



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Stres a hodnocení
Stress and school evaluation

České Budějovice 2015

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Renata Jandová

Vypracovala:

Bc. Dana Štěpánková

Prohlášení o samostatném vypracování diplomové práce

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nekrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 25. června 2015

.....

Bc. Dana Štěpánková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Renatě Jandové za cenné rady, připomínky a metodické vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům a učitelům ZŠ Londýnská a ZŠ TGM Moravské Budějovice. Poděkování také patří žákům výše zmíněných základních škol, bez nichž by tato diplomová práce nevznikla.

Název práce: Stres a hodnocení

Autorka: Bc. Dana Štěpánková

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Anotace:

Diplomová práce „Stres a hodnocení“ má teoreticko-empirický charakter. Cílem diplomové práce je porovnat výskyt stresu u žáků na druhém stupni základních škol při různých formách hodnocení.

V části teoretické je rozebrán pojem stres, jeho druhy a související termíny. Zabývá se projevy stresu, příčinami vzniku a možnostmi zvládnání stresu. Oddíl teoretické části je také věnován vývojovému období pubescenta. Další část se zabývá teoretickým objasněním obsahu školního hodnocení a jeho formami (známkování a slovní hodnocení). Opomenuty též nejsou jednotlivé funkce hodnocení.

Praktická část je realizována pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili žáci dvou základních škol. Je stanoven cíl a jednotlivé předpoklady výzkumu. Výsledky výzkumu jsou doplněny zhodnocením předem stanovených předpokladů, přehlednými tabulkami a grafickým přehledem. V závěru práce jsou shrnuty získané poznatky o míře stresu vzhledem ke zvolené formě hodnocení.

Klíčová slova:

stres, typy stresu, stresové faktory, možnosti zvládnání stresu, pubescent, hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení

Title of thesis: Stress and school evaluation

Autor: Bc. Dana Štěpánková

Department: Department of Pedagogy and Psychology

Supervisor: Mgr. Renata Jandová

Annotation:

The thesis “Stress and school evaluation” has theoretical and empirical character. The aim of the thesis is to compare the occurrence of stress for students in upper primary schools when different forms of evaluation are used.

In the theoretical section, the concept of “stress”, different types of stress, and definitions of the terms are given. The manifestations and causes of stress, as well as coping mechanisms, are also described and elaborated. One part of this section deals with the developmental stages of adolescents, and a second part is dedicated to the explanation of different school evaluation forms (assessment and verbal evaluation). The particular functions of evaluations are not neglected.

Survey results from questionnaires completed by students from two different schools were used in the empirical section of the thesis. The primary hypotheses and assumptions were defined and elaboration of the results was presented, including well-arranged tables and graphs. In the summary of this research, the stress levels and their relations to different types of evaluation methods are reported.

Key Words:

stress, types of stress, stress factors, coping with stress, pubescent, evaluation, classification, verbal evaluation

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE TÝKAJÍCÍ SE STRESU	11
1.1 Stres.....	11
1.1.1 Stres a jeho typy.....	13
1.2 Stresor	14
1.2.1 Stresor a jeho typy	14
1.3 Obecný adaptační syndrom (GAS)	15
1.3.1 Poplachová reakce	16
1.3.2 Etapa rezistence	16
1.3.3 Fáze vyčerpání	17
1.4 Symptomy stresu.....	17
1.4.1 Fyziologické příznaky:.....	18
1.4.2 Emocionální příznaky:	19
1.4.3 Behaviorální příznaky:	19
1.5 Metody měření úrovně stresu.....	20
1.6 Historie stresu	21
1.7 Strategie zvládnání stresu a obranné mechanismy.....	22
2 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ ŽÁKA 2. STUPNĚ ZŠ	25
2.1 Biologické a fyziologické změny.....	26
2.2 Psychické změny.....	27
2.3 Sociální změny.....	28
2.4 Pubescent a školní zátěž.....	30
3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	33
3.1 Hodnocení podle závažných dokumentů	35
3.2 Historie školního hodnocení	36
3.3 Funkce hodnocení	37
3.3.1 Motivační funkce hodnocení.....	38
3.3.2 Informativní funkce hodnocení.....	38
3.3.3 Regulativní funkce hodnocení	39
3.3.4 Výchovná funkce hodnocení.....	40
3.3.5 Prognostická funkce hodnocení	40

3.3.6	Diferenciační funkce hodnocení	40
3.4	Cíle školního hodnocení - Ch. Kyriacou.....	41
3.5	Typy hodnocení	42
3.6	Formy školního hodnocení.....	44
3.6.1	Klasifikace	45
3.6.2	Slovní hodnocení	47
3.6.3	Známkovat nebo hodnotit slovně?	50
	PRAKTICKÁ ČÁST	52
1	Cíl výzkumu.....	52
2	Předpoklady výzkumu.....	52
3	Předvýzkum	53
4	Metoda výzkumu	54
5	Charakteristika výzkumného vzorku	56
6	Výsledky a zpracování výzkumu	58
6.1	Položka č. 1 a 2 – Jsem žák či žákyně? Do jaké třídy chodíš?.....	58
1.1.1	Položka č. 3 – Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?	59
1.1.2	Položka č. 4 – Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres?.....	61
1.1.3	Položka č. 5 – Jak často zažíváš ve škole stres?	65
1.1.4	Položka č. 6 – Co tě ve škole nejvíce stresuje?.....	68
1.1.5	Položka č. 7 – Záleží ti na tvém hodnocení?.....	73
1.1.6	Položka č. 8 – Máš strach ze špatného hodnocení?	76
1.1.7	Položka č. 9 – Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?.....	79
1.1.8	Položka č. 10 – Zůstal/a jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být ve škole zkoušen/a nebo psát písemnou práci?	82
1.1.9	Položka č. 11 – Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení?	85
1.1.10	Položka č. 12 – Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?.....	88
1.1.11	Položka č. 13 – Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?	91
1.1.12	Položka č. 14 – Trápí tě tvé studijní výsledky?	94
1.1.13	Položka č. 15 – Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?.....	97
1.1.14	Položka č. 16 - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.....	100
1.2	Ověření předpokladů výzkumu	102
1.2.1	Předpoklad č. 1.....	102
1.2.2	Předpoklad č. 2.....	103

1.2.3	Předpoklad č. 3.....	104
1.2.4	Předpoklad č. 4.....	105
1.2.5	Předpoklad č. 5.....	106
	ZÁVĚR	107
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	109
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	113
	PŘÍLOHY	115

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na problematiku stresu a školního hodnocení u žáků na 2. stupni základních škol. Za celý svůj život ve škole projde žák několika emocionálně vypjatými situacemi. Hodnocení patří jistě k jednomu z nich. Školní hodnocení spadá mezi činnost, která může na jedné straně svými důsledky žákovi pomoci, na druhé straně dokáže i ublížit. Obzvláště napjatým a emocionálně nabitým se stává moment, kdy učitel - poté, co dokončil zkoušení - se chystá oznámit známku. U žáka se objeví pocity naděje, ale také strachu, předtucha následné radosti či zklamání apod.

Teoretická část je rozdělena do tří základních kapitol – stres, vývojové období pubescence a hodnocení. První kapitola se zabývá pojmem stres, jeho typy a související problematikou. Vysvětlen je termín stresor a jeho druhy, měření stresu, symptomy a zvládání stresu. Popsána je také historie stresu a tzv. obecný adaptační syndrom. Druhá kapitola je zaměřena na poznání osobnosti pubescenta. Vylíčeno je vývojové období pubescence z různých pohledů - po biologické a fyziologické, psychické a sociální stránce. Podkapitola je určena rovněž stresovým faktorům, se kterými se žák během svých školních let může setkat. Poslední část teorie řeší problematiku hodnocení. Nejdříve se zabýváme školním hodnocením v obecném pojetí, nastíníme jeho historii, funkci, cíle a typy. Poté přistupujeme ke dvěma základním formám, tj. ke známkování a slovnímu hodnocení. Jsou uvedeny klady a zápory zmíněných forem.

Praktická část je založena na výzkumu pomocí dotazníkového šetření vlastní konstrukce. Na začátku této části je uveden cíl a předpoklady výzkumu. Popsána je metoda dotazníkového šetření, realizace předvýzkumu a následující změny, které bylo potřeba provést v prozatímní podobě dotazníku. Následuje specifikování výzkumného vzorku. Stěžejním oddílem se stávají výsledky, které jsou přehledně zpracovány v jednotlivých tabulkách (nejdříve po jednotlivých třídách, poté celkově) a grafech. V závěru praktické části jsou získané výsledky využity k vyvrácení či potvrzení předem stanovených předpokladů.

Pro potřeby praktické části bylo zapotřebí, aby se výzkumu zúčastnily dvě školy využívající různých forem hodnocení tj. známkování a slovní hodnocení. První škola, která byla vybrána, se nachází v Praze – ZŠ Londýnská, která využívá formu kvalitativního hodnocení. Druhá škola sídlí v Moravských Budějovicích – ZŠ TGM, která používá kvantitativní hodnocení. Dotazník byl rozdán v písemné podobě, vyplnili

ho žáci šestých, sedmých, osmých a devátých tříd. Získaná data slouží k porovnání výskytu stresu u žáků na druhém stupni při různých formách hodnocení.

Téma diplomové práce je přínosné pro mě jako budoucí učitelku, ale také pro jeho aktuálnost. Je velice zajímavé, neboť se neustále diskutuje o tom, jaký vliv má hodnocení na žáky. Stále probíhají debaty, zda je lepší známkovat či hodnotit slovně. Tyto dvě základní formy hodnocení jsou často kladeny proti sobě. Záměrem je touto diplomovou prací potvrdit či vyvrátit, zda je známka skutečně vnímána žáky jako větší stresor než slovní hodnocení, jak tvrdí většina pedagogů a psychologů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE TÝKAJÍCÍ SE STRESU

1.1 Stres

Fenomén stresu je v poslední době stále diskutovanějším tématem. V dnešním uspěchaném období se stal jedním z nejfrekventovanějších jevů, je velmi těžké mu uniknout. Doprovází nás na každém kroku, ať už jsme děti či dospělí. Ovlivňuje naši psychickou pohodu, rozhoduje o tom, zda se budeme cítit spojeně či naopak. Ale co se rozumí pojmem „stres“? V odborné literatuře se setkáváme s různými definicemi, terminologie není zcela jednotná.

Jak uvádí Bártová (2011) podle jazykovědců slovo stres pochází z anglického „stress“, které vzniklo z latinského slovesa „stringere“. V překladu tento latinský termín znamená: „utahovat, stahovat, zadržovat“ – ve smyslu „utahovat oběsenci oprátku kolem krku“. Vědy o člověku pod slovem stres rozumí „být vystaven nejrůznějším tlakům“, „být v tísní“. Křivohlavý (1994) navíc dodává, že v technickém slova smyslu je svým významem slovo stres blízké „presu“, což jednoduše znamená působit tlak na nějaký předmět.

O definici stresu se jako první pokusil rakousko-uherský fyziolog Hans Selye, který vytvořil moderní koncepci stresu. Selye definuje stres následovně: „*Stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený*“ (in Bártová, 2011, s. 10). Selye považuje stres za součást lidského života - říká, že je to vlastně „koření života“, zatímco bezstresový stav je smrt. Tuto definici pozměnil americký psycholog Richard Stanley Lazarus, který zásadně přispěl k rozvoji psychologických poznatků o stresu. Modifikovaná Lazarusova definice zní „*Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vypořádat, bez problémů mu čelit*“ (in Schreiber, 2000, s. 16).

Sám Schreiber (2000, s. 17) nabízí ve své knize Lidský stres jednoduchou definici: „*Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, psychologický, politický), který ohrožuje zdraví některých citlivých jedinců.*“ Schreiber se zabýval i vymezením osob, které jsou či naopak nejsou stresem ohroženi. Stresem jsou ohroženi jedinci s tzv. typem osobnosti A, kteří mají následující vlastnosti: sklon

k soutěživosti, snaha vykonat každou práci rychleji než ostatní, projevující se netrpělivostí až vzteklost v případě, kdy se setkávají s nedbalostí a nevykonností. Liší se od osob s tzv. typem osobnosti B, kteří jsou flegmatictí a poklidní – tedy ke stresu méně náchylní. (Schreiber, 2000)

V souvislosti s problémem rozlišení osob, kteří jsou více či méně náchylní ke stresu, můžeme ještě zmínit tzv. re-aktivní a pro-aktivní postoj, který se vymezuje z psychologického hlediska při výzkumu stresu osobnosti. Lidé s re-aktivním postojem jsou náchylnější ke vzniku stresu. Jsou pro ně charakteristické následující způsoby chování: cítí se pasivně ve svém životě, považují sami sebe jako bezmocné oběti - cítí se jako loutka v rukou svého okolí a svoji vlastní zodpovědnost přenášejí na ostatní. Naopak pro-aktivní lidé se vyznačují následujícím chováním: aktivně utvářejí svůj život, orientují se na přítomnost a budoucnost, jsou zodpovědní sami za sebe a k problémům přistupují angažovaně, snaží se problémům čelit a řešit je. (Hennig a Keller, 1996)

Dle Pedagogického slovníku je stres: „*Stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 231).

Rheinwaldová (1995, s. 7) tvrdí, že: „*Stres je jakýkoli nátlak, který nás nutí přizpůsobovat se, ať je to příjemné či nepříjemné.*“

Stresem se může rozumět celá řada těžkých situací. Často je stres chápán jako proces a stav zvýšeného zatěžování organismu, jinými slovy je to reakce na dlouhodobou zátěž. Stresem se může označovat i celkový vnitřní stav - a to nejen fyzický, ale i psychický - člověka sevřeného nepříznivými okolnostmi. Pod tímto termínem rozumíme také podmínku, okolnost či nepříznivý faktor, který na člověka dopadá. Jak jsme si dokázali, existuje opravdu velká řada definic. Uvedme proto na konec této kapitoly určité shrnutí, o které se zasloužili Appley a Trumbull. Ti se pokusili o vytvoření nejdůležitějších charakteristik stresu (in Křivohlavý, 1994):

- stres je stav člověka a jeho organismu vystaveného nepříznivým vlivům okolí;
- stres je vyvolán za různých okolností, podmínek apod. – některé mají negativní vliv na celou populaci, jiné jen na její část;

- každý člověk reaguje na daný stresor odlišným způsobem;
- každý člověk může být postižen jiným druhem stresoru (jeden člověk se může dostat do stresu při působení jednoho stresoru, avšak druhým může být nedotčen, přičemž u jiného člověka tomu může být právě naopak);
- intraindividuální reakce (uvnitř organismu probíhající reakce) na podněty vyvolávající stres mají u všech lidí přibližně stejný základní charakter, ačkoliv interindividuální reakce mohou být zcela odlišné;
- stres je tzv. multifaktoriální jev, který je určen velkým počtem činitelů různého charakteru;
- stresor může působit v různé intenzitě, a to podle toho, za jaké situace a v jaké době přichází.

1.1.1 Stres a jeho typy

V životě se lidé setkávají s různými situacemi a činnostmi, které jsou pro ně prospěšné a žádoucí. Na druhé straně ale existují i určité případy, které mohou mít na lidský organismus neblahé účinky. Někteří badatelé se proto pokoušejí stres rozdělit na příjemný či nepříjemný až zjevně ohrožující. Termín **distres** se používá pro negativně působící stres. Distres je označení pro nejnepříznivější stresové situace (příkladem může být prožívání dopravní nehody či smrti blízkého příbuzného). Dochází k němu v případech, kdy se necítíme emocionálně dobře a nejsme dostatečně silní, abychom zvládli to, kvůli čemu se cítíme ohroženi. Naopak **eustres** označuje kladně působící stres - je to stres z dosažení určitého cíle, z jeho naplnění, výhry apod. Tyto situace jsou radostné, avšak vyžadují zvýšené úsilí (jako příklad můžeme uvést prožívání svatby či narození dítěte).

Z výše uvedeného jsme poznali, že stres může být nejen negativní, ale i pozitivní. Bártová (2011) ve své knize uvádí ještě další segmentaci. Kromě již zmíněného distresu a eustresu rozlišuje pojmy hyperstres a hypostres, a to podle intenzity. Nadměrný stres přesahující přizpůsobivost jedince, tzn. jeho adaptibilitu, se označuje jako **hyperstres**. Naopak **hypostres** je stres, který se dá ještě zvládnout, ale při jeho dlouhodobějším působení může dojít ke zvratu.

1.2 Stresor

Dalším termínem, se kterým jsme pracovali již minulou kapitolu, a je nutné si ho vysvětlit, je stresor. Zatímco stresem rozumíme těžkou, tísnivou situaci člověka, která člověka ovlivňuje, pro podněty, podmínky či okolnosti, používáme termín stresor. (Křivohlavý, 1994)

„*Stresor je faktor, kterým je proces stresu vyvolán nebo vytvářen*“ (Zeman, Míček, Tejnor a Styblík, 1997, s. 14). Stresorem mohou být jak vnější impulsy (např. hluk, hádka), tak i vnitřní podmínky (např. výčitky vlastního svědomí). Stresujícím činitelem je tedy nejenom naše okolí, ale především my sami. Seyle (in Rheinwaldová, 1995) označuje stresorem vše, co na nás a náš organismus působí a nějak ho ovlivňuje. Náš organismus se proto musí přizpůsobit nebo nějak reagovat.

Křivohlavý (1994, s. 12) vymezuje, co vše může být stresorem: „*Termín stresor je možno chápat jako negativně na člověka působící vliv. Stresorem může být materiální faktor – například nedostatek potravy či tekutiny. Stresorem může být i extrémní změna barometrického tlaku. Může jím být sociální faktor – třeba působení jednoho člověka na druhého (například působení protivných, agresivních, netaktních, hrubých, neurvalých lidí). Stresorem může být i nedostatek času, situace osamění či naopak nedostatek místa apod.*“

1.2.1 Stresor a jeho typy

I u stresorů se setkáváme s různým členěním. Dr. Seyle (in Bártová, 2011) třídí stresory do dvou základních skupin – **fyzikální** (sem můžeme zařadit např. různé jedy, drogy, alkohol, ale také znečištění ovzduší, změny ročních období apod.) a **emocionální** (např. stav úzkosti, obavy, strach, nevyspalost či nedostatečné zázemí v rodině atd.).

Charly Cungi (2001) člení stresory na akutní, chronické a opakující se. **Akutní stresor** je druh stresoru, kdy jedinec prožije nějakou traumatizující a jím neovlivnitelnou situaci. Osoba reaguje poplachovou fází (viz níže), někdy touto fází jeho reakce končí. Ve většině případů se však projeví tzv. posttraumatický stres. „*Posttraumatický stres je charakteristický trvalým úzkostným stavem a náhlými reakcemi (zrychlení srdeční činnosti, pocení, někdy intenzivní strach, ...) na jinak běžné zvuky*“ (Cungi, 2001, s. 20). Dotyčné osobě se poté především v noci, ale i během dne objevují obrazy, které mu připomínají onu traumatizující situaci. Posttraumatický stres

by měl být léčen co nejdříve po prožití situace, která ho vyvolala. Naopak **chronický stresor** je dán opakující se a chronickou situací. Reakce dotyčného se v tomto případě velmi často opakuje, stává se trvalou. Člověk se poté cítí vyčerpaný.

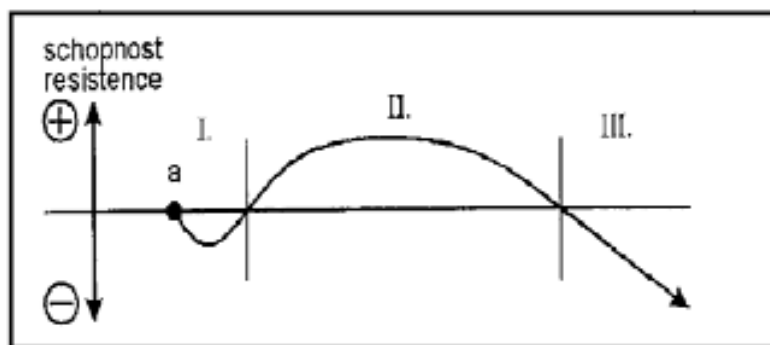
V některých publikacích se můžeme setkat i s členěním na ministresory a makrostresory. „*Ministresory (někdy hovoříme až o mikrostressorech) vyjadřují mírné okolnosti či podmínky vyvolávající stres. Naopak makrostresory jsou děsivě působící, deptající až vše ničící vlivy, které mají závažné důsledky*“ (Křivohlavý, 1994, s. 13).

B. Rule a A. Nesdale rozlišují stresory primární a sekundární. **Primární** jsou takové, které přímo působí na organismus (např. hluk, teplota). **Sekundární** stresory jsou naopak takové, které kladou překážky do cesty určité činnosti (např. zákazy, narušení osobní zóny). R. Lazarus rozlišuje stresory podle délky působení na **krátkodobě** (sem se řadí např. bolest, vyrušení z činnosti) a **dlouhodobě působící** (např. dlouhodobá ochrana proti různým útokům, svěření vysoce odpovědných úkolů). (in Křivohlavý, 1994)

1.3 Obecný adaptační syndrom (GAS)

Stresová reakce je závislá na dvou základních faktorech – jednak je to již zmíněný stresor a společenský nebo rodinný kontext, ve kterém působí, druhým faktorem je jedinec samotný. (Cungi, 2001)

Náš organismus se proti stresorům dokáže bránit, do značné míry je schopen vyrovnat se s nepříznivými vlivy. Cannon již v roce 1929 popsal komplexní reakci, která v organismu nastává po náhlém působení stresu. Začnou-li okolní činitelé ohrožovat integritu organismu, zareaguje na ně okamžitým spuštěním celého řetězce fyziologických reakcí sloužících k mobilizaci energetických zdrojů. Tato reakce organismu je nazývána obecným adaptačním syndromem - GAS. Při reakci na stres se vymezují tři základní fáze adaptace: **fáze poplachové reakce, etapa rezistence a fáze vyčerpání**. Abychom hovořili o obecném adaptačním syndromu, nemusí se projevit všechna tři stádia. Jen nejtěžší stresy vedou až ke stavu úplné vyčerpanosti. (Cungi, 2001)



Obrázek 1 - Schopnost zvládat stres podle Selyea (a - stresor, I. Poplachová fáze, II. - Fáze rezistence; III. Fáze vyčerpání) - Zdroj: Křivohlavý (1994, s. 17)

1.3.1 Poplachová reakce

První fází je tzv. poplachová reakce. Jedná se o první reakci na stres, která je vyvolána naším organismem. Ten se snaží zmobilizovat tělesné rezervy a ubránit se nepříjemným vlivům. Průběh reakce je dvousložkový, jako první se angažuje složka nervová, po ní následuje reakce hormonální. Jak se můžeme dočíst (např. v knize *Člověk, stres a osobnostní předpoklady*) je to situace, kterou se nervovými a hormonálními mechanismy v těle navazuje stav pohotovosti. (Ulrichová, 2012)

„Jádrem poplachové reakce jsou nervové a hormonální mechanismy, které v těle navozují stav pohotovosti, jako příprava na boj nebo útěk“ (Schreiber, 2000, s. 26). Tělo zareaguje nejdříve šokem, cítíme např. bušení srdce, třes v rukou apod. *„Je to dáno tím, že se aktivuje část nervového systému zvaná sympatikus a současně se zvýší sekrece hormonů adrenalinu a noradrenalinu ze dřeně nadledvin“* (Ulrichová, 2012, s. 15). Poté tělo zaktivizuje obranné mechanismy a na situaci se adaptuje, což znamená, že krevní tlak opět stoupne, svaly se napnou. Podstatou této fáze je vytvoření látek, které se spotřebovávají a přispívají tak k fyzické výkonnosti. *„Je-li zátěž menší, reakce organismu je umírněnější a projevuje se především zvýšenou ostražitostí, větší mírou pozornosti i schopností zapamatovat si a lepší přizpůsobivostí na danou situaci“* (Cungi, 2001, s. 17).

1.3.2 Etapa rezistence

V případě, že působení stresového faktoru nepolevuje, následuje fáze tzv. rezistence. *„Ta se vyznačuje stavem „pohotovosti“, což souvisí s tím,*

že organismus je v jakémsi trvalém napětí“ (Cungi, 2001, s. 17). Tato fáze vzniká při opakujícím se dlouhodobém stresu. „Je podporována zvýšenou činností předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek, jež produkují adrenokortikotropin a kortin, což pomáhá organismu adaptovat se vůči stresu“ (Zeman, Míček, Tejnor a Styblík, 1997, s. 15). Jedná se o samotný boj organismu se stresorem. Aby organismus nad stresorem vyhrál, závisí na jeho bojeschopnosti a také na tom, jak silný stresor je.

1.3.3 Fáze vyčerpání

Pokud dojde k úplnému vyčerpání rezerv organismu, pak nastává poslední etapa, kterou nazýváme jako fázi vyčerpání. Organismus v této fázi není schopen již zmíněné rezistence. Úroveň zátěže překročí hranici adaptačních možností organismu, zásobní látky se spotřebují. Jedná se o psychický stav, který je projevem úplného vyčerpání, a to jak psychického, tak tělesného. Vyčerpání se projeví poruchami trávení a nechutenstvím, svalovou ochablostí, hubnutím, trvalou únavou a ztrátou imunity. Cungi (2001, s. 17) navíc dodává: *„Jestliže je stresor výrazný, jako je například zpráva o úmrtí, vážná autonehoda působící trauma, může dojít k dekompenzaci vážnější nemoci, jako je diabetes nebo žaludeční vřed.“*

1.4 Symptomy stresu

Symptomů stresu je hned několik, avšak u každého jedince se tyto příznaky projevují v odlišné intenzitě. *„Stejně a stejně silné podněty mohou mít u různých osob a za různých okolností různé následky“ (Coleman in Hennig a Keller, 1996).*

To, že stres nepřispívá k našemu zdravému způsobu života, máme potvrzeno mnoha vědeckými výzkumy. Nejčastější komplikací, která se objevuje ve spojitosti se stresem, je tzv. posttraumatický stres, o kterém jsme se již zmínili, dále nespavost či trávicí potíže. Také se uvádí, že se mohou objevit poruchy organismu, jako jsou žaludeční vředy či rozvinutí cukrovky. V případě chronického stresu se může dostavit únava, deprese, a to především ve fázi vyčerpanosti. Jedinci vystavení stresu se často uchylují k nezdravému životnímu stylu, k požívání alkoholu, ke kouření cigaret, k užívání uklidňujících léků, jedinec málo spí. Objevují se i funkční poruchy jako jsou migrény, trávicí obtíže, alergie či kožní onemocnění. Vytváří se klima pro rozvinutí organických poruch jako vysoký krevní tlak, zvýšená hladina cholesterolu, infarkt

myokardu, onemocnění trávicího ústrojí. Člověk trpící těmito organickými a funkčnímu poruchami je často podrážděný, trpí úzkostmi a depresemi.

Působením dlouhodobého stresu vzniká chronický stres, který je následně příčinou takzvaného syndromu vyhoření (burnout). Jako burnout bývá popisován stav emocionálního vyčerpání zapříčiněný nadměrnými psychickými a emocionálními nároky. Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“, či alespoň pravidelný kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení - např. u lékařů, učitelů, manažerů, právníků, podnikatelů apod. Vyčerpání se tak dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Charakteristickým rysem je ztráta profesionálního zaujetí, emoční vyčerpání, trvalá nespokojenost a pocity zklamání. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální. (Hennig a Keller, 1996)

Příznaky stresu uvedené níže jsou uvedeny podle WHO (World Health Organization) – čili Světové zdravotnické organizace, která sídlí v Ženevě. Jedná se o příznaky fyziologické, emocionální a behaviorální.

1.4.1 Fyziologické příznaky¹:

- Bušení srdce – zrychlená, nepravidelná a silnější srdeční činnost;
- sevření a bolest za hrudní kostí;
- nechutenství a plynatost v břišní oblasti;
- křečovitě a svírající bolesti v dolní části břicha a průjem;
- časté nucení k močení;
- sexuální impotence a nedostatek sexuální touhy;
- změny v menstruačním cyklu;
- bodavé, řezavé a palčivé bolesti v rukou a nohou;
- svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi v těchto částech těla;
- úporné bolesti hlavy;
- migréna;
- vyrážka v obličeji;

¹ fyziologie = nauka o funkcích zdravého organismu

- nepříjemné pocity v krku;
- dvojitě vidění a obtížné soustředění pohledu na jeden bod.

1.4.2 Emocionální příznaky²:

- Prudké a výrazné změny nálad (od radosti ke smutku či naopak);
- nadměrné trápení se věcmi, které pro nás nesou důležité;
- neschopnost empatie a sympatizování s jinými lidmi;
- nadměrné starosti o své zdraví a fyzický vzhled;
- nadměrné snění a stažení se ze sociálního styku;
- nadměrné pocity únavy a obtíže se soustředěním pozornosti;
- zvýšená podrážděnost, popudlivost a úzkostnost.

1.4.3 Behaviorální příznaky³:

- Nerozhodnost a nerozumné nářky (bědování);
- zvýšená absence, nemocnost, pomalé uzdravování;
- sklon ke zvýšené osobní nehodovosti a nepozornému řízení auta;
- zhoršená kvalita práce, výmluvy a vyhýbání se zodpovědnosti;
- zvýšená konzumace alkoholu a spotřeba cigaret za den;
- větší závislost na drogách, zvýšené množství užívaných tablet na uklidnění a tablet na spaní;
- ztráta chuti k jídlu či naopak přejídání se;
- změny v denním režimu, problémy s usínáním, dlouhé noční bdění a pak pozdní vstávání s velkým pocitem únavy;
- snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce.

² emocionální = citové příznaky

³ behaviorální = chování a jednání lidí ve stresu

1.5 Metody měření úrovně stresu

Stres se dá měřit prostřednictvím různých sebehodnotících škál. Nejznámější je tabulka životních událostí, kterou sestavili dva američtí lékaři Holmes a Rahe. Vytvořili **škálu životních situací** (viz **Příloha č. 1**), ke kterým na základě dotazování respondentů přiřadili určitý počet bodů podle jejich závažnosti. Stres se nachází v pozadí řady onemocnění, avšak i vyšší počet stresových situací se nemusí bezprostředně ve zdravotním stavu odrazit. V každém případě jsou nadlimitivní stresory pro zdravotní stav rizikovým faktorem. Stupnice testu nám udává pouze míru rizika. Stresory jsou řazeny od nejtěžších po nejlehčí. Za nejtěžší stresor je považována vlastní smrt, ale tu člověk samozřejmě nemůže srovnávat s ostatními stresory. Na prvním místě v tabulce je místo toho umístěna položka zahrnující smrt partnera či partnerky. V první desítku nejvýznamnějších stresorů se dále nachází rozvod, rozpad manželství, uvěznění, úmrtí blízkého člena rodiny, osobní zranění nebo onemocnění, sňatek, propuštění z práce, usmíření s partnerem či odchod do důchodu.

