

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

# **Hodnocení jako motivační prostředek ve škole**

## **Diplomová práce**

Autor: Andrea Jirásková

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: NSSKRJ Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura  
NZS2EV Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Andrea Jirásková

**Studium:** P16P0591

**Studijní program:** N7504 Učitelství pro střední školy

**Studijní obor:** Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - etická výchova

**Název diplomové práce:** **Hodnocení jako motivační prostředek ve škole**

**Název diplomové práce AJ:** Evaluation as a mean of motivation in school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení žáků, jeho vlivem na motivaci k učení, úskalími při posuzování a také chybami, které se v hodnocení vyskytují. V teoretické části jsou popsány formy školního hodnocení, jeho funkce a fáze. Motivace je popsána obecně, ale není opomenuto ani na jednotlivé druhy, jako je motivace výkonová, školní, vnitřní a vnější. Poslední část teoretické části bude patřit hodnocení a jeho způsobům a aspektům, které motivaci podporují, kde je zdůrazněn význam sebehodnocení. V empirické části je primárním cílem výzkumné šetření, které je zaměřeno na postoje k hodnocení a motivaci žáků, jak ze strany pedagogů, tak i žáků samotných. Byl zvolen kvalitativní výzkum v podobě pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s žáky i učiteli.

ŘEHULKOVÁ, Oliva a Lída OSECKÁ. Výkonová motivace ve škole. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 1996, 13 s. Výzkumné zprávy. ISBN 80-238-3277-8. NOVÁK, Jan A. Dítě ve škole: školní hodnocení. Praha: EM-Effect, 1990, 20 s. PATERSON, Kathy. Připravit, pozor, učíme se!: [jak vzbudit zájem žáků o učení]. Praha: Portál, 1996, 103 s. ISBN 80-7178-102-9. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole. Praha: Portál, 2006, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X. ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5. MADSEN, K. B. Moderní teorie motivace. Praha: Academia, 1979, 468 s. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.2.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a čas strávený při konzultacích. Také děkuji všem respondentům za spolupráci a ochotu.

## **Anotace**

Jirásková, Andrea. *Hodnocení jako motivační prostředek ve škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Vedoucí práce Mgr. Markéta Levínská, Ph.D., 2018, 104 s., Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení žáků, jeho vlivem na motivaci k učení, úskalími při posuzování a také chybami, které se v hodnocení vyskytují. V teoretické části jsou popsány formy školního hodnocení, jeho funkce a fáze. Motivace je popsána obecně, ale není opomenuto ani na jednotlivé druhy, jako je motivace výkonová, školní, vnitřní a vnější. Poslední část teoretické části bude patřit hodnocení a jeho způsobům a aspektům, které motivaci podporují, kde je zdůrazněn význam sebehodnocení. V empirické části je primárním cílem výzkumné šetření, které je zaměřeno na postoje k hodnocení a motivaci žáků, jak ze strany pedagogů, tak i žáků samotných. Byl zvolen kvalitativní výzkum v podobě pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s žáky i učiteli.

**Klíčová slova:** školní hodnocení, sebehodnocení, známky, žák, učitel, starší školní věk, motivace

## **Annotation**

Jirásková, Andrea. Evaluation as a mean of motivation in school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, The supervisor Mgr. Markéta Levínská, Ph.D., 2018, 104 p., Diploma Thesis.

This thesis deals with questions of student evaluation, its influence on the motivation for learning, difficulties of evaluating and mistakes that occur in an evaluation. In theoretical part are described forms of school evaluation as well as their function and phases. Motivation is described generally, however, particular types - performance motivation, school motivation, internal and external motivation, are not omitted. The last segment of theoretical part belongs to evaluation and its approach, and aspects that support motivation and where the meaning of self-assessment is emphasized. In empirical part, the primary intention is an analytical survey that is focused on attitude towards evaluation and motivation of students, from the side of teacher's as well as students themselves. Qualitative research was chosen in form of observation and semi-structured conversations with students and teachers.

**Keywords:** school evaluation, self-assessment, grades, student, teacher, older school age, motivation.

# Obsah

Úvod .....	9
1. Školní hodnocení .....	10
1.1 Vymezení pojmu .....	10
1.2 Význam školního hodnocení .....	11
1.3 Činitelé školního hodnocení .....	13
2. Typy hodnocení .....	14
2.1 Sebehodnocení a sebepojetí .....	16
3. Funkce školního hodnocení .....	18
3.1 Motivační funkce hodnocení .....	20
3.2 Informativní funkce hodnocení .....	21
3.3 Regulativní funkce hodnocení .....	22
3.4 Výchovná a prognostická funkce hodnocení .....	23
3.5 Diferenciační funkce hodnocení .....	24
4. Formy a metody hodnocení .....	25
4.1 Kvantitativní hodnocení – klasifikace .....	27
4.2 Slovní hodnocení .....	28
5. Fáze hodnotícího procesu .....	30
6. Cíle hodnocení .....	33
7. Hodnocení v současné škole .....	33
8. Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem .....	34
9. Vliv hodnocení na žáky .....	35
10. Motivace .....	36
10.1 Vymezení pojmu .....	36
10.2 Zdroje motivace .....	37
10.3 Motivace ve školním prostředí .....	39
10.3.1 Projevy motivace ve školním prostředí .....	39
10.3.2 Projevy motivace vnitřní a vnější .....	40
10.4 Motivace k učení .....	41
10.5 Motivační faktory ve výuce .....	43
10.5.1 Odměny .....	43
10.5.2 Tresty .....	44
10.5.3 Pochvala .....	44
10.5.4 Napomenutí .....	45

10.5.5	Komunikace neverbální a humor (přístup učitele).....	46
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	48
11.	Metodologie.....	48
11.1	Výzkumné cíle.....	48
11.2	Výzkumné metody.....	48
11.3	Charakteristika použitých výzkumných metod .....	48
11.4	Místo výzkumu .....	50
11.5	Výzkumný vzorek.....	52
12.	Hodnocení a motivace ze samotného pozorování.....	53
13.	Postoj k hodnocení a motivaci ze strany učitelů .....	66
14.	Postoj k hodnocení a motivaci ze strany žáků.....	78
15.	Souhrn výzkumných zjištění .....	94
16.	Diskuse .....	98
	Závěr.....	100
	Seznam literatury a použitých zdrojů.....	102
	Seznam grafických schémat .....	104



# Úvod

Jako učitelka jsem hledala téma, které bude využitelné pro mou pedagogickou praxi. Hledala jsem něco, o čem se nejčastěji mluví a co je „alfou a omegou“ ve školství. Proto jsem si vybrala téma „Hodnocení jako motivační prostředek ve škole“ tedy téma, ve kterém půjde o hodnocení a motivaci k učení. Mým výzkum vzorkem se tedy staly děti o osmé třídy z nejmenované základní školy.

Hodnocení a motivace, dva důležité faktory, které hýbají školním prostředím a samozřejmě i vztahy mezi učitelem a žákem. Ve své pedagogické praxi jsem měla možnost navštívit několik škol a tím i školní třídy. Žádná třída není stejná, každá na člověka působí jinými dojmy. Je to dáno skupinou dětí, která vytváří v dané třídě určité klima, vztahy, prostředí. Vztahy jsou dílem učitele více než si je schopen uvědomit. A právě to, ale nejen to, ovlivňuje motivaci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je důležité, aby si sám učitel uvědomil vztah k jednotlivým dětem a jak ho žáci vnímají.

V teoretické části je rozebráno školní hodnocení, jeho význam, činitelé, typy školního hodnocení, jeho funkce, formy a metody, cíle a vliv na hodnocení na žáky. V druhé části je popsána motivace, jaké jsou zdroje motivace, motivace ve školním prostředí a její projevy, motivace k učení a motivační faktory ve výuce, které jsou důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

V praktické části se zaměřuji konkrétně na osmou třídu. Věnuji se žákům v dané třídě, ale také učitelům, kteří v dané třídě vyučují různé předměty.

Cílem diplomové práce je výzkumné šetření, které je zaměřeno na postoje hodnocení a motivaci žáků, ze strany pedagogů i z pohledu žáků. Ve shrnutí porovnat výsledek pozorování, dotazníků a rozhovorů s žáky. Diskuse zahrnuje porovnání výsledků s nastudovanou literaturou.

Výzkumné šetření je provedeno kombinací metodologických postupů. V kvalitativním zpracování sběru dat jsem si vybrala metodu pozorování, ale nechyběla velmi důležitá metoda polostrukturovaného rozhovoru. V kvantitativní poté dotazník pro učitele.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Školní hodnocení

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení, dá se říci, že je srovnatelné s hodnocením například ve vědě, v technice, managementu, v obchodě nebo kdekoli jinde. O školním hodnocení se můžeme tedy i poučit, v porovnání s jinými obory.

Má ale svá specifika, je zvláštní, protože se týká jedinečné sociální instituce – školy, která se od jiných sociálních institucí v mnohém liší. Vztahuje se k procesu – výuce, a také k činitelům, žákům a učitelům.

*„Je zdrojem zkušenosti, tuto zkušenost lze získat jen ve škole nebo v těsné souvislosti se školou“* (Slavík 1999, str. 23). Také může působit na žáky, jako motivační faktor, který je ve vzdělávání velmi důležitý.

### 1.1 Vymezení pojmu

Školní hodnocení může mít mnoho podob. V odborných publikacích se můžeme dočíst mnoha charakteristik. Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 91) píše: *„V běžné pedagogické komunikaci hodnotí učitelé žáky průběžně tak, že jim sdělují, jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj. Může přitom docházet i k neobjektivnímu hodnocení ze strany učitelů, s negativními důsledky pro žáky.“* Což značí Pygmalion efekt. Dále pak autoři dodávají, že *„vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení) podle zákona č. 561/2004 Sb.“* Na to navazuje Slavík (1999, str. 23), školní hodnocení *„se týká mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. A konečně sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí svoje pedagogické postupy i výsledky, leckdy za přispění dalších posuzovatelů – hospitujících kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo i žáků samotných... Je poměrně obtížné v jedné definici shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení.“* Obdobně o hodnocení píše i Číhalová a Mayer (1997, str. 3, 4) posuzují hodnocení

jako „popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy.“

Na druhé straně Velikanič (1974, str. 156-157) píše o hodnocení, jako o procesu „poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho projevů a výsledků“. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit. Školní hodnocení a klasifikace je jedním z účinných nástrojů, které pomáhají dosahovat stanovené výchovné a vzdělávací cíle. Hodnocení může vyjadřovat kladná ale i záporná stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování. Podoba může být různorodá, od pokývnutí hlavou, po přísný pohled, tón hlasu, poznámky, pochvaly, pokárání, odměny, tresty, známky. Jedná se tedy o systematický proces, o kterém mluví Pasch a kol. (Kolář, Šikulová 2009, str. 16) „vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná.“

Hodnocení probíhá neustále ve vyučovacím procesu, někdy si to žáci ani neuvědomují, je to například i povzbudivý úsměv, pokývnutí hlavou, pochvala. Jedná se o zpětnou vazbu, která má být žákovi poskytnuta neustále. Žák se tak dozví, co bylo v pořádku a co je potřeba ještě zlepšit, nejen co se týče svých výkonů, ale i svého chování a jednání ve třídě, ve škole, mezi spolužáky. Zpětná vazba, hodnocení žáků je tedy proces, koloběh, který je pro výchovně-vzdělávací proces potřeba, je to ujištění, reakce na provedenou práci žáka, ale i pedagoga.

## **1.2 Význam školního hodnocení**

Učitel se snaží aplikovat řadu prostředků k tomu, aby vedl žáky správnou cestou, průběhem vyučování. A právě školní hodnocení je jedním ze základních, účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat učební činnosti. Pro učitele je to velmi náročné, protože jeho práce je pozorována samotnými studenty, rodiči, spolupracovníky, nadřízenými. Učitel musí být dostatečně objektivní při hodnocení žáků, protože žákovi tak poskytuje sdělení o tom, jak žák probíranou látku zvládl. Zároveň to může být způsob motivace pro žáka, k učení, k přípravě. Nesmíme také zapomenout, že hodnocení utváří jeho sebepojetí.

Novák (1990, str. 4) píše o hodnocení, že „*známka jakoby finalizuje určité úsilí žáka, ale také jeho učitele, spolužáky, rodiče. Znamená to, že průběh žákova učení a učitelova vyučování se zpředměťňuje do nějakého výsledku a kvalita tohoto výsledku je prostřednictvím školního hodnocení symbolicky vyjádřena známkou.*“ Slavík (1999, str. 16) dodává, že hodnocení plní různé funkce. „*Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně.*“

Čapek (2014, str. 103-109) pojal hodnocení se strany učitele. Učitel získává hodnocením nejen přehled o úrovni třídy, ale také přehled ve výkonu svých žáků a samozřejmě je takzvaným zrcadlem kvality jeho práce. Díky tomu může usměrňovat a korigovat realizované aktivity, postupy, které vedou k dosažení plánovaných cílů. Dále pak uvádí, jaký význam má hodnocení pro žáka: „*hodnocení má pro žáka velký význam. Znamky mohou být Damoklovým mečem, který se houpá dětem celý den nad hlavou. Přinášejí strach, stísněnost nebo apatii letargii i depresi, úspěch nebo radost a úlevu. Tyto pocity velmi úzce souvisí především s reakcí rodičů a učitelů. Žák totiž jiné hodnotící výroky o sobě příliš často nedostává, a tím se hodnocení ve škole stává ještě důležitější, než se může na první pohled jevit. Zvláště když u dětí mladšího školního věku je známka projevem „lásky“ paní učitelky nebo v opačném případě „odepřením lásky“. S tímto hodnocením se pak žák musí vyrovnávat, většinou má snahu si tuto „lásku“ získat a udržet. Pokud je úspěšný, pocit vlastní hodnoty je větší.*“

Hodnocení má velký význam. Pro mladší školní věk o trochu větší, než pro žáky osmých a devátých tříd. Na prvním stupni žáci „sbírají“ hezké známky pro své rodiče, aby byli pochváleni, jak jsou šikovní a jak se jim daří. Na druhém stupni, žáci vnímají známky jako zpětnou vazbu své práce ve vzdělávacím procesu. Znamky tedy mohou přinášet strach a stísněnost, depresi pro žáky, kteří chtějí mít dobré známky a záleží jim na nich, je to ale podníceno také rodiči, kteří každý den kladou otázku „Jak bylo ve škole? Co jsi dostal?“. Děti jsou tak zaměřeni na známky a jejich dobrý prospěch. Ve vyšším stupni je to jinak, do popředí vstupují zájmy a prospěch jde stranou, samozřejmě to není tak u všech.

### 1.3 Činitelé školního hodnocení

Kdo ve škole hodnotí? To je dobře uvedeno u Slavíka (1999, str. 24) píše, „učitelé a žáci jsou prakticky jedinými vnitřními posuzovateli (hodnotiteli) výuky, jsou jejími přímými, dlouhodobými a nejsilněji zainteresovanými účastníky. Ostatní posuzovatele budeme považovat za vnější, buď profesionální – hospitující učitelé, ředitelé, inspektoři, nebo laické posuzovatele – v první řadě rodiče žáků. Zejména laičtí posuzovatelé mnohdy hodnotí výuku pouze zprostředkovaně, na podkladě výpovědi žáků, výsledků jejich školní aktivity nebo podle rozhovorů s učiteli. Proto jejich hodnocení může být do nějaké míry zkreslené. Je třeba brát ohled na to, že školní hodnocení v praxi ve většině případů poskytuje pouze přibližné údaje, které je zapotřebí navzájem porovnávat a střizlivě zvažovat.“

Kdo koho vlastně hodnotí ve vzdělávacím procesu? Slavík (1999, str. 26) uvádí také přehledné shrnutí vztahů ve školním hodnocení, účastníci školního hodnocení a jejich obvyklé nebo nejdůležitější hodnotící vztahy:

1. Učitel hodnotí žáky
2. Učitel hodnotí sám sebe
3. Učitel hodnotí výuku
4. Žák hodnotí spolužáka
5. Žák hodnotí sám sebe
6. Žák hodnotí učitele
7. Žák hodnotí výuku
8. Rodiče hodnotí žáka
9. Rodiče hodnotí učitele
10. Rodiče hodnotí výuku
11. Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky)

Hlavními aktéry školního hodnocení je tedy učitel a žák. Žák pak dává informace doma, tedy rodičům, kteří pracují s informacemi podle toho, jak je samotný žák podal. Je tedy důležité, aby rodiče spolupracovali se samotnou školou, s učiteli, aby nedocházelo k příliš zkresleným informacím o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

## 2. Typy hodnocení

Učitel může uplatňovat ve vyučování různé typy hodnocení. Každý typ hodnocení má svůj smysl, každý se volí záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi i k předpokládaným důsledkům hodnocení (Kolář, Šikulová 2009, str. 32).

Starý (2016, str. 9) uvádí že, „začalo být preferováno kvalitativní, formativní, zpětnovazební, individualizované a diagnostické hodnocení a pozitivní přístup k chybě žáka a učitele. Rozšířilo se přesvědčení, že hodnocení má fundamentální roli ve zlepšování procesu učení.“ Na druhé straně, Kosová, jak uvádějí Kolář Šikulová (2009, str. 32) představuje typy hodnocení dle toho, kdo je subjektem hodnocení. Existuje tedy **hodnocení vnější** (heteronomní), kdy zdroj hodnocení objektu leží mimo a **hodnocení vnitřní** (autonomní), kdy zdrojem hodnocení je objekt sám. Z hlediska, jakou vztahovou normu při hodnocení učitelé využívají, můžeme rozlišovat:

- **Hodnocení sociálně normované**, ve kterém jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny (třídy).
- **Individuálně normované**, ve kterém je výkon žáka porovnáván s jeho předcházejícími výkony.

Kolář a Šikulová (2009, str. 33) uvádí, že v odborné literatuře můžeme narazit na některé další typy hodnocení:

- **Formativní hodnocení** – žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učiteli slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.
- **Finální (sumativní, shrnující) hodnocení** – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení.
- **Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní)** – jedná se o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak

dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou.

- **Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)** – jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium výkonu) splněn. Všichni žáci, kteří splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní (např. testy ve sportu).
- **Diagnostické hodnocení** – překrývá se s formativním hodnocením, speciálně se však zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** – jedná se o hodnocení prováděné učiteli, kteří ve třídě běžně vyučují předměty.
- **Externí (vnější) hodnocení** – hodnotící činnosti navrhuje a vyhodnocují osoby mimo školu, vyhodnocení může provést i kmenový učitel a předložit k namátkové kontrole.
- **Neformální hodnocení** – je hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.
- **Formální hodnocení** – následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák tak má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.
- **Průběžné hodnocení** – jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, která učitel získal v průběhu delšího časového období, stává se základem pro sumativní hodnocení.
- **Závěrečné hodnocení** – jedná se o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.

Slavík (1999, str. 33 - 40) uvádí další typy hodnocení. V první řadě rozděluje bezděčné a záměrné hodnocení.

- **Bezděčné** – to znamená bezděčné projevy učitele jako pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Je ve škole jakýmsi „čertíkem z krabičky“, jenž do výuky vnáší osobitost a lidský rozměr, ale také ji čas od času může svou neuchopitelností kompilovat.
- **Záměrné** – toto hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.

- **Holistické** – povšechné - je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, jenž se dá jednoduše vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“
- **Analytické** – neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností.

Nejenom učitel, ale i sám žák může hodnotit svoji práci a hledat cesty k jejímu zlepšování. Jedná se o **autonomní hodnocení**. Staví tedy do popředí sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání.

Kolář, Navrátil a Šikulová (1998, str. 9) uvádí ve své knize tři typy pro hodnocení žáků:

1. *Hodnocení podle normy, již je předem stanovený konkrétní výchovně vzdělávací cíl, který je formulován tak, aby byl jednoznačně registrovatelný a měřitelný.*
2. *Hodnocení na základě srovnání aktuálního výkonu žáka s jeho výkonem předchozím.*
3. *Hodnocení na základě srovnávání konkrétního výkonu žáka s výkony spolužáků.*

Jako shrnutí této kapitoly bych ráda využila větu: „*Žádný typ hodnocení nebývá dobrý nebo špatný sám o sobě, vždycky záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití*“ (Kolář, Šikulová 2009, str. 37). Existují různé situace ve výchovně-vzdělávacím procesu a vždy je vhodné využít jiný způsob hodnocení, který se nejvíce hodí dané situaci. Nejvíce se využívá v pedagogické praxi bezděčné hodnocení, o kterém mluví Slavík, své „kouzlo“ má ve spontánnosti, učitel bezděčně zareaguje na určitou situaci, aniž by si to rozmýšlel. Dále pak formální a neformální hodnocení, slovní hodnocení, které je úzce spojeno se zpětnou vazbou.

## **2.1 Sebehodnocení a sebepojetí**

Sebehodnocení je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Žák či člověk hodnotí sám sebe. Sebehodnocení může být přiměřené nebo nepřiměřené dané skutečnosti, člověk také může být vysoké sebehodnocení, průměrné, ale i nízké. „*Ve školském kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj*



*pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, str. 259).*

Důležitý je také pojem sebepojetí, ten nám Průcha, Walterová a Mateš (2013, str. 259) vysvětlují takto: *„Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je sociálním světem ovlivňována, je jedincem před světem bráněna. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje učitel (Golem-efekt), ale také spolužáci (šikanování).“*

Sebehodnocení žáka se neustále vyvíjí, žák má určité sebepojetí, z něhož pak vyvěrá sebedůvěra k překonávání překážek a zvládnání vyšších cílů, než jakých jedinec dosáhl. Důležitý je vývoj sebehodnocení a sebepojetí žáků v kontextu jejich potřeb. Za zmínku tedy stojí známá hierarchie potřeb dle A. H. Maslowa, která je velmi známá. Kde sebeúcta, sebenaplnění či seberealizace je na vyšších stupních, než jsou fyzické potřeby, potřeba jistoty a bezpečí a potřeba lásky a sounáležitosti. (Košťálová, Miková, Stang 2008).

Podíváme se na faktory, které ovlivňují sebehodnocení a sebepojetí žáka ve starším školním věku (tedy pubescentním věku, který trvá od 11-12 let do ukončení ZŠ). Je známo, že puberta je obdobím rychlého tělesného zrání, které ovšem nebývá provázeno rychlým zráním psychickým. Hormonální změny s sebou přinášejí kolísavost emočního ladění, přecitlivělost mladého člověka i na obvyklé podněty. Co vnímal dříve jako vtip, dnes interpretuje jako urážející a nepřátelský útok, který oslabuje jeho sebehodnocení. Toto období se často nazývá hledáním vlastní identity. Svou identitu opírá o identitu skupinovou, protože skupina kamarádů uspokojuje jak potřebu jistoty, tak sounáležitosti, seberealizace, sebeúcty. V tomto období se také proměňuje vztah k formálním autoritám – pubescent odmítá podřízenou roli, chce, aby se s ním jednalo jako s rovnocenným partnerem. Dospělé někdy překvapí, jak se pubescent odmítá podříditi autoritě učitele nebo rodiny, když ve skupině se podřizuje naprosto samozřejmě a nekriticky. I když se dospívající snaží vymezovat vůči okolí, neznamená to, že nehledají oporu v učiteli – preferují však takového, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu, ale bere je do jisté míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel dokáže posilovat jejich jistotu, potvrzovat jejich novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňovat i jejich motivaci

pro školní práci. V sebehodnocení nabývá na významu tzv. osobní standard. Žák má zkušenost s určitým hodnocením vlastních výkonů v průběhu dosavadní školní docházky, v důsledku toho získal i určitou pozici ve třídě, a tak dokáže snadno odhadnout, jaký výkon musí podat, aby byl všestranně akceptován, a přitom nemusel vynakládat větší úsilí (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 32-33).

*„V tomto věku se často setkáváme s tím, že žáci s učitelem polemizují o objektivitě hodnocení. Znamku považují za nespravedlivou a chtějí vědět, za co ji vlastně dostali. Těmto problémům se můžeme vyhnout právě tím, že žáci pracují a vyhodnocují své výkony podle předem stanovených kritérií. Pokud se nám tato kritéria podaří dobře stanovit a formulovat jednotlivé úrovně jejich zvládnutí, nebývá pro diskuse o objektivitě hodnocení mnoho důvodů. Pokud má žák navíc možnost si svou práci i hodnocení zlepšit, může si tím pozitivně pozměnit i vlastní sebeobraz, který je tak podstatný právě v pubertě – při hledání vlastní identity“ (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 66-67).*

Jak uvádějí Kolář a Šikulová (2009), dovednost sebehodnocení musí učitel rozvíjet u žáků plánovitě a systematicky. Žáci jsou směřováni k přijetí zodpovědnosti za proces i výsledek svého učení. Učitel by měl využívat typu otázek „CO“ a „PROČ“ (například: *Co jsem se naučil? Co se chci letos naučit? Proč mě učitel takto hodnotil? Proč moje práce nedopadla dobře?*). Tyto otázky vedou žáka k posouzení aktuální úrovně určité kvality, povzbudí ho ke stanovení dalších cílů do budoucna a povzbudí ho, aby hovořil o svých zkušenostech s učním.

Sebehodnocení je pro žáky velmi důležité pro správný vývoj a uvědomění si sama sebe.

### **3. Funkce školního hodnocení**

Hodnocení plní různé funkce a slouží různým cílům. Může ovlivnit výkon žáka, může mu přinést různé informace o sobě samotném.

*„Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by učitel měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení“ (Slavík 1999, str. 16). Na to navazuje*

Jurčo (Kolář, Šikulová 2009, str. 45), který zdůrazňuje, že hodnocení působí především: „*motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti), regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba), na průběh psychických procesů (na city, pocity, na aspirační úroveň), vyvolává průvodní fyziologické změny, působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje), ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem), poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování, poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině.*“ Velikanič (1974, str. 215-217), uvádí pět základních funkcí školního hodnocení: „*motivační, kontrolní, informační, regulační, diagnostickou, prognostickou, výchovnou a selektivní*“.

