Formativní hodnocení ve vzdělávání pohledem rodičů žáků prvního stupně základního vzdělávání

Bc. Magdaléna Baklíková

Diplomová práce
2018

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Magdaléna Baklíková**
Osobní číslo:	**H160150**
Studijní program:	**N7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Formativní hodnocení ve vzdělávání pohledem rodičů žáků prvního stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního hodnocení a jeho forem, formativního hodnocení, jeho metod a využití v alternativním vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí, doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
TIŠŤANOVÁ, Katarína. Hodnotenie v školskej praxi. Bratislava: Iris, 2016. ISBN 978-80-89726-74-5.
VELIKANIČ, Ján. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: SPN, 1973.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

L.S.

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4. 2018

Bc. Magdaléna Balelková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje tématu školního hodnocení, které svým působením může žáky v základním vzdělávání celoživotně ovlivnit. Práce se proto zaměřuje na formativní hodnocení, které používá místo jazyka posuzujícího jazyk popisný, a tím se snaží pozitivně ovlivňovat učební činnosti a výsledky žáků. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje školnímu hodnocení obecně. Kapitola je doplněna souvisejícími pojmy, jako jsou pedagogické hodnocení, účastníci školního hodnocení, cíle a funkce školního hodnocení a formy školního hodnocení. Druhá kapitola se věnuje školnímu hodnocení, jeho vlivu na žáka a s tím spojenými pojmy, jako školský stres a školní fobie, popisuje negativní vliv sumativního hodnocení, problematiku známkování a tlaku, který na žáka vyvíjí pro něj důležité autority, tedy rodiče a učitelé. Třetí kapitola se zaměřuje na formativní hodnocení a na jeho metody. Praktická část pomocí kvalitativní metody výzkumu zkoumá pohled rodičů na formativní hodnocení. Výzkum si pomocí rozhovoru klade za cíl zjistit, jaké bariéry brání rodičům v přijímání formativního hodnocení jejich dětí.

Klíčová slova: školní hodnocení, funkce a formy školního hodnocení, účastníci školního hodnocení, vliv školního hodnocení, klasifikace, formativní hodnocení

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the theme of school assessment, which can influence lifelong pupils of primary level of education. Therefore, the work focuses on formative assessment that uses descriptive language instead of assessing language and thus it tries to influence the teaching activities and the results of the pupils in a positive way. Theoretical part is divided into three chapters. The first chapter is concerned with the school assessment in general. This chapter includes related terms, such as pedagogical assessment, participants in school assessment, goals, functions and forms of school assessment. The second chapter focuses on school assessment, its influence on the pupil and related concepts, such as school stress and school phobia, describes the negative influence of summative assessment, the issue of marking and the pressure, which parents and teachers exert on pupils. The aim of the third chapter is formative assessment and its methods. The practical part, using the qualitative method of research, examines the view of parents on the forma-

tive assessment. The objective of this research, through the interview, is to find out what barriers impede parents in the accepting of formative assessment of their children.

Keywords: school assessment, functions and forms of school assessment, participants in school assessment, the influence of school assessment, marking, formative assessment

Tímto vyjadřuji poděkování PhDr. Heleně Skarupské PhD., za vedení této diplomové práce, její ochotu, obětavou pomoc a podporu při tvorbě této práce. Děkuji.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **11**

I TEORETICKÁ ČÁST **13**

1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ **14**

1.1 PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 15

1.2 ÚČASTNÍCI ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 16

1.2.1 Pedagog a školní hodnocení 16
1.2.2 Žák a školní hodnocení 18
1.2.3 Rodič a školní hodnocení 19
1.2.4 Třídní schůzky 20

1.3 CÍLE A FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 21

1.3.1 Motivační funkce 22
1.3.2 Informativní funkce 22
1.3.3 Regulativní funkce 23
1.3.4 Výchovná funkce 23
1.3.5 Prognostická funkce 23
1.3.6 Diferenciační funkce 24

1.4 TYPY A FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 24

2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A JEHO VLIV NA ŽÁKA **27**

2.1 STRES A ŠKOLNÍ FOBIE 29

2.1.1 Tlak ze strany rodiče 30
2.1.2 Střet názorů rodiče a učitele 31

2.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ A JEHO NEGATIVNÍ VLIV NA ŽÁKA 32

2.2.1 Známka jako chudý zdroj informací 34
2.2.2 Známka a její formativní charakter 35

3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ **36**

3.1 HISTORIE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ 37

3.2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ VE SVĚTĚ 38

3.2.1 Formativní hodnocení v České republice 40

4 METODY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ **42**

4.1 VZDĚLÁVACÍ CÍLE 42

4.2 KRITÉRIA HODNOCENÍ 44

4.3 ZPĚTNÁ VAZBA 45

4.4 HODNOCENÍ CHOVÁNÍ 48

4.5 AUTONOMNÍ HODNOCENÍ 49

II PRAKTICKÁ ČÁST **53**

5 METODOLOGIE VÝZKUMU **54**

5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 54
5.2 CÍLE VÝZKUMU 54
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 54
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK 55
5.5 VÝZKUMNÉ POJETÍ A TECHNIKA VÝZKUMU 56
5.6 ZPRACOVÁNÍ DAT 57
5.7 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ 58
5.7.1 Kategorie 1: Dítě není materiál 58
5.7.2 Kategorie 2: Kooperace 60
5.7.3 Kategorie 3: Tenký led 61
5.7.4 Kategorie 4: Stigmatizace 62
5.7.5 Kategorie 5: Zaběhnuté koleje 63
5.7.6 Kategorie 6: Jádro problému 65
5.8 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ 66
5.9 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ 67
5.10 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 69
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 72
ZÁVĚR 74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 76
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 81
SEZNAM OBRÁZKŮ 82
SEZNAM PŘÍLOH 83

ÚVOD

Již od útlého věku je naše osobnost, naše chování a jednání, náš vzhled, náš výkon hodnocen, toto hodnocení provádíme každý den, ať už v roli toho, kdo hodnotí, nebo v roli toho, kdo je hodnocen. S tímto jevem jsme konfrontováni denně a to již od dětství, kdy malým dětem vysvětlujeme, jaké je jejich chování, jak by mělo vypadat a proč to, či ono chování považujeme za správné, či za špatné.

To, jak posuzujeme, s sebou nese velké riziko, zda je náš soud správný, oprávněný a zda jsme svým hodnocením hodnoceného nepoškodili. Jakým způsobem hodnotíme ostatní je bezesporu ovlivněno naší osobností, naším momentálním rozpoložením, ale také naší kulturou, společností, ve které se pohybujeme, ale také mocí, která doprovází naše postavení. Musíme si uvědomit, že se dopouštíme mnoha chyb a nyní nemáme na mysli základní percepční chyby, ale chybné hodnocení, které může negativně ovlivnit jedince po celý jeho život. Proto musíme dbát na to, abychom jako ti co hodnotíme, byli spravedliví a také jako ti, co jsme hodnoceni uměli přijímat kritiku. Zvláště musíme dbát na to, abychom jako vychovatelé, rodiče či pedagogové byli spravedliví, aby naše posuzování děti nepoškozovalo a abychom z moci autority dali možnost k diskuzi.

Nejčastěji se s pojmem hodnocení setkáváme ve školním prostředí, v procesu výuky, kdy pedagogové hodnotí výkony a chování žáků, a poskytují jim tak zpětnou vazbu o tom, jak dané učivo zvládli či nezvládli a jak se chovali. Toto hodnocení lze provádět tzv. kvantitativním a kvalitativním způsobem. Kvantitativní způsob čili známkování známkami 1 až 5 je v našich končinách nejrozšířenějším způsobem hodnocení. Prostá známka však neudává plnohodnotnou informaci o tom, jak žák ve vzdělávání prospívá, jaké je jeho chování a jednání v prostředí školy, v které oblasti vzdělávání si je žák jistý, a která mu naopak dělá potíže. Proto, abychom ohodnotili žákův výkon, chování, jednání a vyjádřili to, co se žákovi povedlo méně a co více, nám slouží tzv. kvalitativní neboli formativní hodnocení. Formativní hodnocení využívá namísto posuzujícího jazyka jazyk popisný, prostřednictvím kterého informuje žáky již v průběhu jejich učební činnosti o možných chybách a poskytuje pomoc a podporu, aby žák došel ke zlepšení svých výsledků.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaké bariéry brání rodičům v přijímání formativního hodnocení jejich dětí.

Práce je členěna do dvou částí a to, teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, zde věnujeme pozornost školnímu hodnocení obecně, vysvětlujeme, jak školní

hodnocení působí na žáka a popisujeme zde hlavní téma práce, které představuje formativní hodnocení a jeho metody. Praktická část práce je členěna do dvou kapitol, z nichž první se věnuje metodologii výzkumného šetření a interpretaci získaných dat. Kapitola druhá nabízí závěrečné doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Hodnocení představuje jev, se kterým se každodenně setkáváme, jak v běžných situacích, tak v situacích, které vyžadují, abychom hodnotili, či byli hodnoceni. Prostředí, které je nejčastěji spojováno s hodnocením, je škola, ať už škola mateřská, základní, střední, umělecká, či vysoká. Vyučování představuje velmi významnou lidskou činnost, kdy se jako žáci učíme novému a pedagogové tento proces ovlivňují. Nyní pohlédneme na několik definic, abychom odkryli prvky, které v sobě hodnocení zahrnuje.

Obecně vzato hodnocení představuje porovnávání jednoho jevu s druhým, kdy rozlišujeme jev lepší, a jev horší. Vybíráme si jev, který je pro nás lepší, nebo se snažíme horší jev alespoň zlepšit. Předmět hodnocení porovnáme s jiným srovnatelným předmětem, nebo s ideálním vzorem či normou. (Slavík, 1999, s. 15-16)

Školní hodnocení informuje o výuce, ale je také její nezbytnou součástí. Aby byla výuka pro žáka co nejvíce prospěšná, musí hodnocení podporovat procesy žákova učení. Aby byla výuka pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému klimatu jak třídy, tak i školy. Dalo by se tedy říci, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce. (Slavík, 1999, s. 15)

Velikanič (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 17) definuje hodnocení jako „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků*.“ Dle Skalkové (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 17) chápeme hodnocení jako vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k výkonům žáků při vyučování, které může mít různé formy. Podobně se vyjadřuje i Tuček (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 17), když definuje hodnocení jako „*každé projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka*“. Definice udávají, že hodnocení může nabývat různé formy a také, že při hodnocení žáků posuzujeme jejich vlastnosti a jednání, na hodnocení je tedy pohlíženo jako na komplexní jev, který v sobě zahrnuje mnohé.

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení, protože se týká specifické sociální instituce, a to školy, vztahuje se k zvláštnímu procesu, a to k výuce a k jejím činitelům, tedy k pedagogům a žákům. (Slavík, 1999, s. 23)

Školní hodnocení má dle Koláře a Šikulové (2009, s. 19) podobu zpětné vazby a je permanentní hodnotící aktivitou učitele, která je zaměřena na srovnávání, analýzu a zkvalitňování konkrétních učebních činností žáků, na jejich chování a jednání.

Hodnocení žáků je také důležitou součástí třídního klima. Do třídního klimatu se promítá to, jakým způsobem učitel hodnotí a snaží se splnit požadavek, aby jeho hodnocení bylo spravedlivé, což podle Čapka (2010, s. 57 – 58) není možné. Uvádí, že snaha spravedlivého hodnocení může být mnohdy škodlivá, protože neumožňuje zachytit to, co by pro žáka bylo nejlepší. Jde totiž především o to, abychom pomocí hodnocení žáka motivovali a ne nelítostně posuzovali jeho výsledky. Hodnocení nemá sloužit k rozdělení žáků na úspěšné a neúspěšné. Klasickým příkladem je podle Fontany (in Čapek, 2010, s. 59) situace, kdy učitelé předčítají známky všech žáků nahlas, či dokonce nabádají žáky, aby své známky předčítali před celou třídou. Takové nevhodné reagování na chyby nepříznivě ovlivňuje klima třídy. Aby bylo klima třídy dobré, je nutné, aby nedocházelo ke srovnávání žáků, které přináší stagnaci a zhoršování jejich výkonů. Čapek (2010, s. 59) tedy doporučuje hodnotit žáky dle jejich individuálních schopností. Hodnocení výkonů a chování žáků vyžaduje podle Schimuneka (1994, s. 15) od učitele určitý odstup a rozvahu, ale zároveň je často nutné okamžitě reagovat a uplatnit hodnocením výchovný vliv.

1.1 Pedagogické hodnocení jako součást školního hodnocení

Pro potřeby této práce považujeme za důležité objasnit tyto dva pojmy. Dalo by se říci, že školní hodnocení a pedagogické hodnocení jsou jevy zcela totožné, avšak není tomu tak.

Pedagogické hodnocení dle Slavíka (1999, s. 24) představuje systematickou činnost, která je připravená, je cílevědomě organizovaná a je doprovázena záměrnou korekcí. Představuje tedy činnost, kterou vykonává výhradně pedagog a postrádá tedy spontánní hodnotící procesy, zejména ze strany žáků a rodičů, které jsou ale pro pedagogickou práci s hodnocením nezbytné. Proto tedy pedagogické hodnocení představuje součást školního hodnocení.

Dle našeho názoru nelze provádět pedagogické hodnocení bez hodnocení školního, neboť i v systematicky prováděném a organizovaném hodnocení jako je hodnocení pedagogické se nevyhneme lidské tendenci, do hodnocení vkládat své vlastní pocity, názory či sympatie. Avšak pedagogova snaha by měla směřovat k hodnocení, které v sobě bude zahrnovat velkou část pedagogického hodnocení, ale také tzv. hodnocení dle jeho nejlepšího vědomí a svědomí.

1.2 Účastníci školního hodnocení

Zprvu by se mohlo zdát, že účastníky školního hodnocení jsou výhradně žák a učitel, v procesu, kdy učitel předává informace a po vykonání prověrky zhodnotí žákův výkon, avšak není tomu tak. V procesu školního hodnocení vystupuje několik objektů hodnocení a jejich hodnocení je vzájemné. Nehodní tedy jen pedagog žáka, ale také žák pedagoga. Nevystupují zde jen tyto dva objekty, ale vstupuje zde i žákův rodič a škola jako celek.

Školní hodnocení podává učiteli informaci, jak jsou jeho výukové postupy a metody efektivní v případě každého žáka. Žáka hodnocení informuje o tom, zda jeho úsilí vede k dosažení stanovených cílů a rodičům podává zprávu nejen o výsledku vzdělávání, ale také pravidelně a srozumitelně informuje o tom, v čem se jejich dítěti daří méně či více a v jaké oblasti potřebuje pomoc. (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 15 – 16)

Hodnocení ve vyučování je díky svému velkému významu pro žáka i učitele, i proto že se dotýká jak osobnosti žáka i učitele velmi složitá a zodpovědnost vyžadující záležitost. Zvláště když uvážíme, že účastníky školního hodnocení jsou všichni účastníci vyučovacího procesu, a to i ti účastníci, kteří se účastní nepřímo, tedy rodiče, vedení školy, autoři učebnic, ale také stát zodpovědný za kvalitu vzdělání svého obyvatelstva. (Kolář, Vališová, 2009, s. 176 – 177)

Účastníky školního hodnocení můžeme rozdělit na tzv. vnitřní a vnější, kdy účastníky vnitřní představuje žák a učitel a účastníky vnější všichni ostatní posuzovatelé, kteří nejsou přímo účastni ve výuce. Vnější posuzovatele můžeme dále dělit na profesionální, jako jsou ředitel školy, či inspektor a posuzovatele laické, kterými jsou v první řadě rodiče žáka. Vnitřní hodnotitelé výuky jsou jediní přímo a dlouhodobě účastni výuky. Vnější hodnotitelé tedy mnohdy posuzují výuku zprostředkovaně, na základě informací získaných od žáků, pedagogů, či dle výsledků aktivit žáků. Z tohoto důvodu může být toto hodnocení zkreslené. Nepřesné může být také hodnocení posuzovatelů vnitřních, a to díky absenci potřebného odstupu, proto musíme dbát na to, že školní hodnocení v praxi poskytuje pouze přibližné informace, které je třeba vždy s jistou opatrností zvážit. (Slavík, 1999, s. 24 – 25)

1.2.1 Pedagog a školní hodnocení

Aby mohl pedagog vykonávat hodnotící činnost, je třeba dbát na to, aby byla spravedlivá a měla by se vztahovat ke stanoveným výukovým cílům, kterých má být dosaženo. (Kyriacou, 2004, s. 131)

Co může učitel konat pro to, aby bylo jeho hodnocení co nejvíce spravedlivé, je důkladné poznání žáka, jeho vlastností, schopností, nadání, zájmů, postojů a projevů je předpokladem správného přístupu pedagoga k prověřování, zkoušení a hodnocení. Pedagog poznává osobnost žáka, který se ještě utváří a mění vlivem výchovy a společnosti. Poznat osobnost žáka a poznat i metody pedagogicko - psychologické diagnostiky je pro každého učitele nevyhnutelné. Podmínkou je zde individuální přístup pedagoga k žákovi. Pedagogický optimismus, se kterým má k výchově žáků učitel přistupovat, má doprovázet veškeré pedagogické počínání. Při poznávání osobnosti žáka musíme mít dále na paměti, že je stále se vyvíjející osobností, je determinován vrozenými vlastnostmi, společenským prostředím a výchovou. Vývin osobnosti žáka je zatím neukončen, ale i na něm se odráží všechny změny, kterými prochází společnost a prostředí, ve kterém žije, tedy i rodina. Proto je velmi důležité, abychom včas odhalili příčiny žákova negativního počínání a projevů a usměrnili ho tak, aby se stal platným členem společnosti. (Velikanič, 1973, s. 142 -143)

Učitelé často argumentují tím, že žáka velmi dobře znají, avšak většinou ho poznají jen díky jeho projevům ve vyučování. Ale dokonalé poznání žáka vyžaduje soustavnou mravenčí práci. Všestrannost získávání informací o žákovi představuje zaměření pozornosti i na další metody, které nám umožní o něm získat informace - pozorování, rozhovory s žákem i s jeho rodiči a spolužáky, zkoumání písemných materiálů a další. (Velikanič, 1973, s. 143)

Průběžné získávání informací o žákovi přispívá k správnému výchovnému působení na žáka, ale i k vhodnému individuálnímu přístupu na vyučování, při kontrole a prověřování vědomostí a při hodnocení žákovy osobnosti. Získané informace přispívají k objektivnějšímu posuzování a hodnocení žákovy učební práce i jeho osobnosti jako celku. (Velikanič, 1973, s. 155)

Navzdory tomu, jak je individuální přístup důležitý, může ono důkladné poznání žáka vést i k určité stereotypizaci. Pod vlivem každodenní zkušenosti se žákem může dle Koláře a Šikulové (2009, s. 41) docházet k tzv. učitelovu očekávání. Tímto očekáváním autoři označují určité závěry, které učitel provádí s ohledem na žákův současný i budoucí výkon, s ohledem na jeho projevy chování. Tato učitelova pravděpodobná předpověď se promítá do jeho pedagogického působení tak, že podvědomě jedná se žákem jinak než dřív a ovlivňuje tak podmínky jeho rozvoje. Toto je možné například v případě, pokud je učitel přesvědčen, že onen konkrétní žák se ve svém prospěchu či chování nemá možnost zlepšit,

a tak se učitel chová odmítavě. Totéž je možné v případě opačném, kdy se jedná o žáka, u kterého učitel očekává zlepšení, a proto pak vytváří takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví. Tento postup považujeme za neodborný. I když zcela souhlasíme s úplným poznáním žáka a s individuálním přístupem, doporučujeme, aby pedagogové nezapomínali na to, že musí vždy k jednotlivým situacím přistupovat s určitým odborným odstupem.

Většina autorů se v oblasti spravedlivého hodnocení přiklání k tomu, aby bylo vždy dosaženo co nejvíce spravedlivého posouzení žákova výkonu, ale jak uvádíme v kapitole 1., objevují se i takové názory, že spravedlivé hodnocení je škodlivé v případě, kdy vede ke srovnávání žáků navzájem a měřítkem se stává třídní průměr, jak uvádí Čapek (2010, s. 59). K podobnému názoru se přiklání i Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 17), když popisují jazyk hodnocení, který není jazykem vzájemného srovnávání výkonů žáků, ale má být takový, který pomáhá žákovi vidět jeho vlastní práci z různých aspektů. Žák tedy porovnává své výsledky se stanovenými výukovými cíli. Navzdory zmíněnému si musíme uvědomit, že porovnávání výsledků s ostatními je základem mnoha přijímacích řízení, které žáci absolvují.

1.2.2 Žák a školní hodnocení

Jak jsme již uvedli, školní hodnocení není jednostranný proces, při kterém hodnotí pedagog žáky, ale představuje proces vzájemný.

Slavík (1999, s. 25) uvádí, že v minulých dobách bylo často přehlíženo, že žáci jsou také hodnotiteli, kteří hodnotí učitele, výuku, své spolužáky a v neposlední řadě hodnotí žáci také sami sebe a své výkony. Kolář a Šikulová (2009, s. 137) takové hodnocení označují jako skryté, jelikož probíhá neveřejně a bez pokynů pedagoga.

Schopnost a dovednost kontroly a hodnocení sebe sama, svých výkonů a výkonů ostatních žáků, závisí na věku a stupni rozvoje osobnosti žáka, ale také na tom, jak pedagog přispívá k rozvoji těchto schopností a dovedností. Školní hodnocení představuje pro žáky tzv. školu hodnocení, na kterém se žáci mohou podílet a osvojují si tak praktické postupy procesu hodnocení. Jestliže pedagog k hodnocení přistupuje jako k aktivitě společné, významně tím žáky aktivizuje a hodnocení pak můžeme chápat jako dialog mezi učitelem a žákem, a pak také jako dialog mezi učitelem a rodičem žáka. V tomto dialogu dochází ke střetu různých názorů o posouzení žákova výkonu učitelem, spolužáky, i žákem samotným. Jestliže učitel

nedá možnost k otevřené konfrontaci, a nebude svá hodnotící kritéria zveřejňovat, mohou dílčí odlišnosti v hodnocení učitele a žáků vést k nedůvěře k učiteli a jeho hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009 s. 140 – 141)

Koncepce vzdělávání dle Meighana z roku 1993 poukazuje na vazby mezi koncepcí vzdělávání a školním hodnocením. Jedná se o koncepci transmisivní, ve které je pedagog zprostředkovatelem hodnot a úkolem je předávání učiva. Hodnocení přichází na konci určité vyučující etapy, mělo by být objektivní a mělo by poskytovat porovnání kvality výkonu žáka dle určených standardů. Koncepce interpretativní klade důraz na „*poznatky z osobní zkušenosti žáků do jejich vědomé pozornosti a jejich interpretaci spojenou s doplňováním již poznaného*“ (Slavík, 1999, s. 27). Autonomní koncepce, která je dle našeho názoru tou nejdůležitější, jelikož klade důraz na „*sebevzdělávání, sebereflexi a svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání*“ (Slavík, s. 1999, s. 28). Žák si osvojuje techniky získávání poznatků. Hodnocení mu poskytuje zpětnou vazbu o procesu jeho učení a postupně přechází ze strany učitele na stranu žáka. Vzdělávací koncepce se v praxi často prolínají (Slavík, s. 1999, s. 28). Sebehodnotící aktivity pomáhají zlepšovat proces učení. Žáci jsou odpovědni za své učení a aktivně se na tomto procesu podílí. Sebehodnocení žáků můžeme definovat jako kompetenci, která podporuje samostatnost. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151)

1.2.3 Rodič a školní hodnocení

Rodina žáka představuje důležitý článek, který se významně pojí s žákovým školním prospěchem. Mezi základní rodičovské povinnosti totiž patří zajištění vzdělávání dítěte v základních vzdělávacích institucích jako mateřská škola (poslední předškolní rok) a škola základní. Musíme si uvědomit, že neplnění této rodičovské odpovědnosti je jedním z nejčastějších důvodů, proč je rodina v péči orgánů sociálně – právní ochrany dětí a proč jsou rodiče často zbavování rodičovské odpovědnosti. Z těchto důvodů považujeme spolupráci rodiny a školy za důležitý aspekt, který ovlivňuje učební výsledky žáka.

Rodiče, kteří dítěti poskytují podnětné a podporující prostředí s odpovídající komunikací, často překonávají nepříznivou sociální či ekonomickou situaci, ve které se rodina může nacházet a ovlivňuje tím také vývoj dítěte. Rodinné prostředí žáka je jistě významným činitelem, který ovlivňuje žákův školní prospěch, avšak v daleko větší míře jsou žákovy učební výsledky ovlivněny jeho kognitivními schopnostmi a kvalitou a kvantitou vyučovacího procesu. Mechanismy, které v rodině probíhají, souvisí s tím, jak se dítě učí.

Vztah rodiče a dítěte, režim rodinného života, požadavky a dohled, které rodina provádí, vedou u žáka k získání určitých dovedností, návyků a postojů, které žák využívá při učení. (Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO, 2005, s. 97 - 99)

V souvislosti se školním hodnocením je velmi důležitá komunikace, a to nejen komunikace mezi rodičem a žákem, ale také mezi rodičem a školou.

Napjaté vztahy, které často mezi rodiči a učiteli vznikají, pramení často ze vzájemných obav či nejistoty. Rodiče často vycházejí z vlastní školní zkušenosti, proto musí učitelé při komunikaci s nimi dbát na to, aby se necítili ponižování nebo zkoušeni, aby nepovažovali kritiku za útok, a aby komunikace probíhala na partnerské úrovni (Feřtek, 2011, s. 13 – 25). Zde je však také důležité respektování učitele jako pedagogického odborníka (Feřtek, 2011, s. 49).

