

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům 1. stupně ZŠ

Fairness in assessment and access to pupils
of the 1st grade of elementary school

Natálie Budilová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Páchová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům 1. stupně ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 7. 2025

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Anně Páchové, PhD. za odborné vedení a rady, které mi poskytla. Dále děkuji všem respondentům, kteří si našli čas a ochotně se podělili o své zkušenosti, čímž významně přispěli k praktické části této práce. Velké díky patří také mým blízkým za jejich podporu, povzbuzení a trpělivost v průběhu celého studia i psaní této práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o spravedlivém hodnocení a přístupu učitelů k žákům prvního stupně ZŠ. Jejím cílem bylo zjistit, jak spravedlivé hodnocení vnímají aktéři vyučovacího procesu, tedy učitelé i žáci, a jaké faktory mohou spravedlivé hodnocení ovlivnit. V teoretické části jsou popsány a vysvětleny základní pojmy, a to spravedlnost, hodnocení, školní hodnocení a jeho typy, funkce a formy, a dále faktory, které mohou ovlivnit spravedlnost v hodnocení. Empirická část vychází z polostrukturovaných rozhovorů s 5 prvostupňovými učitelkami a s 5 žáky, přičemž jeden žák je vždy žákem jedné učitelky. Výzkum byl prováděn v designu s principy zakotvené teorie.

Analýza dat probíhala prostřednictvím otevřeného kódování a tematického členění výpovědí. Výsledky ukazují, že učitelé i žáci vnímají hodnocení jako významnou součást výuky, která má nejen informativní, ale také formativní a motivační funkci. Spravedlnost v hodnocení je ze strany učitelů spojována především s individualizací transparentními kritérii a důsledností v přístupu. Žáci kladou důraz na srozumitelnost hodnocení, možnost být slyšeni a rovný přístup učitele ke všem spolužákům. Výzkum zároveň odhalil některé faktory, které mohou vnímání spravedlnosti narušovat – například zohledňování individuálních potřeb žáků či míry jejich úsilí. Práce přispívá k hlubšímu pochopení toho, jak je spravedlnost v hodnocení ve školním prostředí utvářena a jak ji jednotliví aktéři prožívají.

KLÍČOVÁ SLOVA

spravedlnost, školní hodnocení, spravedlivé hodnocení, přístup k žákům, faktory ovlivňující spravedlnost v hodnocení, 1. stupeň ZŠ

ABSTRACT

This diploma thesis explores the issue of fairness in the assessment and approach of primary school teachers towards their pupils. The aim was to examine how fairness in assessment is perceived by both key actors in the educational process – teachers and pupils – and what factors may influence it. The theoretical part defines and explains key concepts such as fairness, assessment, school-based evaluation and its types, functions and forms, as well as factors affecting fair assessment. The empirical part is based on semi-structured interviews conducted with five primary school teachers and their respective pupils. The research design is grounded in the principles of grounded theory.

Data analysis was carried out using open coding and thematic categorisation. The findings show that both teachers and pupils view assessment as a significant part of education that serves not only an informational but also a formative and motivational purpose. Fairness in assessment is associated with individualisation, clear criteria, and consistency. Pupils emphasise the importance of understanding the assessment, being treated equally, and having space for self-reflection. The research also revealed certain factors that may disrupt the perception of fairness – for example, the consideration of students' individual needs or the level of effort exerted. The thesis contributes to a deeper understanding of how fairness in school assessment is constructed and experienced by both teachers and pupils.

KEYWORDS

fairness, educational assessment, fair assessment, teacher's approach to pupils, factors affecting assessment fairness, primary education

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Spravedlnost	10
1.1 Spravedlnost v kontextu vzdělávání	11
1.2 Spravedlnost jako základní princip inkluzivního vzdělávání	13
2 Hodnocení	15
2.1 Definice pojmu hodnocení ve školním prostředí	16
2.2 Funkce školního hodnocení	17
2.2.1 Motivační funkce	18
2.2.2 Informační (poznávací) funkce	18
2.2.3 Regulativní funkce	19
2.2.4 Diferenciační funkce	20
2.3 Typy školního hodnocení	20
2.3.1 Normativní hodnocení	21
2.3.2 Kriteriaální hodnocení	23
2.3.3 Formativní hodnocení	24
2.3.4 Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení	25
2.4 Formy školního hodnocení	26
2.4.1 Klasifikace	27
2.4.2 Slovní hodnocení	29
2.4.3 Další formy hodnocení	30
2.5 Psychologické aspekty hodnocení	30
2.6 Spravedlivé hodnocení ve výuce	31
3 Faktory ovlivňující spravedlnost v hodnocení	35

3.1	Osobnostní a profesní charakteristiky učitele	35
3.2	Otázka speciálních vzdělávacích potřeb žáků	38
3.3	Role komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči	40
3.4	Vliv školního prostředí a institucionálních pravidel	41
	Empirická část	43
4	Cíl výzkumu	43
5	Výzkumné otázky	44
6	Metodologie výzkumu	45
6.1	Typ výzkumu	45
6.2	Metody sběru dat	45
6.3	Výzkumný vzorek	46
6.4	Pilotáž	47
6.5	Etické ošetření výzkumu	48
6.6	Způsob zpracování dat	48
7	Analýza a interpretace dat	50
7.1	Význam hodnocení a jeho dopad na učení	50
7.2	Formy a metody hodnocení v praxi učitelů	52
7.3	Kritéria a pravidla jako zajištění transparentnosti v hodnocení a přístupu k žákům 56	
7.4	Individualizace hodnocení a přístupu	59
7.5	Individuální vs. sociální norma v hodnocení	61
7.6	Spravedlnost	63
8	Diskuze	66
	Závěr	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	70

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	72
Seznam příloh	73

Úvod

Spravedlnost je společností vnímána jako jedna z předních hodnot lidského i institucionálního jednání, na které je z velké části založeno fungování společnosti. Jelikož se ale jedná o abstraktní pojem, jen stěží si pod ním každý člověk představí to stejné. I když je spravedlnost založena na klíčových principech rovnosti, nestrannosti a odpovědnosti, četné faktory, které ji ovlivňují, zapříčiňují, že se můžeme často upínat k subjektivnímu chápání této ctnosti a objektivní rovina se stává těžce definovatelnou.

Ve školním prostředí, kde se výrazně formuje osobnost člověka, tak nabírá tento pojem velké důležitosti. Spravedlivé hodnocení a přístup k žákům na 1. stupni základních škol ovlivňuje nejen vzdělávací proces každého jednoho žáka, ale také mezilidské vztahy mezi žáky a učitelem, a v neposlední řadě i vztahy mezi jednotlivými žáky. Pociťovaná nespravedlnost může vést k demotivaci podílet se na dalším učebním procesu, a tudíž k nevyužití možného potenciálu žáka. Se zavedením inkluzivního vzdělávání se faktory ovlivňující spravedlnost výrazně zvýšily, a nahlížení učitelů, žáků i rodičů na spravedlivé hodnocení se tak stalo ještě komplexnější a především komplikovanější.

Proto si myslím, že je potřebné se tímto tématem zabývat a vést o něm diskuzi. Tomu se budu věnovat ve své diplomové práci, jejímž cílem je zjistit, jak je spravedlnost v hodnocení a přístupu k prvostupňovým žákům učiteli i samotnými žáky vnímána a s jakými faktory učitelé v procesu hodnocení pracují, aby ho mohli označit za spravedlivý. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část vychází z odborné literatury věnující se tématům obecné teorie spravedlnosti, spravedlnosti ve školním prostředí, hodnocení žáků učitelem s důrazem na spravedlivé hodnocení a již zmíněné faktory, které tato témata ovlivňují.

Empirická část založená na kvalitativním výzkumu s principy zakotvené teorie pak popisuje použité metody sběru dat, stanovené cíle práce a výzkumné otázky. Dále se v ní nachází vyhodnocené realizované rozhovory s vyučujícími i žáky, které byly zanalyzovány a porovnány v tematických celcích, který vyšly přímo z dat. Porovnáním analýzy dat s teoretickými východisky se pak zabývá diskuze. Závěr práce představuje zjištěné výsledky výzkumu.

Věřím, že má diplomová práce bude mít přínos především pro vyučující 1. stupně základních škol a dojde k prohloubení vědomostí o problematice spravedlivého přístupu k žákům s různou školní výkonností a jejich spravedlivého hodnocení.

Teoretická část

1 Spravedlnost

Jak již bylo zmíněno v úvodu, velikost a hloubka, které se skrývají za pojmem spravedlnosti, zapřičiňuje, že jeho jednotná definice není přesně určena. Za tím stojí i množství různorodých chápání a nahlížení na ni. Ona subjektivní rovina, na které si může každý jedinec definovat, co on považuje za spravedlivé či nespravedlivé, lze jen stěží překlopit do roviny objektivní. Jak udává Greger (2018, s. 47), „je to právě dynamické napětí mezi subjektivními pocity (ne)spravedlnosti a touhou po (*transcendentní a objektivní*) ‚Spravedlnosti‘, které nás přivádí k neustálému hledání a znovunacházení spravedlivé společnosti“.

Přesvědčení, že je ale pro fungování společnosti naprosto nezbytná, dokazuje i to, že se o její uchopení snažil už ve 4. st. př. n. l. známý řecký filosof Platón ve svém díle *Ústava*. Mimo definování spravedlnosti jako rovnováhy třech složek v duši jednotlivce, nazývá spravedlnost také „harmonii ve společnosti“. Platón rozděluje společnost na sociální třídy, rovněž tři: vládce, strážce a výrobce. Ve stavu, kdy každý plní svou roli a nezasahuje do rolí ostatních, nastává spravedlnost.

Několik dalších velkých myslitelů poté přišlo s novou koncepcí, jak na spravedlnost pohlížet, a vznikaly tak i její nové definice. O jednu z nejzásadnějších teorií spravedlnosti v moderní společnosti se zasloužil americký politický filosof John Rawls. Hovoří o tom, že „každá osoba má nedotknutelná práva, založená na spravedlnosti, která jako celek nemůže anulovat ani blahobyt společnosti“ (1995, str. 17). Jinými slovy upozorňuje na to, že dobro pro větší množství lidí neobhájí nespravedlnost postihující méně obětí. To odůvodňuje tvrzením, že „jako první ctnosti lidského chování nestrpí pravda a spravedlnost žádné kompromisy“ (Rawls, 1995, s. 17).

Rawls (1995, s. 17) ve své teorii o spravedlnosti vychází z toho, že „společnost je více či méně soběstačným sdružením osob, které ve svých vzájemných vztazích uznávají jistá pravidla chování jako závazná a které většinou jednají v souladu s nimi“. Tato pravidla pak mají jako systém kooperace pomáhat k dobru účastníků. V souladu s tímto tvrzením je i Greger (2018, s. 47), který tvrdí, že pro fungující společnost je zapotřebí stanovit

„normativní kritéria spravedlnosti na základě dosavadního poznání a obecné shody, podle kterých se v konkrétních případech stanoví, co je spravedlivé a co nikoliv“. Taková kritéria se ovšem mohou v určité epoše pro různou společnost lišit.

1.1 Spravedlnost v kontextu vzdělávání

Se zavedením povinné školní docházky společnost vkládala velkou naději do konceptu školy jako spravedlivé instituce, která měla zajišťovat rovný přístup ke vzdělání všem, bez ohledu na sociální původ (Greger 2018). Tak jako Rawls (1995) přirovnává spravedlnost k „první ctnosti společenských institucí“, Greger (2018) zdůrazňuje, že spravedlnost ve vzdělávání je pro společnost zcela klíčová. Na rozdíl od jiných institucí totiž školou, respektive povinnou školní docházkou, prošli všichni jedinci, a právě vzdělávání je moderní společností považováno za nástroj pro ospravedlnění sociálních nerovností mezi lidmi. Tomu odpovídají i výsledky výzkumu Evropského hodnotového systému z roku 1999, které uvádí Greger (2018, s. 49) ve svém článku. Dokazují, že česká společnost vnímá podstatu spravedlnosti v oblasti školství jako klíčovou. Vzorku 1908 respondentů byla položena otázka: *Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za „spravedlivou“?* Mezi čtyřmi různými odpověďmi, kterým měli respondenti přisuzovat váhu důležitosti na škále od „velmi důležité“ po „ani trochu důležité“, bylo největší procento důležitosti (79,4%) přisouzeno právě „Rovnému přístupu ke vzdělání“, jakožto konceptu rovnosti příležitostí ke vzdělání.

Páchová a Francová (2024) však ve svém výzkumu upozorňují na fakt, že v původním pojetí měla škola poskytovat všem stejné zdroje informací, do budoucna ale musí být škola i společnost více aktivní, aby docházelo spíše k rovnosti výsledků než k rovnosti příležitostí, jakožto rovnosti podmínek a přístupu. Rovnost podmínek a rovnost v přístupu ke vzdělávání dále rozlišuje Greger (2018). Ten uvádí příklad tzv. duálního vzdělávacího systému¹, který sice zajišťuje přístup ke vzdělání všem, ale nestačí pro koncept plné rovnosti příležitostí. Ta totiž znamená, že mají všichni šanci na srovnatelně kvalitní vzdělávání. Rovnost podmínek poté „akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče“ (Greger, 2018, s. 50) Takové pojetí se pak blíží k meritokracii, která zohledňuje nerovnosti

¹ rozdělené školy pro nižší a vyšší vrstvu společnosti

způsobené schopnostmi jedince a jeho úsilím. Pro nejasnou definici těchto faktorů je však meritokracie často kritizována. Greger (2018) uvádí, že tito kritici cílí na snižování počátečních vzdělanostních nerovností, které má snižovat právě rovnost výsledků, zmiňovanou Páčovou a Francovou (2024). Výsledkem jejich studie je tak rozlišení učitelů na dva diskurzy týkající se spravedlnosti. První skupina učitelů nahlíží na spravedlnost jako na rovnost podmínek pro všechny. Naopak druhá skupina představuje přístup ke spravedlnosti, který bere v potaz rozdílnost žáků, a nabízí tak žákům to, co aktuálně potřebují.

Greger (2018) definuje tzv. „funkční minimum“, kterého má v rámci vzdělávání ideálně dosáhnout každý žák, a který mu poskytne šance na prožití plnohodnotného a smysluplného života. Toto minimum představují především základní dovednosti a klíčové kompetence, které má škola rozvíjet. Také proto je na tyto oblasti v posledních letech kladen v různých vzdělávacích strategiích takový důraz.

Legislativní a kurikulární pojetí školní spravedlnosti

Spravedlnost je hojně skloňovaný pojem i v kurikulárních dokumentech České republiky vydávaných MŠMT², především pak v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (2001) a ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020). V těchto dokumentech lze najít několik rovin významu spravedlnosti.

První rovinou je spravedlnost v kontextu zajištění rovného přístupu všem jedincům ke vzdělávání. Ve Strategii 2030+ (2020, s. 19) je dokonce jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů vzdělávací politiky formulován tezí: „Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“. Přístup zde tedy chápeme jako šanci či dostupnost ke kvalitnímu vzdělávání. Tuto zásadu zmiňuje i školský zákon č. 561/2004 Sb., § 2 odst. 1, písm a), který říká, že:

„vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti,

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“

Druhá rovina představuje chápání spravedlnosti jako spravedlivé poskytování vzdělávacích příležitostí, které odpovídají schopnostem, požadavkům a potřebám každého jednotlivce. V Bílé knize (2001, s. 17) se mluví o „kompenzačních mechanismech“, či „vyrovnávacích akcích“, které mají překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní, tak, aby vzdělávací systém dále jen nereprodukoval existující nerovnosti.

Poslední rovinou, na kterou myslí opět především ve Strategii 2030+ (2020), je myšlenka spravedlivého prostředí ve vzdělávání, na kterém se má podílet jednak škola jako instituce, tak i učitel v učebním prostředí třídy.

Z těchto faktů následně vyplývá, že můžeme spravedlnost v kontextu vzdělávání rozdělit na „**spravedlnost vnější**“, jejíž naplnění zprostředkovává a zajišťuje stát, a „**spravedlnost vnitřní**“, kterou zajišťuje každý učitel ve třídě v rámci výukového procesu žáka. V této práci pro nás pak bude klíčový právě tento koncept „vnitřní spravedlnosti“.

1.2 Spravedlnost jako základní princip inkluzivního vzdělávání

„Zdůrazňování individuálních zvláštností a tedy i individuálních potřeb žáků vedlo k většímu důrazu na integraci či inkluzivní vzdělávání a k odklonu od nerovnosti podmínek“ (Greger, 2018, s. 52). Význam rovnosti podmínek už byl vysvětlen v přechozí podkapitole, proto se nyní zaměříme na inkluzivní vzdělávání jako takové.

Inkluzivní vzdělávání

Největší rozmach inkluzivního vzdělávání nastal v 90. letech 20. století, kdy došlo k posunu v přístupu k žákům s různými potřebami. Tato změna byla podpořena například mezinárodním dokumentem Prohlášení ze Salamanky (1994), která kladla důraz na inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného školství. Tento dokument tak vyzýval státy k přijetí inkluzivních politik a k rozvoji školního systému, který má být přístupný všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly. V České republice pak byla přijata novela školského zákona, která začala podporovat inkluzivní přístupy ve vzdělání až v roce 2005.

Tannenbergerová (2013) ve svém článku zmiňuje, že v inkluzivně pojatém vzdělávání je důraz kladen na respekt k jedinečnosti každého žáka. Východiskem je individualizovaný přístup, který se odráží nejen ve výuce, ale i v celkovém uspořádání školy. Dětem jsou vytvářeny podmínky odpovídající jejich schopnostem, silným stránkám i případným omezením. Cílem není jen rozvoj osobního potenciálu, ale také schopnost spolupráce a vzájemného porozumění. Různorodost žáků není vnímána jako překážka, ale jako přirozená součást školního prostředí, která obohacuje všechny zúčastněné.

Inkluzivní vzdělávání úzce souvisí s hodnotami rovnosti a spravedlnosti. Podle Štecha (2018) se tyto pojmy v pedagogice objevují v reakci na snahu o zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělání pro všechny děti. Nejde však jen o formální přístup, ale o reálnou možnost vzdělávání využít, což vyžaduje odpovídající podmínky a podporu, zvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Spravedlivý systém nespočívá v tom, že se ke všem přistupuje stejně, ale že každý dostane to, co potřebuje k naplnění svého potenciálu. Inkluze tak zahrnuje nejen fyzickou přítomnost ve třídě, ale také přijetí, zapojení a podporu vedoucí ke vzdělávacím výsledkům (Štech, 2018). Zásadní roli přitom hrají postoje učitelů a škol – spravedlnost v inkluzivním vzdělávání není jen otázkou pravidel, ale i každodenní praxe. Společné vzdělávání pak může přispívat ke kultuře respektu, sounáležitosti a porozumění lidské rozmanitosti.

2 Hodnocení

Během života se každý člověk s hodnocením intenzivně setkává. Denně se lidé dostávají do situací, kdy něco hodnotí a ani si to nemusí plně uvědomovat. Přesto lze hodnocení označit za vysoce náročnou kognitivní aktivitu, která vyžaduje hned několik mentálních procesů – analýzu, porovnávání, syntézu informací a rozhodování. Podle Koláře a Šikulové (2009) je hodnocení úzce spojeno právě s procesem rozhodování. Člověk neustále vytváří jakési soudy, které vyhodnocuje, a na jejich základě se poté rozhoduje. Takové hodnocení lze ve většině případů označit za subjektivní, jelikož se každý jedinec snaží uspokojit své potřeby ovlivněné jeho zájmem, užitkem, přesvědčením nebo vlastní zkušeností.

