

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Svobodová Blanka

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

Problematika hodnocení ve škole

The evaluation problems at school

Akademický rok 2008/2009

Praha

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce, Prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc., za pomoc, podporu, cenné připomínky a veškerý čas, který mi věnoval.

Prohlášení autora o původnosti práce

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou/diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze.....

Datum.....

Podpis.....

OBSAH

1. ÚVOD	5
2. SMYSL HODNOCENÍ	7
2.1 FUNKCE HODNOCENÍ	7
2.2 FORMY HODNOCENÍ.....	12
3. VLIV HODNOCENÍ NA ŽÁKA	15
3.1 VÝZNAM POZITIVNÍHO A NEGATIVNÍHO HODNOCENÍ.....	16
4. MOŽNÉ CHYBY V HODNOCENÍ	20
4.1 PERCEPCE ŽÁKA UČITELEM	21
4.2 UČITELŮV OBRAZ O ŽÁKOVÍ A JEHO POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA	22
4.3 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE ÚSPĚCHU NEBO NEÚSPĚCHU	23
5. MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ	27
5.1 POTŘEBY	29
5.1.1 POZNÁVACÍ POTŘEBY	29
5.1.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY.....	30
5.1.3 VÝKONOVÁ POTŘEBA	33
5.2 SHRNU TÍ.....	37
1. EMPIRIE.....	38
1.1 VYHODNOCENÍ HOSPITAČNÍCH PROTOKOLŮ	40
1.2. VYHODNOCENÍ NEDOKONČENÝCH VĚT PRO UČITELE	45
1.2.1 SHRNU TÍ NEDOKONČENÝCH VĚT	48
1.3 ROZHOVORY SE ŽÁKY	49
1.3.1 ROZHOVOR Č.1	50
1.3.2 ROZHOVOR Č. 2	52
1.3.3 ROZHOVOR Č. 3	53
1.3.4 ROZHOVOR 4.	56
1.3.6 ROZHOVOR Č. 6	59
1.4 SHRNU TÍ ROZHOVORŮ	61
1. 5 ZÁVĚR	62

1. Úvod

„Dokud žijeme, učíme se žít.“

Téma hodnocení ve škole je velmi často diskutováno v odborných kruzích, ale i mezi žáky, jejich rodiči a širokou veřejností. Proces hodnocení je obtížný a citlivý, nicméně je nezbytný. Dnešní škola se liší od pojetí, které zažili naši rodiče i my, je založena na principech demokracie a je ovlivněna moderními trendy, které se obrací k dítěti, jeho zájmům a potřebám. Otevřela se mnoha alternativním směrům a třebaže často přebírá jen některé z jejich principů, můžeme to považovat za velký krok kupředu. Zvláště některé vzdělávací programy, jako např. program Začít spolu, se zaměřily i na problematiku hodnocení. Nutno ovšem podotknout, že není možné změnit pouze jednu jedinou část celého systému, ale je potřeba změnit systém celý. Hodnocení je jen součástí systému,¹ ačkoliv velmi významnou.

Hodnocení obecně provází celý život člověka. Člověk hodnotí druhé, ale je i sám hodnocen. Člověk je nucen se stále rozhodovat a každému rozhodnutí předchází zhodnocení dané situace. Hodnocení je tedy třeba se naučit. Bezesporu s prvním významným a především systematickým hodnocením se dítě setkává právě při vstupu do školy. Znamka, tedy hodnocení je symbolem školy.

Hodnocení závisí na mnoha různých komponentech např. na interakci mezi žákem a učitelem, na osobnosti žáka i učitele, na cíli, obsahu a prostředcích výuky, na aspiracích žáka, učitele i rodičů žáka, na učitelově pojetí úspěšného žáka, klima třídy, atd. .

Tato práce si klade za cíl zmapování problematiky hodnocení ve škole se zaměřením na motivační funkci hodnocení. Teoretická část práce je věnována hodnocení obecně. Zaměřuje se na cíle hodnocení, na formy jejich dosažení, dopad hodnocení na osobnost

¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Grada.2005

žáka a utváření sebepojetí, dále na chyby v hodnocení např. nálepkování, naučenou bezmocnost, . . . Zvlášť se práce zaměřuje na analýzu motivační funkce hodnocení. Empirická část práce se zaměřuje na formu převažující motivace a na podíl sebehodnocení žáka v současné škole. Tato část je realizována prostřednictvím dílčí výzkumné sondy. Cílem této sondy je potvrdit či vyvrátit stanovenou hypotézu, která čerpá z teoretické analýzy problematiky školního hodnocení.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Smysl hodnocení

Jak již bylo uvedeno, s tím, jak se mění a vyvíjí dnešní škola, souvisí i pohled na problematiku hodnocení. Především alternativní směry v pedagogice razí cestu netradičním způsobům a formám hodnocení. Objevují se dokonce i značně vyhraněné názory, že hodnotit by se nemělo vůbec. Výuku ve škole chápeme jako proces řízeného učení s předem stanoveným cílem, jehož se snažíme dosáhnout a posléze vyhodnotit. Hodnocení se vztahuje jednak na výstup tak i na samotný proces. Proces výuky si tudíž bez hodnocení nelze představit. I výzkumy prokázaly, že vzdělávání bez hodnocení není možné, není efektivní a to především v oblasti motivace.² Z toho tedy vyplývá, že hodnocení i v dnešní moderní škole je potřebné a má smysl. Je ale důležité k němu přistupovat zodpovědně a s velkou opatrností.

2.1 Funkce hodnocení

Hodnocení je přirozenou součástí našeho života, o to víc života školy. Je to velmi specifická dovednost, které je zapotřebí ve všech sférách lidského života, a kterou by si měli žáci osvojit především ve škole.

Pojetí hodnocení je mnoho např. Skalková uvádí, že „hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování“³ nebo Slavík chápe pojem školní hodnocení jako „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku

² HURLOCKOVÁ, E.G. IN. SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika.Praha, ISV 1999

³ SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika.Praha, ISV 1999

nebo o ní vypovídají.“⁴ Ovšem pojetí hodnocení na základě apriorního předpokladu, že nelze přivést žáky k učení bez donucení⁵ by nemělo mít v dnešní škole již místo.

Funkce hodnocení, které v této kapitole přiblížíme, velmi úzce souvisí s vzdělávacími cíli, kterých chce učitel i prostřednictvím hodnocení dosáhnout. Hledáme-li v odborné literatuře to, co daný autor chápe pod pojmem funkce hodnocení, nalezneme různá pojetí, a to i v oblasti terminologie, podstata je ale zpravidla neměnná. Uvádíme stručný přehled několika autorů a jejich pojetí. Podrobně zmíníme jen některé.

➤ J. Slavík⁶

- ve vztahu k žákovi

Motivační – zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat

Poznávací – rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti

Konativní – aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot

➤ J. Velikanič⁷

Motivační

Kontrolní (regulační, informační)

Diagnostická (prognostická)

Výchovná

Selektivní

➤ J. Štefanovič⁸

Kontrolní

Aktivizační

Diagnostická

Selektivní

Prognostická

Sebehodnotící

Didaktická

Regulační

⁴ SLAVÍK In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Grada.2005

⁵ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

⁶ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁷ In. KOLÁŘ,Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

⁸ In. KOLÁŘ,Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

Motivační

Výchovná

Informativní

➤ Kolář, Šikulová⁹

- funkce významné z hlediska osobnostního rozvoje žáka a učební činnosti

1. Motivační funkce

2. Informativní funkce

3. Regulativní funkce

4. Výchovná funkce

5. Prognostická funkce

6. Diferenciační funkce

1. Motivační funkce

Tuto funkci jen stručně charakterizujeme, neboť se jí budeme podrobně zabývat v samostatné kapitole. Podstatou této funkce je uspokojování potřeb a zájmů žáka, kterého ho značně ovlivňují v oblasti výkonové, konativní a chování. Motivační funkce ve škole převažuje a je značně intenzivní. Tato funkce klade na učitele značné nároky a souvisí s jeho sociálními dovednostmi a kompetencemi.

2. Informativní funkce

Hodnocení, a to v jakékoliv podobě, poskytuje žákům i učitelům mnoho informací – mluvíme tedy o funkci *informativní*.¹⁰ Ukazuje, jak dobře se žák danou látku naučil, kde má mezery a co si tudíž musí zopakovat. Podává učitelům informaci i o žákově učebním stylu.¹¹ Učitel také říká, k čemu je nutné se vrátit. Informuje ho o tom, zda cíl, který si kladl, byl splněn. Zda je např. potřeba změnit prostředky nebo způsob jeho dosažení. Způsobů, jakým je žák informován o svém výkonu, je mnoho. Učitel může známku pouze konstatovat a to bez vysvětlujícího komentáře

⁹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

¹⁰ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, Grada 2007

¹¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, Grada 2007

nebo naopak nastartovat žákovu učení pomocí *obsahové analýzy výkonu*¹² tzn. podání podrobného popisu a rozboru slabých a silných míst žáka, porovnání s jinými výkony a následné motivace k dalšímu učení. Takové hodnocení jistě napomáhá mnohem lépe při budování pozitivního vztahu žák – učitel. Je pochopitelné, že není možné tuto např. i časově náročnou analýzu provádět při každém hodnocení.

3. *Regulativní funkce*

Hodnocení, které je zaměřeno více na osobnost žáka, plní funkci *formativní* nebo *regulativní*¹³, pokud ovlivňuje žákovu směřování v další učební činnosti. Amonašvili¹⁴ dokonce uvádí, že lepší je nehodnotit vůbec než-li špatně, dává přednost obsahové analýze výkonu s možností opakování „zkoušení“. Slavík uvádí pro formativní hodnocení český ekvivalent – hodnocení zpětnovazební nebo pracovní. Takové hodnocení pomáhá žákovi nalézt lepší cestu k cíli, slouží ke vzdělávání a výchově žáka.¹⁵ Také může vést k jeho seberegulaci, kdy je prostřednictvím sebereflexe schopen usměrnit svou učební činnost k úspěchu. To ovšem nutně souvisí s již zmiňovanou obsahovou analýzou.

4. *Výchovná funkce*

Ačkoliv hodnotíme výkon žáka ve smyslu znalostí, svým způsobem zahrnujeme do hodnocení i kvalitu žákovy osobnosti. Tato funkce by tedy měla směřovat k vytváření pozitivně laděného osobnostního nastavení - pozitivních postojů a vlastností, k sobě i okolí.

Často se ale stává, že když si už učitel neví s žákem rady pro jeho kázeňské problémy, promítne se jeho chování v hodině do známky. Učitel tak demonstruje svou převahu prostřednictvím toho, že „nachytá“ nepozorného žáka při neznalosti.

¹² AMONAŠVILI (1987) In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

¹³ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

¹⁴ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

¹⁵ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

5. Prognostická funkce

Každý učitel, který dobře zná své žáky, je schopen předpovídat žákovo směřování ve školním prostředí, jeho perspektivu např. odhadne studijní typy, které budou pravděpodobně pokračovat ve studiu na středních školách a rovněž odhalí žáky bez studijních předpokladů. Učitel má často střízlivější odhad než-li rodiče, kteří své děti vnímají v jiných kontextech, než v kontextech školy.

U prognostické funkce hrozí riziko nesprávného zaškatulkování a můžeme hovořit až o Pygmalion nebo Golem efektu či dokonce o sebenaplňujícím se proroctvím¹⁶. Této problematice, stejně jako funkci motivační se budeme věnovat v jiné kapitole.

6. Diferenciační funkce

Tato funkce velmi úzce souvisí s funkcí prognostickou a je třeba opětovně upozornit na určité stereotypy, které souvisí s „nálepkováním“ a také s nevhodným používáním hodnotícího jazyka. Nehodnotíme žákovu osobnost, ale jeho výkon, znalosti a vynaložené úsilí.

V neposlední řadě je třeba zmínit ještě funkci, která je spojena především s významem hodnocení, který se projevuje především mimo školu. Jedná se o *funkci sociální*. Můžeme klidně říci, že reprezentují určitou „hodnotu“ dítěte, kterou určují právě školní výsledky zhmotněné v podobě známek, které si mimo školní prostředí často žijí svým vlastním životem. To je opět do určité míry spojeno s prognostickou funkcí, kdy je z objektivních sociálních souvislostí tj. školních známek možno předvídat žákův školní vývoj do budoucna. Tato sociální „hodnota“ se přenáší na celou rodinu. Málokdo nezažil obvyklé porovnávání studijních výsledků dětí z rodin, které se mezi sebou stýkají.

Je nutno opět zdůraznit, že jakmile dítě vstoupí do školy, je už trvale hodnoceno právě podle svých studijních výsledků, tedy podle známek. Slovem „hodnoceno“ je myšleno hodnocení nejen jeho výkonu, ale celé jeho osobnosti. Je třeba se zamyslet nad

¹⁶ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

tím, že méně školsky úspěšné dítě je neustále vystavováno negativnímu hodnocení a pocitu selhání. Dopad takového hodnocení může být velmi poškozující. Je důležité, aby učitelé umožňovali i méně školsky úspěšným dětem, aby byly úspěšné. *Vzhledem ke vzrůstající individualizaci a diferenciaci ve vyučování se musíme zamyslet nad tím, jak prostřednictvím specifického zadávání úkolů dopomoci těmto dětem k úspěchu. Jenom tak můžeme podněcovat děti k takovým činnostem, jež působí radost.*¹⁷ Domnívám se, že u dětí školsky neúspěšných je možno posilovat pozitivní sebepojetí i pocit úspěchu např. v mimoškolních aktivitách, kde je dostatek prostoru pro prožitek úspěchu, který je pro vývoj zdravé osobnosti nezbytný.

2.2 Formy hodnocení

Formu hodnocení můžeme definovat jako posudek o výsledku žákovy učební činnosti. Formy hodnocení mohou být různé. Diskuze o hodnocení se soustřeďují především na slovní hodnocení–kvalitativní a klasifikaci–kvantitativní hodnocení, proto se budeme věnovat jen těmto dvěma. Tyto dvě formy jsou často vnímána jako úplné protiklady, což svědčí o značně zjednodušeném a černobílém vidění problematiky. I názory odborníků se na toto téma různí. Kolář, Šikulová hovoří o přecenění možnosti slovního hodnocení a naopak autoři Číhal, Mayerová mluví o zastaralosti klasifikace.¹⁸ U obou forem hodnocení nalezneme pozitiva i negativa a bylo by lepší vyhýbat se při porovnávání obou variant hodnocení jednoznačně vyhraněným postojům.