Školní hodnocení přináší rodičům informaci o tom, jaký je prospěch jejich dítěte. Klasifikace také přináší informaci o tom, jak je žák připraven na přechod do dalšího stupně vzdělávání. Pro rodiče má školní hodnocení sociální funkci, protože umožňuje do jisté míry predikovat, do jaké sociální struktury bude dítě díky svému prospěchu zařazeno. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54 – 55)

1.2.4 Třídní schůzky

Nejčastější formou setkávání rodičů a učitelů jsou třídní schůzky a dále pak různé konzultace. Třídní schůzka představuje často bohužel jedinou, avšak nejdůležitější interakci mezi rodiči a školou. Rodič má možnost sledovat prostředí, ve kterém se dítě denně nachází, do kterého spadá např. čistota prostor, vybavení pomůckami a další. Institut třídní schůzky slouží k podpoře participace rodičů na fungování školy. Toto setkání rodičů slouží nejen k informování o učebních výsledcích žáků, slouží také jako možnost, kdy učitel ukazuje kvalitu své práce rodičům, předvádí výukové prostředky a nabízí pohled na třídu jako na celek (Čapek, 2013, s. 88). Třídní schůzka by neměla představovat jen prostor, kde se prostřednictvím známek informuje o prospěchu žáka, ale důležité místo zde má také rozhovor o tom, v čem žák vyniká, v čem potřebuje větší podporu, jaké je jeho chování, jak se prosazuje v třídním kolektivu, jelikož o známkách se průběžně rodiče dozvídají ze žákovské knížky. Moderní škola by se měla snažit udělat z třídních schůzek prostor pro debatu o škole a jejím budoucím směřování. (Feřtek, 2011, s. 51 – 53)

1.3 Cíle a funkce školního hodnocení

Důležitou otázkou, kterou si v souvislosti se školním hodnocením musíme položit, je otázka proč? Z jakého důvodu hodnocení provádíme, co má svým působením stimulovat a jaké cíle pomocí hodnocení naplňujeme? Abychom odpověděli na položené otázky, obracíme se na Koláře a Šikulovou (2009, s. 45), kteří uvádí, že „*každé hodnocení v životě člověka slouží k různým cílům neboli plní různé funkce.“*

Kyriacou (2004, s. 121 - 122) nabízí výčet základních cílů, kdy hodnocení má být pro pedagoga zpětnou vazbou o prospěchu žáků a zpětnou vazbu o pokroku také poskytuje žákům. Poskytuje zpětnovazební informace k tomu, aby mohli žáci odstranit své nedostatky a zlepšit svou práci. Cíl hodnocení také představuje motivace. Motivace má představovat pobídku, aby se žáci učili tomu, co se po nich žádá, a tak uspěli při hodnocení. Tato pobídka je založena na vnitřní nebo vnější motivaci, nebo na kombinaci obou způsobů. Pravidelné školní hodnocení také slouží k vedení záznamů o dlouhodobém vývoji žáka. Tyto podklady pak dále slouží k rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáka, a to zvláště v případě, pokud nastanou nějaké problémy. Podklady také slouží pro komunikaci s ostatními učiteli či rodiči žáka. Cílem hodnocení je také poskytnutí informací o momentálním prospěchu žáka, slouží k určení stupně toho, jak žák v určitém okamžiku prospívá, toto může být základem pro oficiální prohlášení, tedy vysvědčení. Hodnocení nám také umožňuje posoudit, zda je žák připraven na další učení, zda se v učení objevují určité obtíže, nebo zda žáci zvládli učivo tak, aby mohli pokračovat v učení se nového.

Zde je nutné také zmínit, že cílem školního hodnocení není vzájemné porovnávání výkonů žáků, se kterým se jistě řada žáků setkala. K porovnávání výsledků často přispívají sami žáci, ale učitelé by se měli snažit toto porovnávání eliminovat a vést žáky k porovnávání svých výkonů se stanovenými výukovými cíli.

Školní hodnocení logicky směřuje ke stanoveným výukovým cílům. To znamená, že žáci dopředu vědí, za co budou hodnoceni. Pokud toto hodnocení splňuje, hovoříme zde o tzv. validním neboli správném hodnocení. Validita onoho hodnocení pomáhá pedagogovi zvyšovat u žáků zájem o učební činnosti a o návaznost a smysluplnost učiva (Cangelosi in Slavík, 1999, s. 88).

Je nutné si uvědomit, že samotná dovednost hodnocení patří také k výukovým cílům a není jen zpětnovazební nástroj, aby se žák dozvěděl, jak si stojí jeho výsledek v určité oblasti za

určité časové období. Jak jsme již uvedli, je důležité, aby i žáci byli schopni reálně hodnotit nejen spolužáky, učitele a jeho výukovou činnost, ale aby také zvládli reálně ohodnotit sebe, svou vlastní práci, úsilí či možnosti.

1.3.1 Motivační funkce

Hodnocení představuje činnost, kterou můžeme dosáhnout velmi žádoucího účinku a to motivace, avšak jak blízko má hodnocení k účinku motivace, tak blízko má hodnocení blízko k demotivaci. Vyučující hodnotí žáky, ti na základě jeho hodnocení zažívají úspěch či neúspěch a ten představuje stimul pro další učební činnosti. Hodnocení může pro žáka představovat významnou pobídku, ale stejně tak může žáka v žákovi vyvolat znechucení. Motivace představuje nejvyužívanější záměr hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46). Motivace školního hodnocení má velký význam, jelikož se týká uspokojování potřeb, na kterých je motivace obecně založena, zejména potřeb sociálních – potřeba osobního vztahu, potřeba úspěchu, uznání, úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a přijímán, i potřebu uznání a seberealizace (Čáp, Mareš in Kolář, Šikulová, 2009, s. 46). To, jak učitel hodnotí, vede u žáka k prožitku úspěchu či neúspěchu, ale ne pokaždé směřuje tento prožitek k žákově větší snaze (Kolář, Šikulová, 2009, s. 47). Školní hodnocení by mělo vést k vnitřní motivaci, kdy je jen na žákovi, jestli je spokojen se svým výkonem, nebo zda věnuje úsilí vedoucí k jeho zlepšení (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 48). Pokud tedy žák sám věří, že i po špatně napsané prověrce nakonec dojde úspěchu, je možné, aby jej i negativní ohodnocení motivovalo. (Petty, 2013, s. 59)

1.3.2 Informativní funkce

Učitelovo hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho dosažených výsledcích. Tuto informaci poskytuje i rodičům žáka. Zpětnovazební informace v sobě zahrnuje zprávu o tom, *„jak se žák přiblížil ke stanovenému cíli, na jaké úrovní jsou jeho učební schopnosti, jaká je kvalita osvojených norem chování, na jaké úrovni je jeho chování*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48). Prostřednictvím této funkce hodnocení zjišťuje také učitel, jaká je úroveň a kvalita jeho vyučovací činnosti (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49).

Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 48) takovou funkci popisují jako poznávací, prostřednictvím které učitel podává výčet informací, popíše situaci, chování či výkon. Udávají také, že v případě, kdy se v této funkci učitel zaměří spíše na pozitivní stránky žákova výkonu, výrazně tím posílí jeho vnitřní motivaci.

1.3.3 Regulativní funkce

„*Prostřednictvím hodnocení učitel reguluje další žákovu učební činnost*.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50). Učitel provádí podrobnou analýzu výkonu žáka, včetně jeho postupů při učební činnosti a doporučuje, které postupy má žák při dalším učení volit. Pomocí hodnocení usměrňuje tempo i směr výuky. Učitelovo hodnocení představuje pro žáky významný regulátor, jelikož se většinou řídí tím, jaké má učitel požadavky a jak hodnotí. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50 – 51)

Tuto funkci popisují Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 45) jako korektivně – konativní. Žák si bere z hodnocení ponaučení, jak svoji práci či chování změnit či vylepšit. Tato funkce také přispívá k tomu, aby žák sám ohodnotil svoji práci a její výsledky. Dle Koláře a Šikulové (2009, s. 52) je v důsledku této seberegulace a sebereflexe žák schopen svoji práci a chování zlepšovat.

1.3.4 Výchovná funkce

Školní hodnocení ovlivňuje osobnost žáka, ať už pozitivně či negativně. Výchovná funkce hodnocení by měla vést k „*formování pozitivních vlastností a postojů žáku k sobě samému i ke svému okolí.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

Pokud učitelovo hodnocení směřuje k tomu, aby se žák učil porozumět sám sobě, učil se realisticky hodnotit sebe a svou práci, pak je dle Košťálové, Mikové a Stang (2008, s. 45 – 48) naplněna funkce osobnostně – vývojová. Pokud učitel žákovi umožní, aby podal co nejlepší výkon, napomáhá to k budování žákovy sebeúcty, sebedůvěry, k odpovědnosti za výsledky práce a k pozitivnímu vztahu k učení. Hodnocení tedy podle Schimuneka (1994, s. 12) nezachycuje pouze to, jak kvalitní znalosti učiva žák získal, ale také jak a které osobnostní kvality vykazuje.

1.3.5 Prognostická funkce

Na základě dlouhodobého provádění hodnocení žákových výkonu a důkladného poznání žáka můžeme výhledově predikovat jeho výsledky. Tato funkce je cenná především v případě, kdy se rozhoduje o přechodu na další stupně vzdělávání žáků, kdy můžeme žákovi pomoci reálně zhodnotit jeho výsledky, aby později u něj nedošlo ke zklamání. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

1.3.6 Diferenciační funkce

Poslední funkce, kterou Kolář a Šikulová (2009, s. 54) uvádějí, je funkce diferenciační, která dle autorů úzce souvisí s funkcí předchozí, a to prognostickou. Hodnocení umožňuje roztřídění žáků do určitých skupin. Skupiny se pak od sebe liší např. v úrovni zvládnutí učiva, tempem práce, zájmy, nadáním a dalším. Toto rozdělení pak učitel může využít k zadáváním různě náročných úkolů. Bohužel tato funkce byla v minulosti často velmi nešťastně využívána, a to k selekci žáků na tzv. studijní a nestudijní typy, čemuž se snaží moderní didaktika vyhnout. Navzdory snahám moderních přístupů ke vzdělávání je školní prospěch jedním z kritérií přijímání žáků do dalších stupňů vzdělávání, tedy v případě škol základních na školy střední.

V porovnání uvedených autorů můžeme vidět, že jednotlivé funkce školního hodnocení se v mnohém neliší. Ztotožňujeme se s názorem většiny autorů, když uvádějí, že školní hodnocení by nemělo přispívat k výrazné selekci žáků. Odpůrci by jistě namítli, že současná doba vyžaduje již od malých dětí soutěživost. Na toto odpovídá Vedral (2016), který uvádí, že *„soutěživost je škodlivá a je opakem tvořivosti.“* V mnoha oblastech lidského života je soutěživost žádoucí, avšak ve školním prostředí vidí soutěživost jako nevhodně působící jev. Soutěživost je protikladem tvořivosti, protože pravidla, která soutěž dává, omezují žákovu kreativitu.

1.4 Typy a formy školního hodnocení

Školní hodnocení je prováděno různě, má mnoho různých podob, které vzdělávací instituce a jejich pedagogové volí. Současný školský zákon České republiky dává vzdělávacím institucím jakousi volnost ve zvolení hodnotících prostředků.

Zákon č. 561/2004. Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 51 udává, že základní škola vydává každé pololetí žákovi vysvědčení, kde je jeho prospěch vyjádřen klasifikací, a to známkou nebo pomocí slovního hodnocení, či kombinací obou těchto způsobů. V případě vzdělávání žáků ve speciální škole ukládá tento zákon hodnocení výsledků žáků provádět slovně.

Domníváme se, že je více než na místě, aby učitelé znali vícero podob školního hodnocení a uměli je aplikovat.

Pokud bude učitel znát různé formy hodnocení, bude moci prostřednictvím nich zvyšovat efektivitu učební činnosti žáka (Tišťanová, 2016, s. 34).

Základní rozdělení hodnocení na záměrné a bezděčné, kdy záměrné hodnocení je takové, které jak vychází z jeho názvu, učitel provádí záměrně, systematicky a cílevědomě. Naproti tomu bezděčné hodnocení, je takové, které je neúmyslné. Spadají sem různé učitelovy projevy emocí, jako např. úsměv, pokynutí hlavou, které žák vnímá a mají pro něj také hodnotící význam (Slavík, 1999, s. 34). Podle našeho názoru je každé záměrné hodnocení doprovázeno emočními projevy učitele, které je však s ohledem na důležitost školního hodnocení třeba korigovat.

Slavík (1999, s. 36 – 37) také popisuje podobné pojmy, jako hodnocení a evaluace. Evaluace představuje v praxi českých škol systémové hodnocení výuky, vypovídá o cílech vzdělávání. Hodnocení se vztahuje ke konkrétnímu výukovému cíli a podílí se přímo na výuce – to znamená, že zkoumá vědomosti a schopnosti žáků, posuzuje jejich výkony a chování a informuje jak žáky, tak rodiče.

Hodnocení, které provádí učitelé přímo přítomni výuky, nazýváme jako interní a vyhodnocování osobami, které stojí mimo výuku je hodnocením externím neboli vnějším (Kyriacou, 2004, s. 124).

Hodnocení, při němž je měřítkem norma nazýváme normativní. Tato norma je stanovená k určité skupině žáků (Slavík, 1999, s. 40). Hodnotí tedy výsledek žáka a ten poměřuje s výsledky žáků ostatních (Kyriacou, 2004, s. 124).

Hodnocení by dle Kratochvílové, Havla a Filové (2011, s. 81) mělo být spíše kriteriální, tedy takové, které posuzuje žákův výsledek vzhledem ke stanoveným výukovým cílům. Kyriacou (2004, s. 124) takové hodnocení vidí jako posuzování výkonu žáka bez ohledu na to, jakých výkonů dosáhli žáci ostatní.

Kyriacou (2004, s. 124) popisuje také hodnocení diagnostické, prostřednictvím něhož odhalujeme u žáka učební potíže pomocí různých testů.

Toto vnímáme spíše jako funkci hodnocení než jako jeho typ či formu.

Formy hodnocení, kterým se budeme věnovat v této práci nejvíce, představují hodnocení sumativní a formativní, které je hlavním předmětem této práce a je mu tedy věnována větší pozornost v následujících kapitolách.

Tyto způsoby hodnocení se liší svou informační hodnotou. Sumativní hodnocení vyjadřuje celkový přehled o dosažených výsledcích, je tedy někdy označováno jako hodnocení

finální, naproti tomu hodnocení formativní ovlivňuje učební činnosti žáka a snaží se o změny v jeho výkonu. (Slavík, 1999, s. 37 - 39)

Kyriacou (2004, s. 123) uvádí, že toto hodnocení stanovuje úroveň dosažených výsledků za určité časové období, například v pololetí, či na konci školního roku. Nejtypičtějším příkladem jsou známky. Na druhé straně hodnocení formativní je zaměřeno na odhalení učebních obtíží na jejich zlepšení a zlepšení výsledků práce žáka.

2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A JEHO VLIV NA ŽÁKA

Škola má ve výchově dětí pro svou specifickou výchovnou funkci jistě nezastupitelné místo podobně jako primární výchovná instituce, kterou je rodina. Tak, jak výchova formuje dítě v rodině, tak formuje dítě ve školním prostředí a školní hodnocení představuje nástroj, prostřednictvím něhož je žákova osobnost ovlivňována.

Nástup dítěte do základního vzdělávání s sebou přináší nové zátěžové situace. Role žáka vyžaduje přijetí nových autorit, plnění norem a požadavků. Mezník nástupu do školního vzdělávání přináší dítěti také určitou ztrátu bezpečí, vyžaduje jistou míru osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za sebe sama a své jednání. (Vágnerová, 1997, s. 8 – 9)

Aspekty, které v sobě hodnocení zahrnuje, jsou, aspekt sociální a emocionální. Kladný nebo záporný emocionální aspekt tkví v tom, že žák je ztotožněn s hodnocením, zda se jedná o prožitek uspokojení či o prožitek příkoří. Důležití zde, je, že i objektivně podané hodnocení může vést k subjektivnímu prožitku nespravedlnosti, proto upozorňuje na důležitost principů pozitivního hodnocení, které přispívají k přijímání hodnocení jako spravedlivého. Sociální aspekt hodnocení v sobě zahrnuje vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi žáky navzájem a také vztahy rodinné. Hodnocení má vliv na žákovo postavení ve třídě, na jeho popularitu. Vztah rodičů ke vzdělávání a k učitelům se zrcadlí ve vztahu jejich dítěte ke škole a učitelům (Kosíková, 2011, s. 161 – 162). Postoj rodičů ke vzdělávání a ke škole se promítá do postojů a hodnot dítěte (Vágnerová, 1997, s. 17).

„*Pokud pomocí hodnocení potvrzujeme úspěchy a kladné vlastnosti dítěte, přispíváme tím k formování jeho sebeúcty*“ (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 47). Pozitivní hodnocení nepředstavuje pouze soustavné kladné hodnocení žáka, ale zahrnuje také to, jak učitel dává žákovi najevo, že mu věří a že má šanci na další nápravu. (Kosíková, 2011, s. 160)

Potřeba úspěchu, dobrého výkonu a pozitivního hodnocení je dle Vágnerové (2005, s. 33) přirozenou motivační tendencí žáků, která stimuluje jejich aktivitu. Kladné hodnocení má význam pro získání dostatečného sebevědomí. Autorita, která dítě ovlivňuje má dle Sedláčkové (2009, s. 50) velkou moc nad sebevědomím dítěte. Žáci jsou ovlivněni kulturou, a proto je nutné onu kulturu moudře předávat a s velkou opatrností žáky formovat tak, aby si vytvářeli sebedůvěru. Kyriacou (2004, s. 122 – 123) udává, že pokud je žák dlouhodobě hodnocen negativně, a to v porovnání se svými spolužáky, či stanovenými normami, zažívá pocity deprivace a postupně se mu škola odcizuje. Wiliam a

Black (1998, s. 3) udávají, že se pak žáci uchylují k záškoláctví, odcizují se společnosti a mohou se stát zdrojem, ale také obětí různých sociálních problémů.

Školní hodnocení může svým obsahem žákovi pomáhat, ale v konečném důsledku jej může také poškodit. Záleží na odbornosti a obratnosti pedagoga, který se má snažit vytvářet ve třídě vždy pozitivní klima. Záleží také na žákovi a na jeho individuálních zvláštnostech a momentálním stavu. Bezesporu můžeme říci, že vliv školního hodnocení na žáka je obrovský. Může přinášet pozitivní důsledky jako aktivizace žáka k další činnosti, zvýšení zájmu rodičů o učební činnosti jejich dítěte, ale zároveň může přinášet pocity znepokojení, úzkosti a snížení sebevědomí. O tom, jestli a do jaké míry hodnocení ovlivní žáka, rozhoduje řada faktorů, mezi které patří psychické i somatické vlastnosti žáka, jako jsou psychická stabilita, únava, zdravotní stav, dále forma samotného hodnocení, učitelův hodnotící styl, a také kontext, ve kterém je hodnocení prováděno, zejména zde spadá třídní klima, vztah žáka s učitelem a vztah mezi učitelem a rodiči žáka. (Sedláčková, 2009, s. 54 – 55)

Čapek (2013, s. 82 – 83) poukazuje na nutnost si uvědomit, že zda - li se žákovi v určité učební oblasti dlouhodobě nedaří a je soustavně negativně hodnocen stejným učitelem, patří toto negativní hodnocení především učiteli. Bohužel, většina učitelů není schopna vnímat chybu na své straně. Jestliže si učitel nepřizná své chyby, nemůže tak svou práci zlepšit a podle našeho názoru pak není schopen ani ochoten přizpůsobit výuku učebním potřebám žáků.

Systém školního hodnocení můžeme popsat jako systém cukru a biče. Bohužel pro většinu žáků představuje cukr a bič jedinou motivaci k získávání dobrých výsledků. Dobrý výsledek přináší úspěch a sebevědomí, horší výsledek je nepříjemný a přináší bezprostřední důsledky. Žák vynakládá své úsilí, aby výsledek přijal učitel, rodič či spolužáci. Dožaduje se uznání jiných, místo toho, aby učební činnost vykonával pro své vlastní potěšení a z vlastního zájmu. (Petty, 2013, s. 55 – 59)

Soustavné hodnocení ať už pozitivně či negativně prováděné, vede žáky k posilování myšlenky, že hodnota člověka se odvíjí od jeho úspěchu. Popisný jazyk podává žákovi daleko více informací než mluva posuzující. (Cangelosi, 2006, s. 94 -95)

Jestliže žák příjme za své posouzení autoritou, že je v nějaké učební oblasti tzv. slabý, obvykle se s tímto hodnocením ztotožní, což může vést k tomu, že se dále žák nesnaží zlepšit svůj výkon a o obsah výuky se nezajímá (Cangelosi, 2006, s. 95). Jestliže žákovy

pokusy o změnu situace soustavně selhávají, může dojít u žáka k přesvědčení, že jeho další snaha je zbytečná a vynaložené úsilí nemůže chod událostí změnit. Žák je ztotožněn s tím, že situaci nemůže další snahou ovlivnit, ani za předpokladu, že se ovlivnit dá. Neadekvátní ohodnocení, které se soustavně opakuje, vidí žák zcela mimo jeho kontrolu, vzdává se vlastní iniciativy, rezignuje. Opakující se prožitky vlastního neúspěchu se u dítěte upevní a vedou k tzv. naučené bezmocnosti, která jej omezuje a znemožňuje, aby dosahoval stanovených cílů. (Horská, 2009, s. 53 – 54)

Stará (2006, s. 3) upozorňuje, že hodnocení je velmi riziková činnost, neboť je zpravidla prováděno druhou osobou, a to jakým způsobem a k jakému účelu je hodnocení využíváno může v žácích vzbuzovat pocity ohrožení.

