

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Vliv známkování a slovního hodnocení na motivaci žáků

Diplomová práce

Autor: Petra Kašparová
Studijní program: Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk
a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výchova k občanství
Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Tichotová
Oponent práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Petra Kašparová
Studium:	P15P0567
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Vliv známkování a slovního hodnocení na motivaci žáků
Název diplomové práce AJ:	Influence of Grades and Verbal Evaluation on Pupil Motivation

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Moje diplomová práce pojednává o vlivu známkování a slovního hodnocení na míru žákovy motivace. Cílem práce je prozkoumat tuto oblast s přihlédnutím k již provedeným výzkumům. Teoretická část se zaměřuje na hodnocení žáků, na definici tohoto pojmu, rozebírá formy a funkce hodnocení. Dále je vymezen pojem motivace, její zdroje a druhy, prvky ovlivňující motivaci žáka a příklady možností jejího zvyšování. Praktická část práce je věnována výzkumu, který bude zkoumat vliv slovního hodnocení a známkování na dvou základních školách na motivaci žáků. Ve výzkumu je použita kvantitativní metoda, konkrétně sběr dat formou dotazníků. Tuto metodu jsem zvolila s ohledem na rozsáhlý vzorek respondentů a z toho vyplývající větší objem výsledků. Závěr práce tvoří zhodnocení výsledků výzkumu a jejich porovnání s již provedenými studiemi. Práce může posloužit pedagogickým pracovníkům jako zdroj informací a podnět k zamýšlení se nad možnostmi hodnocení.

1. ANDRÁŠOVÁ, H. Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-29-8.
2. ČAPEK, R. 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. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
3. ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.
4. HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
5. KOLÁŘ, Z. A R. ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
6. KOŠTÁLOVÁ, H., Š. MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
7. LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
8. MEŠKOVÁ, M. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
9. SCHNEIDER, Meg F. Pomoc!: moje učitelka si na mne zasedla: [jak přežít špatné známky, trému, ústní zkoušky, neobjektivní hodnocení, opisování, nároky učitelů a rodičů, závist a žárlivost, nepřející spolužáky a další školní útrapy]. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-436-8.
10. VIKTOROVÁ, I. a I. SMETÁČKOVÁ. Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-771-7.

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

Vedoucí práce: **Mgr. Sylvie Tichotová**

Oponent: **doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.**

Datum zadání závěrečné práce: **11.12.2019**

Prohlášení

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

V Praze dne 26. 3. 2021

.....

Petra Kašparová

Poděkování

Chtěla bych srdečně poděkovat Mgr. Sylvii Tichotové, za odborné a zodpovědné vedení mé diplomové práce, za poskytování užitečných rad, dále za trpělivost, pozitivní a motivující přístup, který mě dovedl až na konec mé práce. Zároveň děkuji zapojeným školám, učitelům a žákům, kteří se podíleli na dotazníkovém šetření. Děkuji také drahé kolegyni Anetě Polesné, která provedla jazykovou korekturu mé práce. V neposlední řadě bych věnovala dík mému příteli a mé rodině, kteří mě během této cesty podporovali.

Anotace

KAŠPAROVÁ, Petra. *Vliv známkování a slovního hodnocení na motivaci žáků*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 109 s. Diplomová práce.

Moje diplomová práce pojednává o vlivu známkování a slovního hodnocení na míru žákovy motivace. Cílem práce je prozkoumat tuto oblast s přihlédnutím k již provedeným výzkumům. Teoretická část se zaměřuje na hodnocení žáků, na definici tohoto pojmu, rozebírá formy a funkce hodnocení. Dále je vymezen pojem motivace, její zdroje a druhy, prvky ovlivňující motivaci žáka a příklady možností jejího zvyšování. Praktická část práce je věnována výzkumu, který bude zkoumat vliv slovního hodnocení a známkování na dvou typech základních škol. Ve výzkumu je použita kvantitativní metoda, konkrétně sběr dat formou dotazníků. Tuto metodu jsem zvolila s ohledem na rozsáhlý vzorek respondentů a z toho vyplývající větší objem výsledků. Závěr práce tvoří zhodnocení výsledků výzkumu a jejich porovnání s již provedenými studii. Práce může posloužit pedagogickým pracovníkům jako zdroj informací a podnět k zamyšlení se nad možnostmi hodnocení.

Klíčová slova: známky, slovní hodnocení, motivace, výkon, žák

Annotation

KAŠPAROVÁ, Petra. *Influence of Grades and Verbal Evaluation on Pupil Motivation*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 109 pp. Diploma Thesis.

My diploma thesis deals with an influence of grading and verbal assessment on the motivation level of pupil. The aim of this work is to explore this area also taking into account other researches. The theoretical part focuses on the evaluation of pupil, the definition of evaluation and describes forms and functions of evaluation. The concept of motivation, its sources and types are defined, as well as elements influencing the motivation of pupil. Possibilities of increasing pupil motivation are also mentioned. The practical part of my diploma thesis is dedicated to the research, that examines the impact of verbal assessment and grading in two types of a primary school. The research uses a quantitative method, data collection is performed by questionnaires. I have chosen this research method due to more respondents resulting in larger number of answers. The conclusion consists of an evaluation of research results and their comparison with other studies. This work can be used for teachers as a source of information as well as an inspiration for different possibilities of evaluation.

Keywords: marks, verbal assessment, motivation, performance, pupil

Obsah

Úvod.....	10
Teoretická část	12
1. Motivace	12
1.1. Definice	12
1.2. Dělení motivace	14
1.2.1. Vnitřní motivace	15
1.2.2. Vnější motivace	17
1.2.3. Výkonová motivace	18
1.3. Činitelé ovlivňující motivaci	22
1.3.1. Odměny	26
1.3.2. Tresty	28
1.4. Metody zvyšující motivaci	29
1.5. Diagnostikování školní motivace	31
2. Školní hodnocení	32
2.1. Hodnocení jako vyhodnocení výsledku činnosti	33
2.2. Definice	33
2.3. Psychodidaktické hledisko	35
2.4. Charakteristika školního hodnocení	36
2.4.1. Autentické hodnocení	39
2.5. Cíle a obsah hodnocení	39
2.6. Funkce hodnocení	41
2.7. Typy hodnocení	43
2.8. Formy hodnocení	45
2.8.1. Známkování	46

2.8.2. Slovní hodnocení	47
2.9. Hodnocení očima učitele.....	49
2.10. Hodnocení očima žáka	51
2.11. Hodnocení očima rodičů	53
2.12. Hodnocení očima veřejnosti.....	53
2.13. České země vs. severské země.....	60
3. Vliv hodnocení na motivaci žáků	63
Praktická část	65
1. Kvantitativní výzkum	65
2. Metoda výzkumného šetření.....	65
3. Cíle a hypotézy výzkumu	66
4. Výzkumný soubor.....	67
5. Sběr výzkumných dat.....	67
6. Postup při analýze dat	68
7. Vyhodnocení výsledků	68
7.1. Zaměření vnitřní a vnější motivace.....	89
8. Diskuse.....	90
Závěr	98
Literatura a zdroje.....	100
Seznam obrázků a grafů.....	107
Seznam příloh	109

Úvod

Hlavními pojmy mé diplomové práce jsou „motivace“ a „školní hodnocení“. Motivace zajišťuje aktivitu, je to jakýsi stimul k činnosti. Každý den dochází k interakci s hodnocením, na pracovišti, v rodině nebo ve škole. Jsme zvyklí hodnotit a být hodnoceni. Co se ale skrývá za tímto termínem? V této práci se budu blíže zabývat hodnocením, které probíhá ve škole mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu tzv. „školním hodnocením“. Odjakživa jsou učitelé zvyklí oceňovat žáky za jejich výsledky. Nejčastěji převládá hodnocení známkami, ovšem v posledních letech se rozvíjejí alternativní formy hodnocení jako například slovní hodnocení. Žák má s hodnocením své osoby spojené příjemné i nepříjemné pocity. Pro někoho může být známka motivující prvek, pro druhého zdrojem stresu a demotivace. Hodnocením přicházejícím od autority jako např. vyučujícího, si žák vytváří přístup ke škole, k autoritám, učení, motivaci, sebehodnocení a buduje svoji osobnost. Na výkonu žáka výrazně participuje motivace, která patří mezi jednu z funkcí hodnocení. Díky motivaci má žák pohnutku, chuť či radost k výkonu činnosti. Motivace ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces. Svým působením ho může usnadnit, ale i ztížit.

Tato diplomová práce se zabývá vlivem známkování a slovního hodnocení na motivaci žáků. Cílem práce je zjistit, jaký vliv má známkování v porovnání se slovním hodnocením na motivaci žáků. Zajímá mě, zda můžeme říci, že jedna forma hodnocení více motivuje žáky než druhá. Dále práce zkoumá, zda hodnocení známkami více působí na vnitřní nebo vnější motivaci žáků a jak je tomu poté u hodnocení slovního. Dalším cílem je představit různé metody ke zvyšování motivace žáků. Tyto metody mohou poté učitelé používat v hodinách, aby efektivně ovlivňovali motivaci žáků. Myslím si, že je moje práce přínosná pro všechny pedagogy a rodiče tím, že přibližuje výhody a nevýhody těchto dvou forem hodnocení s přímým důsledkem na motivaci. Práce se nestaví proti určité formě hodnocení, naopak se vymezuje proti černobílému pohledu na hodnocení. Práce zohledňuje různé pohledy a faktory ovlivňující motivaci. Díky této práci si může rodič udělat více jasno, jaká forma hodnocení je pro jeho dítě ta pravá.

Toto téma jsem si vybrala proto, že téma „známky ano či ne“ je ve společnosti velice kontroverzní. Svoji aktuálností je pro mě zajímavé. Dále proto, že stojím před bránami učitelství jako profese a přemýšlím, na jaké škole bych ráda učila. Po vystudování gymnázia jsem tíhla k alternativním školám, protože jsem ve známkách viděla zlo. Během praxe jsem se přiklonila opět ke známkám, nejspíše kvůli pedagogickým faktorům obtížnosti slovního hodnocení. Se studováním literatury této problematiky jsem získala názor, že motivaci se ve škole přikládá nedostatek pozornosti a učitelé někdy opomíjejí její význam. Nyní mám více jasno do budoucnosti a jsem schopnější vybrat si typ školy, která mi bude sympatičtější.

V první části diplomové práce je vysvětlen pojem motivace. Následuje dělení a zdroje motivace, činitele ovlivňující motivaci, jsou představeny metody rozvíjení motivace a možnosti diagnostikování školní motivace. Pozornost je zaměřena na motivaci žáků k učení, jsou zmíněny praktické rady a poznatky do praxe. Druhý klíčový pojem práce je široký pojem hodnocení, dále se v práci zaměřuji na školní hodnocení, jsou nastíněny cíle, funkce, typy a formy hodnocení. Porovnávám výhody a nevýhody klasifikace a slovního hodnocení z pohledu autorů, dokládám výzkumy, studie a názory široké veřejnosti. Zařazuji také výzkumy zabývající se porovnáním vzdělávání České republiky a severských zemí. Stěžejním bodem práce je popsání vlivu hodnocení na motivaci žáků, který dokládám dosavadními výzkumy. Na problematiku se dívám převážně z psychologického hlediska, ovšem uvádím i pedagogický pohled.

V druhé části je představen samotný výzkum, který proběhl na dvou různých typech škol – na běžné základní škole, která hodnotí známkami a na alternativní škole, která hodnotí slovně. Výzkumným souborem jsou žáci 2. stupně základních škol. Je použito kvantitativního šetření pomocí dotazníkové metody vzhledem k velkému počtu žáků. Cílem výzkumu je interpretace zjištěných výsledků a potvrzení či vyvrácení stanovené hypotézy. Závěr práce tvoří zhodnocení výše zmíněného a následuje diskuse.

Teoretická část

1. Motivace

Co je to motivace? Tento pojem používáme každý den, motivace prostupuje celým našim životem – v práci, ve škole, v každodenních situacích. Můžeme říci, že je to něco, co nás aktivizuje, zaručí nám, že se budeme snažit dosáhnout nějakého výsledku. Je dokázané, že motivace je jedna ze základních podmínek úspěšné práce žáků ve škole. Učitelé se potýkají denně s problémem, že neví, jak motivovat žáky, jak udělat učivo zajímavé. Jaké druhy motivace známe? Jakou motivaci by měl učitel u žáků rozvíjet? Jakými metodami? Jaké existují faktory ovlivňující motivaci? Můžeme motivaci statisticky měřit? Na tyto otázky budu v následujících kapitolách hledat odpovědi, zaměřím se na motivaci žáků ve škole, jak ji rozvíjet, jakými metodami, jaké jsou její činitelé, a představím přínosné podněty pro učitele. Na motivaci se často nahlíží příliš zjednodušeně, je důležité si uvědomit, že motivace je složitý, individuální jev, to, co jednoho člověka motivuje, může na druhého působit demotivačně. I. Pavelková (2002, s. 86) upozorňuje, že motivaci žáků ve škole se věnuje málo pozornosti. Motivaci je potřeba zkoumat z různých hledisek, já se o to s podporou odborných zdrojů pokusím, nezapomenu zmínit příklady výzkumů zabývajících se motivací žáků.

1.1. Definice

Když se podíváme na původ tohoto termínu, motivace pochází z latinského slova **movere**, což znamená **hýbati** či **pohybovati**. Motivaci chápeme jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti.*“ (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 92–93) Díky těmto stimulům máme na jedné straně chuť něco dělat, na druhé straně můžeme vidět překážku v činnosti, která nás omezuje. Motivace v sobě obsahuje dvě specifika – energii a směr. Z dalších pojmenování se objevuje např. **instinkt** a **pud**, které vycházejí z biologického základu. Základní pud představuje touha po rozmnožení. Zde ovšem narážíme na námitku psychologů, že instinkt a pud patří spíše motivům zvířat. Autoři zastávají názor, že motivaci nemůžeme takto zjednodušovat.

Později se začal používat pojem **potřeba**. V dnešní době se vyskytuje pojem **motiv**. Pod motivem si můžeme představit základní potřebu sehnat potravu nebo vyšší potřebu být v něčem dobrý. Potřeba dříve označovala pouze základní nutkání zajišťující přežití (např. po potravě). Dnes tento termín zahrnuje širokou škálu příkladů (např. chtít vycházet s lidmi, touha po poznání). Motivaci pokládají autoři za složitý jev, protože zmíněné motivy jsou zcela individuální, objevuje se více motivů zároveň, mění se v čase, dostávají se do konfliktu atd. Zároveň je zde podstatné zdůraznit, že způsob, jakým se člověk chová, nemůžeme objasnit pouze zmíněnými motivy. Musíme zde zohlednit i to, jak se člověk v daném momentu cítí, co prožívá, jaké potřeby jsou dobře uspokojeny a které ne. Může se stát, že potřeby, které nejsou uspokojeny, člověk prožívá silněji. Také zde hraje roli, jak moc chce člověk dojít k výsledku, o který se snaží. Dále na předchozí zkušenosti s podobnou situací, zdatnosti jedince v daném problému a na předvídání eventuálních nezdarů a samotného konce. (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 92–93) O potřebách více hovořím v kapitole „Vnitřní motivace“, kde je představena tzv. teorie hierarchie potřeb A. H. Maslowa.

Motiv je příčina, pohnutka k jednání. Motivace je tzv. **hypotetický konstrukt**. Motivace není nic hmotného, je to **pomůcka**, díky které si vysvětlujeme motiv jednání. Učitel může pomoci objasnit, proč se žák chová jistým způsobem a proč dosahuje určitých výsledků. Motivace je tedy pro učitele jedno z vodítek, na které by měl brát zřetel. Zjistíme tedy dvě věci: **PROČ** (nastala nějaká situace) a **JAK** (dělat/nedělat věc příště). Podle autorů má motivace několik funkcí a to: **dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci**. Důležité je uvědomit si, že motivace je **abstraktní pojem**, měli bychom tedy být opatrní při výrocích, kdy vynášíme soudy o žácích (on je/není motivovaný). (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 10–13)

Z dalších definic motivace zmíním vysvětlení M. Meškové (2012, s. 93): „*soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k nějakému chování, jednání. Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr.*“ Podle J. Mareše (2013, s. 252) je motivace: „*soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.*“ Autor tvrdí, že motivace má různou sílu, a tato síla se mění v průběhu času. Je to **proměnná**, kterou člověk může rozvíjet, učitel by měl ovlivňovat motivaci žáků.

I. Lokšová, J. Lokša (1999) zprostředkovávají **hlavní znaky struktury motivace** podle Pardela, Baroše (1975):

- *aktivace chování (pudy, instinkty, potřeby atd.),*
- *zaměřenost chování, která dává obsahovou a hodnotovou náplň aktivitě (postoje, zájmy, hodnoty) ...,*
- *cílevědomost neboli úsilí dosáhnout cíle (vůle aspirace, úspěch).*

1.2. Dělení motivace

Důvod, proč se člověk chová nějakým způsobem, vzniká buď z vnitřních pohnutek nebo z **vnějšího popudu**. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 12) Odsud se v literatuře vyskytuje základní dělení motivace na **vnitřní motivaci** a **vnější motivaci**. Můžeme se také potkat s pojmy **intrinsická motivace** a **extrinsická motivace**. Intrinsická motivace spočívá ve zvědavosti dětí, která se objevuje již od dětství. Extrinsická motivace je podporována vnějšími způsoby – např. známkami nebo pochvalou. (D. Fontana, 2014, s. 153) V publikacích se podle orientace potřeb člověka objevuje následující dělení motivace: **poznávací motivace** (potřeba poznávání), **sociální motivace** (potřeba sociálních vztahů) a **výkonová motivace** (potřeba výkonu). (I. Pavelková, 2002, s. 23) Podle G. Pettyho (2004, s. 92) existují tzv. **vnější** a **vnitřní motivy** motivace, které spolu úzce souvisí. V situaci, kdy nemáme dostatek vnitřní motivace, nemusíme dojít k cíli. V tomto případě může pomoci vnější motivace. Vnější motivace se objevuje například v tlaku reklamy, který podporuje vnitřní motivaci lidí k zakoupení produktu. Každý člověk má jinak formovanou motivaci, proto je motivace považována za komplikovaný jev.

I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 15–16) zmiňují zajímavý poznatek o proběhlých výzkumech. Prvotní výzkumy stavěly vnější a vnitřní motivaci do protichůdných pólů, ovšem stávající výzkumy zohledňují specifika vnější motivace s přihlédnutím k jejímu dělení na čtyři odnože, které zapříčiní různá specifika chování člověka. J. Mareš (2013, s. 288–289) dodává, že by to dříve znamenalo, že „jde o dva protikladné, navzájem se vylučující typy motivace“. Tedy, že člověk by byl buď motivovaný vnitřní, nebo vnější

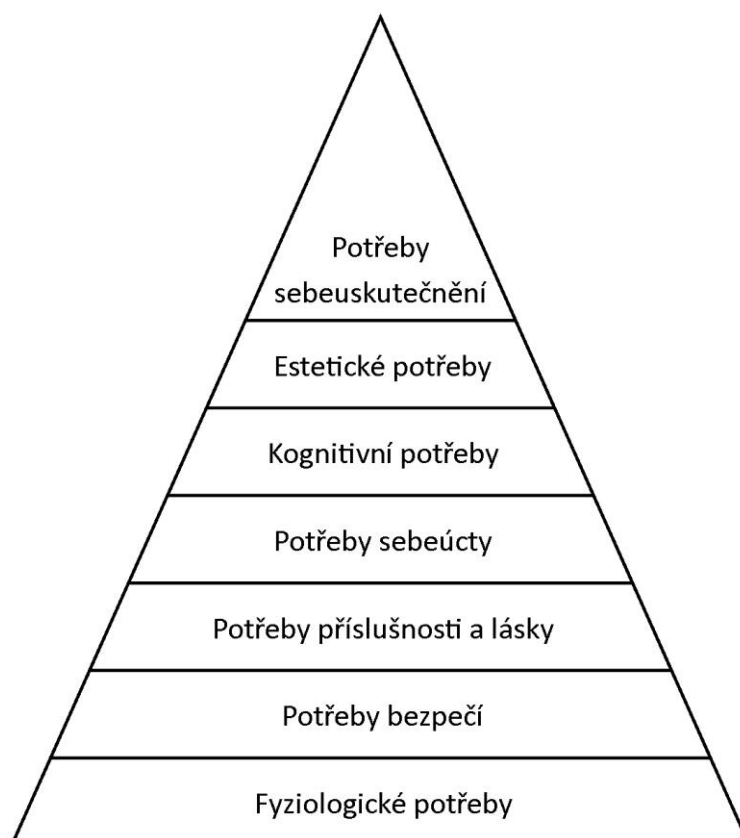
motivací a nic mezi tím by nebylo. Novější výzkumy dokazují možnou existenci obou motivací u jednoho člověka.

Měla by být podporována spíše vnitřní nebo vnější motivace žáků k učení? Učitel by měl u žáka rozvíjet oba druhy motivace, které se navzájem prolínají, splývají, existují paralelně. I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 9) udávají obdobnou **podmínku pro kvalitní působení na žáka** – učitel musí ve výuce rozvíjet vnitřní i vnější motivaci, s větším přihlédnutím k vnitřní. Přitom musí respektovat individuální aspekty žáka, zohlednit při ní cíl a obsah výuky. V každém věku žáka musí být použité jiné **motivační činitele** (např. odměny). J. S. Cangelosi (2006, s. 138) dodává, že je dobré podporovat alespoň vnější motivaci než žádnou. Stejný názor má M. Mešková (2012, s. 94): „*vnější motivace je však lepší než nezáměr učitele*“.

1.2.1. Vnitřní motivace

Vnitřně motivovaný člověk se věnuje činnosti čistě ze svého zájmu, bez cíle získat odměnu. Pod takovou činností si můžeme představit např. čtení knihy nebo pěstování sportu ze své vůle. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 15) Podle J. Mareše (2013, s. 287) jde o záliby „*ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco, co ještě neumím, anebo s pocitem radosti, že člověk může dělat to, co ho baví*“. Člověk získává vnitřní odměnu – dobrý pocit z činnosti. Podle I. Pavelkové (2002, s. 12) je člověk vnitřně motivovaný svými potřebami. I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 12) vysvětlují, že potřebu člověk cítí, pokud v něčem strádá (např. pocit žízně) nebo naopak něco přebývá (např. negativní pocity). S těmito potřebami se buď narodíme, nebo si je získáme učením.

J. Čáp, J. Mareš (2001, s. 147–148) uvádějí **potřeby** jako „**složky motivace**“. Autoři vysvětlují, že každý člověk jinak projevuje stejnou potřebu, že existuje propojenost mezi potřebami – jedna souvisí s druhou, tyto potřeby jsou logicky uspořádány. Nejnižší jsou **nižší (primární) potřeby**, které postupují k **vyšším (sekundárním) potřebám**. V literatuře se objevuje tzv. **teorie hierarchie potřeb** A. H. Maslowa (viz Obr. 1), který dělí lidské potřeby do pyramidy. (D. Fontana, 2014, s. 215)



Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb

Podle A. H. Maslowa člověk nejprve naplňuje **nižší potřeby** a až poté **vyšší potřeby**. Musíme nejprve zajistit potravu apod., abychom se mohli soustředit např. na seberozvoj. Proti tomu se staví někteří psychologové, kteří tvrdí, že v mnohých situacích člověk uspokojující nejdříve vyšší potřebu může mít za následek vypořádání se s absencí naplnění nižší potřeby. Jaké požadavky to klade na učitele? M. Mešková (2012, s. 99) poskytuje učitelům radu, aby umožňovali žákům naplnit nejdříve nižší potřeby a poté až vyšší. Tomu se rozumí navození pozitivní atmosféry třídy, pocitu bezpečí, důvěru v učitele. I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 14) upozorňují učitele na situaci, kdy se žákovi nedaří naplňovat vyšší potřebu, zaměří se na nižší potřebu. Tento poznatek vysvětluje některé chování neúspěšných žáků, kteří obrátí svoji pozornost k prosazení se mezi spolužáky, nebo k alkoholu a drogám. Každý člověk má jinak uspořádané potřeby, kdy vzniká „**motivační zaměření osobnosti člověka**“. Učitel by měl rozpoznat toto zaměření u každého žáka, aby ho mohl adekvátně motivovat a podporovat žákovu motivaci k učení.

Nyní se zaměřím na **vnitřní motivaci žáků k učení**. Vnitřně motivovaní žáci naplňují učební aktivitou nějakou potřebu, jsou motivovaní, protože vidí prospěch ze svého jednání. Učitelé musí jasně stanovit a prezentovat žákům cíle činnosti, aby žáci mohli tyto cíle splnit, jen tak budou nasyceny jejich potřeby. (J. S. Cangelosi, 2006, s. 137–138) Vnitřní motivace bere v úvahu fakt, že lidé a zvířata jsou od narození zvědaví a dychtí po poznávání. Úkolem pro učitele je podporovat žáky v jejich přirozené zvědavosti. Problémem nezájmu žáka o učivo spočívá často v tom, že žák nevidí smysl a důležitost učiva pro svůj život. Učitel se musí snažit poznat zájmy svých žáků, může výuku přizpůsobit jejich zaměření, cílům. Měl by tedy žákům vysvětlit a ukázat možné využití naučených poznatků v reálném životě. (D. Fontana, 2014, s. 153) Stav, kdy je člověk plně pohlcen do své práce, ze které cítí uspokojení, se nazývá „flow motivace“. (I. Pavelková, 2002, s. 19) Žák, u kterého převládá vnitřní motivace, má radost z učení a jeho výsledku. Soudobé výzkumy potvrzují efektivitu vnitřní motivace žáků k učení, tyto žáci mají lepší učební výsledky, přípravu na vyučování zvládají snadněji a ke škole mají kladnější vztah. Z výzkumů je také patrné, že zmínění žáci si lépe zapamatují učební látku. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 15) Žáci se také při učení lépe koncentrují a dosahují větší efektivity. Vnitřní motivace má dlouhé účinky a je předpokladem pro budoucí učení. Z výzkumů vychází poznatek, že žáci si poté volí obtížnější školy. (I. Pavelková, 2002, s. 17)

1.2.2. Vnější motivace

Člověk, který je motivovaný vnější motivací, vykonává určitou aktivitu z nějakého vnějšího důvodu „*pod vlivem vnějších motivačních činitelů*“. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 15–16) Mezi tyto vnější subjekty patří např. rodiče nebo učitelé. (J. Průcha, 2020, s. 94) Těmito subjekty jsou žáci pobízeni až donuceni. (J. Mareš, 2013, s. 287) I. Lokšová a J. Lokša (1999, s. 15–16) tvrdí, že tato aktivita je vykonávána, aby byl člověk odměněn nebo se vyhnul potrestání. Mluví se tedy o prostředku k nějakému žádanému výsledku. Více o odměnách a trestu jako formě vnější motivace pojednávám v kapitole „Odměny“ a „Tresty“. J. S. Cangelosi (2006, s. 137–138) vysvětluje, že chování žáka motivovaného vnějšími subjekty vzniká zkušeností. Vnější motivací může být pro žáka např. pochvala, známka, srovnávací tabulky žáků, diplomy. Autor naráží

na problém, že méně úspěšní žáci o takovou odměnu nestojí, a přitom by ji tak potřebovali. Podle D. Fontany (2014, s. 153) si žáci skrze známky a dalších potvrzení svých kvalit upevňují své sebevědomí. Rodiče, spolužáci je vidí v lepším světle.

Co se týká **efektivity** vnější motivace, dosahuje kratších účinků než vnitřní motivace. (M. Mešková, 2012, s. 93) Motivace může působit krátkodobě i dlouhodobě. (I. Pavelková, 2002, s. 20) Odměňování a trestání přestanou být ovšem pro žáka časem atraktivní. (J. Mareš, 2013, s. 289) Zde bych doporučila, aby se učitelé v hodinách více zamýšleli nad podporováním vnitřní motivace žáků. I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 15–16) doplňují, že statisticky u žáků převládá vnější motivace před vnitřní motivací. Výzkumy dokládají negativní účinek vnější motivace na žáky. Tito žáci vykazují větší výskyt negativních pocitů (úzkost, nepřízpůsobivost, méněcennost, ztížené vyrovnání se školním prospěchem) než vnitřně motivovaní žáci. D. Fontana (2014, s. 154) varuje, že v případě, kdy je vnější motivace příliš vysoká, se žáci dopouštějí podvodů, sbírají absence, vyhýbají se škole.

1.2.3. Výkonová motivace

Druh motivace, do které prostupuje vnitřní i vnější motivace, se nazývá výkonová motivace. Člověk má motivaci docílit nějakého výsledku s použitím všech svých sil, trpělivosti, počítá s možnými zádrhly. Člověk naplňuje během života své **výkonové potřeby**, které se s rostoucím věkem formují. Panuje všeobecný názor, že je žádoucí u žáků podporovat motivaci k učení, která podpoří účinnost vyučování. J. Průcha (2020) upozorňuje na panující nedostatek ve školství, kdy u žáků není dostatečně podporována vnější motivace k učení, což má za následek nedostatečnou úspěšnost žáků. Dále autor obhajuje učitele – nelze motivovat všechny žáky stejně, protože každý žák je zainteresován na konkrétní předměty. (J. Průcha, 2020, s. 94) Výkonová motivace tvoří základ pro zdolávání překážek. (I. Pavelková, 2002, s. 26)

Výkon žáka vyjádříme v rovnici: **výkon = schopnosti x motivace**. (M. Mešková, 2012, s. 93) D. Fontana (2014, s. 267–274) udává dvě hlavní složky výkonové motivace – **naděje na úspěch** (člověk se snaží dojít k dobrému výsledku) a **strach z neúspěchu** (člověk se snaží nesetkat se s výkonovým problémem). I. Pavelková (2002, s. 32–33)

používá pojmu „**potřeba úspěšného výkonu**“ a „**potřeba vyhnutí se neúspěchu**“. Jak podporovat potřebu úspěšného výkonu? Dítě by mělo být pozitivně hodnoceno, mělo by být vedeno k samostatné činnosti, mělo by si na sebe klást přiměřené nároky. Druhá potřeba vzniká opačnou situací, kdy je dítě přetíženo nároky, za které je kritizováno. Dítě zažívá úzkost. Jde o tzv. obranný mechanismus.

Jaké požadavky jsou kladeny na učitele? Podle D. Fontany (2014, s. 267–274) by učitel měl pomoci žákům s odhadem a rozvojem jejich výkonových schopností. Stává se totiž, že si žáci dávají za cíl buď příliš lehké úlohy, nebo naopak těžké, podle toho, jestli podceňují nebo přeceňují své dovednosti. Zároveň autor naráží na problém, kdy učitel neadekvátně uděluje žákům úkoly – dobří žáci dostanou větší množství těžších úloh, to má za následek stagnaci, horší žáci obdrží lehké úlohy. Obě situace nerozvíjí a nemotivují žáky. Nabízí se řešení pro učitele – poskytnout žákům možnost výběru z různě obtížných úloh, následně si žáci sami vyberou. Z praxe mám potvrzeno, že tím, že jsem poskytla žákům možnost, byli vedeni odhadovat své možnosti a schopnosti, čímž je i rozvíjeli, cítili možnost volby, důvěru, rovnost, spoluúčast při učení, větší motivaci k činnosti. V. Hrabal, I. Pavelková (2011, s. 18) doporučují učitelům, aby využívali „*postupu, kdy výkony jednotlivých žáků posuzujeme ve srovnání s jejich „výkonovou historií“*“. To zvyšuje motivaci žáků, hlavně těch s horšími výsledky.

V. Hrabal, I. Pavelková (2011, s. 18) definují **pět typů žáků z hlediska výkonových potřeb** (každou kategorii autoři dále definují):

- *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu*
- *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu*
- *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu*
- *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu*
- *nevyhraněný*

Je zajímavé zabývat se způsobem, jímž žáci odůvodňují své úspěchy a neúspěchy. D. Fontana (2014, s. 217) zmiňuje dva tzv. **atribuční styly** – **externí styl** a **interní styl**, které zkoumají osobní přisuzování příčin úspěchu či neúspěchu. Externí styl je typický pro žáky, kteří vyhledávají hlavně situace a úlohy, které jsou často ovlivněny náhodou a důvod úspěchu či neúspěchu vysvětlují vnějšími okolnostmi (náhoda, učitel si na mě zasedl atd.). D. Fontana (2014, s. 219) zmiňuje tzv. externí „místo ovládnutí“, díky kterému žáci přisuzují své neúspěchy druhým. Interní styl se objevuje u žáků, kteří preferují úlohy, ve kterých využijí svůj výkon, a důvody úspěchu nebo neúspěchu spočívá v nich samých (málo jsem se učil atd.). D. Fontana (2014, s. 217–218) na výzkumech ukazuje (např. Peterson et al., 1988), že pokud působí interní styl ve velké míře, špatné výsledky mohou vést žáky „*k pesimismu, k depresi, ke sníženému sebevědomí a k častějším tělesným onemocněním.*“ Naopak externí styl tíhne k nezodpovědnému chování a nízké snaze.

D. Fontana (2014, s. 2018) zmiňuje **atribuční teorii** Weinerja (1979), která „*pokrývá veškeré způsoby přisuzování příčin úspěchům a neúspěchům v našem osobním a pracovním životě*“. Podle této teorie se vyskytuje největší motivace u žáků, kteří si jsou vědomi vynaložené práce, díky které došli k zdárnému konci. Tito žáci se nebojí o něco usilovat, když je to třeba. Dále u žáků, kterým je příjemné, když do konce došli díky své osobě.

