

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Tereza Poljaková

**Školní z(ne)hodnocení**

(D)evaluation at School

Praha 2021

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí práce Evě Vincejové za ochotu, milý zájem a průběžnou podporu.

Děkuji všem respondentům a dalším účastníkům mé studie – bez nich by tato diplomová práce nemohla nikdy vzniknout.

Děkuji za trpělivost mému muži Márovi a dětem Valče, Sofče, Amálce a Viktorovi.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13. července 2021

Tereza Poljaková

**Klíčová slova:**

*hodnocení, znehodnocení, školní hodnocení, moc, respekt, sebeúcta, skryté kurikulum, třídní klima, kvalitativní výzkum, svoboda*

**Abstrakt:**

Diplomová práce Školní z(ne)hodnocení se zabývá fenoménem hodnocení ve školním prostředí v širším smyslu. Soustředí se zejména na psychosociální souvislosti hodnotících procesů. Jedná se o kvalitativní studii zaměřenou na různé podoby hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jejich vliv na chování žáků. Studie vychází z dat sebraných v několika školních institucích a je založená zejména na stovkách hodin pozorování a desítkách rozhovorů.

Většina způsobů hodnocení, které jsou v práci popsány, je součástí tzv. skrytého kurikula školy a často není pedagogickými pracovníky reflektovaná. Jedná se hlavně o různé typy hodnocení z pozice moci, které mohou negativně ovlivňovat třídní klima a také mají potenciálně destruktivní vliv na vývoj osobnosti žáků. Práce se věnuje, samozřejmě, i vhodnějším, respektujícím způsobům hodnocení. Zároveň ale poukazuje na skutečnost, že ani taková hodnocení nejsou zárukou, že chování žáků bude ukázněné a spolupracující. V práci jsou rozebrány různé způsoby žákovských reakcí na mocenské a respektující hodnocení ze strany pedagogických pracovníků v závislosti na typu ladění třídy jako sociální skupiny.

Hlavním cílem práce je poukázat na propast mezi teorií a praxí, zvýšit tak informovanost veřejnosti o tom, co se ve školních institucích skutečně odehrává, a přispět k rozproudění diskuse o reformě školského systému. Z hlediska nových poznatků může být nicméně tato práce přínosná pro všechny, kdo pracují s dětmi. Zároveň kromě diskuse výsledků výzkumu, naznačuje i směr, kterým je možné se vydat při hledání nových, lepších způsobů hodnocení.

**Key words:**

*evaluation, devaluation, school assessment, power, respect, self-respect, hidden curriculum, class climate, qualitative research, freedom*

**Abstract:**

The diploma thesis (D)evaluation at School deals with the phenomenon of evaluation in the school environment in a broader sense. It focuses in particular on the psychosocial context of evaluation processes. It is a qualitative study focusing on different forms of assessment by teaching staff and their influence on the behaviour of pupils. The study is based on data collected at several school institutions and is mainly based on hundreds of hours of observation and dozens of interviews.

Most of the evaluation methods described in the thesis are part of the so-called hidden curriculum of the school and are often not reflected by the teaching staff. These are in particular different types of assessments from position of power, which can negatively affect the class climate and also have a potentially destructive effect on the development of pupils' personality. The thesis is devoted, of course, to more appropriate, respectful methods of evaluation. But it also points to the fact that even such assessments are no guarantee that pupils' behaviour will be disciplined and cooperative. The thesis discusses various modes of pupil responses to power and respectful evaluations by teaching staff, depending on the type of tune-up class as a social group.

The main aim of the thesis is to highlight the gap between theory and practice, thereby raising public awareness of what is really happening in school institutions and helping to spark debate on reforming the school system. However, in terms of new knowledge, this thesis can be beneficial for all those working with children. At the same time, in addition to discussing the results of research, it also indicates the direction to go in the search for new, better ways to evaluate.

## OBSAH

<b>1 ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>2 O KVALITATIVNÍ STUDII.....</b>	<b>10</b>
2.1 INSTITUCE.....	12
2.1.1 Velká škola.....	12
2.1.2 Malá škola.....	12
2.1.3 Velká školka.....	13
2.1.4 Malá školka.....	13
2.2 METODY SBĚRU DAT.....	14
2.3 ZAKOTVENÁ TEORIE NEBO ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM?.....	16
2.3.1 Metoda zakotvené teorie.....	16
2.3.2 Etnografie.....	17
<b>3 VÝZKUMNÉ PŘÍBĚHY.....</b>	<b>19</b>
3.1 PŘÍBĚH BADATELSKÝ.....	19
3.2 PŘÍBĚH METODOLOGICKÝ.....	22
3.3 PŘÍBĚH ANALYTICKÝ.....	29
<b>4 TEORETICKÁ KAPITOLA.....</b>	<b>39</b>
4.1 ŠKOLNÍ INSTITUCE.....	39
4.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA.....	39
4.2.1 Třídní klima.....	40
4.3 SKRYTÉ KURIKULUM.....	42
4.4 FENOMÉN MOCI VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	43
4.5 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	44
4.5.1 Typy a funkce hodnocení.....	46
<b>5 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ V PRAXI.....</b>	<b>49</b>
5.1 ŠKOLNÍ Z(NE)HODNOCENÍ.....	49
5.1.1 Školní zhodnocení.....	50
5.1.2 Školní znehodnocení.....	55
5.2 PODOBY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	56
5.2.1 Já, arbiter.....	57
5.2.2 Já, autorita.....	61
5.2.3 Školní nehodnocení.....	67
5.3 VLIV ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ NA CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	70

5.3.1 Rebelie.....	72
5.3.2 Deliberalizace.....	72
5.3.3 Resentiment.....	72
5.3.4 Nezájem.....	73
5.3.5 Akceptace.....	73
5.3.6 Zájem.....	73
<b>6 ZÁVĚR.....</b>	<b>75</b>
<b>7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>79</b>
<b>8 SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>83</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1.....</b>	<b>84</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2.....</b>	<b>85</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3.....</b>	<b>88</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4.....</b>	<b>90</b>

# 1 ÚVOD

Co bylo dneska ve škole? Touto běžnou otázkou se často rodiče pídí po známkách, které jejich školou povinné dítě ten den obdrželo. Neptají se na zážitky s kamarády, ani na to, jak se dítě ve škole cítilo, a dokonce se většinou neptají ani, co se dítě ve škole naučilo nového. Ptají se na to, jak bylo hodnoceno...

Školní hodnocení je nepochybně velké téma. Samozřejmě jsem si vědoma, že je to téma, o kterém již bylo napsáno mnoho textů. Přesto se domnívám, že zejména psychosociální souvislosti nejsou ve vztahu k němu příliš často uvažované. A pokud ano, dopady takových úvah na školní praxi jsou naprosto minimální. Já osobně ale považuji právě tyto souvislosti za klíčové. Proto jsem se rozhodla zaměřit se na fenomén hodnocení v širším smyslu. Pojem „školní hodnocení“ je totiž vnímán většinou lidí pouze jako synonymum klasifikace. V rámci školních institucí ale dochází k hodnocení na různých úrovních a v mnoha podobách. A hodnocení jako takové navíc vždy odráží sociální vztahy a také má obrovský vliv na vývoj žákovy osobnosti. Proto je třeba, aby se (nejen) učitelé učili rozeznávat a reflektovat nejrůznější hodnotící procesy, ke kterým ve školním prostředí dochází.

Hlavní výzkumná otázka mé kvalitativní studie zní: Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak toto hodnocení ovlivňuje chování žáků? A tuto otázku (otázky) se pokouším ve své diplomové práci zodpovědět prostřednictvím analýzy dat sebraných v období několika let zejména ve čtyřech školních institucích. Z výše uvedeného je jasné, že přistupuji k tomuto tématu trochu netradičně. Zároveň se také snažím poukázat na zjevnou propast mezi teorií a praxí. Navzdory propracovaným pedagogickým teoriím a mnoha výzkumům nejen z oblasti pedagogiky, ale také psychologie a biologie, ve školní praxi totiž stále přetrvává řada nešvarů. Domnívám se, že hlavní příčinou tohoto jevu, je neinformovanost. A to jak široké veřejnosti, tak především rodičů a také, bohužel, učitelů.

Mým primárním záměrem bylo tedy prostřednictvím výzkumu poukázat na některé nedostatky praxe a zvýšit tak informovanost zejména pedagogické (a rodičovské) veřejnosti. Smysl své práce vidím pak především v rozprůdění diskuse. Myslím si totiž, že je třeba o těchto věcech mluvit a uvažovat do hloubky.



Bavit se o smysluplnosti různých aspektů vyučování; o smyslu školy vůbec. A mluvit o tom nejen na katedře, ale všude – ve školách, v rodinách, na ulici...

Mým cílem v rámci studie nebyla snaha popsat „objektivně“ realitu školního prostředí, ani své poznatky jakkoli zobecňovat, ale především porozumět konkrétním jevům, kterých jsem byla přímým účastníkem a svědkem. Věřím, že toto porozumění je cenné samo o sobě a jako takové může být vodítkem pro pochopení širších souvislostí. A také doufám, že by se mohlo stát východiskem pro jeho praktické využití. Předpokládám, že poznatky, ke kterým jsem dospěla, by mohly být tedy i prakticky využitelné pro kohokoli, kdo pracuje s dětmi.

S ohledem na smysluplnost, logickou návaznost a plynulost textu jsem se rozhodla pro trochu neobvyklé uspořádání částí diplomové práce. Nejprve představuji svou kvalitativní studii, charakterizuji instituce, v nichž jsem nasbírala většinu dat, uvádím metody, které jsem používala k jejich sběru a také metodologii jejich zpracování. Další část je věnovaná třem příběhům – badatelskému, metodologickému a analytickému. V badatelském příběhu popisuji, jak jsem vstupovala do školního prostředí, co konkrétně jsem tam dělala a také, jak se proměňovala moje role. V příběhu metodologickém se věnuji zevrubně popisu sběru dat, způsobů, jak jsem s nimi nakládala a definování hlavních otázek a cílů výzkumu, včetně všech změn, ke kterým jsem na základě svého působení ve školních institucích dospěla. Analytický příběh je pak především příběhem vývoje mého vnímání a přemýšlení o tématu hodnocení a také dalších tématech, která se ve vztahu k němu postupně vynořovala. Na základě průběžné analýzy dat se mé porozumění jevům, které se ve školních institucích odehrávají, neustále proměňovalo. A právě těmto proměnám a jejich zevrubnému popisu, včetně předběžných závěrů, ke kterým jsem docházela, se věnuji v analytickém příběhu. Teoretická kapitola je pak věnovaná několika teoretickým konceptům, které úzce souvisí s tématem mé práce a jejichž pochopení je nezbytné pro porozumění výsledkům studie. Tato témata jsem si ujasnila až během práce v terénu a na základě analýzy dat. To je také důvod, proč považuji za smysluplné zařadit je v diplomové práci právě na tomto místě a nikoli na začátek, jak bývá obvyklé. V páté kapitole představuji ústřední koncept školního z(ne)hodnocení, podrobně vysvětluji všechna svá zjištění ve vztahu k hlavní výzkumné otázce a většinu z nich rovnou podrobují kritické diskusi. Šestá kapitola je pak věnovaná závěrům a možným způsobům přemýšlení o tématu školního hodnocení do budoucna.

## 2 O KVALITATIVNÍ STUDII

Text diplomové práce staví na mém několikaletém bádání a analýze dat sebraných zejména ve čtyřech institucích (dvou základních školách a dvou mateřských školách). Samotné výzkumné šetření nebylo nicméně uskutečněné (od projektu až po publikaci) za účelem napsání této diplomové práce. Původně jsem totiž začala sbírat data čistě ze zájmu, později pak v rámci studia k několika atestacím, a ještě později „na zakázku“ vedení škol. Také moje pozice v jedné ze základních škol se v průběhu času měnila z rodiče-cizince a posléze rodiče-domorodce na rodiče-badatele, a nakonec pak jen badatele. (V dalších dvou institucích jsem figurovala od začátku pouze jako badatel a v jedné pouze jako rodič.) Při psaní této diplomové práce tedy vycházím z různorodého materiálu, který jsem nasbírala zčásti „přirozeně“, zčásti za jiným účelem a z převážné části pak cíleně, ale zpočátku se širším zaměřením na sociální klima nikoli „pouze“ na hodnocení.

Hlavním zdrojem dat bylo zúčastněné pozorování (v hodinách, o přestávkách, při mimoškolních aktivitách) a nestrukturované, případně polostrukturované rozhovory (včetně několika skupinových) s dětmi, rodiči a pedagogickými pracovníky, dále pak herní aktivity se žáky z oblasti osobnostní a sociální výchovy a také několik besed a setkání rodičů a pedagogů s různými odborníky. Během veškerých těchto aktivit jsem pořizovala poctivě terénní poznámky, které se staly hlavním podkladem pro analýzu. V analýze jsem pracovala také s vlastním dotazníkovým šetřením a dalšími materiály (e-maily rodičů a učitelů, školními dokumenty ad.). Konkrétní typy dat a podrobný popis způsobu, jak jsem s nimi nakládala, uvádím v metodologické kapitole.

Paradigmaticky je tato kvalitativní studie zakotvena v interpretativní sociologii. Cílem interpretativního zkoumání je porozumění sociálním vztahům a jednání aktérů v každodenních situacích. Interpretativní sociologie se snaží pojmut jako fenomén a učinit předmětem zkoumání to, co je jinak všední, běžné a zřejmé (Petrušek, 1993). S interpretativním paradigmatem nahlížení sociální reality se pojí, samozřejmě, hlavně kvalitativní data. Jestliže uvažuji spolu s Hendlem (2004), že výzkum v sociálních vědách má za cíl získávat poznatky, které popisují a vysvětlují svět kolem nás, pak mi připadá samozřejmá volba kvalitativního

výzkumu, jehož hlavním posláním je právě porozumění lidem a procesům v sociálních situacích.

Metodologickými pilíři byly pro mě především principy zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) a etnografického přístupu (Geertz, 2000). A v neposlední řadě také systematický rozvoj introspekce, který je při aplikaci kvalitativních přístupů ke skutečnosti více než žádoucí (Mayring, 1990). Je třeba mít na paměti, že výzkumník v kvalitativních metodách je považován spíše za aktéra sociálního dění než za pouhého pozorovatele. Terén, ve kterém probíhá výzkum, není pasivní, ale nějakým způsobem výzkumníka ovlivňuje (Švaříček, Šed'ová, 2007) a toto je třeba stále reflektovat. Zároveň je nutné podotknout, že i tak volná metodologie, jakou je interpretativní přístup, vyžaduje hluboké vědecké poznatky. Spoléhá se totiž zejména na adekvátní porozumění kontextu a na zdůvodněné odmítání jiných, alternativních vysvětlení. Úspěch analýzy tedy do značné míry závisí na vědomostech, jimiž je výzkumník při analýze vybavený (Kronick, 1997). Z tohoto důvodu jsem se v průběhu celého výzkumného šetření prakticky neustále vzdělávala a pracovala s odbornou literaturou. Kromě toho jsem se snažila nejen vést co nejpoctivěji terénní poznámky, ale také důkladně zaznamenávat použité metody.

Jsem si vědomá hlavního úskalí tohoto typu výzkumu, kterým je poukazování na jeho „nevědeckost“. Ačkoli této výtce rozumím, domnívám se, že výzkum v pedagogice by měl ve výsledku sloužit především překonávání propasti mezi teorií a praxí. (A ta je právě v případě fenoménu hodnocení skutečně obrovská.) Líbí se mi například Šípův (2013) návrh na nové paradigma pedagogického výzkumu, kde cílem není neutrální a nezávislý popis reality takové, jaká je, ale pochopení problémové situace ve snaze vyřešit ji uspokojivějším způsobem, než se to dařilo doposud. V tomto pojetí úkolem vědy tedy není „objektivně“ poznávat svět, ale řešit problémy (Gulová, Šíp, 2013). A právě takto pojatý výzkum může být v tomto směru velmi užitečný, protože umožňuje lépe než jiné způsoby zkoumání skutečně porozumět procesům, které se ve školním prostředí odehrávají.

## 2.1 INSTITUCE

Výzkumné šetření se odehrálo zejména v rámci čtyř institucí. Rozhodla jsem se, že je ponechám v anonymitě a pro jednoduchost je budu označovat prostě velká a malá škola a velká a malá školka. Rovněž jména pedagogických pracovníků, dětí a rodičů, které zmiňuji, případně cituji na následujících stránkách, jsem anonymizovala.

### 2.1.1 Velká škola

Zřizovatelem této základní školy je město (cca 5 tis. obyvatel) v okrese Praha-západ. Budova ZŠ leží na okraji města a náleží k ní velké sportoviště s běžeckým okruhem a hřištěm. Vzhledem k tomu, že škola otevírá každoročně paralelně s klasickými třídami i alternativní třídy (s prvky programu Začít spolu) je považována za školu moderní a pokrokovou. Škola patří počtem tříd i žáků k větším spádovým školám. Ve školním 2016/2017, během kterého jsem nasbírala pro svou studii nejvíc dat, bylo zřízeno celkem 28 tříd. Vzhledem k tomu, že jsem ve velké škole často trávila celé dopoledne, docházela jsem tam v roli badatele pravidelně více než rok a navštívila jsem alespoň jednou každou třídu, do mého výzkumného šetření byli přirozeně zahrnutí v rámci povinné školní docházky všichni žáci školy prvního i druhého stupně (celkem 735 žáků) a zároveň bylo také větší či menší měrou zapojeno všech 67 pedagogických pracovníků (60 žen a 7 mužů).

Věková struktura pedagogických pracovníků (k 30. 6. 2017):

20 a méně	21-30 let	31-40 let	41-50 let	51-60 let
10	22	22	10	3

### 2.1.2 Malá škola

Zřizovatelem této neveřejné základní školy je právnická osoba (z. ú.). Škola funguje od školního roku 2018/2019. ZŠ sídlí v 1. patře budovy obecního úřadu v centru malé obce (cca 470 obyvatel) v okrese Praha-západ. Škola podle internetových stránek nabízí třídy s malým počtem dětí, respektující prostředí,

projektové učení, mezioborové předměty, více jazyků a slovní hodnocení, které bude děti motivovat a podpoří je v jejich osobním růstu. K budově náleží zahrada, na níž se nachází malé dětské hřiště s houpačkami a pískovištěm. V době, kdy jsem do školy docházela na pravidelné hospitace (obvykle 1 - 2x za měsíc), ji navštěvovalo maximálně 15 dětí. Třída byla věkově smíšená, složená z několika ročníků prvního stupně. Ve třídě učil jeden učitel (věk 60+) a v průběhu mého působení (2 roky) se zde vystřídal tři asistentky pedagoga (věk 30-40 let).

### **2.1.3 Velká školka**

Zřizovatelem této školky je obec (cca 1200 obyvatel) v okrese Praha-západ. Budova MŠ leží na kraji obce a náleží k ní velká zahrada koncipovaná jako dětské hřiště vybavené mnoha herními prvky. Školka otevírá každoročně dvě třídy (mladší/starší děti) a patří spíše k větším spádovým školám. Celkový počet dětí v době, kdy jsem jí navštěvovala, dosahoval každoročně maximálního možného počtu tj. 50 dětí. Ve školce bylo zaměstnáno sedm žen (z toho čtyři pedagogické pracovnice, všechny ve věku 40-50 let).

### **2.1.4 Malá školka**

Tato malá soukromá školka byla zřízena při jazykovém a vzdělávacím centru. Budova MŠ je umístěna v centru obce (cca 1200 obyvatel) v okrese Praha-západ a náleží k ní zahrada s malým dětským hřištěm. Je tvořena jednou věkově heterogenní třídou, ve které vyučují většinou rodilí mluvčí (Aj). V době mých hospitací ve školce (září-březen 2020) docházelo do školky asi 12 dětí ve věku 2-6 let. Celkem jsem viděla pracovat se třídou a vedla rozhovory se šesti rodilými mluvčími (čtyři ženy a dva muži ve věku 20-30 let), jednou českou učitelku (30-40 let) a ředitelkou (40-50 let).

## 2.2 METODY SBĚRU DAT

Hlavními metodami sběru dat bylo **zúčastněné pozorování** (v hodinách, o přestávkách, při mimoškolních aktivitách, během třídních schůzek, pedagogických rad atd.) a **nestrukturované, případně polostrukturované rozhovory** s dětmi, rodiči a pedagogickými pracovníky.

Jak jsem již popsala v předchozí kapitole, spousta mých terénních poznámek vznikla v době, kdy jsem o tématu diplomové práce ještě ani neuvažovala. Jednalo se zejména o deníkové zápisy a poznámky, které jsem si dělala, když jsem docházela do dvou institucí (velká škola a velká školka) jako rodič.<sup>1</sup> Obvykle se tedy jednalo o popis situací, které mě nějakým způsobem zaujaly, aniž by mé pozorování bylo konkrétně zaměřené. Podobně rozhovory s dětmi, rodiči a pedagogickými pracovníky, byly vedeny čistě mým momentálním zájmem o určitá témata. Ačkoli jsem později v analýze pracovala i s těmito daty, v následujícím přehledu uvádím pouze pozorování a rozhovory, kdy jsem byla oficiálně v roli badatele a jednalo se tedy o záměrný sběr dat za účelem analýzy s pečlivě vedenými terénními poznámkami.

- Velká škola – 148 hodin pozorování zahrnující mj. nestrukturované rozhovory se žáky (včetně 7 skupinových ve dvou šestých třídách) + polostrukturované rozhovory s celkem 33 pedagogickými pracovníky a se 4 rodiči.
- Malá škola – 31 hodin pozorování zahrnující mj. nestrukturované rozhovory se žáky + 10 polostrukturovaných rozhovorů s třídním učitelem a 4 rozhovory se dvěma asistentkami pedagoga.
- Malá školka – 11 hodin pozorování zahrnující mj. nestrukturované rozhovory s dětmi + krátké polostrukturované rozhovory se 6 učiteli a 6 hloubkových rozhovorů s ředitelkou a českou učitelkou.

Moje pozorování probíhalo z různých pozic, které se v průběhu času proměňovaly. Disman (1998) uvádí čtyři běžné typy výzkumníků: úplný

---

<sup>1</sup> Zde je potřeba zmínit, že jsem byla velmi aktivní rodič ve smyslu, že jsem se s dětmi účastnila velkého množství aktivit (divadel, exkurzí, workshopů atp.). Do školy jsem často docházela i do výuky v rámci tzv. center aktivit, což je typický prvek programu Začít spolu, kde jsou rodiče vítáni jako pomocníci.

pozorovatel, pozorovatel jako participant, participant jako pozorovatel a úplný participant.<sup>2</sup> Má „přirozená“ pozorování se odehrávala většinou v roli úplného participanta. Později pak „na zakázku“ škol probíhala pozorování zejména v roli úplného pozorovatele, případně pozorovatele jako participanta. Občas jsem využívala ale i role participanta jako pozorovatele, když jsem například ve velké škole uskutečnila (ve spolupráci s třídními učitelkami) ve dvou třídách několik herních aktivit se žáky nebo v malé škole pomáhala s projektovým vyučováním. Z hlediska přínosu pro výzkum se ukázala nejpřírodnější role pozorovatele jako participanta, protože mi umožnila navázat bližší vztahy a zároveň si udržet odstup. Z tohoto důvodu jsem se cíleně snažila co nejvíc pozorování uskutečnit právě z této pozice. Svou roli badatele jsem nicméně nikdy netajila. V některých případech byly dokonce mé hospitace ve třídách podmíněné písemnými souhlasy zákonných zástupců žáků.

