

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Hodnocení a klasifikace jako stresový faktor pro žáky středních škol

Bakalářská práce

Autor: Sabina Tomaidesová
Studijní program: B1501 Biologie
Studijní obor: 7507R Bc. učitelství - všeobecný základ
7504R002 Biologie se zaměřením na vzdělávání
7507R098 Etická výchova se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek



Zadání bakalářské práce

Autor: Sabina Tomaidesová

Studium: S13236

Studijní program: B1501 Biologie

Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání, Etická výchova se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Klasifikace a hodnocení jako stresový faktor pro žáky středních škol**

Název bakalářské práce AJ: Classification and evaluation as a stress factor for secondary school students

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce bude zaměřena na problematiku hodnocení na středních školách. V teoretické části se zaměřím zejména na uvedení do problematiky, vysvětlení základních pojmů. Cílem je též seznámit se s jednotlivými druhy klasifikace především u nás, ale i ve světě a také s její historií. Dále bych se chtěla zabývat tím, jaký vliv a důsledek má klasifikace na žáka. Zaměřit se chci především na stres, který klasifikace u žáků může způsobit a následně na jeho důsledky (například odpor ke škole, záškoláctví, lhaní). Poznatky z teoretické části chci ověřit dotazníkovým šetřením v části praktické.

URBANOVSKÁ, Eva. Škola, stres a adolescenti. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 159 s. ISBN 978-80-244-2561-0. ZIEGENSPECK, Jörg W. K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002, 122 s. ISBN 80-7194-402-5. KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. Do školy beze strachu. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. et Mgr. Tomáš Komárek

Oponent: PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

Anotace

TOMAIDISOVÁ, Sabina. *Hodnocení a klasifikace jako stresový faktor pro žáky středních škol*. Hradec Králové, 2016. Bakalářská práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce Tomáš Komárek. 47 s.

Bakalářská práce *Hodnocení jako stresový faktor pro žáky středních škol* se zabývá problematikou hodnocení. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Úvodní část je věnována teorii, vymezuje hodnocení a jeho podstatu ve vzdělávacím systému. Zaměřuje se na typy, formy, funkce a metody hodnocení. Následující část se zabývá problematikou stresu, především stresu způsobeného školním prostředím, zejména školním hodnocením. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila kvantitativní výzkum formou dotazníku, protože poskytuje vysokou racionálnost, snadné vyhodnocení a dobrou možnost srovnání. Cílovou skupinou dotazníku jsou respondenti ze středních škol.

Klíčová slova:

Klasifikace, známkování, stres, žáci střední školy

Annotation

TOMAIDISOVÁ, Sabina. *Classification and evaluation as a stress factor for secondary school students*. Bachelor Degree Thesis at Faculty of Science University of Hradec Králové. Thesis Supervisor Tomáš Komárek. 47 p.

Bachelor thesis Evaluation as a stress factor for secondary school pupils deals with the issues of evaluation. The thesis is divided into theoretical and practical part. The first part is focuses on the theory, defines evaluation and its principle in the educational system. It focuses on the types, forms, functions and methods of evaluation. The next part deals with stress, particularly the stress caused by the school environment, especially school evaluation. As a research method I chose a quantitative research using questionnaires, as it provides a high level of rationality, ease of evaluation, and good opportunities for comparison. The target group of the questionnaire respondents are pupils from secondary schools.

Keywords:

Classification, evaluation, stress, secondary school students

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	7
ÚVOD	8
1 Klasifikace a hodnocení	9
1.1 Vymezení pojmů	9
1.2 Typy hodnocení.....	10
1.3 Význam hodnocení.....	13
1.4 Metody hodnocení.....	14
1.5 Formy hodnocení	14
1.6 Funkce hodnocení	16
1.7 Pozitivní x negativní hodnocení.....	18
1.8 Souvislost hodnocení s psychikou dítěte.....	18
2 STRES A ZÁTĚŽ.....	20
2.1 Zvládání zátěže.....	22
2.2 Charakteristika školní zátěžové situace	23
2.3 Rizikové chování – úniky ze stresových situací	24
PRAKTICKÁ ČÁST	26
3.1 Výzkumné cíle	27
3.2 Metodologie výzkumného šetření	27
3.3 Hypotézy	27
3.4 Výzkumný soubor	27
3.5 Výsledky a interpretace výzkumu.....	29
3.6 Diskuze.....	42
ZÁVĚR	45
4 Použitá literatura.....	46

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Má bakalářská práce zkoumá problematiku školního hodnocení. Toto téma jsem si vybrala záměrně hned z několika důvodů. První důvod je studium mého aprobačního předmětu – etické výchovy. Etická výchova se vyučuje formou zážitkové pedagogiky, měla by žákům vštípit morální hodnoty a zjednodušeně řečeno by měla z žáků vychovat mravné a svědomité studenty. V souvislosti s hodnocením mě napadlo mnoho otázek. Jakým způsobem budu žáky v hodinách etické výchovy hodnotit? Je vůbec možné dát žákům známku za jejich názory a morální usuzování? A tyto mé otázky mě donutily hledat různé alternativy a způsoby hodnocení žáků.

Druhým významným důvodem, proč jsem si zvolila právě toto téma, bylo mé absolvování chrudimské základní školy Dr. Jana Malíka. Tato škola je jednou z pilotních škol, kde se na prvním stupni neznámkuje, ale pouze slovně hodnotí. Slovní hodnocení se na této škole zavedlo při mém nástupu do první třídy. Byli jsme tedy prvním pilotním ročníkem, tudíž toto slovní hodnocení mělo mnoho nedostatků a já na něj vzpomínám spíše negativně. Tato zkušenost mě přivedla k tomu, se o tomto hodnotícím stylu dozvědět více. Velmi mě zajímalo, zda se slovní hodnocení někam posunulo a zda by ho žáci ve školách uvítali.

Bakalářská práce se tedy skládá s části teoretické a praktické, přičemž v části teoretické se snažím zmapovat různé hodnotící styly, druhy, formy, metody hodnocení. Snažila jsem se shrnout tyto poznatky z různých dostupných zdrojů tuzemských i zahraničních autorů. V druhé části teoretické práce se zaměřuji především na negativní vliv hodnocení na žákovu psychiku – na stres. Přičemž rozlišujeme dva druhy stresu – pozitivní stres (eustres) a negativní stres (distres).

V praktické části jsem se zaměřila především na žákovu prožívání a pocity v souvislosti s hodnocením. Mým cílem v praktické části bylo zjistit, zda klasifikace ovlivňuje žákovu psychickou pohodu, jakou mají žáci motivaci k získávání dobrých známek, a v neposlední řadě jsem chtěla zjistit, zda by do školy chodili raději, kdyby se ve škole neznámkovalo. Praktická část se tedy skládá z metodologie a stanovených hypotéz a z následného potvrzení či vyvrácení těchto hypotéz.

Věřím tomu, že zpracování tohoto tématu mi do budoucna pomůže v přípravě na mou pedagogickou praxi.

KLASIFIKACE A HODNOCENÍ

1.1 Vymezení pojmů

Slovo **klasifikace** pochází z latinského slova *classis*, což doslova znamená třídění, zařazování (Kupová, Filipec, 2005). Klasifikace je silně převažujícím vyjádřením hodnocení v našich školách. Jedná se o zobecněnou informaci pro celou řadu charakteristik posuzovaného žáka (Kolář, Šikulová, 2009). *Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole školský zákon č. 561/2004 Sb. § 51 - § 53 (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).*

Další, velmi významný, pojem je **hodnocení**. „*Obecně vzato hodnocení je porovnávání “něčeho” s “něčím”, při kterém rozlišujeme “lepší” od “horšího” a vybíráme “lepší”, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení něčeho “horšího” (Slavík, 1999, s. 15).*

Zároveň je důležité rozlišit **evaluaci** od hodnocení. Evaluací se rozumí hodnocení dlouhodobé a spíše v globálním pojetí – na úrovni větších složek, například k porovnávání celých škol a institucí z dlouhodobého hlediska (Průcha, 2006). Evaluace se zaměřuje na analýzu celého vzdělávacího systému a cíle vzdělávacího programu jako celku. Zároveň dává zpětnou vazbu a podmínky pro politické instituce, co ve školství zlepšit (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Pro nás je ale stěžejný pojem **školní hodnocení**. V odborné literatuře se uvádějí trochu odlišné definice pro školní hodnocení, zmíníme si některé z nich. Dle Slavíka (1999, s.23 - 24) se školním hodnocením rozumí: „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ Velikanič (1973, s.156 - 157) chápe hodnocení jako: „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.*“ Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit. Dle Skalkové (1971, s. 95) chápeme hodnocení jako: „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi*

nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj. “ Tuček (1966, s. 5) vymezuje hodnocení jako: „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka. “

Podle Pelikána je známka jednou z forem hodnocení. Známkování není metodou hodnocení, ale nástrojem učitele k hodnocení žáků. Učitel ale tímto nástrojem může zacházet lépe nebo hůře, taktně či netaktně. Nejvíce škody je napácháno, když známka slouží jako „cukr a bič“. V tomto případě známka může potlačit žakovu motivaci (Pelikán, 2007).

Při hodnocení je důležité poskytovat žákům **zpětnou vazbu**. Ta je podstatou formativního (průběžného) hodnocení. Zpětnou vazbu chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení (Mareš, Křivohlavý, 1995). Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně poté, co žák podá nějaký výkon (například odpoví na otázku učitele). Předpokládá se, že žák na základě této zpětné vazby reguluje svůj další učební postup, což vede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti. Zpětná vazba lze definovat jako „*interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování*“ (Slavík, 1999, s. 187).

1.2 Typy hodnocení

Podle subjektu hodnocení (Kosová, 1998):

- **Hodnocení vnější x vnitřní**

Vnější (heteronomní) hodnocení je, když zdroj hodnocení objektu leží mimo, kdežto vnitřní (autonomní) hodnocení je, když je zdrojem hodnocení objekt sám (Kolář, Šikulková, 2009).

