

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Odměny a tresty ve výchově

Bakalářská práce

České Budějovice 2012

Vedoucí práce:

PaeDr. Erika Nehrerová, PhD.

Vypracovala:

Eva Jašková

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby 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.

České Budějovice 25.04.2012

.....

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce s názvem „Odměny a tresty ve výchově“ popisuje frekvenci využití určitých odměn a trestů ve výchovném procesu žáků. Cílem bakalářské práce je porovnání pohledu na užívání určitých druhů odměn a trestů ve výchovném procesu žáků na vybrané škole. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku metod v procesu hodnocení chování žáků, byly popsány odměny a tresty z pohledu pedagogického i psychologického. Praktická část je zaměřena na provedení výzkumného šetření, které se zabývá informovaností pedagogů, rodičů a žáků o užívání odměn a trestů na vybrané škole. Podle získaných výsledků a dat lze konstatovat, že odměny jsou u všech skupin preferovány před tresty.

Klíčová slova:

Hodnocení, odměna, trest, žák, učitel, rodiče, střední škola.

ABSTRACT

This baccalaureate dissertation titled “Reward and Punishment in Education” describes the frequency of utilisation of certain rewards and punitive measures in the educational process of pupils. The aim of the dissertation is to compare the approach to the usage of certain types of reward and punishment in the educational process of pupils at a selected school. The theoretic part is aimed at characterising the methods of evaluating the pupils’ behaviour, as well as describing reward and punishment from both a pedagogic and psychological perspective. The practical part is devoted to conducting a research study, which deals with the awareness of teachers, parents and pupils in regards to the use of rewards and modes of punishment at a selected school. Based on the findings of the study we can state that reward is preferred to punishment by all groups.

Key terms:

Evaluation, reward, punishment, pupil, teacher, parents, secondary school.

Chtěla bych na tomto místě poděkovat paní PaedDr. Erice Nehrerové, PhD. za odborné vedení bakalářské práce, poskytnutí cenných rad a připomínek a trpělivost při konzultacích.

	Obsah.....	6
	Úvod.....	8
1	Charakteristika procesu hodnocení obecně.....	9
1.1	Hodnocení ve výchovně – vzdělávacím procesu, ve výchově i vyučování, typy hodnocení.....	9
1.1.1	Formativní typ hodnocení.....	11
1.1.2	Interní hodnocení.....	11
1.1.3	Externí hodnocení.....	11
1.1.4	Průběžné hodnocení.....	12
1.1.5	Finální typ hodnocení	12
1.1.6	Normativní typ hodnocení.....	12
2	Funkce hodnocení.....	14
2.1	Funkce hodnocení pro žáka.....	14
2.2	Funkce hodnocení pro učitele.....	14
2.3	Funkce hodnocení pro rodiče.....	15
2.4	Hodnocení jako kompetence učitele.....	16
3	Metody hodnocení.....	17
3.1	Ústní a písemné zkoušení.....	17
3.2	Hodnocení praktické činnosti žáků.....	18
3.3	Hodnocení složitých výkonů žáků.....	18
3.4	Metoda systematického pozorování žáků.....	18
3.5	Klasifikační metody.....	19
3.6	Slovní hodnocení.....	19
4	Odměny a tresty v systému hodnocení.....	21
4.1	Odměna.....	22
4.1.1	Definice.....	22
4.1.2	Funkce.....	22
4.1.3	Dělení – kategorie odměn.....	23
4.1.4	Následky a účinky.....	24
4.1.5	Zásady pro odměňování.....	24
4.2	Trest.....	24
4.2.1	Definice.....	25
4.2.2	Funkce.....	25

4.2.3	Dělení.....	25
4.2.4	Následky.....	26
4.2.5	Zásady pro trestání.....	26
5	Dokumenty týkající se odměňování a trestání žáků a studentů.....	28
5.1	Školský zákon.....	28
5.2	Školní řád.....	29
5.3	Klasifikační řád.....	29
6	Empirická část.....	30
6.1	Charakteristika zkoumaného souboru.....	30
6.2	Cíl výzkumu a stanovení předpokladů.....	31
6.3	Výzkum, dotazník.....	31
6.4	Vyhodnocení dotazníků.....	33
6.4.1	Dotazník pro pedagogy – vyhodnocení.....	34
6.4.2	Dotazník pro rodiče – vyhodnocení.....	40
6.4.3	Dotazník pro studenty – vyhodnocení.....	46
6.5	Interpretace - porovnání dotazníků jednotlivých skupin respondentů.....	53
6.6	Výzkumné předpoklady, shrnutí empirické části.....	55
6.6.1	Výzkumné předpoklady – všechny skupiny.....	55
6.6.2	Výzkumné předpoklady – pedagogové.....	56
6.6.3	Výzkumné předpoklady – rodiče.....	56
6.6.4	Výzkumné předpoklady – studenti.....	56
	Závěr.....	58
	Seznam použitých zdrojů.....	60
	Přílohy.....	63
	Příloha 1: Výňatek ze školního řádu.....	64
	Příloha 2: Dotazník pro pedagogy.....	66
	Příloha 3: Dotazník pro rodiče.....	69
	Příloha 4: Dotazník pro studenty.....	72

Úvod

Cílem bakalářské práce je poukázat na využití určitých druhů odměn a trestů ve výchovném procesu žáků. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku metod v procesu hodnocení chování žáků a problematiku jejich uplatňování. Praktická část je zaměřena na frekvenci a způsob užívání odměn a trestů na vybrané střední škole – Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v Českých Budějovicích.

Pro svou práci jsem si vybrala téma odměny a tresty. Zaujalo mě již při studiu na Střední pedagogické škole. Jelikož se od té doby měnilo školství, měnil se tedy i systém hodnocení a proto jsem chtěla zjistit, jak se na toto téma dnes dívá odborná literatura, jak na ně nahlízejí pedagogové, žáci i rodiče studentů, kteří právě studují na střední škole. Je to velmi časté téma diskuzí a někdy i sporů, které se objevuje jak mezi laiky, tak i u odborné veřejnosti.

Ve práci je nejprve popsán obecně proces hodnocení ve výchově – vzdělávacím procesu. Další část se podrobněji zaměřuje na odměny a tresty, které jsou v rámci hodnocení užívány a jak je na ně nahlíženo v odborné literatuře.

V empirické části byl zpracován průzkum, který se týká užívání odměn a trestů na Střední zdravotnické škole v Českých Budějovicích.

1 Charakteristika procesu hodnocení obecně

Člověk hodnotí nebo je hodnocen vlastně od svého narození, je to nikdy nekončící proces. Dokonce člověk velmi často hodnotí mimoděk vše, co kolem sebe vidí a co se právě děje. „*Hodnocení provádí každý člověk téměř permanentně. Hodnocení je zcela organickou součástí jakékoli lidské činnosti.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s.10). Hodnocení je důležitá forma komunikace a zároveň jedna z klíčových kompetencí nadřízených, vedoucích, manažerů, mentorů nebo koučů. Prostřednictvím hodnocení je uspokojována potřeba být úspěšný, a to významným způsobem ovlivňuje chování a jednání lidí, ať už podřízených, vyučovaných, trénovaných nebo například studujících. .

Hodnocení ve výchovně – vzdělávacím procesu je jednou z nejtěžších činností učitele. Podle Koláře a Šikulové je hodnocení přítomno ve veškeré činnosti, přirozeně tedy patří i k učební činnosti. Vlastně každou lidskou činnost, kterou provádíme, zároveň my nebo někdo další hodnotí – je to neodmyslitelná součástí každé vykonané práce. I kdybychom jen hodnotili sami sebe, je to velmi důležitá zpětná vazba a autoregulace, bez které je jen velmi těžké v jakékoliv činnosti pokračovat a zlepšovat se. Zejména pozitivní hodnocení posiluje motivaci člověka a zároveň mu ukazuje, jaké chování a jaké výkony jsou žádoucí.

Nelze opomenout i extrémní snahy, které v minulosti měly za cíl odstranit ze školy odměny a tresty úplně. Takové pokusy byly součástí tzv. antiautoritativní pedagogiky (tzv. odškolení společnosti), která svůj největší rozkvět zažila v šedesátých letech dvacátého století. „*Neuvažují ani o osnovách a rozvrhu, ani o zkoušení a klasifikaci žáků tradičními známkami. Odpadnout by měly tradiční kázeňské prostředky, odměny a tresty.*“ (Jůva, Svobodová, 1995, s. 62). Badegruber ve své knize Otevřené učení ve 28 krocích nabízí v této souvislosti postup, jak vrátit dětem chuť k učení, a to postupnými kroky včetně hodnocení žáky mezi sebou navzájem. V klasickém školství je ovšem pro tyto kroky překážkou vysoký počet dětí ve třídě.

1.1 Hodnocení ve výchovně – vzdělávacím procesu, ve výchově i vyučování, typy hodnocení

Hodnocení je nenahraditelná zpětná vazba práce pro učitele i pro žáky ve výchově i vzdělávání, motivuje žáky pro další práci i studium. „*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, 2005, s.15). Různí autoři popisují ve svých knihách hodnocení různým způsobem, všichni se shodují na jednom – hodnocení je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání, je důležité pro všechny účastníky výchovně - vzdělávacího procesu a jeho správné provedení a výběr metod je pro učitele velmi složitá činnost. *„Nejde jen o zpětnovazební proces, ale je zapotřebí vytvářet i u samotných žáků podmínky vnitřní zpětné vazby.*“ (Janiš, 2006, s. 96). Dobře a odpovědně hodnotit se pedagog učí vlastně po celou dobu své kariéry především neustálým získáváním nových zkušeností.

J. Slavík (1999, s. 23 – 24) rozumí školním hodnocením: *„Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“*.

J. Skalková (1971, str. 95) chápe hodnocení jako: *„Zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy“*.

M. Pasch a kol. (1998, str.104) hovoří o hodnocení jako o: *„Systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.*“ (in Kolář, Šikulová, 2005, s. 16).

Pozitivní hodnocení posiluje motivaci dítěte a zároveň mu ukazuje, jaké chování a jaké výkony jsou žádoucí. Pro dítě je důležité, aby bylo hodnoceno pro ně osobně významnými lidmi, jako jsou rodiče, učitelé a vrstevníci. Bez kladného hodnocení druhými lidmi se u dětí nevytvoří kladné sebehodnocení, děti potom trpí pocitem, že nejsou k ničemu a všichni ostatní jsou lepší než ony. Takový pocit vede ke snížení výkonnosti nejen ve škole, ale i všude jinde a kazí radost dítěte ze života. *„Za hodnocení žáků se v pedagogické komunikaci považuje sdělení učitele / vychovatele určené žákovi o jeho úspěšnosti, chybách, preferenčních postojích.*“ (Průcha, 2001, s. 74). Podle Koláře a Šikulové je hodnocení velmi závislé na tom, jaká kritéria používá hodnotitel ke svému hodnocení a podstatným bodem hodnocení je i jeho subjektivita. Hodnocení nepochybně podléhá zkušenostem a zájmům hodnotitele.

„Významným specifikem hodnocení žáků je jeho úzká souvislost s učitelovým pojetím výuky, řízením učební činnosti žáků a následným hodnocením této činnosti či produktu této činnosti.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21). Každý učitel neustále během své aktivní kariéry pracuje na zlepšování své práce, tím dochází i v průběhu času ke změně učitelova pohledu na učební činnost jako takovou a zároveň tedy i na hodnocení jako nedílnou součást tohoto procesu.

Jako jsou různé možnosti a typy vyučovacího procesu, tak existují samozřejmě i různé modely a typy hodnocení žáků v průběhu i po ukončení tohoto procesu. Každý autor odborné literatury rozděluje typy hodnocení podle různě zvolených parametrů.

Zde jsou uvedeny některé typy hodnocení:

1.1.1 Formativní typ hodnocení

Formativní typ hodnocení umožňuje pedagogovi či vychovateli dát žákovi cílenou radu, uplatnit vedení a poučení žáka zaměřené na zlepšení výkonů. Odhalování chyb má smysl v případě, že je východiskem tyto chyby odstranit. S tímto hodnocením se překrývá diagnostické hodnocení, to je zaměřeno více na odhalování problémů žáků a jejich potíží se samotným učením. Toto hodnocení bývá obvykle prováděno slovně a nemívá vliv na prospěch žáka. *„Nesmíme však zapomínat na to, že jedním z prvních cílů hodnocení je diagnóza. Učitel chce získat jasný obrázek toho, co děti neznají, proč to neznají a jaké nesprávné představy mají ve vztahu k danému učivu.“* (Fontana, 1997, s. 54).

1.1.2 Interní hodnocení

Interní hodnocení provádí učitel, který zná hodnocené žáky a dokáže posoudit jejich práci s ohledem na jejich možnosti. Takové hodnocení je pro žáka důležité, protože ho hodnotí učitel, který jej dobře zná a má dlouhodobý přehled o jeho výsledcích. Učitel zase může při takovém hodnocení přihlídnout k momentálnímu stavu žáka nebo k jeho dlouhodobé práci, kterou zná. Může tedy přihlídnout k momentální indispozici u dobrého žáka, nebo u slabšího žáka může ohodnotit jeho výkon vzhledem ke znalosti jeho možností lépe, než by to udělal externí vyučující. Toto hodnocení je nejčastějším, se kterým se žáci setkávají.

1.1.3 Externí hodnocení

Externí hodnocení je typem hodnocení, které u žáků provádí pedagog či jiná osoba ve výchovně – vzdělávacím procesu, který není vyučujícím či vychovatelem běžně v dané třídě nebo škole. Pro žáky bývá velmi zajímavé, pokud je hodnotí někdo jiný, kdo nezná jejich standardní výkony a obvyklé známky. Může se tak stát, že premiant je ohodnocen méně příznivě, než bývá zvyklý a naopak obvykle nepříliš úspěšný žák se setká s výborným hodnocením. Pro premianta může být špatné hodnocení od interního vyučujícího jen jednou z mnoha známek, které má obvykle dobré, a tak se ve výsledku s jeho prospěchem nemusí nic

stát. Pro podprůměrného žáka může být dobré hodnocení dobrou motivací k dalšímu zlepšování, aby příjemný pocit při pochvale mohl znovu prožít.

1.1.4 Průběžné hodnocení

„Jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které učitel získal v průběhu delšího časového období, stává se základem pro sumativní hodnocení.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 33). V průběhu školního roku se průběžné hodnocení provádí zpravidla každé čtvrtletí, bývá v žákovských knížkách vypsáno i jako informace pro rodiče. Tato zpráva je důležitá pro další práci žáka, který si může podle známek sám myslet, že dostane určitou známku. Tato známka ale vychází obvykle z dosavadních obdržených známek – učitel ale v průběžném hodnocení může přihlédnout k aktivitě žáka a jeho celkovému přístupu k práci. Podle toho může učitel nerozhodné známky (1-2, 2-3 atp.) snadno rozhodnout a přiklonit se k jasnému hodnocení.

1.1.5 Finální typ hodnocení

Finální nebo také sumativní či shrnující typ hodnocení poskytuje podklad pro oficiální vyjádření o celkovém výkonu žáka. Provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období – např. pololetí, semestr atp. Lze jej v odborné literatuře nalézt také po názvem závěrečné hodnocení. (např. Kolář, Šikulová, 2005, s. 33). Přestože je u žáků stále ještě toto hodnocení chápáno jako prostý aritmetický průměr známek získaných v daném období, z pedagogického hlediska by sumativní hodnocení právě jen takovým průměrem být v žádném případě nemělo. Stejně jako u průběžného hodnocení je pro učitele při nejasném výsledku hodnocení důležité přihlédnout k celkové úrovni práce žáka po celou dobu studia.

1.1.6 Normativní typ hodnocení

Normativní hodnocení je hodnocení, kdy pedagog hodnotí výkony jednotlivých žáků ve vztahu k výkonu ostatních spolužáků. Tím poskytuje žákovi informaci o tom, jak si vede ve vztahu k žákům, kteří během práce mají stejné podmínky a musejí zvládnout stejné množství úkolů.

Dobrým příkladem normativního hodnocení je například výsledek třídní soutěže v různých oblastech nebo předmětech různě zaměřených tak, aby bylo možné dát vyniknout většímu počtu žáků. Pokud podprůměrný žák dobře kreslí, zpívá nebo má například výborné výsledky v nějakém sportu, bývá pro něj samotného i pro kolektiv třídy velmi obohacující, pokud může své umění ostatním předvést. Může vystoupit před třídou, školou nebo může

třída navštívit závody a fandit spolužákovi. Takové hodnocení je velmi prospěšné pro každého jedince, snahou učitele by mělo být to, aby každý žák mohl být za nějakou činnost během školního roku alespoň jednou velmi dobře ohodnocen. Může pak mít motivaci pro další práci i v oblastech a předmětech, pro které nemá předpoklady, ale protože bude chtít opět zažít dobrý pocit při kladném hodnocení, udělá pro to maximum.

