

ŠVP vede k alternativnímu způsobu hodnocení

Jan Štáva, Miroslav Janda

„Lidskou mysl nejvíce ruší to, co není vidět“

Julius César, římský císař a politik
100 – 44 př. Kr.

Abstrakt : tato esej chce být co nejpraktičtějším návodem, jak je možné předcházet stresorům, a to v oblasti, která je permanentně generačně opakující se - při klasifikaci během školní docházky.

Klíčová slova: RVP ZV, seberealizace, humanizace školy, klima školy, inovativní proces, stres, alternativní hodnocení, relevantní, autoevaluace, seberozvoj, sebehodnocení,

ÚVOD

Monitorování výchovně vzdělávacího procesu, analytický pohled na jeho procesní průběh směřující k vyhodnocování výsledků vzdělávání, k vyvozování odpovídajících závěrů a jejich reflexím, jednoznačně přispívají k naplňování cílů, ke kterým výchovně vzdělávací programy směřují a které si ve svém obsahu stanovují.

V současném přístupu k pojetí vzdělávání, kdy každý školský subjekt si napříště bude vytvářet vlastní školní vzdělávací program a ponese svoji odpovědnost za jeho naplnění, narůstá na významu analýza a hodnocení procesuální stránky vzdělávání. Těžištěm takové evaluační potřeby bude vytváření otevřeného klimatu školy pro vnitřní evaluaci školy – autoevaluaci. Tato aktivita bude také nápomocna a nezbytná k řešení otázky realizace RVP ZV .

RELEVANTNÍ¹ INFORMACE

RVP ZV usiluje o to, aby se evaluační aktivity a činnosti staly integrální součástí nastartovaného procesu vzdělávání. Nově očekávané požadované trendy v požadavcích na základní vzdělávání populace spolu otevřely potřebu dát autoevaluaci potřebný rozsah s obsahovým zaměřením, hledání východisek pro formulování kritérií, která jsou pro hodnocení konkrétních výkonů žáka a jeho výsledků, nezbytná.

Primárními (nebo raději hlavními) principy při naplňování myšlenky objektivního vyhodnocování procesu, by měly spočívat v nezbytné systematickosti, neměla by být přehlížena kontinuálnost a objektivita shromažďování relevantních informací a hodnotných dat o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o výsledcích, jichž žáci v průběhu daného období školního roku dosahují.

Další důležitou otázkou je, za jakým účelem žáka permanentně hodnotíme. Odpověď je postavena na úvaze, *že cílem výchovy je naučit žáka žít jeho vlastní život, dosáhnout nejvyšší úroveň rozvoje osobnosti – jeho seberozvoj*, a to tak, aby se dokázal uvědoměle řídit směrem k *vlastní tvořivé seberealizaci*. (Kosová, s.16-17) Hodnocení v rámci výchovně vzdělávacího procesu by mělo vlastněmu záměru – dosažení schopnosti a sebehodnotících postojů vlastních možností, výrazně napomáhat hodnotit sám sebe.

1) Relevantní ,lat., podstatný, mající rozhodující význam

Z výše uvedeného plyne, že kromě shromažďování dat, hodnot, informací, zůstává na prvním místě potřeba objektivní analýzy, hledající a směřující ke kvalitě vzdělávání, ke změnám podmínek práce školy, jejímu klimatu, v metodách vzdělávání, hodnocení, kompletní práci apod. Tudiž odpovědnost objektivního principu hodnocení vzdělávacích výsledků žáků by měla projít také evaluačním procesem. Ten by se měl opírat např. o takové atributy, jako je nepoškozování žáka subjektivním hodnocením, rozvojem motivace učení, které bude žáka silně motivovat k dalším krokům v učení a vzdělávání, aplikování zpětné informační vazby včetně předávání aktuálních informací rodičům žáka za předpokladu zachování osobní ochrany informací v případě, že si to budou žáci a rodiče přát.

