

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Hodnocení žáků ve škole očima rodičů**

**The parent's attitude to the school assessment**

Bc. Blanka Ondráčková

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (N7701)

Studijní obor: Psychologie (7701T005)

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hodnocení žáků ve škole očima rodičů vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Chomutově, dne 13. 4. 2016

.....

podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Velice děkuji PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za vstřícné a laskavé odborné vedení, inspiraci, cenné rady a podnětné připomínky a velkou podporu při zpracování této diplomové práce. Děkuji za všechnen čas, který mi věnovala, za stálou ochotu a vlídnost.

Velmi děkuji paní ředitelce základní školy PhDr. Petře Jandové. Věnovala mi mnoho času, byla vždy vstřícná, ochotná, velice mi pomohla s výběrem a oslovením respondentek a jen díky ní jsem mohla výzkum realizovat.

Rovněž děkuji i ostatním zaměstnancům školy, zejména paní Dudové a paní Svitákové, kteří mi při realizaci výzkumu pomohli a vyšli mi vstříc.

Děkuji všem maminkám, které byly ochotné si se mnou promluvit na téma školního hodnocení, za jejich vstřícnost, přívětivost a otevřenost.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje problematice přístupu rodičů ke školnímu hodnocení. Teoretická část je zaměřena na seznámení se základními pojmy, jako je hodnocení, jeho formy a funkce a možnosti objektivity; dále nastiňuje vztah rodiny a školy, jejich spolupráci a význam hodnocení v rodině a ve společnosti. Těžištěm práce je kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů poodhalit, jak vnímají hodnocení rodiče dětí na prvním stupni základní školy. Důraz je kladen především na význam a důležitost, jakou rodiče hodnocení přikládají, co si pod daným termínem představují a jak školní hodnocení ovlivňuje jejich vztah k dětem a ke škole. Na základě realizovaného výzkumu bylo zjištěno, že postoj rodičů k hodnocení je značně ambivalentní, ovlivněný zejména převládajícím společenským diskursem, vlastním obrazem dítěte a spokojeností se školou a učitelem.

### **Klíčová slova**

hodnocení, rodina, vztah rodiny a školy, potenciál dítěte, vztah rodiče a dítěte

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of parents' access to school assessment. The theoretical part is focused on basic concepts such as assessment, its form and function and the possibility of objectivity; further outlines the relationship between family and school, their cooperation and the importance of evaluation in the family and in the society. The focus of this thesis is qualitative research, whose goal was to reveal through semi-structured interviews how parents perceive the school evaluation at the primary school. Emphasis is placed on the importance and the meaning that parents attach to evaluation of what they represent the due date and how school evaluation affects their relationship with their children and the school. Based on the research, it was found that the attitude of parents towards evaluation is very ambivalent, driven mainly predominant social discourse, own image of a child and satisfaction with the school and teacher.

## **KEYWORDS**

assessment, family, relationship between the family and school, the child's potential, parent-child relationship

## OBSAH

### I. TEORETICKÁ ČÁST

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1. Hodnocení.....</b>  | <b>9</b>  |
| 1.1 Problematika pojmu hodnocení a školní hodnocení.....            | 9         |
| 1.2 Objektivita v hodnocení.....                                    | 11        |
| 1.3 Typy hodnocení .....  | 13        |
| 1.3.1 Kvantitativní hodnocení .....                                 | 13        |
| 1.3.2 Kvalitativní hodnocení .....                                  | 14        |
| 1.4 Funkce hodnocení.....   | 16        |
| <b>2. Rodiče a škola .....</b>                                      | <b>20</b> |
| 2.1 Vztah rodiny ke škole .....                                     | 20        |
| 2.2 Spolupráce rodiny a školy .....                                 | 22        |
| 2.3 Rodiče a školní hodnocení.....                                  | 25        |
| 2.4 Význam školního hodnocení v rodinném a společenském životě..... | 29        |
| 2.5 Rodičovská školní minulost .....                                | 32        |
| <b>Shrnutí teoretické části .....</b>                               | <b>34</b> |

### II. EMPIRICKÁ ČÁST

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Cíl práce a výzkumné otázky.....</b>                              | <b>36</b> |
| <b>4. Historie výzkumu.....</b>   | <b>36</b> |
| 4.1 Výzkumný soubor .....   | 36        |
| 4.2 Metodologický postup .....  | 39        |
| 4.3 Postup výzkumu .....  | 41        |
| <b>5. Prezentace, analýza a interpretace dat.....</b>                   | <b>42</b> |
| 5.1 Kazuistický obraz hodnocení jednotlivých respondentek .....         | 42        |
| Anežka – „Hodnocení je nutné pro školu, v životě úspěch nezaručí“ ..... | 43        |
| Veronika – „Spokojenost dítěte nadevše“ .....                           | 45        |
| Olga – „Hodnocení je objektivní posouzení schopností dítěte“ .....      | 48        |
| Ilona – „Jedině po překladu obsahuje hodnocení všechno to, co má“ ..... | 50        |
| Simona – „Není to až příliš jednoduché?“ .....                          | 53        |
| Dana – „V hodnocení je důležité srovnání.“ .....                        | 56        |