Pokud vezmeme v úvahu vnímavost malých dětí, může škola a školní hodnocení ovlivnit další vývoj žáka v takové míře, že si odborná společnost nebyla doposud ochotna toto připustit. (Sedláčková, 2009, s. 63)

2.1 Stres a školní fobie

Školský stres definujeme jako „*kombinaci únavy, přetížení, vyčerpání spojené s obavami, úzkostí a chronickým pocitem neúspěchu při školní práci“* (Novák, 2014, s. 65). Zdroj většinou představuje pro žáka nezajímavé učivo, či učivo, které přesahuje jeho schopnosti. Vznik stresu také souvisí s nedodržováním zásad duševní hygieny, z nevyhovujícího prostředí třídy, z nedostatku pohybu či z učitelových nereálných představ o vzorných žácích. Stres snižuje obranyschopnost žákova organizmu. Důsledky školského stresu jsou zřejmé, přispívá ke vzniku neurotického chování, jako je okusování nehtů, koktavost a bohužel v důsledku školského stresu spáchá každoročně v České republice několik dětí sebevraždu. (Novák, 2014, s. 65 – 66)

Se školským stresem úzce souvisí pojem školní fobie, jedná se o sociální fobii, která se vyznačuje strachem ze školy. Dítě trpí úzkostnými stavy, trpí obavami, které se nejčastěji projeví jako psychosomatické potíže, mezi které patří např. bolesti hlavy, bolesti břicha, průjem, nauzea. Mezi další příznaky patří noční děsy, strach ze tmy, či silné připoutání na rodiče a domácí prostředí. Žáci, kteří takto trpí, se vyznačují zvýšenou emocionální citlivostí, zranitelností a nejistotou. Žák se vyhýbá školní docházce, což ale není způsobeno pouhým záškoláctvím, ale úzkostným strachem ze školy (Hanzlovský, 2014). Cílem je tedy únik nepříjemné sociální situaci, kterou může pro žáka být např. zkoušení u tabule

před spolužáky, kontakt s učiteli a spolužáky, či psaní testů. Mezi příčiny se řadí celková úzkostnost dítěte, předčasná separace od pečující osoby, nadměrná kritika školních výkonů žáka rodiči, autoritativní učitel, nepříjemná až traumatizující zkušenost ze školního prostředí, učivo či typ studia, který žák nezvládá (Liška, 2016). Stres a strach také může pramenit z kritiky, negativního posouzení, ze zesměšnění a ponížení učitelem. (Hanzlovský, 2014)

Uvedené problémy jsou značně stresující nejen pro žáka samotného, ale také pro jeho rodiče a učitele. Školský stres a školní fobie mají dopad na žákův sociální, emocionální a vzdělávací rozvoj. Velmi důležitá je odborná pedagogická práce, kdy učitel respektuje žákovy problémy a reaguje na ně. Při řešení těchto potíží také mnohdy pomáhá odborný pracovník školy, jako je např. školní psycholog. Nejdůležitější je ale v tomto případě rodič, který zaujímá v řešení takovýchto problémů nejdůležitější místo. Měl by věnovat více času rozmluvami s dítětem o jeho pocitech, obavách, měl by posilovat jeho sebevědomí a hodnotit školu jako pozitivní hodnotu (Liška, 2016). Prevence je jednodušší než léčba. Důležitá je zde vytvoření dobrého vztahu ke škole a školní přípravě, a také přiměřený přístup učitele. (Novák, 2014, s. 67 – 68)

2.1.1 Tlak ze strany rodiče

V počátcích školní docházky se žák snaží, aby udělal svým počínáním a výkonem radost učiteli a rodiči. Prostřednictvím ocenění pro dítě významnou autoritou uspokojuje žák potřebu citového vztahu, jistoty a seberealizace. (Vágnerová, 1997, s. 25)

Hodnocení prováděné rodiči je vázáno na pohlaví dítěte, ovlivněno vlastní zkušeností a aktuálními sociokulturními podmínkami. Postoj rodičů ke škole a vzdělávání se odráží v postoji dítěte. Očekávání školní úspěšnosti dítěte se formuje již před jeho nástupem do vzdělávání a zrcadlí hodnoty, které rodina uznává. Tato očekávání mohou spíše odrážet přání rodičů než realitu a jen omezeně vychází z reálné znalosti předpokladů žáka. Prostřednictvím školního hodnocení dítěte uspokojují rodiče vlastní potřebu seberealizace, proto potřebují získat pozitivní hodnocení, čímž potvrzují pozitivní význam dítěte i sebe sama (Vágnerová, 1997, s. 55 – 58). Rodina představuje pro dítě nejdůležitější zdroj hodnot, proto je hodnota školního prospěchu určena rodiči. Míra tolerance školního prospěchu dítěte se liší. Rodiče, kteří přikládají vzdělávání a vzdělání velký význam, budou po svém dítěti vyžadovat výborný prospěch, naopak rodiče, pro něž nemá vzdělání velký význam, budou přijímat jakékoli výsledky dítěte (Vágnerová, 2005, s. 26). Problém

nastává tehdy, kdy rodiče kladou na výborný prospěch svého dítěte příliš velký důraz. V takovém případě je dítě pod velkým tlakem, je stresováno, a to i za předpokladu, že se jedná o dítě nadané a úspěšné (Novák, 2014, s. 65). Rodiče, kteří se takto projevují, přetěžují své dítě vysokými nároky, často kritizují učební výsledky, vinu za neúspěch kladou dítěti a navzdory tomu se nezajímají, co skutečně způsobuje, že dítě v určité oblasti neprospívá. (Vágnerová, 1997, s. 28 – 29)

Rodiče využívají vlastní systém odměn a trestů, které bohužel často přispívají k tomu, že je dítě utvrzováno ve ztotožňování školního úspěchu s jeho osobní hodnotou. (Čapek, 2014, s. 109)

2.1.2 Střet názorů rodiče a učitele

Další problematickou situaci představuje střet názorů rodiče a učitele. Rodič a učitel mají k žákovi jiná očekávání a různou toleranci (Vágnerová, 2005, s. 26 – 27). Názory jsou rozdílné také z důvodu toho, že obě autority dítě znají v jiných situacích, mají jinou zkušenost, liší se také díky rozdílům v jejich emoční angažovanosti, či v odborném přístupu. Pedagog se setkává s dítětem ve specifické stereotypní situaci a hodnotí žáka vzhledem k požadavkům vzdělávání (Vágnerová, 1997, s. 67 – 69). Je velmi důležité, aby rodina akceptovala informace, které jim učitel předává, a to i informace, které se týkají určitých problémů. To, jak je žák ve škole úspěšný, více či méně uspokojuje potřebu seberealizace rodičů, a proto každá nepříznivá informace o prospěchu žáka předaná učitelem je ze strany rodičů chápána jako kritika rodiny. (Vágnerová, 2005, s. 27)

Hodnocení žáků ze strany učitele bývá zpravidla prováděno objektivněji díky jejich profesním předpokladům. Hodnocení je zaměřeno především na to, jak žák plní stanovené normy chování i výkonu. Pokud žák neprospívá, může učiteli přinášet pocity frustrace a profesionálního selhání. V případě, že se jedná o ambiciózního učitele, dává vinu za neúspěch žákovi a nepřipouští, že je vina na jeho straně. (Vágnerová, 1997, s. 72 – 75)

V případě, kdy je na dítě kladen tlak ze strany ambiciózního rodiče a učitele, nebo pokud se rodič o žákův prospěch příliš nezajímá, avšak důsledný učitel trvá na zlepšování učební činnosti a výsledků žáka, může se podle našeho názoru žák cítit jako mezi mlýnskými kameny, což může způsobovat uvedené problémy, jako např. školní fobii. Je nutné, aby došlo k souladu požadavků, které na žáka klade škola prostřednictvím výukových cílů, prostřednictvím učitele a požadavků, které na dítě klade rodič. Aby došlo k takovému

souladu, je vždy důležitá komunikace mezi školou a rodičem, a také mezi žákem a rodičem.

2.2 Sumativní hodnocení a jeho negativní vliv na žáka

Nejtypičtějším příkladem hodnocení ve školním prostředí je sumativní hodnocení, které probíhá prostřednictvím klasifikace, tedy známkami. Příkladem sumativního hodnocení jsou také přijímací zkoušky či v našich školách často prováděné zkoušení, tedy písemné práce, či tzv. desetiminutovky, pokud mají za úkol změřit žákův výkon a zařadit žáka, to znamená oznámkovat. Představuje hodnocení, na které se žáci připravují s jistým napětím a neprobíhá jako společné zamyšlení žáka a učitele nad učivem, ale jako zjišťování toho, jak moc dobře se žák na ověření jeho vědomostí připravil. Důležité je zde uvést, že se nejedná jen o pouhé známkování, ale může se jednat také o slovní formu, která však přináší umístění na určité hodnotové škále, například přijat – nepřijat, vyhověl – nevyhověl (Slavík, 1999, s. 38). Prostřednictvím takového hodnocení se žák nedozvídá informaci o tom, co a jak se naučil. Známka, nebo shrnující výrok jako: „jsi šikovný“, „velmi hezké“, „to je hrozné“ posoudí žákův výsledek jako celek a nesoustředí se na dílčí kritéria. Ohodnocení žákova výkonu pomocí takové nálepky směřuje žákovu pozornost jen na učitelovo hodnocení a ne na jeho vlastní práci. Žák v takovém případě vykonává určitou činnost bez vlastního pocitu uspokojení, který nahrazuje uspokojením z pozitivního hodnocení učitelem. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 46 – 47)

Oceňováním žákova výkonu dobrou známkou se učitelé snaží o motivaci k dalším učebním činnostem. Naneštěstí učitelé k motivaci často využívají hodnocení známkou špatnou, která má přimět žáka k mobilizaci jeho sil a má ho tzv. postrašit (Kolář, Šikulová, 2009, s. 55). Žáci, jejichž schopnosti jim umožní nápravu, mohou býti prostřednictvím špatné známky motivování, avšak v případě žáků, jejichž schopnosti nedosahují takové úrovně, aby byl jejich výkon zlepšen, není takové známkování na místě a může u žáků vyvolat pocity frustrace. Při trvalém negativním hodnocení může docházet k narušení žákova sebevědomí. Učební činnosti se stanou trvalým zlem, které žák vykonává pod tlakem. Vnímání pocitu vlastní nedokonalosti může vést až ke skutečnému snížení schopností (Kosíková, 2011, s. 161). Většina učitelů udává, že opakované negativní hodnocení žákova výkonu nesměřuje k tomu, že žák svědomitě přemýšlí nad vlastními schopnostmi a možnostmi a snaží se svůj výkon vylepšit. Žáci vnímají špatnou známku spíše jako potvrzení toho, že se jim v určitém výukové oblasti nedaří, což vede ke snižování jejich sebevědomí

(Vedral, 2016). Zprvu by se mohlo zdát, že je tedy dobré žáka hodnotit především kladně. Ale dlouhodobé pozitivní hodnocení může přispívat k vytvoření nerealistického sebehodnocení žáka a k přehnané sebedůvěře. Žák takto spoléhá na své úspěchy a již není motivován k dalšímu zlepšování výsledků. (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 47)

Klasifikaci mohou učitelé dobře používat, ale jen s vědomím toho, že ví, jaká rizika přináší. Ale jak uvádí Čapek (2010, s. 60 - 61) většinou není proces hodnocení dobře realizován. Klasifikace pomocí známek od 1 do 5 neposkytuje učiteli informaci o tom, za co známku dal, jelikož každý žák přistupuje k zadanému úkolu individuálně. Některý žák se na písemnou práci připravoval předchozí den velmi důkladně, jiný žák se připravil hodinu před písemnou prací v rychlosti, další žák si připravil dobrý tahák. Všichni žáci dostali za písemnou práci známku 1, ale každý za něco jiného. Zapsaná známka v klasifikačním archu pak tedy nemá výpovědní hodnotu.

Podívejme se nyní například na oblast člověk a zdraví, kterou definuje Rámcový vzdělávací program (2015, s. 91 – 92). Tato oblast je realizována prostřednictvím tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, která je realizována proto, aby žáci poznali sami sebe a své tělo, dozvěděli se o důležitosti péče o své zdraví, seznamují se s různými riziky, která zdraví ohrožují, učí se zodpovědnosti za vlastní zdraví, poznávají své vlastní tělo, jeho pohybové možnosti, účinek pohybových aktivit na tělesnou zdatnost a na duševní a sociální pohodu. Dalo by se tedy zkráceně říci, že žáci se prostřednictvím zmíněných předmětů mají naučit pozitivnímu vztahu k pohybu, k udržování zdravého životního stylu a péči o zdraví. Ale jak uvádí Čapek (2010, s. 61) při hodině tělesné výchovy, kdy učitel seznámí žáky s tím, že kdo hodí míčkem 40 metrů, má jedničku, kdo hodí méně dvojku a tak dále. Jakým způsobem tedy v této konkrétní hodině známka vypovídá o tom, že byl splněn výukový cíl – pozitivní vztah k pohybu? Podle autora toto není možné, není možné, aby známky vypovídaly o stanovených cílech vzdělávání, jejichž výčet nám nabízí současný Rámcový vzdělávací program.

Kolář a Vališová (2009, s. 177 - 179) nepovažují za důležité, jakou formou hodnocení je žákův prospěch posouzen – zda pomocí klasifikace, tedy známkováním, nebo pomocí formativního hodnocení, důležitější je podle autorů způsob hodnocení. Podstatu vidí v tom, jak hodnocení přispívá k rozvoji osobnosti žáka. Formativní hodnocení, které je prováděno slovně, s sebou nese určitá rizika a to taková, že bude převažovat deskripce nad hodnocením a bude používáno opakovaných slovních klišé.

Jako zastánci formativního hodnocení s tímto názorem nesouhlasíme, ale musíme připustit, že i formativní hodnocení v rukou neodborného pedagoga může přinášet jistá rizika, proto se domníváme, že je vždy nutné dbát na kvalitní odbornou přípravu pedagogů, kterou je třeba stále aktualizovat a přizpůsobovat potřebám moderního vyučování, protože jak jsme uvedli v předchozích kapitolách, nevhodně volené hodnocení může žáka poškozovat.

2.2.1 Známka jako chudý zdroj informací

Většina žáků prožívá úspěch v případě, že za svůj výkon dostanou tzv. dobrou známku. Je zřejmé, že známky mají pro žáky vysokou hodnotu a to zejména v případě, kdy jsou vysvětleny. Důležité zde ale je, zda si žáci přejí o známce, kterou za výkon získali slyšet a mluvit. Jestliže jsou žáci přesvědčeni, že známka nevypovídá o jejich reálných výsledcích, většina z nich se probírání daného ohodnocení brání. Dlouhodobé negativní hodnocení pomocí špatných známek vypovídá v podstatě jen o neúspěchu a posiluje negativní postoj žáků k učivu, vzdělávání i k vnímání vlastní hodnoty. (Čapek, 2014, s. 107 - 108)

Rodiče dávají často přednost hodnocení pomocí známek před hodnocením formativním, jelikož klasifikace podává jednoduchou a jednoznačnou informaci. Po příchodu ze školy pokládají rodiče žákům spíše otázku „jakou si dostal známku“, než „co jsi se dnes naučil.“ „*Za známkami nevidí znalosti a dovednosti, ale pozice a životní perspektivy svých dětí.“* (Čapek, 2014, s. 108)

Učitelé se pomocí klasifikace, která stále ještě představuje nejčastější způsob školního hodnocení, snaží regulovat učební činnosti žáků, zde je však nutné si uvědomit, že pokud žák získá za určitý výkon dobrou známku, většinou se již k danému učivu nevrací, aby si jej doplnil, či zpřesnil. V případě, kdy žák za svůj výkon dostane známku špatnou, vynasnaží se, aby za další, následující výkon získal známku lepší. Získání horší známky přinutí žáka připravit se na další prověrku, ale vypovídá získání lepší známky o doplnění mezer ve znalostech? Podle Amonašviliho toto není možné. (Amonašvili in Kolář, Šikulová, 2009, s. 51)

S názorem uvedeného autora se ztotožňujeme, jelikož se domníváme, že pokud žák získá špatnou známku za určité učivo a při prověrce učiva následujícího získá známku lepší, finální hodnocení, které pedagog předává pomocí vysvědčení, nevypovídá o získaných vědomostech. V situaci, kdy žák získá na začátku školního roku za určité učivo známku 5 a na konci školního roku známku 1, je zvykem učitelů známku tzv. zprůměrovat a finální

hodnocení tedy pro žáka znamená známku 3. Takové ohodnocení však nevypovídá o tom, zda a jak si žák dané učivo osvojil, nýbrž poskytuje nic neříkající informaci.

Tradiční, hojně využívaná klasifikace podle Čapka (2014, s. 111) neodpovídá potřebám moderního vyučování. Učitelé často prostřednictvím špatných známek trestají žáky, nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o stanovených cílech vzdělávání a nedokážou postihnout, co známka hodnotí.

Klasifikace se podle našeho názoru vymyká také základním zásadám didaktiky, které stanovil jeden z nejvýznamnějších představitelů české pedagogiky, a to J. A. Komenský. Tišťanová (2016, s. 41) uvádí, že Komenský viděl hlavní poslání učitele v tom, aby dovedl žáka k dokonalosti a ne jej třídil a klasifikoval. Důležité je podle něj co má žák vědět a co má být hodnoceno z hlediska stanovených cílů výuky.

„Chceme žáky učit se učit, pracovat s cíli, plánovat svůj rozvoj a učení, hodnotit výsledky své práce, posuzovat jejich individuální pokrok, zvyšovat zodpovědnost a samostatnost, rozvíjet klíčové kompetence, ale hodnocení ve školních vzdělávacích programech postrádá pojmy jako formativní či kriteriální hodnocení.“ (Kratochvílová, 2007, s. 108)

2.2.2 Známka a její formativní charakter

Podle Starého, Laufkové a kol. (2016, s. 13) nemají známky formativní charakter, avšak uvádí také, že pomocí klasifikace učitel předává žákům informaci, kdo je lepší, kdo je horší, snaží se prostřednictvím ní chválit, či trestat. V tomto právě spatřujeme formativní charakter známky, neboť i ohodnocení špatnou či dobrou známkou formuje dítě. Jistě, takové ohodnocení nepodává dítěti zpětnou vazbu o tom co a jak je potřeba zlepšit, ale jistou zpětnovazební informaci nese, a ta podle našeho názoru do jisté míry dítě utváří. Starý, Laufková a kol. (2016, s. 16) později připouští, že i známka může mít formativní charakter, ale pouze za předpokladu, že je doplněna o verbální popis výkonu žáka.

Kyriacou (2004, s. 133) uvádí, že dobré známkování je pro žáka ukazatel toho, jakou pozornost má nadále věnovat učebním činnostem a napomáhá tak v udržení a zlepšení požadované úrovně. Formativní hledisko je obsaženo v konstruktivním vedení učitelem, které žákovi napomáhá pochopit co a jak udělat lépe.

Musíme tedy připustit, že i známka má jistý formativní charakter, avšak jen za předpokladu, že je doplněna o slovní výklad, který podává žákovi zpětnovazební informaci.

3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Aby nedocházelo k problémům, které jsme uvedli v předchozí kapitole, kdy hodnocení může žáky poškozovat na dlouhá léta a vzbuzovat odpor ke škole a vzdělávání, budeme nyní věnovat pozornost řešení těchto problémů, které podle našeho názoru přináší formativní hodnocení. Abychom mohli dále pracovat s tímto pojmem, definujeme nejdříve jeho podstatu a historické souvislosti.

Základem slova formovat je latinské slovo formo, které znamená utvářet. Postupně tento pojem převzala anglická mluvnice a odtud se také dostal do pedagogiky, a to i do pojmů pedagogiky české. Tento pojem je nám především znám z oblasti výchovy a vzdělávání. Formativní hodnocení klade důraz především na pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání, ale i chování. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 11)

Za formativní můžeme považovat takové posouzení žáka, které s sebou nese užitečnou informaci, o tom jaký je aktuální stav žákových vědomostí a dovedností a jaké kroky má podniknout, aby se tento stav zlepšil a naučil se dalším věcem. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 12)

Učitel pomocí tohoto hodnocení posuzuje klady a nedostatky žákova výkonu a snaží se o korekci průběhu žákovy učební činnosti. Hodnocení představuje komplexní informaci, zahrnuje tedy všechny dílčí stránky hodnoceného jevu. Probíhá formou dialogu v průběhu práce, díky tomu je chápáno ze strany posuzovaného jako podpora a pomoc, než jako konečný soud, což příznivě ovlivňuje motivaci žáků. (Slavík, 1999, s. 39 – 41). Dialogický charakter hodnocení napomáhá žákovi a učiteli hledat lepší cesty ke stanovenému cíli (Sedláčková, 2009, s. 55). Formativní hodnocení se vyznačuje průběžností (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 20), posuzuje pokrok žáku vzhledem ke stanoveným cílům a prostřednictvím něj také učitel rozhoduje o výběru učebních činností, o připravenosti žáků a také o tom, zda je třeba některé činnosti opakovat. Důležitý je zde také diagnostický aspekt, kdy pedagog odhaluje příčiny možných učebních obtíží žáka. (Cangelosi, 2006, s. 109)

Popisný jazyk, který prostřednictvím formativního hodnocení učitel používá, přispívá ochotnému zapojování žáků do procesu výuky. Při takovém hodnocení je vykreslováno chování, pocit, nebo dosažený výsledek. Naopak je tomu při využívání jazyka posuzujícího, který chování, výsledky a žáka klasifikuje, vzbuzuje v žácích pocity ohrožení a je zhoubou spolupráce mezi učitelem a žákem. Využívání popisné mluvy však vyžaduje

jistou obratnost v učitelově vyjadřování. Nevhodně volený popisný jazyk žáky prostřednictvím zesměšňujících, opovrhovaných, ale i vychvalovacích přívlastků nálepkuje a nesoustředí svůj zájem na učební činnost a její okolnosti. (Cangelosi, 2006, s. 93)

Formativní hodnocení pomáhá žákům, jejichž výsledky nejsou příliš dobré více, než žákům ostatním (Wiliam, Black, 1998, s. 3). Právě podpora slabších žáků přispívá k odstranění mezer mezi výkonně nadprůměrnými a podprůměrnými žáky. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 101)

Učitelé, kteří využívají formativní hodnocení, jsou lépe připraveni reagovat na různé potřeby žáků. Díky časté interakci s žáky dokáže učitel rozpoznat jejich potřeby a upravit výuku odpovídajícím způsobem, tak aby na tyto potřeby reagovala. Formativní hodnocení také podporuje cíle celoživotního vzdělávání a zvyšuje úroveň výsledků žáků. (OECD, 2005, s. 21)

3.1 Historie formativního hodnocení

Pojem formativní hodnocení byl zaveden v roce 1967 Michaelem Scrivenem, v jeho článku The methodology of evalution, tedy volně přeloženo Hodnocení vzdělávacích programů. Pro Scrivena představuje formativní hodnocení poskytování informací, které umožňují úpravu nového programu v průběhu jeho vývoje. V roce 1968 se tomuto pojmu začal věnovat Bloom, který začlenil formativní funkci hodnocení do modelu Mastery learning, volně přeloženo Zvládající učení (Allal, Mottier Lopez, 2005, s. 241). Zvládající učení vychází z předpokladů, že žák může dosáhnout jakéhokoli výukového cíle, pokud mu bude poskytnut dostatečný čas na učební přípravu a také určitá pomoc. Učení potom probíhá tak, že žák opravuje sám sebe, ví, v kterém kroku učební činnosti se dopustil chyby a jak ji napraví (Kolář, Šikulová, 2009, s. 35). Dalším důležitým milníkem byl koncept Blooma, Hastingse a Maddause z roku 1971, jehož hlavní myšlenkou bylo, že učitelé mají poskytovat žákům zpětnou vazbu, o tom, jak mohou zlepšit svůj výkon. Během let se pak hromadila anglická literatura věnující se formativnímu hodnocení a byla vyjadřována snaha, o nahrazení pojmu „evalution“ pojmem „assessment“ (Allal, Mottier Lopez, 2005, s. 241). Pojem assessement, tedy hodnocení je vlastně doslovným překladem slova evaluace, v odborných textech se setkáváme s tím, že není rozlišování těchto pojmů ustáleno (Slavík, 1995, s. 35). O další a podle našeho názoru nejdůležitější počin v oblasti

seznámení veřejnosti s formativním hodnocením se zasloužili Wiliam Dylan a Black Paul, kteří v 90. letech 20. století vydali studii nazvanou Inside the Black Box, volně přeloženo Uvnitř černé skříňky. Studie vysvětluje význam formativního hodnocení, věnuje se formám školního hodnocení a jejich aplikaci, tak, aby co nejvíce odpovídaly potřebám žáků. Podle autorů formativní hodnocení přispívá efektivnímu učení a ke kvalitnějšímu vzdělávání (Wiliam, Black, 1998, s 1 -13). Tato studie vyvolala velkou vlnu zájmu o uvedenou problematiku a stala se spouštěčem pro vznik mezinárodního projektu Organizace pro hospodářský rozvoj a spolupráci, která se problematice formativního hodnocení věnuje. Tento projekt se věnoval studii přístupu pedagogů k hodnocení a následně určil prvky, které v sobě formativní hodnocení zahrnuje a kterých je potřeba v práci se žáky využívat:

- vytvoření takového prostředí, které bude podněcovat interakci mezi učitelem a žákem a používání různých hodnotících nástrojů,
- stanovení cílů vzdělávání a sledování dosahování těchto cílů u žáků, podpora žáků směrem k dosažení cílů,
- používání různých metod výuky, tak, aby odpovídaly žákovým potřebám,
- používání různých přístupů k hodnocení žákova porozumění,
- přizpůsobení výukového procesu potřebám žáků, vyjadřování zpětné vazby,
- aktivní zapojení žáků do procesu učení.

Studie poukazuje na to, že pokud budou učitelé využívat při svém hodnocení těchto uvedených šest prvků, budou u žáků rozvíjet schopnost učení. (OECD, 2005, s. 44)

3.2 Formativní hodnocení ve světě

Každá krajina vychází ze své místní tradice hodnocení. Školní hodnocení prováděné pomocí klasifikace známkami, či písmeny představuje nejrozšířenější způsob hodnocení na světě. Např. některé arabské státy hodnotí žáky pomocí sedmi stupňové klasifikace, v Polsku představuje známka 6 nejlepší stupeň, Maďarsko, Turecko či Chorvatsko a další země pokládají známku 5 za nejlepší a známku 1 za nejhorší, Holandsko hodnotí pomocí desetistupňové škály známek a ve Finsku používají sedmi stupňovou klasifikaci prospěchu žáků. Z uvedeného můžeme vidět, že existuje mnoho různých podob klasifikace, ale většina krajin také používá hodnocení slovní a to především u žáků mladšího školního věku. Tendence nehodnotit žáky pomocí klasifikace se projevují v mnoha zemích. Ve

Švédsku hodnotí známkami pouze žáky vyšších ročníků, dánští žáci nejsou hodnoceni vůbec až do 7. ročníku, ale učitelé pravidelně informují rodiče o prospěchu žáků. (Tišťanová, 2016, s. 55 – 56)

Mezi země, které mají ucelený systém formativního hodnocení, patří Finsko. V Polsku je kladen důraz na formativní hodnocení a jeho rozvíjení, v Rusku se opírají o práci gruzínského pedagoga Amonašviliho, který poukázal na vztah mezi formou hodnocení a kvalitní proměnou vyučovacího procesu (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 102). V sousedním Německu má formativní hodnocení dlouholetou tradici, ale samotný pojem není v německé pedagogické terminologii ustálen a je nahrazován spíše pojmem alternativní hodnocení, které odkazuje na dlouholetou tradici alternativních pedagogických směrů, které známe jako Waldorvská, Montessori pedagogika či Daltonský plán. Tyto pedagogické směry se vyznačují pedocentrismem a individuálním přístupem, proto využívají formativní hodnocení, které vychází z respektu jedinečnosti každého žáka, z dlouhodobého pozorování a důkladného poznání žáka a jeho práce. Němečtí učitelé v běžných školách (neorientovaných podle alternativních směrů pedagogiky) využívají individualizované slovní hodnocení jako doplněk k oficiální známce (Starý, Laufková a kol., s. 2016, s. 103 – 106). Ve Francii je využíváno tradiční známkování pomocí dvaceti stupňové škály, ale mnoho škol se rozhodlo nahradit známkování jinou formou hodnocení, tomuto přispěla i kurikulární reforma, která definuje sedm základních kompetencí, které si mají žáci během základní školy osvojit. Žáci mají osobní knížku kompetencí, do které v průběhu vzdělávání získávají potvrzení o nabytí dané kompetence, což významně přispívá k formování žáků, protože ukazuje, na které kompetence je třeba se více zaměřit, aby byly žákem zcela osvojeny (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 107 – 110). Anglie klade velký důraz na spolupráci rodiny a školy. O rozšíření zájmu o problematiku formativního hodnocení se, jak uvádíme v předchozí kapitole, zasloužili především Wiliam. D. a Black P., kteří se věnovali formativnímu hodnocení a jeho vlivu na výsledky žáků. Koncept nazvaný „assessment for learning“, volně přeloženo hodnocení pro učení nahrazuje formu „assessment of learning“, tedy hodnocení učení, které můžeme chápat jako sumativní hodnocení. Postupně bylo hodnocení pro učení rozšířeno o hodnocení jako učení, tedy „assessment as learning“, které *„pomáhá žákům při jejich učení a připravuje je na celoživotní učení.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 112 – 114)

Tradiční zvyklosti, vzdělávací politika, či školy, v České republice, ale i v dalších zemích stále ještě představují překážky integrace formativního hodnocení do běžného systému

školního hodnocení. Avšak *„formativní hodnocení a jeho reálné dopady na učení žáků se staly globálním fenoménem, jehož výzkumem se zabývají odborníci na celém světě.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 116)

3.2.1 Formativní hodnocení v České republice

Snahy o vyvolání většího zájmu o problematiku formativního hodnocení se v naší zemi objevují v období po revolučním roce 1989. Byly vyjadřovány snahy o překonání mýtu, že tradiční české školství nepotřebuje reformu, tyto snahy vyjadřovala především Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání NEMES, která vydáním článku s názvem „Svoboda ve vzdělávání a česká škola“ reaguje na to, že jsou potřeba změny vzdělávání, které budou odpovídat potřebám 21. století. Skupina klade důraz na spolupráci učitele a žáka, která má probíhat za podmínky svobodné volby vlastní cesty, svobodné tvorby a nabídky, kdy učitel využívá žákova potenciálu. Podle NEMES tradiční škola *„zatěžuje žáky velkým množstvím zbytečných faktografií, neodpovídá vývojovým potřebám dětí, ignoruje sociální vztahy, autoritativní a nedemokratický přístup potlačuje svobodný rozvoj osobnosti“* a nedokáže reagovat na rizika, která jsou na prahu 21. století stále vyšší (závislosti, šikana, nesnášenlivost a další). Důležitým tématem, kterým se skupina v souvislosti se školním hodnocením zabývala, bylo zavádění slovního hodnocení namísto známkování (Kovařovic a kol., 1998, s. 344 – 347). Formativní hodnocení prováděné pomocí slovního posouzení by mělo zahrnovat chování žáka při učení, tedy to, jak žák chápe dané učivo, jeho schopnost pozorování, vyjadřování či tvořivé myšlení. Dále to, jaká je připravenost žáka k učebním činnostem, jaký je jeho postoj ke škole a zda zvládá pracovní zátěž. Zohledňovat je také třeba individuální zvláštnosti žáka a to takové, které mohou významně ovlivnit žákovu práci a výsledky, jako je např. zdravotní stav. Dále je potřeba věnovat pozornost žákovu chování, a to i chování ve skupině. (Schimunek, 1994, s. 13)

O další důležitý počin v oblasti potřeby transformace českého vzdělávání se zasloužili Piťha a Helus. Jejich projekt: „Návrh pojetí školy obecné“ staví do centra zájmu dítě, jeho individualitu, práva, jedinečnost, potřeby a osobnostní rozvoj. Vzdělávání má směřovat k jednoduchému a celistvému pojetí světa. Projekt také reaguje na potřebu využívání více nástrojů školního hodnocení, tak, aby žáci získali zpětnou vazbu o průběhu a výsledcích jejich učební činnosti. (Franclová, 2013, s. 43 – 45)

Santiago a kol. (2012, s. 17) prostřednictvím Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v České republice informuje o tom, že Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků prostřednictvím formativního hodnocení, než pouze pomocí známkování. Pokud si učitelé osvojí dovednosti potřebné k vykonávání takového hodnocení, bude pak formativní hodnocení účinné a bude žákům pomáhat v učení toho, jak se mají učit.