Kromě pozorování a rozhovorů jsem také provedla ve třech třídách ve velké škole (6.A, 6.B a 6.C) **dotazníkové šetření**. Mým cílem bylo udělat si zběžnou představu o klimatu těchto tříd z pohledu žáků. Sestavila jsem proto „minidotazník“, který měl formu seznamu pojmů (např. vztah s učiteli, vztah se spolužáky, pocit bezpečí, pravidla ve škole atp.) a byl zadán žákům s instrukcí, aby jednotlivé pojmy oznámkovali (stejně jako se běžně ve škole klasifikuje, tedy číslicemi 1-5)<sup>3</sup>.

V analýze jsem dále pracovala i s písemnými materiály jako jsou e-maily, přepisy besed, školní dokumenty, odborné zprávy atp. Jednou z metod sběru dat byla tedy také **analýza dokumentů**.

---

<sup>2</sup> Všechny typy spolu úzce souvisí a výzkumník mezi nimi může přecházet. Úplný pozorovatel je se zkoumanou skupinou spjatý pouze prostorově, ale jeho přítomnost může ovlivňovat chování pozorovaných jedinců. Pozorovatel jako participant je výzkumník, který interaguje se členy skupiny, a ti o něm vědí, že provádí výzkum. Participant jako pozorovatel je součástí skupiny, ale zároveň netají, že pracuje na výzkumu této skupiny. Úplný participant je úplný člen skupiny, kterou studuje a nikdo o jeho činnosti neví (Disman, 1998).

<sup>3</sup> Příklad viz Příloha č.1.

## 2.3 ZAKOTVENÁ TEORIE NEBO ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM?

K metodologii jsem nepřistupovala rigidně, respektive by se můj přístup dal označit za eklektický. Nejpřesnějším metodologickým popisem této studie je, že se jedná o tematickou analýzu s využitím principů etnografického výzkumu a zakotvené teorie. Rovněž by bylo možné uvažovat o ní jako o vícečetné exploratorní případové studii (podle Yin, 2009). V každém případě v centru mého zájmu vždy byla na prvním místě data z terénu a až od nich se odvíjel způsob nakládání s nimi.

### 2.3.1 Metoda zakotvené teorie

Metoda zakotvené teorie (grounded theory method) je pravděpodobně nejpoužívanějším přístupem v kvalitativním přístupu. Byla formulovaná Glaserem a Straussem na poli sociologie, ale postupně se rozšířila do mnoha dalších oborů, včetně psychologie a psychoterapie (Řiháček, Hytych, 2013). V metodologické literatuře je termín „grounded theory“ obvykle překládán jako „zakotvená teorie“, čímž je myšleno její zakotvení v datech. Příležitější mi ale připadá překlad, který navrhuje Disman (1998) a to je „dobře podložená teorie“. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „...je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů o zkoumaném jevu, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

Termín zakotvená teorie zároveň odkazuje nejen k výsledné teorii, ale také k metodologickému postupu, který vedl k jejímu vytvoření (Švaříček, Šed'ová, 2007). V pojetí, které je u nás díky českému překladu učebnice Strausse a Corbinové (1999) patrně nejznámější, se zakotvená teorie metodologicky dost blíží kvantitativnímu způsobu myšlení. To mně osobně příliš blízké není a z toho důvodu jsem se nakonec rozhodla využít pro svou studii jen některé obecné principy a vybrané metodologické postupy.



### 2.3.2 Etnografie

Etnografie je v pedagogice také zavedeným výzkumným designem. Etnografický výzkum je založený na terénním zkoumání, obvykle za pomoci pozorování, rozhovorů, případně analýzy různých dokumentů. Podle Geertze (2000) je podstatou etnografie neúnavná snaha o „hustý popis“. Etnografie je věda, která se snaží vysvětlovat a pochopit zkoumané jevy, nikoliv je pouze popisovat. Etnograf se nesnaží stát se úplným participantem při výzkumu, tedy domorodcem, ale snaží se konverzovat. Tato konverzace ale není jen pouhým mluvením. Zhuštěný popis je interpretativní. Jak píše Hendl (2005): „Pohled etnografa není totožný s každodenním posuzováním skutečnosti členy skupiny. Etnograf musí zcizit důvěrně známé, považovat to za neznámé a snažit se porozumět procesu, který vedl k dané formě života. Odhaluje mechanismy tohoto procesu.“ (Hendl 2005, s. 118). Analýza je tedy vlastně totožná s interpretací. Etnograf pořizuje velké množství deskriptivních záznamů a zároveň se snaží pozorovaným jevům a vyslechnutým replikám přisoudit nějaký smysl a význam (Nedbálková, 2006). V tomto smyslu je i mně nejbližší tzv. interpretativní etnografie (Hendl, 2005), kde cílem analýzy je objevovat významy pozorovaných sociálních interakcí.

Z výše uvedeného je jasné, že tento přístup klade skutečně velké nároky na osobu badatele. Zde se opět dostáváme jednak k potřebě hlubokých odborných znalostí, a také zejména ke schopnosti introspekce a sebereflexe. Zároveň souhlasím s kritikou chápání etnografie jakožto „objektivního poznávání předmětů na distanci“ (Michálek, 2017). Domnívám se, že subjektivita v tomto typu výzkumu naopak musí být vždy přiznaná a neustále průběžně reflektovaná.

Další nevýhodou tohoto přístupu, kromě velkých nároků na osobnost badatele, je také jeho časová náročnost. Longitudinálními výzkumy ve školním prostředí se u nás zabývala Pražská skupina školní etnografie, jejíž otevřený přístup k možnostem zkoumání, považuji za velmi inspirativní. Jak píšou na svých stránkách: „Chtěli jsme jít do školy a pobývat tam, aniž je nám předem jasné nejen to, co tam najdeme, ale dokonce i to, co přesně tam hledáme.“ S podobnou otevřeností jsem se snažila do školního prostředí v roli badatele vstupovat na začátku i já.

Tato studie metodologicky staví tedy na obou těchto přístupech. Mým primárním cílem nebylo vytvořit a formulovat nějakou teorii, ale porozumět vybraným jevům, které se objevují specificky ve školním prostředí. Přesto jsem ve výsledku k nové teorii dospěla. Výzkumnou otázku jsem formulovala až v průběhu výzkumu a také jí několikrát přeformulovala. Po celou dobu výzkumného šetření jsem se vzdělávala v oblastech, které jsem díky svému bádání postupně rozkrývala a pracovala s odbornou literaturou. V souladu s Glaserovým pojetím zakotvené teorie jsem jako s daty pracovala se všemi zjištěními z mnoha různých zdrojů. Snažila jsem se neustále o co nejpoctivější psaní terénních poznámek. Také jejich psaní se nicméně postupně vyvíjelo od prostého popisu přes „zahuštěný“ popis až k hustému interpretativnímu popisu. Některé principy zakotvené teorie jsem využívala od začátku – zejména kódování dat a metodu neustálého porovnávání – jiné až později (například teoretické vzorkování).

### 3 VÝZKUMNÉ PŘÍBĚHY

V této kapitole popisuji zevrubně průběh celého výzkumu. Pro lepší přehlednost a srozumitelnost jsem se rozhodla pojmout tuto část práce jako tři příběhy – badatelský, metodologický a analytický. V badatelském příběhu popisuji, jak a v jakých rolích jsem vstupovala do školního prostředí a co konkrétně jsem tam dělala. V příběhu metodologickém se věnuji, kromě definování hlavních otázek a cílů výzkumu, hlavně popisu sběru dat a způsobů, jak jsem s nimi nakládala. A analytický příběh shrnuje v časové posloupnosti výsledky průběžné analýzy dat a také vývoj mých myšlenek ve vztahu k tématu diplomové práce. Tyto příběhy považuji za klíčové pro pochopení způsobu, jakým jsem dospěla k výsledkům této studie.

#### 3.1 PŘÍBĚH BADATELSKÝ

Na počátku, před více než devíti lety, jsem šla k zápisu do první třídy se svou nejstarší dcerou. V té době jsem toho moc o současné škole nevěděla. Vzhledem k tomu, že vnímání je zaměřené podle toho, co je pro nás biograficky relevantní, je to celkem pochopitelné. Tehdy jsem se totiž zabývala hlavně hledáním své mateřské a profesní identity. A tak jsem toho věděla spoustu o psychologii, o výchově, o vývoji osobnosti v raném dětství apod. Dlouhodobě jsem se zajímala o partnerský přístup k dětem, přečetla spoustu odborných knih, absolvovala kurz Respektovat a být respektován aj. Byla jsem také zrovna v psychoterapeutickém výcviku<sup>4</sup> a sama jsem pořádala semináře pro rodiče o výchově. A pak do mého (našeho) života vstoupila ŠKOLA a já musím říct, že jsem byla v šoku. Netušila jsem, že myšlenky, kterými jsem v té době žila, do školního prostředí prakticky nepronikly. Byla jsem překvapená, že většina nešvarů, proti kterým například Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání bojuje už téměř třicet let, a které Nováčková (2008) tak výstižně popsala v knize Mýty ve

---

<sup>4</sup> Institut pro výcvik v Gestalt terapii.

vzdělávání, stále přetrvávají dál. A to nejen navzdory výzkumům z oblasti psychologie, biologie ad., ale i navzdory Rámcovému vzdělávacímu programu<sup>5</sup>.

A možná právě tento šok mě přiměl k tomu, začít se zajímat o školní prostředí nad rámec „běžného“ rodičovského zájmu. Výhodou je, že jsem zvyklá psát si i v každodenním životě nejrůznější poznámky a zápisky a dělat si tak vlastně terénní (polní) poznámky (tzv. field notes). A tak jsem v průběhu několika let naprosto přirozeně nasbírala spoustu poznámek ze školního prostředí jedné základní školy a jedné mateřské školy, kam chodily mé děti. Zúčastnila jsem se mnoha školních i mimoškolních aktivit (výlety, exkurze atp.), vedla jsem spoustu rozhovorů s dětmi, rodiči, učiteli a později i s ředitelkami těchto škol. Absolvovala jsem různé besedy a workshopy<sup>6</sup> pořádané školou a ve školce jsem sama vedla několik seminářů pro rodiče věnovaných výchově dětí. Také jsem se účastnila různých webinářů apod.<sup>7</sup> a sledovala zejména výpovědi učitelů. Poznámky ze všech těchto aktivit, rozhovorů a setkání jsem později také částečně využila k analýze v rámci diplomové práce. Ačkoli většinu citací, které uvádím, jsem vybírala až z pozdějších záznamů, nelze opomenout, že všechny tyto mé zážitky a zkušenosti nepochybně tvořily základ určitého předporozumění jevům, které se později staly předmětem mého zkoumání. To je také důvod, proč považuji za nezbytné je na tomto místě zmínit.

Během studia na FF UK (od r. 2015) jsem k atestacím z několika předmětů sbírala data na základní škole, kterou navštěvovaly tehdy obě mé starší dcery a kde jsem byla jakožto rodič díky svému aktivnímu přístupu již „domestikovaná“. Po dohodě s učiteli a paní ředitelkou mi bylo umožněno docházet do školy mimo jiné také jako badatel. Díky tomu jsem pořídila zejména několik hospitačních záznamů ve formě tzv. živých obrazů, podrobné terénní poznámky z 16 hodin zúčastněného pozorování ve třídách Začít spolu a přepisy dvou besed na téma hodnocení. Ačkoli tato data nebyla pořízena pro účely psaní diplomové práce, jejich prvotní analýza

---

<sup>5</sup> Dle tohoto oficiálního dokumentu cílem vzdělávání NENÍ osvojení znalostí a dovedností, ale rozvoj tzv. klíčových kompetencí (k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní).

<sup>6</sup> Například diskuse na téma „Co mi dává a může dát současná škola“ (účastníci: rodiče, učitelé, PhDr. Václav Mertin (psycholog), Mgr. Kateřina Tomešová (pedagožka a socioložka), RNDr. Jiří Kastner (ředitel gymnázia); Povídání o hodnocení (účastníci rodiče, třídní učitelka, vedoucí programu Začít spolu, lektorka Step by step) ad.

<sup>7</sup> Například webináře na Metodickém portále RVP nebo konference Svobodné vzdělávání (11/2015).

mi pomohla ujasnit si její téma. Později jsem pak tato data zahrnula do analýzy i při zpracovávání dat k diplomové práci, a tedy i některé citace v závěrech pocházejí z těchto zdrojů.

Na podzim roku 2016 jsem byla vedením školy požádána o pomoc s „problémovými“ šestými třídami. Cílem bylo zmapovat ve třídách sociální klima a případně hledat možnosti jeho zlepšení. Od října do dubna jsem pak docházela pravidelně několikrát týdně do těchto tříd, pozorovala dění o hodinách i přestávkách, mluvila s dětmi, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, účastnila se pedagogických rad atp. Vzhledem k „zakázce“ jsem později do dění ve třídách také aktivně zasahovala. Z veškerých aktivit jsem pořizovala, samozřejmě, poctivě terénní poznámky. Analýza těchto poznámek (spolu s dalšími materiály) se pak stala základem pro diagnostiku klimatu a návrh další práce se třídami. V té době jsem také již měla rozhodnuté téma diplomové práce, takže kromě jiného jsem zaměřovala svá pozorování na různorodé hodnotící procesy a ověřovala hodnocení jakožto klíčovou kategorii. V analýze jsem pak dospěla k překvapivým zjištěním, které výrazně ovlivnily další směr mého zkoumání.

Ve školním roce 2017/2018 jsem působila na škole již jen v roli badatele a poradce. Jako pozorovatelka jsem navštívila téměř všechny třídy na škole a vedla polostrukturované rozhovory s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Tyto hospitace byly jedním z nástrojů pro vzdělávání a podporu pedagogů pro práci s třídnickými hodinami. Analýza terénních poznámek mi umožnila identifikovat některé výrazné a dominantní jevy typické pro jednotlivé třídy. Hodnocení (v té době již zejména pedagogické) a také jeho vliv na klima tříd se stalo klíčovou kategorií, a i samotný sběr dat byl touto skutečností, samozřejmě, ovlivněný. V té době jsem již také měla vytvořený nástroj pro hodnocení chování žáků a učitelů a byla jsem tak schopná porovnávat třídy mezi sebou. Z tohoto srovnání se pak začal pomalu rodit centrální koncept.

V roce 2018 jsem byla z rodinných důvodů nucená přerušit studium na FF UK. Tou dobou jsem měla všechna data prakticky zanalyzovaná a studium uzavřené ke státní zkoušce. Čekalo mě tedy „pouze“ sepsání diplomové práce, což se nakonec poněkud protáhlo... Tato prodleva se nicméně stala pro samotnou diplomovou práci velkým přínosem. Ve školním roce 2018/2019 a velké části roku 2019/2020 jsem totiž v roli poradkyně navštěvovala nejprve jednu soukromou základní školu a posléze ještě mateřskou školu. Ze všech návštěv ve školách a

rozhovorů s pedagogickými pracovníky jsem, samozřejmě, pořizovala opět terénní poznámky. Ty jsem posléze analyzovala a závěry využívala při konzultacích s učiteli a také k psaní zpráv z jednotlivých hospitací. A využila jsem je i k ověření validity mých závěrů v rámci diplomové práce. Platnost se potvrdila, a navíc zahrnutí těchto nových dat do analýzy bylo nakonec výrazným obohacením. Nejen, že spousta citací v závěrech studie pochází z tohoto zdroje, ale hlavně mi tato nová data pomohla centrální koncept dále rozvinout do jeho definitivní podoby Školního z(ne)hodnocení.

### 3.2 PŘÍBĚH METODOLOGICKÝ

Na počátku byl úkol zvolit si téma diplomové práce. Vzhledem k tomu, že tento požadavek přišel v době, kdy jsem měla za sebou již několikaletou rodičovskou zkušenost s prostředím dvou školních institucí (velké školy a velké školky) a v ruce spoustu terénních poznámek, provedla jsem prostě nejdřív jejich hrubou tematickou analýzu<sup>8</sup>. Na základě toho jsem pak dospěla k rozhodnutí zvolit si za téma školní hodnocení (v nejširším smyslu) a poukázat zejména na jeho problematické aspekty. Mým původním cílem bylo co nejvěrněji popsat hodnotící procesy, které se odehrávají uvnitř školních institucí a pokusit se o jejich kategorizaci s využitím různých pedagogických a psychologických teorií.

Od začátku jsem plánovala, že půjde o kvalitativní studii založenou především na pozorování a rozhovorech. Můj zájem o kvalitativní výzkum trvá již od dob mého studia sociologie na FSV UK před více než patnácti lety. Pamatuji se, jak mě kdysi pobavila poznámka Dismanova Dr. Watsona k Schutzově kvalitativní studii Cizinec: „Ale to přece není věda. To je snad poezie, ale určitě ne věda.“ (Disman 1998, s. 285). Ačkoli té výtce rozumím, je to právě určitá „obyčejnost“, srozumitelnost a neodtrženost od života, která se mi na kvalitativním pojetí výzkumu v sociálních vědách líbí. Zároveň přiznávám, že občas možná nedokážu zcela odlišit vědecké od nevědeckého a běžný život od výzkumu. To také souvisí nejen s mým zvykem pořizovat si terénní poznámky prakticky neustále, ale například i s mými potížemi vyjadřovat se akademickým jazykem. Na druhou

---

<sup>8</sup> Ve smyslu seznámení se s daty a pojmenování jednotlivých tematických okruhů nikoli samostatné metody.

stranu věřím, že jsem schopná přiblížit se druhým lidem, jít do hloubky a také v terénu poměrně snadno vidět a objevovat „skryté“ souvislosti. Zkrátka kromě toho, že je mi kvalitativní přístup osobně blízký a považuji ho za smysluplný, domnívám se, že mám k jeho realizaci dobré předpoklady, respektive určitý talent.

Co se týká konkrétního výzkumného designu, měla jsem původně v plánu pokusit se o zakotvenou teorii a držet se postupu Strausse a Corbinové (1999). Se zakotvenou teorií jsem totiž již měla zkušenost z předchozího studia. Velmi brzy jsem ale zjistila, že tento přístup by v tomto případě byl zbytečně svazující, a proto jsem se rozhodla pojmout svůj výzkum spíše etnograficky. Ačkoli jsem všechna data průběžně kódovala a analyzovala, ne vždy to bylo zcela v souladu s postupy zakotvené teorie. Na druhou stranu, jak píše Saldaña (2013, s. 2), „nikdo nemůže být považovaný za finální autoritu, která zná tu nejlepší cestu, jak kódovat kvalitativní data“.

Během studia sociologie jsem také absolvovala kurz práce s počítačovým programem na analýzu kvalitativních dat Atlas.ti a používala jsem ho při kódování několika narativních (biografických) rozhovorů. V analýze v rámci této diplomové práce jsem nakonec nicméně mnohem víc pracovala s „papírem a tužkou“ než na počítači. Většinu kódování jsem tedy prováděla ručně, stejně jako následnou kategorizaci. Hodně se mi osvědčila také tvorba myšlenkových map. Při zpracování dat na počítači jsem používala zejména Word a Excel.

Po vyjasnění tématu, které chci studovat, jsem stála před úkolem formulovat výzkumnou otázku. Jejím cílem v kvalitativním výzkumu je identifikovat fenomén, který bude zkoumaný. Výzkumná otázka také vytváří perspektivu, ze které se bude ke zkoumanému fenoménu přistupovat, a určuje, jaký druh informací bude důležitý. Podle Strausse a Corbinové (1999) může být výzkumná otázka odvozená buď z literatury anebo z osobní či profesní zkušenosti. V mém případě hrála zpočátku při formulaci výzkumné otázky roli tedy především osobní zkušenost. Ačkoli jsem po prvotní analýze dat vycházela z předpokladu negativních konsekvencí školního hodnocení, základní problémovou otázku jsem chtěla ponechat záměrně co nejširší. Nakonec jsem se rozhodla formulovat ji takto<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Při použití metody zakotvené teorie je výzkumná otázka obvykle formulována spíše širěji na začátku výzkumu a postupně se během výzkumu zaměřuje (Charmaz, 2006).

*Jaké hodnotící procesy a jejich projevy je možné pozorovat ve školním prostředí?*

Dál jsem se pochopitelně ptala sama sebe, jak by šlo podobnou otázku zodpovědět a dospěla jsem k tomu, že pokud metodologii chápu jako způsob získávání, zpracování a interpretace dat, pak je možné hledat odpověď především prostřednictvím pozorování projevů chování a jejich analýzou nebo prostřednictvím analýzy subjektivních výpovědí. Na základě toho jsem pak formulovala další dílčí otázky takto:

*Jaké pozorovatelné projevy chování pedagogů mají hodnotící charakter?*

*Jaké pozorovatelné projevy chování žáků mají hodnotící charakter?*

*Jaké projevy chování pedagogů vnímají žáci jako hodnotící?*

*Jak pedagogové verbalizují hodnocení (žáků, jiných učitelů, sebe sama)?*

*Jak žáci verbalizují hodnocení (učitelů, spolužáků)?*

Atp. a případně analogické otázky pro další účastníky...

Jak jsem již popsala v předchozím příběhu, můj vstup do terénu v roli badatele se odehrál v době, kdy jsem ještě neshbírala data cíleně za účelem napsání této diplomové práce. V rámci studia jsem již dříve k atestacím z několika předmětů<sup>10</sup> pořídila například hospitační záznamy ve formě tzv. živých obrazů<sup>11</sup>, podrobné terénní poznámky z 16 hodin zúčastněného pozorování ve třídách Začít spolu a přepisy dvou besed na téma hodnocení. S ohledem na tyto výzkumné otázky jsem tedy nejdříve zkusila zanalyzovat tato data. Na základě jejich kódování jsem zjistila, že pokud uvažuji o hodnocení v nejširším smyslu a sleduji skutečně jakékoli procesy, které mají nějakým způsobem hodnotící charakter, pak jsou to vlastně téměř veškeré procesy, které se ve škole odehrávají. Dospěla jsem tedy k tomu, že budu muset celé téma nějak zúžit a výzkumné otázky přeformulovat, ale nevěděla jsem jak, a hlavně kde začít.

Pak přišla shodou okolností „zakázka“ od vedení velké školy na pomoc s problémovými třídami a já stála před úkolem zmapovat v těchto třídách<sup>12</sup> sociální

---

<sup>10</sup> Kooperace a týmová spolupráce, Aktuální otázky výchovy, Alternativní způsoby vyučování.

<sup>11</sup> Příklad viz Příloha č. 2.

<sup>12</sup> Jednalo se o tři šesté třídy 6.A, 6.B a 6.C.



klima a případně hledat možnosti jeho zlepšení. Vzhledem k tomu, že jsem měla důvěru jak paní ředitelky, tak zaměstnankyň poradenského pracoviště školy, celá koncepce byla čistě na mně. Jako nejvhodnější způsob zjišťování klimatu se mi jevilo prostě se na čas stát součástí těchto tříd. A tak se začala nová a zřejmě nejdůležitější kapitola mého výzkumu.