|   |            |
|---|------------|
| Gabriela – „Hodnocení syna je i moje hodnocení“ .....               | 56         |
| Markéta – „Žádná informace je dobrá informace“ .....                | 60         |
| 5.2 Co jsme se od rodičů dozvěděli .....                            | 65         |
| 5.2.1 Hodnocení ve vztahu ke škole a k učiteli .....                | 65         |
| 5.2.2 Forma hodnocení podle rodičů .....                            | 70         |
| 5.2.3 „Komunikace ke známám“ aneb slovní hodnocení .....            | 78         |
| 5.2.4 Co by měl učitel hodnotit .....                               | 79         |
| 5.2.5 Jak by měl učitel hodnotit a objektivita vs. komplexnost..... | 81         |
| 5.2.6 Hodnocení chování .....                                       | 83         |
| 5.2.7 Reakce na hodnocení .....                                     | 85         |
| 5.2.8 Školní kariéra.....   | 89         |
| 5.2.9 Hodnocení ve vyprávění .....                                  | 91         |
| <b>6. Shrnutí a diskuse .....</b>                                   | <b>92</b>  |
| <br>  |            |
| <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>105</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>                   | <b>108</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>  | <b>111</b> |

## ÚVOD

Hodnocení je přirozenou součástí lidského života. Denně hodnotíme svoje chování nebo práci, posuzujeme, jak si vedou lidé kolem nás. Můžeme tak činit záměrně, ale velmi často také bezděčně, aniž bychom si této činnosti byli vědomi. Ať už je hodnocení úmyslné či neúmyslné, je neopominutelným prvkem v našem životě. Podobně jako povinná školní docházka, s jejímž začátkem se hodnocení dostává do centra pozornosti rodiny.

Školní hodnocení je zvláštním typem hodnocení, které se na první pohled dotýká především dětí, ve skutečnosti ovšem zasahuje i jejich rodiče. V rodině figuruje ve dvou podobách: jednak ve vztahu k dítěti, jednak ve vztahu rodičů k sobě samým jako schopným a dobrým vychovatelům. Nejenže rodiče se svými dětmi prožívají každý školní úspěch a neúspěch, ale také se cítí za jejich výsledky do jisté míry odpovědní. Vnímají školní hodnocení také jako hodnocení sebe sama. Jejich vliv na školní výsledky je však malý a se skutečností, že školní hodnocení je tzv. o nich bez nich, se vyrovnávají různým způsobem. Mohou hodnocení školy akceptovat, tolerovat, bojovat s ním nebo rezignovat. Nakonec se s ním ale musí smířit jako s nezměnitelnou realitou.

Otázka přístupu rodičů ke školnímu hodnocení je hlavní náplní této diplomové práce. V úvodním teoretickém oddíle jsou stručně nastíněny výchozí pojmy daného tématu – termín hodnocení, formy a funkce školního hodnocení, vztah rodiny a školy, pohled rodičů na hodnocení a jeho význam v rodinném životě. Následující empirická část je založena na výzkumu realizovaném prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, jejichž děti navštěvují první stupeň základní školy.

Cílem bádání bylo zjistit, co si rodiče představují pod termínem školní hodnocení a čím jsou k preferenci určité formy hodnocení motivováni. Také nás zajímalo, jakou roli hraje hodnocení v rodině, neboli jakou důležitost a smysl mu rodiče přikládají, a jak na jeho základě přistupují k dítěti a obecně k celé jeho školní docházce. Výsledky jsou prezentovány nejprve prostřednictvím individuálních „příběhů“ jednotlivých respondentek a posléze souhrnně v obecných kategoriích. Na závěr jsou konfrontovány s vybranou literaturou.



## I. Teoretická část

### 1. Hodnocení

Hodnocení je přirozenou součástí lidského života, téměř žádná činnost se bez něho neobejde. Přesto však není běžným tématem ke konverzaci, považujeme jej za samozřejmost, o které se nedebatuje. Máme-li hodnocení tematizovat a definovat, nastává problém, jak tento na první pohled jednoduchý termín uchopit.

#### 1.1 Problematika pojmu hodnocení a školní hodnocení

Všeobecně lze hodnocení definovat jako „*vynášení posudku, ocenění jevu na základě jeho hlubokého poznání, případné analýzy a pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 10) Toto je však jen jedna z mnoha možných definic. V jednotlivých oborech, v nichž hodnocení hraje určitou roli, je při vymezení tohoto pojmu kladen důraz na různé aspekty a dokonce i v rámci disciplíny, s níž je hodnocení tradičně spojováno – v pedagogice, jej autoři definují rozdílně. Psychologická definice zdůrazňuje, že hodnocení je subjektivní klasifikace jevů těžko zjistitelných měření (Hartl, Hartlová, 2010), podle pedagogického slovníku je základem hodnocení informace učitelů žákům o jejich školní úspěšnosti a chybách. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) Jelikož je těžištěm mé diplomové práce pohled rodičů na hodnocení ve škole prizmatem psychologie, budu se podrobněji věnovat zejména pedagogickému, resp. školnímu hodnocení.