V literatuře se objevuje pojem „**kauzální atribuce**“, o němž J. Slavík (1999, s. 68) hovoří jako o „*procesu přisuzování příčin*“. Toto přisuzování je na základě vnitřních (např. snaha) nebo vnějších (např. neobliba u učitele) činitelů. D. Fontana (2014, s. 218) říká, že „*dobře motivovaní žáci se vyznačují především interním přisuzováním, ale v ideálním případě dochází k přisuzování realistickému, které vyplývá ze skutečného pochopení vztahu mezi příčinnou a účinkem v kterékoli dané situaci.*“

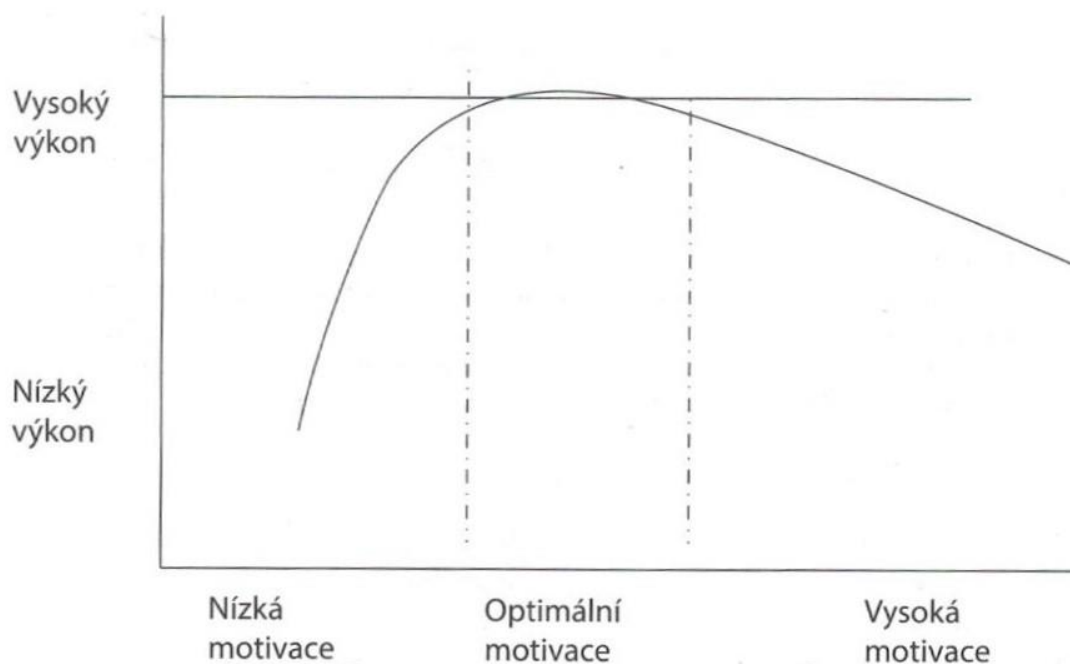
D. Fontana (2014, s. 219) tvrdí, že v případě, že se učitel potká s málo motivovaným žákem, měl by se zamyslet nad otázkami: „*Jakou zkušenost s neúspěchy toto dítě doposud mělo? Jak tato zkušenost ovlivnila jeho obecnou motivaci k učení?*“ Učitel by měl žáky učit najít vždy skutečnou příčinu jejich zdaru či nezdaru. Děti se hledáním chyb učí, jak v budoucnu pracovat lépe. To, že žák zaostává ve svém výkonu,

neznamená „selhání“ žáka, ale signál pro učitele, aby mu pomohl. D. Fontana (2014, s. 219) přichází se zajímavou myšlenkou, že „selhání“ žáků je spíše „*postojem myslí než objektivní skutečností*.“ Nabízím zde otázky: Stojí ovšem všichni žáci o pomoc? Pokud jsou žáci zvyklí na soustavnou kritiku učitele, využijí tuto pomoc? V takové situaci podle autora žáci často nemají motivaci k výkonu činnosti. Žáci si na neúspěšné výsledky rychle zvyknou.

Hayesová (1998) uvádí tzv. **atribuční chybu**. Její podstata spočívá v tom, že pokud se mé osobě něco nepovede, dávám vinu ne své osobě, ale situačním příčinám. Když se něco nepodaří jiné osobě, příčinu nezdaru shledáváme v jeho osobě ne v situaci. Zvláště pro učitele je důležité, aby tento jev znali a mohli s ním ve škole správně pracovat. Případ, kdy učitel u žáků podcení situační okolnosti, se nazývá tzv. **základní atribuční chyba**.

I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 21) zmiňují výzkum Hvozdíka a kol. (1985), který zjistil, že žáci s horšími učitelskými výsledky vykazují nižší motivaci. I. Pavelková (2002, s. 7) tvrdí, že hlavní příčinou neúspěchů žáků je nedostatek učební motivace, důvod spočívá v převaze vnější motivace (rodiče atd.). Velká část těchto žáků by mohla svými schopnostmi dosahovat lepších výkonů, kdyby jim nechyběla vnitřní motivace. Dalším výsledkem je, že s pubertou roste vnitřní motivace žáků.

Nyní představím křivku znázorňující **vztah mezi výkonem a motivací** (viz Obr. 2) podle J. Mareše (2013, s. 289), která vychází z dosavadních výzkumů. Tento vztah dokazuje, že vyznačená „optimální motivace“ je zcela individuální u každého člověka a mění se s věkem. Křivka vyznačující se tvarem obráceného „U“ vyvrací názor mnoha lidí, že s rostoucí motivací roste i výkon. Pravda je taková, že „*mezi úrovní motivace a výkonem, který člověk podá (...) existuje nelineární vztah*“. (J. Mareš, 2013, s. 289)



Obr. 2: Vztah mezi motivací a výkonem (J. Mareš, 2013, s. 290)

1.3. Činitele ovlivňující motivaci

Nyní se podíváme na **činitele motivace žáků k učení**. Tyto faktory výrazně ovlivňují motivaci, v některých případech ji mohou zcela zničit. V. Kosíková (2011, s. 106) tvrdí, že „je nezbytné objevit **motivační faktory učení žáka**, vnímat hodnocení jako přirozenou a nedílnou součást vyučování.“ Z. Kolář, A. Vališová (2009, s. 166) tvrdí, že motivace žáků je „záležitost kvality celého komplexu vyučování.“ I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 18) rozdělují činitele motivace na **vnitřní činitele** (např. zájem, potřeba výkonu) a **vnější činitele** (např. odměny, tresty). Více o odměnách a trestech hovořím v kapitole „Odměny“ a „Tresty“.

Jedním z činitelů motivace je **věk žáků**. Jak se motivace mění v průběhu času života člověka? S věkem se mění preference motivace – v raném věku je převaha vnější motivace, starší žák začíná být motivovaný hlavně vnitřní motivací (důraz na „osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitivních funkcí žáka ve spojení s osnovami“). (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 18)

V. Hrabal, I. Pavelková (2011, s. 7) se zamýšlí nad dvojím účinkem **působení stresu a strachu** jakožto příklady motivačních faktorů. Co se týče vyvolávání strachu u žáků (např. před písemnou prací), učitel by měl opatrně manipulovat se strachem jako motivujícím činitelem. Strach může doprovázet stres. Stres žáky motivuje, ovšem nesmí působit ve velkém množství. Každý žák reaguje na stres různým způsobem. Žák, který trpí úzkostmi, nereaguje na stres pozitivně, žák, který je odolný vůči úzkostem, je stresem popohnán.

Dalším z činitelů ovlivňující motivaci se stává **učitel**. M. Mešková (2012, s. 104) říká, že **kladný vztah mezi učitelem a žákem** naplňuje sociální, výkonové potřeby a seberealizaci žáka. Jaké požadavky spojené s rozvojem motivace žáků jsou kladeny na učitele? J. Mareš (2013, s. 289) pokládá za důležité, aby učitelé věděli, jak žáky motivovat, dali pozor na úskalí motivace a podpořili budoucí samostatnou motivaci žáků. I. Pavelková (2002, s. 12–15) zmiňuje nebezpečí smýšlení dnešních učitelů – učitelé si myslí, že „*někteří žáci jsou motivovaní, jiní nejsou.*“ Toto zjednodušování jim zabrání operovat s více druhy motivace. Na motivaci žáků je potřeba nahlížet dvěma hledisky – zvyšování motivace k dosažení lepších učebních výsledků a rozvoj „motivačních dispozic žáka“. Toto působení může fungovat krátkodobě nebo dlouhodobě. Většina učitelů motivuje krátkodobě (např. před nějakou činností). I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 14) upozorňují, že rozvoj samotné motivace bez propojení na nějakou aktivitu, nefunguje. Učitelé musí žáky motivovat skrze nějakou činnost (např. učením).

I. Lokšová a J. Lokša (1999, s. 9) tvrdí, že motivace prostupuje celou vyučovací hodinou i mimo ni. Autoři apelují na učitele, aby předem důkladně promysleli působení na motivaci žáka, protože působí na kompletní žakovu osobnost – **otázka zodpovědnosti**. Učitelé musí rozpoznat u každého žáka jeho **osobní nastavení potřeb**, jak je pro něho jaká potřeba důležitá, jak je jaký žák motivovaný, jak lze tuto motivaci rozvíjet.

M. Mešková (2012, s. 94) upozorňuje, že motivace žáka bude účinná, pokud samotný učitel bude motivovaný. Podmínkou je tedy **motivace učitele**. Podle V. Kosíkové (2011, s. 129–130) je důležitá také **interpretace učitelova hodnocení**, jak učitel sdělí

výsledek. Pokud učitel vyjádří např. zklamání nebo posměch, žáka tyto nepovzbudivé poznámky zamrzí, mohou ho demotivovat k další práci a může se zhoršit vztah k učiteli. Právě tento vztah je velmi důležitý a dokáže fungovat podpůrně a motivačně při procesu učení. Je žádoucí, aby učitel motivoval, podporoval, respektoval, zahrnoval žáka do procesu hodnocení.

Podle I. Lokšové, J. Lokšy (1999, s. 9) je dokázána důležitost a **nezbytnost kladné motivace** ve škole. Díky ní žáci dosahují lepších učebních výkonů. Učitel může podnítit chuť žáka k učení nebo naopak může vyvolat nechut'. Učitel by měl zajistit, aby si žáci byli vědomi smysluplnosti jejich činnosti. G. Petty (2004, s. 40–41) tvrdí, že úkol každého učitele je pracovat s motivací žáků, která se aktivně podílí na jejich učebních výkonech. Cílem je **vytvořit kladný vztah žáků k učení**. Pokud si vztah k učení nenajdou, hrozí, že se nic nenaučí.

D. Fontana (2014, s. 219) vybízí učitele, aby se zajímali o motivovanost žáků, zkoumali ji, kladli si sobě otázky, proč je žák málo motivovaný, zda se žák setkal s neúspěchy, jak ho to mohlo ovlivnit. Učitel by určitě neměl žáky stále kritizovat, trestat je opakovaně špatnými známkami, poukazovat na tyto neúspěchy před spolužáky. Tito žáci mohou ztratit motivaci učit se. Učitel by neměl porovnávat žákovy výkony s ostatními žáky, měl by se soustředit na každého žáka zvlášť a podporovat jeho rozvoj. Podle D. Fontany (2014, s. 257) učitel může ve škole různými způsoby podporovat sebevědomí žáků. G. Petty (2004, s. 43) zařazuje **pocit úspěchu** a s ním spojený **růst sebevědomí a sebedůvěry** k motivačním faktorům žáka.

J. Čáp, J. Mareš (2001, s. 93) upozorňují, že motivaci kromě motivů ovlivňuje i **momentální stav člověka**. Tím se rozumí: míra důležitosti cíle, předpoklad obtížnosti možných problémů a samotné očekávání zdaru či nezdaru, schopnost dojít k cíli, případné dřívější zkušenosti s činností.

D. Fontana (2014, s. 154) uvádí dalšího činitele motivace žáka – **vliv spolužáků**. Soutěž představuje pro žáka motivaci, pokud je ovšem využita špatně, může nebezpečně ovlivnit psychiku žáka, spojenou s nepříjemnými pocity neúspěchu. Místo soutěže se spolužáky se nabízí překonávání se sebe sama nebo spolupráce v týmu. Z. Kolář,

A. Vališová (2009, s. 167) zařazují „**příznivé klima ve škole a třídě**“ k činitelům motivace.

Neopomenutelným činitelem jsou **rodiče**. I. Pavelková (2002, s. 33) tvrdí, že záleží na výkonové orientaci rodičů. Pokud je pro rodiče prioritou dobrý výkon žáka, dítě vnímá své úspěchy a neúspěchy velmi citlivě. Tito rodiče používají často odměn a trestů jako vnější motivaci. Podle D. Fontany (2014, s. 257) je pro žáky srovnatelně důležitý názor rodičů a učitelů o nich samých. Autor říká, že jejich sebevědomí utvářejí rodiče svým chováním k dětem. Toto sebevědomí se poté promítne do výkonů žáka. Pokud má žák malé sebevědomí, bude si vybírat lehčí úlohy, selhání bude brát jako další prohru, oproti tomu žáci s vysokým sebevědomím si budou vybírat těžší úlohy, neúspěchu se nezaleknou. Myslím si, že nelze takto generalizovat chování žáků, protože každý svým individuálním nastavením reaguje jinak. Stává se, že žáci s nízkým sebevědomím se naopak snaží spoléhat sami na sebe, na svůj výkon a mají snahu něco dokázat. Dále autor tvrdí, že chlapci mají obecně vyšší sebevědomí než dívky. Tento názor zpochybňuji. Je otázkou, jak jsou výzkumy provedeny, v jakém časovém rozmezí a věku byly subjekty zkoumány a jakou formou. Jak se názor na sebevědomí mění s odstupem času? Myslím si, že muži mají větší tendenci se přeceňovat, nebýt upřímní, naproti ženám, které se spíše kritizují, jsou realističtější a k sobě upřímnější.

Faktorem, který působí na motivaci žáků, může být např. dobré nebo špatné hodnocení, radost či nechuť k učení, praktičnost či nepraktičnost učiva. Tyto faktory se propojují s již řečenými činiteli (učitel, rodiče, spolužáci). S tím souvisí zamyšlení se nad otázkou, proč se žáci učí, jaké faktory zde hrají roli. Podle G. Pettyho (2004, s. 40–41) žáky ve škole motivují dobré výsledky, žáci mají dobrý pocit z toho, že se jim něco povedlo, dochází k růstu jejich sebevědomí. Problémovou otázkou je, zda budou žáci motivováni v případě, kdy jsou vystavováni opakovaným nezdarům. Autor naráží na problém dlouhého čekání žáka na zpětnou vazbu od učitele (oprava testů), a s tím spojenou demotivaci k další práci. Nabízí se řešení co nejrychleji podat žákům hodnocení. Nehrozí však, že se žáci stanou závislí na okamžitých výsledcích, honbě za úspěchem a odměně? Chce žák dosáhnout dobrého výsledku kvůli svému dobrému pocitu z úspěchu nebo pro vyrovnání se se spolužáky? Nebo se chce zalíbit rodičům, učitelům?

Nyní představím **důvody (faktory) učení žáků** podle G. Pettyho (2004, s. 40–41):

- Využitelnost naučeného v praxi
- Využitelnost hodnocení (klasifikace)
- Dobré výsledky zvyšující sebevědomí
- Ocenění učitelem, spolužáky
- Obava z trestu (rodičem nebo učitelem)
- Radost z učení

První dva faktory fungují na dlouhodobé rovině, oproti tomu zbývající faktory ve většině případů krátkodobě. Charakteristika krátkodobých faktorů spočívá v jejich intenzitě, hlavně u dětí a dospívajících. Vidíme, že **hodnocení** má beze sporu vliv na motivaci žáků (více v kapitole „Vliv hodnocení na motivaci žáků“). Z dalších autorů zastává stejný názor i J. Slavík (1999, s. 142), který říká, že motivaci ovlivňuje **typ hodnocení a forma hodnocení**.

1.3.1. Odměny

Motivační činitele se dělí na vnitřní a vnější činitele. Mezi tzv. **vnější činitele**, jak již bylo řečeno, patří **odměny a tresty**. „*Odměny a tresty jsou většinou očekávanými následky chování, působí tedy prostřednictvím očekávání již při přípravě a v době výkonu.*“ (I. Pavelková, 2002, s. 55–56) Odměny a tresty jsou tzv. regulátory chování, to znamená, že usměrňují žákovo chování. (R. Čapek, 2008, s. 31)

Co je to odměna? Odměna je pro žáka stav, kdy je naplněna nějaká jeho potřeba – např. potřeba úspěchu, uznání, sociálních kontaktů. Jaký je důvod užívání odměn? Učitel chce motivovat žáka, zároveň ho informovat o jeho výkonu a chování. Záměrem je povzbuzení žáka, zajištění zvyšování a opakování dobrého výkonu, nebo podpoření žádoucího chování žáka. Mezi formy ocenění patří odměna, úsměv, pohled učitele atd. (I. Pavelková, 2002, s. 56–58) Odměnou může být udělení samolepky, diplomu, razítka. (R. Čapek, 2015, s. 537) Dobrá známka může být pro žáka odměnou. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009 s. 55)

G. Petty (2004, s. 56–64) se zabývá **chválou** jako druhem odměny. Na příkladu chvály a kritiky dospělého člověka je ukázána smysluplnost těchto činitelů. Podle nich se nejdříve každý učitel musí zamyslet, co působí motivačně na něho samého a podle toho reagovat na žáka. Autor tvrdí, že pochvala spojená s konstruktivní kritikou žáky motivuje. Bez odměn působí hodiny formálně, učitel by měl do výuky vložit osobní vztah. Učitel by měl odměňovat i slabší žáky, protože pouze v případě, když žák uspěje a je za to odměněn, se může něco naučit. Zvláště žáci, kteří si méně věří a jsou méně motivováni, potřebují být více chváleni. Učitel podpoří pochvalu úsměvem a přímým pohledem do očí. R. Čapek (2015, s. 537) říká, že výzkumy zjistily větší vliv chvály v porovnání s trestem. G. Petty (2004, s. 56–64) tvrdí, že hlavně učitelé, kteří jsou na začátku kariéry, nejsou zvyklí žáky dostatečně chválit. Průzkumy dokazují, že chvála zlepšuje klima ve třídě a efektivitu učební činnosti žáků. Žáci mohou být odměněni za části úkolu – např. místo plnění deseti úloh najednou, budou vypracovávat úlohy po třech, jejich motivace se zvýší. Ve společnosti panuje proti chvále názor, že žáci si ji často nezaslouží, neboť soutěž a výkony jsou pro společnost zcela běžné. Proti tomuto argumentu se G. Petty (2004, s. 56–64) staví do opozice.

Jaká jsou **rizika** chvály? J. S. Cangelosi (2006, s. 41) varuje, že by žáci mohli na odměně vybudovat závislost. Problém vidí v potvrzování si své úspěšnosti prostřednictvím jiných lidí než sebe. Žák by si sám měl vytvořit názor na svoji osobnost, budovat si sebevědomí skrze svou osobu. Studie F. Mana, J. Mareše, I. Stuchlíkové (2000) s názvem *Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů* dokazuje, že z častého chválení mohou žáci mít pocit, že dosahují horších výkonů. To platí i naopak – pokud je žák často kritizován za špatné výkony, může mít pocit, že učitel považuje jeho schopnosti za značné. Žáci, kteří jsou pochváleni za triviální úlohy, si připadají neschopní, mají pocit, že by se měli více snažit. Žáci, kteří jsou potrestáni za těžké úlohy, se domnívají, že disponují schopnostmi, které by se měli naučit plně používat, aby dosáhli úspěchu. F. Man, J. Mareš, I. Stuchlíková (2000) ukazují na příkladu Hofer et al. (1982), proč dochází ke zmíněným paradoxním účinkům chvály a trestu. Pokud učitel pochválí žáka, žák nabývá dojmu, že je to z důvodu učitelova překvapení. V případě, že je žák potrestaný, čekal učitel od žáka jiný výsledek. Učitel tedy očekává od žáka nějaký výkon. Toto očekávání se ovšem nemusí shodovat s reálným názorem učitele o žákových schopnostech. Pokud je tedy žák často chválený

za lehké úlohy, vnímá ale, že učitel ho řadí mezi slabé žáky, nemusí pochvalu brát vážně, spíše ho to utvrdí v tom, že učitel se snaží zlepšit pochvalou jeho celkový slabý výkon. Žáci tedy na základě toho, jak se k nim učitel chová, vyvozují učitelovo smýšlení o svých schopnostech. Je důležité si uvědomit, že tím, jak učitel hodnotí žáky, si žáci vytváří pohled na sebe sama. D. Fontana (2014, s. 154) přichází s názorem, že žáci odměnění chválou učitele, se mohou zacílit na to, za co byli pochváleni, a na to „okolo“ (další nápady) se již nezaměřují. H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008, s. 46) dodává, že pochvalou žák obdrží pocit, že se nemusí více snažit, protože učiteli očividně jeho práce stačí. Může se stát, že žák nebude vnímat odměnu od učitele upřímně, bude zpochybňovat, kolika dalším spolužákům toto říká. Zároveň může žák cítit z pochvaly tlak a očekávání, aby to příště také zvládl.

1.3.2. Tresty

Trest je pro žáka případ, kdy není uspokojena nějaká jeho potřeba, žák cítí frustraci. Proč učitel používá trest? Učitel chce zapříčinit, aby se určité chování žáka neopakovalo nebo aby žák vykonával, co po něm bylo žádáno. (I. Pavelková, 2002, s. 55) Jaký užitek mají tresty? U některých dětí nefungují jiné techniky a musí přijít trest. Učitelé trestají např. udělením poznámky, prací navíc, pokáráním. Výzkumy dokazují efektivitu sdělení (o špatném chování žáka) učitele rodičům. (D. Fontana, 2014, s. 354–355) Další druhy trestů jsou – fyzické a psychické tresty, odepření oblíbené aktivity. (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 253) Učitelé trestají žáky špatnou známkou. Často to dělají z důvodu míněného motivování. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 55) R. Čapek (2008, s. 52) informuje o panující problematice trestů (oproti odměnám). Ve společnosti panují různé názory, někteří učitelé odmítají trestat žáky, jiní se k trestům uchylují poměrně často.

Jak žáci reagují na trest? Každý reaguje jiným způsobem, jeden žák se poučí a změní své chování, druhý nesouhlasí s trestem a chová se stejně. (I. Pavelková, 2000, s. 59)

Je trest nutnou volbou? Místo trestu může učitel žákovi podat pouze **kritiku**. Učitel musí kritizovat špatné chování žáků, kouzlo spočívá v podání kritiky. Dobří učitelé vědí jak na to – kritizovat tak, aniž by si toho byl žák plně vědom. Kritika musí být konstruktivní – vysvětlit, co se žákovi nepovedlo a nabídnout způsob opravy, neměla by

být příliš negativní a na konci může zaznít chvála. Žák by měl tuto kritiku přijímat jako radu. Autor vybízí učitele, aby zkusili dát žákům šanci na opravu špatné známky dříve, než ho potrestají. (G. Petty, 2004, s. 56) Učitel by měl při kritice žáka používat tzv. „Já-sdělení“, které v sobě nenesou odsouzení a hodnocení, ovšem pouze holá „fakta“. Učitel by se měl tedy zdržet vět jako např. „Ty jsi zlobivý“. Toto sdělení začíná většinou slovem „když“, následuje popsání nežádoucího chování žáka. Věta pokračuje popisem vyvolané reakce (učitele). Jde zde o tzv. skutečný a konkrétní dopad. Učitel by měl větu následně dokončit pocitem, který ho při nevhodném chování žáka doprovází. Stává se také, že žák netuší, že svým chováním učiteli přitěžuje. Proto je klíčové být k žákovi otevřený a upřímný. *„Jakmile žák pochopí (nebo „přijme“), že jeho jednání skutečně způsobuje (nebo v budoucnu může způsobit) učiteli potíže, bude motivovanější k tomu, aby jej změnil.“* (T. Gordon, 2015)

Nyní představím **rizika trestu**. Trest v sobě nese určitá úskalí, na která by si učitel měl dát pozor, protože mohou negativně ovlivnit vztah učitele a žáka. Žák může vidět potrestání jako nespravedlivé a zahanbující. Aby se žák vyhnul selhání a trestu, dopouští se lhaní a podvodů. Žák nabývá pocitu, že *„silnější smějí trestat slabší.“* (D. Fontana, 2014, s. 354–355) Dalším rizikem je špatný vztah ke škole, k učení, pocity nechutě, vzteku, strachu. Pokud se žák přestane bát potrestání, trest není efektivní. (I. Pavelková, 2000, s. 59) Žáci mohou reagovat na trest agresivitou nebo trest vnímají jako prostředek k zalíbení se spolužákům. (R. Čapek, 2008, s. 52) Někteří žáci se ve škole učí kvůli tomu, aby nedostali trest (např. od rodičů). (G. Petty, 2004, s. 41) Podle M. Meškové (2012, s. 116) *„jde o motivaci tlakem.“* Žák by měl své chování chtít změnit sám, ne kvůli učiteli. Důležité je, aby žák chápal správný účel trestu, tuto podmínku uvádí J. Čáp, J. Mareš (2001, s. 257) – žák z trestu pochopí, jakým chováním si zasloužil trest, potrestáno je pouze toto chování, ne jeho celá osobnost. Učitel tím nechce říci, že nemá žáka rád.

1.4. Metody zvyšující motivaci

Jak může učitel zvýšit motivaci žáků? J. S. Cangelosi (2006, s. 137) tvrdí, že je v pořádku a běžné, když učitel nezaujme všechny žáky, které by mohl podnítit k činnosti. Jeho úkolem není bavit žáky. Měl by ovšem dobře promyslet a zvolit

způsoby, které efektivně podporují ke společné práci. Z. Kolář, A. Vališová (2009, s. 167) shledávají použití rozličných metod ve vyučování jako podmínku motivace žáků k učení. D. Fontana (2014 s. 274) dokládá na výzkumech funkčnost činností, které jsou pro ně výzvou, a tím rozvíjí samostatnost žáků.

Nyní představím příklady metod pro zvýšení motivace k učení. G. Petty (2004, s. 235) seřadil metody podle zapojení žáků. Činnosti, kdy jsou žáci plně zapojeni, jsou např. objevování, samostatné studium, práce ve skupinách, diskuse atd. G. Petty (2004, s. 41) uvádí metodu – náročné problémové úlohy, při nichž žáci řeší nějaký problém, z vyřešení mají dobrý pocit. J. S. Cangelosi (2006, s. 138) také uvádí metodu problémového učení jako efektivní způsob upoutání žáka a podpory vnitřní motivace k učení. **Problémové učení** v sobě nese potenciál pro rozvoj vnitřní motivace. Žáci spolupracují ve skupině, řeší skutečný problém. Motivace spočívá ve snaze vyřešit problém, který s sebou nese různé překážky. Každý člověk má touhu problém vyřešit a toho se drží i tato metoda. D. Fontana (2014, s. 274) potvrzuje proběhlými výzkumy pozitivní vliv na motivaci **skupinovou prací žáků**. M. Mešková (2012, s. 95) zmiňuje **dialogické metody (rozhovor, situační a inscenační metody, metody řešení problémů)** pro podporu zvýšení motivace žáků. Upozorňuje ale, že na prvním místě musí učitel dokonale připravit a zorganizovat učební práci a jasně sdělit pokyny žákům. Podle I. Lokšové, J. Lokša (1999, s. 25) účinnou metodou zvýšení motivace žáků k učení představuje „**aktualizace (probuzení) potřeb**“. Jak již bylo řečeno, existují tzv. potřeby poznávací, výkonové a sociální. Zmíněná metoda problémového učení je příkladem rozvoje poznávacích potřeb. Mezi další metody patří např. **hra a soutěž**.

Když mluvíme o metodách podporující motivaci, musíme zmínit **principy zvyšování motivace** žáků. Činitelé ovlivňující motivaci (učitel, rodič, spolužáci) mohou motivaci svým působením pozitivně ovlivnit, ale zároveň ji mohou rapidně snížit. Učitel musí být chápavý, empatický, tvořivý, mít optimistický přístup, podporovat žákovy schopnosti, dále musí přijímat žáky jako aktivní činitele výuky. Motivace „*závisí na vztazích, které se utvoří mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem.*“ (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 25) M. Mešková (2012, s. 110) uvádí příklady motivace žáků skrze **neverbální projevy učitele**. Učitel může navázáním očního kontaktu, pokývnutím hlavy, úsměvem, gestikulací, dotykem atd. vyjádřit souhlasný postoj. Další technikou je **metoda**

aktivního naslouchání. Učitel aktivně naslouchá žákovi, ukazuje mu, že je tady v tu chvíli jenom pro něho. Tato technika vyžaduje určitý čas a praxi, ale cvičením se dá rozvíjet. Způsoby, kde učitel může použít tuto metodu, se zabývá např. T. Gordon (2015, s. 101)

1.5. Diagnostikování školní motivace

Pokud mluvíme o motivaci žáků, mělo by nás také zajímat, jak ji diagnostikovat. Podle I. Lokšové, J. Lokšy (1999, s. 38) je důležité, aby dříve, než učitel začne rozvíjet motivaci žáků, zjistil uspořádání motivace každého individua. Existují různé metody pro diagnostiku školní motivace. Diagnostikou se objeví motivy, které podněcují motivaci žáků k učení. Běžně učitelé zkoumají motivaci – „*pomocí otázek, krátkých besed, diskusí, případně řízených strukturovaných rozhovorů*“. (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, s. 38) Vzácnější je použití **specifických diagnostických nástrojů**. Příkladem je **Kozékiho dotazník motivace k učení, číselný trojúhelník** (metoda párového porovnávání na číselném trojúhelníku), **posuzování motivačních činitelů na pětibodové stupnici**. Autoři dále specifikují podstatu těchto metod.

Pro moji výzkumnou část jsem si vybrala metodu dotazníku. Jako inspiraci uvedu dotazník V. Hrabala, I. Pavelkové (2011, s. 6). Tento dotazník zkoumá výkonovou motivaci žáků a postoj žáků k učení a známkování. Přínos výsledků mohou učitelé vidět v diagnostice, a následném formování motivace. Výzkum zkoumá převahu potřeby úspěšného výkonu a naopak potřeby vyhnouti se neúspěchu.

2. Školní hodnocení

Hodnocení považuje naše společnost za nezbytnost, která je zároveň vnímaná jako složitá záležitost pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Žák zažívá při hodnocení své osoby různé pocity, které formují všechny stránky jeho osobnosti. Na jedné straně je žák motivovaný, má radost a pílí, na druhé straně může mít s učením spojené negativní asociace, které mohou vést až k nechuti a rezignaci na školu. Na hodnocení záleží nejen žákům a učitelům, ale i rodičům, kteří kvůli němu často zažívají stres a vztek. Existuje několik faktorů, díky nimž je hodnocení funkční, např. koncepce školy, její vedení, osobnost učitele, přístup společnosti ke vzdělávání a k dané škole. Je úkolem každé školy, aby skrze hodnocení pracovala na vhodném způsobu formování jedince. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 8–9) J. Slavík (1999, s. 13) zmiňuje výsledky Bendlova výzkumu (1997), podle kterého je hodnocení vnímáno učiteli 2. st. ZŠ jako velmi náročná záležitost (statisticky patří mezi pět nejnáročnějších povinností učitele).

Ve většině zemí se vyučování dětí klade velká pozornost a hodnota. Jedním z důvodů je, že každý člověk stráví velký kus života ve škole, v době, kdy jsou žáci v mladém věku velmi citliví na působení okolí a utváří si osobnost. Vyučování jde s hodnocením ruku v ruce. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 16) Je proto cílem každé společnosti zajímat se o výuku dětí. Hodnocení jsou všichni aktéři výuky – žáci se hodnotí navzájem, celá společnost hodnotí, všichni jsou zapojeni a zainteresováni, hodnocení je spletitý a komplikovaný fakt. (Z. Kolář, A. Vališová, 2009, s. 176–177) Hodnocení mění osobnost žáka, vnímání sebe sama, postoj k učení, někam žáka směřuje, je zde tedy velká odpovědnost. (J. Slavík, 2018, s. 262) Zároveň s tímto tlakem roste i nespokojenost společnosti se způsobem hodnocení. Hodnocení není vždy svěřena důvěra a podpora kvůli údajné neexaktnosti a špatnému ovlivňování výuky. (G. Petty, 2004, s. 343) Hodnocení je velkým tématem společnosti, které nese s sebou kritiku a pře. Jedni zastávají známkování, druzí slovní hodnocení. Ve své práci budu porovnávat tyto dvě formy výuky s přímým dopadem na motivaci a zmíním argumenty veřejnosti.

Jak již bylo řečeno, hodnocení probíhá ve škole, kdy jsou hodnoceni žáci učiteli. V dnešní době se více objevují i případy, kdy žáci hodnotí své učitele, tímto hodnocením se ale ve své práci zabývat nebudu. Mešková (2012, s. 115) upozorňuje na

fakt, že někteří lidé chybně pokládají pojmy hodnocení a známkování za totožný výraz. Hodnocení má několik forem, mezi něž patří zmíněné známkování.