Během následujících tří měsíců jsem pak pravidelně několikrát týdně docházela do školy a zůstávala tam obvykle celé dopoledne. Většinu času jsem trávila zúčastněným pozorováním v šestých třídách a rozhovory s dětmi a pedagogickými pracovníky. Ze všech aktivit jsem si, samozřejmě, pořizovala terénní poznámky. Zpočátku jsem se snažila dokumentovat co nejvěrněji vše, co jsem viděla a slyšela. Terénní poznámky byly tedy velmi obsáhlé a blížily se živému obrazu. Velmi brzy jsem ale přirozeně věnovala čím dál víc pozornosti také svému vlastnímu prožívání. Postupem času tedy moje poznámky zahrnovaly z velké části také mé reflexe a v neposlední řadě i výsledky introspekce. S narůstajícím pochopením událostí odehrávajících se ve třídách se také můj popis „zahušťoval“ a stával se tak z deskriptivního stále více interpretativním.

Po několika týdnech jsem byla schopná (mj. s využitím odborné literatury) identifikovat, pojmenovat a kategorizovat různé aspekty sociálního klimatu<sup>13</sup>. S ohledem na to se pak jak pozorování a rozhovory, tak i průběžná analýza dat, staly mnohem více zaměřenými na tyto jednotlivé aspekty. Na základě výsledků analýzy jsem pak vyvodila a sepsala závěry z procesu, který jsem nazvala dynamická diagnostiku klimatu<sup>14</sup>. Tyto výsledky jsem pak komunikovala s vybranými učiteli jednotlivých tříd, výchovnými poradci, speciální pedagožkou, školní psycholožkou a ředitelkou školy. V následujících měsících jsem pak do tříd nadále docházela (zejména v třídnických hodinách), ale moje role byla aktivnější. Ve spolupráci s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky jsem se snažila různými způsoby cíleně klima tříd ovlivnit (zlepšit). Tato fáze trvala asi další čtyři měsíce, během kterých jsem také stále pořizovala terénní poznámky. Koncem školního roku jsem se v posledních týdnech zase z role participanta stáhla spíše do role pozorovatele a provedla znovu diagnostiku klimatu.

---

<sup>13</sup> Jejich výčet a popis uvádím v následujícím analytickém příběhu.

<sup>14</sup> K tomuto termínu mě inspirovala diagnostika LPAD prof. Feuersteina. Dynamická diagnostika kombinuje diagnostiku a intervenci.

Co se týká tématu hodnocení a této diplomové práce, samozřejmě jsem při sběru i analýze dat v průběhu školního roku měla toto téma neustále na paměti. Nesnažila jsem se nicméně nijak uměle téma hodnocení někam napasovat. Rozhodla jsem se naopak nadále vstupovat do terénu s maximální otevřeností a data jsem sbírala i analyzovala opravdu pouze se zaměřením na sociální klima tříd, resp. školy. Teprve až po ukončení celého projektu práce s problémovými třídami jsem znovu začala s analýzou dat, tentokrát ve vztahu k tématu hodnocení. Samozřejmě jsem již měla určitou představu o možných souvislostech jednotlivých jevů, přesto byly pro mě výsledky této analýzy do jisté míry překvapivé.

Vzhledem k tomu, že otevřené kódování jsem prováděla v průběhu celého roku a měla jsem o sebraných datech celkově dobrý přehled, fáze zaměřeného kódování na téma hodnocení nebyla nijak náročná. Tímto způsobem jsem nicméně vytvořila více než osmdesát kódů. K nim jsem si zároveň vedla také analytické poznámky („memos“)<sup>15</sup>, které byly samozřejmě u některých kódů propracovanější a u jiných chudší (v závislosti na výtěžnosti dat). Pro větší přehlednost jsem pak tyto kódy následně kategorizovala a zároveň provedla nové, axiální kódování. Výsledkem bylo nakonec asi padesát kategorií. Abych lépe porozuměla jejich vztahům, udělala jsem si schéma vyjadřující propojení těchto kategorií a vytvořila tak vlastně myšlenkovou mapu analyzovaného jevu. A právě tato mapa mi pomohla pohnout se z místa a najít směr, kterým se dál ve výzkumu vydat.

V první řadě bylo třeba zúžit a specifikovat výzkumnou otázku. Vzhledem k tomu, že naprostá většina kategorií souvisela nějakým způsobem s hodnocením ze strany pedagogických pracovníků, ať už se jednalo o pozorovatelné projevy chování, nebo o výpovědi různých účastníků, věděla jsem, že i ústřední koncept<sup>16</sup> bude souviset právě s tímto fenoménem. A také jsem začínala dávat do souvislosti hodnotící procesy s dalšími jevy. Proto jsem se rozhodla formulovat specifitější výzkumnou otázku takto:

*Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak se toto hodnocení projevuje ve školním prostředí?*

---

<sup>15</sup> Různé poznámky, otázky i volnější postřehy, které se vynořují při analýze.

<sup>16</sup> Ústřední koncept je „hlavním tématem“ analýzy, často se vyskytuje v datech, má nejvíce propojení s ostatními koncepty, je analyticky nejbohatší a jeho saturace trvá déle než u jiných konceptů.

Samozřejmě jsem se musela v této chvíli vědomě vzdát snahy zahrnout do analýzy „všechno“ a vybrat pouze data související s novou výzkumnou otázkou. Nová analýza zúžená na hodnocení ze strany pedagogů mi nicméně nakonec překvapivě pomohla objevit v již několikrát kódovaných a analyzovaných datech nové koncepty<sup>17</sup>. Většina nových kódů totiž souvisela se skutečností, že ačkoli hodnotící projevy chování mají většinou negativní, často až destruktivní vliv na klima tříd, zároveň jsou ze strany pedagogických pracovníků často nejen nezáměrné, ale i neuvědomované a nereflktované. Na základě těchto zjištění jsem začala tušit, že výzkumná otázka stále ještě není definitivní. V této fázi studie jsem se nicméně rozhodla soustředit zatím hlavně na další sběr dat s tím, že svou pozornost zaměřím právě na tyto nově zjištěné skutečnosti.

Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, v následujícím školním roce jsem působila ve velké škole již jen v roli badatele a poradce, což bylo pro mě dost úlevné a umožnilo mi to soustředit se pouze na výzkum. Jako pozorovatelka jsem docházela do jednotlivých tříd a vedla polostrukturované rozhovory s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Tyto hospitace byly jedním z nástrojů pro vzdělávání a podporu pedagogů pro práci s třídnickými hodinami. Zadání ze strany vedení školy bylo jednoduché – navštívit každou třídu na škole (s výjimkou prvních tříd) minimálně v jedné hodině vedené třídním učitelem, poskytnout mu zpětnou vazbu a nabídnout nápady pro práci se třídou (zejména v rámci třídnických hodin). Takto pojatá „zakázka“ mi nakonec umožnila vidět pracovat celkem 24 učitelů a zároveň se všemi vést minimálně jeden polostrukturovaný rozhovor, což bylo skvělé i pro mou diplomovou práci.

Všechna data z pozorování a rozhovorů jsem kódovala a analyzovala průběžně. Analýza terénních poznámek mi pomohla během několika prvních hospitací vytvořit si jednoduchý pracovní nástroj pro hodnocení chování žáků a učitelů<sup>18</sup> a identifikovat tak některé výrazné a dominantní jevy typické pro jednotlivé třídy a později také porovnávat třídy mezi sebou. Samotný sběr dat byl v té době samozřejmě také výrazně ovlivněný mým zaměřením se na různé podoby hodnocení ze strany pedagogů a zejména na jejich vliv na klima tříd. Díky tomu

---

<sup>17</sup> Pojem „koncept“ je možné pro praktické účely při použití metody zakotvené teorie chápat jako synonymum pojmu „kategorie“ (Řiháček, Hytych, 2013).

<sup>18</sup> Tento nástroj podrobně popisují v následujícím analytickém příběhu.

jsem nakonec získala data, která mi umožnila formulovat definitivně výzkumnou otázku takto:

*Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak toto hodnocení ovlivňuje chování žáků?*

S ohledem na novou výzkumnou otázku jsem pak znovu analyzovala všechna doposud získaná data (tedy veškerý výše uvedený různorodý materiál, který jsem nasbírala zčásti „přirozeně“, zčásti za jiným účelem a z převážné části pak cíleně, ale zpočátku se širším zaměřením na sociální klima nikoli „pouze“ na hodnocení). Porovnávala jsem data mezi sebou, dávala koncepty vzájemně do souvislostí, zpracovávala citáty... U každého kódu jsem se vracela k přímým výpovědím nebo popisům pozorovaných jevů. Třídila jsem také poznámky ke kódům a používala je jako další doplnění popisu konceptů. Výsledkem bylo nakonec celkem 33 kategorií, ve kterých jsem identifikovala ústřední kódy, které se přímo vztahují k centrálnímu konceptu *různých podob hodnocení ze strany pedagogických pracovníků ovlivňujících chování žáků*.

V tuto chvíli jsem považovala analýzu za uzavřenou a chystala se sepsat text diplomové práce. Pak ovšem přišla nutnost přerušit na čas studium, jak jsem popsala v předchozí kapitole, takže se tato fáze protáhla. A vzhledem k tomu, že se mi v následujících dvou letech naskytla pracovní možnost v roli poradkyně navštěvovat nejprve jednu soukromou základní školu a posléze mateřskou školu, přišlo mi škoda tuto zkušenost nezúročit také pro účely psaní diplomové práce. Ze všech návštěv ve školách a rozhovorů s pedagogickými pracovníky jsem, samozřejmě, pořizovala opět terénní poznámky. Ty jsem posléze analyzovala a závěry využívala při konzultacích s učiteli a také k psaní zpráv z jednotlivých hospitací. A rozhodla jsem se hospitace využít také k tzv. teoretickému vzorkování a ověření validity mých závěrů v rámci diplomové práce. Jelikož nová data získaná z tohoto rozdílného zdroje nepřispěla k teoretickému konstruktivnímu novými informacemi, dalo se vyvodit, že bylo dosaženo teoretické saturace<sup>19</sup>. Zahrnutí těchto nových dat do analýzy bylo nicméně jednoznačně velkým obohacením,

---

<sup>19</sup> Teoretická saturace je pojmenováním takové fáze výzkumného procesu, kdy další analýza nepřináší žádné nové kategorie a nepomáhá ani k rozpracování stávajících (Charmaz, 2006).

protože když jsem procházela nové kódy s ohledem na definované jádrové konceptuální kategorie, napadl mě další způsob, jak se na data dívat. Veškeré kódy jsem tedy znovu prošla, utřídila je, upřesnila jejich názvy, psala komentáře a pokročilé poznámky, sdružovala jsem je a koncepčně propojovala. A nakonec jsem tak centrální koncept *různých podob hodnocení ze strany pedagogických pracovníků ovlivňujících chování žáků* ještě dále rozvinula do konceptu *školního z(ne)hodnocení*.

### 3.3 PŘÍBĚH ANALYTICKÝ

Na počátku, v době, kdy jsem docházela do velké školy a velké školky jako rodič, jsem si začala všimnout různých fenoménů typických pro školní prostředí a přestala je vnímat jako samozřejmost, nýbrž se staly předmětem mého pozorování a zkoumání. Díky mému tehdejšímu zájmu o teorii výchovy, partnerský přístup k dětem a o vývojovou psychologii jsem přirozeně svou pozornost zaměřovala zejména na jevy související s těmito tématy.

Velmi mě zajímal například způsob komunikace učitelů s dětmi, protože jsem zaznamenala v této oblasti výrazný rozdíl mezi jednotlivými učiteli ve velké škole. Zprvu jsem se zaměřovala na rozdíly mezi učiteli ve třídách s prvky programu Začít spolu a ve třídách klasických, ale později jsem zjistila, že tyto rozdíly jsou dané spíše osobností jednotlivých učitelů než vyučovacími metodami, které používají. Také tehdy absolvovalo hromadně několik učitelů kurzy Respektovat a být respektován, které byly tou dobou dost oblíbené. A právě u těchto učitelů jsem si všimla neobvyklého způsobu komunikace s dětmi, který na mě místy působil „strojeně a nepřirozeně“. Později jsem pochopila, že ačkoli většina těchto učitelů byla schopná mluvit a uvažovat o respektujícím přístupu k dětem, v reálné komunikaci se žáky jsem mohla pozorovat, že jejich přístup je v podstatě „technický“ – naučili se v kurzech, jak mluvit, co dělat a co nedělat atp. Během rozhovorů a diskusí o podobných tématech s těmito učiteli jsem ale občas mívala pocit, jako by jim smysl toho všeho nějak unikal... Na druhou stranu bylo pár učitelů, kteří jako by partnerský a respektující přístup „měli v krvi“. Zajímalo mě, jak se tento přístup promítá do jejich vztahů se žáky a celkové atmosféry ve třídě a také, jaký je rozdíl mezi těmito a jinými třídami. A právě tehdy jsem si

poprvé všimla, že jednu z klíčových rolí hraje fenomén hodnocení. Tito učitelé totiž hodnotili nápadně málo. Byla jsem svědkem mnoha situací, které jako by přímo „vybízel“ k nějakému hodnocení, ale to se neodehrálo.

Začala jsem se tedy o hodnocení zajímat hlouběji. Zejména mě zajímalo, zda a jak jednotliví účastníci reflektují hodnotící procesy, které se ve školním prostředí odehrávají. A nebylo příliš překvapivé, že prakticky kdokoli, s kým jsem zavedla hovor na téma hodnocení, hned začal mluvit o vysvědčení, o známkách, o zkoušení, testech atp. Mohu říct, že téměř všichni rodiče, se kterými jsem se kdy o tomto tématu bavila, uvažují o hodnocení ve škole pouze v nejužším smyslu – tedy jako o metodě klasifikace. A u učitelů je to, bohužel, podobné. Prakticky jsem se nesešla s učitelem, který by přímo reflektoval svůj pohled na hodnocení v širším či alespoň užším smyslu (viz teoretická kapitola). Ačkoli později v průběhu studie, během cílených polostrukturovaných rozhovorů, bylo možné s některými učiteli v tomto duchu vést diskusi, stále se jednalo pouze o výjimky.

Co se týká klasifikace, tématem vzbuzujícím ve velké škole emoce, bylo téma známkování versus slovní hodnocení. Škola totiž umožňuje ve třídách s prvky programu Začít spolu používat výhradně slovní hodnocení až do páté třídy. Přesto se každoročně opakuje stejná situace – postupně (obvykle nejpozději na začátku druhé třídy) se začínou ozývat rodičovské hlasy volající po zavedení známek. Většina učitelů tomuto tlaku ustoupí a začne děti, kromě dosavadního slovního hodnocení, hodnotit i známkami. V několika případech ale učitelky neznámkovaly skutečně z přesvědčení.

*„Já bych už třídu, kde se známkuje, nemohla učit. Dokud jsem to znala jen teoreticky, tak jsem si to dovedla představit. Ale teď, když jsem si ten rok vyzkoušela, jaké to je bez toho, tak už bych známkovat nedokázala.“* (velká škola, třídní učitelka 2.C, ZS, na schůzce s rodiči)

Ve všech těchto případech to nakonec skončilo přestupem několika dětí do klasické třídy.

Začala jsem se tedy tehdy více zajímat o to, jak argumentují lidé, kteří upřednostňují známkování. Nehledala jsem obvyklé argumenty v knihách nebo výčty plusů a mínusů jednotlivých metod klasifikace. Šlo mi o to zjistit, o čem v souvislosti se známkováním uvažují „skuteční lidé“ – rodiče, prarodiče, žáci, učitelé... Zjištění, ke kterým jsem dospěla, jsem sepsala v seminární práci na

Didaktický seminář, kde jsem jednotlivé body podrobila také kritické diskusi. V rámci této diplomové práce se omezím pouze na výčet nejčastějších argumentů. Při vytváření následujícího přehledu jsem vycházela z názorů nejen rodičů, učitelů a dětí ve velké škole, ale i dalších lidí (například učitelek z velké školky, diskutujících z besed ad.). Snažila jsem se využít co nejvíc zdrojů z důvodů teoretického nasycení. Následující šestero je tedy přehledem argumentů „pro známkování“:

- Děti jedničky chtějí.
- Dobré známky jsou pro děti odměnou.
- Známky jsou motivace, bez nich by děti nepracovaly.
- Slovní hodnocení děti „šetří“.
- Rodiče slovnímu hodnocení nerozumí.
- Pro malé děti slovní hodnocení nemá smysl – nevnímají ho, nerozumí mu.

Díky této tematické analýze názorů jsem si začala uvědomovat, jak hluboká může být propast mezi teorií a praxí. Že navzdory propracovaným pedagogickým teoriím, výzkumům z oblasti psychologie, biologie atd., ve školní praxi a zejména v uvažování lidí, stále přetrvává řada zlovyků. A že hlavní příčinou tohoto jevu, je neinformovanost. A to jak široké veřejnosti, tak především rodičů a také, bohužel, učitelů. A tenkrát jsem si vytyčila jako primární úkol zvyšovat informovanost široké veřejnosti – zejména pak té pedagogické a rodičovské.

V době, kdy jsem přemýšlela nad tématem této diplomové práce, jsem tedy hledala téma, kde ta neinformovanost, potažmo propast mezi teorií a praxí, je skutečně výrazná. A také téma, pro které nebude obtížné získat v terénu dostatek dat. A vzhledem k tomu, že o téma hodnocení jsem se zajímala již delší dobu, byla jeho volba nasnadě. Po hrubé tematické analýze všech doposud získaných terénních poznámek jsem se rozhodla pojmut téma školní hodnocení v širším smyslu (viz teoretická kapitola).

V té době pak také přišla další zkušenost, která byla pro můj přístup ke zkoumání fenoménu hodnocení velmi významná. Jelikož jsem tehdy často

navštěvovala ve velké škole jako rodič tzv. centra aktivit<sup>20</sup>, pro která je charakteristická práce ve skupinách, v rámci atestace k předmětu Kooperace a týmová spolupráce jsem uskutečnila malé výzkumné šetření. Analyzovala jsem 16 hodin zúčastněného pozorování v CA ve dvou třídách. A dospěla jsem k velmi zajímavým zjištěním. Tím hlavním bylo, že druh interakce dětí má přímou souvislost s typem zadaných úkolů.

<b>Typ úkolu</b>	Každý člen skupiny pracuje na svém výtvoru (úkolů), i když stejném.	Skupinová práce na společném úkolů podle zadání.	Kreativní vymýšlení a realizace společného výtvoru (úkolů).
<b>Interakce</b>	Porovnávání; vyžadování aktivity učitele.	Hádky a nacházení řešení; hierarchizace v rámci skupin, spolupráce.	Doplňování, nadšení, zapojení všech (stržení skupinou).

Zajímavé bylo i zjištění, že podobným způsobem se podle typu úkolu měnilo i hodnocení a sebehodnocení dětí v rámci závěrečných prezentací. Zatímco při prvním typu úkolů se i v hodnocení objevovalo zejména porovnávání se, při hodnocení skupinové práce na společném úkolů si děti zase často stěžovaly na druhé. Třetí, nejkreativnější a nejsvobodnější typ úkolů oproti tomu v hodnocení přinášel naopak oceňování práce ostatních a také výraznou touhu pochlubit se a prezentovat výsledky. Zjištění z mého výzkumu bylo nepochybně zajímavé i pro učitelky, protože žádná z nich si do té doby nebyla vědomá, že by typ úkolu hrál nějakou významnou roli v celkovém průběhu jednotlivých center. A také věřím, že má zjištění byla pro ně inspirativní ve výběru úkolů do budoucna, protože do té doby převažoval ve všech centrech aktivit zejména druhý typ úkolů, tedy skupinová práce na společném úkolů podle zadání, následovaný prvním typem. Třetí typ se objevoval jen výjimečně...

Tento „minivýzkum“ byl pro mě velmi cenný, protože mi pomohl si mj. uvědomit, jak významné z hlediska psychosociálního klimatu může být poskytnout dětem prostor pro vlastní iniciativu, nechat je rozhodovat a nést zodpovědnost. A tyto mé poznatky mi později pomohly také v analýze dat ve vztahu k tématu vlivu

<sup>20</sup> Typický prvek vyučování v programu Začít spolu. Zahrnuje specifické uspořádání třídy, která je rozdělená na ohraničené učební prostory pro skupinovou práci, které jsou vždy různě tematicky zaměřené.



pedagogického hodnocení na chování žáků. To je také důvod, proč považuji za důležité to zde zmínit.

Co se týká diplomové práce, po prvotní formulaci výzkumné otázky<sup>21</sup> a dílčích podotázek (viz metodologický příběh) jsem s ohledem na ně provedla první kódování prozatímních dat a až díky tomu jsem si uvědomila, že fenomén hodnocení je v nějaké podobě přítomný v naprosté většině jakýchkoli interakcí, které se ve škole odehrávají. Ačkoli jsem věděla, že budu tedy muset výzkumný problém zúžit, rozhodla jsem se udělat to až později na základě nových dat. Jelikož jsem tou dobou měla již domluvenou práci ve velké škole, věděla jsem, že mě čeká mnoho hodin pozorování v šestých třídách. Rozhodla jsem se vstoupit do této nové zkušenosti s co možná nejmenšími předsudky a představami a zůstat otevřená všemu, co se objeví. Z tohoto důvodu jsem se také ani v pozorování ani v rozhovorech nijak významně nezaměřovala přímo na fenomén hodnocení, ale spíš na celkové klima tříd. Mé pozorování a psaní terénních poznámek se, samozřejmě, v průběhu času proměňovalo, jak jsem popsala v metodologickém příběhu. Zejména ve chvíli, kdy se mi podařilo identifikovat, pojmenovat a kategorizovat různé aspekty sociálního klimatu, se má pozorování, rozhovory, i průběžná analýza dat, staly mnohem více zaměřenými na tyto jednotlivé aspekty.

Jediným předpokladem, se kterým jsem do tříd vstupovala bylo, že o kvalitě sociálního prostředí rozhodují ve své podstatě tři věci: 1. kvalita vztahů a chování mezi zúčastněnými lidmi; 2. přístup k individuálním lidským potřebám a 3. organizace a pravidla soužití. Proto jsem hned od začátku při průběžné analýze dat rozlišovala mezi dimenzí vztahovou, dimenzí osobnostní a dimenzí systému, které také tvořily tři základní kategorie. Další samostatnou kategorií byl pak vliv třídního klimatu na učební procesy. Svou pozornost jsem zaměřovala tedy především na skupinovou dynamiku: vývojovou fázi, atmosféru, cíle a normy, vedení a motivaci, interakci a komunikaci, strukturu třídy a role jednotlivců. Dále jsem hodnotila míru koheze (soudržnosti, dostředivé síly) a tenze (napětí, odstředivé síly). Sledovala jsem také výrazné projevy chování a analyzovala jednotlivé situace ve snaze rozpoznat jeho příčiny, spouštěče, urychlovače, ventily atd. Výrazněji jsem se zaměřila na sledování vztahových preferencí a míry oblíbenosti a vlivu jednotlivých žáků. U interakce učitel – žák jsem si u jednotlivých učitelů všimla zejména jejich

---

<sup>21</sup> Jaké hodnotící procesy a jejich projevy je možné pozorovat ve školním prostředí?

vztahu k žákům, vztahu k chybným výkonům, vyučovacích postupů a převládajícího stylu řízení a u žáků jako celku jejich vztahu k učiteli a k výuce. Dále jsem věnovala pozornost pozitivním i negativním projevům jednotlivých žáků ve výuce i mimo ni, včetně nápadných projevů vypovídajících o jejich osobnosti či temperamentu s cílem vytipovat jedince s potřebou další individuální péče. Do analýzy jsem zahrнула také další podmínky edukačního procesu jako je počet žáků ve třídě, jejich složení, způsob rozsažení, ergonomické faktory atp.