2 Funkce hodnocení

Hodnocení je významnou a nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu pro všechny jeho účastníky. Bez hodnocení by se žák, učitel ani rodič nemohl obejít při dalším plánování a postupu v procesu výchovy a učení. Samo hodnocení může vychovávat, má tedy i výchovnou funkci pro všechny účastníky výchovně – vzdělávacího procesu. *„Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů.... Nejčastěji se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciální a prognostické. „ (Kolář, Šikulová, 2005, s.44).*

V každém konkrétním hodnocení se tyto funkce přirozeně prolínají, nelze je od sebe oddělit. Záleží vždy na tom, komu je hodnocení sdělováno a hodnocený jedinec se podle sebe rozhodne, jaký si udělá z hodnocení závěr.

Ve této práci je pohlíženo na funkce hodnocení z hlediska toho, jak se týkají toho kterého účastníka výchovně- vzdělávacího procesu, tedy žáků, pedagogů i rodičů.

2.1 Funkce hodnocení pro žáka

Hodnocení je velmi významné pro zpětnou informaci žákovi o úrovni jeho jednání či plnění zadaných úkolů. *„Školní hodnocení je nejčastěji spojováno s vnější motivací žáků k učení, tedy s plněním motivační funkce.“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 13).* Pro žáka je považována za nejdůležitější funkci jednoznačně motivační funkce. Problémem motivace učení se zabývá i Čáp, kdy se ve své Psychologii výchovy a vyučování zabývá tím, zda je učení věc paměti, zda je to čistě vnitřní proces, nebo závisí i na okolnostech – takovou okolností může být hodnocení. Správné hodnocení může žákovi ukázat možnosti ke zlepšení v případě, kdy jeho výkon není hodnocen vyloženě kladně. Ve správně provedeném hodnocení je žák upozorněn i na to, jak zlepšit učební proces, což může vést ke zlepšení celkového prospěchu nebo chování. Pro žáka by správně formulované hodnocení mělo zároveň obsahovat i povzbuzení do další práce, která následně napomůže ke zlepšení příštího hodnocení a hlavně k pozitivnímu pocitu žáka z dobře vykonané práce. Podle Koláře a Šikulové je nejdůležitější pro žáka to, kdo jej hodnotí. Mají to být lidé, kteří žák považuje za významné – tedy rodiče, učitelé nebo vrstevníci. Každý člověk má potřebu být úspěšný, tato potřeba ovlivňuje naše chování a tedy i chování žáka při učebním procesu.

2.2 Funkce hodnocení pro učitele

Hodnocení pro učitele je nenahraditelnou zpětnou vazbou, dobrý učitel je schopen podle výsledků práce žáků ohodnotit úroveň své vlastní práce v učebním procesu. Jak jsem již uvedla výše, je nezbytné před každým hodnocením žákům sdělit, co přesně a jakým způsobem bude pedagog hodnotit. Stanovení cíle a jeho dílčích částí je zároveň kritériem pro konečné hodnocení. Pro hodnocení žáků musí učitel brát v potaz také to, zda byly splněny cíle výuky (nebo také vzdělávací cíle). *„Vhodně formulované dílčí cíle zároveň usnadní učiteli ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně výsledků žáků hodnoceny.“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21).

Hodnocení v práci učitele hraje významnou úlohu především při přípravě formativního typu hodnocení. Pedagog si pravidelně vede záznamy o prospěchu žáka, jeho přístupu k jednotlivým zadávaným úkolům i celkovém přístupu ke studiu. Takový doklad potom poskytuje významnou informaci o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. Zároveň pak může učitel podle toho posoudit připravenost žáka pro další výchovně- vzdělávací proces.

2.3 Funkce hodnocení pro rodiče

Hodnocení je významná forma komunikace mezi rodinou a školou, bez které se ani jedna strana nemůže obejít. Rodiče jsou prostřednictvím hodnocení informováni o tom, jak jejich potomek zvládá své školní i mimoškolní povinnosti. Komunikace mezi rodinou a školou je nezbytná, protože bez ní nelze dodržet zásadu jednotnosti výchovně - vzdělávacího procesu. Bez komunikace s rodinou neexistuje spolupráce mezi školou a rodinou a bez takové spolupráce se ani škola ani rodiče nemohou v případě problémů ve výchovně – vzdělávacím procesu posunout k jejich zvládnutí a následnému zdárnému vyřešení. *„Hodnotící aktivity přesahují rámec třídy a školy, nepřímo ovlivňují i rodinné vztahy, vztah rodičů ke škole a k učiteli, což se pak promítá zpětně do vztahu jejich dítěte ke škole a ke konkrétnímu učiteli.“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 27).

Rodiče mohou podle hodnocení přizpůsobit dětem studijní podmínky, čímž lze zlepšit školní výsledky a tím i příští hodnocení. Také lze ve spolupráci se školou zjistit důvod soustavných školních neúspěchů, například při návštěvě pedagogicko – psychologické poradny. Pokud funguje spolupráce mezi rodinou a školou, je možné zvýšit efektivitu učebního procesu na maximum a hodnocení se tím samozřejmě takélepší hodnocení žáka. Kolář a Navrátil se Šikulovou upozorňují také na důležitý fakt – podle rodičů hodnocení ovlivňuje i zařazení jejich dítěte a potažmo celé rodiny do určité sociální struktury.

2.4 Hodnocení jako kompetence učitele

„Vztah učitele a žáků patří mezi významné pedagogické fenomény (fenomény vyučování). Tento vztah se vytváří pod vlivem mnoha skutečností a zároveň tyto skutečnosti zpětně ovlivňuje. Školní hodnocení je významným faktorem, utvářejícím vztah mezi učitelem a žáky, a je zároveň silně ovlivňováno kvalitou tohoto vztahu.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 37).

Jak již bylo uvedeno, hodnocení je jednou z nejtěžších činností učitele. Tato kompetence je důležitou součástí celého výchovně-vzdělávacího procesu, kdy se bez jakékoliv formy hodnocení nedostává dětem důležité zpětné vazby. Bez té se v nich nepěstuje motivace ke zlepšení nedostatků, popřípadě nemají příjemný pocit z kladného ohodnocení. Před každou činností, která bude pedagogem hodnocena, by mělo být žákům sděleno následující: co bude předmětem hodnocení a jak by měl vypadat cílový výkon hodnocený výborně, chvalitebně, dobře a tak dále. Samozřejmě tato pravidla se nastavují ideálně na začátku školního roku mezi jednotlivými vyučujícími a třídami, přičemž při jakékoliv činnosti, která bude hodnocena jinak, než jak obvykle bývá, by měl učitel žáky na tuto skutečnost předem upozornit. *„Výchovné prostředky, kterých může vychovatel užít při úsilí dosáhnout stanovených cílů, mohou být rovněž velmi různé a měly by být podle potřeby obměňovány a kombinovány.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 249).

Existuje ještě řada dalších typů hodnocení. Zájem o alternativní možnosti zjišťování znalostí a dovedností vyžaduje samozřejmě zároveň zájem o specifický typ hodnocení. Kolář a Šikulová uvádějí i některé alternativní přístupy k hodnocení, jakým je například autentické hodnocení. Znalosti a dovednosti se při autentickém hodnocení zjišťují v situacích blížících se reálným situacím. Další alternativní přístup k hodnocení klade důraz na shromažďování žákových prací v portfoliu. Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů...). Jako další typ hodnocení je možné uvést vrstevnické hodnocení, kdy se žáci mají možnost hodnotit navzájem jeden druhého. Jiným typem hodnocení je autonomní hodnocení, kdy žáci sami mají možnost posoudit svou práci.

V každém vyučování se pochopitelně nevyskytuje jen jeden daný typ hodnocení, ale pedagog i žáci kombinují ke zjištění úrovně získaných znalostí a dovedností všechny typy a metody hodnocení. *„Kvalita i forma hodnocení je vždy odvozena od cíle, který je pro daný obsahový celek formulován. Cíle ve vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů.“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 36).

3 Metody hodnocení

Metody hodnocení jsou formy nebo způsoby, jakými učitel zjišťuje úroveň znalostí žáků, které pak hodnotí. Existuje celá řada možných metod hodnocení, z nichž je současné škole uplatňováno nejvíce hodnocení klasifikace známkou a slovní hodnocení. Každý žák vnímá hodnocení jinak, je z rodinného prostředí zvyklý na jiné postupy při hodnocení své práce, a tak se bez takové zpětné vazby nemůže obejít ani při práci ve škole. V současnosti používaná klasifikační stupnice se ustálila přibližně v roce 1905, kdy bylo Školským a vyučovacím řádem škol obecných a měšťanských upraveno vydávání vysvědčení.

Všechny metody procesu hodnocení mají své fáze či etapy. Kolář, Navrátil a Šikulová v knize Školní hodnocení a jeho současné problémy tyto etapy nazývají takto:

- 1) Fáze vyzývající žáka, aby předvedl svůj výkon
- 2) Expozice výkonu – učitel analyzuje výkon
- 3) Vyjádření posudku analyzovaného výkonu
- 4) Vnitřní analýza vlastního výkonu žáka

(Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 8-9)

3.1 Ústní a písemné zkoušení

Ústní a písemné zkoušení žáků s následnou klasickou pětistupňovou klasifikací je tradiční a stále převládající způsob hodnocení. Hodnocení žákova výkonu známkou má celou řadu výhod, jako například motivuje k lepšímu výkonu, umožňuje porovnání se spolužáky apod. Současně ovšem vykazuje i několik nevýhod. Pro některé žáky může být například velmi stresující před celou třídou prezentovat své nastudované vědomosti.

Při ústním zkoušení vede učitel vlastně dialog se zkoušeným žákem, kdy se učitel snaží otázkami zjistit úroveň znalostí žáka v daném předmětu. Písemné zkoušení formou testů či písemných prací je velmi efektivní z hlediska času a množství testovaných žáků – ve stejném čase umožňuje písemné zkoušení učiteli prověřit úroveň znalostí u většího množství žáků, obvykle u celé třídy najednou. Nevýhodou ale bývá nemožnost dialogu žák – učitel, některému žákovi by při testu pomohla malá podotázka, aby pochopil zadání a správně odpověděl. Učitel by proto měl tyto metody přiměřeně střídat a nepreferovat pouze jednu či druhou.

3.2 Hodnocení praktické činnosti žáků

Při hodnocení praktické činnosti žáků se učitel zaměří hlavně na oblast praktických dovedností žáka například při práci s tabulkami, různými grafy, vyhledávání ve slovnících nebo encyklopediích. Do této skupiny lze zahrnout hodnocení účasti žáka v různých třídních či školních hrách a soutěžích – vedle jeho umístění například ve sportovní olympiádě lze hodnotit i snahu žáka, jak se k soutěži postavil, zda poctivě trénoval a připravoval se, či zda pouze využil vrozeného předpokladu k určitému sportu. Praktické dovednosti jsou velmi dobře hodnotitelné při práci s počítačem, která patří dnes k základům pro všechny obory lidské činnosti a žáci praktické části práci s počítačem velmi často dnes věnují veškerý volný čas, což přestává být žádoucí.

Samostatnou kapitolou v tomto hodnocení je hodnocení v rámci praxe při studiu na středních či vysokých školách, kdy žák provádí praktickou činnost zaměřenou na svůj studovaný obor a praxe je nedílnou součástí této přípravy. Může dojít i k takovým situacím, že nepřiliš úspěšný žák v teoretické části přípravy projeví velkou zručnost při praktické přípravě (např. kadeřník, truhlář atp.).

3.3 Hodnocení složitých výkonů žáků

Složitě výkony žáků jsou například přípravy různých projektů na dané téma, často při spolupráci v menší skupině. Výsledky tohoto procesu se hodnotí v průběhu prezentace před třídou, kdy se dobře pozná, kdo ve skupině se věnoval danému tématu více a kdo naopak jen velmi povrchně. Projekty v současné době začínají být velmi oblíbenou zadávanou prací, kdy se u žáků rozvíjí schopnost vyhledávat různé informace a dávat je do souvislostí v rámci vypracování zadaného úkolu. Některé projekty dosahují velmi dobré úrovně a žáci v rámci práce na nich zjistí, jak lze prezentovat své znalosti i sám sebe a dosáhnout dobrého hodnocení.

3.4 Metoda systematického pozorování žáků

Toto hodnocení dává žákovi velmi užitečnou zpětnou vazbu v podobě porovnání jeho vlastních výkonů a pokroku v daném předmětu. Podmínkou této metody je možnost učitele sledovat danou třídu a tedy i její žáky delší období. Může pak hodnotit pokroky žáka v souvislostech, které zná díky dlouhodobé spolupráci a například i díky důvěře žáků. Pak je učitelovo hodnocení pro žáka velmi přínosné, protože učitel může hodnotit jeho dlouhodobou

přípravu, její efektivnost a při určitém výkyvu může učitel brát ohled na celkové obvyklé výsledky žáka či zjistit důvod takového výkyvu ve výkonu žáka.

3.5 Klasifikační metody

Ústní a písemné zkoušení žáků s následnou klasickou pětistupňovou klasifikací „je tradiční a stále převládající způsob hodnocení.“ (Janiš, 2006, s. 96). Hodnocení žákova výkonu známkou má celou řadu výhod – je velmi jasné a přehledné. Naopak problémem klasifikace je to, že žák se dozví úroveň svých znalostí dle známky, ale zároveň nezná přesné důvody nebo způsob nápravy nepříznivého hodnocení. Znamky ale jen velmi omezeně dávají žákům zpětnou vazbu o jejich úrovni postojů a dovedností. „Ke klasifikaci je důležité přistupovat jako k jedné, nikoliv k jediné či rozhodující formě vyjádření úspěšnosti žáka ve výuce.“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 17).

3.6 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je v současnosti na vzestupu. Dnešní doporučení pro učitele shrnuje Franz – Peter Schimunek ve své knize Slovní hodnocení žáků. Tam nabádá učitele, aby se více věnovali hodnocení formativnímu, jehož cílem je zpětná vazba jak učiteli, tak i žákovi. S hodnocením normativním doporučuje zacházet opatrně a větší důraz klást na kritériální hodnocení a hodnocení individualizované. „Nejčastěji je doporučováno slovní hodnocení, které má podobu obsahové analýzy dosaženého výkonu, vyjádřené podrobným verbálním popisem.“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 20).

Slovním hodnocením učitel popisuje a analyzuje dosažený výkon žáka, kvalitu úrovně jeho znalostí a příčiny této úrovně. Současně lze ve slovním hodnocení navrhnout žákovi změny v jeho učebním procesu, které by vedly ke zlepšení úrovně znalostí nebo k zefektivnění učebního procesu. Důležitá je znalost žáka, dlouhodobější pozorování žáka učitelem který slovní hodnocení připravuje. Učitel se neobejde bez znalosti možností žáka, bez znalosti rodinného zázemí a jeho přístupu k práci a k plnění zadaných úkolů. Podle F.- P. Schimunka by mělo slovní hodnocení obsahovat přínosný popis dosažené úrovně zvládnutí učiva, přístupu a chování žáka ve škole. Sdělení typu: „Marek umí dobře počítat“ lze totiž docela dobře nahradit známkou. Lepší je zaměřit se například na chování dítěte při učení či úroveň sociálních vazeb žáka – tedy na to, jak dosahuje výsledků v učení nebo jaké má vztahy se spolužáky. Jak uvádí F.- P. Schimunek, je při slovním hodnocení nejlepší oslovit přímo žáka: „Dosahuješ dobré úrovně znalostí....“ a na jiném místě v hodnocení se obrátit na rodiče.

Není naopak dobré používat ve slovním hodnocení příliš odborné termíny – toto hodnocení má být věcné a jasné i pro laika.

4 Odměny a tresty v systému hodnocení

Odměny a tresty jsou nedílnou součástí systému hodnocení práce žáků. Bez odezvy či zpětné vazby, ať už kladné nebo záporné, si žák nedokáže uvědomit, co dělat jinak a lépe, aby dosáhl dobrého pocitu z kladného hodnocení a vyhnul se tak zápornému hodnocení nebo dokonce trestu. Odměny a tresty jsou ovšem vnímány velmi subjektivně: co je pro jednoho žáka odměnou, bude pro jiného trestem. Proto si musí učitel při provádění hodnocení uvědomit, že odměna i trest nejsou to, co on za odměnu a trest považuje. Je to především to, co za odměnu a trest považuje odměňovaný nebo trestaný žák. „*Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání.*“ (Čapek, 2008, s. 43).