Naším úkolem je v tabulce označit stavy, které nás v průběhu posledních dvanácti měsíců potkaly. Pokud jsme vyznačili životní situace, které nás za poslední rok ovlivnily, v následujícím kroku stačí dané body sečíst. Podíváme-li se do schématu, může se stát, že ve stupnici bude chybět pro nás důležitá událost, kterou jsme během posledního roku prožívali a těžce překonávali. Pokud se tak stane, autoři testu doporučují, tuto událost připsat k ostatním a vyjádřit její závažnost vlastním bodovým ohodnocením a následně ji přičíst k celkovému součtu. Podle autorů vzniká při 150 bodech 50% možnost stresového onemocnění. Naopak součet 300 bodů a více znamená vysokou pravděpodobnost onemocnění nebo úrazu. (in Křívohlavý, 1994)

Pro přehlednost výsledky uvádíme v jednoduché tabulce.

→	> 300 bodů	značně zvyšuje riziko onemocnění
→	150-300 bodů	zvyšuje riziko onemocnění o 30 %
→	< 150 bodů	pouze malá pravděpodobnost onemocnění

1.6 Historie stresu

Stres je záležitostí, která se ve všech ohledech týká nejenom nás, lidí, ale i zvířat. Právě u zvířat byla stresová reakce poprvé podrobně prozkoumána a definována. Historii zkoumání stresu můžeme datovat od chvíle, kdy **Cannon** začal studovat reakci koček, které byly ohrožovány psy. Tyto Cannonovy studie daly podnět k dalším pracím pojednávajícím o tzv. fyziologickém stresu. Byly různě obměňovány jak druhy zvířat, tak i typy podnětů.

Stresové situace však byly vyvolávány mnohem dříve, a to konkrétně u psů **I. P. Pavlova**. Ten však nikdy nepoužil našeho termínu stres, ale je možné se domnívat, že se mu podařilo navodit stresovou reakci. Pavlov své psy vystavoval těžkým konfliktním situacím, které měly na jejich organismus zásadní dopad, což později podrobně popsal ve své teorii, kterou nazval „stržení vyšší nervové činnosti“. Pavlov změnil význam podnětů (to, co dříve signalizovalo elektrickou ránu, znamenalo podávání žrádla), což bylo pro psy něčím zásadním. „*Psi, kteří byli příliš rigidní, ztuhlí a strnulí z hlediska schopnosti reorientovat se, se nervově zhroutili. Avšak ti, kteří byli labilnější (pohyblivější, schopní vyrovnat se se změnou), to zvládli*“ (Křivohlavý, 1994, s. 18).

Právě **Cannonova** práce *The Wisdom of the Body = Moudrost těla* (1936) podnítila řadu výzkumů v oblasti tohoto jevu. Cannon se zaměřil, jak bylo uvedeno výše, na kočky a psy. Zajímalo ho, jak se kočky brání agresivním útokům psů, možnému napadení a nebezpečí zranění. Zjistil, že při různých druzích napadení, reagují jedinci na ohrožení dvojitým způsobem – tuto situaci pojmenoval F&F (fight or flight) neboli bojem či útekem. Reakce se lišila pouze v intenzitě projevů, která byla přímo úměrná intenzitě ohrožení (stresoru). (Křivohlavý, 1994)

Na Cannonovu práci později navázal **Hans Selye**, který se zasloužil o podrobné prozkoumání stresové situace. Své pokusy prováděl na krysách, které byly vystaveny extrémním teplotám nebo nadměrné tělesné zátěži. Tyto studie vedly k obohacení našeho poznání o funkci endokrinního systému (činnosti žláz s vnitřní sekrecí). Zjistil, že fyziologické reakce organismu na zátěž vykazují určitou stálost bez ohledu na typ zátěže. (Křivohlavý, 1994)

Důležité je si zmínit i další významnou osobnost - **R. Lazaruse**, který jako první zkoumal pojetí zvládnání těžkosti u lidí, nikoliv u zvířat. Studoval, co se děje v lidské psychice, když se dostává do těžké životní situace. Zformuloval model dvojího

zhodnocování. Prvotní zhodnocení situace se týká uvědomění si míry ohrožení. Druhotné zhodnocení se omezuje na možnosti zvládnutí situace. Lazarus došel k závěru, že nezáleží na tom, jaký stresor nás ohrožuje, ale za jaké ohrožení ho považujeme my sami. (Křivohlavý, 1994)

1.7 Strategie zvládnání stresu a obranné mechanismy

Jak uvádí mnoho publikací (např. Praško, Prašková, 2004) lepší než léčba stresu je **prevence** neboli předcházení každé stresové situaci. Jsou lidé, kteří svým způsobem života dovedou stresu předcházet a nezatěžovat se následnými příčinami. Nedělají si starosti, ale problémům přímo čelí a snaží se je okamžitě řešit. Lidé bez stresu, žijí rytmicky, s dostatkem tělesné aktivity, ale i aktivně odpočívají. Dovedou se uvolnit, prožívají dostatek příjemných chvil, díky kterým se dovedou ze života radovat. Umí otevřeně komunikovat a prosadit svůj názor, aniž by nějakým způsobem ubližovali ostatním. Většina těchto lidí je pro nás spíše vzorem, neboť i když se snažíme, vždy se objeví nějaká nepříjemnost, která nám udělá vrásku na čele.

Žák je nejenom ve škole, ale i v prostředí mimo školu, vystaven působení stresu. Obecně se dá říci, že může zareagovat dvojím způsobem – jednak obrannou reakcí nebo zvládací reakcí. Oba dva způsoby mají dle Čápa a Mareše (2001, s. 532) společné následující charakteristiky: *„redukují stres, řídí emoce, mají dynamickou povahu, jsou potenciálně vratné, lze v nich rozlišit dílčí složky a rozvíjejí se s věkem.“* Hennig a Keller (1996, s. 39) pro všechny životní situace stanovili tři východiska ke zvládnání, popř. prevenci stresu:

- snížit počet stresových situací během pracovního dne;
- zmírnit emoční vzrušení, které se dostavuje stresem;
- změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit (např. změnou postoje, užíváním relaxačních cvičení atd.).

Jednou z důležitých rolí je dovednost zvládat stres neboli **coping**. *„V češtině se termín coping stále častěji používá ve významu „zvládat nadlimitivní zátěž“* (Křivohlavý, 1994, s. 41). Pojem coping je vymezen mnoha definicemi, které se od sebe liší, avšak jedno mají společné - jedná se o aktivní snahu vypořádat se s nadměrnou zátěžovou situací. Způsoby, kterými se jedinec vědomě snaží vyrovnat se stresem, jsou označovány jako strategie zvládnání stresu neboli copingové strategie. *„Copingovými*

strategiemi se rozumí psychické pochody, které nastupují při vzniku stresu, aby se dosáhlo jeho zmírnění nebo ukončení“ (Janke a Erdmannová in Urbanovská, 2009, s. 76). Jedná se o druh odpovědi na stres vedoucí k dosažení výchozí psychosomatické úrovně, eventuelně k zamezení větší odchylky od výchozího stavu. (Urbanovská, 2009)

Folkmanová (in Mareš, 2001, s. 533) definuje zvládání jako: *„stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo redukovat požadavky, jež zatěžují, či dokonce převyšují jeho psychické zdroje“*. Termínem se tedy rozumí boj člověka s nepřiměřenou neboli nadlimitivní zátěží.

Vedle výše uvedených strategií, jak se se stresem vyrovnat, existují i tzv. **obrné mechanismy**, které nám pomáhají překonat nepříjemné situace, se kterými se nedokážeme lehce vyrovnat. V literatuře se tedy odlišuje coping, který je vymezen výše, a adaptační neboli obranné mechanismy. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že obranné mechanismy se snaží zátěžové situaci vyhnout, nesnaží se ji vědomě změnit. *„Zatímco obranné mechanismy jsou definovány jako „iluzorní“, klamná, šalebná, iluzivní, matoucí pojetí skutečnosti a fantazijní či neuskutečnitelné způsoby řešení těchto obtíží, jsou strategie zvládání životních krizí jednoznačně definovány jako ty, které berou ohled na realitu a respektují ji“* (Křivohlavý, 1994, s. 59).

Definice obranných mechanismů v psychologickém slovníku autorů English a English zní: *„Je to jakýkoliv druh činnosti včetně myšlení a cítění, jehož účelem je odvést pozornost a povědomí o nepříjemném či zahanbujícím faktu nebo skutečnosti, která vzbuzuje úzkost“* (in Křivohlavý, 1994, s. 60). Jedná se o procesy, které si přímo neuvědomujeme, tedy vztahující se k nevědomým procesům. Dle výše uvedených slov tedy obranné mechanismy zkreslují nebo falšují skutečnost. Přeměňují smysl či důležitost určité situace, popírají pravý původ obtíží a jako zdroj uvádí něco jiného než tomu doopravdy je.

Stuchlíková (2005, s. 33) navíc tvrdí: *„Obranné mechanismy se ve vývoji objevují postupně, od primitivních, jako je **popření** (podobně negace, reaktivní výtvar, potlačení; dominuje ve věku 4-7 let), přes zralejší **projekci** (kde nepřijatelné vnitřní stavy a kvality jsou připisovány druhým lidem, nejčastěji užívaný mechanismus u osmi- až jedenáctiletých). Nejzralejší je **identifikace** (zvnitřnění a produkce projevů chování významných blízkých, nejvíce užívaný mechanismus u dospívajících).“*

Obrannými mechanismy se již zabýval Sigmund Freud, který představil a popsal celkem devět druhů. Za základní obranný mechanismus považoval **vytěsnění** neboli

represi. Jedná se o vytěsnění či potlačení určitého momentu z našeho vědomí. Je důležité si zmínit, že se tak děje zcela automaticky, aniž bychom si toho byli vědomi. Freud odlišuje dva stupně represe: primární a sekundární. Primární represi rozumí vytěsnění toho, co souvisí s nějakou nepříjemnou situací. Sekundární represi představuje poté potlačení všeho, co by mohlo primární podnět nějakým způsobem připomenout. Vedle tohoto základního obranného mechanismu rozlišuje Freud ještě dalších osm, jako je např. regrese, projekce, sociální izolace apod. Freudova dcera Anna připojila k tomuto souboru obranných mechanismů ještě další: identifikaci s agresorem, altruistické sebeopodání, popírání a intelektualizace. (Křivohlavý, 1994)

Dnes v odborné literatuře najdeme celkově zhruba kolem 40 různých druhů. Objevily se tak snahy o jejich zredukování a zjednodušení. Křivohlavý (1994, s. 65-66) uvádí jeden z nejčastěji používaných systémů – **tzv. systém DMI** (Defense Mechanism inventory), který vymysleli Ihlevich a Gleser. Rozlišují 5 základních skupin obranných mechanismů:

- **Nepřiměřené či přehnaně agresivní a hostilní reakce** – Jde o zdánlivou přeměnu toho, kdo je ohrožen, v toho, kdo sám má dost síly. Vytváří se tím klamný dojem síly a moci, pocit nadvlády, dominance a schopnosti řídit chod dění. Příkladem může být identifikace s agresorem.
- **Sebeobviňující reakce** – Jedná se o obviňování vlastní osoby, které přesahují únosnou normu. Člověk sám sebe v neúnosné míře obviňuje a tím zabraňuje někomu druhému, aby ho ponížil.
- **Projekce** – Vlastní neúspěchy podsouváme druhým lidem a tím chceme ospravedlnit svou osobu. Autoři sem řadí i žárlivost, různé předsudky, pověry atd. Jedná se o nejméně efektivní způsob zvládnání stresu.
- **Vytěšňování a popírání** – Postupuje se tak, že se z vědomí vyjímá to, co se týká stresoru, a tak se zabraňuje vzniku negativního afektu. Když to nevidím, tak mne to netrápí – to je logika tohoto postupu.
- **Intelektualizace a racionalizace** – Skutečnost je interpretována falešně – jinak, než by měla být. Pozornost se odvádí od konkrétní věci k obecnému ideálu.

2 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ ŽÁKA 2. STUPNĚ ZŠ

Aby se žáci druhého stupně mohli stát východiskem této práce, je nezbytně nutné je poznat. Musíme detailně znát obecné charakteristiky věkové skupiny, do které žáci patří. Podstatné je také rozeznat jejich individuální přednosti a problémy vývoje každého dítěte, který nám byl svěřen. Starší školní věk je důležitou etapou, ve které dochází k intenzivnímu tělesnému, ale i duševnímu vývoji. Dětství je pomalu nenávratně pryč, jedinec překračuje její hranice a pomalu se stává dospělým. Jak řekl John Steinbeck: *„Teď dítě poprvé pochopí ve své hlavičce, že dospělí neoplývají božskou inteligencí, že jejich úsudky nejsou moudré, jejich myšlení správné a rozhodnutí spravedlivá - jejich dosavadní svět se rozbije na nepatrné kousky. Bohové padli a s nimi všechny jistoty. A jedno je jisté, když bohové padnou, není to slabý pád; zřítí se s třeskotem a rozbijí se, nebo klesnou hluboko do bahna špíny. Je to nepříjemná práce opět je stavět na piedastal; už nikdy nebudou tak zářit. A dětský svět se již nikdy nevrátí ve své celistvosti. V tom tkví bolest dospívání“* (in Řezáčová, 2009)

Žáci druhého stupně základních škol spadají do vývojové etapy dospívání⁴, konkrétně pak do období pubescence, která je vymezena od 11 do 15 let. Je to přechodná fáze mezi dětstvím a dospělostí. Dle Langmeiera a Krejčíkové (2006) se tato etapa člení na dvě fáze. První je tzv. **fáze prepuberty**, která je rovněž nazývána jako první pubertální fáze. Začíná prvními projevy pohlavního zrání a končí nástupem menstruace u dívek a první emisí semene tzv. polucí u chlapců. Je známo, že u dívek probíhá tento fyzický vývoj mnohem rychleji (zhruba od 11 do 13 let), u chlapců se objevuje o jeden až dva roky později. Poté následuje **fáze vlastní puberty** – druhá pubertální fáze. Navazuje na první fázi a končí dosažením reprodukční schopnosti. Reprodukční schopnost u chlapců je dosahována oproti dívkám opět později. Je důležité brát v potaz, že každé dítě se vyvíjí individuálně, proto uvedené hodnoty nemůžeme brát absolutně. Fáze vlastní puberty je vymezena přibližně od 13 - 15 let. (Langmeier a Krejčíková, 2006)

Vágnerová (2012) hovoří rovněž podobně jako Langmeier a Krejčíková o fázi tzv. pubescence (označována také jako raná adolescence), která zahrnuje prvních pět let dospívání. V rámci pubescence konkrétně mluví o **fázi tzv. staršího školního věku**,

⁴ V odborné literatuře se pohledy na období dospívání často liší. Období dospívání je dle Langmeiera a Krejčíkové členěna na období pubescence (11-15 let) a období adolescence, jiní psychologové člení dospívání do tří fází: prepuberta, puberta a adolescence.

kteřou vymezuje obdobím druhého stupně základní školy. Trvá do ukončení povinné školní docházky, což znamená přibližně do 15 let. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozríváním.

Tato životní fáze je doprovázena řadou změn, a to biologickými, psychickými i sociálními. Mnozí z autorů zabývajících se vývojovou psychologíí poukazují především na tzv. sekulární akceleraci⁵. Jedná se o termín věnující se urychlenému nástupu dospívání, ale i celkového růstu. Zrychlení se týká jednak tělesného vzrůstu, ale urychluje se i osifikace a výměna zubů. Sekulární akcelerace je často spojována především s rozvinutými evropskými a americkými zeměmi. „*Asi od poloviny minulého století se například menarché objevovala u dívek stále v nižším věku, za desetiletí zpravidla o 4-5 měsíců dříve*“ (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 140).

Ve fázi dospívání, se dívky projevují navenek mnohem klidněji a vyrovnaněji než chlapci, jsou společenské a přizpůsobivé. Převládá obecný názor, že tato fáze je obdobím krizí a konfliktů s dospělými. Tento názor však platí asi u 50% dospívajících, zhruba ve čtvrtině případů probíhá toto období relativně klidně. (Čačka, 2000)

Hodnocení prepuberty a puberty jako období „bouří a stresů“ je do určité míry pouze zjednodušením jejich projevů. Během této doby jsou na dospívající kladeny požadavky dospělé společnosti, měli by se chovat tak, jak se od dospělého vyžaduje, stát se nezávislými na rodičích, vytvářet si první vztahy, přizpůsobovat se vrstevníkům, zvolit si budoucí povolání, vytvořit si vlastní filosofii života. Spolu s těmito společenskými změnami se střetávají i s intenzivně působícími vlivy biologickými a psychologickými. (Šimíčková-Čížková, 2005)

2.1 Biologické a fyziologické změny

Změn v biologické a fyziologické oblasti je hned několik. Zřetelný je především tělesný růst, čímž se zvětšuje i tělesná síla. „*Výšková změna představuje přibližně 10 cm za rok, čemuž odpovídá i adekvátní hmotnostní příbytek*“ (Labáth, 2001, s. 14). Opět existují individuální rozdíly, proto nelze jednoznačně určit průměrný věk nástupu těchto změn. Tělesný růst je spojen s rychlejším růstem kostí, které rostou rychleji než ostatní části těla. Způsobují složitější koordinaci, což vyvolává pocit nešikovnosti,

⁵ tímto termínem je označováno celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí (akcelerace = urychlení; sekulární = opakující se po století)

neobratnosti. Proto se u dětí mohou objevit problémy především v tělesné výchově, které posléze odeznívají. (Šimíčková a Čížková, 2005)

V tomto období dochází rovněž ke změnám v oblasti endokrinního systému. U dívek se objevuje první menstruace a u chlapců první ejakulace. Vyvíjí se primární pohlavní znaky (pohlavní orgány). Žlázy s vnitřní sekrecí produkují více hormonů, pohlavní žlázy podmiňují rozvoj sekundárních pohlavních znaků (např. růst ochlupení, u dívek růst prsou a u chlapců prohloubení hlasu).

2.2 Psychické změny

„Pubescence, tj. první fáze dospívání, se projevuje i na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování, i postupným osamostatňováním a odpoutáváním od rodiny“ (Vágnerová, 2012, s. 256).

Změny, které nastávají v psychické rovině, jsou spojeny s kvalitou poznávání. *„Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn, které můžeme povšechně charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje“* (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 138).

Jedinec, jak vymezil J. Piaget, se v tomto období posouvá od jednoduchých operací ke stadiu formálních logických operací, což znamená, že je schopen přemýšlet abstraktně, aniž by potřeboval znát konkrétní obsah. Vágnerová (2012) píše, že dospívající začínají uvažovat o tom, jaký svět doopravdy je, jaký by mohl nebo měl být. Langmeier s Krejčíkovou (2006) navíc dodávají, že dospívající srovnává existující a přítomné s tím, co by mohlo nebo mělo být, tedy se stavem, který si vytváří ve své mysli jako ideální. Realita je jednou z možných variant. *„Dospívající může začít uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu a časovém nebo prostorovém určení problému“* (Čížková, 2004, s. 43). Na základě toho pubescent dokáže uvažovat o něčem neskutečném, neexistujícím a může se zahledět do budoucnosti. Je schopen přemýšlet abstraktně téměř o čemkoli.

Langmeier a Krejčířová (2006, str. 147 – 148) uvádí hlavní pokroky dospívajících v oblasti kognitivního vývoje a shrnují je do následujících bodů:

- Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou obecnější, abstraktnější. Jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti, nejsou závislé na názorných předlohách, jsou více v rovině symbolického uvažování. Teprve nyní dospívající začíná chápat abstraktní pojmy jako je spravedlnost, pravda, právo apod.
- Objeví-li se nějaký problém, dospívající uvažuje o možných alternativách řešení, nespokojí se už s jedním řešením, které se mu přímo nabízí. Vytváří si hypotézy, které postupně zavrhuje nebo je přijímá.
- Dospívající je schopen vytvářet si domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost. Dostává se do stadia, kdy může kriticky hodnotit i lidské chování a srovnávat ho s normami a ideály.
- Dospívající dokáže aplikovat logické operace nezávisle na obsahu soudů. Teprve nyní je jedinec schopen sledovat formu myšlenkového úsudku a odhlédnout od jeho konkrétního obsahu.
- Dospívající se také začíná zamýšlet, proč zrovna přemýšlí nad konkrétní věcí. Dokáže myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech.

V oblasti psychické, jak dále píše Langmeier a Krejčířová (2006), se objevuje působením sexuálních pudů citová labilita, která se projevuje podrážděným, rozkolísaným chováním, střídáním nálad, rozkolísaností v oblasti citů apod. Přes to všechno je však celkově pubescent schopen daleko vyšší sebekontroly než dítě mladšího školního věku.

Dochází rovněž k rozvoji slovní zásoby, zvýšení objemu znalostí a dovedností, zlepšuje se schopnost soustředit se i kapacita paměti. V období dospívání se rozvíjí metakognice, zlepšuje se odhad vlastních schopností a dovedností. Pubescent se zlepšuje v učení, začíná používat účinnější strategie zapamatování a rozvíjí se i strategie vybavování. (Vágnerová, 2012)

2.3 Sociální změny

Změnu sociálního postavení, jak píše Vágnerová (2012), signalizují dva důležité mezníky. Je to především ukončení povinné školní docházky a získání občanského

průkazu. Dospívající jedinec se posouvá od povinného postavení žáka základní školy na vyšší úroveň.

Sociální změny jsou dány novou **tendencí k osamostatnění** se od rodiny. Důležitou roli nadále hrají rodiče, avšak objevují se první příznaky revolty vůči autoritám. Dochází k **uvolnění citových vazeb k rodičům**, jedinec odmítá podřízenou roli, snaží se sám prosadit - požaduje, aby se k němu ostatní lidé chovali jako k dospělému. Typickým rysem dospívání je dohadování se s autoritou. (Langmeier a Krejčíková, 2006)

„V období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky. Období dospívání je fází experimentace s různými rolemi a vztahy. Pubescent odmítá podřazené postavení, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici jen tehdy, když je přesvědčen, že si ji zaslouží.“ (Vágnerová, 2012, str. 395)

Na přelomu pubescence se objevují také **první lásky** a první schůzky. Zájem o druhé pohlaví se projevuje většinou jen platonickou láskou, občas se objeví i letmé doteky. Dítě si utváří vztahy především se svými vrstevníky, jejichž názory považuje za ty nejlepší a nejsprávnější. Pubescent své kamarády často střídá. Vytváří se **vrstevnické skupiny**, které jsou čistě chlapecké či dívčí, jejíž normy mají přednost před normami obecně přijímanými. *„Přátelské vztahy jsou charakteristické důvěrností, možností svěřit se příteli, vzájemností ve sdílení různých vnitřních pocitů a nálad a výlučností“* (Čížková, 2004, s. 48).

Sociální skupiny jsou pro osobnostní vývoj dospívajících důležité. Avšak od předcházejícího období (mladší školní věk) se změnil jejich význam a vliv. Vágnerová (2012) sociální skupiny a jejich vliv nastínila následovně:

- **Rodina** – sociální zázemí pubescentů, od kterého se pubescenti snaží stále více odpoutat, osamostatňovat se.
- **Škola** – významná spíše pro budoucí profesní vývoj (školní úspěšnost se stává kritériem pro přijetí do vyšší školské instituce).
- **Volnočasové instituce** – ovlivňují rozvoj schopností a dovedností pubescenta, ovlivňují i jeho sociální zařazení.
- **Vrstevnická skupina** – pro pubescenta má stále významnější postavení, identifikuje se s ní, objevují se vztahy typu přátelství, první lásky. Stává se pro něj zdrojem emoční a sociální podpory.

V rámci těchto sociální skupin získávají pubescenti nové role. Jedná se především o **roli dospívajícího** (dána biologicky, viditelná na základě sekundárních pohlavních znaků); **role člena party**, se kterou se ztotožňuje a v neposlední řadě **role blízkého přítele**, na něhož se dá spolehnout. (Vágnerová, 2012)

2.4 Pubescent a školní zátěž

Téma stresu je stále diskutovanějším tématem právě u dětí a dospívajících. S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, objevují se nové zdroje, které je vyvolávají – např. učitelé, spolužáci, činnosti, které je nutno splnit atd. Žák se setkává s novými situacemi: seznamuje se s neúspěchem, selháním, pokáráním od rodičů za špatné studijní výsledky, možným přeřazením do jiné třídy či do jiné školy apod. - čili má problémy se zvládnutím oficiálního, předepsaného kurikula. Všechny tyto situace mohou žákovi působit stres. Jak píše Čáp a Mareš (2001, s. 527): „*Potíže může mít – paradoxně – i žák talentovaný, jenž se ve škole nudí, neboť není vytížen, a který mívá konflikty s méně tvořivými vyučujícími*“.

Puberta je jednou z nejnáročnějších vývojových etap člověka. Podle výše zmíněných změn, se pubescent musí vyrovnat s proměnou vlastního těla, objevit svou vlastní identitu a vymanit se z absolutní závislosti rodičů. U žáků se velmi zřídka mohou objevit stresory, které jsou obvykle označovány jako tzv. **nečekaná traumata** (např. smrt jednoho z rodičů, znásilnění, brutální útok apod.) Dalším typem jsou tzv. **životní události**, které trvají déle a nemusí končit příjemným výsledkem (např. přechod na jinou školu, přestěhování do jiného města, u dívek nechtěné otěhotnění apod.) Dále se dítě setkává s tzv. **každodenními starostmi**, které se vyskytují pravidelně (např. příprava do školy, sportovní trénink aj.). Další kategorii, která je neobyčejně zajímavá a ne vždy si ji plně uvědomujeme, můžeme označit jako **události, které nenastávají**. Jedinec tuto událost očekává nebo si ji vysloveně přeje, ale ona nepřichází. Na konec se řadí tzv. **chronické stresory**, které trvají déle než pět let. (Čáp a Mareš, 2001)

Jak píše Vágnerová (2012) zdrojem nadlimitivní zátěže se v období pubescence stávají hlavně rodina a škola, ale i vrstevníci a zprostředkovaně i celé sociální prostředí. Kdybychom chtěli obecněji vymezit školní zátěžovou situaci, můžeme dle Čápa a Mareše (2001) říci, že se jedná o situaci, která:

- se soustřeďuje buď na žáka jako jednotlivce nebo i na celou skupinu žáků;
- se vyskytuje přímo ve školním prostředí nebo se školou úzce souvisí;
- má různorodé zdroje;
- působí na žáka nebo skupinu žáků krátkodobě či dlouhodobě, celistvě či přerušovaně;
- je aktuální (čili působí v dané chvíli) či jen potenciální (funguje jako hrozba);
- bývá provázena nepříjemnými a negativními psychickými stavy žáka;
- můžeme ji hodnotit objektivně, ale důležitější je pohled, jak ji vnímá a hodnotí konkrétní jedinec;
- její působení se může postupně hromadit, až dospěje ke kritické hranici, nebo má povahu momentálního náporu na žáka.

Často od svých známých, sousedů apod. slycháváme, že jejich dcera či syn chodí denně ze školy s bolestí hlavy, břicha, jsou nervózní, tluče jim srdce při pomýšlení na školu a večer nemůžou starostí a strachem usnout. Již z tohoto malého výčtu je zřejmé, že společným původcem těchto obtíží je stres, strach ze zkoušení, písemek, přetížení apod. Stresem ze školy trpí stále více studentů. Mnoho z nich si stěžuje, že jsou na ně kladeny příliš velké požadavky. Děti se poté cítí ve škole špatně, podávají špatné výkony, většina z nich by do školy nešla vůbec. *„Způsobů (nebo také fází, kterými dítě reaguje na stálý stres ve škole) je několik: od biflování přes drobné podvody, únik do emocí a záškoláctví až po pasivní podrobení se osudu“* (Kopřiva in Spilková, 1994, s. 75).

Podle Martina (1997) lze u dítěte za školní zátěžové stavy pokládat situace, kdy:

- nároky daného typu školy přesahují studijní schopnosti žáků, žák v důsledku toho nezvládá daný typ školy;
- žák si nemusí rozumět s některým z učitelů;
- žák nemusí vynikat ve všech předmětech, např. hodiny tělocviku se pro tělesnou neobratnost stávají pro takového žáka hodinou hrůzy, některé aktivity mohou u žáků vyvolávat úzkost (např. velmi neoblíbenými se stávají referáty či recitace před celou třídou)
- žáci se mohou stát obětí posměchu, vyhrožování či v horším případě obětí šikany, a to z nejrůznějších důvodů (např. kvůli vzhledu, schopnostem či povaze)

Stres ve škole může vyvolávat i školní hodnocení, které může mít na žáka kladný i záporný vliv. Vliv školního hodnocení má své dobré důsledky, protože podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů vzhledem ke škole apod. Na druhé straně má i své zápory, neboť často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu. Hodnocení vnáší do vyučování někdy veselé situace a legraci, potěšení a spokojenost. Ale přináší i situace velice závažné. Výjimkou nejsou ani situace stresové, někdy vedoucí k pocitům ponížení, znechucení či odporu. Hodnocení přináší radost, uspokojení, ale i smutek, žal, napětí. Závěrem je třeba si také uvědomit, že nejen hůře prospívající žáci, ale i „jedničkáři“, zažívají stres a úzkost z hodnocení. Důsledkem toho je tak paradoxně nechtít dál se vzdělávat, protože vzdělání je spojeno s množstvím negativních důsledků. (Slavík, 1999)

3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Mezi významnou lidskou činností patří mj. vyučování, které představuje vzájemnou spolupráci mezi učitelem a žákem. Součástí vyučovacího cyklu je i hodnocení. Na první pohled se může zdát, že je hodnotící proces jednoduchý a jednoznačný. O tom, že je hodnocení náročná výchovně vzdělávací aktivita, se utvrzuje především začínající učitel, ale i každý zkušený pedagog, který má za sebou bohatou pedagogickou zkušenost. Řada výzkumných údajů potvrzuje, že hodnocení patří k jednomu z nejobtížnějších úkolů v procesu vyučování. „*Učitelé na druhém stupni základních škol považují hodnocení žáků za jednu z pěti nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti*“⁶ (Slavík, 1999, s. 13).

