání. To znamená, že jsem svá zjišťování a mapování realizovala ve školním prostředí a rodinném prostředí.

Snažila jsem se o zachycení náhledu na hodnocení a jeho formy u učitelů, jaké formy hodnocení používají a znají, které hodnocení jim vyhovuje a jak oni sami ve smyslu přínosu pro žáka hodnocení vnímají.

U dětí resp. žáků bylo mým záměrem ověřit, zda hodnocení je motivační v kontextu a ohledu na školní i rodinné zázemí. Dále jsem usilovala a ověřovala, které faktory v současné společnosti motivaci dítěte při budování školní úspěšnosti ovlivňují, na čem a proč žákům a jejich rodičům záleží, na co kladou důraz nebo naopak jim nezáleží, a to v souladu s novými přístupy ve školním vzdělávání transformované školy.

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že motivace žáků k učení nemá přímou návaznost na hodnocení.

Zcela jistě hodnocení žáka motivuje krátkodobě ke zvýšení úsilí nebo intenzivnější přípravě při očekávaném prověřování znalostí, žák se orientuje výrazně na výkon při očekávaném závěrečném hodnocení. Takové chování, kdy žák vyvíjí větší úsilí s vědomím a motivací, aby dohnal a zlepšil své výsledky, tedy můžeme považovat za účelové a z hlediska motivačního jako krátkodobé. Nicméně toto jednání nepřichází a nenastává u jedinců s nízkou nebo žádnou motivační úrovní k učení, žák nereaguje na žádné varující podněty, kdy ostatní své síly mobilizují, ač s různou intenzitou.

Tyto rozdíly, které se promítají do jednání a chování žáků jsou přímo závislé na vybudované nebo budované motivační úrovni, která je odrazem výchovy dítěte od útlého věku v rodině nebo vychovateli, při které dochází k utváření a formování sebevědomí dítěte a motivace. Dítě si klade nároky a požadavky na sebe sama přímo úměrně tak, jak je klade rodina a rodiče na sebe navzájem. Důležitým faktorem je i dobré rodinné zázemí ve smyslu sociálního statutu rodiny a citových vztahů v rodině, vzájemná komunikace a vzory v rodině, které jsou dětem předkládány. Ty děti formují a ovlivňují.

Děti, které vyrůstají v rodině, kde se kladou požadavky, jedinec je stimulován, očekávají se výsledky a přichází zdravá zpětná vazba k dítěti, je reálný předpoklad, že dítě bude přirozeně sebevědomé a dostatečně motivované, postupně zodpovědné ke školním i běžným životním povinnostem, a to v souladu s bezpečným rodinným zázemím, ve kterém má dítě své jasné místo, dostatek prostoru pro seberealizaci, dítě je uznáváno a vedeno k zodpovědnému chování, přičemž rodina svým výchovným působením a využíváním zdravých výchovných prostředků dítě podněcuje k dosahování vytyčených cílů a hledání cílů nových.

Jak vyplývá z výzkumu, děti na 1. stupni základní školy jsou velmi orientovány na zodpovědnost vůči rodičům, jejíž podstatou a motivačním faktorem pro školní úspěšnost je radost rodičů, aby rodiče byli šťastní, že jejich dítě je dobré. Tato zodpovědnost postupně mizí s přibývajícím věkem, tudíž na vyšších stupních školy je minimálně tento faktor přítomen. Tam spíše jde už o jasné a účelové důvody, proč být ve škole úspěšný, avšak jisté cíle a mety jsou samozřejmě determinovány rodinou. Zřejmě i to, že děti na 1. stupni základní školy mají poměrně jasné představy o tom, že pokud se budou dobře učit, mohou se mít ve svém životě dobře, což většina dětí chápe jako cestu nejen ke vzdělání, ale hlavně k materiálnímu zabezpečení, méně k postavení ve společnosti. Samozřejmě mezi dětmi jsou rozdíly v přístupu a počínání, jak takových očekávání dostát.

Zásadní vlivy na motivaci k učení a školní úspěšnost, co se týká způsobu hodnocení, jsem neshledala odlišnost mezi žáky, kteří jsou hodnoceni známkami a žáky hodnocenými slovně.