Na základě analýzy dat (především terénních poznámek z celkem 63 hodin pozorování, nestructurovaných a polostructurovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a žáky a také pár herních aktivit se žáky z oblasti osobnostní a sociální výchovy) jsem pak vyvodila a sepsala závěry o klimatu jednotlivých tříd. Svá zjištění jsem posléze komunikovala s vybranými učiteli jednotlivých tříd, výchovnými poradci, speciální pedagožkou, školní psycholožkou a ředitelkou školy. Vzhledem k tomu, že se přímo nevztahují k tématu této diplomové práce, uvádím pouze příklad zprávy o klimatu<sup>22</sup>.

V následujících měsících jsem pak do tříd nadále docházela (zejména v třídnických hodinách), ale moje role byla aktivnější. Ve spolupráci s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky jsem se snažila různými způsoby cíleně klima tříd zlepšit. Tato fáze trvala asi další čtyři měsíce a na jejím konci jsem provedla znovu diagnostiku klimatu<sup>23</sup>. Ze zpráv vyplynulo mj. že z hlediska vhodnosti klimatu pro výchovu a vzdělávání je na tom nejlépe třída 6.C. Přesto bych se zdráhala označit prostředí této třídy za skutečně bezpečné a podpůrné. Bohužel, jak jsem zjistila během následujících let, takové prostředí nebylo téměř v žádné třídě, kterou jsem měla možnost navštívit...

Zkušenost s prací v šestých třídách každopádně pro mě byla velmi významná, jak osobně, tak z hlediska psaní diplomové práce. Velmi zajímavé pro mě byly zejména mé osobní prožitky ve chvíli, kdy jsem ve třídách trávila spolu s dětmi prakticky celé vyučování. Domnívám se, že tento způsob zkoumání klimatu třídy může poskytnout informace, které nelze získat žádným jiným přístupem<sup>24</sup>. „Vyladit se“ na třídu mi trvalo zpočátku několik dní. Později to šlo rychleji, ale

---

<sup>22</sup> Viz Příloha č.3.

<sup>23</sup> Viz Příloha č.4.

<sup>24</sup> To se mi ostatně také potvrdilo – zatímco výsledky dotazníkového šetření v žádné ze tříd nenasvědčovaly výskytu šikany, dlouhodobé pozorování ve třídách její zárodečnou podobu odhalilo.

vždy bylo nutné absolvovat ve třídě několikahodinový pobyt vkuse, abych byla schopná reflektovat své prožívání. Také jsem zpočátku měla tendenci si své pocity a prožitky hodně potvrzovat u dětí. To znamená, že pokud jsem například měla pocit, že se žáci některého učitele bojí, o přestávce jsem na toto téma zavedla řeč apod. Postupem času jsem získala větší jistotu a důvěru ve své pozorovací a rozlišovací schopnosti, ale určitému ověřování svých interpretací jsem se, samozřejmě, věnovala průběžně pořád.

Musím přiznat, že právě tato zkušenost z dlouhodobého pobytu ve třídách, byla pro mě svým způsobem šokující. Ačkoli jsem měla dojem, že v předchozích letech jsem do školního prostředí velké školy pronikla opravdu hodně a že ho „znám“, až nyní jsem pochopila, jak málo jsem doopravdy viděla. Upřímně řečeno, přestože jsem si školu nijak neidealizovala, neuvědomovala jsem si k jak velkému poškozování dětí může ve skutečnosti docházet. Překvapila mě například intenzita a frekvence zážitků strachu, nespravedlnosti a hlavně nudy. Nerozvinutí individuálních dispozic a schopností, snížení sebevědomí, vytvoření závislosti na autoritě – to je jen špička ledovce. Obecně jsem sledovala velmi malý rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení, snížení motivace k učení a degradaci vzdělávání na sběr známek. Kromě toho mě překvapila třeba samozřejmost přijetí představy, že soutěžení a vítězství nad druhými, je důležitější než spolupráce atp. Uvědomila jsem si také, jak významný může být potenciálně pro některé děti pocit bezmoci pramenící z povinnosti školní docházky.

Jak jsem popsala v metodologickém příběhu, během práce v šestých třídách jsem se jak při sběru dat, tak i v analýze, zaměřovala obecně na klima tříd, a ne přímo na fenomén hodnocení. Samozřejmě jsem již měla určitou představu o možných souvislostech jednotlivých jevů, nicméně s analýzou dat ve vztahu k výzkumným otázkám jsem začala teprve po ukončení celého projektu. Po několika kolech kódování jsem si vytvořila myšlenkovou mapu zahrnující téměř padesát kategorií. Na jejím základě jsem pak zúžila a přeformulovala hlavní výzkumnou otázku<sup>25</sup>. Pak jsem s ohledem na ní data znovu analyzovala a objevila nové koncepty. Ty souvisely zejména se zjištěním, že hodnotící procesy jsou ze strany pedagogických pracovníků nejen nezáměrné, ale i neuvědomované a

---

<sup>25</sup> Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak se toto hodnocení projevuje ve školním prostředí?

nereflektované. To mě přivedlo k úvahám o vztahu fenoménu hodnocení a skrytého kurikula.

V následujícím roce jsem uskutečnila hospitace v téměř všech třídách ve velké škole (viz metodologický příběh) a zaměřovala svá pozorování a rozhovory na vztahovou dimenzi sociálního klimatu. Sledovala jsem tedy zejména chování žáků, chování učitelů a jejich vzájemnou interakci. S ohledem na diplomovou práci jsem si více všímala také různých podob hodnocení ze strany pedagogů a jejich vlivu na klima tříd. Samozřejmě jsem získaná data interpretovala s ohledem na to, že pozorování bylo často jednorázové, krátkodobé a pouze v hodinách třídních učitelů. Je velmi pravděpodobné, že výsledky by se při opakovaném pozorování a zejména pak v hodinách jiných učitelů lišily. Přesto se domnívám, že určité typické rysy v chování jsou více méně stálé. A nepochybně má smysl studovat klima právě v hodinách třídních učitelů, neboť právě oni mohou díky dlouhodobé a systematické práci se třídou v rámci třídnických hodin, přispět k vytvoření bezpečného a pozitivního klimatu. Je tedy třeba mít na paměti, že se jednalo o výstupy pouze z jedné až dvou hodin pozorování v každé třídě. I tak se mi ale podařilo identifikovat některé výrazné a dominantní jevy typické pro jednotlivé třídy. Na základě několika prvních hospitací a odborné literatury jsem si vytvořila jednoduchý nástroj pro hodnocení chování žáků a učitelů, což mi umožnilo později také porovnávat třídy mezi sebou. Jednalo se o pětibodové posuzovací škály:

#### *CHOVÁNÍ UČITELE*

*suportivní 1 2 3 4 5 destruktivní*

*integrativní 1 2 3 4 5 dominativní*

*neformální 1 2 3 4 5 formální*

#### *CHOVÁNÍ ŽÁKŮ*

*spolupracující 1 2 3 4 5 nespolupracující*

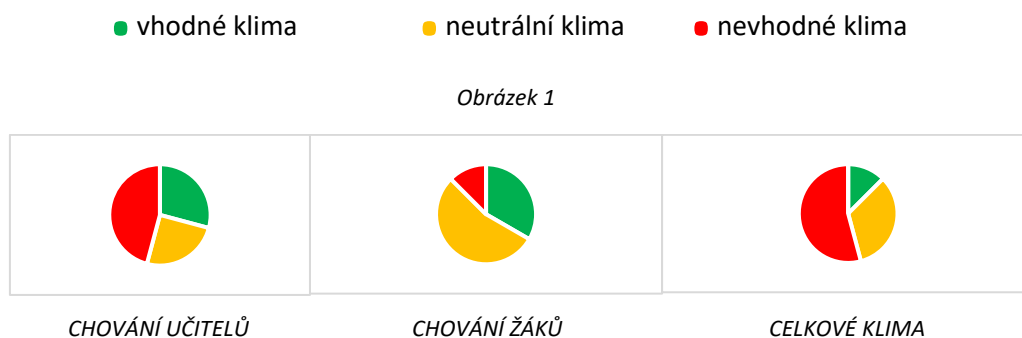
*ukázněné 1 2 3 4 5 neukázněné*

*přátelské 1 2 3 4 5 nepřátelské*

Také jsem v celkovém hodnocení zohledňovala otevřenost jednotlivých učitelů v rámci zpětné vazby a u žáků jsem sledovala mj. jejich spontaneitu a uvolněnost. Na základě bodového zisku jednotlivých tříd jsem pak porovnávala postavení všech

sledovaných tříd z hlediska chování učitelů a žáků. Při hodnocení celkového klimatu jsem uvažovala kombinaci obou hodnot.

Pro lepší představu jsem na základě výsledků vytvořila tyto orientační grafy<sup>26</sup>:



Z výzkumu tedy mj. vyplynulo, že z 24 sledovaných tříd je jednoznačně vhodné klima pro výchovu a vzdělávání pouze ve třech z nich (4.A, 4.D, 6.C). Je ale nutné zmínit, že se jednalo o situaci z mé první návštěvy. Ve třídách 3.A, 5.C, 6.B, 7.A, 7.B, 8.A a 9.A došlo díky dobré spolupráci s učiteli později k vylepšení klimatu (viz Obrázek 2), případně lze očekávat zlepšení do budoucna, budou-li učitelé nadále využívat poznatky z projektu ve své praxi.



Obrázek 2 – zlepšení celkového klimatu tříd v průběhu roku

Co se týká tématu diplomové práce – po analýze nových dat ve vztahu k fenoménu hodnocení jsem v této fázi konečně definitivně formulovala výzkumnou otázku<sup>27</sup>. S ohledem na ni jsem pak znovu analyzovala veškerá doposud získaná

<sup>26</sup> Vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o pracovní nástroj založený na subjektivním hodnocení a jeho cílem byla základní orientace, nikoli exaktní popis skutečného stavu, je jasné, že se jedná o přibližné schéma. Z tohoto důvodu také grafy dále podrobně neinterpretuji, nepřipojuji procentuální vyčíslení apod.

<sup>27</sup> Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak toto hodnocení ovlivňuje chování žáků?

data a vytvořila nakonec celkem 33 kategorií<sup>28</sup>, ve kterých jsem identifikovala ústřední kódy vztahující se k centrálnímu konceptu *různých podob hodnocení ze strany pedagogických pracovníků ovlivňujících chování žáků*.

nikdy, vždycky, už zase	úsmev	kárání
jedničky, nechybovat	dotek	žádost, díky
srovnávání	naslouchání	citové vydírání
nálepkování	odměny, tresty	dohoda naoko
hodnocení osoby	pokyny	pozdrav ve stoje
zesměšňování	správné děláání	proroctví
posmívání	dodělávání za dítě	chválení
shazování	povzdechy, zdvihání obočí	způsob chůze, držení těla
ironie	osobní oslovení	mlčení – čekání na odpověď
vyhrožování	řečnické otázky	mlčení – čekání na ticho
ignorování	učitelská židle	hodnocení aktivit

Ačkoli jsem původně plánovala výzkum v této fázi ukončit a výstupem mělo být pouze logické uspořádání, propojení, případné přejmenování a podrobný popis jednotlivých kategorií, práce v malé škole a malé školce v následujících dvou letech mi umožnila nejen získat spoustu nových dat, ale hlavně posunout se ještě dál díky jejich analýze. Během kódování nových dat mě totiž napadl další způsob, jak se na ně dívat a interpretovat je. S ohledem na definované jádrové konceptuální kategorie jsem pak tedy znovu prošla všechna data, utřídila kódy, upřesnila názvy kategorií, psala komentáře a pokročilé poznámky. Kategorie jsem pak různě sdružovala a koncepčně propojovala. V konečné fázi jsem pak centrální koncept rozvinula do konceptu *školního z(ne)hodnocení*, tak jak ho předkládám v páté kapitole.

<sup>28</sup> Uvádím zde záměrně pouze jejich výčet z první pracovní verze – bez dalších souvislostí a interpretací, které budou odhaleny později v rámci výsledků výzkumu.

## 4 TEORETICKÁ KAPITOLA

Tato kapitola je věnovaná teoretickým konceptům, které úzce souvisí s fenoménem hodnocení ve školním prostředí. Některá témata, kterým se v této kapitole věnuji, se objevila až během mé práce v terénu a na základě analýzy dat. To je také důvod, proč je zařazuji právě na tomto místě a nikoli na začátek diplomové práce, jak bývá obvyklé. Záměrně jsem vybrala pouze teoretické koncepty, které se přímo vztahují k mému výzkumu a rozebírám je pouze do té míry, kterou považuji za nezbytnou pro porozumění výsledkům studie.

### 4.1 ŠKOLNÍ INSTITUCE

Škola není jen vzdělávací institucí. Spolu s Woodsem (1986) ji vnímám především jako specifické kulturní prostředí, na jehož utváření se podílejí všichni zúčastnění – pedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče ad. Kromě toho je škola také produktem státního systému, takže odráží i společenské a politické uspořádání. Do školy se promítají vnější společenské normy. Škola je tedy v mnohém zrcadlem společnosti.

Škola jakožto sociální prostředí je místem, kde vzájemně interagují lidé a skupiny lidí. Jednotliví účastníci tyto vzájemné interakce prožívají a interpretují. Každý jednotlivec pak vnímá prostředí odlišně a zároveň ho skrze své subjektivní prožívání spoluvytváří<sup>29</sup>. A právě odraz objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho aktérů, vytváří podle Grecmanové (2008) tzv. klima školy.

### 4.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA

Sociální klima souvisí se sociálním prostředím, ale není to totéž. Lidé vytvářejí klima kolem sebe svým chováním a jednáním jeden vůči druhému a zprostředkovaně i vůči prostředí. Sociální klima je subjektivním produktem účinků sociálního prostředí na lidi. Jedná se tedy o sociálně – psychologický jev, který je

---

<sup>29</sup> Srov. Berger, Luckmann, 1999.

přítomen všude tam, kde se sejdou alespoň dva lidé. Chování a jednání, které jednotliví účastníci produkují, na ně zpětně působí a projevuje se v dalších a dalších aktech jejich vzájemné komunikace (Havlinová, Kolář, 2001).

Psychosociální klima tedy vyjadřuje úroveň a kvalitu vzájemných vztahů a sociálních procesů, které jsou prožívány v prostředí školy (resp. třídy) různými aktéry jako pozitivní nebo negativní. Klima se od momentální atmosféry liší svou dlouhodobostí (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Mareš (2013, s. 624) definuje klima školy jako: „... ustálené postupy vnímání, hodnocení, prožívání a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku a na procesualnost“.

Podle Čapka (2010, s. 134) je klima školy „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“

#### **4.2.1 Třídní klima**

Každý žák je součástí třídy, ve které se učí a má v ní své místo. Jedná se o sekundární skupinu (primární je rodina), vytvořenou školou, sestavenou formálně a na určitý čas. Žáci jsou rozděleni abecedně, na vyšším stupni škol podle žákova zaměření (Mareš, 2013). Lašek (2011, s. 13) vymezuje školní třídu jako „mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, naučit jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je neopakovatelným seskupením individuí“. Každopádně jde o sociální skupinu, kde si žáci i učitelé vytváří vztahy. Pozice každého dítěte ve třídě je velmi důležitá, protože ovlivňuje, jaké sociální vazby si bude vytvářet do budoucna. Nejčastěji bývá posuzována z hlediska dvou kritérií: ocenění (míry sociální přitažlivosti) a vlivu (míry osobní moci)<sup>30</sup>. Uvnitř školní třídy vznikají různé vztahy, hierarchie, třída se vyvíjí, řídí se různými normami. Žáci se postupně

---

<sup>30</sup> Srov. Sociometrický ratingový dotazník SORAD.



identifikují se třídou a začínají ji nazývat, „naší“ třídou a vymezují se tím vůči ostatním třídám (Mareš, 2013).

Třídní klima je podle Čapka (2010) záležitostí prožívání, emocí a vnímání jednotlivce i celé skupiny. Vedle klimatu třídy je možné pozorovat také měnící se, krátkodobý a situačně podmíněný jev, kterým je atmosféra třídy. Krátkodobostí je míněn časový úsek například jednoho vyučovacího dne, jedné vyučovací hodiny nebo přestávky. Nálada ve třídě se může změnit například po nespravedlivém ohodnocení jednoho z žáků (Mareš, 2013).

Klima třídy může být vhodné (z hlediska výchovy a vzdělávání) a bezpečné (pozitivní a prosociální), ale také nemusí. Jedním z nejdůležitějších ukazatelů klimatu třídy je tzv. sociální koheze. Koheze je, podle Havránkové (2003), základním „kamenem“, který ve skupině „vytváří atmosféru přátelství a bezpečí. Znamená přitažlivost pro členy skupiny. Je to stabilizující faktor, bez něhož by skupina nemohla nejen pracovat, ale vlastně ani existovat“ (Havránková, 2003, s. 159). Koheze je dále, podle Kratochvíla (2005), „výslednicí sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet.“ (Kratochvíl, 2005, s. 18). Novotná (2010) do ní, mimo jiné, řadí skupinové potřeby, skupinové zájmy a skupinové postoje (Novotná, 2010, s. 5).

V každém případě je vhodné a bezpečné klima ve školní třídě, potažmo ve škole, nepochybně jednou z hlavních podmínek skutečně efektivního vyučovacího procesu. Kromě toho má také kladný dopad na osobnostní, sociální a morální rozvoj každého jedince. Věřím, že prostředí školní třídy může být bezpečným prostorem, kde mohou žáci i učitelé být otevření, sdílet svoje názory, emoce, hledat případná řešení problémů atp. a zamezit tak vzniku později obtížně řešitelných situací. Podle Havlínové a Koláře (2001) bezpečné klima školní třídy také posiluje motivaci k učení, navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko stresu a ve svém důsledku posiluje vyrovnané sebevědomí osobnosti. Kromě toho také působí na žáky i učitele formativně, zvyšuje otevřenost a spolupráci a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala včas a adekvátně řešit výskyt takových nežádoucích jevů jako jsou zdraví škodlivé návyky či sociálně patologické chování. To jsou důvody, proč by snaha o budování bezpečného klimatu měla být jednou z hlavních priorit každého učitele.

Klima ve třídě je nicméně fenomén, který není zcela zjevný ani měřitelný. Sociální prostředí a psychosociální klima je také považováno za ústřední složku tzv. skrytého kurikula (Havlínová, Kolář, 2001).

### 4.3 SKRYTÉ KURIKULUM

Kulturní prostředí školy je tvořeno nejen transparentním vzdělávacím programem (ŠVP vycházejícím z RVP), ale i tzv. skrytým kurikulem. „Skryté kurikulum není jednoduše definovatelný sociální jev, metaforicky lze říci, že je jakýmsi „šumem na pozadí“ kultury školy (Lorenzová, 2015). „Jedná se o lekce, skryté lekce, které ušetřuje škola, lekce, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánů školského systému či učitelů.“ (Klusák, 1992, s. 192). Tímto termínem se tedy označují děje ve škole, které nebývají předmětem pedagogických záměrů a plánování, ale nepochybně tyto záměry ovlivňují – někdy v souladu, ale častěji mimo ně nebo dokonce proti nim (Havlínová, Kolář, 2001).

Skryté kurikulum je vytvářeno v interakci všech aktérů a probíhá především prostřednictvím sociálního učení. Není tedy produkováno pouze interní institucí školy, vzdělávacím systémem, ale i tím, s čím do školy jednotliví aktéři (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče) přicházejí (Woods, 1986).

Skryté kurikulum je tedy jakási metafora, která se snaží „vystihnout stínovou, obtížně uchopitelnou, amorfni podstatu sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických jevů ve škole; podstatu, která není výslovně daná, ale postupně proniká do zkušenosti lidí. Je doplňkem, často však i kontrastem k formální podobě kurikula a k oficiálním pravidlům mezilidské interakce ve škole i mimo ni.“ (Mareš, Rybářová, s. 104).

Jednou ze součástí skrytého kurikula je kulturně definovaný rámec procesu školního vzdělávání. Základní vzdělávání vychází z transmisivní koncepce předávání poznatků a dovedností nedostatečně vybaveným členům společnosti. K pozicím učitel a žák se váží různá práva a povinnosti – učitel vykládá a zkouší, žák poslouchá a odpovídá atp. Dospělí lidé v pozici pedagogických pracovníků mají legální autoritu, která je zmocňuje k tomu, aby se jejich hodnocení stala významnou součástí školní kariéry žáků. Tím se dostáváme k fenoménu moci.

## 4.4 FENOMÉN MOCI VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Moc je možné charakterizovat jako potenciál ovlivňovat postoje a jednání druhých osob. Z toho vyplývá, že v tradičním pojetí školního vzdělávání představuje jádrovou oblast výukového procesu (Vlčková a kol., 2015). Považuji za užitečné rozlišování mezi sociální a individuální mocí, jak uvádí například Kašćák (2006). Projevem sociální moci školy jsou institucionální mechanismy a projevem individuální moci učitele jsou především kázeňské techniky.

Podstatou sociální moci školy je její oddělení od okolního světa a vnitřní uspořádání, v němž je každému jedinci přiděleno jeho místo. Dále je v instituci školy rozfázován čas – je vypracováno pravidelné časové schéma, jehož dodržování je sledováno. Kromě členění prostoru a času existuje i řada komunikačních pravidel, z nichž jen malá část je definovaná ve školním řádu, ale jsou sdílená a udržovaná. Většinou se jedná o komunikační pravidla regulující činnost žáků. A v neposlední řadě operuje sociální moc školy s principem evaluace. Cokoli, co žák v kterémkoli okamžiku udělá, může být vystaveno hodnocení. Individuální kázeňské techniky nejsou od institucionálních mechanismů nijak striktně oddělené, spíš jsou jejich prodlouženou rukou. Jsou individualizované především v tom smyslu, že se objevují v rozdílné míře u různých učitelů. (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Je třeba si také uvědomit, že moc není atributem osoby. Moc je vždy vztahovou záležitostí (Goffman, 1999). Jedinec je mocný, pokud je tak vnímaný okolím, a to se k němu podle toho chová. Ačkoli se tedy v běžném jazyce používá sousloví „mít moc“, přesnější vyjádření by bylo například „být v mocenské pozici“. A být v mocenské pozici nemusí být jen autority. Do mocenských vztahů ve škole vstupují všichni účastníci. Moc se projevuje mezi žáky navzájem a žáci mohou například vystupovat mocensky vůči učiteli (Vlčková a kol., 2015).

V rámci této diplomové práce se věnuji mj. reakcím žáků na mocenské působení za strany pedagogických pracovníků. V tomto ohledu považuji za trefné pojetí Woodse (1986), který rozděluje typy žákovského chování při adaptaci na požadavky učitele do šesti skupin: konformita (souhlas s cíli učitele), ritualismus (akceptace norem bez ztotožnění se s nimi), únik (lhostejnost a únikové činnosti), kolonizace (přijetí norem za účelem naplnění vlastních cílů), nesmíření se (vyrušování, provokace) a rebelie (otevřená vzpoura).

## 4.5 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Hodnocení jako takové je nedílnou součástí našeho každodenního života. Hodnocení můžeme z obecného hlediska charakterizovat jako „porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího (...)“ (Slavík 1999, s. 15). Z psychologického hlediska je hodnocení činnost, která nám pomáhá orientovat se ve světě a umožňuje nám dělat rozhodnutí. Probíhá tedy prakticky neustále. Bez zhodnocení situace bychom ráno nevstali z postele, nenajedli se, nenakoupili... Hodnocení je tedy dovednost, kterou lidé používají naprosto běžně a která, spolu s procesem rozhodování, velmi ovlivňuje lidské jednání.