Školní hodnocení se týká jedinečné sociální instituce – školy, vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce a také k jejím činitelům – žákům a učitelům. Hodnocení provádí učitel, který zná požadavky učebních osnov, dále obsah vědomostí, dovedností a návyků, jakož i stanovená kritéria hodnocení. Musí být maximálně objektivní, nestranný a přesný, pouze on má právo vyslovit konečný verdikt. (Amonašvili, 1987)

Pro řízení učební činnosti, ale i její ovlivňování a usměrňování používá učitel řadu prostředků. Neoddělitelnou součástí vyučování je již zmiňované hodnocení. „*Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16).

Poskytuje nejen pracovníkům školy, ale i rodičům a dalším zájemcům informace o tom, jak výuka probíhá a jaké jsou její výsledky. Jedná se tedy o zpětnou vazbu, která vypovídá o dosažení či nezvládnutí předem stanovených a předpokládaných cílů výuky v určitém typu a stupni škol. Učitel nehodnotí jenom žakovu činnost, ale také sám sebe a kvalitu své pedagogické činnosti. Také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. (Slavík, 1999)

Hodnocení probíhá ve škole neustále, od prostého kladení otázek během vyučování až po formální zkoušky jako je např. maturitní písemná práce. Kyriacou (2004) řadí mezi hlavní hodnotící činnosti učitele následující jevy:

- sledování běžné práce ve třídě;

⁶ za ještě obtížnější než hodnocení učitelé označili jenom čtyři druhy aktivit: práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při výuce, individuální přístup k žákům, udržení žakovské pozornosti

- zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě;
- domácí úkoly;
- testy (písemky) navržené učitelem;
- standardizované testy;
- formální zkoušky.

V odborné pedagogické literatuře můžeme najít různé definice školního hodnocení. Uvádím některá z nich:

Podle J. Slavíka (1999, s. 23) se školním hodnocením rozumí „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

Podle J. Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení 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.*“

J. Kratochvílová (2011, s. 21) se domnívá, že: „*Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnost učitele a učební činnost žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.*“

Amonašvili (1987, s. 15) píše, že: „*Hodnotí se zpravidla konkrétní znalosti žáků a také dovednosti a návyky, jež se jejich prostřednictvím projevují.*“ Zároveň dodává, že pro hodnocení se snaha a úsilí dítěte, osobnostní zaměření ani kvalita samotné výuky neberou v úvahu a nemají na hodnotící proces žádný vliv.

Franz - Peter Schimunek (1994) doporučuje učitelům, aby se více věnovali tzv. hodnocení formativnímu než hodnocení finálnímu. Hodnocení formativní si klade za cíl poskytnout zpětnou vazbu jak učiteli, tak žákovi. Oproti tomu finální hodnocení slouží spíše klasifikaci, je rozhodnutím o prospěchu žáka.

3.1 Hodnocení podle závažných dokumentů

Hodnocení výsledků vzdělávání, jak se můžeme dočíst v *RVP ZV*, se řídí § 51 až § 53 zákona č. 561/2004 Sb. Hodnocení výsledků žáků má své pevné místo i ve školním vzdělávacím programu dané školy. Pravidla hodnocení jsou pak součástí každého školního řádu. „*Obsahují zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou, zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků, stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, zásady pro používání slovního hodnocení, zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace, způsob získávání podkladů pro hodnocení, podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách a způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 83).

Školní hodnocení v České republice je stanoveno *Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, který je znám jako tzv. školský zákon. Podle tohoto zákona je hodnocení výsledků vzdělávání vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O tom, jakou formu hodnocení škola zvolí, rozhoduje ředitel dané školy se souhlasem školské rady. K tomuto základnímu zákonu se vztahují určité vyhlášky. Pravidla hodnocení žáků stanovuje podrobně *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* (viz **Příloha č. 2**). § 14 této vyhlášky říká, že hodnocení žáků je součástí školního řádu a mělo by být jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné a všestranné. Vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Z výše uvedených dokumentů vyplývá pro ředitele škol jistá povinnost respektovat pravidla školního hodnocení, ale také určitá svoboda ve volbě formy závěrečného sumativního i průběžného hodnocení žáků. (Kratochvílová, 2011)

3.2 Historie školního hodnocení

V průběhu vývoje jednotlivých škol se uplatňovaly různé formy vyjadřování výsledků vyučování. První zárodky hodnocení můžeme nalézt již v období starověku u Quintiliana⁷. Z této doby jsou známy tzv. **lokace**, které se objevovaly především později v období středověku. Jsou známy i z jezuitských škol. „*Lokace, tj. zvláštní místa, určená žákům podle jejich učebních výsledků, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků*“ (Kolář a Šikulová, s. 160). Přední místa byla vyhrazena nejlepším žákům, kterým učitel vyjadřoval své sympatie a uznání. Naopak ti, kteří nepatřili mezi chytré a tudíž uznávané, museli zaujímat místa v postranních nebo zadních lavicích. Další z forem hodnocení ve středověku i velké části novověku byly tzv. **signy** – tj. znamení či symboly (např. oslí uši, slaměný věnec, odznaky za snaživost, aj.), které žáci nosili a podle nichž bylo poznat, zda patří mezi dobré či špatné žáky. Ve školách existovaly tzv. knihy cti a černé knihy. Do nich byli žáci zapisováni, a to podle jejich chování a dosaženého výkonu. (Zormanová, 2014)

Do 16. století převládalo především **slovní hodnocení**, které bylo žákům udělováno až při příležitosti ukončení školní docházky. Učitel stručně a všeobecně zhodnotil výsledky žáka za celou školní docházku. Od 16. století dochází k rychlému rozvoji, slovní hodnocení je postupně nahrazováno **známkami**. Znamky vyhovovaly tehdejší buržoazii, neboť umožnily rozřadit žáky podle jejich dosažených výkonů. (Zormanová, 2014)

Velikanič (1973, s. 164) navíc dodává, že klasifikace byla vyjádřena šesti stupni hodnocení:

- 1 = nejlepší;
- 2 = dobrý;
- 3 = střední;
- 4 = kolísavý;
- 5 = nedostatečný;
- 6 = určený k úplnému vyloučení.

Jak dále uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 77): „*Kodifikace školního hodnocení u nás byla uskutečněna Felbigerovým Školním řádem (1774), Knihou metodní (1775),*

⁷ Marcus Fabius Quintilianus (35 – 96) byl římský řečník a učitel rétoriky

kdy byly uzákoněny veřejné zkoušky, a při odchodu ze školy se vydávalo vysvědčení.

Klasifikovala se:

- *návštěva školy (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká),*
- *mravy (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající),*
- *prospěch v jednotlivých předmětech (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý),*
- *prospěch celkový.“*

Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských, který byl vydán roku 1905, ustálil vývoj školního hodnocení. Avšak už od počátku 20. století se začaly objevovat první kritiky, které byly spojeny především s vyjadřováním školního hodnocení pomocí známek. Vyjadřování výsledků pomocí klasifikačních stupňů - známek - ale i přes značné kritiky stejně zůstalo nejfrekventovanější formou hodnocení ve škole. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3 Funkce hodnocení

Hodnocení nejenom ve škole, ale i v celém životě člověka slouží k různým účelům nebo plní různé funkce. My se však zaměříme a pokusíme se odhalit, jaké role a úkoly plní právě školní hodnocení. Ukážeme si, co vše může učitel prostřednictvím hodnocení výkonů svých žáků ovlivnit a co může tímto hodnocením sledovat.

Nejčastěji se hovoří o čtyřech základních funkcích hodnocení, kterými jsou:

- informační;
- motivační;
- diferenciatní;
- prognostická.

Funkcemi hodnocení se zabývá mnoho autorů, avšak každý vymezuje tyto funkce trochu jinak. Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké. J. Velikanič (1973) definuje pět základních funkcí: motivační, kontrolní (regulační, informační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní. Podobné členění můžeme nalézt i u A. Tučka (1966). Oproti tomu např. J. Štěfanovič (1988) mluví dokonce o jedenácti funkcích: kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informační. (in Kolář a Šikulová, 2009)

Pro potřeby diplomové práce si vymežíme funkce školního hodnocení, které považují autoři Kolář a Šikulová (2009) za nejdůležitější z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti.

3.3.1 Motivační funkce hodnocení

„Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti.“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 46).

Už při studiu na vysoké škole jsme jako studenti slychávali, že motivace je velmi důležitá. Podněcuje žáky k učení a k lepším výkonům. Učitelovo hodnocení je jedním z faktorů, které ovlivňuje, zda žák zažije úspěch či neúspěch. Stává se motivem k dalším učebním činnostem. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáků. Většina žáků se snaží dosáhnout úspěchu, chtějí být pochváleni, být úspěšní. Ve skutečnosti se tato majorita chce vyhnout nepříjemnostem, které by mohly následovat, kdyby neuspěli. Z tohoto důvodu se zaměřují především na svůj úspěch. Hodnocení pro žáky může sloužit jako odměna za příznivý výkon, ale také jako trest za nedostatečný výkon. *„Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkce hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 46).

Shrňme-li to, hodnocení může mít vliv v chování člověka a v motivaci jednání. Motivaci podporuje úspěšný výsledek, který stimuluje i další činnost. Opačný výsledek, v našem případě neúspěšný, pak může mít (avšak nemusí) zcela opačný účinek. Je třeba mít na paměti, že motivační funkci hodnocení neplní automaticky. Jako učitelé si musíme uvědomit, v jaké situaci a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace. Pozitivní motivace pak usměrňuje a podněcuje učební činnost žáků. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3.2 Informativní funkce hodnocení

Z hlediska řízení výuky je hlavní funkcí hodnocení poskytnutí informací zpětné vazby o dosažených dílčích, ale i celkových výsledcích učebního procesu. Pokud chceme, aby hodnocení tuto funkci plnilo, je zapotřebí, aby v sobě vždy zahrnovalo

sdělení, zda výsledky žákovy učení jsou úspěšné či nikoliv. Pokud hodnocení tuto zásadní informaci postrádá, ztrácí svůj základní smysl. (Solfronk, 1996)

„Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnosti, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 48).

K tomu aby učitel zjistil, jaká je aktuální dosažená úroveň jeho žáků, používá různé druhy diagnostických prostředků – např. různé druhy zkoušení, didaktické testy, vypracování samostatné práce, školní projekty apod. Informační hodnota hodnocení není určena pouze žákům, ale také jejich rodičům, případně dalším jedincům (např. ředitel školy, inspekce apod.), kteří se zajímají o jeho aktuální výkon. Ten je srovnáván s normou uvedenou v konkrétním vzdělávacím programu školy, která je na žáky kladena. Prostřednictvím tohoto srovnání se dozvíme, zda žák dosáhl stanoveného cíle či nikoliv. Jelikož je hodnocení určeno především žákům, je nutné dbát na srozumitelnost předávaných informací, formulovat je v takovém rozsahu a formě, které je přiměřené rozumovému vývoji dítěte. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3.3 Regulativní funkce hodnocení

„Regulativní funkci plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 51).

Učitel každou učební činnost žáka reguluje pomocí hodnocení. Ovlivňuje nejen konečný výsledek a kvalitu žákovy práce, ale také činnost samotnou. Učitelovy hodnotící komentáře mohou fungovat jako důležitý prostředek, který reguluje i tempo a směr výuky žáků. Aby byla tato funkce splněna, musí učitel provádět podrobnější analýzu výkonu a následně doporučit žákům, které postupy by měl zvolit při dalším učení. Je velmi složité provádět podrobnější analýzu při každém výkonu žáka. Je však důležité, aby každý hodnotící akt obsahoval základní prvky – co žák zvládl, kde jsou jeho mezery a naopak rezervy. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3.4 Výchovní funkce hodnocení

„Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (např. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 52/53).

Hodnocení učitele může výrazně ovlivňovat zaměření žáků, ale i hodnotovou orientaci a v neposlední řadě i oblast žákova sebevědomí. Je třeba především pozitivně ovlivňovat tyto stránky osobnosti, čehož dosahujeme užíváním dobrého hodnocení. Pozitivně laděné hodnocení by mělo vést k formování a rozvoji žákových pozitivních postojů a vlastností jako např. odpovědnosti, svědomitosti, píle apod. Pokud budeme nadměrně užívat nevhodně zvolené hodnocení, můžeme tím i některé oblasti osobnosti výrazně narušit. Někdy se můžeme setkat i se situací, kdy hodnocení použije učitel jako kázeňský prostředek. Každý z nás jistě během školních let zažil situaci, kdy se žák nadměrně bavil či neplnil své úkoly, proto byl vyvolán k tabuli, kde nepředvedl žádný výkon a byl posazen zpět do lavice s pětkou. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3.5 Prognostická funkce hodnocení

Učitel, který provádí každodenní hodnocení jednotlivých žáků, je schopen na základě důkladného poznání žákových možností předpovědět další žákův vývoj, další žákovu studijní perspektivu. Tato funkce je důležitá především v souvislosti s rozhodováním o volbě dalšího stupně školy. Právě v této souvislosti je prognostická funkce nesmírně cenná, neboť umožňuje učitelovi žákovi poradit. Podle dosavadních studijních výsledků je učitel schopen žákovi pomoci s výběrem té správné školy a zabránit tak následnému zklamání, deziluzi apod. (Kolář a Šikulová, 2009)

3.3.6 Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce hodnocení úzce souvisí s funkcí předcházející, tj. s funkcí prognostickou. Pomocí školního hodnocení můžeme žáky rozčleňovat do určitých stejnorodých neboli homogenních skupin. Tyto skupiny jsou vytvářeny na základě různých faktorů, např. jsou dány různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem, společnými zájmy, nadáním atd. (Kolář a Šikulová, 2009)

Učitel diferenciaci žáků může využívat k přípravě úloh, které jsou různě obsahově zaměřené či různě náročné. V praxi se ovšem setkáváme se skutečností, kdy tato diferenciaci nemusí být vždy pozitivně a optimálně využita. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 54): „Příkladem nevhodné diferenciaci žáků, která probíhá na základě hodnocení, je schematické typizování či tzv. „škatulkování“, „nálepkování“ žáků.“

3.4 Cíle školního hodnocení - Ch. Kyriacou

Cíle, kterými se má školní hodnocení zabývat, velmi výstižně shrnul Ch. Kyriacou ve své knize Klíčové dovednosti učitele (2004, s. 121):

- Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci, pomůže odhalit problémy nebo nedorozumění, ke kterým mohlo dojít při nesprávném pochopení učiva a které bude nutné opravit; umožňuje posoudit, jak se podařilo splnit stanovený výukový cíl.
- Hodnocení má poskytovat žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu a o prospěchu pokroku, umožňuje žákovi porovnat svůj výkon s očekávaným standardem, informuje ho o úspěších a nedostatcích a ukazuje, jak nedostatky odstranit, jak zlepšit svou práci.
- Hodnocení má žáky motivovat. Hodnotící aktivity mohou být pro žáka pobídkou, aby se učil to, co se po něm žádá, pokud chce být úspěšný. Informace o splnění náročného úkolu jsou pro žáka účinným zdrojem motivace.
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Pravidelná hodnocení umožňují učitelům vést si o žákovi záznamy a sledovat jeho pokroky, tyto záznamy pomohou učitelům v plánování práce s podobnými žáky nebo skupinami žáků, pomohou při poznávání individuálních zvláštností žáků. Záznamy lze použít i pro jednání s rodiči.
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka – je podkladem pro sumativní hodnocení⁸, základem pro vysvědčení.
- Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

⁸ = finální hodnocení, hodnocení zaměřené na konečný celkový přehled o dosažených výkonech nebo na kvalitativní roztřídění celého posuzovaného souboru, často ho provádějí vnější hodnotitelé – osoby, které se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků

3.5 Typy hodnocení

Při studiu odborných publikací zabývajících se problematikou hodnocení, si můžeme povšimnout, že existuje celá řada typů hodnocení. Učitel může využívat různé typy hodnocení, vždy je volí záměrně ke stanovenému cíli výuky a ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. V praxi učitelé uplatňují všechny typy, některé častěji, některé méně. Hodnocení rozlišujeme podle různých stanovisek. Podle J. Kratochvílové (2011, s. 26 – 31) rozlišujeme hodnocení:

1) z hlediska připravenosti

a) hodnocení bezděčné

Jedná se o hodnocení spontánní a citové. Často spojeno s hodnotícími výroky typu „líbí“, „nelíbí“, „výborně“ atd., ve kterých se opíráme o naše pocity. Vyjadřuje celkový dojem z předmětu hodnocení, který učitel doplňuje mimikou a gesty. Pro dítě je tento typ významný v oblasti sebepojetí. Učitel by si měl uvědomit jeho sílu, zvažovat svá gesta a neměl by bezděčné hodnocení nadměrně užívat.

b) hodnocení záměrné, operativní

Používáme spontánně v bezprostřední situaci, ale již s konkrétním záměrem – konkretizujeme žákovi, co se nám na jeho výtvoru líbí a naopak co by mohlo vylepšit. Hodnocení tak vypovídá o tom, co už dítě zvládlo, co je na jeho práci hodnotné a co je třeba ještě zdokonalit.

c) hodnocení záměrné, formalizované

Je hodnocením komplexním, které se zaznamenává, uchovává a zpracovává. K jednotlivým výsledkům se v průběhu hodnocení vracíme, pracujeme s nimi a poskytujeme tak dítěti podrobnou zpětnou vazbu. Neposuzujeme pouze celek, ale i dílčí jevy.

2) z hlediska procesu učení

a) formativní hodnocení

Zaměřuje se na hodnocení činnosti, která probíhá. Žákovi pomáháme odhalit chyby a nedostatky v jeho učení, poskytujeme mu cenné rady a připomínky, jak se těchto chyb vyvarovat. O průběhu učebního procesu žáka, je pro učitele velmi cenné

dělat si průběžné poznámky, které následně analyzuje. Formativní hodnocení poskytuje žákovi reflexi jeho učení a je-li kvalitní, pomáhá mu dosáhnout stanovených cílů. Silně tak působí na motivaci dítěte.

b) hodnocení výsledků

Jde o závěrečné hodnocení, ve kterém posuzujeme výsledek činnosti – např. výrobek, domácí úkol, vyřešený úkol apod.

3) z hlediska času

a) vstupní hodnocení

Provádíme na počátku určité etapy (např. na začátku školního roku), abychom zjistili, na jaké úrovni se nachází konkrétní žák nebo celá skupina. Na tyto výsledky můžeme navázat a stanovat odpovídající cíle a metody výuky.

b) průběžné hodnocení

Realizujeme v průběhu daného období, ve kterém si ověřujeme úroveň zvládnutí požadovaných cílů. Poskytuje nám zpětnou vazbu, díky které provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.

c) sumativní hodnocení (= závěrečné – ve vymezeném čase)

Jde o hodnocení na konci určité etapy (např. po měsíci, čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku apod.). Slouží k zaznamenání konečného celkového přehledu o dosažené úrovni žáka. Sumativní hodnocení se používá pro informování rodičů o výsledcích svých ratolestí, jako podklad pro přechod žáka do dalšího ročníku nebo pro přijímací řízení na vyšší stupeň.

4) z hlediska vztahové normy

a) normativní hodnocení (= hodnocení relativního výkonu)

Hodnocení výkonu jednoho žáka porovnáváme vzhledem k výkonům ostatních žáků. Toto hodnocení tedy spočívá v porovnávání žáků mezi sebou. Děláme si pomyslný žebříček, pořadí svých žáků. Tento způsob hodnocení však může být pro žáky značně demotivující.

b) kriteriální hodnocení (= hodnocení absolutního výkonu)

Posuzujeme žákův výkon k předem stanoveným kritériím. Nezáleží na tom, jak úspěšní byli ostatní žáci, jejich výsledky mezi sebou neporovnává. Tato kritéria mohou být nastavena učitelem, žáky, společně učitelem a žáky či formulována autoritativně (např. školou, závaznými dokumenty).

c) hodnocení podle individuální vztahové normy

Hodnotíme žákův pokrok – zda došlo ke zlepšení žáka či nikoliv vzhledem k jeho předešlému výkonu. Podporuje funkci motivační a rozvíjející.

3.6 Formy školního hodnocení

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, představuje způsob, jakým učitel vyjadřuje hodnotící posudek nad žakovým dosaženým výkonem. Jedná se tedy o vnější projev probíhajícího hodnotícího posudku. Jakou formu hodnocení použijeme, závisí na konkrétní situaci ve vyučování. Vždy se však snažíme, aby bylo hodnocení v dané chvíli co nejúčinnější. Ani jedna forma hodnocení sama o sobě není špatná, neboť všechny formy hodnocení jsou funkční. (Kolář a Šikulová, 2009)

Hodnocení provádí učitel téměř permanentně, aniž by si to uvědomoval. Velice často používá v hodinách hodnotící soudy, ale také pokývnutí hlavou, povzbudivý úsměv apod. patří k jistým formám hodnocení. *„Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby - od jednoduchého souhlasného pokývnutí hlavou, nebo mrknutí okem, přes jednoduché slovní sdělení („Ano“, „Správně“, „Chyba“, „Oprav se“) či několikavětné vyjádření („Výborně, dnes jsi zvládl vypočítat všechny příklady. Dokonce ani v posledním z nich jsi neudělal chybu, a ten byl velmi obtížný.“), udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 76).

Dosažené výsledky žáků se dají v dnešní době hodnotit několika způsoby. Učitelé by měli předem zvážit, jaké hodnocení zvolí. *„Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem a je těsně spjata s danou pedagogickou situací“* (Kratochvílová, 2011, s. 33). Učitel by měl během výuky realizovat různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. Ani o jednom nemůžeme říct, že je lepší, nebo horší. (Kratochvílová, 2011)



Obrázek 2 - zdroj: Kratochvílová (2011, s. 33)

Pro účely a vzhledem k cíli této diplomové práce se dále budeme blíže zabývat dvěma nejčastějšími formami. Jednak je to **hodnocení známkou**, **klasifikace** (nebo jiným kvantitativním údajem – např. procenty, body apod.) a dále **hodnocení slovní**.

3.6.1 Klasifikace

Klasickou, převažující formou hodnocení na základních a středních školách zůstává nadále forma kvantitativního hodnocení - vyjádření posudku známkou (škálové hodnocení, klasifikace). Klasifikace je „*forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 98).

Amonašvili (1987) zdůrazňuje, že je důležité rozlišení podstaty pojmů hodnocení a známka. Mnohdy jsou tyto dva aspekty zaměňovány. Zatímco hodnocení představuje hodnotící proces, kterou člověk provádí; známka je pak výsledkem této činnosti.

Ve školním období hrají známky významnou roli, avšak v praktickém životě se nás málokdo zeptá, jaké jsme měli známky ve škole. V období, kdy známky představují dominantní roli, dochází u většiny žáků k efektu „učení se pro známky“. Žáci se tak učí pro to, aby měli dobré známky - učivo se naučí, ale jinak nejeví žádný zájem o látku, která se probírá. Dochází k memorování, kdy se žák naučí látku kvůli zkoušení či písemné práci, záhy dochází k postupnému zapomínání toho, co se naučil. Působení známky je ovlivněno tím, jakou známku žák očekával a v neposlední řadě také

tím, na jaké známky je žák zvyklý. Podstatou klasifikace je především roztřídění objektů (v našem případě se jedná o žáky) podle předem stanovených kritérií a následné zařazení do vymezených skupin. Tato kritéria neberou ohled na žákovu individualitu, neodráží se v nich jeho nadání. *„Známka nás informuje především o tom, jak si dítě v určitém předmětu stojí vzhledem k určité normě a ve srovnání s ostatními dětmi ve třídě“* (Kopřiva in Spilková, 1994, s. 74).

Počet stupňů, do kterých jsou žáci na základě svého výkonu zařazováni, je dán výčtově. V České republice se nabízí pět stupňů klasifikace, které jsou na druhém stupni nahrazovány zejména na vysvědčení slovem. Substituci dané známky slovem ovšem nelze považovat za slovní hodnocení, jedná se o opis známky. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech, ať už povinných a nepovinných, jsou vyjádřeny v případě klasifikace následujícími stupni prospěchu:

- 1 – výborný;
- 2 – chvalitebný;
- 3 – dobrý;
- 4 – dostatečný;
- 5 – nedostatečný.

„Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod.“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 84).

„Nespornou předností klasifikace je jednoduchá evidence pracovních výsledků žáků“ (Číhalová a Mayer, 1997, s. 39). Známky jsou preferovány především proto, že mají rychlou orientační hodnotu, přináší dostupnou informaci. Pokud žák dostane jedničku lze hovořit o jisté míře vědomostí, trojka je brána jako průměr, pětka naopak svědčí o nevědomosti žáka. Ve spojitosti se známkováním probíhaly časté diskuze o nepříznivých účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. *„Jednalo se o neblahé účinky, mezi které patřily např. úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, a v důsledku toho snižování výkonu, morální deformace žáků (např. nejružnější způsoby vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky), vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a v neposlední řadě i ke vzdělávání jako takovému“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 78). Neblahé účinky připisují klasifikaci i autoři Číhalová a Mayer (1997, s. 9): *„K tíži klasifikace lze připsat, že je vázána*

na zkoušení, často před celou třídou, které přináší řadu stresů, strachů i úzkostí, které jsou nejen nedobré pro přirozený vývoj dítěte, ale zasahují i do zdraví tělesného (kardiovaskulární choroby, orgánové neurózy, vegetativní potíže a další).“

Jak uvádí dále Čihalová a Mayer (1997, s. 14/15): „V každém případě lze s dostatečnou přesností tvrdit, že známky působí na nikoliv nepodstatnou část dětí negativně, některé z nich známky neurotizují, výjimečně i traumatizují, jsou u mnohých příčinou vzniku pocitu méněcennosti a vedle dalších vlivů vedou k tomu, že dítě se dostává na okraj společnosti.“

Známky, ať už jsou dobré či špatné, mohou mít své důsledky. Dobré známky jsou většinou pozitivním posílením, které žáka motivuje a zvyšuje aspiraci se snahou získat tuto známku opětovně. Naopak špatné známky snižují úroveň úsilí, motivace a aspirace, což vede pravděpodobně k dalšímu neúspěchu. (Kusák a Dařílek, 2001)

Každá metoda má své klady a zápory. U klasifikace tomu není jinak. Pro přehled kladných a záporných důsledků známkování uvádíme přehlednou tabulku, která shrnuje pozitiva a negativa této formy hodnocení.

Hodnocení prostřednictvím známek - klasifikace	+	-
	je přehledné	vyvolává strach, úzkost, stres; psychicky zatěžuje některé žáky
	řadí a porovnává minulý výkon se současným výkonem	vede k užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré známky
	je rychlé z hlediska času	působí obavy z chyby
	motivuje výborné žáky – motivace je však zdánlivá, velmi často jde o honbu za známkou, nikoliv o to být lepší	má malou informační hodnotu
		není objektivní, nejsou-li stanovena kritéria
		vyvolává rivalitu mezi žáky
		podporují učení se pouze pro známky

Tabulka 1 - Klady a zápory známkování - zdroj: Kratochvílová (2011, s. 40)

3.6.2 Slovní hodnocení

Alternativní formou hodnocení, která se v poslední době rozšiřuje, je hodnocení slovní, což je forma hodnocení nikoliv známkami, ale verbálními výroky. „Na základě směrnice MŠMT ČR z r. 1972 se u nás slovní hodnocení užívá ve třídách pro děti

se specifickými vývojovými poruchami učení již od r. 1972“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 215). Nový školský zákon od 1. 1. 2005 umožňuje rovnoprávně využívat slovní hodnocení vedle klasifikace ve všech ročnících základní školy.

Jak uvádí Solfronk (1996, s. 30): „Ve slovním hodnocení není obsažena jen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje postoje žáků, jejich dispozice, úsilí a snahu a tím umožňuje postižení i „skrytého“ učiva. V tomto smyslu má slovní hodnocení bezesporu vyšší informační hodnotu a může lépe žáka motivovat.“

Jana Kratochvílová (2011) píše, že slovní hodnocení zahrnuje zdůvodněné hodnocení a také doporučení, jak se vyhnout případných nedostatkům a neúspěchům žáka a jak je popř. překonat. Kosíková (2011) navíc dodává, že slovní hodnocení pracuje s individuálně vztahovou normou, což znamená, že vyjadřuje posouzení žáka v jeho vývoji, ve srovnání se sebou samým.

Slavík (1999) tvrdí, že slovní hodnocení představuje především pro učitele vyšší časovou náročnost, avšak ani interpretace nemusí odpovídat tomu, co mělo být prostřednictvím této formy sděleno. Většina rodičů slovní hodnocení zavrhuje, neboť pokud jim žáci tento druh hodnocení přinesou domů, je to pro ně nedostatečné. Rodiče nevědí, jakou známku si mají k danému slovnímu hodnocení přiřadit. Nad slovním hodnocením se musíme více zamyslet, zatímco u klasifikace je výkon žáka na první pohled zřejmý a jasný.

Stejně jako u klasifikace, i u slovního hodnocení uvádíme přehlednou tabulku pozitiv a negativ.