U Slavíka (1999, str.16–18) se můžete dočíst o třech funkcích a to: *motivační funkce, poznávací funkce a konativní funkce hodnocení*. Všechny tyto funkce mají mezi sebou vztahy, které si ukážeme v následující tabulce.

Tabulka 1: Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním (Slavík 1999, str. 18)

	<b>Funkce hodnocení</b>		
	<b>Motivační</b>	<b>Poznávací</b>	<b>Konativní</b>
Cíl ve výuce	Zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	Rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	Aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
Převládající psychická dimenze	Cít	Rozum	Vůle
Typické uplatnění ve výuce	Seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	Rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	Upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

Motivační, poznávací a konativní funkce jsou spolu vzájemně propojeny vztahy. Cit, rozum a vůle, tři základní psychické dimenze, které jsou k upevnování, rozvíjení znalostí a motivaci potřeba.

### 3.1 Motivační funkce hodnocení

Na základě hodnocení učitele, může žák zcela nebo jen částečně být demotivován nebo být motivačně naladěný. Záleží to na okolnostech, které v danou chvíli figurují. Motivační funkce je jedna z nejdůležitějších, má žáka pohánět k lepším výsledkům, podněcovat ho k lepší práci a zvyšovat tak jeho zájem o samotné studium. „*Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování, jednání, jeho výkon*“ (Kolář, Šikulová 2009, str. 47). Na druhé straně Čáp, Mareš (Kolář, Šikulová 2009, str. 47) uvádí, že budeme-li vycházet z formulace pojmu motivace jako „*souhrnu hybných momentů v osobnosti a v činnosti – ze souhrnu toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“ zjistíme, že i v tomto obecném vymezení nalezneme souvislosti s problematikou hodnocení. Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit 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.

U Slavíka (1999, str. 17) se zase dočteme, že tato funkce souvisí především s citovou stránkou hodnocení a „*zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet. Ptáme se na ni osobní otázkou: Proč se ti to (ne)líbí? Nebo jinak: Proč tě to přitahuje (odpuzuje)? Odpovědi mohou znít: ...protože nesnáším úzkost a při zkoušení se vždycky hrozně bojím, ...protože mě baví pokusy s chemikáliemi, ...protože zbožňuji svého třídního.*“

Lze tedy říci, že motivační funkce je velmi významná, dotýká se emociální a citové stránky žáka (propojení potřeb a prožitku). Hvozdík (Kolář, Šikulová 2009, str. 47) komentuje, že „*motivace žáka ve škole je vlastně „chtění“ žáka dále se učit a k tomuto „chtění“ je vždy potřebný silnější emocionální impuls. Tímto impulsem může být ve škole právě hodnocení.*“

Můžeme se také setkat s tím, že ne každé hodnocení učitele, vyvolá intenzivní prožitek úspěchu či neúspěchu. Prožitek nemusí vést ke snaze či k vyššímu učebnímu výkonu. Aby učitel mohl prostřednictvím hodnocení podněcovat žáky k činnosti, musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace. Pokud učitel nepodněcuje žáky k tomu, aby je předmět bavil a dozvěděli se nové, zajímavé věci, nevede žáky k motivaci v tomto předmětu, není se čemu divit, že žáci tak ztrácejí zájem a jejich aktivita a činnost klesá.

### 3.2 Informativní funkce hodnocení

Žák koná ve škole učební činnost, která je ve vyučování vedena pedagogem. Důležitou roli zde hraje zpětná vazba, která směřuje od učitele k žákovi, ale také naopak. Díky ní žák získává informace, které jsou důležité pro jeho vzdělávání. Informace o jeho učební činnosti a vynaloženém úsilí. Hodnocení má žáka informovat o jeho dosaženém výsledku, samotném procesu učení a jeho výsledcích. Prostřednictvím hodnocení není informován jen žák, ale i jeho rodiče o tom, jak dosahuje stanovené učební cíle a jestli splňuje či nespĺňuje požadavky dané učitelem.

K nalezení aktuální dosažené úrovně studentů používá pedagog řadu diagnostických prostředků (různé druhy zkoušení, didaktické testy, orientaci v učivu, samostatnou práci, žákovské projekty atd.). Mareš, Křivohlavý (Kolář, Šikulová 2009, str. 48) konstatují, že pokud je *„výchova zároveň aktivní účastí žáka na formování sebe sama, pak se zpětná informace stává základním impulsem k dalším aktivitám žáka. Ovšem je třeba upozornit na to, že poskytnutí zpětné vazby žákovi ještě neznamená, že ji žák dokáže správně využít. Učitel by měl žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat, umět „číst“ to, co se mu sděluje a dokázat zpětnou vazbu náležitě zpracovat.“*

Problém může být ale takový, že žák nezná cílovou kvalitu, ke které učitel řízením žákovy učební činnosti směřuje. Takové skutečnosti žákovi znesnadňují možnost provádět kriticky rozbor své dosavadní činnosti. Děti systematicky vedené k samostatnosti a k účasti v procesech hodnocení jsou schopné velmi aktivně a kriticky spolupracovat s učitelem a hodnotit své výkony (Kolář, Šikulová, str. 48). Hodnocení pedagogem slouží tedy žákovi jako informace, zpráva, o svém správném či chybném výkonu.

Formy hodnocení (které budeme popisovat konkrétněji v další kapitole), které učitel ve výuce používá, plní také informační funkci v různé kvalitě. Amonašvili (Kolář, Šikulová, str. 49) uvádí, že *„informačně „chudým“ se stává hodnocení v situaci, kdy učitel pouze jednoznačně formuluje známku bez příslušného komentáře, ve kterém by vysvětlil, proč takovou známku žákovi udělil. Zámka žákovi podává více méně obecnou informaci o určitém zařazení do jakési „výkonnostní třídy“, a to platí jak u celkového (sumárního) hodnocení, tak při ohodnocení konkrétního dílčího výkonu.“*

Je velmi důležité, aby žák zpětnou vazbu pochopil a uměl ji využít, je důležité, aby učitelé věnovali dostatek času pro vysvětlení chyb, kterých se žák dopustil, aby věděl, kde se zlepšovat a co zlepšovat. Není to zpětná vazba jen pro žáka, ale i pro učitele, školní hodnocení pomáhá učiteli zjistit úroveň a kvalitu vlastní práce, vlastní vyučovací činnosti. Žáci jsou takové zrcadlo, kde se odráží to, jak s žáky učitel pracuje. Po zjištění informací může učitel regulovat vlastní řídicí činnost.

### **3.3 Regulativní funkce hodnocení**

Takové hodnocení reguluje každou žakovu činnost. Zaměřuje pozornost na intenzitu činnosti, používání metod a postupů, na učební styl žáka a jeho volní úsilí.

Hodnotící komentáře učitele, které doprovázejí činnost žáka, mohou za určitých podmínek fungovat jako prostředek směřující žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Podle hodnocení učitel reguluje tempo, směr výuky žáků. Regulativní hodnocení funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žakovu (učební) činnost. Řízení učení je dáno jednak tím, jak učitel reguluje učební činnost žáků, jednak jistou sebekontrolou, která napodobuje školní kontrolu a hodnocení (Kolář, Šikulová 2009, str. 50).

Je také důležité upozornit na to, že je významná problematika v oblasti mezi hodnocením a využíváním klasifikace, která zpochybňuje regulaci učební činnosti žáků prostřednictvím známek. Toto uvádí Amonašvili (Kolář, Šikulová 2009, str. 50): *„V každodenní vyučovací praxi, jak v prvních, tak v následujících ročnících, snadno zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a zpřesnily. Jestliže dítě dostane řekněme čtyřku za neznalost určitého oddílu učebnice, později si známku opraví a může dostat dokonce jedničku za to, že bude znát jiné učivo. Co*

*učinila první známka a v souvislosti s ní vyslovené hodnotící soudy pedagoga pro osvojení oné vědomosti? Jednoduše nic. Zato to ale žáka přinutilo, aby se napříště připravoval s větší úsilím a opravil si známku. Ale cožpak tohle znamená doplnění mezer ve znalostech a opravu nové známky?" Na to Kolář a Šikulová (2009, str. 51) dodávají: „Regulativní funkci plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení.“*

*Hodnocením výkonu získává žák od učitele informace o výsledcích své činnosti, stejně jako potvrzení o vynaloženém úsilí. Pro žáka je školní hodnocení hlavním regulátorem jeho učení – žák se řídí především podle toho, co jednotliví učitelé hodnotí a jak náročně hodnotí. Hodnocení žákovi konkretizuje učitelovy požadavky.“*

Je dobré dávat pozor, pokud dojde ke kritice žáka, jakou formou onu kritiku dát najevo. Je důležité, aby učitel dal žákovi najevo, že k němu necítí odpor, že se ho nesnaží odbýt, ale naopak, dát mu najevo lásku a snahu o jeho rozvoj. Kritika má být účastná, směřující ke spolupráci, žák pak nevnímá hodnocení jako ohrožení, ale jako pomoc. Na základě vnější regulace, tedy nasměrování učitelem, by se pak měl žák sám naučit rozeznávat své vlastní možnosti a poznávat svou hodnotu (Sedláčková 2009, str. 55).

### **3.4 Výchovná a prognostická funkce hodnocení**

Můžeme říci, že jakékoliv hodnocení žáka, je vynesení posudku a to nejen o konkrétním výkonu žáka nebo činu, ale také vnímanou kvalitou osobnosti tohoto žáka. Výchovná funkce by měla formovat pozitivní vlastnosti a postoje (odpovědnost, vytrvalost, svědomitost...) k sobě, ale i ke svému okolí. Ne nadarmo se říká, že učitel je vzorem pro své žáky, to, co žáci vidí, si ukládají do podvědomí, proto je velmi důležité být pro žáky příkladem.

Hodnocení, které je pozitivně laděné, může učitel ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a také sebevědomí. To, jak učitel hodnotí, spolu s vlastní kontrolou žáka, napomáhá žákovi vytvářet důležité postoje k sobě samému, ale také si vytváří představy o hodnotách vlastní osobnosti. Bohužel, platí to i v opačném případě, nevhodné chování učitele či nevhodným hodnocením, může žákův vývoj osobnosti narušovat.

Můžeme se setkat s tím, že někteří učitelé využívají hodnocení jako kázeňský prostředek. Žáci se pak staví do opozice, brání se tím, že si tvoří soustavu nelegálních prostředků, které jim mají pomoci vyhnout se neuspokojivým známám a poznámkám do žákovských knížek (Kolář, Šikulová 2009, str. 52-53).

Nesmíme také zapomenout, že s výchovnou funkcí se pojí také vhodná atmosféra ve třídě. Školní třída je totiž nejvýznamnějším prostředím, ve kterém se odehrává výchovně-vzdělávací proces. Ten působí na žáky, na jejich chování, motivaci a samozřejmě i na učení. Je vhodné, aby klima třídy, které je vytvářeno samotnými žáky, učiteli, kteří třídu navštěvují, bylo pro žáky příjemné.

Klima ve třídě je velmi důležité pro správné naladění žáků. Proto také žáci vycítí, pokud učitel přijde do výuky našťvaný, naladí se poté na jeho „vlnu“ a celá hodina je ztracená. Pokud se učitel necítí dobře, je vhodné, aby na začátku hodiny žákům vysvětlil proč, aby samotní žáci nepřistupovali na negativní vliv.

Další funkci, kterou hodnocení plní, je funkce prognostická. Tato funkce, na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodobějšího provádění hodnocení výkonu žáka, může předpovědět další žakovu studijní perspektivu (Kolář, Šikulová 2009).

Funkce se jeví velmi cennou v době, kdy se žáci rozhodují, na jakou školu půjdou dál. Především se jedná o střední školy, které si žáci volí v osmých, devátých třídách základní školy. Učitel, když funkci správně užije, tak může žákovi pomoci vyvarovat se budoucímu zklamání či deziluzi (Kolář, Šikulová 2009).

Učitel by měl žákovi pomoci a nasměrovat ho, snažit se mu vysvětlit úskalí povolání, které si vybral. Respekt ke zvolenému povolání, které si vybral sám a svobodně žák, musí být od učitele na prvním místě.

### **3.5 Diferenciační funkce hodnocení**

Diferenciační funkce, pod tímto pojmem si můžeme představit rozčleňování žáků do určitých stejnorodých skupin. Jedná se například o skupiny, které se člení dle stejného prospěchu, kvality práce, tempa učení, zájmů, respektování stanovených pravidel chování, učebním stylem, nadáním apod. Učitel si během své pedagogické praxe utvoří určitý obraz, představu, jak by měl žák pracovat, jak se má chovat či



jaký by měl být jeho prospěch. Když učitel žáky pozná, tak na základě toho si utváří určité skupiny (učitel už ví, který žák potřebuje více pro pochopení látky, který zase méně atd.). Pedagog si tak pro sebe rozčlení žáky a usnadňuje si tím přípravu materiálů do hodiny.

Může se také stát, že ne vždy je diferenciací funkce optimálně a pozitivně využívána. Učitel může rozdělit třídy na studijní a nestudijní a tím tak určí cestu a směr dalšího jejich vzdělávání. Dalším příkladem je například typizování, či tak zvané škatulkování, nálepkování žáků. Učitel dá žákům nálepkou, že je to „typický trojkař“ nebo skvělý sportovec či „tomu matematika nikdy nepůjde“.

„Škatulkování, nálepkování“ se ve školách vyskytuje denně. Každý se s tímto určitě setkal, ať už ve svých studijních letech nebo v dospělosti u svých dětí. Škatulkování je ale nevhodné a nemělo by být, samotný žák je osobností, který se vyvíjí a nikdo nemůže vědět, zda mu to na střední škole půjde či nepůjde lépe. Učitelé by si měli nechat nadhled, odstup od těchto nálepek a brát žáky takové, jací jsou.

## 4. Formy a metody hodnocení

Forma značí způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formu učitel použije, to záleží na konkrétní situaci ve vyučování, jde o to, aby hodnocení bylo pedagogicky nejúčinnější. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale „funkčnost“ je závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci.

Formy jsou projevy učitele, kterými vyjadřuje výsledky hodnocení. Jde například o jednoduché souhlasné pokývnutí hlavou, mrknutí okem, ale i o jednoduché slovní sdělení jako „Ano“, „Správně“, „Chyba“, či několikavětné vyjádření, *„Výborně, dnes jsi zvládl vypočítat všechny příklady. Dokonce ani v posledním z nich jsi neudělal chybu, a ten byl velmi obtížný.“* Udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení (Kolář, Šikulová 2009, str. 77).

Uvedeme si, ve zkrácené formě, přehled forem hodnocení žáků (Kolář, Šikulová 2009, str. 93-95):

### 1. Kvantitativní hodnocení

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice,

- známka se zdůvodněním,
- vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, či systémy vázané na klasifikaci).

## **2. Slovní hodnocení**

- slovní obsahová analýza výkonu, obšírná slovní obsahová analýza výkonu,
- ocenění práce třídy po vyučovací hodině,
- zhodnocení realizovaného projektu,
- parafrázování výkonu (pozitivní i negativní),
- vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...),
- odměna žákovi, vyznamenání žáka,
- zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...,
- pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci, a zastoupení učitele v určitých situacích.

## **3. Mimoverbální hodnocení**

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
- gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
- dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).
- Může sloužit také k sebehodnocení žáků, kdy žáci například počtem kroků nebo zdvižením rukou vyjadřují míru osvojení znalostí nebo dovedností.

## **4. Verbální hodnocení**

- velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...),
- kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...)
- tato forma hodnocení se často používá v průběhu samotné výuky, velmi často se slýchá „výborně“ či „skvělá práce“,
- Učitel by měl používat popisný jazyk a žáci by měli všemu porozumět.

## **5. Oceňování výkonu**

- výstavky prací žáků,
- pověření náročnějším úkolem či méně náročným úkolem,
- pověření vedením týmu při řešení problému.

## **6. Písemná a grafická vyjádření**

- charakteristika žáka,
- tato forma je blízká dětem na první stupni základní školy kvůli názornosti a pestrosti,
- posuzovací škály.

Je jen na učiteli, jaké formy a metody ve výuce využije tak, aby výchovně-vzdělávací proces byl co nejúčinnější a pro žáky efektivní. Je také důležité, aby si učitel připravil a promyslel vyučovací hodiny dopředu.

## 4.1 Kvantitativní hodnocení – klasifikace

Každý se ve škole potká s klasifikací a každý toto hodnocení zná, je to převažující vnější formální vyjádření hodnocení. Učitel zde hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Bohužel, do známky se může promítnout i osobní vztah učitele k žákovi. Zámka je označení **statické**, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy **dynamické** (Kolář, Šikulová 2009, str. 84).

Zámky mají i **negativní** atributy, které do školy přináší. Jsou díky tomu velmi kritizovány od psychologů a některých pedagogů. Pár negativních atributů si zde uvedeme pro přehlednost. Je důležité, aby si čtenář uvědomil, kde se negativní stránka skrývá. Za prvé, známka neudává informace o sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, tvořivosti, vytrvalosti. Požadavky učitelů vycházejí z konkrétního pojetí úspěšného žáka, proto je objektivnost klasifikace problematická. Dále pak nastupuje největší problém, a to je takový, že pokud žáka ohodnotíme známkou za určitou dovednost či znalost, zřídka se k látce vrátí, aby doplnil nedostatky, které v látce má. V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě a není doprovázena hodnocením. Na prvním stupni se objevuje tendence „učit se kvůli známkám, v nejvyšších ročnících slábne. Zámka a fakt existence známky, může vyvolat u žáka stav úzkosti. Nevýhodou známky je nízká objektivita, reliabilita a validita (správnost, platnost hodnocení). Zámka má nízkou informační hodnotu, neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Dochází často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci

svých možností pracuje svědomitě. Je těžké klasifikací vyjádřit individuální odlišnosti (Kolář, Šikulová 2009, str. 84-86).

Abychom nezůstali pouze u negativa, zmíníme i jistá **pozitiva**, která tradiční klasifikace přináší. Jedná se tedy o kodifikovanou formu vyjádření posudku o výkonu žáka. Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Znamka je významným symbolem úspěchu. Znamky rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení. Znamky syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jednoznačnost. Veřejnost, rodiče jsou již na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte (Kolář, Šikulová 2009, str. 84-86).

Otázka klasifikace je složitá a nelze ji řešit pouhým odmítnutím. Názory na klasifikaci ukazují, že mnohostrannost tohoto jevu je interpretována až příliš jednostranně, že jsou někdy vyzdvihovány jen pozitiva a někdy zase negativa.

Klasifikace není samoúčelná. I když se, v současném vyučování, hodnocení a známka vykládají jako identické termíny, známka je jenom formálním odrazem vyjádření složitého hodnotícího procesu.

Výkony žáků jsou kontrolovány a prověřovány různými způsoby a prostředky. I z klasifikace vychází výpovědní hodnota o kvalitách žáka ve vztahu k cíli vyučování v daném předmětu a v určité třídě.

## 4.2 Slovní hodnocení

Čapek (2014, str. 116) píše vystihující formulaci: „*školní známky a slovní hodnocení, dva významné hodnotící systémy, nejsou v rozporu, ale vhodně se doplňují a jeden nelze druhým beze ztrát nahradit.*“

Slovní hodnocení je kvalitativní způsob vyjádření hodnocení žáka a uskutečňuje se verbální formou hodnocení. Informuje tak o dosažené úrovni žáka a také může velmi dobře žáka motivovat. Slovní hodnocení zahrnuje silné i slabé stránky žákova výkonu a samotný proces učení. Žák se zde dozví, co dělá správně a kde dělá chyby, tím umožňujeme žákovi zapracovat na procesu učení a zdokonalit se.

Slavík (1999, str. 129–130) uvádí o slovním hodnocení, že v posledních letech patří k ožehavému tématu školní praxe. Stalo se protiváhou hodnocení

prostřednictvím známek. Každá známka má svůj slovní doprovod, a navíc svůj zážitkový kontext, který podporuje její srozumitelnost. Slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace výhradně slov a je od něj vyžadována dostatečná informativnost a určitá kultura jazykového vyjádření. Slovní hodnocení má při sumativním hodnocení před známkováním výhodu, zvláště jde-li o shrnutí psaní obvyklých čtvrtletních zpráv o žákovi.

Schimunek (1994, str. 42) uvádí, čemu se vyhýbat při posuzování. A to používání odborných termínů, protože příjemci informací nebývají zpravidla žádní specialisté.

Existují dané kroky pro vypracování slovního hodnocení, které by se měly, aspoň při nejmenším, dodržovat, aby hodnocení mělo určitou strukturu. Kroky zde nebudu uvádět, protože nejsou předmětem dané diplomové práce.

Stejně, jak bylo uvedeno u kvantitativního hodnocení, tak i slovní hodnocení má řadu pozitiv, ale nese s sebou i některé problémy, které jsou většinou důsledkem nesprávně pochopeného a prováděného slovního hodnocení.

V knize „Hodnocení žáků“ od Koláře a Šikulové (2009, str. 89-90), se dozvídáme, o jaká pozitiva a negativa se jedná:

**Pozitiva:** Slovní hodnocení nestresuje žáka, umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky a může žáka povzbudit. Může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu. Snižuje riziku diskriminace výkonnostně slabších žáků. Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka. Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení. Může korigovat činnosti žáka. Slovním hodnocením můžeme říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout atd.

**Negativa:** Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky (např. 1 - výborně; 2 - velmi dobře), v této podobě by nemělo zpětnovazební charakter, stejně jako nic neříkající, nekonkrétní informace typu „to je pěkné, to se ti povedlo“; „to se mi líbí“; „hezké“ apod. Pro učitele je vypracování slovních hodnocení dost pracné a časově náročné – aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj. Hrozí nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé. Hrozí, že se učitel dopustí hodnocení osobnosti žáka, nikoliv hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování

– jde o riziko takzvaného „nálepkování“ jak záporného, tak pozitivního (pozitivní hodnocení – jako „zodpovědný, ochotný, milý“ - je velmi zavazující a vede k tomu, že se žák chová i jedná tak, aby splnil očekávání a nezklamal dospělého, zvláště zatěžující je pro žáka nezklamat osoby subjektivně významné – rodiče, učitele...). Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka – stává se cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky). Rizikem ve slovním hodnocení jsou, podle slov Nováčkové, pochvaly typu „To jsi mi udělal radost...“; „Chválím tě za...“; „Zasloužíš pochvalu za...“. Řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným.

*„Slovní hodnocení má svá rizika, ale zároveň má velkou potenci být skutečnou zpětnou vazbou, kterou potřebuje každý, kdo něco dělá, o něco se snaží“* (Kolář, Šikulová 2009, str. 90).

Kolář a Šikulová (2009, str. 90-91) ještě uvádí, že slovní hodnocení se může uplatňovat i jako hodnocení průběžné:

- **Ústně** – ve vyučování hodnotí učitel i žáci (postupně se žáci vyjadřují k procesu vyučování), na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích (1 x měsíčně),
- **Písemně** – např. do notýsků (píše je učitel, ale i samotní žáci), komentáře k písemným pracím,
- **Představením konkrétní práce dětí** – přímo ve vyučování (dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování – uplatňuje se např. v projektu Začít spolu) nebo jeho výsledků (místo známek nosí děti domů své práce, pořádání třídních slavností).

Je důležité, aby hodnocení bylo otevřené vůči vývoji dítěte, aby se pravidelně poskytovala zpětná vazba o průběhu učení, protože *„slovní hodnocení je jednou z cest, jak sledovat proces vzdělávání a učení dítěte“* (Kolář, Šikulová 2009, str. 92).

## 5. Fáze hodnotícího procesu

Proces hodnocení má několik fází, etap, při kterých učitel zjišťuje, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů z hlediska potřebných znalostí, dovedností,

zkušeností, schopností, názorů atd. Základem procesu je tedy postihnout u jednotlivých žáků úroveň dosažení cílově formulované kvality a vyjádřit hodnotící soud.

Jednotlivé fáze nám popsali Kolář, Navrátil, Šikulová (1998, str. 8-12):

**První fáze – „expozice výkonu“.** Představuje výzvu žákovi, aby předvedl či předložil svůj výkon. Výzva může mít nejrůznější podobu (od pokládání otázek u tabule, přes rozdání témat písemné práce, až po běžnou otázku v rozhovoru učitele s žákem nebo s celou třídou). Učitel (většinou i žáci) sleduje a současně analyzuje výkon žáka.

**Druhá fáze – „analýza výkonu“.** Základní otázkou této fáze je kritérium analýzy (což jsou cíle, normy, výkony žáků, předchozí výkon daného žáka atd.)

**Třetí fáze – „vyjádření posudku“.** Zde tedy vyjádříme posudek analyzovaného výkonu. Může být vyjadřován různými způsoby: pokývnutím, souhlasem s výkonem, známkou, dobovým zařazením, procentem, slovním zhodnocením, vymezením chyb. Když učitel řekne posudek, bývá to spojeno s vyjádřením nespokojenosti, a to až po udělení trestu, nebo naopak vyjádření spokojenosti, potěšení, která bývá spojena s pochvalou různého druhu a významu.