Je důležité, aby školní nepospěch, který každoročně dopadá na velký populační vzorek žáků základní školy v průřezových předmětech ve třídách I. a II. stupně základní školy, by měl být vždy mementem znepokojení pro ty, kteří hodnocení výkonů aplikují, těch, kteří z pozice řízení do výchovně vzdělávacího procesu vstupují. Tedy vedoucích metodických, předmětových i řídicích struktur. Neopomeneme ani výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Společným (live) motivem je hledání cest, které můžeme společně „vystavět“, abychom vhodnou metodou a formou mohli předcházet špatnému prospěchu žáků a pomáhali tím k pozitivním změnám s předcházením nezdarů.

Z mnohých činností pedagoga v rámci jeho aktivit ve výchovně vzdělávacím procesu, je tedy i hodnocení žáka. Bývá řazena mezi jeho nejsložitější pedagogické výkony. Dokládají to samotné zkušenosti pedagogů z mnohých výzkumných projektů. Například z výzkumu S.Bendla, (1997, s.54-64) vyplývá, že pedagogové, speciálně na II. stupni základních škol, považují hodnocení žáků za jednu z pěti nejobtížnějších činností (složek) ve své aktivní pedagogické práci. O. Šimoník (1995, s. 65) svou výzkumnou studií zjistil, že ze vzorku 133 respondentů, plných 104 začínajících pedagogů, což je 73,8% mělo v učitelské profesi problémy s diagnostickou činností žáka. J. Průcha (1997,s.212) konstatuje, že diagnostika osobnosti žáka je čtvrtým nejobtížnějším a nejčastěji uváděným problémem začínajících učitelů. Kvalita pedagogického hodnocení (Cohen, 1981; Theall-Franklin, 1990) patří podle jejich výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, **kteří ovlivňují žákovu posuzování výuky**, přestože ne vždy hodnocení pedagogem má vliv a rozhoduje o tom, jakých kvalit bude dosahovat žákovu učení. Podle J.Slavíka (1999,s.13) „...přinejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žákovský **pocit pohody** ve výuce a spolurozhoduje o žákově **motivaci k učení**.“ Z praxe víme, že hodnocení má na žáka výrazně velký a také časově dlouhodobý vliv. Bezesporu ovlivňuje žákovu osobnost, jeho charakter. Může se přeměnit na motivaci, tvořivou hierarchii žákových hodnot, být regulátorem jednání žáka v přítomnosti i budoucnosti, a to jak v pozitivním, tak i v negativním směru (Kosová,s.3).

JAK NA TO

Mnohé dosavadní výzkumy ukazují, že pedagogové otázky hodnocení výkonů žáka nevěnují takovou pozornost, kterou by si zasloužovala. Je to obzvláště alarmující ve společenském ovzduší a období, kdy jeden z atributů nového přístupu ke vzdělávání žáků je zdůrazňovaná humanizace výchovy a vzdělávání. „Právě hodnocení je ta část pedagogického procesu, prostřednictvím kterého je možné velmi výrazně ovlivnit humánnost charakteru vyučování, vnímání školy jako bezpečného a příjemného místa, pozitivním vztahem dítěte ke škole a k dalšímu vzdělávání. **Hodnocení může být proto důležitým nástrojem a akcelerátorem procesu humanizace školy**“(Kosová,s.3).

Skupina amerických pedagogů a psychologů zveřejnila podmínky a cíle humanizace školy pro orientační potřebu učitelů:

1. Humanistická pedagogika akceptuje potřeby žáků a vytváří možnosti poznávání a programů jako celku, přičemž bere ohled na potenciál žáků.
2. Ulehčuje žákům vyjádření svého vlastního současného stavu a možnost vyzkoušet si své síly a snaží se u všech o rozvinutí vědomí vlastní hodnoty.
3. Klade důraz na osvojování základních schopností žít ve společnosti vytvořené z několika kultur (multikulturní společnosti). Toto zahrnuje akademickou, osobní, interpersonální, komunikační a ekonomickou oblast.
4. Snaží se o osobní podíl na pedagogických rozhodnutích a praktikách. Za tímto účelem má v úmyslu zahrnout žáka do procesu své vlastní výchovy.
5. Uznává důležitou úlohu pocitů a používá hodnoty a vnímání jedince jako nedílnou součást procesu výuky.
6. Vytváří učební klima podporující růst osobnosti, které má být žákem vnímáno jako zajímavé, plné porozumění, poskytující podporu a neohrožující strachem.
7. Pěstuje v žácích opravdový respekt před hodnotami bližního a schopnost řešit konflikty (ASCD 1978,s.9).