Slovní hodnocení	+	-
	informativnost, důkladnost	nepřehlednost – horší orientace v textu
	individuální vztahová forma – žáky nesrovnává	časově i pracně náročné
	dialogická forma – žák partner	kultura vyjadřování
	hledá příčiny, naznačuje řešení strategie pro zlepšení	horší srovnatelnost výkonů mezi žáky
	odstraňuje strach, úzkost, stres, strach z chyby	
	podporuje sebedůvěru	
	chyba jako pozitivní jev	

Tabulka 2 - Klady a zápory slovního hodnocení - zdroj: Horká a kol. (2009, s. 168)

Základní požadavky, které jsou kladeny na slovní hodnocení, shrnuje Eva Číhalová a Ivo Mayer (1997, s. 28):

- Slovní hodnocení musí obsahovat uznání dítěte, naopak nesmí znamenat žádnou formu ohrožení např. v podobě diskriminace, segregace, posměchu, trestu apod.
- Slovní hodnocení musí být výrazem hlubokého porozumění dítěte.
- Slovní hodnocení musí podněcovat širokou spolupráci mezi dětmi navzájem. Dítě by mělo pociťovat práci učitele jako spolupráci, která ho vede k dosažení cíle.
- Slovní hodnocení musí zajistit všem dětem prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce.
- Slovní hodnocení musí obsahovat jasnou, stručnou a jednoznačnou informaci, která je srozumitelná jednak dítěti, ale i jeho rodičům a dalším pedagogickým pracovníkům.
- Slovní hodnocení musí obsahovat analýzu příčin neúspěchu dítěte a následné doporučení, jak tyto nedostatky odstranit.
- Slovní hodnocení musí podporovat touhu po dokonalém zvládnutí práce.
- Slovní hodnocení musí aktivně napomáhat rozvoji emotivních a racionálních složek osobnosti.
- Slovní hodnocení musí obsáhnout maximum oblastí výchovy k postojům a kompetencím, nesmí se omezit pouze na hodnocení míry a kvality v oblasti získávání a osvojování informací.

Slovní hodnocení by mělo zachovávat určitou formu. Obecně se nedoporučuje užívat podmiňovací způsob. Každý pokyn, návrh musí být vyjádřen jasně, srozumitelně a konkrétně. Adjektiva typu lepší, horší, dobrý apod. dítěti sama o sobě nic neřeknou. Hodnocení bychom vždy měli začínat konstatováním úspěchu, nikoliv neúspěchu. Nejdříve žákovi představíme silné stránky jeho osobnosti, teprve poté vytýkáme chyby a doporučíme, jak je odstranit. Vždy musíme najít alespoň maličkost, za kterou žáka pochválíme, i když považujeme objekt hodnocení za velmi špatný a neuspokojivý. (Číhalová a Mayer, 1997)

Mějme také na paměti, že slovní hodnocení se netýká hodnocení osobnosti dítěte, ale jeho činnosti, práce, chování apod. Měli bychom vážit svá slova. Je proto vyloučeno, abychom používali pohoršující přívlastky k označení dítěte. Závěrem

bychom neměli zapomínat na to, že veškeré informace obsažené v hodnocení by měly být pravdivé, i když se bude jednat o velmi negativní sdělení. (Číhalová a Mayer, 1997)

„Hodnotíme-li slovně, můžeme konkrétně říct nebo napsat, co už dítě umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme rezervy, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit. Nepřímo nás slovní hodnocení vede k tomu, že hledáme skutečné příčiny případných potíží dítěte a v další práci s ním se pak na tyto příčiny zaměřujeme“ (Kopřiva in Spilková, 1994, s. 75).

3.6.3 Známkovat nebo hodnotit slovně?

Tyto dvě formy hodnocení jsou často stavěny proti sobě. Tendence se začaly objevovat už na počátku 90. let 20 století, kdy byla zahájena transformace našeho školství. Změny v pojetí výuky vyžadovaly i změny v pojetí hodnocení žáků ve škole. Hlasy pedagogů a psychologů se ozývaly především proti hodnocení formou klasifikace a podle zahraničních vzorů prosazovaly používání slovního hodnocení. Úzkost, strach ze školy, psychické napětí žáků a mnoho dalších projevů sloužily jako argumenty k odmítnutí klasifikace. Uvedené důvody nelze brát na lehkou váhu, neboť jsou opřeny o letité zkušenosti z praxe a výsledky výzkumů. (Kolář a Šikulová, 2009)

J. Skalková (1971) však upozorňuje, že řada těchto symptomů vyplývá především z toho, jak se známek ve škole používá. Zámka v mnoha případech bývá používána jako nátlak, forma zajištění kázně a pořádku a také jako prostředek trestu. E. Číhalová a I. Mayer (1997) klasifikaci jednoznačně odmítají, tuto formu považují za zastaralou, neodpovídající současné a budoucí škole, a doporučují pro pozitivní rozvoj žáků slovní hodnocení.

Kolář a Šikulová (2009, se 79) však zastávají názor, že: *„Ve školní praxi jde o ohledání optimálního způsobu, jak vyjádřit výsledky hodnocení tak, abychom:*

- *právě touto formou hodnocení co nejvýstižněji vyjádřili konkrétní smysl hodnocení;*
- *vhodně zvoleným způsobem sdělení výsledků podtrhli tu funkci hodnocení, kterou právě chceme zdůraznit;*
- *vybranou formu hodnocení zdůraznili pedagogický záměr, který do konkrétního hodnotícího aktu vkládáme.“*

Zaměnit jeden způsob za druhý, to rozhodně není cesta ke správnému fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání. Žádná z forem hodnocení,

ať už se jedná o klasifikaci nebo slovní hodnocení, není špatná sama o sobě. Záleží vždy na pedagogickém záměru, způsobu a souvislostech, s jakými je učitel použije. (Schimunek, 1994)

Na základě řady výzkumů, které probíhaly v reformním školství, se ukázalo, že pokud bychom chtěli změnit některé stránky školního hodnocení, např. odstranit klasifikaci a nahradit ji slovním hodnocením, je zřejmě nutné změnit celý systém vyučování - tj. cíle, obsah, metody a formy práce, změnit učební činnost žáků i činnost učitele. (Kolář a Šikulová, 2009)

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zmapovat fenomén stresu ve spojitosti s hodnocením u žáků druhého stupně základní školy. Získaná fakta mají posloužit k porovnání výskytu stresu u žáků s různou formou hodnocení – klasické hodnocení (tj. známky) a slovní hodnocení. Pro potřeby praktické části byly vybrány dvě základní školy: ZŠ T. G. Masaryka v Moravských Budějovicích (s kvantitativní formou hodnocení) a ZŠ Londýnská v Praze (s kvalitativní formou hodnocení). Výzkum byl realizován metodou dotazníku vlastní konstrukce (**viz Příloha č. 5**) v šestých, sedmých, osmých a devátých třídách.

2 Předpoklady výzkumu

Dalším cílem výzkumné části práce je ověřit si předem stanovené předpoklady. Celkově jsme stanovily 5 následujících předpokladů:

P1: Předpokládám, že ve škole budou častěji zažívat stres žáci, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. prostřednictvím známky než žáci, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

P2: Předpokládám, že u obou forem hodnocení (jak u slovního hodnocení, tak u známkování) budou žáci z nabízených možností pokládat za největší stresor školu.

P3: Předpokládám, že ve školním prostředí bude hodnocení větším stresorem pro žáky, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. prostřednictvím známky než pro žáky, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

P4: Předpokládám, že častěji budou mít strach ze špatného hodnocení žáci, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. známkou než žáci, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

P5: Předpokládám, že u obou forem hodnocení (jak u slovního hodnocení, tak u známkování) se žáci budou bát jít domů kvůli špatnému hodnocení ve stejné míře.

3 Předvýzkum

Dříve než byl dotazník rozdán ve více exemplářích, bylo potřeba ověřit si, zda dané otázky jsou pro žáky srozumitelné. Z tohoto důvodu byla nejprve vypracována předběžná podoba, která obsahovala 17 otázek. Prozatímní dotazník byl rozdán na Základní škole Třeboň, a to v písemné podobě. Celkově ho vyplnilo 40 žáků. Cílem bylo zjistit, jaké otázky je třeba ještě poupravit, doplnit nebo zcela vynechat, aby nám pomohly zjistit stanovené cíle.

Na základě provedeného předvýzkumu bylo potřeba provést určité změny. Do úvodu dotazníku byla vložena definice stresu, aby si žáci mohli vytvořit kompletní představu o tom, co daný pojem znamená. Dále byla vsunuta tabulka, která interpretovala některé odpovědi, které se v dotazníku nacházejí. Jednalo se o odpovědi typu vždy, velmi často, často, občas a nikdy. Tyto odpovědi jsem vysvětlila především z důvodu, že jsou velmi subjektivní a každý z nás je může interpretovat odlišně.

Vynechána byla otázka č. 5 – Raději bys byl ve škole:

- více hodnocen
- méně hodnocen
- je to akorát

Tato otázka byla vynechána z důvodu, že je logicky jasné, že žáci by chtěli být méně hodnoceni. Každému z nás by se jistě lépe pracovalo, když věděl, že za danou činnost nebude hodnocen.

Na základě odpovědí 40 respondentů byla pozměněna otázka č. 6 – Co tě ve škole nejvíce stresuje?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> hodnocení | <input type="checkbox"/> domácí úkoly |
| <input type="checkbox"/> hodiny tělocviku | <input type="checkbox"/> vysoké nároky rodičů |
| <input type="checkbox"/> šikana (pomluvy, ubližování,...) | <input type="checkbox"/> jiné_____. |

Hodiny tělocviku byly jako možnost vynechány, neboť ani jeden respondent tuto variantu neoznačil. Dále na základě odpovědí bylo mnoho nových položek přidáno:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> spolužáci | <input type="checkbox"/> testy |
| <input type="checkbox"/> učitelé | <input type="checkbox"/> ústní zkoušení |
| <input type="checkbox"/> práce v hodině | <input type="checkbox"/> stres nepocít'uji. |

Otázka č. 7 – Kladou na tebe rodiče velké studijní předpoklady? byla vynechána a tato skutečnost byla vložena jako možnost k výběru u otázky č. 6 – Co tě ve škole nejvíce stresuje?

U otázky č. 9 – Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení? byla pozměněna škála odpovědí. Předtím se otázka snažila zjistit, zda se žáci bojí a jaký trest za špatné hodnocení následuje. V našem výzkumu však není cílem zjistit, zda jsou žáci za špatné výsledky fyzicky trestáni či dostanou nějaký zákaz. Záměrem je zjistit, jestli známky či slovní hodnocení jsou stresující do té míry, že se kvůli špatnému hodnocení bojí žák jít domů.

Změna byla provedena i u otázky č. 13 – Písemek a zkoušení se bojíš, máš strach ze špatného hodnocení? Tato odpověď byla rozdělena do tří samostatných otázek, neboť žáci se mohou bát jenom písemek nebo jenom ústního zkoušení. Dále bylo blíže specifikováno, zda se této skutečnosti bojí kvůli tomu, že jsou za ni hodnoceni. V modifikované podobě vznikly tyto otázky: Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a? Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a? Máš strach ze špatného hodnocení?

Poslední změna, ke které došlo, se týkala otázky č. 15 – Když dostaneš dobré hodnocení, motivuje tě to do další práce? Tato otázka byla vynechána, neboť cílem diplomové práce není zjistit, zda známka či slovní hodnocení je motivačním prostředkem, i když hodnocení jako takové funkci motivační plní.

4 Metoda výzkumu

Při výzkumu byla použita metoda dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník byl rozdán na druhém stupni dvou zmíněných základních škol, a to v písemné podobě. Jak píše Skutil (2011, s. 80): *„Dotazník je snad nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Je používán i v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem. Podstatou dotazníků je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“*

„Dotazník je psaný soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá“ (Kumar in Skutil, 2011, s. 80).

Stejně jako i ostatní výzkumné metody, i dotazník má své výhody a nevýhody. Jak uvádí Skutil (2011) mezi výhody dotazníku patří:

- snadná a rychlá administrace;
- lze oslovit široké publikum a tím získat velké množství dat;
- je možné získat údaje, které jinou výzkumnou metodou nezjistíme;
- je možná anonymita respondentů.

Naopak mezi nevýhody Skutil (2011) řadí:

- subjektivitu jednotlivých výpovědí;
- je možné, že nám respondent nějakou otázku nevyplní;
- respondentovi nemusí vyhovovat zvolená forma dotazování;
- tazatel nemůže v případě nejasnosti respondentovi otázky dovysvětlit;
- v některých případech je respondent nucen zvolit odpověď kterou by si jinak nevybral;
- možnost zkreslení odpovědí žádoucím směrem.

Dotazník se skládá ze sady otázek, na které respondent vybírá nejvhodnější odpověď. J. Reichel ve svém díle Kapitoly metodologie sociálních výzkumů (2009) celkově stanovuje dvojí základní dělení otázek. Nejdříve vymezuje otázky podle toho, do jaké míry jsou standardizované. Na základě této typologie rozlišuje otázky otevřené, uzavřené a polouzavřené. **Otázky otevřené** (tj. volné, nestandardizované) respondentovi nenabízejí žádnou možnost. Respondent tak na základě vlastního uvážení vymyslí nejlepší možnou odpověď, je mu ponechán prostor pro vlastní vyjádření. Naopak **uzavřené otázky** (tj. standardizované) předem nabízejí varianty odpovědí, ze kterých následně respondent vybírá. Třetí typem otázek jsou **otázky polouzavřené** (tj. polootevřené, polostandardizované), které respondentovi nabízejí jak varianty odpovědí, tak i možnost vlastního vysvětlení. Druhé dělení otázek dle Reichela (2009) se týká počtu variant odpovědí. Otázky dle tohoto hlediska dělíme na **dichotomické** (nabízejí respondentovi vybrat si ze dvou variant), **trichotomické** (respondent vybírá ze tří variant) a **polytomické** (respondent vybírá z více než tří možnosti odpovědí).

Dotazník vlastní konstrukce se celkově skládá z 16 položek. Jeho podobu najdeme v **příloze č. 4**. Převažují otázky uzavřené s výběrem z možností (konkrétně se jedná o otázky č. 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), dále se objevují otázky polouzavřené, které nabízejí kromě výběru z možností i variantu vlastní odpovědi (otázky č. 4 a 6).

Pokud se podíváme na jednotlivé varianty odpovědí, třikrát byla využita položka s odpovědí dichotomickou (u otázky č. 1, 3, 10), u ostatních otázek se pak jedná o položky polytomické (více variant odpovědí s možností výběru jedné možnosti nebo neomezeného výběru).

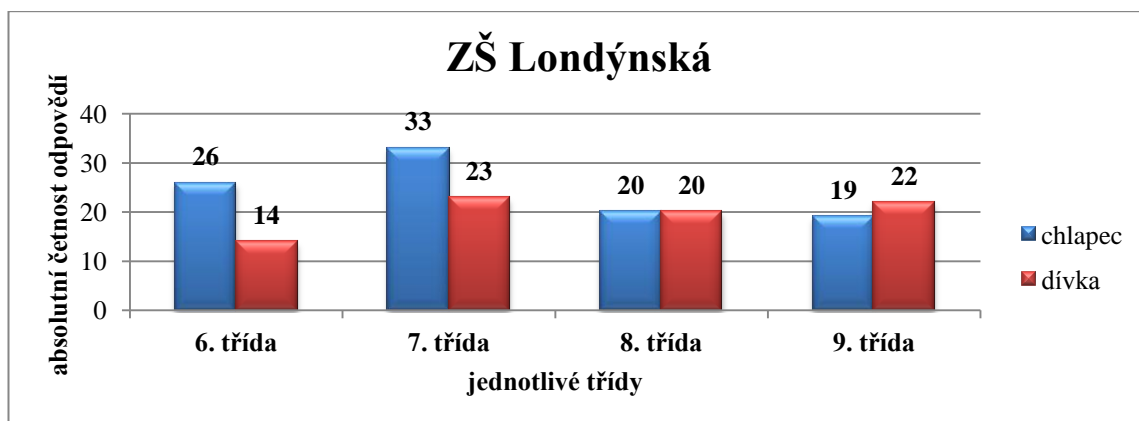
5 Charakteristika výzkumného vzorku

Abychom mohli splnit cíl práce, bylo potřeba, aby se výzkumu zúčastnily dvě školy, které využívají odlišnou formu hodnocení. První škola – Základní škola, Praha 2, Londýnská 34, využívá slovní hodnocení. Celkem se na této škole zúčastnilo výzkumu 181 žáků. Druhá škola – Základní škola T. G. Masaryka se nachází v Moravských Budějovicích a využívá formu známkování. Zde se výzkumu zúčastnilo 221 žáků. Pro nesprávné vyplnění dotazníku muselo být 7 dotazníků vyřazeno (z důvodu nepochopení otázek; zaškrtnutí více variant, než bylo možné; vynechání některých položek atd.). Nakonec bylo zpracováno 395 dotazníků (191 dotazníků od chlapců a 204 od dívek) - 177 dotazníků ze ZŠ Londýnská a 218 ze ZŠ TGM.

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU						
ZÁKLADNÍ ŠKOLA LONDÝNSKÁ						
<i>jednotlivé třídy</i>	<i>absolutní hodnoty</i>			<i>relativní hodnoty [%]</i>		
	<i>chlapec</i>	<i>dívka</i>	<i>celkové zastoupení ve školních třídách</i>	<i>chlapec</i>	<i>dívka</i>	<i>celkové zastoupení ve školních třídách</i>
6. třída	26	14	40	65%	35%	23%
7. třída	33	23	56	59%	41%	32%
8. třída	20	20	40	50%	50%	23%
9. třída	19	22	41	46%	54%	23%
celkem	98	79	177	55%	45%	100%
ZÁKLADNÍ ŠKOLA T. G. MASARYKA						
<i>jednotlivé třídy</i>	<i>absolutní hodnoty</i>			<i>relativní hodnoty [%]</i>		
	<i>chlapec</i>	<i>dívka</i>	<i>celkové zastoupení ve školních třídách</i>	<i>chlapec</i>	<i>dívka</i>	<i>celkové zastoupení ve školních třídách</i>
6. třída	32	46	78	41%	59%	36%
7. třída	17	32	49	35%	65%	22%
8. třída	23	23	46	50%	50%	21%
9. třída	21	24	45	47%	53%	21%
celkem	93	125	218	43%	57%	100%

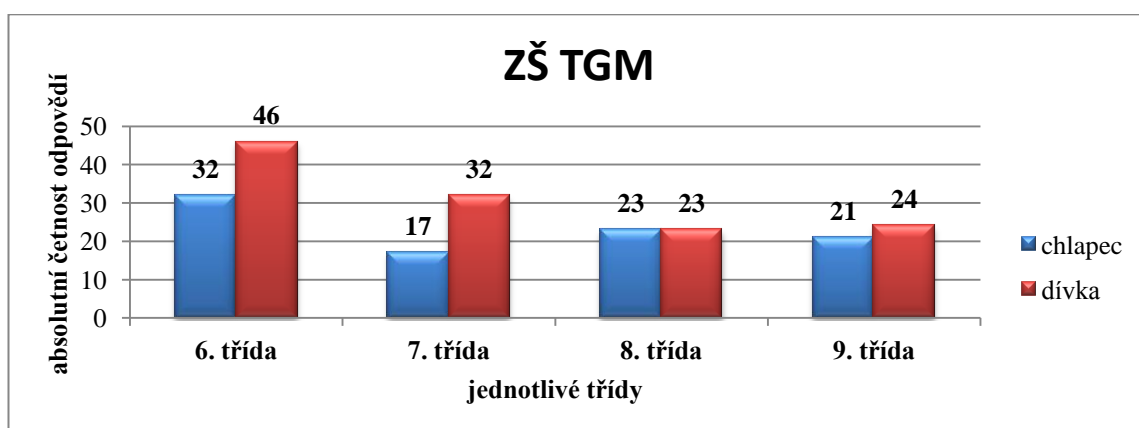
Tabulka 3 - Charakteristika výzkumného vzorku

První výzkumný vzorek pochází ze **ZŠ Londýnská**. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 177 žáků, což tvoří 45% ze všech dotazovaných. Výzkum se uskutečnil ve dvou 6. třídách (celkově 40 žáků – z toho 26 chlapců a 14 dívek), dále ve třech 7. třídách (celkově 56 žáků – z toho 33 chlapců a 23 dívek), ve dvou 8. třídách (celkem 40 žáků – z toho 20 chlapců a 20 dívek) a ve dvou 9. třídách (celkem 41 žáků – z toho 19 chlapců a 22 dívek).



Graf 1 - Respondenti ZŠ Londýnská

Druhý výzkumný vzorek pochází ze **ZŠ TGM Moravské Budějovice**. Zde dotazník vyplnilo 218 žáků, což tvoří 55% z celkového počtu respondentů. Výzkumu se zúčastnily tři třídy 6. ročníku (celkově 78 žáků – z toho 32 chlapců a 46 dívek), dále dvě třídy 7. ročníku (celkově 49 žáků – z toho 17 chlapců a 32 dívek), dvě třídy 8. ročníku (celkem 46 žáků – z toho 23 chlapců a 23 dívek) a dvě třídy 9. ročníku (celkem 45 žáků – z toho 21 chlapců a 24 dívek).



Graf 2 - Respondenti ZŠ TGM

6 Výsledky a zpracování výzkumu

Vyhodnocení dotazníků probíhalo pomocí tabulek, které byly zhotoveny podle dotazníkových položek, do níž se zaznamenávaly odpovědi jednotlivých tříd. Následně se spočítalo, kolik respondentů ze ZŠ Londýnská a kolik respondentů ze ZŠ TGM vybralo danou variantu. Vyhodnocení je uvedeno v absolutních i relativních hodnotách. K jednotlivým otázkám je připojen názorný graf se zpracovanými výsledky.

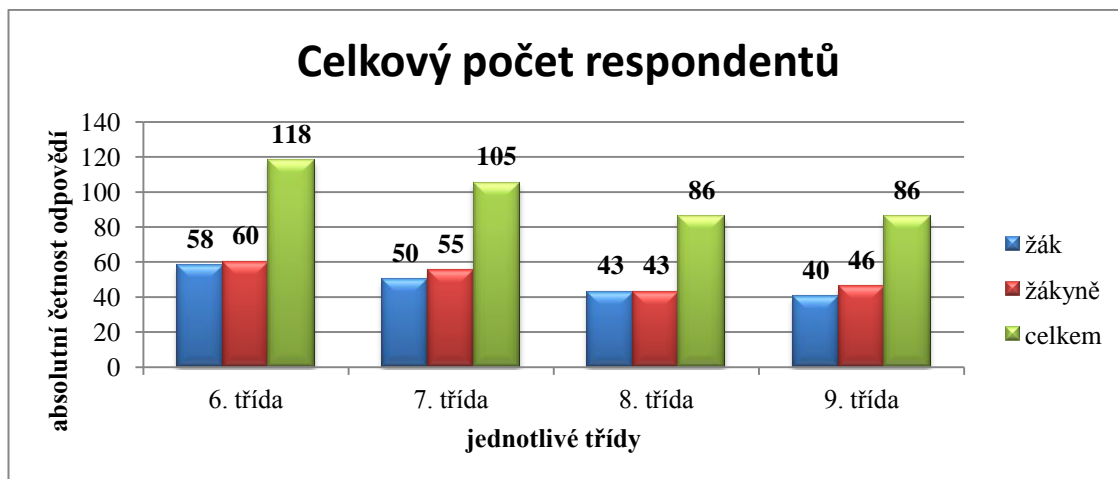
6.1 Položka č. 1 a 2 – Jsem žák či žákyně? Do jaké třídy chodíš?

První dvě otázky byly zaměřeny na popis výzkumného vzorku, který celkově činil 395 žáků ze dvou základních škol. Celkový počet respondentů zachycuje následující tabulka.

Celkový počet respondentů ze dvou základních škol					
v absolutních hodnotách			v relativních hodnotách [%]		
žák	žákyně	celkem	žák	žákyně	celkem
Respondenti z 6. třídy					
58	60	118	49%	51%	30%
Respondenti ze 7. třídy					
50	55	105	48%	52%	27%
Respondenti z 8. třídy					
43	43	86	50%	50%	22%
Respondenti z 9. třídy					
40	46	86	47%	53%	22%
Celkový počet respondentů					
191	204	395	48%	52%	100%

Tabulka 4 - Celkový počet respondentů

První otázka („Jsem žák či žákyně?“) a druhá otázka („Chodím do 6. /7. /8. / 9. třídy?“) sloužily pro získání charakteristiky výzkumného vzorku, který celkově činil 395 respondentů. Výzkumu se zúčastnilo 52% dívek a 48% chlapců, čímž jsme získali celkem rovnocenný vzorek. Dívky nad chlapci převažovaly o 13 dívek (dotazník vyplnilo 191 chlapců a 204 dívek). Z celkového počtu respondentů navštěvovalo 118 respondentů (30%) šesté třídy, dále 105 žáků (27 %) sedmé třídy, 86 žáků (22%) osmé třídy a 86 žáků (22%) deváté třídy.



Graf 3 - Celkový počet respondentů

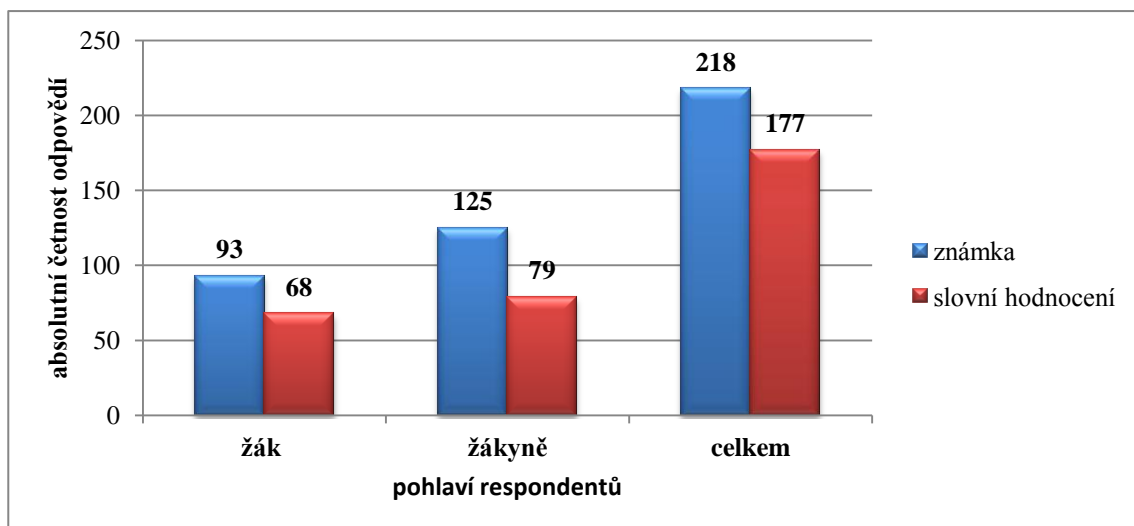
1.1.1 Položka č. 3 – Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?

Třetí otázka zjišťovala formu hodnocení. Na otázku „Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?“ odpovídali žáci ZŠ Londýnská slovním hodnocením, neboť jsou hodnoceni formou kvalitativního hodnocení. Oproti tomu žáci ZŠ TGM Moravské Budějovice jsou hodnoceni prostřednictvím kvantitativního hodnocení (známkou).

Slovním hodnocením je hodnoceno 177 žáků ZŠ Londýnská - z toho 98 chlapců (55%) a 79 dívek (45%). Naopak pomocí známky je hodnoceno 218 žáků ZŠ TGM - z toho 93 chlapců (43%) a 125 dívek (57%). Celkově je poměr zastoupení mezi žáky, kteří jsou hodnoceni slovně a žáky, kteří jsou známkováni 45% ku 55%. Opět se nám podařilo získat vyrovnaný vzorek vzhledem k zastoupení vybraných forem hodnocení.

varianty odpovědí	ZŠ Londýnská					
	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	žák	žákyně	odpovědi celkem	žák	žákyně	odpovědi celkem
známkou do žákovské knížky	-	-	-	-	-	-
slovním hodnocením (písemným nebo ústním)	98	79	177	55%	45%	100%
varianty odpovědí	ZŠ TGM					
	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	žák	žákyně	odpovědi celkem	žák	žákyně	odpovědi celkem
známkou do žákovské knížky	93	125	218	43%	57%	100%
slovním hodnocením (písemným nebo ústním)	-	-	-	-	-	-

Tabulka 5 - Ve škole si nejčastěji hodnocen/a?



Graf 4 - Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?

1.1.2 Položka č. 4 – Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres?

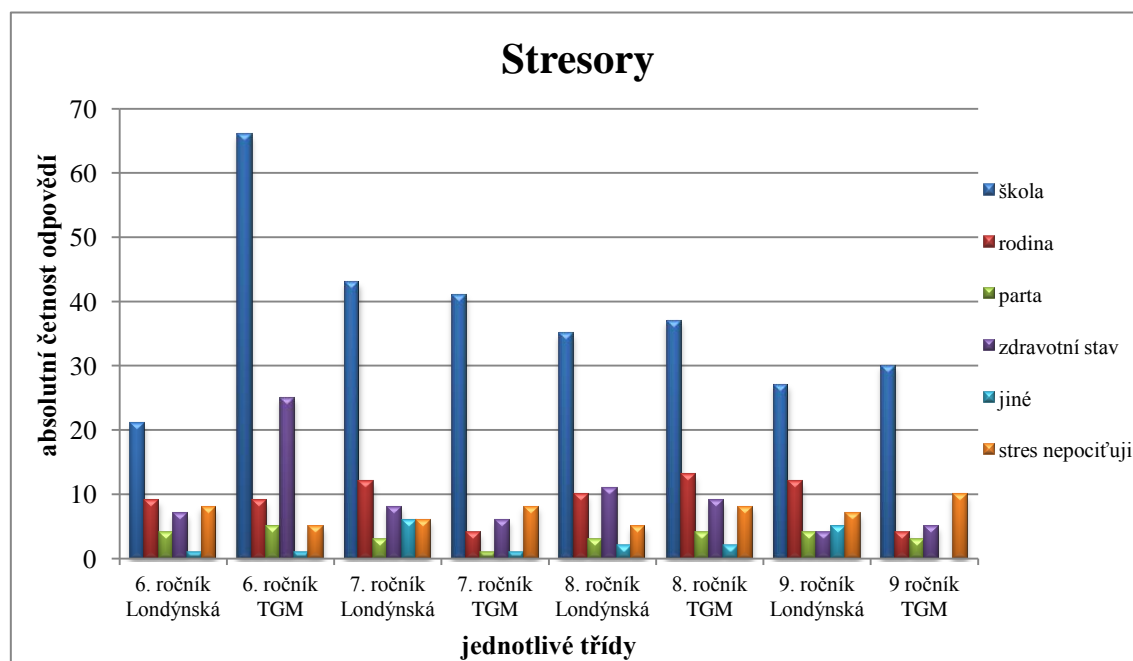
Tato otázka se snažila zjistit, ve které oblasti žáci pociťují největší stres. Jednalo se o otázku, ve které žáci mohli označit více odpovědí a také mohli dopsat oblast, kterou považují sami za stresující. Ve všech třídách na obou školách byla nejčastěji zvolena možnost škola. Celkově kategorii škola zvolilo 54% žáků v šestých třídách, 60,4% žáků v sedmých třídách, 51,8% žáků v osmých třídách a 51,4% žáků v devátých třídách.