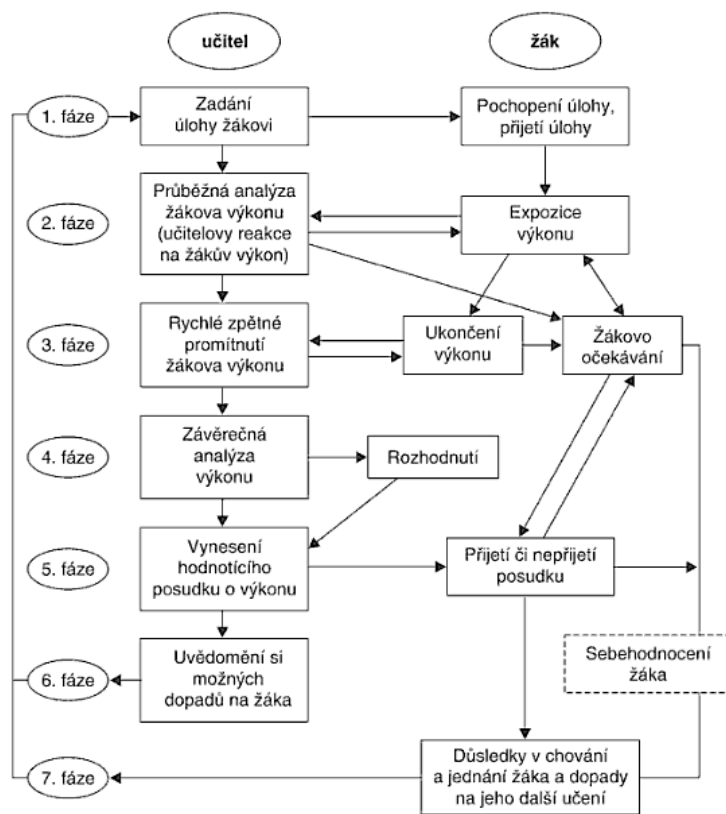
**Čtvrtá fáze – „vnitřní analýza vlastního výkonu žákem“.** A také srovnání výsledků sebehodnocení s oceněním učitele, které je spojeno s pocitem uspokojení nebo naopak neuspokojení se sebou samým.

Kolář, Šikulová (2009, str. 58) uvádí fáze hodnotícího procesu ze strany učitele a ze strany žáků následovně:

1. zadání úlohy (u) + pochopení, přijetí úlohy (ž)
2. expozice výkonu (ž) + průběžná analýza (u)
3. ukončení výkonu (ž) + očekávání (ž) ě rychlé zpětné promítání výkonu (u)
4. závěrečná analýza výkonu (u) + rozhodnutí (u)
5. vnesení posudku o výkonu (u) + přijetí nebo nepřijetí posudku (ž)
6. uvědomění si možných důsledků daného posudku (u)
7. důsledky v chování a učebním jednání žáka (ž)

Tyto etapy probíhají velice rychle, z automatizovaně, a některé z nich jsou natolik zformalizovány, že je ani jeden z aktérů procesu hodnocení plně nevnímá.

**Obrázek 1** Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka (Kolář, Šikulová 2009, str. 58)



Na závěr malé shrnutí, co je dobré vědět z této kapitoly. Učitel by měl zadávat úkoly úměrné možnostem žáků. Při zadávání úloh výrazně diferencovat, pokud je to možné i individualizovat. Přestože bere učitel v úvahu výkonové možnosti žáků a diferencuje podle toho úlohy při zadávání, je také vhodné při každém dalším hodnocení postupně a úměrně zvyšovat náročnost na žáka. Žák, když prezentuje svůj výkon, tak by mu měl učitel věnovat dostatečnou pozornost a nevykonávat při tom jiné činnosti. Učitel by měl jednoznačně a srozumitelně formulovat kritéria pro hodnocení výkonu a chování žáků. Hodnotící posudek by měl učitel vynášet vždy s respektováním principu „priority pozitivního hodnocení“. Hodnocení by mělo být formulováno jednoznačně a vyjadřovat naději do budoucna. Učitel by měl při



hodnocení alespoň zhruba předpokládat důsledky daného konkrétního hodnocení na další žákovy výkony (Kolář, Šikulová 2009, str. 76).

## 6. Cíle hodnocení

J. Á. Komenský: „*Přímo za cílem, oklikám se vždy vyhýbej. Hled' tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi. Cíle si všímej bedlivěji než prostředků*“ (Kolář, Vališová 2009, str. 17). Komenský tak vyjádřil myšlenku, že cíl je nejdůležitější prvek každého aktu výchovy, záměrného vzdělávání, každého aktu záměrného, řízeného učení, konkrétního procesu a sledu procesů zaměřených na rozvíjení osobnosti žáka. Vyjádřil tak myšlenku o potřebě cíle a práce s cílem ve výchově, a tedy i ve vyučování (Kolář, Vališová 2009, str. 17).

Když se bavíme o cílech hodnocení, musíme si položit otázku „Za jakým účelem se provádí hodnotící činnost?“

Kyriacou (2004, str. 121) uvádí nejčastější cíle hodnocení:

1. Hodnocení má být pro vás zpětnou vazbou o prospěchu žáků.
2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.
3. Hodnocení má žáky motivovat.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Jak a co hodnotit bude tedy záviset na stanoveném účelu, který svým hodnocením učitel sleduje.

## 7. Hodnocení v současné škole

V současné škole se nejvíce využívá tato hodnotící činnost ve třídě:

- Sledování běžné práce ve třídě
- Zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě
- Domácí úkoly
- Testy či písemky
- Standardizované testy

- Formální zkoušky

Hodnocení probíhá ve škole neustále, od prostého kladení otázek žákům v průběhu vyučování až po formální zkoušky, jako jsou například maturitní písemky. Je nutné, aby si byl učitel vědom hlavních cílů (viz předchozí kapitola) a až poté nejlépe vybrat a připravit příslušné hodnotící činnosti (Kyriacou 2004, str. 127).

V poslední době, vývoj v oblasti hodnocení, se na základní škole i na vyšších stupních školy shoduje s těmito doporučeními (Kyriacou 2004, str. 126):

- Klást větší důraz na formativní hodnocení
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů
- Přesněji vymežit výukové cíle
- Více přizpůsobovat postup výuky potřebám jednotlivcům
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení
- Volit formy oficiálního finálního hodnocení, které po ukončení školní docházky umožní jedinci vstup do dalších typů škol nebo později přístup k různým formám vzdělávání dospělých

Dobré je také zahrnout do hodnocení výsledky praktické činnosti v širší míře používat diagnostické hodnocení a zásadní vývoj spojený se záznamy o profilu žáka a dosahovaných výkonech.

## 8. Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem

Vztah učitele a žáka je velmi důležitý pro správný chod vyučovacího procesu. Tento vztah se vytváří pod vlivem mnoha skutečností. Školní hodnocení je faktorem, utvářejícím vztah mezi učitelem a žáky, a zároveň ovlivňuje kvalitu tohoto vztahu.

Kolář, Šikulová uvádí o hodnocení a vztahu mezi učitelem a žákem následující: *„Hodnocení ve škole vyjadřuje především učitelovo ocenění žákova výkonu nebo žákova chování a jednání. Zároveň se však do tohoto hodnocení promítá zcela konkrétní vyjádření vztahu mezi učitelem a žákem. Učitelovo hodnocení žákova výkonu či jeho chování, např. v určité situaci, v sobě obsahuje také vyjádření toho, jak učitel k žákovi přistupuje, jaký k němu zaujímá postoj, jinak řečeno – hodnocení žáka v sobě odráží i učitelovo pojetí žáka i pojetí role učitele, dokonce také pojetí aktivit učitele a žáků ve škole.“* Mareš (Kolář, Šikulová 2009,

str.38-39) dodává, že celý komplex hodnocení žáka ve vyučování je závislý na konkrétním pojetí vyučování, které nejen uznává učitel, ale které je jeho skutečným osobním pojetím vyučování. Tj. takovým pojetím, které tento učitel svými aktivitami ve výuce skutečně ve spolupráci s žáky realizuje.

Velmi důležitá je také cesta, jak se vytváří obraz o žákovi. Tento obraz vzniká vlivem sociální percepce (vnímání a poznávání). Učitel také bere ohled na příčiny chování žáka, na příčiny jeho úspěšných nebo neúspěšných výkonu ve škole.

Učitel má určité očekávání, které pod vlivem percepce a každodenní zkušenosti s konkrétním žákem vzniká. Toto očekávání můžeme chápat jako závěry učitele s ohledem na současný a budoucí výkon žáka ve škole a také na jeho chování. Vliv učitelova očekávání se promítá i do pedagogického působení tím, že podvědomě jedná se žáky jinak než dřív, a tak nepřímo ovlivňuje podmínky rozvoje žáků. Mluví se o takzvaném „sebenaplnujícím proroctví“, „*kdy učitel jedná se žákem tak, aby došlo ke splnění učitelova očekávání. Pokud učitel získá o žákovi pozitivní předinformaci, pak vytváří pro žáka takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví (chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit apod.). Tento jev se nazývá PYGMALION-EFEKT*“ (Kolář, Šikulová 2009, str. 40-41).

Opakem tohoto efektu je situace, kdy učitel vychází z úvahy nebo z negativní předinformace, že žák (učitelem vytipovaný nebo označený jinou osobou) se ve svém prospěchu a chování nemá možnost zlepšit. Jedná se o **GOLEM- EFEKT**. Učitel žáka odmítá, stále ho napomíná, kritizuje ho, podezírá a obviňuje, a to až do té doby, dokud v žákovi nenavodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Poté žák rezignuje a chová se přesně tak, jak je v učitelově očekávání.

Bohužel je ovlivněna žáka výkonová motivace a jeho aspirace, ale také jeho sebepojetí a sebehodnocení.

## 9. Vliv hodnocení na žáky

Již v kapitole „Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem“ jsme si řekli pár možností, čím a co může ovlivnit žáka. Vztah mezi učitelem a žákem je velmi důležitý a měl by napomáhat k rozvoji osobnosti žáka. Nejen sebeaplnující proroctví, ale hodnoty ovlivňují žáka.

Účinek hodnocení výkonů jednotlivých žáků se hromadí. Kumulace hodnotících soudů, jsoucích převážně jen určitým směrem, se přetváří v žákovu sebehodnocení, v jeho představu o sobě samém, o tom, jakým je žákem. Svůj odraz nachází ale i v jeho zájmech. Žák hodnocený vesměs jen horšími známkami se vyhýbá činnostem, které se mu asociují s hromaděním negativních soudů, a to tím, že z těchto situací uniká, pokud možno fyzicky, poté pak i psychicky. Stává se apatickým, zlehčuje význam učebních činností apod. Takto vznikající bludný kruh je prakticky neprorazitelný. V podmínkách rutinní školní práce způsobuje, že se dítě dostává do určité role neúspěšného jedince.

Tradiční školské hodnocení sice v zásadě odráží výkony žáka, ale nejenom je. Odráží i postoje učitele k žákovi, odráží učitelovy názory o tom, jakými prostředky žák výkonů dosáhl, jaké úsilí vynaložil. To vše se děje zčásti uvědomělé a už vůbec není jasno, v jaké míře se na známce podílí žákův výkon, učitelův postoj k žákovi a učitelův názor na žákovo úsilí.

Hodnocení působí i na vznik řady postojů a dalších charakteristik jedince, které jsou závažné pro školní úspěch. (Helus, Pelikán 1984)

Je tedy zřejmé, že hodnocení má na žáky velký vliv. U žáků můžeme vidět radost, pokud dostanou „dobrou“ známku a smutek, pokud „špatnou“. Vyvolává to v nich určité emoce, které vyplouvají navenek. I s tímto musí učitel počítat, umět regulovat city, pracovat s nimi a vyvádět z nich závěry.

## 10. Motivace

Motivace je to nejsilnější, co vede člověka kupředu dosáhnout svého cíle, který si určil. Jak dospělí lidé, tak i děti jsou k něčemu motivováni. Důležité je, aby neztratili svůj zápal pro to, pro co se rozhodli bojovat.

### 10.1 Vymezení pojmu

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2013, str. 159-160) se můžeme dočíst toho, že motivace je „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii. Zaměřují toto jednání určitým směrem a udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků, navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“ Dále pak vymezují i motivaci výkonu a motivaci žáků při výuce. Motivace výkonu je „*snaha jedince překonat překážky, obstát ve výkonových*

*situacích, vytrvat v náročné činnosti, dosáhnout cíle, být úspěšný. Jedinec je motivován jednak vnitřními faktory (potřebami), jednak faktory vnějšími. Mezi výkonové potřeby žáka mj. patří: potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, úspěšného výkonu, vyhnutí se neúspěchu a někdy i potřeba vyhnutí se úspěchu, tj. potřeba neupozorňovat na sebe.“* Motivace žáků při výuce: u žáka se uplatňují dva základní typy motivace: vnější (ze strany učitele, spolužáků, rodičů) a vnitřní motivace (žák sám).

Madsen (1979, str. 17) také uvádí, že motivace je „*hnací síla*“ určitého chování. S čím nelze nesouhlasit.

## 10.2 Zdroje motivace

Motivace chování člověka může vycházet především z vnitřních pohnutek, z vnitřní potřeby nebo z vnějšího popudu (incentiva) (Lokšová, Lokša 1999).

Jedno z hledisek pro motivaci učební činnosti, jsou tyto potřeby (Lokšová, Lokša 1999, str. 14):

- **Poznávací potřeby** (poznávání a získávání nových poznatků)
- **Sociální potřeby** (sociální vztahy působící během učební činnosti a jako důsledek jejich výsledků)
- **Výkonové potřeby** (úroveň obtížnosti úkolů, které jsou v průběhu učební činnosti na žáka kladeny)

Zdrojem motivace nemusí být jenom potřeby, ale i zájmy neboli zaměření člověka na určité věci nebo činnosti, také hodnoty, ideály či návyky. Dobré je také rozdělit vnitřní a vnější zdroje motivace.

### Vnitřní zdroj motivace

O vnitřním zdroji motivace mluvíme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Dítě, které čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivované. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější (Lokšová, Lokša 1999).

Kyriacou (2004, str. 82) dodává k vnitřní motivaci následující: „*týká se toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků.*“

Motivačními činiteli, které podněcují výkonnost žáka, mohou být ve vnitřním zdroji motivaci takové (Lokšová, Lokša 1999, str. 18):

1. Poznávací potřeby a zájmy
2. Potřeba výkonu
3. Potřeba vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu
4. Sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže

Vnitřní zdroje motivace, které vycházejí z nás, jsou účinnější, člověk se snaží dosáhnout svého cíle svědomitěji.

### **Vnější zdroj motivace**

Vnější motivace tedy vychází z incentívů. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Dělíme je na pozitivní a negativní. Pozitivní jsou takové, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba). Negativní incentivy sice mají schopnost vzbudit potřebu, nejsou však schopny ji uspokojit (Hrabal, Man, Pavelková 1989, str. 17).

Kyriacou (2004, str. 82) dodává k vnější motivaci: „*účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (například pochvaly od rodičů nebo od učitele, akademické kvalifikace, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu).*“

Vnějšími motivačními činiteli mohou být (Lokšová, Lokša 1999, str. 18):

1. Školní známky (vztah žáka ke známce jako motivačnímu činiteli závisí na náročnosti předmětu a učební látce, na zájmu o předmět, na postoji rodičů k známce a na vztahu žáka k učiteli daného předmětu)
2. Odměna a trest
3. Vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům, učitelům), k vlastní budoucnosti a ke společnosti

Na prvním stupni základní školy se setkáváme převážně s vnější motivací v podobě školních známek, pochvaly od rodičů a samozřejmě v podobě odměny. Na druhém stupni se setkáváme spíše s vnější motivací jako je vztah žáka k jiným lidem, k vlastní budoucnosti, společnosti, občas se ale objeví i motivace po odměně, když rodiče slíbí žákovi určitou materiální odměnu za pěkné známky.

## 10.3 Motivace ve školním prostředí

Ve školním prostředí se nedá bez hodnocení obejít, protože hodnocení přináší žákům nejen zpětnou vazbu, ale i inspiraci a hlavně motivaci. Když je dítě motivováno, obohacuje tak své vědomosti a získává nové znalosti a chuť, učit se dalším dovednostem. Je důležité, aby učitel oceňoval žáky pozitivně, jen tak žáci získají motivaci.

Na druhou stranu se může stát, že hodnocení vyvolá v žácích negativní myšlenky, nechut' k poznávání nového a může dojít i k záškoláctví. Jedná se o „demotivaci“ a právě učitel by měl dbát nejen na přiměřené množství učební látky, ale i na adekvátní hodnocení, jež právě posiluje pozitivní motivaci u žáků.

### 10.3.1 Projevy motivace ve školním prostředí

Při výchově a vyučování si můžeme klást otázku, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, resp. neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Motivaci musí přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování a věku žáků.

Vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem dítěte o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost. V jiných případech však může učitel nevhodným používáním motivačních činitelů rozvíjení žákova vztahu k učení brzdit nebo přímo vyvolávat nezájem, indiferentní postoj, či dokonce odpor.

Motivace ve vyučování představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jímž disponuje žák.

Jedním s prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace.

Motivaci učitel neuplatňuje v první fázi vyučovacího procesu, ale v průběhu celé učební činnosti. Motivace zasahuje celou osobnost žáka, všechny její složky a funkce. Zefektivnění vzdělávacího procesu není možné bez poznání motivace konkrétního žáka (Lokšová, Lokša 1999, str. 9-10).

Hrabal, Man, Pavelková (1989, str. 26-27) rozdělují motivaci v interakci učitel-žák, motivování aktualizací potřeb žáků a negativní motivaci.

*Motivace v interakci učitel – žák:* vedle sociální motivace, kterou učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou je právě interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů, spočívajících ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování. Důsledkem toho může být systematický výskyt určitého motivovaného chování, výkonů žák apod.

*Motivování aktualizací potřeb žáků:* zcela záměrně může učitel navozovat ve vyučování takové podmínky, ve kterých zvyšuje pravděpodobnost aktualizace určité skupiny žáků.

Autoři také píší o negativní motivaci, která může ve školním prostředí nastat: „*Za nejvýznamnější zdroj negativní motivace ve škole považujeme frustraci potřeb žáků. Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu k dítěti škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet. Za nejtypičtější projevy frustrace ve škole považujeme na jedné straně nudu, tj. případ, kdy jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity, na druhé straně strach, který může nastupovat jako následek pocitu ohrožení z frustrace téměř všech potřeb. Je důležité znát jednak principy a podmínky vzniku uvedených projevů, jednak možnosti jejich překonávání.*“

Je důležité, aby učitel našel určitou rovnováhu v motivaci a snažil se tak ovlivnit žáky ze strany pozitivní motivace.

### **10.3.2 Projevy motivace vnitřní a vnější**

*„Žák vnitřně motivovaný k učení dělá činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.*

*Žáci základní školy s vyšší úrovní vnitřní motivace k učení mají rovněž větší schopnost pojmového učení a lepší schopnost zapamatování, než žáci motivovaní převážně vnějšími činiteli“ (Lokšová, Lokša 1999, str. 15).*

Když je žák vnitřně orientován, tak je učení motivované zájmem a zvědavostí, snaží se pracovat pro své vlastní uspokojení, snaží se pracovat samostatně a nezávisle (Lokšová, Lokša 1999, str. 17).

Vnitřní motivace je a vždy bude silnější než motivace vnější. Při vnitřní motivaci žák vychází ze sebe samého, má touhu k tomu, že chce poznávat a učit se, má v tom i určitou potřebu a je důležité ji uspokojit.



Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednatel učenec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Pokud jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, hovoříme o vnější motivaci – vnější z hlediska této činnosti.

Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – např. odměny nebo vyhnutí se trestu.

Při řízeném školním učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace. Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole (např. špatnou známku), než žáci s převládající vnitřní motivací k učení (Lokšová, Lokša 1999, str. 15).

Když u žáka převažuje vnější motivace, tak je jeho učení motivované snahou získat dobré známky, má snahu pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče, je závislý na pomoci učitele a upřednostňuje lehké a jednoduché činnosti (Lokšová, Lokša 1999, str. 17):

Jak je psáno, vnější motivace vychází z vnějšku, od rodičů, učitelů, příbuzných, není to potřeba konkrétního žáka. S vnější motivací se převážně setkáváme na prvním stupni základní školy, na druhém stupni se pomalu ale jistě dostáváme do motivace vnitřní, tedy k zvnitřnění určitých norem, potřeb a představě budoucnosti.

## **10.4 Motivace k učení**

Motivaci k učení zabezpečují motivy. Motivem může být činitel, který vyvolává, řídí a integruje chování, v našem případě učení.

Důležité jsou způsoby, jak motivovat žáky ve výuce (Lokšová, Lokša 1999, str. 14-15):

1. Navodit podmínky osahující pro danou skupinu potřeb tak silné pobídky, aby vzniklá motivace u většiny žáků vycházela z aktualizovaných potřeb. Např. prvky soutěžení.

2. Respektovat potřeby dominující v individuální hierarchii potřeb určitého žáka a některé prvky vyučování „individualizovat“ – např. ve výběru úkolů zohlednit zájmové zaměření žáka.

Další způsob, jak zvyšovat motivaci u žáků nám uvádí Ďurič a kol. (Lokšová, Lokša 1999, str. 34-35):

- a) Žáci potřebují bezprostředně po svém výkonu dostat zpětné informace.
- b) Žáci by měli poznat, pochopit a přijmout za své cíle hodiny, ale také dlouhodobější cíle, které vzdělávání sleduje.
- c) Je třeba zabezpečit, aby byly ve vyučování používány tvořivější úlohy, neboť nerozvíjejí jen tvořivost, ale i samostatnost a motivaci.
- d) Ve vyučování, vzhledem k rozvoji vztahu žáků k učení, by k rozvíjení motivace měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu.
- e) Zásadu využívání problémového vyučování, ve kterém jsou zařazeny tvořivé a různě obtížné úlohy, je možné uplatňovat ve spojení s jinými možnostmi rozvoje motivace žáků k učení, jako jsou zásady uplatňování didaktických her, programovaných postupů s přesně členěným učivem a rychlou zpětnou vazbou. Motivaci učení zvyšují soutěže žáka se sebou samým nebo se spolužáky přibližně stejné vědomostní úrovně.
- f) Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se ve třídě vytvořili mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem.
- g) Ke zvyšování motivace využíváme tréninky rozvíjení pozornosti, relaxovanou pozornost.
- h) Princip skupinové kooperace pomáhá zlepšovat motivaci žáků, tzn. určit zvláštní část práce jednotlivci ve skupině (celek řeší jeden problém).

Při rozvíjení motivace k učení u žáků základní školy je velmi důležité i to, aby jim učitel pomáhal najít smysl jejich práce ve škole (podpora jejich zájmů, tvořivými úkoly, zvyšováním jejich zodpovědnosti) (Lokšová, Lokša 1999, str. 35).

Podpora, vstřícnost, lidskost, porozumění. Je důležité, aby učitel dal najevo žákům, že u něj mají veškerou podporu a kdykoliv za ním mohou přijít s prosbou o pomoc. Udržování dobrých vztahů napomáhá k správné motivaci k učení.

## 10.5 Motivační faktory ve výuce

*„Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, str. 149).*

Stejní autoři také dodávají že, sféra odměn a trestů je tvořena jednak hodnocením ostatními lidmi především formou **pochvaly** a **pokárání**, jednak vedlejšími efekty, které jsou na výsledek činnosti vázány, jako jeho následek, v podobě více či méně komplexních incentív (např. kolo za vysvědčení apod.).

### 10.5.1 Odměny

Čapek (2014, str. 38) definuje odměny jako *„takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“* K tomu se přidává Hrabal, Man, Pavelková (1989, str. 150) kteří uvádějí, že ve škole je nejtýpickejší odměnou žákova výkonu učitelova pochvala. *„Pochvalu dítě nechápe jen jako věcné konstatování určité skutečnosti, chápe ji také jako vyjádření osobního vztahu učitele k sobě. Adekvátní pochvala dítěti poskytuje pocit sebeuplatnění, vzbuzuje prožitek úspěchu, nebo k jeho vzniku alespoň přispívá. Aby pochvala jako odměna měla zamýšlenou účinnost, je třeba dbát některých důležitých pravidel jejího použití.“*

Jedná se o pravidla, jako: bezprostřední spojení pochvaly s provedení činností, optimální frekvence pochval, široká škála intenzity pochval.

Chance (Lokšová, Lokša 1999, str. 37) k odměnám píše, že *„očekávání velké odměny může odvracet pozornost od řešení úlohy – žák se víc orientuje na myšlenku získat odměnu za každou cenu než na samotné řešení, což snižuje jeho tvořivost.“*

Pozitivní odměnu shledávají Lokšová a Lokša (1999, str. 43) v tom, když učitel využije metodu rozvíjení motivace, a to je soutěž: *„soutěžit by mělo dítě s přibližně rovnocennými partnery nebo by měl soutěžit vyrovnané heterogenní týmy. Za úspěch celého týmu pak může učitel odměnit každého člena, a tak i méně nadaní žáci mají možnost získat dobrou známku apod. To je bude pozitivně motivovat.“*

Odměna, ač jen malá, by se měla v každé výuce objevovat, je to pro žáka motivující faktor, ale i zpětná vazba jeho dobré práce. Je také důležité, aby pochvala byla „pravdivá“ nevycházela z učitelových úst nadarmo.

### **10.5.2 Tresty**

Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování dítěte. Dítě je trestáno za to, že neuskutečnilo požadovanou činnost.

Definici trestu popsal Čapek (2014, str. 38): *„je to takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“*

Trest může mít celou škálu nejrozličnějších účinků, protože působí mnoho různých okolností. Týž trest vede u jednoho žáka k žádoucí změně, u druhého však vede k poslušnosti jen zdánlivé, provázené skrytým nesouhlasem. Třetí žák reaguje negativisticky, a ještě intenzivněji pokračuje v nežádoucím chování, čtvrtý upadne do deprese, ztrácí morální sebevědomí, jeho činnost se dezorganizuje apod.

Aby účinek trestu odpovídal záměru z hlediska motivačního působení, je třeba, obdobně jako u odměn, dodržovat při jeho užití určité zásady (Hrabal, Man, Pavelková 1989, str.150-153): Přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno. Úměrnost trestu míře nevhodného chování. Výběr formy trestu (psychické trestání, fyzické tresty, trestání prací, zákazy).

Na zákaz stejně jako na ostatní tresty se vztahuje zásada přiměřenosti, a to jak ve smyslu velikosti, tak ve smyslu časové perspektivy dítěte, kterou by trest neměl přesahovat ani z hlediska oddálení, ani z hlediska trvání.

Metoda přirozených následků je jedna forma trestu, které je možno používat zvláště tehdy, když se dítě chovalo destruktivně a agresivně. Tím, že je nuceno zjednat nápravu, pocítuje na sobě negativní důsledek činu a pochopí také lépe důvod, proč se nemělo daného činu dopouštět (Hrabal, Man, Pavelková 1989, str. 153).