Klasifikace je nejpoužívanější forma hodnocení, které dobře rozumí rodiče i široká veřejnost. Pro žáky i rodiče je známkování dobře známé a tudíž se v něm snadno orientují. Na druhou stranu rozpětí klasifikační stupnice 1–5 je přeci jen omezující a to i v případě, že vezmeme v úvahu známé „plusy“ a „mínusy“, které učitelé s oblibou a často používají. Znamka neříká nic o snaze, kterou učitel zaznamenal, nenaznačuje, jak dále pracovat s chybou. Klasifikaci by měla následovat např. *obsahová analýza výkonu*¹⁹, kdy učitel známku doplní o podrobnější rozbor žákovy učební činnosti, a kde je prostor pro motivaci i vyjádření perspektivy žáka. Vůbec největším argumentem proti známkování je především úzkost a strach, který je s ním spojen, což podpořily i

¹⁷ SCHIMUNEK, F.P.: Slovní hodnocení žáků. Praha, Portál 1994

¹⁸ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

¹⁹ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

výsledky četných výzkumů v této oblasti.²⁰ Strach je většinou spojen z následků, které špatná známka přináší ať už je to nízký sociální status nebo strach z reakce rodičů a okolí. Obava ze špatné známky s sebou přináší pochopitelnou snahu žáka, se špatné známce vyhnout. Např. Skalková upozorňuje někdy až na devalvaci známky jako způsobu nátlaku na žáka²¹, který často vede k eliminaci získání špatné známky třeba podvodem při zkoušení nebo i záškoláctvím. . Na druhou stranu se může objevit názor, zda tyto obavy pramení pouze a jen ze známkování nebo spíše ze způsobu, jak s ním ten který učitel pracuje.²² Zajímavé je, že co se týče účinnosti špatné známky v oblasti motivace, je dle školní praxe velmi malá. Amonašvili uvádí, že děti se jen zřídka kdy vrací k učivu, z kterého dostali špatnou známku.²³

Při slovním hodnocení jde především o kvalitativní posouzení žákovy učební činnosti, kdy je kladen důraz na pozitiva. Tato forma hodnocení nutí učitele zamýšlet se nad kvalitami žáka z mnoha hledisek. Slovní hodnocení má velkou informační hodnotu, neboť umožňuje vysvětlit žákovi, kde a v čem konkrétně se dopustil chyby, co se mu naopak povedlo. Žák se rovněž dozvídá kritérium, dle kterého je hodnocen a do jaké míry daného kritéria dosáhl. Žák na takové vysvětlení může reagovat, je zde prostor pro dialog a především pro posílení kladného vztahu žák-učitel. Dále lze naznačit perspektivy dalšího vývoje a motivovat ho k další učební činnosti. Slovní hodnocení může ale přinášet problémy pro rodiče, kteří se se slovním hodnocením setkávají poprvé a nedokážou se v něm příliš zorientovat. I u slovního hodnocení lze nalézt zápory. Jedná se např. o velkou míru subjektivity, která se vyskytuje jistě i u klasifikace, ale u slovního hodnocení převažuje. Slovní hodnocení je bezesporu velmi náročné na čas i na dovednosti a kvalifikaci učitele. Asi ne všichni učitelé jsou na tuto změnu připraveni což může vést k používání stereotypizace a zaměňování květnatého jazyka za slovní hodnocení. Proto mluvíme-li o slovním hodnocení, je nutno si uvědomit, že také podléhá určitým kritériím. Vyžaduje se jistá kultura jazykového vyjádření.²⁴ První, co hodnocení zmiňuje, jsou žákovy úspěchy a teprve potom se uvádí neúspěchy a cesta k jejich nápravě. Je nutné používat jazyk deskriptivní a pro žáka i pro rodiče srozumitelný. Učitel by si také měl uvědomit, jak bude jeho hodnocení interpretováno a

²⁰ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

²¹ SKALKOVÁ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

²² SKALKOVÁ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

²³ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

²⁴ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

to především samotným žákem a rodiči. Hodnocení obecně získává jiný rozměr v momentě, kdy opustí školní zdi.

Pokud učitel používá jazyk posuzující–hodnotí žakovu osobnost, jeho vlastnosti a ne jeho výkon, což není totéž! Je velký rozdíl v tom, zda řekneme „Jsi hlupák!“ než „Udělal jsi chybu“.²⁵ Do kategorie nálepkování patří samozřejmě i kladná vyjádření, která se vztahují na osobnost žáka jako např. „Jsi bystrý žák.“ Pozitivní hodnocení osobnosti je ale nejen přípustné ale i žádoucí, pokud ho není příliš.

Nelze tedy jednoznačně říci, že pouze klasifikace či slovní hodnocení je to jediné správné. Nicméně učitel by měl vždy vycházet z konkrétně dané situace a individuálních potřeb žáka. Podle Schimunka je rozhodující to, že učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině.²⁶ To jaké hodnocení učitel ve škole používá by mělo úzce korespondovat s tím, jaké je celkové pojetí vyučování, neboť hodnocení je jen jednou ze složek vyučování. Pokud učitel nálepkuje své žáky, zařazuje je do škatulek, ze kterých není úniku, je celkem jedno, zda takový učitel klasifikuje či slovně hodnotí.

²⁵ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, Grada 2007

²⁶ SCHIMUNEK In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

3. Vliv hodnocení na žáka

Hodnocení zasahuje do života žáka v mnoha ohledech. Zasahuje do utváření sítě sociálních vztahů ve třídě, ovlivňuje jeho sociální status, výrazně ovlivňuje jeho sebepojetí, postoje k sobě, k druhým a ke světu vůbec a také úroveň motivace k další učební činnosti.

Prostřednictvím hodnocení dostává žák o sobě mnoho informací.

Sebepojetí, Já, autokoncept nebo Self koncept je souhrn osobní zkušenosti, vědomá složka osobnosti řídící chování a vnitřní síla řídící všechny potřeby, emoce a funkce.²⁷ Sebepojetí jedince se utváří takřka celý život a to především v interakci s druhými jedinci. Základ sebepojetí se vytváří již v předškolním věku pod vlivem rodiny²⁸ Vstupem do školy se sebepojetí žáka dále diferencuje. Záleží samozřejmě na tom, jak je dítě nastaveno už z domova a zda se jeho sebepojetí ve škole dále prohlubuje či naopak. Školní prostředí a hodnocení může žáka ke školní práci buďto motivovat nebo naopak svým někdy stresujícím prostředím zbrzdit a od školní práce odvést. Ve škole se žák setkává s autoritou a je to právě autorita učitele, která značně formuje sebepojetí dítěte. Pro školáka na I. stupni je tato osobnost učitele brána bezvýhradně, jako vzor a hodnocení učitele je tak přijímáno bez výhrad. Žák na prvním stupni se domnívá, že hodnocení je vyjádření citově podbarveného vztahu učitele k němu. Ale i hodnocení takové významné autority, ať už učitele nebo rodičů, může být zkreslené ideálními představami o dítěti. Starší žáci již takové potvrzení nepotřebují, vnímají učitele už více kriticky. Velmi důležitou roli ovšem hraje osobnost učitele a jeho vztah k žákům.

Hodnocení ovlivňuje i sociální vztahy mezi žáky ve třídě. Žák má ve škole možnost srovnání s ostatními, spolužáci představují referenční skupinu, ke které žák vztahuje své výsledky. Jde o to jak si oproti zbytku třídy stojí, což silně ovlivňuje jeho sociální status. Vágnerová i Amonašvili hovoří o diferenciaci třídy do podskupin dle školního prospěchu, což ale vysloveně závisí na konkrétní hodnotové orientaci třídy.

²⁷ HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000

²⁸ VÁGNEROVÁ, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum. 2002

Slavík velmi výstižně zdůrazňuje, že hodnocení ve škole je svou podstatou založeno na mezilidském vztahu, se všemi radostmi i starostmi, jež tento fakt přináší, a právě proto je školní hodnocení záležitostí výchovy.²⁹

Významně žáky v mnoha smyslech ovlivňuje hodnocení ve své pozitivní nebo i negativní podobě.

3.1 Význam pozitivního a negativního hodnocení

Pozitivní hodnocení je subjektivně vnímaný prožitek úspěchu, který znamená:

- Ocenění pozitivního posunu ve výkonu žáka
- Uznání výkonu žáka
- Vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil³⁰

Pozitivní hodnocení obecně navozuje kladné emoce, pozitivně ovlivňuje jedincův postoj sám k sobě i k druhým. Ve škole kladné hodnocení znamená úspěch, uznání a radost z dobře odvedené práce, podněcuje k intenzivnější činnosti. V hodnocení obecně by měl platit princip priority pozitivního hodnocení. Toto pravidlo se využívá např. při slovním hodnocení. Dlouhodobá absence pozitivního hodnocení se jistě podepíše na vztahu žáka ke škole i sám k sobě. Pozitivní hodnocení nemusí vždy znamenat jedničku. Jde o jakékoliv zlepšení, posun k lepšímu, třeba i pětka může být ve vztahu k žákovým předešlým výkonům lepší než ta předešlá, posuzujeme tedy žáka podle jeho individuální normy, ne sociální, kdy by se o úspěch zdaleka nemuselo jednat. Jde jen o vhodnou formulaci a to při použití klasifikace i slovního hodnocení. Ačkoliv se na školu neustále snáší vlna kritiky, výzkumy dokazují, že v našich školách převažuje pozitivní hodnocení.³¹ Hodnocení učitele významně determinuje utváření žákova sebezpojetí.³² Z toho vyplývá, že prioritou pozitivního hodnocení je nutnost. I školsky neúspěšný žák má právo na prožitek úspěchu v prostředí školy anebo v jiné mimoškolní oblasti. Je ale potřeba, aby učitel tyto kvality často i před celou třídou zdůrazňoval. Pozitivní

²⁹ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

³⁰ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

³¹ ŠIKULOVÁ, R.: Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků. Praha, FF UK 2004

³² ŠIKULOVÁ, R.: Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků. Praha, FF UK 2004

hodnocení podporuje žákovu sebedůvěru, která znamená motivaci a ochotu k překonávání těžkostí při učení a naopak nízká sebedůvěra podporovaná negativním hodnocením tuto motivaci a ochotu oslabuje. Je logické, že žák, který neočekává dobrý výkon, rezignuje na snahu něčeho dosáhnout. Špatná známka je často spojena se strachem a obrannými mechanismy, které pomáhají se tomuto nebezpečí neúspěchu vyhnout. To odvádí žákovu pozornost od učení a nutí ho, uchýlovat se až k podvodu.

Obecně hodnocení výsledků má důležitou motivační hodnotu. Hodnocení tak působí jako sociální motivace.³³ Pozitivní hodnocení má významnou motivační funkci. Jak již bylo uvedeno výše, i špatný učební výsledek s využitím principu priority pozitivního hodnocení, může být prezentován formou obsahové analýzy výkonu, tedy jakéhosi podrobného rozboru, který motivuje k nápravě, k další učební činnosti. Nicméně nejen pozitivní hodnocení motivuje.

Ne vždy je možné, aby učitel hodnotil žáky pouze a jen pozitivně. I negativní hodnocení do školního prostředí patří a jak již bylo uvedeno i negativní hodnocení může žáka motivovat, ovšem velmi záleží na formulaci takového hodnocení. Pokud učitel provádí obsahovou analýzu³⁴ může se žák ze svých chyb poučit a napravit je. Negativní hodnocení by mělo být dítětem vnímáno jako neohrožující jeho pojetí osobnosti, ale jako účastné, směřující ke spolupráci.

Obecně vzato jakékoliv negativní hodnocení je spojeno s negativními emocemi. Ve škole ho pak chápeme jako zpětnou vazbu, která říká, že něco je špatně, žákův výkon je chybný. Ze všech stran slyšíme, že chybami se člověk učí, chybovat je lidské, ovšem pokud jde o školu, toto nějak neplatí. Víme, že pokud je žák za chyby pouze „potrestán“ známkou bez doporučené nápravy, již se k nezvládnutému učivu nevrátí.³⁵ Ačkoliv v našich školách, jak potvrdily výzkumy³⁶, převažuje hodnocení pozitivní, u negativního hodnocení je problém v tom, že často míří k těm samým žákům, tzv. teorie nálepkování, o které pojednává jiná kapitola. V této kapitole se budeme zabývat negativním hodnocením spíše ve smyslu chybného pedagogického působení, které se negativně podepisuje na samotném žákovi.

³³ SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999

³⁴ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

³⁵ AMONAŠVILI, Š.A.: Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků. Praha, PF UK 1987

³⁶ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

Časté negativní hodnocení vede k rezignaci na školní povinnosti, ke ztrátě motivace, k odmítání odpovědnosti za svou práci. Jistě se podílí i na utváření nízké sebedůvěry a utváří neodpovídající sebepojetí. Mnoho autorů rovněž upozorňuje na to, že opakovaně prožívaný pocit neúspěchu vytváří tzv. naučenou bezmocnost, tzn. že jedinec se stává pasivním, ke každému úkolu tedy přistupuje apriori jako k neřešitelnému³⁷, což je spojenou s nízkou sebedůvěrou, s pocitem ztráty kontroly, s nízkým očekáváním své budoucnosti, kdy příčina úspěchu je připisována náhodě.

Mezi projevy naučené bezmocnosti řadíme:

1. Pokles aktivity a iniciativy
2. Neefektivnost učení – slabá motivace, nízká sebedůvěra, ulpívání na stereotypch
3. Převaha negativních emocí – úzkost, deprese, pocit bezmocnosti³⁸

Význam známek je i dnes silně přeceňovaný. I rodiče dětí se spíše než ke znalostem a dovednostem upínají ke známám. Na známky je kladen velký důraz. Proto je často špatná známka spojena se stresem, úzkostí. Pokud žák dostává opakovaně špatné známky podepíše se to na jeho postoji ke škole, k učení i na jeho psychice, na sociálním statusu ve třídě. Jak uvádí Amonašvili škola jaksi předpokládá nechuť žáka k učení a známka je vlastně bič, jak ho k tomu přivést. Výuka zaměřená na detekci chyb je nefunkční. „Motivace“ v podobě hrozby špatnou známku rozhodně nevede nikam. Takový přístup znamená pro žákův život tragédii. Školsky neúspěšný žák prohrává svůj boj ve škole, mezi spolužáky, často i doma nenachází pochopení. Rodiče vidí celou situaci velmi subjektivně, což může více uškodit než pomoci. Vzhledem k tomu, že školní známka má i svou sociální funkci, má podobu určité nálepky, kdy rodina se školsky neúspěšným žákem může pociťovat výrazné snížení sociálního statusu. Tento pocit může vyvolávat určitý tlak na dítě, které zesíleně pociťuje obavy z další špatné známky a reakce rodiny. U žáka, který trpí permanentním strachem ze špatné známky, se mohou objevit různé symptomy neurologických onemocnění, které mají původ v oslabené psychice dítěte. Nevlnosti, bolesti hlavy a neustálá přítomnost úzkosti jsou typické projevy strachu ze špatného hodnocení, potažmo ze školy. V takovém případě se jedná o útěk do nemoci. Jindy dítě hledá místo, kde by zažilo úspěch. Takovým

³⁷ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, Grada 2007

³⁸ VÁGNEROVÁ, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum. 2002

místem může být parta kamarádů, ale i parta, která má sklony k delikventnímu jednání. Počet dětí, které se koncem školního roku bytostně obávají vysvědčení, je až alarmující.

Učitel si předně musí uvědomit jak velký vliv známka na dítě má, a že si často „žije svým vlastním životem“. Slavík uvádí zjednodušený vzorec faktorů, které vstupují do výuky.

Psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka³⁹

Z této rovnice vyplývá, že pokud je jedna ze složek rovnice na levé straně oslabena, klesá tím i hodnota výsledku. Podstatnou složkou, o které Slavík uvažuje v souvislosti s hodnocením, je i zasazení hodnocení učitele do psychického „terénu“ žáka. To souvisí s psychickou odolností, která je podmíněna pocitem vlastní hodnoty, což závisí na vnějším sociálním hodnocení. Optimální hodnocení můžeme charakterizovat jako laskavé, strážlivé a s porozuměním osobnosti dítěte a jeho potřebám. Výchova a proces vzdělávání v takovém prostředí vede k vytvoření realistického pojetí své osobnosti, které umožní dítěti adekvátně posuzovat své možnosti a vyvarovat se tak zklamání při případném neúspěchu. S tím vším také souvisí vytvoření sebeúcty a sebedůvěry v tom nejlepším slova smyslu.

