



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Školní prospěch jako forma zátěže u dětí z pohledu
pedagogických pracovníků**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

Autor: Kristýna Benešová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Školní prospěch jako forma zátěže u dětí z pohledu pedagogických pracovníků* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3. 5. 2018

.....

Kristýna Benešová

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za poskytnuté rady, připomínky a celkovou dlouhodobou spolupráci.

Také bych ráda poděkovala všem pedagogům, kteří se na bakalářské práci podíleli buď jako respondenti, nebo rádci. Mé díky patří také kuchařce z naší mateřské školy, která mě nejlépe uvedla do reálné praxe školských zařízení. A v neposlední řadě bych chtěla rovněž poděkovat své rodině a známým, kteří za mnou stáli a se vším mi pomohli.

Školní prospěch jako forma zátěže u dětí z pohledu pedagogických pracovníků

Abstrakt

Tato bakalářská práce pojednává o školním prospěchu jako zátěži na děti. Je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se zabývá faktory zátěže, pojednává o roli žáka, psychice dětí mladšího a staršího školního věku, hodnocení dětí, motivaci, školním úspěchu a neúspěchu. Dále se zabývá problémy a překážkami, které se v současnosti promítají do školní úspěšnosti dětí. V empirické části se zaměřuje na hodnocení dětí v běžném vzdělávání a v alternativních školách typu Montessori a waldorfských. Srovnává a hodnotí prospěch dětí těchto škol a pojednává o typech hodnocení dětí, používá strategii kvantitativního výzkumu formou dotazování pomocí dotazníku vlastní konstrukce, který byl předložen pedagogickým pracovníkům vybraných škol – Základní škola Zlatá stezka 240, Základní škola Národní – 1018 – třídy montessori a Základní škola Svobodná Písek.

Výchovně-vzdělávací proces žáků je základní složkou života každého dítěte. Každé dítě je připraveno na povinnou školní docházku individuálně, proto se musíme zaměřit na to, jaké dítě vůbec je, jakou osobností je a jaké má sebevědomí. Proto se v teoretické části budu věnovat základním pojmům, které se vztahují k problematice školního úspěchu a neúspěchu žáků v mladším a starším školním věku. Důležité je nastínit roli žáka, jeho motivaci, klima třídy, školní hodnocení žáka, přístupy učitele a dopady školního neúspěchu na chování žáků. Srovnám hodnocení slovní a hodnocení známkou, kdy se zaměřím na úspěchy dětí ve třídách klasického vzdělávacího systému a systému tříd waldorfských a montessori. V závěru teoretické části práce se budu věnovat také současnému stavu řešené problematiky, na jejímž základě se přesunu k hlavní části práce, k části empirické.

Klíčová slova

prospěch zátěž hodnocení

School results as a form of stress for children from the point of view of pedagogical staff

Abstract

This bachelor thesis deals with school achievement as a burden on children. It is divided into 2 parts- theoretical and practical. In the theoretical part, it deals with the factors of burden, it deals with the role of the child, the psyche of younger and older school children, the evaluation of children, motivation, school success and failure. It also deals with problems and obstacles that are currently affecting a child's school success. In the practical part, it focuses on the assessment of children in classical education and alternative schools such as Montessori and Waldorf.

It compares and evaluates the benefit of the children of these schools and discusses the types of children's assessments, uses the quantitative research strategy in the form of questioning, using a questionnaire of its own design, which was submitted to pedagogical staff of selected schools - Základní škola Zlatá stezka 240, Základní škola Národní – 1018 – Montessori classes and Základní škola Svobodná Písek. The educational process of students is the essential component of every child's life. Every child is ready for compulsory schooling individually, so we need to focus on what type of person children are and what level of self- confidence are they on. Therefore, in the theoretical part, I will focus on the basic concepts relating to school success and the failure of students in younger and older school age. It is important to outline the student's role, motivation, class environment, a student's school assessment, teacher's attitude and the impact of school failure on student's behavior. I will compare verbal assessment with grade assessment focusing on children's achievements in classrooms of the classical education system as well as of the Waldorf and Montessori class systems. At the end of the theoretical part of the thesis I will also focus on the current state of solved problems, on which basis I will move on to the main part of this thesis, the empirical part.

Keywords

Welfare burden evaluation

Obsah

1	Úvod	8
2	Zahájení školní docházky a role školáka.....	9
2.1	Význam role školáka.....	9
2.2	Školní připravenost, zralost.....	10
3	Školní prospěch	11
3.1	Školní zátěž	13
3.2	Školní prospěch jako forma zátěže	14
4	Školní výkon.....	15
4.1	Cíle výchovy a vzdělávání	15
4.2	Školní úspěšnost.....	17
4.3	Školní neúspěšnost	17
4.3.1	Příčiny školního neúspěchu	18
4.3.2	Důsledky školního neúspěchu	19
4.4	Vliv rodiny na žáka	21
4.5	Vliv učitele na žáka.....	21
5	Hodnocení žáků	23
5.1	Školní hodnocení.....	23
5.2	Funkce hodnocení	25
5.2.1	Dva základní typy hodnocení	26
5.3	Hodnocení známkami.....	27
5.3.1	Funkce známky	27
5.4	Hodnocení slovní	30
5.5	Hodnocení v běžné základní škole.....	31
5.6	Alternativní typy škol.....	32
5.6.1	Školy Montessori	33
5.6.2	Hodnocení ve školách Montessori	34
5.6.3	Školy waldorfské	35
5.6.4	Hodnocení ve waldorfských školách	36
6	Výzkumná část	37
6.1	Cíl výzkumného šetření.....	37
6.2	Průběh empirického šetření a použité metody	37
6.3	Výzkumný soubor	37

6.4	Operacionalizace pojmů.....	39
6.5	Charakteristika míst výzkumného šetření	39
6.6	Návrh hypotéz	40
7	Statistika zpracování dat.....	41
8	Analýza získaných výsledků	59
8.1	Hodnocení prospěchu žáků v obou typech sledovaných školy	59
8.1.1	Hodnocení prospěchu žáků běžné základní školy	59
8.1.2	Hodnocení prospěchu žáků v alternativním typu škol.....	60
8.1.3	Hodnocení a jeho frekvence v časové ose	61
8.2	Zátěž žáků v obou typech sledovaných škol	61
8.2.1	Důsledky vedoucí ke školnímu neúspěchu.....	62
8.2.2	Motivace hodnocením známkami	63
8.3	Školní výkon v obou typech sledovaných škol	65
8.4	Nežádoucí vlivy plynoucí ze školního neprospěchu	65
8.5	Srovnávání prospěchu žáků.....	66
8.6	Vliv domácích úkolů na školní prospěch žáků	66
9	Ověření hypotéz.....	68
10	Diskuze a souhrn dosažených výsledků.....	74
11	Závěr	77
12	Zdroje.....	79
13	Seznam příloh	83
14	Seznam zkratk	84

1 Úvod

Všichni si určitě dokážeme vzpomenout na svá školní léta. Na roky, kdy jsme byli školou povinní a s aktovkou na zádech kráčeli do školních lavic. Od dob, kdy chodili moji rodiče do školy a kdy jsem byla školou povinná já, uběhlo již několik let, ba až několik desítek let. Školní vzdělávací systém se neustále mění, mění se od pedagogů až po děti. Za několik desítek let se změnil přístup pedagogů k dětem a jejich rodičům, změnil se přístup dětí ke škole a povinnostem, změnil se ne jeden ministr či ministryně. Každý chce do školství vnést to nejlepší, ale za jakou cenu. Ze škol za staletí vymizely tělesné tresty, skoro žákovské knížky, které jsou dnes nahrazovány moderním internetovým systémem, mizí také stále více aktovky ze zad dětí, kdy si děti nechávají věci ve škole, mizí pedagogové a celý systém prochází neustálou proměnou.

Co však zůstává stejné, možná až vzrůstající, je ale zátěž pro děti, která se objevovala vždy, akorát v dnešním vzdělávacím systému, kdy se rodiče více přiklánějí k alternativnímu typu škol, se dá lépe odhalit. U většiny dětí dochází k zátěži formou hodnocení dětí ve škole od pedagogů, ale také díky tlaku rodičů, kteří chtějí, aby jejich dítě mělo co nejlepší prospěch. Ve své práci jsem se rozhodla zjistit, kde jsou děti zatěžované více a co na ně nejvíce působí a kde se úspěch či neúspěch odráží.

2 Zahájení školní docházky a role školáka

Zahájení školní docházky je velmi důležitou a mimořádnou událostí v životě dítěte. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové životní etapy. Dítě s nástupem do základní školy získává roli školáka a žáka.

Dle pedagogického slovníku je slovo žák označení dítěte, které navštěvuje základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Role školáka je významnou rolí dětského věku. Dítě díky této roli získává určité postavení a stává se z něj člen společnosti. Škola spoluurčuje další vývoj dítěte, dává mu rozdílné zkušenosti, než které získalo v rodině a neposledně se osamostatňuje. Role školáka je obligatorní rolí (nevybírání si ji), formální rolí (obsah i způsob je přesně určen) a podřízenou rolí. Má pro dítě osobní význam.

Přijatelné zvládnutí role je závislé na socializační úrovni v oblastech (Vágnerová, 2001):

- 1) sociálního poznávání a orientace, umět rozlišovat různé role a chování, které je s těmito rolemi spojeno;
- 2) umět diferencovat způsob komunikace, diferenciaci komunikace s učitelem a vrstevníky;
- 3) schopnost respektovat základní normy chování, schopnost sebekontroly.

Role školáka v sobě zahrnuje dvě role žáka a spolužáka.

2.1 Význam role školáka

Role školáka může mít pro dítě různý význam. Její hodnota závisí ve značné míře na názorech a postojích rodičů. Vzhledem k tomu ji dítě může chápat různým způsobem: pozitivně i negativně. Rodiče do budoucí role svého dítěte mnohdy promítají své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili. Školu dítěti prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž, nebo dokonce potenciální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout.

V této době je začnou chápat jako prostředek nutný k dosažení nějakého cíle (v tomto případě školní úspěšnosti). Do té doby dělalo dítě většinu věcí jen proto, že ho bavily. Nyní je uspokojení z nějaké činnosti nepodstatné a důležitý je výkon.

Role školáka má určité znaky, které by měly respektovat všechny děti. Ve škole jsou vystaveny očekávání, která z této role vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Dítě ve škole získává podřízenou roli žáka a symetrickou roli spolužáka. Školák musí přijmout novou autoritu učitele. Ve škole je hodnocen na základě svých výsledků. Pozitivní hodnocení zde nezískává automaticky, musí si je zasloužit. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení (Vágnerová, 1996).

S rolí školáka se neodmyslitelně pojí žákova připravenost a zralost na docházku do základní školy.

2.2 Školní připravenost, zralost

U dítěte, které nastupuje do základní školy je velice důležitá jeho připravenost, jež získává hlavně během předškolního vzdělávání.

Dle toho, jak je dítě připraveno na roli školáka, můžeme nadále pohlížet na jeho školní úspěch.

Školní připravenost zahrnuje předpoklady rozumové, citově-sociální, pracovní a tělesné. Tyto kompetence dítě získává procesem učení a sociální zkušeností (v rodině, širším okolí, ve školce). Jsou to například tyto oblasti schopností: dostatečné sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat (Goleman, 1997 in Bednářová, Šmardová, 2015).

Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová, 1996).

Právě se školní připraveností a zralostí nedílně souvisí školní výkon dítěte.

3 Školní prospěch

Prospěch je v českém školním prostředí chápán jako „hodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech známkami podle oficiální klasifikační stupnice“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185).

Podrobněji pojem prospěch rozebírá Langer (2002). Popisuje pět faktorů, které prospěch určují. Jsou to:

1. *Požadavky školy a společnosti.* Sem podle Langra patří především nastavení měřítek. Toto nastavení určuje jednak společnost – školství se pohybuje ve fázích náročnějších na jedince a tolerantnějších k jeho výkonu. Dále sem spadají měřítka, která si nastaví konkrétní škola – jaký výkon požaduje od svých žáků, studentů. A v neposlední řadě záleží i na zaměření jednotlivých vyučujících, jak tyto požadavky uchopí. Někteří učitelé jsou nároční, jiní benevolentní. Záleží v tomto případě jistě i na oborech, které vyučují.

2. *Způsoby hodnocení.* V tomto případě závisí na stanovení cílů vyučujícího. Chce u žáků hodnotit pouze formální znalosti nebo mu záleží na tom, jak se žáci v předaných informacích orientují, jak je dokážou aplikovat, jak usuzují, dedukují, využívají znalostí v praxi. Je jedinec schopen řešit problémy nebo jen odříkává naučené poučky. I zde však záleží na nárocích pedagoga. Má-li nenáročné požadavky, pak jeho svěřenci vykazují nápadně lepší výsledky než žáci náročnějšího kolegy. V tomto ukazateli se také často zrcadlí faktor myšlení. Žák v hraničním pásmu inteligence bude vždy vykazovat výsledky průměrné až podprůměrné. Neplatí tu však přímá úměra. Pravidlem není, že žák s nadprůměrnou inteligencí bude vždy vykazovat nadprůměrné výsledky hodnocení.

3. *Motivace učení.* Pozitivní hodnocení žáka většinou motivuje k práci, podněcuje jeho zvědavost, dodává pocit úspěšnosti. Naopak trvalý neúspěch vyvolává odpor k učení, lhostejnost a potřebu kompenzovat svůj neúspěch. Proto je podle Langera nutné podporovat v žácích ideály, které jsou v pásmu reálného splnění. Na nich se totiž budují budoucí životní cíle.

4. *Mentální úroveň žáků.* Přes dřívější teorie, že všichni žáci stojí na stejné startovní čáře a mají shodné možnosti, dnes víme, že všichni žáci nemají stejné předpoklady a nedosáhnou týchž cílů.

5. *Schopnost učit se.* Tento faktor je měřitelný schopností reprodukce naučeného. Žák tak dokáže, že vyloženou látku vstřebal, rozpoznal v ní důležitá fakta a je schopen ji podle svého reprodukovat (in Langer, 2002, str. 51 – 54).

Jak uvádí ve své knize Čáp (1980) výsledky učení jednotlivého žáka i celých tříd a škol se posuzují do značné míry podle prospěchu. Jsou kladeny otázky:

1. Jak zlepšit školní prospěch žáků obecně, nebo zvláště v určitém učebním předmětu?
2. Jak překonat neprospěch žáků, z nichž každý je „případ sám pro sebe“, se zvláštními obtížemi a nedostatky?
3. Čím je působen školní prospěch a neprospěch a jak ho ovlivňovat?

Těmito otázkami se zabývají nejen učitelé, žáci a rodiče, ale také pracovníci pedagogicko – psychologických poraden, didaktikové, metodikové a psychologové.

Prospěch a neprospěch žáků závisí na mnoha činitelích, dělí se na:

1. Vnější, kde (Čáp, 1980, s. 149 - 151) zařazuje:
 - učivo, obecněji „učební úkol“;
 - učitel a jeho působení, **zvláště** vlastnosti učitele, učitelův postoj k žákům a způsob (styl) výchovy, vyučovací metody;
 - soubor dalších vnějších podmínek, které vytvářejí „rámec“ či „pozadí“ procesu učení, **zvláště** ekonomické, politické a kulturní podmínky pro vzdělání v dané společnosti, v kraji a místě; postoje ke vzdělání v rodině, skupině vrstevníků, u jednotlivců se silným vlivem na žáka; osobní vztahy, emoční atmosféra, konflikty apod. v rodině, ve školní třídě nebo jiné sociální skupině; výchovné a vzdělávací cíle dané společnosti, stupeň rozvoje pedagogicko-psychologických věd; škola, v které vyučování probíhá, její tradice, vybavení pomůckami; podmínky přírodní, mikroklimatické, fyzikálně chemické.

2. Vnitřní činitelé, kde zařazuje:

Žákova motivace a autoregulace; vědomosti, dovednosti a návyky, které se dosud zformovaly v předchozím vývoji žáka; psychické procesy a vlastnosti, které se dosud zformovaly v předchozím vývoji žáka; žákova metoda učení; žákův přítomný stav; biologické předpoklady ovlivňující činnost a učení žáka, jeho vlastnosti i přítomný stav.

3.1 Školní zátěž

„S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, požadované tempo činnosti, kvalita činnosti atd. (...) Žák mívá problémy se zvládnutím oficiálního, předepsaného kurikula. Mívá však také problémy se zvládnutím neoficiálního, skrytého kurikula: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se žáky staršími a silnějšími, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 527). Školní zátěžovou situaci můžeme celkově charakterizovat jako situaci, k níž dochází na území školy nebo se školou těsně souvisí, může se týkat žáka/studenta samotného, ale i celé skupiny žáků/studentů. Navíc bývá spojena s nepříznivými nebo negativními psychickými stavy daného jedince. Tato zátěž může nabývat trojí podoby, a to obvyklých požadavků a nároků na studenta, nebo závažnější výzvy, nebo dokonce až ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka (mezní situace). Navíc se může projevit jako momentální nápor na žáka nebo se jednotlivé problémy mohou postupně hromadit (Čáp, Mareš, 2001).

Kyriacou Ch. (2005) uvádí, že studijní nároky kladené na žáky mohou u nich občas vyvolat úzkost a strach. Školní docházka však může žákům působit obavy i z mnoha jiných důvodů, např. jsou-li káráni, připadá-li jim učivo příliš těžké, musí-li se přizpůsobovat školnímu řádu apod. U některých žáků může míra zátěže ovlivnit jejich psychické i fyzické vlastnosti.

Školní zátěž je možné považovat za stav napětí, který vzniká na základě nerovnoměrnosti vztahu mezi požadavky školního prostředí a možnostmi jedince. Někteří autoři v tomto kontextu hovoří o školním stresu, ale podle Havlínové (2006) je možné tyto pojmy používat zaměnitelně.