### **10.5.3 Pochvala**

Pochvala patří mezi odměny, tedy pozitivní hodnocení žáka a patří mezi klíčové prvky moderního vzdělávání. Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, předvedený výkon, provedené

řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení (Čapek 2014, str. 49).

Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení. Posouzení výkonu žáka pak tvoří jakýsi hodnotící trychtýř. Pochvala pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti, dobrého nápadu atd. Hodnocení jeho činnosti, zmínka o nedostacích (pokud se jich žák dopustil), naznačení rezerv a způsobů zlepšení, kladné posouzení jeho možnosti, důvěra v žákovy síly a schopnosti. Vyjádření spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce atd.

*„Nesrovnáváme žáky mezi sebou, ale pouze jejich splnění úkolu. Je velmi důležité z hlediska klimatu ve třídě, aby učitel dokázal žáky odměňovat, chválit, posilovat. Pro žáky totiž není motivací k látce to, co o ní učitel řekne, ale atmosféra, ve které se bude pracovat. Jestliže učitel vytváří příznivé, podporující klima, žáci mnohem lépe akceptují jeho nabídky pracovních aktivit. Takový přístup jim zpříjemňuje i na první pohled méně populární předměty“ (Čapek 2014, str. 49).*

Během hodiny se má aktivně odměňovat, a to na třech úrovních (Čapek 2014, str. 51): Průběžnými pochvalami, úsměvy, souhlasnými projevy v průběhu činnosti („výtečný nápad!“, „jste pěkně potichu, to je dobré“). Pozitivním hodnocením různých fází hodiny, které tak uzavírá („všechny skupiny jste si opravdu pěkně nakreslily plakáty, nyní je připravte k prezentaci“). Odměnami na konci aktivity, které mohou být již oficiálnějšího rázu – například jedničky („úkoly jste splnili, zasloužíte si výbornou!“).

Velký pozor – pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu. Tato závislost odvádí činnosti dítěte od toho hlavního – učení. Pochvala se totiž stává cílem, a ne motivačním prostředkem. Opačným extrémem je zpochybňující pochvala. Toto chválení snižuje žákovo sebehodnocení a může působit ironicky.

#### **10.5.4 Napomenutí**

Napomenutí se v hodinách objevuje ve velké míře, učitel napomíná žáky kvůli velkému ruchu, špatnému sezení, povídání, napovídání, neaktivitě. Kyriacou (1996, str. 107) uvádí, že „*napomenutím rozumíme explicitně vyjádřené ústní*

*upozornění nebo připomínku, kterou učitel užívá, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nežádoucí chování. Protože prověřování incidentu a projednávání jsou náročné na čas a obtížné z hlediska organizace činností, není možno je užívat pokaždé, když se projeví nežádoucí chování. Většina těchto projevů, které se nepodařilo úspěšně odstranit preventivními strategiemi, bývá proto řešena napomínáním. K prověřování a projednávání sáhneme v praxi pouze u malého počtu případů problémového chování žáků. Pro různé třídy a různé vyučovací hodiny se však bude vhodný poměr mezi těmito dvěma strategiemi značně lišit.“*

Aby napomenutí bylo efektivní, musí být takové, které je uplatněno uvážlivě a je pouze doplňkem vyučování. Časté užívání je málo účinné, oslabuje snahu o vytvoření příznivého klimatu třídy. Účinné využívání napomenutí je založeno na několika požadavcích: *Správně zacílení* – je nutné, aby žák, který je napomínán, byl správně identifikován jako původce nevhodného chování. *Pevnost* – vaše napomenutí má být jasné, pevné svým tónem hlasu i obsahem. Vyjádřete zájem – vaše napomenutí by mělo vyjadřovat zájem o užitek. Vyhněte se hněvu. Zdůrazňuje, co je žádoucí. Vyhněte se konfrontacím – nevhánějte žáka do situace vedoucí ke vzrušené výměně názorů. Kritiku zaměřte na chování, nikoli na žáka. Napomínejte raději „mezi čtyřma očima“ než na veřejnosti. Užívejte pravidla a zdůvodňujte. Vyhněte se nepřátelským poznámkám. Vyhněte se nespravedlivým srovnáním. Nenapomínejte celou třídu.

Napomínání je nejvíce využívaný jev ve výuce, proto je důležité, aby s ním učitelé uměli nakládat dle potřeb, aby bylo co nejúčinnější.

### **10.5.5 Komunikace neverbální a humor (přístup učitele)**

Přiměřené používání humoru a vytváření povědomí, že máte smysl pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy. Humor lze dobře využít v celé řadě situací, včetně zábavnějšího uvádění nadcházející práce nebo vtipu učitele na vlastní účet. Humor lze uplatnit také k zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo má potíže, nebo k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování. Váš smysl pro humor žáci poznají z toho, jak vtipně reagujete na situace nebo jak se s nimi dokážete zasmát nad humorným prvkem, který oni vidí v určité situaci. Může to být něco tak

prostého, jako třeba vaše poznámka v situaci, kdy se vám zlomí křída, kterou píšete na tabuli, nebo vaše reakce na žakovu repliku pronesenou po straně.

S využitím humoru souvisí to, do jaké míry se budete snažit navázat s žáky přátelské vztahy. Součástí vytváření dobrého kontaktu s žáky je do určité míry i sdílené chápání a pohled na život ve třídě a život mimo školu.

Důležité ale je, aby žáci brali učitele jak autoritu, která řídí a vede dění ve třídě. Učitel se musí chovat kompetentně, jednat v podnikatelském duchu a soustředit se na svůj úkol. Časté používání humoru, obzvláště když je učitel samý vtip a když se snaží jednat jako rovnocenný kamarád, obvykle podkopává jeho autoritu (Kyriacou 1996, str. 86-87).

Humor můžeme brát i jako prolomení ledů ve třídě, není na škodu se občas zasmát, ale není vhodné vést celou hodinu v tomto duchu. Je důležité, aby žáci věděli, že jste lidští a berete některé věci s nadhledem a tím pádem se jim dokážete zasmát, ale vše má svá pravidla a omezení. Demokratický přístup v hodině je vítán, ale nesmí přejít do natolik přátelských vztahů, aby se pravidla v hodině ztrácela.

## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **11. Metodologie**

#### **11.1 Výzkumné cíle**

Cílem výzkumu bylo prozkoumat problematiku hodnocení žáků za základní škole. Jaké jsou postoje žáků a učitelů k hodnocení a motivaci. Vliv hodnocení na motivaci k učení a identifikovat chyby, které se v hodnocení vyskytují. Dílčím cílem pak bylo porovnat výsledek pozorování, rozhovorů a krátkého dotazníku s dosavadní literaturou, ale také, za jakých okolností hodnocení ztrácí motivační záměr.

#### **11.2 Výzkumné metody**

Pro sběr dat jsem si vybrala empirické metody pedagogického výzkumu – metoda polostrukturovaného rozhovoru se žáky, pozorování a krátký dotazník pro učitele, protože se nepodařilo s učiteli vést polostrukturovaný rozhovor.

Nejprve bylo provedeno pozorování dané třídy ve výchovně vzdělávacím procesu, poté byla použita výzkumná metoda polostrukturovaných rozhovorů, kde bylo cílem zjistit co nejvíce informací od samotných žáků. Nakonec byl předán učitelům krátký dotazník, kde odpovídali na otázky ohledně své profese, hodnocení ve škole a motivaci, která je nedílnou součástí každé vyučovací hodiny. Sestava těchto metod byla zvolena proto, aby se dosáhlo co nejpřehlednějšího a nejkompaktnějšího výsledku v této problematice (Švaříček, Šedřová 2007, str. 142–190).

#### **11.3 Charakteristika použitých výzkumných metod**

Byl zvolen smíšený typ výzkumných metod, a to jak kvantitativní, tak kvalitativní, i když nejdříve kvantitativní metody neměly být použity, situace byla nakonec jiná.



Jednou z hlavních metod bylo zúčastněné pozorování, které probíhalo v období od 1. listopadu 2017 do 15. prosince 2017. Pozorování je patrně jednou z nejtěžších a zároveň nejběžnějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zúčastněné pozorování můžeme vymezit jako dlouhodobé, uspořádané a reflexivní sledování probíhajících činností přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat společenský život a proces. Je nejvhodnějším pro studium školní třídy, protože zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve školním prostředí. Pokládáme si zde otázku: „Jak tyto situace proběhly?“ to je silný základ pro interpretaci dat z pozorování. Výhodou této metody je popisné zachycení, co se odehrává a jak vypadá daná situace, a to i její rutinní charakter. Umožňuje pochopit celý kontext v souvislostech, ve kterých se situace odehrává a dovoluje pozorovateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře (Švaříček, Šedřová 2007, str. 142,143).

V pozorování bylo důležité opírat se o jevy snadno pozorovatelné a zhodnotitelné. Bylo důležité sledovat třídu jako celek, dění ve třídě obecně, jaké vztahy mezi dětmi panují, jak mezi sebou komunikují, jak reagují na testy, zkoušení a na samotné ohodnocení a známky od učitele. Jak často se hlásí, projevují aktivitu nebo pasivitu. Také vztahy učitel a žák, žák – žák, jak se učitelé k žákům chovají a jak se žáci chovají k učitelům, bylo nedílnou součástí tohoto pozorování. Nechyběla ani vlastní reflexe a poznámky, které jsou velmi důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.

Metoda pozorování byla také spojena s polostrukturovanými a volnými rozhovory, aby se udělal komplexní obrázek o dané situaci.

Hlubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou pro sběr dat. Je to nestandardizované dotazování jednoho aktéra výzkumu zpravidla jedním výzkumníkem pomocí otevřených otázek. Jsou jím tedy zkoumáni členové určitého prostředí (Švaříček, Šedřová 2007, str. 159). V tomto případě to byli žáci v dané osmé třídě. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů, který vychází z předem připraveného seznamu otázek a témat, bylo zjišťováno, jak se žáci jmenují, jaké mají koníčky, kam se chystají na střední školu, co je ve škole baví a nebaví atd. Tato metoda byla velmi důležitá, zjistili se opravdu zajímavé informace, s kterými se může pracovat dále.

Ve velkém shonu nebyl čas udělat polostrukturovaný rozhovor i se samotnými učiteli, musela jsem přejít na kvantitativní metodu, a to na krátký

dotazník. Bohužel, i přes nenáročnost tohoto dotazníku se ke mně nedostaly všechny vyplněné, i když dotazníky byly anonymní. Situace mě velmi mrzela a je zohledněna v samotném výzkumu. Dotazník byl tedy dán šesti paním učitelkám a jednomu panu učiteli, z toho jedna paní učitelka dotazník neodevzdala. Na učitele čekalo osmnáct krátkých otázek, pár otevřených a pár uzavřených. I to ve mně vyvolalo velké zklamání, protože učitelé odpovídali převážně jedním, maximálně dvěma slovy anebo dokonce neodpověděli vůbec. Na druhou stranu jsem ráda za jedince, kteří odpověděli na konkrétní otázku ve dvou či třech větách.

## 11.4 Místo výzkumu

Pozorování bylo uskutečněno na jedné základní škole, která je spádová pro okolní obce. Vzdělává se zde 477 žáků. V jednotlivých ročnících jsou dvě či tři paralelní třídy a v každé z nich je v průměru 23 žáků. Věkový průměr učitelského sboru je 46 let. Na škole pracuje jedenáct asistentek, které pečují o děti zařazené do korekce vývojových poruch učení. Na škole je také školní poradenské pracoviště ve složení: výchovná poradkyně, metodička prevence a školní psychologka. Škola úzce spolupracuje s PPP a školní psychologkou. V rámci kariérového poradenství žáci spolu s výchovnou poradkyní navštěvují úřad práce, Burzu SŠ a SOU Schola Bohemia, exkurze do SOU a SŠ v kraji. Dále také na škole pracuje jedna logopedická asistentka.

Škola také pořádá semináře pro vzdělávání pracovníků školy, jedná se například o seminář Motivace dětí v ŠD, seminář Aktuální změny ve školství, Konference EVVO, seminář Školní a mimoškolní šikana, Školení preventivistů Bělec, školení ped. sboru: Proč tresty nefungují. Tyto informace mi potvrdili samostatní pedagogičtí pracovníci.

Ve škole se hodnotí známkou, v 1. a 6. ročníku ve 3. čtvrtletí používají i doplňující slovní hodnocení. Škola je zařazena do sítě škol MŠMT ČR a klade si důraz na individuální přístup k žákům. Hodnocení výsledků vzdělávání dle školního řádu dané školy se lze dočíst i na jejich webových stránkách. Protože jsem při zúčastněném pozorování docházela převážně na hodiny českého jazyka, cizích jazyků, chemie, fyziky, matematiky a dějepisu, ráda bych uvedla výňatek ze školního řádu dané školy, kde mají pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, které jsou zpracovány na základě Školského zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky č. 48/2005

o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů. Především se zaměřím v každém předmětu na domácí úkoly a hodnocení písemných prací. V českém jazyce je uvedeno, že pravopisná cvičení se hodnotí tak, že jednička je za jednu chybu, dvě chyby už dvojka, do tří chyb trojka atd., domácí úkoly jsou doporučeny zadávat jen jednou týdně z mluvnice a ostatní dle uvážení. U matematiky je zde popsáno, že pokud vyřešení úlohy vyžaduje dílčí výpočty, hodnotí se i správnost těchto výpočtů, nikoliv pouze výsledek. Domácí úkoly dle uvážení učitele s doporučením 1 písemného úkolu týdně. Cizí jazyky a ostatní předměty mají uvedeno dle uvážení učitele.

Velice mě udivilo, že ve školním řádu mají sebehodnocení žáků, což není zvykem. Přesněji je pojmenováno: „Zásady a pravidla sebehodnocení žáků“, je zde uvedeno, že sebehodnocení je prováděno průběžně v jednotlivých vyučovacích hodinách a předmětech, po celcích, ve všech ročnících způsobem přiměřeným věku žáků. Při sebehodnocení se žák snaží vyjádřit co se mu daří a co mu nejde, jak bude pokračovat dál. Také zde mají uvedeno, že chyba je přirozenou součástí procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat, hodnocení žákova výkonu nelze provést jen klasifikací, musí být doprovázeno rozбором chyb žáka. Chyba je důležitý prostředek učení.

Také má škola mnoho školních i mimoškolních aktivit, volnočasové aktivity zajišťují v rámci čtyř oddělení školní družiny (kapacita činí 120 dětí) a v zájmových kroužcích. V bohaté zájmové činnosti můžeme najít například – sport, šachy, country, vaření, papírové modelářství, výuka hry na hudební nástroje přímo na škole, keramický kroužek a pro 1., 2. a 3. třídy je zde anglický kroužek pro zájemce. Na škole žáci vydávají a tvoří školní časopis "Školní noviny" a mají i tzv. Žákovskou radu (ta má na starost například: organizace her, sportovní akce, problémy žáků, organizace humanitárních akcí, organizace sběrových dní). Nechybí zde ani pravidelné celoškolní akce, jako jsou Vánoce, Mikuláš, různé projekty, dny otevřených dveří a sběr papíru, který je soutěží pro všechny třídy. Vyhlásují se nejlepší sběrači a třída, pro které je připravena sladká odměna v podobě čokolád, bonbónů a sušenek. Také škola spolupracuje s místními mateřskými školami.

Škola prošla velkou rekonstrukcí, začalo to opravou fasády na přední straně školy, zateplením, zmodernizováním kotelny, vystavěním víceúčelového sportovního hřiště na zahradě (nachází se zde minigolf, pingpongový stůl, hřiště na hokejbal

a různé jiné sporty, dráha s pískem, která je určena ke skoku do dálky atd.), školními dílnami pro tvořivé děti a skončilo školní jídelnou s kuchyní, díky které může škola zajistit stravování dětem. Také se v průběhu školního roku 2016-2017 uskutečnilo vybudování nového uložště odpadu na školní zahradě, rekonstruovali se třídy (školní lavice, židle, skřínky...), výmalba učeben a chodeb, vybavení WC osoušeči rukou, nákup nových kopírek a tiskárny V současnosti má škola dvě počítačové učebny a knihovna byla vybavena notebooky, čímž vzniklo centrum umožňující využití moderních trendů ve výuce.

Obec, kde tato škola sídlí, se nachází na západním okraji města. Dříve to byla samostatná obec, ale rozrůstáním se začlenila pod město. Žije zde přibližně 3 600 obyvatel a jejich počet stoupá díky novým vystavěným novostavbám.

Informace jsem převzala z výroční zprávy 2016-2017, z jejich webových stránek.

## 11.5 Výzkumný vzorek

Moji respondenti byli z 8. třídy, kde jich v součtu bylo 20. Při rozložení dle pohlaví, to je 7 dívek a 13 chlapců. Průměrný věk ve třídě byl 14 let. Na první pohled se jedná o běžnou třídu základní školy. Skupina měla svou vlastní třídu, kde měli vyvěšeny pravidla třídy, tabule s anglickou abecedou a s ruskou azbukou, vyučovali se zde převážně jazyky, ale i jiné předměty. Třída byla seskupena běžným způsobem, tři řady lavic, kde mezi nimi byla ulička na lepší komunikaci a dozor dětí, ale samozřejmě i pro lepší pohyb po samotné třídě. V zadní části třídy neměli moc velký prostor, takže nebyla možnost posezení třeba na koberci. Třída plnila základní požadavky pro studium, jako je velká tabule, katedra a lavice, ale i pro klima třídy, obrazy pro zpříjemnění prostředí, květiny a různé pomůcky. Žáci osmé třídy často chodili na různé vyučovací hodiny do jiných, uzpůsobených tříd na určitý vyučovací předmět. Například, když měli chemii, chodili do třídy, která byla pro chemii uzpůsobená (chemické značky, projektor, počítač, stoly pro výzkumy apod.).

Po delším stráveném čase se člověk dozvídá o skupině žáků různé věci, a to díky zúčastněnému pozorování. I když je to běžná skupina žáků, jsou hodně „akční“, hluční, dělají si mezi sebou naschvály, nedělají si nic z toho, když něco provedou. Ani napomínání od učitelů jim nedělalo žádnou starost. Učitele si vyslechli, umírnili se a pokračovalo to dále. Možná touha upoutat pozornost, možná boj o moc anebo

žáci nebyli dost zaujetí látkou. Při samotných hodinách se žáci hodně baví, vyrušují, jen málo žáků z této třídy dává celou hodinu opravdu pozor a věnuje se látce, která je probírána. Co se týče vztahů mezi sebou, mohu říci, že celkově mají žáci mezi sebou dobré vztahy, až na jednu dívku, která do třídy přišla později a celkově si na sebe ještě zvykají.

## 12. Hodnocení a motivace ze samotného pozorování

Zúčastněné pozorování probíhalo od 1. listopadu 2017 do 15. prosince 2017. Každou vyučovací hodinu jsem hledala, pozorovala a zaznamenávala informace, které se týkají hodnocení žáka a motivace. Zaznamenávala jsem hodnocení domácích úkolů a testů, zpětnou vazbu od učitelů, ale i od žáků, hlášení žáků při hodině a jejich aktivitu, hodnocení u tabule a s tím spojené slovní hodnocení, reakci dětí po testu či během hodiny, chování žáků, napomínání od učitelů a reakce žáků na napomínání, kladení otázek či na testy, tresty, vyhrožování a nechyběla ani ironie od učitelů.

Kapitola bude rozdělena podle předmětů, které žáci měli a poté podle daného sledovaného tématu, pro přehlednost chování v každém vyučovacím předmětu.

### Matematika

#### • Hodnocení domácích úkolů

V hodinách matematiky se domácí úkoly kontrolovaly. Paní učitelka dávala jasně najevo (zvýšeným hlasem a důrazem), co měli v domácích úkolech špatně. Ukazovala v sešitech, že mají podobné chyby, výsledky a bez rozmyslu od sebe opisují. Dostalo se i na vyhrožování, že pokud nebudou dělat to, co mají, tak se domácí úkoly a podobná cvičení budou zapisovat do žakovské knížky, v hodnotě pět. Paní učitelka také využívala nálepkování: „*další pár „chytřejch“ co to jenom opiše.*“

Reakce žáků byla následovná: tiché komentáře, úšklebky, smích. Žákyně to okomentovala: „*tak jsem to špatně opsala no...*“. Žáci si z proslovu paní učitelky nic nedělali. Žák, který seděl za mnou vnímal celou situaci jinak: „*pak zase dostanu poznámku, že jsem to dělal ve škole, i když je dělám doma.*“

Každou pozorovanou hodinu se kontrolovaly a zadávaly úkoly, tudíž bylo zadáváno více úkolů za týden.

#### • Přihlášení dětí při hodině

Paní učitelka na matematiku byla přesvědčená o tom, že pokud chce žák promluvit, musí zvednout ruku, jinak nebude vyzván, aby řekl svůj názor: „*ani se nepřihlásíš a chceš, abych ti odpověděla?*“. Dále pak docházelo k situacím, kdy paní učitelka vznášela dotaz: „*přihlaste se, kdo hezky přečte. To se nikdo nepřihlásí jo? To nikdo neumíte číst?*“

Byly také situace, kdy paní učitelka reagovala na žakovu odpověď bez toho, aniž by se přihlásil. Žák: „*já už to mám.*“ Žák tak bez přihlášení řekl výsledek příkladu a paní učitelka nereagovala. Poté, co to takhle řekl druhý žák, tak mu odpověděla: „*máš to dobře, ale hlásit se, hlásit se!*“

Z pozorování bylo také vidět, že většina dívek, které se hlásily a nebyly vyvolány, byly našťvané a poté už se ani nepřihlásily.

#### • Zpětná vazba

Zpětná vazba přicházela od paní učitelky v krátkých větách: „*tak; dobrý; ano; výborně.*“ Žáci na takovou drobnou zpětnou vazbu nereagovali. Zpětná vazba v podobě: „*dělej, piš!*“ nebo „*nech to, uhn!*“ (na žáka, který udělal chybu na tabuli); „*já, kdybych prošla třídu, tak to bude hodně podobný co!*“; „*ano, aspoň pochvala.*“; „*prosím tě, bys mohl odpovědět.*“; „*to jsou počty v osmé třídě co...*“; „*to ti to teda jde, dobrý.*“ Na tuto zpětnou vazbu reagovali žáci mimikou, gesty a odpověďmi: „*hm; když nevím, tak jak mám odpovídat.*“

#### • Napomínání

Paní učitelka napomínala žáky, pokud by ve třídě mírný šum, žáci si povídali apod. „*Ššš, co tam teď zase řešíte?*“; „*nevykřikuj!*“. Paní učitelka také využívala hodně oční kontakt, aby tak žákům naznačila, že je něco v nepořádku.

Žáci se po napomenutí stále bavili a neměli zde žádné hranice. Občas se ozvalo „*za co?*“ Bylo vidět, že žáci si z napomínání nic nedělají a pokračovali v činnosti, která jim byla vytčena. Paní učitelka se stále snažila situaci změnit, ale po chvíli přišla stagnace.

#### • Motivace žáků

Při pohledu na žáky bylo vidět, že matematika není jejich oblíbený předmět. Polovina žáků ležela hlavou na lavicích, měli zavřené učebnice, i když se z nich

pracovalo, bavili se o věcech mimo matematiku. Ze strany paní učitelky bylo vidět, že je hodně nervózní, nevím, zda to bylo mou přítomností, či jestli byla nervózní ze samotné hodiny a žáků. Motivace k předmětu od paní učitelky byla následující: pokud žák udělal nějakou chybu, paní učitelka na něj začala křičet, že nechápe, jak může v takovém lehkém příkladu, udělat chybu, či se na žáky podívala zlým pohledem, který mluvil za vše. Žáci tak nechtěli říkat výsledky, nechtěli se hlásit a už vůbec ne, chodit k tabuli. Žákům často připomínala, že je to učivo, které už probírali, že už ho musejí znát, žáci na to reagovali tak, že si to nemohou už pamatovat, pokud je to učivo z předešlých let.

- Slovní hodnocení

Hodnocení u tabule bylo různé, žáci chodili k tabuli vypočítat příklady, pokud žák nevěděl, následovala věta: „*co jsi zase nepochopil?*“. Pokud žák nebo žákyně věděli, paní učitelka buď nereagovala nebo řekla, že je ráda, že to má dobře. Poté také v pozorování proběhlo: „*Zítřka do třetice, ale jestli to nebudeš umět.*“; „*Učit se! Budou přibývat ty pravidla, musíte se to naučit.*“; „*Až se budou brát rovnice, tak se zblázníš s tím x.*“

### Shrnutí pozorování

Z pozorování bylo vidět, že je paní učitelka v hodinách velmi nervózní. Snažila se žáky zaujmout svou aktivností v počítání příkladů, nenechat je chvíli v klidu, doptávala se a chodila mezi lavicemi, aby viděla, že vůbec pracují, ale opak byl pravdou. Žáky matematika moc nebavila, nestíhali počítat příklady a paní učitelka psala na tabuli hned další. Občas bylo vidět, že požaduje od žáků více, než jsou žáci schopni pojmu. Nevím, zda to bylo tím, že žáci měli před matematikou tělesnou výchovu, určitě to nějakým podílem k tomu přispívalo, ale děti nejevili skoro žádnou aktivitu, někteří byli unavení a leželi na lavicích a ostatní si psali do sešitu příklady, bez toho, aby vynaložili úsilí navíc. Žáci neradi chodili k tabuli počítat příklady, až na jednoho žáka, který chodil dobrovolně, ostatní chodili s výrazem „proč já“. Způsob motivace paní učitelky k předmětu matematiky nebyl zrovna vhodný, možná nijaký. Krom jednoho žáka, jak jsem již psala, žáci nejevili zájem, báli se toho, že dostanou špatnou známku nebo poznámku kvůli tomu, že nebudou něco vědět. Domácí úkoly nevnímali jako procvičení a přípravu, ale něco,

za co dostanou zase špatnou známku. Hodnocení žáků a zpětná vazba žákům dle pozorování nebyla dostačující.