Nesporná diferenciaci se však vyskytla mezi rodiči resp. jejich přístupem k hodnocení a reagování na výsledky a úspěchy dětí.

Rodiče, jejichž děti dostávají známky, nahlíží na hodnocení jako neměnné a faktické, ukazující jednoznačný úspěch nebo neúspěch, často trvají na okamžitém zlepšení a nápravě u dítěte.

Rodiče, kterým se dostává hodnocení formou slovní zprávy, jsou tolerantnější a shovívavější. Hodnocení je pro ně také důležité, ale v poněkud jiné rovině, která nemá primárně charakter kontroly nad žákovými výsledky.

Podobný náhled mají samotné děti. Ty, které jsou známkovány, známky dostávat chtějí, přestože jim někdy přináší radost, ale i zklamání. Z provedených výzkumů vyplývá, že známky jsou pro ně skutečnou odpovědí na školní úspěšnost, a to i s případnými následky, které z toho plynou.

To potvrzuje i statistika dětských volání z Linky bezpečí, která ukazuje, že **v současnosti není ve společnosti u dětí strach ze známkování nebo obecně z hodnocení nikterak velký nebo alarmující**. Oproti minulým letům se napětí a strach ze selhání před sebou sama včetně obav z reakce rodičů naopak velmi snížil, a jako aktuální problém se spíše jeví chování, a to šikanování v dětských kolektivech.

Lze pouze predikovat důvody, které vedly a vedou k zlepšování situace v oblasti prožívání hodnocení samotnými dětmi. Za jeden z důvodů můžeme považovat uvolněnost požadavků a nároků, které kladou rodiče na své děti, protože obecně není takový tlak na možnost výběru dalšího vzdělávání. Pro děti z 1. stupně existuje dlouhodobě reálná šance na přijetí na osmiletá gymnázia, taktéž pro přijetí na střední školy jsou kritéria často velmi nenáročná a jistou roli bezesporu hrají školy soukromé. Rodiče mají zcela jistotu, že jejich dítě se na školu dostane, což může vést k devalvování podstaty hodnocení, a tudíž nároků a požadavků. Zároveň tak dochází k eliminaci tlaku na výstupní závěrečná hodnocení.

Dalším, a to velmi významným faktorem, se zdá být prostředí školy, které se oproti minulosti velmi změnilo, transformovalo. Učitelé na 1. stupni základní školy hodnotí žáky více méně flexibilně, respektují výrazně individuální potřeby žáka, také více spolupracují s rodinami a zohledňují okolnosti v rodinných prostředích. Využívají nové formy a přístupy ve vzdělávání žáků. Nejvíce je to patrné v prvních a druhých třídách. Obecně však učitelé citlivě přistupují k hodnocení, většinou jsou orientovaní na žáka i rodiče. Používají hodnocení žáka v pojetí individuální vztahové normy. Tato zjištěná skutečnost však opětovně mizí s vyššími stupni škol, kde velmi často není přítomna vůbec. Jednoznačně na prestižních středních školách přetrvává silná orientace na výkon.

Velkou měrou k odbourávání negativního prožívání hodnocení jistě přispěla možnost výběru alternativních škol, která se rodičům i žákům v nejrůznějších formách a vzdělávacích programech rovněž naskýtá. Zejména respektování a rozevřené možnosti pro žáky se specifickými poruchami učení jsou výrazným a pozitivním faktorem pro úspěšné a bezpečné vzdělávání a hodnocení i těchto žáků.

ZÁVĚR

Závěrem tedy lze konstatovat, že na základě výzkumného šetření, které jsem prováděla, žákům obecně záleží na dobrých výsledcích, uvědomují si důležitost hodnocení pro své další vzdělávání a uplatnění v životě. Motivační úroveň žáka je diferencována na základě rodinné výchovy a osobních dispozic každého jedince.