Z uvedeného můžeme vyvodit, že pomoc žákům spočívá ve formulování a aplikování principu dobrovolnosti, s ohledem na individuální životní dráhu a skupinovou orientaci (Hopf, 2001).

Autor také zformuloval postupy německé humanistické pedagogiky do těchto orientačních bodů:

1. brát v ohled potřeby žáků
2. rozvíjet všechny oblasti osobnosti
3. ulehčit žákovi popsat svůj současný stav
4. učinit ze žáka vychovatele sebe sama
5. přiznat důležitou roli pocitům
6. vytvořit učební klima plné porozumění, podpory a klima zbavené strachu
7. rozvíjet opravdový respekt pro hodnoty bližních

Závěrem A. Hopf shrnuje, že při dodržování humanizačních postojů se zvyšuje pravděpodobnost, že učitelův styl výchovy a způsob interakce bude vnímat subjekty jako schopné se samostatně řídit, nikoliv jako objekty ovládané a kontrolované.

Dítě jako objekt

- s dítětem se jedná a zachází jako s osobou ještě nedorostlou
- děti jsou považovány za bytosti s chybami, ještě nedokonalým vzděláním
- děti mají často neobvyklé a nezvyklé způsoby chování, které je nutno hodnotit
- děti nemohou od dospělých v zásadě vyžadovat důvěru v jejich samostatnost, protože jsou příliš malé
- děti potřebují dospělého sloužícího jako učební motor
- děti jako žáci by se měly při výuce naučit racionálně jako jediné prospěšné věci a pocity považovat zpravidla za překážku

Dítě jako subjekt:

- děti jsou nezávislé osobnosti a má se s nimi tak jednat
- dítě není nedodělaná bytost, je to celistvá osobnost
- je nutné dětem věřit, že jsou schopny pojmenovat své vlastní potřeby
- děti jsou od přírody zvědavé a učenlivé, děti jsou v podstatě schopny reagovat na smysluplné úkoly a samy je kompetentně zpracovat
- to, co se dítě naučí, je zcela v jeho kompetenci
- ke svému vývoji děti potřebují počáteční dávku důvěry a jejich schopnost být samostatný
- vývoj dětské osobnosti probíhá vždy komplexně, což se potvrzuje ve zvláštních životních situacích

CO POTŘEBUJEME ?

Půjde o soustředění se k nápravě změně jedné ze třech příčin neprospěchu žáka (Mařana, 1973 s.9) – *pedagogické klima školy a didaktické práce učitele*. Z hlediska psychologického výkladu, půjde o propojení motivační a informační aferentace (Linhart, J.1967, s.47-49). Kosová (1997) se svým názorem taktéž připojuje „...motivační funkce známky je až příliš vysoká“. Podle J.Průchy, je informační funkce známek celkem nízká, selekční funkce zůstává stále vysoká a predikační funkce známky je velmi problematická (1983). J.Hvozdík (1973) provedl zajímavé zjištění (lze namítnout, že uplynulo 32 let od roku publikování), že ve zkoumaném vzorku neprospívajících žáků mělo 49% průměrný až nadprůměrný prospěch.

Ve způsobu dále uvedených alternativních způsobů hodnocení by měl edukátor projevit svoji znalost periferních vlivů na žákův výkon. Ten by měl zahrnovat konkrétní vzdělávací možnosti a schopnosti a kromě vědomostí zohledňovat dovednosti, postoje, hodnotovou orientaci a vztahy, přihlížet při hodnocení k individuálním posunům a zlepšení v učení. Měl by rozvíjet žákovo objektivně kritické sebehodnocení a seberozvoj, vést jej k pochopení stavu, že sebehodnocení a seberozvoj by se mělo stát naprosto běžnou a tím i přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