Položka č. 4 - Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
škola	21	66	87	42,0%	59,5%	54,0%
rodina	9	9	18	18,0%	8,1%	11,2%
parta	4	5	9	8,0%	4,5%	5,6%
zdravotní stav	7	25	32	14,0%	22,5%	19,9%
jiné	1	1	2	2,0%	0,9%	1,2%
stres nepociťuji	8	5	13	16,0%	4,5%	8,1%
celkem	50	111	161	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
škola	43	41	84	55,1%	67,2%	60,4%
rodina	12	4	16	15,4%	6,6%	11,5%
parta	3	1	4	3,8%	1,6%	2,9%
zdravotní stav	8	6	14	10,3%	9,8%	10,1%
jiné	6	1	7	7,7%	1,6%	5,0%
stres nepociťuji	6	8	14	7,7%	13,1%	10,1%
celkem	78	61	139	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
škola	35	37	72	53,0%	50,7%	51,8%
rodina	10	13	23	15,2%	17,8%	16,5%
parta	3	4	7	4,5%	5,5%	5,0%
zdravotní stav	11	9	20	16,7%	12,3	14,4%
jiné	2	2	4	3,0%	2,7%	2,9%
stres nepociťuji	5	8	13	7,6%	11,0%	9,4%
celkem	66	73	139	100%	100%	100%

respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
škola	27	30	57	45,8%	57,7%	51,4%
rodina	12	4	16	20,3%	7,7%	14,4%
parta	4	3	7	6,8%	5,8%	6,3%
zdravotní stav	4	5	9	6,8%	9,6%	8,1%
jiné	5	0	5	8,5%	0,0%	4,5%
stres nepocítuji	7	10	17	11,9%	19,2%	15,3%
celkem	59	52	111	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 6 - Ve kterých z uvedených oblastí pocítuješ stres? (odpovědi jednotlivých tříd)

Položka jiné byla využita minimálně (viz Tabulka č. 6), ve většině případů byla spojena s oblastí zálib. V 6. třídě tuto oblast zaškrtili 2 žáci (fotbalové zápasy, sportovní utkání), v 7. třídě byla tato odpověď označena 7x (před soutěží, fotbal, MS v hokeji 2015, hudební kroužek), v 8. třídě 4x (basketball, trénink, hudební kroužek) a v 9. třídě 5x (basketball, závody, soutěže, brigáda, sportovní klub). Všechny uvedené návrhy odpovědí by se daly celkově zahrnout do nové kategorie, kterou bych nazvala zájmy a záliby.



Graf 5 - Ve kterých z uvedených oblastí pocítuješ největší stres?

6. třída - u obou škol dosahuje největších hodnot položka *škola*, kterou označilo 21 žáků (42%) ZŠ Londýnská a 66 žáků (59,5%) ZŠ TGM. Na ZŠ Londýnská žáci také velmi často označili odpověď *rodina* (9 žáků - 18%) a *stres nepocítuji* (8 žáků - 16%).

Rodina je stresující také pro žáky ZŠ TGM (9 žáků - 8,1%), větším stresorem než rodina je pro ně *zdravotní stav* (25 žáků - 22,5%).

7. třída - nejvyšších hodnot na obou školách dosahuje položka škola, kterou zvolilo 43 žáků (55,1%) ZŠ Londýnská a 41 žáků (67,2%) ZŠ TGM. Vyšších hodnot na ZŠ Londýnská dosahuje *rodina* – 12 žáků (15,4%) a *zdravotní stav* – 8 žáků (10,3%). Na ZŠ TGM vedle školy nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *stres nepocítuji* – 8 žáků (13,1%) a *zdravotní stav* – 6 žáků (9,8%).

8. třída - na obou školách nejvyšších hodnot dosahuje opět položka škola, kterou zvolilo 35 žáků (53%) ZŠ Londýnská a 37 žáků (50,7%). Vyšších hodnot na obou školách také dosahují položky *zdravotní stav*, kterou zvolilo 11 žáků (16,7%) ZŠ Londýnská a 9 žáků (12,3%) ZŠ TGM, a *rodina*, kterou označilo 10 žáků (15,2%) ZŠ Londýnská a 13 žáků (17,8%) ZŠ TGM.

9. třída ZŠ Londýnská - na obou školách nejvyšších hodnot dosahuje opět položka škola, kterou zvolilo 27 žáků (45,8%) ZŠ Londýnská a 30 žáků (57,7%) ZŠ TGM. Na ZŠ Londýnská žáci také velmi často označili odpověď *rodina* (12 žáků - 20,3%) a *stres nepocítuji* (7 žáků - 11,9%). Na ZŠ TGM vyšších hodnot dosahují položky *stres nepocítuji* – 10 žáků (19,2%) a *zdravotní stav* – 5 žáků (9,6%).

Položka č. 4 - Ve kterých z uvedených oblastí pocítuješ stres?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
škola	126	174	300	49,8%	58,6%	54,5%
rodina	43	30	73	17,0%	10,1%	13,3%
parta	14	13	27	5,5%	4,4%	4,9%
zdravotní stav	30	45	75	11,9%	15,2%	13,6%
jiné	14	4	18	5,5%	1,3%	3,3%
stres nepocítuji	26	31	57	10,3%	10,4%	10,4%
celkem	253	297	550	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 7 - Ve kterých z uvedených oblastí pocítuješ stres? (odpovědi celkem)

Jasně výsledky jsem získána na otázku: „**Ve kterých z uvedených oblastí pocítuješ stres?**“. Na základě osobních zkušeností jsem předpokládala, že největší stres žáci zažívají ve škole. Podíváme-li se kolem sebe, existuje mnoho rodin, ve kterých je neustálým tématem škola. Rodiče řeší studijní výsledky svých potomků, žáci se stresují kvůli písemkám, zkoušení, proklínají školu za to, že nemůžou jít ven a musí se učit.

Toto tvrzení dokládají i odpovědi respondentů na tuto otázku. Většině žáků obou škol působí velké starosti škola, což je přehledně vidět na grafu. Tuto možnost označilo 126 (49,8%) žáků ZŠ Londýnská a 174 (58,6%) ZŠ TGM. Za stresující dále považují žáci i zdravotní stav. K velmi smutným zjištěním patří především to, že mezi další početně zastoupenou stresující oblast na obou školách patří rodina. Avšak dle teoretických východisek, rodina ke stresujícím faktorům právě v období pubescence zajisté patří. Naopak nejméně byla na obou školách volena položka parta, což je samozřejmé, neboť vrstevnická skupina získává v období pubescence stále významnější postavení, Žák se s ní identifikuje, parta mu pomáhá v řešení konfliktů a problémů. Ani výsledky v jednotlivých třídách se příliš neliší. Jak můžeme vidět v tabulce č. 6, respondenti jednotlivých tříd na obou školách považují za nejvíce stresující školu.

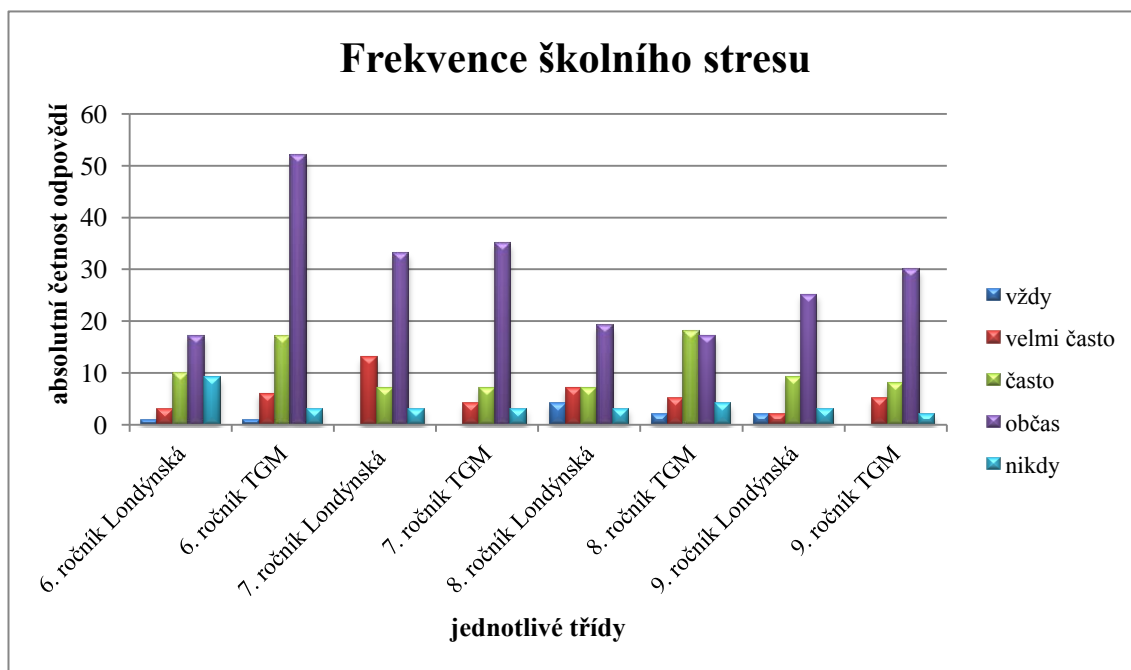
1.1.3 Položka č. 5 – Jak často zažíváš ve škole stres?

Pátá otázka se zaměřovala na frekvenci výskytu stresu ve školním prostředí. Cílem bylo zjistit, jak často žáci pociťují ve školní lavici stres. I když v předcházející otázce byla škola uvedena na prvním místě, v této otázce převažovaly odpovědi občas, což znamená, že se tak stává málokdy.

Položka č. 5 - Jak často zažíváš ve škole stres?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	1	1	2	2,5%	1,3%	1,7%
velmi často	3	6	9	7,5%	7,7%	7,6%
často	10	17	27	25,0%	21,8%	22,9%
občas	17	51	68	42,5%	65,4%	57,6%
nikdy	9	3	12	22,5%	3,8%	10,2%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
velmi často	13	4	17	23,2%	8,2%	16,2%
často	7	7	14	12,5%	14,3%	13,3%
občas	33	35	68	58,9%	71,4%	64,8%
nikdy	3	3	6	5,4%	6,1%	5,7%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	4	2	6	10,0%	4,3%	7,0%
velmi často	7	5	12	17,5%	10,9%	14,0%
často	7	18	25	17,5%	39,1%	29,1%
občas	19	17	36	47,5%	37,0%	41,9%
nikdy	3	4	7	7,5%	8,7%	8,1%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	0	2	4,9%	0,0%	2,3%
velmi často	2	5	7	4,9%	11,1%	8,1%
často	9	8	17	22,0%	17,8%	19,8%
občas	25	30	55	61,0%	66,7%	64,0%
nikdy	3	2	5	7,3%	4,4%	5,8%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 8 - Jak často zažíváš ve škole stres? (odpovědi jednotlivých tříd)

Odpověď občas zvolilo 68 žáků (57,6%) šestých tříd, 68 žáků (64,8%) sedmých tříd, 36 žáků (41,9%) osmých tříd a 55 žáků (64%) devátých tříd. Celkově tuto odpověď zvolilo 227 respondentů z celkových 395 žáků, což činí 57,6% z celkového počtu.



Graf 6- Jak často zažíváš ve škole stres?

6. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas*, kterou označilo 17 žáků (42,5%), dále *často* - 10 žáků (25%) a *nikdy* - 9 žáků (22,5%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 51 žáků (65,4%), *často* – 17 žáků (21,8%) a *velmi často* – 6 žáků (7,7%).

7. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 33 žáků (58,9%), *velmi často* – 13 žáků (23,2%) a *často* – 7 žáků (12,5%). **7. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 35 žáků (71,4%), *často* – 7 žáků (14,3%) a *velmi často* – 4 žáci (8,2%).

8. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 19 žáků (47,5%), *často* – 7 žáků (17,5%) a *velmi často* – 7 žáků (17,5%), **8. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *často* – 18 žáků (39,1%), *občas* – 17 žáků (37%) a *velmi často* – 5 žáků (10,9%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 25 žáků (61%), *často* – 9 žáků (22%) a *nikdy* – 3 žáci (7,3%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších

hodnot dosahují odpovědi *občas* – 30 žáků (66,7%), *často* – 8 žáků (17,8%) a *velmi často* – 5 žáků (11,1%).

Položka č. 5 - Jak často zažíváš ve škole stres?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	7	3	10	4,0%	1,4%	2,5%
velmi často	25	20	45	14,1%	9,2%	11,4%
často	33	50	83	18,6%	22,9%	21,0%
občas	94	133	227	53,1%	61,0%	57,5%
nikdy	18	12	30	10,2%	5,5%	7,6%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 9 - Jak často zažíváš ve škole stres? (odpovědi celkem)

Jednoznačné odpovědi jsem získala na otázku „**Jak často zažíváš ve škole stres?**“. Z jednotlivých výsledků je patrné, že s prožitky zvýšené zátěže ve škole nemá, bohužel, osobní zkušenosti jen minimum studentů (18 ze 177; 10,2% žáků ZŠ Londýnská a 12 z 218; 5,5% žáků ZŠ TGM). Srovnáme-li odpovědi jednotlivých škol, můžeme usoudit, že se odpovědi žáků příliš neliší. Nadpoloviční většina pubescentů obou škol (53,1% ZŠ Londýnská a 61% ZŠ TGM) zvolila variantu *občas*, což znamená, že se tak stává málokdy, což je pozitivní zjištění. Pouze 7 (4%) žáků ZŠ Londýnská a 3 (1,4%) žáci ZŠ TGM zažívají stres ve škole každý den. I odpovědi jednotlivých tříd se příliš neliší. Ve všech třídách na obou školách dosáhla nejvyšších hodnot položka *občas*, pouze v 8. ročníku ZŠ TGM byla častěji volena položka *často*, kterou zvolilo pouze o jednoho respondenta více (viz Tabulka č. 8).

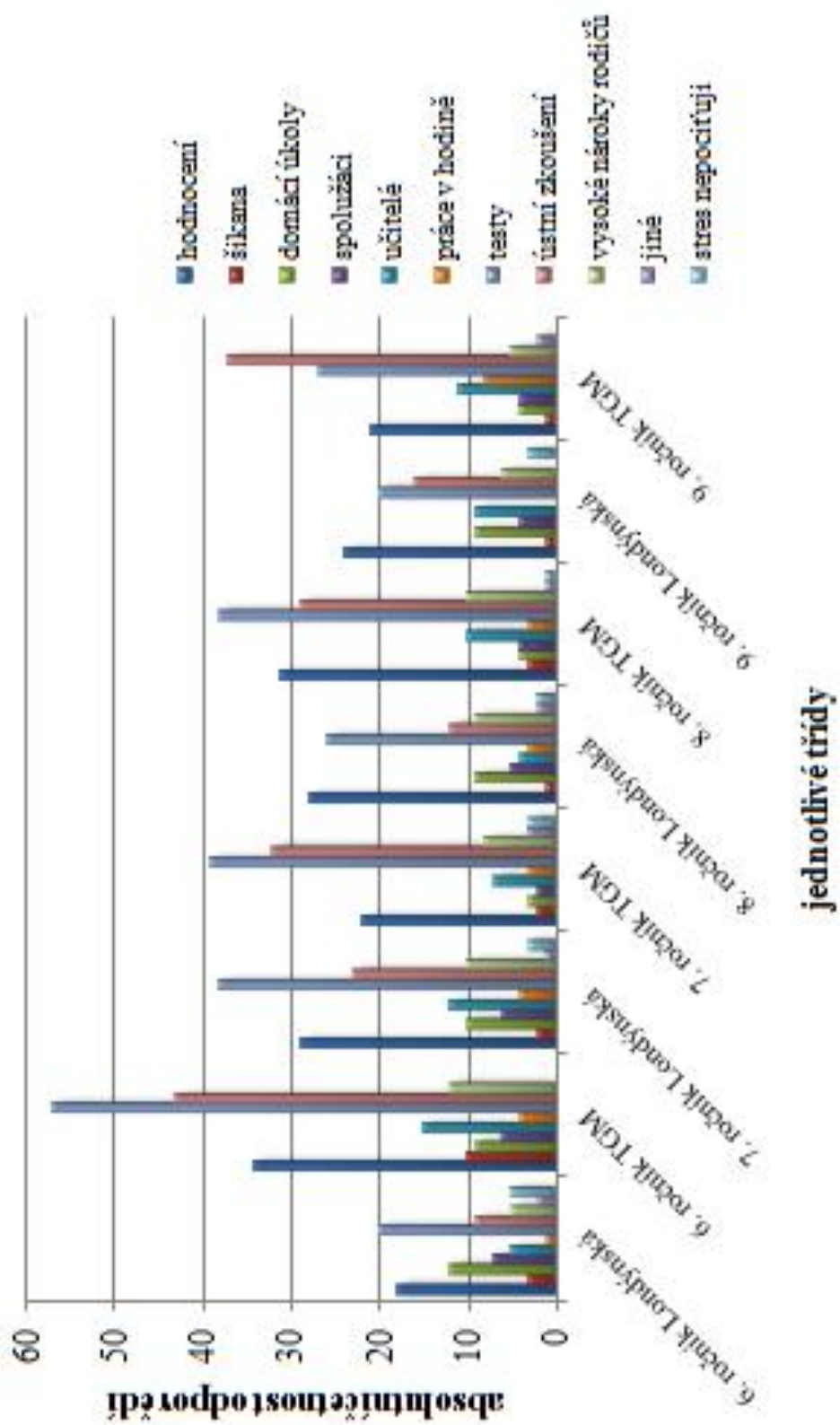
1.1.4 Položka č. 6 – Co tě ve škole nejvíce stresuje?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda doopravdy známka či slovní hodnocení hraje dominantní roli vytvářející stres u žáků. Žáci mohli označit více možností a mohli využít i položky jiné, kam dopisovali svou variantu odpovědi. Celkově nejvyšších hodnot dosáhla odpověď testy, kterou zvolilo 265 žáků (26,9%), dále hodnocení - 207 žáků (21%) a ústní zkoušení – 201 žáků (20,4%).

Položka č. 6 - Oblasti, ve kterých žáci pociťují stres						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
hodnocení	18	34	52	20,7%	17,9%	18,8%
šikana	3	10	13	3,4%	5,3%	4,7%
domácí úkoly	12	9	21	13,8%	4,7%	7,6%
spolužáci	7	6	13	8,0%	3,2%	4,7%
učitelé	5	15	20	5,7%	7,9%	7,2%
práce v hodině	1	4	5	1,1%	2,1%	1,8%
testy	20	57	77	23,0%	30,0%	27,8%
ústní zkoušení	9	43	52	10,3%	22,6%	18,8%
vysoké nároky rodičů	5	12	17	5,7%	6,3%	6,1%
jiné	2	0	2	2,3%	0,0%	0,7%
stres nepociťuji	5	0	5	5,7%	0,0%	1,8%
celkem	87	190	277	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
hodnocení	29	22	51	21,0%	17,7%	19,5%
šikana	2	2	4	1,4%	1,6%	1,5%
domácí úkoly	10	3	13	7,2%	2,4%	5,0%
spolužáci	6	2	8	4,3%	1,6%	3,1%
učitelé	12	7	19	8,7%	5,6%	7,3%
práce v hodině	4	3	7	2,9%	2,4%	2,7%
testy	38	39	77	27,5%	31,5%	29,4%
ústní zkoušení	23	32	55	16,7%	25,8%	21,0%
vysoké nároky rodičů	10	8	18	7,2%	6,5%	6,9%
jiné	1	3	4	0,7%	2,4%	1,5%
stres nepociťuji	3	3	6	2,2%	2,4%	2,3%
celkem	138	124	262	100,0%	100,0%	100,0%

respondenti 8. třída						
<i>varianty odpovědí</i>	<i>absolutní četnost</i>			<i>relativní četnost [%]</i>		
	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>
hodnocení	28	31	59	27,7%	23,1%	25,1%
šikana	1	3	4	1,0%	2,2%	1,7%
domácí úkoly	9	4	13	8,9%	3,0%	5,5%
spolužáci	5	4	9	5,0%	3,0%	3,8%
učitelé	4	10	14	4,0%	7,5%	6,0%
práce v hodině	3	3	6	3,0%	2,2%	2,6%
testy	26	38	64	25,7%	28,4%	27,2%
ústní zkoušení	12	29	41	11,9%	21,6%	17,4%
vysoké nároky rodičů	9	10	19	8,9%	7,5%	8,1%
jiné	2	1	3	2,0%	0,7%	1,3%
stres nepocit'uji	2	1	3	2,0%	0,7%	1,3%
celkem	101	134	235	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
<i>varianty odpovědí</i>	<i>absolutní četnost</i>			<i>relativní četnost [%]</i>		
	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>
hodnocení	24	21	45	26,1%	17,5%	21,2%
šikana	1	1	2	1,1%	0,8%	0,9%
domácí úkoly	9	4	13	9,8%	3,3%	6,1%
spolužáci	4	4	8	4,3%	3,3%	3,8%
učitelé	9	11	20	9,8%	9,2%	9,4%
práce v hodině	0	8	8	0,0%	6,7%	3,8%
testy	20	27	47	21,7%	22,5%	22,2%
ústní zkoušení	16	37	53	17,4%	30,8%	25,0%
vysoké nároky rodičů	6	5	11	6,5%	4,2%	5,2%
jiné	0	2	2	0,0%	1,7%	0,9%
stres nepocit'uji	3	0	3	3,3%	0,0%	1,4%
celkem	92	120	212	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 10 - Co tě ve škole nejvíce stresuje? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 7 - Co tě ve škole nejvíce stresuje?

Položka jiné byla využita minimálně, ve většině případů byla spojena s prezentací před třídou. V 6. třídě tuto oblast zaškrtili 2 žáci (prezentace, rámus ve třídě), v 7. třídě byla tato odpověď označena 4x (časová omezenost, prezentace), v 8. třídě 3x (prezentace, předmět) a v 9. třídě 2x (příprava na SŠ, opisování).

6. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *testy* - 20 žáků (23%), *hodnocení* - 18 žáků (20,7%) a *domácí úkoly* - 12 žáků (13,8%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *testy* – 57 žáků (30%), *ústní zkoušení* – 43 žáků (22,6%) a *hodnocení* – 34 žáků (17,9%).

7. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *testy* – 38 žáků (27,5%), *hodnocení* – 29 žáků (21%) a *ústní zkoušení* – 23 žáků (16,7%). **7. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *testy* – 39 žáků (31,5%), *ústní zkoušení* – 32 žáků (25,8%) a *hodnocení* – 22 žáků (17,7%).

8. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *hodnocení* – 28 žáků (27,7%), *testy* – 26 žáků (25,7%) a *ústní zkoušení* – 12 žáků (11,9%), **8. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *testy* – 38 žáků (28,4%), *hodnocení* – 31 žáků (23,1%) a *ústní zkoušení* – 29 žáků (21,6%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *hodnocení* – 24 žáků (26,1%), *testy* – 20 žáků (21,7%) a *ústní zkoušení* – 16 žáků (17,4%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *ústní zkoušení* – 37 žáků (30,8%), *testy* – 27 žáků (22,5%) a *hodnocení* – 21 žáků (17,5%).

Položka č. 6 - Oblasti, ve kterých žáci pociťují stres						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
hodnocení	99	108	207	23,7%	19,0%	21,0%
šikana	7	16	23	1,7%	2,8%	2,3%
domácí úkoly	40	20	60	9,6%	3,5%	6,1%
spolužáci	22	16	38	5,3%	2,8%	3,9%
učitelé	30	43	73	7,2%	7,6%	7,4%
práce v hodině	8	18	26	1,9%	3,2%	2,6%
testy	104	161	265	24,9%	28,3%	26,9%
ústní zkoušení	60	141	201	14,4%	24,8%	20,4%
vysoké nároky rodičů	30	35	65	7,2%	6,2%	6,6%
jiné	5	6	11	1,2%	1,1%	1,1%
stres nepociťuji	13	4	17	3,1%	0,7%	1,7%
celkem	418	568	986	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 11 - Co tě ve škole nejvíce stresuje? (odpovědi celkem)

Otázka č. 6 „Co tě ve škole nejvíce stresuje?“ zjišťovala, co konkrétního žákům působí stres ve školním prostředí. Hodnocení, testy a ústní zkoušení způsobují největší starosti žákům obou škol. Čtvrtina respondentů obou škol na tuto otázku zvolila variantu testy (24,9% žáků ZŠ Londýnská a 28,3% ZŠ TGM).

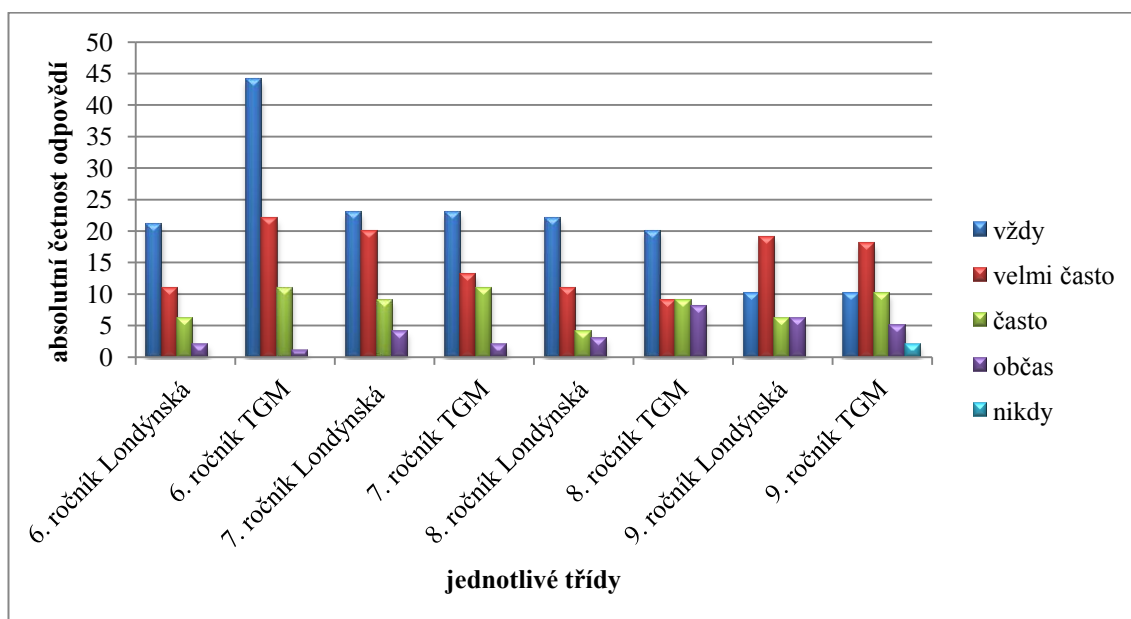
V této otázce nás především zajímala položka hodnocení. Na základě dostupné literatury je známo, že známka působí větší stres než slovní hodnocení. Proto jsme chtěli tyto dvě formy hodnocení srovnat. Po vyhodnocení našeho výzkumu jsou výsledky překvapivé. Celkově hodnocení zvolilo 99 (23,7%) žáků ZŠ Londýnská a 108 (19%) ZŠ TGM. Podle výsledků lze tedy soudit, že za stresující je považováno více slovní hodnocení než známka. Tento fakt dokládají i výsledky jednotlivých tříd. Na ZŠ Londýnská hodnocení dosahovalo nejvyšších hodnot v osmé (27,7%) a deváté třídě (26,1%); v šesté (20,7%) a sedmé (21%) třídě skončilo na druhém místě. Oproti tomu na ZŠ TGM položka hodnocení ve všech třídách dosáhla středních hodnot. Naopak na škole ZŠ TGM nejvyšších hodnot dosahovaly položky testy a ústní zkoušení.

1.1.5 Položka č. 7 – Záleží ti na tvém hodnocení?

Otázka č. 7 se týkala důležitosti, kterou žáci přikládají hodnocení. Cílem bylo zjistit, jestli dětem na hodnocení opravdu záleží nebo se řadí mezi flegmatické žáky, kterým je prospěch „ukradený“.

Položka č. 7 - Záleží ti na tvém hodnocení?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	21	44	65	52,5%	56,4%	55,1%
velmi často	11	22	33	27,5%	28,2%	28,0%
často	6	11	17	15,0%	14,1%	14,4%
občas	2	1	3	5,0%	1,3%	2,5%
nikdy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	23	23	46	41,1%	46,9%	43,8%
velmi často	20	13	33	35,7%	26,5%	31,4%
často	9	11	20	16,1%	22,4%	19,0%
občas	4	2	6	7,1%	4,1%	5,7%
nikdy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	22	20	42	55,0%	43,5%	48,8%
velmi často	11	9	20	27,5%	19,6%	23,3%
často	4	9	13	10,0%	19,6%	15,1%
občas	3	8	11	7,5%	17,4%	12,8%
nikdy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	10	10	20	24,4%	22,2%	23,3%
velmi často	19	18	37	46,3%	40,0%	43,0%
často	6	10	16	14,6%	22,2%	18,6%
občas	6	5	11	14,6%	11,1%	12,8%
nikdy	0	2	2	0,0%	4,4%	2,3%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 12 - Záleží ti na tvém hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 8 - Záleží ti na tvém hodnocení?

6. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 21 žáků (52,5%), dále *velmi často* - 11 žáků (27,5%) a *občas* - 6 žáků (15%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 44 žáků (56,4%), *velmi často* – 22 žáků (28,2%) a *často* – 11 žáků (14,1%).

7. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 23 žáků (41,1%), *velmi často* – 20 žáků (35,7%) a *často* – 9 žáků (16,1%). **7. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 23 žáků (46,9%), *velmi často* – 13 žáků (26,5%) a *často* – 11 žáků (22,4%).

8. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 22 žáků (55%), *velmi často* – 11 žáků (27,5%) a *často* – 4 žáků (10%), **8. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 20 žáků (43,5%), *velmi často* – 9 žáků (19,6%) a *často* – 9 žáků (19,6%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *velmi často* – 19 žáků (46,3%), *vždy* – 10 žáků (24,4%) a *často/občas* se stejným počtem žáků – 6 žáků (14,6%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *velmi často* – 18 žáků (40%), *vždy* – 10 žáků (22,2%) a *často* – 10 žáků (22,2%).