Odměny i tresty jsou pro každého žáka jednou z motivací, proč se zabývat přípravou do školy. Není ovšem v žádném případě žádoucí, aby to byla motivace jediná. „*Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu.*“ (Kopřiva, 2008, s. 154). Působením učitele i rodiny by mělo být dosaženo časem u žáka stavu, kdy ví, že se učí pro sebe a svou budoucnost. Odměny i tresty jsou v průběhu vzdělávacího procesu pouze prostředkem k žákovu povzbuzení ke studiu, nikoliv jeho cílem, kdy se žák učí pro dobré známky, ale sám není přesvědčen o prospěšnosti nabytých znalostí a dobrého výkonu. Učí se žák pouze pro dobrý pocit z pochvaly? Pak může nastat chvíle, kdy se pochvala nedostaví, protože jsou u žáka dobré výsledky předpokládány automaticky a žák poleví, protože důvod přípravy na vyučování pominul. „*Ve většině případů odměna zesiluje očekávané chování dítěte a trest zmenšuje frekvenci výskytu nežádoucího chování.*“ (Nelešovská, 2005, s. 87).

Velmi důležité jsou u odměn a trestů zásady, které uvádí například prof. Z. Matějček ve své knize *Po dobrém, nebo po zlém?* (2000, s. 65 - 75). Tyto zásady jsou následující:

- a) Výchovné odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku.
- b) Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždy srozumitelné.
- c) Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá. V odměnách i trestech je nutno vyvarovat se stálého opakování jednoho a téhož postupu.
- d) V odměnách a trestech se nemá přehánět!
- e) V používání odměn a trestů má být jistá důslednost.

Dobrý učitel, vychovatel i rodič by měl tyto zásady mít na paměti při každém hodnocení, které provádí a kdy je třeba užít jak odměny, tak i trestu.

4.1 Odměna

Princip odměn a trestů je klíčovým prvkem v současném školství. Odměny jsou obecně považovány za lepší motivační prostředek, než tresty. Pokud je žák kladně hodnocen, jeho další přístup k přípravě na vyučování je lepší a tedy i efektivnější, než u žáka, který je hodnocen negativně. Nelze však chválit a odměňovat vždy a vše, co žáci dělají, „*příliš časté chválení a odměňování může mít za následek návyk na pochvalu.*“ (Čapek, 2008, s. 43). Podle R. Čapka je odměňování nejefektivnější hned v situaci, kdy se dítě něco nového učí a odměňovat by se mělo za činnost, ne za uposlechnutí příkazu. Nepochybně má pravdu i Z. Matějček, podle kterého není odměna to, za co ji považuje hodnotitel, ale to, co za odměnu považuje hodnocený jedinec. Tyto pohledy na věc se totiž mohou značně lišit a je velmi důležité citlivě tyto prostředky vybírat a používat, aby splnily svůj účel a nenapáchaly více škody než užitku. K tomu je nutné, aby měl hodnotitel velké znalosti a zkušenosti a dokázal se zachovat tak, jak to daná konkrétní situace vyžaduje

4.1.1 Definice

„*Odměna je jednou z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Je to záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco vykonal z vlastní iniciativy. Může mít celou řadu podob.*“ (Průcha, 2001, s.145). Za odměnu můžeme tedy považovat jakékoliv kladné ohodnocení v životě člověka a ve výchovně – vzdělávacím procesu pak obzvlášť. Odměna má vyvolat příjemný pocit u odměňovaného i u hodnotitele, a tím oba motivovat do další práce. Podle A. Nelešovské a její Pedagogické komunikace v teorii a praxi můžeme odměny zařadit mezi vnější popudy, které mohou aktivizovat některé potřeby dítěte. Čáp a Mareš v Psychologii pro učitele definují odměnu jako působení rodičů, vychovatelů nebo i sociální skupiny spojené s chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje pozitivní hodnocení tohoto chování nebo jednání, zároveň tak tedy přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb.

4.1.2 Funkce

Jako nejdůležitější funkci odměny lze uvést navození pozitivního a příjemného pocitu u hodnoceného žáka, a tím posílení motivace do dalšího chování a jednání, které povede opět k další kladné odezvě od hodnotitele. „*Pochvala poskytuje dítěti sebeuplatnění, zvláště je – li vyřčena někým, koho si dítě váží a dává mu možnost prožitku úspěchu.*“ (Nelešovská, 2005, s. 87). Motivační funkce u odměn je celkem jasná, jen je potřeba vyvarovat se toho, že se děti budou chovat a jednat žádoucím způsobem výhradně proto, že vědí, že bude následovat

odměna. K takovým situacím může docházet v rodinách, kdy jsou například drobné domácí práce (vynesení odpadků, pomoc s úklidem atp.) ohodnocovány finančně nebo jiným, pro dítě příjemným způsobem. V tomto případě se odměna stává jediným cílem pomoci, ale žádoucí je docílit toho, aby dítě samo cítilo uspokojení z toho, že pomohlo a vykonalo něco i pro ostatní členy rodiny. Funkce odměny - zisk něčeho pro sebe - se v takovém případě mění na nežádoucí a bohužel často i jedinou motivaci.

4.1.3 Dělení – kategorie odměn

„Učitel si musí udržovat širokou škálu pochval tak, aby měl možnost diferencovat jednotlivé výkony žáků podle jejich úspěšnosti.“ (Nelešovská, 2005, s. 87). Odměny – stejně tak jako tresty – lze rozlišit na emoční a věcné. Mezi emoční se dají zařadit například neverbální projev souhlasu jako například malé pokývání spojené s úsměvem. *„Výraz tváře na někom druhém vidíme a rozumíme mu víceméně bezprostředně, naráz – bez dekódování a dešifrování.“* (Matějček, 1995, s. 52). Ke sportu patří další neverbální pochvala - oblíbené plácnutí dlaněmi po podařené akci. Potlesk celé třídy potěší po jakémkoliv skvělém výkonu každého jedince, obzvláště toho, který nevyniká ve všeobecných předmětech, a tak si příjemný pocit ocenění může prožít právě jen při výkonu nebo činnosti, ke které má lepší vztah a jeho výkon je nadprůměrný. Dále se mezi emoční odměny dá zařadit kladné slovní hodnocení přímo žákovi mezi čtyřma očima, před třídou nebo rodičům na třídní schůzce.

K věcným odměnám patří určitě dárky nebo konkrétní zážitky, které dítěti hodnotitel dopřeje v rámci kladného ohodnocení a úměrně tomu, co konkrétně je hodnoceno. Běžnými druhy odměn jsou: *„Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah, dárek věcný nebo peněžní, umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 109). Bohužel je v dnešní době v některých rodinách zvykem nahrazovat například nepřítomnost rodičů či jejich nedostatek času na děti různými odměnami nadstandardními, drahými dárky nebo zážitky, kde ale rodiče chybějí. Takto nastavené vztahy jsou pro dítě do budoucnosti kontraproduktivní, protože si nevykne na vysokou životní úroveň bez jakéhokoliv svého přičinění. Samozřejmě existuje i opačný extrém, tedy že všechny výborné výsledky jedince jsou považovány za samozřejmost, kde naopak při malém zaváhání je dítě zbytečně káráno a tím vystaveno neúměrnému tlaku na svůj výkon.

4.1.4 Následky a účinky

Účinek odměn bývá obecně spíše kladný, po příjemném pocitu z jakékoliv odměny u vychovávaného nastává potřeba si tento pocit zopakovat. Tím je motivace nastavena i na zopakování odměněného chování, což upevňuje žádoucí chování a jednání u vychovávaného. „Z výpovědí vyspělejších dětí a mladistvých vyplývá, že velkou odměnou pro ně je radost z toho, že jsem něco dokázal nebo učinil, vnitřní zážitek, a ne pouze hodnocení zvenčí.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 108). Ideálním následkem odměny by mělo být zvnitřnění požadovaných hodnot, ujednání i chování vychovávaného, tedy vlastně to, že se bude chovat a jednat požadovaným způsobem ne pro odměnu, ale sám od sebe, pro svůj dobrý pocit a vlastní radost..

4.1.5 Zásady pro odměňování

Podle Čápa a Mareše odměny působí tím více, čím méně je poskytujeme. „Častým používáním odměn u téhož žáka klesá její motivační náboj.“ (Průcha, 2001, s.145). Samozřejmě je důležité odměňování, stejně jako veškeré hodnocení, přizpůsobit okolnostem situaci a odměňovanému.

„Obecně se předpokládá, že učitel má žáka, kterému se příliš nedaří, podporovat tím, že mu poskytuje častější odměny za úspěchy ve snadnějších úkolech, nekritizuje žáka za neúspěch, poskytuje mu nadměrnou pomoc, i když tato pomoc není žákem vyhledávána, a soucítí s žákem po jeho neúspěchu.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 36). Odměny by měly být přiměřené, v množství odpovídající dané situaci, měly by být udělovány bezprostředně po hodnocené činnosti a hlavně pak ve školní třídě by za stejné úspěchy měly být poskytovány stejné odměny. Všechny tyto zásady a obecně komunikační kompetenci, jejíž součástí je proces hodnocení obecně, se pedagog učí a zlepšuje po celou dobu své kariéry.

4.2 Trest

„Trest je jednou z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky.“ (Průcha, 2001, s. 252 - 253). Trest je opakem odměny, měl by být ale až posledním pokusem o nápravu nevhodného chování a jednání vychovávaného jedince. Podle profesora Z. Matějčka není trest hlavně to, co je vidět navenek, ale hlavně to, co se odehrává v nitru trestaného jedince. Za velmi důležitý považuje vztah mezi tím, kdo uděluje trest a mezi trestaným. Takový vztah by totiž, jak Z. Matějček uvádí v knize Rodiče a děti, měl být osobní. Dítě pocítí, že je sice trestáno – ale vlastně se zájmem o svou osobu, mělo by cítit

i důležitý pocit viny. Pokud tento pocit nemá, neztotožní se ani s trestem, bude ho považovat za nespravedlivý, nesmyslný a výsledkem bude, že se naopak obrátí proti vykonavateli trestu.

4.2.1 Definice

Trest je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, 2003, s.252) definován takto: „*Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky.*“ Trest je zpětná vazba pro žáka, že jeho výkon nebo chování neodpovídá zadanému cíli nebo očekávané úrovni, která byla hodnotitelem stanovena.

„*Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.*“ (Čapek, 2008, s. 31). Trest jako výchovný prostředek je pro dítě vlastně záporným ohodnocením jeho momentálního chování nebo jednání. Každý trest je krajním řešením, kdy už všechny ostatní výchovné prostředky nebyly účinné.

4.2.2 Funkce

Funkcí trestu ve výchovně – vzdělávacím procesu by mělo být zamezení opakování nežádoucího chování či jednání u vychovávaného jedince. Pokud při nežádoucím chování vznikla i nějaká škoda (např. rozbití věci), nezbytnou součástí trestu by měla být náprava takové škody, samozřejmě pokud je to v možnostech trestaného jedince. Za nejdůležitější funkci trestu by mohlo být považováno zbavení trestaného pocitu viny, potrestaný má vědět, že po trestu vždy následuje odpuštění. To v praxi znamená, že trest se snažíme uložit co nejdříve po prohřešku a po odpykání trestu se vina smaže a více bychom se k chybě neměli vracet a jedinci ji připomínat. Funkční trest by měl být dítěti srozumitelný.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Waterová, 2003, s. 253) jsou možné u trestu určit dvě základní funkce - informační a motivační. Důležité je podotknout, že funkcí trestu určitě nemá být ponížení nebo dokonce bolest, ale pouze upozornění dítěte na nežádoucí jednání a chování v případě, že jiné pokusy o nápravu selhaly.

4.2.3 Dělení

Tresty je možné rozdělit na fyzické a psychické. Podle Vaníčkové mezi fyzické tresty řadíme různé pohlavky, facky, výprasky na zadek, bití všeho druhu, tahání za vlasy, tahání a kroucení ušima, údery různými předměty (vařečkou, knihou, páskem, klíči atp.). Fyzické tresty mají různé stupně – od plácnutí přes zadek, které lze považovat za lehčí trest, až k dlouhodobému bití, které hraničí a někdy i přechází do fyzického týrání a které nelze

v žádném případě jako odpovídající trest nazvat ani tolerovat. Takové trestání mívá vážné následky, jak fyzické, tak bohužel i psychické, které si s sebou jedinec nese až do konce života. Nemohu opomenout v souvislosti s tělesnými tresty různé iniciativy, které požadují zákaz či omezení tělesných trestů u dětí. Živá diskuze na toto téma probíhá dokonce i na politické úrovni v naší republice. Známa je i tzv. Globální iniciativa přijatá v roce 2001 s mottem: Děti jsou také nositeli lidských práv. Hlavním cílem iniciativy je zrušení, zákaz či odstranění všech tělesných trestů dětí. „*K tomu, aby tělesný trest – stejně jako každý jiný trest – splnil výchovný vliv, by měl být dítětem vnímán jako spravedlivý.*“ (Vaníčková, 2004, s. 35).

Mezi psychické tresty patří křičení, výčitky, zlobení se, nadávání, výhrůžky, přísné pohledy, odepření komunikace s dítětem, ignorování jeho projevů, zákazy oblíbených činností (televize, počítač, oblíbený sport, kroužek, návštěva u kamaráda), sledování oblíbených filmů, návštěva divadla, koncertu nebo jiné u dítěte oblíbené zábavy, pobyt venku, odebrání kapesného, trestání prací, zůstat po škole, zvláštní domácí úkol navíc nebo například vyloučení ze školního výletu, exkurze nebo jiné činnosti v rámci třídy či školy.

4.2.4 Následky

Následky trestů jsou velmi různorodé a dají se předpovědět jen s velkými obtížemi. Stejný trest vede u různých dětí k naprosto rozdílným reakcím – zatímco u některého dítěte dojde k úpravě chování či jednání směrem k požadované normě, u jiného dítěte může dojít až k opačnému důsledku, tedy k negaci všeho a naopak se nežádoucí jednání či chování stane častějším. Další dítě v duchu s trestem hluboce nesouhlasí, ale navenek své chování upraví a v některých případech dochází u dítěte dokonce i ke ztrátě kladných morálních hodnot. To vše záleží na mnoha okolnostech – zejména na zkušenostech vychovatele i vychovávaného, na momentální situaci a samozřejmě i zkušenosti obou stran. „*Trest je přijatelný za předpokladu, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe: Odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 110).

U fyzických trestů, obzvláště u dlouhodobého bití nebo dokonce týrání, dochází u dětí k celoživotním následkům – snížení sebevědomí, agresivita nebo nenávist vůči nepřiměřeně trestajícím osobám. Bohužel se často stává, že nepřiměřeně trestaný jedinec si tyto vzorce chování přenáší do svého života, přestože si jako trestané dítě určitě říkal, že by svým dětem nikdy takové tresty neukládal. V takových případech bývá jediným možným řešením vyhledat odbornou pomoc, kde se jedinec naučí řešit situace jinak, než jak byl zvyklý ze svého dětství.

„Všechny naše úvahy o trestech by však nebyly úplné, kdybychom k nim nepřidali ještě jeden důležitý pedagogický poznatek: k trestu patří odpuštění.“ (Matějček, 2000, s. 69)

4.2.5 Zásady pro trestání

„Má – li být trest účinný, měl by: být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací, zákaz), domýšlet možné reakce žáka na potrestání.“ (Průcha, 2001, s. 253). Obecně lze říci, že pro trestání platí zásady z knihy Po dobrém, nebo po zlém? (Matějček, 2000, 65 -75): Tresty mají být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku, mají být srozumitelné, je důležité tresty obměňovat, při trestání se nesmí přehánět a velmi důležitá je důslednost.

Tyto zásady lze je doplnit ještě o jeden podstatný prvek trestu – dítě by mělo cítit, že jej hodnotitel i v době trestu má rád a soucítí s ním. V takovém případě oboustranné lásky bývá pro dítě snadnější trest – samozřejmě pokud je přiměřeny – přijmout a vyrovnat se s ním. V případě trestu od osoby, která je k dítěti lhostejná nebo dokonce k sobě mají až negativní vztah, se trest mívá účinkem a dítěti pouze utvrzuje nežádoucí pocity vůči hodnotiteli, i když by byl jakkoliv spravedlivý.

5 Dokumenty týkající se odměňování a trestání žáků a studentů

Mezi dokumenty, které se týkají hodnocení studentů, patří školský zákon, školní a klasifikační řád daného školského zařízení, třídní knihy a v neposlední řadě klasické nebo v poslední době stále rozšířenější elektronické žákovské knížky. Všechny uvedené dokumenty jsou samozřejmě vždy k dispozici i v elektronické podobě na internetových stránkách dané instituce.

5.1 Školský zákon

Školský zákon je k dispozici na webových stránkách MŠMT. Jejich adresa je uvedena v příloze.

Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Vymezuje práva a povinnosti fyzických i právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Mezi obecnými zásadami a cíli vzdělávání, které jsou ve školském zákoně uvedeny, se k tématu mé práce vztahuje obecný cíl uvedený v § 2, odstavci (2):

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnost, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

a také obecný cíl uvedený v § 2, odstavci (2):

- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost.

Tyto zásady a cíle, stejně jako i všechny ostatní, které jsou ve školském zákoně uvedeny, si každá škola zapracuje do svého rámcového vzdělávacího programu a školského vzdělávacího programu.