Kolář a Šikulová (2009) popisují hodnocení dokonce jako organickou součást jakékoliv lidské činnosti, jelikož většinu z nich vnímají jako prostředek k dosažení nějakého cíle. Tento proces pojmenovávají jako proces kontinuálního hodnocení. Rozdělují ho do několika prolínajících se etap. Z nějaké potřeby či přání člověk dochází k formulování cíle, tedy k tomu, čeho by chtěl dosáhnout. Následuje etapa zmapování podmínek, ve kterých se bude daná činnost realizovat. Ty autoři rozdělují na podmínky vnější, které na člověka působí z okolního prostředí, a podmínky vnitřní, které obsahují dosavadní zkušenosti, znalosti a dovednosti či emočně-motivační vlastnosti. Další nezbytnou fází je fáze plánování činnosti, ve které je důležité vymezit si prostředky, které pomáhají dosáhnout cíle. Poté následuje samotné vyhodnocení výsledku, při kterém dochází k porovnání dosaženého výsledku se stanovenou cílovou představou.

Kolář (2012, s. 46) dodává, že „při hodnocení porovnáváme objekt (předmět) hodnocení buď přímo s jiným srovnatelným objektem, nebo s nějakým ideálním vzorem či normou“. Pokud bychom tato slova převedli do roviny školní výuky, je důležité si uvědomit, čeho chce učitel svým hodnocením docílit. Porovnávat výkon žáků mezi sebou a vytvořit tak jakýsi hodnotový žebříček jejich úspěšnosti? Nebo porovnávat každého jednoho žáka ve vztahu k ideální normě, která by představovala jeho bezchybný výkon? Nebo chce učitel docílit něčeho jiného? V procesu vyučování je proto potřeba se na tuto problematiku zaměřit konkrétněji.

2.1 Definice pojmu hodnocení ve školním prostředí

Jak již bylo zmíněno, hodnocení je součástí každé lidské činnosti a ve výchovně-vzdělávacím procesu to platí obzvlášť. Pro práci učitele ve třídě ho tak lze považovat za naprosto klíčovou složku a „klíčovým hybatelem mnoha procesů: třídního klimatu, vztahů žáků k učiteli, sociálního učení a dalších“ (Čapek, 2015, s. 495). Je tedy logické, že školní hodnocení má svá specifika.

Podobně jako si hodnotící aktivity často nemusíme uvědomovat v běžném životě, ve školním prostředí tomu není jinak. Přesto se hodnocení vyskytuje ve vyučování nepřetržitě. Kolář a Šikulová (2009) ho navíc označují za jediné systematické hodnocení, se kterým se člověk v životě setkává. „Systematičnost hodnocení žáků ve výuce můžeme spatřovat v tom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 18). Zajištění toho, aby takto učitel ve výuce postupoval, je dáno tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány v různých kurikulárních dokumentech. Jedná se o jakási kritéria, která určují co, kdy a jak učitel hodnotí. S tím se shoduje i Slavík (1999, s. 24), podle kterého můžeme „pedagogické hodnocení pokládat za systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole“.

V odborné literatuře ale můžeme najít u pojmu školního hodnocení hned několik definic. Slavík (1999, s. 23) chápe školní hodnocení jako „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“. Tímto širokým pojetím poukazuje na to, že veškeré, ač zdánlivě nenápadné hodnotící procesy ve výuce, ovlivňují její průběh a její výsledky. Podle Koláře (2012) se hodnocením ve školním prostředí rozumí posuzování učebního výkonu žáka, jeho chování a jednání, a můžeme jím označit jeden z prostředků na řízení a regulaci učebních procesů žáka. „Jde o systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů prokazovaných žákem nebo skupinou žáků“ (Kolář, 2012, s. 48). Skalková (1971, s. 95) pak rozumí školním hodnocením „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy“. Z těchto definic tak vyplývá, že

hodnocení by mělo reflektovat nejen faktické znalosti a dovednosti žáka, ale také jeho pokrok a přístup k učení.

Čapek (2015) rozlišuje termíny hodnocení a evaluace, které bývají často zaměňovány. Hodnocení zde chápe jako veškeré dění ve třídě, tzn., že dochází k hodnocení učitel-žák, žák-žák, případně žák-učitel, a samozřejmě také k sebehodnocení žáka. Hodnocení tedy probíhá mezi všemi účastníky edukačního procesu a slouží žákům nejen k získání informací a zpětné vazby, ale přináší s sebou také emoce a motivaci. Evaluaci pak Čapek (2015) označil za náročnější proces, ve kterém učitel zjišťuje, jaký vliv má jeho působení ve třídě, a přirovnává tento proces k akčnímu výzkumu. Kolář (2012, s. 40) ve svém pedagogickém slovníku pojem evaluace dále rozděluje na evaluaci vnější – „hodnocení činnosti, výsledků činnosti, procesů (např. učení), které provádí někdo mimo samotného hodnoceného“, a evaluaci vnitřní, kterou naopak provádí sám hodnotící.

2.2 Funkce školního hodnocení

Cíle školního hodnocení jsou úzce spjaty s jeho funkcemi. Vymezení funkcí školního hodnocení je velmi široké a u řady autorů najdeme často různý počet i různé názvy funkcí, i když často dochází k označení jedné funkce různými výrazy. Slavík (1999) zdůrazňuje, že učitel by měl tyto funkce dobře rozlišovat, jelikož každá z nich může mít zásadní vliv na psychiku žáka. Charakter hodnocení by se tedy měl měnit v závislosti na tom, kterou funkci konkrétního hodnocení učitel zrovna preferuje.

Kolář a Šikulová (2009) vymezují šest funkcí školního hodnocení, které jsou klíčové pro řízení učebních činností žáků a rozvoj žákovy osobnosti. Rozlišují funkci motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací. Kolář (2012) hovoří mimo zmíněných dále o funkci sociální, kontrolní, formativní, normativní a selektivní.

Kratochvílová (2011) uvádí čtyři funkce, které jsou vzájemně propojené, a to funkci poznávací (informativní), korektivní (konativní), motivační a rozvíjející.

Podle Slavíka (1999) jsou pak zásadními funkcemi funkce motivační, poznávací, konativní, orientační, didaktická a oficiální.

Z výše uvedeného je tedy patrné, že v odborné literatuře je zmíněné opravdu velké množství funkcí, které školní hodnocení představuje. Konkrétněji proto budou představeny pouze některé z nich.

2.2.1 Motivační funkce

Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 46):

„Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch (nebo úspěch či neúspěch očekávají), a ten je motivem k dalším učebním výkonům. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon.“

Tato funkce se opírá především o emocionální stránku a dotýká se intimní osobní sféry žáka. Jelikož zde hrají velkou roli city a prožitky člověka, který je aktérem hodnocení, není pro učitele lehké s motivační funkcí zacházet. Lze ji označit jako nejsilnější funkci hodnotícího procesu ve vyučování (Kolář & Šikulová, 2009; Slavík, 1999).

Hodnocení by mělo žáky povzbuzovat do dalšího učení a pomáhat žákům v jejich rozvoji. Na základě pozitiv žákova výkonu, o která se učitel zejména opírá, žák nevnímá takové hodnocení jako negativní a neodrazuje ho od jeho dalšího zdokonalování. (Kratochvílová, 2011)

Kolář a Šikulová (2009) upozorňují na to, že ačkoliv je tato funkce využívána v pedagogické praxi nejčastěji a nejfrekventovaněji, často je také zneužívána v situacích, ve kterých je použita jako prostředek k udržení kázně.

Podobné cíle, které s sebou nese motivační funkce, má i funkce rozvíjející. Podle Kratochvílové (2011) se skrze hodnocení rozvíjí a podporuje osobnost žáka, ale při nesprávném užívání tohoto silného nástroje ji může naopak i demotivovat a ničit.

2.2.2 Informační (poznávací) funkce

Tato funkce spočívá v tom, že žák prostřednictvím hodnocení dostává od učitele zpětnou informaci o jeho výkonu, neboli zpětnou vazbu, která žákovi nastiňuje, zda bylo dosaženo stanoveného cíle (nebo do jaké míry se této cílové normě přiblížil), na jaké úrovni je jeho výkon mezi ostatními hodnocenými a jakou kvalitu nesou jeho osvojené znalosti a

dovednosti (Kolář & Šikulová, 2009). Tito autoři dále zmiňují Amonašviliho (1987), který tvrdí, že aby bylo takové hodnocení pro žáka opravdu kvalitní a odnesl si z něho konkrétní informace o jeho výkonu a výsledku, měl by učitel (sám či společně s žákem) provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Ta obsahuje informace o tom, co se naučil v porovnání ke stanovené normě, s jakým úsilím, případně s jakou pomocí. „Smyslem takové analýzy je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů (případně učebního stylu), informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, o nesprávných pracovních postupech, poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšit svou práci“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 49).

Podle Kratochvílové (2011, s. 24) „hodnocení poskytuje žákovi dostatek konkrétně a včas formulovaných kvalitních informací, které mu pomohou zorientovat se ve svých výsledcích a učebním procesu.“ Dále dodává, že by tyto informace měly být pro žáka naprosto jasné a srozumitelné, a měly by se zaměřovat především na silné stránky jeho činnosti i výkonu.

I když na podání kvalitní zpětné vazby žákovi cílí hodnocení primárně, informační funkci má i pro rodiče a samotného učitele. Rodičům poskytuje informace o tom, jak se dítěti ve škole daří a jakých dosahuje výsledků (Kratochvílová, 2011). Učitel pak může podle Koláře a Šikulové (2009) skrze hodnocení žáků zjistit úroveň a kvalitu jeho vlastní vyučovací činnosti. Na základě toho pak reguluje svou řídicí činnost ve výuce.

„Informační funkce plní pro žáky i funkci diagnostickou a kontrolní“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 49). S informativní funkcí je úzce spjata i funkce konativní či korektivní. Oba termíny označují funkci, která má za cíl podávat kvalitní informace o výkonu žáka, a nasměrovat ho na další cestu k zlepšení jeho výsledků, jaké využít opatření pro zlepšení jeho výkonu a jak dosáhnout cíle (Kratochvílová, 2011). Podle Slavíka (1999) souvisí tato funkce především s vůlí k činu či aktivitou, na základě které může člověk něco napravit, zlepšit či udržet na dosavadní úrovni.

2.2.3 Regulativní funkce

„Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 50). Jinými slovy učitel směřuje žáky skrze své hodnotící komentáře ke zkvalitnění jejich výkonu. Toho však docílí pouze

podrobnou analýzou, která obsahuje mimo jiné i doporučení na další postupy, které má žák při dalším učení volit.

Dle Koláře a Šikulové (2009) plní hodnocení vždy spolu s regulativní funkcí i funkci výchovnou, jelikož pro žáky představuje hodnocení hlavní regulátor jejich učení. Tím jsou posilovány jeho pozitivní postoje a vlastnosti, jako např. svědomitost, vytrvalost, vůle či odpovědnost.

2.2.4 Diferenciační funkce

Poslední konkrétněji a hlouběji představenou funkcí školního hodnocení je funkce diferenciační. Výsledky hodnocení umožňují učitelům rozčleňovat žáky do podobně výkonnostních skupin, a individualizovat tak výuku, ve které budou žáci v těchto skupinách řešit různě náročné učební úlohy. (Kolář & Šikulová, 2009)

2.3 Typy školního hodnocení

Stejně tak jako se autoři v odborné literatuře neshodují na jednotném výčtu funkcí školního hodnocení, jinak tomu není ani u typů hodnocení. Existuje několik typů hodnocení, které jsou rozděleny podle různých hledisek, a které se vzájemně prolínají a úzce spolu souvisí. Každý z typů má ale ve školní výuce svůj význam a učitel by měl tyto typy promyšleně volit ve vztahu k cíli výuky i k dalším okolnostem vyučovacího procesu. Je důležité mít na paměti, že školní hodnocení slouží primárně žákovi jako nástroj pro poukázání na prostory ke zlepšení, ale také pro uvědomění si vlastních silných stránek, úspěchů, a dosažených cílů.

Podle Kratochvílové (2011) lze hodnocení členit např. podle jeho zaměřenosti a připravenosti – od **bezděčného**, spontánního a citově zabarveného **hodnocení**, které může výrazně ovlivnit sebepojetí žáka, přes **záměrné operativní hodnocení** poskytující bezprostřední zpětnou vazbu, až po **záměrné formalizované hodnocení**, jež zaznamenává a systematicky posuzuje i dílčí jevy. Z hlediska času rozlišujeme **vstupní hodnocení** (na začátku výukového období), **průběžné hodnocení** (v jeho průběhu) a **sumativní hodnocení**, které shrnuje výsledky žáka na konci určité etapy, např. školního roku.

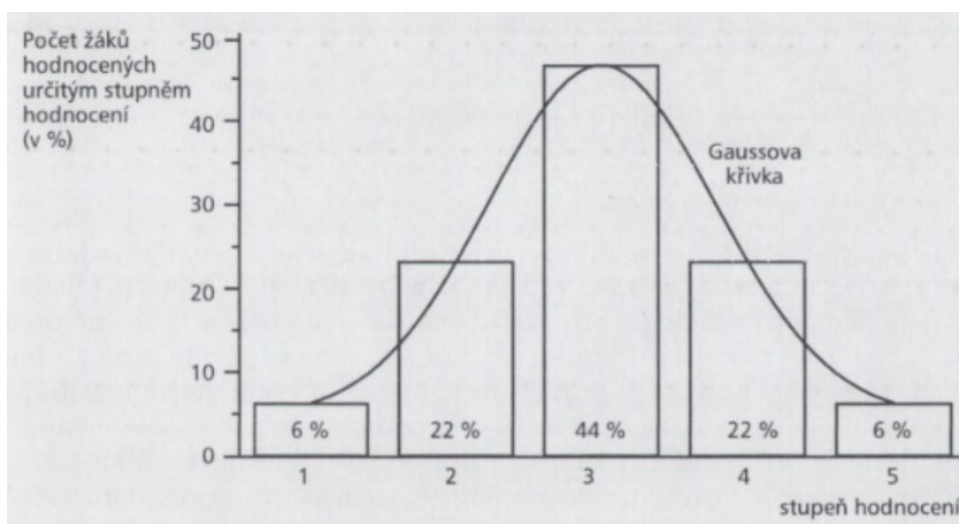
Kolář a Šikulová (2009) uvádějí mimo již zmíněných a níže podrobněji popsaných typů dále:

- **Diagnostické hodnocení** – zaměřuje se na odhalení a diagnostiku problémů a potíží žákova učení.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** – je prováděno učitelem, který se ve třídě běžně vyskytuje a vyučuje konkrétní předmět.
- **Externí (vnější) hodnocení** – hodnotící činnost provádí externí pracovník.
- **Neformální hodnocení** – zakládá na pozorování běžných výkonů žáků.
- **Formální hodnocení** – žák je informován, že bude hodnocen, a může se tak na hodnotící akt předem připravit.

Dalšími typy hodnocení, se kterými se setkáme téměř v každé odborné literatuře pojednávající o této problematice, jsou následující.

2.3.1 Normativní hodnocení

Normativní hodnocení, nazývané také jako hodnocení relativního výkonu, je prvním typem hodnocení z hlediska vztahové normy. Jak samotný název napovídá, v případě normativního hodnocení učitel hodnotí podle jakési **sociální normy**. Podle Slavíka (1999) je touto normou pak tzv. normální rozdělení podle Gaussovy křivky (Obrázek č. 1). To znamená, že porovnáváme výkon jednoho žáka s výkony ostatních žáků.



Obrázek č. 1 – Gaussova křivka (Slavík, 1999, s. 55)

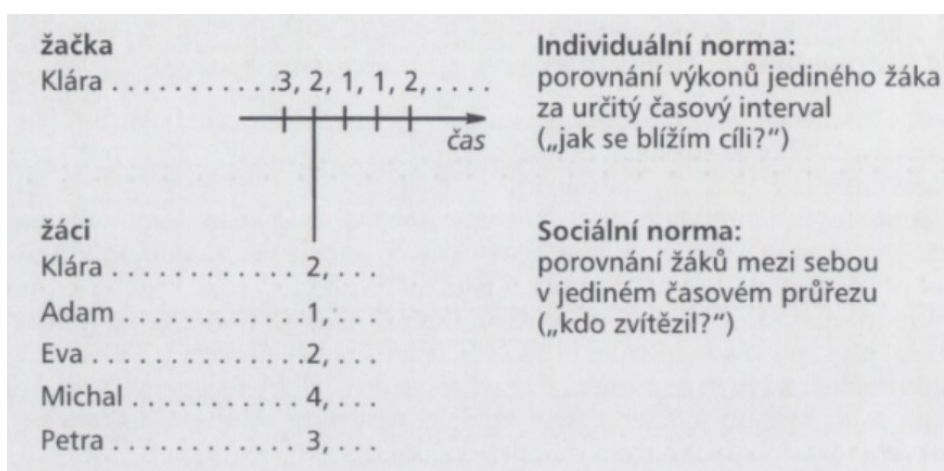
Učitel si tak ve třídě na základě jednotlivých výkonů žáků sestavuje jejich pořadí, tzn., že nejlepší výkon (či výkony) z výčtu všech ostatních je ohodnoceno prvním stupněm klasifikačního hodnocení, a od toho se odvozují klasifikační stupně ostatních, méně povedených výkonů. Učitel v takovém případě nebere v potaz individuální schopnosti a dovednosti žáků, jejich předpoklady a rozdíly mezi nimi. To vede k demotivaci žáků a narůstání nezájmu se na dalším výukovém procesu podílet. (Kratochvílová, 2011)

Kolář a Šikulová (2009) používají pro takové hodnocení termín hodnocení sociálně normované. Autoři upozorňují na fakt, že jsou žáci v takovém případě metaforicky postaveni do rolí soutěžících, kteří jsou učitelem skrze vzájemné porovnávání výkonů řazeni do pomyslného výsledkového žebříčku. Ačkoliv je tím vytvářena iluze objektivního hodnocení, důsledek je takový, že úspěšní žáci jsou stále úspěšní a neúspěšní žáci zůstávají neúspěšnými.

Dopadem normativního hodnocení může být také to, že známky, které žáci dostávají na vysvědčení na různých školách, nemusejí být navzájem srovnatelné. Vztahovou normu totiž tvoří konkrétní třída, a tudíž značně záleží na složení žáků ve třídě, které se logicky vždy liší (Starý, 2006).

Druhý typ hodnocení z hlediska vztahové normy stojí na opačné straně normativního hodnocení, a je jím **individuálně normované hodnocení**. To cílí na porovnávání výkonu žáka s jeho předchozími výkony, což umožňuje oběma aktérům vyučovacího procesu sledovat žákovy pokroky k dosažení stanoveného cíle. Nese především funkci motivační, jelikož i žák se slabší výkonností může zažít pocit úspěchu. Podporuje tak na rozdíl od normativního hodnocení i individualizaci výuky (Kolář & Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011).