Od 90. let je podle našeho názoru školní hodnocení a jeho formy předmětem zájmu stále více odborníků na danou problematiku, jejichž publikace v této práci také využíváme. Většina autorů odborné literatury se vyjadřuje pro změnu tradičního systému školního hodnocení s důrazem na formativní hodnocení.

Domníváme se však, že aby bylo formativní hodnocení přijímáno ještě širší veřejností také v naší zemi, je potřeba začít u těch nejpovolanějších, kteří hodnocení provádí, a to u pedagogů. Pokud budou mladí pedagogové kvalitně informování o možnosti formativního hodnocení a budou připravování k jeho praktické aplikaci, budou jej moci obratně používat a předávat informace dalším pedagogům, rodičům a široké veřejnosti. V této souvislosti vyjadřují Kolář a Šikulová (2007, s. 17) názor, že je potřeba kvalitativní proměna vzdělávání pedagogů. Wiliam a Leahyová (2016, s. 13) uvádí, že profesní příprava mladých pedagogů se zaměřuje spíše na to, co je snadné udělat, než na to, co by mohlo přispět ke změně výsledků žáků.

4 METODY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Jen takový učitel, který usměrňuje učební činnost žáků již v průběhu výuky, je dobrým učitelem, protože *„průběžné informující hodnocení je důležitější než kontrola“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 19). Takové hodnocení probíhá průběžně a není omezeno jen na kontrolu výsledků žáka na konci určité učební etapy. Učitel nesoudí pomocí svých závěrů práci žáka, ale přináší informace v průběhu činnosti, tedy tehdy, kdy je možné daný proces a jeho výsledky ovlivnit. Popisuje žákovu práci s důrazem na to, co se mu podařilo a tím informuje žáka o jeho pokroku. Je nutné, aby učitel rozpoznal stav žákovy práce, aby mohl plánovat další výuku. Zájmem učitele má tedy být to, kde se žák nachází a ne to, kde se všude nenachází – učitel je žákův průvodce, který prostřednictvím učení získává informaci, kam má zaměřit svoji pomoc, kde je potřeba další učení a kam směřuje. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 20 – 21)

Domníváme se tedy, že průběžné formativní hodnocení napomáhá nejen žákovi, ale také učiteli, aby prostřednictvím výuky, která odpovídá potřebám žáků, usměrňoval jejich učební činnost a různými formativními metodami hodnocení přispíval k dosažení stanovených cílů.

Problematika metod formativního hodnocení je tak rozsáhlá a natolik přínosná, že jí v této práci věnujeme samostatnou kapitolu, abychom co nejpřesněji zachytili principy daných metod, a také abychom nastínili praktické techniky, které je možné ve vyučovacím procesu používat. Pořadí uváděných metod volíme záměrně, jelikož se domníváme, že by se mělo pracovat s určitou návazností.

4.1 Vzdělávací cíle

Vzdělávací, výukové či výchovné cíle zde chápeme jako metodu formativního hodnocení, neboť, jak uvádíme v předchozím textu, je důležité vědět, kde se právě žák nachází a kde jej směřovat = kam se ubírat = co je cílem.

Vzdělávací cíle představují slovně vyjádřený popis toho, jaké dovednosti, vědomosti, či postoje si má žák za určité časové období osvojit (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 40). Je nutné, aby byli žáci informování o tom, jak hodnocení souvisí se stanovenými výukovými cíli, proto je důležité, aby učitelovo hodnocení s těmito cíli logicky souviselo. (Slavík, 1999, s. 88)

Obecné cíle vyjadřují, čeho chce učitel dosáhnout, ukazují směr, ale nejsou dostatečně konkrétní, proto je potřeba definovat detailnější podrobně formulované cíle, tedy např. učební požadavky. Tyto požadavky musí specifikovat, co si má žák osvojit, definují podmínky, za kterých je možné jich dosáhnout, odpovídají vědeckému poznání a z jejich formulace lze následně určit, zda jich bylo či nebylo dosaženo. (Petty, 2013, s. 393 – 394)

Aby byla naplněna podstata formativního hodnocení, je nutné co nejpřesněji formulovat dílčí cíle a kritéria hodnocení. Stanovené cíle obvykle nemohou sloužit jako kritérium hodnocení, ale mohou učiteli napomáhat, aby připravil takové hodnocení zadaných úloh, které bude pro žáka srozumitelné a účelné. Bude tedy sloužit jak žákovi, tak jeho rodičům (Slavík, 1999, s. 113). Pokud učitelé stanoví jasná kritéria již na počátku procesu, bude pro žáka jednodušší se orientovat v tom, jaký je žádoucí cílový stav (Stará, 2006, s. 2). Je důležité, aby výukové cíle byly vždy stanoveny z pohledu žáka, jelikož se jedná o cíl, kterého má dosáhnout žák a ne učitel. Každá učební činnost má svůj cíl. Současný Rámcový vzdělávací program definuje očekávané výstupy, tedy to, co by měl žák umět. Konkrétní učivo zde není uvedeno, nové pojetí kurikula udává, že *„podobné znalosti a dovednosti může žák nabýt díky různému učivu.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 40 – 41)

Přesné a jasně stanovené cíle pomohou učiteli k tomu, aby zjistil, zda existuje soulad mezi tím, co sám vyučuje a tím, co pak hodnotí, proto je dobré cíle uspořádat podle tzv. Bloomovy taxonomie (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 44). Žák si má dle této taxonomie nejdříve učivo zapamatovat, poté pochopit, což může znamenat např. vysvětlit dané vlastními slovy, porozumět danému, poté aplikovat či demonstrovat, dále provést rozbor informace, neboli analyzovat, na základě zvládnutých předchozích stupňů vytvořit nové a posoudit či zhodnotit – vybrat nejvhodnější řešení (Bloom in Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 83). Bloomovu taxonomii je však potřeba využívat s jistou opatrností, jelikož se věnuje spíše jen kognitivním cílům učení, které představují jen jedny z mnoha dalších cílů, kterých je třeba pomocí školního vzdělávání žáků dosáhnout. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 45)

Z hlediska hodnocení je významnost stanovení přesného cíle jasná – pokud určíme, co má žák přesně umět, je pak jednodušší posoudit, zda toho dosáhl, nebo ne (Petty, 2013, s. 394). Z hlediska stanovování cílů, je podle našeho názoru také důležité znát úroveň a možnosti žáků a podle nich stanovovat cíle tak, aby jich bylo možné dosáhnout.

Podle Wiliama a Leahyové (2016, s. 26) nelze určit jeden cíl pro více žáků, tedy pro celou třídu, jelikož, jednotliví žáci interpretují věci různě, např. příklad výkladu básně. Vyslovují se také k tomu, že není vždy potřeba dosáhnout stanoveného cíle, ale je důležité dělat určité věci, protože jsou pro žáka důležitou zkušeností a přínosem. Slavík (1999, s. 98) v této souvislosti vyjadřuje názor, že hodnocení má podpořit originalitu a jedinečnost projevů žáků. Hovoří o tzv. vstřícném modelu hodnocení, který vede žáky k tomu, aby přemýšleli nad průběhem své práce a byli tolerantní k odlišným názorům a postupům druhých. V takto pojatém hodnocení je chyba nesouladem mezi vnitřní představou a vnějším projevem. Korekce v takovém případě představuje hledání lepšího způsobu vyjádření zkušeností, znalostí, dojmů. Kosíková (2011, s. 138) se domnívá, že řada učitelů se snaží hledat a posuzovat chyby a hodnotit je dle stanovených norem a kreativní postupy v řešení úkolů žáky jsou pro ně překážkou. Takovým postupem učitelé potlačují žákovu individualitu a tvořivost.

Jsme toho názoru, že kvalitně stanovený cíl a jeho dílčí části jsou pomocným nástrojem jak pro učitele, tak pro žáka. Učitelé dnešní školy by jistě měli upustit od striktního vyžadování dosahování cílů a měli by dát také prostor kreativitě žákových řešení. Je zřejmé, že v případě, kdy učitel vyučuje matematiku a výsledkem dané úlohy je určité číslo, je cíl dané učební úlohy zjevný a nedá se nijak jinak interpretovat. V takovém případě by se měl učitel snažit žákovi na jeho cestě k správnému výsledku co nejvíce pomoci svým průvodcovstvím. V případě, kdy žáci shlédnou např. Shakespearovu divadelní hru Zkrocení zlé ženy a jsou pak nabádání, aby vyslovili svůj názor na představení, mohou svůj pocit vyjádřit různě, např. některému z žáků připadá žena spíše jako nikým netolerovaná a opomíjená a jinému jako dominantní a hysterická osoba, ale cíl, tedy aby žáci shlédli hru a byli schopni popsat charakter hlavních postav, byl dozajista splněn.

4.2 Kritéria hodnocení

„Na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení“ (Slavík, 1999, s. 113). Kriteriální hodnocení je založeno na vymezování žákova výkonu vzhledem ke stanoveným kritériím. Tato kritéria slouží ke konkretizaci žákova výkonu, prostřednictvím nich hledá učitel silné a slabé stránky žákova výkonu, směřuje žáka k vlastní autoregulaci a k odpovědnosti za vlastní výsledek. Porovnávání výsledků žáků vzhledem k daným kritériím a ne vzhledem

k ostatním žákům představuje jistou motivaci pro práci. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 49 – 50)

Kritéria hodnocení spolu se stanovenými dlouhodobými cíli jsou předmětem celkového hodnocení žáků (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 252). Aby mohla kritéria takto sloužit, je třeba je vymezit. Takové vymezování či standardizace představuje velmi náročnou činnost, která má danou strukturu, kterou je dobré dodržovat. Struktura představuje nejdříve název kritéria, následně popis, ve kterém je uváděna žákova kompetence tak, aby bylo možné její uplatnění rozpoznat a posuzovat a nakonec vymezení kritéria pomocí tzv. pólů, či hodnotových úrovní, kterých je možné v rámci daného kritéria dosáhnout. Při tvorbě hodnotových úrovní kritéria je vhodné přistupovat s pedagogickým optimismem (Slavík, 1999, s. 113 – 115). Prakticky se jedná o slovo či slovní spojení, které se věnuje kvalitativní stránce hodnoceného jevu a vymezuje její hodnotovou polaritu, tedy např. přesný – nepřesný, správný – nesprávný. Tato polarita ukazuje na stav kritéria nejhorší a nejlepší, ale často se zavádí tzv. vícestupňový žebříček, či škála kritérií, např. velmi tvořivý – tvořivý – průměrně tvořivý – málo tvořivý – netvořivý. (Slavík, 1999, s. 42)

V sumativním hodnocení je posuzována míra vzhledem k danému kritériu (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 58), ale kritéria nejsou zaobaleným známkováním (Čapek, 2010, s. 73). Úkolem kritérií ve formativním hodnocení je přivézt žáka ke zvládnutí dané úlohy, v čem se nejvíce osvědčila technika sady kritérii tzv. rubics (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 58). Technika využívá tzv. deskriptory kritérií, které představují jakési ukazatele hodnoty kvality kritéria. Tyto deskriptory určují, co musí žáci pro zvládnutí dané úlohy udělat a co bude v jejich práci sledováno, což ujasňuje cíle výuky. Kritéria s deskriptory jsou sestaveny do tabulky, kde řádek odpovídá kritériu a kolonka na řádku popisuje míru zvládnutí kritéria. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 52)

Tvorba kritérií představuje náročnou a komplexní činnost, do které je možné postupně zapojovat také žáky, kteří se prostřednictvím tvorby kritérií učí rozpoznávat kvalitu jednotlivých produktů. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 58)

4.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba představuje jádro formativního hodnocení. Vyjadřuje informaci neboli zpětný pohled na danou činnost. Reaguje okamžitě, nebo s jistým časovým odstupem. Jejím hlavním úkolem je vycházet z minulého či přítomného a ovlivnit budoucí (Starý,

Laufková a kol., 2016, s. 60 – 61). Žákovi, který vykonává určitou činnost, je poskytnuta zpětnovazební informace, na jejímž podkladě může žák svoji činnost upravovat vzhledem ke stanoveným cílům. Může mít hodnotící i nehodnotící charakter, což se vyznačuje komentářem k jisté činnosti žáka, bez hodnotícího soudu. (Slavík, 1999, s. 186)

Podle Pettyho (2013, s. 425) zpětná vazba kontroluje a opravuje učení v průběhu, informuje žáky o tom, co dělají správně a co ne, poskytuje podporu a pomoc. Využívá strategie jako interaktivní dialog, diskuze ve třídě, hodnocení spolužáky či sebeocenění. Petty (2013, s. 458 - 459) popisuje informativní zpětnou vazbu pro žáky jako formativní evaluaci. Musí být prováděna v průběhu žákova učení a její formativnost tkví v tom, že ji žák využije ke svému zlepšení. Formativnosti takové evaluace dosahujeme prostřednictvím informativnosti, to znamená, že aby žákovo učení bylo co nejvíce efektivní, je zapotřebí, aby měl co nejvíce informací o tom, čeho je potřeba dosáhnout, jaká kritéria jsou nutná plnit, dále co udělal správně a co ne a co je potřeba zlepšit a jakým způsobem.

Jedná se o oboustranný proces, jelikož i učitel přijímá zpětnou vazbu od žáků, což přispívá podporujícímu třídnímu klimatu (Čapek, 2014, s. 141). Mělo by se jednat o přirozený jev dané třídy, kdy žáci bez vyzvání sdělují to, o co je potřeba se podělit. Pedagog svým působením na takové reakce reaguje a snaží se je podporovat. Zpětná vazba, která je poskytovaná učiteli žákem hodnotí nejen učitele samotného, ale také dané učivo, aktivitu či míru spokojenosti. (Čapek, 2010, s. 45 – 47)

„Výsledek učení je závislý na kvalitě zpětné vazby (Kosíková, 2011, s. 142)*, která, pokud je získaná ještě v průběhu učení, má na úspěšnost žáka větší vliv než jakýkoli jiný faktor.“* (Petty, 2013, s. 458)

Ukazatelem výsledku učebního procesu, míry zvládnutí učiva a schopností žáka je nejčastěji chyba. Bývá mnohdy podnětem pro zpětnou vazbu. Prostřednictvím chyb žák poznává své nedostatky a snaží se o jejich nápravu, představují tedy jistou motivaci, ale to jen za předpokladu, že je žákovi poskytnuta kvalitní zpětná vazba (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 64 – 65). Učitel musí umět pracovat s chybou tak, aby ji obrátil ve prospěch žáka, ale i sebe, to znamená, že učitel vidí chybu jako přirozenou součást učební činnosti a snaží se žáka naučit s ní pracovat a rozvíjet u žáků metagoknici, prostřednictvím, které žáci přemýšlí o tom, co se učí a proč se dopouštějí chyb. (Kosíková, 2011, s. 138 – 142)

Zpětnou vazbu může učitel poskytovat žákovi okamžitě, nebo s delším časovým odstupem. Okamžitá zpětná vazba je prováděna v průběhu výuky, kdy učitel identifikuje, zda má žák

se zvládnutím učiva potíže, což může být velmi obtížné, protože se v daný okamžik učitel musí v podstatě věnovat všem žákům. V takovém případě může učitel využít následujících technik:

- Zeleno - červená karta – každý žák má k dispozici kartičku, zeleno - červenou a v případě, pokud má se zvládnutím daného úkoly jisté potíže, otočí na lavici kartičku na červenou stranu, která představuje signál pro učitele, aby se žákovi věnoval.
- Semafor – slouží k zjištění, zda žák danému učivu rozumí, nebo zda ještě potřebuje další vysvětlení. Zelená barva na kartičce, kterou žák položí na lavici, znamená: rozumím, oranžová možná potřebuji ještě pomoc, červená signalizuje, že žák danému učivu nerozumí. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 68 – 69)

Zpětná vazba poskytovaná s jistým časovým odstupem musí vycházet z potřeb žáků, musí mít přiměřený rozsah, poskytovaná musí být pravidelně, včas a smysluplně (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 73). V souvislosti s formativním hodnocením, má být zpětná vazba poskytována tam, kde se učitel snaží dlouhodobě a cíleně rozvíjet žákovu dovednost porozumění nebo schopnost o ní přemýšlet (Straková, Slavík in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 74). K tomuto může sloužit technika žákovského portfolia. Portfolio je zdrojem informací nejen pro žáka a učitele, ale také pro rodiče, jelikož v něm jsou shromažďovány produkty žákovy práce za určité období. Umožňuje tak zhodnotit žákovy dovednosti a znalosti komplexně. Nese informaci o žákově vývoji a pokroku. Může obsahovat pracovní listy, pravidla třídy, písemné práce či testy, hodnotící a sebehodnotící dotazníky a další materiály, které slouží jako doplněk pro učitelovo hodnocení (Čapek, 2015, s. 553). Je důležité, aby pedagog, který pomocí žákovského portfolia hodnotí, dokázal tvořivě a s citem brát v úvahu celou činnost, kterou žák vykonal a nesoustředit svoji pozornost a hodnocení jen na výsledný produkt. Neboť samotná činnost tvorby je pedagogicky důležitější než výsledky. (Slavík, 1999, s. 107)

Metodu zpětné vazby také naplňuje finální vysvědčení, které je provedeno pomocí slovního hodnocení. Aby slovní vyjádření odpovídalo požadavkům formativního hodnocení, mělo by popisovat jak výsledek, tak i samotný proces učební činnosti, mělo by zohledňovat vývojové a individuální zvláštnosti dětí, hodnotit nejen kognitivní procesy, ale i sociální vztahy, spolupráci a její úroveň a také by se mělo věnovat výhledu do budoucna (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 76 – 77). Takové hodnocení popisuje dosaženou úroveň

žáka vzhledem ke stanoveným cílům výuky a k jeho možnostem. Může probíhat nejen jako finální vysvědčení, ale také jako průběžný ústní či písemný projev, nebo jako kombinace obou technik. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 264)

4.4 Hodnocení chování

Výchovně vzdělávací funkce, kterou škola naplňuje, zahrnuje také problematiku hodnocení chování a jednání žáků.

Učení a chování jsou jevy, které od sebe nelze oddělit, což také většina učitelů reflektuje při ukončení vyučovací hodiny, zhodnotí nejen to, co se žáci naučili, ale také jak se chovali. Tímto učitelé reagují na současné kompetence, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu, a kterých by žáci měli dosáhnout. Zahrnují mimo jiné rozvoj sociálních, komunikativních, pracovních a personálních dovedností, schopností a postojů. Hodnocení, které je prováděno správně, přispívá k rozvoji žáka, a proto by měli žáci získávat také informaci o tom, jaké je jejich chování. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 86 – 87)

Při hodnocení chování žáka je potřeba brát v úvahu nejen konkrétní projev chování, ale také další faktory, které na jeho chování působí. Mezi takové faktory řadíme konkrétní situaci, sociální situaci rodiny žáka, chování žáka v uplynulém období, jeho charakterové vlastnosti, jeho práci, chování ke spolužákům a k učitelům. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 30)

Problematika hodnocení chování je velmi citlivá, vymezení správného chování je velmi obtížné, protože se jedná o vysoce subjektivní záležitost. Co jeden učitel považuje za nepřípustné, jinému nevadí, což může u žáků vyvolat pocity křivdy, že byli od jednoho učitele za tutéž věc pokáráni a druhý se nad ní ani nepozastavil (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 87). Jedná se tedy o složitou oblast hodnocení, která vyžaduje, aby byl pedagog odborným pracovníkem, který umí chování jeho kvality a kompetentní využití rozpoznat (Valenta, 2013, s. 203). Prostřednictvím hodnocení chování ukazuje učitel žákům cesty k rozvoji, formuluje pravidla chování společně s žáky, pracuje s nimi a vztahuje k nim hodnocení. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 97)

Formativního charakteru dosahuje hodnocení chování tehdy, pokud žákovi ukazuje, jak a v jakém časovém rozpětí může dosáhnout optimální změny jeho chování. Mělo by se jednat o podporu žáka, která ukazuje způsoby dalšího rozvoje. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 97)

Jak jsme již uvedli výše, to jestli je chování ještě přípustné, nebo ne vidí každý jinak, proto je žádoucí, aby učitel se svou třídou nejdříve probral školní řád a diskutoval s žáky o tom, jak se v něm daná pravidla dají dodržovat. Pokud samotný školní řád není podle učitele a třídy dostačující, je možné volit techniku: Pravidla třídy, pomocí nichž učitel společně s žáky tvoří vlastní pravidla, která budou dodržovat, a do kterých se také řadí pravidla o chování. Pravidel by nemělo být mnoho, měla by být formulována pozitivně a srozumitelně. Podporujeme žáky v třídní diskuzi, aby se vyslovovali k daným pravidlům a k jejich plnění. Učitel se snaží žáky sledovat v situaci dobrého chování, které vztahuje k pravidlům. V souvislosti s hodnocením chování používáme pojem pravidla, ale jedná se v podstatě o kritéria hodnocení. (Starý, Laufková a kol., 2016, 88 – 89)

4.5 Autonomní hodnocení

Autonomie představuje hlavní vzdělávací cíl, neboť každý žák jednou školu opustí a bude se v životě rozhodovat sám. Autonomní koncepce vzdělávání vychází z předpokladu, že žák sám a s ním jeho rodič vědí co a proč se ve škole děje. K dosahování autonomie má přispívat nejen hodnocení, ale také další složky výuky (Slavík, 1999, s. 133 – 134). Cílem výuky má být rozvíjení klíčových kompetencí žáků, jak to ukládá Rámcový vzdělávací program, je tedy důležité u žáků podporovat přebírání zodpovědnosti za své učení a schopnost posoudit své vlastní výkony. Podporujeme tedy tzv. autonomní hodnocení, které *„žák používá, zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlovat a obhajovat, a vede žáka k metakognici“* (Starý, Laufková a kol., s., 27). Při takovém hodnocení hodnotí subjekt sám sebe, používá jej nejen žák, ale také učitel, který hodnotí své metody, vztah k žákovi a další. (Čábalová, 2011, s. 161)

Autonomní hodnocení představuje nejvyšší formu hodnocení a je také jeden z hlavních cílů vzdělávání. Škola by proto měla přispívat k rozvoji metod sebevýchovy, sebevzdělávání a sebehodnocení. Základem sebehodnotících aktivit je znalost norem a kritérií hodnocení, schopnost poznat vlastní možnosti a schopnost poznat učitelovo hodnocení. Prostřednictvím autonomního hodnocení dochází k aktivizaci žáka, který volí vlastní prostředky k dosahování vytyčených cílů, poznává své schopnosti, rozebírá vlastní chyby, samostatně se rozhoduje, řídí svoji práci a uvědomuje svůj vlastní vývoj. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 247)

„Spoluúčast žáků na hodnotícím procesu je tedy z mnoha důvodů zásadní součástí moderní výuky“ (Čapek, 2015, s. 552). Aby byla možnost rozvoje autonomního hodnocení žáků co největší, učitel by neměl představovat vladaře, který rozhoduje, co se komu má líbit, ale měl by dát ve vyučování prostor žákům, aby hodnotili dle svých vlastních měřítek (Čapek, 2015, s. 525). Toto lze zaručit jedině kooperativním přístupem ve výuce, kdy učitel zaměří svou i žákovu pozornost na pracovní postup a ne na žáka samého a přispěje tím k střízlivému sebehodnocení žáků (Sedláčková, 2009, s. 55). Aby mohla probíhat účinná sebekontrola, musí mít žák k dispozici pomoc a podporu, nebo vzor, se kterým může porovnat výsledky své práce, aby žáci zjistili, v čem jsou úspěšní a kde je ještě potřeba svoji práci zlepšit. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151 – 152)

Školní prostředí zaručuje žákům jedinečnou možnost pro hodnocení dětí ve stejném věku, tedy vrstevnické hodnocení. Takové hodnocení vychází z předpokladu, že spolužáci sami od sebe se mohou mnohé naučit. Toto je ovšem možné jen za předpokladu, že učitel dá ve výuce prostor k takové kooperaci (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 28). Pokud totiž mají žáci možnost zapojit se do hodnocení práce svých spolužáků, výrazně tím mohou zvyšovat výkon ostatních, těch, kteří pomoc poskytují, i těch co ji přijímají. Vycházíme zde tedy z předpokladu, že vzájemná spolupráce přináší více užitku než práce individuální a soupeření. Kooperativní učení představuje důležitý aspekt formativního hodnocení, zvláště pak při poskytování vzájemné zpětné vazby. Nejedná se tedy jen o sumativní ohodnocení spolužákova výkonu, ale spíše o vzájemné formativní hodnocení, které vede žáky ke zlepšení jejich učební činnosti a učebních výsledků (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 135 – 139). Rizikem skupinové práce je neadekvátní rozdělení rolí, kdy vedení se ujme některý žák a ostatní se mu podřizují nebo jsou jen tzv. příživníky. V takovém případě je na učiteli, aby překonal takové potíže pomocí účinné kontroly a vyžadováním zpětné vazby (Petty, 2013, s. 230). Aby byly podpořeny skupinové cíle, ale také individuální odpovědnost, učitel volí takové strategie, které ověřují žákovu práci individuálně, protože to, co udělá žák pro zlepšení výkonu jiného žáka, zlepšuje tak nejen jeho výkon, ale také výsledné hodnocení skupiny. (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 149)

Techniky, které jsou nejdříve doporučovány, mají vést žáky k jednoduché reflexi, které mají popsat co se dělo, jak to žáky bavilo, či čeho dosáhli. K tomu může napomoci např. technika Grafické symboly, kdy učitel rozmístí po třídě obrázky se symboly: veselý obličej znamená, že se žákovi práce líbila a zvládl ji bez pomoci, usměvavý obličej znamená, že úkol žák zvládl, ale musel se poradit, klidný obličej značí: splnil jsem úkol

s pomocí a smutný obličej odkazuje na to, že se úkol žákovi nepodařil a není se svou prací spokojen, nakonec se žák postaví tam, kde je pro něj výstižný grafický symbol. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 36)

Vyučování představuje *„proces rozvíjení osobnosti žáka na základě vlastní aktivity, pak jsou tedy procesy hodnocení a sebehodnocení významným prvkem takto chápaného vyučování.“* (Kolář, Vališová, 2009, s. 189)

Teoretická část této práce se věnuje problematice školního hodnocení, které představuje jednu z nejsložitějších aktivit, které jsou ve školním prostředí prováděny. Klade velký tlak na učitele, jeho profesionalitu, obratnost, schopnost komunikace a podle našeho názoru také empatii a asertivitu. Je zde důležité také zmínit, že bez spolupráce rodiny a školy je hodnocení neúplné. Je potřeba, aby byl rodiči poskytnut prostor na to, se vyjádřit a také aby sám rodič projevoval zájem o učební činnosti dítěte a nevyžadoval jen strohou informaci o prospěchu dítěte v podobě známky. Souhra učitele a rodiče přispívá k dobré atmosféře a dítě se podle našeho názoru cítí bezpečně a jistě.

To jakým způsobem ovlivňuje školní hodnocení je předmětem druhé kapitoly této práce. Zde se opíráme o názory mnoha autoru, kteří považují posuzující jazyk školního hodnocení jako velmi rizikový. Tradiční klasifikace nemůže zachytit vše, co je potřeba ohodnotit. Žáci jsou prostřednictvím nesprávně aplikovaného hodnocení ohroženi pocity selhání, strachu, úzkosti. Zažívají stres, který může přerůstat až ve školní fobii. Dlouhodobě prováděné negativní hodnocení žáka nálepkuje a zasahuje do oblasti sebevědomí a sebepojetí dítěte, které je často přesvědčeno, že hodnota jeho osobnosti se odvíjí od jeho školní úspěšnosti. Problematická je zde také situace, kdy se jedná o dítě úspěšné. Dítě, které má neustále výborné výsledky, je ohroženo očekáváním, které na něj klade jak rodič, tak učil. Vykonává učební činnosti a snaží se mít výborné výsledky proto, aby potěšilo pro něj důležitou autoritu a ne proto, že jej daná učební oblast zajímá a naplňuje. Snaží se pod tlakem autority učit tzv. pro známku.

Aby nedocházelo k uvedeným problémům je podle našeho názoru na místě aplikovat formativní hodnocení, které přispívá k rozvoji osobnosti žáka, formuje jej žádoucím způsobem, vede k autonomnímu hodnocení, rozvoji sebevědomí a svrchovanosti. Formativní hodnocení glorifikuje spolupráci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Dialogický charakter výuky přispívá k rozvoji komunikačních schopností žáků, k asertivnímu vyjadřování a k respektu odlišných pojetí světa. Formativní hodnocení

vyžaduje jistou obratnost pedagoga, který se nebude omezovat pouze na mluvu posuzující, ale bude používat jazyk popisný. Bude profesionálně provádět deskripci dané učební činnosti již v jejím průběhu, aby tak pozitivně ovlivnil žákův výsledek. Formativní hodnocení využívá řadu metod a s nimi spojené techniky. Žákům je třeba osvětlit cíl výuky a s ním spojená kritéria, která odpovídají nastavené normě. Žáci tedy nejsou porovnávání mezi sebou, neboť porovnávání probíhá na úrovni daného cíle a kritérií, tedy jak se žák přiblížil tomuto cíli a co je potřeba udělat pro jeho dosažení. Zpětná vazba, která představuje další metodu, je prováděna tak, aby přinesla žákovi informaci, kde se právě nachází, kam směřuje a jakým způsobem je možné dojít k zlepšení. Hodnocení chování představuje další z metod. Jedná se o velmi obtížný úkol, který leží na bedrech učitele, který prostřednictvím hodnocení má posoudit, jak se dítě chová, jak jedná, jakým způsobem je schopno fungovat v sociální skupině. Zde je důležité, aby hodnotitel nevyslovoval soudy, které hodnotí žáka jako osobnost, nýbrž aby se věnoval pouze jeho projevům. Formativní hodnocení vede k tomu, že žáci sami jsou schopni hodnocení používat jako určitou dovednost. Dokážou realisticky posoudit spolužáky, učitele, ale i sami sebe. Znají své možnosti a limity, přebírají odpovědnost za sebe, své výsledky, své učení.

Formativní hodnocení představuje poměrně mladý pojem, který se formoval v anglicky mluvících zemích v 60. letech 20. století, kdy se tomuto tématu počali věnovat někteří odborníci, kteří provedli mnoho studií, které dokazují, že formativní hodnocení pomáhá zlepšit výsledky žáků. Vydání několika takto pojatých studií vyvolalo ve světě velký zájem o tuto problematiku. Také na našem území se po revolučním roce 1989 objevují snahy některých autorů o to, aby se transformovala tradiční škola, která podle nich potřebovala nutně změnu a neodpovídala potřebám blížícího se 21. století. V současnosti se školním hodnocením zabývá mnoho českých autorů, kteří vysvětlují jeho důsledky a osvětlují veřejnosti také formativní hodnocení a jeho přínos.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této práce je zaměřena na kvalitativně orientovaný výzkum formativního hodnocení, pohledem rodičů žáků prvního stupně základního vzdělávání.

5.1 Výzkumný problém

Hotový produkt v podobě známky, kterou žák přináší z výuky, podává rodiči jasnou a jednoduše interpretovanou informaci o prospěchu jeho dítěte, a proto je většinou pro rodiče složité orientovat se v prospěchu jejich dítěte, pokud je zachycen pomocí formativního hodnocení. Ačkoli rodiče, kteří představují výzkumný soubor tohoto výzkumu, umístili své děti do vzdělávací instituce, která hodnotí své žáky formativně, dítě nepřináší hotový produkt, tedy známku. Stanovujeme tedy výzkumným problémem bariéry, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení jejich dětí.

5.2 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu jsou zaměřeny na odhalení skutečných bariér, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení jejich dětí.

Hlavním výzkumným cílem této práce je tedy zjistit, jaké jsou bariéry v přijímání formativního hodnocení rodičů dětí, které jsou ve vzdělávací instituci takto hodnoceny.

Dílčí výzkumné cíle:

Zjistit jaké faktory způsobují tyto bariéry.

Zjistit jaké faktory brání rodičům v překonávání těchto bariér.

Zjistit jakým způsobem je možné bariéry překonat.

Zjistit jaké důvody vedly rodiče k umístění jejich dětí do vzdělávací instituce, která své žáky hodnotí formativně.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní a dílčí výzkumné otázky této práce jsou zaměřeny na odhalení bariér, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení jejich dětí.

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaké bariéry brání rodičům v přijímání formativního hodnocení jejich dětí?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Jaké faktory způsobují tyto bariéry?

DVO 2: Jaké faktory brání rodičům v překonávání těchto bariér?

DVO 3: Jaké důvody vedly rodiče k umístění jejich dětí do vzdělávací instituce, která své žáky hodnotí formativně?

DVO 4: Jak rodiče zjišťují informace o prospěchu jejich dítěte?

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek vybíráme na základě techniky záměrného výběru. Záměrný výběr volíme proto, aby vybrané osoby byly vhodné, to znamená, aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí, jen za tohoto předpokladu totiž mohou podat bohaté a pravdivé informace. (Gavora, 2000, s. 144)

Volíme rodiče, jejichž dítě či děti jsou v základním vzdělávání hodnoceny pomocí formativního hodnocení. Volíme danou vzdělávací instituci z důvodu, že poskytuje účastníky výzkumu, kteří jsou schopni podat co nejvěrnější odpovědi na výzkumné otázky. Výzkumné šetření je provedeno s 5 účastníky, díky kumulativnímu výběru, který nám umožnil prostřednictvím rozhovoru s jedním účastníkem výzkumu rozšířit okruh účastníků o další osoby. Gavora (2000, s. 144) takové získávání dalších účastníků pro výzkum připodobňuje k technice sněhové koule, která je typická pro kvantitativní výzkum, kdy jeden účastník výzkumu doporučí dalšího a tímto způsobem výzkumník získává další informanty.

Stanovujeme tato kritéria výběru vhodného účastníka výzkumu:

- rodiče, tedy ženy i muži,
- rodiče, kteří mají dítě na prvním stupni základního vzdělávání ve vzdělávací instituci, která žáky hodnotí formativně,
- rodiče, kteří mají dítě ve vzdělávací instituci, která hodnotí žáky formativně nejméně půl roku.

Získaný výzkumný vzorek představuje 5 rodičů, kteří mají děti na prvním stupni základního vzdělávání v komunitní škole, která funguje na principu domácího vzdělávání. Pedagogové, kteří děti vyučují, používají jen formativního hodnocení.

5.5 Výzkumné pojetí a technika výzkumu

S ohledem na stanovený výzkumný problém práce, volíme kvalitativně orientovanou metodu výzkumného šetření. Gavora (2000, s. 144) uvádí, že v takovém výzkumu se soustředíme na několik málo osob a daný jev zkoumáme intenzivně a do hloubky. Chráska (2007, s. 32 - 33) popisuje filozofické kořeny kvalitativně orientovaného výzkumu, které pochází z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí. Přistupuje k malé skupině osob, vyžaduje od výzkumníka jistou míru vcítění se a jeho základem je oproti kvantitativnímu výzkumu namísto čísla slovo.

Daný jev tedy sledujeme u několika málo případů, které poskytnou podrobné informace, díky kterým odhalíme skutečné bariéry v přijímání formativního hodnocení.

Považujeme za důležité zde zmínit, že kvalitativně orientovaný výzkum s sebou nese jistá omezení. Hendl (2016, s. 48) vidí tato omezení jako nevýhody kvalitativně orientovaného přístupu v ovlivnění výsledků subjektivitou výzkumníka a jeho osobními preferencemi. Výsledky tak mohou představovat sbírku subjektivních dojmů. Domníváme se však, že jistá míra subjektivity může také přispět k hlubšímu poznání a k zajištění určité originality interpretací.

Jako výzkumnou techniku používáme polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami. Podle Reichela (2009, s. 111 - 112) v polostrukturovaném rozhovoru není nutné striktně dodržovat pořadí stanovených otázek, také je možné je při jejich pokládání modifikovat a pokládat otázky doplňující. Takto koncipovaný rozhovor vytváří jistou volnost, která přispívá k vytvoření přirozeného kontaktu mezi výzkumníkem a informantem.

Výzkumné šetření bylo započato oslovením prvního informanta, který poté pomocí kumulativní techniky doporučil další osoby, které by byly vhodnými informanty. Osoby, které byly osloveny, a s podrobením se výzkumnému šetření souhlasily, tvoří tedy informanty našeho výzkumu. Konkrétně se jedná o 5 osob. Před započetím výzkumného šetření jsme informanty seznámili s tím, že se jedná o zcela anonymní rozhovor, který bude v průběhu nahráván a poté přepsán do písemné podoby a použit jako výzkumný materiál

v této práci. Po získání souhlasu účastníků výzkumu s těmito skutečnostmi byl rozhovor započat. Doba trvání rozhovorů se pohybuje kolem 60 minut. Po skončení rozhovoru byl audiozáznam doslovně přepsán.

Otázky v polostrukturovaném rozhovoru byly koncipovány tak, aby směřovaly k výzkumným otázkám, jejich pořadí bylo při realizaci rozhovoru podle potřeb měněno.

Nástin otázek polostrukturovaného rozhovoru:

1. Jaké důvody vás vedly k tomu, že jste umístil/la své dítě do vzdělávací instituce, která děti hodnotí formativně?
2. Představuje pro vás způsob školního hodnocení důležitý aspekt pro volbu vzdělávací instituce a z jakého důvodu?
3. Jakým způsobem podle vás ovlivňuje školní hodnocení vaše dítě?
4. Vaše dítě nepřináší hotový produkt, tedy známku, jakým způsobe tedy zjišťujete informace o jeho prospěchu?
5. Vaše dítě je hodnoceno formativně a nepřináší tedy známku, v čem spatřujete překážky v přijímání tohoto faktu?
6. Jaké faktory podle vás tyto překážky způsobují?
7. Co podle vás brání tomu, abyste tyto překážky překonal/la?
8. Jaké aspekty v sobě školní hodnocení podle vás zahrnuje?
9. Představuje pro vás známka (od 1 do 5) komplexní informaci o prospěchu žáka?

5.6 Zpracování dat

Pro zpracování získaných dat využíváme metodu zakotvené teorie, která podle Strausse a Corbinové (1999, s. 14) představuje *„teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Znamená to, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a jejich analýzou.“* Podle Miovského (2006, s. 226) to znamená, že shromažďování údajů, jejich analýza a samotná teorie se doplňují. Začínáme zkoumanou oblastí a necháme, v průběhu výzkumu vynořit to, co je v dané oblasti významné a neurčujeme to dopředu. Švaříček a Šeďová (2007, s. 88 - 90) vysvětlují, že v zakotvené teorii sběr dat a jejich analýza neprobíhají odděleně. Analýza dat začíná již tehdy, kdy máme nasbíráno určité množství dat. Počínáme tedy kódování, které představuje základní analytickou techniku zakotvené teorie.

Kódování představuje analytické operace, jejichž výsledkem jsou záznamy kódování. Výstupem jsou koncepty, které jsou dále slučovány na základě jednotícího kritéria. Kategorie pak představují základ budoucí teorie (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 91). Kódování provádíme na třech úrovních, a to kódování otevřené, axiální a selektivní.

5.7 Otevřené kódování

Po přepsání rozhovorů do písemné podoby přistupujeme k podrobné a opakované analýze textu, kdy pomocí otevřeného kódování hledáme jeho nové uspořádání.

Otevřené kódování představuje operace, kdy dané jevy uspořádáváme, rozdělujeme a přitom si všímáme nepatrných odlišností, aby bylo pak možné je skládat. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 151)

Text rozdělujeme na jednotky, které představují slova, věty, části textu, kterým posléze přiřadíme jméno, k jednotce přidělíme kód. Po vytvoření seznamu kódů vytváříme kategorie.

Vysvětlivky:

- (…) nehodící se předcházející nebo nadcházející část výpovědi,
- kurzíva - přímá výpověď účastníků výzkumu.

5.7.1 Kategorie 1: Dítě není materiál

Kódy: cukr a bič, osobnost pedagoga, osobnostní rozvoj, účast dětí, trivium není třeba hodnotit.

Otec 1: *(...) chceme děti vzdělávat tak, aby se cítili svobodné. Aby mohli co nejlépe rozvinout své schopnosti a udržet si vlastní motivaci (...) učitel nebo rodič, umí přijmout i to, že něco se to dítě naučit nechce (...) když budeš skákat, jak chceme my, tak tě pochválíme, pohladíme, a když ne, tak dostaneš nějaký trest (...) dítě toto velmi rychle pochopí a vlastně plní potom ty předpoklady, aby se mělo dobře (...) aby ho netrestali nebo aby ho chválili (...)Kdo má jedničku, je ten dobrý, poslušný, toho odměníme a ty slabší by se zase měli polepšit tak, aby byli jako ti jedničkáři, ale toto je dost scestné. (...)*

Otec 2: *(...)vždycky záleží na té osobnosti toho člověka (...) Prostě ne každý učitel… je prostě málo učitelů, kteří hodnotí férově bez nějakého zabarvení (...) jsme lidi, to je jednoduché. (...) Každý má v tom své emoce, svou povahu, pak se problémy z domu*

přelévají na ty děti (…) Tady třeba znám ty učitelky a víceméně jim důvěřuju a vidím, jak s těmi dětmi pracují a přijde mi to spravedlivé. Kdežto když jsem chodil do školy, tak si pamatuji tu nespravedlnost. (…)

Matka 1: *(…) tolik mi nejde o to, jaké má vědomosti a co jakoby umí odříkat za informace, jak se to často dělá v těch státních školách. Písemka, tak se to naučím a pak už to zase nevím, jsou to jakoby prázdné pojmy, takže mně šlo spíše o to, aby to dítě bylo osobnostně pevné, zralé a schopné komunikovat, schopné se v tom světě nějak zorientovat samo, aby si umělo ty informace vyhledat, aby umělo říct, co chce, nechce, co potřebuje, nepotřebuje. (…)*

Matka 2: *(…)jsme už tady praktikovali takový trošku individuální přístup k těm dětem a hodně jsme si s nimi povídali a snažili jsme se poslouchat (…) že běžná základní škola nám nenabízí to, co bychom si pro jejich vzdělávání představovali (…)nemám potřebu, aby moje dítě někdo hodnotil plošně (…)se snažíme brát zřetel na to, že když někoho z těch dětí (…) něco nebaví nebo mu to prostě a jednoduše nejde, tak se snažíme, aby nebylo nuceno k tomu, že musí mít ve stejný okamžik cíl, aby to všechno učivo umělo stejně, jako ty ostatní děti. (…)*

Matka 3: *(…)jsem byla u vzniku této školy, tak jsem sama lobovala, aby tam žádné známky nebyly (…) mně stačí vidět, že to umí, že ho slyším číst, vidím, že počítá, chodí do druhé třídy, takže tam nejsou žádné složitosti, je to tam klasicky trivium (…) nejdůležitější mně přijde ta atmosféra a ty vztahy v té škole. Toto je prostě pro mě nad to hodnocení. Toto bych brala jako nejsměrodatnější (…)bych se přiklonila ke škole, která nehodnotí známkami nebo aspoň první stupeň. (…)*

Uvedená kategorie se snaží poodhalit, jaké důvody vedly rodiče k tomu, že umístili své děti do instituce, která provádí hodnocení formativně. Kategorii pojmenováváme názvem „Dítě není materiál“, neboť z výpovědí informantů je zřejmé, že dbají na to, aby ve škole docházelo spíše k osobnostnímu rozvoji dětí. Přejí si, aby děti byly aktivní součástí nejen hodnotícího procesu, ale také aby se účastnily výběru učiva, metod a spolupracovaly s pedagogem a s nimi samotnými. Důležitost spatřují v individuálním přístupu, v dobrém třídním klimatu a ve vztazích.

5.7.2 Kategorie 2: Kooperace

Kódy: kontakt s dětmi, vše je o vztazích, odpovědnost je na dětech, komunikace s dětmi, společná práce.

Otec 1: *(…) Čím lépe rodiče chápou učitele, a učitel chápe rodiče, tak to pak celé funguje. (…) je to pro mě tak, že se bavíme o tom, co se děje, co se stalo, jak to pochopilo to dítě, jak to chápe ten učitel, jak to chápeme my, co to pro nás znamená, jaké ponaučení z toho plyne, jak to umíme řešit, či je to vůbec třeba nějak řešit (…) já jsem s těmi dětmi pracoval, jako pracuji s těmi ostatními dětmi, občas kam chodí můj syn. No a já jsem viděl, že je úplně jedno, co je v těch osnovách, protože ty děti se nespojují s tím, co se učí. (…)*

Otec 2: *(…)je tam to půlroční přezkoušení. Já toto jinak neřeším vůbec (…) to chodí manželka na ty schůzky. Chodí na schůzky, tak vidíme, že není hloupý. Spočítá, přečte, co potřebuje (…) Já si myslím, že je to stejně o vztahu. Celý život.(…)*

Matka 1: (…) *prospěch toho dítěte vlastně vůbec neřeším (…) pro mě je podstatné, aby to dítě umělo číst psát a počítat (…) doma, když přijde s tím, tak já taky s tím nic nedělám (…) začaly by mi tykadla nervozity, kdybych viděla, že to dítě neumí třeba číst (…) vidím, že v životě tu dovednost používá, takže prostě to mi stačí (…) Srovnávání vzhledem k ostatním dětem mě nikdy nezajímalo, protože to dítě je individualita (…) důvěřuju tomu dítěti (…) že dělá to, co cítí, že je správné, co mu říká jeho srdce je pro mě největší ukazatel. (…)*

Matka 2: *(…) Jednoduše to vidím, jednoduše s nimi mluvím, jsem s nimi (…) mám děti takové sdílné, takže hodně mluvíme o tom, co se nám děje ten den (…) když vím, že to není tak, že jsou uzavření (…) natolik spolu komunikujeme, že vidím jaké mají nové poznatky (…) pořád se domlouváme my dospělí, ale s těmi dětmi dohromady (…) učitelka mi volá a dcera je u toho (…) je to celé na přímo. (…)*

Matka 3: *(…)Já bych neřekla prospěchu, ale znalostech, jestli má nějaké informace. Tak já mám pocit, že si hodně povídáme, takže vím, co prožívá, co ho zajímá a to je pro mě důležité, že ho něco zajímá. (…) Oni mají vypracovaný nějaký systém hodnocení, co by kdy měli, umět a sami si tam kreslí ty smajlíky, ale já to zas tak nějak asi úplně nesleduju (…)jsme na jedné vlně s tou učitelkou (…) ona syna vlastně vidí ještě jinak než my, dokáže říct, kde jsou ty jeho slabosti, takže společně můžeme na tom pracovat (…) Hlavní téma naše jsou vždy ty vztahy. (…)*

Druhá kategorie objasňuje, jak se rodiče dozvídají o prospěchu jejich dětí, protože nemají možnost vidět známky. Z odpovědí můžeme vidět nejvíce to, že probíhá společná komunikace jak s dětmi, tak s učitelem, a to pravidelně. Rodiče se spíše při komunikaci snaží zjistit, jaké má dítě pocity, co zažívá, jaké vědomosti nabylo, jaké nové dovednosti používá a jak se dají řešit případné potíže. Informanti se zajímají o vztahy, které ve třídě jejich dětí probíhají a pozitivně se vyjadřují o pedagogovi, který je velmi komunikativní a je nakloněn společné práci, proto tuto kategorii nazýváme „Kooperace“, protože spolupráce probíhá na všech úrovních.

5.7.3 Kategorie 3: Tenký led

Kódy: známka je objednávka rodiče, dá se učit i bez stresu, nic neříkající číslo, známka je plochá informace, učení pro známky.

Otec 1: *(…) jsem se potom mnohokrát neučil kvůli tomu, že bych to chtěl vědět (…) učil jsem se kvůli tomu, že jsem chtěl mít v žákovské knížce jedničku (…) jádrem toho prospěchu mého dítěte je v podstatě pozorování toho, jak se na tom světě vlastně cítí, jak rozvíjí svoje schopnosti a je to něco co se nedá jednoduše kvantifikovat. Ta známka je vlastně velmi milá příležitost zbavit se zodpovědnosti. (…) známka vždycky hodnotí jen nějaký úsek té skutečnosti (…) do jisté míry si myslím, že je to nepřímá objednávka od některých rodičů, že je to pro ně nejjednodušší. (…)*

Otec 2: *(…) když tam není to známkové hodnocení, tak je to takové podle mě jednodušší pro ty děti, míň stresové.(…) Není výkon, jestli umíš napočítat do stovky nebo do tisíce, tam jde o to, umět s těmi ostatními komunikovat a nebát se experimentovat (…) V té třídě ti to asi rozdělí ty děti na ty, které jsou schopny do té hlavy něco naházet a ty, které ne. Ale o tom člověku to extrémně moc neřekne, pokud nepronikneš k nim blíž. (…) Jako bez hranic to nejde dělat, nic nejde dělat bez hranic. Pravidla musejí být úplně ve všem. (…)*

Matka 1: *(…) děti nemají zkušenost s probíranou látkou (…) je písemka, tak se to naučím a pak už to zase nevím, jsou to jakoby prázdné pojmy (...) nikam nevede, je to často demotivační, škála 1 – 5 je nic neříkající číslo pro mě. (…)*

Matka 2: *(…)hodnocení není pro vývoj dítěte důležité (…) důležitější je sebehodnocení (…) jakékoli hodnocení těch dětí, že jakoby dělají něco dobře nebo špatně je nám vlastně trochu proti srsti (…) známka tě zašoupne do nějakého šuplíku (…) Očekávání na to dítě,*

které má samé jedničky je tak obrovské (...) známka vede k tomu porovnávání (...)jakékoli porovnávání je podle mě zvěrstvo. (...)

Matka 3: *(...)sbírat jedničky, byla to velká zábava, ale nepřinášelo mi to jiný pocit než u toho uspokojení (...) někdo se učí jen proto, aby měl pěkné známky, ale uniká mu strašně moc věcí kolem (...) budu mít samé jedničky, ale nevím, kde jsou ty moje dary, tak to stejně nebudu nikde spokojená. (...) Nebo prostě pro někoho jsou ty známky tak důležité, že podle toho určují hodnotu samy sebe, což při špatných známkách je nízká, což je špatně (...) Nepotřebuji mít jedničku, ale potřebuji to mít dobře. (...)*

Kategorie se věnuje tomu, jak rodiče vnímají klasické známkování. Z jejich výpovědí je zřejmé, že nejsou nakloněni hodnocení dětí známkami a díky tomu, že pravidelně komunikují jak s dětmi, tak s učitelem, vědí jaký je prospěch jejich dětí a snaží se co nejvíce omezovat svou touhu po známkách. Popisují vlastní zkušenosti s učením pro známky, podle některých známka představuje nálepku a dítě známce nerozumí. A podle některých informantů nelze to, jak se dítě cítí a prospívá nijak hodnotit. Proto tuto kategorii pojmenováváme názvem „Tenký led“, protože běžné známkování je podle informantů věcí velmi ošidnou a rizikovou.

5.7.4 Kategorie 4: Stigmatizace

Kódy: poškozování dětí, nálepka, škola neurčuje život, dítě známce nerozumí, známka nesmí určovat hodnotu člověka.

Otec 1: *(...) myslím, že je manipuluje (...) To je zákonitost, cokoliv zažijeme, tak nás ovlivní. Já bych se spíš ptal, či jsou tím děti poškozené. (...)dítě má strach, to že to dítě není otevřené anebo není schopné projevit své pocity, už jich pak ale nezajímá (...) čas dospívání anebo dětství je velmi formulující. V zásadě si myslím, že ta škola má tím větší dosah na to dítě, čím slabší zázemí to dítě má doma.(...)*

Otec 2: *(...) náš syn je takový nerváček. Věřím, že kdyby ten dostal pětku, tak by nechtěl chodit do školy. (...) syn vlastně pořádně neví, co to znamená ty pětky, ale potom v tom hodnocení je to už takové to, že ty jsi dobrý a ty jsi ten špatný.(...) Záleží hrozně na povaze, co zažiješ, s kým se potkáš a co tě ovlivní. Jako může, když jsi slabší povaha, když ti učitel řekne, že jsi hlupák a tu nálepku si necháš na hlavě a zůstane ti tam celý život. (...)*

Matka 1: *(...) dítě potřebuje vnímání jeho duše, což jako jak může udělat paní učitelka tam jako v dvaceti dětech?(...) škola není určující můj život (...)život teče jinudy, než skrz tu*

školu (...) kdyby se někdo dokázal jakoby snížit z těch učitelů, z těch výšin jejich a dokázali by to uchopit pro tady ty slabé děti, které jenom traumatizují ty špatné známky (...) hodnocení až tak důležité všech těch aspektů, není vůbec podstatné pro vývoj toho dítěte, ono to nepotřebuje, potřebuje zájem, přijetí a podporu a to hodnocení jak moc co neumí je podružné, úplně stačí hodnocení typu: tady máš to L křivěji, než se má psát. (...)

Matka 2: *(...) známka je ovlivňuje především proto, že jí vůbec nerozumí (...) jenom je vlastně zaškatulkované do nějaké party a do skupinky dětí, která to umí tak, a to mu o něm něco má jako říct, ale co? To už vlastně nikdo neřeší (...) ve chvíli kdy dítě vstoupí do základky a začne být jedničkář, dvojkař, čtyřkař (...) v tu chvíli má tu nálepku na tom čele (...) Ovlivňuje děti zcela fatálně a v případě, že ty známky nedoplňuje nějaké pochopení a konzultace s tím dítětem (...) myslím, že to může mít opravdu nepříjemné důsledky. (...)*

Matka 3: *(...) je to strašně těžké určit, co to je teda za ten výkon a co je za tím skryté (...) Potkala jsem se s dětmi, které měly pocit méněcennosti, když neměly dobré známky (...) mají pocit, že naprosto selhaly, že jsou k ničemu (...) mi daleko lepší přijde hodnocení třeba slovní (...) nebo to, že si to dítě zkontroluje samo, nebo že mu to zkontroluje někdo bez té známky (...)stejně se jako učí pracovat s chybou a naučí se s ní pracovat, protože uvidí, že tam ta chyba je, takže si to příště udělá bez té chyby. (...)*

Tato kategorie se zabývá tím, jakým způsob dle rodičů ovlivňuje školní hodnocení jejich děti. Rodiče, kteří byli tázáni, se v odpovědích často shodují a odhalují hluboká rizika školního hodnocení prováděného nevhodným způsobem. V hodnocení vidí nálepku, která může dítě provázet po dlouhá léta a je podle nich těžké se jí zbavit. Někteří hovoří o zcela fatálním poškození dítěte, manipulaci prostřednictvím známek. Dítě podle informantů potřebuje podporu a přijetí rodičů a nepotřebuje žádné hodnocení, které pak často určuje hodnotu člověka. Kategorii pojmenováváme názvem „Stigmatizace“, protože se domníváme, že nevhodně používaná klasifikace dle výpovědí může vézt až k opravdové stigmatizaci dětí.

5.7.5 Kategorie 5: Zaběhnuté koleje

Kódy: nevůle, společnost, bez známek to nejde, zvyk, způsob výchovy.

Otec 1: *(...) neochota vidět danost toho dítěte, proč přišlo na tento svět, co tu může uskutečnit, jaké jsou jeho vlastní postoje, vjemy, jak chce vlastně v tom světě žít (...) Je to jednodušší pro toho učitele, který třicet let učí tímto způsobem, tak se to nebude snažit*

dělat jinak (…) Jsme na to zvyklí, tím že jsme v tom prostředí vyrostli, a že toto dnes pokračuje. Tak je to pro nás často jediné co nás napadne. (…)

Otec 2: *(…) tohle je klasika, podívejte se, co lidi nejvíce baví. Lidi nejvíce baví fotbal, hokej. Jaké jsou hodnoty v té společnosti, v konzumní společnosti se to tak udává. (…)strach z něčeho jiného. (…)*

Matka 1: *(…) vžité ze svojí role žáka (…) hodnoty téhle společnosti, která je konzumní, je zaměřená na výkon (…) bez toho oni nevidí, jestli se to dítě dostane na tu střední školu (…) rodiče jakoby potřebují, protože jsou zvyklí na tu hierarchii jakoby těch známek (…) potřebují vodítko v téhle společnosti, která je prostě chaotická (…) znejišťuje je to, že ty známky nemají, protože naráz neví jak na tom to dítě je, ale oni by to věděli, kdyby na to dítě měli více času (…)ve škole se dávají známky a v práci se dávají peníze a podle mzdy je člověk jakoby nějak zařazen v té společnosti. (…)*

Matka 2: *(…) život je o penězích (…) příčina je hluboko, že to není až tak jenom o školství, ale opravdu postavení té společnosti (…) je to jediné co běžná škola nabízí, nemají jinou možnost (…) mnozí z nás si neuvědomují, že je to opravdu takhle do hlubokých důsledků poznamenalo, že se s tím hodnocením potýkají do dnes (…) zvyk, jestliže tohle člověk nepocítí, že v tom je jakoby zakopaný pes, tak vlastně nic jiného nepotřebuje, protože nevidí tu příčinu. (…)*

Matka 3: *(…) jsou někteří více na ten výkon, někdo víc chce nějaké výsledky hmatatelnější, cítit, vidět (…) jednoduché prostě čitelné, černé na bílém (…) Známka znamená jasný důkaz toho, že umí, neumí (…) v tom byli vychováni taky, a že v tom žijí pořád, jak byli vychováni, tak se jim to nějakým způsobem líbí, nechtějí to nějak měnit, přijde jim to v pořádku (…)A je asi strašně těžké zastavit ten kolos, který prostě jede nějak setrvačně (…) politická situace, kdy se střídají ministři. Není tam jako žádná koncepce do budoucnosti. (…)*

Prostřednictvím této kategorie odhalujeme bariéry, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení jejich dětí. Odpovědi informantů na blok otázek, který se týkal této problematiky, povětšinou zní velmi podobně. Většinou jako hlavní překážku spatřují společnost, její nastavení, konzum, který v dnešní společnosti převládá. Podle některých informantů je klasická známka rychlá a jednoduchá informace o prospěchu jejich dítěte. Tradiční zvyklosti v hodnocení, neochota vidět další možnosti a způsob výchovy, to vše jsou podle informantů překážky v přijímání formativního hodnocení.

5.7.6 Kategorie 6: Jádro problému

Kódy: lineární představa života, strach, zastaralé metody, prarodiče, známka je způsob kontroly.

Otec 1: *(…) člověk se narodí, prvních pár let pohoda, potom ho dáme do školky, aby rodič mohl chodit do práce a měl klid od toho dítěte, potom je třeba dát dítě do školy, protože už potřebuje, aby se s ním něco dělo, aby se tedy potom mohlo dál vzdělávat či už na střední nebo jak se dneska očekává, tak na vysoké škole a potom aby vlastně dostalo tu dobrou práci, mohlo vydělávat a mít děti a zase posunout to kolečko dál. Takže tam je do jisté míry nebo do velké míry takový ten strach o to, aby se to dítě napasovalo do tohoto systému a bylo úspěšné (…) Pak se vynoří babička a řekne: „Tak co ten Honzíček, měl jedničku?“ (…) je mnohem jednodušší říct babičce, že Honzík donesl samé jedničky. (…)*

Otec 2: *(…) strach, že by se jim najednou zbořil svět, kdy jejich rodiče, oni tím prošli a nebylo to tak špatné. Dívejte se na mě, jaký já jsem. Vždyť to funguje, dívejte se, kde jsem já. A lidi mají strach vybočit ze zaběhnutých kolejí. Mají strach experimentovat s tímto, protože si říkají: „Neznám to. Jde to? Nejde to?“ (…)*

Matka 1: *(…)fakt zastaralé tady ty metody (…)myšlení jakoby v tomto směru málokdo mění (…) rodiče nemají čas (…) chtějí splynout s davem (…)Většina rodičů se jakoby těší až odevzdají dítě do toho systému (…) jako by za ně měl někdo to dítě vychovávat (…) život teče jinudy než skrz tu školu (…) myšlení je potřeba měnit, ale vlastně to nejde tak snadno (…) rodiče si to neumí představit a taky se bojí, že to dítě v tom zvlčí, že už nebude nic co by ho drželo na uzdě (…) kolikrát i ti učitelé používají ty známky, aby ty děti srovnali. (…)*

Matka 2: *(…) společnost si nežádá ty sebevědomé, svrchovaně sebevědomé (…) žádá si lidi, kteří nad sebou moc nepřemýšlí a opravdu jsou na ten výkon (…) Snažím se žádat ty prarodiče, aby tohle nedělali, ať se na to vysvědčení podívají, ať si klidně s dcerou o tom pobaví (…)dcera když se na to vysvědčení podívá, tak jí vlastně ty známky neřeknou vůbec nic a ve chvíli, kdy ten prarodič by chtěl po ní vědět, co se naučila v českém jazyce, tak ona je schopná o tom vyprávět. (…)*

Matka 3: *(…) z rodiny, jakým způsobem funguje a jak vnímá tu školu, ten systém známkování (…) V některých rodinách je to hrozně důležitá věc a podle ní se určuje ta hodnota toho dítěte (…) je to na způsob kontroly, který oni mají nad tím, že je to pro ně nějaká známka toho, že je to v pořádku anebo to není v pořádku, do jisté míry, jako každý tu míru máme asi jinde, co je v pořádku a není (…) Je to jednodušší, je to systém, který už*

je nastavený už z dřívějška (...) Tchýně jo, ale ona k tomu asi přikládá důraz (...) moje mamka je z učitelské rodiny (...) Jako vysvědčení vidět chce, ale já jim všem říkám: „pro děti je to kus papíru, klidně se podívejte, ale pro nás to nic neznamená.“ (...)

V této kategorii se snažíme odhalit, co je tedy příčinou uvedených bariér, v čem spatřují rodiče kořeny překážek. Informanti se shodují v tom, že původcem jsou často prarodiče, kteří díky zažitým tradicím vyžadují po vnoučatech tzv. krásné vysvědčení. Jádro problému, ale spatřujeme hlouběji, tedy v nastaveném společenském systému. Společnost a její nastavení informanti vnímají, jako samotnou bariéru a zároveň, jako původce všech překážek. Jako příčinu také vidí lineární představu o životě, strach ze změny a také, že běžná základní škola většinou nenabízí alternativy v hodnocení a tak to rodiče přijímají jako fakt a nehledají další jiné možnosti a nepřemýšlejí nad důsledky, které školní hodnocení pro děti má.

5.8 Axiální kódování

Po otevřeném kódování následuje kódování axiální, prostřednictvím něhož uspořádáváme kategorie do tzv. paradigmatického modelu.

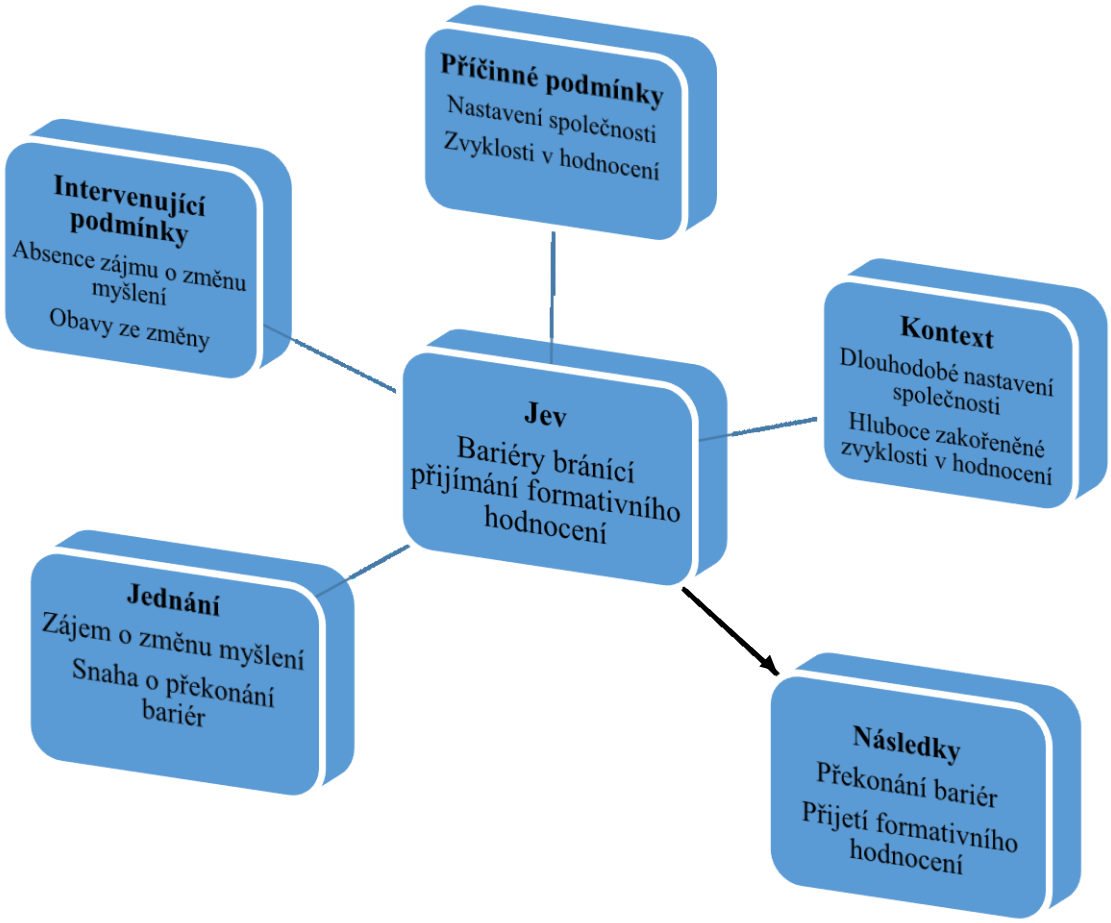
Jedná se o soubor postupů, prostřednictvím nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány vytvářenými spojeními či vazbami mezi kategoriemi. (Miovský, 2006, s. 226)

Paradigmatický model: (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 232)

(a) Příčinné podmínky → (b) jev → (c) kontext → (d) intervenující podmínky → (e) strategie jednání a interakce → (f) následky.

Miovský (2006, s. 226) vysvětluje paradigmatický model:

a) příčinné podmínky jsou události, které vedou k výskytu jevu,
b) jev je ústřední myšlenka či událost,
c) kontext je soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání,
d) intervenující podmínky, související se strategiemi jednání, nebo interakce, které jevu náleží,
e) jednání představují strategie vyvinuté pro zvládání, vykonávání, reagování na jev,
f) následky jsou důsledky jednání a interakce.



Obrázek 1: Axiální kódování

Axiální kódování zobrazuje příslušné schéma. Jevem jsou bariéry, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení. Je potřeba překonat tyto bariéry, aby bylo formativní hodnocení přijato. Výsledkem axiálního kódování je tedy: „Překonání bariér a přijetí formativního hodnocení."

5.9 Selektivní kódování

Selektivní kódování představuje závěrečnou integraci, která se tolik od axiálního kódování neliší, avšak je prováděna na vyšší – abstraktnější úrovni. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 87)

Axiální kódování nám poskytlo souhrn vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Hlavní - centrální kategorie axiálního kódování nese název „Překonání bariér a přijetí formativního hodnocení." Informanti odhalují bariéry, které znemožňují přijetí formativního hodnocení, jejich zakotvení vidí v nastavení společnosti a ve zvyklostech hodnocení. Účastníci výzkumu mluví o společenském nastavení, které je dlouhodobého

charakteru a o hluboce zakořeněných způsobech školního hodnocení, které mohou být překonány jen za předpokladu ochoty přistoupit ke změně myšlení a zproštění se obav z přijetí jiných, nových podob školního hodnocení. Ochota změnit myšlení vede k hledání nových způsobů myšlení, což přispívá k úplnému překročení bariér a přijetí faktu. Následující schéma demonstruje selektivní kódování:

Obrázek 2: Selektivní kódování

5.10 Interpretace výsledků výzkumu

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit, jaké bariéry zabraňují rodičům přijímat formativní hodnocení jejich dětí. Prostřednictvím kódování získaného materiálu odhalujeme skutečné bariéry. Kódování, které probíhá na třech úrovních, umožňuje získané pojmy kategorizovat. Kategorie, které odhalují skutečné bariéry a jejich příčiny, nazýváme jako: Zaběhnuté koleje a Jádro problému. Kategorie Zaběhnuté koleje vysvětluje, že hlavní bariéry tkví ve společenském nastavení. Nastavení společnosti, která je zaměřena na výkon a konzum. Dále tradiční zvyklosti v hodnocení a v myšlení lidí, neochota vidět další možnosti a způsob výchovy, to vše jsou podle informantů překážky v přijímání formativního hodnocení.

Dílčí cíle práce jsou zaměřeny na zjištění faktorů, které zapříčiňují vznik takových bariér. Kategorie Jádro problému se věnuje odhalení těchto příčin, které informanti nejvíce spatřují ve společenském nastavení. Vnímáme zde tedy určitý paradox, jelikož informanti vidí ve společenském nastavení jak samotnou bariéru, tak i příčinu vzniku bariér. Podle informantů je příčinou vzniku bariér také zvyk, který brání nejen rodičům, ale také prarodičům a pedagogům v jejich překonání. Zvyk tedy představuje také faktor, který je samotnou příčinou bariér a brání jejich překonání. Překonání překážek také dle informantů brání strach ze změny myšlení a neochota toto myšlení měnit. Účastníci výzkumu vidí v bariérách také příčinu a faktor, který brání v překonání. Z výpovědí informantů je zřejmé, co podle nich brání v překonání bariér. Po hluboké analýze těchto výpovědí odhalujeme, že informanti v podstatě definují to, co je potřeba udělat, aby mohli formativní hodnocení přijmout. Odhalujeme hlavní krok, který je podle informantů potřeba provézt, aby došlo k přijetí formativního hodnocení a to zájem o změnu myšlení.

Další z dílčích cílů se věnují důvodům, které vedly rodiče k umístění dětí do školních institucí, které děti na prvním stupni základního vzdělávání hodnotí pomocí formativního hodnocení. Pojmy získané v této oblasti kategorizujeme do kategorie: Dítě není materiál, jelikož se zde informanti vyjadřují k tomu, že je pro ně spíše důležitý rozvoj osobnosti dítěte, jeho účast na procesu hodnocení, individuální přístup a svoboda, než plošné hodnocení a nálepkování jejich dětí. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jakým způsobem rodiče zjišťují informace o prospěchu dětí. Pokud jsou totiž žáci hodnocení formativně, nepřináší tzv. hotový produkt, tedy známku. Po kategorizování pojmů pojmenováváme kategorii jako Kooperace, jelikož se jedná o spolupráci na všech úrovních vztahů. Jedná se

o kooperaci všech tří stran, tedy dětí, rodičů a učitele. Komunikace vždy probíhá přímo a všichni mají prostor se vyjádřit.

Abychom odhalili hlubší důvody, které rodiče vedly k umístění dětí do vzdělávací instituce, která žáky hodnotí formativně, zjišťujeme, jaký mají rodiče pohled na běžnou klasifikaci pomocí známek a na to, jakým způsobem může školní hodnocení působit na děti. Kategorie Tenký led vyjadřuje, že klasická klasifikace známkami je záležitostí velmi ošidnou. Informanti definují známku jako nic neříkající číslo, jako plochou informaci a vyjadřují se také k tzv. učení pro známky, které podle nich probíhá, protože dítě vykonává učební činnost, jen proto, aby získalo pozitivní ohodnocení. Oblast vlivu školního hodnocení na dítě kategorizujeme jako Stigmatizace, jelikož se zde informanti vyjadřují o přímém poškození dětí, které vzniká prostřednictvím nevhodně voleného způsobu školního hodnocení. Děti jsou dle výpovědí účastníků výzkumu prostřednictvím nevhodného školního hodnocení fatálně ovlivněny a to i z dlouhodobého hlediska, tedy až do dospělého věku, a tak se celoživotně potýkají s určitou nálepkou, kterou získaly již v základním vzdělávání. Dle informantů není třeba děti navštěvující první stupeň základního vzdělávání hodnotit.

Prostřednictvím tří úrovní kódování (viz předchozí podkapitoly a uvedená schémata) jsme vytvořili kategorie, které jsou základem pro tvorbu nové teorie. Výsledná zakotvená teorie tedy zní: Aby bylo možné překonat bariéry, které rodičům brání v přijímání formativního hodnocení, je nejdříve potřeba tyto bariéry odhalit a hledat nové způsoby myšlení, které přispějí k překonání těchto bariér a povedou k přijetí formativního hodnocení.

Nyní přistupujeme ke srovnání výsledků výzkumu naší práce s odbornou literaturou, která se věnuje problematice školního hodnocení.

Školní hodnocení je pro rodiče především informací o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dětí. Hodnocení v podobě klasifikace, tedy známek je předpokladem pro postup do dalšího stupně vzdělávání a také určuje zařazení dítěte do jistých sociálních struktur (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54 – 55). Obdobná informace také vyplývá z našeho výzkumného zjištění, kdy informanti vysvětlují touhu po známkách, jako touhu po vodítku, bez kterého neví, jestli se dítě dostane do dalšího stupně vzdělávání.

Vykonávání učební činnosti proto, aby byli žáci odměněni přijetím pro něj důležité autority. Získání pěkné známky pojmenováváme jako tzv. učení pro známky. Dítě nevykonává učební činnost ze zájmu a pro své potěšení, ale proto, aby získalo pochvalu od

autority, kterou představuje rodič, nebo učitel. K tomu se vyjadřuje Franclová (2013, s. 92), která popisuje, že posouzení žákova výkonu pochvalou poskytuje dítěti pocity bezpečí a jistoty a jako úspěch chápe pouze jedničku. Podobně tuto problematiku vnímá také Vágnerová (1997, s, 25), která uvádí, že v počátcích školní docházky se žák snaží udělat svým počínáním a výkonem radost učiteli a rodiči.

Oblast zjišťování prospěchu dětí, ve které se informanti vyslovují k tomu, že je prospěch spíše nezajímá a věnují svoji pozornost spíše osobnostnímu rozvoji dítěte. Zjišťování úrovně prospěchu dětí se děje spíše prostřednictvím společného a pravidelného dialogu. Komunikace probíhá přímo za účasti všech účastníků školního hodnocení. Čapek (2014, s. 110) uvádí, že je potřeba, aby se rodiče zajímali o své děti, aby o nich věděli co nejvíce, aby se zajímali o jejich učební činnosti a školní výsledky, k tomu by měla škola poskytnout tzv. informační servis. Čapek (2014, s. 110) zde naráží také na další námi zkoumanou oblast. Popisuje, že je velmi podivné a nepochopitelné, že si rodiče již dávno nevynutili jiný, smysluplnější a kvalitnější systém školního hodnocení. A školy, které se snaží aplikovat alternativy v hodnocení, naopak narážejí na nevůli rodičů toto přijmout. Uvedené koresponduje se zjištěním našeho výzkumného šetření, jelikož informanti vypovídají, že rodiče nemají na své děti čas, známka představuje objednávku rodiče, podává jim jednoduchou informaci o prospěchu dítěte a v přijetí alternativ školního hodnocení jim brání jisté překážky.

Bariéry bránící přijímání formativního hodnocení, dle výsledků našeho výzkumu představují společenské nastavení a hluboce zakořeněné tradiční zvyklosti v myšlení, které rodičům nedovolují přijmout fakt, že dítě nepřináší hotový produkt v podobě známky. Námi zjištěný výsledek výzkumu se shoduje s tvrzením autorů Starého, Laufkové a kol. (2016, s. 116), kteří uvádí, že formativní hodnocení a jeho integrace naráží v českém prostředí i v zahraničí na překážky v podobě vzdělávací politiky, školy, třídy i zaběhlých zvyklostí, a to zejména na straně rodičů a učitelů.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Formativní hodnocení představuje fenomén, kterým je podle našeho názoru potřeba se zabývat a to zejména z důvodu zaměření sociální pedagogiky. Předmětem sociální pedagogiky je totiž výchovné působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny osob. V teoretické části této práci popisujeme způsoby, jakým školní hodnocení působí na dítě a jakým způsobem neobratně a nevhodně aplikované školní hodnocení děti nálepkuje a negativně ovlivňuje jejich sebepojetí a sebevědomí. Domníváme se, že takto poškozené a stigmatizované děti se mohou uchylovat k různým způsobům rizikového chování. V souvislosti s tímto rizikem, které nevhodně prováděné školní hodnocení může způsobit, doporučujeme, aby docházelo v co největší míře k aplikaci formativního hodnocení, jelikož je prokázáno, že hodnocení, které je prováděno formativně, přispívá ke zlepšení učebních výsledků dětí a vede k pozitivnímu a realistickému sebepojetí a sebehodnocení a k osvojení si dovednosti hodnotit realisticky také druhé a tolerovat odlišná vidění světa.

Aby docházelo k integraci formativního hodnocení do systému základního vzdělávání, je podle našeho názoru nutná proměna vzdělávání mladých pedagogů, která spočívá především ve změně frontálně prováděné výuky, která na pedagogických fakultách probíhá. Pokud budou mladí pedagogové vzdělávání prostřednictvím dialogického charakteru výuky a budou co možná nejvíce informování o různých možnostech hodnocení, budou pak schopni aplikovat formativní metody hodnocení a vysvětlovat jejich přínos také rodičům dětí a ostatním pedagogům.

Dalším podle našeho důležitým krokem je větší zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí. Z výpovědí účastníků našeho výzkumu často vyplývá, že rodiče chtějí odevzdat dítě do systému vzdělávání a mají mylnou představu o tom, že škola a její výchovná funkce je dostačující a jejich výchovné působení již není natolik důležité. Jedná se o velký omyl, jelikož dítě, které je v prvním stupni základního vzdělávání potřebuje především rodiče a jejich podporu a pomoc, škola může svým výchovným působením pouze doplňovat rodičovskou výchovu. Zájem o průběh učební činnosti a ne jen o její výsledek je podle našeho názoru hlavním předpokladem pro přijetí a integraci formativního hodnocení. Pokud budou rodiče věnovat dítěti co nejvíce času, budou s ním spolupracovat, komunikovat, budou spolupracovat se školou, nebude pro ně důležité finální kvantitativně pojaté hodnocení, neboť díky zájmu o dítě budou vědět „jak na tom je“ a budou schopni přijmout a porozumět formativně pojatému hodnocení.

Naše doporučení také směřuje k odborné veřejnosti, která se sice ve většině námi dostupných publikacích vyjadřuje negativně o klasické klasifikační škále 1 – 5, která stále bohužel ve školách na našem území převládá. Doporučujeme tedy, aby odborná veřejnost více dbala na spolupráci s orgány ministerstva školství, aby vzdělávací politika České republiky stále více reflektovala potřeby moderní společnosti.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje problematice školního hodnocení, které představuje neoddělitelnou součást školní výuky. Mělo by být prováděno takovým způsobem, aby podporovalo žáky v procesu učení, vedlo ke zlepšení průběhu žákovy práce a jejího výsledku. Školní hodnocení představuje proces, který neprobíhá jednostranně. Hodnotí nejen učitel žáky, ale také žáci učitele. Probíhá také na úrovni hodnocení žáků mezi sebou a také jako sebehodnocení. Jeho důležitým článkem je také rodič, který hodnotí nejen dítě, ale také učitele a školu jako celek. Aby mohlo docházet k hodnocení na všech uvedených úrovních, je potřeba dát všem účastníkům tohoto hodnocení prostor pro vyjádření. Dialogický charakter výuky i samotného hodnocení přispívá k dobrému třídnímu klimatu. Cílem školního hodnocení by nemělo být porovnáváním žáků mezi sebou, ale mělo by probíhat jen na úrovní - výkon žáka vzhledem k daným cílům výuky.

Školní hodnocení svým působením formuje žáka. Žákovo sebepojetí a sebevědomí se často odvíjí od toho, jak jej hodnotí pro něj významná autorita, kterou představuje rodič, či učitel. Proto je důležité provádět hodnocení dítěte tak, aby u něj nedocházelo k pocitu, že hodnota jeho osobnosti se odvíjí od jeho školní úspěšnosti. Nevhodně prováděné hodnocení, soustavně prováděné negativní hodnocení vede u žáka k negativním pocitům úzkosti, nejistoty, obav, či stresu. Takové pocity mohou vyústit až ve školní fobii, kdy je pro dítě škola a školní hodnocení tak stresovou záležitostí, že se jí snaží co nejvíce vyhnout. Dalším problémem může být tzv. nálepkování, kdy učitelé prostřednictví negativního nebo pozitivního hodnocení škatulkují žáky na úspěšné či neúspěšné. Takové označení může děti stigmatizovat, protože názor důležité autority přijímá dítě za svůj a ztotožňuje se s ním.

Rizikem, které školní hodnocení doprovází již odedávna je klasická klasifikační stupnice známek od 1 - 5, která nemůže zachytit to, co vše je potřeba ohodnotit. Známka sice poskytuje rychlou a efektivní informaci o výsledku učební činnosti žáka, ale hodnotí pouze úsek dané skutečnosti a nepodává komplexní informaci o práci žáka, jeho chování, jednání, komunikačních schopnostech, o fungování žáka v sociální skupině a o dalších aspektech, které by měly býti předmětem školního hodnocení.

Aby nedocházelo k uvedeným problémům, věnujeme podstatnou část této práce problematice formativního hodnocení, které svým popisným jazykem podává zpětnou vazbu, která napomáhá žákovi již v průběhu jeho učební činnosti pracovat s chybou a

zlepšovat výsledky jeho snažení. Formativní hodnocení využívá metod, které napomáhají žáků, ale také učiteli určit, k jakému cíli výuka směřuje, co je potřeba plnit, aby mohlo být cíle dosaženo, jak pracovat s chybou, jak realisticky hodnotit ostatní, sám sebe, své výsledky, jak poznat své možnosti. Přispívá také k formování pozitivního sebepojetí a sebevědomí.

Cílem výzkumné části této práce bylo zjistit, jaké bariéry brání rodičům v přijímání formativního hodnocení jejich dětí. Odhalili jsme bariéry, které jsou podle informantů také příčinou samotných bariér a také překážkou v jejich překonání. Jedná se o nastavení společnosti a hluboce zakořeněné zvyklosti v myšlení. Aby bylo možné překonat bariéry, je potřeba je nejdříve odhalit, určit jejich příčinu a ochotně přistoupit ke změně myšlení, což přispívá k překonání bariér a k přijetí formativního hodnocení.

„*Hodnocení představuje mezilidskou aktivitu, při které je důležité dbát na princip pozitivního hodnocení a jeho vliv na efektivní formování osobnosti žáka*“ (Kosíková, 2011, s. 162).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ALLAL, Linda, MOTTIER LOPEZ, Lucie. Formative assessment of learning: A review of publications in French. In: *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris : OECD Publication, 2005. p. 241-264. Dostupné z: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17429

[2] BLACK, P., WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising standards Through Classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80 (2), 1998. [online]. © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

[3] CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671182.

[4] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

[5] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

[6] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-247-4640-1.

[7] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

[8] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

[9] FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí.* 1. vyd. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 9788090473522.

[10] *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD, c2005. ISBN 9264007393.

[11] FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

[12] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

[13] HANZLOVSKÝ, Michal, 2014. Školní fobie. [online]. © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: https://www.celostnimedicina.cz/skolni-fobie.htm

[14] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

[15] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.

[16] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

[17] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

[18] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

[19] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

[20] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024724331.

[21] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 151 s.

[22] KOVAŘOVIC A KOL., 1998. NEMES 1990- 1998: Vytváření a koncepce nové reformy práce. Pedagogika. 4/1998, 344-350 [online] © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2675&lang=en

[23] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2007. Učitelé v nové roli tvůrců kurikula. Praha: UK Praha. Orbis scholae. 1/2007. [online]. © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: http://www.karolinum.cz/ink2_stat/index.jsp?include=AUC_clanek&id=5301&casopis=1201&zalozka=0&predkl=0

[24] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.

[25] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071789658.

[26] LIŠKA, Roman, 2016. Školní fobie se dá dobře léčit. [online]. © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: http://www.kbt-praha.cz/news/skolni-fobie/

[27] MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071785563.

[28] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

[29] NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014, 125 s. ISBN 978-80-247-5069-9.

[30] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

[31] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2015. [online]. © [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/41216/

[32] REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

[33] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

[34] SANTIAGO, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaulation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné : www.msmt.cz/file/20716_1_1/

[35] Sebba, J., Deakon Crick, R., Ju, G., Lawson, H., & Harlen, W. (2008). *Impact of self and peer*

[36] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

[37] SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků.* 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 8085282917.

[38] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

[39] STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

[40] STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

[41] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

[42] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

[43] TIŠŤANOVÁ, Katarína. *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris, 2016. ISBN 978-80-89726-74-5.

[44] VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

[45] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

[46] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

[47] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

[48] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

[49] VEDRAL, Luboš, 2016. Soutěživost je škodlivá a školní známky neúčinné, říká norsky speciální pedagog. [online]. [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-godi-keller-skola-je-posedla-testovanim-f71-/domaci.aspx?c=A160817_151320_domaci_lve

[50] VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava, 1973. SPN.

[51] WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

[52] Zákon č. 561 ze dne o 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190.* Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Axiální kódování

Obrázek 2: Selektivní kódování

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 1

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 1

Výzkumník: Jaké důvody Vás vedly k tomu, že jste své děti umístil do instituce, která hodnotí děti jinak než známkami?

Otec č. 1: Tak důvod je hlavně ten, že chceme děti vzdělávat tak, aby se cítili svobodní. Aby mohli co nejlépe rozvinout své schopnosti a udržet si vlastní motivaci. Sám si pamatuji, mohu - li se zpětně ohlédnout do svého dětství, že při známkování jsem se potom mnohokrát neučil kvůli tomu, že bych to chtěl vědět, nebo že bych měl pocit, že je to kvůli něčemu užitečné, ale učil jsem se kvůli tomu, že jsem chtěl mít v žákovské knížce jedničku a vysloveně jsem ty úlohy, nebo co bylo na řadě plnil, s tím, že jsem si spočítal, kolik toho potřebuju pro danou známku.

Výzkumník: Říkal jste, že chcete, aby děti zažily určitou svobodu. Co to pro Vás v tom vzdělávání znamená?

Otec č. 1: Svoboda znamená to, že to dítě se aspoň částečně může samo rozhodovat, co je pro něj zajímavé, důležité a taky též kdy, co a jak se bude učit. A vlastně i to, že ten dospělí, či je to učitel nebo rodič, umí přijmout i to, že něco se to dítě naučit nechce. Případně, že se to naučit nyní v tom daném čase nemůže.

Výzkumník: A také jste zmínil nějakou vnitřní motivaci. Myslíte si, že školní hodnocení, ať už je prováděné známkami nebo pomocí slovního hodnocení motivuje děti vnitřně?

Otec č. 1: Spíš si myslím, že je manipuluje, protože je to způsob "medu a biče", když budeš skákat, jak chceme my, tak tě pochválíme, pohladíme, a když ne,tak dostaneš nějaký trest. Ale to často vede k tomu, jak jsem vzpomínal, že si pamatuji sám ze svého dětství, že to dítě toto velmi rychle pochopí a vlastně plní potom ty předpoklady, aby se mělo dobře kvůli známým, aby ho netrestali nebo aby ho chválili. Přičemž se tedy může při tom mnohé naučit, akorát je to s touto podmínkou.

Výzkumník: Myslíte si, že i třeba špatné školní ohodnocení, dejme tomu čtverka, pětka, nebo slovní ohodnocení, které je spíše takové negativní, může ty děti motivovat nějakým způsobem k tomu, aby mobilizovaly své síly, aby se snažily svůj výkon zlepšit?

Otec č. 1: Tak zajisté je to motivovat může, to je případ od případu. Ale myslím si, že toto je jistým způsobem přežitek, že když je dospělí rozumný a snaží se pochopit, o co v té vý-

chově skutečně jde. Jak tam pro to dítě může být. A je mnoho dalších způsobů, jak tu zpětnou vazbu tomu dítěti dát. A jsou různé povahy těch dětí, každá ta povaha si myslím, že na ten podmět reaguje jinak, a to musí v první řadě ten dospělí vidět a tomu dítěti pomoct. A to hodnocení často vnímám, že pro toho dospělého, toho pedagoga, je pohodlné. Je jednoduché, pohodlné si to vyřešit tím, že jak napíše písemku na 18 bodů, tak se to rovná trojka. 22 bodů už je dvojka, 28 je jednička a je to vyřešené. Kdo má jedničku, je ten dobrý, poslušný, toho odměníme a ty slabší by se zase měli polepšit tak, aby byli jako ti jedničkáři, ale toto je dost scestné, protože vlastně proč bychom měli chtít, aby všichni byli jedničkáři. Anebo proč by ten co má jedničku z matiky je lepší než ten co namaloval pěkný obrázek atd. Takže motivace i zlými známkami nějaká může být, ale otázka je či je to skutečně užitečné nebo je to "to" jak chceme ty děti motivovat.

Výzkumník: Když dáváte svoje děti do nějaké vzdělávací instituce, je pro Vás důležitý ten aspekt, jak ta škola hodnotí, jak učitelé děti hodnotí?

Otec č. 1: No, určitě je to jedna z těch věcí, které při tom rozhodnutí byly důležitá.

Výzkumník: Zajímá Vás v tomhle ohledu i to, jaké mají pedagogové zkušenosti, jaké mají vzdělání, protože v podstatě když předáváte dítě do základního vzdělávání, nastupuje výchovná funkce školy a pedagog by měl být ten odborník, na kterého vy v podstatě z určité části předáváte svou zodpovědnost za výchovu dítěte?

Otec č. 1: Musím s tím v zásadě souhlasit,protože jak už jsem vzpomínal osobnost toho učitele je velmi důležitá kvůli tomu, aby to dítě nebral jako materiál,ale aby byl schopný ho vidět jako člověka, který má nějaké přednosti, nějaké silné stránky a naopak nějaké slabosti, věci v kterých sám tápe a ten vyučující, ten učitel měl pak možnost to dítě podpořit a dát mu správné podměty na to, aby to dítě samo vědělo, jak s tou svou osobností pracovat. A myslím si, že obzvlášť v dnešní době už nefunguje to, co fungovalo kdysi, že lidé, ti malí, se podvolovali autoritám či už rodičům nebo učitelům nebo jakýmkoliv autoritám společnosti. Myslím si, že ty děti si hledají cestičky, jak tu autoritu položit a nemají vůbec problém používat prostředky, které by byly nemyslitelné. Slyšeli jsme mnoho případů, kdy děti bijí učitele, nadávají jim apod. Takže myslím si, že i toto může být projevem toho, že oni ty učitele nevnímají jako přirozené autority. A přirozená autorita z toho učitele vznikne tehdy, když dokáže s tím dítětem být partnerem, že ho respektuje. Což ale neznamená, že

se snižuje na jeho úroveň, ale z té své pozice, z toho svého místa s ním jedna tak, aby se to dítě cítilo bezpečně a uznávaně a potom se to dítě i daleko raději nechá vést.

Výzkumník: Myslíte si, že je toto možné třeba ve školní třídě „druháčků“, kdy má učitel na starost třicet dětí?

Otec č. 1: Tak vše je v zásadě možné. Otázka je či to prostředí tomu napomáhá. Ale myslím si, že jak jsou teď uspořádané statní základní školy, tak to prostředím možné jen při úplném vypětí sil a dobré nasazení i ostatních z učitelského kolektivu, rodičů taktéž. Vnímám i to, že mnozí rodiče to mají tak, že jsou vlastně spokojeni s tím, jak to bylo v minulém století, že to mají zažité ještě v sobě a vlastně to od těch učitelů očekávají. Takže jsou s tím spokojeni. Ale druhá věc je, že potom se jim děje to, že to dítě, když má učitele, který k nim přistupuje respektujíc, tak to ty děti přinášejí domů, což pro ty rodiče může být velmi nepohodlné, jak mají takovou přímočarou autoritativní výchovu, kdy vlastně to dítě chtějí ovládat.

Výzkumník: Teď jsme na to právě úplně narazili. Jakým způsobem podle Vás může celkově školní hodnocení, škola, ten pedagog ovlivnit dítě?

Otec č. 1: Těch způsobů je nekonečno. Já si myslím, že to velmi vychází z příběhu toho dítěte a zároveň z příběhu toho učitele. Určitě ten čas dospívání anebo dětství je velmi formulující. V zásadě si myslím, že ta škola má tím větší dosah na to dítě, čím slabší zázemí to dítě má doma. Za předpokladu, že to dítě je velmi dobře ukotvené v rodině, tak ta škola bude mít na něj menší dosah, případně to dítě bude více schopné nějaké trauma, či cokoliv tíživého, co potká v té škole, nějak vykomunikovat doma a získat nový pohled od rodičů.

Výzkumník: Takže jste zastánce toho, aby učitel dbal na ty individuální zvláštnosti toho dítěte, jak jste říkal na jeho momentální situaci, sociální situaci?

Otec č. 1: Tak určitě, já si myslím, že to je úplně základní předpoklad jakéhokoliv mezilidského vztahu. A z mého pohledu je v podstatě důležitější to co se tam dítě učí o životě než o samostatných vědomostech.

Výzkumník: V čem potom vidíte spravedlnost školního hodnocení? Protože v podstatě když budeme…Představme si situaci, že Pepíček má třeba teď rodiče v rozvodovém řízení,

tak dejme tomu, že teď k němu budu shovívavější a dám mu třeba dvojku. Tak vidíte toto jako spravedlivé hodnocení třeba vůči ostatním dětem?

Otec č. 1: No, v první řadě bych to takto neřešil, že Pepíček má doma problémy tak budeme na něj mírnější. To skutečně takto nemá smysl. Spíš tam jde o to, že vždy ..Tam jde vždy o tu konkrétní situaci, když je toto příklad, je to pro mě neuchopitelné.

Výzkumník: Rozumím.

Otec č. 1: Ale myslím si, že když ten učitel má jednou v sobě jasno co, proč a jak chce ty děti naučit, tak toto dává odpověď do jakékoliv situace. On to prostě vycítí, on to uvidí a umí to ustát i před těmi ostatními dětmi. Podle mě by bylo nádherné, kdyby ten učitel, pokud by to tedy byla informace, kterou by ti ostatní mohli vědět, že by jim řekl, že Pepíček se nyní necítí dobře, je to pro něj těžké, tak je jasné, že v tuto chvíli se nedokáže naučit tak jako vy, protože by se na to nemohl soustředit, ale když to přejde, tak to zase půjde lepší.

Výzkumník: Myslíte si, že školní hodnocení může nějakým způsobem děti poškozovat, nálepkovat?

Otec č. 1: No, tak toto už jsme vzpomínali vícekrát v tomto rozhovoru. Já jsem v zásadě o tom přesvědčený. Protože to vidím okolo sebe, pamatuji si to z vlastních vzpomínek. Já jsem dokonce měl celou základní školu samé jedničky, ale já jsem vysloveně viděl, že tím jsem se stal jistým miláčkem některých učitelů. Takže oni mi ty jedničky dávali, i když jsem toho věděl daleko míň než ti ostatní žáci, protože já jsem si je uměl omotat kolem prstu. A to mi přijde jako úplně absurdní.

Výzkumník: Ovlivnilo Vás to pak nějak na celý život? Nebo myslíte si, že to děti může ovlivnit na celý život, když si představíme takové ty, ten typický jedničkář je ten úspěšný, nadaný. A potom ten typický čtverkař, pětkař, kterému se nemůže dařit, je nešikovný. Myslíte si, že toto může ovlivnit z nějakého dlouhodobého hlediska?

Otec č. 1: Tak všechny nás ovlivňují zážitky, které máme. Takže i to dítě, které není hodnocené slovně nebo známkami je tím ovlivněné. To je zákonitost, cokoliv zažijeme, tak nás ovlivní. Já bych se spíš ptal či jsou tím děti poškozené. A říkám, že já jsem naučil způsob jak z té školy nosit samé jedničky. Ale nyní vidím, že jsou pak mnohé věci, které jsem nedělal z toho pocitu, že to chci vědět, nebo že se to dá na něco použít, anebo že mě to baví, ale dělal jsem to tak, abych tu jedničku dostal. Ale nemyslím si, že je řešení jen nehodnotit

ty děti slovně, protože potom tam mohou vzniknout jiní bubáci anebo jiné nesmysly, které pro ty děti nějakým způsobem nebudou užitečné, anebo jich budou poškozovat. Zase se vrátím k tomu, že nejde o to, aby ten učitel a i ten rodič a jejich souhra, dohoda měla jasno proč, co a jak se má to dítě naučit. Co vlastně těm lidem do toho života chceme přinést.

Výzkumník: Takže vidíte určitou důležitost ve spolupráci rodiny a školy?

Otec č. 1: To je celé zásadní pro tu danou věc. Čím lépe rodiče chápou učitele, a učitel chápe rodiče, tak to pak celé funguje.

Výzkumník: Dobře. Když se teď vrhneme na to, že Vaše děti nepřináší tzv. hotový produkt -tedy známku, tak jakým způsobem zjišťujete informace o jejich prospěchu?

Otec č. 1: No, nad tímto jsem přemýšlel, že když jsem si uvědomil: „Aha, tak když ty děti na základní škole mají ty osnovy a měli by vědět to, to, to.“ A potom jsem se zamyslel: „Budou toto moje děti též vědět?“ Tak jsem se trochu zalekl, protože to, co jsem viděl v těch osnovách, znělo tak vznešeně, tak velkolepě, cílevědomě, promyšleně atd. Jenomže já jsem se pak s těmi dětmi potkal, protože jsem měl tu příležitost a potom jsem si uvědomil jednu důležitou věc, že já jsem s těmi dětmi pracoval, jako pracuji s těmi ostatními dětmi, občas kam chodí můj syn. No a já jsem viděl, že je úplně jedno, co je v těch osnovách, protože ty děti se nespojují s tím, co se učí. Pro ně je to jen nějaký předmět venku, který jim je jedno. A potom jsem byl skutečně úplně klidný, protože jádrem toho prospěchu mého dítěte je v podstatě pozorování toho, jak se na tom světě vlastně cítí, jak rozvíjí svoje schopnosti a je to něco co se nedá jednoduše kvantifikovat. Ta známka je vlastně velmi milá příležitost zbavit se zodpovědnosti. Dobře, moje dítě má krásné vysvědčení, jsme spokojeni a hotovo. Ale to, že to dítě má strach, to že to dítě není otevřené anebo není schopné projevit své pocity, už jich pak ale nezajímá, ale pak nejsou schopni vidět. Takže já si myslím, že i společenská situace je teď taková, že je možné, že se věci budou velmi měnit a vlastně to co si myslíme, že je důležité, důležité vůbec nebude a budou důležité úplně jiné hodnoty. Takže pro mě je důležité, abych viděl i že to dítě se dokáže chovat mravně a do toho ho nikdy nikdo nepřinutí.