Hodnocení se ve školském zákoně dotýká velké množství odkazů. Důležité pro každou konkrétní školu je zřízení školské rady. Ta zasedá nejméně dvakrát ročně a kromě jiných kompetencí schvaluje školní řád školy, jehož nedílnou součástí je i přehled systému hodnocení na dané škole. Školská rada také schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků na školách.

5.2 Školní řád

Školní řád školy, na které se uskutečnil průzkum k bakalářské práci, je k dispozici na stránkách . Zde mohou studenti i jejich rodiče najít vše, co je ohledně organizace školy, práv a povinností studentů nebo i výchovná opatření, která jsou vlastně pochvalami a tresty na dané škole. Výňatek týkající se těchto opatření uvádím v příloze práce – kapitola 9.1.

Takto ošetřené mají na většině škol všechny odměny a tresty. Součástí školního řádu se tato opatření stávají s ohledem na jednotnost systému, který je na škole nastaven. Také je základním pravidlem, že všechna tato opatření jsou přístupná jak pedagogům, tak i studentům a rodičům na internetu. Není tedy možné, aby se stalo, že někdo neměl šanci se o postupech a systému odměn a trestů ve škole dozvědět.

5.3 Klasifikační řád

Tento řád je k dispozici na webových stránkách školy, jejich adresu uvádím v příloze. Zde jej v případě potřeby rodiče mohou kdykoliv najít. Ve škole je klasifikační řád umístěn na dobře viditelném místě na nástěnce. Tento řád je rozdělen na klasifikaci ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření, na klasifikaci ve vyučovacích předmětech s převahou praktického zaměření a na klasifikaci ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření. Ve škole používají klasickou klasifikaci o pěti stupních a v klasifikačním řádu je přesně popsáno, jak na který klasifikační stupeň má být student připraven.

Součástí klasifikačního řádu je i klasifikace a hodnocení žáků s vývojovými poruchami. Tato klasifikace se na škole řídí metodickým pokynem MŠMT č.j. 23 471/92-21. Na školu jsou přijímáni studenti, kteří po zdravotní stránce odpovídají požadavkům zaměření školy, takže se zde vyskytují studenti pouze s velmi lehkými vývojovými poruchami, jako například dysgrafie nebo dyslexie. Na tato postižení je učitel předem upozorněn a zohledňuje je při individuálním přístupu k těmto studentům, tedy i při jejich hodnocení.

6 Empirická část

V praktické části je zpracován průzkum vhodnými metodami, relevantními pro zjištění frekvence užívání jistých forem odměn a trestu. Cílem je popsat vztah jednotlivých respondentů (žáci, pedagogové, rodiče) k odměnám a trestům užívaným na dané střední škole. Jedná se o Střední a vyšší zdravotní školu v Českých Budějovicích.

Chtěli jsme zjistit, jak se dotazovaní dívají na využití odměn a trestů, zda se shodnou v pohledu na systém hodnocení na dané škole, nebo se budou jejich pohledy mírně či dokonce výrazně lišit. Výzkumným záměrem empirické části je zjistit pohled studentů, pedagogů a rodičů na hodnocení. Zajímá nás popis, porovnání a informovanost pedagogů a rodičů o užívání odměn a trestů na vybrané škole.

„Experimenty prokázaly významný vliv hodnocení na učební činnost žáků. Byly orientovány na zjištění, která z podob hodnocení (pozitivní hodnocení, negativní hodnocení nebo „nehodnocení“) bude zvyšovat motivaci žáků a povede ve svém důsledku ke zvýšení učební aktivity žáků. Zejména u žáků, kteří byli v průběhu experimentu učitelem pozitivně hodnoceni, byl zjištěn významný nárůst aktivity. Byl rovněž prokázán mírný nárůst učební aktivity žáků pod vlivem negativního hodnocení (učitel si všímal jen chybných výkonů, hodnotil pouze negativně, žáky huboval, káral, napomínal).“ (in Skalková 1999, str. 161 – uvádí pokus E. Hurlockové).

Podle výše uvedeného experimentu vůbec nejhorší situace nastala, když učitel úplně přestal hodnotit jakékoliv výkony žáků. Ti ztratili časem veškerou motivaci k práci, výkony rychle klesaly a výsledky práce byly takřka mizivé. Z toho vyplývá, že dokud si žáci neuvědomí, že se učí pro sebe, nelze hodnocení – ať kladné v podobě odměny, či záporné v podobě trestu – vynechávat. Vysokou úroveň sebekázně nevykazují nakonec ani dospělí, kteří bez hodnocení své práce také ztrácejí motivaci. Zde není takovým problémem to, že nevědí, proč se dále vzdělávat a učit se dovednostem, ale spíše chybí zpětná vazba o úrovni získaných vědomostí, a tak je velmi těžké se orientovat v získaných znalostech, hlavně v tom, na jaké jsou tedy vlastně úrovni.

6.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Jedná se o cílený výběr vzorku žáků, jejich pedagogů a jejich rodičů na Střední a Vyšší zdravotnické škole v Českých Budějovicích, kde bylo umožněno udělat průzkum k danému tématu. Jako výzkumný soubor byli ve spolupráci s paní zástupkyní vybráni žáci

druhých ročníků. Jsou to studenti střední školy ve věku mezi patnácti a sedmnácti lety, převažují dívky. Kritériem výběru bylo, aby studenti již znali systém hodnocení na dané škole, zároveň aby byli ochotni spolupracovat na vyplnění dotazníků. Pro rodiče byly předány dotazníky prostřednictvím studentů. Pedagogům byly předány dotazníky s průvodním dopisem prostřednictvím paní zástupkyně, která má s průzkumy na škole zkušenosti a podle jejího odhadu by mohla být u pedagogů návratnost asi dvě třetiny. Každému z uvedených zkoumaných vzorků bylo předáno 60 dotazníků.

6.2 Cíl výzkumu a stanovení předpokladů

Cílem praktické části mé práce je zjistit frekvenci užití odměn a trestů ve výchovně - vzdělávacím procesu na Střední a vyšší zdravotní škole v Českých Budějovicích.. Při samotné realizaci byly použity tři typy anonymního dotazníku – pro pedagogy, pro rodiče a pro učitele. Snahou bylo zjistit, který trest a která odměna je na dané škole nejvyužívanější, které jsou u dané skupiny respondentů nejoblíbenější popř. nejméně oblíbené. Nakonec jsou porovnány odpovědi všech dotazovaných skupin.

Zajímavostí budou případné rozpory mezi dotazovanými skupinami, které se mohou objevit. Stanovené výzkumné předpoklady vycházejí z knihy Petra Gavory Úvod do pedagogického výzkumu. V ní autor popisuje tři typy výzkumného problému – deskriptivní (popisné), vyhodnocovací a relační (vztahové).

Stanovené výzkumné předpoklady:

1. Žáci upřednostňují odměny před tresty
2. Pedagogové raději motivují odměnou než trestem
3. Rodiče si myslí, že podprůměrný výkon ve škole by měl být záporně ohodnocen
4. Žáci se cítí být více motivováni, když vědí, že budou hodnoceni
5. Všichni se shodují na tom, že upřednostňují odměny před tresty

6.3 Výzkum, dotazník

Jako metodika byl zvolen kvantitativní výzkumný záměr formou dotazníku, který obsahuje dvanáct otázek, které jsou pro všechny skupiny stejné, jen byly té které skupině přizpůsobeny. Použité dotazníky jsou mé vlastní konstrukce. Jednalo se o uzavřené otázky, které nabízejí škálu hotových alternativních odpovědí. *„Respondent má za úkol označit*

(zaškrtnout, zakroužkovat, podtrhnout) vhodnou odpověď.“ (Bendl, 2005, s. 89). Jak uvádí Chráska ve své knize *Metody pedagogického výzkumu*, lze otázky také označovat pojmem položky (s. 166). V takovém případě podle Chrásky respondent ochotněji vyplní dotazník, pokud má již odpovědi připraveny. Otázky (položky) použité v dotazníku pro bakalářskou práci označujeme jako polytomické položky s výběrem odpovědí.

Ve všech dotaznících se první otázka týkala pocitu dotazovaného z hodnocení – zda je rád nebo naopak nerad, pokud někdo – zde učitel – hodnotí jeho práci. V dotazníku pro rodiče se tato otázka týkala informovanosti o hodnocení potomka – zda jsou rodiče rádi, když mají povědomí o výsledcích práce svého dítěte.

Druhá i třetí otázka se dotýkala motivace, tedy konkrétně toho, jak se dotazovaný dívá na zlepšení studentů v souvislosti s hodnocením a zda si myslí, že hodnocení může studenty vůbec nějak motivovat ke studiu a další práci na sobě samém.

Ve čtvrté a páté otázce se pokoušíme zjistit, jestli podle mínění dotazovaného se setkává s větším účinkem hodnocení formou odměny nebo naopak formou trestu.

Další otázky s čísly šest a sedm se zaměřily na to, zda by se měl automaticky odměňovat nadstandardní výkon studenta a naopak trestat výkon podprůměrný.

Otázky osm a devět se ptaly na to, jak student dopředu může podle svého posouzení předvídat své vlastní hodnocení a podle toho i přizpůsobit svou práci. Pokud si již dopředu žák myslí, že daný úkol nezvládne, tak se i k práci staví dopředu odmítavě a bohužel i výsledek tomu nakonec odpovídá a jeho předpoklad špatného hodnocení se nakonec naplní. Toto samozřejmě ve většině případů platí i opačně – student očekávající dopředu dobrý výsledek se danému úkolu věnuje s velkou pílí, pracuje s vysokým nasazením a výsledek nakonec potvrdí předpoklad kladného hodnocení.

Otázka číslo deset se týká předmětových výchov – hudební, výtvarné nebo tělesné. Zde jsem se chtěla dozvědět, jak vidí dotazovaný možnost ovlivnit úroveň výsledku a potažmo tedy i hodnocení, když je obecně považováno za nezbytné kromě snahy mít u takto zaměřených předmětů i něco navíc – vrozené předpoklady ke kreslení a malování, pohybové nadání nebo hezký hlas k interpretaci písní.

Poslední dvě otázky se týkaly konkrétních odměn a trestů, které byly vyjmenovány a dotazovaní mohli vybírat ze seznamu ty, které v odměňování a trestání nejvíce preferují, popřípadě je i doplnit o odměnu či trest, který v seznamu nebyl uveden.

6.4 Vyhodnocení dotazníků

Pomocí tabulek a grafů budou porovnány výsledky u jednotlivých skupin respondentů i skupiny mezi sebou. Podle uvedených hypotéz porovnáme i procentuálně jednotlivé názory například u studentů, rodičů a pedagogů. Nakonec podle stanovených hypotéz bude zjištěno, která se potvrdila a která naopak zůstala nepotvrzená, popřípadě proč tomu tak je.

6.4.1 Dotazník pro pedagogy - vyhodnocení

K vyplnění byl předán dotazník šedesáti pedagogům, vráceno bylo 32 vyplněných dotazníků, což je přibližně 54% z celkového počtu. Mezi nimi bylo 23 žen, 2 muži a 7 pedagogů tuto položku neuvedlo.

Tab. 1 Dotazník pro pedagogy - rozložení podle pohlaví

	Celkem	Muž	Žena	Neuvedeno
Pedagog	32	2	23	7

Rozložení podle věku mezi pedagogy je: 4 ve věku 25 – 35 let, 6 ve věku 35 – 45 let, 11 ve věku 45 – 55 let a 4 byli ve věku 55 a více let, 7 svůj věk neuvedlo.

Tab. 2 dotazník pro pedagogy - rozložení podle věku

	25 - 35 let	35 - 45 let	45 - 55 let	55 a více	Neuvedeno
Pedagog	4	6	11	4	7

Rozložení pedagogů podle délky praxe je: 0 – 5 let praxe – 3 učitelé; 5 – 10 let praxe – 2 učitelé; 10 – 15 let praxe – 2 učitelé; 8 učitelů tuto položku nevyplnilo.

Tab. 3 Dotazník pro pedagogy - rozložení podle délky praxe

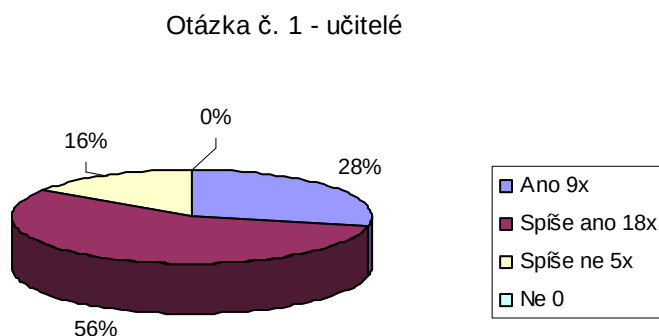
	0 - 5 let	5 - 10 let	10 - 15 let	15 a déle	Neuvedeno
Pedagog	3	2	2	17	8

Pro učitele vyučující na dané škole jsem byl stanoven následující výzkumný předpoklad: Pedagogové raději motivují odměnou než trestem. K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 1, 2, 3, 4, a 8.

6.4.1 Dotazník pro pedagogy – vyhodnocení

Na otázku č. 1: Studenti jsou rádi, když hodnotíte jejich práci, bylo rozložení odpovědí:

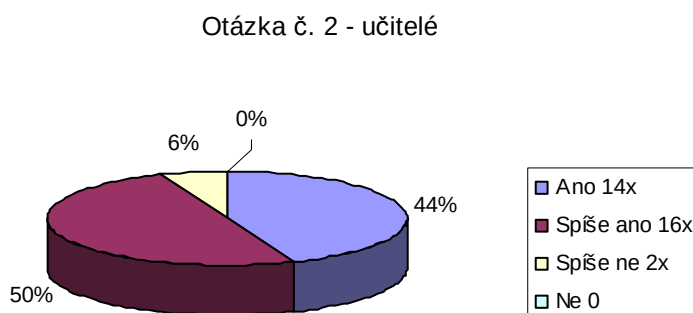
Graf č. 1



Učitelé jsou většinou všichni přesvědčeni, že studenti upřednostňují ohodnocení své práce. Pouze pět pedagogů si myslí, že studenti spíše nevyhledávají ohodnocení své práce.

Na otázku č. 2: Vaše hodnocení může studenty motivovat k lepšímu výsledku, je rozložení odpovědí:

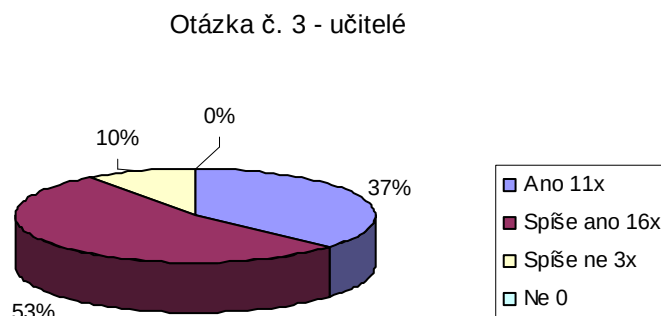
Graf č. 2



Je tedy zřejmé, že učitelé dle svého mínění hodnocením mohou studenty motivovat do další práce a tím i k lepší přípravě a tedy i k lepšímu výsledku práce.

Na otázku č. 3: Hodnocení pomáhá studentům dělat ve výuce pokroky, je rozložení odpovědí:

Graf č. 3

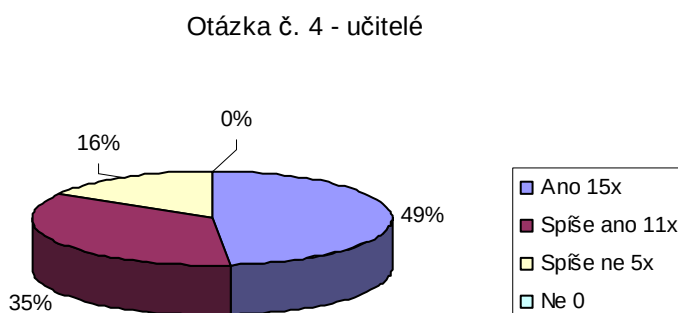


Podle učitelů je hodnocení nápomocno k tomu, aby studenti udělali ve výuce pokrok.

Výše uvedené tři otázky se týkaly pocitu pedagogů z toho, jak se studenti cítí při hodnocení své práce ze strany učitele. Z rozložení odpovědí zcela jasně vyplývá, že pedagogové si myslí o hodnocení, že motivuje a podněcuje studenty k práci a studenti od svých pedagogů rádi dostávají hodnocení své práce.