Školní hodnocení má svá specifika. V širším smyslu se za školní hodnocení dají považovat „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (Slavík 1999, s. 23). V tomto pojetí uvažujeme tedy tak, že například učitel hodnotí žáky, ale zároveň hodnotí také výuku a v neposlední řadě hodnotí i sám sebe. Podobně žák hodnotí spolužáky, sebe, učitele, výuku nebo rodiče hodnotí žáka, učitele, výuku atp. Školní hodnocení tedy zahrnuje všechny hodnotící procesy (záměrné i bezděčné) – učitelů i žáků – které jsou součástí vyučování a učení. (Starý, Laufková 2017).

V užším smyslu je pojem školní hodnocení ztotožňovaný s pedagogickým hodnocením (evaluací). V tomto případě chápeme hodnocení jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování“ (Skalková 2007, s. 176). Školní hodnocení je pak nahlíženo jako systematický proces, jehož podstatou je zjištění a zhodnocení výsledků vyučování a učební činnosti žáků na základě porovnání skutečného stavu s plánovanými cíli výuky. I v tomto pojetí může hodnocení nabývat mnoha forem. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí například tyto možnosti:

- jednoduché mimoverbální hodnocení – úsměv učitele, pokývnutí hlavou, přísný pohled, zamračení se, mrknutí okem, gesto (vyjadřující potěšení nebo zamítnutí), dotyk učitele (pohlazení, poklepání na rameni, podání ruky),
- jednoduchá verbální hodnocení – velice jednoduchá slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, výborně...), kratší slovní hodnocení s emocionálním nábojem (dnes jsi mě potěšil, zase jsi mě zklamal...),

- označení žáků dle výkonnosti či chování – lokace (např. posazení si zlobivějšího žáka blíže k učiteli), signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků),
- oceňování výkonu – výstavky prací žáků, pověření náročnějším úkolem, nebo naopak méně náročným, nabídka výběrů úkolů s hierarchií náročností, pověření vedením týmu při řešení problému,
- kvantitativní hodnocení – vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně i pomocnými symboly), známka se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, procenty,
- písemná a grafická vyjádření – charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály,
- slovní hodnocení – slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní), vyvolávání jiného žáka (na zpřesnění, opravení atp.), odměna žákovi, vyznamenání žáka, zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách apod., pověření vysvětlit spolužákům problém, zastoupení učitele v určitých situacích, vyhlášení vítězů.

V nejužším smyslu je pak problematika hodnocení zužována čistě na klasifikační metody<sup>31</sup>. V tomto případě je také legislativně ošetřena. Právní rámec hodnocení žáků je tvořen jednak zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon), jednak prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Zákon nabízí tři formy hodnocení:

- symbolické vyjádření (známky),
- slovní hodnocení,
- kombinaci předchozích dvou variant.

---

<sup>31</sup> Pojem „klasifikace“ bývá někdy používán jako synonymum pro hodnocení známkami. V tomto textu jej užívám ve smyslu symbolického či slovního vyjádření zhodnocení školních výsledků žáků.

### 4.5.1 Typy a funkce hodnocení

V první řadě považuji za užitečné rozlišení tří pohledů na školní hodnocení, které uvádějí ve své přednášce Starý a Laufková (2017):

1. hodnocení výsledků učení – Assessment of Learning,
2. hodnocení pro(cesu) učení – Assessment for Learning,
3. hodnocení jako součást učení (učení se hodnocením) – Assessment as Learning.

V odborné literatuře se pak můžeme setkat s různým vymezením typů a funkcí školního hodnocení. Například Doulík a Škoda (2011) vymezují obecně funkce školního hodnocení: 1) Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci. 2) Má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu. 3) Hodnocení má žáky motivovat. 4) Má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. 5) Umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. 6) Umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. A dále pak rozlišují různé typy hodnocení – formativní, finální, normativní, kritériální, diagnostické, interní, externí, neformální, formální, průběžné, závěrečné, objektivní, hodnocení průběhu a hodnocení výsledku.

Jiní autoři rozdělují funkce a typy hodnocení trochu jinak. Například Slavík (1999) rozlišuje bezděčné/záměrné, sumativní/formativní a normativní/kritériální hodnocení a jako funkce hodnocení uvádí funkci motivační, poznávací, konativní, orientační, didaktickou a oficiální. Kolář a Šikulová (2009) zase hovoří o funkci informativní, regulativní, výchovné, prognostické, diferenciací, motivační...

Jelikož se tedy v dostupné literatuře terminologie liší, rozhodla jsem se pro účely této práce vymežit a krátce charakterizovat z mého pohledu nejdůležitější typy a funkce hodnocení, a to podle toho, jak to mně osobně dává největší smysl. Následující výčet lze také chápat jako slovníček pojmů – tedy definice jednotlivých typů a funkcí ve smyslu, v jakém je chápu a pracuji s nimi v následujících kapitolách.

## Typy hodnocení

- *formativní* – průběžné, korektivní, zpětnovazební, pracovní hodnocení; má umožnit zlepšení výkonu, odstranění chyb a nedostatků v práci žáka apod.; podporuje porozumění a osvojení učební látky,
- *sumativní* – závěrečné, finální, shrnující, výstupní hodnocení; poměrný součet všech aktivit žáka za určité období; slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu; je určené často i pro někoho mimo školu,
- *normativní* – hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních,
- *kriteriální* – zjišťuje splnění či nesplnění konkrétního kritéria; hodnocení absolutního výkonu,
- *autonomní* – sebehodnocení, které je cílem učení, jeho zdrojem je žák sám; učí se posuzovat vlastní práci a sám si určuje cíle k rozvoji samostatnosti,
- *heteronomní* – hodnocení je nástrojem učitele; slouží k pobízení a motivaci žákova výkonu,
- *individuálně normované* – výkon žáka je porovnáván pouze s jeho předchozími výkony,
- *sociálně normované* – využívá stejného měřítka pro všechny žáky; výkon žáka je poměřován s výkony ostatních žáků,
- *pozitivní* – hodnocení žákova progresu, umožňuje každému zažít pocit úspěchu,
- *negativní* – hodnocení zaměřené na chyby,
- *bezděčné* – spontánní, intuitivní, převažují emoce, neuvědomované,
- *záměrné* – racionální, probíhá pod kontrolou vědomí a vůle, lze analyzovat a formalizovat,
- *holistické* – povšechné, založené na celkovém dojmu z hodnoceného objektu,
- *analytické* – rozebírající dílčí aspekty, vychází ze souboru kritérií.

## Funkce hodnocení

- *poznávací (informativní)* – hodnocení je informací o výsledcích školního učení pro okruh angažovaných osob (žák, rodič, učitel); žák získává přehled o tom, jak vyhověl zadaným kritériím; prostřednictvím hodnocení dává učitel zpětnou vazbu žákovi o jeho vědomostech, výkonu, nedostatcích, chování atp.,
- *konativní (regulativní)* – prostřednictvím hodnocení učitel reguluje učební činnosti žáků; žák získává nejen ponaučení pro svou další činnost, ale i podněty pro to, jak svou práci vylepšit, opravit, změnit; hodnocením může učitel nasměrovat žáka ke kvalitnějšímu výkonu, event. ke změně chování,
- *motivační* – hodnocení má žáka povzbudit a motivovat nejen v učebních činnostech, ale i v práci na sobě a ve snaze o zlepšení,
- *výchovná* – hodnocení působí na soubor osobnostních kvalit, které mají souvislost s utvářením charakteru; hodnocení by mělo žáka vést k formování pozitivních vlastností a postojů; mělo by se pozitivně podílet na utváření žákovy osobnosti,
- *diagnostická* – hodnocení poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách jeho neúspěchu; na základě dosažených výsledků žáka lze identifikovat např. specifické poruchy učení a vyvodit pedagogické závěry pro jejich řešení,
- *prognostická* – hodnocením si učitel vytváří přehled o žákových schopnostech, vědomostech, návycích; může pak odhadnout další žakovu studijní perspektivu,
- *selektivní (diferenciační)* – hodnocení umožňuje učiteli rozdělit žáky do stejnorodých skupin dle výkonnosti; toto hodnocení žáka je považováno za důležité např. k přijetí k dalšímu studiu,
- *osobnostně-vývojová* – učitel prostřednictvím hodnocení usiluje o to, aby se žák učil rozumět sám sobě, realisticky hodnotit svou práci a také si, především, budoval pozitivní sebeobraz (sebeúctu).



## 5 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ V PRAXI

V této kapitole shrnuji přehledně výsledky celé studie. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak toto hodnocení ovlivňuje chování žáků?

V první části se tedy věnuji různým podobám hodnocení za strany pedagogických pracovníků. Rozhodla jsem se představit je formou kategorizace nejčastějších hodnotících procesů, se kterými jsem se ve školním prostředí opakovaně setkávala. Ke každému popsanému způsobu hodnocení jsem se snažila vybrat konkrétní příklady, které ho co nejlépe vystihují. Je třeba mít na paměti, že se skutečně nejedná o ojedinělé případy, ale o podoby hodnocení, které jsou naprosto běžné, obvyklé a pro školní prostředí typické.

Nejprve představuji ústřední koncept školního z(ne)hodnocení, který je jakousi zastřešující kategorií pro naprostou většinu typů pedagogického hodnocení. Tato z(ne)hodnocující hodnocení také rovnou podrobuji kritické diskusi. Dále rozlišuji různé podoby hodnocení podle pozice, ze které jsou tato hodnocení poskytována. A rovněž se věnuji způsobům hodnocení, které by se daly označit za „nehodnotící“ a se kterými se lze ve školním prostředí také setkat.

Ve druhé části hlavní kapitoly se zabývám vlivem hodnocení ze strany pedagogických pracovníků na chování žáků. Zde jsem na základě analýzy dat dospěla ke konceptu různého vlivu hodnocení podle toho, zda se jedná o hodnocení z pozice moci nebo o respektující hodnocení a zda je třída jako sociální skupina laděná spíše negativně nebo pozitivně. V této části popisuji tedy šest různých typů žákovského chování v závislosti na výše uvedených hlediscích.

### 5.1 ŠKOLNÍ Z(NE)HODNOCENÍ

Školní z(ne)hodnocení. Proč termín s tak pejorativním nádechem? Bohužel, musím konstatovat, že způsoby hodnocení, které jsem ve školních institucích viděla, mě vedou k jednoznačně kritickému smýšlení. Název pak odkazuje zejména ke dvěma hlavním kategoriím, do kterých jsem rozdělila nejvíce problematické aspekty a které jsem pojmenovala „zhodnocení“ a „znehodnocení“.

### 5.1.1 Školní zhodnocení

Školní hodnocení v nejrůznějších podobách je často spíše „**zhodnocením**“ – tedy hodnocením stavu, který je, bez jakéhokoli vodítka do budoucna, co dělat jinak a lépe. Dalo by se říct, že někteří učitelé sice sledují kromě výkonu i například chování žáka při vyučování, jeho spolupráci s ostatními, vedou ho k sebehodnocení apod., nicméně i takové hodnocení často zůstává pouze jakýmsi prostým popisem toho, co je. Většinou je to komentář, který více či méně podrobně popisuje žákovský výkon, chování atp. a může nabývat mnoha různých podob:

„*Vy neumíte uvažovat vůbec logicky!*“ (velká škola, dějepisárka ke třídě 6.A)

„*Tomu říkáš vybarvené?*“ (velká škola, třídní učitelka 3.A, hodnotí úkol žákyně)

„*Dneska jste docela protivný, musím říct.*“ (velká škola, třídní učitelka 3.B)

„*Ty O se ti docela povedly, ty S se ti nějak nevedou, ale ty B, ty jsou krásný.*“ (malá škola, TU, komentuje písmo chlapce z první třídy)

Osobně jsem ale přesvědčená, že školní hodnocení by mělo být především hodnocením **formativním**. Jen tak může plnit svou motivační funkci ve smyslu, který mně osobně připadá důležitý, totiž podporovat především vnitřní motivaci. Myšlenka formativního hodnocení je teoreticky dobře přijímaná. Bavím-li se s učiteli o tomto typu hodnocení, většinou souhlasí, že je užitečné a potřebné. Bohužel, v praxi se prakticky neuplatňuje, a to ani v malé škole ani ve velké škole ve třídách Začít spolu, kde se hodnotí výhradně slovně. Jen zcela výjimečně se objeví informace o individuálním pokroku nebo nějaké výzvy a doporučení, co by žák měl dělat dál. Je ale třeba si uvědomit, že jak píše například Starý (2006), pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především hodnocení formativní.

Výraz „**zhodnocení**“ pak také odkazuje ke skutečnosti, že hodnocení je zkrátka hotové a dál se o něm nediskutuje. V literatuře se můžeme setkat s pojmem **autonomní hodnocení**. Jeho myšlenkou je, že žáci mají hodnocení nejen rozumět, ale i umět o něm uvažovat a rozmlouvat. Takové hodnocení pak není cílem výchovy, ale jejím prostředkem, tj. dovedností, která je pro žáka přístupná a osvojitelná. Je protikladem hodnocení, které Slavík (1999) nazývá **odcizené**

**hodnocení.** Dítě přijde do školy a hodnocení sestává klíčovým bodem školního snažení. Je to hlavní zpráva, kterou si sdělují autority – rodiče a učitel. Je mu odcizeno – stává se pravomocí učitele, o které se nediskutuje – jde o mocenský, téměř magický prostředek určený k souzení a někdy i odsouzení. (Slavík, 1999). Bohužel, právě to, že je dítěti hodnocení odcizeno, je tím, co se v praxi obvykle odehrává.

*„Andrejko, myslíš, že si se ted' zachovala hezky?“ (nečeká na odpověď)*

*„Takže píšu mamince...“ (velká škola, třídní učitelka 3.B)*

Dokonce i ve třídách Začít spolu, kde jedním z hlavních prvků je sebehodnocení žáků, kterému se děti učí již od první třídy, se tento jev vyskytuje velice často. A občas nabývá poměrně absurdních podob.

*Amálka: „My se sebehodnotíme!“*

*Já: „Jo? A jak?“*

*Amálka: „No, Zuzka (učitelka) nám řekne, jakej puntík si máme vybarvit, podle toho, jak nám to šlo. Většinou zelenej, ale komu řekne červenej, tak ten musí červenej.“*

*(rozhovor s Amálkou, velká škola, 1. C, ZS)*

Osobně se domnívám, že hodnocení by ale rozhodně nemělo být dítěti odcizeno. Pro zdravý vývoj jedince je třeba, aby se naopak dokázal oprostít od vlivu okolí. Jak píše Helus (2004, s. 151): „Hledání a vyjadřování identity předpokládá, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej řídí (regulují z vnějšku) a činí objektem působení druhých lidí. Namísto této objektové podrobenosti se sám nad sebou zamýšlí a rozhoduje, ujímá se role subjektu vnášejícího do dění své vlastní přínosy, na nichž mu záleží a jimiž vyjadřuje svébytnost původce vlastních činů.“ A hodnocení je možná jedním z nejmocnějších nástrojů takovéto objektivizace. Proto by se s ním mělo zacházet velmi obezřetně.“

Z výše uvedeného mj. plyne, že nejvíc je u hodnocení vnímaná (a také ceněná) jeho **informativní (poznávací) funkce**. A z tohoto úhlu pohledu se může zdát zhodnocení výhodné, protože je srozumitelné a v případě **sumativního hodnocení** se zároveň dobře statisticky vyhodnocuje.

*„Ale pokud na vysvědčení bude známka, tak si toho všimne každý. Pokud tam bude slovní hodnocení, vysvětlí si to podle toho, jak se mu to hodí.“* (Sonja, matka a babička, skupinová diskuse o hodnocení)

Dále je také mnoha učiteli ceněná, (respektive z mého pohledu často přeceňovaná), u tohoto typu hodnocení jeho **funkce konativní (regulativní)**. To, samozřejmě, není samo o sobě špatné, kdyby hodnocení bylo pro žáka „rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil“ (Slavík 1999, s. 112). V praxi to tak ale, bohužel, většinou není.

*„To jste se zase jednou předvedli, přátelé. Rozdej to, (podává písemky holce v první řadě), ať už to ani nevidím.“* (velká škola, učitelka matematiky ke třídě 8.A)

Hodnocení má totiž z pohledu učitelů a rodičů plnit také **funkci selektivní**, přičemž takové hodnocení je pak vždy primárně hodnocením **normativním**, což považují za jeden z největších hříchů současného školství vůbec. Nicméně je to téma, které se objevuje často třeba i v nejrůznějších internetových diskusích. Pro rodiče je velmi důležitá právě jednoznačná zpráva ve smyslu dobře/špatně a také porovnání s ostatními spolužáky a s „ideálním stavem“.

*„Takže z tohohle zkrátka chápu, že je dítě víceméně dobré. Nedokážu z toho říct, jestli je výborné.“* (Ivo, rozhovor nad vysvědčením se slovním hodnocením)

*Marta (velká škola, třídní učitelka 4. C, hodnotí pouze slovně) mi svěřila, že rodiče za ní přicházejí s dotazem, co by mělo jejich dítě za známky a jak je na tom oproti ostatním dětem ve třídě.*

Pokorná (2008) to dává do souvislosti zejména s výkonově orientovanou společností a popisuje, jak se například rodiče bouřili v porevoluční euforii, kdy učitelé mnoha škol chtěli zavést slovní hodnocení. Měli strach, že by ztratili přehled o výkonech svých dětí a tím by se dostali do nejistoty. Nerozuměli by tomu, co slovní hodnocení znamená, na jaké úrovni se jejich dítě pohybuje a jaké má šance ve školní kariéře. Je pravda, že naše společnost je stále nastavená na výkon, soutěž a porovnávání zdatnosti a úspěšnosti. Na druhou stranu jsou i rodiče, kteří uvažují naprosto odlišným způsobem.

*„Já jsem se vlastně nikdy nezajímala o to, jestli třeba Viky dobře čte. Nevím ani, co to znamená, to „dobře“. Dobře ve vztahu k čemu? Spíš se ptám, jestli jí to baví, jestli čte ráda...“* (Tamara, matka tří školaček z velké školy)

Podobné názory jsou ale velmi ojedinělé. Mnohem častěji se objevuje u většiny rodičů i učitelů snaha děti „dotlačit“ k co nejlepším výkonům. A tady se ukazuje další velmi významný faktor, a to je víra v **motivační funkci** tohoto typu hodnocení.

*„Já bych prostě potřebovala ty známky, abych ho donutila víc makat.“* (matka chlapce z 2. C, ZS, na rodičovské schůzce)

Je otázkou, nakolik je tento předpoklad pravdivý. Kromě nebezpečí tzv. naučené bezmocnosti<sup>32</sup> při opakovaném špatném hodnocení, je jakékoli hodnocení nějakou autoritou vždy motivací vnější nikoli vnitřní. A jak píše například Nováčková (2008, s. 10) „bereme učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností“. Závislost na vnější motivaci se nicméně často začíná budovat už v mateřské škole.

*Rozlučte se kluci, holky, už je tady konec školky.*

*Na Vás starší šesti let, čeká nový školní svět.*

*Slibujeme na psí uši, na kočičí svědomí,*

*že budeme hodní žáci, nikdy žádní poškoláci.*

*Učit se pilně budeme,*

*protože pětky žádné nechceme.*

*Máme chytré hlavičky, chceme samé jedničky.*

*Tak slibujeme!*

(velká školka, slib předškoláka, který se musely děti naučit zpaměti a rituálně přednášet při rozlučce se školkou)

Argument, že hodnocení má na žáky motivační vliv, podporuje i Novotná (2013), když v rámci svého výzkumu položila dětem otázku, zda by se učily, kdyby věděly, že je učitel nebude nijak hodnotit a 97 % dětí (229 žáků z 236) jí

---

<sup>32</sup> Přesvědčení žáka, že jeho úspěšnost není závislá na míře jeho osobního snažení; stav pasivity, rezignace, nízké sebedůvěry a beznaděje.

odpovědělo, že ne. Ne že by mě tento výsledek překvapoval. Spíš mě překvapuje, že namísto toho, abychom diskutovali o nezdravé závislosti dětí na vnější motivaci, je často brán tento argument jako fakt, ze kterého bychom měli vycházet a přizpůsobit se mu. Přitom mnoho dospělých lidí s odstupem času tuto skutečnost kriticky reflektuje.

*„Já si nevzpomínám, že bych měla extra stres, ale fakt šlo jenom o ty známky. Šlo o to udržet si tu jedničku nebo maximálně dvojku z matematiky a z fyziky. Ale to učení, to šlo úplně stranou. To nebylo to důležité. Jako pro mě jediná možnost byla ta dvojka. Trojka nepřipadala v úvahu na vysvědčení. Já bych si to nemohla dovolit mít trojku. Ode mě se prostě očekávalo, že budu mít jedničky.“* (rozhovor s Johanou, matkou dvou školaček)

Myšlenka motivační funkce hodnocení je založená především na představě, že kladné hodnocení je pro dítě jakousi odměnou za dobře vykonanou práci.

*„Dítě musí být motivováno tím, že když se naučí, tak za to bude ohodnocené, za tu snahu“.* (Lenka, matka a babička, skupinová diskuse o hodnocení)

Já se ale domnívám, že tato myšlenka je nejen nepravdivá, ale může být i zhoubná. Mýtus – že známka představuje pro dítě totéž jako mzda za práci dospělého – vyvrací například Nováčková (2008), když vysvětluje rozdíly mezi prací a učením. Jako hlavní argumenty uvádí, že učení nevytváří hodnoty, které by bylo možné směňovat; že strach a stres učení – na rozdíl od práce – vyloženě škodí; že dítě nemá možnost volby a nemůže své vzdělání ovlivňovat ad. Lánská (2014) zase cituje amerického esejistu Daniela H. Pinka: „Ne všechny odměny jsou špatné, ale jestli chcete, aby lidé přistupovali k úkolům, jejichž řešení vyžaduje představivost s nasazením, nechte je být. Ať to dělají po svém. Hlavně jim za to neslibujte peníze nebo jiné zajímavé ohodnocení.“ Pink svá tvrzení opírá o mnohokrát opakovaný experiment, který prokázal, že člověk rád vykoná za odměnu mechanickou práci; když ale půjde o úkol, který vyžaduje, byť jen minimální zapojení kognitivních schopností, bude se jeho výsledek s narůstající odměnou zhoršovat.

To souvisí s největší pravděpodobností také se strachem ze selhání, jak vysvětlovala například expertka na vzdělávání českého původu Michaela Tilton. Její tým zadával řešení úkolů dvěma skupinám dětí: jedna měla usilovat o co

nejlepší známku, druhá měla úkol prostě zkusit zvládnout. Obě skupiny si přitom mohly vybrat z různé obtížnosti. Výsledkem bylo, že známkování studenti si vybírali co nejsnazší úlohy, hlavně aby je vyřešili bez chyb. Druhá parta naopak vybírala podle zajímavosti úkolu, bez ohledu na jeho složitost. Závěr, kdo se víc naučil a pobavil, byl jasný: ti, kdo se nemuseli bát špatného hodnocení. (EDUin, 2014).

### 5.1.2 Školní znehodnocení

Další skupinu problematických aspektů školního hodnocení se pokouším vystihnout výrazem „**znehodnocení**“. Mnoho způsobů hodnocení ve školním prostředí může být potenciálně škodlivé pro vývoj žákovy osobnosti. Je-li hodnocení uplatňováno z pozice moci<sup>33</sup>, často má vyloženě **destruktivní charakter**. Za velmi užitečný pokládám koncept, který předkládají ve své knize Košťálová, Miková, Stang (2012), když upřednostňují v jakémkoli hodnocení popisný jazyk namísto jazyka posuzujícího. V praxi jsem se ale, až na naprosté výjimky, s používáním popisného jazyka nesetkala.