Může být děleno z hlediska vztahové normy:

- **Sociálně normované hodnocení x individuálně normované hodnocení**

Sociálně normované hodnocení využívá stejného měřítka pro všechny žáky. To učitelům umožňuje srovnávání jednotlivých výkonů – základem ale je, aby každý žák měl k řešení

stejnou úlohu, aby výsledné „srovnávání“ bylo spravedlivé. Tímto typem hodnocení učitel staví žáky do role „soutěžících“, jelikož porovnáváním jejich výkonu vzniká pomyslný žebříček (Kolář, Šikulková, 2009). Tento druh hodnocení může být pro žáky psychickou zátěží, jelikož je přesprávně orientované na výkon a úspěch. Žák může mít obavy o pozici mezi ostatními a zároveň úzkost ze ztráty prestiže (Slavík, 1999).

V individuálně normovaném hodnocení učitel pozoruje žáka jako jednotlivce a sleduje jeho vývoj. Učitel tedy porovnává žákův nynější a minulý výkon, sleduje jeho pokroky. Pro žáka je na tomto typu hodnocení pozitivní to, že může být pochválen i za nedokonalý výkon. Je totiž pochválen za určitý posun k pomyslnému cíli. Individuální hodnocení nesrovnává žáka s jiným žákem (Kolář, Šikulková, 2009).

Slavík (1999) hodnocení dělí na:

- **Formativní hodnocení**

„Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje.“ (Slavík, 1999, s. 39).

Tento druh hodnocení je zaměřený především na odhalení a následné odstranění chyb - tím slouží jako užitečná zpětná vazba pro žáka a zároveň i pro učitele. Hodnocení je tedy zaměřeno na rozvoj efektivního učení.

- **Finální hodnocení**

Finální, někdy označováno jako sumativní, shrnující, hodnocení stanovuje úroveň znalostí v určitém časovém úseku – například za probraný celek, pololetí – typickým příkladem finálního hodnocení je vysvědčení.

- **Normativní hodnocení**

Porovnává hodnocení jedince ve vztahu k výkonům ostatních žáků. *„V případě, že Karel dosáhl horšího výsledku než všichni ostatní, je hodnocen jako neúspěšný, i kdyby svůj úkol splnil. Karel má smůlu – v soutěži s ostatními prohrál, tj. nedosáhl na úroveň normy. Názornou ilustrací takové soutěže je závod ve skoku do výšky – nezáleží na překonání laťky v určité výšce, ale na tom, zda závodník skočil výš než většina ostatních.“ (Slavík, 1999, s. 40).*

- **Kriteriální hodnocení**

Jedná se o hodnocení absolutního výkonu neboli zhodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda bylo kritérium výkonu splněno. Pokud žáci kritérium splní,

budou ohodnoceni odpovídající známkou. A to bez ohledu na to, jestli tohoto kritéria dosáhli ostatní.

Další typy hodnocení dle Kalhouse (2002):

- **Interní hodnocení**

Jedná se od hodnocení učitele vyučující daný předmět. Nemusí jít striktně o hodnocení pouze učitelem, ale za interní hodnocení se považuje i případ, kdy se žáci ve třídě hodnotí navzájem, nebo sebehodnocení žákova výkonu.

- **Diagnostické hodnocení**

„Diagnostické hodnocení se zaměřuje na odhalení učebních obtíží žáků a ke stanovení zvláštních vzdělávacích potřeb.“ (Kalhous, 2002, s. 406)

Je podobné jako formativní hodnocení, rozdíl je v tom, že diagnostické hodnocení se soustředí na odhalení potíží a problémů žáka.

- **Externí hodnocení**

Při externím hodnocení hodnotí osoby mimo školu. Může se jednat například o hodnocení školního inspektora. Toto hodnocení může provést i přímo učitel a předloží ho namátkové kontrole osobě zvenčí.

Další typy hodnocení ve své práci rozlišuje Ježová (2009):

- **Neformální hodnocení**

Hodnocení, které probíhá během běžných činností ve třídě. Hodnocení se neodvíjí od konkrétní písemné práce či zkoušení, je založené na pozorování žáků.

- **Formální hodnocení**

Jedná se o hodnocení, o kterém žáci vědí dopředu. Žák má tudíž možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.

- **Průběžné hodnocení**

Jedná se o průběžné – dílčí – hodnocení prospěchu žáka. Toto hodnocení učitel získává dlouhodobě v průběhu delšího časového období. Dílčí hodnocení se stává základem pro hodnocení finální.

- **Závěrečné hodnocení**

Jedná se o konečnou známku – zhodnocení stupně prospěchu žáka. Uskutečňuje se na konci výuky daného předmětu nebo uceleného pracovního programu.

1.3 Význam hodnocení

Školní hodnocení obecně hraje nezbytnou roli v rámci zpětné vazby. Hodnocení je důležité pro všechny aktéry vzdělávacího procesu – to znamená jak pro žáka, tak pro učitele. Nesmíme opomenout také důležitost školního hodnocení pro rodiče, kteří se, ač nepřímo, na vzdělávacím procesu dětí podílí také.

Význam pro žáka

Známky jsou pro žáka sdělením zvláštního druhu. Informují ho o tom, nakolik bylo v rámci určitého času jeho učební úsilí z pohledu učitele úspěšné. Znamka tedy na jedné straně přibližuje stav žákova výkonu, ale nechce být pouze konstatováním, pouhým ireverzibilním statickým přidělováním hodnotových značek, chce také reprezentovat dynamickou funkci v tomto učebním procesu. Informace prostřednictvím známky má z hlediska žáka naplňovat funkci zpětné vazby, má ho podněcovat k zintenzivnění úsilí nebo k udržení výkonů. Subjektivní postoj ke známám je vysoce ambivalentní - na jedné straně stojí strach a rozrušení, absence radosti a stísněnost, antipatie, letargie a deprese, na straně druhé pak úleva a pocit úspěchu. Toto pnutí je pedagogicky nanejvýš sporné obzvláště tam, kde se klade přílišný důraz na chválu a výtky a tím odchází k abstrahování celého výchovného procesu (Zeigenspeck, 2002).

Školní hodnocení má významný podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka, protože zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast jeho aspirací, motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnosti prosadit se. Může být a bývá významným aktivizujícím a stimulujícím činitelem v učebních činnostech žáků. Ale také může být činitelem destabilizace, demotivace, konfliktů, vzájemných nepochopení (Kolář, Šikulová, 2009).

Význam pro učitele

Školní hodnocení je pro učitele jistou sebereflexí. Učitel ve známce částečně vidí i výsledek své práce. Znamka v učitelových očích představuje úsilí, účinnost vyučovacích metod, výběr učiva, motivaci – celková didaktická práce učitele (Ziegenspeck, 2002).

Význam pro rodiče

Pomocí školního hodnocení se rodiče informují o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole. Pro rodiče má školní hodnocení kromě funkce informační výrazně funkci sociální, protože v současných podmínkách stále ovlivňuje možnost zařazení jejich dítěte

do určitých sociálních struktur, a tím i zařazení rodiny do sociální hierarchie (Kolář, Šikulová, 2009).

1.4 Metody hodnocení

Metodami hodnocení rozumíme postupy, jakými se hodnocení tvoří. Tyto metody můžou být písemné či ústní. Každá z těchto metod má své klady a zápory. Každý žák je jiný, tudíž má v preferenci jinou metodu zkoušení. Mezi diagnostické metody patří:

- **Ústní zkoušení** – výhodnou ústního zkoušení je to, že u žáka poznáme, jak látce doopravdy rozumí. Z jeho ústního projevu zjistíme, jak dokáže naučené informace aplikovat v praxi pomocí různých myšlenkových operací. Také můžeme zjistit komunikační schopnosti zkoušeného žáka. Bohužel, ústní zkoušení má své velké nevýhody. Zásadní nevýhodou je, že se u něho může projevit nervozita žáka, která ovlivní jeho výkon. Pro pedagoga je nevýhodou časová náročnost ústního zkoušení (Musilová, 2012).
- **Písemné zkoušení** – jedná se například o průběžné testy, čtvrtletní práce, diktáty. Je to časově méně náročná metoda zkoušení a zároveň je velmi efektivní. Z písemného projevu se dovíme gramatické schopnosti žáka a zároveň vědomosti na dané téma. Písemné zkoušení je objektivnější – nepromítá se do něho tolik tréma žáka a ani okolní vlivy, jak tomu bylo u zkoušení ústního (Musilová, 2012).
- **Výkonové zkoušení** – jedná se o referáty, výstupy praktické činnosti – výkresy, výrobky, pokusy v laboratořích, pohybové aktivity při tělesné výchově (Musilová, 2012).
- **Standardizované testy** – jsou to testy, které jsou připravovány odborníky, jsou ověřené (Musilová, 2012).

1.5 Formy hodnocení

Formami hodnocení označujeme způsob, jakým učitel vyjadřuje výsledky svého hodnocení. Ve škole je výběr hodnotící formy závislý na konkrétním cíli, věku žáka, jeho individuální schopnosti, povaha vyučovaného předmětu i konkrétní učivo. Ve vyučování si můžeme vybírat ze škály různých forem hodnocení (Kolář, 2005):

Klasifikace

Definice klasifikace podle Maňáka: „*Vnitřní hodnocení se uskutečňuje jednak formou slovní, jednak tzv. klasifikací, tj. zařazováním posuzovaných výkonů do určitých výkonnostních tříd vytvořené stupnice*“ (Maňák, 1997, s. 93).