Na otázku č. 4: Kladné hodnocení (odměna) je podle mého účinnější, než hodnocení záporné (trest), byly odpovědi:

Graf č. 4

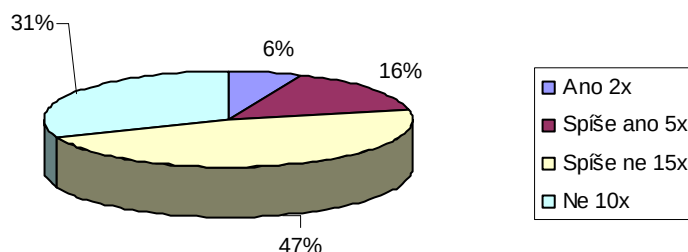


Učitelé si z velké většiny myslí, že kladným hodnocením dosáhnou většího účinku, než záporným hodnocením.

Na otázku č. 5: Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna), je rozložení odpovědí:

Graf č. 5

Otázka č. 5 - učitelé

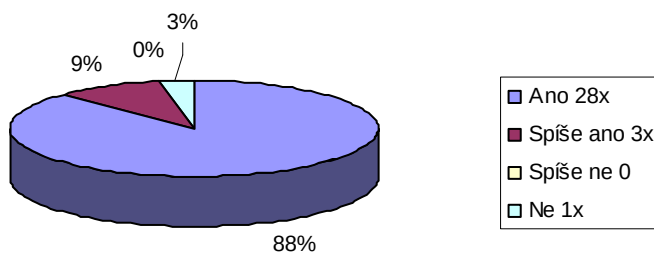


Záporné hodnocení nepovažují tedy pedagogové za příliš účinné.

Na otázku č. 6: Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení, byly odpovědi následující:

Graf č. 6

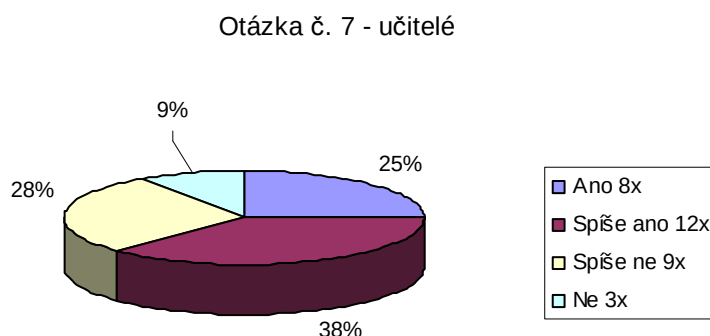
Otázka č. 6 - učitelé



Pedagogové považují za důležité, aby byl student po výjimečném výkonu kladně ohodnocen či odměněn jinou formou.

Na otázku č. 7: Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení, je rozložení následující:

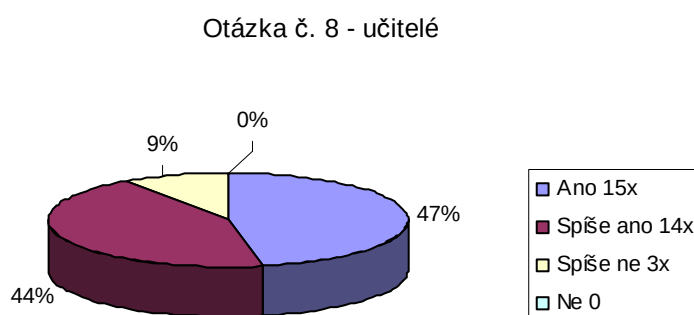
Graf č. 7



V případě, že student podá velmi špatný výkon, tak téměř třetina pedagogů jej ohodnotí záporně nebo jej potrestá dle svého uvážení jiným způsobem.

Na otázku č. 8: Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení, odpověděli učitelé:

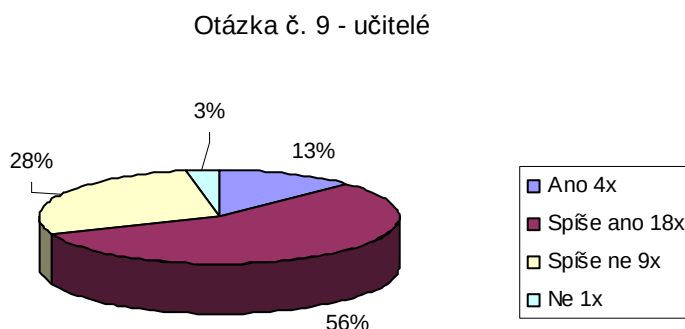
Graf č. 8



Tato otázka se vztahovala k výzkumnému předpokladu a podle rozložení odpovědí jej potvrzuje. Pokud pedagog jako motivaci pro studenty upřednostní odměnu za dobrý výkon ve formě kladného hodnocení, tak se podle mínění pedagogů studenti více snaží a pracují s větším nasazením.

Na otázku č. 9: Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení, bylo rozložení odpovědí:

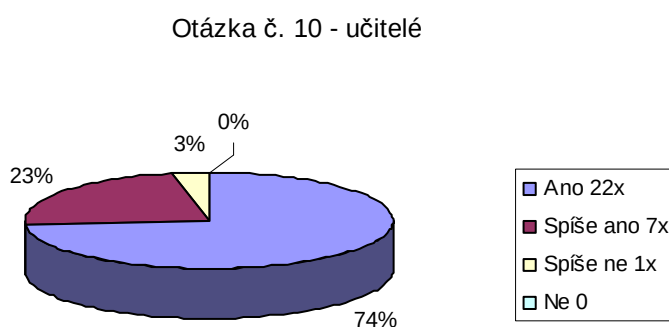
Graf č. 9



V případě, že studenti čekají špatné hodnocení, tak se pedagogové téměř z jedné poloviny domnívají, že pracují s menším nasazením, z druhé poloviny jsou opačného mínění.

Na otázku č. 10: Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze žáka, než k výsledku jeho práce, jsou odpovědi následující:

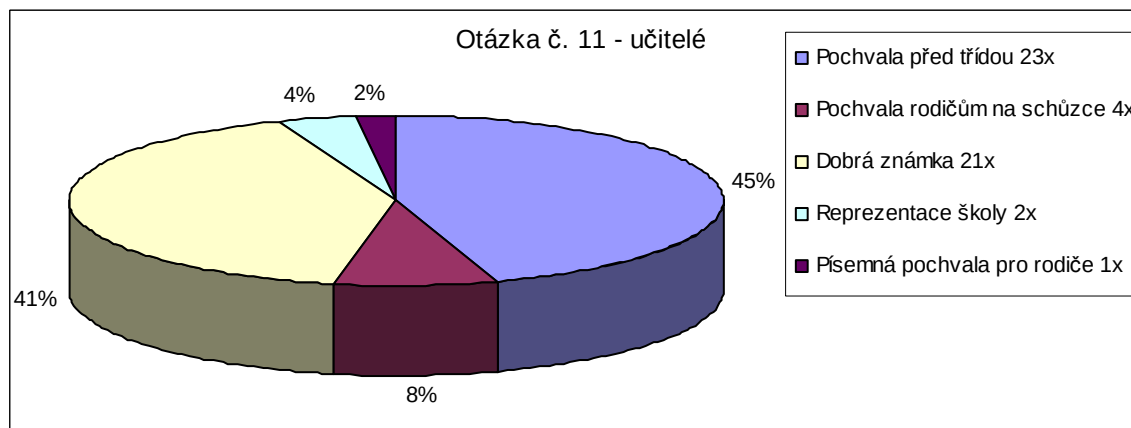
Graf č. 10



Při tzv. výchovách je podle učitelů ideální, když učitel nehodnotí ani tak výsledek práce, jako spíše snahu studenta dosáhnout co nejlepšího výsledku navzdory jeho předpokladům k danému předmětu.

V otázce č. 11 měli učitelé vybrat jednu či více odměn z daného seznamu, kterou při své práci se studenty používají nejčastěji.

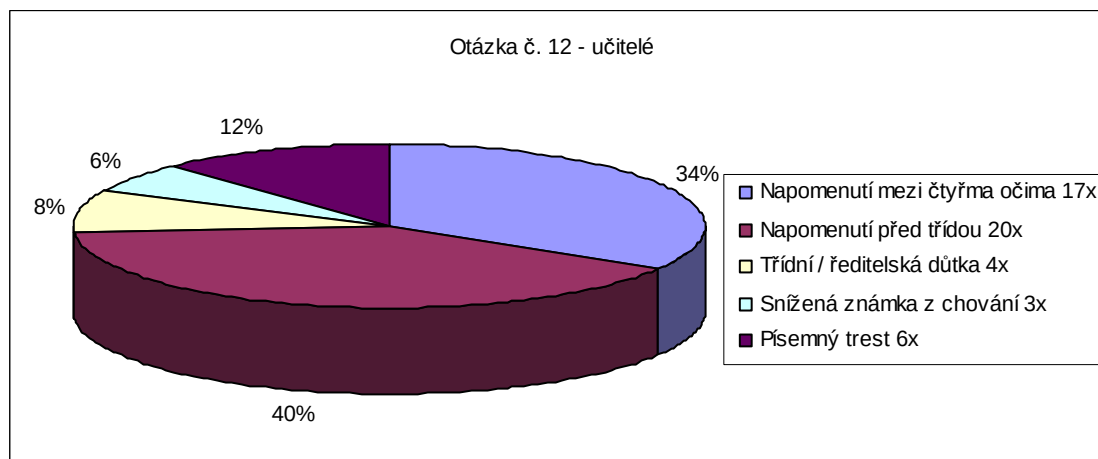
Graf č. 11



Většinou se učitelé shodují, že nepoužívanějšími odměnami jsou klasické pochvaly nebo dobré známky.

U otázky č. 12 jsme zjišťovali, který z vyjmenovaných trestů učitelé používají při své práci nejčastěji. Zde také, stejně jako u odměn, převažují klasické typy jako napomenutí, písemné tresty, důtky nebo snížené známky z chování.

Graf č. 12



Odměny a tresty podle pedagogů závisejí vždy na dané situaci.

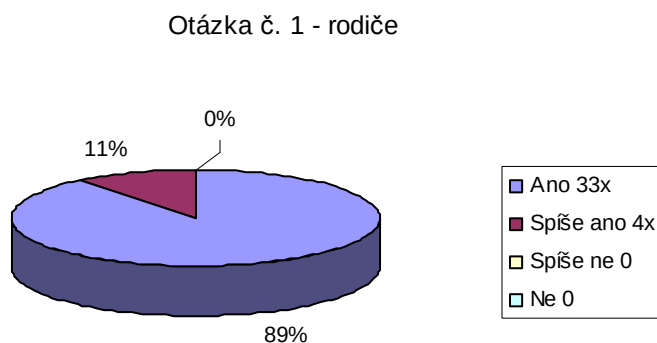
6.4.2 Dotazník pro rodiče – vyhodnocení

K vyplnění byl předán dotazník šedesáti rodinám, vráceno bylo 37 vyplněných dotazníků, což je přibližně 62 % z celkového počtu. Mezi nimi bylo 30 žen, 3 muži a 4 rodinní příslušníci tuto položku nevyplnili. Vzhledem k návratnosti u rodičů bylo velkým překvapením, že oproti původnímu očekávání ředitele dané školy se vrátilo nejvíce dotazníků právě od skupiny rodičů.

Pro skupinu rodičů byl stanoven následující výzkumný předpoklad: 3. Rodiče si myslí, že podprůměrný výkon ve škole by měl být záporně ohodnocen. K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 5, 7, 9 a 12.

Na otázku č. 1: Jsem rád, když mám ze školy informaci, jak je mé dítě hodnoceno, byly odpovědi:

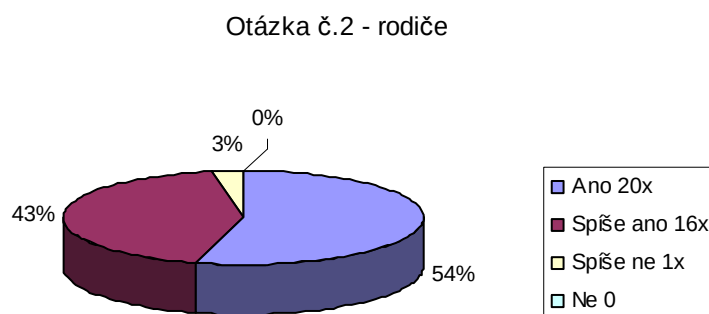
Graf č. 13



Všichni rodiče jsou tedy rádi za informace o hodnocení práce i chování jejich dítěte ve škole.

Otázka č. 2: Myslím, že hodnocení může studenty motivovat k lepšímu výsledku, jsou odpovědi rozloženy:

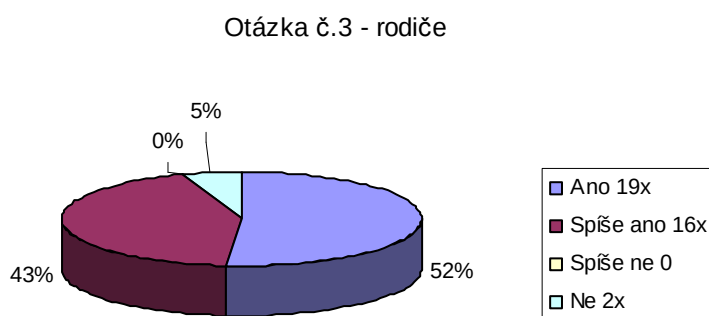
Graf č. 14



Rodiče jsou tedy toho názoru, že hodnocení může studenty motivovat k tomu, aby dosahovali lepších výsledků.

Na otázku č. 3: Hodnocení pomáhá studentům dělat ve výuce pokroky, rodiče uvedli:

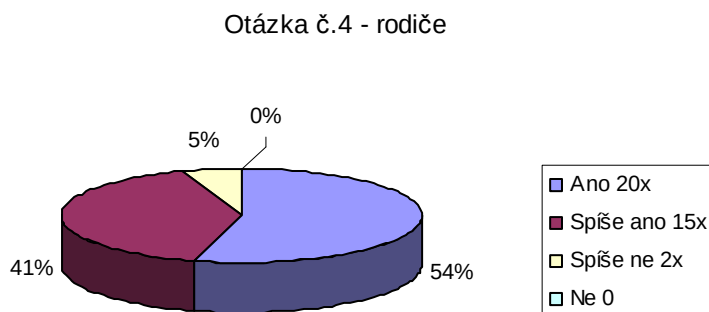
Graf č. 15



Pouze dva z rodičů si myslí, že hodnocení nepomáhá studentům udělat ve výuce pokrok, ostatní většina si myslí opak.

Na otázku č. 4: Kladné hodnocení (odměna) je podle mého mínění účinnější, než hodnocení záporné (trest), bylo rozložení odpovědí:

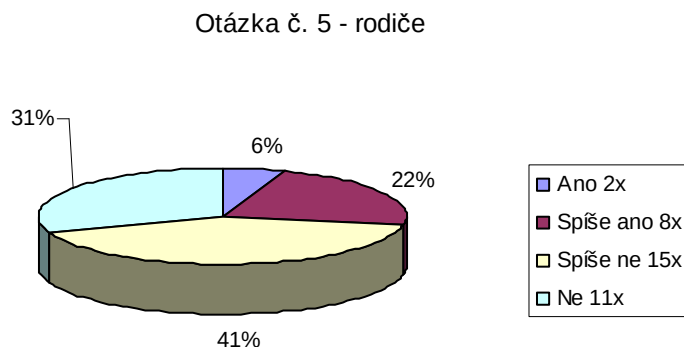
Graf č. 16



Kladné hodnocení považuje za spíše nebo plně účinné třicet pět rodičů, jen dva rodiče si myslí, že tomu spíše tak není.

Otázka č. 5: Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna), byly odpovědi:

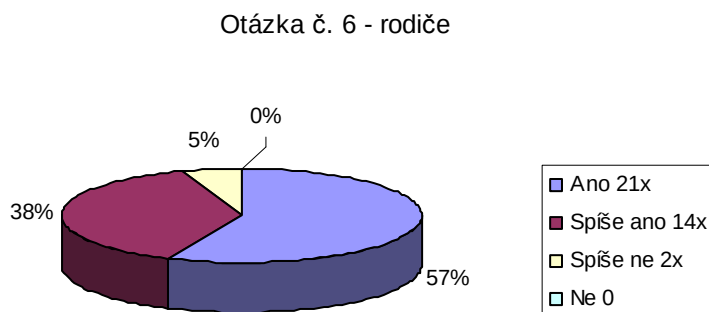
Graf č. 17



Deset z rodičů, tj. 28 % z celkového počtu, se spíše nebo plně domnívá, že záporné hodnocení je účinnější, než hodnocení kladné.

V otázce č. 6: Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení, bylo odpovězeno:

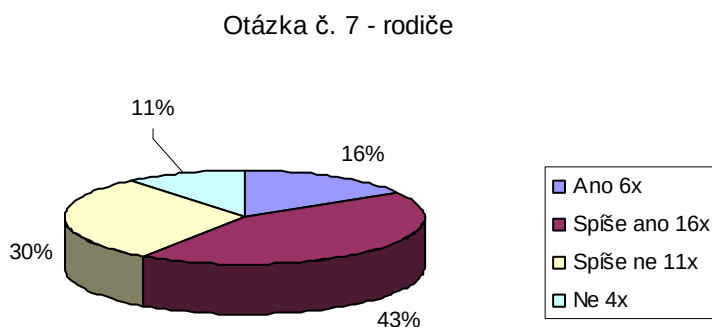
Graf č. 18



Kromě dvou rodičů si všichni ostatní myslí, že pokud podá student nadstandardní výkon, měl by to učitel určitě či spíše odměnit.