Sociální prostředí, ve kterém se zdravě utváří žákova osobnost, má tyto znaky:

- Okolí má rádo dítě „takové jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem
- Dítě se učí správně a strážlivě interpretovat názory druhých lidí na ně
- Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi

Ideálním cílem, na který by měli pedagogové při své práci s žáky myslet, je taková osobnost žáka, kterou vystihují následující charakteristiky:

- Dobře o sobě smýšlí
- Dobře smýšlí o druhých
- Dokáže objevovat svoje vlastnosti v jiných lidech

³⁹ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

- Spatřuje se jako součást pohyblivého a proměnného světa
- Přijímá zvláštnosti a překvapení života (např., že nemá vždy pravdu)
- Tvoří a udržuje lidské hodnoty
- Ztotožňuje se s hodnotami, které vytváří a ochraňuje
- Přijímá roli tvořivého jedince a dokáže unést svou zodpovědnost⁴⁰

Žádný učitel není obklopen jen samými výbornými matematiky nebo češtináři, ale je obklopen lidskými bytostmi, které teprve utváří své sebepojetí, ve kterém kupříkladu Pythagorova věta nehraje „hlavní roli“.

Je nutno zopakovat, že není cílem, se negativního hodnocení zříci, ale používat ho uváženě, což souvisí i s prací s chybou. Každý se ve svém životě jistě mnohdy setká s kritikou, je proto nutné učit se kritiku přijímat a konstruktivně s ní pracovat a vyvarovat se tak opakování chyb. Úspěšné učení není jen učení bez chyb⁴¹. Z detekce chyb může učitel vyvozovat užitečná opatření individuálně nebo skupinově. Cílem ovšem není na chyby upozorňovat, ale dále s nimi pracovat. Chybu můžeme vyložit jako:

1. *nežádoucí jev, výsledek žákovi nekompetence*
2. *běžná součást lidské činnosti*⁴²
- 3.

Nutné ovšem je, aby chyba byla

1. *detekována*
2. *identifikována*
3. *interpretována*
4. *korigována*⁴³

4. Možné chyby v hodnocení

Hodnocení je specificky lidská činnost, kterou ovlivňuje řada faktorů. Je to součást interakce mezi učitelem a žákem, při které dochází k permanentnímu působení oběma směry, které si každý z jejích účastníků nějakým způsobem interpretuje, což ovlivňuje

⁴⁰ KELLY In SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁴¹ KULIČ In: SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999

⁴² KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

⁴³ Kulič In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

jeho výkon, očekávání i sebepojetí. Do interakce mezi učitelem a žákem vstupují takové činitele, jako je:

- Percepce žáka učitelem
- Učitelovo pojetí úspěšného žáka
- Učitelův obraz o žákovi
- Učitelova kauzální atribuce žákova úspěchu/neúspěchu
- Žákova atribuce svého úspěchu/neúspěchu

4.1 Percepce žáka učitelem

Při interakci uplatňujeme sociální percepci – interpretaci jednoho člověka druhým, která nám pomáhá s orientací v mezilidských vztazích. Při percepci dochází k mnoha zkreslením, zobecňováním, potlačováním nebo vynechání části reality, ke kterým ale nemusí docházet na vědomé úrovni.⁴⁴

Řezáč uvádí šest základních charakteristik - zákonitostí procesu percepce⁴⁵

- **zákon selekce** – vnímáme jen něco, ne vše
- **efekt primárnosti** – první informace bývají pro nás významnější, *což souvisí s utvářením učitelova obrazu o žákovi*
- **efekt interference** – v průběhu vnímání se uplatňuje minulá zkušenost
- tendence vytváření **podvědomých hodnotících hledisek**
- proces percepce je **subjektivním dějem** (vliv osobnosti)
- předpokladem percepce je adekvátní **úroveň smyslů a senzitivita** jedince

Jako faktory, které ovlivňují proces vytváření si dojmu o druhých lidech, zároveň byly pozorovány ve školním prostředí a uplatňují se především při vytváření percepčně postojové orientace učitele, můžeme uvést Haló efekt, efekt primárnosti - první dojem, favoritismus.⁴⁶

To, že první dojem, který žák zanechá v učiteli, výrazně ovlivní i další učitelovi postoje k žákovi, respektive celé třídě, přestože se žák i třída v průběhu let změnil,

⁴⁴ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁴⁵ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁴⁶ Helus (2001) In PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

uvádí Pelikán, Lukš (1974)⁴⁷. Haló efekt vysvětlujeme jako podlehnutí sklonu orientovat se ve svém jednání se žákem podle určité jeho vlastnosti (projevu, výkonu), která vystupuje natolik do popředí, že nedovoluje brát v úvahu další žákovi vlastnosti, celou jeho osobnost.⁴⁸ Slavík uvádí, že působením Haló efektu se může selhání stát až Kainovým znamením, které žáka odsoudí k hodnocení: „*To je ten, kdo kdysi rozbil okno!*“

Další chybou, které se učitele v procesu hodnocení dopouštějí, je preferenční postoj učitele, který má tendenci nadhodnocovat nebo podhodnocovat určité žáky. Žáků, kteří jsou nadhodnocováni, je dle výzkumu Pelikána a Heluse z roku 1984⁴⁹ asi 30%. Učitelé takovým žákům přisuzují vlastnosti jako je inteligence, píle–i když se může jednat spíše o demonstrovanou píli, tudíž přeceňují jejich pozitiva a mají sklon k přehlížení nedostatků. Z vzorku zkoumaných žáků bylo podhodnocovaných o něco méně – 18 %. U těchto žáků učitel ani pozitiva neočekává, má je zařazené do určité skupiny, ze které se jen těžko mohou dostat. Za žáky s nízkým očekáváním učitele můžeme označit žáky, kteří narušují vyučování, jsou nespolupracující, bez zájmu. Učiteli i žákovi jsou ve školním prostředí přisouzeny určité role. Učitel má zpravidla možnost poznat dítě právě jen v roli žáka, v rámci svého předmětu. Často může být učitel překvapen chováním dítěte v jiné než školní situaci, kde ho zná jen jako špatného matematika.

4.2 Učitelův obraz o žákovi a jeho pojetí úspěšného žáka

Percepce učiteli zjednodušují určité představy – konstrukty, které mají tendenci zjednodušovat komplexní podmětovou situaci, to však z toho důvodu, aby s ní mohl učitel lépe pracovat. Jedná se o vytváření si percepčních schémat a strategií, na jejichž základě učitel vnímá, hodnotí a posuzuje jednotlivé žáky. Podstatnou dovedností učitele by však mělo být umění, v případě potřeby z takových schémat vystupovat a reagovat adekvátně situacím. Pro pochopení typizování uvádím kritéria a některé příklady z Petillonovy typologie.

Kritéria typologie jsou např. nadání, úsilí, úzkostnost, dominance, extraverte, . . .

⁴⁷ PELIKÁN, LUKŠ (1974) In SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁴⁸ HELUS In PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁴⁹ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

Na základě výkonu a konformity Petillon rozlišuje:

Ideální žák – vysoce konformní s vysokými výkony

Samostatný žák – nekonformní s vysokými výkony

Ignorovaný žák – poměrně konformní žák s průměrnými výkony

Žák, o kterého se pečuje – vysoce konformní s nízkými výkony

Odmítaný žák – nekonformní s nízkými výkony

S učitelovým pojetím žáka souvisí to, jaké mínění si o žácích vytváří, zda je spíše stabilní nebo pomíjivé, jakým způsobem své mínění žákům sděluje, zda záměrně či nezáměrně, a do jaké míry ho žák správně chápe. Termín „pojetí žáka“ zavádí Helus a popisuje ho jako „*představa o skutečnosti, na kterou chceme působit (respektive pojetí), je důležitým vnitřním regulátorem tohoto působení. Představou, pojetím ovlivňujeme cíle, které si klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme. A celý tento komplex činitelů, aktualizovaný pojetím a vstupující do strategie působení, nemůže zůstat bez vlivu na to, jako bude vlastní působení reálně probíhat, jaký bude mít výsledný dopad, jak bude účinné.*“⁵⁰

S pojetím žáka souvisí i učitelovo pojetí úspěšného žáka, do kterého je promítnut určitý ideál, který si každý učitel vytváří na základě zkušeností a znalostí ze své praxe. Je to představa, která se dotýká i úrovně schopností a oblasti motivace. Důležité je opět zdůraznit, jak moc je propojen proces utváření učitelova obrazu o dítěti s utvářením sebeobranu dítěte jako žáka. Chování a výkony žáků učitel konfrontuje se svou představou, což vede k určité emotivní reakci a ta pak k chování, které si žák určitým způsobem vykládá.

4.3 Kauzální atribuce úspěchu nebo neúspěchu

Člověk žije ve světě, kde se neustále účastní mnoha sociálních vztahů, které mu skýtají mnoho rozličných informací. A tudíž je pro něj nezbytné, aby se ve světě, jehož je nedílnou součástí dovedl dobře orientovat. V této orientaci mu napomáhá proces, při kterém jevům připisuje různé příčiny a to často nezáměrně. Připisování – atributování je automatické s využitím předchozí zkušenosti, na jejímž základě „předpovídáme“

⁵⁰ HELUS In PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

reakci druhých, ale je i součástí hodnocení, když zpětně analyzujeme výsledek. Příčiny chování člověka můžeme členit podle toho, v čem vidíme zdroj jednání

- osobní atribuce - zdroj jednání je viděn především v jednajícím člověku
- podnětová atribuce – zdroj jednání je viděn především ve specifické podnětu, na něž jedinec reaguje
- situační atribuce – zdroj jednání je viděn v kombinaci charakteristik jedince a podnětu⁵¹

Připisování příčin jednání druhých lidí se řídí podle našich kauzálních schémat (Heckhausen 1974), který nám často vynahrazuje nedostatek informací a podnětů k vytvoření správného úsudku. S tím je spojeno množství chyb, které do atribučního procesu vstupují jako např. osobnostní zaměření jedince nebo chyba vyplývající z motivace – přání je otcem myšlenky. Specifikum v procesu připisování příčin je fakt, že my sami připisujeme příčiny úspěchu či neúspěchu odlišným způsobem než jak to dělají ostatní.

Tabulka č. 1 Rozdělení příčin atribuce⁵²

PŘÍČINY	VNĚJŠÍ	VNITŘNÍ
STÁLÉ	Obtížnost, resp. snadnost úkolu	Schopnost (talent), resp. neschopnost
MĚNLIVÉ	Smůla, resp. štěstí	Píle resp. lenost

V případě vlastní chyby vidíme příčinu v okolnostech situace, protože my takoví nejsme, zatímco u ostatních připisujeme příčinu vlastnostem jedince.

Kauzální atribuce významně ovlivňuje proces hodnocení žáka učitelem. Učitelova atribuce může být buďto povzbudivá nebo tlumivá.

- **Povzbudivá atribuce-aktivizační** – učitel připisuje žakovy úspěchy převážně vnitřním příčinám, tedy jeho schopnostem a pílí a naopak příčiny neúspěchu shledává v měnlivých příčinách jako je např. smůla.

⁵¹ HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ (1989) In PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická fakulta UK 2002

⁵² PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická fakulta UK 2002

Tato atribuce přispívá k utváření obrazu žáka, který je vcelku schopný, občas se mu sice nedaří, ale jeho píle je značná, což vede k předpokladu, že jeho výsledky budou dobré, protože „na to má“. S takovým hodnocením se žák snadno ztotožní.

Interpretace neúspěchu nebo negativní hodnocení pro něj není ohrožující, neboť je brán jen jako dočasný jev s výhledem na zlepšení tzn. negativní hodnocení zde působí jako motivační faktor, je povzbuzující. Tento přístup se může v některých případech ukázat jako nerealistický, protože schopnosti a dovednosti žáka mohou být nadhodnocovány (viz Pelikán 1995)

- **Tlumivá dezaktivizační – atribuce** - žákův úspěch je připisován pouze vnějším příčinám jako snadnost úkolu, opsání nebo náhoda. Schopnosti žáka učitel totiž vnímá jako nedostačivé a tudíž neočekává ani úspěch, ačkoliv žák může vyvíjet snahu, ovšem podle učitele „na to prostě nemá“. Naopak neúspěch vidí jako stálou a stabilní příčinu, podle níž k žákovi i přistupuje. Takové hodnocení žák buďto může nebo nemusí přijmout za své. V případě přijetí takového hodnocení za své, podle něj vnímá i své možnosti dosažení úspěchu ve škole jako nulové a na jakoukoliv snahu rezignuje.

V případě, kdy žák nechce učitelovo negativní hodnocení přijmout a sobě, jemu i ostatním dokázat, že jeho schopnosti jsou dostatečné, aby také uspěl, může mít tato tlumivá atribuce paradoxně aktivizační účinek.

Z tohoto odstavce vyplývá, že učitelova atribuce spoluutváří samotnou žákovou atribuci – tedy autoatribuci. Žák se na základě učitelova jednání a zejména prostřednictvím jeho hodnocení učí, co si má myslet o sobě a o svých výkonech, za jak schopného se má považovat, s jakými možnostmi úspěchu nebo uplatnění může počítat.⁵³ To tedy ovlivňuje nejen vztah sám k sobě, ale i vztah ke škole, k autoritě a dokonce působí natolik do budoucna, že může ovlivnit i vztah k budoucímu povolání.⁵⁴

⁵³ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁵⁴ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005 str. 103

V souvislosti s tím, co již bylo uvedeno o vlivu atribuce učitele na autoatribuci žáka nebo hodnocení učitele na utváření sebehodnocení a sebeobrazu žáka, je nutno ještě zmínit velký vliv tzv. předinformace o žákovi⁵⁵, kterou odborně nazýváme Pygmalion efekt a Golem efekt. Pygmalion efekt je často pozorovaný jev, kdy se člověk začne chovat tak, jak od něho očekávají druzí.⁵⁶ V případě pozitivní předinformace se učitel chová k žákovi tak, že se u žáka skutečně dostaví úspěch. Učitel prostřednictvím kladného hodnocení, pobízení k učební činnosti gesty nebo slovně, žáka motivuje a nastartuje jeho učení.

Opačným případem je tzv. Golem efekt nebo-li sebenaplňující předpověď.⁵⁷ Hartl doslova uvádí *e.G. má zvlášť negativní dopad u učitelů se sklonem k nadřování jedněm žákům a ponižování druhých . . .*“

Platí zde ta samá pravidla v připisování úspěchu nebo neúspěchu jako u aktivizační a tlumivé atribuce.

V poslední době se setkáváme s termínem naučená bezmocnost, což můžeme charakterizovat jako sklon vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě, který se vyvíjí často opakovaným prožitkem neúspěchu.⁵⁸ Takový člověk pak neúspěch vnímá jako něco, co nedokáže ovlivnit, jako nezávislý na vlastní osobě,⁵⁹ což jasně determinuje jeho jakékoliv snažení nebo postoj k dosažení cílů. Proč se snažit, když výsledek je předem daný? Naučená bezmocnost se v podstatě rovná rezignaci.