Školní prostředí, zejména učitelovo působení, může přispět k motivaci žáka spíše okrajově a pouze podpůrně, zejména v souvislosti se sociálním klimatem ve třídě. Prostředí ve škole ve vztahu žáků mezi sebou jakožto sociální skupinou není relevantní pro vliv na motivaci žáka a školní úspěšnost. Z výzkumu vyplynulo, že žáci se zajímají o své výsledky a svoji úspěšnost bez ohledu na ostatní. Dokonce z výzkumu bylo zřejmé, že žáky nezajímá a neovlivňuje výsledek ostatních. Jednají sami za sebe a izolovaně. Tato teze by však vyžadovala ověření na větším počtu respondentů. Zároveň by měli být respondenti vybráni z různých lokalit, aby výzkumná skupina zahrnovala různá sociální a kulturní prostředí.

Rovněž rodiče žáků neporovnávají výsledky svého dítěte s ostatními. Záleží jim na tom, aby jejich dítě bylo spokojené a zacházelo se s ním dobře. Podle toho rodiče uvažují a volí pro své dítě konkrétní školy. Rodiče, jež vybírají pro své děti školy s odlišným způsobem hodnocení, se rovněž liší v přístupu ke svému dítěti a výchově obecně. Rodiče, kteří preferují známkování, jsou více orientováni na výkon dítěte nebo jiný způsob hodnocení nikdy neřešili. Rodiče, kteří upřednostňují jiný druh hodnocení resp. slovní hodnocení, se více orientují na individuální potřeby svého dítěte.

Porovnávání školních výsledků je platné spíše pro učitele ve smyslu správného a spravedlivého hodnocení.

Z výzkumu taktéž vyplynulo, že obecně děti nejsou za své školní výsledky trestány, ale často jsou materiálně odměňovány za školní úspěchy. Využívání materiálních odměn pro účelovost ve smyslu motivace k učení byla patrná pouze u rodičů žáků se specifickými poruchami resp. poruchami chování.

Jako nejdůležitější motivační činitel se u žáků na 1. stupni jeví silně vliv a působení rodiče a citová vazba k rodičům. Nízká nebo žádná motivační úroveň se vyskytuje u žáků s absencí rodinného prostředí nebo citové vazby k nějaké vychovávající osobě.

Motivace, která je utvářena od útlého věku dítěte se s přibývajícím věkem dítěte zvnitřňuje, a tudíž důležitost a relevantnost známkování nebo jiné formy hodnocení se pro žáka a rodiče stává méně podstatným faktorem. Také s přibývajícím věkem dítěte se snižuje výchovný dopad rodičovského působení na výsledky a školní prospěch, proto období prvních let školní docházky můžeme považovat za stěžejní a výrazně ovlivnitelné jak ze strany rodičovského působení, tak ze strany pedagogů.

Domnívám se, že současná škola je na 1. stupni velmi flexibilní a otevřená nejen k hodnocení žáků, a to v jakékoliv formě, ale závisí výrazně na přístupu a smýšlení učitele.

Je velmi pozitivní, že rodičům a jejich dětem je poskytována možnost výběru školy s různými formami hodnocení, a žákům je tak umožněn pro ně nejvhodnější způsob hodnocení ve vztahu k jejich individuálním potřebám a možnostem, aniž by byla ovlivněna kvalita jejich vzdělávání, nicméně není rodiči vždy tolik vyhledávána. A to nejspíše pro nedostatečnou informovanost o možnostech ve vzdělávání.

Bohužel výzkum také ukázal, že velká část učitelů má povědomí o jiných formách hodnocení spíše z formálního hlediska a nezná podstatu a význam těchto jiných forem hodnocení. Tato zjištění pak mohou být důvodem malého zájmu o inovativní formy a metody hodnocení ve výuce.

Za negativní jev a zároveň překvapivé také považuji skutečnost, která z výzkumu v Praze vyplynula, a to je přílišná orientace žáka na sebe sama a výrazný motivační činitel pro školní úspěšnost, čímž je budoucí materiální zabezpečení a profesní pozice či budoucí postavení ve společnosti oproti touze po poznání a vzdělávání.

Diplomová práce objasnila současný pohled žáka na hodnocení a jasně ukázala, že hodnocení, zejména formou klasifikace, žáka neomezuje a nepředstavuje problém v prožívání a nikterak žáka psychicky nedeformuje. V současné době, pokud se tak děje, jde o ojedinělé případy a nejsou způsobeny hodnocením, ale přístupem rodiny k hodnocení.