Otázka č. 7: Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení, je rozložení odpovědí:

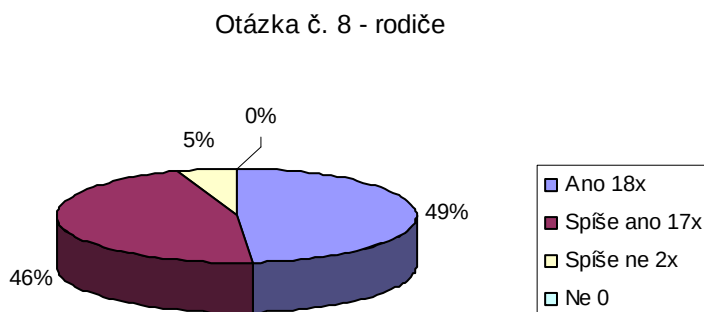
Graf č. 19



Patnáct rodičů si myslí, že podprůměrný výkon studenta není nutné záporně hodnotit nebo trestat. Dvacet dva rodičů je oproti tomu přesvědčeno, že by takový výkon naopak záporně ohodnocen nebo potrestán měl být.

Otázka č. 8: Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení, byla zodpovězena rodiči takto:

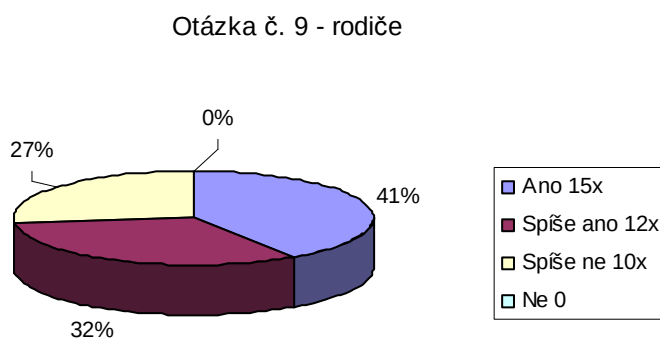
Graf č. 20



Rodiče si tedy myslí, že pokud studenti dopředu počítají s kladným hodnocením, pracují s větším nasazením.

Otázka č. 9: Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení, měla následující rozložení odpovědí:

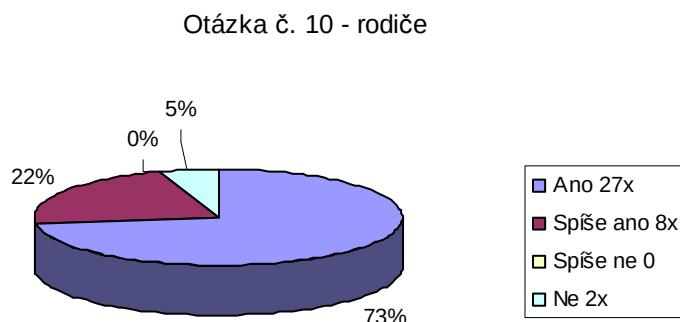
Graf č. 21



Deset z rodičů si nemyslí, že by studenti pracovali méně, pokud si předem myslí, že jejich hodnocení bude záporné. Dvacet sedm rodičů si myslí, že tomu tak je – pokus si studenti myslí, že jejich hodnocení nebude dobré, tak ani práci nevěnují plnou pozornost.

Otázka č. 10: Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze studenta, než k výsledku jeho práce, jsou odpovědi následující:

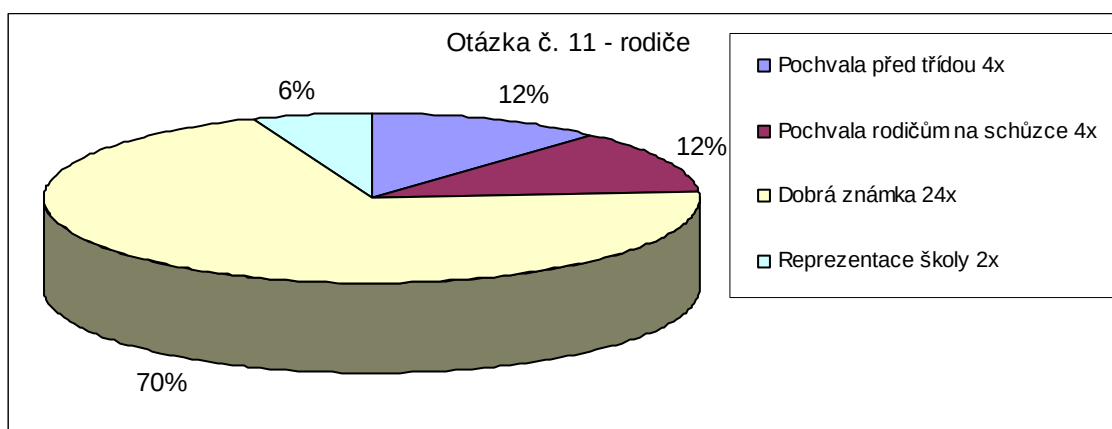
Graf č. 22



Jen dva rodiče si myslí, že při předmětových výchovách se má učitel přiklánět k výsledku práce studenta. Třicet pět rodičů si spíše nebo úplně myslí, že by se v těchto předmětech mělo přihlížet hlavně ke snaze studenta.

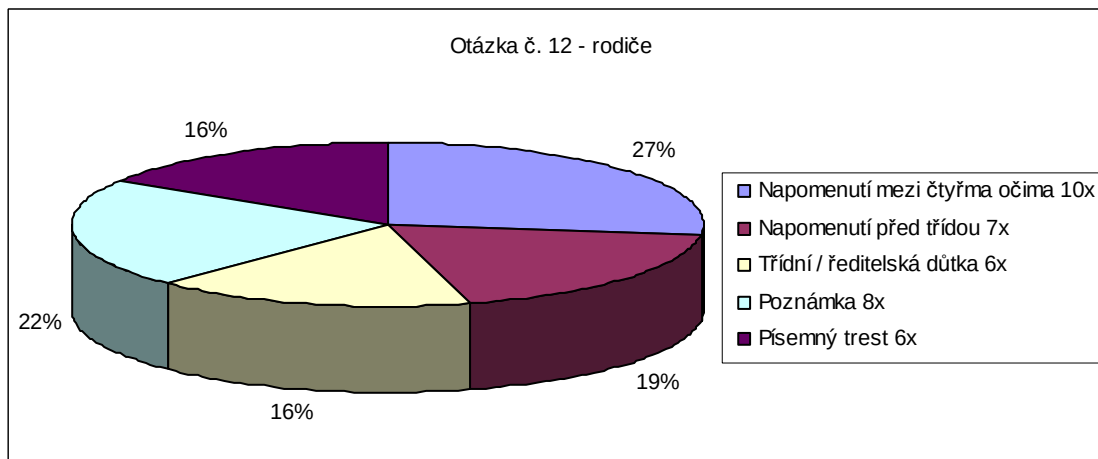
V otázce č. 11 měli rodiče vybrat jednu či více odměn z daného seznamu, o které si myslí, že je na škole, kterou jejich dítě navštěvuje, používají nejčastěji. Většinou se shodli, že nepoužívanějšími odměnami jsou dobré známky, následují je pochvaly sdělované rodičům na třídních schůzkách nebo žákům před třídou.

Graf č. 23



U otázky č. 12 jsme zjišťovali, který z vyjmenovaných trestů je podle rodičů na dané škole nejvyužívanější. Zde také, stejně jako u odměn, převažují klasické typy jako napomenutí, písemné tresty nebo důtky.

Graf č. 24



6.4.3 Dotazník pro studenty – vyhodnocení

K vyplnění byly předány dotazníky šedesáti studentům dané školy, vráceno bylo 44 vyplněných dotazníků, což je přibližně 73 % z celkového počtu. Mezi nimi bylo 27 dívek, 3 chlapci a 14 studentů tuto položku nevyplnilo. Věkové složení bylo v rozmezí 16 – 17 let, pouze dvěma studentům bylo 18 let. Všichni oslovení studenti jsou žáky druhého ročníku dané školy.

Pro studenty dané školy jsem stanovila následující výzkumné předpoklady:

1. Žáci upřednostňují odměny před tresty.

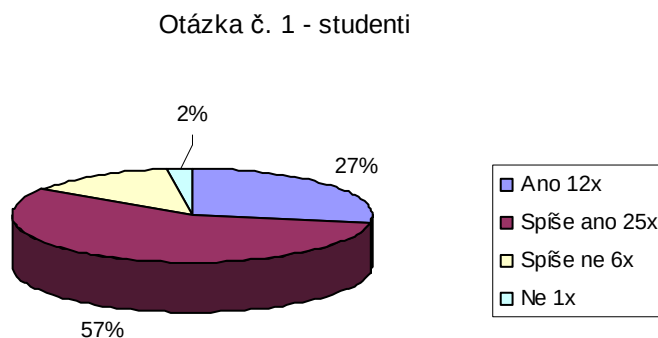
K tomuto předpokladu se vztahují v dotazníku otázky č. 4, 5, 6, 8 a 11.

4. Žáci se cítí být více motivováni, když vědí, že budou hodnoceni.

K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 1, 2, 3, 8 a 9.

Na otázku č. 1: Jste rádi, když učitel hodnotí Vaši práci, studenti odpověděli:

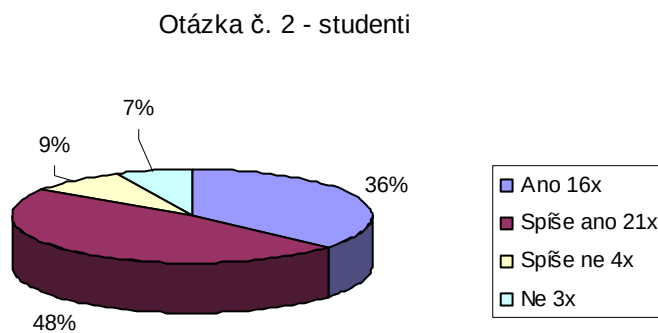
Graf č. 25



Studenti jsou tedy spíše rádi, pokud učitel jejich práci hodnotí a mají tak zpětnou vazbu o úrovni své práce.

Otázka č. 2: Hodnocení učitele Vás motivuje k lepšímu výsledku, měla odpovědi rozloženy následovně:

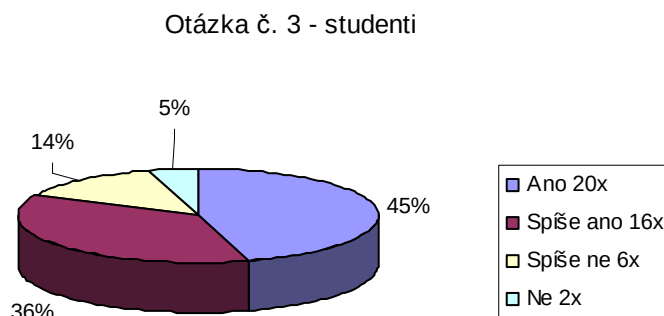
Graf č. 26



Vidina hodnocení studenty určitě motivuje k naze o lepší výsledky.

U otázky č. 3: Hodnocení Vám pomáhá dělat ve výuce pokroky, byly odpovědi:

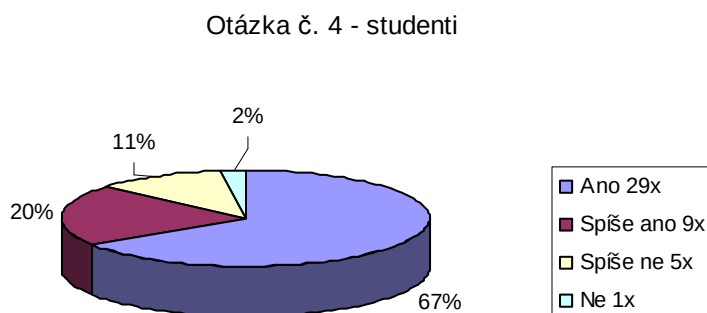
Graf č. 27



Podle mínění 81% studentů dosahují pokroků ve výuce dosahuje mimo jiné i díky hodnocení pedagoga.

Otázka č. 4: Kladné hodnocení (odměna) je podle mého mínění účinnější, než hodnocení záporné (trest), studenti odpověděli následovně:

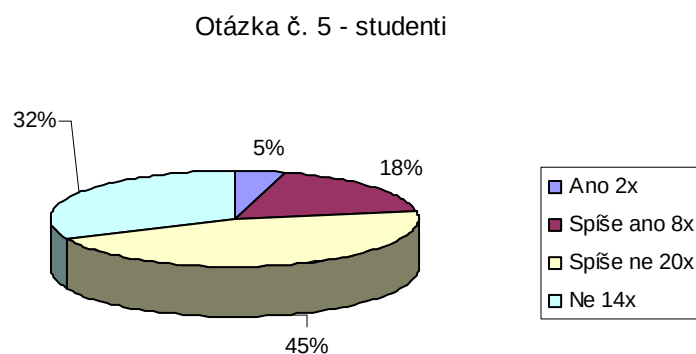
Graf č. 28



Pouze šest studentů (tj. 13%) si nemyslí, že by kladné hodnocení nebo odměna mohlo být účinnější, než hodnocení záporné nebo trest.

Otázka č. 5: Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna), byla zodpovězena studenty takto:

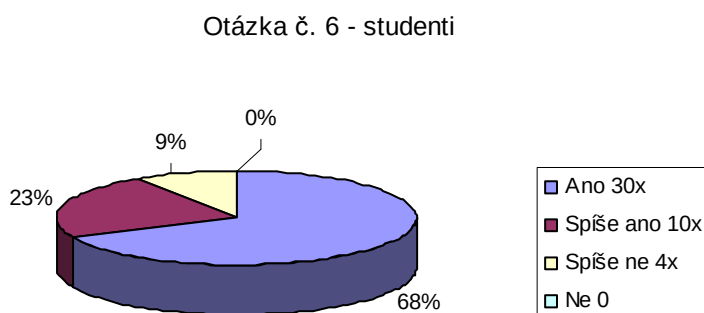
Graf č. 29



Mezi studenty si většina myslí, že záporné hodnocení či trest není účinnější, než hodnocení kladné.

U otázky č. 6: Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení, byly odpovědi rozloženy:

Graf č. 30

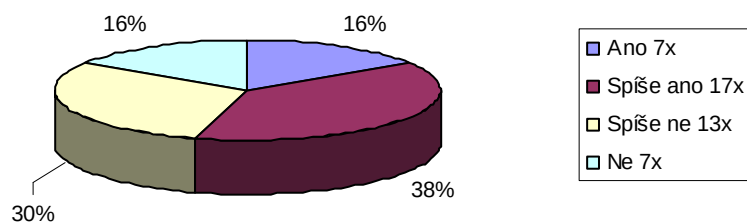


Z odpovědí studentů na otázku číslo 6 vyplývá, že pokud podají nadstandardní výkon, myslí si, že si zasluhují od učitele odměnu nebo kladné hodnocení své práce.

Otázka č. 7: Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení, měla odpovědi:

Graf č. 31

Otázka č. 7 - studenti

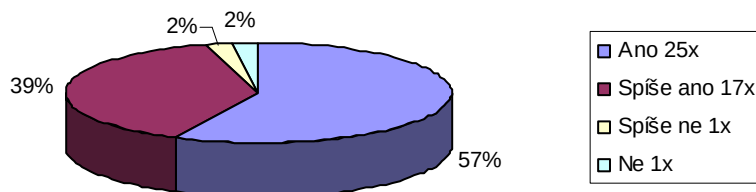


Více než dvě třetiny studentů – 68% - očekává, že při podprůměrném výkonu bude následovat záporné hodnocení nebo trest.

Na otázku č. 8: Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení, odpověděli studenti:

Graf č. 32

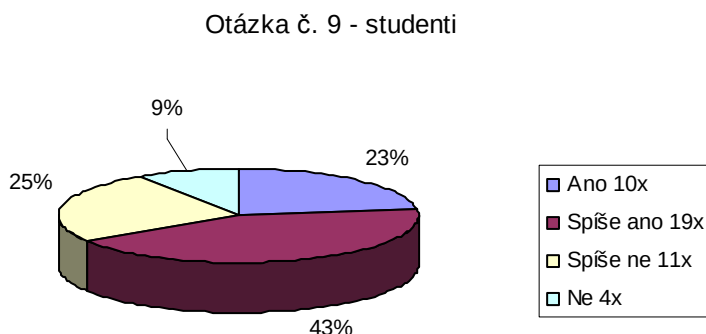
Otázka č. 8 - studenti



Jen dva studenti, což jsou pouhá 4%, nepracuje s větším nasazením ani v případě, že mohou předpokládat kladné ohodnocení ze strany učitele.