Jedná se o kvantitativní metodu vyjádřenou známkou podle klasifikačního stupně. Je to základní forma hodnocení ve většině českých škol. Ve školách je klasifikace upřednostňována především pro její jednoduchost, přehlednost, zároveň má známka jasnou informační hodnotu. Úskalí je ale v tom, že má známka omezenou výpovědní hodnotu. Znamka nevypovídá o žákově pílí, tvořivosti, vlastnostech, aktivitě, snaze. Proto je důležité známku předložit zároveň s nějakým komentářem, aby žák věděl, v čem dělá chyby. Problém nastává i v tom, že klasifikace není zcela objektivní z důvodu různých učitelových měřítek. Další problém může vzniknout při prezentaci známky rodičům, jelikož rodič není seznámen s učitelovým komentářem. Dalším úskalím je, že učitel známkou nemá možnost vystihnout žákovu individualitu, je to pouhá strohá forma hodnocení. Naopak pozitivní na klasické známce je, že umožňuje snadné a rychlé srovnání žákovy výkonu s předchozím (Kolář, 2005).

Slovní hodnocení

Jedná se o hodnocení kvalitativní. Slovní hodnocení obsahuje informace o výkonu žáka, jeho postoji, vůli, pílí, jeho posun k stanoveným cílům. Jedná se tedy o informačně kvalitní a bohaté hodnocení, čímž může žáka i lépe motivovat. Pozitivem slovního hodnocení je, že nezkrsluje informace, přistupuje k žákovi jako k individuální osobě. Slovní hodnocení poskytuje jak zpětnou vazbu, tak i radu či doporučení pro příště. Slovní hodnocení žáky většinou nestresuje, jelikož se zaměřuje na pozitiva a motivaci. Nevýhodou může být to, že u slovního hodnocení se hůře srovnává. Zároveň je pro pedagoga toto hodnocení časově náročné a bohužel řada pedagogů slovně hodnotit neumí. Tato forma hodnocení je pro ně velmi náročná, klade vysoké požadavky v oblasti didaktické, diagnostické i interpretační. Je nezbytné, aby pedagog žáky velmi dobře znal, aby je dovedl odhadnout, zároveň je nezbytné o žácích důkladně přemýšlet (Dvořáková, 1994).

1.6 Funkce hodnocení

Kyriacou (2004) uvádí šest funkcí hodnocení:

- Poskytuje zpětnou vazbu učiteli o jeho práci – o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
- Poskytuje zpětnou vazbu žákům o jejich výkonu a prospěchu.
- Hodnocení má žáky motivovat.
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamu o prospěchu žáků.
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
- Umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Dle Spilkové (2005) za hlavní funkce hodnocení jsou považovány funkce:

Funkce informační – hodnocení má poskytnout žákům, rodičům i učiteli dostatek informací o kvalitě procesů učení, o pokrocích v dosahování stanovených cílů.

Funkce diagnostická – podstata spočívá v tom, že učitel průběžně a komplexně pozoruje a posuzuje žáka, shromažďuje různorodé informace, dokumentuje pokroky, úspěchy, problémy a potíže žáků v učení v kontextu širších souvislostí.

Intervenční funkce - důraz na intervenční funkci hodnocení znamená, že učitele neposuzuje jen současný stav, aktuální úroveň znalostí, myšlení, učebních strategií, motivace, pracovního úsilí, samostatnosti, odpovědnosti, tvořivosti, dovedností, spolupráce apodobně, ale hledá také příčiny, vysvětluje, uvažuje o prognóze a vhodných zásazích ve prospěch úspěšnosti žáka. Na základě všestranné analýzy aktuálního stavu plánuje učitel společně se žáky a rodiči další kroky jejich individuálního rozvoje. Hodnocení v tomto pojetí neposkytuje jen zpětnou vazbu (feedback), ale také vstřícnou vazbu (feedforward), kterou pomáháme žákům stanovit si krátkodobé i dlouhodobější cíle pro budoucí učení.

Motivační funkce

Dle Ziegenspecka (2002) má hodnocení funkci motivační především u dobrých žáků. Podnitit a motivovat dobrého žáka může i nějaké příležitostné „uklouznutí“ v podobě horší známky. Avšak závažnější nebo kumulované neúspěchy mohou narušovat radost z učení a poznávání. U žáka mohou vyvolat pochybnosti o sobě, tlumí důvěru ve vlastní sílu. Tito žáci jsou špatnou známkou motivováni zřejmě nejméně, avšak právě oni by

motivaci a posílení sebedůvěry potřebovali mnohem více, než ti „dobří“ (Ziegenspeck, 2002).

S motivační funkcí hodnocení bezprostředně souvisí city a prožitky člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen. Z pedagogického hlediska je tedy obtížné s ním v praxi zacházet. Cílem motivačního hodnocení ve výuce je zaměřit pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat pozornost žáků (Slavík, 1999).

„Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch a ten je motivem dalším učebním výkonům. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, například být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon.“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 46).

Hodnocení může žáka významně povzbudit a může být pobídkou. Bohužel hodnocení může žákovi i výrazně znechutit a otrávit buď některý předmět, nebo se mu může znechutit učitel či studium jako celek.

Informační funkce

Známka je doložení výkonu, je to výsledek zkoušek a pozorování a zároveň prostředek ke sdělení těchto výsledků dále (například rodičům).

Zpětná vazba hraje ve vyučování velmi podstatnou roli. Zpětná vazba je informací určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Jde tedy o zpětnou informaci o výkonu žáka, o jeho učební činnosti, o vynaloženém úsilí. Avšak příjemcem hodnocení může být nejen žák, ale i rodič, případně učitelé či vedení školy (Ziegenspeck, 2002).

„Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání.“ (Kolář, Šikulová, 2009).

Kvalitní hodnocení ze strany učitele by zároveň mělo mít i funkci výchovnou. Hodnocení by tedy mělo vést k formování postojů žáka (například vytrvalost, svědomitost, odpovědnost) a zároveň formování pozitivních vlastností. Hodnocení též formuje žákovo

sebevědomí, učitel může zejména tím pozitivním hodnocením výrazně ovlivňovat aspirace žáka a jeho hodnotovou orientaci (Kolář, Šikulková, 2009).

1.7 Pozitivní x negativní hodnocení

Učitel může hodnotit pozitivně nebo negativně.

O pozitivním hodnocení můžeme mluvit v tom okamžiku, kdy ho žák chápe jako svůj úspěch. Ne vždy je pozitivním hodnocením pouze známka výborná, pro žáky může být pozitivní známkou i známka horší, důležité ale je, aby ji oni samotní jako pozitivní vnímali. Pozitivní hodnocení je základním principem moderní pedagogiky. V hodnocení ale je vždy zapotřebí rovnováhy, nadměrné pozitivní hodnocení a chvála může mít účinky negativní. Častá chvála může u žáka zapříčinit návyk a ten pak může žáka odvádět od učení. Pochvala v tomto případě není motivačním prostředkem, nýbrž se stává cílem (Čapek, 2015).

Negativní hodnocení zdůrazňuje žákovy chyby. Toto hodnocení je velmi často provázeno negativními emocemi ze strany učitele. Učitel může například žáka i zesměšňovat, nebo utrousit nevhodnou negativní poznámku, která má na žáka ale velký vliv. Vyvolává v něm totiž stresové situace a obavy z následků. Strach, stres a obava je hlavní příčinou školních podvodů. U některých citlivějších jedinců tyto obavy mohou vést k osobním problémům, například lhaním rodičům či učitelům. Toto negativní hodnocení se významně podílí na žákových negativních vztazích ke škole jako k instituci a k učiteli samotnému (Kolář, 2005).

1.8 Souvislost hodnocení s psychikou dítěte

Školní hodnocení je vlivné. Jak jsme již zmiňovali, vliv neboli účinnost školního hodnocení má své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Avšak každý vliv má i své zápory – školní hodnocení často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu.

„O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především to jsou dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, tj. žákův psychický „terén“, na nějž hodnocení dopadá – temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost (nezdolnost, resilience), míra psychické stability, zdravotní stav, únava,

apod. Dalším působícím faktorem je způsob hodnocení jako takového – typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost, atd.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení...) atd. Konečně posledním důležitým faktorem je kontext hodnocení, tj. podmínky, zejména sociální, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení atp.) Všechny faktory dohromady tvoří jednoduchý a pro výuku nesmírně závažný vzorec:

psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka“ (Slavík, 1999, s. 142-143).

Čím zápornější jsou jednotlivé položky na levé straně rovnice, tím nižší je i žákova pohoda ve výuce. Naopak, každá vyšší kladná hodnota v součtu může do určité míry kompenzovat jiné zápory. Je samozřejmé, že míra pohody žáků v konečném důsledku rozhoduje o úspěšnosti a efektivitě jejich školní práce (Slavík, 1999).

STRES A ZÁTĚŽ

Školní prostředí může přinášet mnohé podněty ke stresu u žáků. Jsou to například pocity zklamání, úzkosti, zážitky nezdarů, tresty pocíťované jako nespravedlivé a rozmanité neúspěchy ve školní práci. Patří sem úkoly, seminární práce s pomyslnými stopky, neboli termínem odevzdání.

„Poprvé použil pojem stres pro stav, ve kterém musí živý systém mobilizovat obranné mechanismy, kanadský vědec Hans Selye, profesor patofyziologie na universitě v Montrealu, tvůrce teorie o stresu a adaptaci. Selye měl maďarské rodiče, vyrůstal v Komárně, studoval na německé lékařské fakultě Karlovy university v Praze.“ (Zeman, 1991, str. 19).

Stres chápeme jako specifický případ zátěže a reakce na podněty - stresory. *„Jde o stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek.“ (Paulík, 2010, str. 41).* Tato míra zátěže je určena podílem expozičních a dispozičních faktorů. Expozicí jsou myšleny všechny požadavky, jimž je organismus vystaven, dispozici představují osobnostní předpoklady pro zvládání kladených nároků. O stresovou situaci se jedná tehdy, kdy dojde k rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory (Paulík, 2010).