V následujícím obrázku je dobře patrný rozdíl mezi hodnocením podle individuální a sociální normy.



Obrázek č. 2 – Hodnocení podle individuální a sociální normy (Slavík, 1999, s. 60)

2.3.2 Kriteriaální hodnocení

Kriteriaální hodnocení znamená, že učitel hodnotí výkon žáka ve vztahu k předem stanoveným kritériím. Hodnocen je absolutní (skutečný) výkon žáka. Nedochozí tedy k porovnávání žáků mezi sebou, ale normu zde představují právě zvolená kritéria. Ta mohou být podle Kratochvílové (2011) stanovena učitelem, žáky, jejich kombinací či vnější autoritativní složkou (školou, závaznými dokumenty, apod.).

Slavík (1999) popisuje, k čemu tato kritéria slouží. Učitel by se měl v rámci kvalitního hodnocení vyvarovat celkového dojmu z hodnoceného objektu, který je často upřímný, založený na citech, ale bez jakéhokoliv východiska. Pro výuku je potřeba hlubší analýza, která rozebere jeden velký problém na „podproblémy“, tedy dílčí stránky hodnoceného jevu.

„Z perspektivy žáka je kriteriaální hodnocení daleko užitečnější, než hodnocení normativní, protože žáci mají omezené možnosti ovlivňovat vztahovou normu, kdežto plnění srozumitelných kritérií je převážně pod jejich kontrolou“ (Starý, 2006).

Čapek (2015) představuje jednu konkrétní metodu kriteriaálního hodnocení, jehož kritéria jsou pouze splnil/nesplnil. Dle něj je toto hodnocení vhodné na podporu klimatu ve třídě. Žáci totiž plní daná kritéria podle svých schopností a dovedností, ale nejsou hodnoceni a řazeni podle kvality jejich výkonu. Hodnocen je tedy proces, nikoli produkt, a to umožňuje i slabším žákům dosáhnout úspěchu. Jelikož žáci nejsou stresováni obavami z obdržení špatné známky za nesplnění úkolu, ve třídě panuje klidná a podporující atmosféra.

2.3.3 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení představuje v poslední době mezi odborníky i širokou veřejností velké téma. I když se začalo ve vyučování objevovat již v 80. letech 20. století, důraz se na něj začal klást až v posledních letech (Havlíková, 2018). Přesto, že se v českém prostředí pojem formativní hodnocení ustálil, synonymními pojmy je hodnocení zpětnovazební, korektivní či pracovní (Slavík, 1999).

Význam formativního hodnocení spočívá v poskytování zpětné vazby, která míří na analýzu nedostatků žáka a návrh na jejich nápravu. „Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka“ (Slavík, 1999, s. 38). Tomu odpovídá i definice Williama, podle kterého se stává hodnocení formativním, když „učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli“ (William & Leahyová, 2016, s. 8). Formativní hodnocení tak poskytuje zpětnou vazbu o probíhajícím procesu učení nejen žákovi, ale i samotnému učiteli, který může operativně upravovat zvolené strategie a metody ve vyučování.

Podle Blacka a Williama (2009) lze formativní hodnocení koncipovat jako soubor pěti klíčových strategií:

1. vyjasnění a sdílení učebních cílů a kritérií úspěšnosti,
2. vytvoření efektivních diskuzí ve třídě a dalších učebních aktivit, které odhalují důkazy o porozumění žáků,
3. poskytování zpětné vazby, která posouvá žáky vpřed,
4. aktivizace žáků jako výukových zdrojů pro sebe navzájem,
5. aktivizace žáků jako vlastníků svého učení.

Formativní hodnocení probíhá nejčastěji v podobě rozhovoru mezi aktéry hodnocení nad průběhem práce, má tedy dialogický charakter a podporuje poznávací a konativní funkci hodnocení. Jelikož se nejedná pouze o učitelův autoritativní posudek, bývá žáky vnímáno pozitivněji a žáci ho chápají více jako pomoc ke zlepšení, zdokonalení a dosažení stanoveného cíle (Slavík, 1999). Nejen proto, je považováno formativní hodnocení „za pedagogicky nejučelnější hodnotící nástroj školní práce“ (Slavík, 1999, s. 39).

Antonioua a James (2014) ve svém výzkumu zjistili, že ačkoliv mají učitelé k formativnímu hodnocení pozitivní postoj, v praxi ho využívají pouze omezeně. Důvodem má být nejasné definování pojmu formativní hodnocení, nedostatečné školení učitelů a časová náročnost, která komplikuje realizaci formativního hodnocení ve velkých třídách.

Kratochvílová (2011) dodává, že bychom měli tento typ hodnocení kombinovat s kriteriálním, a mělo by převažovat nad hodnocením sumativním.

2.3.4 Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení představují důležité prvky moderního přístupu k hodnocení ve vzdělávání. Odráží posun od výhradně heteronomního, tedy učitelem řízeného hodnocení, k autonomnímu pojetí, kde je žák aktivním účastníkem a spoluvůrcem vzdělávacího procesu. Jak uvádí Slavík (2003), hodnocení není pouze nástrojem učitele ke kontrole výkonu, ale může a mělo by být také cílem žákova učení. Právě prostřednictvím sebehodnocení a vrstevnického hodnocení získává žák prostor k rozvoji autoregulace, metakognitivních dovedností a ke kritickému zhodnocení vlastního pokroku.

Kratochvílová (2012) upozorňuje, že zapojení žáků do hodnocení přináší významné benefity – podporuje motivaci, zvyšuje vnitřní odpovědnost a poskytuje žákům zpětnou vazbu, která není pouze vnější, ale i vnitřní. Sebehodnocení tak pomáhá žákovi porozumět tomu, co umí, co je potřeba zlepšit a jaké strategie k tomu použít. Aby však bylo účinné, musí být systematické, opřené o jasně formulované cíle, kritéria a prostředky, které žákům umožní reflektovat vlastní pokrok. Učitel by měl být v tomto procesu průvodcem a podporovatelem, nikoliv výhradním hodnotitelem.

Vrstevnické hodnocení pak přináší další rozměr – učí žáky dívat se na práci druhých, argumentovat, dávat konstruktivní zpětnou vazbu a zároveň rozpoznávat kvalitu i chyby v práci ostatních. Slavík (2003) zdůrazňuje, že i hodnocení spolužáků je plnohodnotnou součástí školního hodnocení, pokud je zakotveno v edukačním procesu a vedeno didakticky promyšleným způsobem.

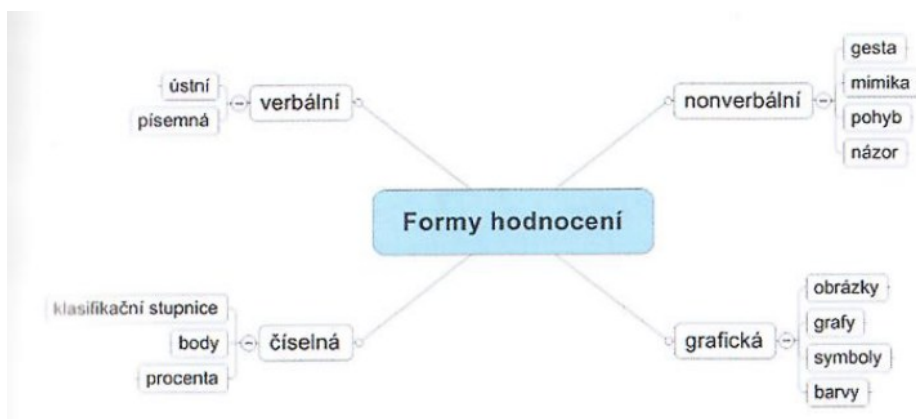
Oba typy hodnocení – sebehodnocení i vrstevnické – posilují partnerský vztah mezi žákem a učitelem, zmenšují asymetrii moci ve třídě a přispívají k vytváření podpůrného klimatu,

kde je chybování chápáno jako přirozená součást učení. Přestože jsou tyto formy hodnocení podporovány i legislativně (např. ve vyhlášce č. 48/2005 Sb.), jejich využívání ve školní praxi bývá často nesystematické a závislé na postoji učitele. Pro jejich efektivní začlenění do výuky je klíčové rozvíjet hodnotící kompetence učitelů i žáků a vytvářet bezpečné prostředí, v němž se hodnocení stává nástrojem rozvoje, nikoli jen kontroly.

2.4 Formy školního hodnocení

„Školní hodnocení je neoprávněně zužováno na klasifikaci“ (Starý, 2006). Přesto nyní již existuje široká škála způsobů, kterými posuzujeme dosaženou úroveň výsledků žáků. Podle Koláře a Šikulové (2009) není žádná z forem hodnocení špatná. Pro použití a zvolení vhodných forem, je pro učitele ale důležité reflektovat několik souvisejících faktorů – např. cíl hodnocení, osobnost žáka nebo konkrétní pedagogickou situaci, ve které se hodnocení odehrává. Důležité tedy je, aby tyto způsoby vedly ke stanoveným cílům. Jejich volba by měla koncipovat s filosofií školy, která je často vymezena např. v ŠVP³ (Kratochvílová, 2011).

Kratochvílová (2011, str. 33) představuje názorné schéma forem hodnocení, ve kterém je dobře patrné jejich dělení.



Obrázek č. 3 – Schéma forem hodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 33)

V následujících kapitolách budou blíže popsány nejvyužívanější formy hodnocení.

³ Školní vzdělávací program

2.4.1 Klasifikace

Klasifikaci lze zařadit do kvantitativních forem vnějšího formálního vyjádření hodnocení. Ačkoliv je její vhodnost tématem velkých a častých diskuzí, v českých školách hodnocení pětistupňovou číselnou škálou výrazně převládá, a to především pro její jednoduchost, přehlednost a rychlou orientační a informační hodnotu (Čapek, 2015).

Tomu odpovídá i tvrzení Koláře (2012, s. 62), podle kterého „klasifikace umožňuje porovnávání výkonů žáků i u žáka jako jednotlivce. Jednoduchým srozumitelným způsobem postihuje zlepšení či zhoršení učebního výkonu i pozice žáka ve třídě“. I on ale upozorňuje na nedostatky, které s sebou tato forma hodnocení nese. Ty Kolář a Šikulová (2009) vnímají tak, že má známka výpovědní hodnotu mimo vědomostí a dovedností žáka i pro celou řadu jeho dalších charakteristik, např. jeho chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, vztah k předmětu, případně i jeho osobní vztah s učitelem.

Starý (2006) považuje za tyto nedostatky například fakt, že každý učitel má ve známkování odlišný systém. To může být problematické jak pro žáky, tak jejich rodiče, kteří v obdržných známkách od různých učitelů nevidí systematičnost. Dalšími problémy, které jsou v odborné literatuře velice často skloňovány, je jednak neschopnost zachytit klasifikačním systémem žákovo úsilí vzhledem k jeho individuálním schopnostem, a dále neposkytování dostatečné zpětné vazby na vysvětlení chybných postupů žáka a rad na vyvarování se podobných chyb v budoucnu.

Podle Čapka (2015) představuje klasifikační hodnocení pouze normativní funkci, která cílí jen na poměrování školních výkonů žáků pomocí známky. Autor dále upozorňuje na kritický fakt, že žáci s rostoucím věkem čím dál více označují hodnocení od učitelů za neobjektivní a nespravedlivé. Téměř jedna třetina žáků pak dokonce označuje za původ jejich neúspěchu samotného učitele, který rozdáváním špatných známek pouze posiluje negativní vztah a postoje k danému předmětu a vzdělávání celkově.

Čapek (2015, s. 497-499) zmiňuje několik hlavních nedostatků a rizik klasifikačního hodnocení. Kritizuje zejména jeho nesoulad s individuálním přístupem k žákům, nadměrný důraz na známky a jejich nevhodné používání. Upozorňuje také na nejasnost v tom, co známka skutečně vyjadřuje, i na nedostatečnou kontinuitu hodnocení. Známkování bývá

podle něj často formální, předvídatelné a zaměřené spíše na výkon než na podporu učení, čímž může potlačovat motivaci žáků a vést k nespravedlivým očekáváním.

Z výčtu těchto problémů, které s sebou klasifikace přináší, by se mohlo zdát, že je tato forma hodnocení naprosto zavrženíhodná. Kolář a Šikulová (2009) sice vymezují podobný seznam negativ klasifikace, představují ale také pozitiva, která u ní můžeme nalézt. Tyto výhody vymezují v následujícím seznamu (Kolář & Šikulová, 2009):

- Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb. § 51 - § 53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků).
- Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogický a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy (Hrabal, 1988, s. 48).
- Znamka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu (Hrabal, 1988, s. 51).
- Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.
- Znamky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost (Amonašvili, 1987, s. 54).
- Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte.
- Znamka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statistické zpracování.

Z výše uvedeného je tedy patrné, že u klasifikační formy hodnocení můžeme nalézt klady i zápory, a je na učiteli, aby byl schopen jeho pozitiv využívat a naopak představená negativa nepodporovat. Podle Čapka (2015) ukazují různé výzkumy to, že pokud učitel použije ke klasifikaci i slovní hodnocení, žáci vnímají celé hodnocení více pozitivně a vidí v něm užitečnost. Proto by měli učitelé rozdané známky žákům vysvětlit. „Klasifikaci nelze přeceňovat, ale také není třeba ji plně zavrňovat (nahrazovat jen slovním hodnocením). Účelné je kombinovat různé formy hodnocení“ (Kolář, 2012, s. 62).

2.4.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení, které využívá výroky, nikoliv známky. Podle Koláře a Šikulové (2009) umožňuje zahrnout do klasifikace nejen informace o dosažených výsledcích, ale také postoje žáků, jejich snahu a úsilí. Jeho informační hodnota je tak vyšší, a tudíž má větší vliv na motivaci žáka (Čapek, 2015). Učitel může skrze slovní zprávu vyzdvihnout jeho přednosti a úspěchy, ale také popsat a vystihnout jeho nedostatky a nabídnout mu rady a cesty, jak je odstranit. Je tak pro žáky více individuální a lépe uchopitelné. Kolář (2012, s. 48) shrnuje tyto znaky v tvrzení, že slovní hodnocení „umožňuje zdůraznění pozitivních stránek (priorita pozitivního hodnocení), analýzu problémů, negativ (chyb) společně s hledáním cest k dokonalejším výkonům, k řešení problémů“.

Čapek (2015) ovšem upozorňuje na fakt, že by se měl učitel v rámci slovního hodnocení vyhnout posuzujícímu jazyku, tedy hodnocení žakovy osobnosti či jeho vlastností, což v praxi nazýváme termínem nálepkování. Na důraz použití popisného jazyka dbá i Kratochvílová (2011), podle které učitelé ve školách nešetří výroky jako „Výborně.“ „Skvělá práce“ apod., poznávací a rozvíjející funkce těchto výroků jsou však nulové.

Slovní hodnocení by tak mělo:

- být popisující, konkretizující a verbalizované (Kratochvílová, 2011),
- obsahovat hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů (úspěchy a neúspěchy žáka, příčiny dosaženého stavu a návrhy na jejich zlepšení a eliminaci nedostatků (Kolář & Šikulová, 2009),
- obsahovat uznání a vyjádření porozumění žáka,
- zajistit pocit úspěchu všem,
- rozvíjet seberealizaci žáka,
- napomáhat k rozvoji emotivních a racionálních složek osobnosti (Čapek, 2015).

Stejně jako u klasifikačního hodnocení jsou v odborné literatuře zmiňovány pozitiva slovního hodnocení (která v posledních letech výrazně převyšují), ale i jeho jistá negativa. Mimo již zmíněná pozitiva v úvodu podkapitoly je vidí Kolář a Šikulová (2009) v tom, že na žáka nevytváří stres, u výkonnostně slabších žáků zmírňuje riziko diskriminace nebo

může včas korigovat žáka v různých etapách osvojování znalostí a dovedností. Naopak jeho značné negativa autoři připisují velké časové náročnosti, kterou slovní hodnocení pro učitele představuje, a také velké míře rizik, kterým se učitel ve kvalitním slovním hodnocení musí vyhnout.

2.4.3 Další formy hodnocení

V praxi, a na prvním stupni základních škol obzvlášť, se můžeme setkat i s dalšími formami hodnocení. Jedná se především o neformální hodnocení, které sice často neplní oficiální hodnotící funkci, ale přesto často prostupuje celým vyučováním.

Mezi tyto formy řadíme např. **grafickou formu** nebo **nonverbální formu hodnocení**. Grafickou formu představují různé symboly, obrazy, grafy nebo barvy. Díky její názornosti a pestrosti je dětem blízká, ale neměla by ztrácet dostatečnou vypovídající hodnotu. (Kratochvílová, 2011)

Mezi nonverbální formy patří podle Kratochvílové (2011) např. gesta, mimika, vyjádření pohybem, apod. Jelikož podle různých studií tvoří mimoverbální komunikace mezi učitelem a žákem 60-70% veškeré komunikace, je i tato složka velice důležitá. Děti umí dobře číst výrazy učitelů i jeho gesta, a proto může být jeden úsměv či jedno gesto učitele pro žáky zásadní. Učitel může ve výuce touto formou průběžně motivovat žáky k dobrému výkonu.

Dalšími formami kvantitativního hodnocení je např. **bodové** nebo **procentuální hodnocení** (Čapek, 2015).

2.5 Psychologické aspekty hodnocení

Školní hodnocení má hluboký psychologický dopad na učební výsledky žáků stejně jako na jejich emocionální prožívání a identitu. Podle Slavíka (1999) mohou být tyto důsledky bezesporu dobré, na druhé straně ale i záporné. Důsledky školního hodnocení často u žáků představují znepokojení, strach a úzkosti. Proto přichází Slavík (1999, s. 142-143) s jednoduchým, přesto velice důležitým vzorcem, který zní:

psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka.

Prvky na levé straně rovnice definují faktory ovlivňující pohodu žáka ve výuce, tedy pravou část této rovnice. Čím zápornější tyto faktory jsou, tím nižší je žákova psychická pohoda. Psychický „terén“ znázorňuje psychické i somatické vlastnosti žáka (jeho temperament, citlivost vnímání a prožívání, celkovou odolnost, psychickou stabilitu, únava, apod.). Způsobem hodnocení se rozumí typ, forma, učitelův styl hodnocení. A v neposlední řadě žákův psychický stav ovlivňuje sociální kontext, tedy sociální klima třídy, vztah mezi žákem a učitelem nebo například názor rodičů na hodnocení (Slavík, 1999).

Kolář a Šikulová (2009) také zmiňují, že strach žáků z hodnocení často vyplývá ze skutečnosti, že se hodnocení orientuje na chybu. To poté směřuje k hojným výskytům podvádění žáků během testování, jakožto řešení vyhnout se špatné známce a negativním důsledkům s tím spojených (ve škole i v domácím prostředí), ale také k závažnějším osobním problémům žáka. Učitel by se tak měl vyhnout negativnímu hodnocení a nevyužívat ho jako motivaci žáků k lepším výkonům, či prostředek pro kázeň ve vyučování.

Jak již bylo částečně zmíněno v popisu psychického „terénu“ žáka, školní hodnocení má silný vliv i na žákovo sebepojetí. „Selhávání, kterého si děti nejen pod vlivem učitelova hodnocení, ale někdy snad ještě více pod vlivem hodnocení svých spolužáků bývají velmi dobře vědomy, může být provázeno nepominutelným poklesem sebeúcty“ (Slavík, 1999, s. 144). Pesimistický pohled na sebe samého pak výrazně podkopává motivaci k učení, a zhoršuje tak i jeho výsledky v učení.