U otázky č. 9: Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení, jsou odpovědi:

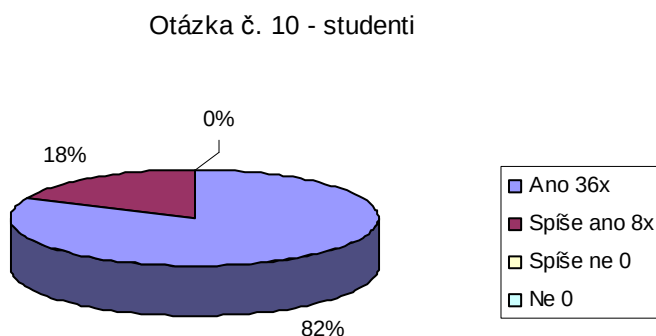
Graf č. 33



Pokud studenti předpokládají, že jejich práce bude hodnocena záporně, tak jich 66% již předem k práci přistupuje s menším nasazením.

Otázka č. 10: Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze studenta, než k výsledku jeho práce, je následující rozložení odpovědí:

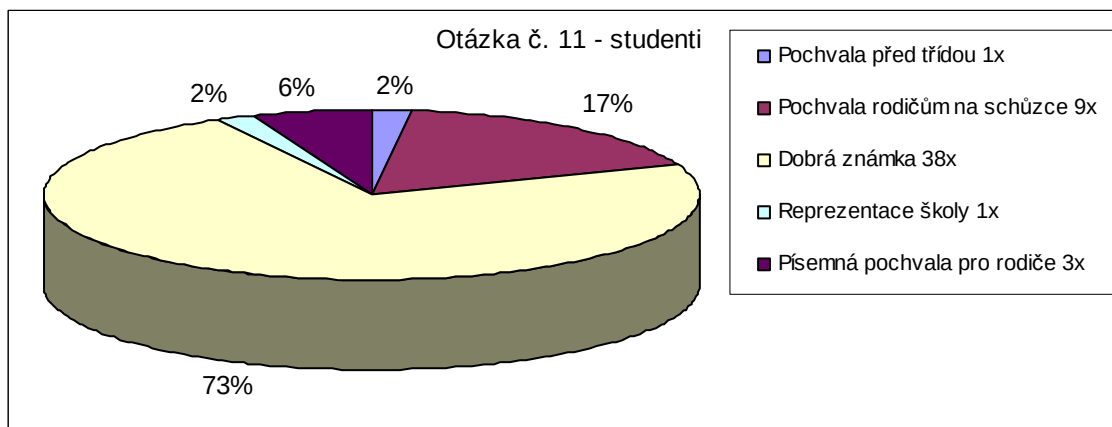
Graf č. 34



V podstatě všichni studenti jsou toho názoru, že u předmětových výchov má učitel při hodnocení brát zřetel výhradně na snahu studenta bez ohledu na to, jaký výkon nakonec podal.

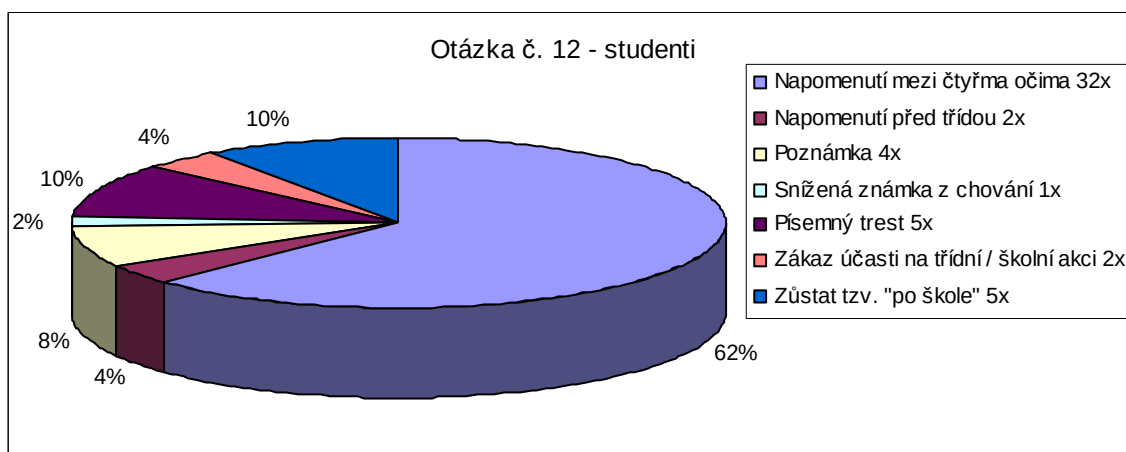
V otázce č. 11 měli studenti vybrat jednu či více odměn z daného seznamu, o které si myslí, že je na škole, do které, nejvíce využívána. Většinou se shodli, že nepoužívanějšími odměnami jsou dobré známky, následují je pochvaly sdělované rodičům na třídních schůzkách nebo písemné pochvaly.

Graf č. 35



U otázky č. 12 jsme zjišťovali, který z vyjmenovaných trestů žáci preferují. Zde převažuje klasické napomenutí, písemný trest a zůstat ve škole po skončení vyučování má celkem 20%, odpovědi u zbylých typů trestu jsou jen velmi malé.

Graf č. 36



6.5 Interpretace - porovnání dotazníků jednotlivých skupin respondentů

Při porovnání odpovědí na otázku č. 1, která se týkala obecně vnímání hodnocení ve škole, byla zjištěna shoda v názorech všech skupin respondentů. Pouze pět pedagogů a šest studentů si spíše nemyslí, že studenti nevítají hodnocení své práce.

Pokud porovnáváme odpověď na otázku č. 2, která se týká motivace k lepšímu výsledku prostřednictvím hodnocení, tak je zase dosaženo výrazně stejných názorů u všech třech skupin. Všechny si tedy myslí, že pokud studenti očekávají a vědí, že jejich práce bude hodnocena, mají motivaci k tomu, aby lépe pracovali. Z toho opačným pohledem vyplývá, že pokud studenti mají udělat práci, o které vědí, že ji pedagog nezahrne žádným způsobem do celkového hodnocení, nevěnují ji patrně takovou pozornost, aby byl její výsledek na co nejlepší úrovni.

Srovnáme-li odpovědi u otázky č. 3, která byla zaměřena na zjištění, zda hodnocení pomáhá studentům dělat pokroky v učení, tak došlo také k tomu, že skupiny respondentů měly totožné názory a myslí si, že ano či spíše ano – hodnocení studentům pomáhá pokročit ve znalostech.

U otázky č. 4, která zjišťovala názor na to, zda je kladné hodnocení považováno za účinnější, než hodnocení záporné, byly odpovědi již poněkud různorodější. Pedagogové si v 16% nemyslí, že je odměna účinnější, než trest. Rodiče jsou oproti tomu naopak více přesvědčeni o účinnosti odměn, s tvrzením v otázce se neztotožnili pouze dva z dotazovaných rodičů. U studentů bylo rozložení odpovědí takové, že 13% si jich nemyslí, že by kladné hodnocení účinkovalo lépe, než záporné. Shoda je tedy zřejmá u studentů a pedagogů – tedy u skupin, které mají aktuální dlouhodobější a především osobní zkušenost se systémem hodnocení na škole, kde byl průzkum prováděn. Oproti tomu rodiče mají zkušenost zprostředkovanou pedagogy nebo žáky – svými dětmi, a tak vidí kladné hodnocení jako účinnější, než skupina pedagogů a studentů.

Na otázku č. 5, která se týkala záporného hodnocení a pohledu respondentů na jeho účinnost, byly zajímavé odpovědi v souvislosti s předchozí otázkou č.4. Podle ní si pouze pět pedagogů spíše nemyslí, že by kladné hodnocení bylo účinnější, než záporné, kategorické ne dokonce neřekl žádný pedagog. V tomto kontextu je překvapivé, že tedy při stejném hodnocení záporného hodnocení se 22%, tedy více než pětina pedagogů domnívá, že záporné hodnocení má větší účinek, než hodnocení kladné. Ve stejném smyslu byl nalezen ještě větší rozpor u odpovědí rodičů. Tam si dokonce 28% respondentů myslí. Že trest je účinnější, než odměna, ačkoli u dotazu na kladné hodnocení byly odpovědi vlastně opačné. Pouze v případě studentů nebyl takový rozpor zaznamenán, tady bylo záporné hodnocení jako účinnější viděno

téměř čtvrtinou studentů, což odpovídá i předchozím odpovědím skupiny studentů na otázku č. 4.

Podle všech skupin respondentů, kteří odpovídali na otázku č. 6, si nadstandardní výkon studenta vyžaduje pochvalu od učitele. Nejvíce s tímto výrokem spíše nesouhlasili studenti, byli celkem čtyři, pak také dva rodiče, ale plně nesouhlasil jen jeden pedagog. Pokud tedy student podá vynikající výkon, měl by být podle drtivé většiny odpovědí odměněn či kladně ohodnocen.

Když srovnám odpovědi u otázky č. 7, která se ptala, zda si podprůměrný výkon studenty vyžaduje u učitele trest, tak zde byli nejshovívavější studenti. Pouze u této skupiny převažoval názor, že ani podprůměrný výkon nemusí pedagog trestat nebo hodnotit záporně. Oproti tomu 63 % pedagogů a 59% rodičů – tedy téměř totožná část skupiny – si myslí, že špatné výkony by měly být ohodnoceny záporně nebo jinak trestány. Rozpor mezi reakcemi lze vysvětlit tak, že studenti jsou jako jediná skupina mezi respondenty hodnoceni, takže by logicky uvítali větší tolerantnost ze strany hodnotitelů.

Otázka č. 8 zněla, zda studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení. Tady se všechny skupiny dotazovaných shodují. Pokud si je student jist, že jeho výkon bude kladně hodnocen, vynaloží větší snahu při práci na výsledku.

Na otázku č. 9, což je vlastně opačně položená otázka č. 8, zda při předem očekávaném záporném hodnocení studenti i svou práci odvedou s menším nasazením, bylo rozložení odpovědí velmi vyrovnané. Všechny skupiny toto tvrzení potvrdily, nejvíce s ním souhlasilo 73% rodičů.

Tato otázka navazuje na předchozí otázku. Otázka č. 10 je zaměřena na předmětové výchovy – tělesnou, výtvarnou nebo hudební. Jejím cílem bylo zjistit, zda při těchto předmětech má být přihlíženo ke snaze studenta nebo k výsledku jeho práce. Drtivá většina u všech skupin potvrdila, že v předmětech, ke kterým je obecně třeba mít vlohy či talent, by se mělo cenit hlavně snažení studenta, samotný výsledek práce je pak jen dalším, ale ne jediným kritériem hodnocení.

Zde je zajímavé srovnání otázek 9 a 10. V otázce č. 9 všechny skupiny potvrzují, že již předem při předpokladu záporného hodnocení studenti nepracují a nesnaží se tak, jak by mohli. Ovšem podle závěrů otázky č. 10 očekávají, že snaha bude přinejmenším ceněna více nebo stejně, jako samotný výsledek práce – například interpretace písně, provedení cviku nebo namalování obrázku. V těchto odpovědích byl shledán určitý rozpor.

Otázka č. 11 byla zaměřena na výběr odměn z daného seznamu, kterou respondenti preferují. Učitelé téměř stejně hodnotili dobré známky a pochvaly. Oproti tomu rodiče i žáci

téměř stejnou měrou (70% respektive 73%) hodnotí hlavně dobré známky. Rodiče jsou také rádi, pokud je jejich potomek pochválen na rodičovské schůzce, toto ocenění mají i žáci hned na druhém místě za dobrými známkami. Takže po známkách na místě prvním všechny skupiny preferují odměny, jen učitelé před odměnou adresovanou rodičům raději chválí studenty před třídou. Jako důvod se jeví hlavně to, že pochvala před třídou je okamžitá za dobrý výkon, splněný úkol nebo příkladné jednání. Bezprostřední kladné hodnocení je podle učitelů tedy vhodnější, než když chválí studenta rodičům - to bývá na schůzkách, které obvykle jsou maximálně pětkrát za rok.

Poslední otázka č. 12 zjišťovala, které tresty jednotlivé skupiny využívají či preferují. Podle učitelů je nejefektivnější napomenutí před třídou či mezi čtyřma očima, následuje písemný trest, důtky nebo snížené známky z chování.

Rodiče oproti učitelům své odpovědi téměř rovnoměrně rozdělili mezi napomenutí před třídou, napomenutí mezi čtyřma očima, důtku, poznámku nebo písemný trest. Studenti by byli nejraději napomínáni mezi čtyřma očima – toto preferuje 62% žáků. Dále studenti preferují písemné tresty a práci tzv. „po škole“. Následují poznámky, napomínání před třídou či zákaz na akci třídy či školy.

6.6 Výzkumné předpoklady, shrnutí empirické části

Stanovené výzkumné předpoklady byly následující:

1. Žáci upřednostňují odměny před tresty
2. Pedagogové raději motivují odměnou než trestem
3. Rodiče si myslí, že podprůměrný výkon ve škole by měl být záporně ohodnocen
4. Žáci se cítí být více motivováni, když vědí, že budou hodnoceni
5. Všichni se shodují na tom, že upřednostňují odměny před tresty

6.6.1 Výzkumné předpoklady – všechny skupiny

Pro všechny skupiny respondentů byl stanoven předpoklad č. 5: Všichni se shodují na tom, že upřednostňují odměny před tresty. K tomuto předpokladu se vztahovaly otázky č. 4, 6, 8, a 12. Podle uvedených rozložení odpovědí se tento předpoklad naplnil jak mezi pedagogy, tak i u rodičů a studentů. Je zřejmé, že všechny skupiny v procesu hodnocení raději odměňují nebo jsou odměňovány. Kladná odezva práce je u všech skupin preferována, každý raději chválí nebo je pochválen či jinak kladně ohodnocen.

Předpoklad č. 5 byl potvrzen.

6.6.2 Výzkumné předpoklady – pedagogové

Pro učitele vyučující na dané škole byl stanoven následující výzkumný předpoklad: Pedagogové raději motivují odměnou než trestem. K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 1, 2, 3, 4, a 8.

Podle procentuálního i početního složení odpovědí, které se vztahovaly k výzkumnému předpokladu, jasně vyplývá, že se potvrdil. Podle pedagogů studenti vítají, když má být jejich práce hodnocena a motivuje je to k lepšímu výkonu. Hodnocení pomáhá studentům pokročit v práci a pokud předpokládají, že budou hodnoceni kladně, dokonce pracují s větším zaujetím. Pouze pět pedagogů se vyjádřilo, že si spíše nemyslí, že by kladné hodnocení nebylo tolik účinné, jako hodnocení kladné.

Předpoklad č. 2 byl potvrzen.

6.6.3 Výzkumné předpoklady – rodiče

Pro rodinné příslušníky studentů dané školy byl stanoven následující výzkumný předpoklad: 3. Rodiče si myslí, že podprůměrný výkon ve škole by měl být záporně ohodnocen. K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 5, 7, 9 a 12.

Přestože si rodiče nemyslí, že by záporné hodnocení bylo účinnější, než hodnocení kladné, tak 59% z nich míní, že podprůměrný výkon studenta vyžaduje od učitele záporné hodnocení. Takže vlastně očekávají, že by spíše mělo být použito, i když není účinnější, než kladné hodnocení. Dokonce se 73% rodičů domnívá, že jejich potomek pracuje s menším nasazením, pokud ho čeká tak jako tak špatné hodnocení. Celkově tedy lze říci, že v případě špatné úrovně vykonané práce nebo chování trvají rodiče na tom, aby byl žák ohodnocen záporně nebo i potrestán. Co se týká konkrétní podoby záporného hodnocení, tak rodiče jednoznačně preferují napomenutí žáka mezi čtyřma očima, následuje poznámka, napomenutí před třídou, třídní či ředitelská důtka a nakonec je to písemný trest. Převažují tedy klasické formy záporného hodnocení, které rodiče sami dobře znají z doby, kdy studovali.

Předpoklad č.3: Tento předpoklad byl rodiči potvrzen z 59%.

6.6.4 Výzkumné předpoklady – studenti

Pro studenty dané školy jsem stanovila následující výzkumné předpoklady:

1. Žáci upřednostňují odměny před tresty.

K tomuto předpokladu se vztahují v dotazníku otázky č. 4, 5, 6, 8 a 11.

4. Žáci se cítí být více motivováni, když vědí, že budou hodnoceni.

K tomuto předpokladu se v dotazníku vztahovaly otázky č. 1, 2, 3, 8, 9, 10 a 12.