Položka č. 7 - Záleží ti na tvém hodnocení?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	76	97	173	42,9%	44,5%	43,8%
velmi často	61	62	123	34,5%	28,4%	31,1%
často	25	41	66	14,1%	18,8%	16,7%
občas	15	16	31	8,5%	7,3%	7,8%
nikdy	0	2	2	0,0%	0,9%	0,5%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 13 - Záleží ti na tvém hodnocení? (odpovědi celkem)

Srovnáme-li výsledky zvolených škol, výsledky na otázku „**Záleží ti na tvém hodnocení?**“ se opět neliší. V šestých, sedmých i osmých třídách převažovala odpověď taková, že dětem záleží vždy na jejich hodnocení. V devátých třídách převažovala odpověď velmi často, což pro mne bylo pozoruhodné zjištění. Myslím si, že právě na konci povinné základní školní docházky, by mělo žákům na svém hodnocení záležet nejvíce. Vím, že se na různé střední školy dělají přijímací zkoušky, ale některé školy si vybírají své žáky právě na základě hodnocení nebo k němu alespoň přihlíží. Proto by se žáci měli snažit, aby dosáhli co nejlepších výsledků a svou vysněnou střední školu mohli absolvovat.

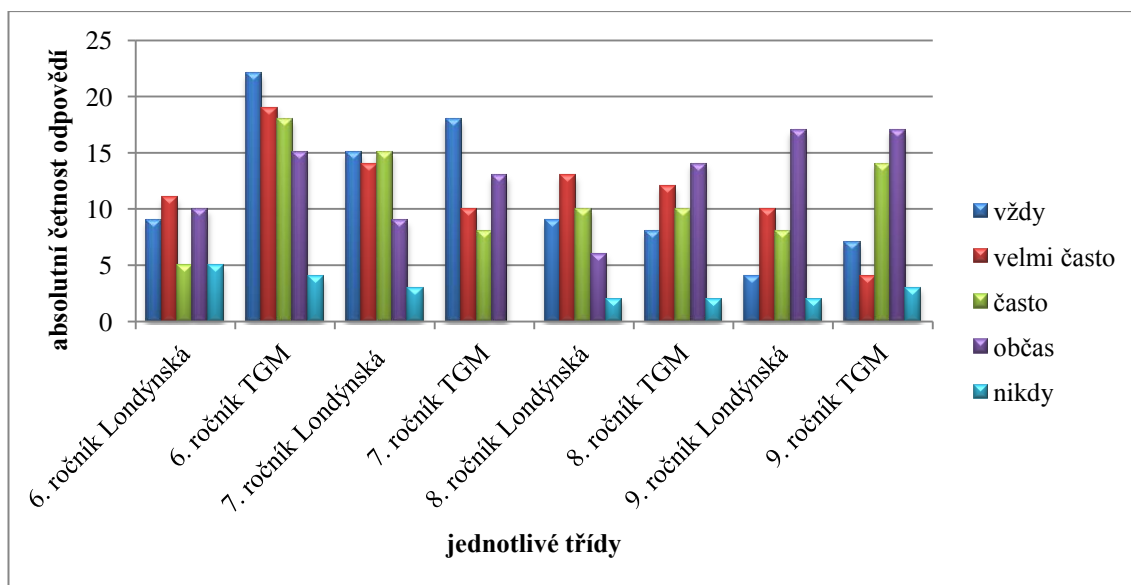
Možnost vždy celkově zvolilo 76 (42,9%) žáků ZŠ Londýnská a 97 (44,5%) ZŠ TGM. Pouze dva žáci (konkrétně ze ZŠ TGM) uvedli, že jim na jejich hodnocení nezáleží vůbec.

1.1.6 Položka č. 8 – Máš strach ze špatného hodnocení?

Položka č. 8 zjišťovala, zda se žáci bojí špatné známky či špatného hodnocení. Odpovědi na tuto otázku byly velice různorodé a byly nejvíce odlišné v rámci celého dotazníku. V šestých třídách převažovala odpověď vždy (26,5%), v sedmých třídách také odpověď vždy (31,4%), v osmých třídách odpověď velmi často (29,1%) a v devátých třídách odpověď občas (39,5%).

Položka č. 8 - Máš strach ze špatného hodnocení?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	9	22	31	22,5%	28,2%	26,3%
velmi často	11	19	30	27,5%	24,4%	25,4%
často	5	18	23	12,5%	23,1%	19,5%
občas	10	15	25	25,0%	19,2%	21,2%
nikdy	5	4	9	12,5%	5,1%	7,6%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	15	18	33	26,8%	36,7%	31,4%
velmi často	14	10	24	25,0%	20,4%	22,9%
často	15	8	23	26,8%	16,3%	21,9%
občas	9	13	22	16,1%	26,5%	21,0%
nikdy	3	0	3	5,4%	0,0%	2,9%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	9	8	17	22,5%	17,4%	19,8%
velmi často	13	12	25	32,5%	26,1%	29,1%
často	10	10	20	25,0%	21,7%	23,3%
občas	6	14	20	15,0%	30,4%	23,3%
nikdy	2	2	4	5,0%	4,3%	4,7%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	4	7	11	9,8%	15,6%	12,8%
velmi často	10	4	14	24,4%	8,9%	16,3%
často	8	14	22	19,5%	31,1%	25,6%
občas	17	17	34	41,5%	37,8%	39,5%
nikdy	2	3	5	4,9%	6,7%	5,8%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 14 - Máš strach ze špatného hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 9 - Máš strach ze špatného hodnocení?

6. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *velmi často* – 11 žáků (27,5%), dále *občas* – 10 žáků (25%) a *vždy* – 9 žáků (22,5%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 22 žáků (28,2%), *velmi často* – 19 žáků (24,4%) a *často* – 18 žáků (23,1%).

7. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 15 žáků (26,8%) a *často* – 15 žáků (26,8%) a *velmi často* – 14 žáků (25%). **7. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* – 18 žáků (36,7%), *občas* – 13 žáků (26,5%) a *velmi často* – 10 žáků (20,4%).

8. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *velmi často* – 13 žáků (32,5%), *často* – 10 žáků (25%) a *vždy* – 9 žáků (22,5%), **8. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 14 žáků (30,4%), *velmi často* – 12 žáků (26,1%) a *často* – 10 žáků (21,7%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 17 žáků (41,5%), *velmi často* – 10 žáků (24,4%) a *často* – 8 žáků (19,5%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* – 18 žáků (37,8%), *často* – 14 žáků (31,1%) a *vždy* – 7 žáků (15,6%).

Položka č. 8 - Máš strach ze špatného hodnocení?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	37	55	92	20,9%	25,2%	23,3%
velmi často	48	45	93	27,1%	20,6%	23,5%
často	38	50	88	21,5%	22,9%	22,3%
občas	42	59	101	23,7%	27,1%	25,6%
nikdy	12	9	21	6,8%	4,1%	5,3%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 15 - Máš strach ze špatného hodnocení? (odpovědi celkem)

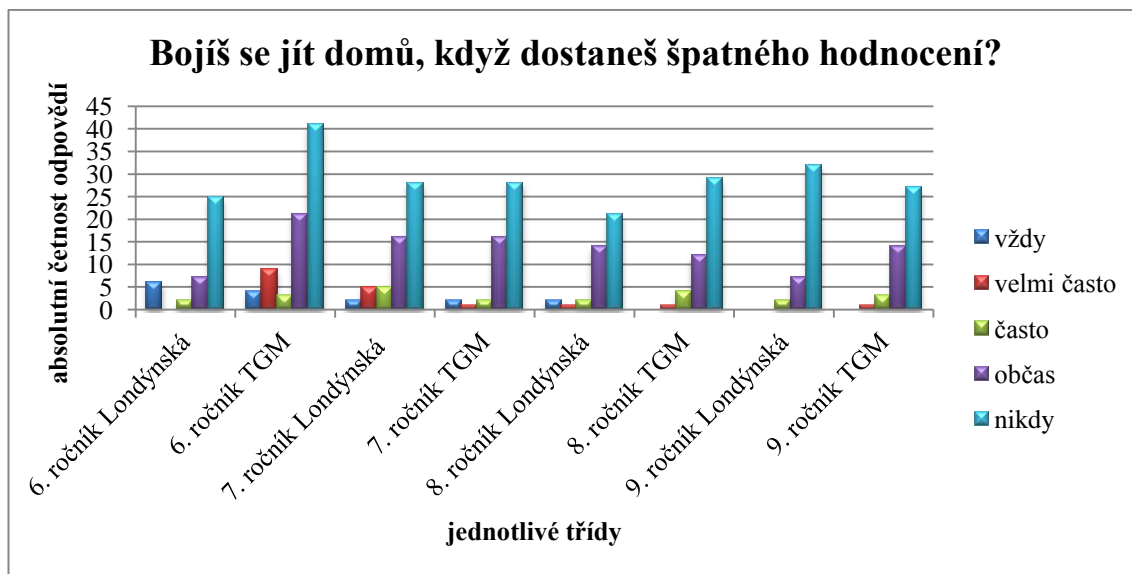
Odpovědi jednotlivých tříd na otázku „Máš strach ze špatného hodnocení?“ byly velice variabilní, nejvíce rozdílné v rámci celého dotazníku. Pokud srovnáme jednotlivé třídy, v 6. třídách mají větší strach žáci ZŠ TGM, v ostatních třídách pak žáci ZŠ Londýnská. Pokud vezmeme v úvahu celou školu, pak jednoznačně mají větší strach žáci ZŠ Londýnská, kde nejvyšších hodnot dosáhla položka velmi často (tuto možnost zvolilo 48 žáků; 27,1%), což znamená, že se špatného hodnocení žáci bojí většinou. Naopak na ZŠ TGM nejvyšších hodnot dosáhla položka občas (tuto možnost označilo 59 žáků; 27,1%), což znamená, že se tak stává málokdy.

1.1.7 Položka č. 9 – Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?

U dětí se často objevuje nejistota, pokud dostanou špatnou známku či hodnocení. Honí se jim hlavou různé myšlenky, co na to rodiče řeknou doma. Právě tato otázka se snažila zjistit, zda se bojí jít domů, když dostanou špatné hodnocení. Obávají se děti, že se rodiče budou zlobit? Bojí se jejich reakce?

Položka č. 9 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	6	4	10	15,0%	5,1%	8,5%
velmi často	0	9	9	0,0%	11,5%	7,6%
často	2	3	5	5,0%	3,8%	4,2%
občas	7	21	28	17,5%	26,9%	23,7%
nikdy	25	41	66	62,5%	52,6%	55,9%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	2	4	3,6%	4,1%	3,8%
velmi často	5	1	6	8,9%	2,0%	5,7%
často	5	2	7	8,9%	4,1%	6,7%
občas	16	16	32	28,6%	32,7%	30,5%
nikdy	28	28	56	50,0%	57,1%	53,3%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	0	2	5,0%	0,0%	2,3%
velmi často	1	1	2	2,5%	2,2%	2,3%
často	2	4	6	5,0%	8,7%	7,0%
občas	14	12	26	35,0%	26,1%	30,2%
nikdy	21	29	50	52,5%	63,0%	58,1%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
velmi často	0	1	1	0,0%	2,2%	1,2%
často	2	3	5	4,9%	6,7%	5,8%
občas	7	14	21	17,1%	31,1%	24,4%
nikdy	32	27	59	78,0%	60,0%	68,6%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 16 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 10- Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 25 žáků (62,5%), dále *občas* - 7 žáků (17,5%) a *vždy* - 6 žáků (15%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 41 žáků (52,6%), *občas* - 21 žáků (26,9%) a *velmi často* - 9 žáků (11,5%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 28 žáků (50%), *občas* - 16 žáků (28,6%) a *často/velmi často* se stejným počtem žáků - 5 žáků (8,9%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 28 žáků (57,1%), *občas* - 16 žáků (32,7%) a *vždy/často* se stejným počtem respondentů - 2 žáci (4,1%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 21 žáků (52,5%), *občas* - 14 žáků (35%) a *vždy/často* se stejným počtem respondentů - 2 žáci (5%), **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 29 žáků (63%), *občas* - 12 žáků (26,1%) a *často* - 4 žáci (8,7%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* – 32 žáků (78%), *občas* – 7 žáků (17,1%) a *často* – 2 žáků (4,9%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* – 27 žáků (60%), *občas* – 14 žáků (31,1%) a *často* – 3 žáci (6,7%).

Položka č. 9 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	10	6	16	5,6%	2,8%	4,1%
velmi často	6	12	18	3,4%	5,5%	4,6%
často	11	12	23	6,2%	5,5%	5,8%
občas	44	63	107	24,9%	28,9%	27,1%
nikdy	106	125	231	59,9%	57,3%	58,5%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 17 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení? (odpovědi celkem)

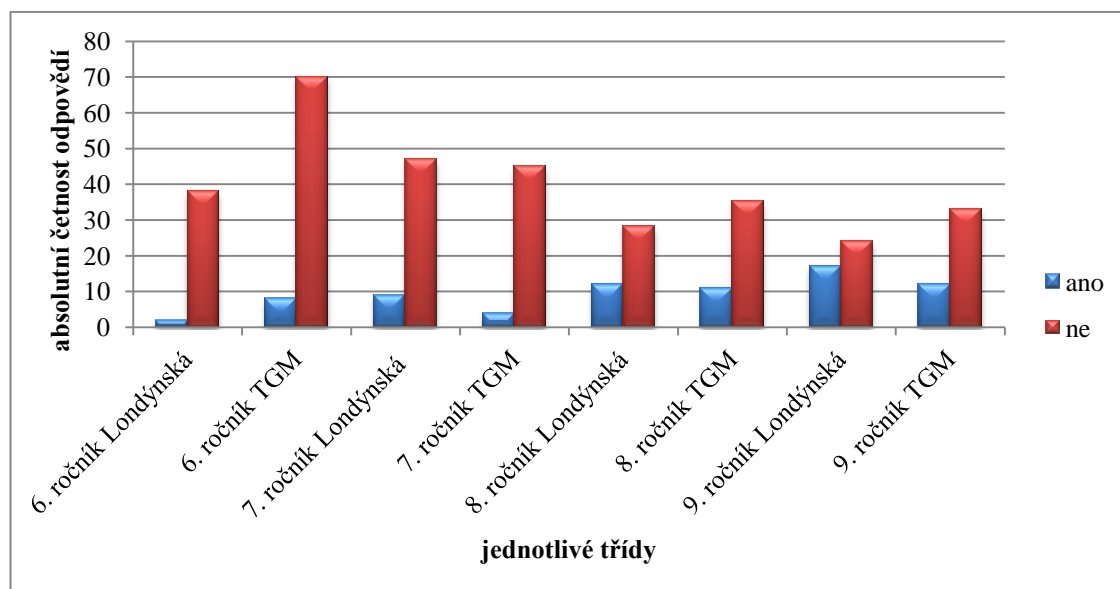
Jednoznačnou odpověď jsem získala na otázku „**Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?**“. Ve všech třídách převažovala odpověď nikdy. Tuto odpověď zaškrtila nadpoloviční většina žáků jednotlivých tříd (viz Tabulka č. 16). Pubescenti tudíž nemají strach jít domů v případě, že se jim ve škole něco nevydaří a za svou činnost jsou ohodnoceni špatnou známkou. Toto zjištění je velice zajímavé, neboť většina pedagogů a psychologů se domnívá, že žáci se bojí reakce svých rodičů na špatné studijní výsledky. Náš výzkum ukázal pravý opak. Celkově možnost nikdy zvolilo 106 (59,9%) žáků ZŠ Londýnská a 125 (57,3%) ZŠ TGM.

1.1.8 Položka č. 10 – Zůstal/a jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být ve škole zkušeno/a nebo psát písemnou práci?

Tato položka zjišťovala, zda žáci zůstávají doma, pokud mají být zkušeni či psát písemku či jestli někdy zůstali doma kvůli tomu, aby se vyhnuli hodnocení. Odpovědi byly překvapivé, ve většině případů převažovala odpověď ne. Celkově odpověď ne zvolilo 320 studentů (81%).

Položka č. 10 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být ve škole zkušeno/a nebo psát písemnou práci?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
ano	2	8	10	5,0%	10,3%	8,5%
ne	38	70	108	95,0%	89,7%	91,5%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
ano	9	4	13	16,1%	8,2%	12,4%
ne	47	45	92	83,9%	91,8%	87,6%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
ano	12	11	23	30,0%	23,9%	26,7%
ne	28	35	63	70,0%	76,1%	73,3%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
ano	17	12	29	41,5%	26,7%	33,7%
ne	24	33	57	58,5%	73,3%	66,3%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 18 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkušeno/a nebo psát písemnou práci? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 11 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkušěn/a nebo psát písemnou práci?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *ne* - 38 žáků (95%); **6. třída ZŠ TGM** – dominuje také odpověď *ne* - 70 žáků (89,7%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *ne* - 47 žáků (83,9%); **7. třída ZŠ TGM** – dominuje také odpověď *ne* - 45 žáků (91,8%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *ne* - 28 žáků (70%); **8. třída ZŠ TGM** – dominuje také odpověď *ne* - 35 žáků (76,1%).

9. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *ne* - 24 žáků (58,5%); **9. třída ZŠ TGM** – dominuje také odpověď *ne* - 33 žáků (73,3%).

Položka č. 10 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být ve škol zkušěn/a nebo psát písemnou práci?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
ano	40	35	75	22,6%	16,1%	19,0%
ne	137	183	320	77,4%	83,9%	81,0%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 19 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkušěn/a nebo psát písemnou práci? (odpovědi celkem)

Jednoznačnou odpověď NE jsem získala od pubescentů na otázku „Zůstal/a jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkušěn/a nebo psát písemnou práci?“. Procentuálně vyjádřeno, odpověď NE získalo 77,4% (137 žáků) ZŠ Londýnská a 83,9%

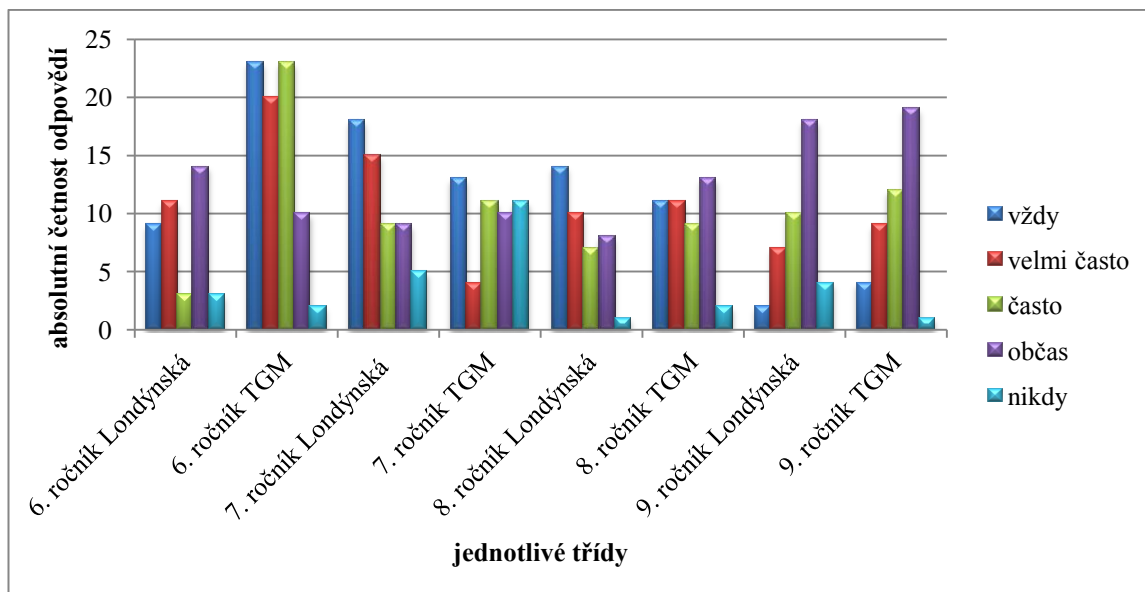
(183 žáků) ZŠ TGM. I v jednotlivých třídách získala nejvyšší počet varianta NE. Vždy více než polovina respondentu tuto možnost označila. Na základě této otázky je vidět, že čím jsou žáci starší, tím zůstávají kvůli písemkám či ústním zkoušením více doma. U žáků šestých tříd se objevuje jen minimum žáků (5% ZŠ Londýnská a 10,3% ZŠ TGM), kteří zůstanou ve školní den doma kvůli písemné práci či ústnímu zkoušení. Trend roste, jdeme-li od šestých tříd nahoru směrem k devátým třídám - postupně přibývá žáků, kteří ve školní den do školy nepřijdou.

1.1.9 Položka č. 11 – Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení?

Otázka se snažila zjistit, zda se respondenti cítí nervózní v době, kdy učitel donese opravenou písemku. I v publikacích se píše, že tato situace je pro žáky emocionálně vypjatým momentem. Odpovědi v jednotlivých třídách jsou opět velmi variabilní. Jednotlivé odpovědi znázorňuje také tabulka.

Položka č. 11 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za známku?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	9	23	32	22,5%	29,5%	27,1%
velmi často	11	20	31	27,5%	25,6%	26,3%
často	3	23	26	7,5%	29,5%	22,0%
občas	14	10	24	35,0%	12,8%	20,3%
nikdy	3	2	5	7,5%	2,6%	4,2%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	18	17	35	32,1%	34,7%	33,3%
velmi často	15	8	23	26,8%	16,3%	21,9%
často	9	11	20	16,1%	22,4%	19,0%
občas	9	13	22	16,1%	26,5%	21,0%
nikdy	5	0	5	8,9%	0,0%	4,8%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	14	11	25	35,0%	23,9%	29,1%
velmi často	10	11	21	25,0%	23,9%	24,4%
často	7	9	16	17,5%	19,6%	18,6%
občas	8	13	21	20,0%	28,3%	24,4%
nikdy	1	2	3	2,5%	4,3%	3,5%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	4	6	4,9%	8,9%	7,0%
velmi často	7	9	16	17,1%	20,0%	18,6%
často	10	12	22	24,4%	26,7%	25,6%
občas	18	19	37	43,9%	42,2%	43,0%
nikdy	4	1	5	9,8%	2,2%	5,8%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 20 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 12 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 14 žáků (35%), dále *velmi často* - 11 žáků (27,5%) a *vždy* - 9 žáků (22,5%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* a *často* se stejným počtem respondentů - 23 žáků (29,5%) a *velmi často* - 20 žáků (25,6%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 18 žáků (32,1%), *velmi často* - 15 žáků (26,8%) a *často/občas* se stejným počtem žáků - 9 žáků (16,1%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 17 žáků (34,7%), *občas* - 13 žáků (26,5%) a *často* - 11 žáků (22,4%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 14 žáků (35%), *velmi často* - 10 žáků (25%) a *občas* - 8 žáků (20%). **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 13 žáků (28,3%), *vždy/velmi často* se stejným počtem respondentů - 11 žáků (23,9%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 18 žáků (43,9%), *často* - 10 žáků (24,4%) a *velmi často* - 7 žáků (17,1%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 19 žáků (42,2%), *často* - 12 žáků (26,7%) a *velmi často* - 9 žáků (20%).

Položka č. 11 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za známku?						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	43	55	98	24,3%	25,2%	24,8%
velmi často	43	48	91	24,3%	22,0%	23,0%
často	29	55	84	16,4%	25,2%	21,3%
občas	49	55	104	27,7%	25,2%	26,3%
nikdy	13	5	18	7,3%	2,3%	4,6%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 21 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za známku? (odpovědi celkem)

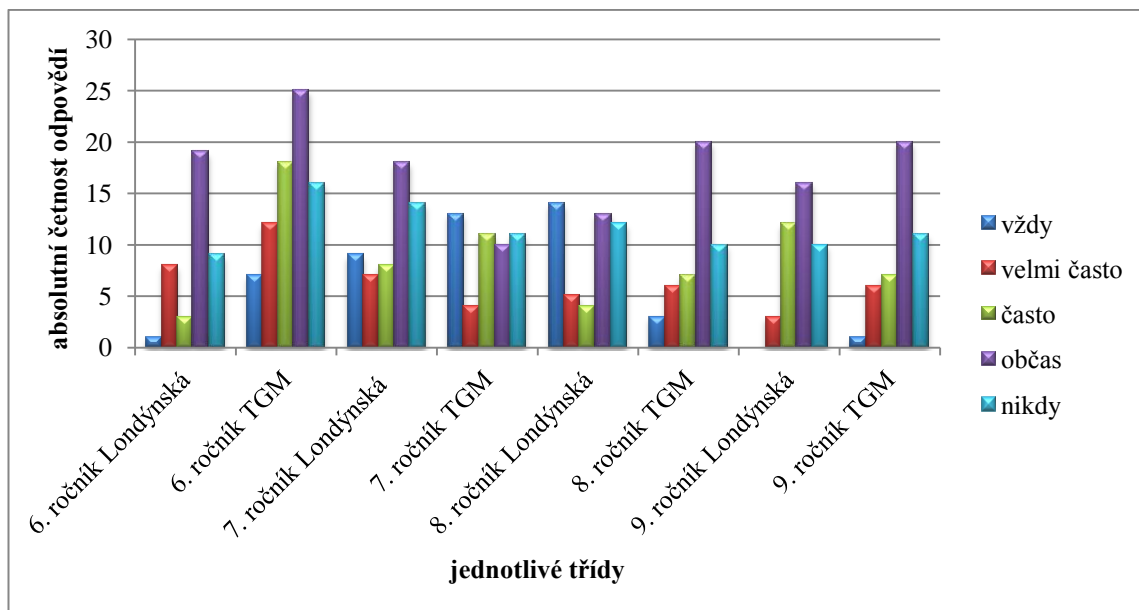
Výsledky na otázku „Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za známku?“ byly v rámci tříd různorodé. Srovnáme-li výsledky tříd, můžeme konstatovat, že více nervózní jsou žáci 6. třídy ZŠ TGM, 7. třídy ZŠ Londýnská, 8. třídy ZŠ Londýnská a 9. třídy ZŠ TGM. Pokud však sečteme výsledky jednotlivých tříd (viz Tabulka č. 21), je jasné, že více nervózní jsou žáci ZŠ TGM. Na ZŠ TGM nejvyšších hodnot dosáhly odpovědi vždy, často a občas se stejným počtem respondentů (55 žáků, 25,2%). Naopak na ZŠ Londýnská se dominantní odpovědí stala položka občas (49 žáků, 27,7%).

1.1.10 Položka č. 12 – Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?

Jelikož byla písemná práce pokládána za jednu ze tří nestresujících faktorů ve škole, zajímalo mě, zda jsou žáci frustrováni kvůli tomu, že mají být za danou písemnou práci ohodnoceni.

Položka č. 12 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	1	7	8	2,5%	9,0%	6,8%
velmi často	8	12	20	20,0%	15,4%	16,9%
často	3	18	21	7,5%	23,1%	17,8%
občas	19	25	44	47,5%	32,1%	37,3%
nikdy	9	16	25	22,5%	20,5%	21,2%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	9	13	22	16,1%	26,5%	21,0%
velmi často	7	4	11	12,5%	8,2%	10,5%
často	8	11	19	14,3%	22,4%	18,1%
občas	18	10	28	32,1%	20,4%	26,7%
nikdy	14	11	25	25,0%	22,4%	23,8%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	14	3	17	35,0%	6,5%	19,8%
velmi často	5	6	11	12,5%	13,0%	12,8%
často	4	7	11	10,0%	15,2%	12,8%
občas	13	20	33	32,5%	43,5%	38,4%
nikdy	4	10	14	10,0%	21,7%	16,3%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	0	1	1	0,0%	2,2%	1,2%
velmi často	3	6	9	7,3%	13,3%	10,5%
často	12	7	19	29,3%	15,6%	22,1%
občas	16	20	36	39,0%	44,4%	41,9%
nikdy	10	11	21	24,4%	24,4%	24,4%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 22 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 13 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 19 žáků (47,5%), dále *nikdy* - 9 žáků (22,5%) a *velmi často* - 8 žáků (20%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 25 žáků (32,1%), *často* - 18 žáků (23,1%) a *nikdy* - 16 žáků (20,5%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vřdy* - 18 žáků (32,1%), *nikdy* - 14 žáků (25%) a *vřdy* - 9 žáků (16,1%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vřdy* - 13 žáků (26,5%), *často/nikdy* se stejným počtem respondentů - 11 žáků (22,4%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vřdy* - 14 žáků (35%), *občas* - 13 žáků (32,5%) a *velmi často* - 5 žáků (12,5%). **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 13 žáků (43,5%), *nikdy* - 10 žáků (21,7%) a *často* - 7 žáků (15,2%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 16 žáků (39%), *často* - 12 žáků (29,3%) a *nikdy* - 10 žáků (24,4%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 20 žáků (44,4%), *nikdy* - 11 žáků (24,4%) a *často* - 7 žáků (15,6%).