2.1. Hodnocení jako vyhodnocení výsledku činnosti

Abychom se mohli podívat na hodnocení probíhající ve škole, je potřeba nejprve definovat obecnější pojem „**hodnocení**“. Před každou činností v našem životě si stanovujeme nějaký cíl, kterého chceme jednotlivými kroky dosáhnout. Po splnění cíle, a tedy dané aktivity, se ohlédneme zpátky, zrekapitulujeme jednotlivé kroky a vyhodnotíme konečný stav naší práce – tedy porovnáme námi stanovený cíl s výsledkem. Abychom mohli hodnotit nějakou skutečnost, musíme dostatečně prozkoumat její podstatu, poznat její fungování. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 10–11)

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, s. 22)

Podle Z. Koláře, R. Šikulové (2009, s. 12–13) má hodnocení na člověka pozitivní vliv, dochází k naplňování svých tužeb po sebepřijetí, seberozvoji, spokojenosti se sebou samým. Důležitým faktorem správného hodnocení je promyšlenost při dosahování výsledku. Každý den posuzujeme různé možnosti, mezi kterými volíme, aniž bychom si toho byli vždy vědomi. Toto volení stojí po boku každé naší cílené aktivity tedy i ve škole, při činnosti, kde se uplatňuje výchova a vzdělávání. *„Chápeme-li jako jednu z cílevědomých, záměrných lidských činností také výchovně-vzdělávací práci ..., pak je tedy hodnocení organickou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.“* (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 13). Autoři zde poukazují na fakt, že nejde jen o zhodnocení závěru, ale i cesty směřující k cíli a samotné účastníky procesu hodnocení.

2.2. Definice

Co je to **školní hodnocení**? Tímto tématem se zabývá řada pedagogů a psychologů, kteří přicházejí s různými myšlenkami. Nyní představím a porovnáám různé pohledy

autorů na hodnocení žáků. Hodnocení je obecně v odborné literatuře považováno za důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu, která vytváří kvalitní výuku. Podle R. Čapka (2015, s. 495) je hodnocení zásadní bod ve výuce, učitel má díky němu jasno, co žáci umí a zároveň si udělá obrázek o své pedagogické práci. Podle J. Slavíka (2018, s. 260) je hodnocení: „*informace*“ a „*podmínka kvality výuky*“. Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 17) zařazují hodnocení mezi neopomenutelné prostředky výuky, díky kterým může učitel regulovat práci žáků. Nutnou součástí žakovy participace ve škole je školní hodnocení. Tvrdí, že bylo provedeno několik pokusů s učiteli a žáky, které dokazují důležitost a efektivnost hodnocení. Žáci jsou ve škole vždy nějakou formou hodnoceni. Vyvracejí názor jiných autorů, že žáci hodnoceni někdy nejsou. Podobně definují hodnocení H. Košťálová, Š. Míková, J. Stang (2008, s. 17): „*Hodnocení je mocným prostředkem k dosažení cílů výuky a učení, ale současně je samo jedním z cílů výuky a učení.*“ Hodnocení je tedy **prostředkem výchovy a výuky** a podle moderní didaktiky se z hodnocení stává **cíl**. Významnost hodnocení ve vyučování zastávají další autoři. Podle Meškové (2012, s. 115) by výchovně-vzdělávací proces nemohl existovat bez školního hodnocení. V. Kosíková (2011, s. 122) tvrdí, že: „*Hodnocení doprovází proces žakova učení jako jeho nutná vnitřní součást.*“ Nabízí se otázka, kdo z účastníků tohoto procesu hodnotí. Podle C. R. Rogerse (1998) je hodnocení prováděno hlavně aktivitou žáka a kolektivu: „*Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem ..., ale důležitá je i zpětná vazba od ostatních žáků a facilitátora.*“

G. Petty (2004, s. 343) přichází s názorem, že: „*Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností.*“ Dodává, že hodnocení má funkci motivační a žáci díky němu reflektují svoji práci. Podle V. Kosíkové (2011, s. 119) je hodnocení: „*nejen významným nástrojem zjišťování vědomostní úrovně, ale i prostředkem osvojování a rozvíjení žádoucích dovedností a schopností, postojů i hodnot.*“ Hodnocení nemá tedy pouze za úkol naučit fakta, ale vědomě působí na celou osobnost žáka. Jedná se o psychodidaktický pohled, kde psychologie hraje významnou roli ve vzdělávání. R. Čapek (2008, s. 95) příkládá hodnocení výchovnou funkci, hodnocení vnímá takto: „*hodnotící činnost pedagoga patří mezi důležité způsoby odměňování a trestání. Zároveň je to jedna z možností výchovného působení a také oblast, kde se učitelé často*

dopouštějí chyb a za kterou jsou žáky nejvíce kritizováni.“ Čapek (2008, s. 95) apeluje na obtížnost hodnocení, které se týká všech účastníků vyučování.

Hodnocení jako **zpětnou vazbu** vidí Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 18–22). Žáci si podle nich budují vztah k učení, získávají zkušenosti se sebevzděláváním, zjišťují, jak efektivně nabýt vědomosti. Učitelé hodnotí žáky buď v rámci testů, zkoušení – tedy systematicky často s vědomím žáků, nebo při činnostech, kdy si žáci nejsou vědomi, že jsou hodnoceni – např. pokáráním, povzbuzením nebo mimikou učitele (rozzlobený nebo souhlasný pohled).

Následující autoři shledávají hodnocení jako **proces**, díky kterému můžeme později určit, jak se nám povedlo naplnit cílů výuky a jak vypadal samotný proces výuky. M. Pasch a kol. (1998, s. 104) mluví o „*systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.*“ Je zde zdůrazněna organizovanost hodnocení – tento znak školního hodnocení tvrdí i Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 18). Podobný pohled, kdy je hodnocení vnímáno jako proces hodnocení výkonů žáka má i J. Velikanič (1973, s. 156–157), který hovoří o hodnocení takto: „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.*“ Z dalších definic bych uvedla autora J. Slavíka (1999, s. 23–24), který vysvětluje hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

2.3. Psychodidaktické hledisko

Ve své práci budu na hodnocení pohlížet hlavně z psychodidaktického hlediska. Psychologie totiž výrazně prostupuje do vzdělávání, existuje tzv. „**psychodidaktika**“, která se soustředí na **psychodidaktické aspekty výuky**. „*Psychodidaktické aspekty zohledňují učitele jako zprostředkovatele žákova poznání, kdy nejde jen o předání učiva, ale vzrůstá důraz na pozornost osobnosti žáka, na rozvoj jeho kognitivních, učebních i osobnostních charakteristik.*“ (V. Kosíková, 2011, s. 11) Učitel by se neměl dívat na

učení jen jako na výkonnostní proces, během kterého splní svůj cíl a zapomíná na další aktéry vyučování.

Pedagogický slovník vysvětluje termín „psychodidaktika“ takto: „*Nová interdisciplinární teorie propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a další... Její podstatou je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve škol. prostředí) je nutno vysvětlovat též z psychologických zřetelů.*“ (J. Průcha, J. Mareš, E. Walterová, 2003, s. 192)

Dále čerpám z „**pedagogické psychologie**“, která také propojuje vzdělávání a psychologii. V odborné literatuře se psychologickým pohledem zabývá například P. Vacek, V. Kosíková, J. Čáp, J. Mareš, R. Čapek, J. Slavík nebo D. Fontana, jejichž názory budu zmiňovat ve své práci. L. Májová (2008) tvrdí, že učiteli nestačí dobře se orientovat ve svém předmětu a v didaktice, zmiňuje nutnost orientace i v psychologii. Myslím si, že by každý učitel měl nahlížet na vyučování i z psychologického hlediska, aby byl schopný sestavit kvalitní výuku se zohledněním kvalit a specifík žáka. Správný učitel má podle mě několik profesí – rádce, kouč, psycholog, herec atd., s tímto pohledem se lze setkat v moderní pedagogice.

Školství v posledních letech prochází velkými změnami, kdy se více lpí na rozvoji osobnosti žáka a jeho kladném vztahu k učení. Psychologie může učiteli pomoci dodržet svého cíle, žáka něčemu naučit, a přitom se aktivně podílet na žákových specifikách. Charakteristika hodnocení se s dobou mění a objevují se „**nové požadavky na hodnocení**“. To znamená, že hodnocení rozvíjí všechny stránky žáka, podílí se na jeho postojích a na budování vlastní odpovědnosti žáka. (V. Kosíková, 2011, s. 12) Požadavky pedagogů a psychologů na hodnocení, které ve své práci zmíním, vycházejí z tohoto přesvědčení.

2.4. Charakteristika školního hodnocení

Nejdříve se podíváme na školní hodnocení z **pedagogického pohledu**. V jaké fázi hodnotí učitel žáky? J. S. Cangelosi (2006, s. 22–23) představuje tzv. **model vyučovacího procesu** (viz Obr. 3) Ten se skládá ze šesti kroků učitele, z nichž se skládá

výuka. Šestým krokem je **hodnocení žáků**, během kterého učitel porovná výsledky žáků se stanovenými cíli výuky.

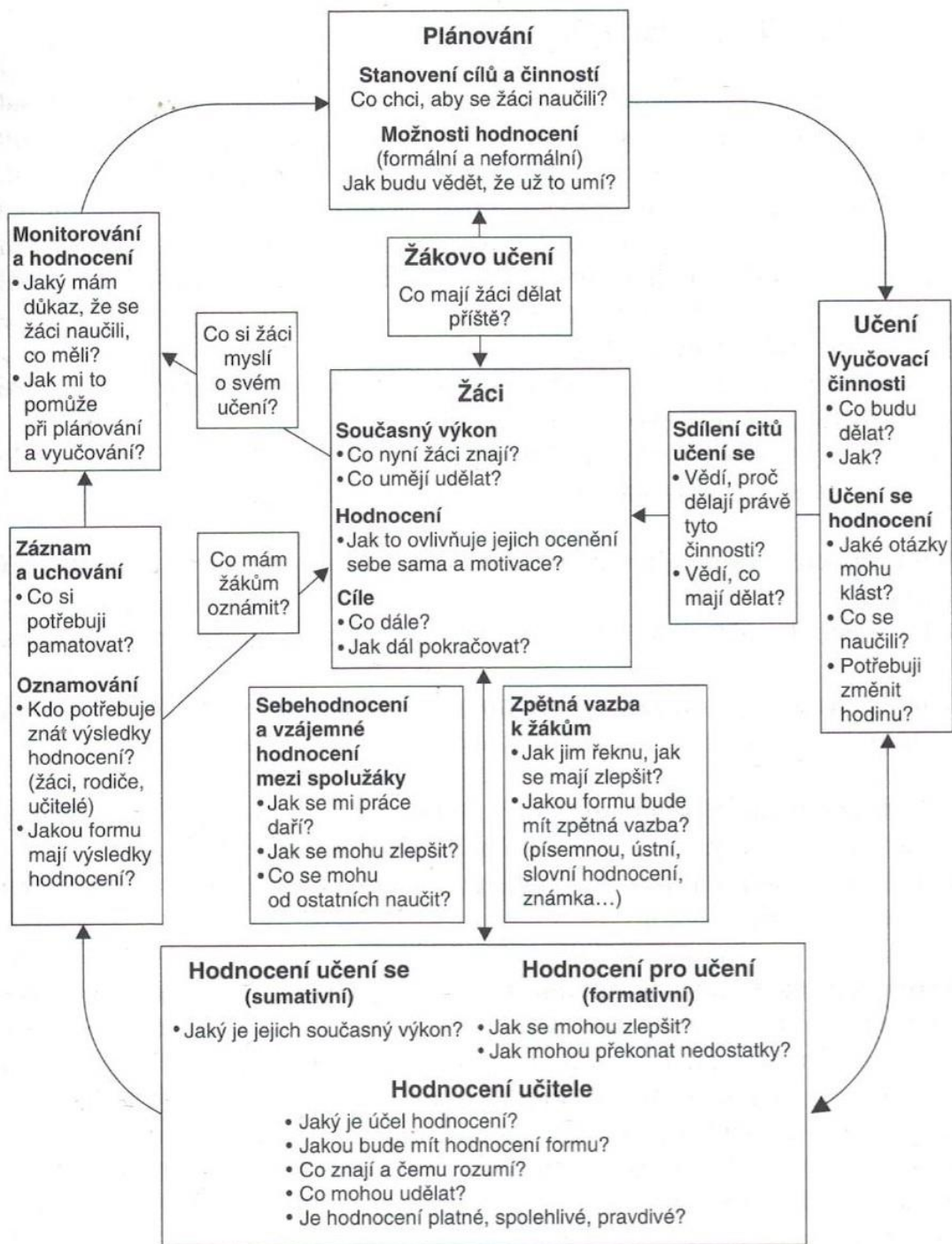


Obr. 3: Model vyučovacího procesu (J. S. Cangelosi, 2006, s. 23)

Nad čím by se měl učitel zamyslet, dříve, než začne hodnotit? V. Kosíková (2011, s. 105) přichází se třemi otázkami, které by si učitelé na začátku měli položit a zodpovědět je (jenom v takovém případě může být hodnocení funkční):

1. *Co máme hodnotit, jaký je obsah hodnocení?* – Má být hodnoceno pouze naučené bez ohledu na specifika žáka – jeho schopnosti, momentální zdravotní stav atd.?
2. *Jak, jakými formami a metodami bychom měli hodnotit, aby zvolené hodnotící strategie odpovídaly žádoucímu pojetí výuky i hodnocení?*
3. *Kdo je aktérem hodnocení? Jak nabízet žákovi hodnotící kritéria?* – Do jaké míry vstupuje do hodnocení žák?

Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 31) na obrázku (viz Obr. 4) názorně ukazují dva činitele hodnocení (žáka a učitele), kteří procházejí procesem výuky od plánování práce po hodnocení. Učitel si zde pokládá otázky, na které je dobré si pro lepší práci průběžně odpovídat.



Obr. 4: Cíle vyučování, hodnocení a učení se hodnocení aneb O jakých otázkách by měl učitel přemýšlet?
 (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 31)

2.4.1. Autentické hodnocení

Hodnocení, které by se v dnešní době dalo pokládat za kvalitní, autoři nazývají různě. (O dalších typech hodnocení mluvím v kapitole „typy hodnocení“). H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008, s. 14) popisují tzv. **autentické učení** a **autentické hodnocení**. Jeden pojem souvisí s druhým, proto je nutné vysvětlit oba pojmy. Při autentickém učení si je žák vědom, **co, jak a proč** se učí, zároveň mu učení něčeho nového přináší **radost**, je motivován k dokončení činnosti. Při autentickém hodnocení učitel celý tento proces sleduje zpovzdálí, dělá si poznámky o žakově průběhu řešení problému, zvolených postupech práce, jeho pokroku a v případě nejasností je žákovi nápomocný. Učitel nemá za cíl kontrolovat pouze výsledek, hledat chyby, poukazovat na to, v čem žák není dobrý. Cílem je **podporovat** žáka v procesu učení, být mu nápomocný, objevit důvody neúspěchu, **nabídnout** jinou cestu, **motivovat** ho k další práci, **podnítit** v něm zvědavost po nepoznaném. Ze získaných poznámek učitel vytvoří hodnocení žáka, které slouží žákovi a jeho rodičům k nahlédnutí a k další práci.

2.5. Cíle a obsah hodnocení

Jak již bylo řečeno, správné hodnocení by nemělo sledovat pouze **výsledky** žáků (naučená fakta), ale i **posun, přístup, motivaci** žáka atd. V. Kosíková (2011, s. 119–120) vyjmenovává následující **oblasti učitelova zájmu**:

- znalosti
- používání naučeného v reálných situacích
- vyjadřovací schopnosti (komunikace s okolím)
- samostatnost (samostatná práce, samostatné myšlení)
- občanská gramotnost (základní postoje ke společnosti)
- chování žáka

V. Kosíková (2011, s. 119–120) vysvětluje, že dnes probíhá reforma výuky např. v psychologických předmětech nebo v občanské nauce. Tento argument vnímám jako pravdivý, v praxi jsem se při výuce občanské výchovy setkala s tendencemi reformy

hodnocení, kdy je více kladen důraz na komunikaci, použití znalostí v praxi, zamýšlení se nad věcmi.

V. Kosíková (2011, s. 121) představuje tzv. „**cíle výukové**“ a „**cíle hodnocení**“. Jak již bylo řečeno, cíle výukové rozvíjejí celou osobnost žáka. Jak si má učitel stanovit cíle hodnocení? Podle toho, co chce učitel u žáků rozvíjet (zda jejich znalosti, samostatnost, komunikativní schopnosti, vnímání, emoční stránku nebo sebehodnocení), zvolí si příslušný výukový cíl a odpovídající formu hodnocení. „*Volíme takové cíle hodnocení (ve spojení s odpovídajícími metodami a formami hodnocení), které žákovi umožňují přemýšlet, reagovat, argumentovat, hodnotit daný problém na základě vlastního úsudku a osobní zkušenosti, hodnotit sebe sama.*“ (V. Kosíková, 2011, s. 121)

Podle V. Kosíkové (2011, s. 121) existují tzv. „**tři oblasti cílů**“:

1. Jestliže má učitel za výukový cíl **kontrolovat znalosti**, vyzkouší žáky písemnou prací, testem nebo ústním zkoušením a použije jako formu hodnocení známkování, případně jinou stupnicí.
2. Pokud se učitel soustředí na žákovy **komunikační schopnosti, samostatnost, rozvoj sociálních vztahů** apod., vybere si např. při práci ve skupině formu hodnocení – tzv. „formativní“, „neformální“ nebo „průběžné“ a ohodnotí je slovně.
3. Když je za cíl podporovat u žáků **schopnost autoevaluace**, nabízí se hry, zinscenování situací zakončené zhodnocením aktivity.

D. Fontana (2014, s. 165) upozorňuje, že výukové cíle mají být detailně popsány, aby žáci měli představu, čeho mají dosáhnout, a učitel snadněji vyhodnotil práci. Podle něho je důležitý **cíl hodnocení – diagnóza**. Aby se žáci mohli poučit ze svých chyb a porozumět jim, nestačí, když učitelé žákům pouze sdělí výsledky. Učitel musí vysvětlit, kde žáci udělali chybu, úkolem je přijít na to, proč chybu udělali. Na to přijde ve spolupráci s žáky při pokládání otázek. D. Fontana (2014, s. 165) zmiňuje myšlenky Benetta (1990), který říká, že učitelé na diagnózu často zapomínají. V dnešní době učitelé spěchají s výukou, nenechávají mnoho volného prostoru pro žáky (dotazy, vysvětlení apod.), jsou ve stresu z plnění učebních osnov. Obzvláště pokud žák dostává pravidelně nevyhovující známky, a navíc neví proč, může ztratit zájem o učení.

J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 390) uvádějí, že pro žáka není z počátku lehké rozumět **zpětné vazbě**. Co chtěl učitel říci, co může žák zlepšit, kde udělal chybu, na to musí najít časem odpovědi. Z výsledků hodnocení žáků si učitel může říci, jestli postavil správně výuku, jestli sestavil přiměřené cíle, jak se shodují s výsledky. Aby zpětná vazba byla kvalitní, musí hodnocení podle H. Košťálové, Š. Mikové, J. Stang (2008, s. 18) přihlížet k **individuálním aspektům žáka**. Každý žák je jiný, má své potřeby, zájmy, nadání, pochází z odlišné rodiny, jinak reaguje na selhání, pokárání. Tyto aspekty by měl učitel zohlednit společně s momentálním zdravotním stavem žáka a atmosféry ve třídě při tvorbě cílů výuky.

Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 18–22) uvádějí, že hodnocení funguje jako **zpětná vazba i pro učitele**. Tím, že učitel vidí výsledky svých žáků, si může udělat obraz o své činnosti. Zároveň vidí mezeru ve vzdělávání, když žáci nehodnotí své učitele. Z. Kolář, A. Vališová (2009, s. 177) namítají, že dnes běžně na školách hodnotí i žáci učitele např. formou nálepek (různých vtipných i méně vtipných pojmenování).

2.6. Funkce hodnocení

Kdyby měl učitel odpovědět, proč žáky hodnotí, odpověď by byla různá. Bude záležet na jeho nastavení, uvědomění a koncepci výuky. A. Vališová, H. Kasíková, M. Bureš (2011, s. 249) vidí smysl hodnocení ve výuce takto: *„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem.“* Žák dostává díky hodnocení zprávu o svém výkonu, je motivovaný, rozvíjí se u něho snaha a představa o něm samém. *„Hodnocení je ... určující pro ty nejdůležitější sociálně-psychologické procesy ve třídě.“* (R. Čapek, 2015, s. 497) Když bychom měli shrnout, jaké funkce má hodnocení, autoři nejčastěji zdůrazňují **nabytí informací, rozvoj motivace, důležitost zpětné vazby a rozvoj osobnosti žáka**.

Nyní představím rozlišné **dělení funkcí hodnocení**. Každý autor uvádí různý výčet funkcí, lze sledovat podobnosti v názorech.

J. Slavík (1999, s. 16–18) rozlišuje funkci **motivační**, **poznávací** a **konativní**. Motivační funkci vyzdvihuje na první místo. Právě tato funkce je často zdůrazněna v pedagogické psychologii a pro moji práci se stává klíčovou. D. Fontana (2014, s. 167) říká, že prvním podnětem při procesu učení je právě motivace. Bez pohnutky by nebylo činu. Rozvíjet motivaci žáka není podle J. Slavíka (1999, s. 16–18) snadné, protože pracujeme s nitrem žáka, s jeho prožíváním. Poznávací funkcí žák objevuje skutečnosti, konativní funkcí žák hodnotí svoji činnost, aby došel k cíli.

H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008, s. 45) zmiňují funkci **poznávací**, **korektivně-konativní**, **motivační** a **osobnostně-vývojovou**. Podle H. Košťálové, Š. Mikové, J. Stang (2008, s. 15–23) hodnocení předává informace. Žák i rodič jsou pravidelně informováni o výsledcích učení. Žákovi slouží hodnocení k případnému zlepšení. Rodič může dítěti pomoci s přihlédnutím k informacím ze školy. Škola informuje nejen o výsledcích žáka, ale i o pokroku, nedostatcích, mezerách, místech, kde zabrat a možnostech k vylepšení. Informace by měly být vždy jednoznačné, vztahující se k určitým záležitostem. Dále by měly rychle a pohotově reagovat na danou situaci. A za třetí by měly mít vypovídající hodnotu. V rámci vlivu reforem školství se více dbá na **rozvoji všech stránek žáka**.

V. Kosíková (2011, s. 106–109) uvádí těchto sedm funkcí hodnocení:

- **Informativní** – Žáci mají představu o tom, jak se jim ve škole daří.
- **Regulativní** – Hodnocení řídí další práci.
- **Výchovná** – Výchovným působením učitele se žák učí hodnotit svoji práci, rozvíjí své silné stránky, utváří si názory a pozitivní vztah k učení, prožívá radost z dobrého výsledku.
- **Sociální** – Vlivem hodnocení učitel určitým způsobem nahlíží na žáka (a obráceně), spolužáci na sebe navzájem.
- **Prognostická** – Žák posuzuje, jak bude pokračovat v práci.
- **Motivační** – Tato funkce je **zdůrazněna** pro svůj význam a snadnost realizace. Učitel by měl kladně hodnotit i malé krůčky blížící se k úspěchu.
- **Diagnostická** – Žák hodnotí svoji práci, provádí tedy – sebehodnocení.

Základní funkcí podle českého školství je **informativní**. Funkci diagnostickou by podle J. Čápa a J. Mareše (2001, s. 390) měl žák trénovat autoevaluací – porovnávat své výsledky s očekáváním, hledat možnosti pro zlepšení. M. Mešková (2012, s. 119) říká, že hodnocení své osoby je „*trojský kůň v hodnocení*“. Když žák hodnotí sám sebe, cítí se více zodpovědný za svoji práci. Žák se učí této schopnosti, kterou bude rozvíjet každý den i v prostředí mimo školu.

2.7. Typy hodnocení

P. Black (2005, s. 16) zmiňuje, že na tom, jak dobré bude hodnocení žáků, závisí dobře postavená výuka. Tento fakt dokládají nynější výzkumy. J. Slavík (2018, s. 262) doplňuje, že „*samotné změny formy školního hodnocení nemohou na kvalitu výuky pozitivně zapůsobit, pokud nejsou provázeny celkovou a systematickou proměnou stylu vyučování a učení ve třídách.*“ Zmínila bych myšlenku V. Kosíkové (2011, s. 111), která tvrdí, že funkce a typy hodnocení „*na sebe navazují, vzájemně se doplňují a ovlivňují*“. To potvrzuje myšlenku J. Slavíka (2018) o provázanosti celého vyučování. Jaké funkce a typy hodnocení by měl učitel zvolit? „*Jejich uplatňování záleží vždy na konkrétní realizaci vyučovacího procesu, na pedagogické situaci, především na reálném cíli, metodách a formách hodnocení, ale i na aktivní účasti žáků v procesu hodnocení.*“ (V. Kosíková, 2011, s. 111)

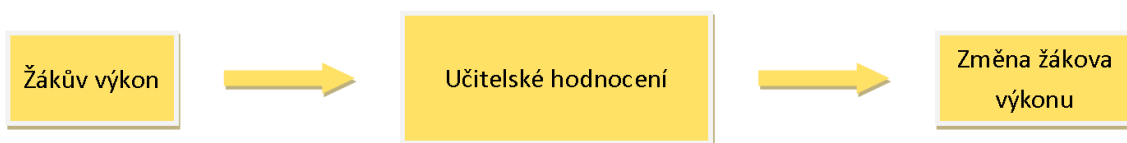
Nyní představím dělení tří nejdůležitějších typů hodnocení podle J. Slavíka (2018, s. 263–273). Tyto tři typy hodnocení mohou výuku buď vylepšit, nebo zhoršit, proto je dobré na ně upoutat svoji pozornost (kromě forem hodnocení, kterým se klade příliš velká pozornost). Skutečnost, kdy se žák aktivně nepodílí na hodnocení, stojí „bokem“, se nazývá pojmem **heteronomní hodnocení**. Můžeme se setkat i s termínem **assessment of learning**. Žák se sice dozví o svých výsledcích, ovšem často jim není schopný porozumět. Je zde nutná diskuse, jak je žák motivovaný k práci, jak se vnímá. Jaký vliv má tento typ hodnocení na žáka? Řeší se hlavně výkon žáka, který zajímá rodiče, školu a postupem času se stává hodnocení prioritou i pro žáka, který nemá radost z učení, neuvědomuje si samotný proces učení, smysl vidí v konci práce a v ocenění. Tento typ shrnuje výkony žáka a je zároveň součástí **finálního**

(**sumativního**) hodnocení. Jde o hodnocení „výsledků učení“, učitel žákovi udělí známku (nejčastěji), napíše slovní hodnocení nebo mu nakreslí obrázek.

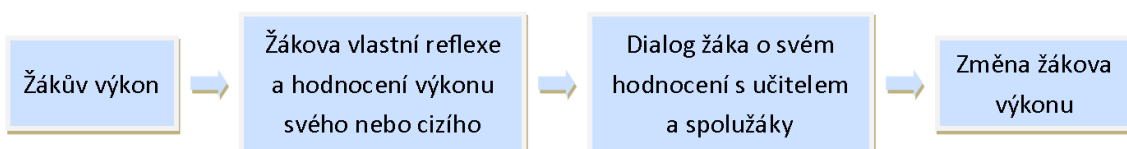
Opakem heteronomního hodnocení je **autonomní hodnocení** případně **assessment as learning**. Žáci rozumí formulaci hodnocení, co jim chtěl učitel říci, umí reflektovat svoji práci a vymyslet případné zlepšení. „V takovém případě přestává být školní hodnocení pouhým prostředkem výchovy a stává se jejím cílem.“ (J. Slavík, 2018, s. 263–273)

Na následujícím obrázku (Obr. 5) je graficky znázorněn rozdíl mezi heteronomním a autonomním hodnocením podle J. Slavíka (2018, s. 267).

Heteronomní hodnocení



Autonomní hodnocení



Obr. 5: Heteronomní a autonomní hodnocení

J. Slavík (2018, s. 269) upozorňuje, že učení je složitý proces, který se skládá z náležitostí, které vyžadují diskusi, různé pohledy a selský rozum. Nelze říci, že jeden typ hodnocení je správný a druhý špatný. Nic není „černobílé“. Vysvětluje to na příkladu, kdy se žák učí od mala hodnotit, ovšem s postupem času potřebuje oporu a pomoc – ve škole např. od učitele. Existuje tedy určitá spojitost a **propojenost** mezi autonomním a heteronomním hodnocením.

Jako další typ hodnocení, který je opakem hodnocení finálního, je podle G. Pettyho (2004, s. 343) hodnocení „**formativní**“ („**průběžné**“), které je ve školách nejvíce používané. Cílem tohoto typu je průběžné sledování žákovy činnosti s posuzováním již naučeného. G. Petty vyzývá všechny pedagogy, aby hodnotili a odměňovali žáky za jejich pokroky, zároveň by učitelé měli žákům poskytnout dostačující časový limit při práci, protože nejde o soutěž, všichni by měli dostat příležitost dosáhnout cíle. J. Slavík (2018, s. 270) uvádí odpovídající pojem k formativnímu hodnocení – hodnocení pro učení – **assessment for learning**. Autoři odborných publikací se shodují, že formativní hodnocení je **správný typ hodnocení**, který by měly školy hojně používat. „*Formativní hodnocení se považuje za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce.*“ (J. Slavík, 2018, s. 277) Podle J. Slavíka (1999, s. 39) působí formativní hodnocení motivačně, protože žák nevnímá hodnocení jako kritiku, i když hodnocení hlásí špatný výsledek, napomáhá mu. R. Čapek (2015, s. 495) považuje formativní hodnocení za **správný typ** použitý ve výuce. Argumentuje např. faktem, že při tomto hodnocení učitelé získávají **zpětnou vazbu** o své práci. Klade zde apel na **individuální přístup** k žákovi, který je hodnocen průběžně s přihlédnutím k jeho předešlým výkonům bez porovnávání s výsledky spolužáků.

2.8. Formy hodnocení

Žáci jsou hodnoceni různou formou – existuje tzv. známkování, slovní hodnocení, udělení bodů, hodnocení procenty, obrázků, neverbální projevy učitele atd. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 77) Nyní se budu věnovat dvěma základním formám hodnocení (známkám a slovnímu hodnocení), které jsou klíčové pro moji empirickou část práce. V té se budu poté zabývat tím, jaký vliv mají známkování a slovní hodnocení na motivaci žáků. H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008, s. 13) tvrdí, že se dnes objevují nové formy hodnocení jako např. slovní hodnocení. Podle V. Kosíkové (2011, s. 112–113) převládá stále hodnocení známkami. Ovšem v dnešní době panuje rozsáhlá diskuse nad efektivitou různých forem. Zvolit známkování nebo slovní hodnocení? Lze říci, že jedna forma hodnocení je lepší než druhá? V dalších kapitolách představím výhody a nevýhody těchto dvou forem podložené odbornými publikacemi a studii, propojím je s argumenty veřejnosti.

2.8.1. Známkování

Co je to známka? Každý si pod tímto termínem představí svá školní léta a s nimi spojené různé pocity. V. Hrabal, I. Pavelková (2010, s. 63) vysvětlují klasifikaci následovně: „*klasifikace je jedním z komplexních nástrojů, který ovlivňuje postoj žáků k předmětu*“ a „*Klasifikační údaje jsou jedním z významných „výstupů“ učitelovy pedagogické činnosti a představují pedagogicky a psychologicky významnou informaci o žákovi.*“ Podle studie J. W. Ziegenspeck (2002, s. 8) „*známka a vysvědčení samy o sobě nemají žádnou vlastní hodnotu*“. Autor známky nazývá „**prostředky popisu žáka**“. J. Slavík (1999, s. 123) přirovnává známku k **číslu**. J. Slavík (2018, s. 274–275) říká, že známka představuje **pořadí**.

Co znamená hodnotová škála od 1 do 5? M. Mešková (2012, s. 155) tvrdí, že „*Známka má být měřítkem vědomostí žáků a nemá být ani odměnou, ani nástrojem trestu.*“ D. Münich, T. Protivínský (2018) míní, že známky zajišťují „*zavedenou zpětnou vazbu o vzdělávacích výsledcích žáka a spoluformují aspirace a rozhodování o dalším studiu.*“ R. Čapek (2015, s. 534) přirovnává známku k čokoládě, která je pro všechny atraktivní. Pokud člověk sní příliš čokolády, nebude mu tolik chutnat, když ji bude dostávat málokdy, bude se cítit frustrovaný, bude demotivovaný. Učitelé musí rozumně rozmýšlet, kdy a jak často žákům známku podají.