2.6 Spravedlivé hodnocení ve výuce

Starý (2006) ve svém článku upozorňuje na podceňování oblasti školního hodnocení v profesní přípravě učitelů, které má za důsledky negativní dopady na žáky. Poukazuje na to, že hodnocení je učiteli často používáno jako násilný projev jeho formální autority, a proto je žáky často vnímáno jako nespravedlivé a neobjektivní. V různých studiích se ukázalo, že žáci často pojem „spravedlivé hodnocení“ používají jako synonymum pro pojem „objektivní hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009). Můžeme ale tyto pojmy považovat za totožné? A existuje vůbec pojem objektivní hodnocení?

Nejprve vyjasněme, co ono objektivní hodnocení znamená. Slavík (1999) definuje objektivitu jako něco pravdivého, nezkresleného a nezávislé na člověku stále platného. Takové vlastnosti představují ideál společnosti i u školního hodnocení. Hon za co neobjektivnějším hodnocením tak cílí na „vyvarování se omylů a chyb, které by mohli žákovi uškodit“ (Slavík, 1999, s. 62). I Kolář a Šikulová (2009) se věnují principu objektivnosti a subjektivnosti ve školním hodnocení. V kapitole s tímto názvem vysvětlují, že poznání se nikdy neděje mimo daný subjekt, tedy člověka, který se na poznání podílí. Toto poznání je tak ovlivněno řadou subjektivních faktorů (vlastností, znalostí, dovedností, postojů, apod.). Zároveň na člověka ale působí vnější, objektivní podmínky, mezi které řadíme přírodní a zejména sociální prostředí. „Objektivní podmínky jsou velmi důležité, ale nemohou samy o sobě zajistit rozvoj kvalit jednotlivce bez aktivní účasti jeho samotného (žáka) a hodnotitele (učitele). Oba dva mají ve vyučování roli subjektu“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 96). Jinými slovy při hodnocení nerozhoduje pouze kvalita výkonu žáka, která je cílem hodnocení, ale také osobnostní činitele učitele. Právě proto lze školní hodnocení v naprosté většině případů označit za subjektivní.

Pokud se ale vrátíme k vnímání objektivnosti podle Slavíka (1999), tedy ke snaze, aby bylo školní hodnocení pravdivé a nezkreslené, mělo by být založeno na principu validity a reliability. „**Validita** (platnost, správnost) **hodnocení** je vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zajišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného“ (Slavík, 1999, s. 63). Herman a Cook (2019) zmiňují tzv. Standardy testování, podle kterých je spravedlnost právě zásadní otázkou validity, tzn., že spravedlivý test umožňuje všem žákům neomezenou příležitost ukázat, co znají, a to bez překážek vyplývajících z charakteristik, které nesouvisí s hodnoceným konstruktem. **O reliability** (spolehlivosti) **hodnocení** pak Slavík (1999, s. 66) tvrdí, že „se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli... Dobrým a praktickým prověřením reliability je nalezená shoda mezi více posuzovateli při použití stejné metody hodnocení nebo shoda při opakovaném hodnocení téhož výkonu.“

Podle studie „*Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment*“ od Tierneyho (2014) se spravedlivé hodnocení zaměřuje na více rovin než na objektivnost výsledků. Výsledkem studie jsou základní prvky spravedlivého hodnocení, které učitelé

v rozhovorech identifikovali. Patří mezi ně například zajištění dostatečných příležitostí k získávání znalostí a jejich demonstraci. To znamená, že vyšší míra spravedlnosti vzniká tehdy, pokud přístup hodnocení umožňuje žákům ukázat své schopnosti prostřednictvím různých způsobů myšlení a vyjadřování. Druhým klíčovým aspektem je transparentnost. Žáci by tak v průběhu celého učebního procesu měli mít povědomí o očekávaných výstupech, hodnotících metodách a výukových cílech. Studie také zdůrazňuje konflikt mezi principy rovnosti a spravedlnosti. Spravedlnost totiž není vždy synonymem pro stejné zacházení s každým jednotlivcem, jelikož žáci, kteří jsou ve škole různými způsoby indisponováni, vyžadují individuální přístup.

Podle Laufkové a Novotné (2018, s. 114) tak „spravedlivé hodnocení není jasně definováno, ale existují metody hodnocení, které přispívají ke spravedlivému hodnocení žáků“. Mezi ně patří podle Kratochvílové (2011, s. 32) hodnocení formativní, komplexní (průběhu i výsledků), kritériální, slovní, dle individuální vztahové normy, systematické a doplněné o sebehodnocení žáka. Na **komplexní hodnocení** kladou velkou váhu i Kolář a Šikulová (2009), podle kterých „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“. Autoři tak přichází s pojmem „pedagogicky hodnotné hodnocení“, které žákovi ve výuce pomáhá, a žák ho i jako učitelovu pomoc vnímá.

Z těchto všech výše zmíněných poznatků tak můžeme dojít k odpovědím na otázky, které jsme položili na začátku této podkapitoly. Odpovědi lze shrnout do slov Koláře a Šikulové (2009, s. 102), podle kterých „požadavek tzv. objektivního hodnocení je ve vyučování reálně neuplatnitelný a tedy nesmyslný“. Hodnocení ve vyučovacím procesu tedy bude vždy obsahovat svou subjektivní stránku, učitelé by však měli směřovat k tomu, aby i tato stránka byla funkční a prospěšná.

Shrnutí charakteristik spravedlivého hodnocení

Na závěr kapitoly o spravedlivém školním hodnocení jsou pro lepší přehlednost uvedeny a shrnuty charakteristiky spravedlivého hodnocení, které reflektují výše uvedené poznatky

z odborné literatury. Abychom mohli hovořit o spravedlivém hodnocení (nebo alespoň o snaze se takovému hodnocení přiblížit) učitel by měl dbát na to, aby jeho hodnocení:

- bylo **komplexní** – reflektovalo celou osobnost žáka, jeho silné a slabé stránky;
- využívalo **různých forem**, s převahou slovního hodnocení;
- případné sumativní hodnocení bylo **opřeno o slovní vysvětlení**;
- v průběhu procesu učení využívalo **především formativní hodnocení**;
- bylo prováděno dle **individuální vztahové normy**;
- **neporovnávalo žáky** mezi sebou, vyhnulo se vytváření pomyslného žebříčku úspěšnosti žáků;
- bylo **prováděno ve spolupráci s žákem** a vyhodnotil se jeho **individuální pokrok** rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech;
- využívalo takové způsoby, které poskytují **informace ke zlepšení výsledků** žáka;
- využívalo **kritérií**, která jsou žákům předem známá;
- je založeno na principu **validity a reliability**.

Pokud jsou naplněny tyto charakteristiky hodnocení, lze konstatovat, že učitel docílil, nebo se alespoň zdárně přiblížil spravedlivému hodnocení.

3 Faktory ovlivňující spravedlnost v hodnocení

At' je snaha učitele sebevíc zaměřena na docílení nezkrasleného a objektivního hodnocení, i takové hodnocení podléhá vlivu několika vnějších a vnitřních činitelů. Poté už je jen na učiteli (vyjma institucionálních pravidel), jaký prostor dá těmto faktorům k ovlivnění jeho hodnocení a celkovému přístupu k žákům. Tato kapitola je věnována čtyřem faktorům, které mohou mít vliv na spravedlivé hodnocení nebo na jeho vnímání jak očima učitelů a žáků, tak i rodičů.

3.1 Osobnostní a profesní charakteristiky učitele

„V málokteré profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů“ (Průcha, 2013, s. 188). Tato citace dobře vystihuje fakt, jak důležité jsou rysy osobnosti učitelů během edukačního procesu. Windham (1988), citovaný Průchou (2013), představuje koncepci indikátorů efektivnosti edukačních procesů, v níž za klíčové faktory ovlivňující kvalitu učitele považuje stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost a jeho postoje. Průcha (2013) však zmiňuje, že některé charakteristiky (jako například věk či profesní zkušenost učitele) jsou hůře měřitelné než ty ostatní, a odvodit váhu jejich vlivu na edukační procesy tak úplně nelze. Tomuto tvrzení pak odpovídá i jeden z bodů generalizace o učitelích, vytvořených Andersonem a Burnsem (In Průcha, 2013, s. 191), který vypovídá o tom, že „učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky“. Jeden z kontroverzních pohledů jiných odborníků a výzkumníků, který autor dále ve své monografii uvádí, tvrdí, že „osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti“ (Průcha, 2013, s. 191).

Průcha (2013) uvádí, že odpověď na otázku, zdali záleží více na tom, co učitel fakticky dělá, než na jeho vlastnostech, nelze jednoznačně stanovit. Představuje však pojem „učitelovo pedagogické myšlení“, které obsahuje kognitivní a postojové charakteristiky. Kvalita těchto determinantů edukačních procesů je tak odlišná od bázových charakteristik jako je věk, pohlaví, apod. Tento pojem poté Průcha (2013, s. 195) definuje jako „komplex

profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“.

Kolář a Šikulová (2009) upozorňují na chyby v hodnocení učitelů, které mohou vědomě či nevědomě vycházet ze subjektivního charakteru hodnocení. Mimo metodologické chyby, mezi které řadí autoři např. nerespektování teorie diferenciacce (neboli individualizovaného přístupu) či nedostatečně konkrétně stanovená kritéria hodnocení, představují další skupinu chyby související právě se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti. Tyto chyby vedoucí k chybným tendencím učitele pak uvádí Schimunek (1994, In Kolář & Šikulová, 2009). Řadí mezi ně:

- sklon k benevolenci – nadhodnocování výkonů žáků;
- sklon k přísnosti;
- tendence k průměru – hledání zlaté střední cesty;
- tendence extrémně k vyhraněným soudům – „černobílé vidění“;
- tendence ovlivňovat hodnocení žáků jeho aktuálním psychickým stavem;
- neschopnost empatie.

„Třetí skupinou uváděných nedostatků při hodnocení jsou chyby vyplývající z učitelovy subjektivní percepce žáka a následně z postojů, které si učitel k žákům vytváří“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104). Učitel poté k žákovi přistupuje s jistými předpoklady a očekáváními, na které navazuje případné uspokojení či zklamání podle toho, do jaké míry žák těmto očekáváním odpovídá či neodpovídá. Kolář a Šikulová (2009) či Průcha (2013) v odborné literatuře hovoří o tzv. **preferenčních postojích učitelů k žákům**, jakožto závažném důsledku subjektivity v percepci žáka. Tento pojem označuje „zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem učitelova zvýšeného zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, což ovlivňuje jejich výkony, vztahy ke škole a k učiteli, sobě samému“ (Pelikán, 1991, In Průcha, 2013, s. 349). Podle Průchy (2013) je přirozené, že učitelé ve svých postojích k žákům nedocílí své naprosté neutrality. Stejně tak jako v kterékoliv jiné lidské skupině nám bude někdo sympatičtější nebo někoho budeme považovat za schopnější než ty druhé, není tomu jinak ani ve školní třídě mezi žáky. Učitel by si však neměl na těchto postojích vytvářet očekávání na výkony žáků.

S touto problematikou souvisí i fenomén **sebenaplňujícího proroctví**, který představuje právě to, jak mohou učitelská očekávání od žáků ovlivnit jejich výkon. Sebenaplňující proroctví je podle Smetáčkové a Páchové (2024) ve školním prostředí stále aktuálním a zároveň podceňovaným jevem, který může významně ovlivnit výkony žáků. Výsledky jejich rozsáhlého výzkumu na 1. stupni ZŠ ukazují, že učitelská očekávání mají vliv nejen na žákovské známky, ale i na výsledky v didaktických testech. Ukázalo se, že i pedagogové považovaní za odborně zdatné často nevědomě konstruují své představy o žácích na základě stereotypů, což může vést k omezení jejich rozvoje a k podpoře školní neúspěšnosti (Smetáčková & Páchová, 2024).

Mnozí autoři (např. Kolář & Šikulová, 2009; Průcha, 2013; Slavík, 1999) popisují také **teorii kauzálních atribucí**, neboli proces přisouvání příčin úspěšnosti či neúspěšnosti žáka. Jak cituje Průcha (2013, s. 198) nálezy výzkumu prováděného Langovou (1987) ukazují, že:

- u žáků s dobrým prospěchem mají učitelé tendenci spatřovat jejich úspěchy ve vnitřních, stabilních příčinách (schopnosti, píle, nadání, apod.) a neúspěchy ve vnějších, náhodných příčinách (smůla, obtížnost úkolu, apod.);
- u žáků se špatným prospěchem se příčiny úspěchu vidí ve vnějších, náhodných příčinách (štěstí, snadnost úkolu, apod.) a příčiny neúspěchu ve vnitřních, stabilních příčinách (nedostatek schopností, apod.).

Závěr této podkapitoly patří poznatku, že neexistuje jednotná definice „dobrého“ učitele. Podle Průchy (2013) je rozsah profese učitele tak široký a rozmanitý, že nelze kompletně a rovnoměrně splňovat a pokrýt. Fontana (1997) pak konstatuje, že každý učitel, každý žák a každá skupina žáků má své individuální vlastnosti a potřeby, a tudíž co může jednomu učiteli fungovat v jedné třídě, mu už nemusí fungovat ve třídě jiné. „Proto si nikdy nebudeme moci být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech“ (Fontana, 1997, s. 364).

3.2 Otázka speciálních vzdělávacích potřeb žáků

Se zavedenou inkluzí musí každý učitel při hodnocení žáků zohledňovat také jejich speciální vzdělávací potřeby. Dle Hájkové a Strnadové (2010) se pojem SVP⁴ vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a jakousi stanovenou normou. Tato norma představuje v raném a předškolním věku běžný vývoj dítěte v oblasti motoriky, komunikace, sociálních a samoobslužných dovedností. Ve školním věku je pak za tuto normu většinou považováno kurikulum.

Legislativní vymezení osob se speciálními vzdělávacími potřebami ošetřuje školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16), který pod tímto pojmem rozumí „osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Taková opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání žáka, které odpovídají jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jeho jiným životním podmínkám. Mezi podpůrná opatření se řadí mimo jiné právě i úprava hodnocení. Jakým způsobem by učitelé měli přistupovat k této úpravě, však není legislativně stanoveno, a proto mohou v řadách pedagogů vznikat otázky, jak tedy takové žáky hodnotit.

Na tyto potenciální otázky se snaží odpovědět Slavík (1999), který se v jedné z kapitol zaměřuje právě na hodnocení žáků s SPU⁵, respektive s SVP. Slavík zde klade důraz na fakt, že hodnocení může znevýhodněného žáka velmi významně ovlivnit, a to v různých oblastech – v jeho motivaci, sebepojetí, v sociálních vztazích žáka, případně i v jeho budoucí pracovní či studijní kariéře. „V případě žáků postižených⁶, kdy dítě i rodina musí čelit dalším specifickým problémům, hrozí zvláště velké nebezpečí vzniku bludného kruhu: horší výkon v důsledku handicapu – negativní hodnocení – poškození motivace a sebedůvěry – další zhoršení výkonu – ještě horší hodnocení atd.“ (Slavík, 1999, s. 140).

Podle Kratochvílové, citované Adamusem (2015), je úkolem hodnocení žáka s SVP zjistit jeho dosaženou úroveň za určité období a poskytnout zpětnou vazbu o dosažených výsledcích, které se týkají nejen procesů učení, ale i různých složek osobnosti žáka. Tato

⁴ speciální vzdělávací potřeby

⁵ specifické poruchy učení

⁶ Pojem „postižení žáci“ zde nepředstavuje označení pouze pro tělesně postižené, ale pro všechny znevýhodněné žáky v důsledku jejich SVP.

zpětná vazba má za cíl společnou organizaci dalších postupů žáka a učitele k dosažení maximálních možných výsledků žáka, tak, aby byly respektovány jeho osobnostní charakteristiky. Daná porucha žáka by také neměla být příčinou pro špatné hodnocení žákova výkonu. „Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv“ (Zelinková, In Slavík, 1999, s. 141).

Dle Bartoňové a Vítkové (2019, s. 138):

„Hlavní pozornost je především věnována rozvíjejícím se kompetencím, současným schopnostem, silným stránkám a možnostem žáka v jeho specifické situaci. Mělo by se používat hodnocení, na jehož základě se z minulosti, přítomnosti a přepokládané budoucnosti žáka dá vypracovat, zorganizovat a uplatnit optimální způsob podpory. Tak, jako jeden styl učení, tak ani jeden styl hodnocení nesedí každému. Stejně tak v hodnocení žáků potřebujeme rozdílné přístupy, abychom spolu s tím přizpůsobili a upravili vyučovací proces. Ve školních podmínkách se zaměřujeme na diferencované požadavky s cílem ve snaze poskytnout a rozvinout individuální výkony v co možná nejvyšší míře.“

Adamus (2015) rovněž uvádí, že v případě sumativního hodnocení by měl žák s SVP obdržet zprávu se slovním hodnocením, na které se podílí především učitel, případně i další odborníci (asistent, speciální pedagog, apod.).

Bartoňová a Vítková (2019) ve svém odborném textu definují anglický pojem „assessment“, který v kontextu speciálních vzdělávacích potřeb obsahuje nejen složku obecného hodnocení, ale také charakteristiku a sestavení profilu schopností a podpůrných plánů, které by měly ústít v optimalizaci výkonů žáka.

Jak tedy vyplývá z výše zmíněných teoretických poznatků, klíčem pro spravedlivý přístup a spravedlivé hodnocení žáků s SVP je individualizace. Ačkoli by měla být součástí každé vzdělávací skupiny, jejímiž členy ani nemusí být znevýhodnění žáci, právě pro ně je individuální přístup nejdůležitější.

3.3 Role komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči

Tato podkapitola nepojednává přímo o tom, jak je spravedlivé hodnocení ovlivněno faktorem komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči, ale spíše o tom, jak může komunikace mezi těmito aktéry ovlivnit pohlížení na spravedlivé hodnocení a jeho vnímání.

Vědomí toho, že je jeho dítě učitelem spravedlivě hodnoceno, je pro každého rodiče velice důležité. Jak zmiňuje Kolář a Šikulová (2009) školní hodnocení má pro rodiče převážně informační hodnotu o tom, jak si jeho dítě ve výuce stojí, zdali je úspěšné či nikoliv. K tomu dodává Shánilová (2010), že hodnocení rodičům podává včasné informace o silných i slabých stránkách vzdělávacího procesu dítěte, a nemělo by se tak omezovat jen na závěrečnou zprávu o výsledku vzdělávání. Mimo to však nese i funkci sociální, jelikož dobré hodnocení znamená předpoklad pro úspěšný vstup na vyšší stupně školy. Podle Kratochvílové (2011) je důležité, aby škola i samotní učitelé pracovali s rodiči na porozumění danému systému hodnocení, který je pro jejich dceru či syna stanovený. Kratochvílová (2011, s. 39-42) proto uvádí možné způsoby, jak rodičům systém hodnocení ve škole zprostředkovat. Mezi ně patří např.:

- Vysvětlit současné požadavky na hodnocení, funkce hodnocení.
- Vysvětlit užívaný způsob, typy a formy hodnocení ve třídě pro sumativní, ale i průběžné hodnocení; vysvětlit hodnotící škálu.
- Poskytnout rodičům informace o negativních dopadech klasického známkování; o důsledcích honby za známkou; o posuzování dítěte pouze na základě dosažených výsledků ve škole.
- Nabídnout pozitiva verbalizovaného a formativního způsobu hodnocení.