Proces hodnocení je komplikovaný, neboť je ovlivňován z mnoha stran. Tyto vlivy mohou být pozitivního i negativního charakteru. Pro učitele i žáky není snadné všechny tyto činitele správně rozkrýt. Mnoho chyb učitele většinou plyne z neznalosti problematiky, proto je nezbytné, aby učitel danou problematiku dobře znal a snažil se případných chyb vyvarovat.

Za všechny je příhodné zopakovat naučenou bezmocnost, která je v poslední době na vzestupu a pro osobnost člověka má devastační charakter.

⁵⁵ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005

⁵⁶ HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000

⁵⁷ HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000

⁵⁸ SELIGMAN In SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁵⁹ HRABAL, V. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. (1984) In SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

To, že učitel o hodnocení přemýšlí, že ho vztahuje k individualitě žáka, nutně musí vést ke kvalitě výuky a funkčnosti hodnocení.

5. Motivační funkce hodnocení

V této kapitole se budeme podrobněji zabývat motivační funkcí hodnocení. Proto, aby učitel mohl efektivně žáka motivovat, musí problematiku motivace dobře znát. S tím souvisí i typologie žáka, jeho orientace a mimo jiné i jeho zaměření na dosažení úspěchu či naopak vyhnutí se neúspěchu. V problematice motivace hraje také velmi důležitou úlohu osobnostní nastavení samotného učitele. I jeho osobnostní charakteristiky vstupují do procesu motivace, a to velmi významně. Pro učitele je stěžejní si uvědomit, že motivace je založena na potřebách člověka a to zejména na těch sociální povahy. Pro upřesnění uvádíme *potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace*.⁶⁰

Motivace zpravidla stojí na počátku veškeré naší činnosti. Je to hypotetická hybná síla v duševním životě, která propůjčuje smysl lidskému jednání a chování. Především ve škole hraje motivace hlavní ne-li nejdůležitější roli. Je podmínkou efektivní učební činnosti a významně napomáhá rozvoji osobnosti žáka. Motivace je pojem, který se v souvislosti se školním prostředím skloňuje ve všech pádech např. i proto, že nedostatek motivace může být příčinnou selhání žáka ve škole⁶¹

Ve vztahu k motivaci můžeme uvést 4 výkladové principy⁶²

- *Homeostatický – přirozený stav vnitřní rovnováhy organismu*
- *Hédonistický – lidské chování v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti*
- *Kognitivistický – chápe motivaci jako výsledek poznávacích procesů*
- *Humanistický – specificky lidská motivace souvisí se snahou přesáhnout současný stav vlastní existence*

⁶⁰ ČÁP, MAREŠ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada 2005 str. 45

⁶¹ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁶² HRABAL, VI. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, Praha, 1984

Motivaci je možné definovat jako: souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka⁶³ nebo jako výslednici více motivačních vlivů působících současně.⁶⁴

Problematika motivace žáků ve škole úzce souvisí s autoregulací, tedy schopností měnit a zdokonalovat sám sebe v souvislosti s cíli, jichž má být dosaženo, a schopností orientace na budoucnost tzn. efektivní využití potencialit osobnosti. Na motivaci ve škole můžeme pohlížet ze dvou hledisek. Jednak z hlediska krátkodobého, kdy se učitel snaží motivovat žáka ve vztahu k určitému úkolu, který má vypracovat nebo z dlouhodobého hlediska, kdy se učitel zaměřuje spíše na formování samotných motivačních a autoregulačních dispozic žáka nebo-li na rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností. Ve škole tyto dvě hlediska sice nelze rozdělovat, ale je potřeba se na ně dívat a analyzovat je podle účinku v časovém horizontu.⁶⁵

Motivační funkce je jen jedna ze tří psychických dimenzí, které se různě zřetelně uplatňují v hodnocení.

Tabulka č. 2 – Vztah mezi funkcemi hodnocení a jejich pedagogickým, uplatněním.⁶⁶

FUNKCE	MOTIVAČNÍ	POZNÁVACÍ	KONATIVNÍ
Cíle ve výuce	<i>Zaměřenost Pozornost k určitým hodnotám Přitahovat nebo odpuzovat</i>	Rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	Aktivizovat, Podněcovat K činnému dosazování nebo Udržování hodnot
Převládající psychická dimenze	<i>Cit</i>	Rozum	Vůle
Typické uplatnění ve výuce	<i>Seznamování žáků s novým učivem (Sebe)hodnocení chování a postojů žáků</i>	Rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	Upevňování znalostí a jejich aplikace, (Sebe)hodnocení Výkonů žáků

Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry.⁶⁷

⁶³ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁶⁴ BALCAR, K. Psychologie osobnosti, Praha, SPN 1983

⁶⁵ PAVELKOVÁ, I.: MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ. PRAHA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA UK 2002

⁶⁶ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

⁶⁷ SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál 1999

5.1 Potřeby

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“⁶⁸ Jedním z motivačních činitelů, které takové chování člověka podněcují jsou potřeby. Z hlediska rozdělení motivačních dispozic na vnější a vnitřní, řadíme potřeby mezi ty vnitřní. Tyto motivační dispozice se projevují pocity vnitřního nedostatku nebo přebytku. Potřeby můžeme hierarchicky řadit – např. Maslowova hierarchie potřeb.

Ve spojitosti se školní motivací hovoříme o třech hlavních a rozhodujících skupinách potřeb.

5.1.1 Poznávací potřeby

Ačkoliv mají poznávací potřeby fyziologický základ⁶⁹, řadíme je k potřebám sekundárním, které úzce souvisí s poznávacími procesy a funkcemi. Důležitá pro rozvoj potřeb je jejich vhodná aktualizace, mezi jejíž základní znaky patří novost, problémovost, neobvyklost, rozporuplnost, možnost experimentovat. Opakem je tzv. *stimulační hlad* nebo nuda, kdy se nám nedostává dost stimulačních podnětů. Tento jev může rozpoznat učitel poměrně snadno i z nonverbálních projevů žáků. Poznávací potřeby se nemusí u žáka zcela rozvinout, přestože v zárodku existují, nejsou na takové úrovni, aby fungovaly samostatně. Potřeby v rozvinuté podobě motivují žákovo úsilí v rozšiřování a uspořádávání poznatků do tzv. mapy světa. Takový žák již nepotřebuje motivaci zvnějšku, jeho učební aktivity mu přináší radost a uspokojení.⁷⁰ Podle charakteru činnosti, kterou potřeby aktualizují a zpevňují, je můžeme rozdělit na:

- **Potřebu smysluplného receptivního poznávání** – potřeba získávat nové poznatky – žák, který toho chce hodně vědět

⁶⁸ HRABAL, VL. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. (1989) In PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická fakulta UK 2002

⁶⁹ MADSEN, 1972 In PAVELKOVÁ, I.: MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ. UK, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, PRAHA, 2002

⁷⁰ HRABAL, VL. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVACE VE ŠKOLE. SPN, PRAHA, 1984

- **Potřebu vyhledávání a řešení problémů** – žák zaměřený na vyřešení problému (možnost využití problémového vyučování, metody řízeného objevování)

Rozvoj poznávací motivace žáků souvisí s individuálními dispozicemi žáků, s jejich zájmy, s úrovní rozvoje poznávacích potřeb a je pro něj významný a rozhodující postoj a učební styl učitele i koncepce výuky dané školy.

5.1.2 Sociální potřeby

Dítě nežije osamoceno, ale ve společnosti bohaté na sociální kontakty s druhými lidmi. Vznikají tak různé potřeby sociálního charakteru. Některé sociální potřeby můžeme označit jako klíčové

- **Potřeba afiliace**, kde dominuje potřeba pozitivních vztahů

Tato potřeba je jednou ze základních lidských potřeb, která je uskutečňována jen pro sebe samu a bez jakéhokoliv jiného zacílení. Blíže ji můžeme popsat jako potřebu vřelých vzájemných vztahů, přátelství, mezilidské shody, lásky, harmonické atmosféry. Jedinci, nichž převažuje potřeba afiliace, takový vztah nabízejí a zároveň ho sami očekávají. V případě, kdy se jedinec setkává s uspokojivými reakcemi, se potřeba generalizuje. A naopak, když se jedinec dlouhodobě setkává s nepřátelskými reakcemi a vztahy, vede to k obavě z odmítnutí nabízeného vztahu.

Teoreticky můžeme rozdělit jedince na tři skupiny, podle toho, která z uvedených potřeb převažuje.

Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a nízkou úrovní obavy z odmítnutí

Chování takového jedince můžeme charakterizovat tak, že

- vyšší potřeba pozitivních vztahů se obvykle pojí s vyšší konformitou, muži, kteří obecně mají nižší úroveň potřeby pozitivních vztahů, bývají nekonformnější
- jedinci s vyšší úrovní potřeby pozitivních vztahů jsou méně ochotni navazovat vztahy s člověkem zastávajícím odlišné postoje, protože ty mohou být zdrojem konfliktu a možného odmítnutí

- vyšší potřeba afiliace vede také k tendenci zalíbit se ostatním, a tím i k tendenci vyvíjet v kontaktu s cizí osobou značné úsilí
- jedinci s vyšší potřebou afiliace mají pozitivnější vztah ke svým partnerům a současně vzbuzují u svých partnerů pozitivnější vztahy

Diametrálně odlišný typ s nízkou potřebou pozitivních vztahů a s nízkou obavou z odmítnutí – nevyhledává vztahy a není hluboce zasažen odmítnutím

Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a vysokou obavou z odmítnutí – projevuje se značným psychickým napětím v neznámém prostředí

Pro tento typ je charakteristické takovéto chování

- strach před negativní odezvou na nabízený kontakt, to se pojí s vyšší úzkostností a sklonem ke škrobenému chování
- ve stresové situaci se jedinci s převažující obavou z odmítnutí chovají způsobem, který vyvolává odmítavou reakci druhých
- tito jedinci hodnotí jiné pozitivně, ale sami jsou hodnoceni méně pozitivně, nedostatek odezvy může zčásti vysvětlovat, proč se jejich obava z odmítnutí zvyšuje

Tyto potřeby se utváří již v důsledku výchovného stylu v rodině. Potřeba pozitivních vztahů je spojována s výchovným stylem, který lze charakterizovat emoční vřelostí s menší plánovitostí přístupu a naopak strach z odmítnutí převažuje u dětí, které byly vychovány v emočním chladu spojeným s bezplánovitostí. Ukazuje se, že rodiče uplatňují podobný typ sociálního kontaktu, s jakým se setkali u svých vlastních rodičů.

Tabulka č. 3⁷¹

Systematická kontrola

⁷¹ HRABAL, VI. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, PRAHA, 1984

Emoční hlad	Autokratický styl	Demokratický styl	Emoční vřelost
	Výchovný styl utvářející strach z odmítnutí	Výchovný styl utvářející potřebu afiliace	
Bezplánovitost			

○ **Potřeba sociálního vlivu**

Tato potřeba je chápána jako chováním které směřuje k regulaci a řízení chování druhých a je tedy velmi často spojováno s dominancí. O potřebě vlivu hovoříme tehdy, pokud jedinec dokáže působit na druhého/druhé tak, že změní své chování. Jednice nejprve usiluje o získání vlivu, který posléze uplatňuje na ostatní. Někdy ale nastává případ, kdy žák s vysokou potřebou vlivu není takového vlivu schopen reálně dosáhnout. Podle toho můžeme dělit žáky s potřebou vlivu do dvou skupin

Žák s potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě

- žák se může cítit frustrován opakovanými nezdary při získávání vlivu a snažit se dosáhnout moci nežádoucími až agresivními způsoby
- může se projevat až negativisticky

Žák s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě

- potřebuje svůj vliv nějak projevit
- je hybatelem dění ve třídě – závisí na nich, jakým směrem se bude ubírat
- mohou být dobrým základem a oporou učitele při práci s třídou
- mohou uplatňovat osobní moc nad žáky tzv. dvě tváře moci – pozitivní a negativní

○ **Potřeba prestiže.**

Tyto potřeby např. určují sociální interakci žáka a jsou ovlivňovány výchovný postupy učitele ve smyslu volby metody, organizační formy apod. Pokud jsou do vyučování zařazovány aktivity soutěživého charakteru, měly by být zajištěny takové podmínky, aby úspěchu mohl dosáhnout každý žák. Je efektivnější podporovat aktivity kooperativního charakteru před soutěživými, kdy je příliš silný důraz kladen na porovnávání výkonů, než nad dosažením úspěchu. To vše záleží také na osobním nastavením učitele, tzn. jaká sociální motivace převažuje u něj samotného. Učitel

s vysokou mírou afiliace podporuje pozitivní klima ve třídě, pro učitele s vysokou mírou vlivu, ale s tzv. pozitivní tváří je typické dosahování kázně a zvýšených výkonů prostřednictvím sociálního tlaku na žáky. Otázkou je, zda je takový tlak přiměřený a tedy zpravidla pozitivně přijímaný nebo neadekvátní, který neumožňuje dostatečný individuální rozvoj žáka. Nejnevhodnější je varianta uplatňování vlivu učitele za účelem uspokojení vlastní potřeby moci – negativní tvář vlivu, což je žáky vnímáno jako ohrožující.

5.1.3 Výkonová potřeba

Výkonová motivace je propojena s utvářením jedince Já a je tedy důležité sledovat, kterým směrem se bude ubírat. Výkonová motivace se u dítěte rozvíjí velmi brzy, už jako důsledek rodinné výchovy. Vzniká, jakmile je dítě schopno provádět cíleně zaměřenou činnost, která je hodnocena okolím. To dává základ dvěma základním potřebám:

- **Potřeba vyhnout se neúspěchu** – potřeba obrany Já jedince
- **Potřeba úspěšného výkonu** – potřeba potvrzení a prosazení Já jedince

K těmto dvěma potřebám můžeme přidat ještě třetí, která je v odborné literatuře uváděna jen zřídkakdy, se kterou se ale ve školním prostředí, zejména na 2. stupni a středních školách všech typů, můžeme setkat. Jedná se o **potřebu vyhnout se úspěchu**.⁷² Zde se nejedná přesně o potřebu, ale spíše o způsob chování, kdy žák nepodá takový výkon, jaký by mohl a to zpravidla z toho důvodu, že se obává reakce a postoje vrstevnické skupiny k jeho osobě. To úzce souvisí s tím, jaké klima je ve třídě. Ve třídě s nízkou aspirační úrovní může být nadaný žák označován jako „šprt“, „šplhoun“ apod., může mít ohrožující pocit, ze ztráty pozitivních vrstevnických vztahů. V takovém případě by měl učitel zaměřit svou pozornost spíše na skupinu než na jednotlivce.