Kromě toho je hodnocení často výrazným **stresovým faktorem** působícím na žáky. Školní hodnocení by ale rozhodně nemělo být zdrojem strachu a stresu. Potřeba bezpečí je totiž nezbytnou podmínkou toho, aby vůbec nastalo nějaké učení... Existuje mnoho textů (například Vester, 1997) vysvětlujících, že stresová reakce slouží člověku k mobilizaci k útěku nebo boji v případě ohrožení a že učení je podmíněno naopak klidem a hravostí. Snaha o propojení těchto dvou věcí – učení a stresu – je pak nejen neúčinná, ale i škodlivá. Bohužel, v praxi se tyto poznatky příliš neodráží. Jak píše Ferťek (2015, s. 28-29): „(...) sice většina učitelů o potřebě bezpečí jako podmínce k dobrému učení slyšela, ale to jim nijak nebrání organizovat vyučování jako frontální výuku, kdy hlavním úkolem žáka je zapisovat si a mlčet, kdy se zkouší u tabule, opisování a jakákoli forma spolupráce se zapovídají a výkony jsou hodnoceny číslicemi, které i při své prokazatelně omezené schopnosti cokoli podstatného vypovídat, reprezentují sociální úspěch či neúspěch.“ Ačkoli jsem navštívila i několik tříd, kde toto naštěstí tak docela neplatí,

---

<sup>33</sup> Tomuto typu hodnocení se věnuji podrobně v následující podkapitole.

strach ze špatného hodnocení a stres ve spojitosti s testy a zkoušením, bohužel, přetrvává.

*Během testu je na dětech patrná velká nervozita. Po jeho odevzdání téměř všichni potřebují na záchod.*

(terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina matematiky)

Kromě toho, že strach ze špatného hodnocení působí jednoznačně kontraproduktivně, velmi ovlivňuje také **psychický vývoj dítěte**. Je alarmující kolik rodičů si všimá u svých dětí po zahájení školní docházky, kromě „běžné“ nechuti chodit do školy, také nejrůznějších potíží psychosomatického původu (bolesti hlavy, břicha apod.). Tyto potíže často úzce souvisí právě se školním hodnocením. A nemusí jít zdaleka jen o známky. Jak dokládám na následujících stránkách, k hodnocení ve škole dochází v mnoha dalších rovinách.

*Já: Hele, a jak jsi říkala, že Cilce bylo blbě z té školy, tak myslíš, že to bylo kvůli známkám?*

*Johana: No, jako vzpomínám si, že prostě párkrát... třeba se to netýkalo zrovna známek, ale když něco zmastila nebo tak, tak se bála, že se paní učitelka bude zlobit.“ (z besedy o hodnocení)*

Líbí se mi také Slavíkuv (1999, s. 143) výstižný vzorec:

psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka

A jelikož školní hodnocení je jednou z proměnných, je zřejmé, jak moc je důležité.

A jak moc se jím dá uškodit. Anebo naopak.

## 5.2 PODOBY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Jak jsem nastínila v předchozí podkapitole, ke z(ne)hodnocení ve školních institucích může docházet na více rovinách a v mnoha různých podobách. Na tomto místě chci ukázat nejčastější typy hodnocení, se kterými je možné se v praxi setkat.

Různé podoby hodnocení ze strany pedagogických pracovníků jsem rozdělila do dvou skupin – Já, arbiter a Já, autorita – podle pozice, ze které je hodnocení „udělováno“. V praxi se obě skupiny často prolínají a je také běžné, že například jeden učitel hodnotí z obou pozic. Pro přehlednost mi nicméně připadá



toto dělení velmi užitečné. Podoby hodnocení z pozice „Já, arbiter“ pak odpovídají zejména „zhodnocení“ a hodnocení z pozice „Já, autorita“ zase „znehodnocení“ ve smyslu, jak jsem popsala výše.

Další, méně časté, podoby hodnocení, se kterými je možné se ve školním prostředí setkat, jsem vzhledem k jejich nesoudicím charakteru shrnula do podkapitoly nazvané Školní nehodnocení.

### 5.2.1 Já, arbiter

Nejtypičtějším hodnocením z této pozice je, samozřejmě, **klasifikace**. Zároveň si trůfám říct, že klasifikace je jediným hodnocením, které je skutečně jakožto hodnocení reflektované všemi účastníky. A také je možné najít spoustu odborných textů a výzkumů věnovaných této problematice. Z tohoto důvodu se tématu klasifikace věnuji v této diplomové práci pouze okrajově. V rámci svého působení ve velké a malé škole jsem se nicméně zabývala tématem známkování a slovního hodnocení a musím říct, že je to téma, které vzbuzuje velké emoce, jak na straně učitelů, tak rodičů. Podrobněji se tomuto tématu věnuji v Analytickém příběhu.

Na tomto místě bych ale ráda poukázala na podoby hodnocení, které nejsou na první pohled tak zřejmé. Jedná se o typy hodnocení, které jsou sice pedagogickými pracovníky obvykle uvědomované ve smyslu, že vědí, že hodnotí, ale často nejsou reflektované z hlediska jejich nevhodnosti.

První z nich je pedagogické hodnocení v užším smyslu<sup>34</sup>. Nejčastěji se jedná o explicitní vyjádření ve smyslu **dobře/špatně**, což je učiteli obvykle reflektováno jako nezbytná zpětná vazba.

*„Dítě ale přece musí vědět, že to udělalo špatně.“ (malá škola, rozhovor s TU)*

Ačkoli i s tímto argumentem by se dalo polemizovat a uvažovat například o tom, zda by nebylo vhodnější, aby na chybu přicházelo dítě samo, případně za pomoci spolužáků, souhlasím, že tento typ hodnocení má ve výchově a výuce své místo. Ovšem skutečně v podobě zpětné vazby. Bohužel, v praxi se často tato zpětná vazba

---

<sup>34</sup> Viz Teoretická kapitola.

pojí s mnoha nežádoucími jevy. Například s nadužíváním slov **nikdy, vždycky** apod.

„*Tady je chybička jako vždycky. Vždycky tam máš nějaký háčky nebo čárky ti chybí.*“ (malá škola, TU při kontrole pracovního sešitu jednoho žáka)

Takové formulace jsou ve své podstatě spíše výčitkou než zpětnou vazbou.

Podobně pak působí spojení hodnocení s **negativním proroctvím**.

„*Teda Maruško, ty se ty velký písmena snad nikdy nenaučíš.*“ (velká škola, TU 3.A)

Zpětná vazba má také velmi často spíš podobu **kritiky**.

„*Vy jste fakt hrozný v tomhle. Každý den vám to říkám a stejně to nejde.*“ (malá škola, učitel řeší nezavřené dveře)

„*Vy jste dneska teda zlý. Fakt šílenost. Ještě se mi nestalo, že bych musela takhle furt ve třídě někomu připomínat, že má něco dělat.*“ (velká škola, učitelka matematiky, 6.B)

A kritika zdaleka nemusí mít jen verbální podobu.

*Učitelka používá hodně neverbální komunikaci k vyjádření nespokojenosti – povzdechy, zvedání obočí, kroucení hlavou atp.* (terénní poznámky, velká škola, 5.A)

Naprosto typické je také **zaměření na chyby** a celkově na to, co není v pořádku.

„*Tak jsem se včera dozvěděla, že máte nejhorší průměr známek z celé školy. To vám jako připadá normální tohleto?*“ (velká škola, TU 7.B)

Za zcela nadbytečné lze také považovat vyjadřování učitelova rozčarování z neznalosti a chybování žáků.

*Druhačce něco nejde. Učitelka: „No to je ale učivo první třídy!“* (terénní poznámky, velká škola, 2.A)

„Nikdo neví? Ani páťáci? Vždyť tohle jsme si už říkali mockrát...“ (malá škola, TU)

Tím se dostáváme k dalšímu úskalí pojícímu se velmi často s tímto typem hodnocení a tím je **ironie a výsměch**.

„Jedna holčička, nebudu jmenovat“ (podívá se významně na ní), „potřebovala teda hodně pomoci.“ (velká škola, 5.B, TU hodnotí právě proběhlou aktivitu)

„Koukám tady na ten les rukou...“ (velká škola, TU 8.A, čeká na odpověď na otázku, kterou označil za „velmi jednoduchou“)

„Hlásí se někdo dobrovolně? Koukám, že všichni, fronta obrovská...“ (velká škola, 6.A, hodina dějepisu, zkoušení u tabule)

Maruška přečte v pohádce slovo „carova“ jako „karova“. Jirka (učitel) dostane záchvat smíchu. „To se ti teda fakt povedlo, Maruško!“ Maruška rudne. (terénní poznámky, malá škola)

Domnívám se, že ačkoli podobné poznámky mohou působit nevinně a učitelé je obvykle reflektují jako „legraci“, je nutné si uvědomit, že se ve skutečnosti jedná o **agresi skrytou za humor**. A častá domněnka, že to děti jako legraci berou, je, podle mě, mylná.

Amálka: „Hrozný je, když se ti někdo směje, když uděláš něco špatně.“

Já: „A kdo se ti třeba směje?“

Amálka: „Spolužáci. Ale někdy i paní učitelka. To se pak snažím radši vůbec nevnímat.“ (rozhovor s Amálkou, velká škola, 1. C, ZS)

Dalším velice častým prohrěškem je také **hodnocení osoby** a jejích kvalit. To bývá často nekonkrétní a zobecňující.

„Vy tady nejste nikdo nějak dobrej čtenář, tak já vám pomůžu.“ (malá škola, TU k jedné ze skupinek dětí)

Dál to úzce souvisí s dalším velmi rozšířeným nešvarem, kterým je tzv. **nálepkování**.

*„Ne, k vám ne, vy jste dobrý, vy pomoc nepotřebujete. Tenhle tým je slabej. Ty jsi šikovná holka, tak jim pomůžješ.“* (velká škola, TU 3.C, při rozdělování dětí do skupin v centrech aktivit)

*Když se děti chovají podle představ učitele, stále používá slovní spojení good boy/good girl – velmi výrazně pronášené, frekvence minimálně jednou za minutu.* (malá školka, hodina s rodilým mluvčím Aj)

Kromě toho může hodnocení s využitím nálepek výrazně podporovat stereotypní myšlení.

*„Který tým to má lepší? No, jasně, holky jsou pečlivější.“* (malá škola, TU hodnotí výsledky skupinové práce)

*„Ty budeš chytrý a zkušený pan doktor a ty krásná a šikovná sestřička.“* (velká školka, program Záchranáři, školitel vybírá děti pro hraní rolí)

Tím se dostáváme k dalšímu běžnému nešvaru, kterým je **srovnávání**.

*„Tak a teď spočítáme, kdo to měl nejlepší.“* Při prezentacích a hodnocení skupinové práce, pan učitel dál iniciuje vyhlášení 1., 2., a 3. místa. *Vůbec nerozumím důvodu, obzvlášť když se jednalo o úkoly v rámci center aktivit, kde by mělo být jakékoli srovnávání tabu.* (terénní poznámky, malá škola)

Do této kategorie hodnotících procesů patří také vyzdvihování jednotlivců, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu.

*„Kde je moje pravá ruka? Až támhle daleko. To se mi teda vůbec nelíbí.“* (velká škola, 6.A, učitelka přírodopisu hledá svou oblíbenou žákyni Elišku po novém uspořádání lavic)

*„Teď jste psali test a někomu se to, Honzo, teda vůbec nepovedlo.“* (velká škola, TU 4.C, ZS)

Asi nejvíc neuvědomované podoby hodnocení ze strany pedagogických pracovníků z pozice „Já, arbiter“ souvisí s fenoménem, který jsem nazvala „**správné děláni**“. Toto hodnocení totiž vychází z předpokladu, že způsob, jak věci vidí a vnímá učitel, je jediný pravdivý a správný.

*Učitel napíše holčičce nadpis do jejího deníčku s komentářem, „aby to měla hezký“.*  
(terénní poznámky, malá škola)

*Učitelka hodnotí plány dětí na víkend, jestli jsou dobré nebo špatné. Například hrát hry na počítači – „to není moc dobrý plán“, číst si – „to je výborný“, výlet – „to je hezký plán“.* (terénní poznámky, velká škola, 7.A, třídnická hodina)

Zároveň bývá „správné děláni“ spojené s **přesvědčením o vlastní důležitosti** a také o nesporném **přínosu** toho, co se učitel snaží dětem předat. A zde právě často dochází k frustraci, když reakce žáků není taková, jakou by si učitel představoval.

*„S nima je to prostě jako házet perly sviním.“* (velká škola, rozhovor se Zuzkou, TU 1.C a angličtinářkou na 2. stupni)

S pocity frustrace a ponížení ale bojují především ti, kteří jsou objektem podobných typů hodnocení.

*„Ty známky, to se mi vždycky podařilo udržet maximálně na ty dvojky, ale to hodnocení, ten pocit z toho, to bych musela pořád propadat. Na to jsem se cejtla – pocitově.“* (rozhovor s Johanou, matkou dvou šolaček)

## **5.2.2 Já, autorita**

Pro podoby hodnocení z této pozice je typické, že jsou ze strany pedagogických pracovníků obvykle neuvědomované a nerefektované. Učitelé se, samozřejmě, často intenzivně zabývají tématem autority, nicméně hodnotící procesy, které se k němu vážou, jako by nevnímali. A jen zcela výjimečně se stává, že je někdo z pedagogických pracovníků schopný nahlédnout tyto procesy jakožto „znehodnocující“ ve smyslu, jak jsem popsala výše. Já jsem ale přesvědčená, že je naprosto nezbytné uvědomit si, že prakticky veškeré projevy uplatňování moci

v sobě ukrývají hodnocení druhé strany jakožto méně cenné a méně důležité a že jsou v tomto smyslu znehodnocující a poškozující.

Nejtypičtější podoba znehodnocujících projevů ze strany pedagogických pracovníků má formu **příkazů a zákazů**.

*„Zavři pusu a poslouchej, co říkám!“* (velká škola, TU 5.A)

*„Mně je vcelku jedno, jestli chceš počítat nebo ne, prostě budeš.“* (velká škola, 6.A, učitelka matematiky)

Zároveň také forma prostých **pokynů** může mít znehodnocující charakter ve chvíli, kdy tyto pokyny jsou zároveň skrytým hodnocením ve smyslu „nejsi dost schopný a kompetentní“.

*Paní učitelka dává prakticky neustále nějaké pokyny, včetně „zavřete si fixu“, „natočte se na tabuli“, „napijte se a schovejte lahve do tašky“ apod.* (terénní poznámky, velká škola 3.D)

*„Sedni si rovně, Alenko! Terezka, hlavička nahoru. Kam se to koukáš? Penál má být na kraji stolu! Anetka si nepodpírá hlavičku. Jak to držíš tu propisku? No, Davčo, nepoužíváme výsledky! Ted' se opřete a dávejte pozor!“* (velká škola, 3.A, TU obchází třídu během testu z matematiky)

Ponižující hodnocení ale může být ukryté v běžném **nerespektování hranic**.

*Kluk sedí, paní učitelka má zezadu ruce kolem něj, píše přes něj, prakticky se ho dotýká obličejem.* (terénní poznámky, velká škola, 4.B)

*Pan učitel bere bez upozornění dítěti propisku z ruky a píše do jeho pracovního sešitu.* (terénní poznámky, malá škola)

*Asistentka pedagoga potřebuje gumu pro svého „svěřence“ a tak začne dětem v lavicích okolo bez dovolení prohledávat penály.* (velká škola, 6.C, hodina přírodou)

Podobně pak může působit také **přehlížení a ignorování**.

*Adélka sedí o přestávce na židličce a svačí a paní z SPC sedí nad ní na lavici a baví se s asistentkou o ní nad její hlavou. (terénní poznámky, malá škola, hospitace odbornice kvůli žákyni s autismem)*

*Holčička se hlásí – nic. Po chvíli se hlásí znovu, vydrží asi 2 minuty – zase nic. Vzdává to... (terénní poznámky, velká škola, 4.A)*

Dalším běžně se vyskytujícím typem znehodnocujícího hodnocení z pozice Já, autorita je **shazování**.

*Když vidím, jak zkoušení probíhá a zejména, jak výrazně projevuje učitelka pohrdání, znechucení a naštvání, když někdo něco neví, naprosto chápu, že tomu by se nikdo dobrovolně nevystavil. (terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina dějepisu, zkoušení u tabule)*

*„Je to marný, je to marný...“ (velká škola, 5.B, asistentka pedagoga polohlasně komentuje aktivitu žáka se SVP)*

Ke shazování, bohužel, občas dochází i v situacích, ve kterých by naopak bylo na místě spíš ocenění.

*Marek se přihlásí se smysluplnou a zajímavou doplňující poznámkou k výkladu o Velké čínské zdi.*

*Učitelka: „Proč to sem teď pleteš? Myslíš, že si to někdo zapamatuje, tohle?“ (terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina dějepisu)*

*Po skončení aktivity na koberci začnou děti spontánně uklízet a dávat kostičky do krabice. Paní učitelka je zastaví a sprdne, že ještě nedala pokyn, že to mají začít dělat. (terénní poznámky, velká škola, 1.C)*

Shazování a ponižování mívá často podobu, kterou bych neváhala označit slovem **„buzerace“**.

*Učitelka odchází ze třídy pro něco a pokyn pro žáky je, aby nepadlo ani slovo. Některé děti se po jejím odchodu polohlasně rozpovídají. Po návratu vyvolá učitelka jednoho chlapce na zkoušení k tabuli.*

*Učitelka: „Víš, proč jsem tě vyvolala?“*

*Žák: „Protože jsem mluvil.“*

*Učitelka: „A měl jsi mluvit?“*

*Žák: „Ne.“*

*Učitelka: „A to ti mám jako poslat telegram nebo poštovního holuba, abys tomu rozuměl?“*

*Žák krčí rameny.*

*Učitelka: „Tak proč to děláš? Proč to porušuješ?“*

*Žák mlčí.*

*Učitelka: „Neslyším tě!“*

*Žák: „Nevím.“*

*Učitelka: „Hm. Tak si sedni.“*

(velká škola, 6.A, hodina přírodopisu)

Tento způsob uplatňování moci souvisí s danými pozicemi žák/učitel<sup>35</sup> v rámci instituce, o nichž se zkrátka nediskutuje. A právě jakási **samozřejmá mocenská pozice** pedagogických pracovníků je neustále mnoha různými způsoby potvrzována.

*Učitel chodí po třídě s bradou trochu nahoru, takže na děti jakoby „shlíží shora“. Ruce má zkřížené na prsou nebo za zády a u toho posměšný výraz. Za celou hodinu se ani jednou neusměje. (terénní poznámky, velká škola, 6.A)*

*Dozorující učitel nakoukne do třídy, kde děti postávají a posedávají před tabulí a vyhodí jednoho žáka z místa se slovy: „Tohle je učitelská židle.“ (velká škola, 6.C o velké přestávce)*

*Děti si během zvonění stouply a čekaly na učitelku ve stoje, což mě překvapilo, protože to obvykle nedělají. Když dorazila fyzikářka, vzpomněla jsem si na včerejší zážitek z vedlejší třídy, kdy trvala na pozdravu ve stoje, přestože několika rebelujícím dětem se vstávat moc nechtělo. (terénní poznámky, velká škola, 6.A)*

Vzhledem k samozřejmosti podobných projevů se jen málokdy uvažuje o jejich znehodnocujícím a potenciálně destruktivním charakteru, ale žáci tyto konsekvence vnímají velmi dobře.

---

<sup>35</sup> Tomuto tématu se věnuji v Teoretické kapitole.



*„Takový ponižující pocity si pamatuju. Třeba, že si zapomeneš bačkory a pak tam chodíš bos, jsi bos před tabulí...“ (rozhovor s Johanou, matkou dvou školaček)*

*Skupinka holek z 5.C se baví o tom, jak je nespravedlivé, že učitelé dostávají krásnou porci lososa a žáci nevábně vypadající tresku. (terénní poznámky, velká škola, školní jídelna)*

Ačkoli, jak jsem zmínila, podobné projevy nejsou většinou pedagogickými pracovníky reflektované jakožto znehodnocující, upevňování mocenské pozice je naopak naprosto vědomé a záměrné.

*„Vždycky na začátku musím ukázat, kdo je tady pánem, vycenit zuby a pak to funguje. Tyhle už mám v hrsti.“ (velká škola, rozhovor s učitelkou občanské a etické výchovy po hodině v 6.A)*

*„Michala je potřeba „chytit pod krkem“, prostě vyjasnit si, kdo je tady šéf.“ (rozhovor s výchovnou poradkyní o problémovém chlapci z 6.B)*

Dalo by se dokonce říct, že je takové upevňování moci považováno většinou učitelů za žádoucí a nezbytné.

*Učitel: „Holky, říká se „dobrý den“ a laskavě mě nerušte při jídle.“*

*Já: „Vy jste nějakéj přísněj.“*

*Učitel: „To se musí. Za chvíli by mi skákaly po hlavě a ani by mě nenechaly se najíst.“ (velká škola, školní jídelna, učitel tělocviku reagoval na veselé mávání děvčat, které procházely kolem jeho stolu)*

Problémy ovšem nastávají ve chvíli, kdy někdo z žáků odmítá svou pozici v rámci systému akceptovat. V tu chvíli přichází na scénu nejčastěji **výchrušky**, případně **citové vydírání**.

*„Tak a už budu psát poznámky, i když to dělám nerada. U vás trhnu rekord, dneska.“ (velká škola, 6.B, hodina matematiky)*

*Vedení hodiny velmi řízené, pravidlo ruky – stop (moc nefunguje), velká přísnost, výchrušky poznámkami a ukončením programu, (který má být zábavný), dlouhé čekání na ticho, prakticky neustálé okřikování... Nakonec z důvodu nekázně učitelka opravdu*

„zábavný“ program ukončuje. Dětem je to fuk. (terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina češtiny)

Poměrně často se také stává, že se někdo z pedagogických pracovníků uchýlí ke způsobům, které jsou za hranicí toho, co je považováno obecně za žádoucí. Zde se jedná o formy hodnocení, které ani sami jejich aktéři nepovažují za vhodné. Nejtypičtějšími příklady jsou **křik** a **nadávky**.

*Učitelka má velmi silný hlas, takže je dobře slyšet i bez jeho zvyšování. Ve třídě ale pořád stoupá hluk, takže i učitelka na hlasitosti postupně přidává. „Já teď mluvím, Sabino! Veroniko, sundej si tu kapuci! Vojtěchu, nechte toho!“ Když se to vymkne, začne velmi hlasitě křičet, klíče letí přes třídu.* (terénní poznámky, velká škola, 7.B, hodina češtiny)

*Zástupce ředitelky jde chodbou a polohlasně neadresně nadává: „Dementi, debilové, kreténi.“ Později se dozvídám, že šlo o ucpané umyvadlo na klučích záchodech.* (terénní poznámky, velká škola, velká přestávka)

Většina pedagogických pracovníků se, samozřejmě, pokouší podobných projevů vyvarovat a hledají různé jiné možnosti, jak budovat a udržovat svou pozici autority.