Stres není vždy jen záležitostí negativní. Abychom mohli podat určitý výkon, musíme být v tenzi, která nás ale nesmí „přerůst“. Stres můžeme rozdělit na **eustresy** (pozitivní stres) a **distresy** (negativní stres), kdy má eustres příznivý vliv na výkonnost jedince, který by se neměl stresové zátěži vyhýbat. Jedná se o jakési stresové otužování a formu kázně či motivace (Buchtová, 2003). Z toho vyplývá, že stres lidský organismus do jisté míry posiluje. Lidské tělo si na stres zvyká, učí se s ním pracovat, bojovat a zároveň má příznivý vliv na sebevědomí jedince. Stres je nevyhnutelnou součástí života a jeho určitá míra může mít příznivý vliv na naši spokojenost.

Dlouhodobé působení stresu – stres chronická - má negativní účinky na lidský organismus. Krátkodobý účinek látek, které se při stresu vyplavují (např. glukokortikoidy) má pozitivní vliv, je výhodný. Ale dlouhodobé působení glukokortikoidů organismus poškozuje. Co však patří k jednomu z nejhorších důsledků chronického stresu je úbytek neuronů. Pod vlivem glukokortikoidů odumírají mozkové buňky mnohem rychleji, a naopak, pod vlivem tělesného cvičení, jež představuje eustres, dochází k stimulaci neuroneogeneze. Tedy chronický stres představuje zacyklený děj, v

němž jedno poškození stíhá druhé. Distres má tedy neblahé účinky jak na duševní, tak fyzické zdraví člověka, má svůj podíl na vzniku civilizačních chorob (Honzák, Procházková, 2008).

Fáze stresu:

1. Poplachová fáze

Poplachová fáze připravuje organismus na reakci, boj či útěk.

Jedná se o bezprostřední reakci na stresor. Působení zátěžové situace způsobí vyplavování hormonů (katecholaminů, hlavně adrenalin a noradrenalin) do krevního řečiště a spustí fyziologické reakce, například zvýšení krevního tlaku a srdečního tepu, hyperglykémii, rozšíření zornic, husí kůže, pocení a podobně. (Mohapl, 1988).

2. Rezistence

Tělo aktivuje mechanismy, které se snaží odbourat stresor, nebo alespoň minimalizovat jeho škodlivost na lidský organismus. Tento proces je zprostředkován glukokortikoidy z kůry nadledvin, což umožní větší dostupnost glukózy a další aktivaci krevního oběhu projevující se jako behaviorální odpověď na stresovou reakci.

3. Vyčerpání

Při stálém působení stresoru i po poplachové a rezistenční fázi již nelze hovořit o eustresu. V tomto okamžiku se stres stává škodlivým a označujeme ho jako distres. Tělo se již není schopno dalšímu působení stresoru bránit a adaptační mechanismy se samy stávají škodlivými. Vyčerpání často přechází v chorobné stavy, jako je hypertenze, různé poruchy imunity a steroidní diabetes, či syndrom vyhoření.

Stresor

Stresorem je běžně myšleno všechno, co na nás nějak naléhá, tudíž vše, co na nás má určité požadavky a zároveň se tomu musíme přizpůsobovat. Stresový podnět budí stresovou reakci a člověk reaguje tzv. automatickou poplachovou reakcí, útokem či únikem (Rheinwaldová, 1995).

Mezi stresory můžeme zařadit jakýkoli vnější i vnitřní podnět, který spouští původně ochrannou stresovou reakci organismu – může jít o situaci, stav, prostředí, událost, tělesnou kondici (nemoc atd.), v případě vnitřních podnětů například o tělesné reakce, myšlenky, očekávání, představy. Spouštěčem stresové reakce může být buď nějaká

životní událost, ale také vnitřní prožitek, například bolestná vzpomínka (Praško, Prašková, 2007).

Matoušek (2003, str. 14) rozlišuje tyto typy stresů:

- **Akutní stres**

K akutnímu stresu dochází při závažných životních zvratech, kdy je v ohrožení jedincova existence a život. Dochází k němu náhle krátkodobou nahodilou událostí, často jen malý okamžik dlouhou. Důsledkem této události a následného akutního stresu je narušení některých tělesných funkcí a psychiky v závislosti na typu osobnosti a charakteru události. Může se jednat o zmatené jednání, ztráta paměti, poruchy krevního oběhu.

- **Chronický stres**

Vzniká působením jednoho či více stresorů vyskytující se v různých nepravidelných intervalech a jejich intenzita kolísá. Chronický stres může být vyvolán sociálními, fyzikálními či jinými stresory. Příznaky chronického stresu jsou pocity úzkosti, únava, podrážděnost, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku. Tento typ stresu často také nepříznivě ovlivňuje školní či pracovní výkon – snížení kvality odvedené práce, kolísající výkon, častý pocit únavy.

- **Posttraumatický stres**

Posttraumatický stres neboli stres následný. Jedná se o zpožděnou reakci na stresovou situaci trávající sice jen krátkou dobu, ale se závažnými důsledky.

- **Anticipační stres**

Anticipační stres se objevuje v souvislosti se situací, která má teprve nastat. Jedná se o jakési předvídání či tušení událostí především se zřetelem na možné důsledky.

2.1 Zvládání zátěže

Studium protektivních faktorů, tj. faktorů, které žákovi pomáhají předcházet zátěži nebo ji úspěšně eliminovat, není úplně snadné. „*Jádro problému je v tom, že není možné pátrat po jednom nebo několika zdrojích zvládání izolovaně, ale po síti souvislostí. Dosud se výzkumy soustřeďovaly především na děti, které se úspěšně vyrovnaly s překážkami a úspěšně zvládly zátěžové situace. Avšak není to efektivní zvládání samé, které je klíčem k poznání protektivních faktorů. Vždyť adaptivní chování je výsledkem spolupůsobení*

mnoha faktorů, jako jsou osobnostní dispozice, rodinné prostředí, situační a kulturní kontext, jednotlivci či instituce, které jsou žákovi oporou, atd.“ (Čáp, Mareš, 2001)

Pojem **zvládnání zátěže** má v různých publikacích odlišnou definici. Lazarus (1999) popisuje zvládnání zátěže jako stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popřípadě tolerovat nebo redukovat požadavky, jež zatěžují, či dokonce převyšují jeho psychické zdroje.

Trochu jiný pohled na zvládnání zátěže má Kohn.(2006). Dle něho je zvládnání pouhou vědomou adaptací na stresor. Zvládnání v jeho pojetí zahrnuje buď zvládací reakci na bezprostřední stresor, nebo konzistentní způsob, přičemž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích.

Zvládnání může být úspěšné i neúspěšné. Neúspěšným zvládnáním stresu může být například obviňování jiných osob z vlastního selhání, uklidňování se kouřením, braním drog, překrucováním faktů, přejídáním se nebo naopak odmítáním potravy, agresí vůči škole – poškozováním školního inventáře, nadměrnou konzumací alkoholu, agresí, pokusem o sebevraždu. Pedagogicky závažná je snaha žáka získat alibi pro případ, že by selhal. Jedná se o instinktivní ochranu sebe samého pro případ selhání, aby lidé v jeho blízkém okolí nezpochybňovalo jeho schopnosti (Krejčová, 2011).

2.2 Charakteristika školní zátěžové situace

Školní zátěžová situace se vyskytuje ve škole (nebo se školou těsně souvisí) a týká se primárně žáka jako jednotlivce či skupiny žáků. Zátěžová situace je reálná, aktuální, ale může být i zdánlivá – funguje jako hrozba. Působení zátěže na žáka může být dlouhodobé, ale i krátkodobé, spojité či přerušované. Zátěžová situace bývá provázena nepříjemným či negativním psychickým stavem žáka. Mívá dvojí účinek, buď se působení zátěžové situace kumuluje, až dosáhne pomyslné kritické hranice, nebo nepůsobí dlouhodobě – představuje momentální nápor na žáka. Příkladem takové školní zátěžové situace může být například zkoušení u tabule, obdržení špatné známky.

Tématikou zkoušení jako negativní stresové situace se zabýval Čálek (1995), který se ve svém výzkumu dotazoval žáků na jejich pocity během zkoušení, jak situaci vnímají a prožívají.

Při dotazování většina žáků uvedla, že zažívá spíše negativní pocity. „V souvislosti s prožíváním zkouškové situace se v našich rozhovorech nejčastěji objevila slovní spojení jako "jsem nervózní", "mám nervy" "mám trému". Na doplňující otázku, jak se to projevuje, žáci většinou uváděli určité tělesné příznaky jako "potí se mi ruce", "jsem červený a klepu se mi ruce", "třesou se mi kolena a hlas". Naproti tomu přiznání, že zkoušková situace zabrzdí, aby se vybavilo to, co se žák naučil, bylo jen ojedinělé. Zdá se, že hodnotové pozadí této zkouškové zátěže jeden žák na otázku "Jak se cítíš při zkoušení?" výstižně vyjádřil slovy: "Jedno mi to není, jsem takový nervózní, takový jiný to je." (Pověz víc.) "Takový nepříjemný pocit. Musím něco dokázat, a nejistota jestli to udělám nebo neudělám." (Co se přitom s člověkem děje?) "Nevím. Prostě když o něco jde, tak člověk cítí, že musí něco dokázat." (Čálek, 1995).

Avšak v Čálkově výzkumu se vyskytli i tací jedinci, kterým ústní zkoušení nevadí. Šlo o jedince s vyšší sebedůvěrou a profesní ctižádostí.

Dle Čálka (2005) může být obdržení špatné známky prožíváno jako osobní selhání a zároveň ohrožení vztahu s rodiči. Může ale být záměrně navozováno jako svérázný motivační faktor – ústní zkoušení jako oprava špatné známky z písemné práce.

2.3 Rizikové chování – úniky ze stresových situací

Zmíníme si jen některé z únikových manévruů stresovaných žáků. Mezi tato riziková chování patří například:

- **Lhaní**

Nejčastější motivací k vydáváním nepravdy za pravdu je vyhnutí se nepříjemnostem či získání nějakých výhod. Žáci využívají lhaní jako prostředek k řešení problematické situace, kterou sami nedovedou nebo nechtějí řešit. Matějček a Dytrych (1994) rozlišují dvě formy lži – lhaní a zapírání. Většina (asi devadesát procent) lží hodnotí jako zapírání a výmluvy. Z těchto devadesáti procent velká část připadá na školu – známky, poznámky, úkoly. Strach z trestu od autority je jen zřídka skutečnou příčinou. Nejčastěji se jedná o ochranu a obranu žákovy identity a ponížením před sebou samým. Žáci se lží snaží instinktivně chránit.