3.2 Školní prospěch jako forma zátěže

Požadavky školy na dobrý prospěch jsou žáky často vnímány jako stresující. Je ale nutné si uvědomit, že tento stres motivuje některé žáky k lepším výkonům a k rozvoji jejich kognitivních dovedností. A právě rozvoj vědomostí a kognitivních i sociálních dovedností patří k hlavním cílům školní výuky. Pokud jsou ale požadavky příliš velké (tzn., že přesahují výrazně schopnosti daného jedince), žák motivaci ke studiu ztrácí, což vede nejen ke špatným studijním výsledkům, ale často i k problematickému chování (Labajová, 2011).

Medved'ová (2008) dělí školní stresory na dva základní typy: výkonové, jež se týkají především prospěchu a sportovních výkonů, a interpersonální, mezi které patří vztahy s rodiči, učiteli i vrstevníky.

Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že je důležité, jak sám žák vnímá a hodnotí zátěž. Existují dva typy hodnocení při zvládnání zátěže. Prvním hodnocením je primární hodnocení, kdy žák posuzuje míru rizika a závažnosti. Druhým hodnocením je sekundární hodnocení, při němž jedinec posuzuje vlastní možnosti vyrovnat se se zátěží. U obou hodnocení jsou faktory jako věk žáka, zkušenosti se stresem, sociální opora, vývoj jedince a „já“ (sebehodnocení, sebepojetí). Faktory, jež komplikují zvládnání zátěže, jsou naučená bezmocnost, sociální faktory (např. nepříznivé rodinné a školní vlivy). Naopak mezi faktory usnadňující zvládnání zátěže patří vnitřní zdroje (např. odolnost a optimismus žáka) a vnější zdroje (např. sociální opora).

4 Školní výkon

Školní výkon nelze jednoznačně definovat, proto při hledání jeho definice budeme často odkazováni např. na prospěch či „vzdělávací výsledky“. Ty charakterizuje Průcha jako produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů aj., vznikající působením vzdělávacích procesů vzdělávajících se subjektů (Průcha a další, 2013).

Školní výkon žáka základní školy ovlivňuje velké množství faktorů, které asi nejjednodušším způsobem můžeme rozdělit na faktory endogenní a exogenní. Toto rozdělení však může být chápáno jako velmi zjednodušené, poněvadž tyto faktory se mohou často nejen vzájemně ovlivňovat, ale i kombinovat.

Za endogenní faktory ovlivňující školní výkon žáka, považujeme primárně poruchy inteligence, dále sem zařazujeme poruchy percepce způsobené zrakovými, sluchovými či kombinovanými vadami. Pro takto postižené děti jsou určeny speciálně zaměřené školy. Faktem ale bohužel je, že tyto vady jsou nejednou diagnostikovány teprve během školní docházky na běžné základní škole v souvislosti s psychologickou diagnostikou školní neúspěšnosti žáka. Exogenních faktorů je naopak mnohem větší množství. Patří sem především rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, tedy primárně sociokulturní úroveň rodiny, atmosféra v rodině, množství času, které rodiče dítěti věnují, počet sourozenců, tlak rodičů na děti a prestiž vzdělání v rodině (Svoboda, 2001).

Považuji za důležité znát k pojmu školní výkon cíle výchovy a vzdělávání, díky nimž přijdeme na to, že školní výkon může ovlivnit nejen cíl učitele a žáka, ale také cíl rodičů žáka.

4.1 Cíle výchovy a vzdělávání

Učení a vyučování jsou promyšlené činnosti, které směřují k dosažení stanovených cílů. Cíle se mohou týkat jak vzdělávání, tak praktického výcviku, ale i výchovy žáků.

Oficiální cíle mohou být formulovány dvojitým způsobem a to:

- z hlediska učitelů,
- z hlediska žáků.

Americký psycholog R. F. Mager (Mareš, 2013) už na začátku 60. let přišel s praktickým doporučením, jak definovat cíle, které uskutečňují žáci a učitelé společně.

Učitelé vyučují, žáci se učí a jejich společnou činnost označujeme v češtině zpravidla jako výuku.

Proto nadále budeme mluvit o výukových cílech.

Mager (1997) říká, že výukové cíle mají zpravidla 3 složky:

- 1) požadovaný výkon žáka a studenta;
- 2) podmínky, za nichž má žák výkon provést: rozsah požadovaného úkolu, způsob provedení, povolené či zakázané pomůcky, typ prostředí, kde má výkon provést atd.;
- 3) míru nebo formu požadovaného výkonu.

Psychologové rovněž přišli s myšlenkou, že pokud se žák má naučit rozdílným typům činností, měly by existovat rozdílné typy výukových cílů.

- 1) Kognitivní – těžiště je ve vzdělání žáků
- 2) Afektivní – těžiště je ve výchově žáků
- 3) Psychomotorické – těžiště je ve výcviku žáků

Z psychologického pohledu je důležité vědět, že své cíle mívají i žáci a jejich rodiče. Obvykle se liší od těch oficiálních a můžeme je označit za osobní cíle žáků a osobní cíle rodičů.

Vymezení edukačních cílů a jejich komunikace směrem k žákovi je nezbytným východiskem výuky. Cíle na různé úrovni obecnosti (obecné, dílčí, operační) ovlivňují následně výběr výukových strategií učitele, které se promítají do učebních činností a aktivit žáků a mají vliv na způsob a typ hodnocení v průběhu učebního procesu, díky němuž se učitel snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují. K tomu slouží učitel i žákovo sebehodnocení, jež je zcela záměrné, plánované, vypovídá o implicitních jevech, které nemůže učitel jako vnější pozorovatel vnímat (např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; důvody pro jeho sebehodnocení; oblast, v níž žák sám pojmenovává potřebu pomoci; představy žáka o pomoci, ale i jeho aktivitě ke zlepšení výsledku). Učitel i žák si společně dotvářejí „obraz“ o již získaných výsledcích a formulují dílčí osobní cíle a z nich plynoucí opatření pomáhající žákovi dosáhnout nebo se maximálně přiblížit ke stanovenému úspěšnému cíli (Horká, Kratochvílová, 2012).

4.2 Školní úspěšnost

Každý z nás chce být úspěšným nejen ve škole, ale i v životě. Co za úspěchem stojí a co vlastně považujeme za úspěch?

Pedagogický slovník (Průcha a další, 2013) poukazuje na ne zcela objasnění tohoto pojmu a nabízí nám několik možností chápání pojmu školní úspěch:

- „1. Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.
 2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.
- To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, pílí aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů.“

Kašpárková (2004) ve své knize uvádí školní prospěch jako komplexní údaj o školní zdatnosti a školní úspěšnosti. Na utváření školního prospěchu se nejvýznamněji podílí rodinné zázemí, motivační dispozice ke školní práci, kognitivní dispozice žáka/studenta a jeho charakteristické vlastnosti.

Dle Vágnerové (1996) je úspěšnost, resp. alespoň přijatelná adaptace na školu, závislá rovněž na úrovni rozvoje regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových, eventuálně i jiných schopností. Jejich rozvoj závisí na zrání i na učení. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb. V tomto smyslu ztěžuje adaptaci na jakoukoliv náročnější, např. novou, situaci. Emočně nezralé dítě je dráždivé, přecitlivělé k jakékoliv změně, odmítá cizí lidi i neznámé situace atd. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující.

Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, jež ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace (Vágnerová, 1996).

4.3 Školní neúspěšnost

V protikladu ke školní úspěšnosti se nachází školní neúspěšnost, často považována laickou veřejností za vznešenější označení pro „špatné známky“, které pak úzce souvisí se vznikem negativních postojů k učení, ke škole, se záškoláctvím atp. Obecně se tedy

jedná o jev, jenž Průcha označil mj. za „*podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků*“. (Tamtéž, str. 300)

Dle Koláře a Šikulové (2009) za neúspěšného považujeme žáka, který není schopen zvládnout požadavky školy. Těmto žákům buď chybí předpoklady, nebo nejsou dostatečně motivováni. Na takové žáky to má samozřejmě osobní dopad. Tito žáci se buď trápí, snižuje se jejich sebehodnocení, či jim to nevadí, mají jiné hodnoty nebo jsou úspěšnější v jiné oblasti.

O možném zdroji školního neúspěchu píše také Kosíková (2011) v nepřiměřených postojích učitele k žákovi a jeho neadekvátních očekáváních. Do vzájemných vztahů se promítají např. halló efekt, atribuční chyby, Pygmalion efekt. Učitelův nesprávný odhad žákových schopností může mít velký vliv na jeho motivaci k učení.

Žáci s obtížemi bývají neúspěšní jak ve školních výkonech, tak i v sociálních vztazích. Neúspěch se stává bludným kruhem – výkon se hodnotí jako neúspěšný, následuje záporná odezva okolí, pocit nespokojenosti, oslabují se vnitřní motivy, klesá sebedůvěra žáka. To vše působí na citové prožívání žáka, oslabuje jeho vůli a jeho motivaci k překonávání překážek a vede k dalším neúspěchům (Šafrová, Knotová a kol., 2014).

Podle Kohoutka (1996) je důležité při hledání příčin školní neúspěšnosti práce s dítětem, s učiteli i rodiči. Také tvrdí, že u výrazných neúspěchů ve škole je potřeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde. Zda se jedná o trvalejší, takzvanou **absolutní školní neúspěšnost** nebo o dočasnou, **relativní neúspěšnost**. Absolutní neúspěšnost je taková neúspěšnost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Naproti tomu relativní neúspěšnost je zapříčiněna intelektuální pasivitou nebo nějakými momentálními indispozicemi, které však lze odstranit.

Abychom mohli pochopit, proč bývají žáci neúspěšní, je potřeba si ujasnit alespoň pár základních příčin vedoucích ke školní neúspěšnosti.

4.3.1 Příčiny školního neúspěchu

Příčin školního neúspěchu najdeme v literatuře mnoho. Vyberu proto ty, které se nejčastěji opakují.

Zajímavým rozdělením příčin žákova neúspěchu jsou faktory neúspěchu podle Kohoutka (2002), a to:

1. sociálně psychologické faktory,
2. biologicko-psychologické faktory,
3. intrapsychické příčiny školního neúspěchu.

Za hlavní příčiny školního neprospěchu považuje Vágnerová (1996) zejména:

1. sníženou úroveň rozumových schopností,
2. nerovnoměrné nadání,
3. sociální vlivy,
4. a další okolnosti, jako např. vývojové změny, somatický stav, osobnost nebo aktuální psychický stav.

4.3.2 Důsledky školního neúspěchu

To, že jsme neúspěšní ve škole, nemusí znamenat, že jsme neúspěšní lidé. Neměli bychom zapomínat na to, že každý má přednosti v něčem jiném. Někdo nemá dispozice k tomu chápat složité matematické operace nebo se učit dlouhé texty nazpaměť. Jiní se zase dokážou naučit úplně cokoli po teoretické stránce, ale následně to neumí uplatnit v praxi. Jiní jsou zase dobří v manuálně zručných pracích. To, že se nám ve škole nedaří, může mít největší dopad na naši psychiku. Helus (2004) v této souvislosti píše o **syndromu neúspěšné osobnosti**. Vysvětluje ji tím, že na základě předchozí negativní opakující se zkušenosti, si žák vytvoří určitý postoj a bude ho to nepříznivě ovlivňovat v jeho chování a v jeho výkonech. Například si ve škole žáka učitel zafixuje jako neúspěšného díky pár špatným výsledkům. Žák může vyvíjet všemožné úsilí, aby se ve škole zlepšil, ale jakýkoliv úspěch je učitelem brán jako náhoda, a tak dochází k neustálému testování žáka, dokud ho učitel opravdu nenachytá. Žák nabude dojmu, že jakákoliv snaha je zbytečná. Tento postoj potom může ovlivňovat veškeré jeho další činnosti ve škole i v budoucím životě (Helus, 2004).

Vágnerová to zase ve své knize uvádí jako syndrom naučné bezmocnosti. Dle jejích slov, nálepkování (přisouzení role neúspěšného žáka) může fungovat jako sociální stigmatizace, která může vlisovat jeho úspěch ve škole, ke škole nebo akceptaci učitele. Je to negativní model, do něhož je dítě vmanipulováno učitelskými postoji (Vágnerová, 2004).

Každý žák má přirozenou tendenci snažit se podávat dobré výkony a dosáhnout tak dobrých známek, které fungují jako stimulační prvek jejich aktivity (Vágnerová, 2005). Pokud však dobrých výsledků nedosahují, jsou frustrovaní a demotivovaní, s tím se mění jejich chování. Jak tvrdí Hurjui (2016) ve svém příspěvku, tak školní neúspěch nepřichází najednou, ale postupně v různých fázích, s různými příznaky, které může dobrý pedagog pozorovat. Dokáže jej identifikovat a včas přijmout nápravná a preventivní opatření. V prvotní fázi neúspěchu začíná dítě bojovat s potížemi se školními úkoly z různých důvodů. Může se projevit nedostatek touhy a motivace k učení, které jsou patrné učitelům, rodičům i žákovi.

Jak uvádí Hvozdič (1970), chování žáků v souvislosti s jejich potřebou úspěšného výkonu můžeme rozdělit podle tendence, které u nich převažují:

- a) žák s převažující potřebou úspěšného výkonu - se orientuje na výkon a vytrvá až do úspěšného zakončení úkolu. Realisticky oceňují vlastní schopnosti. Neúspěch v nich vyvolává motivaci;
- b) žák s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu - u situací, v nichž je možno dosáhnout hodnotného výsledku mají tendenci se vyhýbat srovnávání s ostatními, cítí se ohroženi. Na strach z neúspěchu reagují několika způsoby - zúčastňovat se takových situací, kde je úspěch jistý nebo naopak vyhledávat situace, kde se úspěch zaručeně nemůže dostavit - tedy nehrozí zklamání, přímým fyzickým únikem ze situace- absence (Hvozdič, 1970).

Pro školní úspěch žáka je nejčastěji nejdůležitější jeho dobrý prospěch. Hvozdič (1970) analyzoval komplex charakteristik ovlivňujících žákův prospěch v rámci výzkumu neprospívajících žáků a dospěl k závěru, že školní prospěch je komplexní jev, který je možno považovat za symptom nesprávně, chybně rozvinuté osobnosti. Pro školní prospěch je proto nejvýznamnější vztah žáka ke školní práci (ke vzdělání, škole, učiteli), rodinná výchova, úroveň rozumové vyspělosti žáka a charakteristické vlastnosti žákovy osobnosti.

Redaktorka časopisu PhDr. Renáta Faltýnová popisuje několik vlivů na žáka, které ovlivňují žákovu úspěšnost a neúspěšnost.

Vliv rodiny na žáka

Vliv učitele na žáka

Osobnost žáka

4.4 Vliv rodiny na žáka

Nikdo z nás by neměl zpochybňovat určitý a významný vliv rodiny na svého žáka a na jeho studijní úspěchy a neúspěchy. Řada výzkumů potvrdila význam sociokulturního zázemí žáka pro školní úspěšnost. Důležitá je sociální pozice rodiny, její kulturní zázemí, které může dítěti předat, jak je dítě obeznámeno s činnostmi poznávacími, jak má vybavený jazyk apod. To vše určuje, zdali bude následně škola svými požadavky navazovat na život žáků nebo zda do něho vstoupí v podobě zásahu.

Školní neúspěch tak může být chápán i jako určitý důsledek společensko-kulturní determinace. Škola očekává a někdy až automaticky předpokládá spolupráci rodiny a že žáci přichází do školy se stejnými předpoklady. Určitě jiný přístup ke svému studiu bude mít žák, který vidí dobré a vstřícné podmínky ke vzdělání v rodině, a jinak ten žák, jehož rodiče považují vzdělání za nutné zlo.

4.5 Vliv učitele na žáka

Rodina očekává od školy, ba i vyžaduje, aby umožnila žákovi adekvátní rozvoj osobnosti a motivovala ho. Učitel není však jen tvůrcem vhodných učebních situací pro rozvíjení žáka, ale nadále vstupuje do vztahu se žákem, který má vliv na jeho působení ve škole. Učitel může přispívat k úspěšnosti žáka tak, že je o jeho možnostech a schopnostech zcela přesvědčen. Učitel by měl ale také znát představy svých žáků o tom, jaký by měl být. Sawicki, Wedlichová & Fleischmann (2008, s. 8) doplňují, že znalost a schopnost ovládat své emoce je důležitá pro osoby účastnící se jakýmkoliv způsobem na výchově dětí.

Někdy i přijetí odpovědnosti za úspěšnost ve škole žáka může učiteli napomoci s žáky jednat a lépe pracovat a tím zdokonalit své učitelské dovednosti. (REDAKTOR, © 2018. *Moje chytré dítě* [online]. Praha, [cit. 2018-04-2]. Dostupné z: <http://magazin.mojechytre dite.cz/redaktor/28>)

Nezbytnou součástí všech vlivů je samozřejmě osobnost žáka samotného. Školní úspěšnost je ovlivněna samotnou osobností žáka. Jedná se jak o vrozenou úroveň rozumových schopností, sociální adaptabilitu, motivaci a volní úsilí. Výkon a cílevědomost patří do výkonových potřeb a jsou ovlivněny – potřebou být úspěšným a potřebou vyhnout se neúspěchu. Tyto faktory jsou na sebe vázány a vytvářejí motivační tendence, jež na žáka působí při plnění úkolů. Každý žák převažuje

potřebami být úspěšným a je orientován cílově setrvat až do úspěšného zakončení činnosti a často si vyberou úkoly dle svých možností a schopností. Na druhou stranu žáci, kteří mají převážnou potřebu vyhnout se hlavně neúspěchu, vyhledají případ, kdy bude úspěch jistý nebo kdy se úspěch zaručeně dostaví.