Role komunikace mezi učitelem a rodiči je v edukačním procesu opravdu klíčová. Otevřená a soustavná komunikace pomáhá budovat vzájemnou důvěru, podporuje spolupráci a přispívá k lepšímu porozumění individuálním potřebám dítěte. Díky efektivní komunikaci mohou učitelé rodičům poskytovat zpětnou vazbu o pokrocích dítěte, jeho silných stránkách i oblastech, které je třeba rozvíjet. Zároveň vzájemná informovanost o specifických potřebách či problémech dítěte umožňuje přizpůsobit výuku tak, aby byla co

nejefektivnější. Společná snaha o podporu vzdělávání pak přispívá nejen k lepším školním výsledkům, ale i k celkovému rozvoji dítěte.

3.4 Vliv školního prostředí a institucionálních pravidel

Způsoby, jakými hodnotí učitel své žáky, by měly být vždy v souladu s koncepcí a filosofií dané školy. „Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní“ (Slavík, 1999, s. 26). Jak uvádí Shánilová (2010) zákon nabízí ředitelkám a ředitelům škol volit mezi třemi formami hodnocení, a to mezi klasifikací, slovním hodnocením, či kombinací těchto dvou forem. „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51). Je ale zřejmé, že učitel nehodnotí žáky pouze v pololetí nebo na konci školního roku, proto je hodnocení konkrétněji zastřešeno v právním rámci dodatečnými vyhláškami. Shánilová (2010, s. 48) vymezuje konkrétní body týkající se pravidel hodnocení žáků, které jsou podle Vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb., § 14 součástí školního řádu a obsahují např.:

- stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií,
- zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií,
- způsob získávání podkladů pro hodnocení.

Téma hodnocení žáků je také součástí každého ŠVP⁷, které by se mělo objevovat v kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy. Tato kapitola obsahuje mimo jiné pravidla pro hodnocení žáků, způsoby hodnocení a kritéria hodnocení. Mezi charakteristiky, které by mělo hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání pokrývat, patří jeho jednoznačnost, srozumitelnost, srovnatelnost s předem stanovenými kritérii, bylo by být věcné a všestranné. (Shánilová, 2010) „Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního

⁷ školní vzdělávací program

vzdělávacího programu“ (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 14). K této definici Shánilová (2010, s. 49) dodává, že při hodnocení žáka by učitel měl vycházet nejen z posouzení zvládnutí učiva, ale i dalšími faktory, které jsou s hodnocením úzce spjaty a jsou „spolurozhodujícími činiteli pedagogického procesu a jeho úspěšnosti“.

Empirická část

4 Cíl výzkumu

Spravedlnost v oblasti hodnocení a přístupu k žákům je jedním z klíčových principů kvalitního a inkluzivního vzdělávání. Teoretická východiska této práce ukazují, že rovný přístup neznamená stejné zacházení se všemi žáky, ale zohlednění jejich individuálních potřeb a podmínek, které jim umožní naplno rozvíjet svůj potenciál. Právě v tomto smyslu nabývá pojetí spravedlnosti ve školním prostředí konkrétního významu – v tom, jak se projevuje v každodenní praxi učitelů a jak je vnímáno samotnými žáky.

Zkoumání vnímání spravedlnosti ve škole je důležité nejen z pohledu pedagogické etiky, ale i z hlediska kvality vzdělávacího procesu a vztahů ve třídě. Přístup učitele, způsob hodnocení a každodenní rozhodování mohou významně ovlivnit motivaci, sebevnímání a prožívání školního úspěchu či neúspěchu u dětí. Proto je důležité se ptát, jak jsou tyto aspekty vnímány různými aktéry školního prostředí a zda existuje shoda či rozdíl mezi pohledem učitele a pohledem žáka.

Empirická část práce se proto zaměřuje na výzkum postojů a zkušeností učitelů a žáků 1. stupně základní školy v oblasti spravedlnosti v hodnocení a přístupu učitelů k žákům.

Pro tuto práci byl zvolen výzkumný problém, který řeší fakt, že spravedlivé hodnocení a přístup k žákům by měl reflektovat jejich individuální schopnosti. V praxi se ale objevují různé faktory, které mohou toto tvrzení ovlivnit a narušit.

Cílem výzkumu je tak prozkoumat, jak je spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům vnímána učiteli a žáky 1. stupně základní školy. Výzkum se zaměřuje na to, jak učitelé reflektují individuální potřeby žáků při hodnocení a zda jejich přístup ovlivňují konkrétní faktory (např. výkonnost, speciální vzdělávací potřeby, osobní postoje). Zároveň se zkoumá, jak žáci hodnotí férovost školního hodnocení a jednání učitelů vůči nim i jejich spolužákům.

5 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby umožnily zkoumat subjektivní zkušenosti a postoje obou skupin, a reflektují snahu postihnout témata, která se v reálném školním prostředí často opakují. Zároveň ponechávají prostor pro vyvstání nových témat v průběhu analýzy rozhovorů.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak učitelé a žáci 1. stupně ZŠ vnímají spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům ve školním prostředí?

Díličí výzkumné otázky:

- Jak učitelé přistupují k hodnocení žáků a jaký význam mu přiřkládají?
- Jakým způsobem učitelé přistupují k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých žáků?
- Jak žáci rozumí školnímu hodnocení a jak ho vnímají v kontextu spravedlnosti?
- Jaké faktory ovlivňují v očích učitelů a žáků způsob hodnocení a jeho spravedlnost?

6 Metodologie výzkumu

6.1 Typ výzkumu

Vzhledem k povaze zkoumaného tématu byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu, která umožňuje hlubší porozumění postojům, zkušenostem a vnímání jednotlivých respondentů.

V rámci kvalitativního výzkumu byla zvolena strategie sběru a analýzy dat inspirovaná principy zakotvené teorie. Jak zmiňují Řiháček a Hytych (2013), ve výzkumném projektu lze využít pouze některé její aspekty. V tomto případě to bylo zejména otevřenost vůči datům, absence předem stanovených kategorií a postupné generování významových jednotek (kódů) přímo z dat. Cílem nebylo vytvořit plnohodnotný teoretický model, ale prostřednictvím rozhovorů s učiteli a žáky 1. stupně ZŠ porozumět tomu, jak obě skupiny vnímají spravedlnost v hodnocení a přístupu ve školním prostředí.

6.2 Metody sběru dat

Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů (viz *Příloha 4, Příloha 5*), které, jak zmiňuje Švaříček a Šedřová (2007), poskytují dostatečnou míru volnosti pro vyjádření individuálních názorů, zároveň však umožňuje zachování určité struktury pro následné srovnání odpovědí. Rozhovory probíhaly podle předem připravené osnovy otázek, která byla mírně přizpůsobována v průběhu podle průběhu konverzace a potřeb respondentů. Během rozhovorů s žáky byla zařazena i modelová situace, aby žáci získali lepší představu o dané problematice. Rozhovory probíhaly individuálně a osobně v prostředí školy, které bylo pro respondenty známé a bezpečné. Všechny rozhovory byly zaznamenány na zvukový záznam (se souhlasem respondentů nebo jejich zákonných zástupců) a následně přepsány do textové podoby pro další analýzu. Délka rozhovorů s učiteli se pohybovala mezi 25 – 35 min a rozhovory s žáky trvaly 15 – 25 min.

Rozhovor s učiteli byl strukturován do čtyř oblastí – kariéra učitele, hodnocení na 1. st. ZŠ, Spravedlnost ve vzdělávání a faktory ovlivňující spravedlnost v hodnocení. Každá oblast pak byla doplněna o podotázky, které formovaly základní strukturu rozhovoru. Podobně tomu bylo i v rozhovorech s žáky. V něm jsem sestavila pět oblastí – hodnocení a jeho vliv, vnímání spravedlnosti ve škole, spravedlnost v hodnocení, vztah učitelem a komunikace a již zmíněná modelová situace s otázkami k diskuzi.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny respondentů – třídní učitelky a žáci 1. stupně základní školy. V první fázi jsem elektronicky oslovila celkem 10 učitelů a učitelek, převážně těch, kteří vyučují ve 4. a 5. ročníku. Kontakty jsem čerpala ze své bývalé základní školy, kterou jsem sama navštěvovala, a dále z kontaktů získaných během souvislé pedagogické praxe. Jelikož jsem praxi vykonávala ve 2. ročníku, jeden rozhovor jsem vedla s učitelkou této třídy.

Na moji žádost o spolupráci nakonec reagovalo 5 učitelek s různou délkou praxe a byly ze tří různých základních škol. Pro lepší porozumění následné analýzy považuji za důležité zmínit i fakt, že dvě učitelky působí na škole s programem *Začít spolu* (nazvala jsem ji *ZŠ Začít spolu*), zbylé učitelky pracují na běžných školách, bez podobného specifického programu, jedna s téměř 1000 žáky (*ZŠ Největší*), druhá s počtem žáků kolem 800 (*ZŠ Střední*).

Všechny učitelky jsem zároveň požádala, zda by mi pomohly zprostředkovat rozhovor s jedním žákem z jejich třídy, abych mohla získat pohled na spravedlivé hodnocení z obou stran – ze strany učitele i žáka. Na výběr žáka nebyly kladené žádné specifické požadavky, pouze to, aby byli komunikativní a dokázali mi předat jejich názor na danou problematiku. Tento záměr se podařilo naplnit, a tak výzkumný vzorek tvoří celkem 10 rozhovorů: 5 s třídními učitelkami a 5 s jejich žáky.

Záměrně jsem cílila na vyšší ročníky, aby byly odpovědi žáků validní, a i když je jeden rozhovor vedený s žákem 2. ročníku, jelikož jsem ho z praxí dobře znala, věděla jsem, že jeho jazyková i mentální vybavenost je dostatečná pro to, aby rozhovor s ním mohl být uskutečněn a zařazen do výzkumu. Mezi žakovskými respondenty byli chlapci i dívky, pohlaví zde však nehrálo roli.

Pro lepší přehlednost jsou vloženy tabulky respondentů.

Kód učitelky	Škola	Délka praxe jako třídní učitelky	Počet škol během dosavadní praxe
U1	ZŠ Začít spolu	19 let	6
U2	ZŠ Začít spolu	26 let	1
U3	ZŠ Největší	37 let	1
U4	ZŠ Největší	32 let	3
U5	ZŠ Střední	1 rok	1

Tabulka č. 1 – Přehled respondentů (učitelky)

Kód žáka	Ročník	Pohlaví
Ž1	2.	Chlapec
Ž2	4.	Dívka
Ž3	4.	Chlapec
Ž4	4.	Dívka
Ž5	5.	Dívka

Tabulka č. 2 – Přehled respondentů (žáci)

Číslo kódu žáka odpovídá číslu kódu jeho třídní učitelky.

6.4 Pilotáž

Před samotným sběrem dat byla provedena pilotáž výzkumného nástroje – tedy ověření sady otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Pilotní rozhovor byl realizován s jedním učitelem (mimo hlavní výzkumný vzorek) a jedním žákem. Cílem bylo ověřit srozumitelnost otázek, přirozenost jejich pořadí a časovou náročnost celého rozhovoru. Na základě zpětné vazby a vlastního vyhodnocení byly některé otázky drobně upraveny a doplněny o orientační podotázky, které lépe podporují plynulý rozhovor.

Při rozhovoru s žákem jsem také zjistila, že musím pokládat konkrétnější otázky, jelikož některé byly příliš obecné, a tudíž náročné pro žákovu představivost.

6.5 Etické ošetření výzkumu

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření pracovalo s osobními názory a zkušenostmi učitelů a žáků 1. stupně základní školy, bylo nezbytné dbát na dodržení etických zásad výzkumné práce. Všechny rozhovory byly vedeny s respektem k účastníkům a v souladu s principy dobrovolnosti, anonymity a informovaného souhlasu.

Před uskutečněním rozhovoru byli všichni respondenti seznámeni s cílem výzkumu, s průběhem rozhovoru i se způsobem, jakým budou jejich odpovědi dále zpracovány. Učitelé i zákonní zástupci žáků obdrželi písemný informovaný souhlas, ve kterém stvrdili, že se účastní výzkumu dobrovolně a že mohou svou účast kdykoli bez udání důvodu ukončit. V případě žakovských rozhovorů byl kromě souhlasu zákonných zástupců zajištěn i souhlas samotných dětí. Jelikož byly rozhovory ve většině případů realizovány na půdách škol, oslovila jsem i ředitele těchto škol, zdali s uskutečněním souhlasí. Vzory informovaných souhlasů jsou součástí příloh.

Veškeré záznamy rozhovorů byly po přepisu anonymizovány tak, aby nebylo možné zpětně identifikovat konkrétní osoby ani školy, na nichž respondenti působí. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v obecné rovině, bez uvádění konkrétních jmen, lokalit či dalších identifikujících údajů. Násbíraná data byla uložena zabezpečeným způsobem a budou po skončení výzkumného šetření archivována pouze po nezbytně nutnou dobu.

Výzkum byl realizován v souladu s Etickým kodexem výzkumných pracovníků a s důrazem na ochranu důstojnosti, práv a soukromí všech zúčastněných osob.

6.6 Způsob zpracování dat

Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, které je základním krokem analytického postupu v rámci zakotvené teorie. Jednotlivé rozhovory byly doslovně přepsány a byly z nich identifikovány klíčové významy a výpovědi. Ty byly označeny výstižnými kódy – stručnými pojmenováními, která zachycují podstatu sdělení. V tomto kroku se objevily opakující se motivy, které byly následně seskupeny do širších kategorií.

Kódování bylo prováděno ručně, bez použití specializovaného softwaru. Postup byl iterativní – probíhaly návraty k datům a úpravy kódů dle jejich výskytu a souvislostí. V závěrečné fázi analýzy byly formulovány teoretické kategorie, které pojmenovávají hlubší vztahy mezi daty, pomáhají porozumět sledovanému jevu a zároveň odpovídají na výzkumné otázky.

7 Analýza a interpretace dat

V následující analýze jsou prezentovány tematické kategorie, které vzešly z otevřeného kódování výpovědí respondentů. Tyto celky jsou prezentovány ve formě podkapitol, jejichž struktura tvoří gradovanou analýzu. Každá z podkapitol nese název odrážející hlavní obsah dané kategorie. Analýza je doplněna o doslovné citace respondentů, které jsou uvedeny v uvozovkách a psány kurzívou. Autor citace je vždy označen kódem, který je součástí *Tabulky č. 1* a *Tabulky č. 2* v podkapitole *6. 3 Výzkumný vzorek*. Tyto výpovědi jsou vzájemně propojeny a doplněny výkladem, který dokládá vztah mezi daty a jejich významem v kontextu hodnocení na 1. stupni ZŠ.

7.1 Význam hodnocení a jeho dopad na učení

Prvním z klíčových témat, které se v rozhovorech s učiteli i žáky opakovaně objevovalo, bylo vnímání samotného smyslu a funkce hodnocení ve školním prostředí. Výpovědi respondentů ukazují, že hodnocení je chápáno nejen jako nástroj k zaznamenání výsledků, ale především jako prostředek zpětné vazby, sebereflexe a směřování dalšího učení. V této podkapitole shrnuji, jaký význam respondenti hodnocení přisuzují a jaký vliv podle nich má hodnocení na učení a postoj ke školní práci.

Hodnocení jako zpětná vazba

Učitelky opakovaně zdůrazňovali, že primární funkcí hodnocení není jen klasifikace výkonu, ale i **poskytnutí zpětné vazby**, která má vést k pochopení vlastních silných i slabých stránek. Učitelka U5 uvedla: „...*na základě toho, jak fungují, tak podle toho vlastně dostanou tu známku, takže je to vlastně zpětná vazba pro ty děti*“. Učitelka U3 podobně uvedla, že je to jakási „*zpětná vazba hlavně pro žáky, ale také pro učitele a rodiče*.“

Tento pohled se shoduje s tím, co uváděli také někteří žáci. Například žák Ž3 popsal hodnocení jako zpětnou vazbu, která mu pomáhá pochopit, jak si ve vztahu k učivu stojí: „*Slouží k tomu, abysme mohli si být jistí, jestli nám to jde nebo nejde, a tím pádem vědět, jestli se máme něco doučovat, nebo jestli si můžeme trošku odlehčit, že to umíme*.“

Z toho vyplývá, že hodnocení vnímají nejen jako kontrolní nástroj, ale i jako **indikátor osobního pokroku**, který pomáhá v řízení vlastního učení.

Hodnocení jako ukazatel

Výpovědi žáků i učitelek často odkazovali na fakt, že hodnocení představuje důležitý ukazatel nějakého jevu.

Například učitelka U4 popsala, že známka dětem často znázorňuje **ukazatel vlastního úsilí**, které na studium vynaložili. „*Děti vidí na tý známce: jo, dal jsem tomu, co jsem mohl, nebo jsem se na to vykašlal. [...] Je to vizitka.*“ (U4)

Tento přístup ukazuje, že hodnocení může mít i funkci výchovnou, jelikož pomáhá žákům si uvědomit vlastní odpovědnost za výsledek a propojit ho s úsilím, které na daný úkol vynaložili.

Obě učitelky ze ZŠ *Začít spolu* odkazovali mimo jiné na hodnocení jako na ukazatel toho, „*kde se žák nachází*“ (U1, U2). Učitelka U1 také výstižně popsala hodnocení jako jakousi „*zprávu*“, se kterou žák postupuje dál vzdělávacím systémem, tudíž i později slouží jako jakýsi ukazatel vlastní studijní cesty konkrétního žáka.

Žáci ze ZŠ *Největší* a ZŠ *Střední* zase často zmiňovali podstatu hodnocení jako **ukazatel vlastních možností, znalostí a dovedností**. Žák Ž5 komentoval: „*Abysme věděli, jestli můžeme jít na ten druhý stupeň [...]. Abychom vystudovali a nemuseli opakovat.*“ Podobně mluvil i žák Ž4, když poznamenal: „*Aby pak věděli, až budeme v práci, jak jsme na tom. Aby věděli třeba jako kam nás třeba dát, do jaký pozice přesně.*“

Hodnocení jako nástroj plánování a orientace v pokroku

Více učitelek také zmiňovalo, že hodnocení má sloužit k **monitorování pokroku žáků v čase** a k plánování další výuky. Učitelka U4 popsala, že hodnocení slouží: „*... především k tomu, aby ty děti viděly svůj postup, jestli se zlepšijou, nezlepšujou [...]*“. S tím souhlasí i odpověď žáka Ž4: „*Aby pak ve vyšších třídách třeba jiný učitelé věděli, jak jsme na tom byli dřív, jestli jsme se třeba nezhoršili, nebo jestli jsme na tom líp.*“

Tento přístup rezonuje i ve výpovědích dalších dětí – žák Ž2 výstižně poznamenal, že hodnocení mu pomáhá **stanovit si cíle**: „*Aby sis mohl dát podle mě nějaký do budoucnosti cíle toho, jak se zaměřit na tu danou věc – co ti nejde.*“

Ukazuje se tedy, že hodnocení má i **diagnostickou a plánovací funkci**, a to nejen pro učitele, ale i pro samotné žáky.