- **Záškoláctví**

Prvotní záškoláctví může být zapříčiněno různými podmínkami. Motivací pro záškoláctví může být například nesympatie až odpor k vyučujícímu, strach ze zkoušení, strach ze šikany či ponížení. Záškoláctví začíná jako impulzivní akt, avšak může trvat i více dní či týdnů. Opakované záškoláctví může mít úplně jiný motiv, než původně byl, většinou se jedná o strach z prozrazení, strach z návratu, čímž se nepřítomnost ve škole prodlužuje (Matějček, Dytrych, 1997).

- **Užívání návykových látek**

Užívání návykových látek přináší svá specifická rizika jako je například riziko otrav, závislosti, nebezpečného chování pod vlivem návykové látky, psychosociální degradace – selhání životních rolí, trestná činnost. Nejčastějším důvodem pro únik ze stresové situace k návykovým látkám bývá únik od problémů, vliv skupiny, uvolnění od stresu (Hort, 2000).

- **Školní podvádění**

Cizek (2003) rozčlenil školní podvádění do následujících kategorií:

- Poskytování, přijímání a získávání informací od jiných žáků/studentů. Mezi nejčastější formy této kategorie patří napovídání studentů během testů a spolupráce studentů na domácím úkolu, který měl být dokončen samostatně.
- Použití nepovolených materiálů. Nejznámějším příkladem této kategorie je používání taháku.
- Využívání slabých stránek osob, postupů nebo procesů. Příklad této formy podvádění je, když student získá přístup k učitelovu notesu a upraví v něm své známky. Toto chování je velmi nečestné až drzé.

Výzkumy identifikovaly mnoho různých motivů, které žáci a studenti pro podvádění ve škole mají. Podle Cizka (2003) lze shrnout, že existuje jeden zásadní důvod – získat lepší známky. K tomuto podvodu žáky může vést například zvyšující se tlak rodičů na jejich výkony ve škole, důležitost role známek při přijímacím řízení na vysoké školy a v neposlední řadě také celkový strach a úzkost ze špatných známek.

PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumné cíle

Cílem praktické části je zjistit žákův postoj k hodnocení. Především mě zajímalo, co je jejich motivací k rozvoji a vzdělávání, zda ve škole mívají negativní pocity a zda tyto negativní pocity vedou k nějakému rizikovému chování – například k záškoláctví, lhaní, simulování nemoci.

3.2 Metodologie výzkumného šetření

Jedná se o kvantitativní metodu standardizovaného dotazníkového šetření. Dotazník se skládá z několika částí, v úvodní části obsahuje základní informace a instrukce k vyplnění dotazníku a poděkování za spolupráci. Následovala část zjišťující pohlaví a věk respondentů a dále otázky zaměřené na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. První část těchto otázek je buď s jednou možnou odpovědí, nebo s více možnými odpověďmi, druhá část těchto otázek je škálová, kdy má respondent na škále označit hodnotu u daných výroky dle míry jeho souhlasu s těmito výroky – pocity.

3.3 Hypotézy

Stanovila jsem si tyto hypotézy:

H1: Studenti by do školy chodili raději, kdyby se nedostávaly známky, ale bez známek by jim chyběla motivace a neučili by se více.

H2: Studenti zažívají stres a negativní pocity před zkoušením i po něm.

H3: Kvůli špatné známce studenti lžou rodičům.

Na základě těchto hypotéz jsem sestavila dotazník o 14 otázkách tak, abych tyto hypotézy mohla potvrdit či vyvrátit.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvoří 104 náhodně vybraných respondentů z chrudimských středních škol. Nejvíce respondentů je z chrudimského Gymnázia (Gymnázium Josefa Ressela). Tato střední škola má v Chrudimi dlouholetou tradici, nižší gymnázium zde bylo otevřeno

již v roce 1863. Gymnázium nabízí osmiletou a čtyřletou variantu všeobecného gymnaziálního vzdělání bez specializace a zaměření.

Vybrala jsem si právě tuto střední školu z toho důvodu, že jsem zde studovala a tak byla snadná komunikace s vedením ohledně zadávání dotazníků studentům. Jelikož jsem zadávala dotazník v elektronické podobě, požádala jsem vedení o sdílení mého dotazníku na sociálních sítích školy. Na gymnáziu mi bohužel neposkytli vhodné podmínky pro zadávání elektronického dotazníku, proto byla varianta přes sociální sítě nejjednodušší a velmi efektivní.

Další část mého výzkumného vzorku tvoří studenti Gymnázia a Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky Svitavy. Na této škole vyučuje má známá umělecký kroužek, zadávání dotazníků prováděla ona, též v elektronické podobě.

Jelikož byl dotazník veřejně přístupný na sociálních sítích, dostal se i ke studentům jiných škol, například Obchodní akademie Chrudim, SOŠ a SOU Chrudim, Gymnázium Dašická Pardubice, Střední zemědělská škola Chrudim, aj.

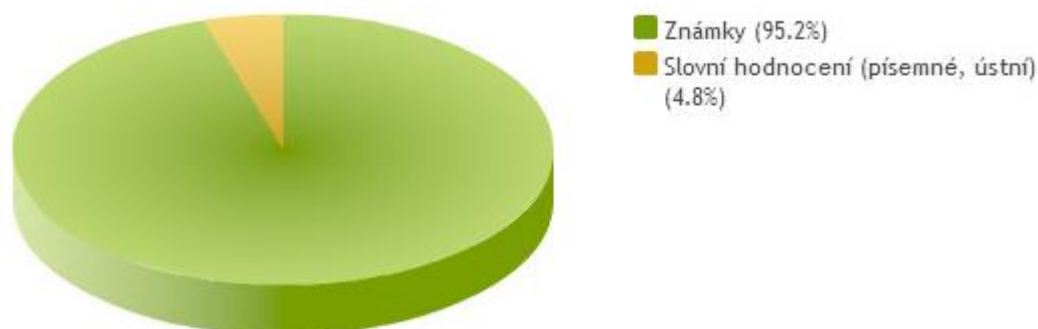
- Počet respondentů podle pohlaví:
 - o Muž – 48
 - o Žena – 56
- Celkový počet respondentů – 104
- Průměrný věk respondentů – 17,8 let

3.5 Výsledky a interpretace výzkumu

Otázka č. 1

Jaký typ hodnocení se ve vaší třídě uplatňuje nejvíce?

- a. známky
- b. slovní hodnocení (písemné, ústní)

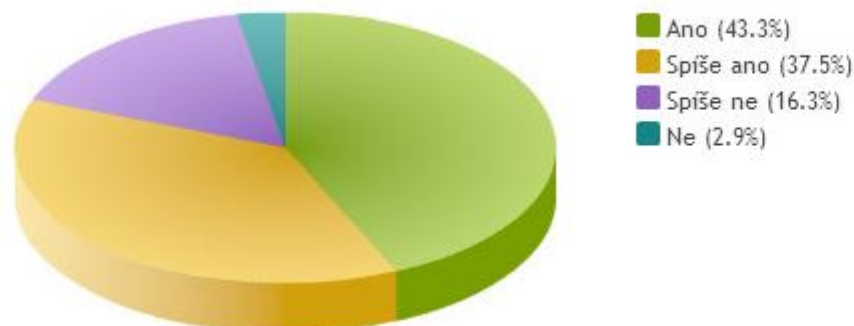


Jak je z grafu viditelné, většina (92%) respondentů na tuto otázku odpovědělo, že jsou hodnoceni známkou. Pouhých 4,8% - 5 respondentů zvolilo, že jsou hodnoceni slovně.

Otázka č. 2

Chodil by si do školy raději, kdyby se nedávaly známky?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. ne

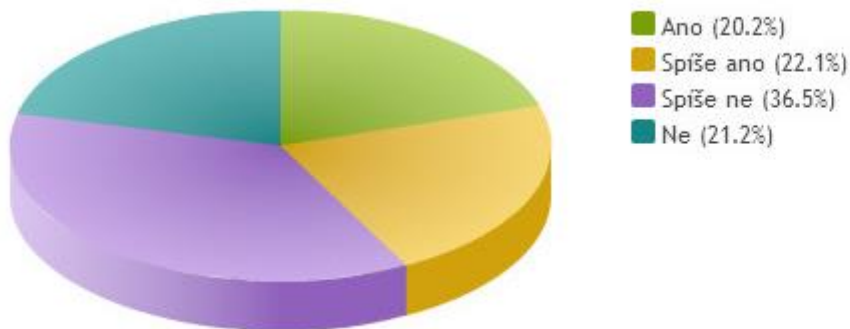


Z grafu odpovědí vyplývá, že většina respondentů se přiklání ke kladné variantě – volí buď odpověď ano (43,3%), nebo spíše ano (37,5%) což dohromady tvoří 80,8%.

Otázka č. 3

Učil by ses raději, kdyby se ve škole nedostávaly známky?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. ne



Ne (21,2%) a spíše ne (36,8%) dohromady volilo 57,7% respondentů.

Pozitivní odpovědi ano (20,2%) a spíše ano (22,1%) volilo dohromady 42,3% respondentů.

Otázka č. 4

Co je pro tebe špatná známka?