Požadavky na učitele

Na co si mají učitelé dát pozor při známkování, aby hodnocení žáky motivovalo? P. Santiago, A. Gilmore, D. Nusche, P. Sammons (2012) shrnují závěry OECD zprávy, která monitoruje situaci známkování v České republice. Jeden z výsledků je zjištění, že učitelé nekonkretizují kritéria, kterými hodnotí žáky, zároveň žáci s nimi nejsou seznámeni. Každá škola používající známkování, udělující známku od 1 do 5, má jiné **představy a požadavky** pro udělení známky. Kde na jedné škole je žákův výkon oceněn jedničkou, na druhé může ubýt dvojkou. Aby byla zaručena **spolehlivost známek**, apeluje zpráva po **zavedení „moderace“** (tedy diskuse učitelů a škol o žakových výkonech). Učitelé by mohli mít k nahlédnutí příklady tvorby žáků, které by odpovídaly známce 1–5. „*Současně by měly být vytvořeny národní metodické pokyny*

pro hodnocení podle vzdělávacích cílů.“ (P. Santiago, A. Gilmore, D. Nusche, P. Sammons, 2012)

J. Slavík (1999, s. 127–128) apeluje na učitele, aby používali **autonomní hodnocení**. Díky němu získají známky kladné a smysluplné využití ve výuce. Znamky mohou být **efektivním prostředkem**, ale musí být správně využívány. Dalším nárokem na učitele představují **kritéria hodnocení práce**, žáci poté více vědí, podle čeho se hodnotí, v jakých částech selhali, je zde prostor pro následnou lepší komunikaci s žákem a rodičem. S. Navrátil, J. Mattioli (2013, s. 98) tvrdí, že je důležité, aby učitel před udělením známky nechal nejprve žáky samotné vyjádřit se ke svému výkonu, poté výkon zhodnotili spolužáci a až naposled učitel. Žák by se měl učit reflektovat práci, měl by mít pocit, že se aktivně podílí na udělení hodnocení. V praxi jsem se setkala pozitivně se zapojením žáků do hodnocení. V občanské výchově jsem se inspirovala paní učitelkou, která kladla důraz na autoevaluaci žáků po aktivitách, které měly být ohodnoceny známkou. Při praxi jsem poté po vzoru paní učitelky vedla žáky k této činnosti. Já jako učitel jsem sdělila kritéria hodnocení, žák vykázal nějakou činnost, spolužáci ho kriticky slovně ohodnotili, sami navrhli možná místa pro zlepšení, žák si obhájl svůj výkon a na konec jsem já jako paní učitelka vyjádřila svůj objektivní názor a společně jsme došli ke známce. Na druhou stranu jsem si vědoma didaktických chyb, kdy jsem často jasně a detailně nepředstavila kritéria hodnocení, nevěnovala jsem pozornost sebehodnocení, žáci poté měli námitky vůči známce, cítili se ublíženě, poté už nebyl prostor pro napravení mých chyb. Občanská výchova podle mého názoru přímo vybízí k těmto nástrojům.

2.8.2. Slovní hodnocení

Podle M. Meškové (2012, s. 115) je tato forma hodnocení, „*jehož výsledky jsou obsaženy ve slovním komentáři.*“ Nebo neverbálně – např. přikývnutím, nesouhlasným pohledem. Žák v tomto komentáři dostane zpětnou vazbu od učitele, který vyzdvihne úspěchy a neúspěchy žákovy práce. Žák se může poučit z nedostatků, pracovat na jejich korekci. Žák má z pozitivního hodnocení dobré pocity, více si věří. Hodnocení může být použito učitelem na začátku, v průběhu i na konci hodiny. M. Mešková (2012, s. 115) uvádí důraz na spravedlnost hodnocení, aby mohlo žáka rozvíjet a motivovat.

V. Kosíková (2011, s. 112–113) vysvětluje, že se učitel zmiňuje nejenom o žákových výkonech, „*ale i o úrovni jeho rozumových schopností ve vývoji, o jeho dovednostech, o jeho vztahu k práci, o jeho pili a snaze.*“ Je zde tedy větší prostor pro učitele, snadnější vysvětlení, vyzdvižení rozvoje, posunu a úspěchů žáka.

Požadavky na učitele

Tak jako známky i slovní hodnocení může být zrádné. Kvalitní slovní hodnocení má plnit svoji funkci, motivovat žáky. Co má slovní hodnocení zahrnout? Podle H. Košťálové, Š. Mikové, J. Stang (2008, s. 17–18) je důležité, aby učitel shrnul v hodnocení úspěchy, silné stránky žáka a na druhé straně nedostatky, místa pro zlepšení, návrh, jak toho dosáhnout, a **nezaměřoval se na rozdíly a porovnání mezi žáky**. Žák i rodiče nejsou zvyklí na neporovnávání mezi spolužáky, slovnímu hodnocení nerozumí, nevědí, jak na tom jejich dítě je. Musí se tedy snažit porozumět těmto informacím. Tomu pomůže, když učitel na začátku představí své požadavky na výkon žáka, dalším doporučením jsou konzultační setkání s rodiči. Aby žák rozuměl tomu, co se mu povedlo, nebo v čem se má zlepšit, musí učitel použít **vhodný jazyk hodnocení**. H. Andrášová (2006, s. 7–12) nazývá tento jazyk termínem „**popisný jazyk**“. Autorka apeluje na učitele, aby popisovali „**pozorovatelnou skutečnost**“, do které nebudou přinášet svůj subjektivní soud. Jako radu H. Andrášová (2006, s. 7–12) udává formulovat slovní hodnocení v „*1. osobě množného čísla nebo ve 3. osobě*“. Učitel by se měl zdržet rozkazů, místo toho by měl použít podmiňovací způsob. Zároveň by se měl vyhnout nepovzbudivým formulacím, které žáka utvrdí v přesvědčení, že něco nezvládne. Dále větám, které vyjadřují vztah učitele k žákovi (zda učitel žáka rád má či nemá). V literatuře se objevuje **kritika používání pochval**. H. Andrášová (2006, s. 7–12) vybízí učitele, aby nepoužívaly pochvaly ve slovním hodnocení, které by fungovaly jako „*náhradní cíl učení, stejně jako známky.*“ Jako u známek je podle J. Slavíka (1999, s. 130) důležité, aby učitel stanovil **kritéria hodnocení**.

2.9. Hodnocení očima učitele

Hodnocení má pro učitele význam sebehodnocení, kdy reflektuje úspěšnost své práce. S všeobecnou kritikou hodnocení je učitel vystaven tlaku veřejnosti. (J. W. Ziegenspeck, 2002, s. 37–38) Nyní se podívám na hodnocení očima učitele a s tím spojené otázky:

Jakou formu hodnocení si zvolit?

Je na každém učiteli, aby si vybral, jaká forma mu bude ve výuce vyhovovat a podle toho **přizpůsobil vyučovací metody, organizační formy a další prvky vyučování**. Učitelé se rozhodují podle svých osobních nastavení nebo jsou k jiné formě hodnocení ovlivněni ostatními. Zároveň musí přihlídnout ke **konkrétním aktérům** a k **účelu hodnocení**. Mezi hlavní aktéry patří učitelé, žáci a jejich rodiče. Právě zmiňovaní učitelé a rodiče mají v zájmu žáků dobrý prospěch a zájem k učení. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 13)

Existuje mnoho argumentů pro známkování a proti známkování, příklady uvádím v kapitole „Hodnocení očima veřejnosti“. Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 80–81) tvrdí, že by bylo chybou zrušit jednu formu hodnocení a vyměnit ji druhou formou, tento fakt dokazuje několik experimentů, které dopadly fatálně. Učitel se musí zamyslet, „*v čem a jak změní styl své práce se žáky, v čem bude spočívat nový systém hodnocení, jaké podmínky bude vytvářet pro navozování kladné motivace a kultivaci vnitřně odpovědných postojů žáků k vlastní činnosti, jak bude posilovat a rozvíjet hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků ve vyučování.*“ (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 80–81)

Jaké nároky jsou kladeny na učitele?

V práci jsem zmínila některé požadavky na učitele spojené se zásadami známkování a slovního hodnocení, nyní se podíváme na další požadavky na hodnocení. Jakým jazykem by učitelé neměli hodnotit žáky? Jaká rizika to obnáší pro žakovu psychiku a jeho výkon? Učitelé označují žáky různě, působí pozitivně i negativně na jejich psychiku a na budoucí výkony, aniž by si to vždy aktivně uvědomovali. I. Pavelková (2002, s. 46) míní, že: „*dochází zde k celé řadě zjednodušování, domýšlení*

a interpretacím, připisování příčin vnímaným skutečností, zkreslení, zobecňování, potlačování či vynechávání části reality apod.“

H. Košťálová, Š. Míková, J. Stang (2008, s. 46) přichází s pojmem **posuzující jazyk** neboli **nálepkující hodnocení**. Takové hodnocení posuzuje žákův výkon jednostranně a svede ho od další práce, od snahy zlepšit se, působí tedy demotivačně na jeho další práci. Autoři upozorňují na rizika nálepkujícího hodnocení, které nemotivuje žáky k činnosti. Pokud učitelé žáky označí pozitivní nálepkou, žák se cítí dobře, ovšem na práci může rezignovat, protože si myslí, že jeho práce je už dostatečná. Pokud žák slýchává pochvalu často, může ji vnímat jako neupřímnou, nebo může cítit tlak na sebe a strach, aby učitele nezklamal. V případě, kdy žák dostane negativní nálepkou, může chtít práci vzdát. Nálepkování na žáka působí jako **prostředek vnější motivace**, žák nemá radost ze samotné práce, ale touží po pochvale – odměně učitele, to je jeho motivace. Každý učitel má specifickou představu o žákovi, ale měl by se vyhnout nálepkám, kterým by oslovovali žáky a případně by v těchto nálepkách mluvili s kolegy o svých žácích.

H. Košťálová, Š. Míková, J. Stang (2008, s. 46) upozorňují, že pokud budeme žáka oslovovat opakovaně nálepkami, může dojít k tzv. **haló-efektu**, kdy žáka vidíme pod nepravdivým světlem. Nálepkování je nebezpečné v sociálním prostředí, kdy může vyvolávat posuzování žáků mezi sebou, až případné vyčlenění jedince. P. Vacek (2017, s. 67) vysvětluje, že učitel nálepkuje vlivem pozorovaných nápadností, znaků žáka (např. oblečení, vzhled, charakterové vlastnosti, vystupování). Z. Helus (2007) zmiňuje tzv. **efekt prvního dojmu**, při kterém si učitel udělá obrázek o žákovi při prvním kontaktu.

Z. Helus (2007) dále upozorňuje na rozdělování třídy na „**dobré**“ a „**špatné**“ žáky a na **favorizování žáků**. Jak zajistit, aby nedocházelo k zdůraznění rozdělení žáků na „lepší“ a „horší“, tedy jejich **škatulkování** do nějaké skupiny a z toho vyplývající rizika podceňování své osoby, demotivace nebo rozpory mezi spolužáky? Řešení nabízí výroční zpráva Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 (2019), kterou publikovala Česká školní inspekce: „*Uvnitř školy nevytvářet třídy podle socioekonomického zázemí žáků či jejich studijních výsledků.*“

Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008) tvrdí, že na učitele je kladen požadavek používání tzv. **popisného jazyka**, tedy pouhý popis žákovy práce, díky kterému je žák motivovaný. D. Münich, T. Protivínský (2018) ve své studii o známkách zjistili, že se učitelé také dopouštějí chyby, která se jmenuje tzv. **pygmalion efekt = sebenaplnující prorocství**. V literatuře se setkáme i s termínem **sebenaplnující se předpověď**. Tato chyba, jev, efekt nastává zmíněným nálepkováním. (H. Andrášová, 2006, s. 7) Jeho výskyt potvrdili ve své studii již např. R. Rosenthal, L. Jacobson (1968). P. Vacek (2017, s. 68) dodává synonymum pro tento jev – **efekt očekávání**. To, jak učitel vnímá žáka, jak se k němu staví, co od něho ve výkonu očekává, se mohou odrazit v žákových výsledcích. Tedy pokud bude učitel věřit, že žák dosáhne dobrého výkonu, bude ho chválit a povzbuzovat, může se naplnit prognóza a žák opravdu uspěje. Případ, kdy učitel podceňuje žáka, nevěří v něho a žák následně selže, se jmenuje tzv. **Golem efekt**. (Z. Helus, 2007)

Je hodnocení objektivní nebo subjektivní? Ze zmíněných poznatků je zřejmé, že hodnocení je plně **subjektivní**, protože do něj vstupuje zcela specifický a individuální vhléd učitele. Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 12–13) upozorňují, že žádné hodnocení není objektivní, neboť každý člověk soudí podle svého individuálního nastavení hodnot, názorů, potřeb a minulého setkání s podobnou situací. D. Münich, T. Protivínský (2018) apelují na učitele, aby podávali „*nezkreslenou a srozumitelnou zpětnou vazbu*“. Podle J. Slavíka (2018, s. 262) je důležité hledisko učitele, jak se staví k výuce, jakých přesvědčení a idejí se drží, jak je výuka postavena, důležitá je také **představa splňujícího žáka** a **představa úspěšného žáka**, podle kterého má učitel nastavené kritéria na žáky.

2.10. Hodnocení očima žáka

Co se týče psychologického hlediska významu hodnocení, skrze hodnocení se formují postoje žáka k sobě samému, názory okolí, schopnost hodnotit svoji osobu, motivace k činnosti. Žák naplňuje skrze hodnocení své přání a touhy – například touhu být v něčem dobrý nebo být za práci oceněný. Žák tím zvyšuje své sebevědomí. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 18–22) Žák naplňuje potřebu výkonu. Díky pozitivnímu

hodnocení je žák motivovaný k činnosti. Žák má potřebu uznání autoritami, aby měl pocit přijetí a začlenění do nějakého místa. (M. Vágnerová, 2001, s. 183)

Jaké pocity zažívá žák při hodnocení?

V kapitole „Hodnocení očima učitele“ jsem zmínila některé problémy hodnocení (nálepkující jazyk atd.), které výrazně ovlivňují žakovu psychiku a vztah k učiteli a hodnocení. J. Slavík (1999, s. 142–143) představuje vzorec pro vyjádření psychiky žáka: *psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka*. Tento vzorec je důležitý, protože psychika prokazatelně ovlivňuje výkon žáka. J. W. Ziegenspeck (2002, s. 34) říká, že žák zažívá při hodnocení rozporuplné, protichůdné pocity – kladné pocity (**radost z úspěchu**) i záporné pocity (**úzkost**). H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008, s. 30) vyjmenovávají další pocity spojené s hodnocením: Pro některé žáky představuje hodnocení stres, nejráději by se písemné práci nebo ústnímu zkoušení vyhnuli a vyvarovali se nepříjemnému pocitu selhání. Příčinnou bývá nízká víra ve svůj výkon a svoji osobu. Žáci mají pocit, že hodnocení jim nepatří, to ale není pravda. Učitel by měl poskytnout žákům prostor a možnost podílet se na hodnocení – sebehodnocením své práce. Žák bude mít větší **sebedůvěru**, která se bude formovat celý život při plnění úkolů. Podle J. Slavíka (1999) je potřeba udělat z „*diagnostického prostředku nástroj pracovní*“. V. Kosíkové (2011, s. 127) představuje Amonašviliho koncepci, podle které je hodnocení záležitostí hlavně žáka, který si často neuvědomuje **pravý smysl hodnocení** (pomoc žákovi při reflexi jeho učení).

Na čem závisí, jak žák bude hodnocení vnímat a jak ho přijme?

V. Kosíková (2011, s. 129–130) představuje podmínky pro toto vnímání. Mezi **vnitřní podmínky** zařazuje snahu, píli žáka, což ovlivňuje motivaci žáka. Pokud žák vnímá hodnocení jako nespravedlivé, hodnocení je pro něj irelevantní, něco se mu nepodařilo, jak si představoval, cítí vztek, může rezignovat na další práci. Dále sem patří dovednost hodnotit svoji osobnost, chuť vzdělávat se, radost z učení, vnitřní nastavení, priority a cíle. Mezi **vnější podmínky** patří sociální zařazení žáka mezi spolužáky, hledisko rodiny – její snaha, zapojení, stanovisko ke škole a žákovi, dále vztah žáka k učiteli. R. Čapek (2015, s. 497) přichází s myšlenkou, že pokud učitel hodnotí

klasifikací nespravedlivě, škatulkuje žáky, žáci ztratí důvěru v učitele, a v hodnocení obecně. Velké procento žáků považuje učitele za důvod jejich špatných výsledků. Podle R. Čapka (2015, s. 497) odůvodněně, protože špatné hodnocení žákovy práce záporně ovlivňuje hodnocení své osoby, zároveň nevidí přínos učení. R. Čapek (2015, s. 497) je proti špatným známám. Zajímavé je podívat se na proměnu vnímání hodnocení s rostoucím věkem žáků. J. W. Ziegenspeck (2002, s. 35) ve studii objasňuje, že žáci ve věku 9 let až 13 let uznávají autoritu učitele, hodnocení je pro ně objektivní. Žáci v pubertálním věku naopak hodnocení berou často jako zlo, prostředek moci, hodnocení je pro ně subjektivní.

2.11. Hodnocení očima rodičů

Rodiče dnešních dětí vyrostli v době, kdy převládalo hodnocení známkami, proto nejsou zvyklí na alternativní formy hodnocení. Stále se zajímají hlavně o výsledek žáka, ale ne o pravý účel hodnocení. Mělo by se jim tedy ukázat, jak probíhají a fungují i jiné formy hodnocení, a podle toho by pro své dítě mohli vybrat ideální formu hodnocení. (H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang, 2008, s. 23) Podle V. Kosíkové (2011, s. 112) rodiče více dnes zajímá, co žák dostal ve škole za známku, než co se ve škole naučil. Návrhem řešení změny by mohlo být slovní vysvětlení učitele, které dostal žák kromě známky. Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 55) vysvětlují, že za tímto chováním stojí prognostická funkce hodnocení. To znamená, že rodiče sledují výkony žáka, přemýšlí o budoucím dalším vzdělání žáka, plánují jeho další cestu. J. W. Ziegenspeck (2002, s. 36) upozorňuje na důsledky nespokojenosti rodičů se známkou dítěte. Nespokojený rodič vidí vinu v učiteli nebo v dítěti. V případě druhém hrozí nebezpečí, že rodič dítě následně potrestá (slovně nebo fyzicky) nebo zvolí taktiku odměn. Více příkladů názorů rodičů uvádím v kapitole „Hodnocení očima veřejnosti“.

2.12. Hodnocení očima veřejnosti

Českou společnost rozděluje již od revoluce spor známkovat či hodnotit slovně. (J. Slavík, 2018, s. 263) Jako první z kritiků tradičního školství se objevila Nezávislá mezioborová skupina NEMES (1990–1991), která vydala dokument *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Členové skupiny ve spisu apelují na zrušení známek. Jako důvod

uvádějí strach žáků ze známek a z toho plynoucí neefektivitu vzdělávání. Upozorňují na úzkost, která může mít špatný vliv na zdraví žáků. Dále podle nich známky posilují pocit, že děláni chyb je špatné, proto se za ně trestá. Žáci se proto snaží vyhnout různými způsoby chybě a dopouštějí se podvodů. Známky zapříčiní, že žáci více jednají sami za sebe a nepracují v týmu. Nezávislá mezioborová skupina NEMES (1990–1991) vyzdvihuje posílení motivace vnitřní a nikoliv vnější, která je posílena známkami: „V dítěti samotném je základní vnitřní motivace učit se a i uspět přítomna a že při respektování všech ostatních základních potřeb lze vzdělávací proces postavit právě na této vnitřní motivaci a neuchylovat se k náhradní, osobnost devastující, motivaci vnější.“ Uvádím tento dokument, protože mnohé dnešní názory veřejnosti stavějící se proti známkám vycházejí z těchto argumentů. Aktuální názory dokládající negativa a dopady známek uvádí výzkumy v oblasti pedagogické psychologie vzniklé ve 21. století. (K. Rýdl, J. W. Ziegenspeck, 2002, s. 5) Jsou známky špatné? Záleží vážně jenom na formě hodnocení?

Nyní představím argumenty „pro“ a „proti“ známkování a s nimi spojené **důsledky použití známek a slovního hodnocení**. Jedná se o názory široké veřejnosti (žáků, rodičů, vedoucích školy, psychologů, pedagogů, výchovných poradců atd.). Čerpala jsem z odborných publikací, článků, studií, výzkumů, blogů. Zjištěné propojuji a porovnávám s potvrzenými fakty a s argumenty odborníků.

Argumenty „pro“ známkování:

- Z veřejné debaty můžeme vyvodit poznatek, že pro většinu rodičů je známka **přehledné, srozumitelné, rychlé** vyjádření žákova výkonu. Navíc jsou na něho zvyklí ze svých školních let, nevidí důvod změny – když to fungovalo za nich, musí to fungovat i nyní. V. Kosíková (2011, s. 114) říká, že žák ze známky jasněji pochopí, jak se mu výkonově vede. J. Slavík (2018, s. 274–275) tvrdí, že díky známce víme, jak je na tom žák se svým výkonem, na škále od 1 do 5 se někde hodnotově nachází, je různě daleko od nejlepšího výkonu po nejhorší výkon. Proto je sumativní hodnocení s kombinací se známkami vhodné pouze při průběžných popisech žákových výkonů. Toto číslo můžeme srovnat s ostatními žáky a školami. Toto zmiňuje například i D. Münich, T. Protivínský (2018). Podle J. Slavíka (1999, s. 125–126) učitelé číslo vždy doplňují nějakou

informací navíc – např. poznámkou, kterou doplní žákův výkon (to bývá napovídající informace pro rodiče). J. Slavík vyzdvihuje důležitost porovnání více výkonů v průběhu času, žák se může poučit a rozvíjet. Srovnání je jasné a přehledné oproti slovnímu hodnocení.

- Z. Kalhous, O. Obst a a kol. (2002, s. 58) zprostředkovávají myšlenku J. Pelikána, který tvrdí, že pro rodiče i žáky je známka přehlednější v jejich nárocích na žáka. Známkování jasněji a přehledněji určuje způsoby, které klade na žakovu práci, žák má větší představu o tom, co se po něm vyžaduje.
- Pro někoho je známka více **objektivní** než slovní hodnocení. Tento fakt uvádí např. V. Kosíková (2011, s. 114).
- Objevuje se často argument rodičů, že **děti musí být nějak hodnoceni**, a že známka je **motivací** pro žáky. Kdyby žáci nedostávali známky, nebyli by nuceni učit se. Známkou jako druh motivace vidí např. i V. Kosíková (2011, s. 114–115).

Argumenty „proti“ známkování:

- Rodiče a žáci argumentují, že ze známky nepochopí, co se jim povedlo, v čem se mají zlepšit a jak, známka je pro ně tedy **nejasná, nedostačující, nevysvětlující**. Nyní uvedu poznatky studie K. Novotné a V. Krabsové (2013). Výzkum byl proveden na ZŠ, která vypracovala *specifický systém hodnocení*, podle kterého jsou žáci hodnoceni. Dotazovaní žáci uvádějí, že ze známky nepochopí, čemu konkrétnímu mají příště věnovat pozornost, v čem se mají zlepšit, aby napravili svůj výkon. Na slovním hodnocení oceňují detailní pestrou zpětnou vazbu učitele o svém výkonu, s kterou dále pracují. Díky ní si mohou snadněji udělat obrázek o sobě samém a svých výsledcích. Podle J. Slavíka (2018, s. 274–275) je nevýhodou nedostatek informací, tím se ovšem nemyslí známka, která je pouze číselná hodnota, ale zpráv o výkonu, které stojí vedle ní, a až díky ní si žák může představit podobu svého výkonu. Z této kritiky plyne požadavek na učitele, aby ke známce připojili krátký komentář včetně rady pro zlepšení. (J. W. Ziegenspeck, 2002, s. 37)
- Panuje názor, že známka poznamenává pouze žákův **momentální výsledek výkonu**, ale nebere v potaz vývoj žáka v učení. Žák může dostávat dříve špatné

známky (např. z důvodu nedostatečné snahy nebo problému v rodině) a nyní známky dobré. Důležité je podle mě nezaškatulkovat žáka podle nějakého výkonu, ale přemýšlet v čase a ocenit podle toho adekvátně výkon. Z výzkumu K. Novotné a V. Krabsové (2013) učitelé vyzdvihují na slovní hodnocení „možností k vyjádření míry osobního rozvoje žáka v hodnoceném období“, okomentovaná slabá místa, rady nabídnuté žákovi a vytvoření pozitivního vztahu (motivace) k dalšímu učení. V. Kosíková (2011, s. 113–115) uvádí argument, že známkování (oproti slovnímu hodnocení) **nezohledňuje žákův celistvý vývoj**. V. Kosíková (2011, s. 113–115) uvádí svoji osobní zkušenost s debatou o hodnocení s výchovnými poradci: „Do známky se nevejde snaha a péle žáka, známka je přece odrazem aktuálního výkonu!“ Z toho plyne názor, že známky nejsou pro žáka vhodnější ve srozumitelnosti. J. Slavík (1999, s. 130) říká, že o vývoji žáka lépe vypovídá ve finálním hodnocení slovní hodnocení. Zámka nevypovídá o vztahu žáka k předmětu, nezohledňuje ho, ale zaměřuje se převážně na výkon žáka – to je cílem. (R. Čapek, 2015, s. 497)

- Společnost kritizuje použití **známky jako prostředku odměny (vnější motivace) a trestu**. Žáci vnímají známky jako odměnu, neměli by být motivováni jinak? M. Mešková (2012, s. 155) tvrdí, že „Zámka má být měřítkem vědomostí žáků a nemá být ani odměnou, ani nástrojem trestu.“ Upozorňuje, že pro některé žáky a učitele jsou v procesu vzdělávání nejdůležitější známky, které jsou hnacím motorem a **hlavním motivem učení**. Hlavní pohnutka či stimul by měl být ovšem ve vnitřní motivaci – v radosti z učení. H. Andrášová (2006, s. 7) říká: „samotný proces učení je degradován na pouhý prostředek k získání známky – jinými slovy přesouvají učení z vnitřní motivace do oblasti motivace vnější“. Z argumentů zakladatelů soukromých škol zmíním názor Z. Přikrylové, která zastává názoru, že **bez známek** je na škole rozvíjena **vnitřní motivace žáků** – samostatností, tvořivostí, spontánností, bádáním, radostí, možnostmi volby, odpovědností a praktickými činnostmi. (M. Navrátilová, 2017) Jako další příklad uvedu názor zakladatelky školy da Vinci v Dolních Břežanech J. Lukešové: „Práci s dětmi stavíme na principu svobody, odpovědnosti a vnitřní motivace.“ J. Slavík (1999, s. 130–132) tvrdí, že slovní hodnocení oproti známkám „*má důležitý motivační i morální*

důsledek“ a pokud má slovní hodnocení „*dialogickou podobu hodnocení, přispívá k dobrému sociálnímu klimatu třídy.*“ Žák cítí ze slovního hodnocení podporu a respekt učitele. Z publikací se dočteme, že je žádoucí u žáků podporovat spíše vnitřní motivaci než vnější. Jaké důsledky má hodnocení na motivaci žáků více rozebírám v kapitole „Vliv hodnocení na motivaci žáků“ a tato část se stává klíčovou pro praktickou část mé práce.

- Z dalších názorů zmíním **negativní působení známky na psychické prožívání žáků**. M. Havlínová (1994), která se aktivně podílela ve zmíněné skupině NEMES, se zabývá negativními pocity doprovázející známkování. M. Havlínová (1994) říká, že „**Strach a úzkost se staly součástí klimatu školy.**“ a „*Riziko úzkosti ze zkoušení je u každého žáka.*“ Žáci, kteří čekali lepší známku, než kterou dostali, jsou zklamáni, přestávají v sebe věřit a úzkost se opakuje, tedy při dalším výkonu se potkává opět s neúspěchem. U žáků se mohou projevit úzkostné stavy a opakovaně selhávají. Úzkost je negativně využívána. Učitelé a rodiče si bohužel neuvědomují souvislosti. „*Stavy úzkosti zaměstnávají postižené dítě natolik, že deformují jeho poznávací, výkonové činnosti a sociální pole.*“ a „*vyvolávání úzkosti u žáků je užíváno jako počestného pedagogického nástroje jejich motivace k učení a kázni.*“ (M. Havlínová, 1994) V práci jsou představeny výsledky výzkumu ve spolupráci s ostatními představiteli, který probíhal v 1. – 8. ročníku ZŠ. Z dat plyne, že žáci, kteří trpí úzkostmi ze známek, na začátku podávají lepší výkony, protože jsou motivováni, na konci ovšem vykazují horší výkony než žáci bez úzkostných pocitů.
- Z. Kolář, R. Šikulová (2009, s. 79–80) zmiňují argumenty strach, **demotivace** učit se, **špatný postoj k sobě samému – nedůvěra ve své schopnosti**. Autoři zmiňují příklady konkrétních výzkumů, které potvrzují tato negativa známkování. Upozorňují však, že je nutné kriticky projít zjištěná data ve výzkumech, podívat se „pod povrch“, zda vyvozená negativa hodnocení souvisí opravdu s tím, jaké je použito formy hodnocení. Redakce Rodiče vítání představují názory psychologa R. Čapka (2018), který tvrdí, že do školy nepatří špatné známky, neboť „*Dobrý učitel špatné známky nepotřebuje.*“ Pokud učitel dává špatné známky, dokazuje to jeho neodbornost a neschopnost. Učení má být

spjato s pozitivními emocemi – radost, chuť, energie, mělo by jim být umožněno dosáhnout dobré známky. Vidíme, že ve společnosti existují jedinci, kteří by zachovali hodnocení známkami, ale pouze těmi dobrými, protože špatné známky způsobují stres a úzkost.

- Otázkou je **subjektivní pohled učitele** vstupující do klasifikace, a **negativní ovlivnění sociálního klimatu třídy**, který bývá objektem kritiky. Sem bychom zařadili tzv. **nálepkování** nebo **Pygmalion efekt**. V. Kosíková (2011, s. 112– 113) upozorňuje na nevýhodu známky, kdy do hodnocení žáka vstoupí učitelův subjektivní pohled na žáka, zda mu je sympatický nebo ne. Tyto zabarvené pocity vstupují do hodnocení. Dva učitelé neoznámkují stejného žáka totožnou známkou, protože každý z učitelů je ovlivněn různými činiteli – např. upřednostňované vlastnosti, chování a dovednosti žáků. Záleží na tom, jak učitelé žák „sedne“. Z. Helus, J. Pelikán (1984) ve studii přišli k závažnému poznatku. Počet žáků rozdělíme na polovinu. První polovina je hodnocena lépe, než by si svými výkony zasloužila, žáci jsou učitelé vnímání sympatičtější. Druhá polovina, která je hodnocena hůře, žáci jsou učitelé vnímání méně sympaticky. Studie J. W. Ziegenspeck (2002, s. 11) zjišťuje, že *„rozdíly ve známkování ve vztahu k předmětu, k pohlaví žáka a k vrstvě společnosti, ze které pochází, je možné vyčíst přímo ze známek na vysvědčení.“*
- Existují argumenty proti **porovnávání výkonů žáků** známkami, které vyvrací podmínku hodnocení (princip individuálního přístupu), je neblaze zasaženo **sociální klima třídy**. Pokud jsou žáci porovnáváni, jsou vyzdviženi úspěchy pouze části třídy, druhé ne, ta se poté cítí demotivovaně. *„Ten, kdo nepocítí úspěch, nemá motivaci – ten, kdo nemá motivaci, neodvede svou nejlepší práci.“* (R. Čapek, 2015, s. 499) Při porovnávání se spolužáky nebo s jinými školami v rámci většího porovnávání může dojít k **zaškatulkování** do nějaké skupiny se špatnými učitelskými výsledky, což žáka poté může demotivovat při pokusu o zlepšení výkonu. Tento stav se nazývá **naučená bezmocnost**. (J. Slavík, 2018, s. 274–275) Žák již nepředpokládá, že by mohl dostat dobrého výsledku, proto se po většinu času nesnaží a rezignuje. Pokud se mu výjimečně něco podaří, nedokáže z výsledku nic vytěžit. (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 537)

- D. Münich, T. Protivínský (2018) ve studii zmiňují, že pokud jsou **známky** jakkoli **zkreslené**, mohou negativně ovlivnit příležitost dostat se v budoucnu na vybranou školu. Také to může snížit žákovu snahu a jeho sebejistotu.