Závěrem je možno říci, že úspěch a úspěšnost žáků je tzv. mozaika, která je sestavena z mnoha faktorů, kdy jde nadále o herní pole, kde hrají své role tři na sobě závislí hráči, a to jsou rodiče, škola a žák. Úspěšnost žáka vyžaduje spolupráci všech tří uvedených hráčů. Pakliže žák ve škole selhává, je důležité, možná až nutné, situaci důkladně zmapovat a následně najít účinné řešení.

5 Hodnocení žáků

Podstatou školního hodnocení je zjištění stavu vědomostí dovedností a postojů a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.

Tato definice stanovuje, že chceme-li se vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musíme mít co nejjasnější a nejpřesnější představu o žádoucím, ideálním stavu. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a dovednost této teorie využívat při řízení výuky. Jinak se hodnocení může stát postrachem žáků a konečně i učitelů, které stresují nejistoty, jež při formulaci hodnotících soudů prožívají. Hodnocení ovlivňuje výrazným způsobem třídní klima, sebepojetí žáků, motivování žáků aj., zkrátka: kvalitu výchovy a výuky.

Ukazatelem úspěšnosti žáka ve škole je prospěch. Znamka se v současnosti stala symbolem úspěšnosti, protože otevírá cestu k dalšímu kariérnímu postupu. Ze známky, jež by měla být pouze prostředkem vzdělávacího procesu, se tak stává její cíl a účel.

Školní hodnocení je pro rodiče jakýmsi prostředkem, který jim dodává informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole. Zároveň je hodnocení (především podobě známky) předpokladem úspěšného vstupu jejich dítěte na vyšší stupeň školy (Drmotová, 2008). To, jak děti ve škole prospívají, je v zájmu všech. Dnešní výchovné metody měly na hodnocení práce ve škole zcela výjimečný dopad. Většina dnešních rodičů i učitelů přijala názor, že žák odevzdávající nedokončenou práci by mělo držet nízkou známku nebo přímo nedostatečnou. Předpokládá se, že žáci se nad svým špatným výsledkem zamyslí, a rozhodnou se příště polepšit. Špatné je, že to funguje pouze u studentů, kterým na známkách záleží a kteří jsou k dobrému výkonu motivováni. (Drmotová, 2008)

V pedagogickém slovníku (Průcha a další, 2013) najdeme různé definice. Stěžejní je v běžné pedagogické komunikaci sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.

5.1 Školní hodnocení

J. Skalková (1971) píše, že hodnocení můžeme chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při

vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“

Skoro stejné stanovisko zaujímá i A. Tuček (1966), když uvádí hodnocení jako každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka. Nedílně však musíme posoudit všechny projevy, které mají význam pro výchovně vzdělávací proces.

V učebních materiálech pedagogiky a didaktiky je hodnocení považováno za součást kontrolní fáze vyučování. O něm hovoří L. Mojžíšek (1988) jako o vyučovací metodě. Ojedinelé se dočteme i o tom, že hodnocení může být i prostředkem výchovy.

Hodnocení ve škole je významným předpokladem dobrého a účinného vyučovacího procesu a M. Jurčo (1971, s. 202) zdůrazňuje, že hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti);
- regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba);
- na průběh psychických procesů (na city, pocity, na aspirační úroveň);
- vyvolává průvodní fyziologické změny;
- působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje);
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem);
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování;
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině.

Školní hodnocení podněcuje dítě k lepší práci a rodiče dětí k zájmu o školu. Bezesporu je školní hodnocení vlivné a účinné a má své dobré stránky. Má ale i své zápory a to: může znepokojoval a stresovat žáky, může snížit jejich životní pohodu a často může působit úzkost a stres.

Podstatný vzorec, který ukazuje, co rozhoduje o účincích školního hodnocení na žáka, sestavil J. Slavík:

žákův psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka

Žákův psychický terén - Dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické a somatické (temperament, citlivost, celková odolnost, míra psychické stability, zdravotní stav,

únava atd.) „Psychická odolnost závisí především na pocitu vlastní hodnoty a ta se odvíjí od vnějšího sociálního hodnocení. Dítě pozná svou hodnotu nejlépe tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a s laskavou náročností. Na prožívání dítěte máloco působí hůře než lhostejnost a odtažitost hodnocení od lidí, na nichž má silný citový vztah, zejména od rodičů, ale také od učitelů (Kohoutek, 1991).

Způsob hodnocení - (typ hodnocení závěrečné X průběžné, učitelův styl, přísnost, důraznost, důslednost, forma hodnocení aj.)

Sociální kontext - podmínky, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy, vztah žáka a učitele aj.)

Pokud bývají faktory na levé straně v záporné míře, je žákova pohoda více narušena a ovlivní tak efektivitu a kvalitu žákovy práce.

5.2 Funkce hodnocení

Funkcí hodnocení je velká spousta. Ve své práci však uvedu jednu, a to funkci motivační, která je pro mou práci s popisem pro úspěšnost a formu zátěže stěžejní.

Hodnocením můžeme dosáhnout větší motivace žáka v učení. Naopak ale můžeme prostřednictvím hodnocení žáka také demotivovat pro jakékoliv učební činnosti. Záleží to na spoustě okolností.

Co vůbec znamená hodnocení pro žáka a jak na něj působí na základě hodnocení, které provádí učitel, si žák prožije – být úspěšným či být neúspěšným- to ho následně motivuje k dalšímu učení a práci. Hodnocení žáka ovlivňuje nejen chování, ale může ovlivnit i jeho učební výkony. Dále jsou uspokojovány zájmy a potřeby dětí. Každý chce být v něčem dobrý a úspěšný.

Nedobré hodnocení, či takové hodnocení, které neumí předat učitel s citem a ohledem na typ žáka, může dítě výrazně otrávit, demotivovat a znechutit mu tak další snahu. Nejen v předmětu netaktního učitele, ale i v předmětech ostatních.

Motivační funkce je nejčastěji využívanou funkcí hodnocení. V praxích škol je k tomuto záměru hodnocení nejvíce využíváno a může být až zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě (Kolář, Šikulová, 2009).

Jak píše Hvozdík (1970), tak motivace žáka ve škole je vlastně chtění žáka dále se učit a k tomuto chtění je vždy potřebný silnější emocionální impuls. Tímto impulsem může být ve škole právě hodnocení. Školní prospěch může ovlivnit žáka a jeho osobnost pouze tehdy, pokud se stane pro žáka zážitkem a pokud žák svoje výsledky chce a bude hodnotit a subjektivně prožívat jako úspěch nebo neúspěch.

5.2.1 Dva základní typy hodnocení

Známe 2 základní školní hodnocení, a to hodnocení známkami a hodnocení slovní. Tyto dvě hodnocení jsou i dnes výrazně stavěny proti sobě, i když se vzájemně nevylučují a často spolu úzce souvisí a učitel používá hodnocení obě.

Známe například jednoduché slovní hodnocení, které doplňuje hodnocení známkou. Bývá nejčastějším hodnocením ve vyučování. Funguje jako zpětná vazba a často se používají jen jednoslovné věty, např.: ne, dobře, špatně, ano, chyba, výborně aj. Jednoduché slovní hodnocení se může používat i s emocionálním podtextem, kde učitel vyjadřuje své emoce, např.: „Dnes jsem byla zklamaná tvým výkonem.“

Probíhají časté diskuze o nedobrych účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. Hlavní argumenty: strach ze školy, úzkost, psychické napětí žáků a v jeho důsledku snižování výkonu žáků, vytváření negativních postojů k sobě samému a ke škole. Tyto argumenty byly podpořeny i výsledky některých výzkumů (např. Havlíková, 1994; Vágnerová, 1995), které potvrzovaly u žáků existenci strachu a úzkosti ze školy díky špatným známkám.

Podle J. Skalkové (1999) je otázka známek pouze jedním aspektem hodnocení, jež je nedílnou součástí celistvého pedagogického procesu. Jeho pojetí a principy, na nichž je tento proces založen, hrají zásadní roli v pohledu na hodnocení a konec konců i na roli známky. Významné pedagogické inovační proudy a zkušenosti z jejich realizace vymezují známkám mnohem menší roli než je tradičně obvyklé, případně v nejnižších třídách klasifikaci známkami opouštějí.

Díky alternativnímu typu škol se dnes ale stále více pedagogů přiklání ke slovnímu hodnocení.

5.3 *Hodnocení známkami*

Ve školách běžného typu se nejčastěji objevuje hodnocení známkami. Stejně je tomu i v alternativních typech škol, např. ve školách Montessori typu, kde se zásadně známkami nehodnotí do třetího ročníku.

Základní klasifikační stupnice

Česká republika používá pro klasifikaci prospěchu pět stupňů: Výborný = 1, chvalitebný = 2, dobrý = 3, dostatečný = 4, nedostatečný = 5.

Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení

Negativa klasifikace:

„V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily (Amonašvili, 1987, s. 24)

Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Známka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatní žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy (Kopřiva, 1994, s. 73).

Pozitiva klasifikace:

Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky i společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy (Hrabal, 1988, s. 48)

Rodiče i ostatní jsou navyklí na známky, ve kterých vidí kvalitu svého dítěte (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85).

5.3.1 *Funkce známky*

Různí autoři připisují známkám rozdílné funkce. Mezi hlavní funkce můžeme řadit informační a orientační, pedagogickou a mnoho dalších. Ve své práci popíší tyto tři uvedené.

Funkce informační a orientační

Známky žáka informují o tom, jak zvládl svůj výkon, jak učitel ocenil jeho znalosti, postoje, chování. Známky neinformují pouze žáka, ale i rodiče, pro které je často známka jediným zdrojem získávání znalostí o výkonu svého dítěte ve škole. Známkám bývá připisován mnohem větší význam, ale neodráží snahu, ani neupozorní na nedostatky a přednosti. Každý vnímá stupeň známky rozdílně. Pro učitele může být známka 3 dobrá, ale rodič považuje v daném předmětu 3 za velmi špatné ocenění, proto lze říci, že známka nemá přesnou informační schopnost vypovědět o výkonech žáka. Zámka zaujímá orientační funkci i u učitele, který má u žáků jednoduchý přehled.

Funkce pedagogická

Cílem pedagogické funkce je motivovat žáka k získávání nových vědomostí. Obecně známým problémem je, že žák je motivován, pokud je úspěšný a dostává především nadprůměrné známky. Žáka, který je neúspěšný, známky demotivují a žák ztrácí snahu a ochotu se učit. V tomto případě nastává otázka, zda slabší žáky hodnotit stejnou mírou jako žáky schopnější.

Pedagogickou funkci často zastihuje možnost, že žák není motivován k získávání vědomostí (vnitřní motivace), nýbrž se žák učí pouze pro získání dobré známky (vnější motivace). Tento úkaz je v praxi velmi častý. Projevuje se i opisováním a jiným podváděním, kdy se žáci ani neučí. Aby si učitel pedagogickou funkci zajistil, měl by získat informace o charakteru motivace, proč se žák učí, jak dlouho je neúspěšný a do jaké míry učivo nezvládá. Učitel by měl znát žákovy vlastnosti a rysy osobnosti, aby měl představu, jak na známky zareaguje, a mohl se případným nedorozuměním vyhnout. Učitel by měl zároveň při známkování žáka podpořit v oblastech, kde je schopný, a upozornit ho na nedostatky včetně rady, jakým způsobem na sobě pracovat.

Je nutno poznamenat, že i špatná známka může kladně motivovat. A to v případě, že žák získává dobré známky a výjimečně je ohodnocen horší známkou. Žák se snaží si známku vylepšit a dosáhnout tím vyšších výkonů.

Ve vyučování existuje mnoho motivačních faktorů pro žáka, jak být lepším. Je jich skutečně mnoho a jsou značně pestré a ve značně individuální konkrétní skladbě u každého žáka. Bohužel reálně existuje převaha pouze jednoho základního vnějšího zdroje motivace. Tím je školní hodnocení, známky. Motivace se koncentruje do podoby

mnohdy pouhého hodnocení. Tím je tzv. řízené učení podstatně ochuzeno, až deformováno, protože se děje z velké míry pod tlakem pedagogických, psychických i sociálních důsledků hodnocení, známek, které je stále v naprosté většině realizováno formou kvantitativního vymezení výkonu učební činnosti nebo chováním žáků. Deformace řízeného učení je značná, protože základní motivací je obava, strach. Toto jistě není pro učení ideální situace. Žák se učí v podstatě pod tlakem, v napětí, někdy téměř ve stresu. Situace je dokonce taková, že tento strach jako základní motivační faktor není překryt zdaleka motivačně pozitivními faktory, jako jsou například:

- 1) zájem,
- 2) prožitek úspěchu,
- 3) očekávání úspěchu,
- 4) dosažení cíle,
- 5) společná radost ve skupině,
- 6) potěšení pro rodiče, učitele,
- 7) radost z dosaženého poznání,
- 8) zvládnuté metody.

Jak ale uvádí Čapek (2011), „ve školní praxi se setkáváme s mnoha způsoby a metodami hodnocení, které jsou nedílnou součástí vyučování. Klasifikace přestává odpovídat potřebám moderního vzdělávání.“

Doplníme-li informaci o myšlenku Slavíka (1999), že „školní známka neříká více než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období“, musíme konstatovat, že vypovídací schopnost známkování je nízká.

Čapek, ale poukazuje na skutečnost, že pro dnešní rodiče „je školní hodnocení prostředek, který jim zajišťuje informace o tom, jak si jejich dítě vede ve školních podmínkách. Hodnocení opravdu upřednostňují ve formě známky, protože si tak snáze udělají představu o předpokládaném vstupu na vyšší stupeň školy, a nakonec do života. Rodiče se tuto skutečnost dozvídají jen prostřednictvím známek a naučili se bohužel ptát svého dítěte, jakou známku dostal, a nikoli na to, co se vlastně naučil, co ve škole dělal a jak mu to šlo. Za známkami nevidí znalosti, dovednosti a schopnosti, ale pozice a životní perspektivy svých dětí.

5.4 *Hodnocení slovní*

V roce 1988 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČSR vydáno "Opatření k hodnocení a klasifikaci žáků 1. ročníku základní školy" [ČR. Opatření k hodnocení a klasifikaci žáků v 1. ročníku základní školy. In *Metodické pokyny pro hodnocení a klasifikaci na základní škole*. 1988, 32, s. 237-239.]. Tímto opatřením bylo plošně zavedeno slovní hodnocení u všech žáků 1. ročníku. Kolem tohoto opatření se strhla bouřlivá diskuze mezi odborníky, pedagogy i laickou veřejností. Vzhledem k tomu, že zkušenosti byly pozitivní jen zčásti, bylo toto opatření 1. 2. 1990 zrušeno i přesto, že část pedagogů s jeho zrušením nesouhlasila (Stránská, 1991).

Na základě směrnice MŠMT ČR z r. 1972 se u nás používalo slovní hodnocení ve třídách pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení (tehdy název Specializované třídy pro děti s poruchami čtení).

Od roku 1992 je slovní hodnocení v ČR používáno jako alternativa na 1. stupni ZŠ na základě žádosti rodičů, používá se především ve třídách pro děti se specifickými poruchami učení a u integrovaných žáků. Pokyn MŠMT ČR z r. 1992 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách (www.rvp.cz).

Podle Koláře a Šikulové může slovní hodnocení doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály.

Podle Koláře a Vališové podstata slovního hodnocení není v tom, jakou formou se bude školní hodnocení realizovat, ale v tom, jakým způsobem bude toto školní hodnocení plnit základní funkce, jak bude hodnocení ve vyučování přispívat k rozvíjení osobností všech žáků, že hodnocení nebude žáky poškozovat, ale bude jim v podstatě pomáhat, jako pomáhají v jejich rozvoji i jiné prvky v procesu vyučování.

Slovní hodnocení posuzuje žákovy kvality, jeho výkon a chování, to vše je vyjádřeno slovy neboli slovní zprávou. Důležité je, aby hodnocení obsahovalo veškeré informace o dosažených výsledcích žáka, popisovalo postoje žáka a jeho veškerou školní snahu. Výhodami je to, že může lépe popsat žáka, zcela individuálně a informovat tak o všech stránkách žáka, ať už slabých či silných. Důležité u slovního hodnocení je, aby žák věděl, co sám dělá správně a co mu dělá problémy, a to následně mohl zlepšit. Proto se klade důraz na pečlivou zpětnou vazbu.

Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i samotnými učiteli řada pozitiv:

- nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka;
- obsahuje i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu;
- snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků;
- široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka;
- spíše zaměřuje pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení;
- umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka;
- prostřednictvím slovního hodnocení můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit (Kopřiva, 1994, s. 75).

Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všimá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka.

Jarošová (2002) ve výzkumu ke své diplomové práci zjistila, že „rodiče dětí, které jsou ve škole slovně hodnoceny, jsou s touto formou hodnocení spokojeni. Podle jejich výpovědí slovní hodnocení neinformuje pouze o prospěchu dítěte, jeho znalostech a vědomostech, ale také o jeho přístupu ke školní práci, k vyučovacímu procesu i k jednotlivým předmětům. Velké klady také rodiče vidí v možnosti sdělit dítěti nenásilně, co mu nejde, v čem je potřeba se zlepšit. Oceňují, že slovní hodnocení ukazuje míru zlepšení či zhoršení oproti minulým obdobím.“

5.5 Hodnocení v běžné základní škole

V základních školách se používá obojí hodnocení, jako je hodnocení známkami a hodnocení slovní. K němu přikládáme také hodnocení grafické a nonverbální. Každý učitel hodnotí žáky jinak, i když stejnými známkami. Učitelé se řídí podle hodnotící škály, avšak se někteří nechají inspirovat chováním žáka, snahou a mnoha dalšími faktory. Je důležité pohlížet na žáka jako na celek, nikoli tak, že jeden den nebyl naučen na písemnou zkoušku.

Hodnocení ve školách je průběžné, tj. známkami, slovním hodnocením a závěrečným hodnocením, tj. vysvědčení za půl roku a za celý školní rok.