- a. 2 a hůře
- b. 3 a hůře
- c. 4 a hůře
- d. 5

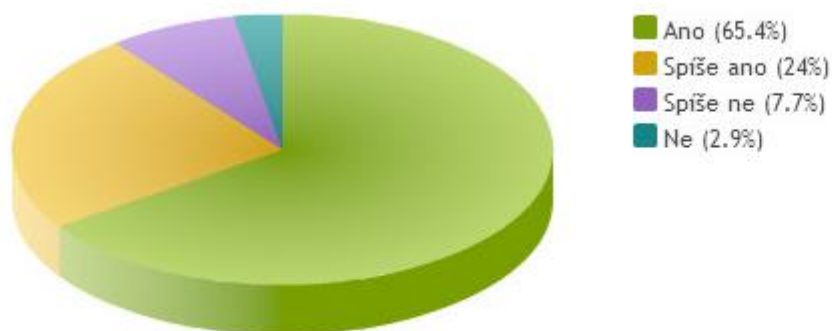


Téměř polovina respondentů (47,1%) shodla na odpovědi c. – špatnou známku vnímají klasifikační stupeň 4 a 5. 10,6% respondentů vnímají jako špatnou známku vše, kromě známky 1.

Otázka č. 5

Měl si někdy pocít, že jsi byl nespravedlivě ohodnocen? (např. pocít, že 5 stupňová škála je nedostačující, učitel hodnotil nespravedlivě v porovnání se spolužáky, ...)

- a. ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. ne

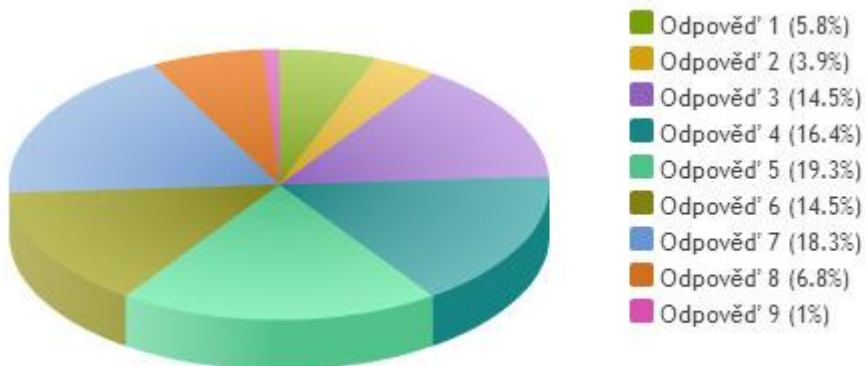


65,4% volilo možnost ano, 24% spíše ano – celkem 89,4% respondentů se někdy v minulosti cítilo být nespravedlivě ohodnoceno. Volbu ne (2,9%) a spíše ne (7,7%) využilo ze 104 respondentů jen 10,6%.

Otázka č. 6

Tato otázka je škálová, žáci mohli zvolit svůj pocít na devítistupňové škále. 1 – s nechutí, 9 – natěšený.

Do školy chodím většinou:



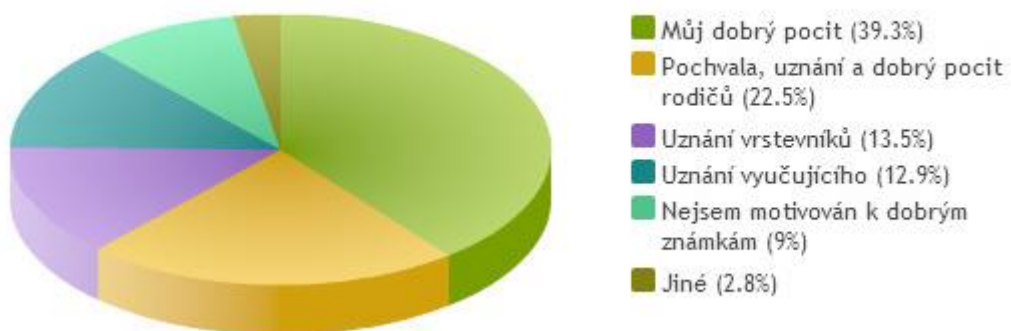
Na stupnici od 1 do 9 je průměrná hodnota odpovědi 4,95.

Otázka č. 7

Co je tvój motivací pro dobré známky?

U této otázky bylo více možných odpovědí.

- Můj dobrý pocit
- Pochvala, uznání a dobrý pocit rodičů
- Uznání vrstevníků
- Uznání vyučujícího
- Nejsem motivován k dobrým známkám
- Jiné



Tři respondenti využili odpovědi „Jiné“, kde uvedli tyto odpovědi:

- O známkách to není, ale je špatné se na ně vymlouvat.
- Motivuje mě studium na vysoké škole.
- Nové vědomosti

Otázka č. 8

Když dostaneš dobrou známku, motivuje tě to do další přípravy na vyučování?

Tato otázka je škálová, žáci mohli zvolit svůj pocit na devítistupňové škále.



Průměrná odpověď je 5.94. Možnost 6-9 (pozitivní škálový interval) volilo 63,3% respondentů. Možnost 1-4 (negativní škálový interval) volilo 27,1% respondentů. Neutrální volbu – možnost 5 – volilo 9,7% respondentů.

Otázka č. 9

Představ si následující situaci. Blíží se vyučovací hodina, při které máš psát důležitý test. Jaké jsou tvoje pocity bezprostředně před vyučovací hodinou?

K následujícím výrokům označ ten pocit, který se pro danou situaci hodí nejvíce.

Otázka je škálová. Respondenti měli k dispozici výčet pocitů a emocí a u každé této položky měli škálou (1-5) označit, zda tento pocit v dané situaci prožívají více či méně.

1 – nejvíce souhlasí

5 – nejméně souhlasí

- Jsem nervózní
- Mám strach
- Je to pro mě výzva
- Cítím se sebevědomě
- Jsem podrážděný
- Cítím se být nad věcí
- Jsem plný energie
- Pocit marnosti
- Pocit úzkosti
- Je mi to jedno

Jsem nervózní	2,15
Mám strach	2,77
Je to pro mě výzva	2,83
Cítím se sebevědomě	2,99
Jsem podrážděný	3,02
Cítím se být nad věcí	2,84
Jsem plný energie	3,13
Pocit marnosti	3,26
Pocit úzkosti	3,12
Je mi to jedno	3,5

Tabulka 1 Průměrné hodnoty odpovědí

Z tabulky průměrných odpovědí vidíme, že nejintenzivnější pocit zažívaný před důležitou písemnou prací je nervozita. 44 respondentů ze 104 zvolili u nervozity hodnotu č. 1 – nejintenzivnější škálová možnost. Pouze 7 respondentů nervozitu téměř neprožívá.

Otázka č. 10

Představ si následující situaci. Blíží se vyučovací hodina, při které máš dostat opravený důležitý test. Jaké jsou tvoje pocity bezprostředně před vyučovací hodinou? K následujícím výroky označ ten pocit, který se pro danou situaci hodí nejvíce.

Otázka je škálová. Respondenti měli k dispozici výčet pocitů a emocí a u každé této položky měli škálou (1-5) označit, zda tento pocit v dané situaci prožívají více či méně.

1 – nejvíce souhlasí

5 – nejméně souhlasí

- Jsem nervózní
- Mám strach
- Jsem natěšený
- Cítím se sebevědomě
- Jsem podrážděný
- Cítím se být nad věcí
- Jsem plný energie
- Pocit marnosti
- Pocit úzkosti
- Jsem plný očekávání
- Pocit zklamání
- Mám výčitky
- Pocit nejistoty
- Je mi to jedno

Jsem nervózní	2,22
Mám strach	2,80
Jsem natěšený	3,01
Cítím se sebevědomě	3,16
Jsem podrážděný	3,48
Cítím se být nad věcí	2,88
Jsem plný energie	3,23
Pocit marnosti	3,36
Pocit úzkosti	3,3
Jsem plný očekávání	2,28
Pocit zklamání	3,29

Mám výčitky	2,99
Pocit nejistoty	2,5
Je mi to jedno	3,52

Tabulka 2 Průměrné hodnoty odpovědí

Otázka č. 11

Představ si následující situaci. Z větší písemné práce z matematiky dostaneš 5. K následujícím výroky označ ten pocit, který se pro danou situaci hodí nejvíce.

Otázka je škálová. Respondenti měli k dispozici výčet pocitů a emocí a u každé této položky měli škálou (1-5) označit, zda tento pocit v dané situaci prožívají více či méně.

1 – nejvíce souhlasí

5 – nejméně souhlasí

- Pocit bezmoci a beznaděje
- Pocit osobní prohry
- Motivace k lepším výkonům
- Mám strach jít domů
- Jsem podrážděný
- Je mi trapně mezi spolužáky
- Je to příležitost se učivo doučit
- Jsem zklamaný
- Jsem demotivovaný
- Pocit marnosti
- Cítím se trapně před vyučujícím
- Mám strach z reakce vyučujícího
- Je mi to jedno

Pocit bezmoci a beznaděje	2,55
Pocit osobní prohry	2,41
Motivace k lepším výkonům	3,23
Mám strach jít domů	3,66

Jsem podrážděný	2,61
Je mi trapně mezi spolužáky	3,25
Je to příležitost se učivo doučit	3,37
Jsem zklamaný	2,13
Jsem demotivovaný	2,49
Pocit marnosti	2,77
Cítím se trapně před vyučujícím	3,18
Mám strach z rekce vyučujícího	3,17
Je mi to jedno	3,74

Tabulka 3 Průměrné hodnoty odpovědí

Nejvyšší průměrnou volenou hodnotou byla možnost: je mi to jedno a druhou nejvyšší hodnotou možnost: mám strach jít domů. Což znamená, že s těmito dvěma výroky žáci ve výzkumu souhlasí nejméně.

Otázka č. 12

Představ si následující situaci. Z ústního zkoušení před třídou dostaneš hodnocení 5 (nedostatečně). K následujícím výrokům označ ten pocit, který se pro danou situaci hodí nejvíce.

Otázka je škálová. Respondenti měli k dispozici výčet pocitů a emocí a u každé této položky měli škálou (1-5) označit, zda tento pocit v dané situaci prožívají více či méně.