Z výzkumných dat vyplývá, že učitelé i žáci vnímají hodnocení jako mnohvrstevnatý nástroj, který přesahuje pouhou klasifikaci výkonu. Hodnocení je chápáno jako prostředek zpětné vazby, který napomáhá porozumění vlastním schopnostem a usměrňuje další vzdělávání. Slouží nejen k informování o aktuální úrovni znalostí, ale také jako výchovný prvek, ukazatel pokroku, plánovací nástroj a prostředek k sebepoznání. Tato zjištění ukazují, že efektivní hodnocení má potenciál zásadně ovlivnit vztah žáků k učení, posilovat jejich odpovědnost a motivaci a zároveň poskytovat důležité informace učitelům i rodičům.

7.2 Formy a metody hodnocení v praxi učitelů

V této kapitole se zaměřuji na to, jaké formy a metody hodnocení učitelé využívají ve své každodenní praxi a jaký význam těmto formám přisuzují. Výpovědi učitelů ukazují, že vedle klasického známkování se v hodnocení běžně objevují také slovní zpětná vazba, pochvala, sebehodnocení a důraz na práci s chybou. Vnímání těchto forem hodnocení žáky přitom odhaluje, jak různé metody ovlivňují jejich motivaci, porozumění a vnímání spravedlnosti.

Kombinace známek a slovního hodnocení

Ačkoliv všechny učitelky uvedly, že je v jejich škole nastavena klasifikace známkami, které žáci dostávají mimo jiné i na vysvědčení, žádná z nich se neomezuje pouze na ni.

Učitelky ze ZŠ *Největší* a ZŠ *Střední* však známkám očividně přisuzují větší důraz než učitelky ze ZŠ *Začít spolu*, a hodnocení je tak z velké části založeno právě na klasifikaci. U3 uvedla: „*Tak u nás je to dáno typem školy, že jo, a domluvou, jakou tady máme. Je to jednoznačně hodnocení známkou.*“, i když poté zmínila, že kdyby bylo pouze na ní, tak by od známek úplně upustila a hodnotila formou jinou.

Učitelka U4 popsala svůj přístup takto: „*Tak samozřejmě [používám] to známkování, protože musí děti nějaké známky dostat na vysvědčení. Ale hodně používám taky pochvaly, nebo naopak řeknu třeba: Tys tomu asi moc nevěnoval. Chce to, abys víc doma trénoval. Takže i takovýto slovní hodnocení si myslím, že je hodně důležitý.*“ Z toho vyplývá, že i když k hodnocení učitelky využívají především známky, ve své praxi je doplňují i slovním hodnocením.

S tímto výrokem je úzce spjato i to, že všechny dotazované učitelky uvedly, že se podle nich **právě snaha a úsilí** dá jen stěží promítnout do klasifikace, přestože jsou si vědomy, že jsou to velice důležité faktory, které by v hodnocení měly být promítnuty. Sumativní hodnocení tak označují jako spíše nespravedlivé. Tomu odpovídají i reakce žáků, kteří jsou přesvědčeni, že snaha žáka má v hodnocení také své místo, ovšem klasifikace by se kvůli tomu neměla výrazně zlepšovat. „*Snaha by se měla promítnout do hodnocení, ale jenom trošku, aby to zas nebylo, že dostává dobrý známky, i když to má celý špatně*“ (Ž3). Většině respondentů se tak jeví jako vhodný prostředek pro ocenění snahy a úsilí právě slovní hodnocení nebo komentář.

S tím souvisí i další fakt vyplývají z dat, že známku podagogové často doplňují o **vysvětlení, co se za známkou skrývá a jaký význam má pro další učení**. Učitelka U5 v rozhovoru například uvedla, že je přesvědčena o tom, že si žáci pod známkou dokáží představit, kde mají slabiny, ale stejně vždy přidává i vysvětlení dané známky. Podobně učitelka U4 říká, že je velice důležité s žáky komunikovat a známky doprovázet slovním hodnocením, především pak v nižších ročnících.

Z některých výpovědí ale vyplývá, že pokud bychom se omezili pouze na slovní hodnocení, mohou z toho pramenit i určitá omezení. Mladší žáci (zejména v 1. a 2. třídě) mohou mít obtíže s interpretací složitější slovní zpětné vazby, a proto je důležité, aby učitelé **volili formu hodnocení přiměřenou věku**. Učitelka U4 poznamenává: „*ten prvňáček si to nepřečte, co jste mu napsala na půl strany pod to cvičení*“, a proto někdy funguje jako jasnější signál jednička než psaná pochvala. V tomto kontextu je tedy role učitele nezastupitelná – právě on pomáhá zprostředkovat smysl a hodnotu i u těch forem hodnocení, které nejsou žákovi bezprostředně srozumitelné.

Učitelka U2 poznamenala, že se nebrání ani sumativnímu hodnocení, jelikož známka může fungovat jako rychlejší zpětná vazba. „*Jestliže je dobře pojmenovaná ta hodnota toho čísla, tak to dítě to chápe. [...] Je to v některém ohledu rychlejší zpětná vazba pro to dítě. Ale tomu předchází nejdřív to, že to spolu rozebíráme, a až po nějaký době to můžeme sumativně zhodnotit.*“ (U2). Z této odpovědi vyplývá, že žák opět musí dobře chápat, co se za známkou skrývá.

Slovní hodnocení je na druhou stranu ale učitelkami také využíváno k tomu, aby pomohlo žákovi pochopit, **v čem spočívá jeho chyba** a jak ji může v budoucnu napravit. Učitelka U4 uvedla: „*Děti potřebují vědět vlastně nejen, že tam udělaly chybu, ale jakou tam udělaly chybu, jak to mělo být správně. Říkám vždycky dětem: ptejte se, čemu nerozumíte, proč to byla chyba. Aby si to uložili do hlavičky a příště ji neudělali.*“ Bez této reflexe by podle ní nemělo hodnocení smysl, protože by neposkytovalo dítěti vodítko k tomu, co je třeba zlepšit.

Tato **práce s chybou** má v očích učitelů výchovný i vzdělávací charakter – učí děti, že chyba je běžnou součástí učení a příležitostí k posunu.

Jedna skupina žáků na toto téma, jestli si za známkou dokáží konkrétně představit, co udělali špatně, reagovala podobně. Žáci cítí jako velice důležité, aby učitel známku vysvětlil. Ž2 například reaguje tak, že „*Bez vysvětlení si nedokážu představit, co jsem udělala špatně. To prostě jako si řekneš: Prostě proč? Vždyť je to takhle! Ale potom vlastně jako kdyby, když se to vysvětlí, tak už to chápeš.*“ Tomuto žákovi byla položena otázka, zdali mu někdy přišlo hodnocení od paní učitelky nespravedlivé. Ten odpovídá: „*Určitě ano, ale jako moc se to nestává, protože právě [učitelka] hodně vysvětluje.*“

Druhá skupina žáků zase uváděla, že pokud nedostanou jedničku, ale horší známku, je to pro ně jasná zpráva, že se musí dané učivo doučit. „*Vidím, že jsem tady udělala chybu. Když jsem z jednoho dostala jedničku a z druhého dvojku, tak musím zlepšit to druhý, protože tam mám chyby, a příště z toho dostanu třeba taky jedničku*“ (Ž5). Podobně to komentuje Ž3: „*Když dostanu 2, 2-, 3, tak už vím, že tam jsem udělal něco špatně, a že se to musím doučit.*“

Z této analýzy tedy vyplývá, že ke klasifikačnímu hodnocení je z různých důvodů důležité přispívat i hodnocením slovním a jedno bez druhého se ve vyučovacím procesu neobejde.

Formativní hodnocení

I když je na ZŠ *Začít spolu* nastaveno rovněž hodnocení známkami, učitelky z této školy se přiklání více k formativnímu hodnocení a k **aktivní roli žáků v procesu hodnocení**. Obě využívají v hojné míře sebehodnocení, či vrstevnické hodnocení, a nechávají tak v tomto

ohledu velkou část zodpovědnosti na samotných žácích, a tudíž zařazují hodnocení jako důležitý nástroj rozvoje sebereflexe a odpovědnosti.

Učitelky se v tomto směru shodují na tom, že **sebehodnocení rozvíjí u žáků schopnost reflektovat vlastní práci a orientovat se ve vlastním pokroku**. Učitelka U2 v rozhovoru uvedla, že je přesvědčena, že děti by se měly na hodnocení podílet, a samy si umět vyhodnotit, jestli danou věc už zvládají a můžou se posunout dále, nebo se tomu ještě potřebují věnovat. „*Nastavujeme si společně nějaký cíle, a to dítě si to samo vyhodnocuje, jako jestli se tam dostává nebo nedostává*“ (U2). Tento přístup je založen na přesvědčení, že žáci nejsou jen objekty hodnocení, ale jeho aktivními účastníky, kteří dokáží sami pojmenovat, co se jim podařilo a co potřebují zlepšit.

V odpovědích žáků se tento přístup skutečně do určité míry odráží. Například žák Ž1 vnímá sebehodnocení jako běžnou součást výuky: „*My se hodnotíme, jak pracujem, jak moc dobře dodržujeme pravidla, jak moc dobře děláme dobrý skutky a tyhlety různý školní věci.*“

Z tohoto tvrzení jasně vyplývá, že sebehodnocení může být navázáno i na **reflexi pravidel nebo třídního klimatu**. Učitelé popisují, že žáci hodnotí nejen úkoly, ale také své chování nebo týmovou spolupráci. Tato širší pedagogická strategie spojuje hodnocení s výchovnými cíli a posiluje zodpovědnost žáka nejen za vlastní výkon, ale i za vztahy ve třídě.

Žák Ž1 dále dodává, že bez ohodnocení sám sebe by hodnocení od jeho učitelky nevnímal jako spravedlivé. „*Nebylo by to spravedlivé, protože bychom se nemohli ohodnotit sami, a že by nás hodnotila jenom učitelka nějak, i když by to třeba někdy nebyla pravda.*“

Data tedy ukazují, že **sebehodnocení je považováno za důležitou součást hodnocení**, zejména tam, kde je kladen důraz na spoluúčast žáků, formativní přístup a respektování individuálního pokroku. Pokud je vedeno citlivě, přiměřeně věku a srozumitelně, může přispět nejen k rozvoji metakognitivních dovedností žáků, ale i k jejich celkové motivaci a odpovědnosti za učení.

O **odpovědnosti za vlastní učení** hovoří i učitelka U1, která konstatuje, že mladším žákům v průběhu učení říká, co má dělat pro to, aby dosáhl cíle (případně jim sama nastavuje

nějaké lešení), ale: „*když jsou ty děti starší, tak si potom už ty kroky nějak zařizují sami*“. Učitelka dále popisuje, že ve výuce neustále pracuje s **cíli**, kterých žáci mají dosáhnout. Žáci se tyto cíle dozví na začátku týdne, a tudíž vědí, na co konkrétně se mají soustředit. To pak pomáhá v hodnocení jak učitelce, tak i v sebehodnocení samotným žákům.

Se vzdělávacími cíli souvisí i výrok žáka Ž2, který říká, že hodnocení slouží k tomu: „*Aby sis mohl dát podle mě nějaký do budoucnosti cíle toho, jak se zaměřit na tu danou věc – co ti nejde.*“ Tato výpověď svědčí o tom, že i mladší žáci dokážou pracovat s hodnocením jako s nástrojem pro **formativní řízení vlastního učení**. Rovněž žák Ž3 potvrzuje, že hodnocení mu pomáhá zjistit, „*jestli se máme něco doučovat, nebo jestli si můžeme trošku odlehčit, že to umíme.*“

Učitelka U5 vidí formativní hodnocení v tom, že s dětmi hraje „**celoroční hru**“, ve které získávají různé odměny, pochvaly, apod. I když to ostatní učitelky nepopisují jako formativní hodnocení, mimo tradičních metod hodnocení této metody využívají i učitelky U3 a U4. Žáci tuto formu pak vnímají jako velice motivační.

Z výpovědí učitelek vyplývá, že hodnocení není v jejich praxi redukováno pouze na známkování, ale že se opírá o **komplexní soubor metod** zahrnujících slovní zpětnou vazbu, pochvaly, společné rozbory chyb, sebehodnocení i práci s cíli. Tyto metody učitelé kombinují podle situace, věku dětí a vzdělávacího cíle. Z dat také jasně vyplývá, že formy hodnocení, které učitel využívá, je do značné míry ovlivněné typem školy. Učitelky ze ZŠ *Začít spolu* se více soustředí na formativní hodnocení, a naopak ostatní učitelky z běžných škol dávají větší důraz na klasifikaci. Všem dotazovaným žákům systém známkování vyhovuje, potřebují ji však mít podloženou i dalšími formami – slovním hodnocením, sebehodnocením, motivační celoroční hrou, apod.

7.3 Kritéria a pravidla jako zajištění transparentnosti v hodnocení a přístupu k žákům

Téma kritérií a pravidel se v rozhovorech často objevuje ve značné spojitosti. Odpovědi učitelek ukazují, že si každý pod těmito pojmy představuje něco lehce jiného.

Učitelky ze ZŠ *Začít spolu* vnímají spojitost mezi kritérii a **kritériálním hodnocením**. V tomto směru tedy stanovená kritéria souvisí s tím, co a nakolik žáci splnili a od toho se odvíjí jejich další hodnocení.

Z rozhovorů jasně vyplývá, že hodnotící proces je vnímán jako srozumitelný a přínosný pouze tehdy, pokud je založen na konkrétních a předem známých kritériích. Například učitelka U1 uvedla: „*Já ji [hodnotící zprávu] mám proto, abych monitorovala, kde se nacházejí. Oni ji mají proto, aby věděli, kde se nacházejí a jestli naplnili kritéria, který jsme si nastavili.*“ Podobně odpovídá i učitelka U2: „*Dopředu si je [kritéria] jasně stanovíme, co bude výsledkem, co se bude hodnotit, a ty děti potom do toho hodnotícího kruhu jdou s tím, že vědí, že to jsou ta kritéria, a i to se zohledňuje při tom hodnocení.*“

Z těchto tvrzení plyne, že nastavení kritérií tedy úzce souvisí se vzdělávacími cíli, kterých chce učitel s jeho žáky dosáhnout.

Učitelky ze ZŠ *Největší* a ZŠ *Střední*, pak jako kritéria vnímají jako jakási **pravidla hodnocení**, respektive **system známkování**, tedy jak učitel žáky hodnotí – podle počtu a typu chyb. To se podle výpovědí učitelek nachází i v samotném školním vzdělávacím programu, a je to tedy jasně nastaveno a žákům dobře známo. Žáci Ž3, Ž4 I Ž5 s tímto tvrzením souhlasí a potvrzují, že jsou se systémem známkování dlouhodobě obeznámeni a respektují ho.

Celkově lze shrnout, že **význam kritérií a transparentnosti hodnocení je klíčový jak z pohledu učitelů, tak žáků**. Obě strany potřebují vědět, **za co a proč je dítě hodnoceno**, aby mohl hodnotící proces plnit svou funkci. Kritéria poskytují rámec, snižují riziko subjektivity, pomáhají regulovat učení a rozvíjet schopnost sebehodnocení. Pokud jsou sdílená a jasná, přispívají k tomu, že hodnocení je vnímáno jako férové a užitečné.

Pojem „pravidla“ se pak v rozhovorech objevuje v dalším rozměru, a to jako **do držování správného a domluveného chování**. Některé učitelky dávají přednost tomu, aby pravidla nevznikala výlučně z jejich strany, ale aby je utvářeli společně se žáky. Tento přístup má podle nich pozitivní dopad na porozumění hodnocení i jeho přijetí ze strany dětí. „*Já jim popíšu to jejich chování, zároveň jim popíšu ty pravidla, který tam máme. Pak je na nich, aby oni přizpůsobili svoje chování tak, aby se vrátili k těm pravidlům, který pak není tolik*

těžký dodržovat, protože si to nastavili sami“ (U1). Podobně učitelka U5 konstatuje, že „musí být nastavený společně a hned na začátku, a hlavně se to musí dodržovat ty pravidla a myslím si, že pak to funguje.“

Hodnocení se tak v některých třídách stává **nástrojem formování sociálního klimatu** a posiluje i prvky morální výchovy. Pravidla, která jsou součástí hodnoticího rámce, bývají jasná a komunikovaná v každodenním chodu výuky. Děti se pak podle nich dokáží orientovat v tom, co je žádoucí a jaké chování (nebo pracovní přístup) je od nich očekáváno.

Tento přístup reflektují i výpovědi samotných žáků. Například žák Ž1 velmi přesně popsal, co všechno se ve třídě hodnotí: *„My se hodnotíme, jak pracujeme, jak moc dobře dodržujeme pravidla, jak moc dobře děláme dobrý skutky...“*. Hodnocení v jeho pojetí není pouze známkou, ale **způsobem, jak reflektovat chování, úsilí i celkový přístup**. Je zde patrné, že kritéria nejsou pro žáky abstraktní – mají konkrétní podobu a jsou jim zřejmá.

Velice důležitým poznatkem, který z této analýzy vyplývá, je, že sdílení kritérií a pravidel slouží k **zvýšení důvěry ve spravedlnost hodnocení a v přístupu k žákům**. Pokud děti vědí, co se od nich očekává, a na základě čeho budou posuzovány, snižuje se pravděpodobnost negativního vnímání výsledku. Například U2 hovořila o tom, že spravedlivý přístup zajišťuje právě jasně stanovenými kritérii. *„...dopředu si je vyjasníme a děti jsou spoluvůrci...“*. Stejně tak to vnímá učitelka U3, která říká, že *„Rozhodně jsou důležitá nějaká pravidla, podle kterých se řídím já i děti.“* Učitelka U1 to pak komentuje takto: *„Každý to máme prostě jinak s těma známkama. Takže to je právě vlastně mnohem přesnější, když tam je to kritérium a já mu popíšu, jak to naplnil. Než když mu dám známku, protože pod tím si každý představuje něco úplně jiného.“* Tento výrok se tady opět vrací k nezbytnosti toho, aby žák věděl, co se za známkou skrývá.

Z rozhovorů tak vyplývá, že pokud učitel pravidla dodržuje důsledně a srozumitelně, posiluje to v dětech pocit spravedlnosti. Naopak, pokud pravidla nejsou konzistentně uplatňována, může to vést k pocitu nejistoty nebo k dojmu, že *„některým se promíjí víc“*.

7.4 Individualizace hodnocení a přístupu

Individualizace ve školním prostředí je považována za důležitý aspekt spravedlivého hodnocení. Z rozhovorů s učiteli i žáky vyplynulo, že se pedagogové snaží k žákům přistupovat individuálně, reflektovat jejich specifické potřeby, tempo i osobnostní nastavení. Učitelky napříč školami se shodují, že každý žák potřebuje jiný přístup a že stejný výsledek může u různých dětí znamenat rozdílnou míru úsilí.