Položka č. 12 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	24	24	48	13,6%	11,0%	12,2%
velmi často	23	28	51	13,0%	12,8%	12,9%
často	27	43	70	15,3%	19,7%	17,7%
občas	66	75	141	37,3%	34,4%	35,7%
nikdy	37	48	85	20,9%	22,0%	21,5%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 23 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a? (odpovědi celkem)

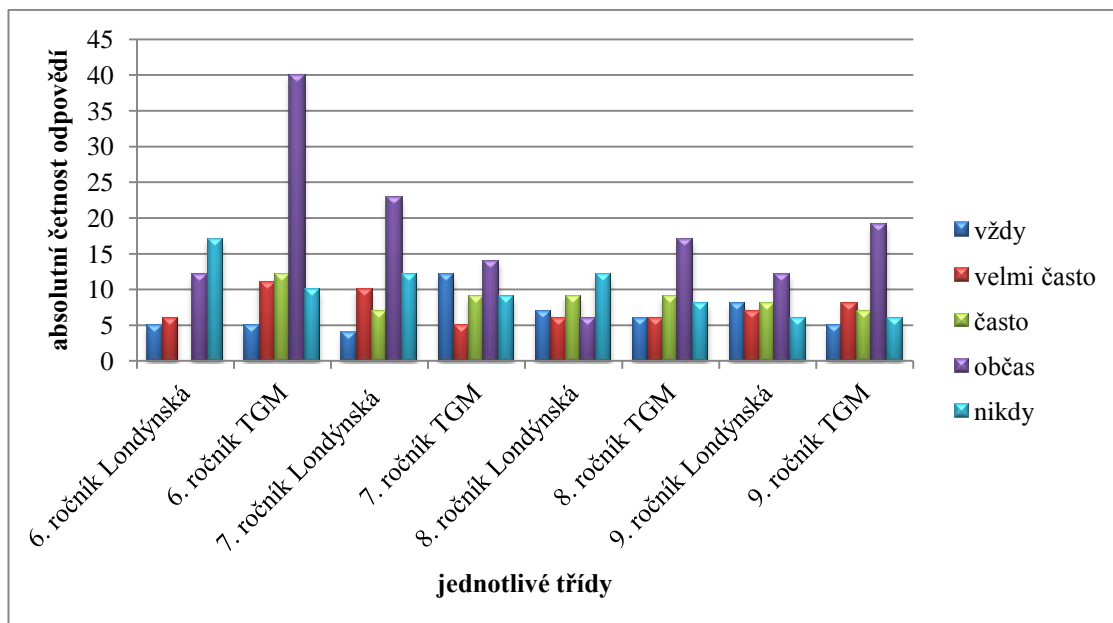
Na základě odpovědí respondentů na otázku „**Bojíš se psát písemku, protože jsi za něj hodnocen/a?**“ můžeme usoudit, že se žáci nebojí ve většině případů psát písemnou práci kvůli tomu, že za ní mají být hodnoceni. Nejvíce převažovala odpověď občas a nikdy. Nejvyšších hodnot dosáhla položka občas, kterou zvolilo 66 žáků (37,3%) ZŠ Londýnská a 75 žáků (34,4%) ZŠ TGM. V rámci tříd se objevují jisté výkyvy u 7. a 8. tříd (viz Tabulka č. 22)

1.1.11 Položka č. 13 – Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?

Tato otázka se snažila zjistit (podobně jako položka č. 12), zda se žák bojí ústního zkoušení, protože má být za svůj výkon nějakým způsobem ohodnocen, ať už známkou, jak je tomu na ZŠ TGM nebo slovním hodnocením, jak je tomu na ZŠ Londýnská.

Položka č. 13 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	5	5	10	12,5%	6,4%	8,5%
velmi často	6	11	17	15,0%	14,1%	14,4%
často	0	12	12	0,0%	15,4%	10,2%
občas	12	40	52	30,0%	51,3%	44,1%
nikdy	17	10	27	42,5%	12,8%	22,9%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	4	12	16	7,1%	24,5%	15,2%
velmi často	10	5	15	17,9%	10,2%	14,3%
často	7	9	16	12,5%	18,4%	15,2%
občas	23	14	37	41,1%	28,6%	35,2%
nikdy	12	9	21	21,4%	18,4%	20,0%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	7	6	13	17,5%	13,0%	15,1%
velmi často	6	6	12	15,0%	13,0%	14,0%
často	9	9	18	22,5%	19,6%	20,9%
občas	6	17	23	15,0%	37,0%	26,7%
nikdy	12	8	20	30,0%	17,4%	23,3%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	8	5	13	19,5%	11,1%	15,1%
velmi často	7	8	15	17,1%	17,8%	17,4%
často	8	7	15	19,5%	15,6%	17,4%
občas	12	19	31	29,3%	42,2%	36,0%
nikdy	6	6	12	14,6%	13,3%	14,0%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 24 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 14 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 17 žáků (42,5%), dále *občas* - 12 žáků (30%) a *velmi často* - 6 žáků (15%). **6. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 40 žáků (51,3%), *často* - 12 žáků (15,4%) a *velmi často* - 11 žáků (14,1%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 23 žáků (41,1%), *nikdy* - 12 žáků (21,4%) a *velmi často* - 10 žáků (17,9%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 23 žáků (41,1%), *vždy* - 12 žáků (24,5%) a *často* - 9 žáků (18,4%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *nikdy* - 12 žáků (30%), *často* - 9 žáků (22,5%) a *velmi často/občas* se stejným počtem respondentů - 6 žáků (15%). **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 17 žáků (37%), *často* - 9 žáků (19,6%) a *nikdy* - 8 žáků (17,4%).

9. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 12 žáků (29,3%), *vždy/často* se stejným počtem respondentů - 8 žáků (19,5%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 19 žáků (42,2%), *velmi často* - 8 žáků (17,8%) a *často* - 7 žáků (15,6%).

Položka č. 13 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?						
varianty odpovědi	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	24	28	52	13,6%	12,8%	13,2%
velmi často	29	30	59	16,4%	13,8%	14,9%
často	24	37	61	13,6%	17,0%	15,4%
občas	53	90	143	29,9%	41,3%	36,2%
nikdy	47	33	80	26,6%	15,1%	20,3%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 25 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a? (odpovědi celkem)

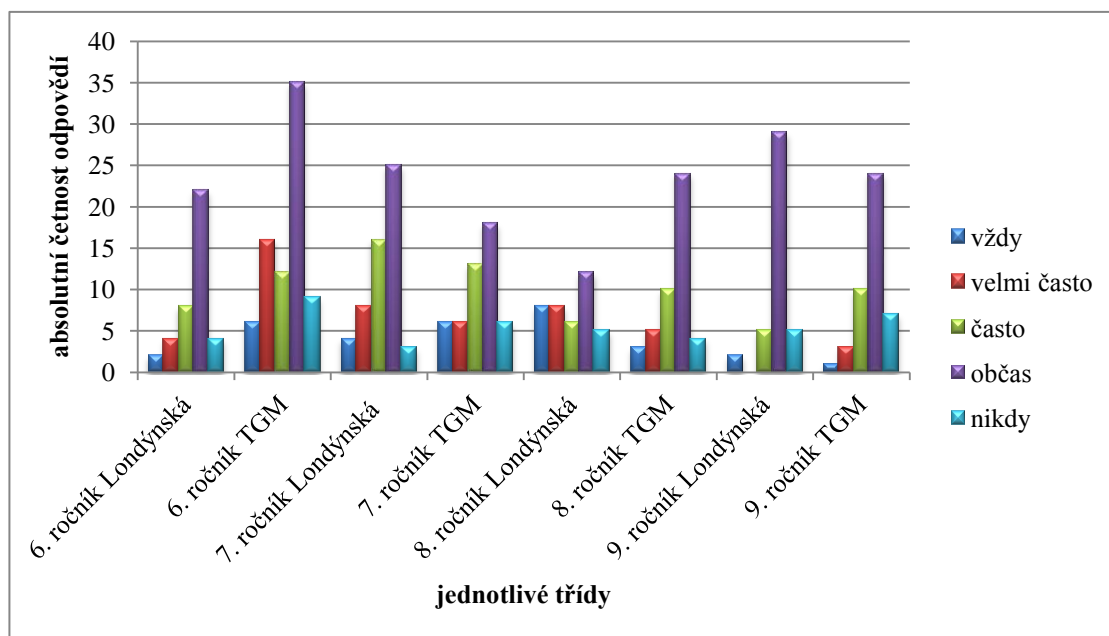
Podobná otázka jako předcházející s tím rozdílem, že jsme se tentokrát zaměřili na ústní zkoušení. Na otázku „**Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?**“ dominovaly ve všech třídách odpovědi občas či nikdy, takže opět žáci ve většině případů nemají strach z ústního zkoušení, protože za něj získají nějakou známku či slovní hodnocení. Ústního zkoušení se nebojí 47 žáků (26,6%) ZŠ Londýnská a 33 žáků (15,1%) ZŠ TGM.

Testy a ústní zkoušení dominovaly jako odpovědi na otázku: „Co tě ve škole nejvíce stresuje?“. Na základě této otázky jsme zjistily, že testy a ústní zkoušení jsou pro žáky velkými stresory, avšak otázky č. 12 a 13 dokázaly, že se těchto školních aktivit nebojí kvůli tomu, že za ně mají být ohodnoceni. Testy a ústní zkoušení jsou tak stresující z jiného důvodu než je známkování či slovní hodnocení.

1.1.12 Položka č. 14 – Trápí tě tvé studijní výsledky?

Položka č. 14 - Trápí tě tvé studijní výsledky?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	6	8	5,0%	7,7%	6,8%
velmi často	4	16	20	10,0%	20,5%	16,9%
často	8	12	20	20,0%	15,4%	16,9%
občas	22	35	57	55,0%	44,9%	48,3%
nikdy	4	9	13	10,0%	11,5%	11,0%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	4	6	10	7,1%	12,2%	9,5%
velmi často	8	6	14	14,3%	12,2%	13,3%
často	16	13	29	28,6%	26,5%	27,6%
občas	25	18	43	44,6%	36,7%	41,0%
nikdy	3	6	9	5,4%	12,2%	8,6%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	9	3	12	22,5%	6,5%	14,0%
velmi často	8	5	13	20,0%	10,9%	15,1%
často	6	10	16	15,0%	21,7%	18,6%
občas	12	24	36	30,0%	52,2%	41,9%
nikdy	5	4	9	12,5%	8,7%	10,5%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	2	1	3	4,9%	2,2%	3,5%
velmi často	0	3	3	0,0%	6,7%	3,5%
často	5	10	15	12,2%	22,2%	17,4%
občas	29	24	53	70,7%	53,3%	61,6%
nikdy	5	7	12	12,2%	15,6%	14,0%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 26 - Trápí tě tvé studijní výsledky? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 15 - Trápí tě tvé studijní výsledky?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 22 žáků (55%), dále *často* - 8 žáků (20%) a *velmi často/nikdy* se stejným počtem respondentů - 4 žáci (10%). **6. třída ZŠ TGM** – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 35 žáků (44,9%), *velmi často* - 16 žáků (20,5%) a *často* - 12 žáků (15,4%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 23 žáků (41,1%), *nikdy* - 12 žáků (21,4%) a *velmi často* - 10 žáků (17,9%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 23 žáků (41,1%), *vždy* - 12 žáků (24,5%) a *často* - 9 žáků (18,4%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 25 žáků (44,6%), *často* - 16 žáků (28,6%) a *velmi často* - 8 žáků (14,3%). **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 18 žáků (36,7%), *často* - 13 žáků (26,5%) a *vždy/velmi často/nikdy* se stejným počtem respondentů - 6 žáků (12,2%).

9. třída ZŠ Londýnská – nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 12 žáků (30%), *vždy* - 9 žáků (2,5%) a *velmi často* - 8 žáků (20%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas* - 24 žáků (52,2%), *často* - 10 žáků (21,7%) a *velmi často* - 5 žáků (10,9%).

Položka č. 14 - Trápí tě tvé studijní výsledky?						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	17	16	33	9,6%	7,3%	8,4%
velmi často	20	30	50	11,3%	13,8%	12,7%
často	35	45	80	19,8%	20,6%	20,3%
občas	88	101	189	49,7%	46,3%	47,8%
nikdy	17	26	43	9,6%	11,9%	10,9%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

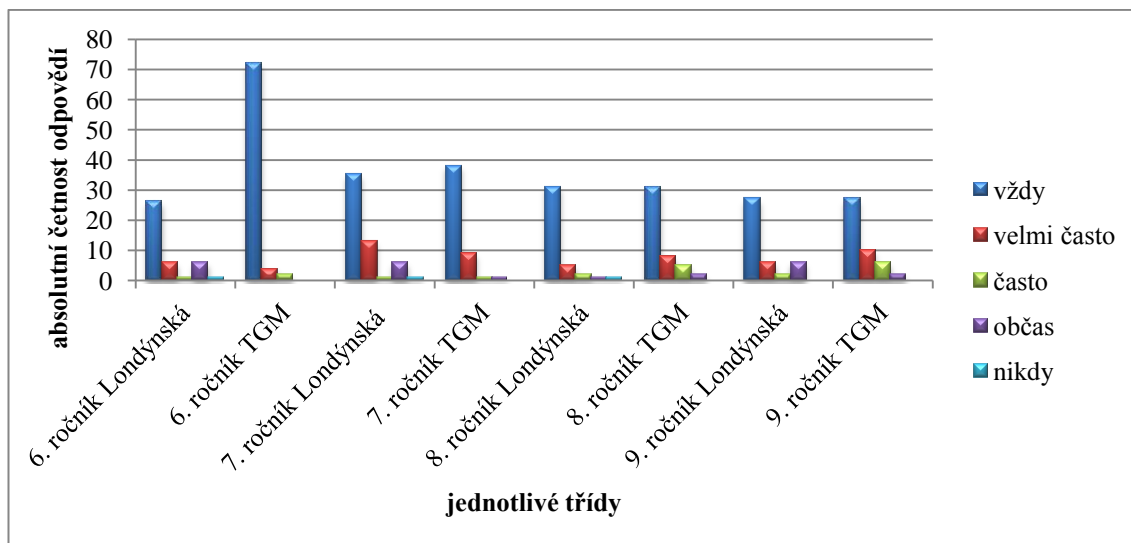
Tabulka 27 - Trápí tě tvé studijní výsledky? (odpovědi celkem)

Na otázku „Trápí tě tvé studijní výsledky?“ téměř polovina respondentů odpověděla občas, což znamená, že se nad svými studijními výsledky trápí málokdy. Tuto možnost zvolilo 88 žáků (49,7%) ZŠ Londýnská a 101 žáků (46,3%) ZŠ TGM. Toto tvrzení dokládají i výsledky jednotlivých tříd (viz Tabulka č. 26). Odpovědi jsou tak opět srovnatelné.

1.1.13 Položka č. 15 – Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?

Položka č. 15 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?						
respondenti 6. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	26	72	98	65,0%	92,3%	83,1%
velmi často	6	4	10	15,0%	5,1%	8,5%
často	1	2	3	2,5%	2,6%	2,5%
občas	6	0	6	15,0%	0,0%	5,1%
nikdy	1	0	1	2,5%	0,0%	0,8%
celkem	40	78	118	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 7. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	35	38	73	62,5%	77,6%	69,5%
velmi často	13	9	22	23,2%	18,4%	21,0%
často	1	1	2	1,8%	2,0%	1,9%
občas	6	1	7	10,7%	2,0%	6,7%
nikdy	1	0	1	1,8%	0,0%	1,0%
celkem	56	49	105	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 8. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	31	31	62	77,5%	67,4%	72,1%
velmi často	5	8	13	12,5%	17,4%	15,1%
často	2	5	7	5,0%	10,9%	8,1%
občas	1	2	3	2,5%	4,3%	3,5%
nikdy	1	0	1	2,5%	0,0%	1,2%
celkem	40	46	86	100,0%	100,0%	100,0%
respondenti 9. třída						
varianty odpovědí	absolutní četnost			relativní četnost [%]		
	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem	ZŠ Londýnská	ZŠ TGM	odpovědi celkem
vždy	27	27	54	65,9%	60,0%	62,8%
velmi často	6	10	16	14,6%	22,2%	18,6%
často	2	6	8	4,9%	13,3%	9,3%
občas	6	2	8	14,6%	4,4%	9,3%
nikdy	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
celkem	41	45	86	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 28 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)



Graf 16 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?

6. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 26 žáků (65%), dále *velmi často/občas* se stejným počtem respondentů - 6 žáků (15%). **6. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 72 žáků (92,3%), *velmi často* - 4 žáků (5,1%) a *často* - 2 žáci (2,6%).

7. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 35 žáků (62,5%), *velmi často* - 13 žáků (23,2%) a *občas* - 6 žáků (10,7%). **7. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 38 žáků (77,6%), *velmi často* - 9 žáků (18,4%) a *často/občas* se stejným počtem respondentů - 1 žák (2%).

8. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 31 žáků (77,5%), *velmi často* - 5 žáků (12,5%) a *často* - 2 žáci (5%). **8. třída ZŠ TGM** - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 31 žáků (67,4%), *velmi často* - 8 žáků (17,4%) a *často* - 5 žáků (10,9%).

9. třída ZŠ Londýnská - nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 27 žáků (65,9%), *velmi často/občas* se stejným počtem respondentů - 6 žáků (14,6%). **9. ročník ZŠ TGM** nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *vždy* - 27 žáků (60%), *velmi často* - 10 žáků (22,2%) a *často* - 6 žáků (13,3%).

Položka č. 15 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?						
<i>varianty odpovědí</i>	<i>absolutní četnost</i>			<i>relativní četnost [%]</i>		
	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>	<i>ZŠ Londýnská</i>	<i>ZŠ TGM</i>	<i>odpovědi celkem</i>
vždy	119	168	287	67,2%	77,1%	72,7%
velmi často	30	31	61	17,0%	14,2%	15,4%
často	6	14	20	3,4%	6,4%	5,1%
občas	19	5	24	10,7%	2,3%	6,1%
nikdy	3	0	3	1,7%	0,0%	0,8%
celkem	177	218	395	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 29 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení? (odpovědi celkem)

Jednoznačnou odpověď vždy jsem získala od respondentů na otázku „**Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?**“. Procentuálně vyjádřeno, odpověď vždy označilo 67,2% žáků ZŠ Londýnská a 77,1% ZŠ TGM. U pubescentů dominuje odpověď vždy i v jednotlivých ročnících. Pozoruhodné výsledky jsme získali ze 6. tříd ZŠ TGM, kde odpověď vždy uvedlo dokonce 92,3% žáků. Naopak nejméně respondenti volili možnost nikdy, kterou označili pouze 3 žáci ZŠ Londýnská, na ZŠ TGM tuto variantu nikdo neoznačil.

1.1.14 Položka č. 16 - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.

Stres se může projevovat u různých jednotlivců odlišně. Následující položka je pomůckou pro sebezposouzení žáků. Cílem je zjistit, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce zasaženy stresem. Pomocí této tabulky si žáci mohli sami vyzkoušet a určit, jaká je jejich celková náchylnost ke stresu. Tabulka se skládá z 11 otázek zachycující kognitivní, emocionální, tělesné a sociální účinky stresu.

Aby se nám tabulka lépe vyhodnocovala, jednotlivým odpovědím jsme přiřadili bodové ohodnocení. Za jednotlivé odpovědi můžeme získat určitý počet bodů: vždy = 4 body, velmi často = 3 body, často = 2 body, občas = 1 bod, nikdy = 0 bodů. Poté k jednotlivým odpovědím přičítáme počty bodů, vypočítáme celkový počet bodů, které jednotlivá škola získala, následně tyto výsledky mezi sebou porovnáme.

varianty odpovědi	ZŠ Londýnská				
	vždy	velmi často	často	občas	nikdy
Cítím se nervózní, napjatý.	25	53	31	56	12
Cítím podrážděnost.	4	12	24	61	76
Večer nemohu dlouho usnout.	7	15	15	45	95
V noci mě budí děsivé sny týkající se školního hodnocení.	2	3	4	14	154
Během dne se obávám, jak všechno dopadne.	14	29	41	56	37
Mívám pocity na zvracení.	2	3	17	28	127
Objevuje se třes rukou nebo i celého těla.	7	17	13	49	91
Při hodnocení se mi rozbuší srdce.	18	18	22	65	54
Mívám pocit studených nohou a rukou.	9	10	14	21	123
Trpím bolestmi hlavy.	4	10	23	46	94
Stává se mi, že se nepříjemně potím.	8	10	16	53	90
odpovědi celkem	100	180	220	494	953

Tabulka 30 - ZŠ Londýnská - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.

Součtem hodnot získáme číslo označující celkovou míru náchylnosti ke stresu. Maximální hodnota na ZŠ Londýnská je 7788, minimální hodnota 0. ZŠ Londýnská celkově získala 1974 bodů ze 7788 možných. Abychom mohli tento výsledek porovnat se ZŠ TGM je příhodné si výsledek procentuálně přepočítat. Celkově ZŠ Londýnská získala 24,1%.

varianty odpovědí	ZŠ TGM				
	vždy	velmi často	často	občas	nikdy
Cítím se nervózní, napjatý.	22	44	57	85	10
Cítím podrážděnost.	2	6	21	86	103
Večer nemohu dlouho usnout.	8	11	14	61	124
V noci mě budí děsivé sny týkající se školního hodnocení.	4	4	7	20	183
Během dne se obávám, jak všechno dopadne.	19	41	41	83	34
Mívám pocity na zvracení.	3	5	9	31	170
Objevuje se třes rukou nebo i celého těla.	8	19	21	69	101
Při hodnocení se mi rozbuší srdce.	19	23	26	78	72
Mívám pocit studených nohou a rukou.	5	10	7	36	160
Trpím bolestmi hlavy.	6	11	21	56	124
Stává se mi, že se nepříjemně potím.	4	17	21	63	113
odpovědi celkem	100	191	245	668	1194

Tabulka 31 - ZŠ TGM - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.

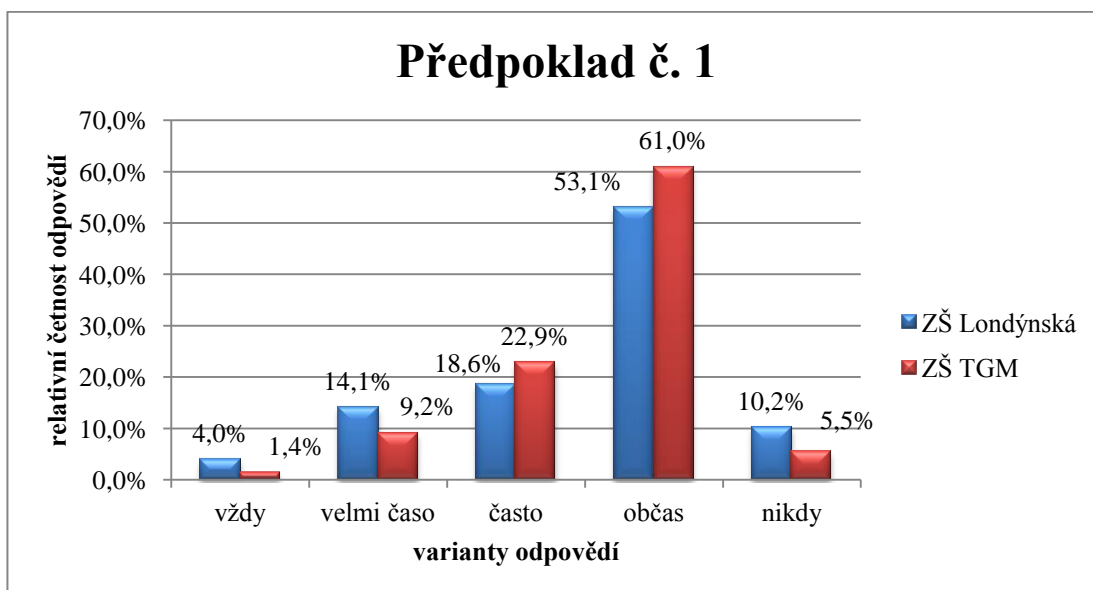
Součtem hodnot získáme číslo označující celkovou míru náchylnosti ke stresu. Maximální hodnota na ZŠ TGM je 9592, minimální hodnota 0. ZŠ TGM celkově získala 2131 bodů ze 9592 možných, což činí 22,2%.

Hodnoty ZŠ Londýnská a ZŠ TGM jsou srovnatelné. Na základě našeho výzkumu můžeme podotknout, že žáci jednotlivých škol jsou náchylní ke stresu přibližně ve stejné míře. Poměr jednotlivých škol je 24,1% ku 22,2%. Skoro u všech otázek dominují odpovědi nikdy. Pouze u třech položek (*Cítím se nervózní, napjatý.*; *Během dne se obávám, jak všechno dopadne.*; *Při hodnocení se mi rozbuší srdce.*) nejvyšších hodnot u obou škol dosáhla položka *občas*. Dle výsledků tak můžeme usoudit, že většina žáků nemá příznaky, které by vedly k tomu, že by jejich centrální psychofyzické funkce byly zasaženy stresem.

1.2 Ověření předpokladů výzkumu

1.2.1 Předpoklad č. 1

P1: Předpokládám, že ve škole zažívají častěji stres žáci, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. prostřednictvím známky než žáci, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

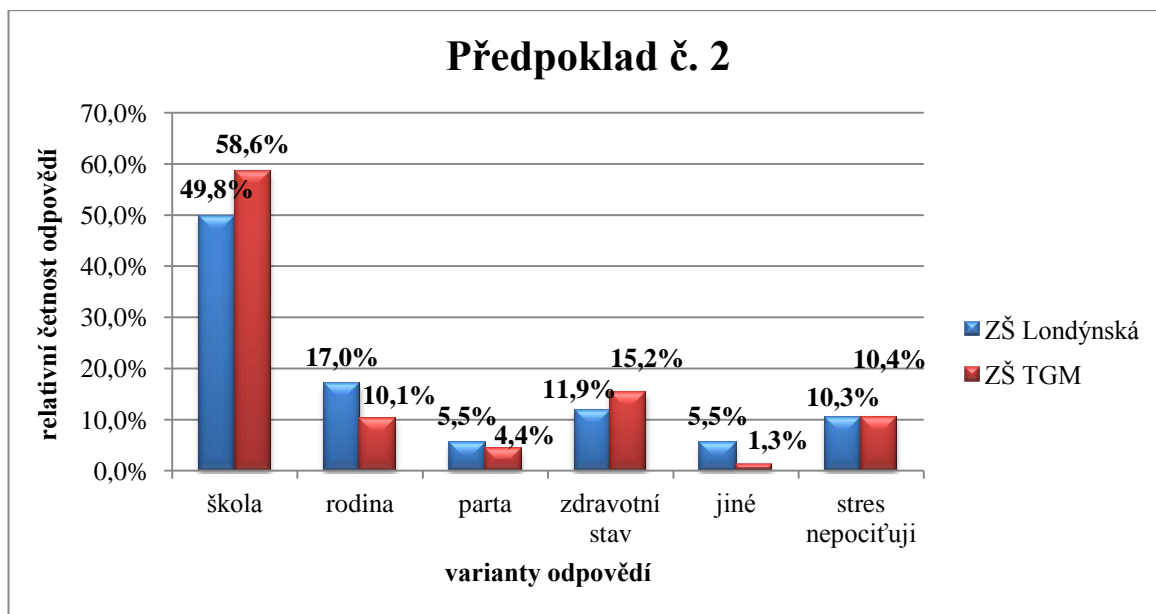


Graf 17- Předpoklad č. 1

Jak můžeme vyčíst z přehledného grafu, na obou školách se žáci nejčastěji ztotožnili s odpovědí *občas*, kterou na ZŠ Londýnská označilo 94 žáků (53,1%) a na ZŠ TGM tuto možnost označilo 133 žáků (61%). Poté dominuje odpověď *často*, kterou zvolilo 33 žáků (18,6%) ZŠ Londýnská a 50 žáků (22,9%) ZŠ TGM. Následuje odpověď *velmi často*, kterou zvolilo 25 žáků (14,1%) ZŠ Londýnská a 20 žáků ZŠ TGM (9,2%). Frekvence výskytu stresu dle vyplněných dotazníků u obou forem hodnocení je stejná. Žáci odpovídali shodně, proto se nedá říct, ve které škole žáci zažívají větší stres. **Předpoklad P1 se nepotvrdil.**

1.2.2 Předpoklad č. 2

P2: Předpokládám, že u obou forem hodnocení (jak u slovního hodnocení, tak u známkování) budou žáci z nabízených možností pokládat za největší stresor školu.