## **Fyzika**

### • Chování žáků

Žáci na hodinách fyziky byli klidní, vyučovací hodiny probíhaly bez většího rušení žáků, pan učitel si dokázal sjednat pořádek, když jeden z žáků vyvíjel větší iniciativu v hodině. Když třída začala trochu vyrušovat, okomentoval to slovy: „*už to vydržte.*“

### • Zpětná vazba

Pan učitel dával zpětnou vazbu v podobě slov či slovních spojení: „*ano; správně; výborně; přesně tak; jasný; určitě*“. Tak reagoval na žáky, když měli říct nějaký příklad nebo říkali nějakou odpověď. Pan učitel pokládal často otázku, zda jsou k látce nějaké dotazy, či zda něčemu nerozumí. Pokud řekl někdo z žáků něco špatně, hned začal vysvětlovat proč to tak není.

### • Napomínání

Na začátku hodiny využíval často větu „*zaregistrovali jste, že už začala hodina?*“ Když se dívky bavily, reagoval takto: „*holky, přestaňte žvanit.*“ Pokud byl při hodině ruch říkal: „*Někdo neví, že se baví? Mám ho poslat na chodbu, aby zchladl?*“ Poté: „*Dávejte chvíli pozor!*“; „*Děvčata!*“; „*Tak už ale mlčíme!*“; „*Kluci, co děláte zase vzadu!*“. Po tom, co pan učitel žáky napomenul, začali si psát či pokračovali v práci.

### • Motivace žáků

Pan učitel využíval mnoho příkladů z reálného života, to žáky velmi zajímalo a drželo to tak jejich pozornost a také se doptávali dál. Přišlo mi velmi příznivé, co se motivace týče, že pan učitel byl k žákům otevřený, za chybu je nekáral, naopak. Žák řekl, že neví, jak to má napsat a pan učitel reagoval: „*Vůbec nevádí, poradíme.*“



- Slovní hodnocení

Jeden ze žáků byl velmi aktivní a pana učitele se na vše ptal, pan učitel byl velmi rád a řekl mu „že má správné připomínky“. Pokud žáci nedělali to, co měli, reagoval například takto: „*máte mít otevřené sešity, začněte tu kouli na hlavě používat.*“

### Shrnutí pozorování

Z pohledu pozorování se žáci chovali na těchto hodinách ukázněněji. Snažili se, byli aktivní a témata je zajímaly. Pan učitel měl k žákům vstřícný přístup, i když občas využil nevhodných narážek, když žáci neposlouchali, či dělali něco, co nemají. Využíval také interaktivní tabuli pro lepší přehlednost a názornost.

## **Dějepis**

- Přihlášení ve třídě

Při dějepisu bylo vidět, že děti se snaží být aktivní, hlásili se a promlouvali, když se paní učitelka na něco ptala. Byly ale situace, kdy ne na všechny přišla řada, jako když se dívka hlásila (poměrně dlouhou dobu) a paní učitelka stále mluvila a odpověděla si na otázku sama a dívku tak nevyvolala, žákyně pak udělala nemilé gesto prstem a našťvaným výrazem.

- Zpětná vazba

Paní učitelka na dějepis byla na děti velmi rázná, nebrala si s nimi „servítky“. Hodiny probíhaly energicky, paní učitelka je do svého předmětu velmi „zapálená“. Co se týče zpětné vazby, žáci od ní mohli slyšet „padej“, když potřeboval někdo na toaletu. Když psali pětiminutový test, paní učitelka na to řekla, že „*i ta pětiminutovka dopadla blbě*“, na aktivitu žáka, kteří chtěl k tématu něco říct, odpověděla „*proč říkáš takový bláboly, když sis to nepřečetl*“ nebo „*vidím, že sis to důkladně ještě nepročetl*“. Také byla slyšet slova pochvaly, jako „*výborně, stoprocentně, ano, jo, taky*“, na odpovědi od žáků. Při vykládání látky paní učitelka také zdůrazňovala, co si mají podtrhnout, co je pro ně nejvíce důležité.

#### • Napomínání

Jak je ve vyučovací hodině běžné, žáci občas vyrušují a je ve třídě neklid, pak nedělají to, co mají. Při dějepisu paní učitelka napomínala nejvíce právě kvůli tomu: „*No nečumte, napište ty věty.*“; „*Sedni si pořádně.*“; „*Co tam děláš? Sedni a poslouvej!*“ – zde se dívka tvářila uraženě, protože hledala něco v sešitu a nevěděla proč byla pokárána. Také se řešil zasedací pořádek po větším vyrušování ve třídě:

Paní učitelka: „*Vy máte takhle sedět podle zasedacího pořádku? Ano? Je na to jednoduchá odpověď, buď ano nebo ne!*“

Žák: „*To já nevím.*“

Paní učitelka: „*Nevíš? Tak já ti to povím“ A příště tak sedět budeš!*“

Na neklid ve třídě paní učitelka reagovala například: „*tak ztišíme to, ať slyším*“, „*zavděč se sám sobě, sám pro sebe to děláš*“, „*ššš, už se ztište*“, „*až uvidím tátu, tak mu to hned řeknu, nejsem taková, že bych práskala, ale řeknu mu to...*“

#### • Motivace žáků

Paní učitelka se snažila žáky motivovat zajímavostmi, které se během historie staly. Zapojovala žáky do různých projektů ve skupinkách, žáci, převážně kluci mluvili o svém příbuzných, které byly s určitou probíranou dobou spojeni. Také jim promítala látku na interaktivní tabuli a nosila do hodin historické časopisy a fotografie.

#### • Hodnocení žáků

Během hodin dějepisu paní učitelka hodnotila hlavně slovně, dávala dětem nálepky a přiřazovala do určitých skupin. „*Dnes vás nemůžu přinutit, abyste se učili, přitom nejste hloupý. O, ano, náš zemědělec promluvil.*“ Když děti řekli špatnou odpověď, paní učitelka jim hned řekla, že je vidět, jak dávají pozor, když odpovědí toto. Také hodně dodávala při výkladu látky „*jedničkáři si mohou připsat ještě toto...*“ „*Už to tady meleme po stý!*“

Co se jedná ústního zkoušení, paní učitelka má takový způsob zkoušení, že první otázku dává ona a potom kladou otázky děti. Když žák řekl správnou odpověď, paní učitelka jen přikývla, když řekl něco špatně „*vidíš, to je překvapení, je natvrdlý jenom trošku.*“ Konečné hodnocení znělo takto: „*píšu si tady ústně, trojku, něco věděl, ale děláte okolo takové opičky.*“ Také paní učitelka zkoušela stylem tří otázek,

kdo nebude vědět odpověď na tři otázky, dostane za pět. Pokud u toho někdo promluvil, když neměl, odpověděla mu na to: „*nic neumíš, tak nemluv.*“ Když paní učitelka přezkušovala další hodinu, říkala, že má „*práci pro chytré hlavy, snadná známka pro dřiče, špatná pro lemply.*“

Při psaní testu, paní učitelka vysvětlila, že některé otázky mají jednu a některé více odpovědí, připomínala, ať nezapomínají hlavně číst a vyřešit vše. Po testu paní učitelka pronesla například: „*můžete být naštvaní sami na sebe, učí se tady jako v židovské škole!*“ Bodové hodnocení testu bylo následující (body jsou uvedeny v závorkách): 1 (23-21), 2 (20-17), 3 (16-10), 4 (9-5), 5 (4-0). Žáci si poté měli přepočítat body a také jim paní učitelka navrhla, že kdo má špatnou známku, může se nechat přezkoušet. Reakce žáků na testy byly různorodé: „*mně o jeden bod utekla 3, ale nevdá mi 4. Co mám říct mamce, že mi to zase uteklo o bod...*“ Paní učitelka: „*chytrému napověz, hloupého netrhne. Já, kdybych byla tvůj táta, tak ti v hospodě limču nekoupím.*“

Při samotném výkladu, kdy žáci opisovali látku z interaktivní tabule, paní učitelka procházela kolem nich a říkala výklad, když viděla, jak žáci píšou, dodala: „*nepište to jako ovce a vynechte si tam řádek aspoň.*“

#### Shrnutí pozorování:

Paní učitelka byla při svých hodinách velmi rázná na děti, nedala jim nic „zadarmo“. Dávala velmi najevo, že se jí něco nelíbí, že žákům něco nejde. Žáci, když byli okřiknuti, dělali to, co měli, až na pár výjimek, kteří se povalovali na lavici, ale vždy věděli, na jaké stránce v učebnici či pracovním sešitě jsou. Paní učitelka žáky hodně přirovnávala k určitým neživým a živým věcem či živočichům. Říkala jim, kde mají své mezery a kde se musí zlepšit, říkala jim své postoje a pocity, co se týče jejich chování.

## **Ruský a anglický jazyk**

Ruský jazyk a anglický jazyk spojím do jedné podkapitoly, protože tyto dva jazyky vyučuje jedna paní učitelka.

- Hodnocení domácích úkolů

Paní učitelka s žáky domácí úkoly kontrolovala společně, když někdo nevěděl či neměl, usmála se a vyvolala někoho dalšího, který jí už odpověděl. Pokud žák neměl domácí úkol opakovaně nebo nedodělaný, paní učitelka jim úkoly hodnotila. Ve třídě je chlapec, který měl už třetí pětku za sebou.

Po určité době jim paní učitelka kontrolovala pracovní sešity, jestli domácí úkoly a ostatní cvičení mají hotové, na to jim odpověděla: „*jo kamarádi, to bude hodně zlé.*“

- Přihlášení dětí při hodině

Žáci při ruském jazyku a anglickém jazyku byli aktivní, když věděli hlásili se nebo sborově říkali odpověď. Paní učitelka jim nic nevytýkala.

- Zpětná vazba

Paní učitelka dávala zpětnou vazbu při zodpovězení otázky a tak dále, v podobě: „*yes; tak dobrý; to je ono; správně; jasný; dobře; bezva; to je dobře, ale dělej, co máš; velmi dobře; prima; rychle, rychle; хорошо, прекрасно.*“ Když žáci během hodiny prohodily věty, které nebyly zrovna k výuce, paní učitelka reagovala například takhle: „*nesnaž se být vtipnej a pracuj!*“

- Napomínání

Paní učitelka napomínala žáka kvůli běžným věcem jako je mluvení při výuce nebo nevhodný posed žáka, oslovovala je jménem, přesazovala je či jim říkala, ať si sednou pořádně. Když jedna žákyně vyrušovala už po několikáté, paní učitelka, když procházela mezi žáky, žákyni lehce pošouchla, aby už toho nechala. Žákyně se lekla a žáci se začali všichni smát.

Občas se stane, že učitel nemá svůj den, necítí se zrovna nejlépe. Paní učitelka byla nachlazená a žákům řekla narovinu, že je varuje předem, protože ji není dobře.

Když žáci rušili při ústním zkoušení, paní učitelka na ně vykřikla: „*sakra, kdo to tady ruší! Ty mlč, zkoušíš nebo co!*“

Při hodinách také hráli různé hry, takže pokud nebyl někdo ticho a chtěli hrát hru, tak je napomenula, že jestli nebudou ticho, hrát se nebude. Třída pak rázem ztichla.

### • Motivace žáků

Během hodin anglického a ruského jazyka se občas probírala i jiná témata, protože paní učitelka byla jejich třídní. Žáci tak mluvili o školních novinách, ve kterých viděli velký smysl v tom, že by jim to mohlo pomoci u přijímaček na střední školy, když píšou do školních novin. Zlepší si tak český jazyk, vyjadřování, stylistiku.

Co se týče motivace během hodiny, paní učitelka dávala práce o malé jedničky. Takže první tři žáci, kteří správně vypracovali úkol či zadání, dostali malou jedničku. Za tři malé jedničky, byla jedna velká. Na paní učitelce bylo vidět, že chce žáky motivovat k práci při hodině a za to je nějak odměnit.

### • Slovní hodnocení

Ve třídě jsou žáci, kteří se snaží, hlásí se a věnují výuce dostatečnou pozornost. Pak jsou žáci, kteří jsou líní a odpočítávají minuty do konce hodiny. V této třídě tomu nebylo jinak. Když paní učitelka kontrolovala cvičení v pracovním sešitě, ptala se žákyně, zda ho má hotové, na to ji žákyně řekla, že to neumí. Paní učitelka hned odpověděla: „*Umiš, jen jsi neuvěřitelně líná.*“

Paní učitelka, když zkoušela například číslovky, žákům odpovídala „*xopouo*“ po tom, co je řekli všechny správně. Usměřňovala je, aby je říkali pomalu a nahlas. Také při ústním zkoušení dnů v týdnu, paní učitelka hodnotila jedním slovem či známkou. „*Prosím tebe, raduj se v klidu!*“, „*Bezva, máš 1.*“ Až na pár výjimek, tak tyto zkoušení dopadaly dobře, byly známky: 1-,5,1,1-,1,1,1-,1,1-,1,1-.

Když se psal test, paní učitelka si na ně dávala pozor. „*Já vás varuji, sedni si tam, kam máš.*“ „*Neběduj, všechno jsme to dělali!*“ „*Nech toho už s tím „co“!*“ Po testu se jich vždy ptala, zda jim to přišlo jednoduché či složité, komu se to povedlo či nepovedlo.

Během hodin paní učitelka také používala věty: „*Vy jste nějaký veselí teda!*“ Proběhli tam situace, kdy se žákyně pošťuchovaly a paní učitelka k nim přišla, žákyně řekla, že „*ji ona šikanuje*“, na to ji paní učitelka řekla: „*Prosím tě, co to říkáš, ani nevíš co to je!*“ Když děti zlobili a měli něco například hrát, tak paní učitelka jim na to řekla: „*Dnes zlobíte, dnes si nic nezasloužíte!*“

Poté situace jako:

Paní učitelka: „*Kde použijeme to will?*“

Žák: „*Ve větě.*“

Paní učitelka: „*No to bylo teda vtipný“ To jsem nepochopila tu tvoji odpověď!*“

- Reakce žáků při hodině

Žáci reagují na různé věci při hodině, ale nejvíce reagovali sami na sebe, tedy na své spolužáky. Když paní učitelka chtěla něco zopakovat, žáky „otravovalo“ odpověď zopakovat a mávli tak rukami jakoby na způsob „ježiš“. Když spolužák udělal chybu na tabuli nebo to text nebyl k přečtení, spolužáci měli připomínky typu „*s tímhle můžeš dělat doktorku*“. Protože třídy byly spojené, mezi některými žáky to bylo na „ostří nože“, žáci na sebe křičeli „*nečum*“, pošťuchovali se, házeli po sobě věci. Pokud je paní učitelka nechtěla pustit na záchod, žáci udiveně hleděli a pronášeli „*jak jako ne?*“. Žáci byli občas i drzí, zvláště když se jednalo o mobilní telefony, vždy dělali jako by se nic nedělo a že oni jsou ti neviní.

### Shrnutí pozorování

Ať už to vypadalo v hodinách všelijak, tak v hodinách ruského a anglického jazyka byli žáci poměrně hodní, ano měli své nálady a připomínky, ale tolik nevykřikovali, snažili se být aktivní. Bylo vidět, že mají paní učitelku třídní rádi, pokud jim paní učitelka něco řekla, snažili se to splnit. Pokud byl nějaký problém, vše řešili s paní učitelkou, vždy za nimi paní učitelka stála a snažila se jim pomoci.

## Český jazyk

Český jazyk, jedna z hodin, kde jste mohli slyšet smích a vidět lidskost paní učitelky. Paní učitelka na český jazyk má již hodně zkušeností a nenechá se jen tak vytočit, ale občas bylo vidět, že někteří žáci k hranici trpělivosti zamířili.

- Zpětná vazba

Žáci se zrovna učili psát slohové práce, a tak měli psát na téma „*Má oblíbená knížka*“. Žáci k paní učitelce chodili a ptali se ji na různé otázky nebo ji slohy, věty četli z poza lavice. Paní učitelka jim odpovídala různě: „*rozumím ti, klidně to tak může být; je to dlouhý, trochu mi sklouzáváš; jo, akorát ještě jednou přečti; tak to budeme muset překopat; napiš tam, že napsal vzpomínkovou knihu; to není úvod, to je hlavní část; to tam musíš všechno mít, kdo to napsat atd.*“

Během hodin, co žáci psali se paní učitelka s nimi bavila a radila jim, našli se ale tací žáci, kteří nepsali a snažili se při hodině odpočívat. „*Ty to nemáš hotový a přitom žvaníš? To jsem ráda, že mě posloucháš, když s tebou mluvím.*“

- Napomínání

Bez mluvení v hodině to asi nejde: „*Hej, bez toho povídání!*“, „*Ježiši ale tiše, ale pár minut, dát dohromady aspoň úvod!*“, „*Mám počkat až to dořekneš?*“, „*Hele máme všichni práci, to znamená, že všichni zavřou pusiny!*“, „*Hergot, ale dost už! Život je nespravedlivej, už to, že tady sedím s vámi, je ukázka krásná!*“. Žák, během několika hodin, co už měli rozpracované slohy, řekl paní učitelce, že mu to nejde, paní učitelka mu na to říkala: „*Já jsem tě varovala, že je to těžká kniha!*“.

- Motivace žáků

I přes negativní ruch ve třídě, paní učitelka jim vždy chtěla pomoci, říkala jim, že pokud si nebudou vědět rady, mohou přijít a ona jim poradí. Vedla je k pochopení samotné knížky a ke čtení.

- Slovní hodnocení

Někdy se při hodinách naskytnou situace, kterým člověk nemůže ani uvěřit. Jeden z žáků povídá paní učitelce na český jazyk: „*Já si to ještě pamatuji, no, jak se dělají ty, no ty odstavce!*“ Paní učitelka vyprskal smíchem a odpovídá mu: „*No nene, on si to ještě pamatuje, to je látka šesté, sedmé třídy víš!*“ A také situace, kdy žák neodevzdá sloh: „*Jak to, že si to neodevzdal? Si myslel! Všechno říkám desetkrát a pak to je všechno jinak!*“. Když byl při hodině ruch, žáky okřikovala: „*Máme práci všichni, nikdo nežvaní! Chci vás upozornit, že na tento sloh máte dvě hodiny, ne dva měsíce! Tak pohněte.*“

Po hodině dodala větu: „*Teda vás měli odnést všechny čerti, já, co jsem s vámi protrpěla, bych seděla v nebi.*“

Shrnutí pozorování:

Paní učitelka má velmi silný hlas, takže když žáky okřikla, třída ztichla a pracovalo se dále. Jenže při psaní slohových prací si žáci mysleli, že si mohou povídat, takže to nezůstalo u jednoho napomenutí. Žáci pak ale nestíhali své slohy dopsat a sváděli to na to, že si vybrali moc těžkou knihu. Na to paní učitelka

nepřistupovala a dala jim to jasně najevo. Celkově hodiny českého jazyka probíhali v klidu, žáci na sebe moc nekřičeli a neměli tolik hloupých připomínek.

## Chemie

### • Přihlášení dětí při hodině

Paní učitelka na chemii přistupovala k dětem rázně a dávala jim jasně najevo, že pokud se nepřihlásí, tak ať mlčí. „*Jestli chceš něco říct, tak se přihlas, jinak se nemusíš vůbec namáhat!*“ Žáci při hodině nebyly moc aktivní, reagovali jenom, když se jich paní učitelka ptala na příklady či na jednodušší věci.

### • Zpětná vazba

Paní učitelka dávala zpětnou vazbu na odpovědi krátkými větami či slovy: „*no ano; tak; já jsem se tě neptala; výborně; jo; perfektní.*“ Když se během hodiny vraceli dětem peníze, žáci si s nimi poté začali hrát a paní učitelka hned reagovala: „*Okamžitě schovejte ty peníze do peněženky! Ty jsi mi nerozuměl? Říkám to asi po desáté!*“ V hodině chemie mi přišla velmi malá zpětná vazba, až na slova po odpovědích bych řekla, že zpětná vazba byla minimální.

### • Napomínání

Napomínání, vyhrožování, ironie. To bylo při pozorování možné vidět i slyšet. Od klasického „*Tak už se přestaneme bavit; už toho nechte; co děláš; nebavte se; to není skupinová práce*“ až po „*Ty jsi mi nerozuměl? Fakt jak malej harant.*“ „*Nemůžeš si sednout pořádně? Kdo se na to má koukat! Mám si taky lehnout?*“ „*Budíček, jako že by sis došel pro kafe do sborovny, co myslíš?!*“ „*Zavři klapačku už!*“ Takových vět bylo mnoho, bylo vidět na paní učitelce, že jsou tyto hodiny pro ni náročné z hlediska stálého okřikování a napomínání, paní učitelka také byla velmi rozhněvaná. Také byly slyšet věty ponižování žáků v podobě: „*A do kolika jako počítáš? Snad do 4 ne; no, když neumí někdo ani počítat...*“

### • Motivace žáků

Jedinou motivaci pro žáky, možná spíš určení hranic pro udělení cvičení, bylo: „*Dělejte! Máš na to asi 9 minut, tak bych se do toho pustila.!*“



- Slovní hodnocení

„Už byste se mohli probrat; jo tak vy si nic nepamätujete jo...; no já věděla, že se najde nějaký mamlas, který to zkusí; máš za mnou doběhnout, hned jak přijdeš do školy, ne až se píše písemma, jste v osmé třídě; nejdřív se váliš na chodbě a teď po lavici; ty jsi dneska fakt chytřej teda.“ Paní učitelka převážně hodnotila během hodiny, když vykládala látku. Ústní zkoušení během pozorování neproběhlo.

Shrnutí pozorování:

Někdy je to opravdu těžké zvládnout celou třídu žáků a zvláště, když jsou už v osmé třídě. Paní učitelka byla velmi temperamentní a rozčilená, pokud žáci nedělali to, co měli. Myslím, že paní učitelka využívala až moc nevhodných slov, které do školy nepatří. Korektnost by byla na místě. Byla zde vidět velmi malá motivace k samotnému předmětu, málo zpětné vazby a více napomínání a výhrůžek.

## **Německý jazyk**

Na hodinách německého jazyka jsem byla méně než na ostatních hodinách. I když mi paní učitelka vyplnila do dotazníku, že osmou třídu neučí, není tomu tak. Třídy jsou sice spojené, ale osmou třídu učí, a to tedy předmětu německý jazyk.

- Zpětná vazba

Paní učitelka žáky hodně opravovala: „*Neříkáš se co, ale prosím.*“. Během hodiny také proběhlo ústní zkoušení, po kterém k žákovi dodala: „*To je hrozný, příště tě zkusím na měsíce.*“. Samozřejmě došlo i ke zpětné vazbě v podobě slov, po zodpovězené otázce: „*Je vám to jasné?; výborně; bezva; doučování budu dávat těm, co se snaží a dávají pozor v hodině; ano, výborně.*“.

- Slovní hodnocení

Slovní hodnocení proběhlo u ústního zkoušení. Paní učitelka vstoupila do třídy s tím, že ví, koho bude dnes zkoušet. Když paní učitelka zkoušela ústně žáka u tabule, očima dávala najevo, že je to správně či přikývla hlavou. Po skončení zkoušení, paní učitelka dodala: „*Já si myslím, že na tu čtyřku to budeš mít, máš v tom ale jinak guláš, jak dlouho ses učil?*“, „*Dám ti 4-5, nedala jsem ti 5, ale musíš víc přidat.*“. Poté šel k tabuli další žák „*vezmi si žákovskou a pojd*“. Slovní hodnocení:

*„Tohle se nauč! Dala jsem ti 3, koncovky musíš umět bez podmíněně, v pátek doučko!“*

#### Shrnutí pozorování:

Paní učitelka se mi svěřila, že práce s touto třídou je těžká: *„Když zloběj a ještě toho moc neumí, tak je to potom těžké!“*. Hodiny probíhaly relativně v klidu v porovnání například s matematikou. Bylo vidět, že paní učitelka má na žáky velké nároky, co se týče znalostí, očekávala, že dost věcí už umí.

## **13. Postoj k hodnocení a motivaci ze strany učitelů**

Zjišťování postoje k hodnocení a motivaci ze strany učitelů bylo vcelku náročné. Pro nedostatek času nebylo možné provést s učiteli polostrukturované rozhovory na tuto problematiku. Proto jsem musela vytvořit krátké dotazníky, kde bylo 18 otázek na dané téma. Doufala jsem, že když není možné udělat rozhovory, tak mi všichni oslovení učitelé dotazník vyplní a vrátí zpět. Bohužel se tak nestalo. Paní učitelka na matematiku mi dotazník vyplněný nevrátila, ostatní učitelé ano.

Dotazník byl strukturován tak, že na začátku dotazníku učitelé vyplňovali všeobecné otázky typu: *„Proč jste si vybral-a právě tuto ZŠ?“*; *„Proč jste si vybral-a tuto profesi? (Popř. Chtěl-a jste být vždy učitelem-učitelkou?)“*; *„Co Vás na této práci nejvíce baví?“*; *„Jak dlouho se věnujete této profesi?“*. Pro lepší orientaci a zjištění informací, proč se učitelé profesi věnují.

Aby učitelé zůstali v anonymitě, jsou řazeny podle jejich zaměření, tedy podle předmětů, které v dané osmé třídě učí.

Začneme tedy otázkou *„Proč jste si vybral-a tuto profesi? (Popř. chtěl-a jste být vždy učitelem-učitelkou?“*

Tabulka 2: Chtěl(a) jste být vždy učitelem (učitelkou)?

Zaměření	Odpověď
Fyzika	Ano
Český jazyk	Bohužel jsem chtěl být vždy učitelkou 😞
Ruský a anglický jazyk	Ano
Německý jazyk	Ano, od mala
Chemie	Nechtěla, jako odborný pracovník v oboru botaniky bych nenašla místo
Dějepis	Ne, herečkou, ale to se nevyklučuje

Jak je vidět z tabulky, čtyři učitelé chtěli být učitelem – učitelkou už od mala a mají tak k dané profesi pozitivní přístup. Už jenom z vyplněného dotazníku je zřetelné, koho učitelství baví či nikoliv. Například paní učitelka na český jazyk psala ve větách a snažila se u každé otázky rozepsat, dokonce jak je vidět, psala i smajlíky. Z toho dvě paní učitelky nechtěly vykonávat pozici učitele, ale musely tak učinit, protože by jinak nenašly vhodné místo dle svého oboru (viz paní učitelka na chemii).