- **Potřeba vyhnout se neúspěchu** – potřeba obrany Já jedince

Žáci s touto potřebou vykazují např. tyto tendence:

- pracují s úzkostí z možného neúspěchu

⁷² HRABAL, VL. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVACE VE ŠKOLE. SPN, PRAHA, 1984

- vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach pře selháním)
- nemají rádi soutěžení
- volí úkoly buď příliš lehké nebo příliš těžké (neadekvátní aspirační úroveň)
- hlavním motivem je strach
- mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemných pracích, větší tendence podvádět, opisovat)
- úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (např. schopnostech)

○ **Potřeba úspěšného výkonu** – potřeba potvrzení a prosazení Já jedince

Žáci s touto potřebou vykazují např. tyto tendence:

- jsou cílově orientovaní, pracovití, mají tendenci vykonávat práci dobře
- pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti
- mají tendenci nevzdat se, vytrvat při řešení úkolu i přes překážky, mají tendenci vrátit se k přerušené aktivitě
- mají-li možnost, vybírají úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň)
- příliš snadné úkoly pro ně nejsou „zajímavé“
- rádi soutěží s rovnocennými partnery
- usilují o úspěch a uznání – neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucnosti
- mají tendenci k dynamické časové percepci, bývají orientováni na budoucnost
- úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch připisují spíše nedostatku úsilí

První, kdo vznáší požadavky na dítě a vynáší hodnotící soudy ve vztahu k dítěti je matka. Tento proces vyústí kolem 3-4 let ve vytvoření systému sebehodnocení. Podle Heckhausena (1977)⁷³ jsou individuální rozdíly ve vztahu k potřebám dány tím, jaké byly nároky matky na samostatnost a přesnost výkonu vyrůstajícího dítěte – zda byly úměrné jeho možnostem nebo ho naopak přetěžovaly anebo byly značně nižší než možnosti dítěte. Tyto faktory určují budoucí orientaci potřeby buďto na potřebu úspěšného výkonu nebo vyhnutí se neúspěchu.

⁷³ HRABAL, VL. ML., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVACE VE ŠKOLE. PRAHA, SPN 1984

Potřeba úspěšného výkonu

Potřeba úspěšného výkonu je utvářena přiměřenými požadavky na dítě, které je povzbuzováno k samostatnosti a přesnosti výkonu. Dítě je schopno realisticky nahlédnout své schopnosti a možnosti. Při plnění úkolů si vybírá takové, které jsou pro něj adekvátní a je schopen je splnit. Úspěch je připisován pozitivním vlastnostem a naopak neúspěch je schopno přisoudit nedostatečnému vynaložení sil, což je znakem právě realistického náhledu na situaci.

Potřeba vyhnout se neúspěchu

Dítě na nějž jsou kladeny nepřiměřené nároky, které pochopitelně není schopno splnit, si nevytvoří reálný pohled na své schopnosti a možnosti. Takové dítě přejímá přehnanou úroveň nároků za svou a vybírá si úkoly nad jeho síly, na které nestačí, a tudíž se zákonitě dostaví neúspěch, selhání. Opakovaný pocit selhání nutně vede k potřebě se bránit před neúspěchem. Žák orientovaný na potřebu vyhnout se neúspěchu má tendenci se uplatňovat buďto při úkolech, kdy je úspěch jistý – tzn. při vysloveně lehkých úkolech nebo naopak při úkolech tak náročných, že i ti nejschopnější žáci mlčí a je patrné, že se úspěch zaručeně nedostaví. V takové situaci v podstatě neúspěch pro nikoho subjektivně neexistuje. A pokud by se náhodou úspěch dostavil, byl by o to větší.

Při objasňování příčin svého úspěchu si ho takto orientovaný žák vysvětluje jako důsledek vnějších příčin – okolností jako štěstí, snadnost úlohy spíše než jako výsledek vlastních schopností. Naproti tomu neúspěch vidí jako důsledek vlastní neschopnosti a nedostačivosti. V tomto případě lze vidět negativní tendence v utváření sebehodnocení.

V případě třetího faktoru, kdy jsou samostatnost a přesnost výkonu podceňovány, se sebehodnocení vyvíjí nedostatečně a rozvoj výkonových potřeb je zbržděn.

Pojetí výkonové motivace nelze omezit pouze na vliv výchovného stylu matky. Určitou roli hraje také výkonová orientace rodičů a osobní zkušenost dítěte

s úspěchem.⁷⁴ Po příchodu do školy se dítě setkává s novým druhem hodnocení, dále se diferencuje např. i v rámci různých předmětů.

Pokud jsme schopni identifikovat převládající potřebu výkonu u dítěte, měli bychom být schopni s ní dále nějak pracovat. Náprava negativních tendencí žáka s obavou z neúspěchu směřuje do dvou oblastí. Učitel má možnost postupným zvyšováním obtížnosti úkolů pro žáka zpevňovat a vůbec umožňovat pocit – zážitek úspěchu a pomoci mu se tak přeorientovat na potřebu úspěchu. Druhá oblast souvisí se zavedením individuální vztahové normy, kdy je žák posuzován z hlediska své vlastní výkonové historie a ne z hlediska normy třídy. Podobně je možné využít „nálepkování naruby“, kdy učitel může žákovi pomoci získat víru sám v sebe.

Pro ilustraci uvádím základní doporučení pro práci s individuální vztahovou normou podle **Rheinberga** (1980)⁷⁵

- při stanovování cílů a zadávání úkolů se řídíme podle stavu vědomostí žáka. Důraz je kladen na přiměřenost nároků z hlediska žákových předpokladů
 - při hodnocení se opíráme především o srovnání s předešlými výkony
 - při úspěchu i případném neúspěchu by měly být zvýrazněny pozitivní prožitky (afekty), uznání, pochvala spíše než nesouhlas či dokonce zahanbení
 - příčiny úspěchu a neúspěchu nejsou vysvětlovány časově konstantními faktory (nadáním), ale častěji příčinami jako píle, zájem, motivace, obsahem vyučování a podobně
- příklad z praxe (Božovičová a kol. 1953)⁷⁶ Žák přišel do školy s vědomím své „nenapravitelnosti“. Zkušená učitelka se rozhodla změnit postoj dítěte a dát mu možnost osvědčit se na základě úspěchu. Všimla si, že chlapec dobře počítá, a začala mu vytvářet pověst dobrého počtáře. Dávala mu možnost „být v něčem kompetentní“. Po určité době se změnil celý chlapcův přístup de školní činnosti.

⁷⁴ ARGYLE, R., (1962) In HRABAL, VL. ml.,MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVACE VE ŠKOLE. SPN, Praha, 1984

⁷⁵ PAVELKOVÁ, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Pedagogická Fakulta UK 2002

⁷⁶ HRABAL, VL. ML.,MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVACE VE ŠKOLE. PRAHA, SPN 1984

5.2 Shrnutí

Do procesu hodnocení vstupuje mnoho různých činitelů ať už na straně žáka nebo učitele, a tudíž není snadné se v této problematice dobře zorientovat. Motivace je pro proces hodnocení zásadní. Učitel může prostřednictvím motivační funkce žáka k učení přitáhnout, využít jeho zájmu a otevřít mu nové obzory pro jeho další vzdělávání. Způsobů, jak žáka k učení přivést – motivovat ho, je mnoho. Jak již víme z předchozí části, žáci mají různé motivy a potřeby, proč se učí. Někdo chce prostě vědět a znát, někdo chce opakovaně prožívat pocity spojené s úspěchem a někdo se chce naopak jasně vyhnout pocitům spojeným s prožitkem neúspěchu. Každý učitel zpravidla své žáky dobře zná a ví, jak je který žák zaměřen, kam směřuje a jaké motivy jsou pro něj rozhodující. Učitel tyto znalosti o jeho žácích poskytuje možnost individuálního přístupu v oblasti motivace ke studiu a jeho snaha tak může „padnout na úrodnou půdu“. Jednou z forem motivace ke školní práci může být i motivace strachem-obavou ze špatné známky. Tato motivace může „zafungovat“ především u žáků, pro něž je hlavním motivačním činitelem ne snaha dosáhnout dobrého hodnocení, ale snaha vyhnout se tomu špatnému. Tento způsob motivace nelze jednoznačně odsoudit jako stoprocentně negativní, protože může mít na žáka i pozitivní dopad. To by mohl potvrdit i mnohý učitel. Nelze však považovat za správné, pokud se tato forma motivace používá u všech žáků a ve všech případech. Pro některé žáky může tato forma motivace působit podobně jako eustres – pozitivní pozitivní zátěž, která v přiměřené míře stimuluje jedince k vyšším anebo lepším výkonům.⁷⁷ Problémem se tato forma motivace stává v momentě, kdy ji žák pociťuje jako zátěž, jako nepřiměřený tlak, kdy ztrácí kontrolu nad situací a tudíž vyvíjí snahu se těmito situacím vyhýbat. Je patrné, že tato forma motivace by ve škole neměla v žádném případě převládat mělo by se jí využívat pouze v případech, když by se jednalo o pozitivní dopad na žáka. Pozitivní dopad může mít u některých žáků i špatná známka, důležitý je však kontext. Ve školním prostředí není neznámé rčení „usnout na vavřínech“

⁷⁷ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stres>

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Empirie

Empirická část se zaměřuje na poznání jedné stránky motivační funkce a to motivace strachem ze špatné známky.

VÝZKUMNÝ PROBLÉM:

Převažující motivace strachem z neúspěchu tj. špatnou známkou nad motivací dosažení úspěchu.

CÍL VÝZKUMU:

Poznání podob motivace žáků k učení obavami z neúspěchu v učení.

HYPOTÉZY

H₁: Domnívám se, že v současné době ve škole převažuje motivace obavou ze špatné známky.

H₂: Domnívám se, že účast žáků v procesu hodnocení může posilovat pozitivní motivaci a vytlačovat motivaci obavami z neúspěchu.

METODY POUŽITÉ VE VÝZKUMU:

Strukturované rozhovory

Nedokončené věty pro učitele

Pozorování (hospitační protokoly)

Vzhledem k rozsahu a charakteru práce byly v této práci použity metody spíše kvalitativního charakteru. Na místo rozsáhlého výzkumu byla použita dílčí výzkumná sonda, která je považována za vstup do rozsáhlejšího výzkumu. Tato sonda byla realizována jednak formou hospitací ve vyučovacích hodinách, při nichž byl vyplněn hospitační protokol (viz příloha č. 1). Dále jsou tyto hospitační protokoly doplněny o metodu nedokončených vět pro učitele (viz příloha č. 2), které pomáhají k doplnění obrazu o dané problematice. Učitelé tyto nedokončené věty doplňovali písemnou

formou. S žáky byly realizovány strukturované rozhovory (viz příloha č. 3). Žáky pro tyto rozhovory vybral třídní učitel dle vlastního uvážení. Otázky byly zvoleny volné z toho důvodu, neboť škálové a uzavřené otázky se jevily jako pro tento účel nevhodné a příliš limitující.

POPIS TERÉNU

Na úvod je třeba podotknout, že stanovení vzorku škol, na kterém by byla výzkumná sonda realizována byl poměrně obtížný. Z vysokého počtu pražských škol bylo náhodným výběrem vybráno několik škol. S těmito školami se však nepodařilo navázat spolupráci, což lze přičítat faktu, že téma hodnocení je považována za vnitřní záležitostí každé školy a učitele. Výzkumná sonda byla nakonec realizována pouze na dvou školách, které spolupráci přislíbily.

Výzkumná sonda byla realizována na dvou typech škol – na II. stupni základní školy (6.–9. třída) na okraji Prahy a na prestižním gymnáziu na Praze 4 (ve třídách, které rovněž odpovídají II. stupni ZŠ, konkrétně tercie a kvarta třída). Hospitace proběhly v období od 29.5. – 11.6.2008 a to celkem na 13 vyučovacích hodinách – jejich upřesnění viz tabulka.

Typ školy	Základní škola	Gymnázium
	Čj – 3 hodiny	ČJ – 1 hodina
	Př – 1 hodina	Biologie – 1 hodina
	Matematika – 1 hodina	Matematika – 1 hodina
	Aj – 2 hodiny	
	Dějepis – 1 hodina	
	Zeměpis – 1 hodina	
	Fyzika – 1 hodina	
Celkový počet hodin hospitací	10 hodin	3 hodiny

Typ školy	Vyučující muži	Vyučující ženy	Celkový počet
ZŠ	1	8	9
Gymnázium	1	2	3

Typ školy	Vyučující muži/léta praxe(průměr)	Vyučující ženy/léta praxe(průměr)
ZŠ	1/5	8/21
Gymnázium	1/23	2/12,5

1.1 Vyhodnocení hospitačních protokolů

Jednou z použitých metod bylo pozorování, které bylo realizováno formou hospitací ve vyučujících hodinách a následným vyplněním hospitačního protokolu viz příloha č. 1. Vyhodnocení hospitačních protokolů je uvedeno v tabulce č. 4. Získané údaje jsou výskytem četnosti pozorovaného jevu. Vzhledem k počtu hodin, na kterých k vyplnění hospitačních protokolů docházelo a k četnosti výskytu pozorovaných jevů, jedná se spíše o menší čísla.

Tabulka č. 4

1. Docházelo ve vyučování často k hodnocení žáků?	
téměř neustále	1
velmi často	2
občas	6
minimálně	4
vůbec ne	0
2. Jaký projev učitelova hodnocení převažoval?	
nonverbální ocenění či odmítnutí	1
jednoduchá slovní hodnocení	4
hodnocení jen pomocí klasifikačních stupňů	3
slovní hodnocení	1
klasifikační stupně v kombinaci se slovním hodnocením	4
3. Připojoval učitel k hodnocení klasifikačními stupni také slovní analýzu výkonu?	
ano vždy a poměrně obšírnou	1
většinou, zejména ve významnějších případech	2

jen ve výjimečných případech	2
málokdy a jen velmi jednoduše	3
vůbec ne	5
4. Porovnával učitel při hodnocení výkon žáka s výkony jiných žáků?	
ano vždy	0
často	0
málokdy	2
výjimečně	5
vůbec ne	6
5. Uplatňovalo se ve vyučování sebehodnocení žáků?	
ano jako organická součást hodnocení	0
ano částečně	3
jen v některých případech	2
téměř ne	5
vůbec ne	3
6. Srovnával učitel žákův výkon s jeho předchozími výkony?	
ano vždy	1
ano, zejména u slabších žáků, pokud se zlepšili	0
jenom někdy	5
téměř ne	6
vůbec ne	1
7. Jakými činnostmi se projevuje účast žáků v procesu hodnocení?	
žáci analyzují výkony své i spolužáků	0
analyzují své výkony	1
analyzují výkony spolužáků	2
jen stručně, jako by si (nebo spolužákovi) dali známku	1
vůbec ne	9
8. Vyvozuje učitel při hodnocení žáků závěry pro jejich další učební činnost?	
pokouší se vysvětlit lepší metodu učení	1
slíbí konkrétní kontrolu	2
jen výjimečně	5
málokdy	4
vůbec	1
9. Je analýza výkonu žáka dovedena k metodě, cestě zkvalitnění?	
je vždy	0
většinou směřuje k poučení žáka	1
dost často	2

jen výjimečně	1
nikdy	9
10. Co hodnotí učitel především?	
obsah, vnější projev obsahu, metodu, samostatnost, snahu	4
obsah, vnější projev, snahu	6
obsah, formu	2
jenom obsah	0
zdá se, že zcela náhodně	0
11. Jaká vládne ve třídě atmosféra při jakémkoliv zkoušení?	
pozitivní, společná práce, spolupráce	6
srdečná, bez napětí, bez obav	4
jsou znát určité obavy	3
napětí , nervozita	0
obavy, stres, nedůvěra, podezřívání	0
12. Převažuje v hodnocení žáků učitelem pozitivní nebo spíše negativní hodnocení?	
převaha pozitivního hodnocení je výrazná	8
převažuje pozitivní hodnocení	3
přibližně vyrovnané	2
převaha negativního hodnocení	0
výrazná převaha negativního hodnocení	0
13. Má hodnocení povahu spíše pomoci žákům nebo naopak povahu „nachytání“ žáků při chybě?	
výrazná snaha pomoci žákům, spolupráce s žáky	9
snaha pomoci žákům překonat problémy	2
hledání chyb, snaha je odstranit, překonat	2
výrazněji hledání chyb a nezvládnutých míst	0
speciální vyhledávání chyb a problémů	0
14. Jak učitel pracuje s chybou žáka?	
pomáhá najít nápravu	9
analyzuje a hledá příčiny	2
zdůrazňuje ji jako charakteristiku žáka	1
speciálně vyhledává chyby a vytýká je žákům	1
vysvětluje chybu jako žakovu vinu, zesměšňuje, ironizuje	0
15. Zahrnuje učitel do hodnocení výkonů žáků i jejich snahu?	
ano vždy	5
ano, zejména u slabších žáků	5

jen někdy, ve speciálních situacích	3
téměř nikdy	0
nikdy	0
16. Je patrné z učitelova hodnocení koho považuje za úspěšného a neúspěšného žáka?	
ne, nečinil mezi žáky rozdíly	2
byly vidět jen nepatrné rozdíly	7
poněkud diferenciované chování k žákům, které považuje za úspěšné a neúspěšné	4
velké rozdíly v přístupu	0
výrazné rozdíly v přístupu	0

Při hospitacích jsem měla možnost vidět různé způsoby práce několika učitelů ve stejných třídách. Bylo překvapivé, jak různě třída na učitele reagovala a jakých rozdílných výsledků učitelé ve třídě dosahovali. Za dobu, kterou jsem ve škole strávila, jsem se znovu ujistila, jak je práce učitele náročná a často nedocenená. Je důležité znovu vyzdvihnout převahu pozitivního hodnocení. Nicméně je velká škoda, že se žáci na procesu hodnocení tak málo podílejí, neboť tak jen velmi obtížně dochází k vytvoření dovednosti sebehodnocení. Žáci by byli ke školní práci více motivováni, kdyby byli do hodnocení aktivně zapojeni. Tomu všemu by také pomohl fakt, kdyby byla častěji prováděna tolik významná analýza výkonu žáka jak ji popisuje Amonašvili.