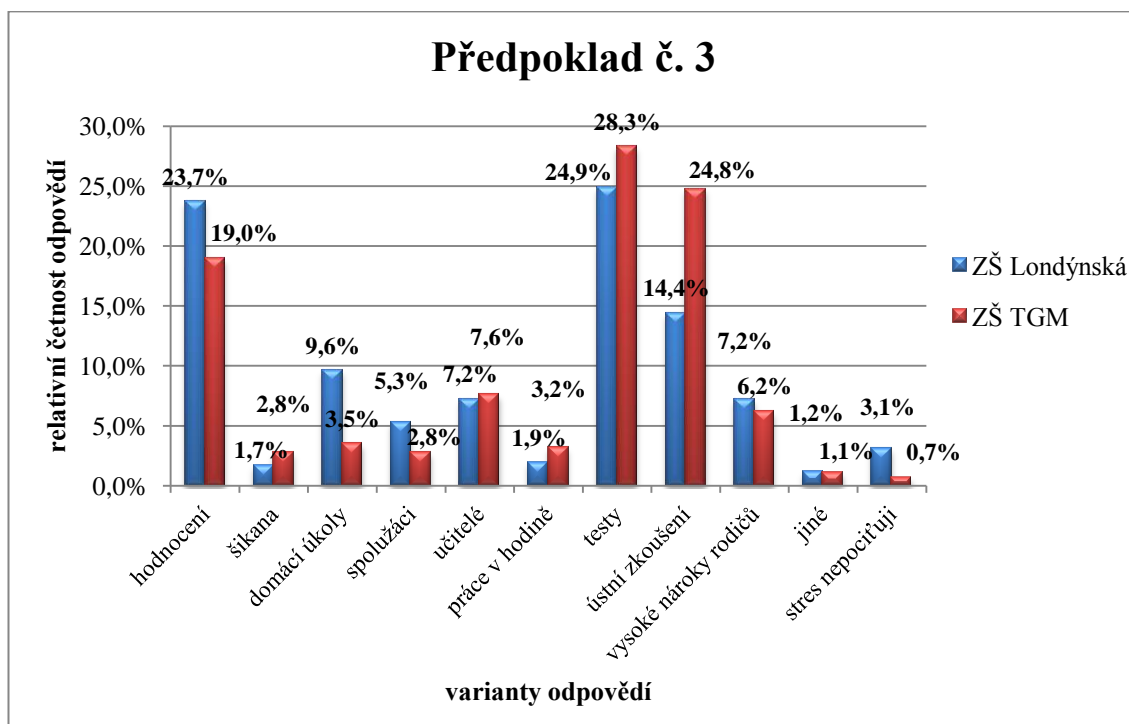


Graf 18 - Předpoklad č. 2

Z přiloženého grafu je jasné, že pro žáky je dominantním stresorem škola. Na ZŠ Londýnská tuto možnost zvolilo 126 žáků (49,8%) a na ZŠ TGM tuto možnost označilo 174 žáků (58,6%). Za největší stresor žáci obou škol pokládají školu. **Předpoklad P2 se potvrdil.**

1.2.3 Předpoklad č. 3

P3: Předpokládám, že ve školním prostředí bude hodnocení větším stresorem pro žáky, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. prostřednictvím známky než pro žáky, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

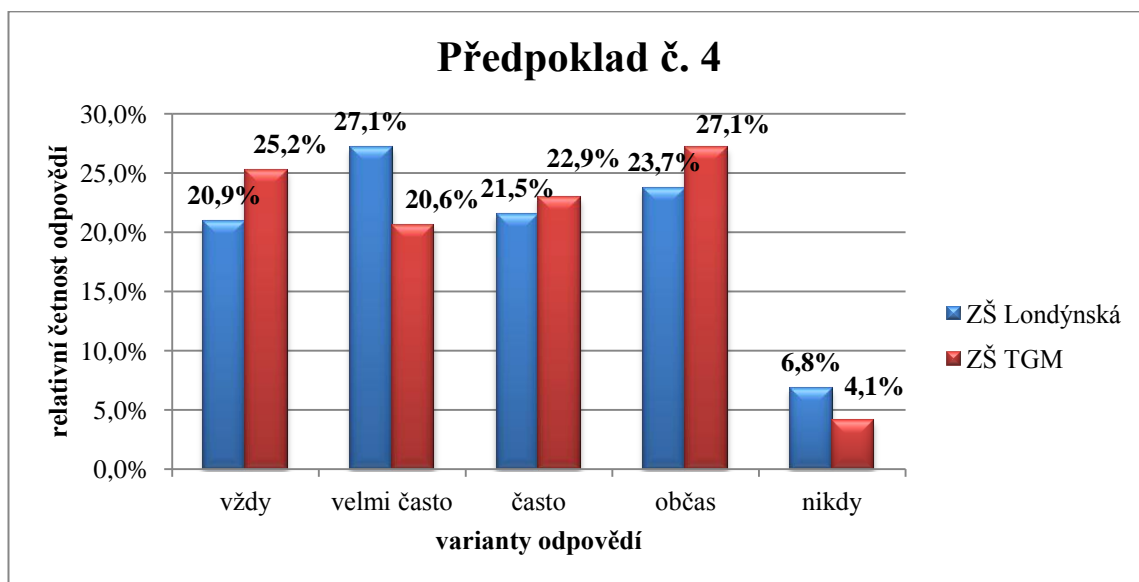


Graf 19 - Předpoklad č. 3

Srovnáme-li výsledky obou škol, výsledky jsou následující: Na ZŠ Londýnská převládá odpověď testy, kterou označilo 104 žáků (24,9%), dále hodnocení, které zvolilo 99 žáků (23,7%) a ústní zkoušení, kterou zvolilo 60 žáků (14,4%). Na ZŠ TGM jsou výsledky následující: dominuje odpověď testy, kterou označilo 161 žáků (28,3%), dále ústní zkoušení, kterou označilo 141 žáků (24,8%) a poté hodnocení, kterou zvolilo 108 žáků (19%). Podle výsledků výzkumu je hodnocení větším stresorem pro žáky ZŠ Londýnská - tedy pro ty, kteří jsou hodnoceni prostřednictvím slovního hodnocení. **Předpoklad P3 se nepotvrdil.**

1.2.4 Předpoklad č. 4

P4: Předpokládám, že častěji budou mít strach ze špatného hodnocení žáci, kteří jsou hodnoceni kvantitativně, tj. známkou než žáci, kteří jsou hodnoceni kvalitativně, tj. prostřednictvím slovního hodnocení.

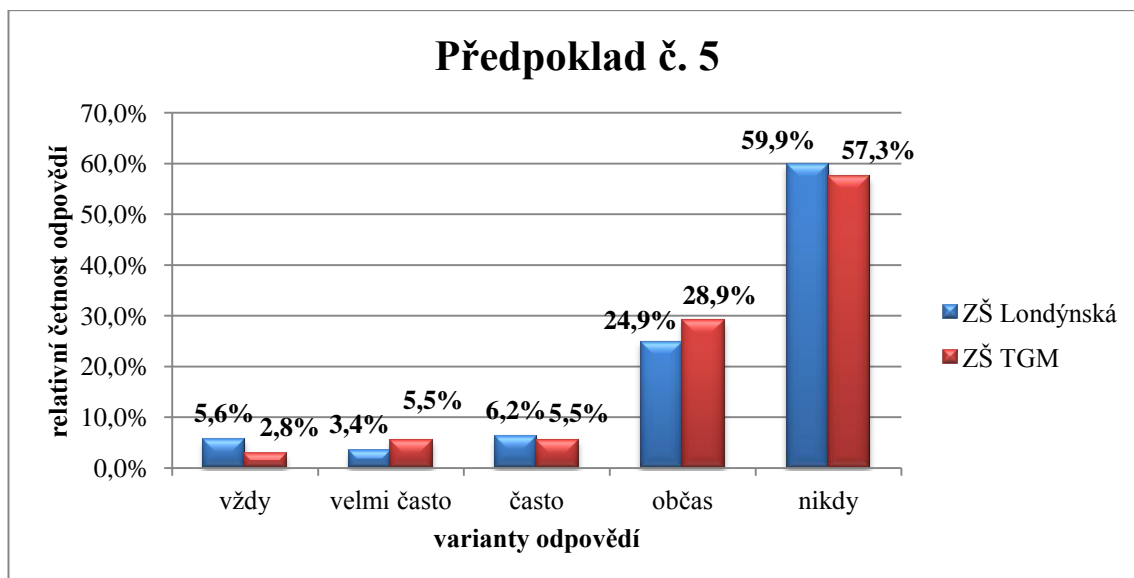


Graf 20 - Předpoklad č. 4

Jak můžeme vyčíst z přehledného grafu, na ZŠ Londýnská převládá odpověď *velmi často*, kterou zvolilo 48 žáků (27,1%), dále *občas*, kterou zvolilo 42 žáků (23,7%) a poté *často*, kterou označilo 38 žáků (21,5%). Na ZŠ TGM nejvyšších hodnot dosahují odpovědi *občas*, kterou zvolilo 59 žáků (27,1%), dále *vždy*, kterou zvolilo 55 žáků (25,2%) a *často*, kterou označilo 50 žáků (22,9%). Stres více pociťují žáci, kteří jsou hodnoceni prostřednictvím slovního hodnocení. **Tento předpoklad se nepotvrdil.**

1.2.5 Předpoklad č. 5

P5: Předpokládám, že u obou forem hodnocení (jak u slovního hodnocení, tak u známkování) se žáci budou bát jít domů kvůli špatnému hodnocení ve stejné míře.



Graf 21 - Předpoklad č. 5

Na základě grafu je jasné, že žáci obou škol odpovídali na zadanou otázku přibližně stejně. U obou škol dominuje odpověď *nikdy*, kterou zvolilo na ZŠ Londýnská 106 žáků (59,9%) a na ZŠ TGM 125 žáků (57,3%). Dále se umístila odpověď *občas*, kterou zvolilo 44 žáků ZŠ Londýnská (24,9%) a 63 žáků (28,9%) ZŠ TGM. Poté převládá položka *často*, kterou zvolilo 11 žáků (6,2%) ZŠ Londýnská a 12 žáků (5,5%) ZŠ TGM. Žáci se tak v nadpoloviční většině nebojí jít domů, když ve škole dostanou špatnou známku. Výsledky obou škol jsou srovnatelné, nelze jednoznačně určit, kdo se více bojí jít domů. **Předpoklad P5 se potvrdil.**

ZÁVĚR

Nejenom pro učitele, ale také pro žáky je hodnocení jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Je zřejmé, že se jedná o činnost důležitou a potřebnou, avšak pro všechny zúčastněné také náročnou. Pokud nahlédneme do soukromí všedního dne školáka, který se vrací domů ze školy, ihned se nám vybaví věta: „Tak jak bylo dnes ve škole?“. Takový rozhovor se odehrává dnes a denně ve valné většině domácností.

Hodnocení patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi účastníky pedagogické komunikace - tedy mezi žáky, učiteli, rodiči a dalšími např. ředitelem dané školy, inspektory aj. Na žáka má výrazný vliv - na jedné straně přináší radost, uspokojení a posílení sebedůvěry, na druhé straně přináší situace velmi závažné, které ovlivňují život žáka. Výjimkou nejsou ani situace stresové, znervózňující a někdy vedoucí až k pocitům smutku, žalu a napětí. Učitel může hodnotit své žáky a jejich výkony různými způsoby - slovem, číselně, ale také úsměvem, pochvalou atd. Předmětem této práce se staly dvě základní formy hodnocení, tj. známkování a slovní hodnocení ve spojitosti se stresem.

Na základě dostupných tištěných a internetových zdrojů byla vypracována teoretická část zahrnující tři hlavní témata: stres, vývojové období pubescence a školní hodnocení. Nejdůležitější částí se stává praktická část, která byla realizována pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl rozdělen na dvou základních školách, každá z nich využívala jinou formu hodnocení. Celkově bylo zpracováno 395 dotazníků (191 dotazníků od chlapců a 204 od dívek). Výzkumu se zúčastnily dvě školy s rozdílnou formou hodnocení. První výzkumný vzorek pocházel ze ZŠ Londýnská, která používá formu slovního hodnocení. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 177 žáků. Druhý výzkumný vzorek pocházel ze ZŠ TGM Moravské Budějovice, která využívá formu známkování. Zde dotazník vyplnilo 218 žáků.

Ve výzkumu bylo stanoveno celkově pět předpokladů. Tři z nich byly vyvráceny, dva z nich potvrzeny. Každé hodnocení, jak jsme si ukázali v teoretické části, má své klady a zápory. Nemůžeme říci, zda je nějaká forma lepší než druhá. Cílem bylo porovnat výskyt stresu u žáků s různým druhem hodnocení. Nalezené rozdíly jednotlivých škol v míře stresu ve spojitosti s různou formou hodnocení nejsou nikterak výrazné. Náš výzkum ukázal, že na námi vybraných základních školách není statisticky významný rozdíl. Podle odborných publikací a rozsáhlých diskuzí se předpokládalo, že více ve stresu budou žáci s kvantitativní formou hodnocení (čili ti,

kteří jsou známkováni), což se nepotvrdilo. Oba dva soubory respondentů zažívají ve školním prostředí stres v přibližně stejné míře, rozdíly nejsou výrazné. Jak se předpokládalo, největším stresorem z nabízených možností odpovědí byla škola, která byla nejčastěji volena ve všech třídách na obou školách, a to v nadpoloviční většině. Druhý předpoklad se potvrdil. Ve školním prostředí žáky konkrétně nejvíce stresují testy, hodnocení a ústní zkoušení. Testy jsou největším stresorem pro žáky obou škol. Žáci hodnocení prostřednictvím slovního hodnocení pokládali hodnocení za druhý nejstresující faktor, na škole s formou známkování se hodnocení umístilo až na třetím místě za ústním zkoušením. Dle našich výsledků můžeme říci, že hodnocení je větším stresujícím faktorem nikoliv pro žáky, kteří jsou známkováni, jak argumentuje většina psychologů a pedagogů, ale pro žáky se slovním hodnocením. Tento předpoklad se tedy také nepotvrdil. Další předpoklady si dávaly za cíl zjistit, kdo má větší strach ze špatného hodnocení a jací žáci se bojí jít domů, když jsou za svou práci ohodnoceni špatně. Strach ze špatného hodnocení mají ve větší míře žáci, kteří jsou hodnoceni kvalitativně. Opět se podle teoretických východisek předpokládalo, že tomu bude naopak. Čtvrtý předpoklad se také nepotvrdil. Podle zjištěných výsledků se také žáci daných škol nebojí jít ve více než nadpoloviční většině domů, pokud dostanou od svého učitele špatné hodnocení. Výsledky obou škol v tomto ohledu byly srovnatelné, tudíž se nedá jednoznačně říci, kdo se více bojí jít domů. Poslední námi stanovený předpoklad se potvrdil, žáci odpovídali na tuto otázku ve stejné míře.

Získané poznatky lze stručně shrnout tak, že pokud se srovnají jednotlivé položky mezi žáky s kvantitativní a kvalitativní formou hodnocení, můžeme říci, že mezi nimi není výrazný rozdíl. Téma diplomové práce je přínosné pro mě jako učitelku, neboť se každodenně budu potýkat s hodnocením nejenom práce žáků, ale také své. Je také velice zajímavé z toho důvodu, že se neustále objevují nové debaty o tom, zda je lepší známkovat či hodnotit slovně a jaký vliv má jednotlivé hodnocení na žáky. Tyto dvě základní formy hodnocení jsou často kladeny proti sobě. Objevují se především tendence, které jsou zaměřeny proti známkování. Psychologové a pedagogové prosazují spíše slovní hodnocení. Tato diplomová práce dokázala, že mezi známkováním a slovním hodnocením není výrazný rozdíl.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987.

BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 9788074021107.

CUNGI, Ch. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-465-6.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

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

ČÍHALOVÁ, E. a I. MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

HENNIG, C. a G. KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

HLADKÝ, A. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993.

HORKÁ, H. et al. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 2003.

KEBZA, V. *Zvládání stresu*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1997.

KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009.

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

KOŠTÁLOVÁ, H. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN: 80-7169-121-6.
- KUSÁK, P. a P. DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MARTIN, M. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
- PRAŠKO, J. a H. PRAŠKOVÁ. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0068-9.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RHEINWALDOVÁ, E. *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus, 1995.
- SCHIMUNEK, F. -P. *Slovní hodnocení žáků* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 2000. ISBN: 80-200-0240-5.
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

SPILKOVÁ, V. *Měníme vyučování: Postupy-Argumenty-Ukázky*. Praha: Agentura Strom, 1994.

STUHLÍKOVÁ, I. a L. PROKEŠOVÁ. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ULRICOVÁ, M. *Člověk, stres a osobnostní předpoklady: souvislost osobnostních rysů a odolnosti vůči stresu*. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7405-186-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WILKINSON, G. *Stres*. Praha: Grada, 1999.

ZEMAN, V., L. MÍČEK, A. TEJNOR a V. STYBLÍK. *Učitel a stres*. Opava: VadeMecum, 1997. ISBN 80-860-4125-5.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

On-line zdroje

ČÍŽKOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2004 [cit. 2014-08-18].

Dostupné z: http://www.osu.cz/fpd/kpa/dokumenty/vyvojova_psychologie.pdf.

MAREŠ, J. *Diagnostika zvládání zátěže u dětí a dospívajících*. [online]. Pedagogika, 1999, roč. 49, s. 12-42. [cit. 2015-02-18].

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2417&lang=cs>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2015-04-01].

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ŘEZÁČOVÁ, M. *Starší školní věk.* [online]. 2009 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.szsemb.cz/admin/upload/sekce_materialy/Star%C5%A1%C3%AD_%C5%A1koln%C3%AD_v%C4%9Bk.pdf

URBANOVSKÁ, E. *Strategie zvládání stresu u středoškolské mládeže.* [online]. In *Škola a zdraví 21. Aktuální otázky výchovy ke zdraví.* Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2015-04-27]. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni_cze_clanky/9_urbanovska.pdf

Vyhláška č. 48/2005 Sb. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 [cit. 2014-11-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-482005-sb-1>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1 - Schopnost zvládat stres podle Selyea (a - stresor, I. Poplachová fáze, II. - Fáze rezistence; III. Fáze vyčerpání) - Zdroj: Křivohlavý (1994, s. 17)	16
Obrázek 2 - zdroj: Kratochvílová (2011, s. 33)	45
Tabulka 1 - Klady a zápory známkování - zdroj: Kratochvílová (2011, s. 40).....	47
Tabulka 2 - Klady a zápory slovního hodnocení - zdroj: Horká a kol. (2009. s. 168).....	48
Tabulka 3 - Charakteristika výzkumného vzorku	56
Tabulka 4 - Celkový počet respondentů	58
Tabulka 5 - Ve škole si nejčastěji hodnocen/a?	59
Tabulka 6 - Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres? (odpovědi jednotlivých tříd).....	62
Tabulka 7 - Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres? (odpovědi celkem).....	63
Tabulka 8 - Jak často zažíváš ve škole stres? (odpovědi jednotlivých tříd).....	65
Tabulka 9 - Jak často zažíváš ve škole stres? (odpovědi celkem).....	67
Tabulka 10 - Co tě ve škole nejvíce stresuje? (odpovědi jednotlivých tříd)	69
Tabulka 11 - Co tě ve škole nejvíce stresuje? (odpovědi celkem)	71
Tabulka 12 - Záleží ti na tvém hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd).....	73
Tabulka 13 - Záleží ti na tvém hodnocení? (odpovědi celkem).....	75
Tabulka 14 - Máš strach ze špatného hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd).....	76
Tabulka 15 - Máš strach ze špatného hodnocení? (odpovědi celkem).....	78
Tabulka 16 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd).....	79
Tabulka 17 - Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení? (odpovědi celkem)	81
Tabulka 18 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkoušen/a nebo psát písemnou práci? (odpovědi jednotlivých tříd).....	82
Tabulka 19 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkoušen/a nebo psát písemnou práci? (odpovědi celkem).....	83
Tabulka 20 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd)	85
Tabulka 21 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za známku? (odpovědi celkem)	87
Tabulka 22 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a? (odpovědi jednotlivých tříd)	88
Tabulka 23 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a? (odpovědi celkem).....	90
Tabulka 24 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a? (odpovědi jednotlivých tříd).....	91

Tabulka 25 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a? (odpovědi celkem)	93
Tabulka 26 - Trápí tě tvé studijní výsledky? (odpovědi jednotlivých tříd).....	94
Tabulka 27 - Trápí tě tvé studijní výsledky? (odpovědi celkem).....	96
Tabulka 28 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení? (odpovědi jednotlivých tříd).....	97
Tabulka 29 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení? (odpovědi celkem).....	99
Tabulka 30 - ZŠ Londýnská - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.....	100
Tabulka 31 - ZŠ TGM - Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.	101
Graf 1 - Respondenti ZŠ Londýnská.....	57
Graf 2 - Respondenti ZŠ TGM	57
Graf 3 - Celkový počet respondentů	59
Graf 4 - Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?	60
Graf 5 - Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ největší stres?	62
Graf 6- Jak často zažíváš ve škole stres?	66
Graf 7 - Co tě ve škole nejvíce stresuje?.....	70
Graf 8 - Záleží ti na tvém hodnocení?.....	74
Graf 9 - Máš strach ze špatného hodnocení?	77
Graf 10- Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?.....	80
Graf 11 - Zůstal jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být zkoušen/a nebo psát písemnou práci?	83
Graf 12 - Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení?	86
Graf 13 - Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?.....	89
Graf 14 - Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?	92
Graf 15 - Trápí tě tvé studijní výsledky?	95
Graf 16 - Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?.....	98
Graf 17- Předpoklad č. 1	102
Graf 18 - Předpoklad č. 2.....	103
Graf 19 - Předpoklad č. 3.....	104
Graf 20 - Předpoklad č. 4.....	105
Graf 21 - Předpoklad č. 5.....	106

PŘÍLOHY

Příloha 1 - SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA STRESU (Holmes a Rahe).....	116
Příloha 2- VYHLÁŠKA Č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.....	117
Příloha 3 - POLOLETNÍ VYSVĚDČENÍ	121
Příloha 4 - SLOVNÍ HODNOCENÍ ZE ZŠ MONTESSORI KLADNO	122
Příloha 5 - DOTAZNÍK	123

Příloha 1 - SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA STRESU (Holmes a Rahe)

ZDROJ: KŘIVOHLAVÝ (1994. s. 23)

<i>STRESOR</i>	<i>Body</i>
úmrť partnera	100
rozvod	73
rozpad manželství/odluka	65
uvěznění	63
úmrť blízkého člena rodiny	63
osobní zranění nebo onemocnění	53
sňatek	50
propuštění z práce	47
usmíření s partnerem	45
odchod do důchodu	45
změna zdravotního stavu člena rodiny	44
těhotenství	40
problémy v sexuálním životě	39
nový člen rodiny	39
změna v zaměstnání	39
změny ve finanční situaci	38
více hádek s partnerem	35
větší hypotéka	32
propadnutí věci sloužící jako záruka na půjčku	30
změna pracovní náplně	29
syn nebo dcera opouští domov	29
neshody s příbuznými manžela nebo manželky	29
vynikající osobní úspěch	28
životní partner nastupuje do zaměstnání nebo z něj odchází	26
zahájení nebo ukončení školní docházky	26
změna životních podmínek	25
přehodnocení osobních návyků	24
neshody s vedoucím	23
změna pracovní doby nebo podmínek	20
změna bydliště	20
změna školy	20
změna způsobu trávení volného času	19
změna v náboženských aktivitách	19
změna ve společenských aktivitách	18
menší hypotéka nebo půjčka	17
změna doby spaní	16
změna v počtu rodinných setkání	15
změna stravovacích zvyklostí	15
dovolená	13
Vánoce	12
menší porušení zákona	11

Příloha 2- VYHLÁŠKA Č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Hodnocení žáků

§ 14

- (1) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu⁹ a obsahují zejména:
- a) zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou,
 - b) zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků,
 - c) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií,
 - d) zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií,
 - e) zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace,
 - f) způsob získávání podkladů pro hodnocení,
 - g) podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách,
 - h) způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- (2) Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:
- a) jednoznačné,
 - b) srozumitelné,
 - c) srovnatelné s předem stanovenými kritérii,
 - d) věcné,
 - e) všestranné.
- (3) Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.

Hodnocení žáků na vysvědčení

§ 15

- (1) Chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:
- a) 1 - velmi dobré,
 - b) 2 - uspokojivé,

⁹ § 30 odst. 2 školského zákona.

- c) 3 - neuspokojivé.
- (2) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.
- (3) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:
- 1 - výborný,
 - 2 - chvalitebný,
 - 3 - dobrý,
 - 4 - dostatečný,
 - 5 - nedostatečný.
- (4) Při hodnocení podle odstavce 3 jsou výsledky vzdělávání žáka a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Klasifikace zahrnuje ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.
- (5) Při hodnocení žáka podle odstavců 1 a 3 se na prvním stupni použije pro zápis stupně hodnocení číslice, na druhém stupni se použije slovní označení stupně hodnocení podle odstavců 1 a 3.
- (6) Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:
- prospěl(a) s vyznamenáním,
 - prospěl(a),
 - neprospěl(a),
 - nehodnocen(a).
- (7) Žák je hodnocen stupněm
- prospěl(a) s vyznamenáním, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 - chvalitebný, průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré;

- v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace postupuje škola podle pravidel hodnocení žáků podle § 14 odst. 1 písm. e),
- b) prospěl(a), není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením,
 - c) neprospěl(a), je-li v některém z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením nebo není-li z něho hodnocen na konci druhého pololetí,
 - d) nehodnocen(a), není-li možné žáka hodnotit z některého z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem na konci prvního pololetí.
- (8) Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:
- a) pracoval(a) úspěšně,
 - b) pracoval(a).
- (9) Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka.

Výstupní hodnocení

§ 16

- (1) Hlavním obsahem výstupního hodnocení¹⁰ je vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.
- (2) Dále výstupní hodnocení žáka obsahuje vyjádření o:
- a) možnostech žáka a jeho nadání,
 - b) předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka,
 - c) chování žáka v průběhu povinné školní docházky,
 - d) dalších významných skutečnostech ve vzdělávání žáka.
- (3) Výstupní hodnocení vydá škola žákovi na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku.
- (4) Výstupní hodnocení vydá škola žákovi také v pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. Výstupní hodnocení škola vydá

¹⁰ § 51 odst. 5 školského zákona.

do 10 pracovních dnů po odevzdání přihlášky ke vzdělávání ve střední škole, nejdříve však na konci prvního pololetí a nejpozději 5 pracovních dnů po posledním dni stanoveném pro odevzdání přihlášky¹¹.

- (5) V případě podání přihlášky k přijetí do oboru vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena talentová zkouška, vydá škola žákovi výstupní hodnocení do 10 pracovních dnů po odevzdání přihlášky ke vzdělávání ve střední škole, nejdříve však 30. října a nejpozději 5 pracovních dnů popoledním dni stanoveném pro odevzdání přihlášky¹².

¹¹ § 2 odst. 1 vyhlášky č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách.

¹² § 2 odst. 1 vyhlášky č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách.


Příloha 3 - POLOLETNÍ VYSVĚDČENÍ

ČESKÁ REPUBLIKA

Třída: 1.A Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 19 93 / 19 94
 Ročník: první

VYSVĚDČENÍ

Jméno a příjmení: Petr Bartoš
 Den, měsíc a rok narození: 5. červen 1987
 Rodiště: Kalví nad Labem

1. pololetí	
Chování	
<p>Milý Pěťo, uplynulo už pět měsíců ode dne, kdy jsi přišel poprvé do školy. Za tu dobu došlo ses mnoho naučil. Zvládl jsi už většinu písem- nek a mám radost, že Ti škola jde velmi dobře. Mám tě, že kolik snahy nemáš také při práci. Nevíš bys kolik popíchal a dbal na to, aby Tvá práce byla uhlazená a práce upravená. V matematice jsem s Tvojí prací spokojen. Dobře koládáš pamětně, sčítáš a odčítáš do desítek, při řešení logických úloh pracuješ lépe pod vedením paní učitelky, nežli samostatně. Mám tě, že se učíš při vyřizování snadno vyučil a Tvá práce pak není tak rychlá, jaková a bez chyb. Přejí Ti, aby se Ti ve škole nadále líbilo a Tvá práce se Ti dařila.</p>	
Zameškané hodiny: omluvené	3
Zameškané hodiny: neomluvené	0
Celkový prospěch:	prospěl
v Kalví nad Labem	dne 22. srpna 1994
jméno, příjmení a podpis ředitele (ky)	 Mgr. Vlasta Růžičková třídní učitelka

Příloha 4 - SLOVNÍ HODNOCENÍ ZE ZŠ MONTESSORI KLADNO

pololetní hodnocení

Milá Barunko,

již druhý školní rok jsi zákyní třídy Montessori. Objevuješ zajímavosti našeho rodného jazyka. Znáš druhy a třídění hlásek, pravopis ů/ú, psaní y/i po měkkých a tvrdých souhláskách. Víš, co jsou to homonyma, antonyma a synonyma. Seznámila ses se stavbou slova a se správným psaním párových souhlásek. Stále ráda vymýšlíš vlastní pohádky a příběhy. Svůj písemný projev kontroluj, aby to, co už o jazyce znáš, jsi také dobře používala.

Poslední měsíc si trochu pracovala s násobilkou a v naší „bance“ jsi sčítala, odčítala a dělila s materiálem čtyřciferná čísla. Báro, v životě je potřeba umět i dobře počítat, vždyť matematika je všude kolem nás. Ve 3. třídě Ti doporučuji více se na ni zaměřit.

Zajímá Tě hodně věcí kolem Tebe, příroda zřejmě stále vede. Letos jsi měla možnost poznat podmínky pro náš život a dozvědět se zajímavé informace o světle a teple, vodě a vzduchu.

Barunko, jsi milá a komunikativní dívka. Když budeš své práci věnovat více pozornosti a vynaložíš více chuti a vstřícnosti, uvidíš, že i Tvůj zájem bude uspokojen. Pracuj na zlepšení pořádku a systému své práce.

Hezké prázdniny Ti přeji a těší na Tebe ve 3. třídě...

Hodnocení sestavila Mgr. Čížková, učitelka ve třídě ZŠ Montessori v Kladně (zdroj: Kritické listy-13/2003, s. 24) in Kolář a Šikulová (2007, s. 149)

Příloha 5 - DOTAZNÍK

Milí žáci, milé žákyně,

jmenuji se Dana Štěpánková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník je součástí diplomové práce „**Stres a hodnocení na 2. stupni ZŠ**“.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který je anonymní. Vaše odpovědi budou využity při vyhodnocování praktické části mé diplomové práce.

Zaškrtni vždy jednu možnost z nabídky, pokud není napsáno jinak.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

Stres = stav nebo situace, které jsou spojeny s velkým vnitřním napětím, zatížením, úzkostí, strachem z něčeho.

Co znamenají některé odpovědi?

vždy = stává se to pokaždé

velmi často = většinou se tak stává

často = někdy se tak stává

občas = stává se tak málokdy

nikdy = nikdy se tak nestává

1) **Jsem:**

- žák
- žákyně

2) **Chodím do:**

- 6. třídy
- 7. třídy
- 8. třídy
- 9. třídy

3) **Ve škole jsi nejčastěji hodnocen/a?**

- známkou do žákovské knížky
- slovním hodnocením (písemným nebo ústním)

4) **Ve kterých z uvedených oblastí pociťuješ stres? (možnost volby více odpovědí)**

- škola
- rodina
- parta
- zdravotní stav
- jiné _____
- stres nepociťuji

5) **Jak často zažíváš ve škole stres?**

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

6) Co tě ve škole nejvíce stresuje? (možnost volby více možností)

- hodnocení
- šikana (pomluvy, ubližování,...)
- domácí úkoly
- spolužáci
- učitelé
- práce v hodině
- testy
- ústní zkoušení
- vysoké nároky rodičů
- jiné _____
- stres nepocítuji

7) Záleží ti na tvém hodnocení?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

8) Máš strach ze špatného hodnocení?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

9) Bojíš se jít domů, když dostaneš špatné hodnocení?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

10) Zůstal/a jsi někdy doma jen proto, že jsi měl/a být ve škole zkoušen/a nebo psát písemnou práci?

- ano
- ne

11) Když učitel donese opravené písemky, jsi nervózní, co dostaneš za hodnocení.

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

12) Bojíš se psát písemku, protože jsi za ní hodnocen/a?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

13) Bojíš se ústního zkoušení, protože jsi za něj hodnocen/a?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

14) Trápí tě tvé studijní výsledky?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

15) Uleví se ti, když dostaneš dobré hodnocení?

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- nikdy

16) Označ křížkem, jaké projevy nejčastěji pociťuješ, když máš být za něco hodnocen/a.

	vždy	velmi často	často	občas	nikdy
Cítím se nervózní, napjatý.					
Cítím podrážděnost.					
Večer nemůžu dlouho usnout.					
V noci mě budí děsivé sny týkající se hodnocení (např. že dostaneš vynadáno za špatnou známku).					
Během dne se obávám, jak všechno dopadne (zdali zkoušení či písemku zvládnou dobře).					
Mívám pocity na zvracení.					
Objevuje se třes rukou nebo i celého těla.					
Při hodnocení se mi rozbuší srdce.					
Mívám pocit studených nohou a rukou.					
Trpím bolestmi hlavy.					
Stává se mi, že se nepříjemně potím.					