O RVP ZV se hovoří a píše jako o prostředku přinášejícím výrazné podnětné posilování vnitřní evaluace každé školy. Tak jak evaluace vzdělávací soustavy rozpracováním RVP ZV by měla poskytovat dostatek zpětných informací pro kvalitní práci školy, učitelů, žáků, tak by měla být prostředkem sledování efektivity, *měla by sloužit k inovativním procesům a účelově směřovaným úpravám*, ke změnám tvorby podmínek a hodnocení vzdělávání žáků, (*„...Hledejme cesty, jak děti mohou objevovat objevené, a nesděluje jim neustále pravdy! Minimalizujeme frontální učení“* Beran, 2005), k tvorbě prioritních hodnotových stupňů a hledisek, měla by široce přispívat ke spolupráci uvnitř kolegia pedagogů vlastních sborů, měla by být vázaná k pevnější spolupráci s rodičovskou veřejností (i pod vlivem školských rad), čímž nově vytvářené podmínky pro výchovně vzdělávací proces samotný cyklus procesu vzdělávání směřuje na vysokou úroveň celkového klimatu školy.

REZIDUA MINULOSTI V PŘÍSTUPU K HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ

Chceme-li inovovat, pak musíme vědět **PROČ, KOHO, CO, JAK, KDY apod.** „Problém učitelů není kde, kdy a na kom získávat údaje, ale **jako** to dělat validně, spolehlivě a objektivně“ (Hrabal, 2002). Doposud nedošlo ke komplexním systémovým změnám. To, co v současnosti probíhá, jsou jenom dílčí změny. Stále „...*setrvává mnoho lidí pracujících ve školství pro jistotu v intencích těch požadavků, které si zvykli plnit po dobu své školní docházky*“. Velká část stávajících škol se u nás stále ještě drží tradičního zkoušení naučených poznatků, dlouhých výkladů, stejně jako pasivity a poslušnosti žáků“ (Čačka, 1999,s.308). Tudíž koncepčně nový přístup si vyžaduje potřebnou výše vzpomínanou kritickou analýzu současného stavu z hlediska preferované humanisticko - kreativní orientace pedagogiky. Které jsou některé současné negativní tendence hodnocení :

- ⇒ hodnocení je převážně zaměřené na množství osvojených vědomostí, čímž se posiluje přeceňování kognitivního charakteru vyučování a rozvoje kognitivní stránky osobnosti
 - ⇒ z poznávacích procesů se preferuje paměť (reprodukce) na úkor tvořivosti (produkce)
 - ⇒ hodnotí se především bezprostřední výkon na úkor především emocionálních a sociálních charakteristik výkonu, případně lidských hodnot (jako je pomoc, spolupráce)
-

- 2) Malý encyklopedický slovník uvádí : Predikační funkce : jednomístná až n- místná výroková funkce
- ⇒ **nižším stupněm známek se hodnotí neúspěch žáka, tudíž ne to, co ví, ale to, co neví**
 - ⇒ převládá porovnávání s normou nebo s třídou a téměř se netolerují individuální odchylky a zvláštnosti osobnosti dítěte
 - ⇒ hodnocení často vychází z autoritativních pozic, z nedůvěry vůči dítěti, ve formě známky je používán také jako donucovací prostředek a navozuje negativní psychické stavy, které blokují rozvoj dítěte
 - ⇒ ve školním hodnocení se přeceňuje vnější disciplína na úkor uvědomělé sebekázně
 - ⇒ přeceňuje se význam známkové klasifikace jako hlavní formy školního hodnocení, málo se využívají ostatní formy a druhy, včetně sebehodnocení žáka (Kosová,10-11).

K JAKÉMU ZPŮSOBU HODNOCENÍ BYCHOM MĚLI SMĚŘOVAT ?

Jedním z nejvýznamnějších soudobých směrů pedagogiky, který razantně mění pohled a hodnocení významu a pojetí chyby v učení žáka, je **konstruktivismus** (Štech, 1992, Bernard, 1998). Základním rysem konstruktivismu je, že učení se stává procesem, ve kterém samotný žák aktivně nachází v procesu učení individuální smysl. K učení přistupuje vždy již s určitou zkušeností, **prekonceptem**, s určitou **poznatkovou strukturou**, „naivním“ pojetím, a tato jeho dosavadní pojetí zcela zásadně ovlivňují průběh a výsledky učení. Aby kritéria hodnocení sloužila žákům, také jejich rodičům, aby hodnocení bylo také transparentní pro kontrolní školské orgány ČŠI, je nezbytné je formulovat, vymežit, „tematizovat“. Až pak se mohou stát podkladem hodnotících zpráv.