Průběžné hodnocení dle J. Kratochvílové (2011, s. 29) používáme v průběhu určité etapy, kdy si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí a provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka. Průběžné hodnocení může být (Z. Kolář, R. Fučíková, 2009, s. 91):

1. ústní – učitel hodnotí žáky ve vyučování, na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích,
2. písemné – např. do notýsku žáka (provádí učitel, ale i žák), komentáře k písemným pracím.

Kratochvílová (2011, s. 29) popisuje závěrečné hodnocení jako hodnocení realizované na konci určité etapy výuky, po zprostředkování vzdělávacího obsahu v určitém období školního roku (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku atd.), kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Slouží jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku nebo jiné školy, pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělávání nebo jako informace pro rodiče o celkových výsledcích jejich dítěte. Zaměřuje se na výsledky vzdělávání v jednotlivých ročnících a předmětech. Jedná se o velmi náročnou činnost, protože je zapotřebí vysoké odborné a pedagogicko-psychologické kvality, a to hlavně v oblasti interpretační, diagnostické a didaktické. Učitel potřebuje každého žáka pečlivě poznat a stále se o něj zajímat. S tímto hodnocením mohou pomáhat i žáci (Z. Kolář, R. Fučíková, 2009, str. 91)

5.6 Alternativní typy škol

Práce se soustřeďuje na školy montessoriovské a waldorfské. V další části se pokusí přiblížit hodnocení v těchto typech škol na rozdíl od hodnocení v běžných základních školách.

Alternativní pedagogika se zaměřuje na to, aby doplňovala tradiční vyučování tam, kde mají školy s tradiční pedagogikou z pohledu inovativních vzdělávacích přístupů jisté rezervy. Nejčastěji tak alternativní koncepce tradičnímu pojetí pedagogiky vytýká, že svůj zájem soustřeďuje na intelektuální rozvoj žáka, podporuje především mechanické učení žáků, jejich podřízenou pozici ve vztahu k učitelům, dále převládající učitelovu výsadu na pravdu, dogmatický charakter učebních materiálů, vyžadování přísné kázně,

pevně stanovený rozvrh a organizaci vyučovacích hodin, nedostatek prostoru věnovaného rozvoji kreativity, iniciativy či sebeprosazování žáků. Školy s alternativní pedagogikou usilují ve větší míře než školy s tradičním vyučováním o komplexní rozvoj jedince, a to jak po stránce intelektuální, tak také fyzické, emotivní a volní (Průcha, 2012).

Klasické reformní školy, v nichž se uplatňují formy alternativní pedagogiky: waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské aj.

5.6.1 Školy Montessori

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Heslo, na němž Maria Montessori staví celé vzdělávání.

Ve své knize uvádí Koťátková (2008) tři hlavní cíle, které chce tato pedagogika naplňovat:

- 1) Nejdůležitější je pomoci dítěti, aby se co nejlépe a nejefektivněji mohlo rozvíjet, rozvíjet svou osobu, kde hraje velkou roli samostatnost, svoboda dítěte a aktivita. Učitel vystupuje jako pomocník žákovi, je pro dítě oporou a podporuje jeho svobodnou vůli.
- 2) Dále je důležité, aby byly rozpoznávány senzitivní fáze, v nichž se žák momentálně nachází. Následně v těchto fázích žák pracuje vlastním tempem, svobodně si vybírá aktivitu, kterou si i sám iniciuje.
- 3) Jako třetí cíl je uváděn zájem o vytvořené vhodné podmínky, které jsou nezbytné pro koncentraci dětí ze své svobodné vůle, kde hraje velkou a stěžejní roli učební materiál, který má být pro děti přitažlivým, viditelným a má být podáván v pravou chvíli, aby docházelo u žáků k procesu polarizace osobnosti – tedy hluboké koncentraci, při které žák co nejefektivněji rozvíjí své schopnosti.

Montessori pedagogika dbá na výchovu a vzdělávání zodpovědné a samostatné osobnosti, se zaměřením na individuální rozvoj dítěte. Vše se uskutečňuje s pomocí vhodně zvolených materiálů vztahujících se k jednotlivým senzitivním obdobím.

Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe Marie Montessori, která byla zakladatelkou škol Montessori. Tímto požadavkem se odlišuje od mnoha pedagogů. V celém hnutí této výchovy bylo velkou změnou respektování svobody dítěte a podněcování jeho aktivity.

Lidské učení, jež je předpokladem vývoje lidstva, se uskutečňuje na základě psychických reakcí na podněty z vnějšího a vnitřního prostředí. Právě základní podmínkou uskutečnění plnohodnotných reakcí je svoboda. Svoboda a volnost ale nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích (Zelinková, 1997).

5.6.2 *Hodnocení ve školách Montessori*

V alternativním typu škol se zásadně objevuje slovní hodnocení. Zatímco na školách běžného typu se známky zapisují do žákovské knížky, v Montessori základních školách se místo žákovské knížky tvoří záznamy o postupu žáka v učení, o dokončených úkolech a školní práci si děti zakládají do portfolia. I učitel je povinen vést si o každém žákovi pedagogické záznamy.

Slovní hodnocení se ale užívalo dříve než klasifikační stupnice. Učitel verbálně vyjadřuje vše, co charakterizuje žákovu osobnost, úroveň jeho vědomostí, chování a předpoklady vykovávat určitou profesi (Velikanič, 1973).

Při hodnocení výsledků, jak je uvedeno výše, se v montessori pedagogice využívá hodnocení slovní, kdy žáci dostávají popisným jazykem přehled učiva, které žák zvládl, se kterým byl seznámen a kde by se měl ještě zdokonalit. Popisuje obtížnosti učiva a snahu žáka, kterou musel vynaložit ke zvládnutí určité oblasti či problému vyučování.

Slovní hodnocení poukazuje na míru porozumění, praktické použití znalostí a dovedností, originalitu a úsilí v plnění úkolů. Popisuje také určité nedostatky na další postup při řešení úkolů a při zvládnání učiva a klade důraz na školní práci. Rodiče jsou o výsledcích žáků informováni průběžně na rodičovských schůzkách, během konzultačních hodin a při individuálních setkáních. Protože slovnímu hodnocení odpovídá klasifikační stupeň, mohou se rodiče podle potřeby u učitele informovat, jakému klasifikačnímu stupni odpovídá slovní hodnocení v určitých předmětech.

Ve třídách se klade důraz na způsob hodnocení dávající žákovi, rodičům i učitelům obraz o samotném pokroku žáka, bez jakéhokoliv srovnání s ostatními žáky, kteří mají odlišné osobní předpoklady. Na vysvědčení je používáno také slovní hodnocení na základě vedeného portfolia.

Dle Olgy Zelinkové (1997) klasifikace ztrácí motivační charakter, protože děti provádějí práci, která je baví a kterou si samy vybraly. První dva roky jsou hodnoceny

slovně, od třetího ročníku jsou klasifikovány. Na vysvědčení se rodiče dovídají, co dítě umí. Kontrolní práce, diktáty ani jiné formy ověřování vědomostí se v této škole neužívají.

Hodnocení a klasifikace se právě nesmí stát motivací pro známku. Mají informativní hodnotu. Z celé atmosféry ve škole je cítit klid, soustředění a zájem o práci. Rodiče mohou navštívit školu, kdykoli mají zájem. Kromě toho se většinou jednou týdně chodí informovat o postupu dítěte. Důraz se klade na informace o sociálním vývoji, protože jedním z hlavních cílů je naučit dítě žít a pracovat v kolektivu.

5.6.3 Školy waldorfské

Školy waldorfské začaly vznikat jako alternativní typ školy. Zakladatelem je R. Steiner. V České republice máme 13 škol, jsou to školy jak mateřské, základní, tak školy střední. Hlavní myšlenka R. Steinera směřovala k tomu, aby dítě bylo co nejlépe připraveno na život nejen po stránce znalostní, ale také rozvojem tvůrčích schopností a sociálních dovedností. Pedagog by měl na žáka pohlížet jako na duchovní bytost, jehož úkolem je pěstovat a rozvíjet nadání žáka a vést žáka k tomu, aby byl schopen převzít výchovu sebe sama (Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. [online] Cit. 12. 2. 2010. Dostupný z www: <http://www.iwaldorf.cz>).

Ve waldorfské škole není kladen cíl nutně vzdělávat specialisty, ale má záměr vychovat mnohostranně vzdělané lidi. Proto, na rozdíl od běžných škol, kde se již od první třídy uplatňuje „slepé memorování“ poznatků, klade zvláště na nižším stupni důraz na umění. V prvních dvou třídách je běžnou součástí vyučování hraní etud, malování, kreslení či zpěv. Tyto etudy jsou pak předváděny na měsíčních slavnostech, kde každý měsíc děti předvádí rodičům, co se naučily. Umění je učí spolupráci, trpělivosti a pomáhá k utváření pevných vztahů mezi žákem (Carlgren, 1991).

Ve waldorfské škole probíhá vyučování v epochách, které jsou denně okolo dvou hodin, následně se žáci učí stejné hodinové předměty jako na ostatních školách. Během epoch se střídají činnosti, které vyžadují zapojení různých částí žákovy osobnosti. Epochový blok je složen z: opakování látky z minulého dne, pohybově-rytmické činnosti, vyučování nové látky, což je založeno na co největším prožitku, vyprávění, hudební složky, zavedení nové látky a její nový podstatný zápis. Ráno se děti scházejí do tříd, po

28 žácích. Pedagog je přítomen ve třídě, dochází k přímému kontaktu s žákem, kdy si podají na přivítanou vzájemně ruku, tím pedagog ví o tom, jak přišel žák do školy naladěný. Waldorfská pedagogika nepoužívá učebnice, ale děti si je vytváří samy, ve formě velkého sešitu, kam si poznámky zapisují a tvoří si tak vlastní učební materiály.

5.6.4 Hodnocení ve waldorfských školách

Waldorfská pedagogika neprosazuje ve školství ideologický nebo státní monopol, ale umožňuje rodičům přirozené právo na svobodnou volbu školy a právo dětí na harmonický vývoj osobnosti. Výuka se zaměřuje na intelektuální, pohybové, umělecké i sociální potřeby dětí. Pěstuje v dětech zdravé sebevědomí, jež se utváří díky respektu k individualitě žáka a slovnímu hodnocení, které umožňuje ocenit i relativní zlepšování jedince. Každý žák si v široké nabídce vyučovacích činností najde alespoň jednu oblast, v níž vyniká. Je zde rozvíjen smysl pro zodpovědnost a toleranci. Děti se učí podřídit své zájmy třídě. Proto se na školách mezi sebou nesoutěží, naopak se oceňuje spolupráce. Žáci jsou po celou školní docházku slovně hodnoceni, nepoužívají se známky. Trvale špatné známky dítě demotivují.

Učitelé vycházejí k hodnocení žáka z pozorování, poznávání dětí a snaží se důkladně a důsledně realizovat individuální přístup. Jedinou formou hodnocení ve waldorfské pedagogice je hodnocení slovní.

Waldorfské školy používají ve všech ročnících jedinečnou formu slovního hodnocení. Je to forma, která odpovídá požadavku osobnostní pedagogiky a individuálního přístupu. Umožňuje eliminovat selektivní funkci hodnocení, a naopak dává široký prostor pro využití funkce informační, motivační a výchovné. Na českých waldorfských školách jsou učitelé školským zákonem nuceni klasifikovat v závěru školní docházky. Zkušenosti v tomto směru jsou bohužel velmi negativní. U dospívajících dětí se tím vytrácí vnitřní zájem o vyučování, často následuje honba za známkami, mění se atmosféra ve třídách (Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství. Praha: Portál, 2016. ISSN 1211-6858.)

6 Výzkumná část

6.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, v jakém rozsahu a stupni jsou děti ve školách zatěžované, jak se odráží prospěch v chování dětí a jak se děti, z pohledu pedagogických pracovníků, s touto zátěží vyrovnávají. Za účelem naplnění tohoto cíle byly použity dvě metody, dotazník a pozorování. V centru zájmu byla subjektivní hodnocení pedagogických pracovníků vybraných základních škol.

Díličními cíli byly:

- analyzovat prospěch dětí v běžných základních školách a ve školách waldorfských a Montessori;
- zjistit, jaký význam pro žáky mají známky a slovní hodnocení z pohledu pedagogických pracovníků;
- postihnout průběh a následky prospěchu žáků na 1. stupni základních škol;
- srovnat formu psychické zátěže dětí z uvedených škol.

6.2 Průběh empirického šetření a použité metody

Výzkum probíhal celkem 3 měsíce, kdy jsem docházela do škol, kde mne uvedli pedagogové do vzdělávacího procesu. Samotnému výzkumu předcházely fáze teoretických příprav, vyhledávání v literatuře pojednávající o dětské zátěži, hodnocení v základních školách, typech alternativních škol a dokumentech doplňující pedagogické vzdělání. V práci byl využit kvantitativní výzkum pomocí dotazníku vlastní konstrukce složeného z otázek uzavřených, polouzavřených a otevřených. Zjišťoval potřebné informace, celkem bylo uvedeno 31 otázek. Byla použita metoda dotazování osobní (rozhovor) i písemnou.

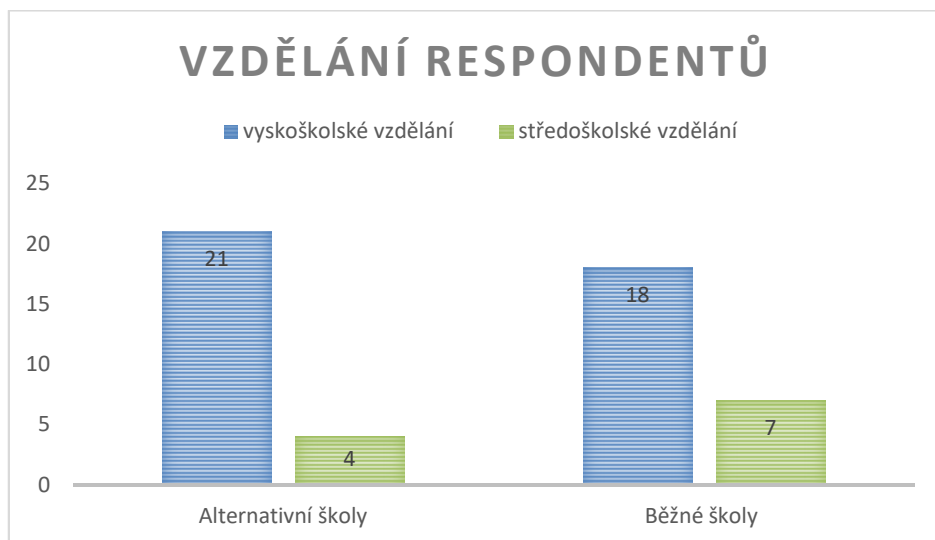
Doplňující informace, které byly potřebné k výzkumu a nebyly zohledněny v dotazníku, zodpověděli v rozhovorech ředitelé, učitelé nebo vedoucí pracovníci základních škol. Do uvedených škol jsem docházela na pravidelné nezúčastněné pozorování.

6.3 Výzkumný soubor

Soubor respondentů tvořili pedagogové vybraných základních škol v Jihočeském kraji. Dotazník určený pedagogům a pedagogickým pracovníkům vyplnilo 50 respondentů

základních škol. Skupina respondentů byla homogenní, ve výzkumu odpovídaly pouze ženy, což je 100 % dotázaných.

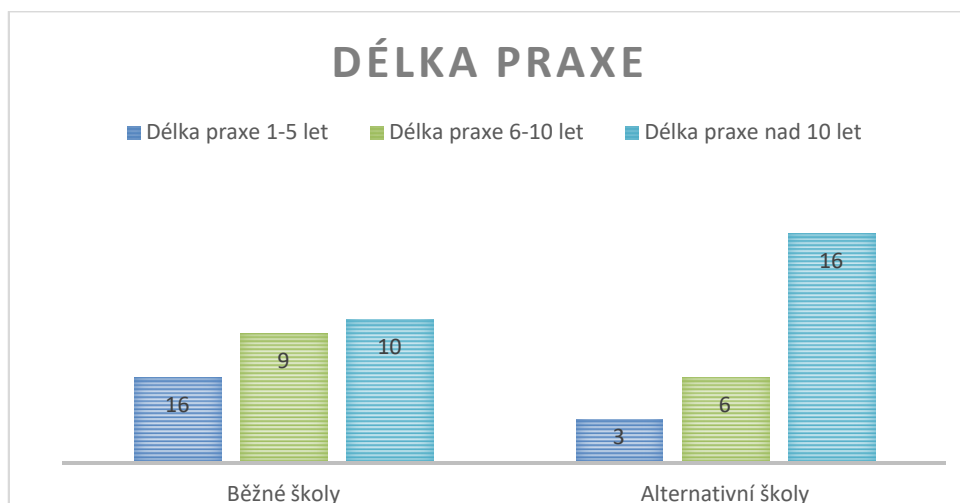
Graf 1: Vzdělání respondentů



Zdroj: vlastní výzkum.

Většina pracovníků sledovaných typů škol (78 %) má vysokoškolské vzdělání. Další graf 2 uvádí délku pedagogické praxe dotazovaných.

Graf 2: Délka praxe těchto pedagogických pracovníků v %



Zdroj: vlastní výzkum.

V grafu 2 převažovali respondenti s praxí desetiletou a delší, a to v alternativním typu škol, což je celkem 64 %, nejméně je pedagogických pracovníků s praxí od jednoho roku do pěti let (12 %) a 24 % procent respondentů je v praxi více jak šest let.

Ve školách běžných je to odlišné. Pedagogičtí pracovníci vyučující ve škole běžné mají délku praxe od jednoho roku do pěti let (24 %), nejvíce je také učitelů s praxí vyšší než deset let (40 %) a o trochu méně zde vyučují pedagogové s praxí od šesti do deseti let.