*„Jak dlouho se věnujete této profesi?“*

Tabulka 3: Jak dlouho se věnujete této profesi?

Zaměření	Délka praxe
Fyzika	11 let
Český jazyk	Hodně dlouho, 32 let

<b>Ruský a anglický jazyk</b>	20 let
<b>Německý jazyk</b>	15 let
<b>Chemie</b>	17 let
<b>Dějepis</b>	32 let

Délka praxe je u učitelů různorodá. S nejkratší délkou praxe je pan učitel na fyziku a s nejdelsí délkou praxe je paní učitelka na dějepis a český jazyk. Od toho se také odvíjejí jejich cenné zkušenosti.

*„Co Vás na této práci nejvíce baví?“*

Tabulka 4: Co Vás na této práci nejvíce baví?

<b>Zaměření</b>	<b>Odpověď</b>
<b>Fyzika</b>	Kontakt a práce s mladou generací.
<b>Český jazyk</b>	Občas se najde někdo, kdo opravdu vnímá to, co říkám. Ta možnost dát těm dětem do života co nejvíc.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Práce s lidmi.
<b>Německý jazyk</b>	Hodně mě baví právě předměty, které vyučuji + práce s mladými lidmi.
<b>Chemie</b>	Práce s dětmi, dobrý kolektiv učitelů.
<b>Dějepis</b>	Ani nevím, stále mládí, stálá změna?

Vidina práce s mladou generací, to je to, co učitele nejvíce baví na učitelské profesi. Paní učitelka na dějepis, která má nejvíce zkušeností, co se týče délky její praxe, přistupuje k odpovědi trochu skepticky.

Druhá část dotazníku se zabývala hodnocením. Jak učitelé hodnotí žáky při hodině, jaký je jejich způsob známkování, co všechno v průběhu hodiny hodnotí, jestli dávají zpětnou vazbu dětem během hodiny a co je jejich cílem žáky naučit.

„*Jak hodnotíte žáky ve třídě?*“

Otázka nebyla pro někoho jasnou, a proto nebyli schopni odpovědět nebo se odpovědi liší.

Tabulka 5: Jak hodnotíte žáky ve třídě?

<b>Zaměření</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>Fyzika</b>	Pozitivně
<b>Český jazyk</b>	Známkou + slovní hodnocení. (Kdysi jsem s malými dětmi hrála hru. Za výjimečnou odpověď nebo výsledek – korálek. Za 3 korálky – cihlička do pyramidy. Vyhrál ten, kdo vyplnil pyramidu.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Pozitivně
<b>Německý jazyk</b>	Známkami – testy + ústní zkoušení, aktivita ve výuce
<b>Chemie</b>	?
<b>Dějepis</b>	Samorosti, nezáladní

Někteří učitelé pojali otázku tak, jak hodnotí žáky osmé třídy. Tomu patří odpovědi „*pozitivně*“ a „*samorosti, nezáladní*“, někteří viděli v otázce hodnocení, které používají při výuce, tedy známkování. Ti, kteří mi odpověděli prvním způsobem, mi na známkování reagovali v další otázce „*Jaký je Váš způsob známkování?*“ nebo mi někdo neodpověděl vůbec.

„Jaký je Váš způsob známkování?“

Tabulka 6: Jaký je Váš způsob známkování?

<b>Zaměření</b>	<b>Známkování</b>
<b>Fyzika</b>	Tradiční 1–5. Procentuálně rozložené hodnocení.
<b>Český jazyk</b>	Podle školního řádu.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Známky, slovní hodnocení, skupinové práce, hry, soutěže (RJ, AJ). Za pět malých jedniček jedna velká do ŽK, procentuální hodnocení testů, ústní zkoušení.
<b>Německý jazyk</b>	Viz předchozí otázka.
<b>Chemie</b>	Procentuální hodnocení prověrek.
<b>Dějepis</b>	Přiměřený každé třídě.

Jak je vidět, u fyziky, chemie i cizích jazyků se využívá procentuální hodnocení písemek. Paní učitelka na český jazyk hodnotí dle školního řádu. Hodnocení dle školního řádu je uvedeno výše a později bude hodnocení i porovnáváno. Cizí jazyky mají výhodu v tom, že je lze hodnotit i jiným způsobem, než jen tím procentuálním, samozřejmě ale záleží na způsobu, jak je testování prováděno. Jestli se jedná o ústní zkoušení, skupinové práce apod.

„Co vše v průběhu hodiny hodnotíte?“

Tabulka 7: Co vše v průběhu hodiny hodnotíte?

Zaměření	Odpověď
<b>Fyzika</b>	Zájem, aktivitu, domácí připravenost.
<b>Český jazyk</b>	Nerada hodnotím, opravdu se tomu snažím vyhnout.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Domácí příprava, aktivita při hodině.
<b>Německý jazyk</b>	Aktivitu zohledňuji do závěrečného hodnocení i situace, kdy žáci nesledují sled hodiny, neví, kde v daný čas jsme v učebnici či pracovním sešitu.
<b>Chemie</b>	Nic jiného v průběhu hodiny hodnotit nemohu.
<b>Dějepis</b>	Schopnost hledat souvislosti, také aktivitu, spolupráci.

Převaha učitelů hodnotí aktivitu a připravenost během hodiny. Paní učitelka na chemii konstatuje, že u jejího předmětu nelze hodnotit ještě něco jiného, než je písemné prověrky. Paní učitelka na český jazyk nerada hodnotí situace v samotné hodině a paní učitelka na dějepis k tomu přidává „schopnost hledat souvislosti“, kdy právě souvislosti jsou v dějepise to nejdůležitější.

„Dáváte zpětnou vazbu dětem během hodiny?“

Tabulka 8: Dáváte zpětnou vazbu dětem během hodiny?

Zaměření	Zpětná vazba
<b>Fyzika</b>	Ano
<b>Český jazyk</b>	Chválím a nadávám 😊
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Ano, snažím se

<b>Německý jazyk</b>	Ano
<b>Chemie</b>	Snažím se
<b>Dějepis</b>	Ano

U těchto odpovědí se mi všichni učitelé shodli. Při hodinách se snaží dávat dětem zpětnou vazbu.

*„Co je Vaším cílem žáky naučit?“*

Tabulka 9: Co je Vaším cílem žáky naučit?

<b>Zaměření</b>	<b>Cíl</b>
<b>Fyzika</b>	Být zodpovědnými sami za sebe.
<b>Český jazyk</b>	Když děláš nějakou práci, dělej ji pořádně.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Přemýšlet. Základy v AJ, RUJ, na kterých mohou stavět.
<b>Německý jazyk</b>	Domluvit se v zahraničí.
<b>Chemie</b>	Přemýšlet.
<b>Dějepis</b>	Přemýšlet o věcech a souvislostech, poučit se z chyb. Letopočty najdou na internetu.

Velká shoda padla ve slově „přemýšlet“. Učitelé se snaží žáky „naučit“ zodpovědnosti, dělat práci pořádně, domluvit se v zahraničí, poučit se z chyb, jsou to věci, které jsou stejně důležité pro život, jako základní vzdělání.

Poslední část dotazníku je zaměřena na samotnou třídu osmého ročníku. Zda učitelé mají v dané třídě určeny nějaké hranice. Jestli si myslí, že hodnota známek je v dané třídě rozhodující, popřípadě proč. Jestli si myslí, že je třída motivovaná učit se, jaký mají pocit z hodin v osmé třídě, jestli jsou z hodin unavení, jestli si myslí, že



je nějaký způsob, jak žáky více motivovat, jaké očekávání mají od studentů a poslední otázka, jak na ně třída působí.

*„Myslíte, že hodnota známek je v této třídě rozhodující?“*

Tabulka 10: Myslíte, že hodnota známek je v této třídě rozhodující?

Zaměření	
<b>Fyzika</b>	Jak kdy, případ od případu, žák od žáka.
<b>Český jazyk</b>	U většiny ne, někteří se snaží.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Jak u koho.
<b>Německý jazyk</b>	Určitě.
<b>Chemie</b>	U některých.
<b>Dějepis</b>	Rozhodně ne, dějepis konkrétně nesmí otrávit.

Je to individuální. Někteří žáci známám dávají svoji váhu, někteří nikoliv. Jak říkají, je to „případ od případu“. Jsou ale i názory opačné, paní učitelka na dějepis si myslí, že hodnota známek ve třídě není prioritou.

*„Myslíte, že je třída motivovaná učit se?“*

Tabulka 11: Myslíte, že je třída motivovaná učit se?

Zaměření	Motivovanost
<b>Fyzika</b>	Zatím moc ne, řada lhostejných žáků, slabá konkurence.
<b>Český jazyk</b>	Opět jak kdo.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Jak čemu, jak kdo.
<b>Německý jazyk</b>	Ano.

<b>Chemie</b>	Někteří ano, někteří ne.
<b>Dějepis</b>	Jak čemu.

V osmé třídě je to ojedinělé. Pan učitel na fyziku tvrdí, že ve třídě je malá konkurence, proto se žáci nesnaží, nemají tu pravou motivaci, protože tam není nikdo, kdo by žáky popostrčil výš. Paní učitelky (český jazyk, ruský a anglický, chemie) tvrdí, že je to opět člověk od člověka a také, že to záleží od toho, na co mají tu motivaci vynaložit.

*„Jaký máte pocit z hodin u osmé třídy?“*

Tabulka 12: Jaký máte pocit z hodin u osmé třídy?

<b>Zaměření</b>	<b>Pocit</b>
<b>Fyzika</b>	„Posouvání těžkého vagonu dopředu“
<b>Český jazyk</b>	Únava
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Jak kdy, někdy super, jindy těžká dřina.
<b>Německý jazyk</b>	Neučím tam.
<b>Chemie</b>	Střídavý.
<b>Dějepis</b>	Těžká práce, o to větší radost, když se daří.

v osmé třídě je pravděpodobně „oříškem“. Když si přečtete odpovědi od učitelů, je jasné, že práce se třídou je obtížná. Paní učitelka na německý jazyk, která odpověděla, že tam neučí, učí polovinu třídy, která dochází na německý jazyk společně s druhou půlkou osmé třídy. Bohužel po této otázce už přestala vyplňovat dotazník.

„Jste z těchto hodin unavení?“

Tabulka 13: Jste z těchto hodin unavení?

Zaměření	Únava
Fyzika	Většinou ano.
Český jazyk	Ano.
Ruský a anglický jazyk	Většinou ano, těžko udržet jejich pozornost.
Německý jazyk	-
Chemie	Ano.
Dějepis	Trochu více, třída hodná, ale nespolupracující.

Únava a problém udržet jejich pozornost, učitelé tedy vynaloží větší množství síly k tomu, aby vůbec žáky zaujali v samotné hodině.

„Myslíte, že je nějaký způsob, jak žáky více motivovat?“

Tabulka 14: Myslíte, že je nějaký způsob, jak žáky více motivovat?

Zaměření	Větší motivace
Fyzika	Ano, s blízcími se přijímacími zkouškami některé jednotlivce.
Český jazyk	Ne. To je už věc rodičů.
Ruský a anglický jazyk	Určitě, brzy budou řešit, kam po ZŠ, přijímací zkoušky – samozřejmě pouze někteří.
Německý jazyk	-
Chemie	Určitě.
Dějepis	Dnes? Když jsou pohlceny vším

	možným? Když o ně školy boxují? Když jim rodiče zametají chodníky?
--	---

I když můžeme pohlížet na současnou dobu jako složitou, většina učitelů se snaží motivovat žáky pomocí blížících se přijímacích zkoušek. Jedná se pouze o některé žáky, kteří přemýšlejí kam dál a chtějí se dostat tam, co je bude bavit, co budou chtít studovat. Paní učitelka na český jazyk pohlíží na motivaci, jako na něco, co je věc rodičů, v určité míře je to pravdivé, i rodiče by měli své děti motivovat, i když se s tím setkáváme málo kdy. S tím souvisí i otázka paní učitelky na dějepis „Když jim rodiče zametají chodníky?“ Je to už přehnané, jak se chovají rodiče ke svým dětem? Opravdu se jim snaží až tak pomoci, aby měli cestu životem „uklizenou“? Je to rodič od rodiče.

*„Jaké máte očekávání od studentů osmé třídy?“*

Tabulka 15: Jaké máte očekávání od studentů osmé třídy?

Zaměření	Očekávání
<b>Fyzika</b>	Základní znalosti
<b>Český jazyk</b>	Spíš mám strach, jak uspějí u zkoušek.
<b>Ruský a anglický jazyk</b>	Základní znalosti
<b>Německý jazyk</b>	-
<b>Chemie</b>	Od studentů vysoká 😊
<b>Dějepis</b>	Oni si své místo v životě najdou, nemám strach.

Pan učitel na fyziku a paní učitelka na ruský a anglický jazyk očekávají od svých studentů základní znalosti. Paní učitelka na český jazyk se obává, aby uspěli u přijímacích zkoušek a paní učitelka na dějepis konstatuje, že věří, že oni si své místo v životě najdou.

„Jak na Vás třída působí?“

Tabulka 16: Jak na Vás třída působí?

Zaměření	Odpovědi
Fyzika	„Free“
Český jazyk	Učení je nebaví, ale jinak jsou fajn.
Ruský a anglický jazyk	Vcelku dobrá parta, za roky, co je znám – velké zlepšení. Většina z nich – dobré „duše“.
Německý jazyk	-
Chemie	-
Dějepis	Když mají dobrý den, mají i radost z práce a mám ji i já.

Třída působí na učitele různorodě. Jejich paní učitelka třídni je vidí jako dobrou partu, u které je vidět velké zlepšení od doby, co je paní učitelka dostala. Ve třídě jsou tak zvané „dobré duše“, žáci, kteří se snaží, jsou hodní a pomáhají. Paní učitelka na český jazyk tvrdí, že to jsou fajn děti, ale učení je nebaví. Poté se mi odpověděla i paní učitelka na dějepis, která konstatuje, že děti musejí mít dobrý den, aby dobře pracovali a měli radost z práce, poté tu radost má i samotná paní učitelka.

„Jak na vás třída působí?“ je poslední otázkou v dotazníku. Dá se vytvořit určitý obrázek o tom, jak jednotliví učitelé pohlížejí na osmou třídu. Velkou shodou bylo to, že jsou učitelé z hodin u osmé třídy, unavení. Žáci se dostatečně nesnaží a jsou lhostejní (bráno obecně, v konkrétním případě tu jsou žáci, kteří se snaží a věnují dostatek času učivu), hodiny jsou ve třídě velmi pracné, občas se zadaří, a i samotní žáci se snaží, ale jinak učitelé vynakládají velké úsilí do hodin. Celkově berou třídu jako „hodnou“, ale nespolupracující.

## 14. Postoj k hodnocení a motivaci ze strany žáků

Jak jsem psala výše, byl proveden polostrukturovaný rozhovor, který jsem se žáky uskutečnila individuálně ve třídě. Žáci se vždy střídali a v průměru trval rozhovor 10–15 minut. Studenti dostávali různé otázky na téma hodnocení a motivace ve škole. Otázek bylo okolo dvaceti.

V následujících řádcích uvedu různé postoje, které zaujímají studenti k různým otázkám. Budou rozděleni na určité podkapitoly, pro lepší přehlednost a strukturu.

Začneme otázkami, které se týkaly očekávání, jak vůči škole, tak vůči žákovi samému.

### Očekávání žáka

První otázku, kterou jsem žákům kladla byla „Co očekáváš od školy?“, někteří žáci nad touto otázkou dlouho přemýšleli, někteří odpověděli hned a někteří potřebovali otázku blíže přiblížit. Odpovědi byly podobné, týkaly se převážně dobrého vzdělání do života, také žáci očekávají, že je připraví na střední školy, na přijímačky, aby se dostali někam dál, než „*třeba na popeláře*“, chtějí mít „*dobrou školu a dobrý zaměstnání*“. Dále pak máme skupinu, která očekává od školy, že učitelé pochopí srandu a budou umět učit.

Žáků jsem se také ptala, jestli jsou v této třídě už od první třídy nebo přišli v průběhu roků. Tato otázka měla zjistit, jak dlouho působí v této třídě. Převaha žáků je v této skupině už od první třídy, pár jedinců přišlo v průběhu sedmé třídy, jeden žák přišel dokonce tento rok.

Další otázkou, která patří také do podkapitoly „Očekávání žáka“ je „*Čeho chceš dosáhnout? Kam chceš pokračovat?*“ Tato otázka byla pro mě důležitá, zda už žáci samotní mají o sobě samých představu budoucnosti. Co by chtěli dělat, co by je bavilo, kam se chystají, jaké mají představy a také, jestli chtějí jít na školu kvůli tomu, že samotný obor či práci, dělají jeho rodiče. Upozorňuji, že jména jsou smyšlená pro zachování anonymity respondentů.

## Kluci

Uvedu příklad Petra, který chce jít na zemědělskou školu.

*P: „Tak já chci jít na zemědělkou a nemám vysoké cíle asi.“*

*T: „A vysoká tě neláká?“*

*P: „Nee...“*

*T: Ták, ehm, chceš jít na zemědělkou, protože tam byl někdo z tvých rodičů?“*

*P: „No, taťka to dělal, ale nechci to dělat kvůli tomu, mě to bavilo už od malička.“*

Petr by rád šel na zemědělskou školu, protože mu odvětví přijde zajímavé a baví ho od malička, na vysokou školu nechce, protože jak říká „nemá vysoké cíle“. Se stejným zaměřením tu máme Miloslava. Miloslav by chtěl být opravářem zemědělských strojů, jeho rodiče pracují mimo toto odvětví, ale jeho zemědělské práce velmi baví, kdyby se mu nepodařilo, tak by chtěl dělat opraváře. Dva chlapci (Michal, Luboš), chtějí jít na stejnou střední školu, na tzv. „elektrotechnu“. Michal tam chce jít kvůli tomu, že táta dělá v elektrárně, ale myslí si, že školu nezvládne kvůli tomu, že je příliš těžká. Luboš chce stoprocentně střední školu s maturitou, takže si vybral právě toto zaměření, ale „vejšku“ si ještě rozmyslí. Pavel a David se vidí na technických oborech. Pavel by byl rád, kdyby se dostal do technické školy. Jeho rodiče vykonávají oddílné profese, než je ta jeho. David by chtěl být chemikem, chtěl by jít na pyrotechniku. V hlavě to má srovnané, zjistil si už, že musí udělat chemickou školu a poté by šel na chemicko-technologickou. Práci svých rodičů velmi uznává, říká, že práce řidiče s kamionem a práce kadeřnice je velmi náročná. Daniel mi jako jediný řekl, že chce jít na gymnázium a poté na pedagogické vysokoškolské studium, aby měl více času v dospělosti na své záliby. Viktor by chtěl jít na hotelovou školu, v budoucnu by chtěl dělat barmana a Emil, Jaroslav a Aleš se vidí buď na truhláři či na elektrikáři, ale ještě přesně nevědí, co by chtěli dělat, čekají na to, co je bude bavit. Posledním je Marek, Marek by chtěl jít na policistu, chce si najít takovou práci, aby ho uživila. Jeho otec jezdí s kamionem a je celé týdny pryč, to on prý nechce a jeho matka má práci doma, dělá manikúru.

Když porovnáme výpovědi chlapců, vidíme, že určitou představu o svém životě mají, převaha z nich chce jít na střední školy nebo na střední odborné učiliště. Pár z nich také uvažuje o vysokoškolském studiu. Také můžeme vidět, že někteří si

své školy vybírají podle toho, co dělají rodiče a někteří dle svých zájmů, koníčků, prostě podle toho, co je baví samotné. Důležité ale je, že dokáží uvažovat o tom, co by v budoucnu chtěli dělat.

## **Dívky**

Dívky mají jasnější představy, a i vyšší cíle. Kamila, Anežka, Nela mají vidinu gymnázia či střední školy, ale poté chtějí jít i na vysokoškolské studium. Kamilu zajímá sport a ekonomika, Anežka chce dělat medicínu jako její rodiče a Nela chce dělat ošetřovatelku zvířat, veterinářku a vycestovat do zahraničí. Další dívkou je Klára, Klára chce dělat kadeřnici, chce jít na střední průmyslovou školu, velice ji baví práce s vlasy a vymýšlet nové účesy, rodiče pracují ve firmě, ale ona chce jít svojí cestou. Poslední dívkou, s kterou proběhl rozhovor je Markéta, Markéta by se chtěla dostat na dobrou školu, ale pochybuje o svých znalostech, ráda by šla na střední školu, aby získala dobrou práci. Má představu takovou, že by chtěla být veterinářkou nebo by chtěla zkusit práva.

Jak je vidět, dívky směřují výše než kluci, chtějí jít na gymnázia a střední školy, ani vysokoškolské studium nezavrhují. Jak u kluků, tak i u dívek jsou jejich představy ovlivněny prací, kterou vykonávají rodiče nebo tím, čím se zabývají, co je baví.

## **Co mě baví a nebaví**

Další podkapitola se jmenuje „Co mě baví a nebaví“, zahrnuje otázky typu „*Jaké máš koníčky? Co tě baví ve škole? Co tě nebaví ve škole?*“ Zde bylo úkolem zjistit, co žáky samotné ve škole baví, kde mají větší motivaci se danému předmětu věnovat a samozřejmě naopak, jaký předmět je nebaví a popřípadě proč.

V tomto věku je silný vztah právě k zálibám, to je to, čemu děti chtějí věnovat čas. Právě proto je tak důležité zjistit, jaká oblast žáky zajímá.

## **Kluci**

Pro chlapce v tomto věku je největším fenoménem to, co ho baví. Jeho záliby, přátelé jsou na prvním místě. Když se bavíme o zálibách, kluci odpovídali různorodě, každý má rád něco jiného a každého baví něco jiného. Například Petr je rád ve volné přírodě na Moravě. Přírodu má rád také Pavel, rád chodí na procházky se psem, jezdí



na kole a sportuje. Emil má koníčky přírodovědné a chodí na vodácký kroužek. Jsou tu také hokejbalisti, sportovci, kteří věnují čas sportu, který je naplňuje. Máme tu ale i aktuální fenomén doby, což jsou počítačové hry a elektronika v podobě fotografování, natáčení, hrají na mobilních telefonech apod.

Oblíbenost předmětů byla u chlapců podobná. Dle oblíbenosti se na první příčky dostaly cizí jazyky, anglický jazyk a ruský jazyk a zeměpis (Marek, Aleš, Viktor, Daniel, David, Miloslav, Michal), poté převládá informatika, která je u kluků oblíbená hlavně proto, že tam můžou hrát hry. A na závěr také tělocvik a čeština.

Dle rozhovoru, co chlapce nebaví zvítězila matematika. Na otázku „Proč?“ přišly zajímavé odpovědi: „*Protože my opakujeme na test a v testu se nedozvíš nic, jak to počítáš. Je to test bez známky. Neřekne, jak se to počítá a řekne jenom výsledky.*“; „*Protože tam je strašná učitelka.*“; „*Nevyhovuje mi učitelka u matiky, vůbec.*“. Na druhé příčce zeměpis: „*Zemák, kdyby byl jinej učitel tak možná...*“; „*Asi nejvíc zeměpis, pana učitele moc nemusím.*“. Třetí příčka, čeština: „*čeština, je těžší jak matematika.*“; „*čeština, je to těžký na mě.*“; „*čeština, ne že by mi nešla, ale strašně se nudím, chci strašně spát u toho.*“. Dle odpovědí jsme se dozvěděli, že matematiku a zeměpis nemají rádi, kvůli paní učitelce a panu učiteli. Jediná čeština je neoblíbená kvůli tomu, že je složitá jako předmět anebo naopak, že pro někoho je až příliš lehká.

## **Dívky**

Kvůli absenci dvou dívek mi odpovídala pětice, která byla v daný čas ve škole. Na otázku „Jaké máš koníčky?“ mi odpověděly různorodě: „*Já moc koníčky nemám, spíš se chci zaměřit na tu kadeřnici, pomáhám tetám a tak. Ale byla jsem na operaci, tak jsem moc teď toho nemohla dělat.*“; „*Aerobic a gymnastika.*“; „*Jezdím na koních, spíš jsem hudebně založená, hra na kytaru, flétnu, sport, gymnastika a nejradši jsem u Nelči.*“; „*Koně, box, ale to jsem musela přestat, ale mám v plánu se tam vrátit. Pak jezdit na kole, cvičit si doma, být s blízkými.*“; „*Ve shrnutí počítače, badminton, kreslení, malování, zvířata.*“. Každá z dívek má své záliby, Klára mi řekla, že její největší zálibou je kadeřnice, práci se chce věnovat i v dospělosti, proto chce veškerý čas věnovat právě tomu. Když shrnu záliby u dívek obecně, hodně jich pohlíží i do budoucna, počítají se svými zálibami v budoucí práci.

Od zálib jsme se dostaly k tomu, co dívky baví, jaký předmět. U rozhovoru s Klárou jsem se dozvěděla, že na to pohlíží z pozice toho, jak se k nim učitel chová.

*„Jako baví mě hodně předmětů, ale převážně podle toho, jak se k nám chová učitel no, k nám, jako asi nejvíc mě baví tělocvik, to je taková volná hodina a ještě angličtina.“*. Kamilu a Nelu baví také tělocvik, Anežku baví čeština, matematika a cizí jazyky. Markétu baví nejvíce informatika.

U nelibosti mně dívky odpovídaly ve dvou frontách. První byla matematika, kde důvodem byla paní učitelka (Klára, Markéta) a druhá byl zeměpis a dějepis, kde důvodem u dějepisu byla otázka: *„K čemu mi to bude?“*. Dívky hledají, kde informace, které se dozvědí na hodinách dějepisu, zužitkují. Nela mi například řekla, k čemu ji to bude na veterině? Kdo umřel a tak?