Tematizace kritérií je náročná činnost. Na konkrétním příkladě ukážeme, jak je možné při tematizaci postupovat a následně aplikovat konkrétní příklad konstruktivistického pojetí hodnocení (Slavík,1999,s.113-139).

Dále uvádí :

1. hodnocení je nejenom prostředkem, ale i **cílem** výuky, to znamená, že **sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování**. Hodnocení svěřené žákovi nazýváme **autonomním hodnocením**. Odpovídá autonomní koncepci výuky
2. předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce **s formálním hodnocením**, na jehož základě se vaši žáci postupně učí posuzovat svou vlastní práci.
3. Autonomie hodnocení není závislá na dílčích podobách hodnocení (např. známkování), jde o součást **celkového přístupu** k výuce, k její metodice, k pojetí žáka i učebních cílů v souladu s principy autonomní koncepce výuky.
4. při zavádění autonomního hodnocení počítejte i s posuny v **psychosociálním klimatu** třídy.
5. důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je **naučit žáka učit se**, zvládnout svůj styl učení a **zacházet s chybami jako s příležitost k poznání a poučení**, nikoliv jako se zlem, které je třasy za každou cenu úplně vymýtit.

ALTERNACE PRO HODNOCENÍ - PROJEKTOVÁ VERZE

A) Legislativní podmínky

Zákon 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 51 odst. 1 až 5 upřesňuje formy hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Jednoznačně se konstatuje, v odstavci č.2, že o způsobu hodnocení, cit „...Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“.

Otázkou zůstává, jaké prostředky a cesty můžeme z pozice pedagoga volit pro získání podkladů výše uvedených forem klasifikace.

V další části zde zveřejněný příspěvek uvedeme jako reálný projekt „Bodové hodnocení vybraného předmětu“. S praktickou formou uplatňování máme šestiletou zkušenost. Vše začínalo v roce 1999/2000 ve formě experimentu v předmětu matematika s pokračováním v inovované verzi „Matematika bez bázně“ v letech následujících. Co bylo cílem projektu ?

Primárním záměrem bylo změnit atmosféru, která kulminuje u každého hodnocení činností, vědomostí, výkonů žáků při prověřování jejich výkonového stavu. Projekt především sledoval a byl zaveden také z důvodů motivačních k obtížnému předmětu. Jak konstatoval realizátor, „...rádi bychom se vyhnuli jednak zažitě zásadě, že učitel žáka dobrou známkou odměňuje a špatnou trestá“ a jednak také, „...chytání na hruškách“.

STRESOVÁNÍ ŽÁKŮ V DŮSLEDKU PŘETRVÁVAJÍCÍHO KLASIFIKAČNÍHO STEREOTYPU

A) Tlaky, stresory

V preambuli jsme konstatovali, co je cílem našeho příspěvku. Nemůžeme ale zpracovat široký okruh problematiky hodnocení práce žáka právě pro její rozsah komplexně. Východiskem zpracování problematiky hodnocení, jako aspekt rozvoje osobnosti dítěte navrheme v další části přístup a způsob hodnocení, který dle našeho názoru, humanizuje výchovně vzdělávací proces.