6.4 Operacionalizace pojmů

Implicitní = bezpodmínečný, zahrnutý, obsažený

Hallo efekt = chyba v sociální percepci osob

Atribuční chyba = *zkreslování*, při snaze si vysvětlit chování druhých osob

Pygmalion efekt = přisuzování druhým osobám kladné vlastnosti

Tourettův syndrom = vrozené, neuropsychiatrické onemocnění, forma tikových poruch

Perfekcionismus = touha být dokonalý, mít vše dokonalé, nejlepší

6.5 Charakteristika míst výzkumného šetření

Základní škola Zlatá stezka 240, Prachatice

Základní škola Zlatá stezka je třetí základní školou v malém jihočeském městě Prachatice. Kapacita základní školy je 600 žáků. Škola sdružuje tři školní družiny mající kapacitu 100 žáků. Ve škole pracuje 35 pedagogických pracovníků.

Základní škola poskytuje úplné základní vzdělání a výchovu žákům první až deváté třídy v souladu se vzdělávací soustavou základních škol, tj. zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou a environmentální výchovu žáků, umožňuje též náboženskou výchovu. Škola plní funkci spádové školy pro spádový obvod města Prachatice.

Waldorfská škola - Základní škola Svobodná, Písek

Základní škola Svobodná leží na začátku města Písek. Waldorfská škola je spojena s běžnou základní školou, avšak hned u vchodu se školy oddělují na školu běžnou a waldorfskou. Ve škole pracuje 22 pedagogických pracovníků a v letošním školním roce navštěvuje školu 206 žáků. V každé třídě je 21 až 28 žáků. Ve třídě 1. A je 24 dětí, pedagog a asistentka pedagoga. V této třídě je jeden integrovaný žák.

Základní škola Prachatic - Národní 1018, třídy montessori

Základní škola Národní je jedna ze tří škol Prachatic. Kapacitně je škola vybavena pro 630 žáků, škola sdružuje běžnou základní školu a první stupeň školy Montessori. Na této základní škole pracuje celkem 41 pedagogických pracovníků.

V základní škole jsou tři montessori třídy. Ve třídě 2. M jsou žáci ve věkové skupině 6 - 9 let v celkovém počtu 27 žáků. Ve třídě 3. M je 23 žáků ve věkové kategorii první a třetí třídy základní školy, v této třídě je třídní učitel a s ním dvě asistentky – osobní asistentka a asistentka pedagoga, ve třídě je chlapec s Aspergerovým syndromem. Třída 5. M spojuje žáky pátých tříd a tento školní rok do této třídy dochází 17 žáků.

6.6 Návrh hypotéz

Pro výzkum byly stanoveny tři hypotézy:

H1: Školní prospěch v běžné základní škole žáky více zatěžuje (formou známkování) než ve školách alternativního typu.

H2: Žáci v běžných základních školách jsou celkově zatěžováni učením a úkoly více než žáci ve školách Montessori a waldorfské.

H3: Negativní důsledky psychické zátěže (záškoláctví, ztráta motivace, „únik do nemoci“) se ukazují v obou typech sledovaných škol, více však u žáků běžných ZŠ.

7 Statistika zpracování dat

Tab. 1: Napište, prosím, název svého povolání (učitel, školní asistent, osobní asistent, asistent pedagoga, metodik prevence, vychovatel/ka ve školní družině aj.) – dotázáno bylo 50 respondentů.

Typ školy		Absol. počet	Relativní četnost v %
Učitelé	Běžná ZŠ	22	44 %
	Alternativní ZŠ	18	36 %
Asistenti (pedagoga, osobní)	Běžná ZŠ	3	6 %
	Alternativní ZŠ	5	10 %
Vychovatelé/ky školní družiny	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %
Celkem		50	100 %

Tab. 2: Jste pedagogickým pracovníkem? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
Běžné základní školy	25	50 %
Školy alternativního typu	25	50 %

Tab. 3: Jak dlouho jste na uvedené pracovní pozici? (uved'te délku číslem) – dotázáno bylo 50 respondentů.

Typ školy	Délka praxe	Absol. počet	Relativní četnost v %
Běžná ZŠ	1-5 let	6	12 %
Alternativní ZŠ	1-5 let	3	6 %
Běžná ZŠ	6-10 let	9	18 %
Alternativní ZŠ	6-10 let	6	12 %
Běžná ZŠ	10 let a více	10	20 %
Alternativní ZŠ	10 let a více	16	32 %

Tab. 4: Jaké máte dosažené vzdělání? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Typ školy	Vysokoškolské Absol. počet	Relativní četnost %	Středoškolské Absol. počet	Relativní četnost v %
Běžná ZŠ	18	42 %	7	14 %
Alternativní ZŠ	21	36 %	4	8 %

Z tabulky 4 a 5 je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci v obou typech škol mají převážně vysokoškolské vzdělání a jejich praxe je delší než 5 let.

Tab. 5: Proč jste se rozhodl/a učit právě v této škole? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Důvody	Typ školy	Absol. počet	Relat. četnost v %
Dobrý kolektiv	Běžná ZŠ	3	6 %
	Alternativní ZŠ	6	12 %
Finanční motivace	Běžná ZŠ	4	8 %
	Alternativní ZŠ	6	12 %
Blízkost bydliště	Běžná ZŠ	8	16 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
Volné pracovní místo	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %
Doporučení známého	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	3	6 %
Umístění dítěte	Běžná ZŠ	3	6 %
	Alternativní ZŠ	1	2 %

Tab. 6: Jakou formou hodnotíte své žáky? – dotázáno bylo 50 respondentů.

- a) slovní
- b) známkami
- c) oběma způsoby

Forma hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Slovní hodnocení	Běžná ZŠ	2	4 %
	Alternativní ZŠ	25	50 %
b) Známkami	Běžná ZŠ	18	36 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %
c) Oběma způsoby	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Tab. 7: V čem vidíte pozitiva hodnocení známkou? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Pozitiva hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
Rychlost	Běžná ZŠ	12	24 %
	Alternativní ZŠ	13	26 %
Objektivnost	Běžná ZŠ	8	16 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %
Zvyk rodičů a žáků	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	4	8 %
Jasnost	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	6	12 %

Tab. 8: V čem vidíte negativa hodnocení známkou? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Negativa hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
Není individuální	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	13	26 %
Negativní reakce žáků	Běžná ZŠ	11	22 %
	Alternativní ZŠ	6	12 %
Zátěž u žáků s horším prospěchem	Běžná ZŠ	7	14 %
	Alternativní ZŠ	5	10 %
Malý rozsah klasifikační stupnice	Běžná ZŠ	1	2 %
	Alternativní ZŠ	1	2 %

Tab. 9: V čem vidíte pozitiva ve slovním hodnocení? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Pozitiva hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
Rodiče i žáci s ním umí pracovat	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	16	32 %
Užitečné, individuální	Běžná ZŠ	20	40 %
	Alternativní ZŠ	9	18 %

Tab. 10: V čem vidíte negativa při slovním hodnocení? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Negativa hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
Časová náročnost	Běžná ZŠ	19	38 %
	Alternativní ZŠ	25	50 %
Vyzdvihování jen kladného prospěchu	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Tab. 11: Setkal/a jste se někdy s dětským stresem ve škole? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Pokud jste uvedl/a ano, napište, za jaké situace:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	18	36 %
	Alternativní ZŠ	7	14 %
b) Ne	Běžná ZŠ	7	14 %
	Alternativní ZŠ	18	36 %

- **Při školním neúspěchu – špatný prospěch = 16 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 13 respondentů
 - Alternativní ZŠ – 3 respondenti
- **Potíže v rodině = 6 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 4 respondenti
 - Alternativní ZŠ – 1 respondent

- **Potíže s vrstevníky = 3 respondenti**

- Běžná ZŠ – 1 respondent

- Alternativní ZŠ - 2 respondenti

Tab. 12: O kterém hodnocení se domníváte, že by mohlo být pro děti stresující? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) slovní

b) známkou

c) nemyslím si, že příčinou stresu může být hodnocení

Odpořvědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Slovní	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	1	2 %
b) Známkou	Běžná ZŠ	18	36 %
	Alternativní ZŠ	19	38 %
c) Nemyslím si, že příčinou stresu může být hodnocení	Běžná ZŠ	1	2 %
	Alternativní ZŠ	5	10 %

Tab. 13: Myslíte si, že špatná známka může děti motivovat? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpořvědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
c) Ano	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
d) Ne	Běžná ZŠ	20	40 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %

Tab. 14: Myslíte si, že špatná známka může děti demotivovat? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	19	38 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %
b) Ne	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %

Tab. 15: Řešíte s dětmi jejich špatné výsledky? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Popř. jaké je řešení špatných výsledků?

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
c) Ano	Běžná ZŠ	25	50 %
	Alternativní ZŠ	25	50 %
d) Ne	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Tab. 16: Mají děti možnost si výsledky opravit? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Napište jak:

Odovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	25	50 %
	Alternativní ZŠ	25	50 %
b) Ne	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Odověď ANO = 50 respondentů

- **Poměrování se sebou samým zpětně = 6 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 0 respondentů
 - *Alternativní ZŠ – 6 respondentů*
- **Rozhovor o špatném výsledku = 15 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 8 respondenti
 - *Alternativní ZŠ – 7 respondentů*
- **Hledání chyb = 18 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 8 respondentů
 - *Alternativní ZŠ - 10 respondentů*
- **Znovu vysvětlení látky = 8 respondentů**
 - Běžná ZŠ – 6 respondenti
 - Alternativní škola – 2 respondenti*
- **Doporučení doučování = 3 respondenti**
 - Běžný ZŠ = 3 respondenti
 - Alternativní ZŠ = 0 respondentů

Tab. 17: Jak chválíte děti za dobře odvedenou práci? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Vypište:

Forma hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Slovní hodnocení	Běžná ZŠ	14	28 %
	Alternativní ZŠ	18	36 %
b) Známkami	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %
c) Plus	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %
d) Nálepka	Běžná ZŠ	1	2 %
	Alternativní ZŠ	7	14 %

Tab. 18: Myslíte si, že jsou mezi školami ve formě psychické zátěže rozdíly? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Pokud jste uvedli ano – napište proč:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	20	40 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %
b) Ne	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %

Tab. 19: Máte pocit, že je školní výkon dětí ovlivněn rodiči? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	23	46 %
	Alternativní ZŠ	19	38 %
b) Ne	Běžná ZŠ	2	4 %
	Alternativní ZŠ	6	12 %

Tab. 20: Řeší s Vámi rodiče ve většině případů výkon svých dětí? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

c) nezajímají se do doby, dokud se dítě nezhorší

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	3	6 %
	Alternativní ZŠ	23	46 %
b) Ne	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %
c) Nezajímají se do doby, dokud se dítě nezhorší	Běžná ZŠ	16	32 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Tab. 21: Máte pocit, že školní neúspěch může vést k nežádoucím vlivům, jako je (záškoláctví, negativní postoj k učení aj.)? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	25	50 %
	Alternativní ZŠ	23	46 %
b) Ne	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %

Tab. 22: Je v možnostech učitele řešit případné nežádoucí vlivy? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Jak byste je řešil/a:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	11	22 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
b) Ne	Běžná ZŠ	14	28 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %

Tab. 23: Myslíte si, že může mít vliv na neúspěch žáka malá motivace ze strany učitele?
– dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	17	34 %
	Alternativní ZŠ	15	30 %
b) Ne	Běžná ZŠ	8	16 %
	Alternativní ZŠ	10	20 %

Tab. 24: Vidíte nějakou výhodu ve srovnávání dětí navzájem, nebo děti vůbec nesrovnáváte? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano, vidím výhody

b) ne, děti nesrovnávám

Pokud jste odpověděli ano, prosím napište jaké:

Pokud jste odpověděli ne, napište proč:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano, vidím výhody	Běžná ZŠ	19	38 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
b) Ne, děti nesrovnávám	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %

- **Motivace = 21 respondentů**
 - Běžná ZŠ = 13 respondentů
 - Alternativní ZŠ = 8 respondentů
- **Lepší odvedení práce = 6 respondentů**
 - Běžná ZŠ = 6 respondentů
 - Alternativní ZŠ = 0 respondentů

NE – Žáky může zatěžovat srovnávání, každý je jedinečný = 23 respondentů

- Běžná škola = 6 respondentů
- *Alternativní škola = 17 respondentů*

Tab. 25: Domníváte se, že jsou děti ve škole přetěžovány? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	20	40 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %
b) Ne	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %

Tab. 26: Podle vašeho názoru uveďte, kde si myslíte, že mohou být děti více zatěžovány? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) běžné školy

b) alternativní školy

c) mezi uvedenými školami nevidím ve stupni zátěže rozdíly

Forma hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Běžné školy	Běžná ZŠ	19	38 %
	Alternativní ZŠ	23	46 %
b) Alternativní školy	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	2	4 %
c) Mezi uvedenými školami nevidím ve stupni zátěže rozdíly	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %

Tab. 27: Uved'te, jak často děti hodnotíte? – dotázáno bylo 50 respondentů.

- a) každou vyučovací hodinu
 - b) po každém bloku/lekcí
 - c) nepravidelně s ohledem na výkon, rozpoložení a typu žáků
- Jiná odpověď:

Forma hodnocení	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Každou hodinu	Běžná ZŠ	17	34 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %
b) Po každém bloku, lekcí	Běžná ZŠ	0	0 %
	Alternativní ZŠ	12	24 %
c) Nepravidelně	Běžná ZŠ	8	16 %
	Alternativní ZŠ	13	26 %

Tab. 28: Myslíte si, že má vliv na hodnocení žáků klima třídy? – dotázáno bylo 50 respondentů.

- a) ano
- b) ne

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	21	42 %
	Alternativní ZŠ	11	22 %
b) Ne	Běžná ZŠ	4	8 %
	Alternativní ZŠ	14	28 %

Tab. 29: Jste nakloněn/a dávat dětem domácí úkoly? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

Pokud jste odpověděl/a ne, uveďte proč:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	19	38 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
b) Ne	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	17	34 %

- **Zátěž žáků po vyučování = 16 respondentů**
 - Běžná ZŠ = 2 respondenti
 - Alternativní ZŠ – 14 respondentů
- Píší je před výukou = 2 respondenti
 - Běžná ZŠ = 2 respondenti
 - Alternativní ZŠ – 0 respondentů
- **Nic zásadního neukazují = 5 respondentů**
 - Běžná ZŠ = 2 respondenti
 - Alternativní ZŠ = 3 respondenti

Tab. 30: Hodnotíte domácí úkoly? – dotázáno bylo 50 respondentů.

a) ano

b) ne

V případě, že jste uvedl/a ano, napište jak:

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ano	Běžná ZŠ	7	14 %
	Alternativní ZŠ	0	0 %
b) Ne	Běžná ZŠ	18	36 %
	Alternativní ZŠ	25	50

- razítko; plus; nálepka

Tab. 31: Můžete uvést alespoň tři důsledky, ke kterým si myslíte, že vede školní neúspěch? – dotázáno bylo 50 respondentů.

Odpovědi	Typ školy	Absol. počet	Relativní četnost v %
a) Ztráta motivace	Běžná ZŠ	3	6 %
	Alternativní ZŠ	8	16 %
b) Nežádoucí vlivy	Běžná ZŠ	5	10 %
	Alternativní ZŠ	2	8 %
c) Poruchy chování	Běžná ZŠ	6	12 %
	Alternativní ZŠ	1	2 %
d) Sociálně patologické jevy	Běžná ZŠ	1	2 %
	Alternativní ZŠ	4	8 %
e) Velká psychická zátěž	Běžná ZŠ	10	20 %
	Alternativní ZŠ	13	26 %

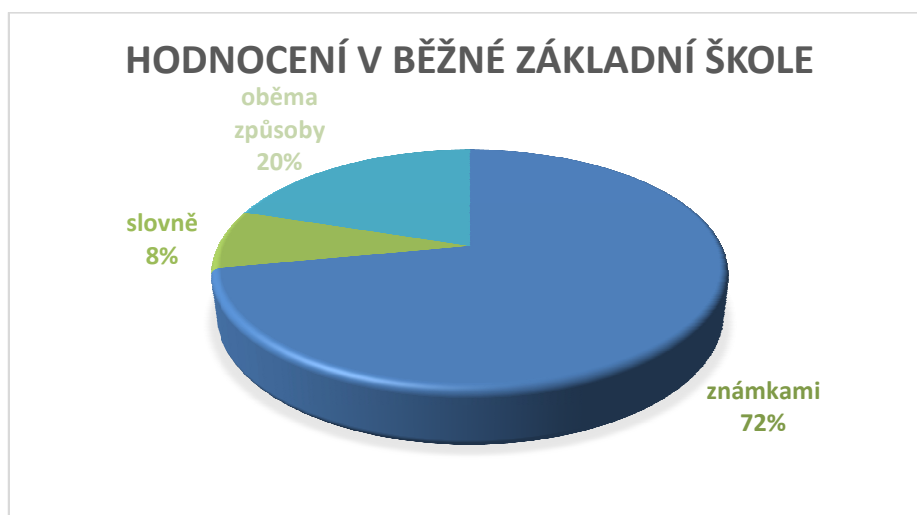
8 Analýza získaných výsledků

8.1 Hodnocení prospěchu žáků v obou typech sledovaných školy

8.1.1 Hodnocení prospěchu žáků běžné základní školy

Výsledkem hodnocení žáků běžné základní školy zjišťuji, kolik pedagogů hodnotí vědomosti svých žáků známkami, slovně nebo oběma způsoby. Jak si můžeme všimnout, tak jen 25 % pedagogů běžné základní školy používá oba způsoby. Ostatních 75 % se dělí na jednu z hodnotících variant.

Graf 3: Hodnocení prospěchu v uvedené běžné základní škole



Zdroj: vlastní výzkum.

V dotazníkovém šetření jsem použila otázku, proč využívají hodnocení prospěchu známkami, jaká vidí pozitiva a negativa v tomto hodnocení.