Závěry

Můžeme vyvést závěr, že problém není ve výběru té nebo oné formy, na kterou se lidé přehnaně soustředí, ale v uvědomění si postupu pro splnění cíle a samotného významu hodnocení, proč hodnotíme žáky. Zmíněné dvě formy hodnocení „*odvádějí pozornost k pedagogicky neefektivně formulovanému dílčímu problému: jak zmírnit negativní dopady školního hodnocení na žáka.*“ (J. Slavík, 2018, s. 263) Je žádoucí podívat se na hodnocení ze všech stran, kdy se při hodnocení zohlední i pohled žáka jako spoluúčastníka a spoluvůrce výuky (a ne jenom učitele). Je důležité věnovat se kromě forem hodnocení i typům hodnocení, abychom přišli na kloub věci. (J. Slavík, 2018, s. 263) Je nutné, aby „*žáci byli vnímáni jako aktivní činitelé, aby byli přijímáni jako spoluvůrce celého procesu.*“ (V. Kosíková, 2011, s. 131) Se známkami i se slovním hodnocením učitel může naložit špatně, pokud je využívá zvláště jako odměňování a trestání, a neobjevuje se i ve formativním hodnocení. Známkování jako forma „*sama o sobě v úplnosti zřejmě nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení ani o tom, jak bude na žáky působit.*“ (J. Slavík, 1999, s. 128) Pokud chceme změnit hodnocení, nestačí pozměnit formu hodnocení, ale za prvé je nutné změnit „*celé pojetí výuky*“. (V. Kosíková, 2011, s. 115) Důsledky, které plynou z použité formy hodnocení, jsou složitější, než si společnost dokáže představit. Nestačí zrušit známky a věřit, že problém bude vyřešen. (J. Slavík, 1999, s. 123) Existuje řada experimentů (např. experiment J. Velikaniče a J. Rosiny nebo M. Sýkory ze 70. let), kdy se na škole zrušilo známkování, a hodnocení nahradila jiná forma. Tyto pokusy nedopadaly úspěšně a škola se vracela zpátky ke známkování. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 82) Podle V. Kosíkové (2011, s. 112–113) známkování i slovní hodnocení má své **pro i proti**, nelze říci, jaká forma hodnocení je lepší. Autorka navrhuje **použití obou forem** a jejich **vzájemné doplňování**, vznikl by tak **komplexní pohled na žáka**. D. Münich, T. Protivínský (2018) ve své studii přicházejí s myšlenkou používat ve škole **dvě stupnice hodnocení** – hodnotily by se jednak samotné **výsledky žáka**, a dále **žákův postoj, snaha a píle** (nehledě na výkony). Byl by zde zřetel na důkladném odlišení mezi

naučeným a postojem ke vzdělávání. Podobný názor v **používání známkování doplněné o slovní hodnocení** má i J. Slavík (1999, s. 133). Podle výzkumů známky pro žáky plní svoji užitečnost, pokud je s nimi používáno i slovní hodnocení. Hodnocení poté žáci vidí v lepším světle. Problém je v nekvalitním uchycení známek. Učitelé musí žákům vysvětlit **smysl** známek a používat je **rozumně**. (R. Čapek, 2015, s. 497)

2.13. České země vs. severské země

J. Straková, J. Slavík (2013) apelují: „*Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků.*“

O situaci hodnocení vzdělávání v České republice vydalo OECD zprávu, jejímiž hlavními představiteli jsou Paulo Santiago, Alison Gilmore, Deborah Nusche, Pamela Sammons (2012). Autoři popisují současné vzdělávání, upozorňují na problémy a nedostatky ve školství. Zmiňují fakt, že se školství od roku 1989 změnilo tím, že získalo větší samostatnost a dostalo „volnou ruku“ pro konkretizování učební látky, způsoby vyučování a formy hodnocení, z toho ovšem vyplývají problémy nejasnosti. Hodnocení získává úlohu „*klíčového nástroje k dosahování kvality a rovnosti ve vzdělávání.*“ (Paulo Santiago, Alison Gilmore, Deborah Nusche, Pamela Sammons, 2012) Nedostatky se objevují v neucelenosti hodnocení, kdy si každá škola upravuje podmínky hodnocení jinak, a každý učitel poté dále. Apel je kladen na provázanost hodnocení a snahy vylepšit výkony žáků. Dále je zde kritizováno, že učitelé často nevědí, jak hodnotit, z tohoto důvodu (a kvůli zajištění spravedlnosti) by měly vzniknout „národní metodické pokyny pro hodnocení podle vzdělávacích cílů“. Z výsledků je důležitá informace, že na českých školách převládá hodnocení sumativní. Autoři vyzývají učitele, aby dali přednost hodnocení formativnímu, které napomáhá v procesu učení žáků. Učitelé by měli žákům dát větší prostor pro zpětnou vazbu a komunikaci mezi žákem a učitelem.

Příklad dobrého fungování formativního hodnocení ukazuje studie V. Laufkové (2017), která provedla výzkum na 2. st. nejmenované české ZŠ. Z výsledků vyplývá, že začlenění formativního hodnocení (s ním spojená úprava výuky, rozpravy a diskuse

s žáky, prostor pro zpětnou vazbu, zohlednění individuality žáka, respektování žáka) má dobré účinky na výsledky žáků a na jeho motivaci k učení. Žákům bylo umožněno spolupodílet se na výuce.

Nyní zmíním některé postřehy výroční zprávy *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*, kterou vydala Česká školní inspekce (2019). Ze zjištěných výsledků inspekce vyvozuje závěry a doporučení pro české školství. Učitelům je vytýkána nedostatečná zpětná vazba žáků. Ve třetině hodin učitelé nesdělují žákům, v čem spočívaly jejich nedostatky a kde byl případný prostor pro zlepšení. Žáci nejsou zvyklí hodnotit svoji osobu a spolužáky navzájem – ve třech čtvrtinách všech hodin nedochází k sebehodnocení. „*Většina učitelů dosud nedokáže využít potenciál hodnocení zaměřeného na zvýšení motivace žáků jako vlastníků svého učení (formativní hodnocení).*“ (Česká školní inspekce, 2019) Co se týká motivace žáků k učení, motivace učitelem není cíleně podporována, tedy ve výuce v častých případech naprosto chybí. Učitelé dostatečně nepoužívají rozdílné metody a formy ve výuce, které by aktivizovaly žáky. Učitel nezohledňuje individualitu žáků, čím by rozvíjel jejich osobnost. Zpráva apeluje na širokou, otevřenou komunikaci mezi všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, individuální přístup k žákům, důraz na zpětnou vazbu učitele a sebehodnocení žáků, formativní hodnocení, poskytnutí možnosti každému žákovi bez ohledu na jeho schopnosti zažít úspěch.

Momentálně funguje v České republice snaha o zavádění formativního hodnocení, např. v rámci projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a vzdělávací organizací EDUkační LABoratoř, ve kterém je zapojeno devět českých ZŠ. Projekt slibuje realizaci kvalitnější výuky, pokud učitel není spokojený se známkováním. „*Výzkumy ukazují, že pokud žáci dostávají dostatek zpětné vazby a je u jejich učitelů důraz na průběžné, formativní hodnocení, známky na vysvědčení je už nezajímají – učí se pro sebe a pro život – ne pro rodiče, prarodiče a další ‚instance‘. Takto u nich vzbuzujeme opravdový zájem k celoživotnímu učení,*“ tvrdí Veronika Laufková (2019) z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Nyní obrátím svoji pozornost k severským zemím. Českým učitelům se dává za vzor např. Finsko, které je svojí koncepcí výuky odlišné našim státním školám. K těmto

rozdílům patří například slovní hodnocení na prvním stupni ZŠ. Je všeobecně známo, že v severských zemích výkony žáků dlouhodobě vykazují výborných výsledků. Jak je to možné? Při porovnání s českým vzdělávacím systémem vidíme pravý opak. Školství se zde zaměřuje na jiné hodnoty. L. Kocurová (2018) uvádí studii porovnávající celosvětově čtenářskou gramotnost, jejímž autorem je J. W. Miller. Jak se předpokládalo, nejlépe dopadly skandinávské země, na prvním místě konkrétně Finsko, Česká republika skončila na 23. místě. Studie vypovídající o výborných výsledcích v gramotnostních úrovních severských zemí představují např. výsledky šetření PISA. M. Kyrö, K. Nyysölä (2006) popisují vzdělávací systém v severských zemích. Poznatky jsou následující: Finská společnost je spokojena se vzděláváním v jejich zemi, dokazují to i proběhlé výzkumy a statistiky. Ve škole panuje rovné zacházení se žáky, úkolem je všem poskytnout stejné možnosti. Většina základních škol je státních, pouze jedno procento připadá soukromým. T. Rauhansalo, V. Kvieska (2017) udávají znaky finského vzdělávacího systému. Vzdělávání se klade velká pozornost ve společnosti. Ve Finsku mají učitelé obecně větší prostor v tvorbě učebních plánů, výběru metod a prostředí, důvodem je respekt učitelů a svěření důvěry. Cílem vzdělávání je celoživotní učení žáků. Žáci cítí zodpovědnost za svoji práci, promýšlejí další cesty svého učení. Učitelé rozvíjí všechny stránky žáků, přistupují individuálně k žákům, myslí na reálné využití znalostí, dbají na sebehodnocení, komunikační schopnosti, rozvoj sociálních dovedností, motivace a celoživotního učení. Učitelé používají formativní hodnocení, vedle hodnocení testů známkami existuje autoevaluace žáků, vzájemné hodnocení. Žáci vypracovávají portfolia, deníky, účastní se projektů. Žáci jsou plně zapojeni do celého procesu, přičemž učitel žáka doprovází, stojí mu po boku, je spíše „prostředníkem“ učení.

Můžeme vidět četné rozdíly s českým vzděláváním. Je otázkou, v čem bychom se mohli inspirovat, co změnit. Je to úkol pouze učitelů, vedení škol, rodičů, žáků nebo i celé veřejnosti? Nyní představím svůj názor. Myslím si, že ze zjištěných dat, studií, poznatků pedagogů, psychologů, výsledků zahraničí můžeme najít inspiraci a potřebný prostor pro diskusi. V naší společnosti panuje silný protipól názorů „známky ano či ne“, podle mého názoru (a názorů autorů výše) je nabízené řešení těchto dvou stran zcestné a nic není černobílé. Měli bychom se snažit o **změnu pohledu na vzdělávání**, jaký je

účel učení. Je nutné **respektovat autority** jako učitele a vedení škol. A v neposlední řadě **reformovat celou koncepci výuky**, pokud nejsme s hodnocením žáků spokojeni.

3. Vliv hodnocení na motivaci žáků

Hodnocení ve škole je *vlivné*, pobízí žáky k činnostem, působí na jejich motivaci. (J. Slavík, 1999, s. 142) „*Školní hodnocení podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žákově motivaci k učení.*“ (J. Slavík, 1999, s. 13) Pozitivní hodnocení zvyšuje dobré mínění žáka o sobě samém, podporuje, motivuje. Existuje řada výzkumů, které dokazují vliv hodnocení na motivaci žáků. Bylo zjištěno, že **pozitivní hodnocení** má za následek nárůstů činnosti žáků. Zajímavé je, že mírné zvýšení bylo zaznamenáno i u žáků negativně hodnocených. **Negativní hodnocení** může tedy také motivovat. Žáci, kteří nebyli vůbec ohodnoceni, vykazovali později zhoršení výkonu. Z toho plyne poznatek, že hodnocení hraje důležitou funkci ve vzdělávání, a že hodnocení a známky jsou hlavním motivem žáků k učení. Tento fakt představuje zároveň pro společnost problém, jak vzbudit v žákovi vnitřní motivaci. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

Pomocí hodnocení jsou naplňovány potřeby žáka – např. **potřeba úspěchu**. Žák touží po ocenění, hodnocení ho motivuje k výkonu. Hodnocením je naplňována **potřeba výkonu**. Negativní hodnocení žáky motivuje k sebeprosazení se v jiné činnosti mimo školu (zájmové činnosti). (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009) Dále je uspokojována **potřeba uznání**. (V. Kosíková, 2011, s. 109)

V předešlých kapitolách jsem představila některé **faktory ovlivňující motivaci žáků**. Mezi tyto činitele patří např. typ hodnocení, forma hodnocení, učitel, rodič, spolužáci. Jak bylo řečeno, správné hodnocení je tzv. **autonomní hodnocení**, kdy žáci přestávají vnímat hodnocení jako zlo, kterým je učitel ovládá, a začínají ho používat ke své práci. (J. Slavík, 2018) Důvod této skutečnosti spočívá ve větší samostatnosti žáků, kdy jsou žáci zodpovědní za svoji práci a tím jsou zároveň motivováni. Autonomní hodnocení má tedy vliv na motivaci žáků. (J. Slavík, 1999. s. 134)

Nyní obrátím pozornost na dvě nejpoužívanější formy hodnocení a jejich vliv na motivaci. Názory veřejnosti na **vliv známkování a slovního hodnocení na motivaci**

žáků zmiňují v kapitole „Hodnocení očima veřejnosti“. Nastiňují problematiku známek, kdy jsou známky hlavním motivem učení žáků, fungují jako vnější motivace k učení. Hodnocení může motivovat žáka, ovšem musí být správně použito. Pokud je využito špatně – výhrůžky, vyvolání strachu atd., mohou žáka negativně ovlivnit, demotivovat ho. (V. Kosíková, 2011, s. 161)

Jak známka a slovní hodnocení motivuje žáka? Žáci jsou motivováni např. známkou, jejich postoj ke známce se ovšem mění s věkem. V případě, že je použita i jiná forma než klasifikace, může být pro žáky tato druhá forma více motivující. Pro starší děti je podle výzkumů více atraktivní hodnocení slovní, kdy žáci hodnotí svoji vlastní činnost. (R. Čapek, 2008, s. 99) „*Známka motivuje především dobrého žáka. Zajisté může zvýšit a podnítit věcnou motivaci. Nic nemotivuje silněji než úspěch, který je vyjádřen např. prostřednictvím známek.*“ (J. W. Ziegenspeck, 2002, s. 38)

I. Pavelková (2010, s. 78–79) zmiňuje na výzkumu nesoulad známky s žákovým skutečným výkonem. Výkon např. odpovídá známce 2, ale žák dostane známku 1. Tento nesoulad se objevuje často u výchov (výchova k občanství, výtvarná výchova, tělesná výchova atd.). Jaký důvod stojí za touto neshodou? Jedním z nich spočívá v tom, že učitel zohledňuje „**výchovně motivační potenciál prospěchu**“. Motivuje lepší známka (která neodpovídá výkonu) žáka k budoucímu lepšímu výkonu? Myslím si, že v případě, kdy jde o známkování výchov, je žádoucí, aby učitel netrestal žáky horší známkou, více zde zohlednil snahu žáka, vztah k předmětu, aby motivoval lepší známkou. Podle autorů učitelé hodnotí přísněji hlavní předměty (matematika, český jazyk atd.). Učitelé argumentují často tím, že žáka chtějí motivovat k lepším výkonům.

Praktická část

1. Kvantitativní výzkum

V praktické části mé diplomové práce zjišťuji v terénu reálnou situaci motivace žáků na dvou typech základních škol v České republice. Kvůli velkému množství žáků jsem zvolila kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum. Při výzkumu jsem se držela čtyř fází výzkumu – určení výzkumného problému, vyřčení hypotéz, testování hypotéz, shrnutí závěru. (M. Chráska, 2007, s. 12) Dodržela jsem znaky kvantitativního výzkumu – držení se jedné reality, objasňování jevů, početné skupiny respondentů, zachování odstupu a zobecňování reality. (M. Chráska, 2007, s. 33) Stanovila jsem si **výzkumný problém** – *Má známkování a slovní hodnocení vliv na motivaci žáků?* Formulovala jsem následující **výzkumné otázky** – *Je hodnocení hlavní motivací žáka? Jak často hodnotí v hodinách učitelé žáky slovně? Mohou známky působit negativně na psychiku žáka? Rozumí žáci hodnocení – co a jak mají příště zlepšit? Působí hodnocení motivačně při porovnávání se mezi vrstevníky?*

2. Metoda výzkumného šetření

Data jsem zpracovávala metodou dotazníku, který pomocí předem formulovaných otázek zkoumá různé jevy. Tuto metodu jsem vybrala pro jeho výhody – velký počet respondentů a nasbírané odpovědi za rychlý čas. (M. Chráska, 2007, s. 164) Vytvořila jsem dva dotazníky (viz příloha 1 a příloha 2) – jeden pro školu se známkováním a druhý pro školu se slovním hodnocením. Dotazníky vycházejí ze zjištěných znalostí o tomto tématu, které shrnuji v teoretické části. Každý dotazník se skládá z 22 otázek – 21 položek je formulováno uzavřeně, respondent musí vybrat jednu nebo více jemu nejvíce odpovídajících možností (zda má zvolit jednu nebo více možností definuji vždy u dané otázky individuálně), zbývající jedna položka je otevřená, jedinec na ni odpovídá volně. Velký počet uzavřených otázek jsem volila z toho důvodu, aby se snáze vyhodnocovaly výsledky, a abych zamezila irelevantním odpovědím. Uzavřené otázky jsou na jedné straně dichotomické – konkrétně dvě otázky, na které lze odpovědět ano – ne, na druhé straně polytomické – 19 otázek, které nabízejí více možností k zaškrtnutí.

Držela jsem se opět zásadami podle M. Chrásky, který tvrdí, že otázky mají být jasné formulované, tak aby respondent chápal, na co se položka ptá, měl by rozumět všem pojmům. Proto jsem pro jistotu v záhlaví dotazníku vysvětlila pojem „slovní hodnocení“. Dále jsem otázky logicky řadila, kdy jsem na začátek dotazníku zařadila nejjednodušší otázky a postupně jsem pokračovala k složitějším. Dodržela jsem anonymitu dotazníků, žáci uvádí pouze svoje pohlaví, věk a třídu. Jako motivaci pro vyplnění dotazníku jsem pro třídy žáků zvolila sladkou odměnu. Je nutné dodat, že jsem se nechala inspirovat publikacemi, ve kterých jsou rozebírány dotazníky zjišťující motivaci žáků. Jedním z nich byl dotazník zaměřující se na výkonovou motivaci žáků, který zpracoval V. Hrabal, I. Pavelková (2011, s. 20–21) ve své publikaci *Školní výkonová motivace žáků*. Z dalších to byl dotazník učební motivace týchž autorů V. Hrabala, I. Pavelkové (2010, s. 195) v jejich publikaci *Jaký jsem učitel*. A třetí inspirace spočívala v dotazníku vnitřní motivace k učení autorů S. Navrátila, J. Mattioli (2013, s. 86) v díle *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století*.

3. Cíle a hypotézy výzkumu

Moje diplomová práce si klade několik cílů. Hlavním **cílem** mého výzkumu je zjistit, jaký vliv má známkování ve srovnání se slovním hodnocením na motivaci žáků. Jak již popisují v teoretické části práce. Nelze černobíle vynést verdikt, že by určitá forma hodnocení byla špatná a zavrhuje, a že by jedna měla větší motivační vliv než druhá. Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké faktory ovlivňují žákovu motivaci. Stěžejním cílem je informovat ostatní pedagogy a rodiče o těchto činitelích, aby mohli systematicky a efektivně ovlivňovat motivaci žáka. Dále jsem si stanovila následující hypotézu, jejíž pravdivost budu dokazovat.

Hypotéza:

„Hodnocení známkami podporuje u žáků spíše motivaci vnější oproti hodnocení slovnímu, které podporuje spíše motivaci vnitřní.“

4. Výzkumný soubor

Mým úkolem bylo sestavit reprezentativní vzorek vybraných jedinců pro můj výzkum. Moji respondenti navštěvují jednu z těchto ZŠ – Základní škola Milady Horákové v Hradci Králové, na které jsou žáci hodnoceni formou známkování, dále Základní škola Waldorfská Dědina v Praze (6., 7., 8. třída), Základní škola Praha 7, Strossmayerovo nám. 4, místo poskytovaného vzdělávání (m.p.v.) Letohradská 1 (7. třída), Waldorfská škola Příbram – mateřská škola, základní škola a střední škola (9. třída) a Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek (9. třída), kde jsou žáci hodnoceni slovně. Na ZŠ Milady Horákové bylo vybráno osm tříd (tři 6. třídy, jedna 7. třída, dvě 8. třídy a dvě 9. třídy). Jedná se tedy o zástupce tradičních a alternativních základních škol s odlišnými formami hodnocení. Výzkumu se účastnilo celkem 14 tříd 2. stupně ZŠ a 177 žáků (96 žáků hodnocených známkami a 81 žáků hodnocených slovně). Na začátku výzkumu jsem měla myšlenku zapojit do výzkumu pouze dvě školy a na každé vybrat čtyři třídy. Ovšem kvůli nízké návratnosti dotazníků jsem vzorek byla nucena rozšířit. S podáním dotazníku mi na tradiční škole pomohli učitelé, u kterých jsem byla při studiu na praxi a kolegyně z univerzity, která je nyní pedagogem na zdejší škole. Na školách se slovním hodnocením byl výběr tříd omezenější, protože na 2. stupni studují vždy pouze tři nebo čtyři třídy (podle konkrétní školy). Školy jsem kontaktovala elektronickou formou.

5. Sběr výzkumných dat

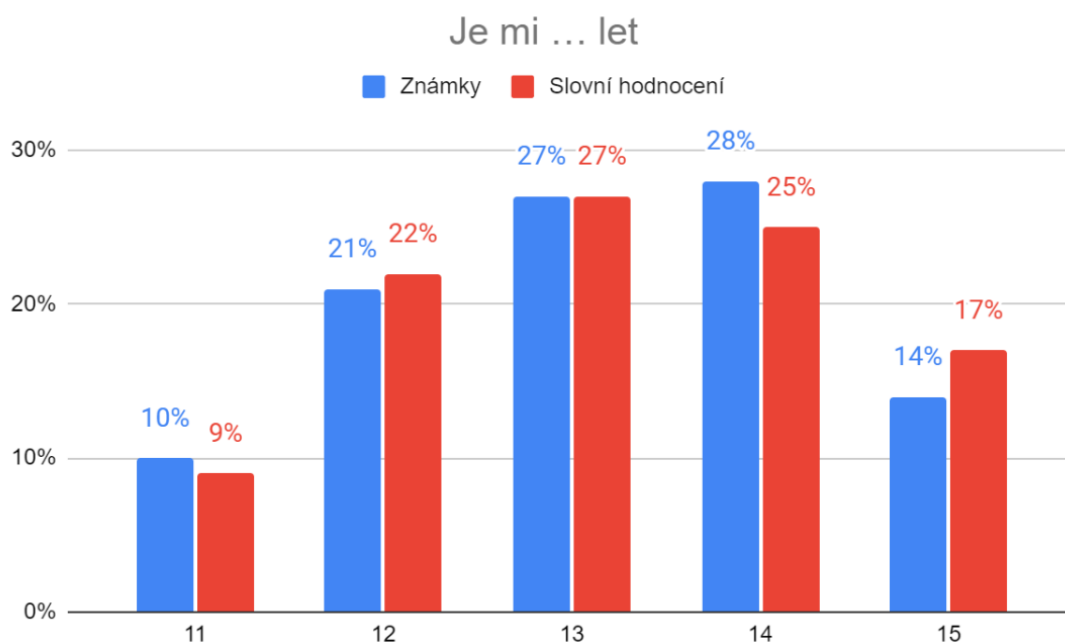
Data dotazníku jsem získala zasláním dotazníku online formou přes Google anonymní formulář. Se zasláním dotazníku mi pomohli učitelé z daných škol. Původně jsem chtěla dotazníky předat žákům osobně, ovšem aktuální doba pandemie a s ní zavřené školy mi nedovolily tento postup. Tuto cestu bych volila raději kvůli zaručení kvalitní návratnosti dotazníků, zodpovězení případných otázek k dotazníku a představení mého cíle výzkumu. V průběhu sběru dat jsem musela rozšířit vzorek oslovených tříd a škol, aby byl zaručen dostačující počet vyplněných dotazníků. Bohužel ne vždy jsem se setkala s ochotou škol z důvodu zahlcenosti žáků online výukou.

6. Postup při analýze dat

Nasbíraná data analyzuji na zmíněné tradiční škole a na zvolených alternativních školách, popisují plynoucí výsledky a závěry. Tradiční škola představuje jednu výzkumnou skupinu, alternativní školy zahrnují do druhé. Tyto výsledky ze dvou odlišných skupin porovnávám a graficky zaznamenávám v sloupcových grafech. Snažím se najít odlišnosti v těchto rozdílných formách hodnocení. Zamýšlím se nad souvislostmi, které popisují v teoretické části práce, propojují je s praktickou částí. Jak jsem již řekla, tato problematika je velice široká a nejde pouze o známky vs. slovní hodnocení, hraje zde mnoho faktorů, kterými se zabývám.

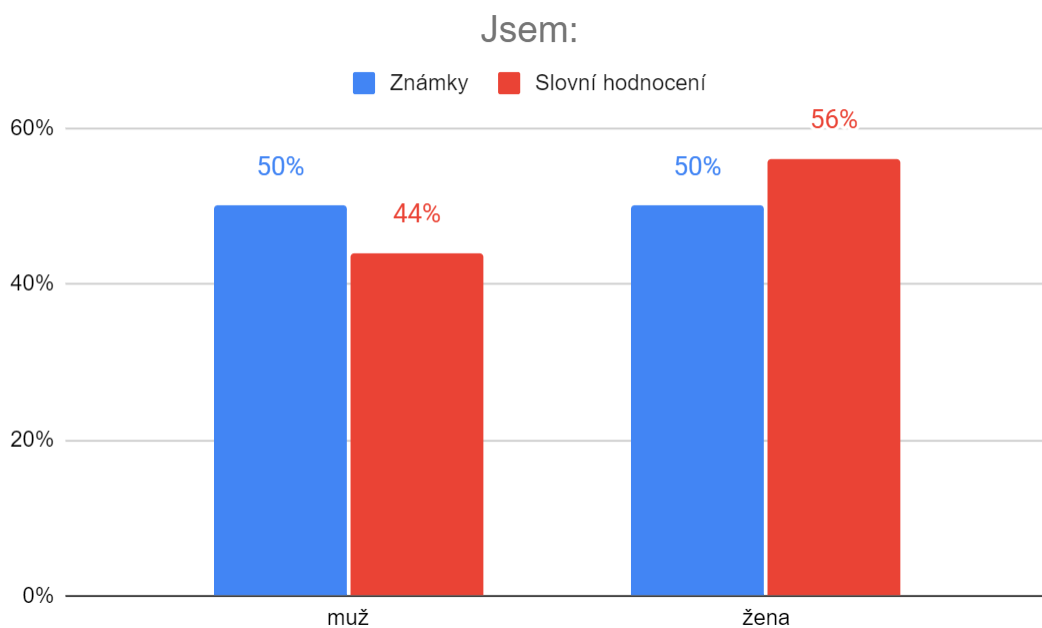
7. Vyhodnocení výsledků

V této kapitole představuji analýzu zjištěných dat, které byly získané již zmíněnou kvantitativní metodou – konkrétně dotazníkem. Klíčová pro můj výzkum je komparace dat ZŠ hodnotící známkami a ZŠ hodnotící slovně. Při vyhodnocování budu specifikovat školu, do které žáci dané výzkumné skupiny chodí pomocí pojmů v závorkách – (známky) a (slovní hodnocení). Výsledky výzkumu představuji v následujících grafech. Nabízím také zamyšlení se pro učitele nad případnými změnami výuky.



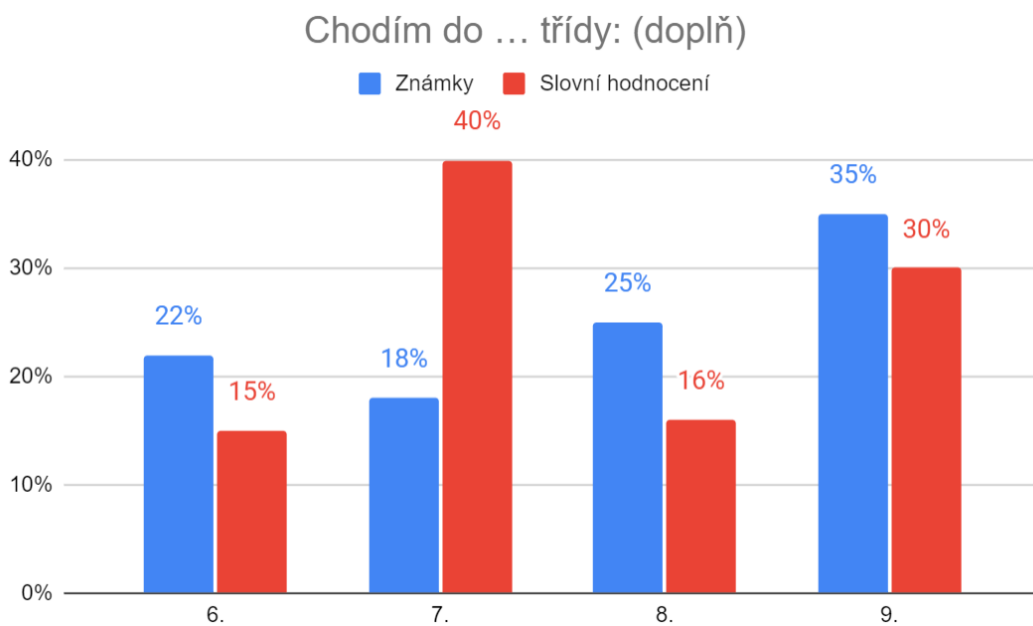
Graf 1: Věk

Jedním z pozorovaných kritérií byl věk respondentů. Volila jsem ho pro představu, jaké věkové zastoupení se ve vzorku vyskytuje. Věk představuje jeden faktor učební motivace. Jak jsem již zmínila v teoretické části, s věkem se mění motivace (v dětství převládá vnější motivace, oproti tomu v pubertě vítězí vnitřní). Můj vzorek se skládal z žáků ve věku od 11 do 15 let. Z grafu je čitelné nejvyšší věkové zastoupení žáků – 28 % žáků (známky) je 14letých, 27 % žáků (slovní hodnocení) je 13letých. Naopak nejmenší vzorek tvoří žáci 11letí – 10 % (známky) a 9 % (slovní hodnocení).



Graf 2: Pohlaví

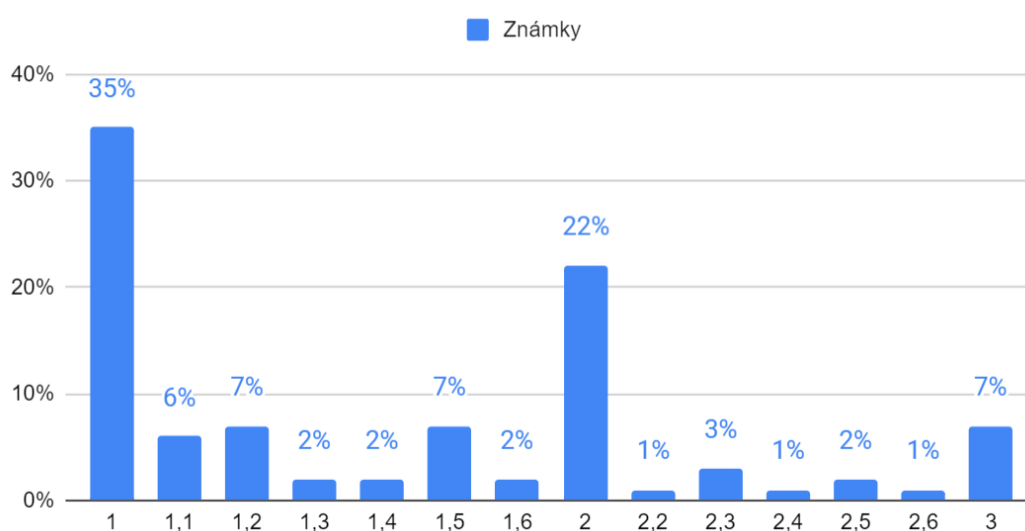
Druhá otázka se dotazovala na pohlaví žáků. U známek se skládal vzorek žáků z 50 % dívek a 50 % chlapců – což můžeme považovat za ideální vyrovnanou situaci. U slovního hodnocení převažoval počet dívek – 56 % a počet chlapců byl v menšině – 44 %. Celkově tedy můžeme říci, že v navrácených dotaznících převažoval počet dívek.



Graf 3: Třída

Co se týče četnosti zastoupených tříd ve vzorku, které vyplnily dotazník, nejvíce žáků (známky) chodí do 9. třídy (35 %) a nejméně žáků do sedmé (18 %). Jak jsem již výše řekla, do vzorku bylo vybráno nejvíce žáků (známky) z 6. tříd, ovšem jak je vidět v grafu, tito žáci zdaleka nevyplňovali nejpilněji. Když se podíváme na participaci žáků (slovní hodnocení), můžeme vidět, že nejvíce žáků, kteří vyplnili dotazník, navštěvuje 7. třídu (40 %) a nejméně poté 6. třídu (15 %).

Na minulém vysvědčení jsem měl průměr známek: (doplň – pokud nevíš, odhadni)

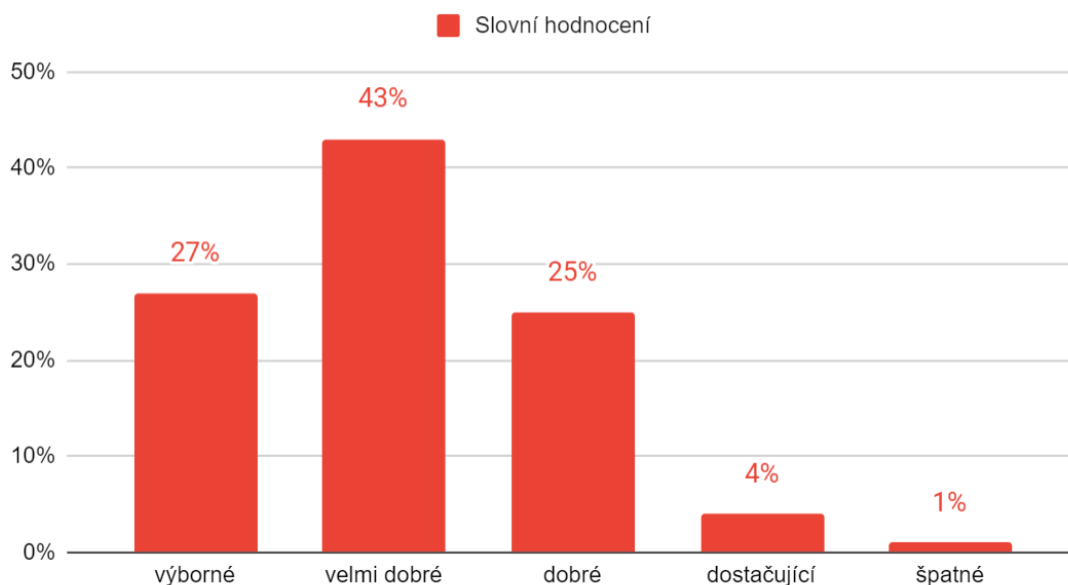


Graf 4: Průměr na vysvědčení (známky)

Tato otázka byla poněkud zrádná z důvodu, že byla formulována jako otevřená. Žáci hodnoceni známkami měli napsat, jaký měli průměr známek na minulém vysvědčení. Hrozilo zde několik problémů – např. žák si nevzpomene na průměr, proto bude údaj po zaokrouhlení nepřesný nebo si žák bude vymýšlet („příkrášlí“ si cifru) atd. Přestože si uvědomuji, že výsledky mohou být během sebehodnocení zkresleny, cílem této otázky je získat přibližný obrázek o prospěchu žáků. Nejvíce žáků (35 %) napsalo, že měl průměr hodnoty „1“, chvalitebný průměr „2“ napsalo 22 % žáků, oproti tomu například průměrný průměr „3“ mělo 7 % žáků. Je velmi uspokojivé vidět tak vysoké procento žáků hodnocených kladně, moc přívětivé ovšem není vidět počet u hodnocení „3“, které je poměrně čteně zastoupené. Překvapilo mě, že nějaký žák alespoň z recese nenapsal

vyšší číslo než právě zmíněné nejvyšší. Proč jsem volila tuto otázku? Z tohoto údaje se totiž můžeme podívat na motivaci z dalšího pohledu.