1 – nejvíce souhlasí

5 – nejméně souhlasí

- Pocit bezmoci a beznaděje
- Pocit osobní prohry
- Motivace k lepším výkonům
- Mám strach jít domů
- Jsem podrážděný
- Je mi trapně mezi spolužáky
- Je to příležitost se učivo doučit
- Jsem zklamaný

- Jsem demotivovaný
- Pocit marnosti
- Cítím se trapně před vyučujícím
- Mám strach z reakce vyučujícího
- Je mi to jedno

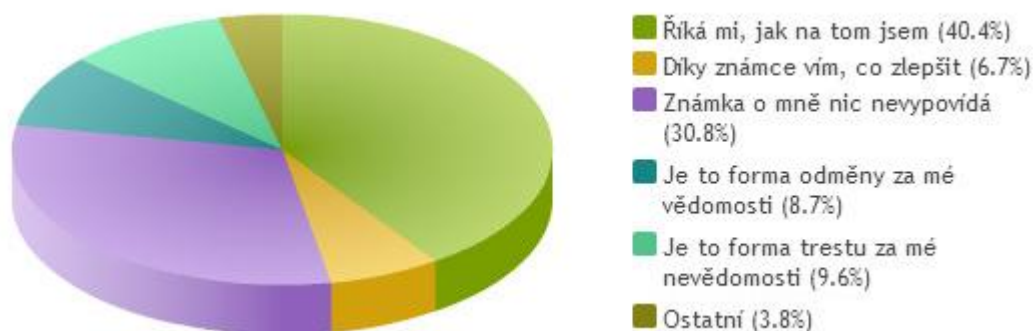
Pocit bezmoci a beznaděje	2,77
Pocit osobní prohry	2,45
Motivace k lepším výkonům	3,1
Mám strach jít domů	3,86
Jsem podrážděný	2,75
Je mi trapně mezi spolužáky	2,93
Je to příležitost se učivo doučit	3,36
Jsem zklamaný	2,27
Jsem demotivovaný	2,69
Pocit marnosti	2,9
Cítím se trapně před vyučujícím	2,88
Mám strach z reakce vyučujícího	2,99
Je mi to jedno	3,79

Tabulka 4 Průměrné hodnoty odpovědí

Otázka č. 13

Jaký smysl pro tebe má známka?

- Říká mi, jak na tom jsem
- Díky známce vím, co zlepšit
- Zámka o mně nic nevyovídá
- Je to forma odměny za mé vědomosti
- Je to forma trestu za mé nevědomosti
- Ostatní



Možnost ostatní využili 4 respondenti a uvedli následovně:

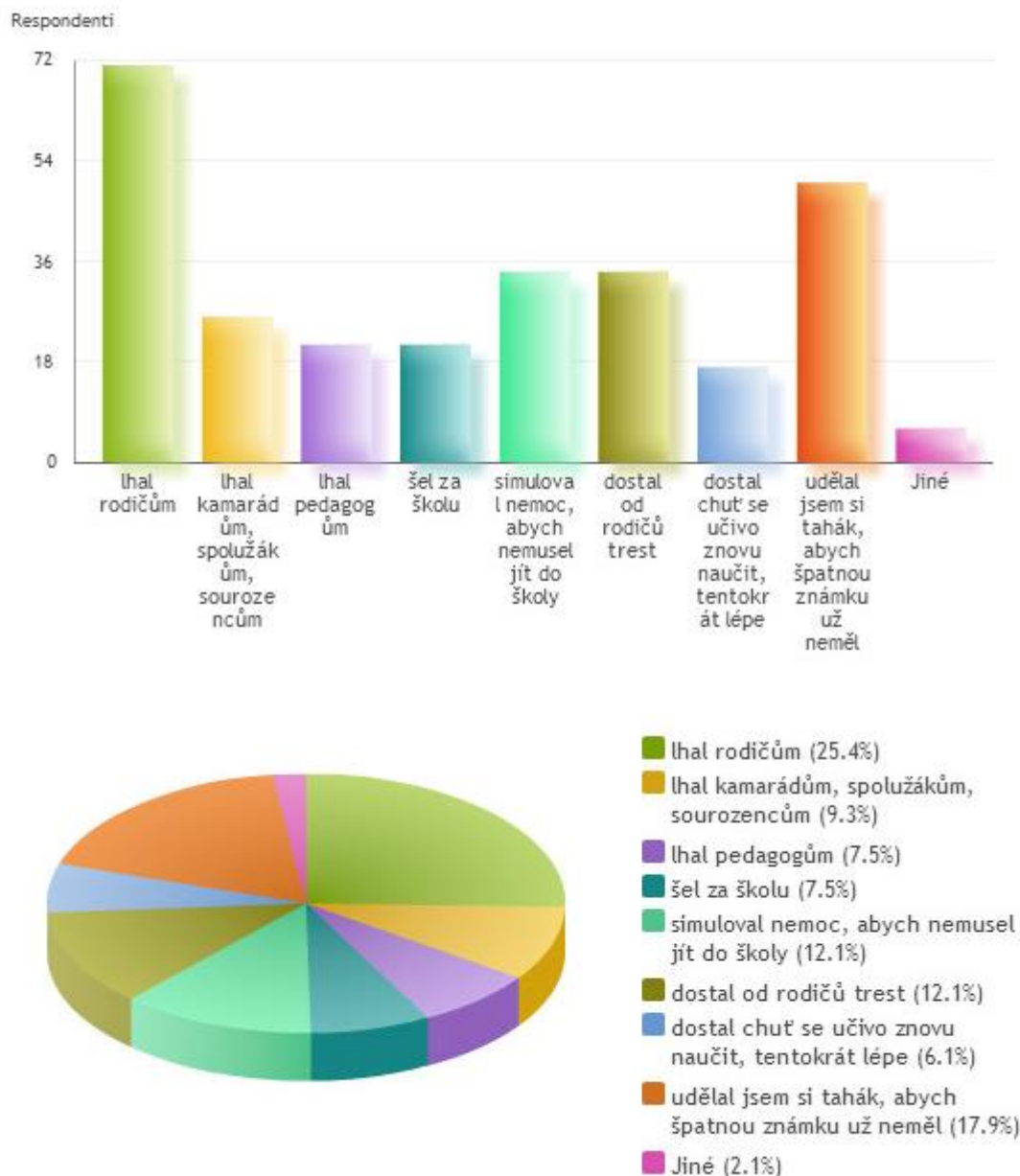
- Záleží na projevu vyučujícího, od kterého si odvodím smysl známky, je to pokaždé jiné, někdy je známka všeřikající zatímco někdy pro mě neznamena nic.
- Mám dojem, že spíš hodnotí moji lenost, kterou já bohužel slušně trpím, mohl bych být docela hloupý, ale nebýt líný, mám vyznamenání. A u některých je to naopak.
- Zámka určuje jenom to, co jsem se na danou hodinu naučila. V hlavě totiž lidem zbyde ani ne čtvrtina z toho, co se učili na test.
- Je to jen číslo, učivo můžu umět a dostanu špatnou známku - to se mi stalo několikrát

Otázka č. 14

Kvůli špatné známce jsem někdy ...

U otázky bylo možno zvolit více možných odpovědí.

- Lhal rodičům
- Lhal kamarádům, spolužákům, sourozencům
- Lhal pedagogům
- Šel za školu
- Simuloval nemoc, abych nemusel jít do školy
- Dostal od rodičů trest
- Dostal chuť se učivo naučit znovu, tentokrát lépe
- Udělal jsem si tahák, abych špatnou známku už neměl
- Ostatní



Možnost ostatní využilo šest respondentů a uvedli následovně:

- Nikdy jsem své špatné výsledky netajil/a. Ani jsem se před svou leností něco se naučit neschovával/a.
- Hodně jsem se naštvál.
- Nikdy jsem o ní nelhala, rodičů jsem se nebála, věděli tak jako já, že si známky opravím.
- Nikdy jsem se nerozbrečela.
- Šla jsem se opít s kamarády.
- Kvůli špatné známce jsem několikrát brečela, oporou mi jsou kamarádi.

Nejvíce volená byla první možnost – kvůli špatné známce jsem někdy lhal rodičům. Tato možnost byla zvolena 71x – frekvence této volby je 25,4%.

50 respondentů ze 104 si kvůli špatné známce někdy udělalo tahák, aby se vyvarovali další špatné známce.

3.6 Diskuze

První otázka měla spíše navozující charakter než zjišťovací. Jelikož jsem dotazníky směřovala pouze na respondenty standartních středních škol, kde se hodnotí pouze pětistupňovou klasifikací. Odpovědi byly tedy známy předem a nebylo pochybnosti o tom, jaká forma hodnocení na těchto školách převládá. I přes to pět respondentů zvolilo druhou možnost slovního hodnocení. Vysvětluji si to špatným pochopením otázky, popřípadě tím, že můj dotazník byl na sociálních sítích online přístupný takřka komukoli. Je tedy možné, že ho opravdu vyplnili žáci, kteří jsou převážně hodnoceni slovně.

Otázka druhá a třetí spolu úzce souvisejí. V druhé otázce se respondentů ptám, zda by do školy chodili raději, kdyby se neznámkovalo a ve třetí otázce, zda by se učili raději, kdyby se ve škole neznámkovalo. Zaznamenala jsem výraznou odchylku odpovědí na tyto dvě otázky. Z druhé otázky vyplývá, že by respondenti sice raději chodili do školy, kdyby se neznámkovalo, ale u odpovědí, zda by se bez známek učili raději vidíme, že by neznámkování větší chuť k učení nepodnítilo. Ne (21,2%) a spíše ne (36,8%) dohromady volilo 57,7% respondentů. Z toho lze soudit, že jsou známky pro žáka jakýmsi hnacím motorem pro jeho rozvoj a vzdělávání.

Z odpovědí na čtvrtou otázku vidíme, že se téměř polovina respondentů (47,1%) shodla na odpovědi c. – špatnou známku vnímají klasifikačním stupněm 4 a 5. Je překvapující, že 10,6% studentů vidí jako špatnou známku vše, kromě klasifikačního stupně 1. Jedná se pravděpodobně o velmi motivované a ambiciózní jedince.