Pozitiva hodnocení známkou

Pedagogičtí pracovníci (25 resp.) na běžné základní škole hodnotí své žáky známkami (18 respondentů - 72 %). Z 25 dotázaných respondentů 12 pedagogů považuje hodnocení známkou za rychlé, další pedagogové uváděli hodnocení známkou jako objektivní (32 %). Posledních 16 % respondentů uvedlo, že vidí pozitiva známkováním v tom, že rodiče a žáci jsou na to zvyklí (viz otázka 7).

Negativa hodnocení známkou

Šest dotazovaných (24 %) vidí negativa v tom, že známka nevyjadřuje celou individualitu žáka, dalších 11 pedagogů (44 %) uvádělo reakce po seznámení se známkou, což je nejvíce ze všech odpovědí. Malý rozsah klasifikační stupnice uváděl 1 pedagog (4 %). Jako poslední uvedli, že negativní hodnocení známkou vidí u žáků s horším prospěchem 7 respondentů (28 %).

8.1.2 Hodnocení prospěchu žáků v alternativním typu škol

Pozitiva hodnocení známkou

V alternativních školách uvedli pedagogičtí pracovníci (25 resp.) skoro shodnou odpověď. Tedy, že hodnocení známkou je rychlé, což uvedlo 13 pedagogů (52 %), ale jen pro 4 pedagogy (16 %) je pozitivem objektivnost. Pro 16 % je hodnocení známkou pozitivní, protože je známka tradicí pro rodiče a děti. Zajímavé ale je, že respondenti alternativních škol uvedli ještě další pozitivum hodnocení známkou, a to jasnost (24 %) (viz otázka 7).

Negativa hodnocení známkou

Pedagogičtí pracovníci v alternativních školách uvádějí stejné důvody negativ u hodnocení známkou jako učitelé v běžné škole. Shodně odpovídal 1 pedagog (4 %) malý klasifikační stupeň. Nejvíce se neshodovali v odpovědi, že hodnocení známkou není individuální, kdy v běžné škole tuto odpověď uvedlo 12 % dotázaných, ale v alternativní až 52 %. Negativní reakce žáků uvedlo 24 %. Jako poslední negativum hodnocení známkou uvedli zátěž žáků s horším prospěchem (20 %).

Pozitiva slovního hodnocení

Zde se odpovědi značně rozcházejí. 16 respondentů (64 %) z alternativních škol uvádí, že s tímto hodnocením umí žáci i rodiče pracovat, to samé si myslí ale pouze 20 % pedagogických pracovníků ze škol běžného typu. Zvláštní je, že v běžné škole uvedlo jako pozitivum slovního hodnocení individualitu a užitečnost hodnocení až 40 % respondentů, což je i více než odpovědi pedagogů alternativních škol (18 %).

Negativa slovního hodnocení

Všichni pedagogičtí pracovníci alternativní školy odpověděli jako jediné negativum časovou náročnost slovního hodnocení. V běžné škole si ale pedagogičtí pracovníci také myslí, že negativum může být i v tom, že ze slovního hodnocení si žáci a rodiče vybírají pouze kladný prospěch (12 %).

Jeden respondent uvedl zajímavou myšlenku z jeho pohledu k hodnocení známkami: „Hodnocení pouze známkou přirovnávám stresu malého žáka v páté třídě, že už nevyroste“.

8.1.3 Hodnocení a jeho frekvence v časové ose

Tabulka 27 ukazuje, jak často pedagogové žáky hodnotí. V běžné základní škole až 68 % pedagogů hodnotí své žáky každou hodinu na rozdíl od alternativních škol. Tam pedagogové hodnotí své žáky až po lekcích či blocích (48 %). Nepravidelně v obou typech sledovaných škol hodnotí 21 pedagogů (42 %).

Celkem 32 pedagogů (64 %) uvádí, že na hodnocení působí i klima třídy, dle kterého se rozhodují, jestli je vhodné v určitou dobu žáky hodnotit. Za zmínku stojí rozdíl, v běžné škole, kde 21 respondentů píše (42 %), že klima třídy souvisí s hodnocením, zatímco v alternativním typu škol si to myslí pouze 11 respondentů (22 %).

8.2 Zátěž žáků v obou typech sledovaných škol

V šetření a třídění jsem se zaměřila na zátěž žáků v základních školách běžných i alternativních. V dotazníku jsem uváděla otázky, které směřovaly k výsledku, co žáky zatěžuje ve sledovaných školách nejvíce.

V první řadě, zdali se pedagogičtí pracovníci sledovaných škol setkali s dětským stresem ve škole a za jakých situací. Již zde jsou vidět rozdílné odpovědi respondentů.

S dětským stresem se setkala v běžné škole 18 pedagogů (36 %), zatímco v alternativních školách pouze 7 pedagogů (14 %), což je méně než polovina dotazovaných v alternativních školách. V souvislosti s dětským stresem se respondenti setkali během situací – při školním neúspěchu 13 pedagogických pracovníků (26 %) ve škole běžné, zatímco v alternativní pouze 3 pedagogové (6 % - viz otázka 11). Další situací byly potíže v rodině, kde se pedagogové z obou typů sledovaných škol moc

nerozcházel, pouze o 6 % (běžná základní škola – 8 %, alternativní školy 2 %), u potíží s vrstevníky to bylo pouze 6 % (běžná základní škola – 2 %, alternativní školy 4 %).

Otázka 12 směřuje k výsledkům, o kterých se pedagogičtí pracovníci domnívají, že by mohlo být pro žáky stresující. V alternativní škole si 5 odpovídajících (10 %) nemyslí, že hodnocení může být pro žáky stresující, v běžné škole si toto nemyslí pouze 1 pedagog (2 %). Nejvíce však v obou typech škol respondenti uvádí, že stresující může být hodnocení známkou, což uvedlo dohromady 36 pedagogů (74 %) - (běžná škola – 36 %). Že je stresujícím hodnocením slovní hodnocení, si myslí pouze 7 pedagogických pracovníků (14 %) obou typů škol (běžná škola 12 %, alternativní pouze 2 %).

Tabulka 25 znázorňuje domněnku pedagogů, zdali jsou děti ve školách přetěžovány. Celkem 37 pedagogů (74 %) tuto domněnku potvrzuje. V alternativní škole jde o 17 pedagogů (34 %) a v běžné škole o 40 %. Tabulka 26 představuje názory 50 dotazovaných na otázku, v jakém typu škol mohou být žáci více zatěžováni. Ani jeden z respondentů neuvedl odpověď, že nevidí mezi školami ve stupni zátěže rozdíly. Dohromady až 42 pedagogů (84 %) si myslí, že více zatěžování mohou být žáci ve školách běžných.

8.2.1 Důsledky vedoucí ke školnímu neúspěchu

U 31. otázky byla možnost uvedení 3 negativních důsledků. V běžných školách respondenti uvedli celkem 42 odpovědí, v alternativních jen 25. Dohromady 67 odpovědí, z toho:

- *Psychosomatické nemoci – bolesti břicha, v krku, bolesti hlavy aj.* = 48 odpovědí
 - běžná ZŠ – 30 respondentů (44, 8 %)
 - alternativní ZŠ – 18 respondentů (26, 9 %)
- *Falšování podpisů na omluvenkách* = 7 odpovědi
 - běžná ZŠ – 5 respondentů (7,5 %)
 - alternativní ZŠ – 2 respondenti (3 %)
- *Sociálně patologické jevy – kouření tabáku aj.* = 12 odpovědí
 - běžná ZŠ – 7 respondentů (10,45 %)
 - alternativní ZŠ – 5 respondentů (7,46 %)

Pro zajímavost uvádím tabulku sociálně patologických jevů ve sledované běžné škole.

Tab. 32: Sociálně patologické jevy

Snížená známka z chování	1 žák
Kouření	4 žáci
Neomluvené hodiny – záškoláctví	3 žáci
Agresivní formy chování	2 žáci
Krádeže	2 žáci

Zdroj: Výroční zpráva – ZŠ Zlatá stezka 240.

8.2.2 Motivace hodnocením známkami

Otázka 13 směřuje k tomu, zda si pedagogičtí pracovníci myslí, že špatná známka může motivovat. Z tabulky 13 je zřejmé, že se odpovědi pedagogů příliš nerozcházejí. Pouze 13 dotázaných (26 %) obou typů sledovaných škol uvedlo, že by špatná známka mohla žáky motivovat, 37 pedagogů (74 %) uvedlo opak. Otázka 19 směřuje k demotivaci, což by měly vyjít odpovědi stejné jako v otázce 13, ale zajímavostí je, že jeden pedagogický pracovník odpověděl jinak. Špatná známka, dle odpovědí, žáky demotivuje, což odpovědělo 36 pedagogických pracovníků (72 %). Z tabulky 14 je zřejmé, že respondent z alternativního typu školy došel během jedné otázky k jinému názoru nebo si špatně, možná pod vlivem své nepozornosti, otázku přečetl špatně.

Graf 4: Motivace žáků prospěchem v obou typech sledovaných škol



Zdroj: vlastní výzkum.

V návaznosti na otázku 13 a 19 měly odpovědi pedagogů ukázat výsledky řešení špatného prospěchu, to znamená, jak učitelé se svými žáky řeší jejich špatný prospěch. Všichni respondenti odpověděli stejně v obou typech škol, 100 % pedagogických pracovníků řeší s dětmi jejich neuspokojující prospěch. Stejně tak všichni dotázaní uvedli, že dávají šanci žákům si špatný prospěch opravit. Z tabulky 16 a její poznámky je zřejmé, že až 15 všech pedagogických pracovníků (30 %) se žáky hovoří o jejich špatném výsledku – a 4 dotázaní uvádí, že se svými žáky o špatném prospěchu nehovoří. Podobné to bylo u hledání chyb ve špatných výsledcích, kde tuto odpověď uvedlo 18 dotazovaných (36 %). Zajímavé je, že látku v běžné škole znovu vysvětluje 6 pedagogů (24%), kdežto v alternativním typu škol pouze 2 dotázaní (8 %). V běžné škole ještě 6 pedagogů (12%) doporučí žákům doučování. Nejzajímavějším je v těchto souvislostech, že k nápravě neuspokojivého prospěchu může napomoci také poměrování žáka se sebou samým vzhledem k předchozímu prospěchu, což uvádí pouze pedagogové z alternativního typu sledovaných škol a žádný pedagog ze školy běžné

Naopak ale je důležité vědět, jak respondenti chválí své žáky za dobře odvedenou práci. 27 respondentů z celkového počtu 50 oslovených uvedlo, že hodnotí dobře odvedenou práci žáků slovním hodnocením (54 %) – kdy se odpovědi lišily pouze u 4 osob (8 %) (běžná ZŠ – 28 %, alternativní ZŠ – 36 %). Známkami dobře odvedenou práci hodnotí

pouze 5 pedagogů (10 %), a to jen v běžné škole. Plusem a nálepkou hodnotí práce 12 pedagogických pracovníků (24 %) v obou typech škol (viz otázka 17).

8.3 Školní výkon v obou typech sledovaných škol

Jak je uvedeno v teoretické části, školní výkon ovlivňuje spousta faktorů. Pro výzkum této skutečnosti byla položena otázka 19, která směřovala k tomu, zdali může být školní výkon ovlivněn rodiči. Pedagogičtí pracovníci se v odpovědích výrazně nerozcházel. Až 42 dotázaných (84 %) se setkává s tím, že školní výkon žák může být ovlivňován rodiči. V poměru škol šlo pouze o 8 % neshody (viz. tabulka 19).

Zajímavý k této otázce byl rozhovor s třídní učitelkou běžné školy, která uváděla, že má zkušenost s velkým perfekcionismem ze strany rodičů. Kdy rodiče chtějí, aby jejich dítě mělo co nejlepší prospěch a na dítě tak vyvíjí přílišný nátlak. Někteří psychologové to nazývají, že dítě vyrůstá ve „stínu košaté lípy“.

Otázka 20 je zaměřena na řešení výkonu a prospěchu dětí ve škole. U této otázky je možné si všimnout obrovského rozdílu, kdy v běžné škole řeší prospěch svých dětí pouze 3 rodiče (6 %), kdežto v alternativním typu škol až 23 rodičů (46 %). Pedagogové běžných škol se setkávají s tím, že až 12 % rodičů neřeší prospěch svých dětí vůbec. Faktem je, že 14 pedagogů (64 %) z běžné školy uvádí, že rodiče neřeší prospěch dětí do doby, dokud se dítě nezhorší. Naproti tomu v alternativní škole to uvádí jen 2 pedagogové (8 %).

8.4 Nežádoucí vlivy plynoucí ze školního neúspěchu

Otázka 21 ukazuje, k jakým nežádoucím vlivům může vést školní neúspěch. Z obou typů sledovaných škol uvedlo 48 pedagogických pracovníků (96 %), že školní neúspěch může vést k nežádoucím vlivům. Záškoláctví v běžné škole uvedlo 48 % respondentů, v alternativní škole žádný. Dalším vlivem může být negativní postoj k učení – ztráta motivace, což zase naopak uvedlo 20 pedagogů (80 %) dotázaných z alternativních škol, v běžných školách pouze 32 %. Výchovné potíže uváděli pedagogičtí pracovníci z obou škol, což představuje 16 % pedagogů (8 pedagogů).

Tabulka 22 uvádí, zda je v možnostech učitelů řešit tyto nežádoucí vlivy. V běžných školách 11 pedagogických pracovníků (22 %) uvádí, že je v možnostech pedagogů to

řešit, avšak neuvádí možnosti řešení. Stejně tak je neuvádí učitelé alternativních škol. Ti však ale více poukazují na to, že není v možnostech učitele tyto vlivy řešit.

Otázkou 23 zjišťujeme, zdali může mít vliv na školní neprospěch i málo motivace ze strany učitele směrem k žákům. Je až zvláštní, že 37 učitelů z celkového počtu 50 dotázaných uvádí, že tato možnost tady je. Pouze 13 dotázaných (26 %) napsalo, že by na školní neúspěch neměla mít vliv motivace žáka ze strany učitele.

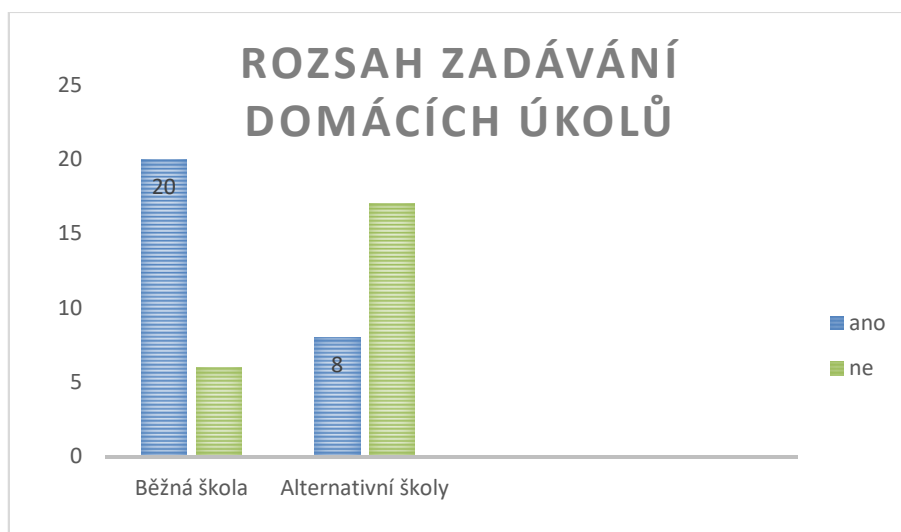
8.5 Srovnávání prospěchu žáků

Zda pedagogičtí pracovníci vidí výhody ve srovnávání žáků, analyzuje tabulka 24. Výhody ve srovnávání žáků vidí 19 respondentů z běžné školy (78 %), naopak pouze osm odpovídajících z alternativních škol (32%). Výhodu v následné motivaci žáků vidí 13 pedagogů běžné ZŠ (26 %), naproti tomu tuto výhodu v alternativních školách vidí pouze 4 pedagogičtí pracovníci (8 %). Další výhoda je spatřována v lepším odvedení práce (běžná ZŠ - 6 respondentů, 12 %; alternativní ZŠ – nikdo). Přitom je důležité upozornit na formy srovnávání, kdy v alternativním typu sledované školy žáky srovnávají, ale pouze formou – porovnání žáků se sebou samým vzhledem k časové ose.

8.6 Vliv domácích úkolů na školní prospěch žáků

19 pedagogů (78 %) běžné ZŠ dává dětem domácí úkoly, zatímco v druhém typu škol jen 8 pedagogů (32 %), což je o polovinu méně. Nezařadování domácích úkolů preferuje 17 pedagogů z alternativních škol (68 %). U běžných základních škol jen 6 pedagogů (24 %). 16 pedagogických pracovníků (32 %) obou škol uvádělo za důvod nezařadování domácích úkolů zátěž po vyučování (viz. tabulka 29 i graf 5).

Graf 5: Rozsah zadávání domácích úkolů



Zdroj: vlastní výzkum.