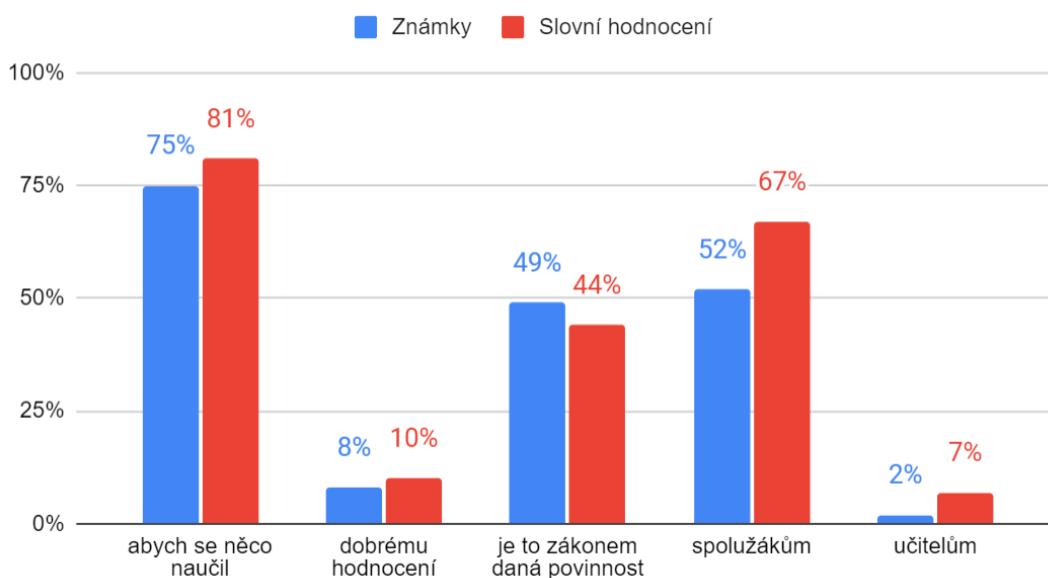
Na minulém vysvědčení jsem měl dle mého názoru hodnocení:



Graf 5: Průměr na vysvědčení (slovní hodnocení)

U této otázky bylo úkolem žáků alternativních škol zamyslet se nad výsledky své práce v minulém roce. Žáci měli zvolit jednu jim nejvíce vyhovující možnost. Bylo pro mě poněkud problematické najít ta „správná“ označení pro jednotlivé stupně slovního ohodnocení, neboť žáci jsou hodnoceni popisem jejich práce, ne jedním slovem (případně dvěma slovy). Podle mě jsem našla všeobecně uznávané a používané termíny, které by se daly v této situaci použít. Doufám, že žáci našli pro sebe ten pravý výraz. Beru v úvahu, že zde jde o „hru se slovy“, pro každého je „špatné hodnocení“ něco jiného, myslím si ovšem, že když žáci měli tuto škálu nabídnutou v rámci na sebe navazující řady, dal se odvodit jejich význam, a že pro můj výzkum má tato otázka relevantní hodnotu. Nejvíce žáků (43 %) odpovědělo, že hodnocení na minulém vysvědčení měli „velmi dobré“. 27 % žáků mělo „výborné“ hodnocení, pouze 1 % žáků označilo hodnocení za špatné, což shledávám pozitivním.

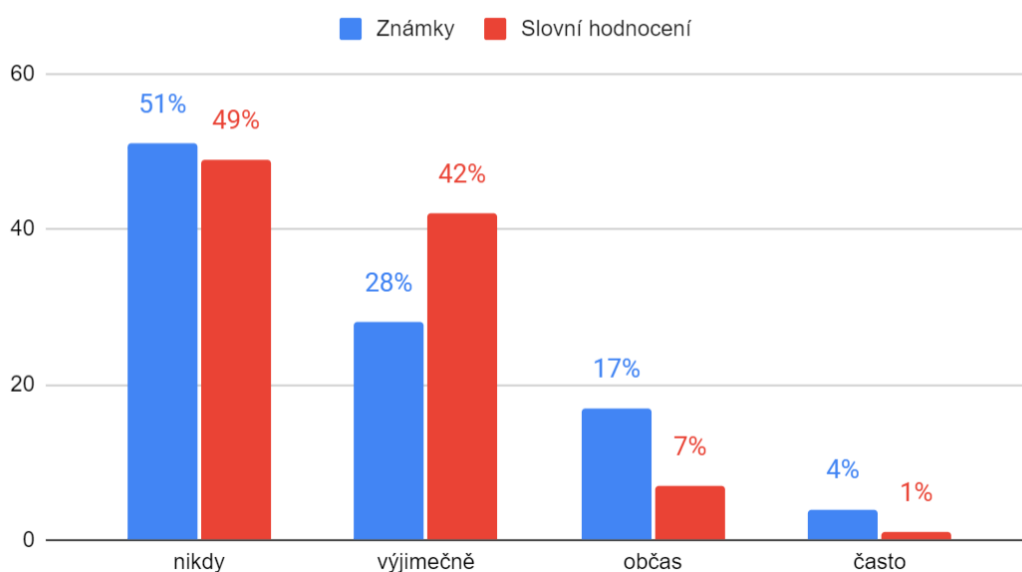
Do školy chodím hlavně kvůli: (můžeš vybrat více možností)



Graf 6: Motivace k chození do školy

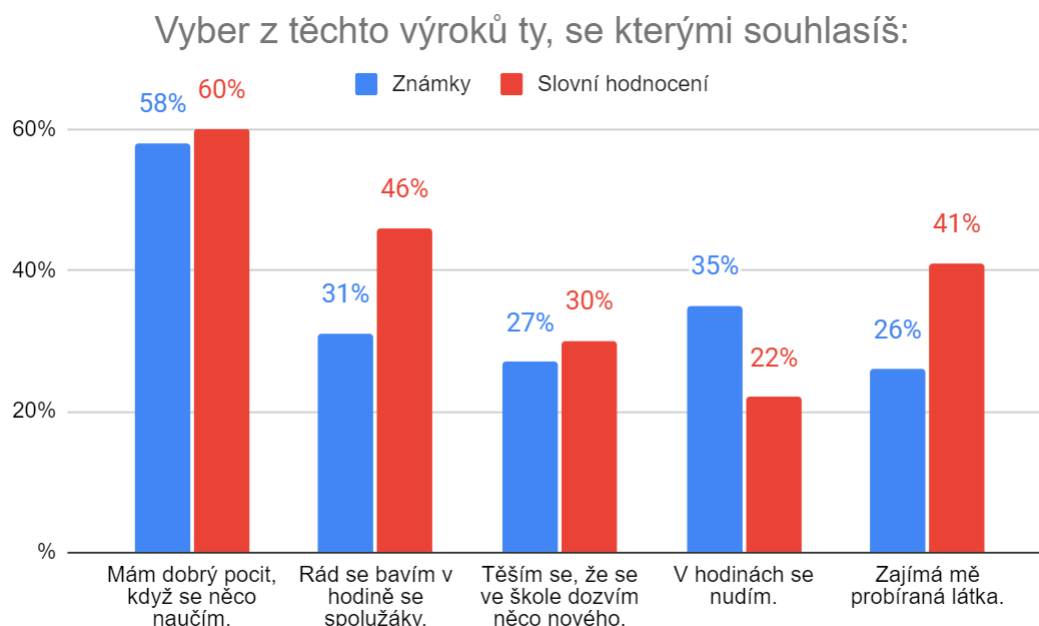
Tato otázka byla pro mé výzkumné téma velmi cenná. Obsahuje totiž prvek motivace (vnitřní i vnější), proč žáci chodí do školy. Žáci zde mohli volit více možností. Jak již bylo opakovaně řečeno, učební motivaci ovlivňuje nespočet faktorů, já vyjmenovávám pouze několik z nich. U žáků (slovní hodnocení) převažuje procentuálně odpověď „abych se něco naučil“ (81 %). Žáci, kteří jsou hodnoceni známkami, zvolili tuto možnost méně často (75 %). Jak bylo zmíněno v teoretické části, hlavním cílem školy je žáky něco naučit, určitě by jim nemělo být samotné hodnocení žáků. Z grafu vyčteme, že dobré hodnocení představuje pro některé žáky motivaci pro chození do školy – 8 % (známky) a 10 % (slovní hodnocení). Skoro polovina žáků hodnocených známkami (49 %) vidí v chození do školy povinnost, která jim byla nařízena státem. Tuto možnost zvolil podobný počet žáků hodnocených slovně (44 %). Poměrně velký číselný rozdíl je v motivaci vlivem spolužáků, která převládá u žáků se slovním hodnocením (67 %) oproti žákům se známkami (52 %). Procentuální rozdíl (známky vs. slovní hodnocení) převládá i v motivaci kvůli „učitelům“. Odpověď „abych se něco naučil“ nám značí vnitřní motivaci žáků, která převažuje u žáků hodnocených slovně. Naopak odpověď „je to zákonem daná odpověď“ je příkladem vnější motivace žáků, která převládá u žáků hodnocených známkami. To potvrzuje moji hypotézu – známky podporují spíše vnější motivaci a slovní hodnocení spíše vnitřní.

Poznámky dostávám:



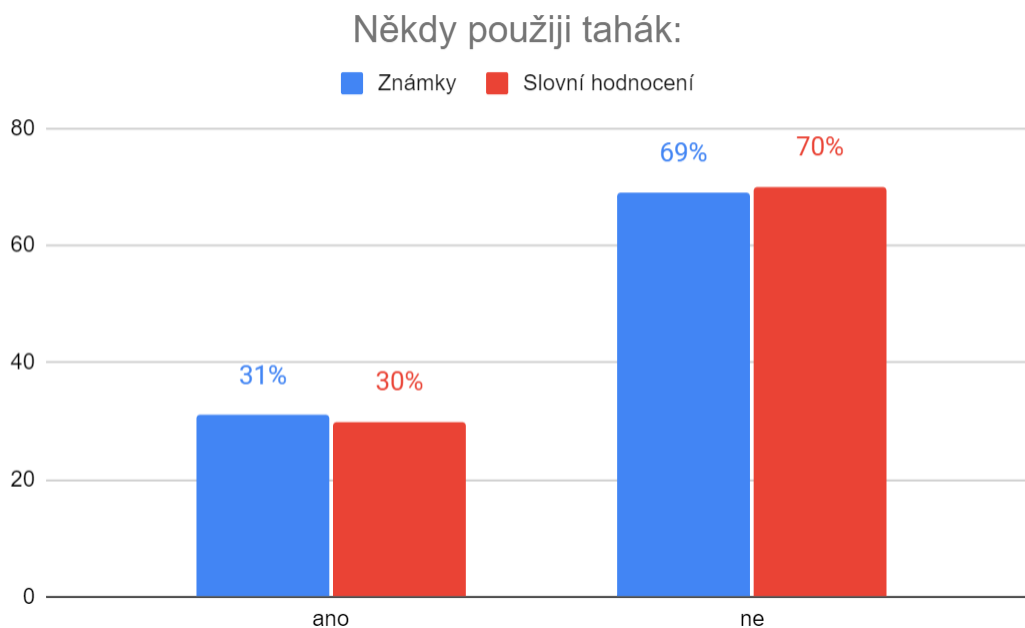
Graf 7: Poznámky

Otázku zabývající se dostáváním poznámek jsem zvolila proto, abych si za prvé udělala obrázek o četnosti trestů touto formou, za druhé abych nabídla případný prostor pro další zkoumání. V grafu vidíme, že nejvíce žáků tvrdí, že poznámky nedostávají „nikdy“ (51 % známky a 49 % slovní hodnocení). 28 % žáků (známky) a 42 % (slovní hodnocení) „schytají“ poznámku „výjimečně“, 17 % žáků hodnocených známkami a 7 % žáků hodnocených slovně dostávají poznámku „občas“. Zajímavá je poslední hodnota, odkud vyčteme, že pouze 1 % žáků (slovní hodnocení) obdrží poznámku „často“, u žáků (známky) je četnost vyšší (4 %).



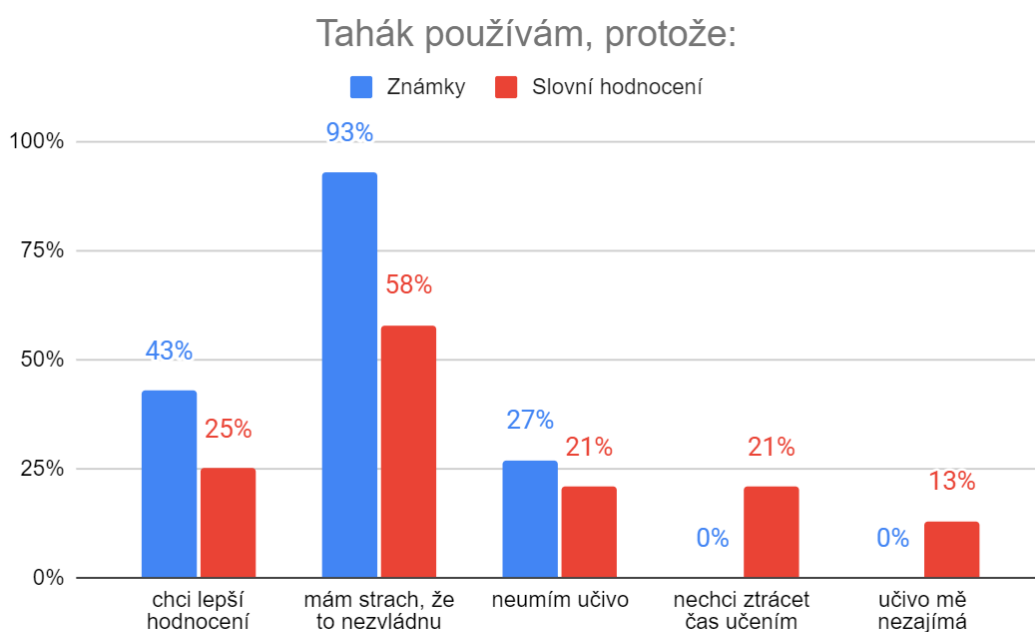
Graf 8: Pocity žáků

V této otázce žáci mohli vybrat několik možností. Co určitě stojí za povšimnutí je fakt, že více než polovina žáků nehlédě na formu hodnocení má dobrý pocit, když se něco naučí – 58 % (známky) a 60 % (slovní hodnocení). Jak bylo řečeno v teoretické části, základní vlastností dítěte je chuť učit se, zkoumat a tvořit. Někteří žáci se i těší, až se ve škole dozví něco nového – 27 % (známky) a 30 % (slovní hodnocení). V grafu vidíme opět větší roli spolužáků jako motivační faktor u žáků hodnocených slovně (46 %) oproti žákům hodnocených známkami (31 %). Kromě jedné možnosti „v hodinách se nudím“ žáci hodnoceni slovně „vítězí“ v četnosti odpovědí. Tato odpověď převládá u žáků (známky) s četností 35 % oproti žákům (slovní hodnocení) 22 %. To je u žáků (známky) více než jedna třetina, která se v hodinách nudí. S tím souvisí poslední nabízená možnost, kde méně než jednu třetinu žáků (známky) zajímá probíraná látka (26 %), pozitivnější je pohled na žáky hodnocené slovně (41 %).



Graf 9: Četnost použití taháku

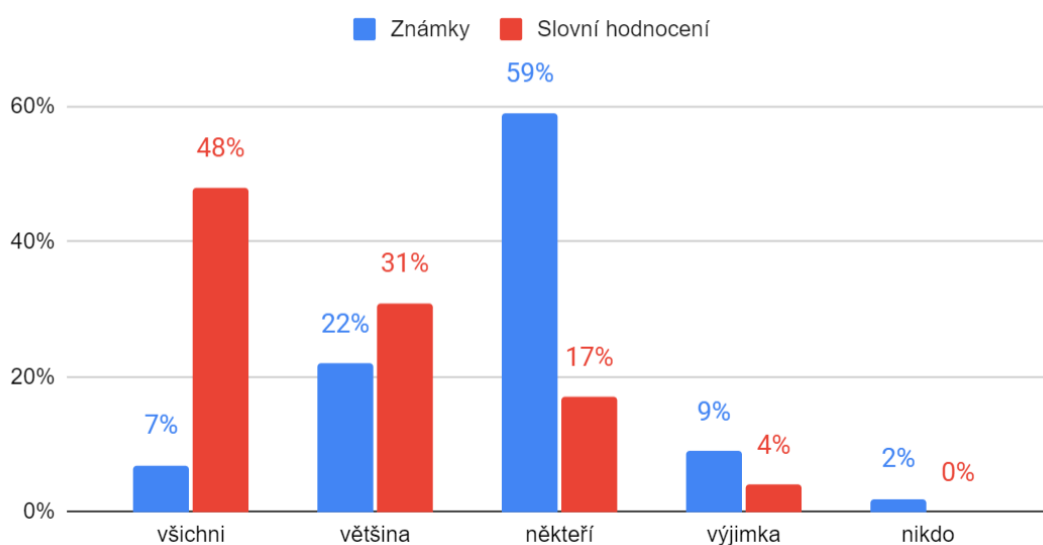
Jak bylo zmíněno, žáci ze strachu ze špatného hodnocení volí různé strategie – jednou z nich je použití tzv. „taháku“. Zajímalo mě, kolik žáků bude upřímných a přizná se k tomuto kroku. 31 % žáků (známky) a 30 % žáků (slovní hodnocení) údajně používají tahák.



Graf 10: Důvod použití taháku

Je známo, že žáci používají taháky, ale proč? V této otázce bylo možno zvolit více odpovědí. Lze zde vidět vliv hodnocení na motivaci a psychiku žáků. Žáci hodnoceni známkami se uchylují k použití taháku z důvodu „chci lepší hodnocení“ častěji (43 %) než žáci hodnoceni slovně (25 %). Trochu znepokojivé je procento žáků (známky), kteří vytvoří tahák, protože mají strach, že danou látku nezvládnou (93 %). Toto číslo je nižší u žáků hodnocených slovně (58 %). Zajímavé je podívat se na poslední dva důvody tvorby taháku. Žáci hodnoceni slovně nechtějí ztrácet čas učením (21 %) a učivo je občas nezajímá (13 %), ani jeden žák hodnocený známkami tuto možnost nezvolil. Tyto dvě možnosti („nechci ztrácet čas učením“ a „učivo mě nezajímá“) jsou znakem vnitřní motivace žáků, která převažuje u žáků hodnocených slovně. To potvrzuje moji hypotézu, že slovní hodnocení podporuje spíše vnitřní motivaci žáků.

Jsou učitelé, kteří mě hodnotí slovně: (pochválí mě, řeknou mi, co se mi povedlo ...)

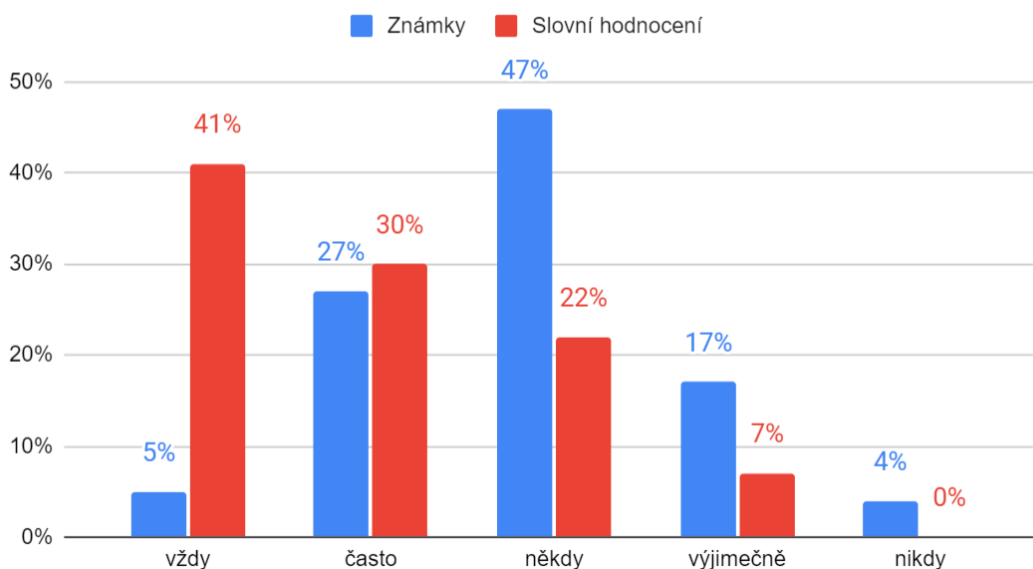


Graf 11: Učitelé používající slovní hodnocení ve výuce

U této otázky žáci měli vybrat pouze jednu nejvíce jim „sedící“ možnost. V závorce jsem pro jistotu žákům vysvětlila, co slovní hodnocení znamená. Myslím si, že na příkladu mohli pochopit jeho podstatu. Touto otázkou jsem si chtěla udělat obrázek o četnosti slovního hodnocení ve výuce. Alternativní školy jsou postaveny na této formě hodnocení, žáci jsou zvyklí na slovní hodnocení, to je všeobecně známo. Jak je to ale na tradiční základní škole? Jsou žáci hodnoceni během výuky slovně? V grafu vidíme, že

u žáků hodnocených známkami převažuje odpověď „někteří“ (59 %). Druhá nejpočetnější odpověď je „většina“ (22 %). Podle 2 % žáků existují učitelé, kteří nehodnotí slovně. Opravdu existují učitelé, kteří vůbec nehodnotí slovně? Zde je prostor pro případné pochybnosti, zda žáci pochopili otázku správně. Více uspokojivá je situace u žáků z alternativních škol, ti zvolili nejčastěji možnost „všichni“ (48 %), jako druhou nejčastější volili „většina“ (31 %). Zároveň ani jeden žák nevybral „nikdy“ (0 %).

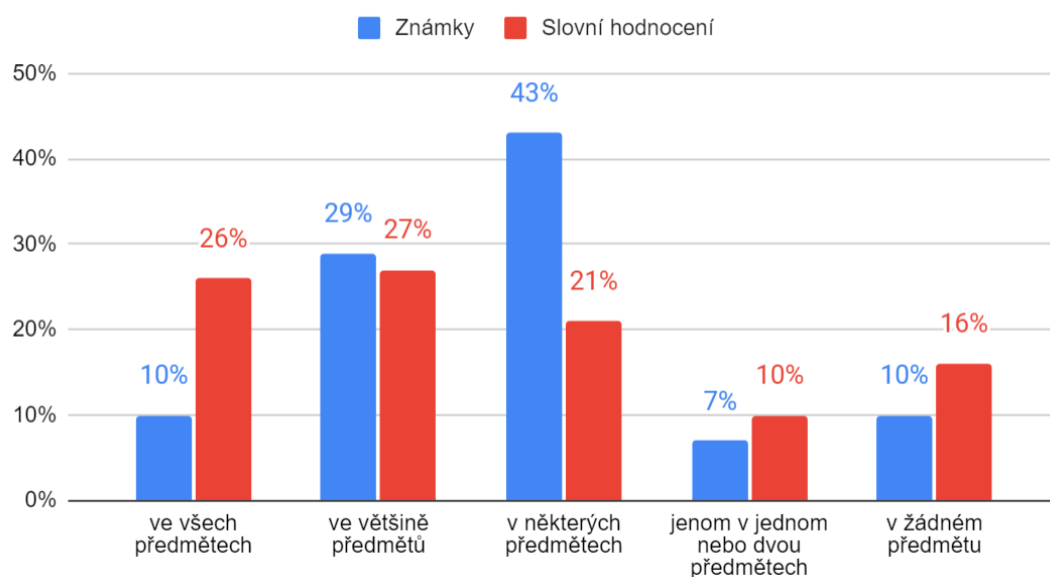
Učitelé, kteří používají slovní hodnocení, mě slovně hodnotí:



Graf 12: Frekvence slovního hodnocení ve výuce

Na předešlou problematiku navazuje otázka týkající se četnosti slovního hodnocení u učitelů, kteří hodnotí slovně. Zde žáci z tradiční školy zvolili nejčastěji opět zlatou střední cestu, podle nich (47 %) učitelé slovně hodnotí žáky „někdy“. 27 % žáků (známky) zvolilo možnost „často“ a pouze 5 % žáků (známky) „vždy“. Skoro polovina žáků z alternativních škol (41 %) zastává názor, že učitelé hodnotí žáky „vždy“ slovně. Toto je očekávaná a pozitivní situace. 30 % žáků (slovní hodnocení) vybralo možnost „často“. Když porovnáme hodnoty s údaji z předešlé otázky, vidíme, že se sloupce opticky shodují.

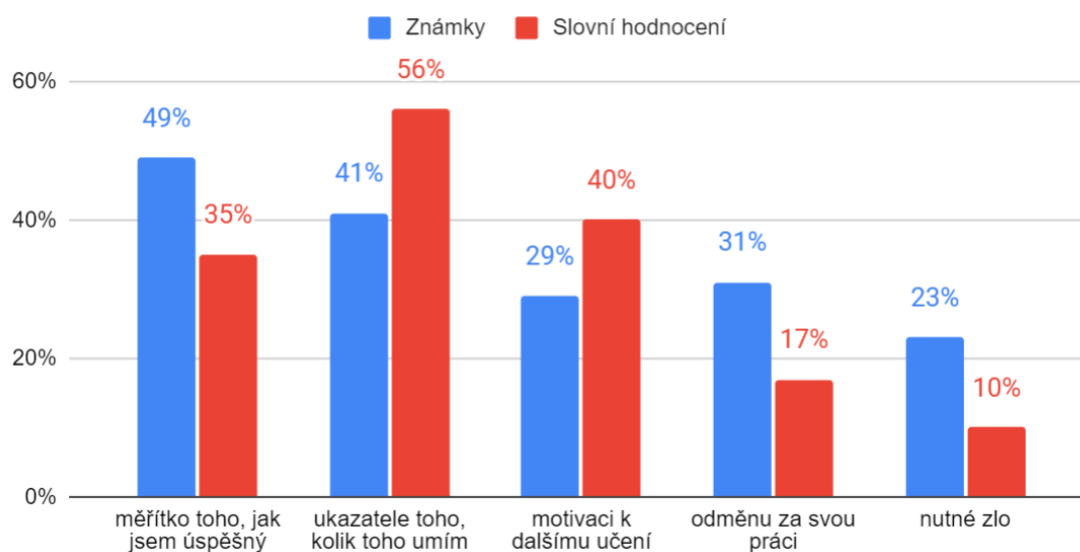
Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:



Graf 13: Touha být hodnocen známkami

V této otázce jsem dala žákům možnost použít svoji fantazii a prozradit možná svůj (tajný) sen, zda by chtěli být v předmětech známkování a v jaké míře. Byla jsem zvědavá především na stav na alternativních školách. Ve výzkumu mě překvapilo velké množství žáků (slovní hodnocení), kteří by chtěli být „ve všech předmětech“ (26 %) a „ve většině předmětů“ (27 %) hodnoceni známkami. Pouze 16 % žáků (slovní hodnocení) zcela vyhovuje slovní hodnocení a známky by nechtěli „v žádném předmětu“. Žáci z tradiční školy nejčastěji vybrali možnost „v některých předmětech“ (43 %). Našli se i žáci (známky), kteří by nechtěli být známkování „v žádném předmětu“ (10 %). Stejná hodnota pro ně odpovídá i položce „ve všech předmětech“ (10%).

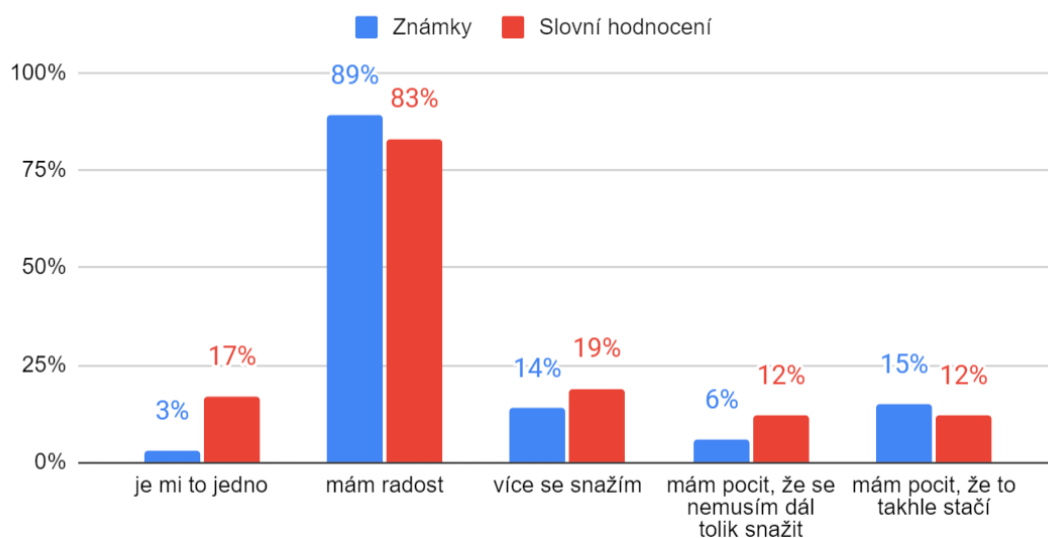
Známky/Hodnocení vnímám jako: (můžeš vybrat více možností)



Graf 14: Vnímání hodnocení

Tato otázka je pro mé téma velmi důležitá. Zabývá se totiž odlišným působením hodnocení na žáky a jeho vlivem na motivaci žáků. Žáci mohli vybrat více možností. Výsledky jsou zajímavé a podle mě vypovídají o nastavení známek a slovního hodnocení ve společnosti. Necelá polovina vzorku žáků tradiční školy (49 %) vnímá známku jako „měřítko toho, jak jsem úspěšný“, tato odpověď byla nejpočetněji procentuálně zastoupená. Oproti tomu žáci alternativních škol nejčastěji (56 %) zaškrtnli možnost „ukazatele toho, kolik toho umím“. Možnost „motivaci k dalšímu učení“ zvolilo 29 % žáků tradiční školy a 40 % žáků alternativních škol. 31 % žáků obdrží známku jako „odměnu za svou práci“. 17 % žáků (slovní hodnocení) smýšlí stejně. 23 % žáků tradiční školy označilo známky jako „nutné zlo“. Žáci alternativních škol takto vnímají slovní hodnocení výrazně méně často (10 %). Tento graf potvrzuje moji hypotézu. Odpovědi „měřítko toho, jak jsem úspěšný“ a „odměnu za svou práci“ jsou znaky vnější motivace, převažují u žáků hodnocených známkami. Kolonky „ukazatele toho, kolik toho umím“ a „motivaci k dalšímu učení“ jsou znaky vnitřní motivace, dominují u žáků hodnocených slovně.

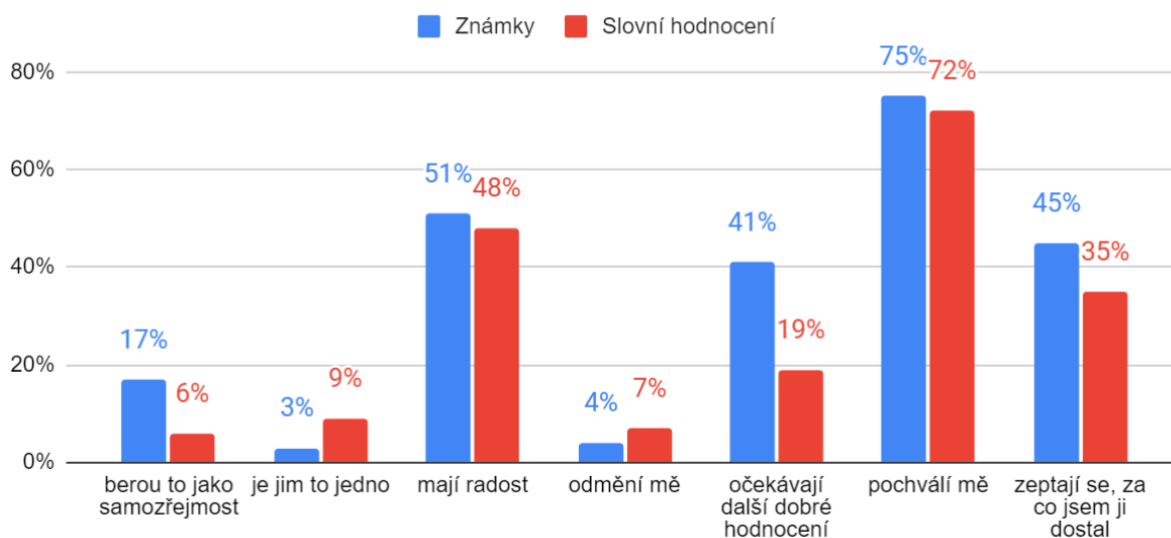
Když dostanu dobrou známku/dobré hodnocení: (můžeš vybrat více možností)



Graf 15: Reakce žáků na dobré hodnocení

Jak bylo řečeno, hodnocení působí různými způsoby na motivaci žáků. Zajímalo mě, jak konkrétně dobré hodnocení působí na žáky – na jejich psychiku a další práci. Většina žáků má z dobrého hodnocení radost, tuto možnost zvolili více žáci hodnoceni známkami (89 %), žáci hodnoceni slovním hodnocením jsou na druhé příčce (83 %). Co se týče motivační funkce dobrého hodnocení, 19 % žáků (slovní hodnocení) dobré hodnocení motivuje k další práci a „více se snaží“, u žáků (známky) je tomu méně (14 %). Zajímavé je množství žáků alternativních škol (17 %), kterým je jedno, že dostali dobré hodnocení. Toto číslo je nižší u žáků z tradiční školy (3 %). Na dobrou známku žáci mohou reagovat i způsobem, že jsou se známkou spokojeni, a mají pocit, že to takhle stačí – tuto možnost zvolilo 15 % žáků (známky) a 12 % žáků (slovní hodnocení).