Pro lepší funkčnost vyhodnocení hospitačních protokolů rozdělíme otázky do několika skupin.

A. Analýza výkonu – otázka č. 2,3,4,6,8,9,10

Analýza výkonu je pro motivaci velmi důležitá. Analýza výkonu dává žákovi jasnou představu o jeho výkonu, o tom co zvládl a na čem ještě musí zapracovat. Důležitý faktor analýzy výkonu tkví v tom, že žákovi naznačuje co má přesně zlepšit, motivuje ho k další školní práci. Proto se na ni jedna skupina pozorovaných oblastí zaměřuje. Hospitace ukázaly, že učitelé obsahovou analýzu výkonu provádí jen výjimečně (v 10 případech ze 13) a pokud ano tak pouze velmi stručně. Součástí analýzy i samotnou funkcí hodnocení je určitá prognóza pro další žákův vývoj. Z hospitací opět vyplývá, že učitelé žáky tímto způsobem příliš nemotivují (závěr pro další učební činnost žáka učitelé vyvozovali pouze ve 3 případech z 10). Z této skupiny otázek je patrné, že

učitelé nevyužívají obsahovou analýzu hodnocení naplno a správně. Není tak ani využit její přínos na poli motivace.

B. Aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení – otázka č. 5,7

Jak uvádí H₂ pro motivaci žáka je důležité, aby se žáci do procesu hodnocení aktivně zapojovali. Jen aktivní účast na hodnocení, ať už sám sebe nebo spolužáků, ukazuje proces vzdělávání jako něco, čeho jsem součástí a ne jen jako něco, co jde kolem mě.

Z hospitací je patrné, že žáci se na hodnocení podílejí jen nepatrně a pokud ano, tak jen v omezené míře (žáci se na hodnocení nepodíleli v 10 případech z 13). Jak uvádí H₂, účast žáků na procesu hodnocení může mít motivační charakter, nicméně v současné škole se žáci do procesu hodnocení víceméně nezapojují (v 10 případech z 13 se žáci víceméně do procesu hodnocení nezapojovali a pokud ano tak jen částečně např. Co by sis dal sám za známku?).

C. Obava/stres z hodnocení – otázka č. 11,12,13,14,15,16

H₁ předpokládá, že v současné škole převládá motivace obavou ze špatné známky. Na tento jev se zaměřuje další pozorovaná oblast. O tom, zda je hodnocení spojeno se stresem vypovídá i klima ve třídě, když k hodnocení, ať už jakéhokoliv charakteru, dochází. Z hospitací vyplývá, že klima ve třídě je rozhodně pozitivní a převažuje i pozitivní hodnocení (10 případů z 13). Z hospitací je dále patrné, že hodnocení má jednoznačně charakter spolupráce a snahu žákovi pomoci najít nápravu (víceméně ve všech 13 případech). Do této skupiny patří i otázka č. 16. Pro slabší žáky může být stresující např. fakt, že učitel činí rozdíly mezi nimi a žáky školsky úspěšnými. Tyto rozdíly v přístupu učitele se mohou projevat jako ironie nebo zvlášť věnovaná pozornost jednotlivým žákům.

V otázce 16 se fakt, že učitelé mezi žáky rozdíly dělají, byť ne zásadní, potvrdil (z 13 případů v 11).

Z této skupiny otázek se H₁ nepotvrdila.

1.2. Vyhodnocení nedokončených vět pro učitele

Metodu nedokončených vět pro učitele jsem realizovala se vzorkem 12 učitelů II. stupně ze základní školy. Nedokončené věty učitelů jsem se snažila zařadit do několika kategorií a zjistit tak četnost stejných odpovědí. U vyhodnocení každé nedokončené věty jsem uvedla nejzajímavější odpověď pro ilustraci problematiky. U některých vět se učitelé vzácně shodovali, jindy se zcela rozcházel.

1. Dobrý žák je ten, kdo . . .

Při doplňování první věty se učitelé velmi různili. Nejčastější odpověď (5 z 12) postihovala psychické charakteristiky žáka jako je snaha a přemýšlivost. Další nejpočetnější odpověď se vztahovala k učivu a jeho zvládnutí. Zmíníme ještě odpověď kterou bezpochyby stojí za to vyzdvihnout:

Dobrý žák je ten, *kdo je i dobrým člověkem.*

2. Žáka motivuji k práci tak, že ...

Druhá věta jasně ukazuje, že učitelé se v otázce motivace zaměřují na vytvoření příznivého klima ve třídě, které učení pomáhají (5 z 11). Dále učitelé nejčastěji žáky motivují formou povzbuzení a chválou (3 z 11). Zajímavou odpovědí byla:

Žáka motivuji k práci *tak, že se snažím povzbudit jeho zájem, ukázat cíl a cestu k jeho dosažení.*

3. Známkování je pro mě ...

Na málokteré odpovědi se učitelé shodli tak, jako právě na této. Velmi často se ve spojitosti se známkováním mluví jako o stresující záležitosti pro žáky. Jaké by asi pro ně bylo překvapení, když by zjistili, že je velmi stresující i pro učitele samotné (5 z 10). Nejčastěji totiž učitelé zmiňovali právě stres, utrpení nebo nepříjemné pocity právě ve spojitosti s hodnocením. Proces hodnocení celkově vnímají jako obtížný. Výjimkou

bylo tvrzení, že známkování je spravedlivé hodnocení. Další četnou odpovědí bylo tvrzení, že známkování je ukazatelem zvládnutí učiva.

Známkování je pro mě *utrpení*.

4. Žáci se učí, protože . . .

V této otázce učitelé rovněž v mnoha případech dospěli ke shodě. V nejčetnější kategorii (6 z 12) se učitelé domnívají, že se žáci jednoduše učí prostě proto, že musí, je to povinnost. V menší míře učitelé uváděli také možnost, že žák se učí proto, aby se něco naučil, protože sám chce, že se sám o učivo zajímá (4 z 12). Opět zde uvádím jednu zajímavou odpověď.

Žáci se učí, protože musí – každý je od přírody líný.

5. Na klasifikování je pozitivní . . .

Na klasifikaci učitelé ponejvíce (4 z 9) oceňují to, že podává jasný a přehledný obraz o úrovni znalostí žáka, který je možné porovnávat, objevuje se tu také faktor soutěživosti. Další odpovědí, která se objevila vícekrát, je zmínění faktu, že známka má také motivační funkci (3 z 9). Odpověď, kterou zde zmíním je spíše smutná, nicméně se pravděpodobně nejedná o ojedinělý postup.

Na klasifikování je pozitivní – *usměrnění dětí*.

6. Na klasifikování je negativní . . .

Známkování jako příliš omezující chápe většina učitelů (5 z 10). Dále zde učitelé uvádí možnost negativní reakce – stresu až rezignace ze strany žáka, a to zvláště u slabších žáků (3 z 10).

Na klasifikování je negativní *malá stupnice známek. Není dvojkař jako dvojkař*.

7. Dobrá známka je pro mě ukazatelem ...

Nejčtenější odpovědí učitelů na tuto otázku bylo dobře zvládnuté učivo (7 z 12). S tím souvisí i kvalita osobnosti učitele, kterou neopomenuli zmínit učitelé ve dvou případech a lze ji přiřadit do kategorie dobře zvládnutého učiva. Další kategorií jsou opět osobnostní charakteristiky žáka jako je snaha a nadání (4 z 12).

Dobrá známka je pro mě - *ukazatelem není žádným ukazatelem.*

8. Špatná známka je pro mě ukazatelem ...

V této otázce se učitelé opět poměrně rozcházejí. Špatná známka je pro učitele nejčastěji ukazatelem toho, že učivo nebylo dobře zvládnuto a pochopeno (6 z 12). Chybu na straně na straně učitele i žáka připouštějí dva učitelé a můžeme je přiřadit k předchozí kategorii. Další skupinou odpovědí je tvrzení, že špatná známka je odrazem momentální situace žáka a roli zde hraje také stres (3 z 12).

9. Známkuji podle ...

V této otázce se učitelé rozdělili do 3 skupin. První skupina učitelů uvádí, že při známkování učitelé postupují podle klasifikačního řádu (4 z 11). Druhá skupina učitelů uvádí, že při známkování je rozhodující individuální přístup (5 z 11). Poslední skupina odpovědí je různorodá – jedna odpověď uvádí, že známkuje dle znalostí a další uvádíme v doslovné citaci.

Známkuji podle *nejlepšího svědomí.*

10. Žáci by se měli učit, aby ...

V této otázce učitelé především zohledňují žákovu perspektivu (7 z 10). Žáci se učí proto, aby v životě obstáli, byli připraveni na život a nebo se dobře orientovali ve světě. Druhá skupinka zdůrazňuje základní znalosti a vědomosti.

Žáci by se měli učit, aby vždy pochopili za co jsou hodnoceni, případně vidět a porovnat se s ostatními.

11. Škola žákům dává...

Poslední otázka byla víceméně nejtěžší na zpracování, protože co učitel to svébytný názor, nicméně i tak, i když obtížně, ji lze rozdělit do několika kategorií. Nejčastěji se odpovědi učitelů zaměřovali na získané vzdělání (7 z 12). Sociální prostředí školy zmínili učitelé ve 3 případech z 12. Odpověď, kterou je lépe citovat uvádíme níže.

Škola žákům dává základy morálního kodexu.

1.2.1 Shrnutí nedokončených vět

Nedokončené věty pro učitele se ukázaly být velmi přínosné. Učitelé je vyplňovali anonymně a velmi otevřeně. Otázka motivace se prolínala více oblastmi, i když na motivaci nebyly bezprostředně zaměřeny. U otázky, jak učitelé motivují žáky, převládal význam, který v procesu motivace hraje vnější prostředí jako je klima třídy a zároveň naladění žáka na učení. K tomuto naladění učitelé využívají interaktivních her i humoru, který žáci zpravidla oceňují. Učitelé si také dobře uvědomují, že povzbuzování a chvála jako prostředek motivace na žáky velmi dobře „zabírá“. Učitelé také uvádí, že v otázce motivace je důležité žáka dobře poznat. Tento faktor, jak již bylo uvedeno v teoretické analýze, je v oblasti motivace zásadní. Učitel, který zná žákovy aspirace a postoje, může na žáka lépe pedagogicky působit. Učitelé ve velké míře uvádějí fakt, že známkování je pro ně stejně jako pro žáky stresující. Na druhou stranu v jednom případě učitel uvádí, že prostřednictvím známkování lze žáky „usměrnit“. K tomu by známkování rozhodně sloužit nemělo. U otázky, jaké jsou pozitiva známkování, se opět objevuje otázka motivace. Podle učitelů lze prostřednictvím známkování žáka motivovat a povzbudit k další práci, odměnit ho za snahu, což opět s motivací souvisí. S motivací může souviset i porovnávání

výkonů žáků, což známkování umožňuje. V otázce negativa špatné známky učitelé uvádějí stres, který s sebou špatná známka přináší. Žádný z učitelů sice neuvádí špatnou známku jako motivační faktor, ale i určitá míra stres – kupříkladu eustres, může pozitivně motivovat žáka ke zlepšení. To ovšem závisí na kontextu celé situace a také na osobnosti žáka. Co se dále v odpovědích učitelů prokázalo a je pro motivaci důležité, je fakt že 4 z 11 učitelů známkují dle individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Metoda nedokončených vět bezprostředně H_1 nepotvrdila, nicméně přinesla poznatky v oblasti motivace.

1.3 Rozhovory se žáky

Rozhovory byly realizovány celkem se 6 žáky jedné třídy základní školy na okraji Prahy 10. Žáky pro tyto rozhovory vybral třídní učitel dle vlastního uvážení. Třídní učitel rovněž uvedl, že se jedná o „šikovné žáky“. Žáci byly vybráni podle subjektivního klíče. To se také v rozhovorech projevilo. Rozhovory byly tudíž realizovány s žáky, kteří mají zpravidla dobré výsledky, kteří sami o dobré výsledky usilují a dobré výsledky od nich očekává i jejich blízké okolí, především rodina. Zásadní vliv rodiny se objevil víceméně u každého žáka. Přístup rodičů ke vzdělání se však lišil. Znamky, jak již bylo uvedeno v teoretické části, si mimo školní prostředí žijí vlastním životem a značně ovlivňují rodinu každého žáka. To by měl mít každý pedagog vždy na zřeteli.

U většiny vybraných žáků se tedy jasně neprojevuje obava nebo strach ze špatné známky. U těchto žáků se jako jeden z motivačních činitelů objevuje touha něco vědět a znát především prakticky využitelné poznatky. Nicméně objevuje se tu i jiná forma motivace, i když poněkud skrytě. Žáci, kteří zřejmě trvale dosahují velmi dobrého hodnocení, nevykazují ani tak obavu ze špatné známky, ale spíše obavu ze ztráty známky dobré. Tato obava se projevuje jako určitý tlak, který na sebe vyvíjejí oni sami, jejich rodiče a zřejmě i učitelé, kteří očekávají stabilně dobré výsledky. Tito žáci jsou považováni za natolik dobré, že kolísání výkonu se u nich prostě nepředpokládá. Velmi podstatné u této motivace je, že určitý tlak, který je přivádí ke školní práci vychází

z nich samotných. V rozhovorech se objevují často i úvahy o budoucnosti, což je spojeno i s blížícím se přechodem ze základní na střední školu

1.3.1 Rozhovor č.1

Dívka, 14 let

Proč se učíš?