Z grafu u páté otázky je na první pohled viditelné, že se většina (65,4% volilo možnost ano, 24% spíše ano – celkem 89,4%) respondentů někdy v minulosti cítila být nespravedlivě ohodnocena, což pro mě bylo nemilé a překvapivé zjištění. S touto informací bych do budoucna ve své praxi chtěla rozhodně pracovat a pokusit se tento pocit křivdy u žáků snížit a pokusit se hodnotit nezájatě a spravedlivě. Volbu ne (2,9%) a spíše ne (7,7%) využilo ze 104 respondentů jen 10,6%.

U otázky šesté měli respondenti na škále od 1 do 9 označit ten stupeň, který nejvíce odpovídá jejich náladě, když jdou do školy. Z grafu je viditelné, že nejčastější odpovědí byla hodnota 5, tudíž střední možnost volby. Druhou nejčastější volbou byla hodnota 7, což je milé zjištění. Možnost 1 – do školy chodím většinou s nechutí – volilo 5,8%

respondentů. To není úplně zanedbatelná hodnota. Odpovědi jsou velmi různorodé, ale celkový průměr odpovědí (4,95) je uspokojující.

Pro mě je velmi pozitivním zjištěním, že nejčastější volbou u sedmé otázky byla první možnost – motivací pro dobré známky je můj dobrý pocit. Tuto možnost volilo 39,3% respondentů. Předpokládám, že je to tím, že respondenti jsou ze středních škol (průměrný věk respondentů je 17,8 let). Na střední škole se předpokládá, že tu studenti studují zcela dobrovolně a jejich motivací je tedy jejich dobrý pocit. Hnacím motorem žáků základních škol jsou především rodiče či jiná autorita. Avšak druhou nejčastější volbou byla právě pochvala a uznání rodičů (22,5%). Je tedy zřejmé, že ač se žáci učí právě pro svůj dobrý pocit, je pro ně názor a uznání rodičů důležitý.

Na otázku, zda je pro respondenty dobrá známka motivací, byla na škále od 1 do 9 průměrná odpověď 5.94. Z toho vyplývá, že dobrá známka studenty motivuje k dalším úspěšným výkonům. Možnost 6-9 (pozitivní škálový interval) volilo 63,3% respondentů. Dobrá známka má pozitivní vliv na další žakovu přípravu. Možnost 1-4 (negativní škálový interval) volilo 27,1% respondentů. Neutrální volbu (možnost 5) volilo 9,7% respondentů.

Z výsledků je zřejmé, že před důležitým testem respondenti zažívají nervozitu, což je pochopitelné. Nervozita je nejčastějším pocitem, kteří respondenti volili. Dále respondenti před důležitým testem zažívají strach. Nejméně volená možnost je: je mi to jedno. Z toho můžeme soudit, že důležitý test většinou studentům není jedno a zažívají při něm jak negativní pocity (již zmiňovaná nervozita, strach, aj.) ale i pozitivní pocity (cítí se být nad věcí, cítí se sebevědomě, aj.). Každý žák je jiný a každý zažívá pocity odlišné. U další otázky jsem se ptala, jak se respondenti cítí před hodinou, kdy mají dostat opravený důležitý test. Nejčastěji volenou odpovědí byla možnost, že jsou nervózní, druhou nejčastější volbou je, že jsou respondenti plní očekávání. Právě nervozita a současně očekávání může na žáky působit, jako eustres.

Když žáci dostanou 5 z důležité písemné práce, nejčastěji zažívají pocit zklamání. Nejméně volenými možnostmi jsou: mám strach jít domů, je mi to jedno. Velmi podobné hodnoty vyšly u otázky následující, kde jsem se ptala na to, jaké pocity zažívají respondenti, když dostanou 5 ze zkoušení ústního.

Z výsledků třinácté otázky je znatelné, že někteří žáci považují známku za informaci, která jim říká, jak jsou na tom jejich vědomosti (40,4%). Avšak velký počet respondentů zvolil možnost, že známka o nich nic nevyovídá (30,8%). V této otázce jsou tedy značné názorové rozpory. Jak uvedl jeden z respondentů v možnosti ostatní: „*Záleží na projevu vyučujícího, od kterého si odvodím smysl známky, je to pokaždé jiné, někdy je známka všeríkající zatímco někdy pro mě neznamená nic.*“ S tím musím naprosto souhlasit a z rozporuplných výsledků vnímám, že si respondenti myslí to samé.

Nejvíce volenou odpovědí u čtrnácté otázky je první možnost – kvůli špatné známce jsem někdy lhal rodičům. Tato možnost byla zvolena 71x – frekvence této volby je 25,4%. Z tohoto výsledku je zřejmé, že ačkoli se respondenti učí převážně pro svůj dobrý pocit (otázka č. 7), za své špatné výsledky se před rodiči evidentně stydí a zatajují jim je, nebo v minulosti to alespoň jedenkrát udělali. Jak jsem uvedla v části teoretické, lež rodiče vnímají od svých dětí jako jedno z největších prohřešků – lež je pro rodiče horší než samotný špatný školní výsledek. Zajímavé je to, že 34 respondentů někdy dostalo za špatnou známku od rodičů trest. Více žáků tedy své neúspěchy zatajuje, přičemž rodiče své děti za špatné známky potrestali jen zhruba třetinu respondentů.

První hypotézu můj výzkum potvrdil. Žáci by do školy chodili raději, kdyby se tam nedostávaly známky, ale bez známek by jim chyběla motivace a neučili by se raději.

Druhou hypotézu se také podařilo potvrdit. Žáci zažívají negativní pocity před zkoušením i po něm. Zažívají zejména stres, úzkost, pocit nejistoty.

I třetí hypotézu můj výzkum potvrdil. Více jak polovina z respondentů kvůli špatné známce zalhala rodičům.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo za pomoci odborné literatury vymezit problém hodnocení žáků. Teoretická část obsahuje obecnou charakteristiku pojmu hodnocení, vymezuje základní pojmy a pojednává o funkci typech, významu, metodách a formách hodnocení. Druhá polovina teoretické části se zabývá problematikou stresu. Vymezila základní pojmy této oblasti, obsahuje základní charakteristiky školní zátěže a vypořádání se s ní.

Tato teoretická část je doplněna o výzkumné šetření, která probíhalo dotazníkovou formou a tyto mé výsledky byly poté vyhodnoceny v tabulkách a grafech.

Výsledky praktické části potvrdily stanovené hypotézy. Žáci by do školy chodili raději, kdyby se známky nedostávaly, ale jejich postoj k učení by to nezměnilo. Výzkum potvrdil, že žáci před zkoušením i po něm zažívají negativní pocity, především nervozitu, úzkost, strach a nejistotu. Výzkum potvrdil i hypotézu, že žáci kvůli špatné známce lžou rodičům (71 respondentů ze 104).

Pro mě bylo velmi překvapivé zjištění, že 89,4% respondentů se někdy v minulosti cítilo být nespravedlivě ohodnoceno. Z toho je jasně viditelné, že pětistupňová klasifikační stupnice není z hlediska spravedlnosti ideální. Znamka je v tomto smyslu pouze číslo, které nevypovídá o žákovi jako osobnosti. Znamka je pouhým sdělením momentálního výkonu v daném vyučovacím předmětu. Většina učitelů vnímá známku jako neúčinnější způsob ohodnocení. Z mého výzkumu ale vyplývá, že to žáci vnímají jinak. Do budoucna bych rozhodně chtěla být učitelem, který známku přinejmenším žákům okomentuje a vysvětlí, doporučí nápravu.

Ze své práce jsem si odnesla spoustu teoretických i praktických poznatků. Ujasnila jsem si, jaký bych chtěla být učitel a jak bych chtěla své žáky hodnotit. V etické výchově bych se ráda vyvarovala jakýmkoli známám a pevně věřím, že mi to mé budoucí pracoviště umožní. Co se týče biologie, tam bych žáky hodnotila spíše známkou doplněnou o komentář s cílenou zpětnou vazbou.

POUŽITÁ LITERATURA

- BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2730-4.
- CIZEK, Gregory J. *Detecting and preventing classroom cheating: promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, c2003. ISBN 0761946551.
- ČÁLEK, Oldřich. *Skupinová daseinsanalýza: [možnost být sebou]*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-539-6.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta.: *Hodnocení ve vyučování*. In: Kolektiv aut., Pedagogika pro učitele, Aktuální otázky pedagogiky konce 20. století. Plzeň, Pedagogická fakulta ZU, 1992.
- HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- JEŽOVÁ, Marcela. *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy* [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-04-07]. Diplomová práce.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOHN, Alfie. *Beyond discipline: from compliance to community*. 10th anniversary ed. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.
- KOSOVÁ, Beata. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Bánksá Bystrica, Metodické centrum pro školy, 1998.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- LAZARUS, Richard. *Stress and emotion*. London: Free Association Books, 1999. ISBN 1-85343-456-6.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- MOHAPL, Přemysl. *Vybrané kapitoly z klinické psychologie I*. Olomouc: FF UP, 1988.
- MUSILOVÁ, Miroslava. *Hodnocení žáků II. stupně základní školy a jeho vliv na motivaci k učení*. [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-04-08].
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. 1. vyd. Praha: Scarabeus, 1995. ISBN 80-85901-07-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

TUČEK, Alexandr. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha, 1966.

VAČEŘOVÁ - PROCHÁZKOVÁ, Alena a Radkin HONZÁK. STRES, EUSTRES A DISTRES TRES, EUSTRES A DISTRES. *Interní medicína* [online]. 2008(10), 188-192 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: <http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. Knižnica priateľov pedagogickej literatúry.

ZEMAN, Vladimír. *Cest je bez počtu – regulace ekologie osobnosti jógou*, 1.vyd. Brno: Moravskoslezské sdružení pro ekologii člověka, 1991.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-402-5.