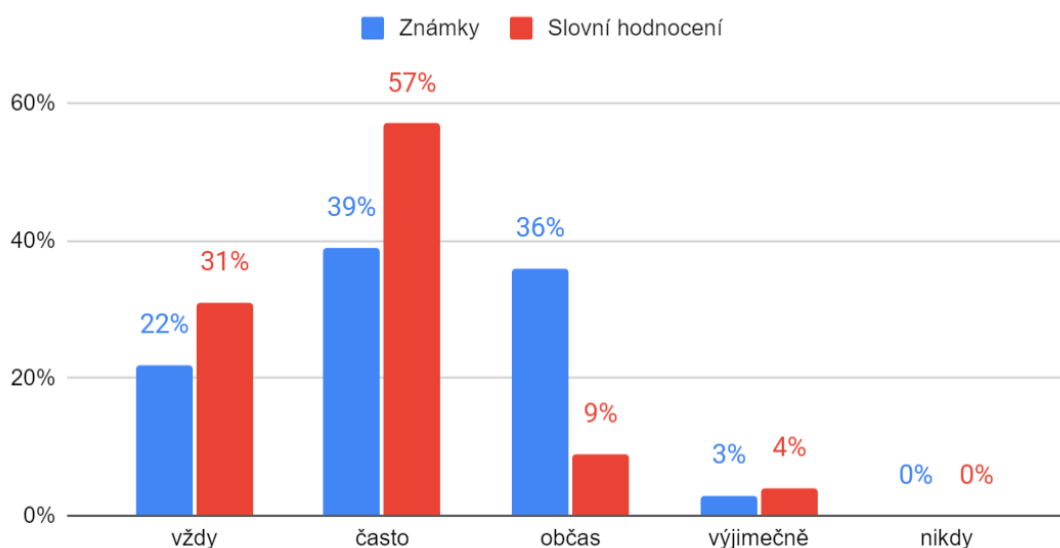
Když dostanu dobrou známku/dobré hodnocení, rodiče: (můžeš vybrat více možností)



Graf 16: Reakce rodičů na dobré hodnocení

Tato otázka zkoumala pohled rodičů na dobré hodnocení žáků, rodiče na něj reagují různými způsoby. V teoretické části jsem uvedla příklady těchto reakcí. Někteří rodiče berou dobré hodnocení jako samozřejmost. Tuto možnost zvolilo 17 % žáků (známky) a 6 % žáků (slovní hodnocení). Dalším rodičům nezáleží na dobrém hodnocení, „je jim to jedno“. Podle mého výzkumu tato vlastnost převažuje u rodičů žáků hodnocených slovně (9 %). Z grafu vyčteme, že přibližná polovina rodičů má z dobrých výsledků žáků radost a někteří děti i odmění. Podle 41 % žáků (známky) jejich rodiče „očekávají další dobré hodnocení“. U žáků hodnocených slovně je tato možnost zvolena méně často (19 %). Pozitivní je, že za dobré hodnocení rodiče žáky pochválí, v mém vzorku jde o 75 % známkových žáků a 72 % žáků hodnocených slovně. Možnost „zeptají se, za co jsem ji dostal“ zvolilo 45 % žáků (známky), oproti 35 % žákům (slovní hodnocení).

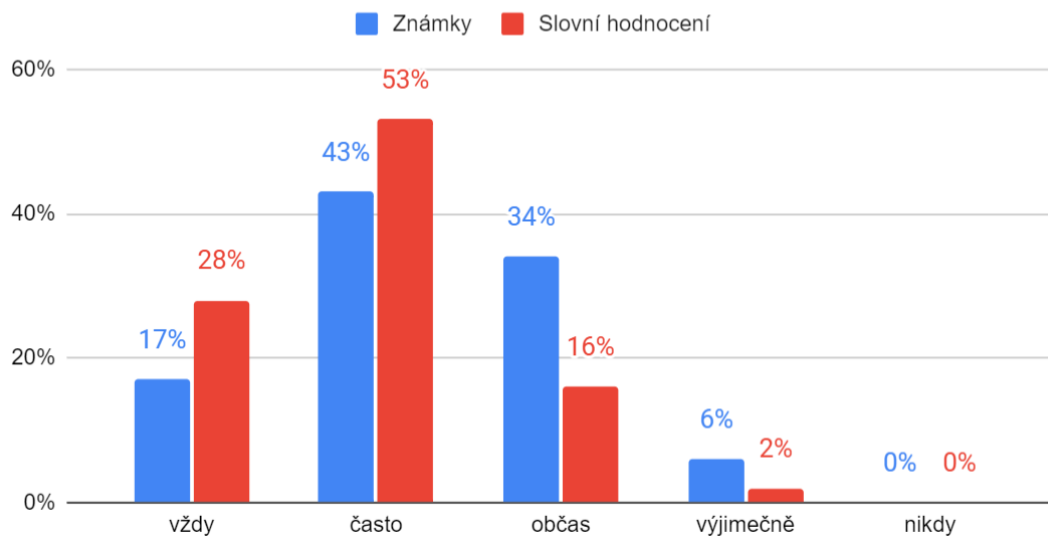
Když dostanu známku/hodnocení, se kterou/kterým nejsem spokojený, vím, co mám zlepšit:



Graf 17: Srozumitelnost hodnocení – co má žák zlepšit

Rozumí žáci hodnocení – je pro ně srozumitelné? Tuto otázku jsem zvolila, abych potvrdila argument, že ze známek žáci často nechápou, co (a jak – zkoumám v další otázce) mají zlepšit, a že oproti tomu slovní hodnocení je pro žáky srozumitelnější. Na mém výzkumu jsem potvrdila toto „riziko“ známek. 22 % žáků (známky) tvrdí, že ze známek „vždy“ pochopí, co mají zlepšit, 39 % žáků toto ví „často“ a 36 % „občas“. Odpověď „občas“ je poměrně početná – procentuálně je na tom podobně jako možnost „často“. Situace na alternativních školách vypadá o poznání lépe – 31 % žáků (slovní hodnocení) si jsou vědoma těchto nedostatků „vždy“, 57 % žáků „často“ a pouze 9 % „občas“.

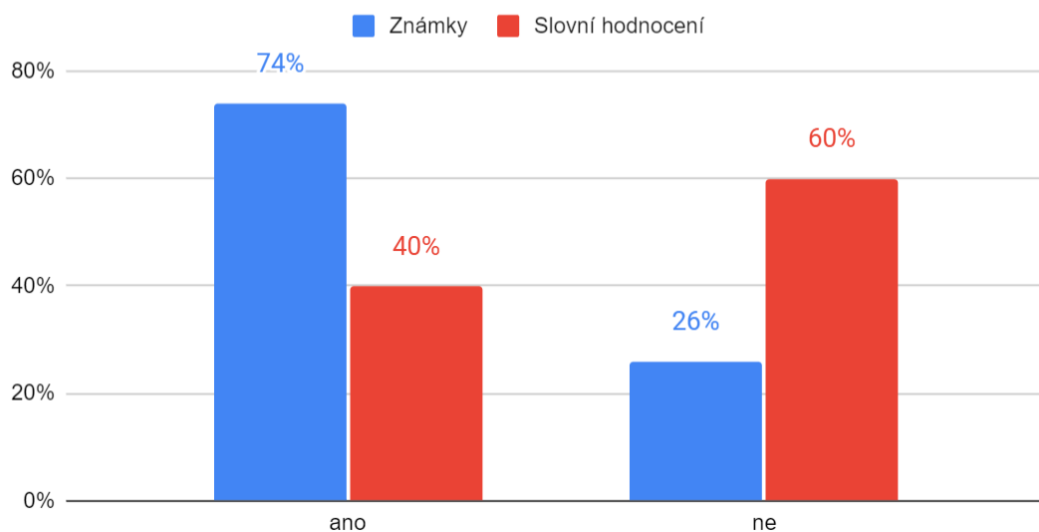
Když dostanu známku/hodnocení, se kterou/kterým nejsem spokojený, vím, jak mám výkon zlepšit:



Graf 18: Srozumitelnost hodnocení – jak má žák výkon zlepšit

Pokud si jsou žáci vědomi, kde udělali chybu, vědí jak výkon zlepšit? Tato otázka navazuje na předešlou otázku a můžeme vidět podobné procentuální výsledky. Žáci zvolili (slovní hodnocení) opět nejčastěji možnost „často“ (53 %), druhá nejpočetnější volba byla „vždy“ (28 %), třetí „občas“ (16 %) a čtvrtá „výjimečně“ (2 %). Žáci (známky) rozumí, jak mají výkon zlepšit „často“ (43 %), „občas“ (34 %), „vždy“ (17 %) a nejméně „výjimečně“ (6 %). Opět je u žáků hodnocených známkami velmi početná možnost „občas“, což není vůbec uspokojujivý obrázek o srozumitelnosti hodnocení. Z výzkumu vyplývá, že žáci hodnoceni známkami častěji nerozumí hodnocení (co a jak mají zlepšit) než žáci hodnoceni slovně.

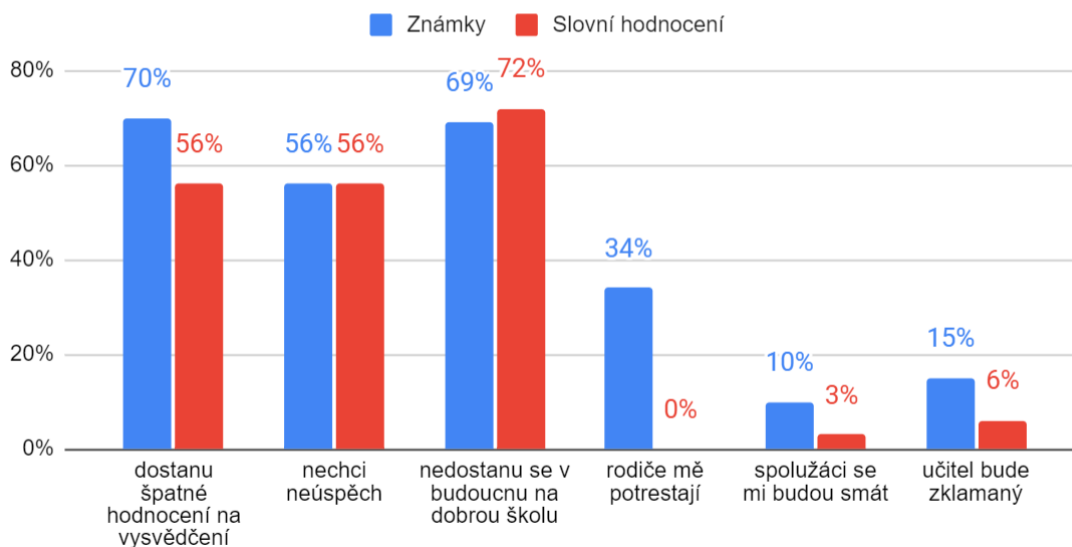
Ve škole se bojím, že dostanu špatnou známku/špatné hodnocení:



Graf 19: Strach ze špatného hodnocení

Jak jsem již zmínila, někteří žáci pociťují strach a úzkost, když pomyslí na špatné hodnocení. To se týká především tradičních škol. Podle mého výzkumu 74 % žáků hodnocených známkami zažívá strach ze špatné známky. V případě žáků hodnocených slovně je to méně – 40 %.

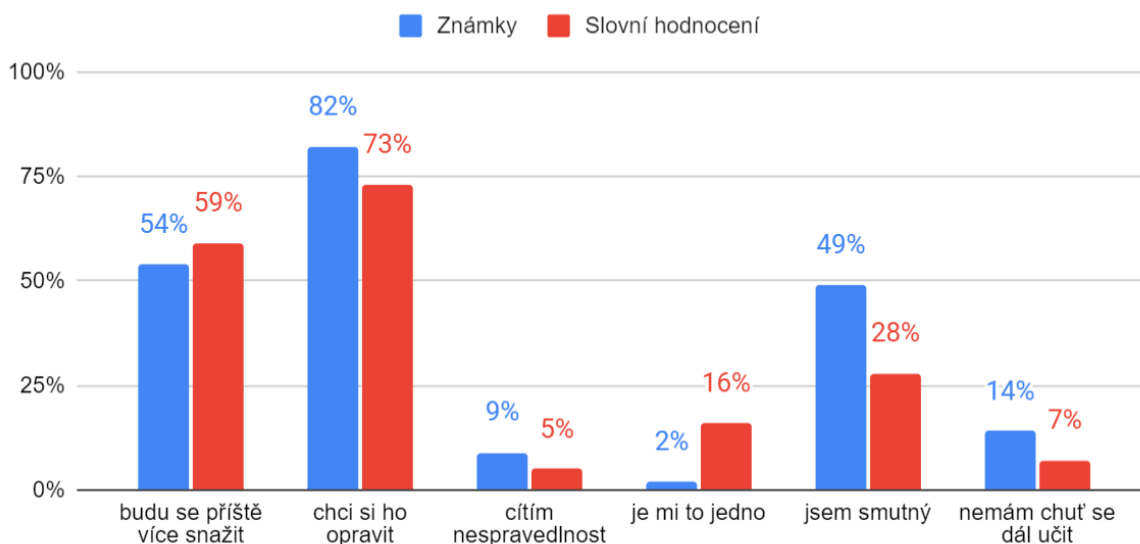
Špatné známky/Špatného hodnocení se bojím proto, že: (můžeš vybrat více možností)



Graf 20: Důvod strachu ze špatného hodnocení

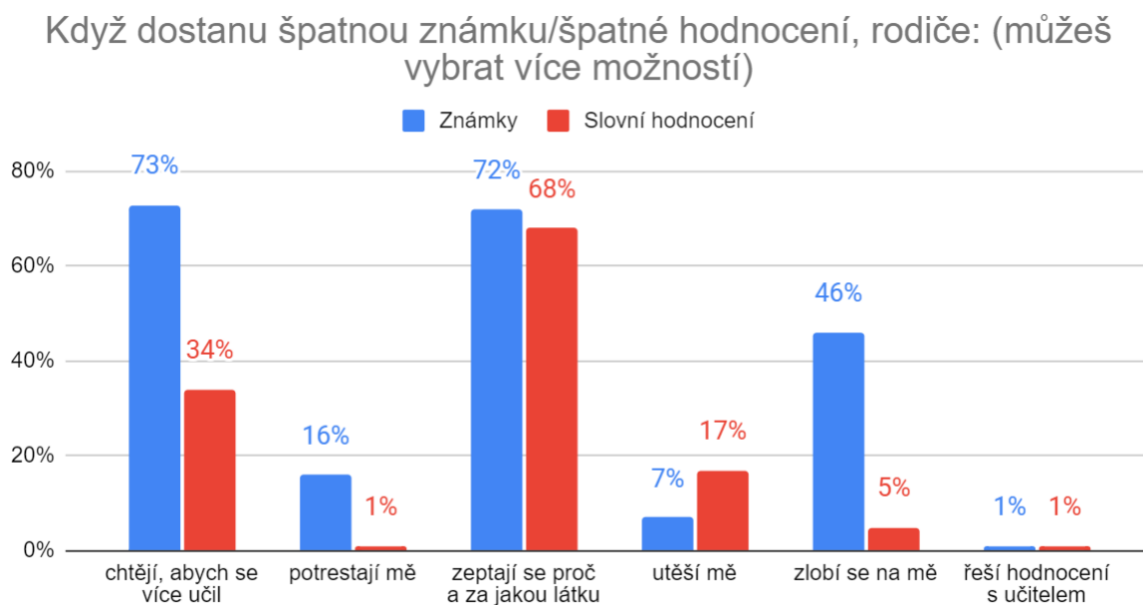
Potvrdili jsme všeobecný fakt, že se žáci často bojí špatného hodnocení, ale z jakých důvodů? Žáci mohli označit více těchto strachů. Žáci tradiční školy se nejčastěji bojí, že dostanou špatnou známku na vysvědčení (70 %). Vidíme tedy, že dobré vysvědčení je pro tyto žáky velmi důležité. Pro žáky hodnocené slovně špatné hodnocení na vysvědčení nepředstavuje takový strach (56 %). 56 % žáků z tradiční školy a 56 % žáků z alternativních škol nechtějí zažít neúspěch. Odpověď „nedostanu se v budoucnu na dobrou školu“ zvolilo 69 % (známky) a 72 % (slovní hodnocení). Na špatné hodnocení reagují i rodiče. 34 % žáků hodnocených známkami uvedlo, že se bojí, že budou rodiči potrestáni. Tuto odpověď nezvolil žádný žák z alternativních škol. Další odpověď „spolužáci se mi budou smát“ zvolilo 10 % žáků tradiční školy a 3 % žáků alternativních škol. Některým žákům záleží na tom, aby na ně byl jejich učitel pyšný, aby nebyl zklamaný. Strach „učitel bude zklamaný“ pociťuje 15 % žáků tradiční školy a 6 % žáků alternativních škol. Činitelé (rodiče, spolužáci, učitelé) jsou znakem vnější motivace žáků, jak vidíme hlavně u žáků hodnocených známkami. Za vnitřní motivaci můžeme považovat snahu dostat se v budoucnu na dobrou školu, která převažuje u žáků alternativních škol. Tato převaha vnější motivace u žáků hodnocených známkami a vnitřní motivace u žáků hodnocených slovně potvrzuje moji hypotézu.

Když dostanu špatnou známku/špatné hodnocení: (můžeš vybrat více možností)



Graf 21: Reakce žáků na špatné hodnocení

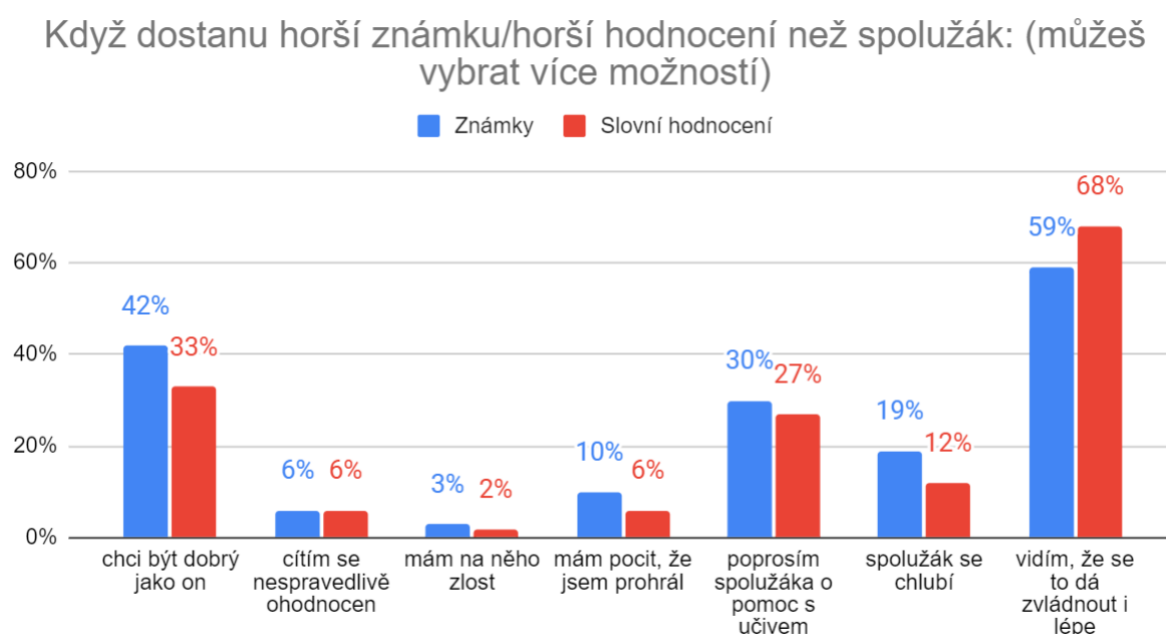
Pokud žák obdrží hodnocení pro něho nepěkné, jaké reakce a pocity to vyvolá? Jak špatné hodnocení motivuje či nemotivuje žáka? Zde žáci mohli vybrat více svých pocitů. 54 % žáků hodnocených známkami a 59 % žáků hodnocených slovně se příště budou více snažit. Někteří žáci nejsou spokojeni s hodnocením a chtějí si ho opravit – 82 % (známky) a 73 % (slovní hodnocení). V teoretické části jsem uvedla riziko, kdy učitelé nehodnotí nezájatě a do hodnocení vstupují subjektivní pocity (zvláště u hodnocení známkami). Toto nám potvrdily výsledky dat, 9 % žáků (známky) a 5 % žáků (slovní hodnocení) cítí nespravedlnost. Zajímavá je reakce žáků, kterou jsem nazvala „je mi to jedno“. Pouze 2 % žáků (známky) nechává špatné hodnocení klidnými. Větší procento žáků (slovní hodnocení) špatné hodnocení nerozhodí (16 %). K dalším negativním pocitům patří smutek. 49 % žáků (známky) jsou ze špatného hodnocení smutní. Oproti tomu žáci (slovní hodnocení) zažívají tuto emoci méně (28 %). Reakcí může být i rezignace. Možnost „nemám chuť se dál učit“ označilo 14 % žáků hodnocených známkami a 7 % žáků hodnocených slovně.



Graf 22: Reakce rodičů na špatné hodnocení

Zkoumali jsme, jakými způsoby reagují rodiče žáků na dobré hodnocení, jak je to v případě špatného hodnocení? 73 % žáků (známky) a 34 % žáků (slovní hodnocení) uvedlo, že jejich rodiče chtějí, aby se více učili. Z výsledků jsme zjistili, že někteří žáci

mají strach, že budou rodiči za špatné hodnocení potrestáni. Podle 16 % žáků (známky) a pouhého 1 % žáků (slovní hodnocení) je jejich rodiče opravdu potrestají. Možnost „zeptají se proč a za jakou látku“ zvolilo více žáků hodnocených známkami (72 %) než žáci hodnocených slovně (68 %). Rodiče se mohou zachovat empaticky a žáka utěší – 7 % (známky) a 17 % (slovní hodnocení). Někteří reagují na špatné hodnocení tím, že se na žáky zlobí – 46 % (známky) a 5 % (slovní hodnocení). Poslední možnost „řeší hodnocení s učitelem“ zvolilo 1 % žáků hodnocených známkami a 1 % žáků hodnocených slovně.



Graf 23: Reakce žáků na „lepšího“ spolužáka

Tato otázka se zabývá spolužáky jako jedním z faktorů hodnocení. Zajímalo mě, jak žáci vnímají situaci, kdy obdrží horší hodnocení než jejich spolužáci. V teoretické části jsem zmínila názor, že známkování pobízí spolužáky k porovnávání se a k soutěžení. Tento jev můžeme vidět více u žáků hodnocených známkami. 42 % žáků (známky) označili možnost „chci být dobrý jako on“. U žáků hodnocených slovně to bylo méně (33 %). K soutěžení patří neodmyslitelně prohra. 10 % žáků hodnocených známkami a 6 % žáků hodnocených slovně mají pocit, že prohráli. Spolužák, který „vyhrál“ má radost a podle 19 % žáků (známky) a 12 % (slovní hodnocení) se chlubí. Někteří žáci se cítí nespravedlivě ohodnoceni – 6 % (známky) a 6 % (slovní hodnocení). 3 % žáků

hodnocených známkami a 2 % žáků hodnocených slovně má na spolužáka dokonce zlost. Žáci s horším hodnocením si jsou vědomi svých mezer, vidí, „že se to dá zvládnout i lépe“ – 59 % (známky) a 68 % (slovní hodnocení). Se zlepšením znalostí může pomoci spolužák. Možnost „poprosím spolužáka o pomoc s učivem“ zaškrtno 30 % žáků (známky) a 27 % žáků (slovní hodnocení).

7.1. Zaměření vnitřní a vnější motivace

Před realizací mého dotazníkového šetření jsem si po důkladném prostudování dané problematiky stanovila následující **hypotézu**.

Hypotéza:

„Hodnocení známkami podporuje u žáků spíše motivaci vnější oproti hodnocení slovnímu, které podporuje spíše motivaci vnitřní.“

Tato hypotéza byla již **potvrzena** ve výsledcích, více jsem zmínila v grafu č. 10, 14 a 20. Obhajuji zde poznatek, že známky vedou u žáků spíše k **motivaci vnější** a slovní hodnocení vede spíše k **motivaci vnitřní**.

8. Diskuse

V praktické části mé práce představuji výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký **vliv** má **známkování a slovní hodnocení na motivaci žáků**. Dalším cílem bylo informovat rodiče a učitele o činitelích, které ovlivňují motivaci. Data jsem komparovala v přehledných grafech. Potvrdila jsem platnost hypotézy, že **známkování u žáků rozvíjí spíše vnější motivaci oproti slovnímu hodnocení, které podporuje spíše vnitřní motivaci**. Nyní shrnu výsledky mého výzkumu, zahrnu diskusi.

Ve výzkumném šetření nejdříve zjišťuji obecnými otázkami, jaké je ve vzorku procentuální zastoupení dívek a chlapců, jaké věkové a třídní rozptýlení je zahrnuto, jakým školním prospěchem žáci disponují, jak často jsou žáci trestáni poznámkami. Zjistila jsem, že nejvíce žáků hodnocených slovně obdrželo podle nich „velmi dobré“ hodnocení na vysvědčení. Dle mého názoru, si žáci uvědomují mezery, které nastaly v jejich procesu učení, což si vyvozují z toho, že nevolili nejčastěji „výborné“ hodnocení, reflektují tak lépe svůj skutečný výkon.

Dále jsem zkoumala **motivaci pro chození do školy**. Zjistila jsem, že pro žáky hodnocené slovně je spíše motivací **touha naučit se něco nového** než u žáků hodnocených známkami. To potvrzuje hypotézu, že u žáků hodnocených slovně je spíše rozvíjena vnitřní motivace. Pokládám za pozitivní výsledek školství, pokud alespoň tři čtvrtiny žáků mého vzorku chodí do školy z důvodu, aby se něco naučily. Tato odpověď by ovšem měla být automatická a neměla by být předmětem diskuse, spekulace a volby (bohužel praxe vypadá často odlišně). Výzkum zjistil, že spíše žáci tradiční školy chodí do školy proto, že je to zákonem daná povinnost. Dále jsem výzkumem potvrdila, že pro žáky alternativních škol je spíše motivací vidět se se spolužáky než pro žáky tradiční školy. **Důležitost spolužáků** vidíme i v otázce, která potvrdila, že žáci alternativních škol se raději baví v hodině se spolužáky. Dalším motivačním faktorem pro chození do školy jsou **učitelé**, tento fakt převažuje u žáků alternativních škol. Znamená to, že žáci, kteří jsou hodnoceni slovně, mají kladnější vztah k učitelům?

Z dalších poznatků bych zmínila převažující **nezájem o učivo** u žáků hodnocených známkami. U těchto žáků byl dominantní i fakt, že se častěji nudí než žáci hodnoceni slovně. Nudí se žáci proto, že je nezajímá probíraná látka? Určitě to můžeme považovat

za jeden z důvodů. Zde nabízím prostor pro učitele, aby se zamysleli, jak se pokusit udělat hodinu pro žáky zajímavější.

K zmínění je zjištění, kolik žáků používá **tahák** a z jakých důvodů. Žáci hodnoceni známkami používají tahák pouze o jedno procento častěji. Překvapilo mě vysoké číslo u žáků hodnocených slovně. Z výsledků (proč žáci používají tahák) nabývám dojmu, že žáci hodnoceni slovně sebe a svůj proces učení více **reflektují**, že jim nejde tolik o odměnu (dobré hodnocení jako vnější motivace) a vyhnutí se strachu z neúspěchu, ale myslí spíše na **praktičnost** a **využitelnost učiva**, jsou motivováni vnitřně. Protože některé žáky probírané učivo nezajímá, není pro ně důležité, aby ho uměli (např. do budoucna), rozhodnou se, že se ho nebudou učit a nebudou jím ztrácet čas. Tyto dvě možnosti (nechci ztrácet čas učním, učivo mě nezajímá) nezvolil jediný žák hodnocený známkami. Naopak pro žáky (známky) z grafu vyplývá, že nejdůležitější motivací je **vyhnutí se špatnému hodnocení** a **získání dobrého hodnocení** (dobré známky = vnější motivace) a tím také zmíněnému **strachu ze selhání**, protože neovládá učivo.

Jako další faktor mě zajímalo **použití slovního hodnocení ve výuce**. Výsledky potvrdily myšlenku, že u žáků hodnocených slovně je slovní hodnocení základem a běžnou součástí hodnocení. Oproti tomu podle žáků hodnocených známkami je učitelé hodnotí slovně nejčastěji „někdy“ a pouze „někteří učitelé“. Proč učitelé hodnotí slovně pouze „někdy“? S tím souvisí zamyšlení se nad školstvím a nedostatečnou pozorností ke slovnímu hodnocení ve výuce. Od profesorů z alternativních škol jsem dostala zpětnou vazbu k této problematice s námitkou, že slovní hodnocení je přeci základem jejich koncepce. Zároveň vyvstaly pochyby, zda žáci budou pojmu „hodnotí slovně“ rozumět správně. Mě zajímal pohled žáků, abych si udělala představu o realitě školství. Víme, že koncepce školy může vypadat nějak, ovšem záleží vždy na konkrétních učitelích, jak uchopí do svých rukou tento nástroj. **Slovní hodnocení žáků** je podle mě **nutnou činností učitele**, žáci na tradiční škole by měli být hodnoceni nejen známkou, ale i slovně. V teoretické části jsem uvedla, že je lepší negativní hodnocení než žádné. Dále jsem zmínila různé názory autorů – J. Slavík (1999), V. Kosíková (2011), R. Čapek (2015) apod., kteří řeší spor známky vs. slovní hodnocení a nabízejí řešení, ve kterém by v ideálním případě šlo o **kombinaci těchto dvou forem hodnocení**. Bohužel

v tradičních školách se často stává, že učitelé nevěnují dostatečný čas a prostor slovnímu hodnocení. Problémem dnešního školství je tlak školy na plnění ŠVP (přesto, že české RVP je velmi volné), učitelé mají pocit, že nemají možnost věnovat více času reflexi práce žáků. Jak jsme řekli, reflexe práce je neodmyslitelnou podmínkou pro žákův celistvý rozvoj. Myslím si, že situace vypadá optimističtěji mezi „mladšími“ pedagogy, kteří prošli po revoluci modernizací školství a jsou tak seznámeni s nutností slovního hodnocení ve výuce.

V otázce ptající se po touze po známce jsem potvrdila **atraktivnost známky** a fakt, že každý žák je zcela individuální, každému vyhovuje jiná forma hodnocení (případně její kombinace). Nejvíce žáků (známky) by chtělo být hodnoceno známkami „někdy“, žáci (slovní hodnocení) by chtěli být nejčastěji známkování „ve většině předmětů“. Žáci (slovní hodnocení) neznají hodnocení známkami, případně zažili známkování na tradiční škole, poté změnili školu a její koncepci na alternativní. Z jakého důvodu? Bylo to jejich přání nebo nápad rodičů? V praxi jsem se potkala při doučování německého jazyka s různými dětmi, které navštěvují oba typy škol. Víím tedy, že existují žáci, kteří jsou hodnoceni slovním hodnocením, ale nejraději by byli hodnoceni známkami. Proč touží žáci po známce? V čem tkví její kouzlo? Důvodu je několik. Jak jsem popsala v teoretické části, žáci ze slovního hodnocení nevědí, jak si výkonově „stojí“, kdežto známky jsou jasné a srozumitelné, ve známce dále vidí žáci odměnu, chtějí dostat jedničku. Lze tedy z dotazníkového šetření usoudit, že žáci by možná uvítali **kombinaci známek a slovního hodnocení**. Nabízím možné zamyšlení se pro učitele a školy, zda by nebylo vhodné ideálně kombinovat známky a slovní hodnocení.