Nicméně jsou i tací, kteří si uvědomují problematičnost tohoto mocenského pozicování jako takového a snaží se zaběhnuté způsoby změnit. Přesto v naprosté většině případů nejsou schopni svou mocenskou pozici skutečně opustit. A tak poslední kategorie hodnocení z pozice „Já, autorita“ patří projevům, které jsem nazvala „**naoko respektující**“.

*„Dohodneme se, že se to dělá následovně...“* (malá škola, TU)

*„Můžu to tady smazat?“ ptá se učitelka, ale na odpověď zjevně nečeká – ptá se ve chvíli, kdy už má část tabule smazanou.* (terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina dějepisu)

Asi není překvapivým závěrem, že dopad hodnotících procesů v podobách, které jsem popsala výše, je jednoznačně negativní. Zatímco o pozici Já, arbiter lze uvažovat ve výjimečných případech i mimo rámec „zhodnocení“, pozice Já, autorita je vždy spojená se „znehodnocením“, neboť konvenuje s mocenským vztahem nadřazenosti.

### 5.2.3 Školní nehodnocení

Školní hodnocení může, samozřejmě, nabývat i podob, které jsou naopak pozitivní a přispívají k budování bezpečného a z hlediska edukace vhodného klimatu. Já osobně jsem jich ve školních institucích viděla – ve srovnáním s těmi negativními – poměrně málo<sup>36</sup>, nicméně některé jevy se opakovaly natolik často, abych byla schopná je kategorizovat podobným způsobem. Tato kapitola je tedy věnovaná podobám hodnocení ze strany pedagogických pracovníků, které mají pozitivní dopad na klima tříd, potažmo školy.

Jak jsem popsala v Analytickém příběhu, všimla jsem si, že někteří učitelé ve velké škole celkově hodnotí velice málo. Zajímavé bylo, že se vždy jednalo o učitele, kteří k žákům přistupovali způsobem, který bych neváhala označit za rovnocenný a respektující. Zjistila jsem, že k budování vhodného a pozitivního klimatu skutečně přispívá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků, které není hodnotící ve smyslu souzení. Z tohoto důvodu jsem zastřešující kategorii pro různé podoby takového hodnocení nazvala **nehodnocení**.

Nehodnocení se stává nápadným zejména v situacích, které jako by se přímo k nějakému hodnocení nabízely.

*„Vedle vás pracují na složitém matematickém úkolu, tak možná radši šeptejte.“* (velká škola, třídní učitelka 5.C, reaguje na hlučnost dětí při skupinové práci)

Typické pro nehodnocení je používání **popisného jazyka namísto posuzujícího**.

*Paní učitelka trávila většinu času pozorováním dětí, aniž by se zapojovala. Reagovala pouze na vyzvání, případně děti tišila. Ve dvou případech se zapojila také do řešení nějaké větší neshody. Postupovala tak, že se vyptala dětí, o co jde a pak věcně shrnula stanoviska obou stran. Do řešení nijak autoritativně nezasahovala. („Tys to chtěla dělat takhle a Vojta měl zase jinou představu.“)* (velká škola, 4.C, CA)

Nehodnocení je také často úzce spojené s **nasloucháním**.

---

<sup>36</sup> Z 33 kategorií před finální analýzou dat jich pozitivní konotace mělo 5, přičemž četnost výskytu jevů spadajících do těchto kategorií byla rovněž nižší.

*Je znát, že mají s učitelkou dobrý vztah. Atmosféra je uvolněná, beze strachu. Berou jí jako jednu z nich, patří do party. Učitelka poctivě reaguje na všechny otázky, všímá si projevů jednotlivých dětí, v napomínání je adresná, každého vyslechne a projevuje opravdový zájem o to, co říkají.* (terénní poznámky, velká škola, 6.C, třídnická hodina)

Z hlediska četnosti se v praxi nejčastěji objevuje jednoduché mimoverbální hodnocení a tím je **úsměv**.

*Učitelka se prakticky neustále usmívá, používá hodně oční kontakt a v reakci na jednotlivé žáky se vždy usměje ještě víc.* (terénní poznámky, velká škola, 4.D, třídnická hodina)

Úsměv je mj. vyjádřením pozitivního vztahu. Podobně působí také **osobní oslovení**.

*„Jo, tak to řekni nahlas, Hani. Řikáš to dobře.“* (velká škola, 6.A, učitelka češtiny)

*Učitelka oslovuje děti podle toho, co ví, že mají rádi za sladkosti, například Fidorkáči, Kokosíku apod.* (terénní poznámky, velká škola, 6.C, třídnická hodina)

Je třeba ale zmínit, že osobní oslovení může mít i formu znehodnocující. Vždy záleží na kontextu.

*„Takže, broučkové a berušky, s tímhle chováním na nějaké kino můžete rovnou zapomenout.“* (velká škola, 3.C, hodina češtiny)

V každém případě jisté je, že děti si podobných věcí velmi dobře všímají.

*„Pančelko, proč jste Matyáše napsala Maty a mě jako Michal?“* (velká škola, 6.B, hodina češtiny)

Další běžná, a také spíš implicitní, podoba hodnocení je **žádost a poděkování**.

„Šimone, poprosím tě o rozdání těchto papírů.“ Podá mu je. „Děkuju moc!“ (velká škola, 7.A, třídnická hodina)

„Teďka poprosím, sedněte si tak, abyste všichni viděli dobře na tabuli.“ (velká škola, 6.C, hodina češtiny)

„Ještě chci poděkovat za všechny vaše osobní vzkazy. Moc mě to potěšilo.“ (velká škola, TU 5.C)

Co se týká explicitních způsobů hodnocení, jejichž hodnotící rozměr je vnímaný a chápaný všemi účastníky, zde je nejvýznamnější **pozitivní zpětná vazba**.

„Oceňuji, jak jste se během prezentací vzájemně poslouchali.“ (malá škola, asistentka pedagoga, projektové vyučování)

Je ale důležité odlišovat pozitivní zpětnou vazbu od **chválení**, které považuji spíše za jednu z podob z(ne)hodnocení. Zejména z důvodu, že podporuje závislost na vnějším hodnocení a také nenápadně manipuluje dítě, aby se chovalo v souladu s očekáváním druhých.

„No jo, Terezka, to je naše šikovná a hodná holčička, ta nám dělá jenom samou radost.“ (velká školka, paní učitelka reaguje na to, že Terezka začala před obědem uklízet hračky)

Často je také pochvala zcela nadbytečná.

„Tak jste to seřadili dobře. Tak vás chválím.“ (malá škola, TU)

Tím se dostávám opět k tématu mocenské nadřazenosti. Vodítkem k rozlišení vhodných podob hodnocení od těch nevhodných, respektive z(ne)hodnocujících, může být zaměřit se na to, zda se jedná o hodnocení z pozice moci nebo z pozice rovnocenné. Hodnocení z pozice Já, arbiter je ve většině případů hodnocením mocenským. Hodnocení z pozice Já, autorita je pak takovým hodnocením prakticky vždycky. Oproti tomu nehodnocení obvykle konvenuje s respektujícím a rovnocenným přístupem, protože, kde není soud, tam není soudce.

## 5.3 VLIV ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ NA CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Vzhledem k velkému množství hospitací ve třídách, stovkám hodin strávených ve školních institucích a možnosti vidět pracovat několik desítek učitelů se mi podařilo vysledovat také souvislost mezi určitými podobami hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a reakcemi dětí. Na základě analýzy dat jsem nakonec dospěla k poměrně překvapivým závěrům. V této kapitole shrnuji v přehledné formě svá zjištění.

Dalo by se předpokládat, že na různé podoby školního z(ne)hodnocení budou žáci reagovat negativně, zatímco na vhodnější způsoby hodnocení bude jejich reakce spíše pozitivní. V praxi jsem ale viděla, že takto jednoduché to zdaleka není.

Chování dětí při adaptaci na různé podoby hodnocení se odvíjí zejména od fungování třídy jako sociální skupiny. Pro přehlednost jsem rozdělila třídy z tohoto hlediska do tří typů. Jedná se o jakési ideální typy, které se v této čisté podobě v praxi vyskytují málokdy, nicméně dá se na nich dobře ilustrovat, jak se chování žáků mění.

1. **Negativně laděná třída** – vyznačuje se atomizací na jednotlivce či málopočetné skupiny, silnými vnitroskupinovými konflikty a polarizací postojů, projevy přímé agrese.

2. **Neutrálně laděná třída** – vyznačuje se sníženou mírou koheze, přátelskými, ale i problematickými vztahy mezi skupinami dětí, občasnými projevy verbální a nepřímé agrese.

3. **Pozitivně laděná třída** – vyznačuje se vysokou mírou koheze a kooperace, přátelskými vztahy mezi dětmi, přirozeně rozdělenými rolemi podle aktivity, dominance a atraktivity žáků.

Hodnocení ze strany pedagogických pracovníků jsem z hlediska jeho vlivu na žákovské chování rozdělila do dvou skupin na mocenské a respektující. Toto dělení je, samozřejmě, opět trochu zjednodušující, nicméně právě reakce na mocenský vztah nadřazenosti nebo jeho opak, je tím nejvíce rozlišujícím prvkem chování žáků.

1. **Mocenské hodnocení** – neefektivní, dominativní a destruktivní. Je postavené na nerovnosti, vztahu podřazenosti a nadřazenosti.
2. **Respektující hodnocení** – efektivní, integrativní a suportivní. Je postavené na rovnocennosti, partnerském vztahu.

Hodnocení v každé ze skupin může pak nabývat mnoha podob, jak jsem popsala v kapitole 5.2. Hlavní charakteristikou mocenského hodnocení nicméně je, že představuje psychické ohrožení, které bývá spojené s negativními emocemi jako je strach, hněv, vzdor, nenávisť, lítost, pocity křivdy atp. a také se sníženým sebehodnocením žáků. Respektující hodnocení oproti tomu přispívá k rozvoji sebeúcty a umožňuje hodnocení efektivně využít. Většina podob z(ne)hodnocení, které je hlavním tématem této diplomové práce, pochopitelně spadá do kategorie mocenského hodnocení.

V následující přehledné tabulce uvádím typické žákovské chování v reakci na mocenské nebo respektující hodnocení ze strany pedagogických pracovníků, s ohledem na typ třídy. Pro chování dětí jsem zvolila co nejuvýstižnější jednoslovné termíny, které pak dále vysvětluji.

	Negativní ladění třídy	Neutrální ladění třídy	Pozitivní ladění třídy
Mocenské hodnocení	<b>REBELIE</b>	<b>RESENTIMENT</b>	<b>AKCEPTACE</b>
Respektující hodnocení	<b>DELIBERALIZACE</b>	<b>NEZÁJEM</b>	<b>ZÁJEM</b>

Z tabulky vyplývá, že negativně laděná třída tedy typicky reaguje na mocenské hodnocení rebelií a na respektující hodnocení projevy tzv. deliberalizace. Neutrálně laděná třída v reakci na mocenské hodnocení projevuje tzv. resentment a v reakci na respektující hodnocení nezám. Pozitivně laděná třída reaguje pak akceptací na mocenské hodnocení a zájmem na respektující hodnocení.

Nyní se pokusím jednotlivé pojmy vymezit zevrubněji.

### 5.3.1 Rebelie

Děti reagují otevřenou vzpourou a revoltou. Případné požadavky odmítají. Může se objevovat chování typu opuštění třídy, agresivní projevy atp.

*Učitelka: „Kluci, zvedněte se a jděte do třídy!“*

*Žák: „Jdi do prdele!“*

*Učitelka: „Co si říkal?“*

*Žák: „Nic.“ (Zaujme bojovnou pozici a neodchází).*

*Učitelka to vzdá a jde chodbou dál...*

(terénní poznámky, velká škola, malá přestávka, skupina dětí z 2. stupně posedává na pohovce na chodbě, dozorující učitelka se dožaduje dodržování pravidla, že děti nesmí odpočívat o malé přestávce mimo třídu)

*Verča se naštvě během hry a přes protest učitelky uraženě odchází ze hřiště se slovy „nejradši bych tady všechny povraždila“.* (terénní poznámky, velká škola, 7.B, hodina tělocviku)

### 5.3.2 Deliberalizace

Děti se chovají jako „utržené ze řetězu“, jsou drzé a nespolupracující. Objevuje se rušivé chování a provokace.

*Učitel se chová přátelsky, má smysl pro humor, mluví klidně, nezvyšuje hlas, ptá se na názory a pocity. Žáci se pošťuchují, blbnou, hlasitě se smějí, pokřikují na sebe i na učitele, používají sprosté výrazy... (terénní poznámky, velká škola, 9.B, třídnická hodina)*

### 5.3.3 Resentiment

Žáci dávají najevo rozhořčení. Otevřeně (ačkoli často nepřímě) ventilují pocity křivdy a nespravedlnosti. Reagují nicméně spíše podřídově, ve spojitosti se strachem.

*Děti si prakticky celou hodinu stěžují na nespravedlivé zacházení ze strany učitelů i vedení školy. Uvádějí jeden příklad za druhým, překřikují se.* (terénní poznámky, velká škola, 6.B, třídnická hodina)



*Tereza během kázeňského pohovoru s výchovným poradcem pláče, uzná svou chybu a omluví se. Po příchodu do třídy vztekle flákně aktovkou o zem se slovy „podělanej kretén“.* (terénní poznámky, velká škola, 6.B)

### **5.3.4 Nezájem**

Děti na hodnocení prakticky nereagují, nenápadně se věnují únikovým činnostem. V reakci na požadavky projevují neochotu a nízké úsilí.

*Děti jsou navenek poměrně ukázněné a tiché, ale probíhá mezi nimi „nenápadná“ komunikace. Když učitelka píše na tabuli, Michal se ptá šeptem: „Kdo chce čokošku?“ a zvedá čokoládu nad hlavu. Děti se snaží pobavit jeden druhého. Cvrnknutí podprsenkou, foukání do vlasů apod. je běžné. Když je učitelka zády naznačují někteří žáci pantomimou prásknutí učebnicí přes hlavu, bodání nožem atp.* (terénní poznámky, velká škola, 6.B, hodina češtiny)

*Na učiteli je znát velká snaha dělat to jinak, lépe. Atmosféra ve třídě je přátelská. Učitel dává najevo důvěru, že děti splní úkol dobře a také víru, že mají zájem a chtějí pracovat. Ale nefunguje to. Děti jsou nesamostatné, bez pokynů vůbec nefungují a mají sklony k „volné zábavě“.* (terénní poznámky, velká škola, 6.A, hodina zeměpisu)

### **5.3.5 Akceptace**

Žáci projevují otevřeně nevoli, ale reagují podřídivě a nekonfliktně. Namísto strachu se objevuje odvaha vyjádřit nesouhlas, ale chování je spolupracující.

*Po velmi direktivním zadání úkolu se ve třídě ozývají výkřiky „néé“, „ach jo“, „už zase“ apod., nicméně všichni jdou a posléze pracují tiše a soustředěně. O přestávce se jich ptám, zda je to bavilo a prý moc ne.* (terénní poznámky, velká škola, 6.C, hodina dějepisu)

### **5.3.6 Zájem**

Děti projevují viditelný zájem, ochotu a nadšení.

*Učitelka jedná laskavě a trpělivě, častý oční kontakt a úsměv, mluví adresně a používá osobní oslovení, využívá každou příležitost k ocenění, jinak téměř nehodnotí. Děti jsou veselé, přátelské, uvolněné a velmi angažované. Jediný konflikt byl kvůli rozdělení práce ve skupinách – všichni chtěli všechno dělat. O úkolech si děti nadšeně povídají i o přestávce. Prezence si užívají a vzájemně se oceňují. (terénní poznámky, velká škola, 5.C, ZS, skupinová práce)*

Zájem, nadšení a zaujetí učením může občas dokonce být tak velké, že působí v rámci instituce trochu jako zjevení.

*Na zvonění na přestávku děti nereagovaly a pracovaly dál. Došlo tam také k absurdní situaci, kdy jedna paní učitelka, která měla dozor na chodbě, chtěla děti vyhodit, protože není dovoleno „odpočívat“ o přestávkách mimo třídu. Když zjistila, že děti na chodbě tráví přestávku prací na úkolech, byla zjevně zaskočená. (terénní poznámky, velká škola, 4.C, ZS, CA)*

Dospěla jsem tedy k závěru, že ukázněné a spolupracující chování žáků lze očekávat jen zřídka a že skutečně vhodný prostor pro výchovu a vzdělávání nastává ve školních institucích pouze za velmi specifické situace, kdy třída jako sociální skupina je pozitivně laděná a setká se s respektujícím přístupem učitele.

## 6 ZÁVĚR

Školní hodnocení je skutečně velké téma. Zdaleka nejde jen o synonymum metod klasifikace. Vezmeme-li do úvahy psychosociální souvislosti hodnotících procesů, pak se nám otevírá téma na tisíce a tisíce stránek odborných textů. Takové texty, samozřejmě, existují a není jich úplně málo. Bohužel, navzdory propracovaným pedagogickým teoriím a mnoha výzkumům nejen z oblasti psychologie, biologie atp., školní praxe za teorií velmi výrazně pokulhává. Svou prací jsem chtěla na tento jev upozornit, poukázat na nedostatky praxe a zvýšit tak informovanost (nejen) pedagogické a rodičovské veřejnosti o tom, co se skutečně odehrává za branami školních institucí. Věřím, že tuto myšlenku se mi podařilo naplnit.

Ve své kvalitativní studii jsem ukázala, že k hodnocení ve školním prostředí dochází na různých úrovních a v mnoha podobách. A také, že každé hodnocení jednak odráží sociální vztahy a jednak má obrovský vliv na vývoj osobnosti žáků. Často jsou ale hodnotící procesy jednotlivými účastníky neuvědomované a nereflektované. Já jsem nicméně přesvědčená, že je nezbytné, aby se (nejen) učitelé učili rozeznávat a reflektovat nejrůznější hodnotící procesy, ke kterým ve školním prostředí dochází. V tomto ohledu věřím, že má práce může být rovněž užitečná a prakticky využitelná, neboť podrobně popisuje nejrůznější typy hodnocení, se kterými je možné se ve školních institucích setkat, a to včetně těch, které nejsou běžně za hodnocení považované.

Mým cílem v rámci studie nebyla snaha popsat objektivně realitu školního prostředí, ani své poznatky jakkoli zobecňovat, ale především porozumět konkrétním jevům, kterých jsem byla přímým účastníkem a svědkem. A to se mi, myslím, podařilo. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jakých podob nabývá hodnocení ze strany pedagogických pracovníků a jak toto hodnocení ovlivňuje chování žáků? Na základě mnoha hodin analýzy obrovského množství dat z terénu jsem nakonec dokázala rozpoznat, pojmenovat a smysluplně kategorizovat, pod zastřešující koncept školního z(ne)hodnocení, různé podoby hodnocení typické pro školní prostředí. A zároveň jsem vytvořila teoretický koncept vlivu různých typů hodnocení ze strany pedagogických pracovníků na chování žáků.

Tato práce podrobně popisuje náročnou cestu kvalitativního výzkumu se všemi jeho úskalími a slepými uličkami. Za velmi důležitou kapitolu považuji Výzkumné příběhy, které jsou vlastně také zčásti výstupem této studie, neboť mnoho poznatků, ke kterým jsem došla „po cestě“ ke zodpovězení výzkumné otázky, bylo pro mě nových a objevných.

Co se týká konkrétních podob hodnocení ze strany pedagogických pracovníků, nejvíce prostoru jsem věnovala těm, které se také v praxi objevovaly nejčastěji. Jedná se o hodnocení, která jsem rozdělila do dvou základních kategorií – zhodnocení a znehodnocení (odtud termín z(ne)hodnocení). Z nich jsem pak odvodila další kategorie podle pozice, ze které jsou tato hodnocení udělována a ty jsem nazvala Já, arbiter a Já, autorita. Na konkrétních příkladech jsem pak popsala, jakých podob tato hodnocení v praxi nabývají, jakým způsobem jsou žákům „odcizována“, jaké funkce jsou u nich ceněné atp. Věnovala jsem se také vlivu těchto hodnocení na psychický vývoj dětí a jejich potenciálně destruktivnímu charakteru. V práci je tak možné se dočíst například o kritice, zaměření na chyby, negativních proroctvích, ironii a výsměchu, hodnocení osoby, nálepkování, srovnávání a dalších podobách hodnocení z pozice arbitra. A dále také o příkazech, zákazech, nerespektování hranic, přehlížení a ignorování, shazování, buzeraci, výhrůžkách a citovém vydírání, o křiku a nadávkách atp. z pozice autority. Hlavní charakteristikou těchto hodnocení je, že představují psychické ohrožení, které bývá spojené s negativními emocemi jako je strach, hněv, vzdor, nenávisť, lítost, pocity křivdy atp. a také se sníženým sebehodnocením žáků. V práci jsem se věnovala také vhodnějším způsobům hodnocení, se kterými jsem se ve školním prostředí setkala, ačkoli, bohužel, mnohem méně často. Typické pro tento typ hodnocení bylo, že jsou zcela nehodnotící ve smyslu souzení a odsuzování.

V části věnované vlivu pedagogického hodnocení na chování žáků jsem vymezila nejprve typy ladění jednotlivých tříd jakožto sociálních skupin na pozitivní, neutrální a negativní. Dále jsem pak rozlišila mocenské a respektující hodnocení ze strany pedagogických pracovníků. A následně jsem představila teoretický koncept šesti typů reakcí žáků. Tyto typy jsem nazvala: rebelie, deliberalizace, resentment, nezájem, akceptace a zájem. Stručným shrnutím této mé teorie potom je, že negativně laděná třída reaguje na mocenské hodnocení rebelií a na respektující hodnocení projevy tzv. deliberalizace; neutrálně laděná třída v reakci na mocenské hodnocení projevuje tzv. resentment a v reakci na

respektující hodnocení nezájem; a pozitivně laděná třída reaguje na mocenské hodnocení akceptací a zájmem na respektující hodnocení.

Jedním ze závěrů mého výzkumu tedy bylo, že přirozený předpoklad, že na různé podoby školního z(ne)hodnocení budou žáci reagovat negativně, zatímco na vhodnější způsoby hodnocení bude jejich reakce spíše pozitivní, zdaleka neodpovídá skutečnosti. Ukázněné a spolupracující chování žáků lze očekávat jen zřídka a skutečně vhodný prostor pro výchovu a vzdělávání nastává ve školních institucích za velmi specifické situace, kdy třída jako sociální skupina je pozitivně laděná a setká se s respektujícím přístupem učitele.

### **A co s tím?**

Ve své diplomové práci jsem tedy ukázala, že většina podob školního hodnocení ze strany pedagogických pracovníků vede v lepším případě ke zhodnocení a v tom horším dokonce až ke znehodnocení dětí. Ráda bych ale zdůraznila, že tato má práce rozhodně není kritikou jednotlivých pedagogů. Je jasné, že jako rodiče, vychovatelé a učitelé se dopouštíme a budeme dopouštět nevyhnutelně mnoha přešlapů. Určitě je ale nezbytné uvědomovat si a reflektovat své chování. Proto považuji za prioritu, aby učitelé pracovali vědomě a cíleně s edukačními a výchovnými cíli.

Co se týká samotného hodnocení, jsem přesvědčená, že v první řadě je třeba pracovat s autonomním hodnocením. Dále pak usilovat v maximální možné míře o přechod od hodnocení sumativního k formativnímu a zároveň od normativního ke kritériálnímu. A v rámci těchto způsobů hodnocení se také více soustředit na jeho výchovnou a osobnostně-vývojovou funkci, které jsou obvykle těmi nejvíce opomíjenými.