Použitá literatura a informační zdroje

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální studie*. Praha: Oborové informační středisko PedF UK, 1987.
- BEACH, S. *Hodnocení z perspektivy kritické pedagogiky*. Sdružení Orava, 1999.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura Strom, 1997.
- HARTL, P. HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- HECKAUSEN, J. *Vývojová psychologie*. Americká psychologická asociace, 1997.
- HEJLOVÁ, H., OPRAVILOVÁ, E., BRAVENÁ, N., UHLÍŘOVÁ, J. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: PedF UK, 2013.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: PedF UK, 2001.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2012.
- MEIGHAN, *Sociology - Educating*. London: Continuum International Publishing Group Ltd, 2007.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2003.
- MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013.
- MERTIN, V. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scienta, 2004.
- NEKVAPILOVÁ, V. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Novela školského zákona 2012 /praktické rady pro ředitele škol/*. Praha. Raabe, 2011.

- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1996.
- SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1998.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005.
- TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN, 1966.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014.
- VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011.
- YouTube. *TEDxPrague - Jana Nováčková - Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek* [online]. 2011 [cit. 2014-10-13]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>

Seznam příloh

Příloha č. 1- Dotazník č. 1, počet listů 2

Příloha č. 2 - Dotazník č. 2, počet listů 2

Příloha č. 3- Dotazník č. 3, počet listů 2

Příloha č. 4- Dotazník č. 4, počet listů 2

Příloha č. 4 - Práce žáků, počet listů 8

Příloha č. 5- Statistika Linky bezpečí, počet listů 1

DOTAZNÍK Č. 1

Vážení rodiče,

jsem studentkou PedF UK. Dovoluji si Vás oslovit a požádat Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Vaše odpovědi použiji pro svoji diplomovou práci, ve které se zabývám hodnocením. Odpovědi nebudou nikde zveřejněny ani použity za jiným účelem.

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá vašemu názoru, některé odpovědi blíže specifikujte.

1. Vyhovuje vám způsob hodnocení vašeho dítěte ve škole?

ano

ne

.....

.....

.....

2. Považujete hodnocení vašeho dítěte za objektivní?

ano

ne

3. Víte o jiných možnostech hodnocení na školách?

vím hodně

vím málo

nevím o žádném

4. Uvažovali jste někdy o slovním hodnocení?

ano

ne

5. V případě, že jste uvažovali někdy o slovním hodnocení, napište, proč jste o této možnosti pro vaše dítě uvažovali.

.....

.....

.....

.....

6. Když vaše dítě přinese špatnou známku, jak to řešíte?

.....

.....

.....

.....

7. Dostává vaše dítě odměny za dobré známky?

vždy občas zřídka nikdy

8. V čem myslíte, že spočívá význam známkování pro vaše dítě?

.....

.....

.....

.....

Dotazník č. 2

Vážení rodiče,

jsem studentkou PedF UK. Dovoluji si Vás oslovit a požádat Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Vaše odpovědi použiji pro svoji diplomovou práci, ve které se zabývám hodnocením. Odpovědi nebudou nikde zveřejněny ani použity za jiným účelem.

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá vašemu názoru, některé odpovědi blíže specifikujte.

1. Proč jste pro své dítě vybrali školu se slovním hodnocením?

.....

.....

.....

.....

2. Jste spokojeni se slovním hodnocením?

ano

spíše ano

ne

spíše ne

můžete blíže specifikovat.....

.....

.....

.....

3. Informuje vás slovní hodnocení dostatečně o tom, jak se vašemu dítěti ve škole daří?

Ano

ne

4. Dostává vaše dítě odměny za dobré výsledky ve škole?

Ano

ne

občas

5. Jak řešíte s vaším dítětem případné nezdary ve škole?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dotazník č. 3

Vážené paní učitelky, vážení učitelé,

jsem studentkou PedF UK. Dovoluji si Vás oslovit a požádat Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Vaše odpovědi použiji pro svoji diplomovou práci, ve které se zabývám hodnocením. Odpovědi nebudou nikde zveřejněny ani použity za jiným účelem.

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá vašemu názoru, některé odpovědi blíže specifikujte.