V otázce, zjišťující **vnímání hodnocení**, shledáme, že žáci tradičních škol vidí nejčastěji ve známce **měřítko úspěšnosti**, tedy pokud dostanou dobrou známku, přisuzují si úspěch, pokud špatnou, neúspěch. V teoretické části jsem upozornila, že číselná hodnota svádí k **porovnávání se**. Narážíme zde opět na přehnanou orientaci školy na **výkon** žáků, na což bývá upozorňováno autory. Učitelé žáky neustále straší poznámkou, že žák dostane špatnou známku na vysvědčení, případně že se nedostane v budoucnu na dobrou školu. Žáci jsou nálepkováni, škatulkováni, že jsou dobří, nebo špatní. Neustále žáky porovnáváme a žáci se porovnávají navzájem se spolužáky. To může mít **negativní vliv na třídní klima a na vztahy mezi spolužáky**. Na druhé straně

alternativní školy žáky učí soustředit se spíše na to, co umí a neumí, a jak s tím dál pracovat. Pro tyto žáky (slovní hodnocení) je nejčastěji hodnocení ukazatel, **kolik toho umí**. Hodnocení je tedy pro ně vnitřní motivace. U tradičních škol hrozí, že se žáci nesoustředí na to, co umí a neprožívají radost, ale orientují se na výkon a úspěch. Situace na alternativních školách je vesměs pozitivní, skoro jednu polovinu žáků **hodnocení motivuje** k další práci. Důvod, proč pouze na necelou třetinu žáků tradičních škol známky působí motivačně, si vykládám dostáváním špatných známek a následnou demotivací žáků. Můžou zde hrát roli i další faktory? Záleží například na způsobu učitelovy prezentace hodnocení? Pro více žáků hodnocených známkami než pro žáky hodnocené slovně je hodnocení **odměnou** a **nutným zlem**. Odměna pro žáky představuje vnější motivaci. O rizicích odměn jakým je vytvoření návyku mluvím v první části. Můžeme soudit, že žáci (slovní hodnocení) mají kladnější vztah k hodnocení?

Dále jsem zkoumala **reakce žáků na dobré hodnocení**. Výzkumem jsem dokázala, že dobré hodnocení má **pozitivní účinek na psychiku žáků**. Většina žáků zažívá z dobrého hodnocení radost. Zajímavé je zjištění, že některým žákům (slovní hodnocení) je jedno, že získali dobré hodnocení. Proč jim je to jedno? Pro někoho nemusí mít dobré hodnocení **žádnou podstatnou hodnotu**. Možná se tedy učí pro sebe a ne pro dobré hodnocení? Výrazně méně takto odpověděli žáci hodnoceni známkami. Pro tyto žáky je dobrá známka častěji důležitá.

Zkoumala jsem i **pohled rodičů na dobré hodnocení**. Můj výzkum potvrdil procentuální převahu u žáků hodnocených známkami, jejichž rodiče berou dobré hodnocení jako **samozřejmost**. S tím souvisí i **očekávání rodičů** v další dobré hodnocení, které převažuje u rodičů žáků hodnocených známkami. Shledávám zajímavé, že se rodiče žáků tradiční školy více zajímají o to, za co žáci dostali dobré hodnocení než rodiče žáků alternativních škol. V teoretické části mé práce jsem upozornila, že se rodiče (převážně u žáků hodnocených známkami) zajímají spíše o výsledek než o učební látku, ze které byli žáci zkoušeni. Zde vidíme zájem rodičů o samotný proces učení svých dětí. Je ovšem k zamyšlení, jak a proč se rodiče zajímají o hodnocení. Zajímají se opravdu o to, co se žáci naučili (případně nenaučili)? Nebo se

zeptají pouze proto, aby věděli, jak žáka odměnit či potrestat, a aby věděli, z jaké látky jejich dítě známku dostalo? Jedná se o „správný“ a „opravdový“ zájem?

Výzkumem jsem potvrdila myšlenku, že ze slovního hodnocení oproti známkování žáci více chápou, **co a jak mají zlepšit**. Výsledky dokazují, že slovní hodnocení je „vždy“ a „často“ **srozumitelnější** než známky. Poměrně vysoké procento žáků hodnocených známkami rozumí hodnocení pouze „občas“. Učitelé by se měli zamyslet, jak žákům prezentují výsledky a kolik času věnují chybám a prostoru pro případné zlepšení výkonu. Výsledek mohou obstarat např. krátkým komentářem. Žáci by vždy měli mít představu, co a jak mají zlepšit. Jsem si vědoma, že není v silách učitele, aby zajistil srozumitelnost pro všechny žáky, ale můžou podle mě věnovat více času a snahy tomuto nelehkému úkolu.

Dále můj výzkum potvrdil, že žáci hodnoceni známkami pociťují více **negativních emocí** (strach, stres, úzkost) než žáci hodnoceni slovně. Jak již bylo řečeno, více žáků tradiční školy než žáků alternativních škol použije tahák, protože má strach, že test nezvládne. Více žáků hodnocených známkami oproti žákům hodnocených slovně má **strach ze špatného hodnocení**. Převažuje počet žáků hodnocených známkami, kteří pociťují strach proto, že dostanou špatné známky na vysvědčení, budou potrestaní rodiči, spolužáci se jim budou smát nebo učitel bude naštvaný. Tyto tři činitele jsou znaky vnější motivace žáků, jimiž jsem potvrdila platnost hypotézy.

Také **reakce žáků na špatné hodnocení**, které v sobě nesou negativní emoce, dominují u těchto žáků (jsem smutný, nemám chuť se dál učit, cítím nespravedlnost, rodiče mě potrestají). Tradiční školy jsou společností kritizované za přehnanou orientaci na známky, jimiž trestají žáky. Na druhé straně opozice hájí tento stav tím, že do školy nepatří jenom „příjemné“ pocity, ale že škola (i se svými nepříjemnými pocity) připravuje žáka na reálný život, kdy se s ním nikdo „mazlit“ nebude. Toto ovšem pokládám za slabý argument pro obhajobu špatných známek. Neexistuje důvod, proč být k žákům ošklivý nebo zákeřný, kdy k takovým případům opravdu dochází. Ale musí ve škole špatné známky opravdu existovat? Je možné si to představit bez nich? Připomínám názor R. Čapka (2018), který tvrdí, že by špatné známky zrušil, protože učení je záležitostí pozitivní.

Proč mají žáci **strach ze špatného hodnocení**? Podle výsledků se žáci hodnocení známkami nejvíce bojí, že dostanou **špatné známky na vysvědčení**. Myslím si, že se žáci tradičních škol bojí pro jejich „negativní“ podstatu (špatná známka = to je špatně). Jsou si vědomi, že aby se dostali na jimi vysněnou školu, musí mít dobrý průměr známek. Je ale jejich průměr dostatečný? Učitelé žáky často straší, že jejich známky nejsou dostatečně dobré, také rodiče vyžadují lepší výkony. Žáci usilují o dobré známky, nabývám ale dojmu, že jim jde spíše o „dobré číslo“, než o informaci, co doopravdy umí. Dobré známky jsou pro žáky vnější motivací. Někdy navíc známka neodpovídá skutečnému výkonu žáka (může být z různých důvodů zkreslena) a může o něm podat žákovi falešný výklad.

Žáci (slovní hodnocení) se nejvíce bojí, že se v budoucnu nedostanou na dobrou školu. Tito žáci jsou vnitřně motivovaní podat dobrý výkon a **dostat se v budoucnu na dobrou školu**. Žáci mají podle mě strach proto, že vnímají svůj výkon reálněji. Jsou si vědomi toho, co umí a neumí, vidí mezery a nedostatky, a vědí, co mají ještě zlepšit. Soudím tak dle výsledků mého výzkumu, které potvrzují, že ze slovního hodnocení žáci více rozumí (než žáci tradiční školy), co a jak mají zlepšit. V praxi jsem se potkala s příkladem cílevědomého a realisticky uvažujícího žáka, který se touží dostat na vysněnou školu podle svých možností. Ovšem takový žák zažívá strach, aby se na školu dostal, protože vidí reálně, co vše musí ještě zlepšit. Bojí se žáci, že až se slovní hodnocení v posledním ročníku základní školy kouzlem přemění na známky (kvůli přihlášení na střední školu), nebude pro přijetí na školu dostačující?

Výše jsem upozornila, že ke snaze porovnávat se mezi spolužáky může vést spíše známkování než slovní hodnocení. S tím souvisí **obava z posměchu spolužáků**, která převažuje u žáků (známky). Dále jsem zjistila, že spíše žákům hodnoceným slovně je **jedno**, že dostali špatné hodnocení. Můžeme se zamyslet, proč je to více jedno žákům z alternativních škol. Je dobře, že jim to je jedno? Myslím si, že tito žáci (slovní hodnocení) dokážou lépe reflektovat, co je úkolem hodnocení. Tím je převážně podat informaci o žákově výkonu, co se mu povedlo a nepovedlo, s případnými doporučeními pro zlepšení. Úkolem není žáky stresovat a soustředit se na nedostatky, nebo by to tak alespoň nemělo být.

Dále jsem zkoumala **reakce rodičů na špatné hodnocení**. Více rodičů žáků tradiční školy než rodiče žáků alternativních škol chtějí, aby se jejich děti **více učili**. Od malička slýcháme od rodičů tyto věty – „Dobře se uč.“ a „Musíš se více učit.“ Rodiče používají tyto věty jako automatické fráze. Je ale vždy nutné, aby se žáci kvůli špatnému hodnocení více učili? Neměli by rodiče nejdříve zjistit, jak si žák v učení „stojí“, co je pro žáka důležité a co je prioritou (např. do budoucna), kde naopak „přimhouřit“ oči?

V teoretické části jsem zmínila myšlenku, že rodičům nejde o pravý účel hodnocení, ale o výsledek (H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang, 2008). Více rodičů žáků (známky) oproti rodičům žáků (slovní hodnocení) své děti **potrestá**. Pro tyto rodiče je dobré hodnocení důležité, a pokud žák přijde domů se špatnou známkou, vyvodí důsledky. Musí se ale za špatné hodnocení trestat? Je to nutné? Motivuje trest žáky ke zlepšení výkonu nebo v něm vytváříme více strachu ze špatného hodnocení a případného potrestání?

Pozitivnější je podívat se na zájem rodičů, kteří se žáků zeptají, **proč a za jakou látku** dostali žáci špatné hodnocení. Překvapilo mě, že tuto možnost zvolilo více žáků hodnocených známkami než žáci hodnocených slovně. Byť je rozdíl zanedbatelný, čekala jsem vyšší zájem rodičů žáků alternativních škol. Na druhou stranu jak jsem již řekla, je otázkou, zda informace „proč a za jakou látku“ značí větší zájem o to, co se žák opravdu naučil. Na zájem rodičů o známku vs. o naučené upozorňuje např. V. Kosíková (2011).

Můj výzkum potvrdil větší počet rodičů žáků alternativních škol, kteří se zachovají **empaticky a dítě utěší**. Zde jde vidět větší zájem o psychiku žáků alternativních škol. Pozastavila jsem se nad velkým počtem žáků hodnocených známkami, kteří tvrdí, že se jejich rodiče **zlobí**. Proč se rodiče zlobí? Nenaplnily děti jejich představy správného výkonu? Nebylo by lepší děti nejdříve vyslechnout, poslechnout si důvod špatné známky, zkusit jim porozumět, popovídat si s nimi a říct jim svůj názor?

Z výsledků vidíme, že rodiče žáků alternativních škol mají jiný přístup k dětem, který si zakládá na **podpoře, lidskosti a respektu** a rozvíjí u dětí vnitřní motivaci. Musíme zmínit, že tento vztah se projevuje i ve výchově dětí, která probíhá od narození dítěte, tudíž dítě jistým směrem formuje. Objevuje se zde nespočet souvislostí, které je potřeba

vzít v potaz. Tito rodiče jsou jinak mentálně nastaveni, pečlivě vybírají vzdělání pro své děti, mají přehled v moderním přístupu k dětem. Alternativní škola a tradiční škola jsou dvě odlišné koncepce, které se vyznačují jinými znaky, které ovlivňují už jistým způsobem motivaci žáků.

Ráda bych nabídla náměty pro případné další zkoumání. Bylo by zajímavé zjišťovat, jaké faktory motivace jsou pro určité pohlaví nejdůležitější, čím jsou dívky a chlapci motivováni chodit do školy a jak reagují ženy v porovnání s muži na špatné hodnocení. Nabízejí se otázky jako – Co je pro různý věk žáků učební motivací? Chuť naučit se něco nového/dobré hodnocení/spolužáci či učitelé? Jak reagují žáci různého věku na špatné hodnocení? Jaké faktory učební motivace jsou pro žáka s výborným průměrem klíčové? Je žák s výborným průměrem více motivovaný samotným učivem, baví ho učivo nebo se učí kvůli odměně – známce? Jak je tomu naopak u žáka se špatným průměrem? Má žák s výborným průměrem větší strach ze špatné známky než žák se špatným průměrem? To je pouze příklad zajímavých otázek.

Z výsledků mého výzkumu mám různé pocity. Potvrdila jsem několik myšlenek, které byly popsány v teoretické části. Některé poznatky mě překvapily a pomohly mi nahlédnout více do problematiky a udělat si ucelený obrázek o aktuální situaci. Je nutno dodat, že závěry se týkají pouze mého vzorku, který byl poměrně malý. K relevantnějšímu obrazu by bylo potřeba zapojit větší počet respondentů a více základních škol. Zároveň je potřeba zmínit, že motivace žáků je ovlivněna mnoha faktory, které vycházejí ze samotné koncepce školy. U žáků alternativních škol je spíše podporována vnitřní motivace např. díky budování důvěry mezi učitelem a žákem, nebo kvůli respektujícímu a partnerskému přístupu. Žáci mohou ze slovního hodnocení více cítit snahu, radu a dobré záměry učitele, které také podpoří vnitřní motivaci žáků. Tradiční škola se zcela liší od alternativní školy, neboť disponují jinými „stavebními kameny“, jejich koncepce školy proto vypadá zcela odlišně. Je tedy těžké stavět tyto dva typy škol proti sobě a porovnávat rozdílné formy hodnocení. Myslím si ovšem, že můj výzkum přinesl mnoho zajímavých zjištění a může **posloužit řadě pedagogů a rodičů.**

Závěr

Moje diplomová práce se zabývá tématem vlivu známkování a slovního hodnocení na motivaci žáků. Teoretická část je zaměřena na vysvětlení základních pojmů mé práce – hodnocení a motivace, je zdůrazněna důležitost motivace ve výuce. Jsou představeny argumenty pro známkování vs. slovní hodnocení, jež jsou propojeny s výzkumy a studii. Získané poznatky jsou použity v empirické části mé práce, která měla za cíl zjistit, jaký vliv má známkování a slovní hodnocení na motivaci žáků. Výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkového šetření u žáků druhého stupně, kterého se zúčastnila jedna tradiční ZŠ a čtyři alternativní ZŠ.

Výsledky výzkumu byly komparovány v přehledných grafech, které potvrdily rozdíly mezi tradiční ZŠ a alternativní ZŠ. Data podpořila myšlenku autorů, že nelze říci, která forma hodnocení je lepší a není možné na tuto problematiku nahlížet černobíle, neboť zde hraje roli nespočet faktorů, které prostupují do hodnocení žáků. Mezi tyto faktory patří např. rodiče, učitelé nebo spolužáci, jejichž vliv výzkum zkoumal. Byla potvrzena hypotéza, že známkování podporuje spíše motivaci vnější a slovní hodnocení podporuje spíše motivaci vnitřní. Žáci tradiční školy jsou více motivováni hodnocením jako odměnou, jsou hnaní výkonem a porovnáváním se mezi spolužáky, proto se častěji uchylují k použití taháku. Zjistili jsme, že tito žáci mají častěji strach, že v důsledku špatného hodnocení budou rodiči potrestáni, spolužáci se jim budou smát, nebo že bude učitel zklamaný. Celkově se u žáků tradiční školy prokázalo více negativních emocí v souvislosti s učením. Žáci alternativních škol jsou více motivováni samotným učivem, chtějí se něco nového naučit, a dále snahou dostat se v budoucnu na dobrou školu. Ukázalo se, že žáci alternativních škol více reflektují svoji práci, zamýšlí se nad účelem a využitelností učiva. Pokud pro ně učivo není důležité nebo zajímavé, nebudou se ho učit a použijí tahák. Dále výsledky ukázaly nedostatečné používání slovního hodnocení ve výuce u žáků tradiční školy. Byla potvrzena vysoká atraktivita známky i pro žáky alternativních škol, naopak žákům tradiční školy známky často nevyhovují. Nabízí se případné řešení, zda by nebylo ideální kombinovat známkování a slovní hodnocení.

Závěrem bych chtěla říci, že je úkolem každého učitele, aby se zamyslel, jak uchopí danou formu hodnocení. Hodnocení vnímám jako nástroj v rukou učitele, se kterým

může operovat dobře ale i špatně. Výzkum byl ovlivněn nízkým počtem respondentů, výběrem škol a podáním dotazníků online formou.

Literatura a zdroje

ANDRÁŠOVÁ, Hana, 2006. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 122 s. ISBN 80-86307-29-8.

BLACK, Paul, 2005. *Formative assessment: views through different lenses* [online]. The Curriculum Journal [cit. 2020-10-25]. ISSN 1469-3704. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585170500135889>.

CANGELOSI, James S., 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 296 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-118-2.

ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert, 2018. *Dávání špatných známek na vysvědčení je pedagogická levárna* [online]. Připravila redakce EDUzínu. 3. února 2018 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/co-si-mysli/robert-capek-ctyrka-vysvedceni-spatna-vizitka-ucitele-ne-zaka-bezny-cesky-ucitel-tohle-nechape-rodic-taky-ne/>.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

ČŠI [Česká školní inspekce], 2019. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy*

ve školním roce 2018/2019 [online]. Výroční zpráva. Praha [cit. 2020-11-09]. ISBN 978-80-88087-23-6. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s(2)).

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1994. *Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky* [online]. Praha: Státní zdravotní ústav [cit. 2020-11-06]. Dostupné z: <https://f87e10c6-a-90e62eb4-s-sites.googlegroups.com/a/ceskaskola.cz/wiki/ke-stazeni/Uzkost.pdf>.

HAYES, Nicky, 2010. *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HELUS, Zdeněk a Jiří PELIKÁN, 1984. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich*

vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha: Státní nakladatelství technické literatury. Publikace Výzkumného ústavu odborného školství.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol, 2002. *Školní didaktika.* Vyd. 2. Praha: Portál, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOCUROVÁ, Lucie. 2018. Hádejte, jak si stojí Češi v žebříčku čtenářské gramotnosti a kdo je v čele peloton. In: *eduzin.cz* [online]. 17. října 2018 [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/volny-cas/ctenarstvi/hadejte-jak-si-stoji-cesi-v-zebricku-ctenarske-gramotnosti-a-kdo-je-v-cele-pelotonu/>.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků.* Vyd. 2. Praha: Grada, 200 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 232 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.* Praha: Grada, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků*

a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

KYRÖ, Matti & Kari NYSSÖLÄ, 2006. *Attitudes towards Education in Finland and other Nordic Countries* [online]. European Journal of Education [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2006.00246.x>.

LAUFKOVÁ, Veronika, 2017. *Formativní hodnocení v praxi české základní školy* [online]. Roč. 67, č. 2, 126–146 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>.

LAUFKOVÁ, Veronika, 2019. *Známkování je železná košile* [online]. 26. 6. 2019 [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/znamkovani-je-zelezna-kosile>.

MAN, František, Jiří MAREŠ a Iva STUHLÍKOVÁ, 2000. *Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů* [online]. 224-235 [cit. 2020-11-02]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2372&lang=cs>.

MÁJOVÁ, Ludmila, 2008. *Učitel jako zprostředkovatel poznání* [online]. Roč. LVIII, 131-139, [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1153&lang=cs>.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MÜNICH, Daniel a Tomáš PROTIVÍNSKÝ, 2018. *Co skrývají známky na vysvědčení?* Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v.v.i, 24 s. Studie (Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu). ISBN 978-80-7344-444-0.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2013. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-034-1.

NEMES [Nezávislá mezioborová skupina], 1991. *SVOBODA VE VZDĚLÁNÍ a česká škola* [online]. Praha, únor 1990 – červenec 1991, 8. 8. 1991 [cit. 2020-11-06]. Dostupné z: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>.

SANTIAGO, Paulo, Alison GILMORE, Deborah Nusche and Pamela SAMMONS, 2012. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republici: ZÁVĚRY* [online]. 21 s. [cit. 2020-11-20] Dostupné z: <https://adoc.pub/eske-republice-zavry-zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdlavani-v-pau.html>.

PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování.* 3. vyd. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.

RAUHANSALO, Tuomas & Kvieska VYTAUTAS, 2017. *Finnish Education System in Integrated Social Education Context* [online]. 46 (2), 24-39 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://www.theseus.fi/handle/10024/152313>.

ROGERS, Carl Ransom, 1998. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál. Spektrum. ISBN 80-7178-233-5.

ROSENTHAL, Robert & Lenore JACOBSON, 1968. *Pygmalion in the classroom* [online]. Urban Rev 3, 16–20 [cit. 2020-11-21]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>.

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

SLAVÍK, Jan. Hodnocení a klasifikace ve vyučování. In: JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 528 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

STRAKOVÁ, Jana a Jan SLAVÍK, 2012. *(FORMATIVNÍ) HODNOCENÍ - AKTUÁLNÍ TÉMA* [online], 277-284 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085&lang=cs>.

VACEK, Pavel, 2017. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 192 s. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

PŘIKRYLOVÁ, Zdenka, 2017. Škola, kde žádná odpověď není špatná. In: *ucitelske-listy.cz* [online]. Připravila Monika NAVRÁTILOVÁ. 27. června 2017 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/06/monika-navratilova-skola-kde-zadna.html>.

ZIEGENSPECK, Jörg W, 2002. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 122 s. ISBN 80-7194-402-5.

Seznam obrázků a grafů

Obrázky

Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb	16
Obr. 2: Vztah mezi motivací a výkonem (J. Mareš, 2013, s. 290)	22
Obr. 3: Model vyučovacího procesu (J. S. Cangelosi, 2006, s. 23).....	37
Obr. 4: Cíle vyučování, hodnocení a učení se hodnocení aneb O jakých otázkách by měl učitel přemýšlet? (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009, s. 31)	38
Obr. 5: Heteronomní a autonomní hodnocení	44

Grafy

Graf 1: Věk	69
Graf 2: Pohlaví.....	70
Graf 3: Třída	70
Graf 4: Průměr na vysvědčení (známky)	71
Graf 5: Průměr na vysvědčení (slovní hodnocení)	72
Graf 6: Motivace k chození do školy.....	73
Graf 7: Poznámky	74
Graf 8: Pocity žáků	75
Graf 9: Četnost použití taháku	76
Graf 10: Důvod použití taháku	76
Graf 11: Učitelé používající slovní hodnocení ve výuce	77

Graf 12: Frekvencovanost slovního hodnocení ve výuce.....	78
Graf 13: Touha být hodnocen známkami	79
Graf 14: Vnímání hodnocení	80
Graf 15: Reakce žáků na dobré hodnocení	81
Graf 16: Reakce rodičů na dobré hodnocení	82
Graf 17: Srozumitelnost hodnocení – co má žák zlepšit	83
Graf 18: Srozumitelnost hodnocení – jak má žák výkon zlepšit	84
Graf 19: Strach ze špatného hodnocení	85
Graf 20: Důvod strachu ze špatného hodnocení	85
Graf 21: Reakce žáků na špatné hodnocení	86
Graf 22: Reakce rodičů na špatné hodnocení	87
Graf 23: Reakce žáků na „lepšího“ spolužáka.....	88

Seznam příloh

Příloha A - Dotazník pro ZŠ se známkováním I

Příloha B - Dotazník pro ZŠ se slovním hodnocením VII

Příloha A - Dotazník pro ZŠ se známkováním

Dobrý den,

jmenuji se Petra Kašparová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a chtěla bych Tě požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, pomůžeš mi tím dokončit moji diplomovou práci. Dotazník je anonymní, nikde nevyplňuješ své jméno. Vyplnění trvá cca 5 minut, za to potom Tebe a celou Tvoji třídu čeká sladká odměna ☺ Děkuji Ti.

(V dotazníku se objevuje pojem „slovní hodnocení“ = např. když Ti učitel zhodnotí práci slovy „To se Ti moc povedlo, je to moc pěkné“ nebo když řekne „v této části bys měl příště zabrat“)

1. Je mi ... let:

- a. 10
- b. 11
- c. 12
- d. 13
- e. 14
- f. 15
- g. 16

2. Jsem:

- a. žena
- b. muž

3. Chodím do ... třídy:

- a. 6.
- b. 7.

- c. 8.
 - d. 9.
4. Na minulém vysvědčení jsem měl průměr známek: (doplň – pokud nevíš, odhadni)
- ...
5. Do školy chodím hlavně kvůli: (můžeš vybrat více možností)
- a. abych se něco naučil
 - b. spolužákům
 - c. učitelům
 - d. dobrému hodnocení
 - e. je to zákonem daná povinnost
6. Poznámky dostávám:
- a. nikdy
 - b. výjimečně
 - c. občas
 - d. často
7. Vyber z těchto výroků ty, se kterými souhlasíš:
- a. Těším se, že se ve škole dozvím něco nového.
 - b. Zajímá mě probíraná látka.
 - c. Mám dobrý pocit, když se něco naučím.
 - d. V hodinách se nudím.
 - e. Rád se bavím v hodině se spolužáky.
8. Někdy použij tahák:
- a. ano → 9. otázka

b. ne

9. Tahák používám, protože:

- a. chci co nejlepší známku
- b. mám strach, že to nezvládnou
- c. neumím učivo
- d. nechci ztrácet čas učením
- e. učivo mě nezajímá

10. Jsou učitelé, kteří mě hodnotí slovně: (pochválí mě, řeknou mi, co se mi povedlo ...)

- a. všichni
- b. většina
- c. někteří
- d. výjimka
- e. nikdo

11. Učitelé, kteří používají slovní hodnocení, mě slovně hodnotí:

- a. vždy
- b. často
- c. někdy
- d. výjimečně
- e. nikdy

12. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a. ve všech předmětech
- b. ve většině předmětů
- c. v některých předmětech

- d. jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e. v žádném předmětu

13. Znamky vnímám jako:

- a. ukazatele toho, kolik toho umím
- b. měřítko toho, jak jsem úspěšný
- c. odměnu za svou práci
- d. motivaci k dalšímu učení
- e. nutné zlo

14. Když dostanu dobrou známku: (můžeš vybrat více možností)

- a. mám radost
- b. více se snažím
- c. mám pocit, že se nemusím dál tolik snažit
- d. mám pocit, že to takhle stačí
- e. je mi to jedno

15. Když dostanu dobrou známku, rodiče: (můžeš vybrat více možností)

- a. zeptají se, za co jsem ji dostal
- b. mají radost
- c. pochválí mě
- d. odmění mě
- e. berou to jako samozřejmost
- f. očekávají další dobré známky
- g. je jim to jedno

16. Když dostanu známku, se kterou nejsem spokojený, vím, co mám zlepšit:

- a. vždy
- b. často
- c. občas
- d. výjimečně

17. Když dostanu známku, se kterou nejsem spokojený, vím, jak mám výkon zlepšit:

- a. vždy
- b. často
- c. občas
- d. výjimečně

18. Ve škole se bojím, že dostanu špatnou známku:

- a. ano → 19. otázka
- b. ne

19. Špatné známky se bojím proto, že: (můžeš vybrat více možností)

- a. rodiče mě potrestají
- b. nechci neúspěch
- c. nedostanu se v budoucnu na dobrou školu
- d. dostanu špatnou známku na vysvědčení
- e. spolužáci se mi budou smát
- f. učitel bude zklamaný

20. Když dostanu špatnou známku: (můžeš vybrat více možností)

- a. chci si ji opravit
- b. budu se příště více snažit
- c. jsem smutný

- d. nemám chuť se dál učit
- e. cítím nespravedlnost
- f. je mi to jedno

21. Když dostanu špatnou známku, rodiče: (můžeš vybrat více možností)

- a. zeptají se, proč a za jakou látku
- b. utěší mě
- c. zlobí se na mě
- d. zlobí se na učitele
- e. potrestají mě
- f. řeší známku s učitelem
- g. chtějí, abych se více učil

22. Když dostanu horší známku než spolužák: (můžeš vybrat více možností)

- a. cítím se nespravedlivě ohodnocen
- b. chci být dobrý jako on
- c. vidím, že se to dá zvládnout i lépe
- d. mám na něho zlost
- e. spolužák se chlubí
- f. mám pocit, že jsem prohrál
- g. poprosím spolužáka o pomoc s učivem

Příloha B - Dotazník pro ZŠ se slovním hodnocením

Dobrý den,

jmenuji se Petra Kašparová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a chtěla bych Tě požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, pomůžeš mi tím dokončit moji diplomovou práci. Dotazník je anonymní, nikde nevyplňuješ své jméno. Vyplnění trvá cca 5 minut, za to potom Tebe a celou Tvoji třídu čeká sladká odměna ☺ Děkuji Ti.

(V dotazníku se objevuje pojem „slovní hodnocení“ = např. když Ti učitel zhodnotí práci slovy „To se Ti moc povedlo, je to moc pěkné“ nebo když řekne „v této části bys měl příště zabrat“)

1. Je mi ... let:

- a. 10
- b. 11
- c. 12
- d. 13
- e. 14
- f. 15
- g. 16

2. Jsem:

- a. žena
- b. muž

3. Chodím do ... třídy:

- a. 6.
- b. 7.

- c. 8.
 - d. 9.
4. Na minulém vysvědčení jsem měl dle mého názoru hodnocení:
- a. výborné
 - b. velmi dobré
 - c. dobré
 - d. dostačující
 - e. špatné
5. Do školy chodím hlavně kvůli: (můžeš vybrat více možností)
- a. abych se něco naučil
 - b. spolužákům
 - c. učitelům
 - d. dobrému hodnocení
 - e. je to zákonem daná povinnost
6. Poznámky dostávám:
- a. nikdy
 - b. výjimečně
 - c. občas
 - d. často
7. Vyber z těchto výroků ty, se kterými souhlasíš:
- a. Těším se, že se ve škole dozvím něco nového.
 - b. Zajímá mě probíraná látka.
 - c. Mám dobrý pocit, když se něco naučím.

- d. V hodinách se nudím.
 - e. Rád se bavím v hodině se spolužáky.
8. Někdy použiji tahák:
- a. ano → 9. otázka
 - b. ne
9. Tahák používám, protože:
- a. chci lepší hodnocení
 - b. mám strach, že to nezvládnou
 - c. neumím učivo
 - d. nechci ztrácet čas učením
 - e. učivo mě nezajímá
10. Jsou učitelé, kteří mě hodnotí slovně: (pochválí mě, řeknou mi, co se mi povedlo ...)
- a. všichni
 - b. většina
 - c. někteří
 - d. výjimka
 - e. nikdo
11. Učitelé, kteří používají slovní hodnocení, mě slovně hodnotí:
- a. vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. výjimečně
 - e. nikdy

12. Hodnocení vnímám jako:

- a. ukazatele toho, kolik toho umím
- b. měřítko toho, jak jsem úspěšný
- c. odměnu za svou práci
- d. motivaci k dalšímu učení
- e. nutné zlo

13. Z hodnocení chápu, co se mi povedlo a co jsem udělal špatně:

- a. vždy
- b. často
- c. občas
- d. výjimečně

14. Z hodnocení vím, jak se zlepšit:

- a. vždy
- b. často
- c. občas
- d. výjimečně

15. Kdybych dostal možnost být známkován, chtěl bych známky:

- a. ve všech předmětech
- b. ve většině předmětů
- c. v některých předmětech
- d. jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e. v žádném předmětu

16. Když dostanu dobré hodnocení: (můžeš vybrat více možností)

- a. mám radost
- b. více se snažím
- c. mám pocit, že se nemusím dál tolik snažit
- d. mám pocit, že to takhle stačí
- e. je mi to jedno

17. Když dostanu dobré hodnocení, rodiče: (můžeš vybrat více možností)

- a. zeptají se, za co jsem ho dostal
- b. mají radost
- c. pochválí mě
- d. odmění mě
- e. berou to jako samozřejmost
- f. očekávají další dobré hodnocení
- g. je jim to jedno

18. Ve škole se bojím, že dostanu špatné hodnocení:

- a. ano → 19. otázka
- b. ne

19. Špatného hodnocení se bojím proto, že: (můžeš vybrat více možností)

- a. rodiče mě potrestají
- b. nechci neúspěch
- c. nedostanu se v budoucnu na dobrou školu
- d. dostanu špatné hodnocení na vysvědčení
- e. spolužáci se mi budou smát
- f. učitel bude zklamaný

20. Když dostanu špatné hodnocení: (můžeš vybrat více možností)

- a. chci si ho opravit
- b. budu se příště více snažit
- c. jsem smutný
- d. nemám chuť se dál učit
- e. cítím nespravedlnost
- f. je mi to jedno

21. Když dostanu špatné hodnocení, rodiče: (můžeš vybrat více možností)

- a. zeptají se, proč a za jakou látku
- b. utěší mě
- c. zlobí se na mě
- d. zlobí se na učitele
- e. potrestají mě
- f. řeší hodnocení s učitelem
- g. chtějí, abych se více učil

22. Když dostanu horší hodnocení než spolužák: (můžeš vybrat více možností)

- a. cítím se nespravedlivě ohodnocen
- b. chci být dobrý jako on
- c. vidím, že se to dá zvládnout i lépe
- d. mám na něho zlost
- e. spolužák se chlubí
- f. mám pocit, že jsem prohrál
- g. poprosím spolužáka o pomoc s učivem