9 Ověření hypotéz

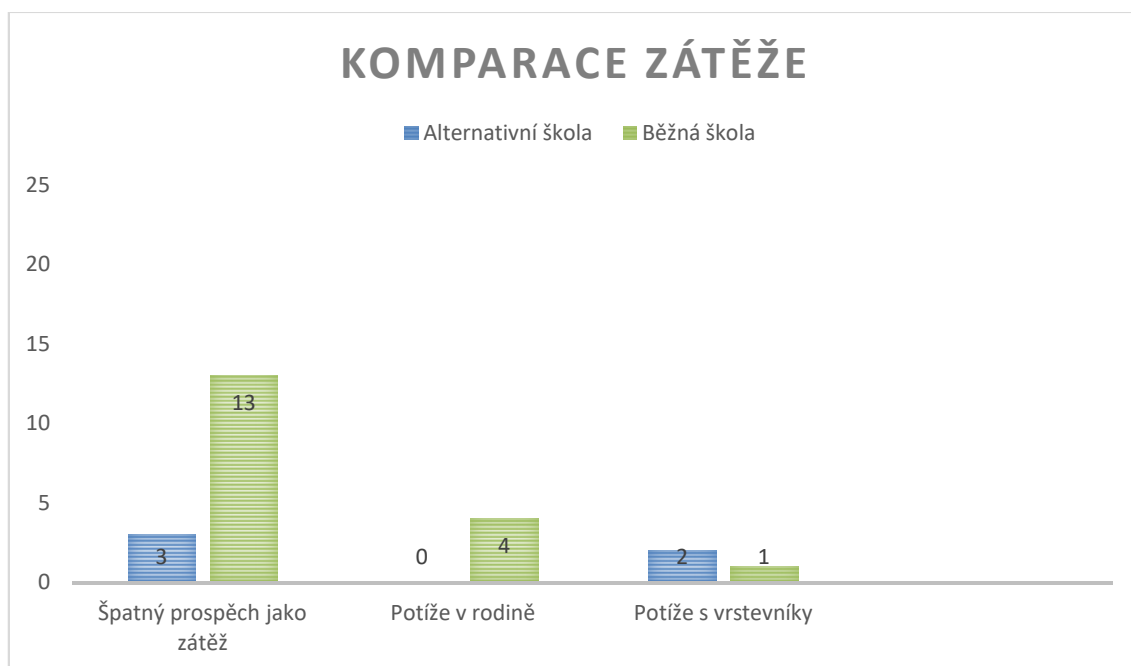
Hypotéza H1: Školní prospěch v běžné základní škole žáky více zatěžuje (formou známkování) než ve školách alternativního typu.

Pro verifikaci hypotézy byl stěžejní blok otázek 6 – 12. Z údajů, které uváděli pedagogičtí pracovníci obou škol je zřejmé, že forma hodnocení známkou může být pro žáky zatěžující, což uvádí až 37 všech dotázaných pedagogů (74 %). Forma známek je ale používána pouze ve sledované běžné škole, nikoli v alternativní. Učitelé alternativních škol si ale také myslí, že děti zatěžuje známka. Až 32 % pedagogů obou typů sledovaných škol uvedlo, že negativním hodnocením může být zapříčiněna negativní reakce žáků a pro žáky s horším úspěchem může být zátěž – to uvedlo celkem 12 respondentů (24 %).

Pedagogové alternativních škol uvádí, že naopak jediné negativum slovního hodnocení používaného ve sledovaných alternativních školách je pouze časová náročnost – a to pouze pro ně, nikoli pro žáky. Žádné údaje v tabulce neuvádí, že by formou zátěže žáků v alternativním typu škol bylo slovní hodnocení.

Za důležité považují uvést v grafu 6, co dle pohledu pedagogů žáky nejvíce zatěžuje. Všimněme si, kolik respondentů v běžné škole uvedlo jako zátěž špatný prospěch.

Graf 6: Komparace zátěže žáků obou sledovaných škol

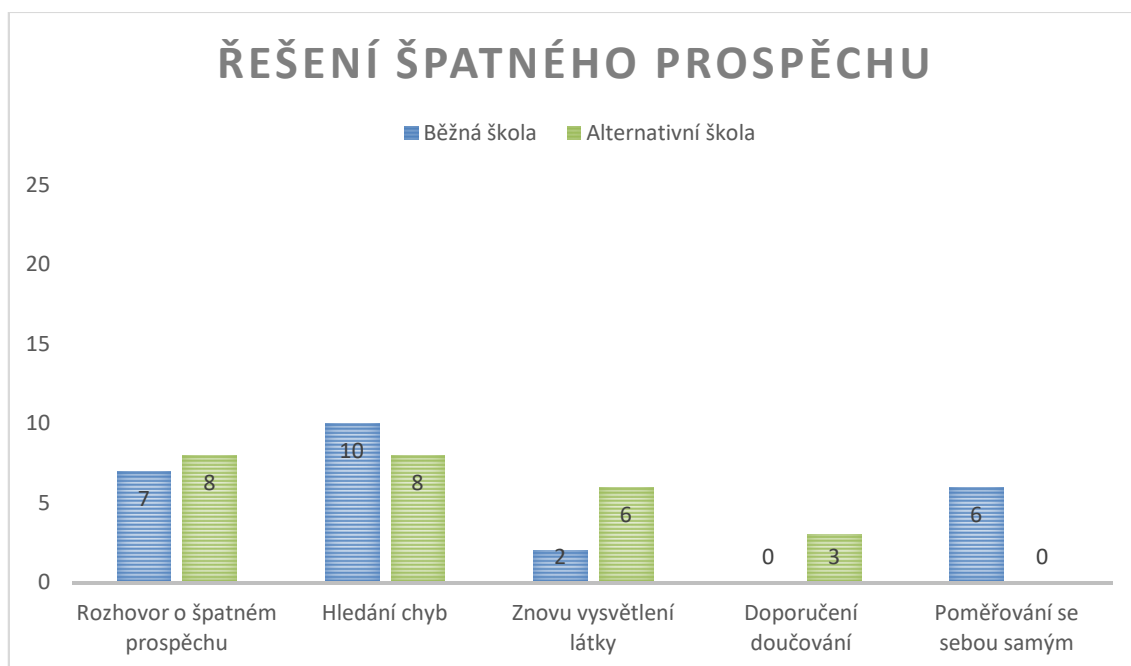


Zdroj: vlastní výzkum.

Z grafu 6 je patrné, že ve školách běžného typu na žáky špatný prospěch funguje jako zátěž, v tabulce jsou uvedena absolutní čísla. V běžné škole uvedlo špatný prospěch jako formu zátěže 13 pedagogů (52 %), kdežto v alternativním typu škol pouze 3 pedagogové (12 %).

Tato zátěž se ale může dát eliminovat tím, že pokud je žák neúspěšný, nebo má špatný prospěch, dávají všichni dotazovaní pedagogové obou typů škol možnost si tyto špatné výsledky opravit (viz graf 7) a řeší s nimi jejich špatný prospěch.

Graf 7: Řešení špatného prospěchu žáků v obou typech sledovaných škol



Zdroj: vlastní výzkum.

Z rozhovorů s učiteli těchto škol bylo zjevné, že si žáci mohou opravit svůj špatný prospěch například referátem, vypracováním práce navíc nebo aktivitou v hodině, a to v obou typech škol.

Hypotéza H1 byla potvrzena pouze částečně. Ačkoli až 74 % všech pedagogů uvedlo, že forma známkování může být stresující, tím lze usuzovat, že žáci mohou být více zatěžováni v běžné škole. Vzhledem k tomu že známkování se ve školách alternativních nepoužívá, nelze proto hypotézu v plném rozsahu potvrdit. Pro potvrzení hypotézy H1 se vyslovilo 19 pedagogů alternativních škol.

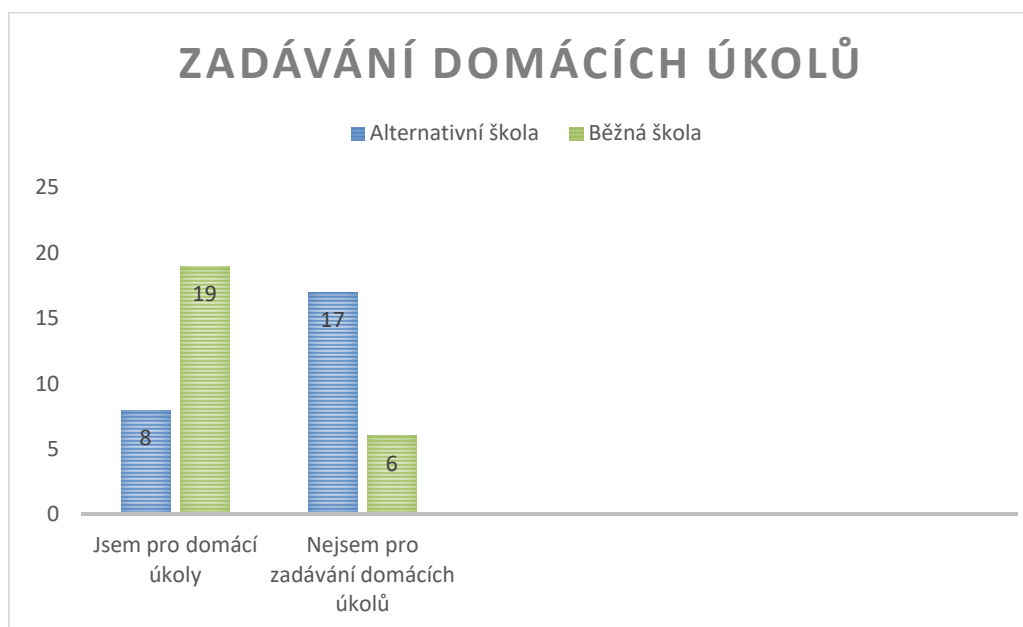
Nicméně ale pedagogové umožňují opravu špatného prospěchu. Tím se může snižovat riziko zátěže v obou typech škol. V grafu 6 si ale všimneme, že větší šanci na zlepšení prospěchu mají žáci v alternativním typu škol.

Hypotéza H2: Žáci v běžných základních školách jsou celkově zatěžováni učením a úkoly více než žáci ve školách Montessori a waldorfské.

K ověření této hypotézy o celkově větší zátěži učením a úkoly v běžné základní škole byly použity otázky 25 - 30. Základem pro tuto verifikaci bylo zjistit názor pedagogů, v jaké škole mohou být žáci více zatěžováni. 42 pedagogů (84 %) obou typů škol

uvedlo jako větší zátěž běžné školy. Jako více zatěžující alternativní školu uvedlo 8 pedagogů, pouze 2 z alternativní školy (viz tabulka 26). Tuto hypotézu nám může z části potvrdit i graf 8.

Graf 8: Zadávání domácích úkolů v obou typech sledovaných škol



Zdroj: vlastní výzkum.

Velká rozdílnost hraje roli ve formě škol, kdy jako domácí úkoly v běžných školách používají referáty, zadání přečtení článku, učení básně apod. Naopak jako úkol v alternativní škole zadávají jinou formu, která je například taková: Za úkol žáci dostanou do dalšího dne zjistit své datum narození, s kterým následně další den pracují.

Pokud u této otázky pedagogové odpověděli, že nejsou nakloněni pro domácí úkoly, měli uvést důvod, proč. Z tabulky 29 je zřejmé, že celkem 23 pedagogů nechce zadávat úkoly, protože si myslí, že mohou být pro žáky zátěží po vyučování, což uvádí 14 pedagogů (46 %) alternativního typu škol, přičemž v běžné škole si to myslí pouze 2 pedagogové (8 %).

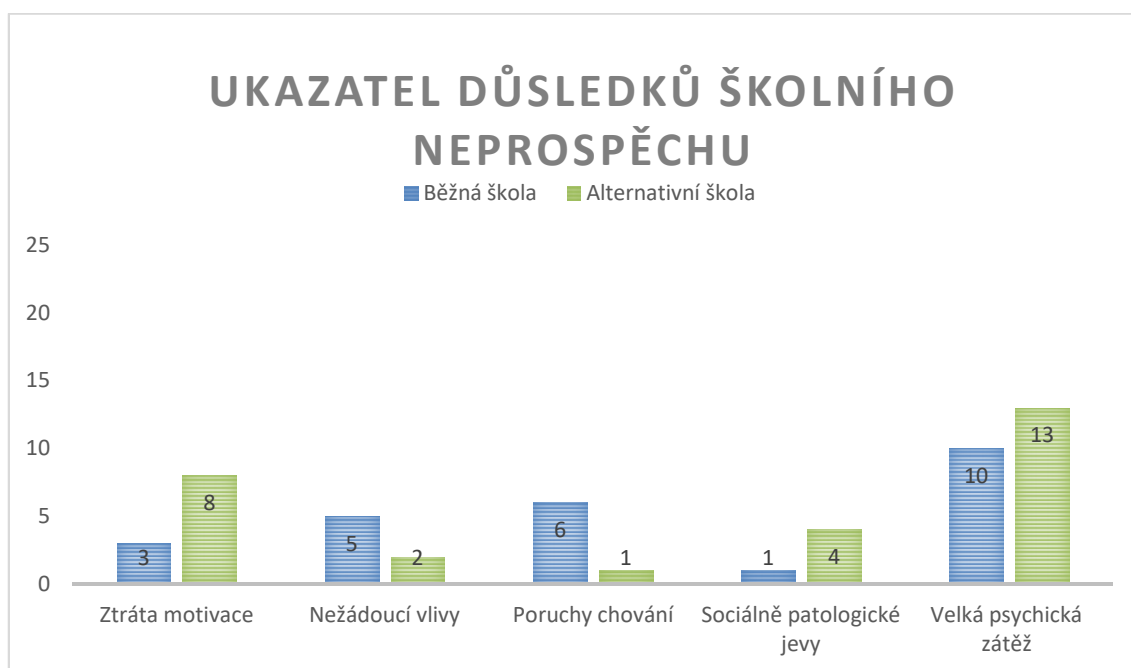
Tabulka 25 znázorňuje domněnku pedagogů, zdali jsou děti ve školách přetěžovány. Celkem 37 pedagogů (74 %) tuto domněnku potvrzuje. V alternativní škole jde o 17 pedagogů (34 %) a v běžné škole o 40 %. Tabulka 26 představuje názory 50 dotazovaných na otázku, v jakém typu škol mohou být žáci více zatěžováni. Ani jeden z respondentů neuvedl odpověď, že nevidí mezi školami ve stupni zátěže rozdíly.

Dohromady až 42 pedagogů (84 %) si myslí, že více zatěžováni mohou být žáci ve školách běžných, což nám **potvrzuje hypotézu H2**.

Hypotéza H3: Negativní důsledky psychické zátěže (záškoláctví, ztráta motivace, „únik do nemoci“) se ukazují v obou typech sledovaných škol, více však u žáků běžných ZŠ.

Stěžejní výzkumnou otázkou pro verifikaci hypotézy H3 je otázka 31. Ve které je přímo uvedeno, jaké negativní důsledky psychické zátěže mohou být přítomny u žáků sledovaných škol. Více bude zřejmé v grafu 9.

Graf 9: Negativní důsledky psychické zátěže u žáků obou typů škol



Zdroj: vlastní výzkum.

Jak je z tohoto grafu patrné, učitelé se setkávají s nežádoucími vlivy. Není však jasné, zdali se s těmito důsledky setkávají ve své škole. Odpovědi zřejmě uvedli tak, k čemu si myslí, že může vést školní neprospěch. Všimněme si, že jako důsledek školního neprospěchu uvedli pedagogové velkou psychickou zátěž pro žáka. Celkem jde o 23 pedagogů z obou typů škol. Nejméně respondentů (5 resp. – 10 %) uvedlo sociálně patologické jevy.

Z výsledků otázky 18 můžeme odvodit, zda ve formě psychické zátěže žáků obou typů škol jsou nějaké rozdíly. Až 37 pedagogů uvedlo, že jsou mezi školami v psychické zátěži rozdíly, nemyslelo si to pouze 13 pedagogů. Nejzajímavější ovšem je, že žádný

z dotázaných neodpověděl jediný důvod, v čem se tyto rozdíly v psychické zátěži žáků objevují.

Stejně tak nedokážeme odvodit, zda se všechny tyto vlivy a formy psychické zátěže objevují více na jednom z obou typů škol. To, že jsou děti ve školách běžných zatěžovány více, protože jsou hodnoceni známkami, které jsou pro ně zatěžující, není důvodem větší psychické zátěže. Existuje spousta dalších vlivů, jež mohou děti psychicky zatěžovat jak ve škole běžné, tak alternativní. Zřejmé ale je, že nežádoucí uvedené vlivy se na školách ukazují. Proto byla **hypotéza H3 potvrzena jen částečně**.

10 Diskuze a souhrn dosažených výsledků

Jak ve své knize uvádí Svoboda (2001), na školní prospěch musíme pohlížet z mnoha stran a ovlivňuje ho mnoho faktorů, především rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, tedy primárně sociokulturní úroveň rodiny, atmosféra v rodině, množství času, které rodiče dítěti věnují, počet sourozenců, tlak rodičů na děti a prestiž vzdělání v rodině. Tyto faktory byly uvedeny jako důležité. Učitelé uváděli i jiné faktory, a to hlavně důležitost motivace ze strany učitele, která může mít vliv na prospěch žáků, stejně tak hodnocení známkou, jež je sice rychlejší, ale neobsáhne zdaleka individualitu žáka.

Práce uvádí jednu zajímavost z rozhovoru s pedagogickým pracovníkem v alternativní škole. Chlapec, který byl žákem školy alternativní, přestal školu zvládat a bohužel nestíhal, co potřeboval. V páté třídě přešel z alternativní školy do běžné, což pro něho bylo fatální. Nedokázal se vyrovnat s problémy spojenými se školním prospěchem a jeho neúspěch se odrazil i na jeho psychice, kdy následně u něho začalo docházet k poruchám chování. Dnes je v diagnostickém ústavu.

Dle rozhovorů s učiteli ve waldorfské škole školy vznikají právě na poptávku rodičů, jež nechtějí své děti umisťovat do běžných základních škol právě z hlediska hodnocení známkami a neindividuálnímu přístupu k dětem. Hlavním kritériem pro výběr základní školy je styl výuky a typ školy. Zajímavá je odpověď o zkušenosti pedagoga z waldorfské školy o dívce s Touretteovým syndromem¹, která měla na běžné základní škole problémy právě s prospěchem a často trpěla záchvaty. Když přestoupila do školy alternativní, její záchvaty se zmírnily, dosahuje lepšího úspěchu a není maskotem třídy, jako byla na běžné škole.