V této podkapitole jsme se tedy dozvěděli, co žáky baví a nebaví ve škole. A také jaké mají koníčky. Docela se shodují odpovědi, že žáky nebaví matematika, zeměpis či čeština. Jedná se o důvody takové, že jim to buď nejde nebo je předmět nebaví z důvodu vyučujícího. Blíže se na to podíváme v následujících podkapitolách.

### **Hodnocení – známkování**

Známkování, známky, hodnocení, slova, bez kterých se to ve škole neobejde. V současné době se mísí názory v tom, jestli je vhodné ve škole známkovat nebo jestli poskytovat jen slovní hodnocení. Je známka objektivní? Může do sebe zahrnout všechny proměnné, které se okolo zkoušení a testů objevují?

Podkapitola „Hodnocení – známkování“ nám přinese zajímavé informace o tom, jak žáci vnímají známkování (otázka: *„Co říkáš na známkování ve škole?“*). Také žáci odpovídali na otázku motivace ohledně dobré známky a co s nimi dělá špatná známka. Jestli jim stačí zpětná vazba od učitelů či nikoliv. U zpětné vazby jsem velmi často musela vysvětlovat, co vlastně zpětná vazba znamená. Po vysvětlení mi už žáci byli schopni odpovědět.

### **Kluci**

Co říkají kluci na známkování ve škole? *„Já si myslím, že některý učitelé jsou dost tvrdý.“*; *„Třeba když je test na body a uteče to o pul bodu.“* Tato věta zazněla u otázky, jestli mu to přijde nespravedlivé, žák mi nejdříve odpověděl, *„někdy dobrý“* a já v tu chvíli potřebovala vědět, co tato odpověď skrývá. Další chlapani odpovídali následovně: *„Někdy je přísný, třeba při češtině.“*; *„Všechno dobrý až na němčinu, tam prostě začínáme, nestíhám a když změním písmenko tak už bod dolů.“*; *„Připadá mi to, že je přiměřený, ale učitelé by mohli být shovívavější.“*; *„Je to celkem na prd,*

*ale nepropadám.“; „(Smích), občas je to stresující, zbytečný. Napiše se test a pak jenom čekáš, jak to dopadlo... každý je dobrý na něco jinýho... není to objektivní.“; „Nevyhovuje mi to, ta osmička mi přijde těžší, já se učím, pak to zkazím... chce to, abych se víc učil.“* Známkování jim přijde přísné, stresující, ale také jsou do hodnocení zahrnuti učitelé, žákům přijde, že učitelům chybí shovívavost, že hodnocení není objektivní.

Co se týče slovního hodnocení, žáci mi řekli, že slovní hodnocení nedostávají, maximálně při zkoušení, a to ne všichni učitelé. Michal mi řekl: *„Jak kdo a jak kdy, když se zeptáme, tak nám řeknou.“* Pavel mi zase řekl, že by slovní hodnocení potřeboval, pro vysvětlení některých věcí, ale že se musí zeptat sám, že automaticky vysvětlení nedostávají. Další žák mi odpověděl, že slovní hodnocení dostávají v podobě *„zlepší se“*, nebo *„hrůza příště si to opravíš“*. Což se dostáváme pomalu k zpětné vazbě při hodině. Zpětná vazba je pro žáky důležitá, aby věděli, jak na tom jsou. Při otázce *„Stačí ti zpětná vazba při hodině?“* mi například Pavel odpověděl *„převážně jo, ale u paní učitelky na matematiku ne.“* Miloslav mi odpověděl kladně: *„Některý učitelé dobrý, mám z toho radost.“* Davidovi zpětná vazba stačí, *„ale někdy by mohlo být méně látky, je tam hodně vzorečků a nedá se to někdy stihnout.“* Aleš: *„Jo asi jo, většina jo, ale u matiky ne. Moc nám to nevysvětlí.“* Žáci mají zpětnou vazbu spojenou také s vysvětlením dané látky, s tím také souvisí, jak učitel danou látku vysvětlí, jestli žáci potřebují více času na vysvětlení, berou to tak, že zpětná vazba učitele není dostačující.

Motivace, důležitá podmínka proto, aby žáci lépe pracovali v hodinách, učili se na písemné práce a na zkoušení. Je pro žáky motivující dobrá známka? A co ta špatná známka? Převaha chlapců mi odpověděli prostým *„jo“*, máme tu ale i jedince, které dobrá známka nemotivuje anebo na situaci pohlížejí jinak: *„Motivuje určitě, snažím se víc.“; „Jo motivuje a hlavně vím, že když budu mít dobrý známky, tak nepůjdu někam kopat.“; „Bojím se, abych to pak zase nezkazil.“; „Jo, dost, ale akorát se bojím, že to zapomenu a u přijímaček to nedám.“* Někdy je těžké uchopit motivaci správným směrem, někteří dobrou známku neberou jako motivaci, ale jako prostý fakt, že to tak prostě je a mohou si to vylepšit další písemnou prací či zkoušením. Avšak někteří berou své známky a hodnocení vážně, jako chlapec, kteří odpověděl *„bojím se, abych to pak zase nezkazil.“* Je vidět, že se snaží, učí se, aby jeho známky byly pěkné, člověk ale musí brát také v úvahu, že známky nepředstavují svět.

Co u žáků vyvolává špatná známka? Žáci se ji snaží přinejmenším opravit, čekají na možnost dalšího testu nebo ústního zkoušení. Někteří mi odpověděli, co je pro ně špatná známka: „*Pro mě je špatná známka trojka, ta trojka mě nenaštve, ale chtěl bych mít 1,2 a max. 3 a na vysvědčení vyznamenání, protože jsem zjistil, že na gympl se bere až od konce, tak se pak budu snažit.*“. Žáci mi také odpověděli, že když dostanou špatnou známku, už s tím nic nenadělají, už tam prostě je. Sice se ji snaží opravit, ale občas to prý nejde, a to mívají i vztek, ale ne větší než jejich rodiče.

## Dívky

Dívky a jejich pohled na známkování ve škole. Podívejme se tedy, co na známkování říkají. Příkládám rozhovor s Klárou, které občas známkování přijde „*nefěr*“. T: „*Co říkáš na známkování ve škole?*“ K: „*Podle toho, jaký učitel. Někdy je to nefěr, někdy mi to přijde milí, od těch učitelů, ale spíš je to takový horší známkování.*“ T: „*Jak mám chápat nefěr?*“ K: „*Některý test je bodově, některý normálně, ten bodově, to si dělá každý učitel sám, ale i ty bodový mi přijdou nefěr.*“ T: „*A tak jak bys to viděla v pořádku?*“ K: „*Třeba paní učitelka na češtinu, za jednu chybu už je dvojka, já, kdybych byla učitelka, tak jedna mínus, mírnějc, větší ohledy bych měla.*“ Kamila si myslí, „*že jsou tady učitelé hodný, ale paní učitelka na matematiku prostě... vyhovuje mě to, ale na ostatní to je nefěr, je to nespravedlivý je zasedlá.*“ Anežka: „*Když si vypočítám průměr tak mám jedna, jedna učitelka mi řekne, že spíš dva, má hrozný test, třeba 50 slovíček, 1 chyba tak už za dva. Já se nehlásím při zemědělu, protože mě to nebaví a pan učitel to počítá už jako aktivitu při hodině.*“. Nela mi odpověděla: „*Vadí mi, že učitelé hodnotí i chování při hodině, že z písemky mám jedna, ale nedávám pozor a z chování mám 5, takže mám 3-4. Známkování v němčině je strašný, učitelka si myslí, že všechno umíme, co chyba v písemce tak stupeň dolů. Němčina a dějepis, hrozný*“. Jak je vidět, dívky byly výřečnější než kluci, dívkám vadí ta nespravedlivost, že učitelé zahrnují do známek i chování, že hodnotí přísněji, nehledí na to, že v látce jsou na nižším stupni a neberou na to takové ohledy.

Je známka pro dívky motivující? Převaha dívek mi odpověděla, že ano. „*Jsem ráda, že dostanu dobrou známku, ale jsou to moje výsledky, a podle toho se budu učit.*“. Dvě dívky mi ale odpověděly, že je dobrá známka nemotivuje. Proč? „*Mě nemotivuje, dostanu 3,4,5 rodiče mě doma zjebou, dostanu jedna, ona řekne „No, kdyby takhle vypadaly všechny tvoje známky.“ Takže mě to nemá, jak*

motivovat.“; „*Ne, jediný, co mě motivuje je, když mě mamka vezme telefon a musím se jít učit. Jsem hroznej závislák na mobilu.*“ Je vidět, že dívky mají jiné pohledy na motivační aspekt známky. Nela ho má spojen s rodiči, kdy se od rodičů nedozví nic jiného, než že to mělo přijít dříve. Markét má zase takový problém, že většinu času tráví na mobilní telefonu a nemá takovou vůli se jít sama od sebe učit.

Špatná známka vyvolává u dívek negativní emoce. Jsou našťavané a snaží se ji opravit. Nela mi opět odpovídá jinak: „*Mně je to jedno, je to moje budoucnost, čekám na další lekci, abych si to opravila a tak. Rodiče to vidí jinak. Učitel na zeměpis jim vše volá a rodiče mě pak hned zjebou.*“ Markéta má takový pohled: „*Se začnu smát, přijde mi to hrozně vtipný. Jsem dostala 5 z matiky a hrozně jsme se smáli. Ale doma se nesměju, doma je to tvrdý. O opravu jde mamce, ale nejsem taková, že když můžu, tak se jdu nechat vyzkoušet.*“ Ve shrnutí je to obdobné, jako u chlapců, dívky se snaží špatnou známku opravit, ale více jim na tom záleží. Nela má stejnou tendenci, známku se snaží opravit, ale ne z důvodu, že na ni rodiče doma tlačí.

Zpětná vazba při hodině je u dívek branná jako něco milého, „*když mi někdo něco vysvětlí, tak se na to ještě podívám. Ale paní učitelka na matematiku nám vždycky řekne, dojdi si po hodině a pak nás vyhodí, ať si zařídíme doučování.*“ Markéta má ale jiný pohled: „*Ne nestačí, pokud to dobře chápu, tak ne. Když se hlásím a vyvolá všechny okolo, tak to mě hrozně štve, je to nefér.*“ Dívky pohlížejí na zpětnou vazbu různorodě. Je pro ně milé, když se učitelé snaží a řeknou jim, co by měli zlepšit, pochválí je, ale vadí jim, když paní učitelka něco slíbí a poté to nesplní, viz případ paní učitelky na matematiku.

Zde jsme měli různorodé, ale i stejnorodé odpovědi. Některým žákům přijde hodnocení přiměřené a spravedlivé a jiným zase, že je nespravedlivé a přísnější, že učitelé hodnotí i to, co nemají. Je to věc názoru, každý žák má na hodnocení svůj osobitý názor, někomu vyhovuje, jak je, někomu přijde přísné. Co se týče motivace, tak žáci se snaží převážně špatnou známku opravit. Z dobré známky mívají radost, ale mají strach z toho, že si celkové známky poté zase pokazí jinou horší známkou. Otázka motivace je v pedagogice těžkým oříškem, učitele se snaží žáky motivovat, ale jak je vidět, žáci nemají ve známkách a v hodnocení až takovou motivující složku, jako by si mohli myslet učitelé. Samozřejmě je to pohled od žáka k žákovi, každý je jiný a každý pohlíží na hodnocení a s tím související motivaci jinak.

## Jednotlivý učitelé – styl výuky

Jednotlivý učitelé a jejich styl výuky, jejich metody a zápisy pro žáky, co žákům vyhovuje a nevyhovuje na jednotlivých učitelích v daných předmětech. Zda látku od nich chápou, zda stíhají v hodině výklad nebo jestli je na ně pokládáno velké břímě. Tím se zabývá tato podkapitola.

Aby se zachovala anonymita vyučujících, budu zde učitele popisovat dle předmětu, který v dané třídě vyučují.

## Kluci

### Matematika

Hned v úvodu bych začala příkladem z rozhovoru s Petrem: „*No (smích), tak to je podle mě, jakože mi vůbec nevyhovuje. Ten její styl učení jakože. Moc to od ní nechápu a když chce někdo poradit, že to nechápe tak prostě hned... neporadí to... a když si ve dvojici chce někdo poradit tak prostě hned řve... třeba se mi stalo, že říkala „přihlaste se, kdo to nechápe“ tak jsem se přihlásil a poslala mě k tabuli. A mě vlastně sprdla u tabule, že to nechápu...* Při rozhovorech se většina chlapců shodla na tom, že jim paní učitelka nevyhovuje, ať už se jedná o důvod, který je popsán výše, jedná se také o to, že podle žáků nedodrží to, co slíbí. Látku od ní žáci nechápou, kdo se na něco zeptá, dostane známku 5 za práci v hodině. Daniel mi řekl, že paní učitelku měl ze začátku rád, ale pak se prý začala chovat jinak, dle jeho slov „špatně“. „*Ona se strašně rychle vynervuje. Je nervózní a někdy se i rozbřečí. My to nechápali a řekli jsme ji to, chceme poradit a ona že po hodině a pak se za chvíli rozbřečela. Má to asi v hlavě.*“ Od Miloslava jsem se dozvěděla, že od té doby, co paní učitelku mají, se většině žáků zhoršily známky: „*to se říká, že když máte tuhle paní učitelku, tak máte špatný známky.*“ Žáci mi také pověděli, že paní učitelka je nepříjemná, zvyšuje na ně hlas, když se jim v testu něco nepovede. Dále pak žákům vadí, že je na ně příliš rychlá a nestíhají výklad. V závěru vkládám odpověď od Marka: „*Nepřijde mi zlá, je v pohodě, ale myslím si, že ji naše třída štve. Říká to složitým způsobem, ostatní nám to vysvětlí víc.*“

### Německý jazyk

Na německý jazyk chodí jenom část třídy, ostatní mají ruský jazyk a poté mají všichni anglický jazyk. Teď se budeme zabývat německým jazykem.

Petr mi říká o paní učitelce následovně: „*Ta je dobrá taková mi přijde, ta pomáhá hodně. Nabízí nám doučování a tak.*“ Michal mi odpověděl zase takto: „*Paní učitelka jede moc rychle, myslí si, že všechno umíme, protože paní učitelka dřívější nás toho moc nenaučila.*“ Daniel: „*Tak ta mi ale vůbec nevyhovuje. My jsme měli minulej rok jinou paní učitelku a tam jsme nedělali skoro nic a teď už máme skoro 15 známek, ona si myslí, že to co je v osnově, tak už máme umět.*“ Poslední David: „*Sympatická, dokáže vysvětlit, nic na ni špatnýho nemám, udělá si na vás čas.*“. Jak je zde vidět, názory se mísí, někteří žáci mají na paní učitelku samá pozitiva a někteří negativa. Pozitiva jsou převážně v pomoci, že je paní učitelka ochotná pomoci a vysvětlit. Negativa se vyskytují v náročnosti dané látky, ve výkladu, který je na ně příliš rychlý.

### Anglický jazyk

Na paní učitelku, která vyučuje anglický jazyk, jsem od žáků nezaslechla žádné velké negativum. Žáci paní učitelku shledávají jako „*dobrou*“, „*v pohodě*“, když se ji žáci na něco ptají, vždy se setkají s pomocí. Například Pavel: „*Jedna z nejlepších učitelek na škole, nic negativního, když něčemu nerozumím tak se mohu zeptat.*“ David také zmínil smysl pro humor: „*Je dobrá paní učitelka, umí se zasmát, dokáže se i rozzlobit, když něco vyvedeme, tak se i zasměje.*“ Také jsem se dozvěděla, že žáci od paní učitelky všechno v hodině pochopí. Žáky, kteří mají speciální poruchu učení vyvolává například ústně, tak, jak je jim to příjemnější a vhodnější.

### Dějepis

Jak jsem se dozvěděla od žáků, paní učitelka na dějepis je takový mistr na svůj předmět. Většinou vyhovuje, že je paní učitelka do svého předmětu „*vžitá*“ a každou část hodiny „*prožívá*“. Na druhou stranu, žákům nevyhovují zápisy, promítání látky na projektoru a současné vyprávění paní učitelky žáci nestíhají. Soustředí se totiž na opisování z projektoru a paní učitelku nevnímají.

### Chemie

„*Nevím, co k tomu říct, je taky v pohodě, ale učit umí taky dobře, někdy je přísná, jinak je v pohodě úplně.*“ Velká shoda, až na jednoho chlapce, je v tom, že je paní učitelka „*v pohodě*“. Má smysl pro humor, ale pokud nemá dobrou náladu, tak

každý vtip je poté chybou. Co se týče výkladu látky, tak žákům vyhovuje, líbí se jim, že paní učitelka provádí pokusy, do kterých je občas zapojuje.

### Fyzika

Pan učitel žákům přijde jako klidný, přísný je prý v mezích a využívá vtipné formy. Občas se jim zdá, že se pan učitel ztrácí v probírané látce. „*Toho mám rád ze všeho nejvíc, dokáže látku dobře podat, že je lehká, dává pomůcky, vysvětlí to.*“

### Český jazyk

Čeština jako taková dělá žákům problémy, potřebují ji více vysvětlit, proto jim paní učitelka nabídka i doučování, ale bohužel se jim to kryje s nějakým předmětem. Pokud se podíváme na paní učitelku, žáci jsou s paní učitelkou spokojeni, přijde jim „*normální*“ a hodnou. Líbí se jim, že si s nimi paní učitelka hraje ve slovních říčkách a snaží se je tak zmást. Žáci jsou rádi, že paní učitelku mají, dokáže látku vysvětlit a snaží se jim pomoci.

### **Dívky**

#### Matematika

*K: „Paní učitelka na matematiku, když ji potkám, jako mimo školu, tak je to fajn člověk. Paní učitelku jsem měla ráda, musíme znát na ní míru no, to je nejdůležitější.“*

*T: „A chápeš všechno?“*

*K: „Ne všechno, sedím v 1. lavici a i Kamila, spolužačka, mi pomáhá hodně, ale mimo hodinu, protože paní učitelka musí vysvětlovat sama.“*

*T: „A stíháš ji?“*

*K: „No je taková rychlá.“*

Vložila jsem rozhovor s Klárou, ta byla nejvíc otevřená mému rozhovoru. Můžeme si potvrdit pár vět, které zazněly i u části chlapců. Paní učitelka musí všechny věci vysvětlit sama, při hodině se nemůže stát, že by si látku žáci vysvětlovali sami. Kamila mi řekla, že paní učitelka je příliš rychlá, že sice ji to nevadí, ale ostatní ji nestíhají a poté se ptají jí. Také prý dává do písemných prací příklady, které v hodinách nedělají, v hodině je na kluky zlá a na dívky hodnější.



### Německý jazyk

Jediná Kamila ze skupiny dívek dochází na německý jazyk. Proto jsem vkládám citaci právě od ní: *„Očekává od nás, že tu němčinu umíme, naloží nám strašně moc a my nejsme schopný se to naučit. Myslí si, že je to všechno opakování a my to ani neumíme.“* Když si vzpomeneme na rozhovory s chlapci, viz výše, Kamila nám říká to samé, tím se nám potvrzuje fakt, že paní učitelka má na žáky větší očekávání.

### Anglický jazyk

Naučí, vysvětlí, pomůže. Takto mohu shrnout situaci u dívek. Dívky jsou rády, že paní učitelku mají, mají ji velice v oblibě. *„Je suprová, snaží se vše řešit bez rodičů, vyhoví nám, je milá, je na naší straně, lepší učitelku jsem neměla.“*

### Dějepis

Dle dívek je paní učitelka rychlá, ale vidí ji jako hodnou paní učitelku, která dobře naučí. *Umí učit to jako jo, ale je taková výbušnější. Je už taková prostě, že je toho na ni hodně.“*

### Chemie

*„Je hodně přísná, nemám s ní problémy, musíme znát míru, něco přeženeme a je našťvaná.“* Dívky hodnotí paní učitelku kladně, pokud v hodině nezlobí, tak je paní učitelka hodná a vždy dobře vysvětlí látku. Markéta má ale opačný názor: *„Paní učitelku taky moc nemusím, ta se nesměje, je strašně ztuhlá a bere vše vážně, něco jako paní učitelka na matiku.“*

### Fyzika

*„Je hodně přísněj i ve známkování. Minulej rok jsme měli jinou paní učitelku a ta byla lepší na tu fyziku.“* Dívky se shodují v tom, že se jim zdá pan učitel přísný, ale fyziku umí naučit, občas se prý musí hodně doptávat, aby látku pochopili, ale pan učitel se snaží vše objasnit.

## Český jazyk

„*Nic lepšího si nemůžeme přát, vše vysvětlí.*“ Ve třídě je klid, má smysl pro humor a dokáže vše vysvětlit. Umí oživit hodinu a všichni ji mají rádi. To je shrnutí informací od dívek.

Když jsem vedla tyto rozhovory, žákům se nechtělo o učitelích moc mluvit, nechtěli je „hanit“, ale jeden ze žáků mi pověděl „*třeba se tím něco změní.*“

Jak je z rozhovorů vidět, někteří učitelé si stojí ve svém vyučovacím stylu velmi pěkně, jsou příjemní k žákům, u žáků mají autoritu a dle žáků umí také naučit. Mají pozitivní vliv na samotné žáky a žáci se tudíž snaží. Bohužel, jsou zde i tací, kteří takovou oblibou neoplývají, žákům nevyhovuje jejich styl učení, způsoby a celková výuka a předmět. Zde by bylo vhodné podívat se na samotný problém, který v určitých předmětech je. Popřemýšlet nad novými způsoby a metodami, které by mohli obohatit a příjemně pozměnit hodinu.

### **Výkon žáka**

Tato podkapitola se zabývá otázkami, co se týká známek žáků, kde se jim daří a kde zase méně. Jaký čas věnují žáci učení na písemné práce či zkoušení.

### **Kluci**

Známky jsou u kluků různé, každý má své silné a slabé stránky v různých předmětech. Šest žáků mají horší známky v českém jazyce, poté v matematice, německém jazyce. V předmětech jako je chemie, zeměpis, přírodopis jsou na tom chlapeci lépe. Ale vše je odvozeno od samotných žáků. Daniel, například řekl: „*Nejlíp jsem na tom v přírod'áku, mám tam jenom jedničky a nejhůř v němčině.*“

Věnovaný čas, kteří žáci věnují svým studijním výsledkům se liší. Petr má každý týden doučování, dvě hodiny a potom se učí ještě před písemnou prací či před zkoušením. Za to Michal se učí dvě hodiny, když pochytil více z dané látky, tak se neučí vůbec. Pavel se učí tři nebo čtyři hodiny denně. Daniel se učí čtvrt hodiny a Miloslav maximálně hodinu. Emila přezkusuje maminka každý večer. Davidovi říkají, že je knihomol, učí se prý až do deseti hodin večer se slovy „*ono se to vyplatí.*“ Ostatní žáci se doma například neučí a učí se jenom před zkouškou či písemnou prací, také to záleží od náročnosti písemné práce či zkoušení.

## **Dívky**

*„Z chemie mi vychází 4, paní učitelka se zaměří vždycky na ty větší písemky. Minulej rok jsem měla problémy s panem s učitelem, měla jsem z něho strach, ale je to lepší.“* To mi odpověděla Klára. Kamila je nejlepší v matematice, a i tak vypadají její známky z tohoto předmětu. Holky jsou také důsledné v přípravě na písemné práce či na zkoušení, od doby, co se dozvědí, že bude test, začínají se na ně připravovat a poté se nechají přezkoušet od rodičů.

Jak je zde vidět, žáci jsou na tom se známkami různě, někomu nejdou hlavní předměty, jako je čeština, matematika, cizí jazyky a někomu předměty, jako je dějepis, chemie, přírodopis atd. Převážně se známky snaží opravit, a to u další možnosti, jako je písemná práce nebo zkoušení. Hodně žáků se na písemky

a zkoušení učí, nechávají se přezkušovat od rodinných příslušníků a před hodinou si to ještě zopakují, někteří tomu věnují delší čas a někteří kratší, je to velmi individuální a takový by měl být i přístup ke každému žákovi.

## **Oblíbení učitelé**

Podkapitola oblíbení učitelé se zabývá nejoblíbenějšími učiteli, učitelkami, které žáci mají. Také se zde ptám žáků na vztah s učiteli obecně.

## **Kluci**

Ať už je to paní učitelka, která je neučí nebo pan učitel, který je učí. Každý má svého oblíbeného učitele. Pro Michala: *„Asi pan učitel na zeměpis, je sympatickej, hodně řekne a tak, zábavně to dělá.“* Většina chlapců mi odpověděla paní učitelku třídni, tedy paní učitelku, která je má na anglický jazyk a ruský jazyk.

Vztah s učiteli obecně u žáků liší, Petr mi řekl, že má kladný vztah s učiteli, Michal mi řekl, že se to liší od učitele, Pavel se svěřil, že má s učiteli dobrý vztah, ale že jejich třída je vnímána špatně. Miloslav: *„Obecně dobrý, ale paní učitelka na matematiku mě štve. A to jsme ji 2x rozbřečeli. Járovi vyhodila písemku a Jára řekl, že si pro ni dojde do koše a psychicky to nedala. Ale nevnímám to moc.“* Aleš má takový pohled, že je to půl na půl, horší vztah má prý s učitelem na zeměpis, který je prý „zasedlej“.

## Dívky

Všechny dívky se mi shodly na paní učitelce třídni, paní učitelku mají od 4. třídy a Klára mi dodala: „*hodně nás naučila, i chování, nebyla jsme nejlepší třída, jsem za ni vděčná.*“ Krom toho, že se třídě věnuje, Kamila říká, že je paní učitelka velmi milá a všechnu látku vysvětlí. Markéta tvrdí o paní učitelce třídni, že je úžasná a zasměje se.

Vztahy s učiteli mají dívky v pořádku, vycházejí s nimi dobře.

Ve shrnutí je nejoblíbenější učitelkou jejich paní učitelka třídni, je podle nich nejvíce trpělivá, chápou od ní výklad, umí se zasmát a je lidská. Poté je to paní učitelka na češtinu a pan učitel na zeměpis a fyziku. Obecně pak mají žáci vztah s učiteli ucházející.