Nic nebrání tomu, když použijeme moudro Šalamouna, „Radostné srdce hojí rány, kdežto ubitý duch vysušuje kosti“. T. G. Masaryk nabádá: „Měj úctu k duši dítěte“. J. Galsworthy napsal: „Tímto světem projdu jen jednou. Proto každé dobro a laskavost, které mohou prokázat kterékoliv lidské bytosti nebo němé tváři, nechť vykonám nyní a nechť je neodkládám. Neboť nepůjdu znovu touto cestou“. L. Míček (19921, s.156-7) : „Mít rád lidi – laskavost, láskyplnost – je pravděpodobně nejzásadnější, nejzákladnější vlastností dobrého učitele, ale také každého člověka, který chce v kladném smyslu působit na druhé,.....,znamená především mít na zřeteli jeho potřeby, nikoliv jeho vlastní“. J. H. Pestalozzi říká: „Musíte lidi milovat, chcete-li je změnit“. „Žákovy zážitky jsou v úzkém vztahu k učitelovu pojetí výuky, a to zejména k pojetí žáka jako partnera učitele. Žákovo partnerství můžeme charakterizovat jako jeho aktivní podíl na vyučování ratifikovaným učitelem. Záleží přitom na učiteli, zda chce a dokáže vychovat nezávislou osobnost, nebo mu vyhovuje žák v závislém postavení, podřizující se jeho požadavkům“ (Sborník příspěvků ČPdS, s. 93).

Stojí za to si položit otázku, jaké vjemy, pocity a dopady prožívá žák částečně i permanentně neúspěšný. Schůdnost daného problému vidíme v odstraňování příčinných krizově stresujících situací, vyvolaných hodnocením ve formě známkování.

V krátkosti o stresu. Co pod pojmem stres míníme, objevujeme, charakterizujeme ? Jde-li o běžné životní situace, ve kterých takový příměr používáme, máme většinou na mysli definici **stresu jako síly, která způsobuje tělesné a duchovní vyčerpání a utrpení**. Anglické slovo „stress“ má původ ve francouzském výrazu „estrecier“, což v překladu může znít jako přinutit nebo nutit. To je odvozeno z latinského „strictus“ (utahovat nebo stlačovat). Zobecněně se dá požit , „...být vystaven vnějším silám nebo tlakům“.

Z výše uvedeného vyplývá (Malgosa J., s. 22), že stres má dvě základní složky :

⇒ **stresové faktory (činitele)**, tedy momentální okolnosti, jež způsobují stres, a

⇒ **reakci na stresy**, tedy „odpověď“ člověka na stresové faktory

V Malém encyklopedickém slovníku stress /angl./ se říká: zátěž – soubor neobvyklých podnětů, kterým se organismus v daném čase neumí přizpůsobit. Ottova encyklopedie uvádí stres jako zátěž; psychofyziologická reakce na intenzivní zátěž; celková neurohumorální obranná odpověď organismu na mimořádně silný podnět. Stres (Vokůvka) – stav organismu, který je obecnou odezvou na jakoukoliv výrazně působící zátěž, ať už tělesnou nebo duševní. Stres (Slovník cizích slov) lze charakterizovat jako souhrn pocitů vyprodukovaných různými činiteli, např. duševním pohnutím; nadměrná zátěž organismu. Mohapl (1992) stres specifikuje jako zátěž, která doléhá v daných situacích na organismus člověka. Nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace, někdy subjektivně nepřiměřené požadavky, organizační změna, vyžadující značné přizpůsobení a subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty, tak pojímá stres Atkinsonová (1995).

Lidský stres je tedy vymezován mnoha různými způsoby, avšak v podstatě je to zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla (Fontana, 1989, s. 393). Z toho plyne, že stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný a jeho charakter je ovlivňován intenzitou **stresoru** a velikostí naší psychofyzické odolnosti (Řehulka, Řehulková, 2002, s. 76). V souvislosti se stresory hovoříme o **salutorech**, tedy o pozitivních životních faktorech, které v obtížných, krizových, osobních i společenských situacích jedince povzbuzuje, dodává jí optimismus, sílu, elán, jsou zapojeny protipólně vůči stresorům. Je proto nutné zjistit důvody, které vyvolávají starosti a tlaky a ty pokusit se jako příčiny odstraňovat nebo zmírňovat na minimum. Je to volba „strategie indiference“ (Míček, 1986), řešení problémů dětí s pozitivním dopadem tak, „...aby nedocházelo k narušení vnitřní rovnováhy organismu a následně psychosomatickému onemocnění dítěte (SBORNÍK ČPsD, 114).