U předpokladu č. 1 se potvrdilo, že žáci upřednostňují odměny před tresty. Jen šest studentů si myslí, že kladné hodnocení nemá příliš velký účinek a deset studentů si spíše myslí, že je účinnější záporné hodnocení. Oproti tomu si třicet čtyři studentů myslí, že kladné hodnocení je účinné a stejný počet potvrzuje neúčinnost hodnocení záporného. Při podání nadstandardního výkonu očekávají všichni studenti kromě čtyř automaticky od učitele kladné hodnocení. Potvrdilo se také, že při předem očekávaném kladném hodnocení se studenti pustí do úkolu s větším nasazením. Konkrétní odměny preferují studenti velmi klasické, nejvíce jsou to dobré známky (73%) a pochvaly adresované rodičům (17%).

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

Ohledně předpokladu č. 4 bylo potvrzeno, že vidina hodnocení je pro žáky motivací k tomu, aby věnovali úkolu větší úsilí. Podle odpovědí je 84% studentů rádo, že je pedagog hodnotí, protože je to motivuje k lepšímu výsledku – toto potvrdilo stejné procento studentů. Třicet šest studentů si myslí, že samotné hodnocení jim pomáhá k pokrokům ve výuce. Při předmětech, ke kterým je potřeba mít i vlohy nebo talent, studenti také vítají hodnocení pedagoga, jen by se podle nich měla hodnotit více snaha dosáhnout výsledku než výsledek samotný. Konkrétně ohledně záporného hodnocení studenti vybrali mezi ty, které preferují, především napomenutí mezi čtyřma očima. Takové záporné hodnocení upřednostňuje 62% studentů. Ostatní tresty byly rozloženy rovnoměrně mezi zbytek respondentů – viz graf Otázka č. 12 – studenti.

Předpoklad č. 4 s potvrdil.

Závěr

Bakalářská práce nastiňuje okolnosti výběru odměn a trestů v procesu hodnocení chování žáků v edukačním prostředí. Dále porovnává pohled přímých i nepřímých účastníků výchovně- vzdělávacího procesu na tuto problematiku.

Cílem práce bylo v teoretické části charakterizovat metody v procesu hodnocení chování žáků ve školním prostředí. V praktické části byl zpracován průzkum pro zjištění užívání a vnímání jistých forem odměn a trestu.

Ačkoliv nelze zevšeobecnit výsledky jediného průzkumu na jedné střední škole, je zřejmé, že informovanost o užívání odměn a trestů na dané škole je na velmi dobré úrovni. Velmi překvapivé bylo zjištění, že nejvíce dotazníků se vrátilo od rodičů studentů. Zde lze předpokládat, že rodiče na dané škole mají zájem o výsledky studia svých dětí, informace sami vyhledávají a hodnocení obecně i odměny a tresty sami udělují nebo konzultují s pedagogy.

Preference použití odměn jednoznačně převažuje nad používáním trestů. Pedagogové nejčastěji a nejraději chválí žáky před třídou a dávají dobré známky. Oproti tomu se rodiče v 70% shodují na dobré známce, ta je pro ně daleko hmatatelnější, než pochvala. Žáci jsou u odměn stejného názoru, nejraději nosí domů dobré známky, které mohou rodičům ukázat a tím prezentovat svůj dobrý výsledek. Pochvala je zajímavá daleko méně a pokud ano, musí být směřována k rodičům.

Tresty pedagogové upřednostňují spíše ústní, jako jsou různá napomenutí. Překvapivě se ani jeden pedagog nepřihlásil k poznámce. Rodiče preferují napomenutí, poznámku oproti učitelům uvedlo 22% rodičů. Studenti při záporném hodnocení ocení nejvíce – ze 62% - napomenutí mezi čtyřma očima. Z uvedených výsledků i celkově ze všech dotazníků vyplývá, že trestání si studenti i pedagogové a rodiče raději nechávají na dobu, kdy jsou u toho jen hodnocený a hodnotitel. Oproti tomu při kladném hodnocení je dobré, pokud jsou mu svědky i ostatní studenti – je to pro ně dobrou motivací k další práci.

Tato práce pro mě byla přínosem, protože podle mého mínění lze výsledky použít ve všech oblastech života. Člověk by měl více své děti, partnera, kolegy či podřízené chválit a podporovat. K zápornému hodnocení se lze přiklonit až po vyčerpání všech ostatních možností.

Veškeré dosavadní výzkumy uváděné v knihách (např. Skalková 1999, s. 161 – uvádí pokus E. Hurlockové) drtivou většinou potvrdily, jak je hodnocení nezbytné obzvláště pro výchovně-vzdělávací proces, pro socializaci jedince, tím tedy i pro celou společnost. Určení

a dodržování pravidel je pro děti nutností od jejich narození a jak vyplývá z empirické části, neobejdou se bez hodnocení a pravidel ani na střední škole.

Každý člověk potřebuje hodnocení včetně odměny nebo trestu jako informaci o úrovni své práce, chování, jednání nebo jakéhokoli jiného výkonu. Všemi skupinami při průzkumu také bylo potvrzeno, že hodnocení obecně i odměny a tresty jako jeho nedílná součást jsou nezbytnými nástroji při každodenní práci pedagogů, činnosti studentů, pro rodiče pak neodmyslitelnou zpětnou vazbu o studiu jejich potomka. Všichni podvědomě chtějí být hodnoceni kladným způsobem, prožít dobrý pocit z odměny a usilovat o něj znovu. Naopak by se většina nejraději vyhnula zápornému hodnocení, které vyvolá nepříjemné pocity. Proto se dle uvedeného průzkumu studenti rádi nechávají chválit před třídou, ale kárání si raději odbudou mezi čtyřma očima pouze s pedagogem a stejné je to i u dospělých.

Závěrem lze říci, že se výchovně-vzdělávací proces i přes snahy různých alternativních hnutí nebo škol bez hodnocení, a tedy i bez odměn a trestů, nemůže obejít. Lze si tedy jen přát, aby veškerá tato hodnocení byla prováděna objektivně a s ohledem na osobnost hodnoceného.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.

BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-88-7385.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, K. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-584-3.

JŮVA, V.; JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

JŮVA V.; SVOBODOVÁ J. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.

KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-202-6.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 80-901873-6-6.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Grada Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN (Váz.)

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-85282-83-6.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Školský zákon., © 2009 [cit. 27.2.2009], dostupné na: http://msmt.cz/search.php_action=results&query

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-579-2.

SCHIMUNEK, F. – P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-85866331.

STŘEDNÍ A VYŠŠÍ ZDRAVOTNICKÁ ŠKOLA ČESKÉ BUDĚJOVICE: Školní a klasifikační řád Střední a Vyšší zdravotnické školy České Budějovice, ©2011 [cit. 2.2.2012], dostupné na : <http://www.szvcb.wz.cz/szs/pdf/skolnirad.pdf>

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Přílohy

Příloha 1: Výňatek ze školního řádu školy

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy

Příloha 3: Dotazník pro rodiče

Příloha 4: Dotazník pro studenty

Příloha 1**Výňatek ze školního řádu školy**

Celý školní řád je k dispozici na webových stránkách školy.

Tato uvedená část školního řádu se týká výchovných opatření na škole, kde byl proveden uvedený průzkum.

V. Výchovná opatření :

1. Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření (tresty)
2. Pochvaly: a) pochvala třídního učitele
b) pochvala ředitele školy
3. Posuzování kázeňských opatření.

V případě neomluvené absence žáků je postupováno následujícím způsobem :

Přestupek (absence) Kázeňské opatření

Opakované pozdní příchody napomenutí třídního učitele

1 – 2 neomluvené hodiny důtka třídního učitele

3 – 5 neomluvených hodin důtka ředitele školy

6 – 10 neomluvených hodin druhý stupeň z chování

11 – 20 neomluvených hodin třetí stupeň z chování a podmíněné vyloučení ze školy

21 a více neomluvených hodin po projednání pedagogickou radou řešit dle závažnosti podmíněným nebo nepodmíněným vyloučením ze školy

Kázeňské přestupky dle závažnosti

provinění a způsobení újmy jiným

osobám

Kázeňské opatření

☐ drobné: napomenutí třídního učitele nebo důtka třídního učitele

☐ méně závažné: důtka ředitele školy, druhý snížený stupeň z chování

☐ závažné a hrubé:

(krádeže, šikana, ublížení na zdraví)

třetí snížený stupeň z chování a podmíněné nebo nepodmíněné

vyloučení ze školy

O závažnosti provinění rozhodne ředitel školy ve spolupráci s pedagogickou radou.

Ve všech uvedených případech je třídní učitel povinen po projednání se žákem neprodleně oznámit tuto skutečnost písemně zákonnému zástupci žáka.

4. Žák, který na konci 2. pololetí neprospěl nejvýše ze dvou povinných předmětů, nebo žák,

který neprospěl na konci 1. pololetí nejvýše ze dvou povinných předmětů vyučovaných pouze v 1. pololetí, koná z těchto předmětů opravnou zkoušku nejpozději do konce příslušného školního roku v termínu stanoveném ředitelem školy. Opravná zkouška je komisionální.

5. Žák, který nevykoná opravnou zkoušku úspěšně nebo se k jejímu konání nedostaví, neprospěl.

Příloha 2**Dotazník pro pedagogy**

Dotazníky byl spojen s následujícím průvodním dopisem:

Vážení pedagogové,

jmenuji se Eva Jašková a jsem studentkou 3. ročníku kombinovaného oboru Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při vyplnění a následné vrácení přiloženého dotazníku, který je součástí průzkumu k mé bakalářské práci na téma: Odměny a tresty ve výchově.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a je samozřejmé, že všechny zjištěné údaje zůstávají přísně anonymní, použiji je výhradně ke své bakalářské práci a neposkytnu je dalším osobám.

V případě jakýchkoliv nejasností mě neváhejte kontaktovat na níže uvedeném e-mailu.

Děkuji za Váš čas a spolupráci při vyplnění a vrácení dotazníku.

S pozdravem

Eva Jašková

Hlavička vlastního dotazníku pro pedagogy:

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Pohlaví: muž žena

Škola: gymnázium – střední odborné učiliště – střední odborná škola

Věk: 25 – 35 let 35 – 45 let 45 – 55 let 55 a více

Délka praxe: 0 – 5 let 5 – 10 let 10 – 15 let 15 a více

Které předměty vyučujete? _____

Dotazník:

Prosím, kroužkem označte Vámi zvolené odpovědi.

1. Studenti jsou rádi, když hodnotíte jejich práci

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

2. Vaše hodnocení může studenty motivovat k lepšímu výsledku

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

3. Hodnocení pomáhá studentům dělat ve výuce pokroky

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

4. Kladné hodnocení (odměna) je podle mého mínění účinnější, než hodnocení záporné (trest)

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

5. Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna)

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

6. Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení

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

7. Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení

- a) ano
- b) spíše ano

- c) spíše ne
- d) ne

8. Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení

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

9. Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení

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

10. Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze žáka, než k výsledku jeho práce

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

11. Vyberte, prosím, odměnu, kterou při své práci nejvíce používáte

- a) pochvala před třídou
- b) písemná pochvala pro rodiče
- c) dobrá známka
- d) reprezentace školy v určité oblasti (předmětové olympiády, sportovní utkání atp.)
- e) pochvala rodičům na třídní schůzce
- f) možnost výběru činnosti pro celou třídu
- g) jiná forma – prosím, uveďte:

12. Vyberte, prosím, trest, který při své práci v případě potřeby upřednostňujete před ostatními

- a) napomenutí mezi čtyřma očima
- b) napomenutí před třídou
- c) poznámka
- d) třídní / ředitelská důtka
- e) snížená známka z chování
- f) uložení žákovi zůstat ve škole po skončení vyučování – tzv. „po škole“
- g) písemný trest – zvláštní domácí úkol
- h) zákaz účasti na třídní či školní akci (výlet, kino atp.)
- i) jiná forma – prosím, uveďte:

Příloha 3**Dotazník pro rodiče**

Dotazníky byly spojeny s následujícím průvodním dopisem:

Vážený rodiče,

jmenuji se Eva Jašková a jsem studentkou 3. ročníku kombinovaného oboru Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při vyplnění a následné vrácení přiloženého dotazníku, který je součástí průzkumu k mé bakalářské práci na téma: Odměny a tresty ve výchově.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a je samozřejmé, že všechny zjištěné údaje zůstávají přísně anonymní, použiji je výhradně ke své bakalářské práci a neposkytnu je dalším osobám.

V případě jakýchkoliv nejasností mě neváhejte kontaktovat na níže uvedeném e-mailu.

Děkuji za Váš čas při vyplnění a vrácení dotazníku.

S pozdravem

Eva Jašková

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Pohlaví: **muž** **žena**

Škola, kde studuje Vaše dítě: gymnázium – střední odborné učiliště – střední odborná škola

Prosím, kroužkem označte Vámi zvolené odpovědi.

1. Jsem rád, když mám ze školy informaci, jak je mé dítě hodnoceno

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

2. **Myslím, že hodnocení může studenty motivovat k lepšímu výsledku**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
3. **Hodnocení pomáhá studentům dělat ve výuce pokroky**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
4. **Kladné hodnocení (odměna) je podle mého mínění účinnější, než hodnocení záporné (trest)**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
5. **Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna)**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
6. **Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
7. **Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne

8. Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení

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

9. Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení

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

10. Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze studenta, než k výsledku jeho práce

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

11. Vyberte, prosím, odměnu, která je podle Vašeho názoru nejpoužívanější ve škole, kde Vaše dítě studuje

- a) pochvala před třídou
- b) písemná pochvala pro rodiče
- c) dobrá známka
- d) reprezentace školy v určité oblasti (předmětové olympiády, sportovní utkání atp.)
- e) pochvala rodičům na třídní schůzce
- f) jiná forma – prosím, uveďte:

12. Vyberte, prosím, trest, který je podle Vašeho názoru nejpoužívanější ve škole, kde Vaše dítě studuje

- a) napomenutí mezi čtyřma očima
- b) napomenutí před třídou
- c) poznámka
- d) třídní / ředitelská důtka
- e) snížená známka z chování
- f) uložení žákovi zůstat ve škole po skončení vyučování – tzv. „po škole“
- g) písemný trest – zvláštní domácí úkol
- h) zákaz účasti na třídní či školní akci (výlet, kino atp.)
- i) jiná forma – prosím, uveďte jaká:

Příloha 4**Dotazník pro studenty**

Dotazník byl spojen s následujícím dopisem pro studenty:

Vážení studenti,
jmenuji se Eva Jašková a jsem studentkou 3. ročníku kombinovaného oboru Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při vyplnění a následné vrácení přiloženého dotazníku, který je součástí průzkumu k mé bakalářské práci na téma: Odměny a tresty ve výchově.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a je samozřejmé, že všechny zjištěné údaje zůstávají přísně anonymní, použiji je výhradně ke své bakalářské práci a neposkytnu je dalším osobám.

V případě jakýchkoliv nejasností mě neváhejte kontaktovat na níže uvedeném e-mailu.

Děkuji za Váš čas a spolupráci při vyplnění dotazníku.

S pozdravem

Eva Jašková

DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Student Studentka

Škola: gymnázium – střední odborné učiliště – střední odborná škola

Věk:

Ročník:

Prosím, kroužkem označte Vámi zvolené odpovědi.

1. Jste rádi, když učitel hodnotí Vaši práci

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

2. **Hodnocení učitele Vás motivuje k lepšímu výsledku**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
3. **Hodnocení Vám pomáhá dělat ve výuce pokroky**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
4. **Kladné hodnocení (odměna) je podle mého mínění účinnější, než hodnocení záporné (trest)**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
5. **Záporné hodnocení (trest) je podle mého mínění účinnější, než kladné hodnocení (odměna)**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
6. **Nadstandardní výkon studenta si vyžaduje od učitele odměnu – kladné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
7. **Podprůměrný výkon studenta si vyžaduje od učitele trest – záporné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne

- 8. Studenti pracují s větším nasazením, pokud předpokládají kladné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 9. Studenti pracují s menším nasazením, pokud předpokládají záporné hodnocení**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 10. Při předmětech, jako jsou HV, TV nebo VV je třeba přihlížet spíše ke snaze studenta, než k výsledku jeho práce**
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 11. Vyberte, prosím, odměnu, kterou nejraději dostáváte**
- a) pochvala před třídou
 - b) písemná pochvala pro rodiče
 - c) dobrá známka
 - d) reprezentace školy v určité oblasti (předmětové olympiády, sportovní utkání atp.)
 - e) pochvala rodičům na třídní schůzce
 - f) jiná forma – prosím, uveďte:
- 12. Vyberte, prosím, trest, který upřednostníte před ostatními**
- a) napomenutí mezi čtyřma očima
 - b) napomenutí před třídou
 - c) poznámka
 - d) třídní / ředitelská důtka
 - e) snížená známka z chování
 - f) zůstat ve škole po skončení vyučování – tzv. „po škole“
 - g) písemný trest – zvláštní domácí úkol
 - h) zákaz účasti na třídní či školní akci (výlet, kino atp.)
 - i) jiná forma – prosím, uveďte jaká:

