

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Magisterská diplomová práce

**Angažovanost rodičů do aktivit školy
a vzdělávání žáka jako faktor ovlivňující
hodnocení žáka učitelem**

Forma presenční

Bc. Radim Schottl

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Brno 2017

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

SCHOTT, Radim. *Angažovanost rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka jako faktor ovlivňující hodnocení žáka učitelem*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. 2017. 112 s. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Anotace

Zahraniční výzkumy prováděné mezi učiteli prokázaly výskyt stereotypizace žáků na základě jména, pohlaví, etnika apod. To mělo následně vliv i na jejich hodnocení. Tato práce na tyto výzkumy navazuje a zaměřuje se konkrétněji na vztah mezi učitelem a rodičem na prvním stupni základní školy. Řada výzkumů se snažila potvrdit tezi, že vyšší míra spolupráce rodiny se školou způsobuje vyšší školní úspěšnost, což se opakovaně podařilo. Nebylo však prokázáno, zda zde nehraje také roli kategorizace či nálepkování žáků.

Teoretická část práce přináší základní informace o možnostech zkreslení a vnímání a hodnocení reality (postoje, předsudky, stereotypizace,...), dále přináší informace o školním hodnocení se zaměřením na aspekty, které jej mohou nežádoucím způsobem ovlivnit a poté na vztah školy (učitel) a rodiny (rodič). Výzkumná část se pak zaměřuje konkrétně již na zkoumaný cíl, který představují tři stanovené hypotézy, z nichž se každá zabývá jednou z forem rodičovské participace. Těmi jsou: (1) podílení se na domácí přípravě žáka, (2) aktivní účast na třídních schůzkách, (3) aktivní zapojení do školních aktivit. Cílem práce je zjistit, zda jsou žáci kategorizováni či nálepkováni podle angažovanosti rodičů a zda má tento faktor přímý vliv na hodnocení žáka.

Klíčová slova:

angažovanost, participace, kategorie, stereotyp, nálepkování, žák, učitel, rodič, 1. stupeň, základní škola, hodnocení, spolupráce

Annotation

Foreign research applied among teachers has shown a presence of stereotyping of pupils depending on their name, gender, ethnicity et cetera. Subsequently, this had an impact on their grade evaluation as well. This thesis elaborates on this research and focuses, in particular, on a relationship between teachers and parents in a first grade of elementary school. A variety of studies tried to confirm the proposition that higher levels of collaboration between the family and the school generates a higher success rate which has been proven repeatedly. However, it has not been proven whether categorization or labeling of pupils has any significant impact here.

The theoretical part of this thesis highlights basic information about possible distortion, perception and evaluation of reality (opinions, prejudices, stereotypization,...), subsequently brings information about the school evaluation with a focus on aspects which can affect the evaluation process negatively and finally the thesis focuses on a relationship between the school (teachers) and the family (parents). Consequently, the explorative part concentrates on the object of research in particular, which is represented by three given hypotheses where each of them deals with one of the forms of parent participation. These hypotheses are: (1) participation in pupil's homework preparation, (2) active involvement in class meetings, (3) active encouragement in school activities. The aim of this thesis is to find out whether pupils are categorized or labeled depending on the level of engagement of their parents and whether this factor has a direct impact on the pupil's evaluation.

Key words:

involvement, participation, category, stereotype, labeling, pupil, teacher, parent, 1st grade, elementary school, evaluation, collaboration

PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne 29. 3. 2017

.....

podpis autora práce

PODĚKOVÁNÍ

„Děkuji své vedoucí magisterské práce doc. Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce, dále Mgr. Romanu Švaříčkovi, Ph.D. za pomoc s tvorbou výzkumného designu a doc. Mgr. et Mgr. Kateřině Vlčkové, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Michaela Spurné za pomoc s výběrem analýzy a statistických metod. Děkuji také Martinu Husárikovi, Kataríně Bradáčové, Magdaléně Řihákové a mým rodičům, bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout. Dále bych chtěl poděkovat všem zúčastněným základním školám za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.“

Obsah

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. PROČ JE DŮLEŽITÉ ZABÝVAT SE POSTOJI UČITELŮ V PROSTŘEDÍ 1. STUPNĚ ZŠ?	12
2. VYMEZENÍ POJMŮ: POSTOJ, STEREOTYP, PŘEDSUDEK	13
2. 1. Postoj	13
2. 2. Stereotyp	14
2. 3. Předsudek	15
3. TEORIE NÁLEPKOVÁNÍ	18
3. 1. Nálepkování ve školství	19
3. 2. Stigma	20
4. SEBENAPLŇUJÍCÍ PROROCTVÍ	22
4. 1. Pygmalion efekt a Golemův efekt	22
5. HODNOCENÍ ŽÁKŮ	26
5. 1. Funkce a formy školního hodnocení	27
5. 2. Klasifikace - forma kvantitativního hodnocení	27
5. 3. Formativní a sumativní hodnocení	28
6. NORMA	30
6. 1. Hodnocení sociálně normované a individuálně normované	30
6. 2. Normativní a kritériální hodnocení	31
7. KRITÉRIUM – ZÁKLAD HODNOCENÍ	32
7. 1. Co to je kritérium hodnocení	32
7. 2. Kritéria a indikátory	32
7. 3. Kvantifikace	33
7. 4. Holistické a analytické hodnocení	34
8. OBJEKTIVNÍ A SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ	36
8. 1. Může být školní hodnocení objektivní?	36
8. 2. Může být školní hodnocení spravedlivé?	37
8. 3. Validita a reliabilita hodnocení	38
9. ZKRESLENÍ A CHYBY PŘI HODNOCENÍ	39
9. 1. Chyby metodologického charakteru	39
9. 2. Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovi osobnosti	40
9. 3. Chyby související s percepčně postojoyou orientací učitele	42

10. PROČ SE ZABÝVAT ANGAŽOVANOSTÍ RODIČŮ PRÁVĚ NA 1. ST.?	47
11. ŽÁK A RODIČ	48
12. ŠKOLA A RODINA	49
12. 1. Role rodičů: klient versus partner	49
12. 2. Obraz „dobrého“ rodiče	50
12. 3. Fenomén očekávání	51
13. BUDOVÁNÍ VZTAHU UČITEL - RODIČ	53
13. 1. Partnerství	53
13. 2. Komunikace	53
13. 3. Spolupráce - způsoby zapojení rodičů	54
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	58
1. ZKOUMANÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	59
2. CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZA	60
3. ZKOUMANÝ SOUBOR	61
4. METODOLOGIE PRÁCE (VÝZKUMNÝ DESIGN)	62
5. SBĚR DAT	64
6. ANALÝZA DAT	65
7. VÝSLEDKY	67
7. 1. Hodnocení prací	67
7. 2. Vyhodnocení a interpretace hlavního výzkumného cíle	69
8. VÝTAŽEK ZE ZPĚTNÝCH VAZEB	84
9. SHRNUÍ	86
ZÁVĚR	87
RESUMÉ	88
LITERATURA	90
PŘÍLOHY	95

Úvod

Americký sociolog J. Coleman (1988) publikoval v šedesátých letech minulého století studii, která ukázala, že sociální a rodinné zázemí má rozhodující vliv na výsledky dítěte ve škole a na jeho další profesní kariéru. Mnoho výzkumů se následně snažilo potvrdit tezi, že vyšší míra spolupráce rovná se vyšší školní úspěšnost (Sanders, 1998; Christenson & Anderson, 2002; Simon, 2001), což se opakovaně podařilo.

Nebylo však prokázáno, zda zde nehraje také roli kategorizace či nálepkování žáků. A tedy, zda například žáky, jejichž rodiče se zapojují do školních aktivit, nebo žáky, o kterých učitelé vědí, že se jejich rodiče aktivně zapojují do domácí přípravy, učitelé hodnotí lépe pouze na základě příslušnosti žáka do kategorie „žák, jehož rodiče se zapojují“ nebo „žák, jehož rodiče se nezapojují“.

H. Harari a W. McDavid (1973) zjistili, že učitelé stereotypizují děti podle křestních jmen. To navíc ovlivňovalo známky, které žákům dávali. Další výzkum potvrdil rozdílné hodnocení u žáků z odlišných etnických skupin (Burgess & Greaves, 2013). Učitel se tak dopouští chybného postupu hodnocení, které vyplývá z jeho subjektivní percepce žáka a následně z postojů, které si k žákům vytváří.

V tomto experimentálním výzkumu chceme ukázat, jestli se vyskytuje tento jev při hodnocení žáka. Zaměříme se na tři typy angažovanosti rodičů, a to: (1) aktivní účast na třídních schůzkách a konzultacích, (2) podílení se na domácí přípravě žáka, (3) účast a spolupráce na školních aktivitách.

Cílem této práce je prozkoumat vztahy mezi učiteli a rodiči jejich žáků na prvním stupni základní školy. Zaměříme se konkrétně na učitelovo vnímání angažovanosti rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka a zda toto vnímání ovlivňuje, ať už kladně či záporně, hodnocení daného žáka. V teoretické části zmíníme základní informace o možnostech zkreslení, vnímání a hodnocení reality (postoje, předsudky, stereotypizace,...). Poté se budeme věnovat školnímu hodnocení se zaměřením na aspekty, které jej mohou nežádoucím způsobem ovlivnit, a poté na vztah školy (učitel) a rodiny (rodič).

V této práci se budeme zabývat těmito výzkumnými otázkami:

Existují rozdíly v hodnocení učitele mezi žáky, jejichž rodiče jsou aktivně angažovaní a těmi, kteří ne, čistě jen na základě této informace? Jaký vliv má konkrétně každý ze tří zkoumaných typů angažovanosti rodičů?

Pro sběr dat k výzkumu použijeme kvantitativní metodu. Respondenty budou učitelé 1. stupně základních škol. Každý z respondentů dostane práce čtyř žáků, které bude následně hodnotit. Ke každému žákovi bude přiložen krátký medailonek, který ve formě pozitivní či negativní verze bude sloužit jako priming. Vzhledem k povaze dat v analýze porovnáme výsledné průměry a použijeme koeficienty pro ověření věcné významnosti (Cohenovo d , Haysova ω). Pro ověření statistické významnosti použijeme T-test.

I. Teoretická část

1. Proč je důležité zabývat se postoji učitelů v prostředí 1. stupně ZŠ?

Osobnost učitele má náročnou úlohu. Nejenže je od něj vyžadován postoj respektující individuální potřeby a rozmanitosti žáků, musí také provádět diferenciaci při jejich výuce a zároveň být také objektivní a spravedlivý. To provádí na základě pozorování a zkušeností s konkrétními žáky. Do tohoto procesu však zasahují i jiné faktory než jsou například schopnosti a výkon žáka, které lze považovat za nežádoucí. Učitel, stejně jako každý jiný lidský tvor, je při poznávání, posuzování nebo hodnocení ovlivňován vlastními, vnitřními postoji, předsudky nebo stereotypy. Chyby v diagnostické činnosti učitele mohou ovlivnit jeho rozhodování nebo hodnocení, a zkreslit tak objektivní realitu jednak při posuzování vlastností, schopností nebo charakteristik žáka, ale například i při posuzování jeho výkonu nebo snahy.

Faktorů, které mají na tuto činnost vliv, je nespočetná řada. Učitel může k žákovi udržovat pozitivní postoj¹ už jen proto, že mu připomíná oblíbeného herce nebo rodinného příslušníka, protože má jméno jako učitelův rodinný příslušník, protože nosí pěkné a upravené šaty, pochází z bohaté rodiny a z další řady důvodů. Ze stejných důvodů však může zaujímat i postoj negativní².

Rodina je jedním z velmi vlivných faktorů ať už se jedná o genetické predispozice, rodinné prostředí, výchovu, společenský status rodiny, ekonomickou situaci či aktivní zapojení rodičů do školního vzdělávání jejich dítěte. Tyto, a také jiné, faktory mají různou měrou přímý vliv na žáka. Otázkou však je, jaký mají vliv na učitele, respektive na jeho postoj k danému žákovi. Může některý z těchto faktorů ovlivnit učitele tak, že zaujme k žákovi jiný, ať už pozitivní či negativní, postoj? Může tento postoj následně změnit učitelův přístup k žákovi či k jeho hodnocení? Pokud ano, jak se projevují a jakou měrou zasahují do vzdělávacího procesu? V této práci vycházíme z těchto otázek. Zaměříme se především na participaci rodičů do školního vzdělávání žáka, jako na faktor, který může podvědomě ovlivňovat učitele při posuzování žáka a jeho hodnocení.

¹ Ten může vzniknout na základě tzv. pozitivního předsudku. Vnímání žáka je postaveno na základě iracionálních vlivů, které neopodstatněně přisuzují žákovi kladnější vlastnosti. Učitel tak k žákovi udržuje nadhodnocené sympatie, které ovlivňují jeho vnímání a neadekvátně utváří tento pozitivní postoj.

² Výsledkem jsou však učitelovi antipatie vůči žákovi, které mohou vést k tzv. „zasednutí si na žáka“.

Příklad:

Postoj: *Nemohl bych suplovat v 5. B. Jen z toho pomyšlení mám hrůzu.*

Názor, přesvědčení: *5. B. je nevychovaná a hulvátská třída bez budoucnosti.*

Učitel se během svého povolání neustále vyskytuje v kolektivu kolegů - pedagogů, vedení školy či jiných zaměstnanců. Od nich, ať už vědomě či nevědomě, přijímá postoje, názory na třídy, skupiny žáků či jednotlivce. Ty mohou být pozitivní nebo negativní, částečně pravdivé či zcela vymyšlené. Tyto postoje a názory učitel vstřebává a mohou ovlivnit učitelovo vnímání, jednání a přístup k žákům. Při kontaktu se zcela novými žáky jsou často jedinou informací, se kterou učitel do třídy vstupuje. Pokud tedy učitel od svých kolegů poslouchá neustálé stížnosti na 5. B., při prvním kontaktu může být již od vstupu do třídy negativně naladěný, jednat podrážděně stejně tak, jak vypadají jeho kolegové při odchodu z této třídy. Může si také zachovávat přísnější, až nepřátelský odstup a negativnější hodnocení. Zde se také může začít projevovat tzv. Pygmalion efekt či Golemův efekt. O těchto projevech však bude řeč v pozdější kapitole. Tyto postoje se budou pravděpodobně upravovat na základě nových zkušeností. Nové zkušenosti však mohou také být zdrojem nových předsudků, které mohou vzniknout jejich nesprávnou a nevhodnou generalizací, nebo pod vlivem vlastních stereotypů, které si člověk vytváří během života a na jejichž základě zjednodušeně a neobjektivně vnímá a hodnotí.

2. 2. Stereotyp

Při zaujímání nebo vytváření určitého postoje nebo uvažování o objektech či skupinách, může hrát roli tzv. stereotypizace, při níž se jedinec podřizuje stereotypům. Mohou být pozitivní i negativní. R. Kohoutek (2002, s. 189) definuje stereotyp jako „formu iracionálně založeného posuzování jedinců nebo celých skupin. Vyjadřují podřazování vnímaných jedinců pod určitá již hotová tradiční schémata *vidění* a hodnocení.“ Důležité je uvědomit si, že se jedná o formu iracionální, bez náležitého opodstatnění. G. Allport (2004, s. 215–216) proto odděluje pojmy „kategorie“ a „stereotyp“. Přiřazování jedince do kategorií může být neutrální a na základně faktů. Stereotyp je však hodnoticí pojem, který lpí na kategorii a brání přemýšlet o daném pojmu diferencovaně. Jedná se o zjednodušený soubor představ. Tento mechanismus reguluje vnímání a hodnocení, a tak ovlivňuje názory, postoje i chování.

Příklad:

Kategorie: 5. B. – Třída z prvního stupně. Patří mezi třídy se zaměřením na jazyky.

Stereotyp: 5. B. – Nevychovaná třída, která dělá jenom problémy.

Stereotypy slouží především jako racionalizační nástroj, kterým uspořádáváme okolí do určitých (neopodstatněných) kategorií. Může vzniknout na základě vlastní zkušenosti, bývá to často přeceněním jednotlivé události či osoby a zobecněním na celou skupinu. Učitel může na základě vlastní zkušenosti s jedním žákem hodnotit celou třídu tak, že vlastnosti daného žáka přičkne skupině žáků, kterou je celá třída. To mu může přinášet pocit uspořádání chaosu žáků do uspořádaných skupin. Učitel, který se ve škole denně setkává z řadou žáků, nemusí každého z nich vnímat individuálně. Jednak kvůli velkému množství žáků na škole a také kvůli nedostatku faktických informací u řady žáků, které potkává, ale například nikdy neučil. Učitel si pak tuto situaci zjednodušuje rozdělováním žáků do různých stereotypních skupin. Těmito stereotypy mohou být stupně nebo třídy. Mnohdy iracionální hodnocení bez faktického opodstatnění poté může ovlivňovat i samotný přístup učitele k žákovi. I přesto, že se žák může v průběhu měnit, začít se lépe učit, zvýšit snahu a podobně, nemusí být tento posun ze strany učitele zaznamenán, jelikož stereotyp, do kterého byl zařazen, je neměnný.

Příklad:

Stereotyp prvňáčka: Malé, roztomilé dítě, které je hodné, rádo si hraje a učí se.

Stereotyp deváťáka: Pubertální, drzý žák, který neuznává autoritu učitele a neučí se.

Stereotyp však není totéž co předsudek. S předsudky je však velmi silně spjat.

2. 3. Předsudek

Téma předsudků je nejvíce spojováno s americkým psychologem G. Allportem. Ten se v první polovině 20. století zabýval psychologií osobnosti a roku 1954 vydal knihu *O povaze předsudků*, která je označována za dodnes nepřekonané dílo v oblasti předsudků.

G. Allport (2004, s. 41) definuje předsudek jako antipatii, „která pramení z nesprávného zevšeobecnění. Taková antipatie může být vyjádřena slovy nebo emocemi. Objekt předsudku se dostává do znevýhodněné pozice, aniž by si to zasloužil svým špatným chováním.“

Předsudky mohou být negativní i pozitivní. Jedinec může někoho, například ze stejné školy, se stejným zájmem, nebo vyznáním, považovat za přátelské. G. Allport (2004, s. 38) však uvádí, že předsudek je většinou odmítavý. Psychologické výzkumy předsudků se také zaměřují především na předsudky negativní (Hayes, 1998, s. 121).

Podle Ottova slovníku naučného se předsudek vyznačuje jednak nedostatkem soudnosti, jednak tím, že na něm člověk trvá. Vzniká tím, že člověk k různým skutečnostem a tématům potřebuje zaujímat nějaký postoj, a to často rychle. Přebírá tedy mínění jiných, usuzuje podle prvního dojmu nebo nějakou dílčí zkušenost neoprávněně zobecňuje. Je však příznakem myšlenkové pohodlnosti, pokud toto předběžné stanovisko nepodrobí kritice, případně neopraví (Ottův slovník naučný, 2000, s. 612).

Předsudky většinou nevznikají náhodně. Někteří badatelé však uvádí, že předsudky plní specifickou iracionální funkci (Ackerman & Jahodová, 1950, s. 4). Toto G. Allport (2004, s. 44) vyvrací tvrzením, že v mnoha případech se na formování předsudků výrazně podílejí úvahy vedoucí k uspokojení jedince. Plní tím jistý „funkční význam“ sebeuspokojení.

Jedním z důležitých funkčních významů předsudků jsou generalizace a kategorizace. Svět je příliš složitý na to, aby byl člověk schopen diferencovat veškeré jevy. Pokud se má učitel vyjádřit ke své třídě, začne popisovat žáky jako individuální a odlišné osobnosti. Pokud se však má vyjádřit k žákům vyššího ročníku, popíše je například jako drzou třídu.

Tyto jednoduché kategorie, které si vytváříme nejen v oblasti sociální, nám slouží jako cestičky, které nám zjednodušují život. Pokud si myslíme, že všichni příslušníci určité skupiny jsou obdařeni stejnými charakteristickými vlastnostmi, ušetříme si trápení zabývat se každým z nich zvlášť (Allport, 2004, s. 198). A. Tversky a D. Kahneman (1971; 1972) na základě svých výzkumů přišli s tvrzením, že se lidé s daleko větší pravděpodobností rozhodují na základě předsudků a vytvořených kategorií než se předpokládalo.

Kategorie však mohou být účinné a nemusí být ani považovány za předsudek. Podstatné je, aby byly stavěné na základě vysoké pravděpodobnosti a faktů. Kategorie jsou velmi nepoddajné a odolávají změnám. Pokud mylná kategorie přijde do kontaktu s faktem, tento fakt zavrhneme, jelikož nám naše kategorie plní účel. Avšak selektivně připouštíme nové důkazy potvrzující naše přesvědčení (Allport, 2004, s. 54). Jde o běžný a přirozený sklon kategorizace. Racionální kategorie se drží zkušeností z první

ruky, ale stejně tak si člověk vytváří kategorie iracionální, zakládající se na fámách, pocitech nebo vlastní fantazii. Takové kategorie a mylné generalizace společně s nenávisťmi mají sklon se dříve nebo později projevit nějakou akcí.

Předsudek tedy zastává pomocnou funkci v běžném životě, která však stojí na mylných základech. Kategorizace a generalizace nám usnadňují život a jen obtížně u nich dochází ke změnám.

Vysvětlili jsme rozdíly mezi postojem, stereotypem a předsudkem a ukázali jejich význam. Aby vznikl předsudek, musí existovat příznivý nebo nepříznivý postoj založený na chybném přesvědčení. Stereotyp je potom příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Stává se tak racionalizačním nástrojem, který slouží k ospravedlňování našeho postoje.

3. Teorie nálepkování

Teorie nálepkování nebo také etiketizační teorie, teorie labellingu či teorie značkování je nejvíce spjata s významnými jmény G. H. Meada (1934), E. Lemerta (1951) a H. Beckera (1973) a obdobím 40. a 50. let, kdy jejich práce popsaly tento jev veřejnosti.

Slovo *labelling* znamená nálepka, etiketa nebo označení. Jedná se o akt, při kterém skupinu lidí, nebo častěji jen jedince označíme nálepkou – vlastností či charakteristikou, na základě které jej vnímáme a posuzujeme. Můžeme tuto nálepku chápat jako symbol, který si daná osoba nosí s sebou bez ohledu na to, zda s daným symbolem souhlasí.

Podle zakladatele tohoto směru, G. Meada, lidé jednají na základě významu, který přisuzují určitým objektům. Tento význam se tvoří v interakci s druhými lidmi. Každý člověk zaujímá ve společnosti určité sociální role. Určité role přijímáme právě v důsledku této interakce s jinými (Kraus, 2007, s. 22). G. Munková (2001, s. 67) rovněž uvádí, že v nejobecnějším slova smyslu je možno říci, že labelling čerpá z teze, že lidská identita se utváří v procesu interakce jedince s ostatními lidmi ve společnosti. Tato teorie je nejčastěji spojována s delikvencí a pokusem o její vysvětlení. Zachází také s pojmy jako deviant či outsider. Tomu se také věnoval H. Becker, který vydal v roce 1963 populární publikaci *Outsideři*. Zde tvrdí, že sociální skupiny tvoří deviaci tím, že vytvářejí normy, jejichž přestoupení naplňuje představu o deviaci, aplikují tyto normy na chování jednotlivých lidí, které pak označují za outsidery. Z tohoto hlediska deviace není kvalita spáchaného činu, ale spíše souvislosti této aplikace norem a sankcí vůči provinilci ze strany ostatních. Deviant je pak ten, jemuž byla tato nálepka úspěšně aplikována, deviantní chování je to, které tak lidé označili. (Becker, 1973 in Munková, 2001, s. 82).

Důležitým bodem zájmu této teorie není samotný akt přisouzení nálepky, ale následná reakce na tuto nálepkou a změna v jedincově sociální participaci. Pro jedince je mnohem snazší se přizpůsobit dané nálepce, než neustále odolávat své identifikaci vnější skupinou a snažit se o její odstranění. Této fázi, kdy se jedinec vymyká svým chováním běžné normě, aniž by se sám považoval za deviantního, se nazývá primární deviace. Postupně se však pod nátlakem může začít identifikovat s jeho rolí a jeho chování se začne kvalitativně měnit. Dochází k reorganizaci jedincev sebepojetí a přizpůsobí se roli, která je mu „nalepena“. Nastává tak deviace sekundární (Munková,

2001, s. 71–72). Na základní škole můžeme tento jev vidět například u záškoláků, mladých kuřáků či alkoholiků.

3. 1. Nálepkování ve školství

Nálepkování je celospolečenský jev, který se může vyskytnout kdekoli a týkat se v podstatě kohokoli ve společnosti. H. Becker (1973 in Munková, 2001, s. 84) podotýká, že těmi, kdo nálepky udělují, jsou nejčastěji jedinci disponující nějakou mocí (ekonomickou či politickou) a autoritou. Tou jsou ve společnosti například právě učitelé. V prostředí školy mohou mezi osoby s mocí a autoritou patřit také například vedení školy, školní psycholog, poradce, vychovatel, asistent pedagoga, ale i ostatní nepedagogičtí pracovníci školy, kteří přichází do kontaktu s žákem. Ti všichni se podílejí svým chováním na tom, jak silně bude nálepka připevněna.

Mezi nejčastější nálepky typické pro prostředí školství jsou právě žáci s různými typy poruch, kteří se vymykají společenské normě. Jsou jimi žáci s ADD, ADHD a celou řadou SPU (dyslexie, dysgrafie,...). Ve školách jsou tyto žáci často označováni jako „ti s poruchou“, „ta dyslektička“, „slabý žák“, popř. „nepozorný žák“, v horším případě jako „zlobivý žák“, nebo „ten případ z 5. B.“ (Strnadová et al., 2015). Svou nálepku si také často nosí i mimořádně nadané děti.

Další velkou oblastí jsou žáci, kteří si s sebou přináší sociální a sociokulturní znevýhodnění. Těmi bývá tradičně jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost, (například barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.), zdravotní handicap, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity a ústavní výchova (Slowik, 2007, s. 143).

Svémi projevy, ať už vnějšími či vnitřními, každý žák ovlivňuje to, jak se na něho pedagogové a spolužáci dívají, což vede i k tomu, jaký status mu přisuzují. Žáci z bohatých rodin mohou být označováni jako „rozmazlenci“ nebo „tatínkoví mazáci“, žáci z chudých rodin jako „chudáci“, „socky“ apod. Vliv může mít i povolání rodičů na jejich nálepky jako „syn starosty“, „děti učitelů“ apod. Tyto nálepky mohou mít vliv na celý průběh školního života.

Metodická nejistota pedagogů může být jeden z důvodů ústící v jejich rezignaci na snahy podpořit žáka v jeho procesu učení, což je patrnější na výkonnostně orientovaných školách s pevně stanovenými pravidly hodnocení žáků (Strnadová et al., 2015). Pro učitele je pak jednodušší přistupovat k žákovi podle jeho nálepky a případně jej zařadit do daného stereotypu.

M. Vágnerová například popisuje situaci, při které učitel přisoudí žákovi roli problémového dítěte, přičemž se toto hodnocení a postoj vůči dítěti časem zafixuje. Následně dochází k vytvoření rigidního stereotypu, který bývá předáván i dalším učitelským autoritám. Tím může označení nabýt povahy stigma, které může ovlivnit žákovy budoucí výsledky. V důsledku je vytvořen negativní model, do něhož může být dítě učitelskými postoji manipulováno (Strnadová et al., 2015). V důsledku má toto označení vliv nejen na učitelovo vnímání a hodnocení žáka, ale postupem času i vliv na sebeinterpretaci žáka a jeho utváření identity.

3. 2. Stigma

Jak uvedl americký sociolog E. Goffman (2003), procesy labellingu jsou těsně spjaté s procesy stigmatizace. Ten se tomuto tématu široce věnoval a napsal o něm knihu Stigma.

Pojem stigma definoval jako: „Jev, kde je jedinec s určitou vlastností, která je odsouditelná společností, kde se nachází, odsouzen na základě této vlastnosti. Stigma je právě ten proces, kdy reakce ostatních naruší jeho normální identitu“ (Goffman, 2003, s. 11). P. Hartl a H. Hartlová (2009, s. 565) poté v Psychologickém slovníku definují stigmatizaci jako „Společenský předpoklad vůči někomu, jemuž jsou pak přisuzovány záporné vlastnosti; předem dané záporné hodnocení, které je okolím přisouzeno jedinci, skupině nebo organizaci.“

E. Goffman (in Munková, 2001, s. 80-81) hovoří o několika typech stigmat:

Stigma fyzické odlišnosti – jedná se nejrozumnější typy odlišností ve vzhledu. Různá znetvoření, vady, nemoci. Těmi mohou být například odstáté uši, předkus, obezita, jizvy a podobně. Obzvláště u žáků na základní škole je vnímání fyzických odlišností velmi citlivé. Například ještě v předškolním a raném školním věku bývá vše cizí a jiné vnímáno jako nebezpečné.

Stigma charakterových „slabostí“ vnímaných jako sociální deviace - duševní choroby, závislosti, homosexualita,... Často se jedná o ne na první pohled viditelné vlastnosti. Jedinec je může kvůli tlaku okolí skrývat a vyhnout se tak stigmatizaci.

Stigma vyplývající z rasy, národnosti, náboženství. Je potřeba si uvědomit že to, co je považováno za stigma v jedné společnosti, nemusí být za stigma

považováno v druhé. Typickým stigmatem je například černoch. Pokud se však vyskytuje v černošské společnosti, stigma mizí a naopak běloch by zde byl stigmatizován.

Ve školství se, především v dnešní době inkluzí, již jen zřídka setkáme s homogenní třídou. Máme zde žáky různých národností, z různých míst, rodin apod. Závisí zejména na učiteli, aby on sám žáka nestigmatizoval, ale také, aby byl takový žák ve třídě přijímán rovnocenně a nebyly vytvořeny podmínky pro jeho stigmatizaci třídním kolektivem spolužáků.

4. Sebenaplnující proroctví

Sebenaplnující proroctví nebo také sebenaplnující předpověď je fenomén, kde očekávání budoucích událostí vede k chování, které zapříčiní, že se daná skutečnost opravdu stane (Gálik, 2012, s. 43).

Za autora samotného konceptu sebenaplnující předpovědi je považován slavný americký sociolog R. K. Merton, který formuloval jeho struktury a následky. R. K. Merton používal označení sebenaplnující se proroctví (self-fulfilling prophecy). Od něj také pochází moderní definice sebenaplnujícího se proroctví, kterou definoval takto: "Sebenaplnující se proroctví je, v počátku, špatnou definicí situace, vyvolávající nové chování, které způsobí, že původní špatná představa se naplní. Tato klamná platnost sebenaplnujícího se proroctví udržuje nadvládu chyby. Neboť prorok bude používat aktuální vývoj událostí jako důkaz, že měl pravdu od samého začátku." (Merton, 1948, 193–210)

Pro tento jev je tedy důležité, že daná předpověď či představa je špatná a má přímý vliv na skutečnou událost. Musí se jednat také především o jevy sociální, nikoli přírodní. Naše předpověď zítřejšího deště nijak počasí neovlivní. Pokud však student je před ústní zkouškou přesvědčen, že ji nezvládne, nastane situace, kdy není schopen se dostatečně kvalitně učit, neustále si připomíná svůj budoucí neúspěch, což povede k zvýšené nervozitě a poklesu motivace, která se projeví i přímo při zkoušení, kde je nesoustředěný a při prvním náznaku neúspěchu rezignuje, jelikož „ví“, že šance na úspěch neexistuje.

4. 1. Pygmalion efekt a Golemův efekt

Pygmalion efekt, stejně jako následující Golemův efekt je jeden z jevů tzv. sebenaplnujícího se proroctví. Významnou roli zde navíc hraje teorie nálepkování. Již jsme si řekli, že nálepka je dané osobě přidělena nikoli sebou samým, ale okolní společností a často se nemusí shodovat s realitou. Sebenaplnující se proroctví poté vede k tomu, že se nálepka na základě chování a jednání okolní společnosti, ale také i sebe samého, stane reálnou. To může způsobit kladný výsledek, tzv. Pygmalion efekt, nebo také záporný, tzv. Golemův efekt. S oběma efekty se ve školství setkáváme velmi často a řada výzkumů, o kterých bude následně řeč, probíhala právě ve školním prostředí. Dovolili jsme si jim tedy věnovat samostatnou podkapitolu.

Pygmalion efekt

Pygmalion efekt je velmi rozšířený jev nejen na poli pedagogiky, ale vůbec celkově v oblasti psychologie. Tento jev navíc platí všeobecně pro celou společnost, tudíž se s ním setkáme i v oblastech jako je ekonomie, sociologie, apod.

Sociální psycholog R. Rosenthal zkoumal tento jev nejprve v laboratorních podmínkách na dnes již velmi známém experimentu o krysách v bludišti. Studenti dostali za úkol naučit chodit krysy bludištěm a orientovat se v něm tak, aby byly schopné se dostat v co nejkratším čase k odměně. Na tento úkol měli čtrnáct dnů. Každý student dostal jednu krysou. Při předávání se dozvěděli, že krysy pocházejí ze dvou různých populací – chytré a hloupé. Ve skutečnosti byly všechny krysy ve svých schopnostech na vyrovnané úrovni. Krysy, které studenti pokládali za chytré, se naučily projít bludištěm mnohem rychleji, protože s nimi studenti komunikovali mnohem intenzivněji a věnovali se jim mnohem více než ti studenti, kteří o svých krysách domnívali, že jsou hloupé (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Výsledky tohoto experimentu poté R. Rosenthala a učitele L. F. Jacobsona vedly k otázce, jak a zda tento jev reálně působí ve školství. Na konci šedesátých let 20. století následně uskutečnili slavný terénní experiment *Pygmalion in the Classroom* (Rosenthal & Jacobson, 1968). Pod záminkou návštěvy z Harvardu, zkoumat IQ žáků, přijeli provést výzkum na South San Francisco Elementary School. O skutečném záměru věděl pouze ředitel. Na této základní škole rozdali žákům testy nazvané *The Harvard Test of Inflected Acquisition* a vyučujícím řekli, že jde o prověření IQ žáků, ale také, že na základě těchto výsledků je možné předpovědět pokrok, který mohou žáci v následujícím roce udělat. Tedy že test dokáže odlišit ty, kteří mají nejlepší předpoklady být vynikajícími studenty.

Poté vybrali 20 % žáků s průměrnými výsledky, ale učitelům sdělili, že tito žáci byli vyhodnoceni jako nadprůměrně inteligentní a jsou výrazně talentovaní. Zbýlých 80 % žáků sloužilo jako kontrolní skupina. Po roce přijeli znovu zopakovat testy. Ukázalo se, že tito vybraní žáci opravdu začali dosahovat nadprůměrných výsledků, a to kvůli tomu, že učitelé k nim přistupovali jinak, než k ostatním studentům. Během roku jim věnovali více času, vyvolávali je v hodinách a následně je chválili. Zvyšovali tím jejich motivaci, sebehodnocení a sebedůvěru, což následně vedlo k lepším výsledkům. Na konci roku dělali žáci znovu inteligenční test a výsledek potvrdil očekávání

experimentátorů. Žáci náhodně označení jako „vynikající“ se v inteligenčních testech zlepšili nejvíc ze všech a dosahovali výrazně lepších výsledků než ostatní.

Pokud tedy učitel očekává, že žák je talentovaný a chytrý, tak se také pravděpodobně stane. Učitel totiž svým chováním tohoto žáka mnohem více podporuje, zaujímá k němu individuálnější přístup, mnohem více a častěji s ním pracuje a dává mu velkou zpětnou vazbu. Pokud u tohoto žáka dojde k nezdaru, je pak učitelem chápán jako nešťastná náhoda. Učitel pak tohoto žáka spíš podpoří a dá mu novou šanci.

Otázkou může být, kam až daleko tento jev sahá. Může do tohoto jevu zasahovat existence rodičů? Pokud je otec umělcem a výtvarníkem, můžeme očekávat, že z něj bude i jeho dítě? Učitel zde může opět věnovat individuálnější péči žákovi v oblasti výtvarné výchovy a přinášet častější zpětnou vazbu. I zde se můžeme setkat s reakcemi „Ty jsi výtvarník po rodičích.“, „Ty to máš v genech.“, „Ty budeš jistě jednou pokračovat v rodinném řemeslu.“ a podobně. S těmito přirovnávaními k rodině (nebo i k sourozencům), se ve školství setkáváme hojně. Pokud jsou jim omílány často během školní docházky a učitel tento vývoj žáka předpokládá, může zde dojít k naplnění proroctví. Ve společnosti můžeme pozorovat častý jev, kdy dítě následuje povolání či styl života svých rodičů. Otázkou a tématem jiných výzkumů tedy může být, zda a jakou váhu zde hraje výchova rodičů, vůle samotného dítěte, genetické predispozice či právě Pygmalion efekt.

Pygmalion efekt jakožto celospolečenský jev se objevuje také na pracovišti. Výzkumy ukazují, že zaměstnanci si při práci vedou lépe, když od nich jejich zaměstnavatelé hodně očekávají a věří v jejich úspěch. Vede to ke zvýšení produktivity práce (Grimsley, 2014).

Doposud jsme však hovořili jen o kladných a pozitivních výsledcích či dopadech. Taky že právě o pozitivních Pygmalion efekt pojednává. Nyní bychom se však rádi zmínili o negativním dopadu tohoto jevu zvaný Golemův efekt. Ten je vyrovnaným protikladem a bohužel i stejně efektivním a stejně se vyskytujícím.

Golemův efekt

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář et al., 2012, s. 44) popisuje Golemův efekt takto: „Učitel se k žákovi chová tak, aby se jeho (často předem vytvořený) špatný názor na žáka potvrdil, což nakonec z žáka špatného udělá. Učitelovo očekávání ve vztahu k žákovi je negativní (založené např. na informacích o žákovi od jiných učitelů); učitel se chová k žákovi tak, že předpokládá spíše špatné výsledky učení či nevhodné chování.

Žák se postupně sám považuje pod vlivem takového vztahu učitele za neschopného, je demotivován v učební činnosti.“

Pokud tedy učitel přijme žáka, o kterém dostal informaci, že je problémový a za problémového ho skutečně považuje, dojde k naplnění tohoto předpokladu. Jakou roli zde tedy mohou hrát rodiče? Každý učitel zná rodiče svých žáků a často s nimi přichází do kontaktu. Pokud je například otec některého dítěte problémový, ví se o něm, že se dostal do konfliktu se zákonem a vulgárně se vyjadřuje, může nastoupit Golemův efekt. Jakmile se jeho dítě dostane do problému (sprosté slovo, nevhodně řešená situace), který by mohl být běžně přehlídnut, učitel si může začít toto chování spojovat s rodičem. Nežádka slýcháváme přirovnání „Jaký otec, takový syn.“, „Ten se potatil.“ nebo „Jablko nepadá daleko od stromu.“ apod. Dalo by se říci, že typická pro Golemův efekt je věta „Ten roste pro kriminál.“ I v prostředí mimo školu je běžné, že lidé očekávají u dětí podobnost se svými rodiči, ať už se jedná o podobu, charakteristiky, specifické nadání, zdraví apod. Rodiče jsou ve společnosti vnímáni jako jakýsi ukazatel budoucnosti jejich dětí, i když mnohdy zcela scestný a nepravdivý. A učitel může být tímto pohledem rovněž ovlivněn. Pokud učitel vidí, že rodič poctivě připravuje své dítě na výuku, může tuto vlastnost připisovat i žákovi a jakoukoli nepřipravenost brát jako „nešťastnou náhodu“. U druhého dítěte může zase čekat na tuto chvíli, aby mu mohl připomenout, že je „nezodpovědný lajdák“.

Podobných efektů se ve společnosti vyskytuje mnoho (např. Efekt shovívavosti, Efekt setrvačnosti, Efekt svatozáře,...) (Bednář, 2013, s. 165). Jejich výčet a popis by jistě zabral celou knihu. Znamená to však pro nás hlavně to, že ať už sledujeme jakýkoli podobný jev, nejen ten, který je předmětem této práce, je potřeba si uvědomit celou šíři, odkud je potřeba na problém nazírat a kam až může zasahovat. Při studiu předsudků, postojů, nebo stereotypů je to obzvláště důležité. Bez pochopení komplexnosti a rozsahu problému bychom sami činili generalizaci a stali se obětí předsudků a stereotypů.

5. Hodnocení žáků

V následujících kapitolách se zaměříme na školní hodnocení žáků. Vysvětlíme jeho funkci, význam a formy, kterými můžeme žáka hodnotit. Ty jsou popsány již v řadě odborných publikací (např. Schimunek, 1994; Slavík, 1999; Košťálová, et al. 2008; Kolář & Šikulová, 2009), proto se z praktického důvodu budeme zmiňovat jen o těch, které se přímo týkají našeho výzkumného problému nebo výzkumného designu, jehož součástí je hodnocení žakovských prací učitelů. Následně se zmíníme o úskalích, které s sebou nesou různé podoby školního hodnocení. Na závěr se budeme věnovat negativním vlivům, které mohou působit při hodnocení žáka a zkreslit tak reálný výsledek žakovského výkonu. Poté rozebereme možné příčiny „nespravedlivého“ hodnocení ve vztahu k tomuto výzkumu.

S hodnocením v různých formách se setkáváme každodenně ve všech etapách našeho života. V té nejprostší formě se jedná o porovnávání: správné x špatné, lepší x horší, hezčí x škaredší, ... Tvoříme jej často spontánně na základě subjektivních kritérií. Jsou příliš všeobecná a nahodilá (Kolář & Šikulová, 2009, s. 18). Školní hodnocení žáků se však vyznačuje tím, že je systematické, organizované, prováděné periodicky a je podrobováno opravám či revizím (Pasch, 1998, s. 104). To je dáno legislativou, vzdělávacími standardy (RVP) a školními dokumenty (ŠVP, školní řád, ...). Jedná se zároveň o jeden z velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti (Kolář & Šikulová, 2009, s. 16).

Definice, které vysvětlují pojem „školní hodnocení“ je mnoho. Každá se zaměřuje na jiné aspekty a nahlíží na hodnocení odlišně. Uvedeme zde tedy pro představu dvě vybrané definice.

J. Slavík (1999, s. 23) za školní hodnocení považuje „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ Tato široce pojímající definice zasahuje i do takových prostředí jako je rodina žáků. Slavík tento široký záběr definice obhájí tím, že „i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a výsledky.

J. Skalková (1971, s. 95) chápe hodnocení jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní

poznámky, zájmu o osobnost žáka.“ Tato definice zahrnuje mnohem větší škálu forem hodnocení.

5. 1. Funkce a formy školního hodnocení

Charakter hodnocení, jeho význam, účel či důsledek se liší podle funkce, kterou danému hodnocení přikládáme. Tu vybíráme nejen podle našeho záměru, ale také podle toho, na jaký aspekt žáka či výuky chceme zacílit nebo co chceme sledovat. Důležité je také to, komu je hodnocení určeno (učiteli, žákovi, rodičům,...). Vymezení a rozdělení funkcí se u autorů různě liší (např. Jurčo, 1971; Kolář & Šikulová, 2009; Štefanovič, 1988; Tuček, 1966; Velikanič, 1973).

Pro stručnou charakteristiku jsme vybrali následující rozdělení funkcí podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009, s. 45–54). **Motivační funkce hodnocení** slouží ke zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Jedná se o velmi frekventované využití hodnocení. Lze jím však také žáka demotivovat. **Informativní funkce hodnocení** slouží jako zpětná vazba, kdy dává učitel žákovi (i rodičům) informaci o jeho úrovni, nebo posunu. Učitel může také pomocí **regulativní funkce hodnocení** směřovat žáky na správnou cestu, k lepšímu postupu či výkonu. Kromě výkonu či dovedností si lze u žáka všimnout jeho vytrvalosti, chuti do práce, odvahy, píle, spravedlnosti nebo vytrvalosti. Tyto vlastnosti jsou základním předpokladem k dobrému výkonu. Formování a upevňování těchto vlastností můžeme docílit pomocí **výchovné funkce hodnocení**. Jeho nevhodné využívání může stejně jako u motivační funkce vést k negativnímu dopadu. Na základě dlouhodobého pozorování a hodnocení žáka můžeme předpovědět další pravděpodobný vývoj žáka a přizpůsobit tak jeho výuku. Tato **prognostická funkce hodnocení** hraje například významnou roli při výběru dalšího stupně školy a úzce souvisí s **diferenciační funkcí hodnocení**. Ta pomáhá žáky rozdělit do skupin podle výkonu, a přizpůsobit tak výuku jejich potřebám.

5. 2. Klasifikace - forma kvantitativního hodnocení

V současném školství se, soudě na základě opakovaného pozorování na praxích, stále nejčastěji setkáváme s klasifikací ve formě kvantitativního hodnocení, tedy známkami 1 až 5 (také viz Ježová, 2009, s. 39). Učitelům se často zdá jako nedostatečné, proto se setkáme i s různými mezistupni jako jsou hvězdičky, plus, minus, vykřičník, potvrzení, atd. Tento nešvar je důsledkem řady nevýhod, které tento způsob klasifikace přináší. Na

úvod je však potřeba říct, že byt' se jedná stále o téma plné sporů a diskuzí s protichůdnými názory, je klasifikace jen jedním z mnoha projevů školního hodnocení. A tedy negativa nejsou způsobeny samotným hodnocením, ale nevhodným používáním. Nastíníme zde výběr častých kritik, které mohou mít vztah k výzkumné práci.

„Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků.“ (Hrabal, 1998, s. 51)

„Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli) a validita (správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zjišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného).“ (Kolář & Šikulová, 2005, s. 85)

„Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znamka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatní žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy.“ (Kopřiva, 1994, s. 74)

„Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti.“ (Kopřiva, 1994, s. 74)

Na druhou stranu má klasifikace i svá pozitiva. Její zvolení však musí předcházet promyšlený cíl a smysl, který hodnocení přikládáme.

5. 3. Formativní a sumativní hodnocení

Během školního roku se žáci setkávají se dvěma typy hodnocení: formativní a sumativní. Nelze si stavět otázku, které z hodnocení budeme preferovat či které je lepší. Každá z forem plní svůj specifický účel. Liší se svou informační hodnotou, funkcí nebo také cílem.

Hodnocení formativní slouží primárně žákovi. Poskytuje mu zpětnou vazbu, plnohodnotné ohodnocení jeho práce a nastíní další cesty k cíli nebo zlepšení. To je důležité především pro rozvoj klíčových kompetencí. Příkladem může být slovní

hodnocení seminární práce nebo diktátu. Na základě takového hodnocení může u žáka dojít k posunu nebo opětovnému zlepšení známky. Formativní hodnocení lze chápat nejen jako funkci, ale dokonce jako "komplexní metodu pedagogické práce" (Slavík, 1999, s. 39).

Hodnocení sumativní slouží převážně jiným osobám (učiteli, komisi, cizí škole, rodičům...). Ukazuje kvalitu finálního stavu a slouží jako pouhá informace. Výhodou oproti formativnímu hodnocení je možné srovnávání s výsledky ostatních žáků. Nejběžnějším příkladem je vysvědčení na konci roku, výsledky přijímací školy na střední nebo vysokou školu. Pro lepší porozumění uvádíme ve vztahu k výzkumné části následující příklad:

Příklad:

Hodnocení sumativní: Moc pěkná práce Petříku. Pracoval jsi podle zadání, a proto máš čistou jedničku.

Hodnocení formativní: Moc pěkná práce Petříku. Při vyhledávání informací o slavné osobnosti jsi použil několik zdrojů a vybral jsi ty nejdůležitější informace a přehledně je strukturoval. Navazování písmen je plynulé, jen musíš dělat větší mezery mezi slovy, aby byl text čitelnější. Text si raději vícekrát po sobě přečti. Dopustil ses zbytečně několika gramatických chyb způsobené nepozorností. Ilustrace byla také vhodně vybrána. Její zpracování je důsledné.

6. Norma

V následujících rozdělení hodnocení, kterými se budeme zabývat, je klíčovým slovem „norma“. Rádi bychom tedy na úvod tento pojem představili ve vztahu ke školnímu hodnocení, stručně nastínili jeho využití a důležitost.

„*Norma* je tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.“ (Slavík, 1999, s. 53) Její využití spočívá v možnosti srovnávání (se spolužáky, školou, ostatními školami, populací ČR,...). Představuje nejčtenější, nejfunkčnější nebo nejočekávanější hodnoty v dané populaci (podle Průcha, Walterová & Mareš, 1998, s. 145–146).

Norma pro nás může představovat určitý interval nebo rozmezí, ve kterém se žák se svým výkonem musí pohybovat. Spodní hranice těchto intervalů můžeme nazvat jakýmsi „latkami“ které se stanovují, snižují nebo zvyšují, na určitou úroveň a které je potřeba překonat. Na tom jak jsou tyto „latky“ stanoveny a co je ještě považováno za normu, závisí například druh populace nebo volba měřítka. V následujících podkapitolách tyto způsoby hodnocení podle norem blíže rozebereme.

6. 1. Hodnocení sociálně normované a individuálně normované

Z hlediska vztahové normy, kterou učitelé při hodnocení žáka využívají, rozlišujeme hodnocení na sociálně normované a individuálně normované (Slavík, 1999, s. 59-61).

Při **hodnocení individuálně normovaném** je výkon žáka porovnáván s jeho předcházejícími výkony a individuálními schopnostmi. Norma je tak stanovena jeho aktuálními dovednostmi, jejichž zlepšením překročí hranici požadovaného výkonu. Pro každého žáka je tak stanovena jiná norma a je požadován odlišný výkon. Tento způsob hodnocení je pro učitele náročnější, avšak umožňuje sledovat dílčí dovednosti a pokroky žáka. Žák může sledovat vlastní pokroky, což následně vede k vyšší motivaci a sebevědomí. I ten nejslabší žák tak může dostat pozitivní hodnocení a zažít pocit úspěchu.

Při **hodnocení sociálně normovaném** jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony členů skupiny, kterou tvoří nejčastěji žáci téže třídy. Je tak vytvořeno jednotné měřítko, na základně kterého lze tuto skupinu porovnávat v konkrétním úkolu

prováděním ve stejný čas. Zdánlivé výhody jsou jednoduchost a stejná pravidla pro všechny (objektivita), kterými učitelé obhajují výběr tohoto hodnocení.

Hlavním problémem je však ten, že třída je jako celek diverzitní. Nachází se zde jak nadprůměrní žáci, tak žáci s nejrůznějšími poruchami učení. Pro takové žáky je tento způsob hodnocení zcela nevhodný a představuje pro ně psychickou zátěž zejména v prostředí, které je zaměřeno na výkon a úspěch. V důsledku dochází k tomu, že část žáků bude téměř vždy úspěšná a část žáků téměř vždy neúspěšná.

6. 2. Normativní a kriteriální hodnocení

Podle toho, co je učitelovým měřítkem, můžeme hodnocení rozdělit na normativní a kriteriální (Slavík, 1999, s. 40–41).

Normativní hodnocení používá jako měřítko sociální normu. Vychází z výše zmiňovaného hodnocení sociálně normovaného.

Kriteriální hodnocení má stanovenou základní hranici, kterou je potřeba překročit. Nezáleží na tom, že byl žák nejhorší ze třídy. Pokud však překročil hranici např. 20 bodů, uspěl. Jedná se o zkoušku absolutního výkonu. Nezáleží na tom, jak moc uspěl. Učiteli tedy stačí pouze dva stupně hodnocení: uspěl x neuspěl. Příkladem může být přijímací zkouška na střední školu, v dospělosti také řidičská zkouška, nebo celkový prospěch na vysvědčení (prospěl x neprospěl). Tato metoda hodnocení je účinná pouze v případě že máme pevně a dobře stanovená kritéria. O těch se více zmíníme a poté rozebereme v následující kapitole.

7. Kritérium – základ hodnocení

Razítko veselého či smutného smajlíka, fajfka nebo křížek, pronesení věty „Máš to dobře.“ či „Máš to špatně.“ To všechno jsou běžné způsoby školního hodnocení, kterými vyjadřujeme svůj osobní názor či míru přijetí nebo odmítnutí žákovy práce, kterou posuzujeme. Na základě tohoto hodnocení žák ví, zda práci podle zadání splnil nebo ne. V některých specifických případech může být toto hodnocení dostačující. Často se však žáci (nebo i rodiče), kteří například dostanou smutného smajlíka, budou chodit ptát „proč?“. V tomto a mnoha dalších případech nám bude tento způsob hodnocení naprosto nedostačující. Budeme tak nuceni objektivně vysvětlit a zdůvodnit naše hodnocení. K tomu nám mohou dobře posloužit kritéria. V následujících podkapitolách se blíže zaměříme na kritéria ve vztahu k indikátorům a kvantifikaci a jak s kritérii ve školním hodnocení prakticky pracujeme (či nepracujeme) v rámci holistického a analytického hodnocení a jaké výhody žákům přináší.

7. 1. Co to je kritérium hodnocení

Pokud učitel a žák mají pevně stanovená kritéria, ví, co a na jaké úrovni je po nich požadováno, mohou mnohem efektivněji dosáhnout pozitivního výsledku nebo pokroku. Vymezení vlastnosti, která je hodnocena, obecně říkáme *kritérium hodnocení*.

Kritérium je „název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen.“ (Slavík, 1999, s. 41)

Kritéria mohou být jak obecná, tak konkrétní. Ty poté volíme například podle doby, po kterou je dílčí problém sledován. Například kritérium „Pravopisně úhledný písemný projev“ je součástí mnohaleté práce, kdežto kritérium „Pravopisné psaní malého písmene s“ můžeme ověřovat již za krátkou dobu. Součástí obecných kritérií by tak měla být řada dílčích konkrétních kritérií.

7. 2. Kritéria a indikátory

Jak jsme již výše zmiňovali, kritérium nám slouží jako jakási „latka“, kterou je potřeba pro úspěšné zvládnutí překonat. Pro pochopení indikátoru se latka zdá jako vhodný

příklad. Při skoku do výšky laťku buď přeskočíme, nebo ne. Neexistuje nic mezi, nebo něco ještě více než přeskocení. Pokud žák v tělesné výchově laťku přeskočí má buď fajfku, nebo křížek. O tomto způsobu hodnocení (razítka, apod.) byla již také řeč. Kritéria nám ukazují, zda žák daný úkol splnil nebo nesplnil. Kritéria však mohou být splněna v odlišné kvalitě nebo na více úrovních vzdělání (Košťálová, et al. 2008, s. 81).

Pro příklad uvedeme následující kategorii: *Výskyt chyb v textu*.

Ta jako kritérium žákovi ani učiteli nepomůže. Je proto potřeba přidat indikátory. Ty mohou mít různě širokou škálu, vždy však pro všechny případy jednotnou. Učitel může, a také nemusí, použít pro vlastní potřeby indikátory ve formě známek 1 až 5. Pro příklad uvádíme kategorii s vytvořenými indikátory.

Kategorie: Výskyt chyb v textu.

Indikátory: 0 až 1 chyb - indikátor výborného výkonu
2 chyby - indikátor dobrého výkonu
3 až 4 chyby - indikátor méně dobrého výkonu
5 až 6 chyb - indikátor dostatečného výkonu
7 a více chyb - indikátor nezdařeného výkonu

Indikátory se mohou měnit s ročníkem, ve kterém hodnocení probíhá, či jej lze diferencovat pro žáky nadanější a méně nadané. Důležité je, aby s nimi byli žáci předem seznámeni.

7. 3. Kvantifikace

Pokud máme stanovené indikátory, můžeme přejít k jejich kvantifikaci, tedy převedení do číselného pořadí. Základem je jejich uspořádání, které máme ve výše uvedeném příkladu splněno. Mezi počátečními polaritami splnil x nesplnil, nám tedy vznikla škála určující míru. Ta obsahuje pořadové, neboli ordinální proměnné, které mohou být stupňovány například jako tradiční známky 1 až 5 (1 – indikátor výborného výkonu, 5 – indikátor nezdařeného výkonu). Důležité je, že se jedná o kategorii ordinální. Ta nám určuje pořadí, a tedy víme, který stupeň je lepší nebo horší. Neurčuje nám však o kolik. Všimněme si, že mezi druhým a třetím indikátorem může být jen jedna chyba a mezi třetím a čtvrtým až tři chyby. A v praxi tomu může být stejně tak. Pro žáky nebo pro

učitele nebývá vzdálenost mezi jedničkou a dvojkou přesně stejná jako třeba mezi čtyřkou a pětkou (Slavík, 1999, s. 43). Tato skutečnost je důležitá nejen při častém statistickém zpracování známek, ale i běžně používaném průměru známek, který učitelé používají například na konci školního roku. Zde však opět záleží na vhodném použití, a tedy, zda například mají známky stejnou váhu. Trojka ze čtvrtletní práce není totéž co trojka z domácího úkolu ($3 > 3$), ale trojka z diktátu by měla být stejná jako trojka z předešlého diktátu ($3 = 3$). A vzhledem k výzkumné části se ještě patří říct, že moje trojka z diktátu by měla být totožná jako trojka stejně nadaného spolužáka z totožného diktátu. Nemusí tomu tak ale vždy být. I do přesně daných kritérií může vstoupit učitelova subjektivita nebo řada jiných faktorů, které mohou, byť nevědomě, ovlivnit výsledné hodnocení.

7. 4. Holistické a analytické hodnocení

Způsoby hodnocení jako razítko, smajlík apod. přináší žákovi velmi omezenou a surovou informaci o učitelově souhlasu či nesouhlasu, libosti nebo nelibosti. Je založeno na povšechném (celkovém) dojmu z hodnocené věci. Proto bývá označováno jako **holistické hodnocení** (Slavík, 1997, s. 41). Při použití holistického hodnocení pojednává učitel žakovskou práci jako celek a nehodnotí odděleně dílčí dovednosti. Z holistického hodnocení žák nezíská informace o tom, co se mu v práci povedlo, či co mu naopak případně známku pokazilo. Důvody hodnocení zde nejsou přímo vysvětleny, a je proto obtížnější mu porozumět. Ať již zmiňované razítka nebo různé značky vyjadřují spíše dva protipóly (ano x ne, líbí x nelíbí, splnil x nesplnil, ...). Jako holistické hodnocení můžeme považovat i tradiční stupnici známek 1 až 5. Pokud žák dostane z diktátu či domácího projektu trojku, neví, jestli neporozuměl zadání, nebo udělal velké množství gramatických chyb, nebo měl horší pravopis. Důvod tohoto hodnocení tak není blíže specifikován. I přes to musí mít učitel stanovená kritéria pro jednotlivé známky jako celky.

Příklad holistického hodnocení:

Známka 1:

Práce byla splněna podle zadání. Byly vybrány vhodné informace, které žák systematicky uspořádal. Práce obsahuje minimální množství gramatických chyb, které

nenarušují text a úroveň písma je na výborné úrovni. Rozložení dílčích částí na papíře je přehledné. Obrázek byl vybrán vhodně a byl pečlivě zpracován.

Analytické hodnocení se na rozdíl od holistického vyznačuje tím, že kromě postoje (tj. míry přijetí nebo odmítnutí) poskytuje žákovi informaci také o jiných důvodech, jimiž se dá hodnotící soud vysvětlovat. Učitel si vytyčí jednotlivé prvky práce, které chce sledovat. Tyto části poté hodnotí jednotlivě podle předem vymezených kritérií. S tím, které dovednosti budou sledovány, jsou samozřejmě seznámeni před započítáním práce i samotní žáci. Žáci se tak mohou například setkat ve slohové práci se třemi známkami. Jedna například za dodržení slohového postupu, druhá za gramatiku a pravopis a třetí za její ústní prezentaci před třídou.

Oba způsoby mají své uplatnění a funkci. Velmi často se také ve výuce navzájem kombinují a doplňují. V mnoha případech je hranice mezi těmito typy hodnocení nepatrná či prolínající se.

8. Objektivní a subjektivní hodnocení

Kdekoli a kdykoli v životě narazíme na hodnocení, bude se nad ním vznášet otazník objektivity a subjektivity. Ať už jde o hodnocení soudu, policie, nadřízeného či rodiče, musí s sebou přinášet také co nejlepší informaci o tom, že je pravdivé, nezkreslené a že vyjadřuje to, co má. Hodnocení může, zcela přirozeně, vyvolat pochybnosti či nesouhlas. Proto ve školním prostředí vyvolává zájem žáků, učitelů i rodičů. Žák může tvrdit, že za stejný výkon dostal spolužák lepší známku, rodiče si mohou chodit stěžovat, že si na jejich dítě učitel „zasedl“. „Hodnocení je vždy významným projevem úrovně racionality hodnotitele a zároveň je i projevem jeho subjektivní účasti na procesech, které jsou předmětem jeho hodnotících aktivit.“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 96)

Školní hodnocení slouží nejen samotnému žákovi, ale i celé společnosti (rodina, ostatní školy, instituce,...). Je proto nezbytné aby otázka objektivity a subjektivity, platnosti a hlavně spolehlivosti školního hodnocení, byla vnímána jako vždy aktuální problém. Hodnocení učitele je vystaveno mnoha subjektivním jevům a faktorům. Pod jejich působením vznikají odlišnosti v hodnocení mezi učiteli, v odlišném hodnocení žáků, nebo odlišném hodnocení celých tříd. V následujících podkapitolách blíže rozebereme témata objektivity, subjektivity a spravedlivosti ve školním hodnocení. Vysvětlíme, kdy tyto jevy mohou působit, zda, v jaké míře a účelu je jejich výskyt žádoucí a jaké jsou jejich důsledky.

8. 1. Může být školní hodnocení objektivní?

Nabízí se dvě základní otázky. Může být školní hodnocení zcela objektivní? Je vhodné, aby bylo školní hodnocení ryze objektivní? J. Slavík (1999, s. 61) výstižně popisuje objektivitu jako v podstatě totéž, co je „shoda se skutečností, pravdivost nebo správnost. Je-li nějaký výrok nebo soud *objektivní*, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje. Proto se objektivní soudy dají dokazovat, lze je prověřit a s evidencí se přesvědčit, že jsou pravdivé.“

Snaha o objektivitu by měla být v zájmu každého učitele, snažící se vyvarovat chyb a omylů při hodnocení. Jako cíl je však naprosto nereálná, stejně jako stát se „bezpředsudečným“ člověkem. Faktorů, které mohou ovlivnit učitelovo rozhodování a hodnocení je příliš mnoho na to, aby je mohl mít všechny bezpečně pod kontrolou.

Učitel by si měl hlavně uvědomovat možnost své chyby a vyvarovat se takovým omylům, které by mohly mít na žáka negativní vliv.

Druhou otázkou je, zda je vůbec vhodné, aby k takové ryzi (bezchybné) objektivitě vůbec došlo. Odpověď velmi důrazně podává J. Slavík (1999, s. 62). „*Tvrdá objektivita* nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací.“ Učitel by tak měl mířit co nejvyšší objektivitě, ale zároveň by měl pracovat s odlišnostmi a individualitami u žáků, jejich emocemi, pocity a vše by mělo probíhat v dialogu mezi učitelem a žákem. Bez toho například může jen obtížně objektivně posoudit výtvarné dílo žáka, nebo slohovou práci.

8. 2. Může být školní hodnocení spravedlivé?

Pokud si pokládáme otázku, zda je hodnocení objektivní, můžeme se rovněž zeptat, zda je hodnocení spravedlivé. Nejčastěji je to otázka pokládána a diskutována samotnými žáky. V praxi rovněž vznikají nálepky „spravedlivý učitel“ a „nespravedlivý učitel“. Ty mohou mít výrazný vliv na jeho oblibu, autoritu a vnímání jeho žáky. Osočení z nespravedlivého hodnocení vzniká nejčastěji neseznámením žáků s kritérii (a také indikátory), na jejichž základě bude práce posuzována a hodnocena. To uvádí i Ch. Kyriacou (1996, s. 130) a dodává, že „hodnotící činnost musí být spravedlivá v tom smyslu, že se vztahuje k probíranému učivu, takže lze důvodně očekávat, že při hodnocení žák uspěje, pokud během příslušného období výuky pracoval požadovaným způsobem“. Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 99) nás uvádí do problematiky jejich pokusem o charakteristiku spravedlivého hodnocení: „museli bychom konstatovat, že spravedlivé hodnocení může být jen hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů. Ale takto koncipované hodnocení je prakticky nerealizovatelné“.

Problém tak nastává v momentě, kdy je žáky nebo dokonce učiteli „spravedlivé hodnocení“ ztotožňováno s pojmem „objektivní hodnocení“, jak uvádí Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 99). Spravedlivé hodnocení totiž s sebou nese část subjektivity a jde o jakousi „objektivně-subjektivní spravedlnost“ (Amonašvili, 1987, s. 19). Jak jsme již zmínili, do hodnocení zasahují nejrůznější faktory, jako jsou zkušenosti učitele, emoční stav žáků a další vlivy, které, jak uvádí dále Š. A. Amonašvili, „musí mít vliv na hodnocení [...] a měla by být považována za *projev citlivé objektivity*“. Žáka na prvním

stupni, který například prožívá rozchod rodičů, může učitel hodnotit mírněji, protože očekává, že kvůli jeho psychickému stavu a rozrušení nemůže podat takový výkon, jaký by podal za běžné situace. Chce-li učitel podávat hodnocení spravedlivé a zároveň objektivní, měl by podle J. Slavíka (1999, s. 63–66) ve svém hodnocení sledovat jeho validitu a reliabilitu.

8. 3. Validita a reliabilita hodnocení

Každé hodnocení by se mělo zakládat na údajích pokud možno validních (správných) a reliabilních (spolehlivých). Nejčastěji se s nimi setkáme u hodnocení standardizovaných testovacích metod hodnocení. V nich však problém validity a reliability netkví. Vzhledem k této práci bychom se rádi zaměřili na jejich prověřování u intuitivního subjektivního hodnocení.

Validita hodnocení je „vlastnost“ hodnocení mající zaručit, že „hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného“ (Slavík, 1999, s. 63). Do žákova hodnocení domácího úkolu by se tedy neměly promítnout například pomoc rodičů při jeho plnění, předchozí známky, oblíbenost u učitele, chování o přestávce ani nic jiného, co nebylo předem stanoveno, oznámeno a není předmětem hodnocení. U prací, které se zakládají na subjektivním hodnocení jako umělecká tvorba žáků, nebo takových prací kde nejsou dostatečně stanovená kritéria, může dojít k tomuto pochybení. Pokud jsou údaje, se kterými učitel při hodnocení zachází validní, měl by dbát na to, aby byly rovněž reliabilní. Bez validity totiž ztěžka dosáhne reliability a naopak.

Reliabilita neboli spolehlivost hodnocení spočívá ve stálosti a neměnnosti výsledků především ve vztahu k hodnotiteli a k času. Naměřená data, a tedy i hodnocení, by neměla vykazovat odlišné údaje, pokud je hodnocena více učiteli. V praxi by tak tatáž práce ohodnocena dvojkou od učitele z 1. A. měla být ohodnocena dvojkou i od učitele z 1. B. K tomu však může dojít opět jen stanovenými kritérii. Zároveň by nemělo dojít k odlišnému hodnocení v závislosti na čase. Znamka by měla být stejná při hodnocení ráno i večer, před i po hádce se žákem, dnes i s odstupem dvou týdnů. Jak jsem již uvedl, do procesu hodnocení zasahují nejrůznější vlivy a faktory, které výsledek neplánovaně ovlivňují. Dochází tak k následným chybám a zkreslením, kterým bude věnována následující kapitola.

9. Zkreslení a chyby při hodnocení

Nastávají však situace, kdy hodnocení nemůžeme považovat za „spravedlivé“ nebo „objektivní“, jelikož není validní, ani (nebo) reliabilní. Žákovo hodnocení tak neodpovídá jeho skutečným výsledkům. V takové situaci můžeme mluvit o zkreslení hodnocení. Příčiny mohou být záměrné i nezáměrné. V případě záměrného hodnocení může učitel žáka ohodnotit horší známkou jen proto, aby uvolnil svůj hněv na něj, nebo naopak lepší známkou, třeba z důvodu motivace. Z toho vyplývá, že taková zkreslení mohou být nejen negativní, ale i pozitivní. Vzhledem k výzkumné části, se budeme zabývat zkreslením nezáměrným, které učitel nedělá vědomě a je často psychologicky podmíněno. Rádi bychom ještě upozornili, že změna v hodnocení, která je způsobena zkreslením, může být velmi nepatrná až banální a běžným pozorováním zcela přehlédnutelná. Avšak v rámci delšího časového trvání, třeba i několika školních let, se může velmi silně projevit a mít vliv na další žákův vývoj v oblasti vzdělání, jak například dokázal výzkum E. G. Hurlocka (Hillebrand, 1958, s. 96).

Vstupem subjektivního faktoru do procesu hodnocení, může dojít k tzv. „chybnému“ hodnocení. Jeho opakem je „správné hodnocení“. Správné hodnocení žákovi pomáhá v procesu vzdělávání a informuje ho o jeho skutečném stavu, pokroku a dovednostech, kdežto chybné hodnocení jej poškozuje a neplní funkce hodnocení. Je způsobeno především chybným pedagogickým jednáním učitele (Kolář & Šikulová, 2009, s. 102). Ten se tak dopouští chybných postupů. Ty můžeme rozdělit do tří skupin (Šikulová, 2004, s. 89–99), z nichž budeme následně věnovat největší pozornost druhé a třetí skupině:

1. Chyby metodologického charakteru
2. Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovi osobnosti
3. Chyby vyplývající z percepčně postoje orientace učitele

9. 1. Chyby metodologického charakteru

Mezi chyby metodologického charakteru lze zařadit podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009, s. 103):

- Hodnocení žáka, kdy učitel nebere v úvahu zákon vzájemné souvislosti jevů, tj. hodnotí žáka, vyslovuje hodnotící soudy o dosažených kvalitách bez poznání příčin, podmínek a souvislostí.

- Nerespektování skutečnosti, že se žákovy kvality mění, že se žák vyvíjí, tzn. že hodnotí žáka na základě jednorázového prověření nebo hodnotí momentální výkon bez ohledu na předchozí stav.
- Nerespektování teorie diferenciacce, tzn. že hodnotí bez ohledu na rozdíly mezi žáky, na rozdíly v individuálních cílech, prostředcích a podmínkách jejich učení.
- Jestliže nemá dostatečně konkrétně stanovená hodnotící kritéria, tzn. že nemá jasně formulováno to, co bude ve výkonu hodnotit, na co bude zaměřovat pozornost a hodnotí výkon žáka podle obecného dojmu, který na něj výkon udělal.

9. 2. Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovi osobnosti

Tato druhá skupina je tvořena chybami, které jsou projevovaly zvláštnostmi a specifickými vlastnostmi osobnosti učitele. „Právě u hodnocení se nezdá rušivě projevují určité osobnostní struktury toho, kdo hodnotí. Je obecně známo, že důsledkem zvláštností a specifických vlastností učitelovy osobnosti mohou být jisté tendence, projevující se trvale v jeho hodnocení žáků.“ (Schimunek, 1994, s. 25) Projevy těchto zkrácených podmíněných psychologickými zvláštnostmi popisuje F. P. Schimunek (1994, s. 25–27) jako následující tendence:

Sklon k mírnosti

Může se projevovat vůči jedinci či skupině vybraným jedincům, nebo obecně k celé skupině. Projevuje se posuzováním některého žáka v příznivějším světle. Mají také vůči němu více tolerance, shovívavosti, více dovolují, omlouvají a jejich výkony nadhodnocují.

Příklad: Jindro, teď úkol se ti dnes moc nepovedl, ale když vidím, jak se u něj s tebou maminka nadřela, tak ti dám teda jedničku.

Sklon k přísnosti

Je protikladem uvedeného sklonu k benevolenci. Učitel tak hodnotí vše přísněji, než jak věci ve skutečnosti jsou, nebo než jak realitu vnímají ostatní pozorovatelé.

Příklad: Jindro, úkol se ti dnes moc nepovedl, ale hlavně že jej máš podepsaný od mamky! Ta na to určitě ani nekoukla. Máš trojku.

Extrémní nesmělost

Tendence učitele tíhnout ke středním hodnotám. Vyhýbá se příliš vyhraněným soudům, významným pochvalám či kárnému, negativnímu hodnocení. Veškeré výrazné projevy žáků, jsou tak bagatelizovány. Učitel se tím vyhýbá nutnosti věnovat se dalším činnostem či opatřením, které by byly z povahy situace nezbytné podstoupit.

Příklad: Jindra v tom úkolu zase nasekal hrůzu chyb. No, ale co, to se asi jen tak nezlepší, nechám mu tu dvojku.

Sklon k (extrémně) vyhraněným soudům – černobílé vidění

Protikladem extrémní nesmělosti je černobílé vidění. Učitel má tendenci tíhnout k okrajovým částem hodnocení. Vidí tak pozitivní prvky výrazně lepší a negativní prvky výrazně horší. Tato hodnocení bývají často vyjádřena s velkým citovým nábojem. Poukazuje to na možnou nestabilitu chování a osobnosti hodnotitele.

Příklad: Jindra zase zapomněl vynechat řádek. Já už mu to stokrát říkat nebudu. Za pět!

„Haló – efekt“

Při tomto jevu se dojem z právě prováděných či dílčích činností rozšíří na jiné nepozorované rysy žákovy osobnosti a následně na další hodnocení téhož žáka. „Dochází k převládnutí prvního nebo nejsilnějšího dojmu, takže ten pak potlačí všechny ostatní vjemy, čímž brání jejich správnému rozlišení a zhodnocení.“ (Jandourek, 2001, s. 94) „Klidné a spořádané chování pro ně může naznačovat chytrého žáka, kterého poté řadí mezi nadané studenty bez objektivního zhodnocení jeho dovedností. V tomto případě má haló efekt vliv i na známky studentů.“ (Rasmussen, 2008, s. 233)

Další tendence, které uvádí Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 104) jsou:

Sklon promítat do hodnocení žáků i vlastní aktuální psychický stav

Jeho projevy jsou nahlížení a hodnocení žáka pod vlivem vlastních aktuálních pocitů, problémů nebo stavu. Působit zde může například únava, nemoc, rodinné problémy, nálada apod.

Neschopnost empatie

Učitel se nedokáže vcítit do situace žáka a představit si, co prožívá. Projevuje se tím, že učitel hodnotí situaci jen z pozice dospělého a nezohledňuje žákovy důvody chování a jednání.

9. 3. Chyby související s percepčně postojoyou orientací učitele

Učitelova práce s žáky a jejich hodnocením z velké části závisí na jejich kvalitním poznání. Znat dobře druhou osobu, se kterou přicházím do interakce, je součástí nejen školního prostředí, ale i každodenního života. Poznávání je proces zdoluhavý, nikdy nekončící. Je potřeba do něj zahrnout obrovské množství faktorů a informací. Na tento proces však nikdy není dostatečné množství času, prostředků a dat, aby bylo možno spolehlivě dosáhnout pravého poznání dané osoby. Dochází tak k obtížím a chybám, které ovlivňují percepčně postojoyou orientaci učitele a která se tak stává nedokonalou. Pokusíme se objasnit alespoň některé z jevů, které se ve školním prostředí vyskytují a které se ve větší či menší míře mohou projevit ve výsledcích výzkumné části. Zároveň se dotkneme některých, již zmiňovaných témat a propojíme je s formováním učitelovy subjektivní percepce žáka.

Z. Helus (2001, s. 176) uvádí do problematiky následovně: „Percepce/vnímání žáka (jeho vlastností i výkonů) učitelem není jenom odrazem toho, jaký žák doopravdy je a jakých výkonů objektivně dosahuje: *Je složitým konstruktem, na jehož vzniku se podílí celá řada činitelů.* Důležité místo mezi nimi zaujímá dojem, jaký si učitel o žákovi tvoří; informace, kterých se mu o žákovi dostává; očekávání a předpoklady, s nimiž k žákovi přistupuje a na ně navazující uspokojení či zklamání z toho, jak tomu žák odpovídá nebo neodpovídá.“

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 104) uvádí jako závažné důsledky vznik tzv. „preferenčních postojů učitelů k žákům“. J. Pelikán a Z. Helus (1984, s. 9–10) charakterizují preferenční postoje jako „zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě“. Výzkumné sondy u nás naznačily, že učitelé mají vyhraněný postoj k více než dvěma třetinám žáků (např. Pelikán & Helus 1984, in Mareš & Křivohlavý, 1995).

Učitelovo chování k žákům je značně subjektivní a ovlivňuje jej celá řada faktorů:

- sociální role učitele (třídní učitelé jsou objektivnější a ve svém chování vstřícnější);
- učitelova koncepce „dobrého žáka“;
- vlastnosti i vzhled žáka;
- komunikativnost žáka;
- kontext, tj. třída, ve které ke komunikaci dochází („dobrá či špatná třída“) (Pelikán & Helus, 1984, s. 11).

„Individuální preference se promítají do každé hodnotící činnosti učitele a ovlivňují ji. Učitel svůj preferenční postoj určitým způsobem manifestuje, vyjadřuje ho svým chováním a jednáním k určitým žákům. Např. poskytnutím, nebo odmítnutím pomocných otázek, souhlasným nebo nesouhlasným reagováním na určitý projev žáka, chválením nebo káráním za tentýž projev.“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104)

Projekce

Při projekci dochází k promítání vlastních psychických procesů, stavů, motivů a vlastností do druhého člověka. Očekáváme, že žák, má například stejný postup uvažování, motivaci, představivost nebo znalosti jako my. Lepší sebepoznání a sebepercepce může učiteli pomoci lépe poznat žáky (Čáp & Mareš 2007, s. 365–366).

Vliv očekávání

Žáka učitel vnímá a hodnotí i na základě očekávání, které vůči němu zaujímá. Ve vztahu k očekávání je nejčastěji uváděn známý Pygmalion efekt či Golemův efekt, o kterém jsme se již blíže zmiňovali. Vliv těchto očekávání poté v důsledku ovlivňuje to, jak se učitel vůči žákovi percepčně postojově orientuje (Helus, 2001, s. 180).

Předsudky

Předsudky zapříčiňují deformaci vnímané reality, která je posuzována podle chybných představ o daném žákovi. Například příslušnost žáka k určité národnosti, etniku, náboženství nebo pohlaví, mohou být terčem předsudku, který se váže k široce rozšířeným, příznivým či nepříznivým vlastnostem dané skupiny (Čáp & Mareš 2007, s. 366). Předsudek, ať již pozitivní nebo negativní, se může vázat na socio-ekonomický status rodiny, povolání či vzdělání rodičů.

Individuální subjektivní zkreslení

Učitelův celkový pohled na svět a na život, pesimistický či optimistický, ovlivňuje způsob, jakým nazírá na žáky. Na základě toho má tendenci si všímat spíše negativních vlastností (černé brýle) nebo spíše pozitivních vlastností (růžové brýle) (Čáp & Mareš, 2007, s. 366).

Efekt prvního dojmu

Efekt prvního dojmu neboli efekt primarity sdružuje takové jevy jako halo efekt, působení kontrastu, favoritismus apod. První dojem z velké části ovlivňuje posuzování dané osoby. Je často určen prvotním, nahodilým projevem, který nemusí být daný povahovými vlastnostmi člověka. To následně ovlivňuje interpretaci chování pozorovaného jedince na základě vytvořeného dojmu. Již v roce 1946 na to ve svém výzkumu poukázal S. E. Asch (1946) následně i A. S. Luchins (1959). B. Hodges (1974) zjistil, že své první dojmy jen těžko opouštíme. O to více, jsou-li negativní (Hayesová, 2013, s. 72–74).

Podle implicitní teorie osobnosti mají lidé sklon přisuzovat jiným lidem některé vlastnosti, na základě jiných vypořizovaných vlastností. Velkou roli zde hraje opět první dojem. Rodiče, kteří podepisují žákům domácí úkoly tak mohou podle učitelů být poctiví, zodpovědní, inteligentní, pracovití a komunikativní, i když tomu tak ve skutečnosti nemusí být. Na S. E. Asche navázali ve svých významných výzkumech například N. R. F. Maier (1955) nebo H. H. Kelley (1950), který zkoumal tento jev v univerzitním prostředí a dále rozpracoval *teorii osobních konstruktů* (Hayesová, 2013, s. 71–72).

Schématické typizování žáků

Schématické typizování žáků, neboli obecně stereotypizace, je důležitým aspektem, který hraje roli při hodnocení žáků. Projevy, funkce a významy stereotypů a stereotypizace jsme popsali již v předchozích kapitolách. Zde jej však blíže vysvětlíme ve vztahu k provedeným výzkumům. J. Gahagan (1984) ve svém výzkumu popsal jev, kdy si všímáme a při hodnocení člověka pracujeme s takovými vlastnostmi, které považujeme za stereotypní, tedy takové, které jsou připisovány jako základní rozlišovací vlastnosti dané skupiny, která působí jako stereotyp. M. Karlins, L. T. Coffman a G. Walters (1969) zkoumali stereotypy přímo u studentů. Při replikaci staršího výzkumu (1933), který dokázal vysokou míru stereotypizace zjistili, že míra předsudečnosti klesla. Výsledky nebyly interpretovány tak, že tendence ke stereotypizaci slábne, ale spíše tak, že je ve společnosti stereotypizace nežádoucí a tudíž ji dokáží kontrolovaně potlačit (Hayesová, 2013, s. 74–75). Stejně tak i učitel se při svém hodnocení musí snažit o to, aby jejich hodnocení stereotypizaci nevyjadřovalo. Záměrně tak tímto způsobem dochází ke zkreslení odpovědi či hodnocení. Na tento jev byl obzvláště brán zřetel při tvorbě metodologického designu a sběru dat k výzkumné části.

Nejčastěji se však v pedagogické praxi setkáme se stereotypizací na základě etnické příslušnosti nebo pohlaví. „H. Harari a J. W. McDavid (1973) například zjistili, že učitelé stereotypizují žáky podle křestních jmen: Očekávali, že *Karen* či *David* budou jiní než *Adele* nebo *Hubert*. (*Karen* a *David* jsou běžná jména. *Adele* a *Hubert* jsou jména s nepříznivými konotacemi. Pozn. překladatele.) Navíc tato stereotypizace ovlivňovala známky, které žákům dávali. Žáci s *pozitivními* jmény dostávaly lepší známky než ty, jejichž jména vyvolávala negativní asociace.“ (Hayesová, 2013, s. 75)

Vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou

V praxi se často setkáme se shrnováním mnoha žakových projevů v jednu příčinu. Žákovo chování tak učitelé například vysvětlují špatnou výchovou v rodině. Žák, který je nemocný a smutný, protože se pohádal s kamarádem, je podle učitelů jen líný. Chování je vždy výsledkem součinnosti mnoha podmínek a je proto potřeba chápat určitý projev ve vztahu k dlouhodobějšímu pozorování (Čáp & Mareš, 2007, s. 367).

Zapamatování druhých lidí

Žák se před učitelem projevuje jen v části jeho osobnosti. Jinak se projevuje ve škole, jinak doma, jinak s kamarády na hřišti. Vnímání učitele, je navíc zaměřeno jen na část těchto projevů. I tak část informací, které získáme percepcí žáka, zapomene. Dále tedy pracuje jen s touto omezenou částí představy o žákovi. Tomu, jak naše paměť ovlivňuje vnímání druhých, zkoumali S. T. Fiske a M. G. Cox (1979). Zjistili, že vzpomínky na lidi se objevují v posloupnosti: vzhled, chování, osobnost a charakter (Hayesová, 2013, s. 75–76).

Přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů (Kauzální atribuce)

Přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů vychází z potřeby orientovat se v sociálním okolí, kde se daným jevům a projevům připisují určité příčiny, některými autory často popisované jako chyby v kauzální atribuci (např. Helus, 2001, s. 181–183). Atribučním chybám byla věnována nesčetná řada studií a publikací (např. F. Heider, 1958; E. E. Jones & K. E. Davis 1965; E. E. Jones & V. A. Harris 1967; S. Guimond & D. L. Palmer 1990; H. H. Kelley, 1973).

Projevuje se připojováním příčin různým činnostem a výsledkům vnějším (prostředí, společnost,...) nebo vnitřním podmínkám (charakter, psychika,...). Vnější

podmínkám často přisuzujeme osobní neúspěchy a cizí úspěchy. Vnitřním podmínkám často přisuzujeme osobní úspěchy, cizí neúspěchy a často i celkově komplexní jednání. U učitele tak může hrát roli faktor oblíbenosti či neoblíbenosti žáka při přisuzování vnitřních nebo vnějších příčin jeho chování. J. A. Kulik (1983) ukázal, že pokud u pozorovaných osob vidíme nečekanou změnu chování, máme tendenci ji přisuzovat vnějším podmínkám. Adam, který má vyznamenání, dostal z testu pětku. Učitel bude tedy tuto změnu přisuzovat spíše vnějším podmínkám (počasí, nemoc,...), než vnitřním (Adam se na test prostě neučil.) E. E. Jones a D. McGillis (1976) potvrzují, že k těmto rozhodováním dochází spíše při zpozorování neobvyklého jednání, než je pro danou osobu běžné.

Příklad: Žáka přivezou rodiče pozdě do výuky.

Vnitřní příčina: Zase ses někde flákal. Tví rodiče jsou nezodpovědní, když si ani neumí pohlídat čas. Asi jim nezáleží na tom, aby ses tu něco učil.

Vnější příčina: Máš zpoždění. To maminka asi kvůli dopravní zácpě a náledí jela autem pomaleji. Příště si ale raději přivstaňte a vyjed'te dřív.

Může tak docházet k pozitivní atribuci (učitel připisuje žákovy úspěchy vnitřním příčinám a neúspěchy vnějším příčinám) nebo negativní atribuci (učitel připisuje žákovy úspěchy vnějším příčinám a neúspěchy vnitřním příčinám). Tyto tendence mají velký vliv na žákovu úspěšnost, motivaci, sebehodnocení a také sebevědomí.

Jak jsme ve výše zmíněných kapitolách ukázali, učitelovo hodnocení nemůže být plně objektivní. Objektivní hodnocení, jako jsou například formalizované testy, nemohou postihnout takové faktory jako je motivace či individualita žáka. Hodnocení obsahuje vždy prvky subjektivity, která by měla sloužit k citlivějšímu hodnocení a účinnějšímu použití, nikoli, aby žáky poškozovala či jinak znevýhodňovala. Učitel by proto měl usilovat o kultivaci subjektivního, avšak profesionálního a pedagogického přístupu k hodnocení, než o „čistotu“ a objektivnost dat.

Práce se subjektivitou proto vyžaduje učitelovu vyrovnanost a kontrolu vlastních charakterových vlastností, které by neměly nepříznivě toto hodnocení ovlivňovat. Základem je proto důsledné pochopení žáka jako individuální bytosti a na základě toho práce s hodnocením jako užitečným a účelným nástrojem. S chybami, jakožto zcela přirozeným jevem, by měl učitel zacházet s plným vědomím a rozvahou. Práce s chybou je tak základní podmínkou cesty ke „spravedlivému hodnocení“.

10. Proč se zabývat angažovaností rodičů právě na 1. stupni?

Přechod na základní školu je nejen žáky, ale i rodiči, chápán jako jakýsi milník v životě dítěte. Jde o významnou událost, která je spojena se slavnostním prvním školním dnem, pasováním na žáka či průvodem, kdy žáci devátých tříd přivádí prvňáčky do lavic. Ze světa her a volnosti přichází do světa odpovědnosti a povinností. Tato odpovědnost a povinnost je však pro ně z počátku spíše symbolická a je převedena převážně na rodiče. Jen stěží si dítě zvládne vybrat a nakoupit samo pomůcky, nachystat si čisté a vhodné oblečení, postarat se o to, aby mělo na výletě s sebou jízdenku, svačinu a jiné věci. Rodiče tak zůstávají zcela zásadně přítomni v pozadí. Jak uvádí K. Šed'ová (2009, s. 28) „První stupeň počítá s poměrně vysokou mírou rodičovské participace a lze říci, že školou – minimálně v několika prvních letech – prochází dítě v tandemu se svými rodiči.“ Angažovanost, jejíž součástí je komunikace mezi rodinou (rodiči) a školou (učitelem) je základním faktorem, který zasahuje do všech oblastí žákova vzdělávání. Postupem času se dítě osamostatňuje a rodič přechází do pozadí. Míra samostatného projevu se tak výrazně mění (Matoušek & Pazlarová, 2014, s. 90). Na prvním stupni je však velmi důležitým žakovým zástupcem, proto je tato oblast (vztah školy a rodiny) ve středu pozornosti nejen laické veřejnosti. Jak uvádí S. Štech (2000, s. 3) „Současné však jde o téma nesmírně citlivé, které je v praxi zdrojem mnoha roztrpčení a konfliktů, a výzkumně je dosud málo zpracované.“

11. Žák a rodič

Rodina je od narození základním zdrojem informací a vzorů. Rodiče učí dítě poznávat svět kolem sebe, komunikovat mateřskou řečí, naslouchat si a žít ve společnosti, kde je potřeba ovládat vztahy, pocity a jiné sociální dovednosti. Rodiče jsou tak přirozenou součástí života, kde se dítě učí, poznává a žije s lidmi. Můžeme říci, že děti jsou jistým odrazem rodinné výchovy a s určitou nadsázkou můžeme také říci, že jsou do jisté míry odrazem vlastních rodičů. Už od narození děti slýchají: „Ty jsi celá maminka.“, nebo „No ty ses potatil.“ Někdy je tak dítě chápáno jako rodinná vizitka, kdy podle chování dítěte lidé posuzují, jak to v rodině funguje. Může tak nastat situace, kdy do dítěte, na které pohlížíme, projektujeme, byť nevědomě, jeho rodiče. Nezřídka můžeme také narazit na učitele, kteří učili rodiče svých současných žáků. Dítě a rodina tak mohou být chápány jako jednotný soubor, kdy za chybu rodiče, či žáka, mohou všichni. Nastává tak učitelovo dilema: „Jak mám potrestat žáka, který nedonesl potřebný lístek na tramvaj? Nemám ho s sebou vzít na výlet, když mu jej ve skutečnosti měli nachystat rodiče? Může za tuto chybu on?“

Podpora dětí při plnění školních povinností také často naráží na osobní limity rodičů. Mnoho z nich nemá zkušenost, o kterou by se mohlo opřít, požadavky školy jsou pro ně nesrozumitelné, neuskutečnitelné, nakonec je mohou odradit a přivést k rezignaci (Matoušek & Pazlarová, 2014, s. 89). Následná komunikace či vzájemný vztah mezi školou (učitelem) a rodiči mohou být narušeny. A tato komunikace je přitom základním pojítkem, které ovlivňuje žákovu výuku. Vliv rodiny (např. její socioekonomický status) na školní výsledky byl již mnohokrát empiricky doložen (srov. Laureauová, 1989; Matějů & Straková, 2006; Katrňák, 2004). Tomuto vztahu mezi rodinou a školou budeme podrobněji věnovat následující kapitoly.

12. Škola a rodina

Škola a rodina jsou dvě odlišná prostředí, ve kterých se žák vyskytuje. V obou prostředích tak čerpá z autorit, které významně ovlivňují jeho život. Učitel a rodič, nakolik si mohou být odlišní, musí zachovávat konzistentní vazby na žáka tak, aby rozdíly mezi těmito prostředími nenarušovalo žákův vývoj. K tomu slouží vazba mezi rodiči a učitelem, udržovaná určitou mírou vzájemné komunikace a spolupráce. Tato vazba je však opakovaně shledávána jako nedostatečná a neuspokojivá (srov. Rabušicová & Pol, 1996; Rabušicová & kol., 2004). Komunikační kanál mezi rodinou a školou probíhá jaksi skrytě a mnohdy spíše prostřednictvím toho, o čem se nemluví a co se neděje, než naopak (Šed'ová, 2009, s. 49). „V komplementárním pojetí vztahu rodiny a školy rodiče usilovně doplňují, dotahují a *prodlužují* působení učitele. Berou na sebe úkol procvičit doma látku, zajistit opakování a upevnění ve škole probraného učiva, dohlédnout na vypracování všech úkolů a splnění dalších povinností. Škola je respektována ve své hlavní funkci předávání poznatků. Musí však splnit své základní poslání - dobře vše vysvětlit, položit základy.“ (Štech, 2004, s. 280)

Tento vztah však může sklouznout ke stereotypním způsobům, kdy nedochází ke komunikaci či spolupráci. Rodiče je ráno „odevzdají“ škole, učitelé udělají svou práci a rodiče si je poté vyzvednou, ve snaze docílit „hladkého“ průběhu docházky bez jakýchkoli komplikací a problémů. Rodiče tak v základě jen požadují nějakou službu, kterou učitel poskytne. Pouze v případě že je služba poskytována špatně, dochází ke konfrontaci a vzájemné komunikaci. Tento způsob je nazýván „klientský/zákaznický přístup“. Opakem bývá nejčastěji „partnerský přístup“. Záleží nejen na rodičích, ale hlavně na učiteli, jaké role budou z obou stran zaujímány.

12. 1. Role rodičů: klient versus partner

M. Textor podle R. Čapka (2013, s. 14) uvádí, že současná práce s rodiči se nachází mezi dvěma póly (klient x partner). Výzkum provedený M. Rabušicovou a kol. (2004) v našich podmínkách ukázal, že „podle učitelů vykazuje rysy partnerského přístupu přibližně třetina rodičů. Jde přitom spíše o partnerství se zřetelem k prospěchu vlastního dítěte než se zřetelem k prospěchu školy. Mnohem výše však v uvedeném výzkumu skóroval princip zákaznický, k němuž podle respondentů inklinuje 80 %

rodičů.“ (Šed'ová, 2009, s. 29). Na to upozorňuje například i F. de Singly ve své studii z francouzského školského prostředí (Singly, 1996).

Vliv na to, jakou roli rodiče zaujímají, závisí například socioekonomický status rodiny. Na tento fakt poukazuje ve své výzkumné práci například T. Katrňák (2004). „Rozlišuje tzv. soudržný vztah ke škole, kterým se vyznačují vysokoškolsky vzdělání rodiče, a naproti tomu vztah volný, který je typický pro rodiče dělnické. Součástí soudržného vztahu je intenzivní rodičovská podpora při domácím učení, naopak volný vztah znamená, že rodiče ponechávají zodpovědnost za přípravu do školy na samotném dítěti.“ (Pospíšilová, 2012, s. 173)

Výsledky výzkumu M. Rabušicové a kol. (2004) každopádně naznačily, že „někteří rodiče jsou ve školách vnímáni jako partneři, a partnerství mezi rodinou a školou tím pádem existuje minimálně v rovině ne zcela naplňované potence. Ukázal však také, že ve 22 % jsou rodiče vnímáni jako problematičtí, nejčastěji proto, že jednají příliš nezávisle na škole. Je tedy zřejmé, že mezi učiteli existuje představa *dobrého rodiče*, který spolupracuje, a rodiče problematického, který se spolupráci vyhýbá a blokuje ji.“ (Šed'ová, 2009, s. 30)

12. 2. Obraz „dobrého“ rodiče

Práce žáka je do jisté míry odrazem práce (a spolupráce) rodičů. Jak uvádí Y. Pohnětalová (2015, s. 64), školní docházka představuje nejen pro žáka, ale i pro rodiče řadu nových povinností. Ty udávají ráz života rodiny během školních let. Vytváří se nový denní režim, který obsahuje ranní přípravu do školy, plnění úkolů a jejich kontrola, příprava pomůcek apod.

Úspěch v těchto úkonech znamená pro rodiče potvrzení statusu „dobré rodiny“ nebo „dobrého rodiče“. S. Štech a I. Viktorová (2001, s. 72) podotýkají, že na začátku školní docházky se všichni rodiče snaží být „dobrymi rodiči“. Tato představa „dobrého rodiče“, která je definována rodinou, nemusí být v souladu s představou „dobrého rodiče“, definovanou školou, nebo učitelem. Tyto dvě představy mohou být také v rozporu (Pohnětalová, 2015, s. 64). Pro učitele může být dobrým rodičem ten, kdo často komunikuje, pro rodiče může být „dobrý rodič“ ten, kdo výuce nechává volný průběh a komunikuje, jen když je problém. Přitom podle C. Vincentové (2000, s. 156) je potřeba si uvědomit, že soudobá představa o dobrém rodiči není sociálně neutrální, nýbrž je utvářena na pozadí výchovné praxe rodičů ze střední třídy, jež je vnímána jako

norma. Tyto představy poté hrají roli nejen při následném utváření vzájemných vztahů, ale i při komunikaci. U obou stran plynou z očekávání, se kterým do vzájemné interakce přichází. Zároveň je toto očekávání jakousi normou, se kterou se v průběhu zachází a na základě které se posuzuje.

12. 3. Fenomén očekávání

Během života pracujeme s celou řadou očekávání. Poznatky sociální psychologie již ukázaly na základě výzkumů, že to, co od druhé strany očekáváme, se promítá do vzájemných vztahů a konkrétních projevů (např. reakce, mimika, gesta, verbální projev), které můžeme vyjadřovat zcela nevědomě (Helus, 2009). „Učitelé stejně jako rodiče vztahují ke svým protějškům jistá očekávání (expektace) ohledně jejich chování a naopak nesou určité závazky (obligace) plynoucí z expektací druhé strany. Jakkoliv spontánní a neočekávaná se určitá interakce může zdát, její předivo vždy tvoří určitá pravidla chování, jimž obě strany nějakým způsobem rozumějí. Každé pravidlo znamená expektaci pro jednu stranu a obligaci pro stranu druhou – účast na třídních schůzkách kupříkladu představuje expektaci učitele a obligaci rodiče. Podobným způsobem fungují také podpisy úkolů a zápisů v deníčku či žákovské knížce.“ (Šedřová 2009, s. 33) Vzájemná spolupráce, komunikace nebo jakákoliv interakce může být pozitivně či negativně ovlivněna na základě toho, jak je dané očekávání naplněno. Výzkumy M. Rabušicové a M. Pola (1996, s. 113) prezentují konkrétní výsledky svého výzkumu ve vztahu očekávání učitelů, vztahující se k rodičům. Vzhledem k výzkumné práci zmíníme tři vybraná zjištěná očekávání:

- Péče o práci svých dětí a jejich kontrolu
- Zájem o setkávání s učitelem
- Plnění požadavků učitele

Zajímavé je, že učitelé příliš neočekávají účast rodičů na školních aktivitách školy. Spíše se zaměřují na spolupráci na domácí přípravě, kterou považují za předpoklad k úspěšné práci ve vyučovací hodině (Pohnětalová 2015, s. 36). K. Šedřová (2009, s. 34) uvádí příklad výpovědi jedné paní učitelky: „Dobrý rodič je ten, který spolupracuje, to znamená, který se zajímá, který podepisuje, který dbá jako já na to, aby to děcko nehrabalo, aby to bylo úhledné, vlastně pomáhá ve stejném duchu jako já. Ať se to dítě učí na jedničky nebo na dvojky nebo hůř, mně je to úplně jedno. Říkám, ani není důležitý, jak se to dítě učí, důležitý je, jestli ten rodič jako jde v mém

duchu.“ Očekávání ze strany učitelů však mohou být zcela rozlišná. To může záležet na daném učiteli, ale třeba také na filozofii či zaběhnutém fungování dané školy. Kromě těchto faktorů existuje i řada rozdílů daných zejména sociální třídou nebo pohlavím rodičů. Z těchto a mnoha dalších důvodů je pro školy rozumnější klást si skromnější cíle a hovořit spíše o snaze budování dobrého vztahu a partnerství učitele s rodiči (Bastiani, 1993).

13. Budování vztahu učitel - rodič

Významnou podobu koordinace rodičů se školou představují kontakty s učiteli. Lze je rozlišit na přímé (rodičovské schůzky a domluvená individuální setkání rodičů s učiteli) a nepřímé (telefonické rozhovory, vzkazy přes žáka) (Štech, 2004, s. 380). Na základě těchto kontaktů poté může docházet ke kvalitní komunikaci, budování vzájemných vztahů či partnerství. Těm věnujeme podrobněji následující podkapitoly.

13. 1. Partnerství

Jedním z významných vztahů mezi školou (učitelem) a rodinou je partnerství. To je definováno jako sdílení moci a odpovědnosti mezi rodinou a školou, sdílení společných cílů, zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání (Bastiani, 1993, In Rabušicová a kol., 2004, s. 53). M. Rabušicová a kol. (2004, s. 53) rozděluje partnerství na výchovné a sociální. Výchovné je zaměřeno především na zájem o dítě a jeho výchovu a vzdělání, sociální partnerství je zaměřeno především na zájem o rozvoj školy jako instituce. T. Bull (1989 In Rabušicová a kol., 2004, s. 54) jako jeden z kroků při budování partnerství uvádí právě participaci, a to nejen při výuce ale i při školních aktivitách. Podle M. P. De Carvalho (2001) však většina rodin není schopná partnerský model naplnit, neboť nezdědily a nejsou schopny vyprodukovat kulturní a sociální kapitál, který by mohly směřovat v kontaktu se školou.

13. 2. Komunikace

K základům dobrého vztahu mezi rodinou a školou patří vzájemná komunikace. Na úvod je potřeba říct, že i nepřítomnost na třídních schůzkách nebo neodpovídání na SMS je jistou formou stálé komunikace. Formu komunikace můžeme dělit na přímou a nepřímou. Jako přímou považujeme například účast na třídních schůzkách, hovorových hodinách, konzultacích, školních aktivitách apod. U nepřímé jde především o písemné vzkazy v deníčku a žákovské knížce, kontakt přes email či mobil. „Učitelky předpokládají ze strany rodičů pravidelnou kontrolu těchto komunikačních nástrojů stvrzenou podpisem.“ (Šedřová, 2009, s. 39–40)

13. 2. 1. Konflikty v komunikaci

Na prvním stupni základních škol není účelem komunikace pouhý přenos informací, ale jde o budování vzájemných vztahů, což sebou přináší zodpovědnost za vzdělávací výsledky žáků a za vytváření kladného či záporného postoje ke škole. V komunikaci s rodiči mohou vznikat komunikační bariéry pramenící např. z konkrétní kultury rodiny, z různých společenských vrstev nebo z rozdílného sdílení hodnot. Učitel by tak měl mít dobře zmapované rodinné prostředí dítěte, aby mohl patřičně navazovat na znalosti, které mohou přispět k řešení vzniklých situací. V konfliktních situacích nevyniká vstřícné klima, komunikace vázne. Konflikty mohou bránit adekvátním řešením a mohou se současně přenášet na dítě (Pohnětalová, 2015, s. 63). Konflikt se tak může odrážet v přístupu učitele k žákovi, k procesu vzdělávání či následném hodnocení.

13. 3. Spolupráce - způsoby zapojení rodičů

Epsteinová (Epstein & Sanders, 2000) formulovala typologii rodičovského zapojení do šesti následujících položek: (1) posilování rodičovských dovedností; (2) komunikace mezi rodiči a školou; (3) dobrovolná práce rodičů ve škole; (4) domácí učení rodičů s dětmi; (5) rodičovská účast na rozhodování ve škole; (6) spolupráce se širší komunitou.

Jak jsme již zmínili, komunikace mezi rodiči a učiteli probíhá v rámci různých interakcí, mezi které patří především třídní schůzky, hovorové hodiny, školní aktivity, písemné vzkazy v deníčku a žákovské knížce nebo kontakt přes email či mobil. Některé považujeme za osobní, při některých se osobně učitel a rodič vůbec nesetkávají. Některé jsou formalizované, jiné probíhají nahodile a nečekaně. V rámci výzkumné práce jsme vybrali tři způsoby spolupráce, které považujeme na prvním stupni základních škol za nejčastější a které jsou zároveň nejčastěji zpracovány v odborných publikacích (např. Rabušicová, 2004; Čapek, 2013), a to:

1. účast rodičů na domácí přípravě žáka
2. účast rodičů na třídních schůzkách a konzultacích
3. účast rodičů na školních aktivitách

13. 3. 1. Školní aktivity

Rodiče mají během školního roku možnost setkat se s učiteli na poměrně široké škále akcí pro rodičovskou veřejnost, které škola pořádá. Jde například o účast nebo dokonce vlastní pomoc při organizaci školních besídek, divadelních představení, pálení čarodějnic, vánočních a velikonočních jarmarků, školních výletů apod. A. Lareauová (1989) ve své knize upozorňuje, že tento akt účasti či participace chápáný jako součást spolupráce mezi rodinou a školou mají pro rodiče a učitele odlišný význam. Ukazuje to právě na příkladu dobrovolnických aktivit rodičů ve třídě. Pro učitele se jedná o jistou podpůrnou pomoc při organizaci těchto akcí, která je určená všem dětem, rodič jej chápe spíše jako výraznější kontrolu nad vzdělávacím procesem vlastního dítěte.

Učitelé nepožadují aktivní účast rodičů, mají zájem jen o takovou formu rodičovské podpory, kterou si oni samy vyžádají. To lze vysvětlit tak, že učitelé na jedné straně vyžadují spolupráci rodičů, na druhé straně se jim však nechce cítit zavázány. (Šed'ová, 2009, s. 46) K podobným závěrům dospěly i americké autorky S. L. Christensonová a K. Buerkleová (1999). Ty rozlišily vztahy rodiny a školy na „tradiční“ a „partnerské“. Zjistili poté, že drtivá většina rodičů (mezi 80–90 %) preferuje „tradiční“ vztahy. Rodiče v obou sledovaných zemích si navíc explicitně nepřejí více se angažovat v kolektivních akcích (zhruba dvě třetiny rodičů o to neprojevují zájem). Svou angažovanost uskutečňují především tam, kde se jim nabízejí individualizované informace a v domácí přípravě (Štech, 2004, s. 381–382).

13. 3. 2. Domácí příprava

Domácí příprava zahrnuje domácí učení (procvičování čtení, psaní a počítání), které často probíhá formou domácích úkolů a přípravy na výuku či účast ve škole. „Jednou z důležitých funkcí, kterou úkoly plní, je udržet rodiče na příjmu – přimět je, aby prohlédli aktovky, prošli sešity a disciplinovali dítě, aby úkol napsalo. Domácí příprava dítěte je učiteli do značné míry pojmána jako vizitka rodiče a jako vyjádření jeho souhlasu s požadavky školy.“ (Šed'ová, 2009, s. 46-47)

K. Šed'ová dále přirovnává funkci známek z domácích úkolů k platidlu. Pokud se rodiče podílí na domácí přípravě, jsou poté odměněni tím, že přinese dobrou známku. Zde však hraje významnou roli míra participace rodiče. To, zda se rodič podílí či ne, má v důsledku největší dopad na žáka. K absenci aktivity ze strany rodičů může dojít z

důvodu omezených zdrojů (kognitivních i časových) nebo prostého nezájmu. Učitelé tak řeší dilema, do jaké míry je spravedlivé známkovat rodičovskou práci.

S. Štech a I. Viktorová (in Štech, 2004) prováděli výzkum, zkoumající domácí přípravu rodičů s dětmi do školy. Zjistili, že rodiče zauímají vůči škole trojí možný přístup: alternativní – vyznačující se rezignací na požadavky učitele, komplementární – v němž rodiny doplňují a upevňují působení učitele, a nahrazující – směřující ke kritice učitele a hledání kompenzace nedostatků školní výuky.

„Z našeho prostředí poskytl zajímavé údaje srovnávací výzkum na souboru 130 žáků z Prahy 3 (Rendl & Škaloudová, 2004). Žákům na konci předposledního ročníku ZŠ byl v roce 1991 a v r. 2002 zadán stejný dotazník. Jedna skupina otázek se zaměřila také na aktivitu rodičů při podpoře domácí přípravy žáků. Soudě podle sice malého, ale relativně reprezentativně složeného vzorku, došlo tedy k citelnému poklesu této velmi důležité formy rodičovské angažovanosti a komunikace se školou.“ (Štech, 2004, s. 382) Tento pokles může být příčinou rozdílného vnímání funkce hodnocení mezi rodiči a učiteli. Otázkou tedy je, do jaké míry jsou domácí úkoly pro konkrétního učitele jen formalitou nebo naopak významným komunikačním prostředkem s rodinou.

13. 3. 3. Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou pravděpodobně nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči. Slouží také k utváření školního společenství a ke zlepšení vztahů rodičů ke škole a učitelům (Čapek, 2013, s. 88). Na českých školách jsou dominantní platformou pro jejich vzájemnou komunikaci a to v 99 % případech konkrétně na 1. stupni (Rabušicová & kol., 2004, s. 75). Neúčast rodičů je u učitelů spojována s nezájmem o školu a nezájmem o vzdělávání dětí. Rodič, vnímaný školou jako „problémový“ či „špatný“ školu ignoruje. To je učitelem vnímáno negativně, což se může projevovat mnoha způsoby, jako je stažení se nebo upuštění od komunikace.

K. Šedřová (2009, s. 34) uvádí příklad výpovědi jedné paní učitelky o komunikaci s dobrým rodičem: „Ani nemusí tady často být. Když jsou třídní schůzky, tak tu je, dozví se, zeptá se, co potřebuje. Pokud rodič na třídní schůzky nemůže přijít, očekává se, že se *omluví*, tedy dá signál, že je nadále dostupný a že spojení nebylo přerušeno.“ Třídní schůzky jsou tedy jedním z nejosobnějších kontaktů mezi učitelem a rodičem. Dobrá komunikace vytvoří dobrý a pozitivní vztah učitele s rodičem, což může vést i ke změně přístupu k danému žákovi. Jak uvádí K. Šedřová (2009, s. 38–39),

většinou se však učitelé na třídních schůzkách koncentrují na rodiče žáků problémových. Ti se však, například z důvodu lhostejnosti nebo ze strachu z kritiky, zúčastní schůzky s menší pravděpodobností. To může následně mnohem více prohlubovat pomyslnou propast mezi učitelem a rodičem a vytvářet negativní postoj vůči žákovi.

II. Výzkumná část

1. Zkoumaný problém a výzkumné otázky

U žáků na prvním stupni základních škol jsou rodiče po dlouhou dobu zásadní postavou. První stupeň počítá s poměrně vysokou mírou rodičovské participace a lze říci, že pro první roky školy je zapojení rodičů nezbytné. To, jak učitel vnímá konkrétní rodiče, se může odrazit i do vnímání jejich dítěte. Na tohoto žáka poté může nahlížet jako na „dítě těchto rodičů“, což může ovlivňovat učitelovo hodnocení.

Řada výzkumů a studií dokázaly, že sociální a rodinné zázemí má rozhodující vliv na výsledky dítěte ve škole a na jeho další profesní kariéru a že vyšší rodinná spolupráce zvyšuje úspěšnost žáka. (Coleman, 1988; Sanders, 1998; Christenson & Anderson, 2002; Simon, 2001. Je tedy zřejmé, že všechny body v trojúhelníku socioekonomický status rodiny – vztahy se školou – výsledky dítěte jsou vzájemně provázány. Nebylo však prokázáno, zda zde nehraje také roli nějaká forma kategorizace žáků. A tedy, zda například žáky, jejichž rodiče se zapojují do školních aktivit, nebo žáky, o kterých učitelé vědí, že se jejich rodiče aktivně zapojují do domácí přípravy, učitelé hodnotí lépe pouze na základě příslušnosti žáka do kategorie „žák, jehož rodiče se zapojují“ nebo „žák, jehož rodiče se nezapojují“.

V tomto experimentálním výzkumu chceme ukázat, zda se vyskytuje tento jev při hodnocení žáka a zda pouhá informace o angažovanosti rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka, může učitele ovlivnit při jeho hodnocení. Zaměříme se na tři typy angažovanosti rodičů a to: (1) podílení se na domácí přípravě žáka, (2) aktivní účast na třídních schůzkách, (3) aktivní zapojení do školních aktivit. Cílem práce je zjistit, zda jsou žáci kategorizováni či nálepkováni podle angažovanosti rodičů a zda má tento faktor přímý vliv na hodnocení žáka.

Zabývat se budeme těmito výzkumnými otázkami: Existují rozdíly v hodnocení učitele mezi žáky, jejichž rodiče jsou aktivně angažovaní a těmi, kteří ne, čistě jen na základě této informace? Jaký vliv má konkrétně každý ze tří zkoumaných typů angažovanosti rodičů?

2. Cíl výzkumu a hypotéza

V této práci se zaměříme na angažovanost rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka jako na faktor, který může učitele ovlivnit při hodnocení daného žáka. Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje vztah mezi pozitivní či negativní participací rodičů a hodnocením učitele daného žáka.

Celkem jsou stanoveny tři hypotézy:

H₁: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích.

H₂: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na domácí přípravě žáka a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na domácí přípravě žáka.

H₃: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivním zapojení rodičů do školních aktivit a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti a nezapojování se rodičů do školních aktivit.

3. Zkoumaný soubor

K účasti na výzkumu bylo osloveno celkem 787 náhodně vybraných veřejných základních škol na území České republiky. V každé škole byl osloven a požádán ředitel, nebo zástupce pro 1. stupeň, aby dotazníky k výzkumu distribuovali mezi učitele 1. stupně. Do výzkumu byli dále zařazeni pouze ti respondenti, kteří s výzkumem souhlasili a byli v souladu s požadavky a kritérii stanovenými pro vyplnění dotazníků. Zásadním kritériem bylo, aby byl respondent již minimálně 2 roky učitelem na 1. stupni ZŠ.

Výzkumný vzorek byl tvořen 206 respondenty. Průměrný věk respondentů činil 46 let. Na 1. stupni ZŠ odučili již průměrně 18 let a jako třídní učitelé působili průměrně necelých 18 let. Zastoupení respondentů podle pohlaví bylo, kvůli typu povolání, silně nerovnoměrné. Ženy tvořili 95,1 % výzkumného vzorku a muži 4,9 %. Respondenti, jejichž ZŠ se nachází ve městě, tvořili 81,6 % a na vesnici 18,4 %. To může být výsledkem menšího počtu učitelů na vesnických školách a také obtížnějším přístupem k dotazníkům. Na internetových stránkách většiny městských základních škol je uveden konkrétní kontakt přímo na ředitele. Školy na vesnici mají společný email, o jehož správu se stará většinou sekretariát školy, a tak se přímo k řediteli nemusí vůbec dostat.

Tabulka 1. Přehled zastoupení respondentů podle pohlaví a polohy školy

	Muž	Žena	Na vesnici	Ve městě
Počet participantů	10	196	38	168
Procentuální podíl	4,9 %	95,1 %	18,4 %	81,6 %

Celkový soubor respondentů byl náhodně rozdělen do šesti skupin. Každý respondent tedy dostal náhodně jeden ze šesti vytvořených dotazníků. Dotazníky se lišily pouze v odlišné sestavě pozitivních či negativních madailonků. Na základě pravidelného rozložení dotazníků, bylo u 2., 3. a 4. hodnocené práce vystaveno 50 % respondentů primingu ve formě medailonku s pozitivní participací rodičů a 50 % respondentů primingu ve formě medailonku s negativní participací rodičů.

4. Metodologie práce (Výzkumný design)

Pro sběr dat a tvorbu výzkumného designu byla použita kvantitativní metoda. Ta byla zvolena záměrně, abychom mohli nejprve zkoumat tento jev v pokud možno nejčistších podmínkách se zásahem co nejméně vedlejších a nežádoucích faktorů.

Pro zjištění učitelova hodnocení byly použity uměle vytvořené domácí práce žáků. Ty na základě přesného zadání zpracovávali pro větší důvěryhodnost žáci 4. tříd. Práce byly poté ještě počítačově upraveny, aby odpovídaly potřebám výzkumu.

Každá ze čtyř prací představuje domácí práci (referát) o slavné české osobnosti. Pro každou z prací byly použity přibližně stejně hodnotné informace, s přibližně stejnou stylistikou, grafickou úpravou a stejným počtem a typem gramatických chyb. Jelikož práce zpracovávalo více žáků, bylo pro každou práci vybráno písmo i ilustrace na podobné úrovni.

Respondentům byl před hodnocením každé z prací představen krátký medailonek. U první práce obsahoval medailonek pouze neutrální informaci o žákovi a neutrální informaci o rodině. U dalších třech prací zahrnoval medailonek informaci o žákovi a informaci o buď pozitivní, nebo negativní participaci rodičů. Ke každé práci tak existovaly dva medailonky, z nichž každý respondent dostal náhodně právě jeden. Poté jim byla představena práce daného žáka, která byla u obou medailonků totožná, a byli vyzváni, aby ji ohodnotili celkovou známkou 1 až 5 jako ve škole. Poté dostali tutéž práci, ale byli tentokrát vyzváni, aby ji ohodnotili podle dílčích kategorií. Ty mohli ohodnotit opět známkou 1 až 5 jako ve škole. Výsledná známka u obou hodnocení se tak mohla pohybovat pouze mezi stupni 1 až 5. Čím vyšší známka, tím negativnější hodnocení. Indikátory nebyly záměrně uvedeny, aby zde více působila subjektivita konkrétního učitele.

Kategorie byly následující:

SLOŽKA VĚCNÁ - Kvalita práce z hlediska její věcné správnosti - vhodnost informací.

SLOŽKA JAZYKOVÁ - Výstižnost vyjadřování a srozumitelnost projevu. Schopnost využívat jazykové prostředky.

SLOŽKA GRAMATICKÁ - Výskyt chyb v textu.

SLOŽKA PRAVOPISNÁ - Úprava a čitelnost písma.

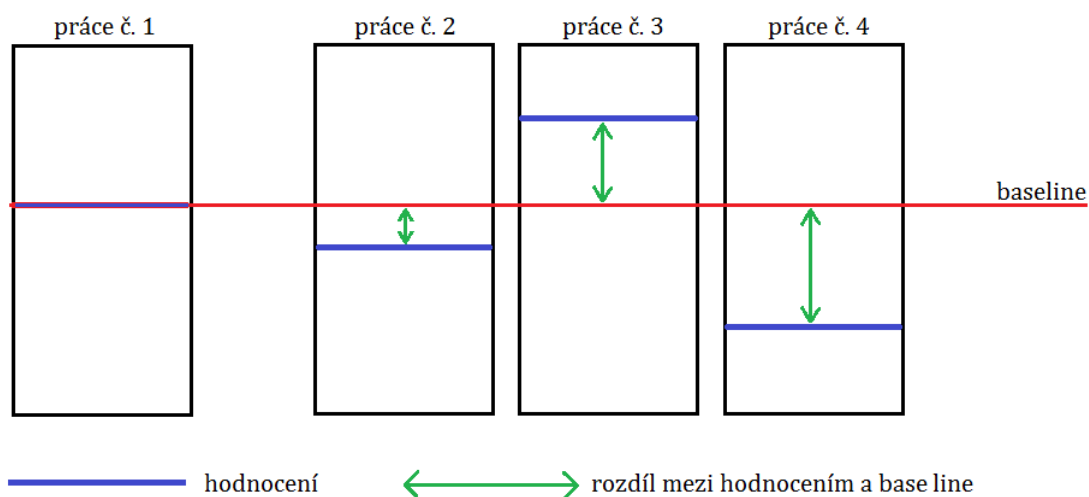
SLOŽKA ESTETICKÁ - Použití a vhodnost ilustrativních obrázků. Pečlivost jejich zpracování.

SLOŽKA GRAFICKÁ - Umístění nadpisu, odstavců, atd. jak na papíře (nepřesahuje okraj, části jsou úměrné,...), tak mezi sebou (nepřekrývají se, jsou navzájem velikostně úměrné,...).

Při sestavování jsme vycházeli z předpokladu, že každý učitel má svou vlastní úroveň hodnocení a tutéž práci mohou dva učitelé ohodnotit odlišně už jen proto, že každý má pro klasifikační stupnici posazenou v jiné úrovni. Proto první práci, která obsahovala medailonek zcela neutrální, dostali všichni respondenti i s medailonkem totožnou a sloužila ke zjištění učitelovy úrovně hodnocení a stanovení tzv. „baseline“.

U druhé až čtvrté práce jsme tak dostali čtyři sady dat:

- známku, kterou respondent ohodnotil celkovou práci;
- známku, která činila průměr známek z dílčích kategorií;
- rozdíl mezi známkou z celkové práce oproti první práci;
- rozdíl mezi průměrnou známkou dílčích kategorií oproti průměrné známce z dílčích kategorií u první práce.



Na závěr testu byly zařazeny otázky identifikační, zjišťující věk, pohlaví, počet odučených let na 1. stupni ZŠ a počet let působící jako třídní učitel na 1. stupni ZŠ.

5. Sběr dat

Sběr dat probíhal formou online dotazníku na veřejných základních školách na území České republiky během ledna až února 2017. Informace o výzkumu společně s odkazem na dotazník byly odesílány prostřednictvím emailu. S výzkumem byli obeznámeni nejen příslušné vedení školy, ale také i samotní respondenti.

Při sběru byl dodržen předem připravený jednotný postup. Na začátku dotazníku byli respondenti seznámeni s výzkumem a jeho průběhem. Byli informováni o anonymitě a dobrovolnosti celého výzkumu. Než mohli přistoupit k samotnému hodnocení, museli odsouhlasit svou dobrovolnou účast na výzkumu. Na začátku každého úkolu byly předloženy informace, jak postupovat. Dotazník byl sestaven tak, aby nebylo možno otázky volně přeskakovat, vracet se zpět, nebo přejít nevyplněnou otázkou. Vždy však měli možnost dotazník dobrovolně opustit. Taková data poté nebyla dále zpracovávána.

Respondentům nebyl zadán časový limit. Vyplnění celého dotazníku trvalo průměrně 15 minut. Jednotlivá data byla poté písemně zpracována, označena pořadovými čísly, aby se zjednodušilo další zpracování.

Z celkového počtu 1273 otevřených dotazníků³, jich řádně vyplnilo a dokončilo 215 respondentů. Z těchto dotazníků bylo odstraněno celkem 6 dotazníků, z důvodu nesplnění podmínky odučení alespoň dvou let na 1. stupni ZŠ. Následně byly odstraněny 3 dotazníky, které překročili stanovený limit. K analýze tak postoupilo celkem 206 dotazníků.

³ Zde je počítán každý respondent, který otevřel odkaz k dotazníku.

6. Analýza dat

K verifikaci hypotéz bylo využito hodnocení prací z dotazníku prováděné respondenty. Kvantifikace dat byla provedena následovně. Znamky z celkového hodnocení zůstaly ve stejné podobě, kde 1 – nejlepší až 5 – nejhorší. S těmito daty bylo dále zacházeno, jako s ordinálními čísli. Znamky z jednotlivých kategorií byly převedeny do průměru, kde 1 – nejlepší až 5 – nejhorší. S těmito daty bylo dále zacházeno jako s čísli kvaziintervalovými. U těchto dvou zmiňovaných dat tak výsledek činil vždy hodnotu mezi 1 až 5.

U druhé až čtvrté práce byly ještě počítány rozdíly oproti hodnocení kontrolní první práce. S těmi bylo rovněž zacházeno, jako s kvaziintervalovými čísli. Tato data se však vzhledem k své povaze mohla nacházet i v záporných hodnotách, a to například v případech, kdy práce byla hodnocena lepší známkou, než práce první, tedy kontrolní.

Pro analýzu a interpretaci věcné významnosti využijeme koeficienty o velikosti účinku ω^2 a d. Haysovu omegu (ω^2) použijeme pro měření rozsahu rozdílu a Cohenovo d pro měření rozptylu. Pro zjištění rozdílů mezi skupinami použijeme T-test v programu SPSS, kterým ověříme, zda je výsledek výzkumu dosažen náhodou nebo proměnlivostí výběrových dat a zda je možno přistoupit k určité míře zevšeobecnění ze vzorku na zkoumanou populaci.

Výpočet hodnoty Haysovy omegy použijeme pro kvantifikaci síly statistické asociace u sledovaných zdrojů odchylek. Vyjadřuje také procentuální podíl z celkové variance, který vysvětluje vliv faktoru na sledovaný efekt. Toho dosáhneme vynásobením výsledku stem ($\omega^2 \cdot 100$). Doplněk do 100 % lze přisoudit ostatním faktorům. Velikosti Haysovy omegy doporučuje Cohen (1988) hodnotit následovně:

Tabulka 2. Rozpětí absolutní hodnoty Haysovy omegy a jejich slovní označení

Interval	Slovní označení
$< (0,01-0,06)$	Malý efekt
$< (0,06-0,14)$	Středně velký efekt
$\geq 0,14$	Velký efekt

Hodnota Cohenova d může být interpretována jako procento osob z jedné skupiny, které převyšují průměrného člena skupiny druhé. Pro jednotlivé hodnoty Cohenova d se dá toto procento přesně stanovit za pomoci hodnot distribuční funkce normálního rozdělení ($\% = \Phi^{-1}(d)$). Pro orientaci uvádím níže tabulku.

Tabulka 3. Rozpětí absolutní hodnoty Cohenova d a procentuální podíl

Cohenovo d	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	1	1,5	2
Procenta	50 %	54 %	58 %	62 %	66 %	69 %	73 %	76 %	84 %	93 %	98 %

Velikosti koeficientu d doporučuje Cohen (1988) hodnotit následovně:

Tabulka 4. Rozpětí absolutní hodnoty Cohenova d a jejich slovní označení

Interval	Slovní označení
$< (0,2-0,5)$	Malý efekt
$< (0,5-0,8)$	Středně velký efekt
$\geq 0,8$	Velký efekt

7. Výsledky

Ve výzkumné části nejprve shrneme základní informace ohledně hodnocení prací učiteli. U druhé až čtvrté práce ukážeme průměrné výsledky celkového hodnocení i hodnocení podle dílčích kategorií, a to jak u prací s primingem, který představoval text popisující pozitivní participaci rodičů, tak i negativní. U první práce porovnáme známku z celkového hodnocení a průměrem z hodnocení podle dílčích kategorií s oběma typy hodnocení u druhé až čtvrté práce. V další části se již konkrétně zaměříme na hlavní výzkumný cíl, kterým je zjištění, zda pozitivní či negativní participace rodičů může ovlivnit učitele při hodnocení žáka. Postupně tak rozebereme každou ze tří hypotéz.

7. 1. Hodnocení prací

V této kapitole shrneme výsledné hodnoty u hodnocení všech prací. Ukážeme případné rozdíly mezi známkami z celkového hodnocení a hodnocení podle dílčích kategorií a také rozdíly mezi známkami prací, kterým přecházely medailonky buď pozitivní, nebo negativní participace rodičů. Poté ukážeme, zda a případně jaký vliv mělo následné porovnávání hodnot s „baseline“ tvořenou hodnotami známek z první, kontrolní, hodnocené práce. V následující tabulce uvádíme průměrnou hodnotu známky z celkového hodnocení a průměrnou hodnotu známky z hodnocení podle dílčích kategorií (kat.) u první práce.

Tabulka 5. Přehled hodnocení první práce

Způsob hodnocení	Průměr
1	2,0000
1 (kat.)	1,8559
Rozdíl	0,1441

Přikládáme také tabulku, která pro výše zmíněné hodnoty ukazuje směrodatnou odchylku, tzv. střední chybu průměru (zkr. SEM). Ta nám ukazuje, jak moc se námi získaný průměr liší od střední hodnoty základního zkoumaného souboru. Hodnoty průměrů je proto potřeba vnímat v rozmezí, které nám odchylka vymezuje vzdáleností od průměru.

Tabulka 6. Směrodatné odchytky pro hodnocení první práce

Způsob hodnocení	SEM
1	0,0450
1 (kat.)	0,0295

První práci předcházela neutrální medailonka, který ve stejném znění dostali všichni respondenti. Průměr zde tak zahrnuje výsledky všech 206 respondentů. Průměry nám ukazují rozdíl, kdy známka z celkového hodnocení byla o 0,1441 vyšší, než známka z hodnocení podle kategorií. Nerovnost mezi těmito dvěma způsoby hodnocení byla na první pohled patrná již při zápisu dat. Jako příklad uvedeme asi největší zpozorovaný rozdíl v hodnocení první práce. Respondent celkově ohodnotil práci známkou 4 a poté ji podle dílčích kategorií ohodnotil známkami 2, 2, 3, 1, 2, 2, tedy v průměru známka 2. Rozdíl tak činil rovné dva stupně. Nyní se podívejme na výsledné průměry druhé až čtvrté práce.

Tabulka 7. Přehled hodnocení druhé až čtvrté práce

Typ medailonku	2	2 (kat.)	3	3 (kat.)	4	4 (kat.)
Pozitivní medailonek	1,9452	1,9064	1,9028	1,8148	2,4000	2,2405
Negativní medailonek	2,1688	2,0195	1,9872	1,7991	2,2250	2,1438
Rozdíl	0,2236	0,1131	0,0844	-0,0157	-0,1750	-0,0967

Vidíme, že průměrné hodnocení se nachází v blízkosti známky 2. Jen čtvrtá práce byla hodnocena negativněji. Na spodním řádku jsou uvedeny rozdíly v hodnocení po primingu pozitivním či negativním medailonkem. Rozdíl se záporným číslem znamená, že práci s pozitivním medailonkem ohodnotili účastníci negativněji, než práci s negativním medailonkem. Výraznější rozdíly lze spatřit pouze u obou způsobů hodnocení druhé práce (účast rodičů na třídních schůzkách a konzultacích) a celkového hodnocení čtvrté práce (účast a spolupráce rodičů na školních aktivitách). Ostatní rozdíly jsou zcela zanedbatelné. Přikládáme také tabulku, která pro výše zmíněné hodnoty ukazuje směrodatnou odchylku.

Tabulka 8. Směrodatné odchylky pro hodnocení druhé až čtvrté práce

Typ medailonku	2	2 (kat.)	3	3 (kat.)	4	4 (kat.)
Pozitivní medailonek	0,060	0,040	0,062	0,042	0,069	0,047
Negativní medailonek	0,059	0,042	0,058	0,041	0,067	0,051

Dalším krokem při práci s daty bylo zjistit u hodnocení druhé až čtvrté práce rozdíl oproti hodnocení práce první. Snahou tohoto postupu bylo snížit vliv osobní úrovně každého z participantů. Na základě hodnocení první, kontrolní, práce, byla vytvořena tzv. „baseline“, na základě které jsme porovnávali rozdíl v hodnocení. Tyto rozdíly vystihuje následující tabulka.

Tabulka 9. Přehled hodnocení rozdílů druhé až čtvrté práce s první prací

Typ medailonku	2	2 (kat.)	3	3 (kat)	4	4 (akt)
Pozitivní medailonek	0,1649	0,0034	0,2647	0,1487	0,0208	-0,1771
Negativní medailonek	0,1471	-0,0065	0,2577	0,1409	-0,1165	-0,2087
Rozdíl	-0,0179	-0,0100	-0,0070	-0,0078	-0,1373	-0,0317

Přikládáme také tabulku, která pro výše zmíněné hodnoty ukazuje směrodatnou odchylku.

Tabulka 10. Směrodatné odchylky pro rozdíly druhé až čtvrté práce s první prací

Typ medailonku	2	2 (kat.)	3	3 (kat)	4	4 (akt)
Pozitivní medailonek	0,056	0,037	0,058	0,038	0,062	0,034
Negativní medailonek	0,056	0,037	0,053	0,036	0,053	0,044

V tabulce si nyní můžeme povšimnout, že při porovnání s první prací byly práce s primingem pozitivní participace rodičů ve všech případech hodnocené negativněji než práce s primingem negativní participace rodičů. Avšak uvedené rozdíly jsou, snad až na celkové hodnocení čtvrté práce, natolik nízké, že z nich nelze nyní vyvozovat žádných závěrů.

7. 2. Vyhodnocení a interpretace hlavního výzkumného cíle

7. 2. 1. Hypotéza 1 (Účast rodičů na třídních schůzkách a konzultacích)

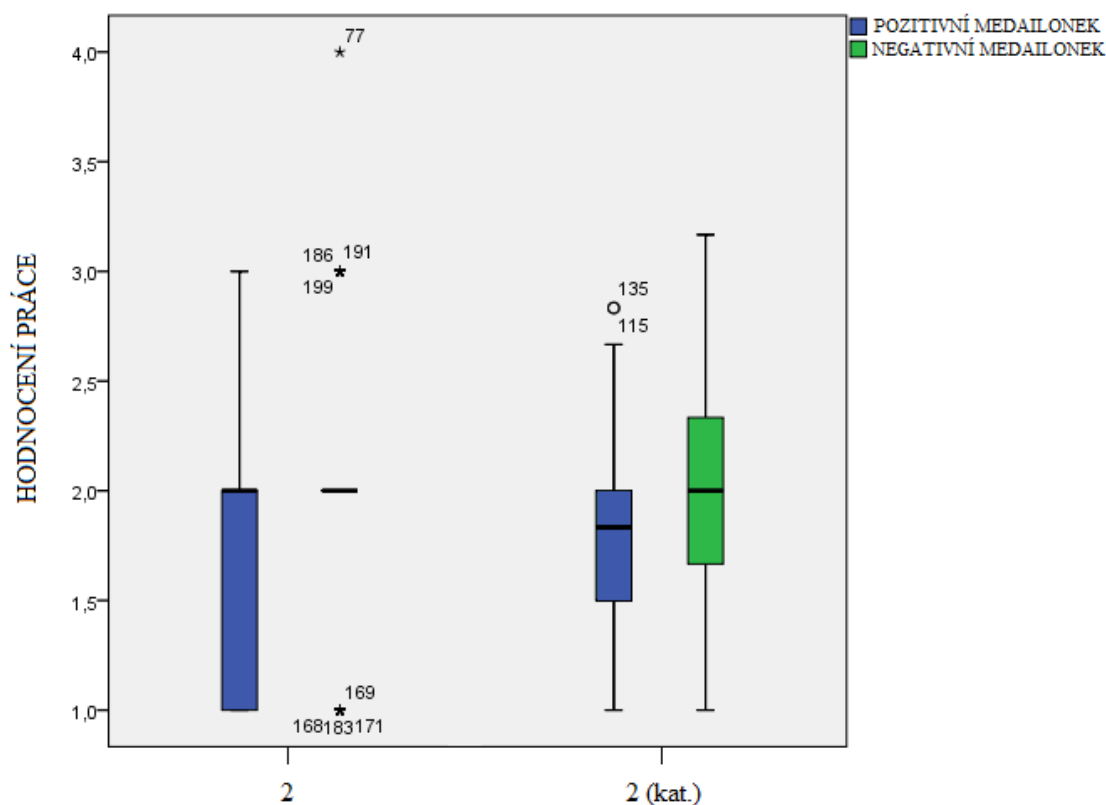
H₁: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích.

Nyní se zaměříme na první hypotézu, která tvrdí, že existuje statisticky i věcně významný rozdíl ve známkování mezi dvěma skupinami. Ty tvoří respondenti, kteří před hodnocením dostali informaci buď o pozitivní, nebo negativní účasti žakových rodičů na třídních schůzkách a konzultacích. Pro ověření této hypotézy budeme pracovat s daty získanými z hodnocení druhé práce žáků. Již výše jsme si ukázali, že u této práce spatřujeme největší rozdíly, proto se její analýzou a interpretací budeme ze všech prací zabývat podrobněji a rozsáhleji.

Tabulka 11. Přehled výsledků hodnocení druhé práce

Typ medailonku	2	2 (kat.)
Pozitivní medailonek	1,9452	1,9064
Negativní medailonek	2,1688	2,0195
Rozdíl	0,2236	0,1131

Největší rozdíl se nachází u celkového hodnocení práce. U něj respondenti ohodnotili práci s negativním medailonkem o 0,2236 známky negativněji, což činí rozdíl téměř čtvrtinu známky. Na škále 1 až 5 se jedná o 5,6% posun k negativnější známce. A oproti práci s pozitivním medailonkem se známka z práce s negativním medailonkem zhoršila o 11,5 %. U hodnocení práce podle dílčích kategorií byl rozdíl již menší, a to o 0,1131 známky. Na škále 1 až 5 se jedná o 2,8% posun k negativnější známce. A oproti práci s pozitivním medailonkem se známka z práce s negativním medailonkem zhoršila o 5,9 %. Výsledky tabulky dokresluje následující krabicový graf.



Graf 1. Výsledné známky druhé práce podle způsobu hodnocení a vybraném medailonku

Pro ověření věcné významnosti použijeme koeficienty Cohenovo d a Haysova ω . Výpočet hodnoty Cohenova d při celkovém hodnocení činí 0,41 a při hodnocení podle dílčích kategorií 0,32. Na základě tohoto výsledku můžeme hovořit o jistém, avšak malém až středně velkém efektu.

V případě $d = 0,41$ má 66 % žáků první skupiny hodnocení nižší, než průměrný žák druhé skupiny, v případě $d = 0,32$ má 62 % žáků první skupiny hodnocení nižší, než průměrný žák druhé skupiny. Pro porovnání uvádíme i výsledky Hedgesova g a Glassovy delty.

Tabulka 12. Přehled měr věcné významnosti pro druhou práci

Název míry	2	2 (kat.)
Cohenovo d	0,41	0,32
Hedgesovo g	0,41	0,32
Glassova delta	0,43	0,34

Hodnota Hedgesova g je stejná jako Cohenovo d , obecně totiž platí, že ve velkých výběrových souborech jsou hodnoty d a g stejné. I hodnota Glassovy delty je velice

blízká Cohenovu d. Při srovnatelných velikostech rozptylů v obou skupinách je to samozřejmostí. Výsledky obou koeficientů lze poté rovněž orientačně zasadit do tabulky č. 4.

Hodnota Haysovy omegy v našem případě celkového hodnocení činí 0,04 a v případě hodnocení podle dílčích kategorií činí 0,02. Náš výsledek celkového hodnocení se tedy nachází v rozmezí se spíše malým až středním efektem a u hodnocení podle dílčích kategorií v rozmezí malého efektu. Toto rozdělení je však třeba vnímat pouze velmi orientačně. Haysova omega však vyjadřuje i procentuální podíl z celkové variance, který vysvětluje vliv faktoru na sledovaný efekt. V našem případě lze vlivu pozitivního či negativního medailonku přisoudit 4 % u celkového hodnocení, 2 % u hodnocení podle dílčích kategorií.

Podívejme se ještě na statistickou významnost. Ta byla provedena T-testem ve statistickém programu SPSS.

Independent Samples Test		2	2 (kat.)
Levene's Test for Equality of Variances	F	1,806	1,665
	Sig.	,180	,198
t-test for Equality of Means	t	-2,953	-2,322
	df	204	204
	Sig. (2-tailed)	,004	,021
	Mean Difference	-,262	-,14239
	Std. Error Difference	,089	,06133
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,437
		Upper	-,26332
		-,087	-,02147

Výstup 1. Výsledky T-testu pro hodnoty druhé práce

Statistická významnost zkoumá, zda je zjištěný výsledek výzkumu dosažen náhodou či proměnlivostí výběrových dat, nebo je naopak stálý a i při opakovaném výzkumu s jinými respondenty by prokazoval stejné výsledky. Signifikantní výsledek poté zamítá nulovou hypotézu o stejnosti dat a umožňuje nám tak výsledky zobecnit na celou zkoumanou populaci, v našem případě na učitele 1. stupně ZŠ na území České republiky. U celkového hodnocení prací vidíme signifikantní hodnotu 0,004 a hodnocení podle dílčích kategorií signifikantní hodnotu 0,021. Obě hodnoty nejsou vyšší než 0,05, tudíž pozitivní a negativní medailonky se zde jeví jako signifikantní prediktor.

Zjišťovali jsme také u každého participanta rozdíl ve známce oproti první, kontrolní, práci. Při sestavování tohoto postupu jsme vycházeli z předpokladu, že

hodnocení každého učitele se nachází na jiné úrovni. Některý učitel je všeobecně mírný a dává známky vždy mezi 1 až 3, jiný je zase všeobecně přísnější a dává známky mezi 2 až 4. Postavení jeho úrovně hodnocení jsme udělali na základě hodnocení první práce, které tvořilo tzv. „baseline“ na základě které jsme zjišťovali rozdíly s ostatními pracemi. Již v předchozí kapitole v tabulce č. 9 jsme si ukázali, že rozdíly jsou zanedbatelné a projevují se až na úrovni desetinných, mnohdy až setinných míst, vyjma celkového hodnocení čtvrté práce. U druhé práce činily rozdíly pouze 0,0179 známky při celkovém hodnocení a 0,0100 známky při hodnocení podle kategorií. Jelikož se významnost těchto dat již na první pohled zdá bezvýznamná uvádíme pro kontrolu níže výsledky věcné a statistické významnosti pro rozdíly obou typů hodnocení u druhé práce.

Tabulka 13. Přehled měr významnosti pro hodnoty rozdílů druhé práce

Název míry	2	2 (kat.)
Cohenovo d	0,02	0,01
Haysova omega	0,00	0,00
Statistická signifikance T-testu	0,900	0,919

Výsledky poukazují nejen na žádný efekt, ale i na žádný procentuální podíl z celkové variance, který by vysvětloval vliv faktoru na sledovaný efekt. Statistická signifikance T-testu navíc udává vysokou hodnotu. Na základě těchto dat nemůžeme v tomto případě (hodnoty rozdílů) potvrdit naši hypotézu o významnosti faktoru.

Z výše uvedených výsledků tedy plyne, že efekt medailonků na hodnocení je patrný pouze v případě, kdy sledujeme známky bez ohledu na učitelovu úroveň hodnocení, která, jak z výsledků vyplývá, nemá na výsledné hodnocení žádný vliv. Sledujeme-li pouze výsledky hodnocení, byl efekt medailonku v případě, kdy popisuje účast rodičů na třídních schůzkách a konzultacích, dokázán, byť v malém množství. Jeho působením můžeme vysvětlit 4 % a v druhém případě 2 % rozdílů mezi skupinami. To se může zdát jako velmi nízký výsledek, který nestojí za další pozornost. Je potřeba si však uvědomit, jak nepatrný faktor (který by neměl hrát vůbec žádnou roli) při hodnocení sledujeme. Bylo by pošetilé na počátku výzkumu očekávat, že rozdíly budou na první pohled viditelné a vliv medailonku bude větší než 10 %. Pokud bychom vzali do poměru mizivou praktickou důležitost a významnost informace, kterou participant

dostali prostřednictvím medailonku a její výsledný vliv (rozdíl až 0,22 známky), je potřebné se nad tímto výsledkem pozastavit.

Zajímavé je, že věcná i statistická významnost je nižší v případě, kdy je práce hodnocena podle dílčích kritérií. To může být způsobeno například formou, jakou byl dotazník sestaven. Respondenti hodnotili práci celkově bezprostředně po přečtení medailonku. Jeho vliv se tak zde mohl silněji projevit. Hodnocení podle dílčích kategorií proběhl až následně. Zabral také více času, které vyžadovalo i soustředění se na porozumění požadovaných kategorií, které byly respondentům představovány. Tato časová proluka společně s vyžadováním větší soustředěnosti mohla způsobit nižší účinnost primingu ve formě medailonku. Další možností tohoto rozdílu může být právě rozdíl mezi holistickým a analytickým hodnocením, o kterém jsem pojednával v teoretické části. U hodnocení holistického, kdy hodnotíme práci celkově, může snadněji dojít k ovlivnění subjektivními faktory, pokud nejsou pevně stanovená kritéria. Byť nelze říci, že by celkové hodnocení takových prací bylo zcela špatné, pro analytické hodnocení podle dílčích stanovených kritérií je vyzdvihováno mnoho výhod (Straková, 2006). Zkoumat tyto rozdíly však není předmětem této práce. Výsledky ale poukazují jistý náznak na odlišnosti a možném vlivu na hodnocení. Jaký vliv mají tyto dva způsoby na objektivitu a subjektivitu hodnocení, by mohlo být předmětem další zajímavé práce.

Otázkou dále zůstává, jak jev funguje reálně v praxi a tedy, jak a zda další vlivy jako nálada učitele, oblíbenost daného žáka, atd. tlumí či zesilují tento efekt a hlavně, jak reálně působí při skutečném kontaktu s danými (participujícími či neparticipujícími) rodiči o kterých nemají jen pouhou zprostředkovanou informaci, ale prakticky s nimi komunikují a přicházejí opakovaně do kontaktu.

7. 2. 2. Hypotéza 2 (Podílení se rodičů na domácí přípravě žáka)

H₂: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na domácí přípravě žáka a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na domácí přípravě žáka.

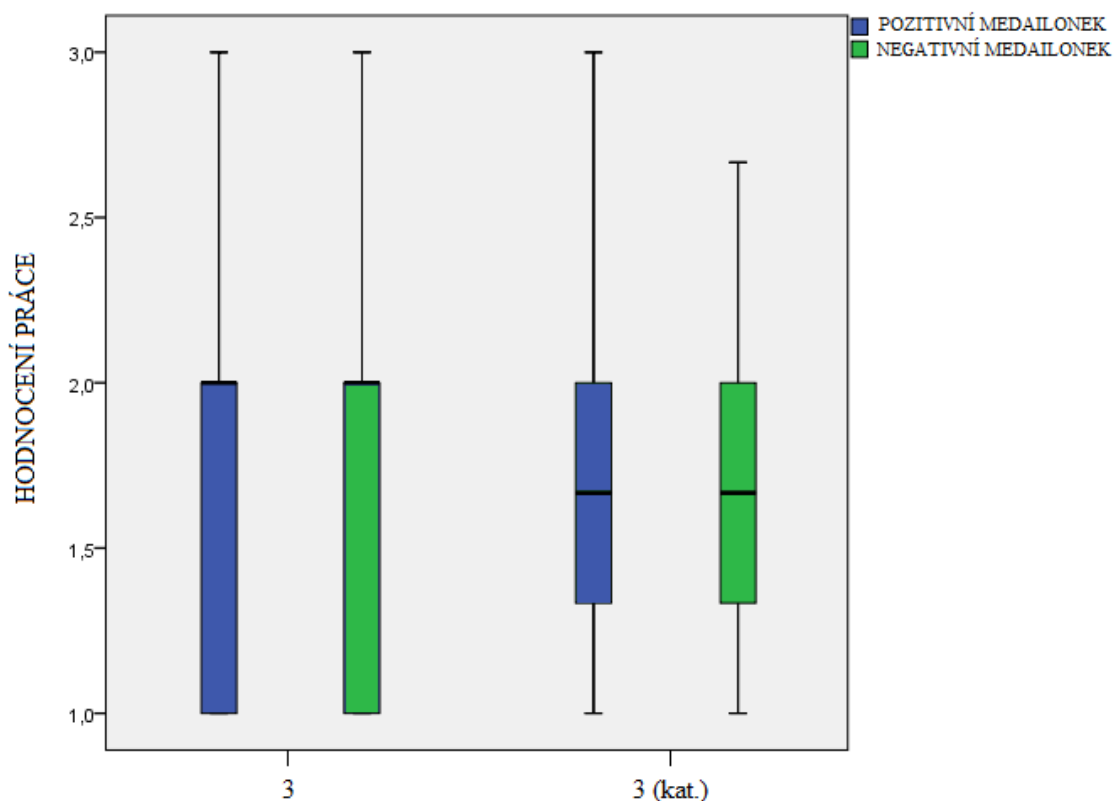
Druhá hypotéza tvrdí, že existuje statisticky i věcně významný rozdíl ve známkování mezi učiteli, kteří před hodnocením dostali informaci buď o pozitivní, nebo negativní participaci rodičů na domácí přípravě žáka. Pro ověření této hypotézy budeme pracovat s daty získanými z hodnocení třetí práce žáků.

U této práce jsou již při prvním pohledu na výsledné hodnoty rozdíly mezi známkami nejmenší ze všech sledovaných prací. Následující tabulka uvádí přehled těchto hodnot.

Tabulka 14. Přehled výsledků hodnocení třetí práce

Typ medailonku	3	3 (kat.)
Pozitivní medailonek	1,9028	1,8148
Negativní medailonek	1,9872	1,7991
Rozdíl	0,0844	-0,0157

Rozdíly mezi pracemi jsou minimální a nachází se až na setinných místech. U hodnocení podle kategorií získali dokonce žáci s negativním medailonkem lepší známku, rozdíl je však z věcného hlediska roven téměř nule a nelze jej v žádném případě brát jako nijak významný. Shodnost výsledků dokresluje následující krabicový graf. Ten nám ukazuje téměř totožné údaje.



Graf 2. Výsledné známky třetí práce podle způsobu hodnocení a vybraném medailonku

Pro výpočet věcné významnosti obou typů hodnocení třetí práce se podívejme na výsledky Cohenova d a Haysovy omegy v následující tabulce.

Tabulka 15. Přehled měr věcné významnosti pro třetí práci

Název míry	3	3 (kat.)
Cohenovo d	0,01	0,01
Haysova omega	0,00	0,00

Při zasazení výsledků Cohenova d do tabulky č. 3 a č. 4 zjistíme, že můžeme zcela vyloučit efekt medailonku na výsledné hodnocení, jelikož se výsledná hodnota blíží téměř nule. Haysova omega také ukazuje nulový vliv faktoru na sledovaný efekt, a proto z hlediska věcné významnosti můžeme zcela jistě zamítnout naši hypotézu o vlivu pozitivního či negativního medailonku na výsledné hodnocení respondenty, i přes to, že rozdíl v hodnocení mezi první a čtvrtou prací činí 0,1750 známky, což bylo druhé nejvýše naměřené číslo. Pro kontrolu se ještě podívejme na výsledky T-testu.

Independent Samples Test			
		3	3 (kat.)
Levene's Test for Equality of Variances	F	,497	,000
	Sig.	,482	,992
t-test for Equality of Means	t	-,682	-,055
	df	204	204
	Sig. (2-tailed)	,496	,956
	Mean Difference	-,058	-,003236246
	Std. Error Difference	,085	,058348413
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,118279530
		Upper	,111807038

Výstup 2. Výsledky T-testu pro hodnoty třetí práce

Výsledky signifikance jsou velmi vysoké (0,496 a 0,956) a neprokazují žádnou statistickou významnost. Proto naši hypotézu o významnosti faktoru zamítáme.

Zjišťovali jsme opět také u každého participanta rozdíl ve známce oproti první, kontrolní, práci. U třetí práce činily rozdíly pouze 0,0070 známky při celkovém hodnocení a 0,0078 známky při hodnocení podle kategorií. Jelikož se významnost těchto dat již na první pohled zdá bezvýznamná, uvádíme pouze pro přehled níže výsledky věcné a statistické významnosti pro rozdíly obou typů hodnocení u třetí práce.

Tabulka 16. Přehled měr významnosti pro hodnoty rozdílů druhé práce

Název míry	2	2 (kat.)
Cohenovo d	0,04	0,05
Haysova omega	0,00	0,00
Statistická signifikance T-testu	0,805	0,733

Výsledky opět poukazují na žádný efekt a také na žádný procentuální podíl z celkové variance, který by vysvětloval vliv faktoru na sledovaný efekt. Statistická signifikance T-testu navíc udává vysoké hodnoty (0,805 a 0,733). Na základě těchto dat nemůžeme v tomto případě (hodnoty rozdílů) potvrdit naši hypotézu o významnosti faktoru.

Ze všech výše uvedených výsledků tedy plyne, že efekt medailonků na hodnocení nebyl prokázán, což je patrné již při prvotním pohledu na výsledné hodnoty hodnocení. Věcná významnost Cohenova d a Haysovy omegy se rovná téměř nule, což jasně poukazuje na nevýznamnost efektu. To potvrzuje i výsledky T-testu, kde velmi vysoká hodnota zamítá naši hypotézu a neumožňuje ani výsledek zevšeobecnit. Hypotézu tedy zamítáme.

Rozdíl mezi efektem v první a druhé hypotéze je však značný. Otázkou tedy je, proč učitele účast rodičů na domácí přípravě na rozdíl od účasti na třídních schůzkách neovlivňuje při hodnocení? Jedním možným vlivem může být podíl zapojení do zkoumané aktivity. To, zda rodiče přijdou nebo nepřijdou na třídní schůzky, či budou nebo nebudou komunikovat prostřednictvím emailu, závisí čistě na rodičích a žák do tohoto procesu nemůže nijak zasahovat. Tato účast či neúčast tak může být založena čistě na vůli či zájmu rodiče. Domácí příprava může být vnímána jako kooperace žáka s rodičem. Na připravenosti nebo nepřipravenosti mohou učitelé přičítat podíl žákovy snahy či práce. Činnost rodiče tak zde není zcela 100%. To potvrzuje i reakce jednoho z respondentů prostřednictvím emailu: „Dítě v pátém ročníku by mělo být schopné psát úkoly a připravovat si věci samostatně (není to věc rodičů). Musím říct, že některé děti to mají v této době velmi těžké - řada z nich žije pouze s jedním z rodičů, ve školském zařízení bývají od 6.00 - 16.00, rodiče pracují mimo bydliště, na směny, mají na ně málo času nebo si čas nechtějí udělat.“

Zároveň se zde může projevovat věk hodnoceného dítěte. S věkem dítěte stoupá samostatnost a zodpovědnost. Z pozorování, která jsem prováděl na praxích, mohu říci, že nepřipravenost žáka do výuky (žák nemá splněný domácí úkol, přichystané správné pomůcky, apod.) učitelé z velké části přičítali za chybu rodičům. Při opakovaném nepřinesení písanky tak učitelka například prohlásila: „Podívej, tak maminka jí to zase nenachystala.“ Ve druhé třídě bylo nepřinesení jízdenky na výlet přičítáno jako chyba také rodičům. V pozdějších třídách se už však očekává velká samostatnost žáka. V páté třídě bylo učiteli nepřinesení úkolu vnímáno čistě jako chyba žáka a za takový prohřešek si nesli zodpovědnost sami. Pokud nepřinesl učebnici, musí pracovat ve dvojici, pokud nemá sešit, musí si sám najít volný list. V případě většího prohřešku nebo opakování drobností, byli žáci pokáráni oficiálnější cestou (poznámka, trestné body, apod.). Učitelé již však vždy vnímali žáka jako samostatně zodpovědného.

V tomto výzkumu respondenti hodnotili žáky 5. ročníku (o tom, v jakém ročníku se žáci nachází, byli respondenti informováni na začátku dotazníku). Velká míra samostatnosti se tak zde mohla očekávat a role rodičů při domácí přípravě žáka mohla být vnímána jako méně podstatný faktor, což mohlo následně ovlivnit výsledky. Vztah vývoje věku žáka a vnímání jeho samostatnosti a zodpovědnosti učitelem, například i ve vztahu k hodnocení, by mohlo být zajímavým předmětem další studie.

7. 2. 3. Hypotéza 3 (Účast a spolupráce rodičů na školních aktivitách)

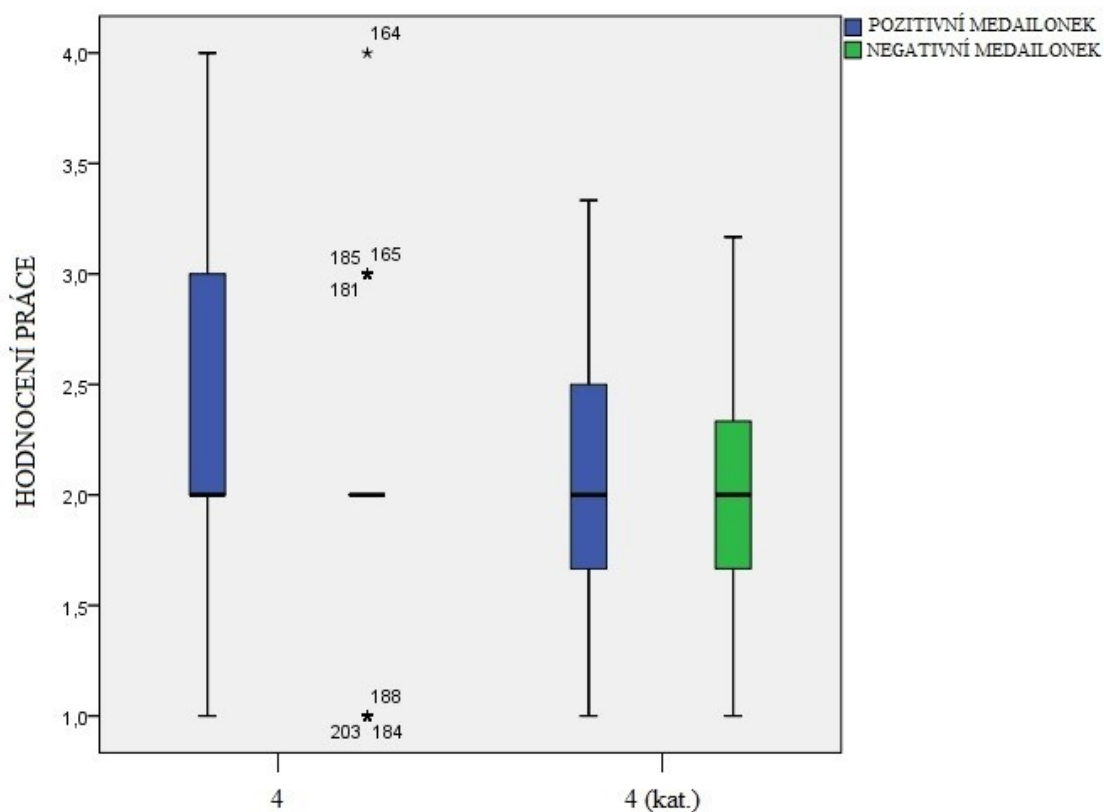
H₃: Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivním zapojení rodičů do školních aktivit a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti a nezapojování se rodičů do školních aktivit.

Třetí hypotéza tvrdí, že existuje statisticky i věcně významný rozdíl ve známkování mezi učiteli, kteří před hodnocením dostali informaci buď o pozitivní, nebo negativní participaci rodičů na školních aktivitách (jarmarky, akademie, speciální dny,...). Pro ověření této hypotézy budeme pracovat s daty získanými z hodnocení čtvrté práce žáků. U této práce si můžeme povšimnout vyššího rozdílu pouze v případě celkového hodnocení, a to 0,1750 známky. Hodnoty u obou způsobů hodnocení se navíc nacházejí v záporných hodnotách, tudíž po primingu negativním medailonkem hodnotili respondenti práce pozitivněji než po pozitivním medailonku.

Tabulka 17. Přehled výsledků hodnocení čtvrté práce

Typ medailonku	4	4 (kat.)
Pozitivní medailonek	2,4000	2,2405
Negativní medailonek	2,2250	2,1438
Rozdíl	-0,1750	-0,0967

Podívejme se dále, zda by v tomto případě nemohl priming působit opačným způsobem, a to tak, že by negativní medailonek pozitivně ovlivnil známku a naopak. Tento vliv nás bude zajímat především v případě celkového hodnocení, jelikož rozdíl u hodnocení podle kategorií se nachází až na setinném místě. Je tedy z věcného hlediska zcela zanedbatelný. Výsledky dokresluje následující krabicový graf.



Graf 3. Výsledné známky čtvrté práce podle způsobu hodnocení a vybraném medailonku

Oproti grafu z předchozí hypotézy zde můžeme najít viditelnější rozdíly. Ty jsou ale i tak, hlavně u hodnocení podle kategorií, zanedbatelné. Pro kontrolu věcné významnosti obou typů hodnocení čtvrté práce se opět podívejme na výsledky Cohenova d a Haysovy omegy v následující tabulce.

Tabulka 18. Přehled měr věcné významnosti pro čtvrtou práci

Název míry	4	4 (kat.)
Cohenovo d	0,03	0,01
Haysova omega	0,00	0,00

Cohenovo d i Haysova omega ukazují výsledky rovné téměř nule. Věcnou významnost vlivu faktoru na sledovaný efekt můžeme na základě těchto výsledků bezpečně vyloučit. Naše hypotéza je tedy vyvrácena. Pro kontrolu se ještě podívejme na výsledky signifikance T-testu.

Independent Samples Test		4	4 (kat.)
Levene's Test for Equality of Variances	F	3,036	1,390
	Sig.	,083	,240
t-test for Equality of Means	t	,202	-,046
	df	204	204
	Sig. (2-tailed)	,840	,963
	Mean Difference	,019	-,003236246
	Std. Error Difference	,096	,069726335
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,171
		Upper	-,140712934
			,209

Výstup 3. Výsledky T-testu pro hodnoty čtvrté práce

Velmi vysoké výsledky statistické signifikance (0,840 a 0,963) neprokazují žádnou statistickou významnost. Výsledný naměřený rozdíl tak mohl vzniknout náhodou či proměnlivostí výběrových dat. V prvním případě s 84% a v druhém 96% pravděpodobností by při opakovaném výzkumu s jinými respondenty bylo dosaženo odlišných výsledků. Tudíž za současné situace vliv medailonků na oba typy hodnocení zamítáme.

Zjišťovali jsme také u každého participanta rozdíl ve známce oproti první, kontrolní, práci. U třetí práce činily rozdíly 0,1373 známky při celkovém hodnocení, což je opět jedno z nejvyšších naměřených čísel. Při hodnocení podle kategorií se jednalo o rozdíl pouze 0,0317 známky. Velikost rozdílu celkové práce je oproti všem rozdílovým výsledkům ostatních prací velkým a viditelným skokem. Práce, kterým předcházela pozitivní medailonek, byly respondenty hodnoceny negativněji než práce, kterým předcházela medailonek negativní. Tuto možnost bereme do úvahy, a proto míru efektu vyhodnotíme na mírách věcné významnosti. Ty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 19. Přehled měr věcné významnosti pro hodnoty rozdílů čtvrté práce

Název míry	4	4 (kat.)
Cohenovo d	0,24	0,11
Haysova omega	0,01	0,00

Cohenovo d v prvním případě ukazuje míru 0,24, což lze považovat za malý efekt, v druhém případě ukazuje míru 0,11, což je již pod hranicí věcné významnosti. V případě $d = 0,24$ má 60 % žáků první skupiny hodnocení vyšší, než průměrný žák

druhé skupiny, v případě $d = 0,11$ má 54 % žáků první skupiny hodnocení vyšší, než průměrný žák druhé skupiny. V druhém případě je výsledek 0,11 však stále nízký, aby jeho efektivnost byla považována za jakkoli významnou.

Haysova omega ukazuje v prvním případě hodnotu 0,01, kterou však uvádím zaokrouhleně na setinná místa. Přesnější hodnota činí 0,00881 což je již pod hranicí významnosti. Pozitivnímu či negativnímu medailonku bychom tak mohli přisoudit zhruba 0,9 % vlivu na rozdíl celkového hodnocení oproti první práci, což je již nízké číslo a nedosahuje ani nad minimální uznávanou hranici jednoho procenta.

Byť se u Cohena d a Haysovy omegy nejedná o silné výsledky, vyvolávají stále naši pozornost, a proto ještě přistoupíme k ověření statistické významnosti za pomoci T-testu.

Independent Samples Test		rozdíl 4	rozdíl 4 (kat.)
Levene's Test for Equality of Variances	F	8,273	1,396
	Sig.	,004	,239
t-test for Equality of Means	t	1,683	,782
	df	197,294	204
	Sig. (2-tailed)	,094	,435
	Mean Difference	,136	,043690291
	Std. Error Difference	,081	,055866260
	95% Confidence Lower	-,023	-,066459029
	Interval of the Upper		
	Difference	,295	,153839611

Výstup 4. Výsledky T-testu pro hodnoty rozdílů čtvrté práce

V tomto případě nás tentokrát nejprve upozorňuje Leveneho test (F-test) zjišťující stejný rozptyl výběru, který v případě rozdílu celkového hodnocení ukazuje signifikanci 0,004, což je větší než povolených 0,05. Tento výsledek zamítá nulovou hypotézu o rovnosti rozptylů, tudíž jsem ve výše uvedeném výstupu použil druhý řádek s výsledky – *Equal variances not assumed*.

Výsledky statistické signifikance ukazují v prvním případě hodnotu 0,094 a v druhém případě 0,435. Překračují hranici 0,05, tudíž nepotvrzují statistickou významnost. Výsledné naměřené rozdíly v obou případech mohly vzniknout náhodou či proměnlivostí výběrových dat. V prvním případě s 9% a v druhém 44% pravděpodobností by při opakovaném výzkumu s jinými respondenty bylo dosaženo odlišných výsledků. Výsledek statistické významnosti u rozdílu celkového hodnocení však není příliš daleko od uznávaných 5 %. Náznaky věcné významnosti u Cohena d

i Haysovy omegy se zde také s jistou mírou projevují a rozdíl 0,1373 známky se jeví jako přinejmenším zajímavý.

Ze všech výše uvedených výsledků tedy plyne, že vliv medailonku s informací o účasti a spolupráci rodičů na školních aktivitách, byť opačným způsobem než bylo očekáváno, se jeví, alespoň v menší míře, jako možný. Z aktuálně získaných dat v tomto výzkumu vyvozujeme závěr, že vliv medailonku na hodnocení nebyl jednoznačně prokázán. Vzhledem k občasné nejednoznačnosti dat u třetí hypotézy by bylo vhodné provést nový opakovaný výzkum s ještě větším počtem respondentů.

Důvody, proč pozitivní či negativní informace o účasti a spolupráci rodičů na školních aktivitách výrazněji neovlivnila hodnocení tak, jako u první hypotézy, mohou být již zmiňované poznatky A. Lareauové (1989) či K. Šedřové (2009), které jsme popisovali v teoretické části (viz kapitola 13. 3. 1.). Tím je například odlišné vnímání participace učitelem a rodičem, kdy ji učitel pojímá spíše jako podpůrnou pomoc při organizaci těchto akcí. Absence rodičovské participace tak nemusí být vnímána jako negativum, ale spíše jako zcela neutrální pozice, protože se ani od rodičů neočekává a není nijak povinná.

K. Šedřová (2009, s. 46) navíc na základě provedeného výzkumu dodává, že učitelé ani nepožadují aktivní účast rodičů. Mají zájem jen o takovou formu rodičovské podpory, kterou si oni samy vyžádají, což lze vysvětlit tak, že učitelé na jedné straně vyžadují spolupráci rodičů, na druhé straně se jim však nechťejí cítit zavázány. To může být například důvodem našich výsledků. Učitelé se participací rodičů při těchto aktivitách cítí zavázáni, či se při jejich přítomnosti mohou cítit „nesví“. Může tak vzniknout přesně opačný efekt, kdy participace rodičů při školních aktivitách je vnímána spíše jako nechťený akt, který učitelé nevyhledávají a dítě takovýchto „aktivních rodičů“ může být v konečném důsledku negativně postihnuto. Pro ověření těchto domněnek by však bylo nejlépe hlubší kvalitativní výzkum.

8. Výtažek ze zpětných vazeb

Školní hodnocení je pro učitele stále živé téma plné diskuzí. Při rozhovoru s jednou z aktivních učitelek o tématu této práce, a tedy možném vlivu participace rodičů na hodnocení učitele, bez váhání řekla, že podle ní vliv určitě má. Další názory na možný vliv lze vyčíst i ze zpětných emailových reakcí od respondentů, kteří vyplňovali dotazník. Pro zajímavý přehled bychom na závěr práce rádi uvedli výběr částí emailů, od anonymních respondentů, kteří se k vlivu nějakým způsobem vyjádřili.

„Pokud hodnotím práci dětí beru ohled na jejich **možnosti, domácí zázemí**(z jakého jsou prostředí - mám řadu dětí ze slabého soc.kulturního prostředí, je pravda, tak jak uvádíte i ve svém dotazníku, stále více rodičů nemá o své děti zájem - nezúčastňují se třídních schůzek ani na několikrát vyzvání neprijdou do školy, nevyužijí ani pomoc nabízenou školou, nezajímají je aktivity, které děti dělají, děti nemají pomůcky, protože jim je rodiče neopatří)...“

„Domácí úkoly (**písemné**) jako takové se **nemají známkovat**, protože ne vždy je zpracovávají žáci sami, a ti, kterým rodiče nepomáhají, jsou v proti těm 'šťastnějším' v nevýhodě.“

„Dle mého, jak spolupracují rodiče se školou nebo zda se svému dítěti věnují, nemá přece na hodnocení učitele vliv, tedy se domnívám. Musím přece celkově hodnotit, zda se snaží, ale prostě lepší to nebude nebo je lajdák a nechce.“

Velké výkyvy v hodnocení mezi učiteli, kdy práce dostala od jednoho učitele známku 1 a druhého tatáž práce známku 4. Dokazuje to i řada potěšených i naopak „pobouřených“ zpětných vazeb od respondentů, kde jeden se vyjádřil slovy „práce dětí jsou velmi zdařilé“ a druhý respondent „...doufám, že mi unikla nějaká informace a ukázky nejsou skutečnou domácí prací žáků 5. ročníku běžné základní školy. Pokud ano, považuji je za stěží dostatečné.“

Výskyt výkyvů může plynout s problémy, které respondenti měli při hodnocení prací. Byli totiž vystaveni konkrétnímu způsobu, na který nemuseli být zvyklí, nebo byl proti jejich pedagogickým zásadám. Na ukázkou uvádíme několik úryvků z emailů.

„...chtěla jsem Vám pomoci s vyplněním dotazníku týkajícího se hodnocení žáků, ale při jeho vyplňování jsem nedostala možnost ohodnotit ho, jak bych ho v praxi hodnotila já. Já domácí úkoly nehodnotím známkou, takže jsem s hodnocením v dotazníku skončila hned u prvního žáka. Bohužel zde nebyla možnost, kde bych napsala komentář, případně mohla ohodnotit alespoň slovně. Známkou jsem dát nemohla a systém mi nedovolil pokračovat.“

„...bohužel Vám nepomohu. Protože na hodnocení používám dvě známky. Jednu známku za obsah a formát práce a druhou známku za gramatické chyby. Nikdy tyto známky neslučuji. Tuto variantu nemáte v nabídce.“

„Váš dotazník se zaměřuje na hodnocení žákovských prací, ale týká se pouze známek. Sice u každého příspěvku chcete napřed celkové hodnocení, a pak hodnocení dle kritérií. Ale jde stejně pořád jen o známky. S tím mám velký problém[...]. Důvod proč na to poukazuji je, že se necítím s vyplněním Vašeho dotazníku komfortně. Nehodnotím žákovské práce jednou známkou, pokud v té práci sleduji více věcí najednou[...]. Pokud bych měla hodnotit práce podle sebe, byla by to kombinace známky (za jasně dopředu stanovených kritérií) a hodnocení písemného. Vpisuji dětem co se podařilo a na čem zapracovat - tedy hodnocení, které se blíží hodně formativnímu hodnocení.“

„...ráda bych Vám pomohla s Vaší prací, ale chybí tam místo pro poznámky hodnotícího učitele[...] tady si ale netroufám **zodpovědně** vyplnit Vámi požadované údaje, protože písemné domácí úkoly pravidelně opravuji, ale zásadně **nikdy** neznámkuji.“

Uvádíme je však ještě z jednoho důvodu. Tím je dosvědčení výše zmiňovaného tvrzení, že hodnocení je pro učitele skutečně stále živé téma plné diskuzí, což je jistě dobrým signálem.

9. Shrnutí

Výzkumná část práce byla rozdělena na úvodní kapitoly představující výzkum a následné výsledky všech zkoumaných prací. Na ty jsme se zaměřili v kapitolách věnující se jednotlivě všem třem výzkumným hypotézám postupně. Úvodní kapitoly představovaly výzkumné otázky, operacionalizaci a hypotézy. Hlavní cíl se zaměřil na tři způsoby angažovanosti rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka jako faktor ovlivňující hodnocení žáka učitelem na 1. stupni ZŠ na území České republiky.

První hypotéza „Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích“ byla potvrzena. Výsledky ukázaly, že respondenti ohodnotili práci s negativním medailonkem o 0,2236 známky negativněji než skupina, u které proběhl priming ve formě pozitivního medailonku. U hodnocení práce podle dílčích kategorií byl rozdíl již menší, a to o 0,1131 známky. Věcnou významnost potvrdily i hodnoty Cohenova d při celkovém hodnocení 0,41 a při hodnocení podle dílčích kategorií 0,32 a hodnoty Haysovy omegy v případě celkového hodnocení 0,04 a v případě hodnocení podle dílčích kategorií 0,02. Statistická významnost T-testu (0,004 a 0,021) poté potvrzuje platnost naší hypotézy. Hodnoty, které tvořily rozdíl oproti známce z první práce, neprokázaly žádnou významnost.

Druhá hypotéza „Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivní účasti rodičů na domácí přípravě žáka a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti rodičů na domácí přípravě žáka“, byla vyvrácena nejen nízkými hodnotami naměřeného rozdílu ve všech způsobech hodnocení a měření, ale také výsledky Cohenova d a Haysovy omegy, které ukazovaly téměř nulovou hodnotu. Statistická významnost navíc velmi silně překračovala hodnotu 0,005.

Třetí hypotéza „Existuje rozdíl v hodnocení žáka mezi učiteli, kteří jsou informováni o aktivním zapojení rodičů do školních aktivit a učiteli, kteří jsou informováni o neúčasti a nezapojování se rodičů do školních aktivit“ byla vyvrácena. Ukazují se zde však náznaky (avšak velmi slabé) opačného vlivu v případě hodnot, které tvořily rozdíl oproti první práci. Výsledky Cohenova d a Haysovy omegy se nacházely na pokraji věcné významnosti a statistická významnost (0,095) již také překročila hranici 0,05. Za těchto okolností nelze jednoznačně potvrdit ani opačný vliv. Hlubší výzkum by mohl lépe poodhalit význam tohoto zkoumaného vlivu.

Závěr

Práce si kladla za cíl zjistit, zda existuje vliv pozitivní či negativní participace rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka na jeho hodnocení učitelem. Konkrétněji, zda pouhá informace o pozitivní či negativní participaci rodičů na každé ze tří aktivit může učitele následně ovlivnit při jeho kvantitativním hodnocení.

Teoretická část práce přináší základní informace o možnostech zkreslení a vnímání a hodnocení reality (postoje, předsudky, stereotypizace,...), dále přináší informace o školním hodnocení se zaměřením na aspekty, které jej mohou nežádoucím způsobem ovlivnit a poté na vztah školy (učitel) a rodiny (rodič). Teoretická část tak představuje úvod pro část výzkumnou. Výzkumná část se pak zaměřuje konkrétně již na zkoumaný cíl.

Výzkum cíl se skládal ze tří hlavních hypotéz. V první hypotéze byl vliv medailonku potvrzen. S informací o pozitivní účasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích hodnotili respondenti známkou o 0,2236 lepší, než když získali informaci o negativní účasti. Druhá hypotéza byla vyvrácena, jelikož nebyla prokázána věcná ani statistická významnost. Třetí hypotéza byla vyvrácena, avšak výsledky poukazují na možné náznaky opačného efektu.

Výsledky výzkumu mohou přinést do současné diskuze další pohled na hodnocení ve vztahu k objektivitě. Mohou také napomoci k profesní kultivaci subjektivního hodnocení na školách. Tento výzkum vybízí k dalšímu pokračování ve formě hlubšího kvalitativního výzkumu, nebo může být inspirací ke zkoumání dalších faktorů, které se (nezáměrně) podílí na hodnocení žáka či na jeho vnímání učitelem.

Resumé

Předmětem této práce je vztah mezi učitelem a rodičem na prvním stupni základní školy. Konkrétně se výzkumná část zaměřuje na učitelovo vnímání angažovanosti rodičů do aktivit školy a vzdělávání žáka jako na faktor, který může ovlivnit, ať už kladně či záporně, hodnocení daného žáka. Sběr a vyhodnocení dat proběhlo kvantitativní metodou formou online dotazníků na území České republiky s celkovým počtem 206 respondentů. Pro zjištění vlivu byly použity čtyři uměle vytvořené domácí práce žáků, kterým předcházela pozitivní nebo negativní medailonek popisující participaci rodičů daného žáka. Při analýze byly porovnány průměry skupin, jejich věcný významnost ověřena koeficienty Cohenova d a Haysovy omegy a pro kontrolu statistické významnosti byl použit T-test pro dva nezávislé výběry.

Práce zkoumala tři hypotézy, z nichž se každá zabývala jednou z forem rodičovské participace. Těmi jsou: (1) podílení se na domácí přípravě žáka, (2) aktivní účast na třídních schůzkách, (3) aktivní zapojení do školních aktivit. Výsledky ukázaly, že informace o pozitivní účasti rodičů na třídních schůzkách a konzultacích pozitivně ovlivňuje hodnocení žáka o 0,22 v případě, že učitel hodnotí práci celkovou známkou. Informace o podílení se rodičů na domácí přípravě žáka neprokázalo žádný významný efekt. Informace o účasti a spolupráci rodičů na školních aktivitách prokázaly nejednoznačné výsledky s možným opačným vlivem na hodnocení, než předpokládala hypotéza. Výsledky mohou přinést do současné diskuze další pohled na hodnocení ve vztahu k objektivitě a napomout k profesní kultivaci subjektivního hodnocení na školách.

Resume

The aim of this thesis is a relationship between teachers and parents in a first grade of elementary school. Particularly, the research part focuses on the teacher's perception of parents' involvement in school activities and pupils' education as a factor which can affect, either positively or negatively, the evaluation of a specific pupil. The collection and evaluation of data was done by the quantitative research method using online questionnaires in the Czech Republic area, with the total number of 206 respondents. To find out the level of influence, four artificially-made homeworks of students were used where positively-oriented or negatively-oriented descriptions of the parent participation were applied in advance. During the analysis, averages of the groups were compared, their factual significance proved by the coefficients of the Cohen's d and Hays' ω and for the statistic significance check-up, the T-test for two independent selections was applied.

The thesis researched three hypotheses where each of them deals with one of the forms of parent participation. These hypotheses are: (1) participation in pupil's homework preparation, (2) active involvement in class meetings, (3) active encouragement in school activities. Results have shown that information about a positive involvement of parents in class meetings and consultations influences student's evaluation positively – by 0,22; in case that the teacher rates with the whole grade. Information about parents' participation in homework preparations has not shown any significant effect. Information about parents' involvement in school activity collaborations has shown ambiguous results with a possible opposite impact on the evaluation process than the hypothesis assumed. The results can bring along another point of view on the evaluation in connection to the objectivity as well as help with the occupational cultivation of subjective evaluation at schools.