Shodovaly se na tom, že mezi **indikátory** toho, aby k žákovi přistupovaly odlišně než k většině, je především zpráva z PPP⁸ – tudíž žáci s SVP, s OMJ⁹, nebo že se jedná o viditelně slabší žáky. Na toto téma reagovala většina respondentů mezi žáky tak, že si uvědomují fakt, že tito žáci často nemohou dosahovat takových výsledků jako ostatní z různých neovlivnitelných důvodů, proto individuální přístup vnímají jako spravedlivý. „*Třeba naše paní učitelka pár žákům odpustí třeba jednu čárku, protože jsou na tom hůř,*“ například konstatuje Ž4. Dále k tomu dodává, že spravedlnost ve vzdělávacím procesu si představuje právě tak, aby byla zohledněna individualita žáka. „*Já mám ve třídě spolužáka, kterej na tom není úplně nejlíp. Prostě má velké mezery ve výuce. A jako třeba on i píše pomaleji a nemá prostě čas na to, aby něco udělal rychle jako ostatní, tak aby to prostě neměl zbytečně dlouhý. Že dostane třeba jenom 2 příklady a ostatní 3.*“ Podobně žák Ž1 říká, že učitel by neměl hodnotit všechny stejně, ale „*záleží na tom, jaký ti žáci mají náskok a jak moc jim to jde.*“

Individualizace se neprojevuje pouze v úpravách výuky, ale významně se dotýká i způsobu hodnocení. Z odpovědí učitelek vyplývá, že pokud mají hodnotit žáka se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP), tak k tomu přistupují dvojím způsobem. První způsob je takový, že mu **upraví obsah či objem učiva**. „*Oni už prostě vědí, že 5 dětí píše ten zkrácenej diktát, nebo když počítáme čtyři příklady, tak tyhle děti počítají dva*“ (U5).

Druhý způsob je **úprava hodnocení**. Učitelka U3 komentuje: „*...když se mu [žákovi s SVP] dařilo líp než jindy, tak mu třeba za stejný počet chyb jako má třeba jedničkář, tak mu dám lepší známku, než bych dala třeba tomu jedničkáři...*“

⁸ Pedagogicko-psychologická poradna

⁹ Odlišný mateřský jazyk

Oba způsoby pak reflektuje učitelka U4: „*Nemůžeme dělat úlevu na úlevu. Když ty děti dostanou zkrácené cvičení [...] nebo mají doplňovací cvičení na rozdíl od ostatních, tak pak není důvod jim dělat úlevu ještě ve známce. Ale pakliže to dítě dostane stejné cvičení jako všichni ostatní, tak pak má zase nárok na úlevu v té známce.*“

Těmto přístupům odpovídají i výpovědi žáků, kteří se shodují na tom, že už dobře vědí, kteří žáci mají nárok na úlevu, a nijak více to neřeší. Ž3 uvádí: „*Paní učitelka vždycky vyjmenuje ty žáky, kteří to cvičení mají nějak jinak, ale my už to víme a chápeme to.*“

Učitelky U1 i U2 se shodují na tom, že mohou v ohledu individualizace pomoci opět **kritéria**, která jsou nastavena trochu jinak než u ostatních žáků, ale tak, aby i tito žáci mohli dosáhnout stanoveného cíle. „*Je jim to přizpůsobený k tomu, aby taky mohli zažít ten úspěch, a aby i oni v té své rovině viděli, že se někam posouvají a že nějakých z těch cílů taky dosahují*“ (U2). Podobně U1 přidává: „*Ty kritéria jsou daný, oni si to hodnotí, a oni taky jako vnímají tady ty rozdíly a uměj ocenit, když prostě pilně pracuje na tom, nešlo mu to a teď se to nějak jako zlomilo.*“ Učitelka U1 také dodává, že zažití úspěchu je pro žáky s nějakou indispozicí klíčové. „*Nejdůležitější je zažít první úspěch. Takže ty děti, který mají nějaké indispozice, tak já to [kritéria] potřebuju snížit tak moc, aby on ten úspěch zažil, protože to je ten motor. Bez toho je frustrovanéj.*“

Učitelka U1 při hodnocení těchto žáků nezapomíná tedy ani na **snahu a úsilí**, které žáci při práci museli vynaložit. „*Hodnotím hodně snahu u dětí, které jsou slabší, a nadřely se. A řekla bych, že to, že se na něčem nadřely a posunuly se, jim strašně pomůže do budoucna.*“

Individualizace se v některých případech týká i **sebehodnocení**. Učitelky ze ZŠ *Začít spolu* (U1, U2) uvádějí, že žáci pracují se svými cíli a sami reflektují, zda jich dosáhli. „*Ne všichni se dostanou ke stejnému cíli, ale každý ví, kam se má posouvat. To je důležitý.*“ (U1). Tento výrok poukazuje na respektování individuální vzdělávací dráhy každého žáka.

Celkově lze tedy z uvedené analýzy shrnout, že individualizace není učiteli ani žáky vnímána jako výjimka pro „slabší“ žáky, ale jako **základní princip spravedlivého přístupu**, který zohledňuje jedinečnost každého dítěte.

7.5 Individuální vs. sociální norma v hodnocení

V průběhu analýzy rozhovorů se ukázalo, že důležitým tématem ve vnímání spravedlivého hodnocení je i to, **jakou normu učitelé uplatňují při hodnocení žáků** – zda převažuje přístup založený na individuálním pokroku a možnostech každého žáka, nebo spíše srovnávání se standardem či ostatními spolužáky. Tato otázka zásadně souvisí s pojetím spravedlnosti a rovnosti ve výuce i hodnocení.

Většina oslovených učitelek se jednoznačně přiklání k **individuální normě**, tedy k tomu, aby hodnocení odráželo **osobní posun konkrétního dítěte** s ohledem na jeho předpoklady, vstupní úroveň, pracovní úsilí a možnosti. Učitelka U2 vysvětluje: *„Ty děti, které mají nějaké individuální potřeby, tak mají tu práci třeba nějakým způsobem jinací, než ty ostatní děti. Takže úplně to jako nemá tu výpovědní hodnotu, že bych si řekla – tahle dvojka je stejná jako tahle dvojka, protože to dítě pracovalo na něčem jiném. Takže když potom hodnotím, tak si stejně každý to dítě jedu individuálně a neporovnávám ho s těmi ostatními.“*

Většina žáků se ve výrocích shodovala na tom, že by **při hodnocení měl být zohledněn i progres a posun**, který daný žák v učivu udělal. Ž1 argumentuje: *„Určitě by se mělo hodnotit podle toho, jak se kdo zlepšil. [...] Protože pro někoho je to opravdu velký pokrok.“* Podobně Ž2 říká: *„Vlastně snaha se má cenit, a když se někdo prostě zlepší, tak je to pro něj pokrok, takže by se to mělo jako nějak zohlednit.“* Stejně tak odpovídá Ž4 v reakci na modelovou situaci, která byla součástí rozhovoru (viz Příloha 5): *„Ten Tomáš se teď hodně zlepšil, tak mu paní učitelka může nějakou tu chybu odpustit. A ocení ho za tu snahu.“* Stejný pohled jako tito žáci na to měl i žák Ž5.

Jediný žák Ž3 sice vidí smysl v ocenění snahy a zlepšení, ale je přesvědčen, že **do známky by se toto promítat nemělo**: *„Jako když se někdo zlepší, tak je to pro něj dobrý, ale furt by měl dostat ty stejný známky jako ostatní, že by měl být hodnocenej stejně.“* Dále tento žák dodává, že k ocenění žáka může dojít jinou cestou než „umělé“ zlepšení známky. *„No já si myslím, že když si paní učitelka stoupne a řekne celý třídě ‚Tak dneska se třeba Marek o hodně zlepšil, tak mu třeba zatleskejte‘, tak já si myslím, že to je pro toho Marka jako hodně dobrý, že potom už má chuť na to učení a motivuje ho to, tahle pochvala.“* Tímto

výrokem se tedy opět vracíme k **využívání slovního hodnocení** a ocenění, které je součástí kapitoly 7.2.

Učitelka U4 na individuální a sociální normu nahlíží takto: „*Určitě ta individuální je důležitější, protože na tom, jak si žák stojí mezi dětma... to s hodnocením úplně nesouvisí. Hodně s tím souvisí, jak je ta třída vedena. U nás třeba, když se slabému žákovi něco podaří, ostatní mu tleskají a podporují ho.*“

Tato výpověď ukazuje důležitý rozměr hodnocení: nejde pouze o zachycení výkonu, ale také o vytváření prostředí, ve kterém je každý žák přijímán, a jeho úspěchy jsou vnímány v kontextu jeho vlastního vývoje. Podobný postoj vyjádřila také učitelka U3, která připouští, že **hodnocení vůči normě není vždy férové**, protože „*děti mají různé podmínky*“ a někteří žáci potřebují větší podporu. Uvedla také, že když nastavuje kritéria hodnocení, snaží se je přizpůsobit tak, aby **měla smysl pro konkrétní skupinu dětí**.

Tento individuálně zaměřený přístup má podle učitelů i praktické výhody – umožňuje vytvářet u žáků pocit smysluplnosti, dává jim prostor ke zlepšení a motivuje k další práci.

Naopak k **sociální normě**, tedy k porovnávání s ostatními žáky, podle výpovědí učitelek dochází spíše bezděčně. Učitelka U3 komentuje: „*Pro mě, když na to žák nahlíží, by bylo lepší, aby vidělo to dítě ten jeho vývoj, ale myslím si, že pro většinu dětí bude důležitější, jak si stojí v tom kolektivu.*“ Žáci na tuto problematiku ale reagovali, že známky na postavení žáka ve třídě znatelný vliv nemají. Naopak uváděli, že záleží spíše na chování jednotlivých žáků.

Vyučující si ale uvědomují, že srovnávání může vést ke ztrátě motivace, pokud žáci opakovaně zažívají neúspěch, a současně nevypovídá přesně o individuálním pokroku. Přesto někteří připouštějí, že **určité srovnání může mít své místo** – například ve vyšších ročnících, při přípravě na přechod na 2. stupeň, nebo tam, kde se žáci sami chtějí měřit s ostatními. Učitelka U1 si je vědoma tohoto rozporu mezi uplatňováním individuální a sociální normy: „*Není to úplně jednoduchý, protože na jednu stranu je potřeba zohlednit nějak tu individualitu toho dítěte a jeho možnosti. Na druhou stranu jako společnost potřebujeme nějaký výstupy. [...] A já nemůžu dát dítěti, který nedosáhne toho, čeho by*

mělo dosáhnout, stejnou známku, protože tím říkám, že to naplnilo úplně. Ale ono to úplně nenaplnilo.“

Tato výpověď poukazuje na **dilema mezi rovností a spravedlností**, které učitelé při hodnocení nevyhnutelně řeší. Hodnocení podle individuální normy může být spravedlivé ve vztahu k žákovi, ale ne vždy je vnímáno jako férové z pohledu ostatních. Učitelé si toto napětí uvědomují a často se snaží najít **rovnováhu mezi podporou a přísností**. Učitelka U5 říká: *„Snažím se být spravedlivá, ale taky přemýšlím, co to pro toho konkrétního žáka znamená. Někdy ta jednička není za výkon, ale za úsilí. A ostatní děti to vidí.“*

Podobné názory se objevují i u žáků. Někteří chápou, že hodnocení zohledňuje individuální výchozí podmínky, jiní se ale domnívají, že by mělo být stejné pro všechny. Názor žáka Ž3 je jasný: *„No já si myslím, že hodnotit by se mělo furt stejně. I když se zlepší, tak jakoby mu má dát paní učitelka pochvalu, ale hodnotit musí furt stejně.“* Tento **rozdíl v očekáváních** ukazuje, jak důležité je, aby učitelé se žáky o principech hodnocení **otevřeně mluvili** a vysvětlovali jim, proč k hodnocení přistupují právě takto.

Z analýzy vyplývá, že většina učitelů volí **individuální normu jako základní princip hodnocení**, přičemž ji kombinují s cílem udržet určitou úroveň srozumitelnosti a objektivitu. Zároveň ale chápou, že **spravedlivé hodnocení není totéž jako rovné zacházení**, a snaží se najít přístup, který respektuje osobnost každého žáka, ale zároveň je srozumitelný a důvěryhodný i pro ostatní.

7.6 Spravedlnost

Poslední významnou tematickou kapitolou, která přímo ze získaných dat vyšla, je pohlížení na to, co respondenti považují za spravedlivé, co nikoliv, a jak se to může odrážet ve školním prostředí.

Jedna skupina respondentů se shoduje na významu spravedlnosti jako **rovnosti mezi lidmi**. Učitelka U2 například konstatuje, že pokud má být něco spravedlivého, nemůže být nikdo v nevýhodě. Stejně tak to komentuje Ž2, který vidí spravedlnost jako *„seberovnost“*, nebo žák Ž3, který říká: *„Aby to bylo fér, aby si dva lidi byli rovni. Aby jeden neměl výhody určitý a druhý nebyl poddaný.“*

Žáci Ž4 a Ž5 a učitelka U5 pak vidí spravedlnost ve **stejném přístupu**. „*Aby se třeba nestalo, že někdo udělá něco špatně a dostane vynadáno, a druhý udělá tu samou chybu, ale všem to bude připadat normální. Takže by se mělo přistupovat ke všem stejně.*“ (Ž4). Stejně to komentuje i žák Ž5: „*Když třeba někdo tam má 2 chyby a dostane jedničku, a někdo jiný tam měl 2 chyby a dostal trojku tak to jako není úplně spravedlivý. A nebo kdyby někdo udělal něco špatného a nebyl by za to tolik potrestán a někdo by udělal něco špatnýho taky, ale byl by za to mega potrestán, tak to taky není spravedlivý.*“

Zajímavostí je, že tito žáci v další diskuzi ale připouštějí (jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách), že souhlasí s tím, aby byla v hodnocení zohledněna i individualita každého žáka a jeho schopnosti a možnosti.

Učitelky U1 a U3 nahlízejí na spravedlnost jako na **subjektivní hodnotu** každého člověka. Shodují se na tom, že vždy hraje roli nějaký lidský faktor. „*Nikdy to není objektivní, to nemůže být nikdy stoprocentně.*“ (U1) Učitelka U3 také dodává, že se někdy nelze ubránit subjektivnímu hodnocení: „*Mnohdy se člověk úplně neubrání nahlížet na dítě, který je problematický, trochu s nějakým despektem. Ale rozhodně je to moje vnitřní záležitost [...], a nebudu to ventilovat jaksi očividně, abych nějaké dítě z toho důvodu, že mě třeba pořád zlobí, abych mu dávala horší známky nebo poznámky, a druhému ne.*“

Z této výpovědi jasně vyplývá i další rozměr, se kterým souhlasí všechny vyučující, je ten, že možné sympatie a nesympatie, tady **osobní postoje** k jednotlivým žákům by neměl učitel při hodnocení zohledňovat. Učitelka U4 například říká: „*To z jaké jsou děti rodiny, jaké jsou sociální skupiny, nebo jestli je mi sympatické, by se určitě nemělo promítat, protože každé dítě má nárok na moje spravedlivé hodnocení.*“ Podobně U1 komentuje: „*Učitel by měl být dost profesionální, aby věděl, kdo je mu sympatickej a nesympatickej, aby se snažil tím nebyť moc ovlivněnej, protože to samozřejmě k tomu svádí v té komunikaci.*“

Naprostá většina učitelek pak znovu odkazuje na **předem jasně stanovená kritéria** a pravidla (jak je blíže popsáno v podkapitole 7.3), které mají spravedlnost v hodnocení a v přístupu k žákům zajistit. Tomu odpovídá i výpověď žáka Ž3, který uvádí: „*Když nám paní učitelka řekne, že za jednu chybu nám dá dvojku, tak aby to dodržela a nedala nám za*

jednu chybu už třeba 2-, to by bylo nespravedlivý. Ale když ta kritéria dodrží, tak můžu říct, že je to spravedlivý.“

Rovněž je to u individuálního přístupu k žákům, který respondenti popisují jako základní princip spravedlivého hodnocení a spravedlivého přístupu k žákům. (viz podkapitola 7.4)

Shrnutí výpovědí ukazuje, že vnímání spravedlnosti ve školním prostředí je mezi respondenty různorodé. Někteří ji chápou jako **rovnost** – tedy stejný přístup ke všem žákům, bez výjimek a preferencí. Jiní však upozorňují na **subjektivitu tohoto pojmu** a význam osobního nastavení každého jednotlivce. Jako důležitý nástroj spravedlivého hodnocení a přístupu byla vnímána **předem daná pravidla a kritéria**, která mají zajistit konzistentnost a předvídatelnost. Současně respondenti uznávají, že součástí spravedlivého přístupu může být i **individualizace hodnocení**, tedy zohlednění schopností a možností konkrétního žáka. Tato rovnováha mezi jednotným přístupem a přizpůsobením individuálním potřebám se pak ukazuje jako jeden z klíčových aspektů vnímání spravedlnosti ve škole.

8 Diskuze

Tato diplomová práce si kladla za cíl porozumět tomu, jak učitelé a žáci 1. stupně základní školy vnímají spravedlnost v hodnocení a jaké faktory mohou toto vnímání ovlivnit. Pro výzkum byly stanoveny tyto výzkumné otázky: Jak učitelé a žáci 1. stupně ZŠ vnímají spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům ve školním prostředí? Jak učitelé přistupují k hodnocení žáků a jaký význam mu přiřkládají? Jakým způsobem učitelé přistupují k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých žáků? Jak žáci rozumí školnímu hodnocení a jak ho vnímají v kontextu spravedlnosti? Jaké faktory ovlivňují v očích učitelů a žáků způsob hodnocení a jeho spravedlnost?

Výsledky kvalitativní analýzy rozhovorů ukázaly, že téma spravedlivého hodnocení je ve školním prostředí velmi komplexní a silně závisí na konkrétním kontextu dané školy i třídy. Respondenti ze školy s programem Začít spolu uváděli, že aby mohli hodnocení považovat za spravedlivé, musí se na něm aktivně podílet i samotní žáci. Učitelky a žáci z běžných škol pak výrazně zdůrazňují jednotně daný systém známkování, který by měli vyučující dodržovat.

Z výpovědí učitelů i žáků vyplynulo, že hodnocení je vnímáno nejen jako nástroj ke klasifikaci výkonu, ale především jako prostředek zpětné vazby, motivace a sebereflexe. Toto pojetí odpovídá trendům ve formativním hodnocení, jak je popisují např. Black a Wiliam (2009), kteří zdůrazňují roli hodnocení jako podpory učení. V tomto ohledu se výsledky výzkumu shodují s odbornou literaturou, zejména v tom, že spravedlivé hodnocení by mělo být komplexní, transparentní, srozumitelné a individualizované.

Zároveň se však ukázalo, že mezi deklarovanými ideály a skutečnou praxí může existovat jisté napětí. Učitelé sice často zmiňovali význam individuálního přístupu, nicméně v některých situacích naráželi na limity systému, například nutnost udělovat známky nebo tlak na objektivitu. To potvrzuje, že koncept spravedlnosti v hodnocení nelze redukovat na jednoznačný rámec – jde o vysoce subjektivní pojem, který je ovlivněn řadou proměnných, včetně interpersonální dynamiky ve třídě.

Z pohledu žáků bylo zjevné, že důležitým prvkem spravedlivého hodnocení je jasnost pravidel a možnost zapojení do procesu hodnocení. Děti často zmiňovaly, že chtějí vědět,

za co a jak jsou hodnoceny, a oceňují, když mají možnost se k hodnocení vyjádřit nebo se podílet na stanovování kritérií. Zároveň se však ukázalo, že zejména u mladších dětí zůstává školní hodnocení často spojeno především se známkami, které pro ně mají symbolický a emocionální význam.