Další získané výsledky jsou ve shodě se závěry Heluse (2004), který uvádí, že pokud se nám ve škole nedaří, může to mít negativní dopad na naši psychiku. V této souvislosti píše o syndromu neúspěšné osobnosti. Vysvětluje ji tím, že na základě předchozí negativní opakující se zkušenosti, si žák vytvoří určitý postoj, který ho bude nepříznivě ovlivňovat v jeho chování a v jeho výkonech. Stejně tak to uváděli i respondenti obou škol. Právě na tyto negativní zkušenosti navazují důsledky školního neúspěchu, jako

¹ **Touretteův syndrom** je vrozené neuropsychiatrické onemocnění charakterizované pohybovými a zvukovými tiky. Syndrom se začíná projevovat během dětství nebo v období dospívání. (https://cs.wikipedia.org/wiki/Tourette%C5%AFv_syndrom)

jsou poruchy chování, psychosomatické nemoci, sociálně patologické jevy a ztráta motivace

Učitelé uváděli, že většina žáků není motivována svým neúspěchem, spíše v tomto směru výsledky potvrzují Vágnerovou (2005), která píše, že každý žák má přirozenou tendenci snažit se podávat dobré výkony a dosáhnout tak dobrých známek, jež fungují jako stimulační prvek jejich aktivity. Pokud však dobrých výsledků nedosahují, jsou frustrováni a demotivováni, s tím se mění jejich chování. To se ve výzkumu též potvrdilo. Zajímavostí byla rozmyšlená odpověď jednoho z pedagogů alternativních škol, během jedné otázky. Výzkum byl také zaměřen na odpovědi učitelů, zda s dětmi řeší jejich špatný prospěch. Všichni pedagogové uvedli, že špatný prospěch řeší. Jak uvádí Kohoutek (1996), je důležité při hledání příčin školní neúspěšnosti práce s dítětem, s učiteli i rodiči. Výzkum ale bohužel neukázal, že by takováto kombinace řešení výsledků fungovala. Jak se ukázalo, špatný prospěch může vést od demotivace žáka až k nerespektování autority učitele, což může značně komplikovat řešení práce dítěte s učitelem. Tak je tomu i v případě, kdy respondenti uvedli, že až 64 % (16 pedagogů z 25 uvedlo tuto skutečnost) rodičů v běžné škole neřeší prospěch svých dětí do té doby, dokud se dítě nezhorší. Kohoutkova teorie ale funguje v praxi na alternativní škole, kde se o prospěch svých žáků průběžně zajímá až 98 % rodičů (23 pedagogů z 25 uvedlo tuto skutečnost). K hypotéze H3 je potřeba připomenout, co uvádí Šafrová a Knotová (2014), žáci s obtížemi bývají neúspěšní jak ve školních výkonech, tak i v sociálních vztazích. Neúspěch se stává bludným kruhem – výkon se hodnotí jako neúspěšný, následuje záporná odezva okolí, pocit nespokojenosti, oslabují se vnitřní motivy, klesá sebedůvěra žáka. To vše působí na citové prožívání žáka, oslabuje jeho vůli a jeho motivaci k překonávání překážek a vede k dalším neúspěchům. S tímto tvrzením se výzkum shoduje.

Při mém naslechu ve školách alternativních jsem se zaměřila na zadávání domácích prací. V běžné škole v jedné třídě si děti zapíší stránky učebnice, vezmou si sešit domů a úkol si udělají. V další třídě si žáci mají přečíst 2 strany v učebnici a v další třídě si žáci zapisují celou báseň, kterou se mají naučit. Naopak v alternativní jsou zadávány domácí úkoly pouze osmi pedagogy, a to například takové domácí úkoly, jež se udělují jednoduše a během chvíle, např. zjistit si svůj datum narození, adresu aj. Někteří respondenti uváděli, že je dobré nedávat dětem vůbec domácí úkoly. Ve

výzkumu ale bylo více respondentů uvádějících, že úkoly jsou pro děti přínosné a shodují se s tvrzením, které uvádí Skalková (2007) ve své publikaci, že domácí úkoly mají i výchovnou funkci. Je totiž důležitým přínosem utvářet si pravidelné návyky nutící dítě, aby si organizovalo svůj vlastní čas a být odpovědný za odvedenou práci. Důležitý je i fakt, že pokud dělá dítě doma úkol samo, učí se samostatně pracovat například s odbornou literaturou a přitom se snaží najít nejlepší řešení pro daný úkol.

Respondenti uvádí také důvody, proč pracují právě ve škole alternativního typu nebo běžné. Bylo zjištěno, že až o polovinu (alternativní – 6 resp., běžná 3 resp.) více pedagogů z alternativních škol napsalo, že si školu jako své pracovní působiště vybrali z důvodu dobrého kolektivu, stejně tak o polovinu více jich z alternativních škol uvedlo lepší finanční motivaci (6 resp. - alt. ZŠ, 3 resp. - běž. ZŠ)

11 Závěr

Bakalářská práce se zabývá školním prospěchem jako formou zátěže s pohledem na běžné a alternativní základní školy. Má dvě části – teoretickou a empirickou.

V teoretické části uvádím základní informace z odborné literatury, které považuji za stěžejní k mé empirické části. Školní prospěch je velice diskutovaným tématem, ale také tématem dosti popsáným v literatuře. Je ale třeba podtrhnout, že ne vždy se shoduje teorie s praxí. Forma zátěže u dětí stoupá. Pro práci bylo stěžejní zjistit, jakou psychickou zátěž pro ně představuje škola, která v dětském věku hraje obrovskou roli jejich života. Současně byla pozornost zaměřena na další velmi diskutované téma, tedy alternativní školy ve srovnání s běžnými základními školami. Stále více rodičů se rozhoduje pro alternativní typy škol pro své děti a ty se tak stávají žáky škol nejčastěji waldorfských a Montessori. Upouštějí od běžné školy a chtějí pro děti tzv. „něco lepšího“. Pro mnohé je ale na druhou stranu vyhovující škola běžná, protože oni sami jsou zvyklí na běžný systém základních škol, na běžnou formu hodnocení neboli známkou a na to, že se nemusí tak moc podílet na aktivitách do školy.

Jak bylo zjištěno, opravdu se žáci stresují více ve školách běžných, naopak ale obecně víme, že děti, které přijdou z běžné mateřské školy do škol alternativních, mívají problémy zvyknout si na jiný styl výchovy a vzdělávání a stejně tak, když přejdou z alternativních základních škol do běžných základních škol například v 6. třídě nebo na střední školu. Výsledky výzkumu mohou být přínosem nejenom pro pedagogické pracovníky základních škol, ale i pro učitele škol mateřských (sama jsem učitelkou mateřské školy). Přínosem a inspirací byla i komunikace s pedagogy alternativních škol v souvislosti s uplatňováním různých učebních pomůcek. Zkušenost pedagogů s dnes již běžnou výchovou „nevýchovou“ mě inspirovala k tomu, že je důležité přistupovat k dětem tak, aby přebíraly odpovědnost za své činy a jednaly správně ve vztahu k sobě a druhým. Problémem působícím na žáky všech typů škol je především nespolupráce rodičů se školou do doby, kdy dítě přestane prospívat, ale i nespolupráce mezi asistenty a učiteli a nespolupráce mezi žáky a v přístupu k autoritě učitele.

Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech v rámci výzkumu často uváděli, že na mnoho věcí, které by chtěli změnit, nemají peníze, čas, pomůcky a pracovníky.

V bakalářské práci byla východiska, jak se zaměřit na zátěž žáků v běžných školách, hledat řešení, jak žáky motivovat pro lepší výsledek nenásilně, určitě přemýšlet o motivačních prvcích, stále více zařazovat na preventivní programy, více školit pedagogy vzhledem k jejich psychohygieně a přístupu k vyskytujícím se problémům, ale také ve vztahu k dětem a jejich psychickému stavu. Při tom nelze zapomenout na analýzu rodinné situace, více se o ni zajímat, případně hledat cesty, jak žákům pomoci. V neposlední řadě využívat služby výchovného poradce nebo metodiku prevence, ale přitom dbát na anonymitu žáků. Nicméně je zásadní spolupráce mezi asistenty a učiteli, která je pro lepší vzdělávání žáků nezbytně nutná.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit rozdíly ve školách běžných a alternativních. Tyto rozdíly se v podstatě potvrdily. Rozdílnost byla prokázána jak hodnocením, tak i v zátěži na žáky. Prokázalo se, že nejčastěji žáky zatěžuje stres z hodnocení známkou a děti se tak potýkají se stresem, který, jak je známo, může být počátkem různých nemocí. Děti mohou trpět psychosomatickými nemocemi a často se u nich objevují i sociálně patologické jevy. Důležitým poznatkem při rozhovorech se všemi pedagogy sledovaných škol bylo, že v těchto školách nemají zkušenosti se šikanou.

12 Zdroje

- 1) BEDNÁŘOVÁ, J a ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno, Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788026607939.
- 2) CARLGREN, F., 1991. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.
- 3) ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál.
- 4) DRMOTOVÁ, A., 2008. *Romské děti a jejich školní úspěšnost*. Bakalářská práce, Dvořáková, J., České Budějovice: ZSF JU.
- 5) HAVLÍNOVÁ, M., 2006. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha, Portál. ISBN 80-7367-059-3.
- 6) HAVLÍNOVÁ, M., 2006. *Program podpory zdraví ve škole (Rukověť projektu Zdravá škola)*. Praha, Portál
- 7) HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha, Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- 8) HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha, Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- 9) HURJUI, E., 2016. Ways to prevent and combatschoolfailure. *Scientificresearch and education in the Air Force-Afases*. P. 557–560. DOI: 10.19062/2247-3173.2016.18.2.10.
- 10) HRABAL, V. a HELUS, Z., 1984. *Sociální psychologie pro učitele: základní pojmy a pedagogická aplikace*. 1. vyd. Praha, Univerzita Karlova, 153 s.
- 11) HVOZDÍK, J., 1977. *Psychologická výchovná starostlivosť a rozvoj osobnosti socialistickéhočloveka*. Košice, Východoslov. vyd. preKrajskú psychologickú výchovnú kliniku a Strediskoprevolbupovolania v Košiciach.
- 12) KOHOUTEK, R., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno, CERM. ISBN isbn80-85867-94-x.

- 13) KOHOUTEK, R., 2002. *Základy užití psychologie*. Brno, CERM. ISBN 8021422033.
- 14) KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha, Grada. Pedagogika. ISBN isbn:978-80-247-2834-6.
- 15) KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- 16) KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha, Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- 17) KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha, Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- 18) KRATOCHVÍLOVÁ, J. a HAVEL J., 2012. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum - teorie - praxe - profesní příprava = Evaluation and Self-evaluation of Pupils in Primary Education - Current Issues, Perspectives and Challenges : research - theory - practice - training : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno, Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5876-7.
- 19) KYRIACOU, CH., 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha, Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.
- 20) LANGER, S., 2002. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků. Příspěvek k problematice školní diagnostiky*. 1. vydání. Hradec Králové, Kotva. 355 s. ISBN 80-9022110-1-7
- 21) MAGER, R. F., 1997. *Preparing Instructional Objectives*. Atlanta, Center for Effective Performance Press. ISBN 1-879-618-03-6.
- 22) MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 23) MEDVEĎOVÁ, L., 2004. *Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania detmi a adolescentmi. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava, Slovak Academic Press, 39 (2-3), 108-120.

- 24) MERTIN, V., 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Vydání 1. Praha, WoltersKluwer. Rádce pro rodiče. ISBN 978-80-7478-764-5.
- 25) PETTY, G., Harold C. a STANG, J., 1996. *Moderní vyučování: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. 1. vyd. Praha, Portál. ISBN 80-717-8070-7.
- 26) PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- 27) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 28) REDAKTOR, © 2018. *Moje chytré dítě* [online]. Praha, [cit. 2018-04-2]. Dostupné z: <http://magazin.mojechytreдите.cz/redaktor/28>
- 29) SAWICKI, S., WEDLICHOVÁ, I., & FLEOSCHMANN, O., 2008. *Osobnost jedince a náročné životní situace*. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně.
- 30) SEDLÁŘ, R., 1971. *Sborník k 70. narozeninám univ. prof. PhDr. Karla Gally, DrSc. Sborník prací učitelů katedry pedagog. filosof. fakulty Univ. Karlovy v Praze*. Praha, Univ. Karlova, t.ST2.
- 31) SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha, ISV. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 8085866331.
- 32) VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha, Portál. ISBN isbn80-7178-802-3.
- 33) VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha, Karolinum. ISBN 8024608413.
- 34) VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum. ISBN 8024601818.
- 35) VÁGNEROVÁ, M., 1996. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- 36) VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H., (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická*

diagnostika. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha, Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

- 37) VELIKANIČ, J., 1973. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- 38) WIKIPEDIA, © 2018. *Touretteův syndrom* [online]. [cit. 2018-04-2]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Tourette%C5%AFv_syndrom
- 39) ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Praha, Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

13 Seznam příloh

Příloha č. 1 - dotazník

14 Seznam zkratek

CNS – centrální nervová soustava

aj. – a jiné

atd. - a tak dále

MŠMT- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ČSR – Československá republika

ČR – Česká republika

Příloha č. 1

Vážení respondenti,

dovoluji si vás tímto požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí moji bakalářské práce na téma „*Školní prospěch jako forma zátěže u dětí z pohledu pedagogických pracovníků*“.

Cílem mé bakalářské práce bude poskytnout pohled na psychickou zátěž dětí a na jejich školní prospěch. Zmapovat školní prospěch ve formě psychické zátěže u dětí v běžné základní škole s dětmi ve školách alternativního typu - waldorfské a montessoriovské školy.

Výsledky, zjištěné pomocí dotazníku jsou zcela anonymní a budou sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce.

POKYNY PRO VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU

U otázek můžete zakroužkovat i více odpovědí. U otázek s řádkou pro odpověď odpovídejte v případě, že vaše odpověď bude v souladu s vaší odpovědí v otázce. Tam, kde se objevuje otázka otevřená, nemusíte být struční.

Děkuji vám za váš čas a spolupráci.

Kristýna Benešová – studentka oboru Speciální pedagogika, učitelka Mateřské školy Čičenice

1. Napište prosím název svého povolání (učitel, školní asistent, osobní asistent, asistent pedagoga, metodik prevence, vychovatelka ve školní družině aj.)
2. Jste pedagogickým pracovníkem
 - a) běžné základní školy
 - b) školy alternativního typu
3. Jak dlouho jste na uvedené pracovní pozici – (napište délku číslem)?
4. Jaké máte dosažené vzdělání
5. Proč jste se rozhodl/a učit právě v této škole?

6. Jakou formou hodnotíte své žáky?

- a) slovní
- b) známkami
- c) oběma způsoby

7. V čem vidíte pozitiva hodnocení známkou?

8. V čem vidíte negativa hodnocení známkou?

9. V čem vidíte pozitiva ve slovním hodnocení?

10. V čem vidíte negativa při slovním hodnocení?

11. Setkal/a jste se někdy s dětským stresem ve škole?

- a) ano
- b) ne

Pokud jste uvedl/a ano, napište, za jaké situace:

12. O kterém hodnocení se domníváte, že by mohlo být pro děti stresující?

- a) slovní
- b) známkou
- c) nemyslím si, že příčinou stresu může být hodnocení

13. Myslíte si, že špatná známka může děti motivovat?

- a) ano
- b) ne

14. Myslíte si, že špatná známka může děti demotivovat?

- a) ano
- b) ne

15. Řešíte s dětmi jejich špatné výsledky?

- a) ano
- b) ne

Popř. jaké je řešení špatných výsledků?

16. Mají děti možnost si výsledky opravit?

a) ano

b) ne

Napište jak:

17. Jak chválíte děti za dobře odvedenou práci?

Vypište:

18. Myslíte si, že jsou mezi školami ve formě psychické zátěže rozdíly?

a) ano

b) ne

Pokud jste uvedli ano – napište proč:

19. Máte pocit, že je školní výkon dětí ovlivněn rodiči?

a) ano

b) ne

20. Řeší s Vámi rodiče ve většině případů výkon svých dětí?

a) ano

b) ne

c) nezajímají se do doby, dokud se dítě nezhorší

21. Máte pocit, že školní neúspěch může vést k nežádoucím vlivům, jako je (záškoláctví, negativní postoj k učení aj.)?

a) ano

b) ne

22. Je v možnostech učitele řešit případné nežádoucí vlivy?

a) ano

b) ne

Jak byste je řešil/a:

23. Myslíte si, že může mít vliv na neúspěch žáka malá motivace ze strany učitele?

a) ano

b) ne

24. Vidíte nějakou výhodu ve srovnávání dětí navzájem, nebo děti vůbec nesrovnáváte?

a) ano, vidím výhody

b) ne, děti nesrovnávám

Pokud jste odpověděli ano, prosím napište jaké:

Pokud jste odpověděli ne, napište proč:

25. Domníváte se, že jsou děti ve škole přetěžovány?

a) ano

b) ne

26. Podle vašeho názoru uveďte, kde si myslíte, že mohou být děti více zatěžovány?

a) běžné školy

b) alternativní školy

c) mezi uvedenými školami nevidím ve stupni zátěže rozdíly

27. Uveďte, jak často děti hodnotíte?

a) každou vyučovací hodinu

b) po každém bloku/lekcí

c) nepravidelně s ohledem na výkon, rozpoložení a typu žáků

Jiná odpověď:

28. Myslíte si, že má vliv na hodnocení žáků klima třídy?

a) ano

b) ne

29. Jste nakloněn/a dávat dětem domácí úkoly?

a) ano

b) ne

Pokud jste odpověděl/a ne, uveďte proč:

30. Hodnotíte domácí úkoly?

a) ano

b) ne

V případě, že jste uvedl/a ano, napište jak:

31. Můžete uvést alespoň tři důsledky, ke kterým si myslíte, že vede školní neúspěch?