Literatura

- Ackerman, N. W. & Jahodová, M. (1950). *Anti-Semitism and Emotional Disorder*. New York: Harper.
- Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Vyd. 1. Praha: Prostor.
- Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Asch, S. E. (1946). Forming Impressions of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, s. 258–290.
- Bastiani, J. (1993). Patents as Partners. Genuine Progress or Empty Rhetoric? In: Munn, P. *Parents and Schools*. London: Routledge.
- Becker, H. (1973). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Bednář, V. (2013). *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada.
- Bull, T. (1989). Home-School Links: Family-Oriented or Business-Oriented? *Educational Review*, 41(2), s. 113–119.
- Burgess, S. & Greaves, E. (2013). Test Scores, Subjective Assessment, and Stereotyping of Ethnic Minorities. *Journal of Labor Economics*, 31(3), s. 535–576.
- Carvalho, M. P. de. (2001). *Rethinking Family – School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science*. 2. vyd. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, s. 95–120.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Đurič, L., Grác, J. & Štefanovič, J. (1988). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School and Community. In: Hallinan, M. T. *Handbook of Sociology of Education*. New York: Springer, s. 285–306.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive Consequences of Forced Compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), s. 203–210.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub.

- Fiske, S. T. & Cox, M. G. (1979). The Effects of Target Familiarity and Descriptive Purpose on the Process of Describing Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, s. 136–161.
- Gahagan, J. (1984). *Social Interaction and its Management*. London: Methuen.
- Gálik, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Grimsley, S. (2014). Pygmalion Effect: Definition & Examples. In: *Study* [online]. Dostupné z: <http://study.com/academy/lesson/pygmalion-effect-definition-examples-quiz.html#lesson>. [cit. 16.12.2016].
- Guimond, S. & Palmer, D. L. (1990). Types of academic training and causal attributions for social problems. *European Journal of Social Psychology*, 20, s. 61–75.
- Harari, H. & McDavid, J. W. (1973). Name Stereotypes and Teachers' Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65, s. 222–225.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Praha: Portál.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Hillebrand, J. (1958). *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Bern-Stuttgart.
- Hodges, B. (1974). Effect of Valence on Relative Weighting in Impression Formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(3), s. 378–381.
- Christensonová, S. L. & Buerkleová, K. (1999). Families as Educational Partners for Children School Success: Suggestions for School Psychologists. In: Reynolds, C. R. & Gutkin, T. B. (Eds.): *The Handbook of School Psychology*. 3. vyd. New York: Wiley and sons.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Ježová, M. (2009). *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky.
- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. In: Berkowitz, L. (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology* 2. New York: Academic Press.
- Jones, E. E. & Harris, V. A. (1967). The Attribution of Attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, s. 114.

- Jones, E. E. & McGillis, D. (1976). Correspondent Inferences and the Attribution Cube: A Comparative Reappraisal. In: Harvey, J. H. et al. (Eds.): *New Directions in Attribution Research, 1*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Jurčo, M. (1971). Problémy hodnotenia žiakov. In: *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Bratislava: SPN, s. 193–204.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1972). Subjective Probability: A Judgment of Representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, s. 430–454.
- Karlins, M., Coffman, T. L. & Walters, G. (1969). On the Fading of Social Stereotypes: Studies in Three Generations of College Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, s. 1–16.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kelley, H. H. (1950). The Warm-Cold Variable in First Impressions of Persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, s. 431–439.
- Kelley, H. H. (1973). The Proces of Casual Attribution. *American Psychologist*, 28, s. 107–128.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: CERM akademické nakladatelství.
- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků (2., dopl. vyd.)*. Praha: Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kopřiva, P. (1994). Hodnotit čísli, nebo větami? In: Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování*. Praha: Agentura Strom.
- Košťálová, H., Miková, Š. & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kulik, J. A. (1983). Confirmatory attribution and the perpetuation of social beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, s. 1171–1181.
- Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lareauová, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: The Falmer Press.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York: Mcgraw-Hill.
- Luchnis, A. S. (1959). Primacy-Recency in Impression Formation. In: Hovland C. I. (Ed.): *The Order of Presentation in Persuasion*. New Haven: Yale University Press.
- Maier, N. E. F. (1955). *Psychology in Industry*. New York: McGraw Hill.
- Mareš, J. & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

- Matějů, P. & Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2014). *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), s. 193–210.
- Munková, G. (2001). *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií)*. Praha: Karolinum.
- Ottův slovník naučný: illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí*. (2000). Praha: Paseka.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Pelikán, J. & Helus, Z. (1984). *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: VÚOŠ.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Pospíšilová, R. (2012). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia Paedagogica*, 16(2), s. 171–182.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. & Pol, M. (1996a). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 1, s. 49–61.
- Rabušicová, M. & Pol, M. (1996b). Vztahy rodiny a školy dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 2, s. 105–116.
- Rabušicová, M. et al. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rasmussen, K. et al. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*, 18, s. 233.
- Rendl, M. & Škaloudová, A. (2004). Proměny „žakovství“ v pražských školách. In: Škola jako místo učení, sociálního setkávání a profesionálního rozvoje. *Studia Paedagogica*, 52(9), s. 17–35.
- Sanders, M. G. (1998). The Effects of School, Family and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents. *Urban education*, Sept., s. 385–409.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Simon, B. S. (2001). Family Involvement in High Schools: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin*, Oct., s. 8–19.

Singly, F. de. (1996). Elias ou le romantisme éducatif. *Cahiers internationaux de sociologie*, 99, s. 279–291.

Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada.

Smith, M. B., Bruner, J. S. & White, R. W. (1964). Opinions and Personality. In: Murphy, J. et al. (Eds.): *Dialogues and Debates in Social Psychology*. Hove, U. K.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Straková, J. (2006). *Objektivní hodnocení žákovských prací - inspirace z Austrálie* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/935/OBJEKTIVNI-HODNOCENI-ZAKOVSKYCH-PRACI---INSPIRACE-Z-AUSTRALIE.html/>. [cit. 12.2.2017].

Strnadová, I. et al. (2015). Mechanismus nálepkování (etiketace) a stigmatizace žáků s SPUCH. In: *Alfabet* [online]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/406-nalepkovani-a-stigmatizace-zaku-se-spuch>. [cit. 03.02.2017].

Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), s. 27–52.

Šikulová, R. (2004). *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků*. (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.

Štech, S. & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu. In: Kolláriková, Z. & Pupala, B. (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika*, s. 57–93.

Štech, S. (2000). Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu. In: Beran, V. et al. *Rádce učitele*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe.

Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), s. 374–388.

Tuček, A. (1966). *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1971). Belief in the Law of Small Numbers. *Psychological Bulletin*, 76, s. 105–110.

Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.

Vincent, C. (2000). *Including Parents?* Buckingham: Open University Press.

Přílohy

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Radim Schottl a jsem studentem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Pro výzkumnou část mé magisterské práce potřebuji data od učitelů 1. stupně ZŠ, kteří na 1. stupni ZŠ odučili již alespoň 2 roky.

Dotazník probíhá formou známkování žákovských domácích prací. Vše by mělo zabrat zhruba 15 až 20 minut. Velmi si cením Vašeho zájmu o tento dotazník a děkuji za jeho případné vyplnění.

Informace pro účastníka studie

Název studie

Hodnocení žáka na 1. stupni ZŠ: úroveň známkování jako odraz učitelova osobního stylu

Kdo tuto studii organizuje a provádí?

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 31

606 00 Brno

Výzkumník:

Bc. Radim Schottl

O čem je tato studie

Cílem studie je lépe porozumět úrovni a způsobu hodnocení žáka učiteli na 1. stupni ZŠ.

Jak a kde bude studie probíhat?

Tato studie tvá zhruba 15 až 20 minut. Čas, kdy se budete chtít této studii věnovat, záleží na Vás. Dostanete soubor listů v jedné složce. Nejprve budete na prvních stranách seznámeni s výzkumem a jeho průběhem. Následovat budou postupně 4 práce žáků, které ohodnotíte známkou. Každé práci bude předcházet krátký medailonek o daném žákovi. Po skončení této úlohy bude následovat vyplnění závěrečného dotazníku.

Přínos studie

V případě udělení Vašeho souhlasu s provedením studie ve Vaší škole, přispějete k vylepšení poznatků o úrovni a způsobu hodnocení žáka učiteli na 1. stupni ZŠ.

Rizika pro účastníky studie

Účast ve studii není spojena s žádnými riziky pro účastníky studie.

Nové informace o použité metodě

Pokud se objeví nové informace, které mění předpoklady uvedené v tomto dokumentu, budete s nimi bezprostředně seznámeni.

Důvěrnost údajů

Všechna získávaná data jsou již způsobem svého sběru plně anonymizována. Přístup k získaným údajům je umožněn pouze výzkumnému personálu. Tyto osoby jsou povinny zajišťovat a zachovávat důvěrnost všech osobních údajů. Se získanými údaji bude nakládáno jako s důvěrnými a v souladu s právními předpisy České republiky, zejména zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů v

platném znění. Máte právo nahlížet do záznamů vedených během studie a případně požádat o odstranění zjištěných nedostatků při jejich zpracování v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb.

Všechna data, která budou výstupem studie, budou anonymizována. Anonymizována budou i v případě jejich poskytnutí k posouzení odborným recenzentům vědeckého časopisu, kde budou případně publikovány, či v případě jejich poskytnutí dalším výzkumníkům za účelem meta analýzy dat.

Pokud máte dotazy ohledně anonymity a důvěrnosti údajů, či etické stránky studie, obraťte se na:

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Katedra pedagogiky PdF MU
Poříčí 31 (budova D, místnost 3015)
603 00 Brno
Tel.: 549 495 216
Email: kratochvilova@ped.muni.cz

Dobrovolná účast ve studii

Účast ve studii je zcela dobrovolná. Můžete odmítnout účast v této studii nebo můžete z této studie kdykoliv odstoupit bez udání jakýchkoliv důvodů.

Právo klást otázky

Pokud máte jakýkoliv dotaz týkající se této studie, obraťte se na:

Radim Schottl
Tel.: 731 971 684
Email: radim.schottl@seznam.cz

Informovaný souhlas se vstupem do studie

Přečetl/přečetla jsem si informace uvedené ve formuláři Informace pro účastníka studie, těmto informacím rozumím a dobrovolně souhlasím se svou účastí ve studii „Hodnocení žáka na 1. stupni ZŠ: úroveň známkování jako odraz učitelova osobního stylu“. Rozumím tomu, že jakékoliv poskytnuté informace budou využívány výhradně pro účely výzkumu a bude o nich referováno pouze anonymně. Rozumím také, že ze studie mohu kdykoliv odstoupit. K odstoupení může dojít z jakéhokoliv důvodu, a pokud tak učiním, jakákoliv poskytnutá data budou zničena. Beru na vědomí, že průběh studie, její cíle i specifické informace, které obdržím v jejím průběhu, jsou důvěrné a nebudu je dále šířit.



Souhlasím

Nyní bude následovat praktická část dotazníku. Vaším cílem bude oznámkovat čtyři domácí práce žáků. Jedná se o práce, které měli žáci 5. ročníku vypracovat během čtyř dnů samostatně doma. Téma (postavu českých dějin) si mohli zvolit sami. Tato práce byla následně předmětem jejich krátké prezentace před třídou.

Před každou prací dostanete krátký medailonek, který Vám představí a popíše žáka, který daný úkol vypracoval. Medailonek si vždy pozorně přečtete. Známkuje se známkami 1 až 5 jako ve škole.

Medailonek žáka Viléma

Vilém je snaživý a milý chlapec. Mezi jeho nejoblíbenější předměty patří tělocvik. Nejraději však v létě, když mohou chodit cvičit ven a hrát míčové hry. Stejně jako v tělocviku, tak i mimo školu hraje fotbal a doufá, že z něj bude jednou fotbalista. O přestávkách si rád po svačině čte v knížkách. Nejraději má encyklopedie nebo knihy obsahující různé zajímavosti. Občas však chodí pozdě do školy, i když to má ze všech žáků nejblíže. Jeho rodiče bydlí nedaleko školy. Mají vlastní dům i se zahradou, kde Vilém s kamarády rád hraje fotbal. Rodiče jej v tom podporují, ale nechávají mu možnost vyzkoušet si i jiné možnosti aktivit. Vychovávají také malou nově narozenou dceru, o kterou se Vilém rád stará a neustále o ní hezky mluví ve škole. Svou práci zaměřil na osobnost Boženy Němcové.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Božena Němcová*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnot'te tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
Hodnocení práce	☐	☐	☐	☐	☐

Nyní prosím znovu ohodnot'te tutéž práci, tentokrát však podle dílčích kategorií.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Božena Němcová*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnot'te tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
SLOŽKA VĚCNÁ - Kvalita práce z hlediska její věcné správnosti - vhodnost informací.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA JAZYKOVÁ - Výstižnost vyjadřování a srozumitelnost projevu. Schopnost využívat jazykové prostředky.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAMATICKÁ - Výskyt chyb v textu.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA PRAVOPISNÁ - Úprava a čitelnost písma.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA ESTETICKÁ - Použití a vhodnost ilustrativních obrázků. Pečlivost jejich zpracování.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAFICKÁ - Umístění nadpisu, odstavců, atd. jak na papíře (nepřesahuje okraj, části jsou úměrné,...), tak mezi sebou (nepřekrývají se, jsou navzájem velikostně úměrné,...).	☐	☐	☐	☐	☐

Medailonek žáka Adama

Varianta pozitivního medailonku⁴

Adam patří mezi šikovné žáky, kteří rádi pracují. Mezi jeho oblíbené předměty patří především hudební výchova. Sám se účastní každý měsíc hudebních vystoupení jak pěveckých, tak ve hře na kytaru. Někdy nám i během hudební výchovy něco hezkého zahraje. O přestávkách chodí s kamarády nejraději na školní dvůr, kde svačí nebo si hrají s míčem. Někdy se tam ale jen tak prochází a povídají si. V hodinách však neudrží dlouho pozornost a neví, co se kolem něj děje. Jeho rodiče se ale snaží na tomto nedostatku pracovat, chodí pravidelně na třídní schůzky, kde tento problém řešíme a postupně napravujeme. Kromě třídních schůzek chodí i pravidelně na konzultační hodiny, kde si můžeme věnovat více času a společně pracovat na zlepšení, o které jeho rodiče jeví velký zájem. Ke své práci si vybral postavu Karla IV.

Varianta negativního medailonku

Adam patří mezi šikovné žáky, kteří rádi pracují. Mezi jeho oblíbené předměty patří především hudební výchova. Sám se účastní každý měsíc hudebních vystoupení jak pěveckých, tak ve hře na kytaru. Někdy nám i během hudební výchovy něco hezkého zahraje. O přestávkách chodí s kamarády nejraději na školní dvůr, kde svačí nebo si hrají s míčem. Někdy se tam ale jen tak prochází a povídají si. V hodinách však neudrží dlouho pozornost a neví, co se kolem něj děje. Jeho rodiče se ale nesnaží na tomto nedostatku pracovat, nechodí pravidelně na třídní schůzky, kde lze tento problém řešit a postupně napravovat. Kromě třídních schůzek nereagují ani na nabídku konzultačních hodin, kde si můžeme věnovat více času a společně pracovat na zlepšení, o které jeho rodiče však nejvíce zájem. Ke své práci si vybral postavu Karla IV.

⁴ Každý z respondentů dostal pouze jednu variantu medailonku. Tedy buď jen pozitivní, nebo jen negativní.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Karel IV.*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnoťte tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
Hodnocení práce	☐	☐	☐	☐	☐

Nyní prosím znovu ohodnoťte tutéž práci, tentokrát však podle dílčích kategorií.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Karel IV.*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnoťte tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
SLOŽKA VĚCNÁ - Kvalita práce z hlediska její věcné správnosti - vhodnost informací.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA JAZYKOVÁ - Výstižnost vyjadřování a srozumitelnost projevu. Schopnost využívat jazykové prostředky.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAMATICKÁ - Výskyt chyb v textu.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA PRAVOPISNÁ - Úprava a čitelnost písma.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA ESTETICKÁ - Použití a vhodnost ilustrativních obrázků. Pečlivost jejich zpracování.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAFICKÁ - Umístění nadpisu, odstavců, atd. jak na papíře (nepřesahuje okraj, části jsou úměrné,...), tak mezi sebou (nepřekrývají se, jsou navzájem velikostně úměrné,...).	☐	☐	☐	☐	☐

Medailonek žáka Tadeáše

Varianta pozitivního medailonku⁵

Tadeáš je klidný, pokojný a usměvavý žák. Mezi jeho oblíbené předměty patří přírodověda, a to především vesmír, kterému se věnuje i mimo školu. Má doma totiž vlastní dalekohled pro pozorování noční oblohu. O přestávkách chodí nejraději na koberec do přední části třídy, kde s kamarády hrají deskové hry, které máme k dispozici ve skříní. Během hodiny pracuje běžným tempem, je ale nedůsledný a často se stává, že práci nedodělá do konce a odběhne pryč. Jeho rodiče s ním proto tráví u domácí přípravy a domácích úkolů nadstandartní čas, bedlivě dohlíží na důsledné zpracování a poctivé dokončení úkolu a také zodpovědné přichystání Tadeášových pomůcek na následující vyučovací den. Pro svůj domácí úkol si vybral postavu Rudolfa II.

Varianta negativního medailonku

Tadeáš je klidný, pokojný a usměvavý žák. Mezi jeho oblíbené předměty patří přírodověda, a to především vesmír, kterému se věnuje i mimo školu. Má doma totiž vlastní dalekohled pro pozorování noční oblohu. O přestávkách chodí nejraději na koberec do přední části třídy, kde s kamarády hrají deskové hry, které máme k dispozici ve skříní. Během hodiny pracuje běžným tempem, je ale nedůsledný a často se stává, že práci nedodělá do konce a odběhne pryč. Jeho rodiče s ním netráví u domácí přípravy a domácích úkolů téměř žádný čas. Nedohlíží na důsledné zpracování ani na poctivé dokončení úkolu. Jejich nezodpovědné přichystání Tadeášových pomůcek na následující vyučovací den mi brání ve kvalitním průběhu hodiny. Pro svůj domácí úkol si vybral postavu Rudolfa II.

⁵ Každý z respondentů dostal pouze jednu variantu medailonku. Tedy buď jen pozitivní, nebo jen negativní.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Rudolf II.*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnot'te tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
Hodnocení práce	☐	☐	☐	☐	☐

Nyní prosím znovu ohodnot'te tutéž práci, tentokrát však podle dílčích kategorií.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *Rudolf II.*
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnot'te tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
SLOŽKA VĚCNÁ - Kvalita práce z hlediska její věcné správnosti - vhodnost informací.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA JAZYKOVÁ - Výstižnost vyjadřování a srozumitelnost projevu. Schopnost využívat jazykové prostředky.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAMATICKÁ - Výskyt chyb v textu.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA PRAVOPISNÁ - Úprava a čitelnost písma.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA ESTETICKÁ - Použití a vhodnost ilustrativních obrázků. Pečlivost jejich zpracování.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAFICKÁ - Umístění nadpisu, odstavců, atd. jak na papíře (nepřesahuje okraj, části jsou úměrné,...), tak mezi sebou (nepřekrývají se, jsou navzájem velikostně úměrné,...).	☐	☐	☐	☐	☐

Medailonek žáka Ondřeje

Varianta pozitivního medailonku⁶

Ondřej je hodný a nadějný žák naší třídy. Mezi jeho oblíbené předměty patří matematika. Každoročně se účastní matematických olympiád. O přestávkách využívá stavebnic, zejména LEGO, které máme ve třídě k dispozici, a staví si nejrůznější objekty, se kterými si buď poté hraje, nebo mu je nechám ve třídě po nějakou dobu vystavit. Se stavebnicemi si však hraje zcela sám. Byť má ve třídě spoustu kamarádů, nezačleňuje se do společnosti a nabídky kamarádů ke hrám také často odmítá. Jeho rodiče si jsou toho vědomi a snaží se tak s Ondřejem aktivně účastnit na všech školních i mimoškolních aktivitách. Do těchto aktivit často přispívají a podílejí se na jejich průběhu. Dvakrát dokonce sami ve škole zorganizovali velikonoční a vánoční jarmark. Ondřej ve svém úkolu zpracoval postavu Jana Ámose Komenského.

Varianta negativního medailonku

Ondřej je hodný a nadějný žák naší třídy. Mezi jeho oblíbené předměty patří matematika. Každoročně se účastní matematických olympiád. O přestávkách využívá stavebnic, zejména LEGO, které máme ve třídě k dispozici, a staví si nejrůznější objekty, se kterými si buď poté hraje, nebo mu je nechám ve třídě po nějakou dobu vystavit. Se stavebnicemi si však hraje zcela sám. Byť má ve třídě spoustu kamarádů, nezačleňuje se do společnosti a nabídky kamarádů ke hrám také často odmítá. Jeho rodiče si jsou toho vědomi, ale nevynakládají žádnou snahu podílet se s Ondřejem na aktivní účasti na školních i mimoškolních aktivitách. Do těchto aktivit většina rodičů často přispívá a podílí se na jejich průběhu. Ondřejovi rodiče se však i přes žádost o pomoc nezúčastnili příprav ani na posledním velikonočním a vánočním jarmarku. Ondřej ve svém úkolu zpracoval postavu Jana Ámose Komenského.

⁶ Každý z respondentů dostal pouze jednu variantu medailonku. Tedy buď jen pozitivní, nebo jen negativní.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *J. Á. Komenský*.
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnoťte tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
Hodnocení práce	☐	☐	☐	☐	☐

Nyní prosím znovu ohodnoťte tutéž práci, tentokrát však podle dílčích kategorií.

**Zde měli respondenti náhled hodnocené práce *J. Á. Komenský*.
(viz příloha – práce žáků)**

Ohodnoťte tuto práci známkou 1 až 5 jako ve škole.

	1	2	3	4	5
SLOŽKA VĚCNÁ - Kvalita práce z hlediska její věcné správnosti - vhodnost informací.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA JAZYKOVÁ - Výstižnost vyjadřování a srozumitelnost projevu. Schopnost využívat jazykové prostředky.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAMATICKÁ - Výskyt chyb v textu.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA PRAVOPISNÁ - Úprava a čitelnost písma.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA ESTETICKÁ - Použití a vhodnost ilustrativních obrázků. Pečlivost jejich zpracování.	☐	☐	☐	☐	☐
SLOŽKA GRAFICKÁ - Umístění nadpisu, odstavců, atd. jak na papíře (nepřesahuje okraj, části jsou úměrné,...), tak mezi sebou (nepřekrývají se, jsou navzájem velikostně úměrné,...).	☐	☐	☐	☐	☐

Nyní prosím na závěr vyplňte krátký dotazník.

Jaký je Váš věk?

Jaké je Vaše pohlaví?

☐

Muž

☐

Žena

Kolik let máte absolvovaných jako třídní učitel/ka?

Kolik let jste na 1. stupni ZŠ doposud učil/a?

Škola, na které učíte, se nachází na vesnici nebo ve městě?

☐

Na vesnici

☐

Ve městě

Toto je konec dotazníku. Velmi Vám děkuji za strávený čas při jeho vyplňování.

Práce žáků

Práce - Božena Němcová

BOŽENA NĚMCOVÁ

Božena Němcová se narodila v roce 1820 ve vídni. Zemřela v roce 1862 v Praze.

Patří mezi největší české spisovatelky.

Byla velmi odvázaná a talentovaná. O jejím dětství se nic neví. Měla na ni největší vliv její babička. Měla svatbu v 17 letech se starším manželem. Manželství bylo nešťastné, proto se pořád stěhovali. Božena

Němcová sbírala české pohádky a písničky. Měla ráda český jazyk. Její nejznámější knížka se jmenuje Babička. Zemřela v chudobě, když jí bylo 42 roků.



KAREL IV.

Karel IV. byl český král. Narodil se v roce 1316 a zemřel v roce 1378. Byl velmi energický. Byl šikovný a vysoký, mluvil 175 cizích jazyků. Byl dobrý politik. Říká se mu také „Otec starší“. Karel IV. měl 4 manželky a 11 dětí. Měl rád Praha založil zde Karlovu univerzitu a karlov most. Dlouhou dobu pobýval ve Francii. Když mu bylo 62 roků, zemřel kvůli zranění na Pražském hradě. Je považován za jednoho z nejvýznamnějších osobností českých dějin!



RUDOLF II.

Rudolf II. byl český a římský král. Narodil se v roce 1552 v zemělském roce 1612. Byl velmi vzdělaný. Věnoval se alchymii a astrologii. Byl sběratel umění a zakládal školy. Neměl manželku ale měl několik nevládních dětí. Býdlel na pražském hradě. Praha se stala kulturním centrem a místem pro vědu. Část života strávil ve Španělsku. V roce 1612 umřel na nejasných okolnostech. Rudolf II. nebyl příliš schopný panovník, jelikož byl spíše psychicky nemocný.



JAN ÁMOS KOMENSKÝ

Jan Ámos Komenský se narodil v roce 1592
na Moravě. Zemřel v roce 1670 v

Amsterdamu. Byl to kněz, pedagog a
spisovatel. Po studiu odcestoval do
Německa. Napsal knihy velkádádky
a Labýrint přehledný světa. Radice mu
byla umělecká a starala se o něj jeho
měl 6 dětí. Měl spoustu přátel.

Věnoval před školu a učil na půlce.

Měl hodně radosti a smůlky, a
proto semu říká "Vědel návod". Jan

Ámos Komenský patří mezi nejvyšší
postavy českých dějin.