ŽÁK PARTNEREM UČITELE

Matematika bez bázně

Projekt 2001 – 2005

Projekt „Matematika bez bázně“ byl uplatňován v matematice na ZŠ Jasanová 2, Brno, ve třídách 6., 7., 8., a 9. od září 2000/2001 školního roku. Projekt navázal na experiment v 7. ročníku v roce 1999/2000. Aplikace tohoto projektu se uskutečnila též ve výuce fyziky.

Rodiče byli s projektem seznámeni na třídních schůzkách.

Informace o stavu prospěchu v matematice byli žáci průběžně informováni na vývěsce vytištěnými aktuálními přehlednými tabulkami, rodiče byli informováni o prospěchu svých dětí v žákovských knížkách 1 krát za měsíc informací: prospěch z matematiky k 30. 9. 2001 – 45 bodů z 50, t. j. 90% (1), *je nutno zlepšit počítání se zlomky*.

Zásady projektu byly poskytnuty ze ZŠ Brno, Janouškova, kde je tento systém hodnocení uplatňován úspěšně již několik let.

Projekt byl zaveden z důvodu lepší motivace žáků k matematice (fyzice), neboť vycházíme ze zásady, že učitel žáka dobrou známkou oceňuje, špatnou žáka „trestá“. Hodnocení (klasifikace) výkonu žáka může žáka stresovat, jediné zakolísání může mít vliv na konečný

výsledek (celkové hodnocení). Cílem pedagoga není žáka trestat, ale dosáhnout toho, aby získal co nejvíce znalostí a měl radost z výsledků své práce.

Klady systému:

1. Metoda je poměrně objektivní, žákům srozumitelná, založená na získávání bodů za výsledky práce, ne na hledání nedostatků a chyb.
2. Žáci jsou vedeni k dobrovolnému doplňování všech chybějících závažných prací pro nepřítomnost ve škole, k opravám neúspěšných prací.
3. Odpadají problémy s klasifikací na konci klasifikačních období, v podstatě neexistuje známka "mezi".
4. Je větší motivace žáků, hodnocení je také určitou soutěží.
5. Žáci si mohou sami stanovit průběžnou známku dle stanovených kritérií.
6. Žáci se naučí vnímat bodování jako určitou odpovědnost, kdy záleží především na nich.

Zápory systému:

1. Vyšší administrativní nároky na učitele (hodnocení je nutno provádět průběžně, navíc tabulky ve třídách).
2. Metoda ještě není plně ověřená, doladování průběžně zjištěných nedokonalostí je závislé na schopnostech, ochotě a pochopení učitele, žáka i rodičů.

Zásady klasifikace a průběžného hodnocení žáků

1. Práce se budou hodnotit dle stupně závažnosti a náročnosti, např.:
 - a) pětiminutovky, lehčí ústní zkoušení 0 - 4 body
 - b) kontrolní práce, obtížnější zkoušení 0 - 8 bodů
 - c) písemné práce 0 - 20 bodů
2. Využití motivačních prvků hodnocení
 - a) prémiové příklady, problémové úkoly
 - b) účast a umístění v soutěžích
 - c) možnost opravy písemných prací
3. Cyklické hodnocení pracovních výsledků se záznamem do ŽK. Po určitém období (pravděpodobně 1 x za měsíc) budeme informovat rodiče o výsledcích práce za dané období. Zápis bude např. "formou" 21. 10. Početní operace se zlomky $18/21 - 2$ a podpis.
4. Při vyhodnocování budeme vycházet z následujícího návrhu:

$$90\% - 100\% = 1$$

$$75\% - 89\% = 2$$

$$50\% - 74\% = 3$$

$$30\% - 49\% = 4$$

$$0\% - 29\% = 5$$

Tento experiment byl ve školním roce 2001/2002 ověřován v hodinách matematiky od 6. ročníku po 9. ročník, také ve fyzice s určitými variabilními obměnami při zachování podstaty systému. Výsledky byly průběžně vyhodnocovány na předmětových komisích a konzultovány s rodiči dětí na třídních schůzkách a hovorových hodinách. Byly také využívány zkušenosti škol, které již mají s uplatňováním této metody delší zkušenosti (ZŠ Janouškova). Na konci