1. Vyhovuje vám systém hodnocení tím, že dětem dáváte známky?

ano spíše ano ne spíše ne

2. Používáte stanovená kritéria pro hodnocení?

vždy občas nikdy

3. Přistupujete k hodnocení žáků dle jejich individuálních schopností, tzn. že nemusí mít žáci stejnou známku za stejný nebo podobný výkon?

ano spíše ano ne spíše ne

Proč?.....
.....
.....

4. Používáte i jiné formy hodnocení?

Ano

ne

V případě odpovědi ano, napište, jaké jiné formy hodnocení používáte.....

5. Uvažovali jste o tom, že byste chtěli žáky hodnotit raději slovně?

Ano

ne

Proč?.....
.....
.....
.....

5. Jste přesvědčeni, že známky děti motivují k tomu, aby se učily?

Ano

spíše ano

ne

spíše ne

6. Byli jste někdy přesvědčeni, že žákovi známky výrazně uškodily nebo neměly význam?

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

Vaše další názory, postřehy k hodnocení můžete připsat

Dotazník č. 4

Vážené paní učitelky, vážení učitelé,

jsem studentkou PedF UK. Dovoluji si Vás oslovit a požádat Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Vaše odpovědi použiji pro svoji diplomovou práci, ve které se zabývám hodnocením. Odpovědi nebudou nikde zveřejněny ani použity za jiným účelem.

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce odpovídá vašemu názoru, některé odpovědi blíže specifikujte.

1. Vybrali jste si pro svoji práci školu se slovním hodnocením záměrně?

ano

ne

Odpovědi, prosím, blíže specifikujte.....

.....

.....

2. Má slovní hodnocení podle vás jednoznačné výhody?

ano

ne

prosím, specifikujte.....

.....

.....

3. Máte zkušenost i s běžným hodnocením?

ano

ne

pokud ano, prosím stručně porovnejte.....

.....

.....

4. Jste přesvědčeni, že slovní hodnocení je v porovnání s běžným hodnocením lepší?

ano

ne

Zdůvodněte odpověď blíže.....

.....

Další vaše názory ke slovnímu hodnocení můžete připsat

~~11. 11. 1944~~

Mám ráda dobré známky. Chci mít samé jedničky a když mám tu dvojku tak
vím že se musím snažit a vzít. Snažím se chci mít jedničky a chci
se někde dostat třeba na gymnásium. Když mám nějaké známky tak řekne:
výborně snaž se. Nijak bojďák který hošle na známky a školy.
Jsem důkladná chci aby máma, paní učitelka, řekli nebo mě pochválili a řekli:
dobře máš to dobře. A tak mně to zase vzbudí a řeknu si: hezka a tak
mám chuť se učit.

1

~~_____~~
Někdy mi známky vadí, někdy ne. Správné známky mi nevodí (tedy
většinou), dobré známky mě někdy ani tak nepotěší. Ke známám se
stávám čím dál tím méně neutrálně. Když jsem dostala první přítoku (byla z díkům,
protože jsem to neodevzdala), ani mi to nevadilo (tedy skoro) protože jsem
věděla že se na mě láta tolik slabit nebude. Věděla jsem že když to není že
něco neumím.

~~_____~~

②

~~První~~ ~~první~~

6. únor

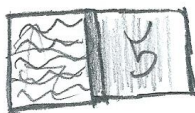
Pro mně známky jsou od 1.-2. dobrý ale 3.-5 to beru jako beru pomůcku. Ale kdyby známky nebyly tak si myslím že by to bylo lepší. Doma to rodiče berou jako velkou chybu, ale je jasné že když dostanu pětku tak jsou smutní a pak dokonce nedostanu 1. nebo 2. nemůžu na tabletu a počítači. Škola mně baví kvůli mne a mé známce takže kdyby byla škola bez známek tak by na tom skoro nic nezměnilo jen to že by nebyly známky. Kdybych byl ředitelem tak bych zrušil známky protože si myslím že jsou jen na strach dětí třeba by se děti učily lépe. Myslím že se rádi bojí známek. Proto se už nále

3

ZNAMKY	BEZ
	
mně je to jed. no	bez známek by to bylo lepší

~~BARČINA~~ ~~44~~

Myslím si zejména aby, známky
byly protože kdyby nebyly, známky děti
by se nesnažily a neposlouchaly by, a
navíc jak by lidi přijímaly do práce
osobní lidi myslím, že by to bylo a hodně
těžší než v naší době, kdy známky máme
je to lehčí protože člověk vidí vysvědčení
a podle něho, posoudí jestli ho vezmou nebo
ne.