## Domácí úkoly

Domácí úkoly, téma, které se řeší na každé škole. Někteří vidí domácí úkoly pozitivně, někteří berou domácí úkoly jako zbytečnost.

## Kluci

Kluci mají různé pohledy, jsou tu odpůrci, ale i příznivci. Mezi odpůrce se staví Petr, že říká na domácí úkoly, „*že je to kravina*“, důvodem je, že „*mám hodně práce s učením, a ne jenom s učením, pomáhám tatkově a přijde mi to hodně zbytečný.*“ Jaroslav říká, že by domácí úkoly zrušil, nevyhovují mu a je to pro něj „*nuda*“. Mezi příznivce je například Michal: „*Moc jich nedostáváme, aspoň si to člověk procvičí. Paní učitelka v maticce to začala známkovat, občas.*“ Pavel v domácích úkolech vidí dobrou přípravu na písemné práce, Daniel proti úkolům není, ale má špatné zkušenosti s paní učitelkou na matematiku, Miloslav má stejné zkušenosti: „*Jo asi musej bejt, když nám z toho paní učitelka na matematiku nedá 5. Když ho nedonesu 5, když donesu taky 5.*“ Aleš mi úkoly okomentoval podobně: „*Moc jich tolik nedostáváme, ale když třeba z matiky dostaneme úkol, tak je z toho jenom špatná známka.*“

## Dívky

Zde panuje naprostá shoda. Dívky berou domácí úkoly jako zbytečnost. Je jich moc a „*otravují je*“. Na druhou stranu konstatují, že je to zpětná vazba pro učitele.

Domácí úkoly u žáků nejsou moc oblíbené, ale i tak, pár z nich bere domácí úkoly, jako možnost procvičení látky. Ostatní žáky domácí úkoly spíše nudí, dělají úkoly ve škole a také mají domácí úkol spojený se špatnou známkou (převážně v matematice).

## **Třída**

Podkapitola s názvem „Třída“ zahrnuje v sobě otázku vztahů mezi žáky. Jaký mají vztah jako třída obecně. Jestli je vše v pořádku a vycházejí spolu nebo jestli jsou ve třídě nějaké neshody.

## **Kluci**

Většina chlapců mi odpověděla, že mají dobré vztahy ve třídě. Pavel tvrdí to samé, *„kromě pár jedinců. Já jsem se všemi v pohodě, ale je tu pár kluků, s kterými občas nevyjdu, ono záleží, jestli jsou spolu nebo ne.“* Daniel tvrdí, že když jde ve třídě *„do tuhého“*, tak při sobě stojí a postaví se za sebe, třídu mu jako taková vyhovuje,

i když se najde pár jedinců, které *„nemusí“*. Aleš si myslí, že ve třídě jsou skupinky, že je třída rozdělena na kluky a holky, popřípadě skupinky, kteří se spolu více baví. V době, kdy jsem dělala rozhovory byla jedna dívka, která přišla do této třídy nově. Jaroslav mi na to řekl, že moc do třídy nezapadla, dívky se s ní moc nebaví.

## **Dívky**

Kamila a Klára tvrdí, že předtím byla třída rozdělena na dvě části, kluci a holky, ale že v současné době je už vše v pořádku a baví se každý s každým. Anežka s Nelou tvrdí ale opak, to samé, co tvrdí Aleš. *„Skupiny kluků a holek, ale když jde o něco, co je důležité a společné, tak to jsme při sobě.“* Markéta přidává, že *„kluci jsou ale jak urvaný ze řetězu...“*.

Vztahy ve třídě jsou velmi zajímavé, hlavně dívky si myslí, že jsou jako skupina rozděleni na dívky a chlapce. Ostatní (krom pár výjimek) řekli, že vztahy jsou ve třídě lepší než předtím. Někteří jedinci se pak baví jenom s určitými spolužáky, ale jak říkají, když jde do tuhého, tak drží při sobě. Bohužel, dívka, která přišla tento rok, moc do třídy nezapadla, což bylo vidno i na pozorování samotné třídy.

## 15. Souhrn výzkumných zjištění

Postoje k hodnocení a motivaci ze strany žáků a učitelů jsou různorodé, což se dalo předpokládat. V kapitole srovnám odpovědi od učitelů, tedy z dotazníku, který mi učitelé vyplnili, z rozhovorů se žáky a ze samotného pozorování, které proběhlo v dané třídě v určitých hodinách.

Začneme tedy samotnými učiteli. Učitelé, jak jsem již psala, byli ochotni mi vyplnit jen dotazníky, na rozhovory prý nebylo dostatek času. Musím uznat, že toto chování mě velmi mrzelo, už jen kvůli tomu, že informace z rozhovorů jsou pestřejší a jasnější, než ze samotných dotazníků. Také jsem byla zklamaná z toho, že paní učitelka na matematiku mi dotazník neodevzdala, což také o něčem svědčí.

Učitelům jsem tedy dala dotazník s otázkami, které se týkaly jich samotných a poté pedagogické praxe a výuky v dané osmé třídě. Učitelé chtěli být učitelem či učitelkou vždy, krom dvou učitelek, kteří chtěli být něčím jiným. Jejich pedagogická praxe se lišila, nejdéle z daných učitelů učila paní učitelka na český jazyk a dějepis, což se také promítlo do zkušeností, které dané paní učitelky mají. Záliba v této profesi musí být, proto jsem se jich ptala na to, co je na této práci nejvíce baví, ve shrnutí mi odpověděli, že je baví práce s mladou generací, možnost dát dětem do života co nejvíc. Poté už se dotazník přesouval k hodnocení, které je podstatou této práce. Učitelé mi odpovídali různě a někteří nepochopili danou otázku. Pan učitel na fyziku a paní učitelka třídní hodnotí třídu pozitivně, paní učitelka na dějepis je hodnotí jako samorosty a nezáludné lidi. Pak už se dostáváme k samotnému hodnocení, jako je známkování. Paní učitelka na český jazyk, která patří mezi učitele s nejdelší praxí, hodnotí známkou a slovním hodnocením a řídí se také školním řádem, což se také projevilo ve srovnání školního řádu a pozorování. Paní učitelka na německý jazyk obdobně, známky, testy, ústní zkoušení, aktivita ve výuce. Třídní učitelka hodnotí také známkami, slovním hodnocením, hodnotí také skupinové práce, hry a soutěže, využívá procentuální hodnocení testů. Paní učitelka na chemii využívá procentuální hodnocení prověrek a paní učitelka na dějepis dodala jen přiměřený každé třídě. Ve shrnutí tedy každý hodnotí známkami, využívá procentuální hodnocení testů, ústní zkoušení, slovní hodnocení.

Zpětná vazba, která je velmi důležitá pro vývoj žáka, by měla probíhat v každé hodině. Dle učitelů poskytují zpětnou vazbu stále, ale dle žáků nikoliv.

V dotazníku se pak přešlo k samotné třídě, jestli je hodnota známek u nich rozhodující, zde se mi učitelé shodli, že jen u některých. Co se týče motivace v dané třídě, učitelé ji nevidí moc dobře. Je to případ od případu a jak čemu jsou motivováni. Není to ale práce jen dětí, samotní učitelé musí působit na žáky a motivovat je, učitelé vidí motivaci v blížících se přijímacích zkouškách, ostatní učitelé si myslí, že není šance žáky motivovat kvůli dnešní postavené společnosti.

Učitelé z hodin v osmé třídě jsou velice unavení, někdy jsou dny, které se dají zvládnout, ale jinak je to prý „dřina“. Záleží, zda mají dobrý den, jestli se jim chce pracovat či nikoliv, na učitele působí třída tak, že mají dobrý kolektiv, ale učení jim nic neříká, jsou „free“. Někteří učitelé se k otázce nevyjádřili.

Dá se tedy říci, že ve třídě jsou děti, kteří se snaží, pracují a jsou motivováni, pak je většina třídy, která ztrácí zájem o učení a vzdělání, je těžké je motivovat nebo spíš, učitelé už ztratili snahu je motivovat. Motivace nejde jen za rodiči, i když se tam ukrývá velká část, ale také musí vycházet od učitele, učitel musí chtít žáka podnítit k učení, dělat výuku pestřejší a vysvětlovat jim cíle, důsledky toho, co a proč se učí. Což se v této třídě a výuce říci nedá, avšak u některých učitelů je stále vidět, že se snaží s žáky pracovat pro jejich lepší rozvoj a vývoj.

Postoj k hodnocení a motivaci ze strany žáků, který jsem zjišťovala rozhovorem byl velmi pestrý. Rozhovor byl tedy rozdělen do určitých částí, nejdříve mi žáci odpovídali na jejich očekávání od školy a čeho chtějí dosáhnout, tedy jejich pohled na danou situaci. Žáci měli určitý pohled na jejich budoucnost, věděli, kam by chtěli jít dál a myslím si, že jejich představy byly jasné, i když musím dodat, že více u dívek než chlapců. V další části „co mě baví a nebaví“ mi žáci odpovídali různorodě, jsou také ve věku, kde záliby a přátelé jsou na prvním místě. Ale nezůstalo se jen mimo školu, žáky baví (především chlapce) cizí jazyky a zeměpis, informatika, tělesná výchova a čeština. U dívek je to tělesná výchova, informatika, cizí jazyky. Kde se mi shodli kluci a holky bylo v nelibosti předmětů, a to byla matematika, kvůli paní učitelce.

Známkování? Některým žákům nepřijde spravedlivé, zvláště když se jedná o bodové hodnocení, kdy žákům „uteče“ známka o půl bodu. Při českém jazyku a německém jazyku je hodnocení přísné a jsou zde větší nároky, zvláště při německém jazyce. Někteří berou známky jako stres, je pro ně stresující čekat na to, jak to dopadlo, co vlastně dostanou. U dívek jsou známky motivující, až na pár výjimek. Špatná známka zase vyvolá u dívek negativní emoce.

Slovní hodnocení dostávají prý málo kdy, občas u ústního zkoušení, ale musejí se spíše zeptat sami, proč a za co tedy dostali tuto známku. Což se nám přiči s výpověďmi od učitelů. Co se týče zpětné vazby, žáci mi odpověděli, že jim převážně stačí, ale že paní učitelka na matematiku jim zpětnou vazbu převážně nedává.

Teď se podíváme na jednotlivé učitele, kluci a dívky se shodli, že paní učitelka na **matematiku** (která mi neodevzdala dotazník) je nevyhovující, nevyhovuje jim styl učení, matematiku od paní učitelky nechápou, nelíbí se jim, že hned vše hodnotí známkou pět, když se něco nepovede. Zvyšuje na ně hlas a je nepříjemná. Paní učitelka na **německý jazyk** paní učitelka se jim snaží pomoci, nabízí jim doučování, dokáže danou látku vysvětlit a udělá si na žáky čas, je ale přísná a vyžaduje od nich věci, které ještě neumí, má od nich větší očekávání. **Anglický a ruský jazyk**, jejich paní třídní učitelka. Na paní učitelku žáci pěli chvály a slyšela jsem samé superlativy. Paní učitelka se jim věnuje, věří jim a prohlašují, že je to nejlepší učitelka na škole, dokáže vysvětlit, zasmát se, vše od ní pochopí. Paní učitelka na **dějepis** je do svých hodin vžitá, nevyhovují jim ale zápisy, promítání látky na projektoru a současné vyprávění paní učitelky. Látku žáci nestíhají. Také jim paní učitelka přijde výbušná. **Chemie**, paní učitelka je prý přísná, ale „v pohodě“, záleží, zda má dobrou náladu či nikoliv. Přijde jim občas, že bere věci až moc vážně. Pan učitel na **fyziku** je prý klidný, přísný ale v mezích, snaží se látku vysvětlit a vždy jim pomůže. A paní učitelka na **český jazyk**, žáci jsou s paní učitelkou spokojeni, ale český jazyk jim sám o sobě dělá problémy. Paní učitelka je podle nich normální a hodná, ale umí si sjednat pořádek, lepší paní učitelku si na český jazyk nemohli přát.

Výkony žáků jsou různorodé, ale nedá se říci, že by byl žák, který by se ve škole nesnažil, dle svých výpovědí, se doma žáci učí, věnují škole dostatek času, aby ji zvládali.

Přejdeme teď k samotnému pozorování. Musím uznat, zde jsem se dozvěděla nejvíce informací. Pokud to vezmu ve srovnání v každém předmětu a s tím, co mi vypověděli žáci, nejhorší hodiny probíhaly v **matematice**, možná právě proto mi paní učitelka na matematiku neodevzdala dotazník a snažila se distancovat od samotného výzkumu. Se vším, co žáci řekli v rozhovoru musím z hlediska pozorování souhlasit. Vše se shoduje, paní učitelka žáky nehodnotila příliš kladně, spíše na ně křičela a stále jim něco vytýkala, nemohli si ani poradit v lavicích, když



něco nevěděli. Když žáci byli u tabule, paní učitelka je ohodnotila, když nevěděli, hodnotila jim domácí úkoly a málo věci vysvětlovala. **Německý jazyk**, bylo vidět, že paní učitelka má na žáky velké očekávání, i když sama mi do dotazníku na otázku očekávání nic neopověděla. Taky možná proto nebyla taková aktivita od žáků, nevěděli, jak na dané otázky odpovědět, na druhou stranu se jim paní učitelka věnuje, když někdo něco nevěděl, hned mu nabídla doučování, věnovala jim čas pro vysvětlení látky. Byl vidět pozitivní přístup ze strany paní učitelky. **Ruský jazyk a anglický jazyk**, jak říkali žáci, tak také probíhali hodiny, paní učitelku vychválili v superlativech a pozorování nebylo o nic jiné. Paní učitelka dávala při hodině zpětnou vazbu, chválila je, když někdo řekl něco špatně, snažila se je opravit a chybu vysvětlit. Což také sedí s odpovědí paní učitelky, že se snaží dávat zpětnou vazbu. V hodinách se sice žáci hlásili a byli aktivní, ale občas bylo vidět, že jejich pozornost se ztrácí, ale to nepatří jen k těmto hodinám, bylo vidět, že se paní učitelka snaží je zaujmout, nenechat je chvíli bez povšimnutí, aby byli stále naladěni na daný jazyk. Je vidět, že je to jejich paní učitelka třídní, věnuje jim více času, než normální učitelé a snaží se pochopit jejich problémy. **Dějepis**, řekla bych, že možná nejnáročnější hodiny z pohledu pozorování, což se také shoduje s pohledem paní učitelky. Hodně napomínání, výhružek, ale i zpětné vazby a slovního hodnocení. Musím ale uznat, že paní učitelka je velmi hlasitá, její tón hlasu předčí všechny ve třídě, určitě to jsou i zkušenosti, které paní učitelka má. Musím ale souhlasit se žáky, jak říkali, že nestíhají v hodině. Žáci nestíhali opisovat z projektoru látku a vnímat k tomu paní učitelku, která látku vykládala. Bylo i vidět, že to žáky nebaví, měli demotivaci k tomu, aby látku opisovali, protože nic nestíhali. **Chemie**, z pohledu pozorování mi paní učitelka přišla „stále nastartovaná“, žáky napomínala velmi často, využívala ironii, výhružky a nálepkování, což není zrovna vhodné. Žáci se pak stejně bavili a moc účinku to nemělo. Proto věřím, že je paní učitelka z hodin unavená, vynakládá v hodinách velké úsilí třídu naprosto uklidnit. Bylo vidět málo zpětné vazby a slovního hodnocení. **Fyzika**, pan učitel na fyziku se v hodinách žákům věnoval, snažil se jim věci důkladně vysvětlit a dát jim zpětnou vazbu, což se shoduje s výpovědí žáků i pana učitele. Během hodiny nebylo tolik možností, že by je pan učitel musel napomínat, byla to jedna z klidnějších hodin. **Čeština**, „kámen úrazů pro žáky“ a také to bylo vidět, žáci moc neoplývali aktivitou v tomto předmětu, ale snažili se. Paní učitelka jim dávala zpětnou vazbu i slovní hodnocení, snažila se je

motivovat v podobě svých oblíbených knížek a žákům se během hodiny věnovala. Občas si ale musela sjednat pořádek, a proto zvýšila hlas.

V celkovém shrnutí mi přijde, že převaha učitelů ztratila chuť žáky motivovat pro svůj předmět, už jen „přežívají“ a „ono to nějak dopadne“. Souhlasím s tím, že třída je rozdělena na žáky, kteří se snaží a na žáky, kteří se snaží méně, a ještě jim učení moc nejde. Je to případ od případu. Velice mě překvapila reakce některých učitelů při hodinách, velmi často se rozčilují a na žáky křičí kvůli maličkostem. Na druhou stranu bylo vidět, dle pozorování, že ani samotní žáci nejsou „andílci“, kteří za nic nemohou. Přijde mi ale, že v hodinách je tak malá motivace k učení, že většina třídy tak ztrácí pozornost a učitel je špatně navodí na motivační vlnu. Více zpětné vazby, více slovního hodnocení a vysvětlování proč se právě učí dané látce a k čemu ji budou žáci potřebovat, by bylo vhodným zařazením do určitých hodin. Největší problém vidím v hodinách matematiky, kde paní učitelka řekla něco, co poté nesplnila, nepomohla žákům, když za ní přišli atp. Celkově mi ale třída nepřijde nezvladatelná, jsou sice akčnější než jiné třídy, ale věřím, že se třídou se dá stále pracovat.

## 16. Diskuse

Ráda bych se opřela převážně o motivaci v dané třídě z hlediska postavení učitelů. Jak píše Lokšová a Lokša (1999) existují motivy, které vyvolávají a řídí chování neboli učení. Důležitou součástí jsou tedy vnitřní motivy (žák z vlastní touhy chce víc vědět), v této třídě bylo málo takových případů. Nejvíce se zde projevovali vnější motivy, tedy, že se žák učí, protože mu to někdo nařídil. Interiorizované sociální motivy byli viditelné málo kdy, přišlo mi, že takové zvnitřnění norem panovalo jen u určitých dětí. Způsoby, které žáky motivují, jako je soutěžení jsem zaznamenala jen při výuce cizích jazyků, jinde bohužel ne. Dalším způsobem, jak motivovat žáky je, že příklady, úkoly, budou směřovat k jejich zájmům a potřebám. Občas jsem viděla při hodinách dějepisu, že paní učitelka vkládala příklady z hudby a žáci, kteří hrají na nějaký nástroj vkládali své poznatky.

Đurič a kol. (Lokšová, Lokša 1999, str. 34-35) uvádí další způsoby zvyšování motivace v podobě zpětné vazby, práce s chybou, zpevnování výkonu. Dle výsledků v určitých hodinách byla zpětná vazba využita méně. „*Je třeba zabezpečit, aby byly ve vyučování používány tvořivější úlohy, neboť nerozvíjejí jen tvořivost, ale*

*i samostatnost a motivaci.*“ Tvořivější úlohy proběhly u cizích jazyků a také v hodinách fyziky. A jako hlavním bodem vidím: *„Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se ve třídě vytvořili mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá, chápe, vcituje se do jejich situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace.“* Při pozorování, ale i výpovědích žáků a v některých odpovědích od učitelů bylo vidět, že učitelé na žáky nepohlíželi zrovna optimisticky, ale ani žáci, některé učitele „nemusí“ kvůli chování, kvůli vzájemným vztahům, které mezi nimi jsou. Dalším způsobem je například skupinová diskuse, hodnocení, řešení, skupinová kooperace, ani jedno z toho jsem při svém pozorování nezaznamenala.

Když se podíváme na motivační faktory ve výuce, jako jsou odměny, tresty, pochvaly, pokárání, napomenutí. Musím říci, že v převaze hodin bylo spíše napomínání, pokárání a tresty, pochvaly byly využívány v malé míře. Nejedná se ale o cizí jazyky, fyziku a český jazyk. Dále pak slovní hodnocení. *„Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky (např. 1 - výborně; 2 - velmi dobře), v této podobě by nemělo zpětnovazební charakter, stejně jako nic neříkající, nekonkrétní informace typu „to je pěkné, to se ti povedlo“; „to se mi líbí“; „hezké“ apod.“* V hodinách se takové věty objevovali často, věty, které neříkají nic konkrétního. Také co se více objevovalo bylo nálepkování, které by se objevovat nemělo: *„Hrozí, že se učitel dopustí hodnocení osobnosti žáka, nikoliv hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování – jde o riziko takzvaného „nálepkování“.“*

Musím také zdůraznit, že se ve většině případů objevovalo bezděčné hodnocení, tedy: *„bezděčné projevy učitele jako pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Je ve škole jakýmsi „čertíkem z krabičky“, jenž do výuky vnáší osobitost a lidský rozměr, ale také ji čas od času může svou neuchopitelností kompilovat.“* To bych přirovnala v chování učitelů, kteří nechávali projít své emoce až příliš, je důležité, aby žáci věděli, kde je hranice, že jsou určitá pravidla, přes která „nejede vlak“, ale je také důležité, jak tuto hranici, tyto pravidla podáte.

## Závěr

V mé diplomové práci bylo hlavním cílem výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na postoje k hodnocení a motivaci žáků, jak ze strany pedagogů, tak i žáků samotných, a to všechno v dané osmé třídě. Práci jsem koncipovala tak, že jsem se pokusila čtenáře nejprve uvést do dané problematiky prostřednictvím teoretických poznatků ze zkoumané oblasti.

Nejprve se zabývám charakteristikou a vymezením školního hodnocení. Dále pak popisuji činitele, typy, formy a metody hodnocení a samozřejmě se nesmí zapomenout na cíle hodnocení v současné škole. Po pestrém přehledu školního hodnocení přecházím do posledního oddílu mé teoretické části, kde pohlížím na problematiku motivace, začínám vymezením pojmů a pokračuji zdroji motivace, jaká je motivace ve školním prostředí a její projevy a nesmí chybět ani motivace k samotnému učení a motivační faktory ve výuce, které se často využívají.

Stěžejním oddílem diplomové práce je její výzkumná část. Ta se opírá především o výzkum, který byl prováděn v období od 1. listopadu 2017 do 15. prosince 2017, v osmé třídě na nejmenované základní škole. Výzkum byl realizován metodou kvalitativní, konkrétně pomocí pozorování a polostrukturovaných rozhovorů se žáky a poté metodou kvantitativní, kde jsem využila dotazníku pro učitele. V metodologické části podrobněji definuji záměry svého zkoumání a seznamuji čtenáře s procesem získávání údajů, zkoumanou třídou a učiteli.

Výzkumná část, pro lepší přehlednost jsou kapitoly rozděleny na postoje k hodnocení a motivaci ze strany učitelů, pak ze strany žáků a také analýza ze samotného pozorování. V kapitolách je vše důkladně rozčleněno, pro lepší pochopení a přehlednost v dané problematice, co se týče témat a názorů, ale i také rozdělení dívek i chlapců.

Ráda bych zde ještě porovнала metody, které jsem v bakalářské práci použila. K mým výsledkům mi nejvíce pomohla metoda pozorování a metoda polostrukturovaných rozhovorů, z těchto kvalitativních metod jsem zjistila nejvíce informací o této 8. třídě, ale i o samotných učitelích. Velice mě mrzí, že rozhovory neproběhly i s učiteli, tam mě musel postačit dotazník, který mně nepřinesl tolik zajímavých informací.

Postavení žáků k samotnému hodnocení a motivaci je velmi ovlivněn vztahy, které v dané třídě, ale převážně mezi učiteli a žáky, panují. Vnímají nespravedlnost v hodnocení a přístupech učitelů. Učitelé by se měli snažit žáky více motivovat a neškatulkovat je, pokusit se zmírnit své emoce. Na druhou stranu, žáci to učitelům neulehčují ve výukovém procesu a jsou spíše pasivní než aktivní.

Na závěr bych ráda uvedla, že pomocí uskutečněného šetření jsem dostala neopakovatelnou šanci nahlédnout do vlastního života žáků a odnáším si z něj vzácné poznatky a zkušenosti do své pedagogické praxe. Mnou vyhodnocené výsledky se od odborné literatury v určitých oblastech liší a v některých případech se shodují a potvrzují. Na základě provedené studie bych chtěla poukázat na skutečnost, že k této problematice by měli lépe přistupovat jak učitelé, tak i žáci s rozvahou a promyšleně.

## Seznam literatury a použitých zdrojů

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura STROM, 1997, 63 s. Škola 21. ISBN 80-901954-6-6.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha : GRADA, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk a Jiří PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984, 232 s.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998, 36 s. ISBN 80-7044-202-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesta k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2004, 155s. ISBN 80-7178-965-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole*. Praha: Portál, 2006, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979, 468 s.

NOVÁK, Jan A. *Dítě ve škole: školní hodnocení*. Praha: EM-Effect, 1990, 20 s. Pomožte svému dítěti - školákovi.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SCHIMUNEK, Franz-Peter a Petr KOZLÍK. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, 54 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, 174 s. ISBN 978-80-262-1001-6

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973, 299 s.

## Seznam grafických schémat

Obrázek 1: Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka

Tabulka 1: Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním (Slavík 1999, str. 18)

Tabulka 2: Chtěl(a) jste být vždy učitelem (učitelkou)?

Tabulka 3: Jak dlouho se věnujete této profesi?

Tabulka 4: Co Vás na této práci nejvíce baví?

Tabulka 5: Jak hodnotíte žáky ve třídě?

Tabulka 6: Jaký je Váš způsob známkování?

Tabulka 7: Co vše v průběhu hodiny hodnotíte?

Tabulka 8: Dáváte zpětnou vazbu dětem během hodiny?

Tabulka 9: Co je Vaším cílem žáky naučit?

Tabulka 10: Myslíte, že hodnota známek je v této třídě rozhodující?

Tabulka 11: Myslíte, že je třída motivovaná učit se?

Tabulka 12: Jaký máte pocit z hodin u osmé třídy?

Tabulka 13: Jste z těchto hodin unavení?

Tabulka 14: Myslíte, že je nějaký způsob, jak žáky více motivovat?

Tabulka 15: Jaké máte očekávání od studentů osmé třídy?

Tabulka 16: Jak na Vás třída působí?