Tady na téhle škole se ani moc neučím, a když tak už jediné na testy, aby to nedopadlo špatně.

Takže ti stačí poslouchat na hodinách, protože to pro tebe není nijak náročné?

Není.

Když už se učíš, víš proč?

Abych měla nějaké vzdělání?

A proč myslíš, že je to důležité?

Tak do budoucna. Abych měla nějakou dobrou práci a abych se někde dobře ukotvila.

A máš už nějakou představu, co bys chtěla dělat?

Chtěla bych jít do Brna studovat architekturu.

Takže tě k učení hodně vedou, je to pro ně důležité?

Ano, každý den se ptají, co bylo ve škole. Rodiče mají vysokou a měli samé jedničky

Proč se učíš?

Abych měla dobré známky, abych patřila mezi ty inteligentní lidi, aby když promluví, tak jsem nebyla za hloupou.

Jak rodiče reagují na špatnou známku?

Chtějí abych si to hned opravila. Nedostanu trest, ale chtějí abych si to opravila. Jen je jim

to líto.

Chceš se i sama učit nebo tě vedou především rodiče?

Oboje.

Je to pro tebe důležité mít dobré známky?

Ano je, ale pro rodiče asi víc.

Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?

Někdy tak a někdy tak. Učitelé nám vždycky říkají, že když nevíme za co je známka, tak máme hned přijít za nimi. Třeba v angličtině si sepíše učitel chyby a pak je společně opravujeme.

Bojíš se někdy špatné známky?

Když vím, že jsem se neučila. Jinak ne.

Učíš se ráda?

Třeba angličtina. Tam mě baví si číst třeba články.

Rozbor

Dívka v rozhovoru klade velký důraz na vliv rodičů, kteří sami dobré známky dostávali a to samé očekávají a vyžadují od svého dítěte. Dívka vidí hodnotu vzdělání jako v něčem, co jí pomůže najít to pravé místo v životě, což je pravděpodobně dáno i vlivem rodičů, kteří na vzdělání kladou značný důraz. Dívka se chce samozřejmě něco naučit, nechce působit hloupě, ale známky jsou pro ní také důležité nicméně ne tak jako pro rodiče, kteří známky zřejmě považují za cosi, co měří hodnotu dosaženého vzdělání. Mezi oblíbené předměty patří angličtina, kde si i nad rámec povinností a úkolů vyhledává a čte články. Obavy ze špatné známky má pouze pokud si je sama vědoma nedostatečné přípravy, připisuje tedy neúspěch spíše vnitřním příčinám. Nedomnívám se, že by převažující motivace byla strach ze špatné známky, ale spíše obava ze ztráty známky dobré, a to i z důvodu vlivu rodičů, což může být v jiném slova smyslu totéž. Žáci, kteří jsou považováni za dobré a kteří jsou zvyklí stabilně získávat jen známky výborné, mohou být vystaveni určitému jen málo rozpoznatelnému tlaku, který na ně může vyvíjet okolí nebo i oni sami, protože dobrá známka se od nich pravidelně

očekává. Nejedná se tedy přímo o motivaci strach ze špatné známky, ale o motivaci strachu ze ztráty známky dobré.

1.3.2 Rozhovor č. 2

Chlapec, 13 let

Proč se učíš?

Protože je to důležité v dospělosti, vzdělání abych měl lepší praxi a usadil se ve společnosti.

A co bys chtěl dělat?

Třeba být režisér.

Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?

Paní učitelka si mě vždycky příště vyvolá. Takže ano

Učíš se proto, abys dostal/a dobrou známku?

Rodiče mi vždycky říkají ať nedbám na známky, radši ať to umím použít v praxi. Takže je důležitější abych to uměl.

Jak reagují rodiče na špatnou známku?

Máma si mě vždycky vezme a zeptá se mě co se stalo a proč se to stalo a doučí se to se mnou.

Považuješ hodnocení učitele za spravedlivé?

No někdy si říkám, že jsem si to nezasloužil. Ale většinou je to spravedlivé.

Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?

Ano.

Jak ti učitel sděluje špatnou známku?

Jak kdo. Třeba v angličtině mi řekne, co bylo špatně a jak to má být .

Učíš se rád?

Jak co třeba dějepis, to úplně mám rád. To třeba si sednu ke knížkám, abych se dozvěděl ještě víc.

Rozbor

Tento chlapec nebyl zaměřen bezprostředně na dosažení dobré známky, spíše na hodnotu získaných znalostí, v čemž ho podporují i rodiče, kteří nejsou zaměřeni pouze na známky, ale spíše na to, co známkou stojí. U tohoto chlapce převažuje motivace něco vědět, jedná se o za potřebu smysluplného receptivního poznávání. V případě oblíbeného předmětu, kterým je dějepis, si sám nad rámec učiva vyhledává informace, doslova „chce vědět víc,“. Vzdělání chápe jako hodnotu, která ovlivní jeho budoucnost. Velmi zajímavá je formulace „usadit se ve společnosti“.

Co se týká předmětu, který žáci častěji zmiňují, jako jeden, ve kterém učitel rozebírá a opravuje chyby, je to nejčastěji anglický jazyk. I na hospitacích výuky anglického jazyka bylo patrné, že učitel provádí vždy alespoň stručnou obsahovou analýzu, kde přibližuje žákovi jeho chyby a s chybou dále pracuje. Je patrné že toto pozitivně vnímají i žáci. Jako jeden z mála tento chlapec připouští jistou míru nespravedlivého jednání ze strany učitele, i když připouští, že převažuje spíše spravedlivé hodnocení.

1.3.3 Rozhovor č. 3

Dívka 14 let

Proč se učíš?

Půjdu na střední školu, potřebuji dobré známky a dobrý průměr na vysvědčení, abych se tam dostala.

Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?

Jak kdy. Matematiku většinou ano, tam mívám horší známky a moc mi to nejde, nechápu to. Někdy chodím i na doučování, protože ve škole to většinou nepochopím.

Učíš se proto, abys dostal/a dobrou známku?

Dobré známky jsou důležité, hlavně ty na vysvědčení kvůli přijímačkám a dobrá známka mě vždycky potěší. Hlavně dobrá známka z některých předmětů, kde vím, že mi to tak nejde.

Vedou tě rodiče k učení? Chtějí, abys měl dobré známky?

Ano, mamka se vždycky nejdřív ptá, co bylo ve škole a jestli jsem dostala nějakou známku. Když dostanu špatnou známku, tak mi vždycky říká, ať si to opravím a jestli bylo hodně špatných známek. Třeba z matematiky mi domluvila doučování, protože tam těch špatných známek mám víc. Možná budu chodit na doučování i z angličtiny, abych víc mluvila.

Je pro tebe důležité rozumět učivu a dobře se ho naučit?

Je to důležité. Baví mě třeba literatura, hodně čtu, takže to mě baví.

Myslíš, že tě učitelé hodnotí spravedlivě?

Většinou asi ano. Jenom někdy si myslím, že jsem si to nezasloužila, že to nebylo tak špatné.

Je pro tebe důležité mít dobré známky?

Ano, určitě, ale chci i něco umět.

Jak bereš ty sama/sám špatnou známku a co to pro tebe znamená?

Mrzí mě to. Když vím, že jsem se prostě neučila, protože se mi třeba nechtělo, nebo jsem byla třeba na tréninku a pak jsem byla unavená, tak vím, že jsem se to prostě nenaučila, tak tu špatnou známku i trochu čekám, když vím, že to byla těžká písemka. Když ale vím, že jsem se učila a nepovedla se mi třeba písemka tak jsem naštvaná sama na sebe.

Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?

Většinou ano. Někdy se třeba zeptám, když nevím.

Jak ti učitel sděluje špatnou známku?

Někdy si to jen zapíšeme do žákovské knížky, někdo nám řekne, co bylo špatně a jak to má být správně.

Učíš se ráda?

Ani moc ne. Někdy mám pocit, že to co se učíme nemá moc smysl. Třeba některé věci v matice mi přijdou zbytečný nebo i přírodopis. Angličtina je ale důležitá.

Máš obavy ze špatné známky?

Nechci dostávat špatné známky, ale všechno mi nejde na jedničku, ale že bych se úplně bála, tak to ne.

Rozbor

Dívka v rozhovoru je si poměrně dobře vědoma svých schopností v jednotlivých předmětech. Motivace strachu ze špatné známky je patrná především v těch předmětech, kterým jednak nepřikládá důležitost nebo v nich nevidí zvláštní uplatnění ani smysl pro ni samotnou a především je v nich slabší než v těch ostatních a dokonce vyhledává pomoc i mimo školu formou doučování. Zámka je nepochybně důležitým motivačním činitelem, ale dívka připouští, že chce také něco vědět, zohledňuje také důležitost získaných vědomostí.

Opět zde hrají významnou roli rodiče, především matka, která se o prospěch hodně zajímá. Nicméně známka je znakem úspěchu a most k dalšímu vzdělávání viz počítání průměru kvůli přijímacím zkouškám. Jako v předchozích případech se opět objevuje zdůrazňování hodin anglického jazyka, který dívka chápe jako klíčový a zvažuje další vzdělávání nad rámec školy.

Příčiny neúspěchu jsou připisovány spíše vnitřním příčinám viz *„Když ale vím, že jsem se učila a nepovedla se mi třeba písemka tak jsem naštvaná sama na sebe“*

1.3.4 Rozhovor 4.

Chlapec, 15 let

Proč se učíš?

Učím, se protože se chci dostat na lepší školu, která má tě baví.

A co to je?

Chtěl bych dělat programátora. Tím se zabývám od malička.

Je pro tebe důležitá dobrá známka nebo vědomosti?

Jak kdy. Jak u čeho. Když vím, že se mi to bude v životě hodit, tak hlavně abych to věděl. Něco prostě někdy zapomenu a něco se snažím fakt zapamatovat.

Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?

Snažím se, když mi to nejde, tak to snažím vyrovnat něčím jiným.

Myslíš si, že tě učitelé hodnotí spravedlivě?

Já nejsem problémový žák, a když už něco je, tak se za učitelem jdu zeptat.

Vedou tě rodiče k učení? Chtějí, abys měl dobré známky?

Moje matka na mě a bratra zvolila takový zvláštní styl, když něco uděláme tak za to zaplatíme, ale ne že by si nás nevšímala. Jen nás vede k samostatnosti.

Takže když dostaneš známku, tak jí to řekneš jí to nebo to řešíš sám?

Jak kdy. Podle toho, jak je ta známka důležitá.

Dobrá známka pro tebe znamená co?

Vlastně to, že jsem se krátkodobě něco dobře naučil a že jsem schopný se to naučit.

Rozbor

Chlapec v rozhovoru kladl důraz především na získávání znalostí, které může uplatnit a které může někde použít tzn. že pro něj je důležité praktické využívání znalostí, věří hlavně ve svůj logický úsudek. V některých předmětech nevidí příliš smysl a bere je pouze jako memorování učiva na krátkou dobu. V předmětech, ve kterých vidí chlapec smysl je motivace zcela jistě něco se dozvědět a něco dobře znát, dané učivo ovládat. Předmětu ve kterých vidí pouze memorování bez většího smyslu se však přesto snaží dosáhnout dobrých výsledků. V tomto případě je zřejmou motivací dosažení dobré známky respektive nedosažení známky špatné. Tento žák může být charakterizován jako žák s potřebu smysluplného receptivního poznávání.

Ze všech žáků, se kterými byl realizován rozhovor, byl tento chlapec mnohem více uvědomělý a více přemýšlel o své budoucnosti i o ostatních spolužácích, u kterých viděl spíše touhu po zábavě a snaze si co nejvíce užívat než přemýšlení o budoucnosti. Tento přístup je daný především výchovným stylem, který zvolila chlapcova matka, kdy klade poměrně hodně odpovědnosti za školní prospěch na chlapce samotného. Chlapec mimo dané otázky hovořil o tom, že má staršího bratra, který má na rozdíl od něj ve škole problémy s učením i problémy výchovného charakteru a tudíž se většina pozornosti soustředí na něj. To je zřejmě hlavní důvod chlapcovi vyzrálosti a zaměřenosti na budoucnost.

1.3.5 Rozhovor č. 5

Dívka 14 let

Proč se učíš?

Abych něčeho dosáhla a měla vědomosti.

Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?

Většinou ano.

Učíš se proto, abys dostal/a dobrou známku?

Dobrá známka mě taky potěší, ale chci i něco vědět. Kdybych neměla vědomosti, tak bych neměla ty dobré známky. Je to všechno propojené.

Vedou tě rodiče k učení? Chtějí, abys měl dobré známky?

Když přijdu domů, tak se mě zeptají co bylo ve škole, jestli mám úkol a tak.

Jak reagují rodiče na špatnou známku? .

Tak řeknou, že je to špatné, jestli chci pomoci, třeba diktáty vždycky popletu, jsem zmatkář. Ale hlavu mi neutrhnou.

Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?

V dějepise a v angličtině nám chyby říkají a někde nám ukazují testy a vím jaký z toho mám pocit.

Baví tě škola? Učíš se ráda?

Když mě ta látka baví, tak si to i přečtu dopředu nebo si najdu něco na internetu, když mě to chytí a když mě to třeba tolik nebaví, tak se to prostě jen naučím.

Bojíš se nějaké špatné známky?

Většinou se to snažím naučit, a když tomu nerozumím, tak se snažím dojít za učitelem před testem nechat si to vysvětlit.

Dobrá známka ukazuje co?

U některých písemek, že to bylo lehký a u některých jsem ráda, že se mi to povedlo.

Rozbor

Pro dívku je největší motivací ke studiu získávání vědomostí, nicméně mezi dobrými znalostmi a dobrými známkami vidí spojitost. Bez dobrých vědomostí by nebyly dobré známky. Ze špatné známky obavy nemá, na což má vliv i přístup rodičů, kteří nejsou zaměřeni pouze na výkon měřený známkami. Škola a učení dívka nevnímá jako povinnost, v předmětech které jí baví, si formou samostudia rozšiřuje vědomosti. Ve vzdělání vidí prostředek k dosažení nějakého cíle v životě. Školu a zkoušení nebere jako

stresující faktor, hodně se spoléhá sama na sebe, má jasnou představu o svých schopnostech a možnostech. Jako jediná uvádí, že pokud něčemu nerozumí, vyhledá pomoc učitele ještě před testem. Ostatní spolužáci uváděli jako zdroj pomoci rodiče, spolužáky nebo formu doučování. Opět se zde opakuje zdůraznění anglického jazyka, kde probíhá rozsáhlejší rozbor testů a práce s chybou. Úspěch připisuje spíše vnějším příčinám „bylo to lehké“ jindy „jsem ráda, že se mi to povedlo“.

1.3.6 Rozhovor č. 6

Chlapec 14 let

Proč se učíš?

Asi tak nějak musím, protože chodím do školy a to jinak nejde. Taky musím v životě něco dělat.

Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?

Když vím, že budu vyzkoušený, tak většinou jo. Jinak ne.

Učíš se proto, abys dostal/a dobrou známku?

Asi jo.

Vedou tě rodiče k učení? Chtějí, abys měl dobré známky?

Máma mě kontroluje, ale mě to nebaví. Na školu kam chci, tam zas tak dobré známky nepotřebuju.

Jak reagují rodiče na špatnou známku?

Máme se zlobit a chce abych se učil víc. Já jí to vždycky slíbím.