Jaký mají vliv mé rodiče na mé známky?
je to tak že když mám 5 nebo 4 tak
mám docela stres i potom co nemám výprask,
když rodiče vydí moje známky ptají se:
jakso že máš pětku! takhle ti nikdo nevezme
do práce! musíš se pořádně učit!

(4) Když mám jedničku rodiče jsou
nadšení šikají se jim to dělá radost!
a potom mám docela dobrý den.

Chci dostávat samu **1** abych rodičům udělala radost.
Rodiči mají radost z **1** i **2**.
Bylo by mi jedno kdyby se známky nedávaly.
Pořád bych se učila.
Nikdy jsem nedostala do náhové knížky **3** ani **4** a **5**.
Když známky mi roste.
Nikdy se bojím abych neměla **3**, **4** a **5**.
Nechť moji napomíná.
Nikdy jsem nic nezapomněla.
Snad se všechno dělat pečlivě.

5

Domu chodím rád, pouze když mám 1, ale pokud dostanu 3 nebo 4...
Mama, mě hodnotí velmi přesně způsobem že na 1 předá na 3, 4 někdy rakari a na
5 už je včasně.
Známky ovšem ty dobré, slyšám pro potěšení mamí ale jinak mi je jedno.
Je mi to jedno proto že nejsou známky tak důležité jako výsledky v
hlavě (podle mě) ^{rodice}
Známky byly upraveny aby měly přehled o prospěchu

9

~~###~~ ~~###~~

Bez známek je dobře ale není velký napětí. Takže
se známka je také dobře ale sice jsem 7 takže nerim,
asi je lepší se známka protože se mi v něm se máš
lepší já si myslím že je lepší jak to je, ale bez
známek je horší pak je rada ve škole ale taky
se nemusí pořádně učít tak je to navíc. Ale bez
známka se mi nelíbí 5 kvůli tomu že se s tím
ale nějakým to neradí a myslím že radši místo pětky
dát 4 a 7 dát pyč.

7

~~11. 11. 2017~~

Incímky pošubuju, protože abych věděl jestli se pošu-
bují šlejší. Nechal bych školu tak jak je tak se
mi škola líbí. Jenom mi občas škola
sáváš mozek, nebo mi přinese pošů se
známkami, a taky občas školu nemusím.
Přesto do školy rad chodím.

snaky



bez známek



ROK	P403_ŠIKANA_VE_ŠKOLE	P502_STRACH_Z_REAKCE_RODIČŮ	P503_STRACH_ZE_ZKOUŠKY_ŠKOLY	P504_ZÁŠKOLÁCTVÍ	P505_VZTAH_S_UČITELEM	P506_VOLBA_ŠKOLY	P507_OSTATNÍ	P508_PROBLÉMY_VE_ŠKOLNÍM_KOLEKTIVU	P509_VYSVĚDČENÍ	CELKEM (počet všech hovorů - ne jen téma školy)
	18519	20510	2001	596	9466	1039	3217	11083	807	775709
2000	680	2410	215	85	855	109	226	632		58888
2001	1271	3003	288	90	1054	146	331	805		79067
2002	1819	3126	278	82	1336	150	307	1110		102358
2003	1622	3011	219	55	1270	157	367	1105		101585
2004	1412	2582	239	75	976	88	253	1121		70860
2005	1051	1976	164	46	712	88	218	1182		52666
2006	1005	1068	117	30	544	58	168	937	223	41412
2007	864	714	81	24	387	53	137	656	120	29923
2008	1043	599	67	15	419	39	168	596	114	33928
2009	1318	404	62	24	307	39	185	614	102	35106
2010	1843	410	54	13	408	25	192	663	82	40503
2011	1654	418	71	24	414	27	200	560	65	41438
2012	1664	378	72	17	438	28	259	530	56	46049
2013	1273	411	74	16	346	32	206	572	45	41926