Především ale musíme myslet na to, že kořeny inteligence „spočívají v určitém pocitu ze života a vlastního já ve vztahu k životu.“ (Holt 2003, s. 189). V této souvislosti považuji také za velmi užitečný termín „kognitivní svébytnost“ (Krykorková, 2008). Tímto pojmem by měla být zdůrazněná vzájemná provázanost celé řady vnitřních a vnějších determinant, které pramení právě z oblasti kognice, žákovy osobnosti a ze situací odehrávajících se v sociálních vztazích. Úspěšnost procesů poznání a učení není totiž zdaleka vymezená pouze kognitivními funkcemi. Je úzce spojená a provázaná s osobnostními a sociálními charakteristikami a jejich

okolnostmi. Jedno z nejdůležitějších hledisek účinného školního učení je tedy třeba spatřovat v tomto „trojvztahu“. (Krykorková, 2011).

V této studii se také ukázalo, že bezpečné a pozitivní klima ve třídě je nutnou podmínkou toho, aby vůbec nějaké učení nastalo. Z tohoto pohledu považují v návaznosti na svá zjištění za nezbytné především omezit mocenské způsoby jednání z pozice autority. V souvislosti s tím je třeba mít také na paměti, že přiměřená míra asertivity a otevřenosti se projevuje nejen angažovaností a aktivním přístupem, ale také rebelií vůči omezením či mocenskému chování druhých. Podobně považují za důležité nevnímat odmítání vzdělávacích a jiných aktivit žáky jako projev vzdoru, ale spíše jako vodítko pro jejich volbu do budoucna. S tím souvisí pak poslední doporučení, a to je, dávat žákům v maximální možné míře prostor pro sebevyjádření a vlastní nápady.

*Viky: „Hele, a víš, jak děti nebaví ta matematika a čeština, ale baví je třeba přírodověda?“*

*Já: „Hmm.“*

*Viky: „Tak já bych věděl, jak tu školu vylepšit...“*

*Já: „Jo? A jak?“*

*Viky: „No, že by se učily jenom to, co je baví. To, co je prostě zajímavá.“ (směje se)*

*Já: „Aha. Ale co když je nezajímá nic z toho učení. Co když by někoho bavilo třeba jen jezdit na kole?“*

*Viky: „No, tak by prostě jenom jezdil na kole.“ (zamyslí se) „Protože to stejně nemá cenu. Když ho to nebaví, tak mu to stejně ani nejde se to naučit, ne?!“*

(terénní poznámky, rozhovor s Vikym, 2. třída, na DV)

Souhlasím s Vikym. Osobně bych si velmi přála pro své děti školu, kde pro z(ne)hodnocení není žádné místo. Školu, kde je učitel autoritou především ve smyslu vyzrálé osobnosti a je tak dětem partnerem, pomocníkem a laskavým průvodcem a jeho hlavním hodnotícím nástrojem je pozitivní zpětná vazba. Školu, která by byla bezpečným prostorem, kde jsou chyby vnímané jako nedílná součást procesu učení a kde je brán ohled na to, že každé dítě má své vlastní možnosti, limity a tempo vývoje... A hlavně školu, kde jsou to především děti, kdo vybírá, co, kdy a jakým způsobem se učit. Takovou školu bych přála vlastně všem dětem. Cesta k ní ale nebude vůbec snadná. Každopádně moc by mě potěšilo, kdyby má diplomová práce mohla k této vizi přispět.

## 7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 328 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-141-2.

FĚRTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

EDUin Informační centrum o vzdělávání. [online] *Respekt: Snaha o jedničky brání dětem v učení*. 2014. [cit. 2021-07-03]. Dostupný z: <https://www.eduin.cz/clanky/respekt-snaha-o-jednicku-brani-detem-v-uceni/>

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-89-3.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a Michal KOLÁŘ. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR*. Výzkumná studie projekt IDM Praha – MŠMT ČR, Praha, 2001.

HAVRÁNKOVÁ, Olga. Skupinová práce. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 153 - 168 s. ISBN 80-7178-473-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Vyd. 2., (V nakladatelství Stehlík 1.). Volary: Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications, 2006. ISBN 2005928035

- KAŠČÁK, Ondrej. *Moc školy: o formativnej sile organizácie*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006.
- KLUSÁK, M. Co není v osnovách. Úvod: Skryté osnovy. In: *Co se v mládí naučíš...* Zpráva z terénního výzkumu. Praha: ÚPPV PedF UK, 1992.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. 297 s. ISBN 80-7262-347-8.
- KRONICK, JANE C., Iva Křížová, and Ladislav Rabušic. Alternativní Metodologie Pro Analýzu Kvalitativních Dat / Alternative Methodologies for the Analysis of Qualitative Data. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* 33, no. 1 (1997): 57-67. Accessed March 27, 2021. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41131263>.
- KRYKORKOVÁ, Hana. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 140–155.
- KRYKORKOVÁ, Hana. *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace*. *Metodický portál: Články* [online]. 28. 11. 2011, [cit. 2021-07-07]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html>>. ISSN 1802-4785.
- LÁNSKÁ, Kateřina. Systém známkování může děti připravit o radost z učení. *Časopis Zvoní*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., č. 3, 2014.
- LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 141 s. ISBN 978-80-7435-116-7.
- LORENZOVÁ, Jitka. Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2015-12-31], [Citováno: 2021-07-03], 2015,2,#2.S. 5-46. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Marie RYBÁŘOVÁ. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy*. [online], [Citováno 2020-06-22] Brno: MSD, 2003. 99–122 s. ISBN 80-86633-13-6. Dostupné z: <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>



MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8

MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union, 1990)MICHÁLEK, Jiří. Divoši v lavicích?: Kritika školní etnografie. Reflexe. Filosofický časopis [online]. [cit. 2018-06-17]. ISSN 0862-6901. Dostupné z: [https://www.reflexe.cz/Reflexe\\_17/Divosi\\_v\\_lavicich.html](https://www.reflexe.cz/Reflexe_17/Divosi_v_lavicich.html)

NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. Etnografický výzkum ve vězení. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. s. 1-19. ISBN 80-7043-483-X.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.

NOVOTNÁ, Radka. *Hodnocení žáků při výuce výchovy k občanství na 2. stupni základní školy*. České Budějovice: 2013. Diplomová práce. PF JCU. Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková Ph.D.

PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-799-0.

POKORNÁ, Věra. Hledání způsobů hodnocení žáků. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. Praha: Portál, roč. 55, č. 4, 2008.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE [online]. Dostupné z: <http://kpsold.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=onas>

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SALDAÑA, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage, 2013. ISBN 978-1-44624-736-5

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.MŠMT

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Metodický portál: Články [online]. 23. 11. 2006, [cit. 2021-07-03]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>. ISSN 1802-4785.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení aneb hodnocení, které má smysl*. [přednáška]. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK PedF Odborný panel, ČSI, KA 7, 2.listopadu 2017.

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

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

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

VESTER, Frederic. *Myslet, učit se - a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* / Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdová, Josef Lukas, Jan Mareš, Zuzana Šalamounová, Tomáš Kohoutek, Jarmila Bradová, Stanislav Ježek. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8096-6

WOODS, Peter. *Insides school. Ethnography in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. ISBN: 978-0415059183

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 5. vyd. Svazek Applied social research methods series. Los Angeles: Sage, 2009. 219 s. ISBN 978-1-4129-6099-1.

## 8 SEZNAM ZKRATEK

CA	Centra aktivit
DV	Domácí vzdělávání
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
FSV UK	Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy
LPAD	Learning Propensity Assessment Device
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SORAD	Sociometrický ratingový dotazník
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Specifické vzdělávací potřeby
SPU	Specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
TU	Třídní učitel
ZS	Začít spolu
ZŠ	Základní škola

# PŘÍLOHA Č. 1

## Třída 6. A

skóre 1,8 (1,9; 1,6; 2,3)

Tabulka četností

	1	2	3	4	5	průměr
<i>pocit pohody</i>	8	10	5	0	1	2,0
<i>kamarádství</i>	15	6	0	3	0	1,6
<i>vztah s TU</i>	17	4	2	0	1	1,5
<i>vztah s ostatními uč.</i>	13	6	3	2	0	1,8
<i>vztah se spolužáky</i>	12	7	5	0	0	1,7
<i>zábava ve škole</i>	8	8	5	1	2	2,2
<i>zajímavost učiva</i>	7	9	6	1	1	2,2
<i>třída (místnost)</i>	10	8	4	0	2	2,0
<i>přestávky</i>	15	7	2	0	0	1,5
<i>pocit bezpečí</i>	12	9	2	1	0	1,7
<i>pravidla ve škole</i>	0	13	8	3	0	2,6
<i>Domov</i>	23	1	0	0	0	1,0

Tato tabulka četností je vyhodnocením mnou sestaveného „minidotazníku“, který má formu seznamu pojmů (viz levý sloupec tab.) a byl zadán žákům s instrukcí, aby jednotlivé pojmy oznámkovali – stejně jako se běžně ve škole klasifikuje – číslicemi 1-5.

Tabulka je pouze orientační – průměry jsou z důvodu přehlednosti zaokrouhleny na jedno desetinné místo. Při interpretaci výsledků jsem pracovala s přesnějšími čísly a také s dalšími výpočty, například s vyloučením extrémních hodnot apod. Kromě toho jsem zohledňovala kombinace různých odpovědí u jednotlivých respondentů atd.

Skóre v záhlaví vyjadřují aritmetický průměr všech odpovědí a dále průměr bez zahrnutí kategorie „domov“, průměr „vztahový“ a „učební“.

Průzkumu se zúčastnilo 27 respondentů, přičemž tři dotazníky nebylo možné vyhodnotit z důvodu neúplného nebo chybného vyplnění.

Z takto jednoduše koncipovaného výzkumného šetření nelze, samozřejmě, vyvozovat žádné „velké“ závěry. Jeho funkce je čistě orientační.

V následující podrobnější interpretaci zmiňuji pouze výsledky vztahující se k více sledovaným jevům v této konkrétní třídě.

Žáci hodnotí kladně vztah s třídní učitelkou oproti spíše podprůměrnému vztahu s ostatními učiteli. Vztah se spolužáky a kamarádství hodnotí průměrně. Žáci jsou kritičtí k zábavě ve škole a zajímavosti učiva, a výrazně kritičtí vůči pravidlům ve škole, což naznačuje sklon k rebelii. Žádná z kombinací odpovědí přestávky/pocit bezpečí/vztah se spolužáky nesvědčí pro výskyt šikany.

## PŘÍLOHA Č. 2

### Hospitační záznam – živý obraz

Navštívila jsem základní školu, která již pátým rokem otevírá kromě klasických tříd také třídy využívající prvky programu Začít spolu. Konkrétně se jednalo o čtvrtou třídu. Moje návštěva byla předem domluvená a zúčastnila jsem se tzv. *center aktivit*, což je jeden z nejtypičtějších prvků tohoto programu. Nebyla jsem v této třídě poprvé – center se zúčastňuji pravidelně – takže jak paní učitelka, tak děti, mě poměrně dobře znají. S většinou si také tykám.

Centra aktivit probíhala dvě vyučovací hodiny a byla věnovaná tématu *Les*, které zrovna probírají v přírodovědě. Děti bylo 17, z toho 8 dívek a 9 chlapců. Dohromady byla čtyři centra: *centrum matematiky*, *centrum psaní*, *centrum věda a objevy* a *centrum ateliér*. V centru matematiky se společně řešily slovní úlohy na téma lesní zvíř. V centru psaní děti vymýšlely příběh na téma „Když strom promluví...“. V centru věda a objevy se pracovalo s textem o lesní zvěři a s atlasem jehličnatých stromů. V centru ateliér vytvářely děti obraz se stopami zvířat (razítky).

Rozdělení dětí do jednotlivých skupin probíhalo losem v předchozích dnech, takže v den, kdy jsem přišla já, se děti na začátku hodiny samy rozdělily a posedaly do lavic (vždy dvě nebo tři lavice sražené k sobě a židličky kolem). Jedna skupina (věda a objevy) měla své místo u stolečku na chodbě.

Paní učitelka rozdala skupinám papír se zadáním práce pro jednotlivá centra. Pak si sedla ke svému stolu se slovy: „Můžete začít pracovat“. Podala jednomu z žáků pytlík s visačkami a pokračovala: „Je čas rozdělit si role a začít číst zadání práce. Čas běží.“ Od té doby děti pracovaly samostatně, paní učitelka opravovala u svého stolu písemky nebo obcházela jednotlivá centra a pozorovala je, ale reagovala pouze na přímý dotaz někoho z dětí (obvykle vyslanec), s výjimkou občasného upozornění některého „nadšenějšího“ centra, aby se ztišily. V takovém případě došla až k jejich stolu a upozornila je například: „Vedle vás je centrum matematiky a tam je to náročné, tak při vymýšlení příběhu radši šeptejte.“

Děti si na začátku rozdělily (vylosovaly) visačky, které si připevnilly na trička a na kterých byly nápisy s jejich rolí. Role mohly být *čtenář*, *vyslanec*, *tišič*, *časoměřič* a *mluvčí*. Úlohou čtenáře je číst zadání práce, vyslanec je tím, kdo

komunikuje s učitelem za celou skupinu, tišič se snaží o udržování kázně, časoměřič hlídá čas a mluvčí na konci prezentuje práci skupiny. Každá z rolí s sebou nesla povinnosti, které děti evidentně dobře znaly a plnily je svědomitě. Občas jeden druhého upozorňoval, co má ve své roli dělat. Podobně se chovaly i ke mně. Jelikož jsem jim řekla, že jsem tam za účelem napsání této práce, tak mě upozorňovaly, abych si něco nezapomněla zapsat apod.

Zpočátku se děti ve skupinách dohadovaly, kdo se bude jak podílet na úkolech. (Všichni chtěli všechno dělat). Během chvíle se dokázaly domluvit samy, bez zásahu učitelky. Většina dětí pracovala s viditelným nadšením a zapojením. Z mého pohledu se děti k sobě navzájem chovaly vstřícně a nápomocně, pěkně spolupracovaly, vzájemně se poučovaly („Liška je psovitá šelma.“) a pomáhaly si. Děti braly jako samozřejmost, že úkoly jsou skupinové a výsledek je tedy jejich společným dílem. Občas se vyskytl problém s tím, že ne všichni dokázali naplnit představy ostatních o tom, jak by měl výsledek vypadat. V centru psaní například řešili, že někteří nepíší tak hezky jako jiní.

Na zvonění na přestávku děti nereagovaly a pracovaly dál. Došlo tam také k absurdní situaci, kdy jedna paní učitelka, která měla dozor na chodbě, chtěla děti vyhodit, protože není dovoleno „odpočívat“ o přestávkách mimo třídu. Když zjistila, že děti na chodbě tráví přestávku prací na úkolech, byla zjevně zaskočená. I pro mě bylo překvapující, jak moc jsou děti (až na výjimky) angažované. Krásná byla třeba situace, kdy se tři holčičky odcházející na záchod radovaly ze spočítaného příkladu ( $7587:9=843$ ). Zaujalo mě také, když dostaly možnost použít na těžší příklady kalkulačku, že nechtěly – chtěly to dokázat spočítat samy.

Paní učitelka, jak jsem již zmiňovala, trávila většinu času pozorováním dětí, aniž by se zapojovala. Reagovala pouze na vyzvání, případně děti tišila. Ve dvou případech se zapojila také do řešení nějaké větší neshody. Postupovala tak, že se vyptala dětí, o co jde a pak věcně shrnula stanoviska obou stran. Do řešení nijak autoritativně nezasahovala. („Tys to chtěla dělat takhle a Vojta měl zase jinou představu.“)

Většina skupin stihla práci s předstihem, takže se dostala i k tzv. *úkolů pro rychlíky*, který je také součástí zadání a je dobrovolný. Obvykle se jedná o nějakou hru apod.

Pár minut před vypršením času začaly děti vyplňovat každý samostatně svůj *list s hodnocením*. Ten obsahuje jak hodnocení centra, tak sebehodnocení a také

hodnocení učitele (který to vyplňuje později). Děti tam často hodnotí sebe i ostatní (formulace jako „bavilo mě to“, „šlo nám to“, „všichni spolupracovali“ apod.) Paní učitelka pak upozornila: „Poslední tři minuty, dokončujte práci, dopište hodnocení.“ Jedna holčička se ptá, zda to má jít říct i dětem na chodbě.

Všichni postupně dopisují, vracejí vizitky a odcházejí si sednout na koberec (zelený kruhový 4 metry v průměru). Děti z centra ateliér přinášejí společně svůj výtvar. Pak paní učitelka umístila do kruhu pět židliček a zazvonila na zvoneček, aby přišli i poslední opozdilci. Pak vyzvala první centrum k prezentaci: „Matematiku poprosím“. Děti z centra matematiky si sedly na židličky. Ostatní seděli v kruhu na zemi.

Postupně se vystřídají na židličkách všechna centra v tomto pořadí – matematika, ateliér, psaní, věda a objevy. Děti z posledního centra si stěžují, že jsou vždycky poslední. Paní učitelka se omlouvá, že si to neuvědomila a chvíli se dohadují, co s tím. Domluví se, že od příště bude pořadí pevné – děti navrhuji určit to podle abecedy.

Prezentace probíhají tak, že nejprve mluvčí shrnuje kolektivní práci. Paní učitelka mu vymezuje prostor – pokud začne mluvit někdo další, reaguje: „Máme jednoho mluvčího, ostatní se můžou vyjádřit za chvíli.“ Když mluvčí skončí, paní učitelka poděkuje a dá slovo ostatním, kteří každý přečtou svá hodnocení a pak obvykle ještě nějak doplní. Během prezentací paní učitelka děti koriguje – posazení, posunutí, aby se vzájemně poslouchaly... a také oceňuje hodnocení – „hezké“, „výstižné“ apod.

Atmosféra během prezentací byla velmi uvolněná a příjemná, mnohokrát jsme se společně zasmáli.

Nakonec děti odevzdaly paní učitelce svá hodnocení a rozprchly se na přestávku. Děti z centra psaní se ještě ujistovaly, že budou moci v další hodině přečíst příběh, který vymyslely...

## PŘÍLOHA Č. 3

### Zpráva 6.B

Následující zpráva není kompletním přehledem všech zjištění, ale omezuje se na výrazné a dominantní jevy typické pro danou třídu a na jevy, se kterými budu dále pracovat v rámci programu budování pozitivního sociálního klimatu.

- Třída jako skupina pomalu přechází z fáze krize (storming) do fáze stabilizace (norming) charakterizované opouštěním konkurenčních vztahů a mocenských bojů a postupným rozvíjením skupinové koheze.
- Míra skupinové koheze a kooperace je (zatím) nízká.
- Hlavními mechanismy uvolňování napětí jsou konflikty mezi žáky vázané obvykle na osobu jednoho chlapce; neukázněné a nespolupracující chování v hodinách s třídní učitelkou; a občasně projevy nepřímé agrese ve smyslu bouchání dveřmi, náhlých projevů vzteku (nezaměřených na konkrétní osobu) apod.
- Žáci mají velké vztahové problémy s třídní učitelkou, které ale nesouvisí jen s jejich interakcí; situace je komplikovaná jednak událostmi předcházejícími jejímu nástupu a jednak nevhodnými zásahy jiných pedagogických pracovníků.
- Třída vykazuje známky tzv. resentmentu, projevujícího se zejména pocity křivdy a nespravedlnosti.
- Objevuje se agresivní chování a komunikace mezi chlapci a dívkami, které obvykle vzniká „v legraci“. Většinou má formu verbální agrese projevující se nadávkami, křikem, přehnaným kritizováním apod.
- Žádné z dětí se nechová primárně násilně a ve třídě není dítě, kterému by bylo systematicky záměrně ubližováno.
- Situace ve třídě je významně ovlivněna přítomností žáků, kteří dosahují pozornosti spolužáků prostřednictvím drobných naschválů a provokací.
- Ve třídě není žádný přirozený vůdce, ačkoli je tam hned několik silných osobností.
- Nejvlivnější ve spojitosti s oblíbeností je jedna dívka.
- Dále má velmi výrazný vliv chlapec, vůči kterému se ostatní (včetně učitelů) často vymezují a který slouží třídě jako jeden z ventilů napětí. Tento chlapec



výrazně ovlivňuje atmosféru třídy zejména svými rušivými projevy a sklony k agresivnímu způsobu řešení problémů. Vykazuje vysokou míru iritability a impulsivity; vyžaduje individuální péči a mimořádnou pozornost. Chlapec je handicapován svojí školní, osobnostní i rodinnou anamnézou. U učitelů i spolužáků je patrná určitá „vysazenost“ na něj s rysy tzv. sebenaplňujícího prorocství.

- Mezi dívkami je parta oblíbených, kterým některé z ostatních dívek pozici závidí.
- Ve třídě je několik částečně sociálně vyčleněných dětí, které jsou ostatními dětmi přijímány. Ne všichni jsou ale s touto svou pozicí spokojeni; dvě dívky mají sklony k tzv. naučené bezmocnosti.
- Ve třídě je jedna dívka s nižší sociální atraktivitou, vůči které se objevují známky nepřijetí a je zde riziko ohrožení sociální izolací, příp. i rozvojem sociální patologie.
- V reakci na dominativní jednání učitele, projevují žáci ukázněné a spolupracující chování, ale je patrná atmosféra strachu.
- Na inegrativní jednání učitele reagují žáci negativismem – zejména pasivní neochotou a nízkým úsilím.
- Žáci jsou výrazně závislí na vnější motivaci ve formě odměn a trestů a stimulaci známkami.
- Celkově je patrná insuficience zájmu o učení, přiměřených ambicí, kreativity a schopnosti spolupracovat.
- Ve třídě je chlapec vykazující znaky mimořádného nadání, včetně divergentního myšlení a hypersensitivity.
- Ve třídě je jeden chlapec pravděpodobně s nediodagnostikovanou SPU.
- Ve třídě je chlapec s výrazně zvláštními projevy (poruchy pozornosti, velmi neobvyklé chování) pravděpodobně organické etiologie.
- Žáci jsou nespokojeni s prostorem třídy, zejména s jeho velikostí a s frontálním uspořádáním lavic.

## **PŘÍLOHA Č. 4**

### **Zpráva 6.B**

Třída se po skončení programu nachází v začátku fáze stabilizace. Skupinová koheze a kooperace se mírně zvýšila. Třída vykazuje velmi výrazné známky tzv. resentimentu, projevujícího se zejména pocity křivdy a nespravedlnosti. Tento jev působí nyní částečně jako tmelící prvek a částečně je velkým zdrojem frustrace. Agresivní chování je možné chápat jako ventil napětí. Ve vztahu s třídní učitelkou došlo k výraznému zlepšení. Pozice sociálně vyčleněných dětí se také významně zlepšila, až na jednu dívku, u které je stále riziko rozvojem sociální patologie. Chlapci s mimořádným nadáním byla zajištěna další individuální péče. Chlapec se SPU je v péči školní speciální pedagožky a má již diagnózu a individuální plán. Další dvě děti jsou v péči školní psycholožky a ve spolupráci se zákonnými zástupci mají plánovaná vyšetření v PPP. Chlapec s poruchou chování se navíc účastní pravidelně programu ve středisku výchovné péče. Jeho negativní vliv ve třídě je zatím stále významný. Velkým problémem třídy také zůstává insuficience zájmu o učení, pasivní neochota, nízké úsilí a zejména výrazná závislost na vnější motivaci.