Je pro tebe důležité rozumět učivu a dobře se ho naučit?

Většinou mě to moc nebaví. K čemu to budu potřebovat? Baví mě počítače, ale ty mi docela jdou.

Myslíš, že tě učitelé hodnotí spravedlivě?

Jak kdo. Někdy ano a někdy ne.

Je pro tebe důležité mít dobré známky?

Ani moc ne.

Jak bereš ty sama/sám špatnou známku a co to pro tebe znamená?

Podle toho, z jakého předmětu. Třeba z češtiny jsem rád za trojku, ale ze zeměpisu by mi to asi vadilo.

Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?

Někde nám to řeknou, jinde to moc nerozebíráme.

Učíš se rád?

Moc mě to nebaví. Spíš když musím, když mám už hodně špatných známek.

Máš obavy ze špatné známky?

Někdy ano. Třeba právě z češtiny.

Co pro tebe znamená dobrá známka?

Jsem rád, mám dobrou náladu.

Co pro tebe znamená špatná známka?

Že je to špatný.

Rozbor

Chlapec při rozhovoru projevoval jistou lhostejnost, která se projevila i v přístupu ke školní práci. Vzhledem k tomu, že se jedná opět o žáka, který si vybírá školu a rozhoduje o své budoucnosti, promítá se tento postoj i do rozhovoru. O dobré známky nijak zvlášť neusiluje, protože si vědom, že pro přijetí na školu, kterou si vybral, je nepotřebuje.

Pro žáka je škola spíše povinností a něčím co „musí“. Velký vliv na žákův prospěch má i žákova matka, která na školní práci svého syna dohlíží. Chlapec není pro školní práci příliš motivován např. touhou po vědomostech jako tomu bylo u většiny

předchozích žáků. Hlavní motivací u žáka je zřejmě snaha vyhnout se neúspěchu, vyhnout se tlaku od matky. Spouštěcím momentem k učení je právě více špatných známek.

Sám žák doslova říká, že učení ho nebaví, což zmiňuje několikrát, a také přiznává, že matce často slibuje, že se ve školelepší. Chlapec opět rozděluje předměty na důležité, pro něj jsou to jednoznačně počítače, a pro něj nepříliš důležité. U těchto předmětů také rozlišuje, co pro něj dobrá známka znamená např. z českého jazyka je pro něj dobrá známka trojka, kdežto u zeměpisu, který je mu blízký, by trojku za dobrou známku nepovažoval. Některé předměty chápe jako nedůležité, protože v nich nevidí žádné uplatnění pro jeho praktický život.

1.4 Shrnutí rozhovorů

V rozhovorech se H_1 potvrdila, i když v některých případech nepřímo. Obava ze špatné známky se v rozhovorech rozhodně projevuje i když spíše v podobě obavy ze ztráty dobré známky. Tento jev se v rozhovorech prokázal především proto, že výběr žáků, se kterými byl rozhovor realizován, provedli sami učitelé. Jak již bylo uvedeno, vybrané žáky učitelé sami považovali za „šikovné“.

1. 5 Závěr

Tato práce je věnována problematice hodnocení v současné škole, které se řadí mezi aktuální a často ožehavá témata. To ukázal i fakt, že navázat spolupráci se školou, která by byla ochotna pustit někoho na hospitace na vyučovací hodiny, bylo poměrně nesnadné. Sami učitelé hodnocení chápou jako komplikované a nesnadné, což by bylo pro žáky asi překvapujícím zjištěním. Tato práce se podrobněji zabývala motivační funkcí hodnocení a to především v empirické části. Empirická část si kladla za cíl odpověď na dvě otázky – hypotézy. Předpokládala jsem, že v současné škole převažuje motivace obavou ze špatné známky. Odpovědi na tuto hypotézu se ukázaly především v rozhovorech se žáky, i když nepřímo. Tento fakt byl dán především tím, že učitelé sami vybrali žáky, se kterými byly rozhovory realizovány. Ačkoli byl vznesen požadavek na to, aby učitelé vybrali odlišné žáky, učitelé vybrali žáky, které považovali za šikovné. Z tohoto důvodu se H_1 nepotvrdila v původním znění – „Domnívám se, že v současné době ve škole převažuje motivace strachem ze špatné známky“. Tato hypotéza se potvrdila, i když nepřímo. Většina žáků z rozhovorů projevila určitou obavu, ale tato obava, tato forma motivace, byla spíše ze ztráty dobré známky. Hlavní hybnou silou zde byla snaha udržení dobré známky. V tomto případě se tedy jedná o nepřímé potvrzení H_1 , i když počet respondentů byl menší a jejich výběr záměrně ovlivněn míněním učitelů. Nicméně motivace obavou ze získání špatné známky by v současné škole neměla být funkční. Ani motivace obavou ze ztráty známky dobré by neměla být využívána, ale u žáků s dobrými výsledky to může být signál přijetí odpovědnosti za svůj školní prospěch.

Co je také podstatným zjištěním, že ve vyučování učitelé nevyužívali možnosti motivovat žáky i jinými způsoby, jako je využívání individuálních zkušeností žáků aj. Na odpověď na H_2 – „Domnívám se, že účast žáků v procesu hodnocení může posilovat pozitivní motivaci a vytlačovat motivaci obavami z neúspěchu“ jsem hledala především v hospitačních protokolech. Tato hypotéza se nepotvrdila víceméně vůbec a to z toho důvodu, že žáci se na hodnocení sami sebe nebo spolužáků víceméně nepodílí a tudíž tato aktivní účast nemá kýžený motivační účinek. Ačkoli se tato hypotéza nepotvrdila, bylo by zajímavé tento jev dále zkoumat, zda je nějaká existuje nějaká souvislost mezi aktivní účastí v procesu hodnocení a motivační funkcí. V rozhovorech se například ukázalo, že motivační funkci má pro žáky význam učiva pro jejich budoucí

život a uplatnění získaných poznatků v praxi. Na tento fakt by měli učitelé brát zřetel. Další motivační faktor je analýza výkonu žáka, která má i významnou prognostickou funkci. Jak ukázaly hospitační protokoly, k analýze výkonu v současné škole téměř nedochází, tudíž není opět využito jejího motivačního účinku. Analýza výkonu pro žáka může znamenat návod jak zkvalitnit cestu k úspěchu. Proto je její motivační dopad tak zásadní. Jak už bylo v této práci několikrát zmíněno, pro učitele by mělo být zásadní zjištění, že známka si „žije“ mimo školní prostředí svým vlastním životem a může být různě interpretována. To jak známka ovlivní život dítěte závisí především na učiteli. Proto se domnívám, že učitel by měl proces hodnocení vnímat jako zásadní.

Anotace

Problematika hodnocení ve škole

Tato práce se zaměřuje na problematiku hodnocení v současné škole s ohledem na motivaci. Cílem teoretické části je popsat všechny činitele, které do procesu hodnocení vstupují a významně ho ovlivňují. Zejména se soustředí na dopad hodnocení, jak pozitivního tak i negativního, na osobnost žáka. S tím úzce souvisí i možné chyby, kterých se může učitel dopustit ve vztahu k žákům, protože tyto chyby mají významný dopad na utváření osobnosti žáka a na utváření postoje ke vzdělání vůbec. Tyto chyby jsou podmíněny tím, jak učitel žáka vnímá, jaký si o něm utvořil obraz a jak k němu poté přistupuje. Podrobněji se práce zaměřuje na motivační funkci hodnocení, která hraje v procesu hodnocení zásadní roli. V otázce motivace je pro učitele nutností dobře znát své žáky a porozumět tak jejich cílům a pohnutkám k učení, neboť prostřednictvím těchto znalostí může žáky k učení „přitáhnout“ a vzbudit v nich tak hlubší zájem o učivo.

Empirická část se zaměřila na poznání jedné stránky motivační funkce a to motivace strachem ze špatné známky, resp. převažující motivace strachem z neúspěchu tj. špatnou známkou nad motivací dosažení úspěchu, a možnost oslabení negativní motivace při účasti žáků v procesu hodnocení. Tyto problémy byly zkoumány prostřednictvím pozorování ve vyučovacích hodinách a následným vyplněním hospitačních protokolů, kdy byly pozorované oblasti rozděleny do třech skupin. Dále byly použity metody strukturovaných rozhovorů se žáky i nedokončené věty pro učitele. Empirická část přinesla velmi podnětné poznatky, i když zkoumaný vzorek byl spíše malý.

Annotation

The evaluation problems at school

This diploma work focused on evaluation problems at contemporary school with respect to motivation. The aim of this work is to analyse all factors which enter into the process of evaluation and affect it significantly. The work particularly focuses on impact of positive and negative evaluation on student's personality. With this fact are connected possible teacher's failures, which can affect students and because these failures significantly affect character formation and attitude towards education in general. These failures are conditioned by teacher's approach to the student, how the teacher perceives his student and how judgement he have made. The diploma work more closely analyses motivation function, which is an important part in the process of evaluation. For teacher is principle and necessarily to know his students to be able to understand their aims and incentives to study. On condition that teachers is aware of student's aims and incentives, he can students „rope in“ study and awake deeper interest.

Empirical part of diploma work is focused on knowledge of one aspect of motivation function namely motivation by apprehension from negative evaluation let us say prevalent motivation by apprehension from failure have the odds of positive motivation. Further the work is focused on possibility that student's active participation at process of evaluation could weaken impact of negative motivation. These problems were examined through observation method during classes and filling protocols from inspection of classes. In these protocols the observed data were hand out in three parts. Next used methods were structured interviews with students and uncompleted sentence for teachers. Empirical part has brought very incentive finding, even if the sample of respondents was rather small.

Literatura

- AMONAŠVILI, Š.A.: *Výchova a vzdělávací funkce ve vyučování žáků*. Praha, PF UK 1987.
- BALCAR, K. *Psychologie osobnosti*. SPN. Praha, 1983
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HRABAL, VL. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1984
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Grada.2005. 80-247-0885-X
- PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha, PF UK 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- SCHIMUNEK, F-P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha, Portál 1994. ISBN: 80-85282-91-7
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha, ISV 1999. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9
- ŠIKULOVÁ, R.: *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků*. Praha, FF UK 2004
- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum 2002. ISBN 80-246-0181-8.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stres>

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Hospitační protokol

Příloha č. 2 - Nedokončené věty pro učitele

Příloha č. 3 - Otázky pro strukturovaný rozhovor se žáky

Hospitační protokol

Docházelo ve vyučování často k hodnocení žáků?

téměř neustále velmi často občas minimálně vůbec ne

Jaký projev učitelova hodnocení převažoval?

nonverbální ocenění či odmítnutí

jednoduchá slovní hodnocení

hodnocení jen pomocí klasifikačních stupňů

slovní hodnocení

klasifikační stupně v kombinaci se slovním hodnocením

Připojoval učitel k hodnocení klasifikačními stupni také slovní analýzu výkonu?

ano vždy a poměrně obšírnou

většinou, zejména ve významnějších případech

jen ve výjimečných případech

málokdy a jen velmi jednoduše

vůbec ne

Porovnával učitel při hodnocení výkon žáka s výkony jiných žáků?

ano vždy často málokdy výjimečně vůbec ne

Uplatňovalo se ve vyučování sebehodnocení žáků?

ano jako organická součást hodnocení

ano částečně

jen v některých případech

téměř ne

vůbec ne

Srovnával učitel žákův výkon s jeho předchozími výkony?

ano vždy

ano, zejména u slabších žáků, pokud se zlepšili

jenom někdy

téměř ne

vůbec ne

Jakými činnostmi se projevuje účast žáků v procesu hodnocení?

žáci analyzují výkony své i spolužáků

analyzují své výkony
analyzují výkony spolužáků
jen stručně, jako by si (nebo spolužákovi) dali známku
vůbec ne

Vyvozuje učitel při hodnocení žáků závěry pro jejich další učební činnost?

pokouší se vysvětlit lepší metodu učení
slíbí konkrétní kontrolu
jen výjimečně
málokdy
vůbec

Je analýza výkonu žáka dovedena k metodě, cestě zkvalitnění?

je vždy
většinou směřuje k poučení žáka
dost často
jen výjimečně
nikdy

Co hodnotí učitel především?

obsah, vnější projev obsahu, metodu, samostatnost, snahu
obsah, vnější projev, snahu
obsah, formu
jenom obsah
zdá se, že zcela náhodně

Jaká vládne ve třídě atmosféra při jakémkoliv zkoušení?

pozitivní, společná práce, spolupráce
srdečná, bez napětí, bez obav
jsou znát určité obavy
napětí , nervozita
obavy, stres, nedůvěra, podezřívání

Převažuje v hodnocení žáků učitelem pozitivní nebo spíše negativní hodnocení?

převaha pozitivního hodnocení je výrazná
převažuje pozitivní hodnocení
přibližně vyrovnané

převaha negativního hodnocení

výrazná převaha negativního hodnocení

Má hodnocení povahu spíše pomoci žákům nebo naopak povahu „nachytání“ žáků při chybě?

výrazná snaha pomoci žákům, spolupráce s žáky

snaha pomoci žákům překonat problémy

hledání chyb, snaha je odstranit, překonat

výrazněji hledání chyb a nezvládnutých míst

speciální vyhledávání chyb a problémů

Jak učitel pracuje s chybou žáka?

pomáhá najít nápravu

analyzuje a hledá příčiny

zdůrazňuje ji jako charakteristiku žáka

speciálně vyhledává chyby a vytýká je žákům

vysvětluje chybu jako žakovu vinu, zesměšňuje, ironizuje

Zahrnuje učitel do hodnocení výkonů žáků i jejich snahu?

ano vždy

ano, zejména u slabších žáků

jen někdy, ve speciálních situacích

téměř nikdy

nikdy

Je patrné z učitelova hodnocení koho považuje za úspěšného a neúspěšného žáka?

ne, nečinil mezi žáky rozdíly

byly vidět jen nepatrné rozdíly

poněkud diferenciované chování k žákům, které považuje za úspěšné a neúspěšné

velké rozdíly v přístupu

výrazné rozdíly v přístupu

Nedokončené věty pro učitele

Dobry žák je ten, kdo

Žáka motivuji k práci tak, že

Známkování je pro mě

Žáci se učí, protože

Na klasifikování je pozitivní

Na klasifikování je negativní

Dobrá známka je pro mě ukazatelem

Špatná známka je pro mě ukazatelem.....

Známkuji podle

Žáci by se měli učit, aby

Škola žákům dává.....

Otázky pro strukturovaný rozhovor – ŽÁK

1. Proč se učíš?
2. Když dostaneš špatnou známku, snažíš se doučit to, z čeho jsi špatnou známku dostal/a ?
3. Učíš se proto, abys dostal/a dobrou známku?
4. Vedou tě rodiče k učení? Chtějí, abys měl dobré známky?
5. Jak reagují rodiče na špatnou známku?
6. Je pro tebe důležité rozumět učivu a dobře se ho naučit?
7. Myslíš, že tě učitelé hodnotí spravedlivě?
8. Je pro tebe důležité mít dobré známky?
9. Jak bereš ty sama/sám špatnou známku a co to pro tebe znamená?
10. Když dostaneš špatnou známku, víš za co je?
11. Jak ti učitel sděluje špatnou známku?
12. Učíš se rád?
13. Máš obavy ze špatné známky?
14. Co pro tebe znamená dobrá známka?
15. Co pro tebe znamená špatná známka?