Výzkumník: Když jsme třeba tady u tohoto RVP, ŠVP, u těch bývalých osnov, jak jste teď třeba mluvil o té mravní výchově, tak to mělo být základem nějaké občanky, občanské výchovy, třeba výchova ke zdraví, která má obsahovat tělesnou výchovu, kde je krásný

výukových, aby si dítě osvojilo lásku ke sportu, vztah ke zdraví, k pohybu, A teď si vezměme situaci, kdy máme tělesnou výchovu, dítě nepřeskočí třeba kozu a dostane dejme tomu trojku, čtverku. Myslíte si, že takové počínání může naplnit ten výukový cíl, tedy to aby si to dítě získalo ten vztah k tomu sportu, k tomu pohybu, aby se zajímalo o své zdraví?

Otec č. 1: Já jsem nyní úplně nepochytil tu otázku, že…

Výzkumník: Jestli si myslíte, že prostřednictvím takové běžné tělesné výchovy, kdy děti skáčou třeba do dálky, přes kozu, že to neskočí třeba metr a půl a to znamená třeba, že dostane třeba už trojku. Jestli je možné prostřednictvím takového hodnocení a takové výuky, dosáhnout výukového cíle, který je stanoven, jakože by měly dojít k pozitivnímu vztahu ke zdraví, péči o zdraví, ke sportu. Jestli je to tak možné podle Vás?

Otec č. 1: To mi přijde celkem podobná otázka jako mnohé ostatní, proto bude podobná i moje odpověď.

Výzkumník: Určitě se Vám to zdá podobné, ale jsou to stanové otázky, které musím dodržet.

Otec č. 1: Myslím si, že obzvlášť otázka této tělesné výchovy je pro to dítě choulostivá. Protože na tom fyzickém vývoji si mnoho děti zakládá, jak kdyby svoji identitu. A pro ty děti je pak důležité, kdo je rychlejší, silnější a už samy mezi sebou si to jak kdyby poměřují. A stále se o to hádají a vlastně mezi nimi často na základě tohoto dochází ke vzniku hierarchie. Takže, když je na nich ještě další tlak od těch dospělých nebo nedej Bože se tam najde tělocvikář, který hlava nehlava mlátí okolo sebe, když neskočí 124 centimetrů v osmém ročníku, tak je úplné nemehlo. Tak to může ty děti zaseknout na velmi dlouho dobu. Opět mé vzpomínky jsou takové, že jsem patřil právě mezi ty, kterým mnoho věcí nešlo v té tělesné výchově. Takže to bylo o těch pocitech, že když přicházel tělocvik, tak to zase bude těch 45 minut, které na mě budou klást výzvy, kterých bych se nejraději vyhnul, nebyl tam. A vím, že by se to dalo udělat tak, že ten dospělí by na jednotlivé ty děti kladl takovou zátěž, která by je jak kdyby poháněla k tomu vlastnímu rozvoji, ale zároveň už by nebyla taková silná, aby jim znemožnila cokoliv znovu zkoušet. A zároveň je tam velmi důležité, aby ty děti neupadly do toho postoje, že přestanou mít rádi svoje tělo. A mně se pak například stalo potom, že vlastně v čase puberty, nebo když doznívala, tak se i ty moje vlastnosti v pohybu zlepšily. A pak si pamatuji úplně na tu úlevu, že i na střední škole se mi v tomto dařilo. A skutečno to bylo takové osvobozující. Ale rozhodně to hodnocení je

z mého pohledu velmi krátkozraké. Já si dokážu představit, že se dá hodnotit i s tím, že to ničemu neškodí, ale nevidím v tom v podstatě žádnou výhodu, nač hodnotím.

Výzkumník: Dobře. Komunikujete Vy nějakým způsobem s vyučujícími vašich děti? Snažíte se zjišťovat jaký je jejich prospěch? Jak se jim daří?

Otec č. 1: Komunikuji, ale není to v zásadě s tím záměrem, že chci zjistit jaký je jejich prospěch, jak se jim daří. Ale vlastně jistým způsobem ano, akorát nad tím takto nepřemýšlím.

Výzkumník: Takže pro Vás není důležitá informace o nějakém třídním prospěchu, průměru, kde v tom třídním průměru si Vaše děti stojí, není to pro Vás až tak důležité?

Otec č. 1: No, spíš je to pro mě tak, že se bavíme o tom, co se děje, co se stalo, jak to pochopilo to dítě, jak to chápe ten učitel, jak to chápeme my, co to pro nás znamená, jaké ponaučení z toho plyne, jak to umíme řešit, či je to vůbec třeba nějak řešit atd.

Výzkumník: V případě kdy je potřeba nějaké řešení nastolit, jakým způsobem řešíte nějaké nastolené problémy?

Otec č. 1: No, tak vždy to záleží na tom, oč se konkrétně jedná. Ale v zásadě to řešíme tak, že se snažíme o tom věcně rozmlouvat, ať už s tím dítětem nebo s tím učitelem. A naštěstí je to tak, že aspoň z mých dosavadních zkušeností jsme se toho vždy dokázali držet, že když tam nejsou takové ty burácející pocity z jedné či druhé strany, které zatemňují ten selský rozum, tu schopnost hledat řešení, tak jsme to řešili spíše dřív ne pozdě. Tam je důležitá i ta schopnost skutečně nechat jít to dítě vlastní cestou, která je v rozporu s naším názorem, samozřejmě, že jsem to schopný dělat jen do jisté míry. Jsou však nějaké hodnoty, které považuji za tak zásadní, že to tomu dítěti ani neumožním. Ale snažím se to nebrat dogmaticky a případně mu i vysvětlovat, že proč to tak je, nebo mu vysvětlit, že stále to jsem já, kdo je dospělý a on je dítě s tím, že dospělý má jinou zodpovědnost, jiné možnosti rozhodování závislé na jeho zkušenostech. Ale zároveň přiznávám, že i já sám dělám chyby. Takže se nějaké věci mohou změnit s ohledem na toto.

Výzkumník: Myslíte si, že obyčejná známka od jedničky do pětky může zachytit vše, co je potřeba ohodnotit?

Otec č. 1: Ne.

Výzkumník: Proč to podle Vás není možné?

Otec č. 1: Protože ta známka vždycky hodnotí jen nějaký úsek té skutečnosti. Ve významu, že například když máme nějakou písemku, tak možná to dítě o tom předmětu ví mnoho, ale nedokáže prostě pracovat tím způsobem, který to vyžaduje ten test. A potom má dejme tomu trojku z biologie, ale to není trojka z biologie, to je trojka z toho. Nevím.

Výzkumník: Takže to v podstatě nevypovídá o tom jaké má znalosti. Dobře, Co si myslíte o známkách typu „jedna hvězdička, dva mínus, tři plus“?

Otec č. 1: To už je taková snaha, to nějak upřesnit. Jako má to svůj smysl. Já například, když jsem chodil na střední školu, to bylo kombinované gymnázium anglicko-slovenské. Tak tam například ve slovenštině toto fungovalo. Ale tam byl ten systém známkování skutečně propracovaný, tam byli ti učitelé velmi zkušení a tam jsem v podstatě ten smysl jak kdyby viděl. A tam to hodnocení celkem dobře odpovídalo a vypovídalo o těch kvalitách, co ten student měl a tam si člověk uvědomoval, co ty známky reprezentují. Ale to vím jako skutečně výjimečný případ, protože to byla v podstatě dost elitní škola, kde za tím bylo ale velmi cílené práce těch učitelů a toho systému. A na druhé straně už to byli v podstatě mladí lidé, tam na té škole měli od 14-18 let, takže to je zase něco jiné. A myslím si, že pak si od určitého věku i ten mladý člověk drží od toho známkování určitý odstup nebo už to dokáže daleko více reflexovat . Ale myslím si, že v tom úplně útlém věku, řekněme od těch 7 let, kdy dítě přichází do školy, tak v podstatě to nemá smysl to hodnocení.

Výzkumník: Proč si myslíte, že učitelé používají převážně známky, i když v podstatě náš školský zákon, teď ten současný, nechává otevřené dveře tomu, jak budeme známkovat, není určené, že je nutné dávat známky, nebo že je nutné dávat známky, nebo že je nutné vypracovávat žákovská portfolia, je tam určitá volnost. Proč si myslíte, že v našem školském systému převažuji známky a známkování?

Otec č. 1: No, já už jsem to vzpomínal, jednak si myslím, že je to jednodušší pro toho učitele, který třicet let učí tímto způsobem, tak se to nebude snažit dělat jinak. A do jisté míry si myslím, že je to nepřímá objednávka od některých rodičů, že je to pro ně nejjednodušší, že když synek dá o pololetí a na konci roku papír, kde se to dá snadno odměřit. A ten rodič se má pak čím ohánět: „Ale ty jsi měl takovou a takovou známku, proto nemůžeš toto ane-

bo toto nemůžeš.“

Výzkumník: Když děti vlastně chodí z kosenky potom na přezkoušení do základky, tak dostanou vysvědčení. Myslíte si, že to vysvědčení je důležité pro ty děti, protože jsou tam vlastně vypsané ty známky?

Otec č. 1: Například pro našeho syna to bylo velmi důležité. On to má právě tak, že svou sebehodnotu si dost zakládá na tom, jak ho vidí a hodnotí ostatní, že to potřebuje nějak potvrzovat. Takže byl úplně šťastný, když měl to vysvědčení, což neznamená, že ho chceme v tom podporovat, protože zrovna u něj si myslím, že je toto dost tenký led. Aby se mu stalo to, co se stalo vlastně i mně, že si pak mnohé věci si myslím, že jsem se nenaučil, protože jsem řešil jen to jakou známku dostat a ne to, jaký to celé má smysl.

Výzkumník: A co si myslíte, že by se stalo v případě, že kdyby Váš syn dostal vysvědčení, kde by byly dejme tomu trojky, čtverky, jak by reagoval?

Otec č. 1: Tak myslím si, že by byl zklamaný, ale to je taková hypotetická situace, protože tam ty učitelky chtějí dětem udělat radost a dát jim toto a tamto.

Výzkumník: Mluvili jsme o tom, že rodič je v podstatě ten, který vyžaduje ten produkt té známky, protože je to pro ně rychlá, efektivní informace o tom, jak si jejich dítě stojí. Proč si myslíte, že to tak je, proč rodiče nedokážou přijmout fakt, že by dítě mohlo být hodnocené i jinak než - li známkou.

Otec č. 1: No já jsem to nemyslel paušálně nebo ve všeobecnosti.

Výzkumník: Jistěže, ale zkusme se na toto zaměřit.

Otec č. 1: Já si myslím, že je to jednoduše proto, že jsme na to zvyklí, tím že jsme v tom prostředí vyrostli, a že toto dnes pokračuje. Tak je to pro nás často jediné co nás napadne a zároveň je to i takový ten tlak, že pak se vynoří babička a řekne: „Tak co ten Honzíček, měl jedničku?“ A teď jí říct, že na škole to tak není. „Jak to, že ne? Však oni ty děti na škole úplně zkazí.“ Jako to je samozřejmě velmi zjednodušené, ale tím chci vlastně říct, že ten rodič, který nemá v rukou ten nástroj toho hodnocení, tak stojí v nových situacích, které jsou pro něj složitější. Protože je mnohem jednodušší říct babičce, že Honzík donesl samé jedničky a babička je spokojená a už se v ničem nerýpe. Takže to vlastně vyžaduje od toho rodiče, aby sám byl na takovém stupni, že si tyto věci dokáže obhájit. A případně

vysvětlit nebo nevysvětlit a mlčky jít dál.

Výzkumník: Vy jste teď úplně narazil na to, co se Vás chci zeptat, když jste mluvil o těch prarodičích, kteří tady toto vyžadují. Co podle Vás všeobecně brání rodičům, prarodičům, společnosti rodičů takové jaká je, aby překonali takovéto překážky?

Otec č. 1: No myslím si, že tam těch věcí je celá řada, u každého se to skládá různým způsobem. Ale v zásadě si myslím, že nejčastější je taková ta lineární představa, že člověk se narodí, prvních pár let pohoda, potom ho dáme do školky, aby rodič mohl chodit do práce a měl klid od toho dítěte, potom je třeba dát dítě do školy, protože už potřebuje, aby se s ním něco dělo, aby se tedy potom mohlo dál vzdělávat či už na střední nebo jak se dneska očekává, tak na vysoké škole a potom aby vlastně dostalo tu dobrou práci, mohlo vydělávat a mít děti a zase posunout to kolečko dál. Takže tam je do jisté míry nebo do velké míry takový ten strach o to, aby se to dítě napasovalo do tohoto systému a bylo úspěšné atd. A to je z mého pohledu zase neochota vidět danost toho dítěte, proč přišlo na tento svět, co tu může uskutečnit, jaké jsou jeho vlastní postoje, vjemy, jak chce vlastně v tom světě žít atd. Jenže já to skutečně vnímám tak, že kdysi toho člověka bylo daleko jednodušší zlomit, ale dnes když se rodiče nebo učitelé snaží ty děti zlomit, tak je sice zlomí, ale to co dostanou nazpět od těch dětí je daleko silnější, než co dostávali předtím, ve významu, že děti mají různé poruchy nebo jsou agresivní, hyperaktivní, nepřizpůsobivé, zákeřné atd.

Výzkumník: Proč si myslíte, že dřív to bylo jakýmsi způsobem jednodušší? Myslíte to v tom smyslu, že tu byl nastolen nějaký systém, který je v mnoha lidech zakořeněný dodneška a pramení to vše z toho a je to všechno těžké překonat?

Otec č. 1: To, proč to bylo kdysi jednoduché, je proto, že ta nálada té společnosti byla kdysi jiná a to ty děti celou svou bytostí vnímají a měli jiné danosti. Prostě se ty věci děly jinak, i tím, že lidé neměli tolik majetku, koupit si televizi byl v podstatě zázrak apod. Dneska je to prostě jinak a možná i to hodnocení, že bylo jednodušší to vyslovit.

Výzkumník: Vy jste mluvil o tom, jaký byl Váš školní prospěch. Jak hodnotili Váš prospěch Vaši rodiče?

Otec č. 1: No, v naší rodině to bylo zvláštní tím, že moje maminka byla učitelka, a dokonce byla učitelkou angličtiny potom na střední škole, kam jsem chodil. Navíc ona byla třídní učitelkou toho ročníku, do kterého jsem chodil. Na té škole to bylo tak, že jsme nefungova-

li jako třídy, ale jako skupiny. Takže já jsem měl nějaké hodiny, tedy předměty s mojí matkou. Takže ona do toho hodně viděla a chápala, proč je to co je, jak je, ona to vnímala velmi střízlivě, to když se otec dozvěděl, že budu mít v nějakém ročníku tři dvojky, tak se přes to neuměl přenést, tak se ke mně z mého pohledu v té době velmi neuctivě postavil. A hlavně to začal řešit tehdy, když se na tom už nedalo nic změnit, když už bylo jasné, že ty známky prostě takovou jsou. Přitom mít dvojku na tom gymnáziu, na které jsem chodil, tak to byl fakt hodně dobrý výkon, fakt jsem se musel hodně snažit, abych tu dvojku prostě měl, já jsem hodiny trávil tím, abych se k tomu dopracoval. Jenže on měl své zájmy atd. A hlavně on byl zvyklý na to, že mám samé jedničky a najednou tři dvojky, jakože to je něco špatně. Ale on už jako nebyl schopný vidět, že co to vlastně znamená, že já mám ty tři dvojky. Tam byla jak kdyby neschopnost, toho skutečného zájmu, který ty čísla odrážely. On jakoby věděl ve skutečnosti, co to znamená, že já mám dvojku, nemyslím si, že on chtěl házet polena pod nohy, ale on si to prostě jednoduše spočítal, že předtím jedničky teď dvojky, rovná se s mým synem je něco špatně a z toho vychází

Výzkumník: Ale v podstatě vinu viděl na vaší straně.

Otec č. 1: No, v podstatě se mě ptal, že jak je možné že mám dvojky, jestli to už nezvládám, že proč to jakoby šidím a proč jsem zase neměl ty jedničky atd.

Výzkumník: Takže určitý zájem o to, co to způsobilo, tam byl ale dejme tomu, že už pozdě.

Otec č. 1: No, pozdě. A hlavně to co se mě jak kdyby dotklo, bylo to, že on neviděl, že já jsem se snažil. A já už mu to nechtěl vysvětlovat.

Výzkumník: Máte vysokou školu?

Otec č. 1 : Mám.

Výzkumník: Jak poté rodiče reagovali na Vaše další úspěchy nebo neúspěchy?

Otec č. 1: Tak v zásadě až když jsem chodil na vysokou školu tak tím, že jsem odešel z domu a uměl se do jisté míry o sebe postarat, takže jsem se v tom už cítil svobodný. A ani jsem necítil, že by mě nějak zvlášť kontrolovali. A myslím si, že už jsme i měli takovou nepřímou dohodu, a že jsme vnímali, že já chci jít svou cestou, a že mě jak kdyby pouští. Takže tam to bylo tak, že kdybych tu vysokou školu nechtěl studovat, tak bych už

mohl z domu odejít a být nezávislý. Když bych doma zůstal, tak by ode mě chtěli, abych se choval zase nějakým způsobem, což je do jisté míry přirozené, ale vzhledem k tomu, že ta vysoká škola mě dost bavila a bylo to, to co jsem chtěl skutečně dělat, tak jsem i ty výsledky měl dobré. Takže oni byli víceméně spokojeni.

Výzkumník: Bylo to pro Vás nějaké zadostiučinění, že se Vám tady toto podařilo, i navzdory tomu, že Váš tatínek viděl už i tu dvojku jako nějaký propad?

Otec č. 1: Já nevím, já jsem nad tímto nějak nepřemýšlel. Jak říkám, pro mě pak už ta vysoká škola byla to, že jsem to chtěl skutečně dělat. Měli jsme tam učitele, kteří nás skutečně měli rádi, a naše katedra byla maličká, takže jsme se všichni dobře poznali. A byli jsme vlastně jako kamarádi, kteří mají jeden zájem a na tom pracují. A to, že tam létaly nějaké známky, to pro nás bylo druhotné.

Výzkumník: Budete chtít po Vašich dětech, aby měly vysokou školu? Nebo spíš přejete si?

Otec č. 1: Já si přeji, aby to byly šťastné bytosti, a jakým způsobem to udělají je v zásadě jejich věc. Takže budu od nich chtít, aby se chovaly zodpovědně. A když v rámci té zodpovědnosti, budou schopné ustát to, že půjdou na vysokou školu, tak já s tím v zásadě problém nemám.

Výzkumník: Dobré. Když se teď podíváme na známkování, co podle Vás má školní hodnocení všechno za aspekty? Co všechno by mělo být hodnoceno, co zahrnuje?

Otec č. 1: No, co by mělo byt hodnocené? Jak už jsem říkal, pro mě to hodnocení není vhodný nástroj na výchovu toho dítěte a já si myslím, že ta škola by mělo dítě vychovávat v tom smyslu, že by tam mělo získat prostředí pro svůj rozvoj. Ta škola by měla mít jasně stanové, jak pracuje, k čemu by ty děti chtěla vést. Ale pak je na tom rodiči, aby se rozhodl, či ty pravidla chce přijmout a či je to pro toho jeho dítě vhodné. Takže kdybych vycházel z tohoto, je tam mnoho škol, které hodnotí jen některé předměty a jsou školy, které by nemusely hodnotit nic. Takže je to vždy na těch lidech, kteří to organizují a těch možností je mnoho, jak to uspořádat a každá má své výhody, nevýhody nebo silné a slabé stránky. A já už jsem svůj názor vyjádřil, že to hodnocení ničemu nijak zvlášť nepomáhá. Ale na druhé straně je dobré mít stanovené jasné hranice, aby se i to dítě mělo oč opřít, protože někdy svým chaotickým nebo zlobivým chováním hledají ty hranice. A když jich nenachází tak to může vést k nějakým zlozvykům, či traumatům, či poškození.

Výzkumník: No, teď jsme na to právě narazili, že ono často v tom obyčejném školním hodnocení se odráží v podstatě to jaké má dítě osobnostní charakteristiky, jaké má projevy, plus teda ten jeho učební výkon, učební činnosti, jeho pracovní nasazení. Myslíte si, že je možné, aby něco takového zahrnula obyčejná známka od jedničky do pětky?

Otec č. 1: No nešlo, protože ta známka je vždycky projevem pouhého hodnocení, že ona tu skutečnost nějakým způsobem zkresluje, ne její jádro, ale pouhou část.

Výzkumník: Děti v komunitní škole, kterou navštěvují, tam je hodně dbané na to, aby ty učební cíle byly dodržené, ale dodržené takovým způsobem, že aby si děti danou věc mohly osahat, přivonět, vidět na vlastní oči. Myslíte si, že jak je běžné na základní škole, dejme tomu v biologii, že máme na tabuli nakresleného brouka, teďka se budeme učit o jeho ústrojí, je vůbec možné se takovéto informace naučit, osvojit si je nebo je podle vás lepší tato praktická zkušenost?

Otec č. 1: Určitě se člověk velmi naučí, i když vidí toho brouka na tabuli, a dokonce se některé věci naučí jen tímto způsobem. Ale na druhé straně zásadní věci se z tabule naučit nemůže. Takže tam to třeba vyvažovat a myslím si, že pro menší děti, zase se vrátím k těm sedmi letem, je toto možné, učit se z té tabule. Ale je to na úkor jiných důležitých věcí, které se pak už nenaučí. Takže myslím si, že pro dítě v tomto a ještě v menším věku je důležité cítit, že žížala je slizká. A skutečně to prožit v té pravé podstatě života, že dítě milionkrát může slyšet, že něco je slizké, ale pokud prostě v tom slizu není naložené, tak to nikdy nepochopí. Takže potom se stává to, že to dítě se čím dál víc posouvá do toho mentálního a navíc v dnešní době je to velmi podporované tím, že mnoho věcí je vysvětlené skrze počítač, učí se skrze něj společenské vztahy ve významu komunikace s kamarády, učiteli, plnění domácích úkolů. Takže se pak dítě čím dál víc dostává mimo své tělo. Jenže pravda je taková, že v tom svém těle budeš žít celý svůj život, takže vlastně ztrácí s tím prvním nástrojem nějaké to schopné žití. Když říkám, že ztrácí spojení s tím svým tělem, tak myslím to, že míň mluví, protože píše zprávy. Ale ty zprávy už nepíše tak, že by chytil to pero do ruky, a písmo by to napsalo, anebo dbal na úpravu a vyjadřoval sám sebe, tím jak je to napsané, na jaký papír atd. Ale už to má prostě přichystané, už jen ťuká do nějaké klávesnice. Toto jsou malé, ale velmi důležité krůčky jak ten člověk ztrácí kousky své bytosti, ale které mu pak nikdo nikdy už nevrátí. Toto v zásadě vede i k té bezcitnosti sám k sobě a i k celému svému okolí.

Výzkumník: Snažíte se u svých dětí nějakým způsobem eliminovat, aby nepřicházely nějakým způsobem k těmto technologiím, mobily, facebook, počítačové hry?

Otec č. 1: No v zásadě v tomto jsem velmi radikální. Narovinu jsem to svým dětem řekl, že ať se jim to líbí nebo ne, žijí v rodině, kde tatínek toto bude zakazovat, jak jen bude moct. Protože si myslím, že tohle jim skutečně nic důležité nepřinese. Neříkám, že jim to nic dobrého nepřinese, ale to co jim to ve skutečnosti sebere je oproti tomu velmi zanedbatelné. A myslím si, že když se k tomu dostanou později, tak už je to neobere o tak důležité věci a o to co budou mít zameškané a budou mít možnost to velmi rychle dohnat. Ale ty děti vidí, že ten dospělí je s tím smířený, mělo by to být vyrovnané, že i ty děti jsou schopné to akceptovat.

Výzkumník: Na druhou stranu tu máme pojem jako vrstevnická skupina, kde je potom už strašně důležité v tom pozdějším školním věku, abych měl ten nejlepší telefon, ty nejlepší sluchátka. Je možné, že pak přijde ze strany Vašich dětí určitý odpor, který vychází z těchto norem, které se snažíte nastavit, protože v podstatě bohužel tady tyto vymoženosti dnešní doby jakýmsi způsobem určují tu společenskou prestiž těch dětí, jak budou populární, kdo bude mít ten nejlepší mobil. Jakým způsobem to budete řešit potom?

Otec č. 1: No, toto je dobrý argument. Sám jsem zvědavý, jak to bude. Ale já jsem teď za to svým dětem vděčný, že oni neprosí, že chtějí ty věci. Jako občas to vzpomenou, ale neprosí a já si myslím, že to co jste vzpomínala o tom, že tam jde o prestiž, že to je spíš o tom, že ty děti už jsou do jisté míry poškozené. Že posuzují svou hodnotu, ne z toho, kdo ve skutečnosti jsou a jak se cítí, ale z venkovního světa, což je projevem toho, že nejsou ve spojení se svou duší do jisté míry. Mám takové přesvědčení, že když to dítě bude silné, tak bude vědět, že mu je dobře, no tak super, ty máš lepší sluchátka, ale co to znamená? Jako já ty lepší sluchátka nepotřebuji, protože když si chci pustit hudbu, tak si ji pustit mohu, a když vy potřebujete lepší sluchátka, tak je máte, v pořádku.

Výzkumník: Přesně tak. Mockrát Vám děkuji

Otec č. 1 : Prosím.