Jedním z překvapivých zjištění bylo, že spravedlnost v hodnocení není v očích žáků jen otázkou „čísla“ nebo výsledku, ale také způsobu, jakým je s nimi o hodnocení komunikováno. Záleží jim na tom, zda učitel své hodnocení zdůvodní, zda je v hodnocení důsledný, a zda se s nimi zachází s respektem.

V rámci výzkumu bylo rovněž patrné, že se učitelé snaží balancovat mezi individuálním a sociálním pohledem na hodnocení. Ačkoli většina z nich se přiklání k individuálnímu přístupu – tedy posuzování pokroku každého žáka vůči jeho vlastním možnostem –, uvědomují si zároveň potřebu určité míry srovnatelnosti. V této oblasti se ukazuje určitá tenze, která je i v odborné literatuře dlouhodobě reflektována jako problém objektivit vs. spravedlnosti (Kolář & Šikulová, 2009). Zajímavé bylo, že sami žáci většinou vnímali hodnocení jako spravedlivé, pokud věděli, že učitel zná jejich možnosti a přizpůsobuje jim očekávání, byť to znamenalo odlišný přístup než ke spolužákům.

Z metodologického hlediska lze považovat za přínosný především výběr kvalitativní strategie založené na principech zakotvené teorie. Tento přístup umožnil zachytit subjektivní zkušenosti a významy, které by při standardizovaném dotazování mohly zůstat skryté. Výhodou bylo i záměrné propojení dvojic učitel–žák, což umožnilo nahlédnout na obdobné situace z různých perspektiv. Na druhou stranu je třeba reflektovat limity výzkumu: malý rozsah vzorku neumožňují výsledky zobecnit. Dále je třeba vzít v úvahu možnost zkreslení výpovědí vlivem sociálně žádoucích odpovědí, zvláště u mladších žáků.

Výsledky práce potvrzují, že otázka spravedlnosti v hodnocení není ve školní praxi marginální, ale představuje důležitý aspekt každodenní interakce mezi učiteli a žáky. Přinášejí konkrétní vhled do toho, jak děti i pedagogové vnímají rovnost, individualitu a zpětnou vazbu, a ukazují, že i v prostředí základní školy lze s žáky pracovat na budování porozumění tomu, co to znamená „spravedlivé hodnocení“. Práce tak může přispět nejen k odborné diskuzi, ale také k úvahám učitelů o vlastní praxi a možnostech jejího rozvoje.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na problematiku spravedlnosti v hodnocení a přístupu učitelů k žákům na 1. stupni základní školy, a to prostřednictvím výpovědí učitelů i samotných žáků. Výsledky výzkumu ukazují, že vnímání spravedlnosti v hodnocení i v celkovém přístupu učitelů k žákům je komplexní a mnohvrstevnaté. Učitelé i žáci vnímají hodnocení nejen jako prostředek kontroly a klasifikace výkonu, ale především jako nástroj, který má významný vliv na motivaci, sebereflexi a další vzdělávací směřování. Pro učitele hodnocení představuje nejen zpětnou vazbu pro žáka, ale i pro ně samotné – jako indikátor toho, zda výuka směřuje k naplnění vzdělávacích cílů. Žáci pak vnímají hodnocení jako ukazatel toho, co už zvládli, v čem se potřebují zlepšit, a často také jako nástroj, který je směřuje k dalšímu učení.

Významnou roli přitom hraje i způsob, jakým učitelé k hodnocení přistupují. Z rozhovorů vyplynulo, že vedle známek využívají slovní hodnocení, práci s chybou, sebehodnocení i různé formy motivačních nástrojů. V tomto ohledu se ukázaly rozdíly mezi školami – zatímco na školách s programem Začít spolu je důraz kladen na formativní hodnocení a spoluúčast žáků, na klasicky vedených školách dominuje známkování, byť také doplněné o další formy zpětné vazby. Učitelé si jsou vědomi toho, že samotná známka nevystihuje komplexní výkon žáka, a snaží se ji proto vysvětlovat a doprovázet slovním komentářem.

Z hlediska přístupu k individuálním potřebám žáků se ukazuje, že učitelé se snaží reflektovat nejen úroveň schopností a dovedností jednotlivých žáků, ale i jejich tempo, úsilí a případná specifika. U žáků se specifickými vzdělávacími potřebami upravují zadání, pracovní listy či nároky na výstupy, někdy také zohledňují míru úsilí při známkování. To však naráží na otázku spravedlnosti. Někteří učitelé i žáci upozorňují, že pokud se upravuje buď samotné učivo, nebo výsledné hodnocení, může to být vnímáno jako nespravedlivé vůči ostatním. Zároveň však uznávají, že „spravedlivé“ neznamená nutně „stejně“ – právě naopak, v některých případech může být diferencovaný přístup projevem vyšší spravedlnosti.

Žáci dokáží školní hodnocení interpretovat nejen jako formální ohodnocení výkonu, ale i jako prostředek, který jim pomáhá zjistit, co zvládají a na čem je potřeba pracovat. Hodnocení vnímají také jako nástroj, který ovlivňuje jejich budoucnost – zda postoupí na

další stupeň, jakou školu budou moci studovat nebo jak budou vnímáni učiteli i rodiči. V kontextu spravedlnosti žáci často odkazují na potřebu stejného přístupu, ale současně také vnímají důležitost zohlednění snahy, obtížnosti úkolu či individuálních schopností.

Faktory, které podle respondentů ovlivňují vnímání spravedlnosti hodnocení, zahrnují mimo jiné předem stanovená kritéria, důsledné a konzistentní uplatňování pravidel, vztah učitele k žákům, ale i osobní postoje a emoce. Učitelé si uvědomují riziko subjektivity, tedy sympatie, antipatie či předsudky, a snaží se proto o profesionální odstup, zároveň však připouštějí, že úplná objektivita je v pedagogické praxi těžko dosažitelná. Klíčovým nástrojem k posílení spravedlnosti se proto stávají transparentní kritéria hodnocení a důsledná komunikace s žáky.

Celkově lze říci, že spravedlivé hodnocení vnímají učitelé i žáci jako souhru několika faktorů – nejen formálních pravidel, ale i lidského přístupu, schopnosti individualizace, srozumitelné zpětné vazby a respektu k odlišnostem. Spravedlnost v hodnocení se tak nejvíce jeví jako pevně daný stav, ale jako proces, který vyžaduje citlivé, reflektované a promyšlené pedagogické rozhodování.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adamus, P. (2015). Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. *CEV, Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě*.
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 26, 153-176.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Slezská univerzita v Opavě.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- Fontana, D., & Balcar, K. (1997). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Portál.
- Greger, D. (2018). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis scholae*, (1), 46-59.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Grada.
- Havlínová, H. (2018). *Možnosti hodnocení žáků*. Metodický portál: Články.
- Herman, J., & Cook, L. (2019). Fairness in classroom assessment. In *Classroom assessment and educational measurement* (pp. 243-264). Routledge.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., doplněné vydání). Grada.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i evropských škol*. MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele-dva úzce spjaté procesy. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání—aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 23-34.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2018). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111-127.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.
- Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). (1994). *Prohlášení ze Salamanky a rámeček pro činnost ve speciální pedagogice*. UNESCO.

- Parlament České republiky. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5. vyd.). Portál.
- Rawls, J. (1995). *Teorie spravedlnosti*. Victoria Publishing.
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 44–74). Brno: MUNI Press.
- Šánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41-53.
- Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Smetáčková, I., & Páchová, A. (2024). Existuje (stále) sebenaplňující proroctví na 1. stupni ZŠ? *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání*, 247-251.
- Starý, K. (2006, November 24). *Problematika hodnocení ve škole*. Metodický portál: Články
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnutí "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tannenbergerová, M. (2013). Inkluze v prostředí základních škol a možnosti jejího měření. V M. Bargel jr., E. Janigová, E. Jarosz, & M. Jůzl (Eds.), *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka* (s. 643-653). Brno: Institut mezioborových studií Brno.
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55-69.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (2005).
- Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. Portál.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence byly v této diplomové práci využity na návrh její osnovy a dále na návrh strukturovaného rozhovoru s učiteli i žáky, jehož součástí byla i modelová situace. Všechny návrhy poté ale byly mnou upraveny, aby vyhovovaly jejich účelům. Umělou inteligenci jsem využívala rovněž pro korekturu vlastního textu, případně pro překlad a sumarizaci cizojazyčných textů.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas učitele

Příloha 2 – Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha 3 – Informovaný souhlas ředitele školy

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor s učitelem

Příloha 5 – Polostrukturovaný rozhovor s žákem

Příloha 1 – Informovaný souhlas učitele

**Informovaný souhlas
s poskytnutím rozhovoru pro diplomovou práci**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Natálie Budilová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás požádala o Váš souhlas s účastí v rozhovoru, který poslouží k výzkumné části mé diplomové práce s názvem „*Spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům na 1. stupni ZŠ*“. V rámci rozhovoru, který bude trvat přibližně 45-60 minut, Vám budou kladeny otevřené otázky, které se týkají Vašeho přístupu k hodnocení a vnímání školní spravedlnosti. Z rozhovoru bude pořízen zvukový záznam, který bude následně doslovně přepsán, a poté dále analyzován a interpretován. Cílem výzkumu je získat zpětnou vazbu, která může přispět k lepšímu pochopení spravedlivého přístupu k žákům.

Účast v rozhovoru je zcela dobrovolná. Máte právo se kdykoliv rozhodnout, že se na rozhovoru nebudete dále podílet, nebo můžete rozhovor kdykoliv přerušit bez jakýchkoli negativních důsledků.

Veškeré informace získané v rámci rozhovoru budou použity výhradně pro účely této studie. Vaše osobní údaje, stejně tak jako název školy budou zachovány v přísné důvěrnosti a v diplomové práci budou anonymizovány.

Účast na rozhovoru nevyvolává žádná konkrétní rizika.

Moc Vám děkuji!

Natálie Budilová

Tímto uděluji souhlas s poskytnutím rozhovoru a souhlas s pořízením jeho audio záznamu, který bude využit výhradně pro účely diplomové práce.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

.....

.....

(V případě jakýchkoli dotazů týkajících se mého výzkumu mě neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: natalkabudilova@seznam.cz.)

Příloha 2 – Informovaný souhlas zákonného zástupce

**Informovaný souhlas zákonného zástupce
s poskytnutím rozhovoru s dítětem pro diplomovou práci**

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Natálie Budilová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás požádala o souhlas k účasti Vaší dcery / Vašeho syna v rozhovoru, který poslouží k výzkumné části mé diplomové práce s názvem „*Spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům na 1. stupni ZŠ*“. V rámci rozhovoru, který bude trvat přibližně 20-30 minut, budou dítěti kladeny otevřené otázky, které se týkají jeho zkušeností se školním prostředím, hodnocením a vnímáním spravedlnosti. Z rozhovoru bude pořízen zvukový záznam, který bude následně doslovně přepsán, a poté dále analyzován a interpretován. Cílem výzkumu je získat zpětnou vazbu, která může přispět k lepšímu pochopení spravedlivého přístupu k žákům.

Účast v rozhovoru je zcela dobrovolná. Dítě má právo se kdykoliv rozhodnout, že se na rozhovoru nebude dále podílet, nebo může rozhovor kdykoliv přerušit bez jakýchkoli negativních důsledků.

Veškeré informace získané v rámci rozhovoru budou použity výhradně pro účely této studie. Osobní údaje dítěte, stejně tak jako název školy, případně jména učitelů budou zachovány v přísné důvěrnosti a v diplomové práci budou anonymizovány.

Účast na rozhovoru nevyvolává žádná konkrétní rizika. Dítě se však nemusí účastnit, pokud by to pro něj bylo nepohodlné nebo stresující.

Moc Vám děkuji!

Natálie Budilová

Tímto uděluji souhlas s účastí mého dítěte v rozhovoru a souhlas s pořízením jeho audio záznamu, který bude využit výhradně pro účely diplomové práce.

Jméno a příjmení dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

.....

.....

(V případě jakýchkoliv dotazů týkajících se mého výzkumu mě neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: natalkabudilova@seznam.cz.)

Příloha 3 – Informovaný souhlas ředitele školy

**Informovaný souhlas ředitele školy
s poskytnutím rozhovorů s učiteli a žáky na půdě školy**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jmenuji se Natálie Budilová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych Vás požádala o souhlas s poskytnutím rozhovorů s učiteli a žáky na půdě Vaší školy. Tyto rozhovory poslouží k výzkumné části mé diplomové práce s názvem „*Spravedlnost v hodnocení a přístupu k žákům na I. stupni ZŠ*“. Rozhovory by se konaly mimo přímou výuku učitelů i žáků. Rozhovory budou zcela anonymní, jména učitelů, žáků ani školy tak nebudou v diplomové práci uvedeny. Cílem výzkumu je získat zpětnou vazbu, která může přispět k lepšímu pochopení spravedlivého přístupu k žákům.

Moc Vám děkuji!

Natálie Budilová

Tímto uděluji souhlas s poskytnutím rozhovorů s učiteli a žáky na půdě školy, které budou probíhat mimo jejich přímou výuku.

Datum:

Podpis a razítko ředitele školy:

.....

.....

(V případě jakýchkoliv dotazů týkajících se mého výzkumu mě neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: natalkabudilova@seznam.cz.)

Okruhy a otázky pro rozhovory

Rozhovor s učitelem

1. Kariéra učitele

- Co vás vedlo k profesi učitele?
- Jaké máte vzdělání?
- Jak dlouho ve školství pracujete?
- Na kolika základních školách jste pracoval/a?

2. Hodnocení na 1. stupni ZŠ

- K čemu podle vás slouží hodnocení žáků?
- Jaké metody hodnocení ve své praxi nejčastěji používáte a proč?
- Hodnotíte všechny žáky vždy stejně? Nebo rozlišujete hodnocení žáků, kteří jsou odlišní od většiny (slabší, SPU, rodinné obtíže)?
 - Pokud hodnocení rozlišujete, jaké faktory jsou pro vás identifikátorem toho, že máte žáka hodnotit jinak?
 - Jak se hodnocení těchto žáků od ostatních liší?
- Jaký je váš pohled na formativní a sumativní hodnocení? Které preferujete?
 - Myslíte si, že lze sumativní hodnocení vždy označit za spravedlivé?
 - Myslíte si, že slovní hodnocení má nějaký přínos oproti známkování?
- Pracujete při hodnocení s kritérii? Pokud ano, s jakými?
- Jaký dopad má podle vás způsob hodnocení na motivaci a sebedůvěru žáků?

3. Spravedlnost ve vzdělávání

- Jaká byste definoval/a pojem spravedlnost?
- Co si představíte pod pojmem spravedlnost ve vzdělávacím prostředí?
- Jaké faktory podle vás ovlivňují spravedlivý přístup k žákům?
- Jak se snažíte zajistit spravedlnost ve výuce a hodnocení?
- Změnil se vám za vaši kariéru pohled na to, co je ve výuce spravedlivé a co ne? Pokud ano, čím si myslíte, že to je?
- (Lišil se na různých školách pohled na spravedlivé hodnocení?)

4. Faktory ovlivňující spravedlnost v hodnocení

- Myslíte si, že vaše osobní postoje, zkušenosti nebo očekávání mohou ovlivnit hodnocení žáků? Jak se tomu snažíte předejít?
- (Jak přistupujete k hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?)
- Jakou roli hraje komunikace s žáky a rodiči při hodnocení?
- Ovlivňují institucionální pravidla vaší školy spravedlnost hodnocení? Jak?
- Můžete uvést příklady metod diferenciací výuky, které podle vás podporují spravedlnost?

Okruhy a otázky pro rozhovory

Rozhovor s žáky

1. Hodnocení a jeho vliv

- K čemu podle tebe slouží hodnocení ve škole?
- Co tě motivuje k učení?
- Co ti ve škole pomáhá se zlepšovat – pochvala, známky, zpětná vazba od učitele?
- Jaké hodnocení ti nejvíce pomáhá pochopit, co děláš dobře a co můžeš zlepšit?
 - známky nebo slovní hodnocení?

2. Vnímání spravedlnosti ve škole

- Jak bys vysvětlil/a pojem spravedlnost?
- Co pro tebe znamená „spravedlnost“ ve škole?
- Jsou učitelé u vás ve třídě féroví? Jak se chová učitel, který je férový či spravedlivý?
- Zažil/a jsi někdy situaci, kdy ti hodnocení přišlo nespravedlivé? Jaké to bylo?

3. Spravedlnost v hodnocení

- Myslíš si, že učitelé hodnotí všechny stejně? Proč ano/ne?
- Cítíš někdy, že někdo dostává lepší hodnocení, i když si to podle tebe nezaslouží? Proč si myslíš, že si to nezaslouží?
- Jsou u vás ve třídě žáci, kteří mají problémy třeba se čtením nebo počítáním?
 - Proč si myslíš, že jim to jde hůř než ostatním?
 - Přistupuje k těmto žákům paní učitelka stejně jako k ostatním? Jak?
 - Hodnotí je paní učitelka jinak než ostatní? Vysvětluje vám paní učitelka proč tak dělá?
- Jak by podle tebe mělo vypadat spravedlivé hodnocení?

4. Vztah s učitelem a komunikace

- Můžeš s učitelem mluvit o tom, když se ti nějaké hodnocení nezdá spravedlivé? Jak bys to s ním řešil?
- Jaké způsoby hodnocení ve škole máš nejraději a proč?

5. Příběh:

Ve třídě 3. C se děti učily psát slohové práce. Tentokrát dostaly za úkol napsat příběh o nějakém dobrodružství.

Když paní učitelka rozdala opravené práce, děti si zvědavě prohlížely své známky. Většina byla spokojená, ale najednou se ozval rozčilený hlas.

„To není fér!“ vykřikl David. „Já jsem napsal skvělý příběh na celou stránku, skoro bez chyb, a dostal jsem stejnou známku jako Tomáš, který napsal jen pět vět a měl tam

chyby!“

Děti se otočily na paní učitelku. Ta se usmála a vysvětlila: „**Hodnotila jsem nejen výsledek, ale i snahu a zlepšení. Tomáš měl minule velký problém napsat i jednu větu. Tentokrát se snažil a napsal svůj první ucelený příběh. To je pro něj obrovský pokrok!**“

„Ale já jsem se taky snažil!“ namítl David.

„To vidím,“ přikývla paní učitelka. „A proto jsi dostal krásnou známku. Jenže ty už píšeš dlouhé a zajímavé příběhy pravidelně. Kdybych hodnotila všechny úplně stejně, bylo by to spravedlivé, nebo ne?“

Otázky k diskusi:

1. Myslíš si, že je spravedlivé hodnotit podle snahy a zlepšení? Proč ano/ne?
2. Pocítil/a jsi někdy, že jsi do něčeho ve škole vkládal/a velké úsilí, a přesto jsi z toho nedostal/a dobrou známku? Pokud ano, co je pro tebe dobrá a špatná známka?
3. Mělo by se ve škole vždy hodnotit stejně pro všechny, nebo by mělo záležet na tom, jak moc se kdo zlepšil?
4. Změnil se po přečtení příběhu tvůj názor na spravedlivé hodnocení?