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení. (Slavík, 1999) Vztahuje se ke dvěma vzájemně provázaným, ale odlišným oblastem. Jsou jimi škola a žák se svou rodinou. Tato „dvojitá vazba“ hodnocení je jedním z důvodů, proč je vymezení pojmu problematické. Již podle přívlastku *školní* se hodnocení považuje za činnost, která je v kompetenci školy a slouží jako zpětná vazba vyjadřující, zda práce dítěte ve škole odpovídá stanoveným výchovně vzdělávacím požadavkům. Kosíková (2011) hodnocení vymezuje jako „*proces získávání informací o úrovni, které žáci dosahují ve vztahu k formulovaným cílům výchovně vzdělávacího procesu.*“ (Kosíková, 2011, s. 106) Kolář a Šikulová (2005) považují hodnocení za nezbytnou součást výchovně vzdělávacího procesu a jeden z klíčových prvků vyučování, které by bez něho nemohlo plnit svou

funkci. Je chápáno jako náročná výchovně vzdělávací aktivita, jejíž obtížnost tkví zejména ve skutečnosti, že učitelé musí hodnotit výkony či chování žáků v časové tísní, tzn. posuzovat je okamžitě po žákově činnosti. Nemají čas na nutnou reflexi žákova i svého chování a teprve posléze hledají a vytvářejí argumenty k podpoře svého hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005) Lze říci, že se uvedený problém týká především hodnocení žákova chování, které je samo o sobě těžko hodnotitelné. Při hodnocení výkonů z hlediska míry úspěšně osvojených poznatků se lze domnívat, že tato komplikace částečně odpadá, neboť k rozhodování by učitelé měli mít stanovené měřítko výkonu. Z tohoto hlediska je hodnocení vztaženo k potřebám školy a žák a jeho rodina jsou až na druhém místě. Prvotními „uživateli“ se stanou, pokud chápeme hodnocení jako zpětnou vazbu pro žáka, jeho rodiče a pro učitele, zda činnost žáka dosahuje požadovaných výsledků, případně jak je nutné ji regulovat. (Kosíková, 2011) Hodnotící aktivita učitele je zaměřená na srovnávání, analýzu a zkvalitňování zcela konkrétních učebních činností žáka. Kromě posuzování výsledků výkonu zahrnuje také hodnocení chování, tedy samotného procesu výchovy. Učitel je navíc pod permanentním dohledem vnějších činitelů, zejména rodičů, jež zkoumají, zda hodnocení odpovídá jejich představám, přičemž školní prospěch je jedním z nejčastějších důvodů pro vstup rodiny do komunikace se školou. Rodičovské potřeby však hodnocení uspokojuje až zprostředkovaně prostřednictvím dětí (např. potvrzení o vlastní úspěšnosti pomocí dobrého prospěchu potomka). Primárně je hodnocením uspokojována potřeba být úspěšný a potřeba dobrého výkonu, které se obě rozvíjejí na základě zkušenosti, jaký výkon byl v minulosti hodnocen pozitivně a jaký negativně. Hodnocení je pro většinu dětí důležité, neboť určuje hranice, ukazuje, jaké chování a jaké výkony jsou očekávány. Učitel tak dává najevo svůj pohled na žáka, čímž rovněž nepřímo ovlivňuje jeho postavení ve třídě. Pro žáka samotného bývá hodnocení učitele jedním z kritérií vlastního sebehodnocení a působí motivačně pro další práci. (Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení učitele by mělo „*mít jednoznačný charakter a žáci by o jeho obsahu a smyslu neměli pochybovat.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 68) Kolář a Šikulová (2005) dále doporučují, aby posudek učitele nebyl formulován pouze jako klasifikační stupeň, tj. známka, ale aby obsahoval taktéž zdůvodnění čili obsahový rozbor výkonu. Proti vhodnosti tohoto opatření se patrně nedá nic namítnout, je rovněž nástrojem ke zvýšení objektivitě hodnocení; na základě odpovědí respondentek v mém výzkumu lze soudit, že rozbor známek by rodiče preferovali zejména v situacích, kdy dítě dostává špatné známky.

Hodnocení, které je v rodině považováno za dobré, nepotřebuje hlubší rozklad a rodiče, nejspíš i děti, další zdůvodnění nepovažují za nutné. Výhodám a nevýhodám slovního hodnocení a klasifikace se budu věnovat detailně v další podkapitole.

Samo o sobě je hodnocení, obdobně jako mnoho jiných činností ve škole, kontroverzní a přináší řadu otázek a problémů. (Kolář, 1998) Podle některých autorů je pojem hodnocení v současné době příliš úzký. Nezachycuje změnu pojetí z hodnocení spojovaného s kontrolou, zda je žák schopen uspokojivě reprodukovat to, co se naučil, k hodnocení, jež je součástí učení a pomáhá rozvinout individuální možnosti každého dítěte. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

## 1.2 Objektivita v hodnocení

Významným tématem v hodnocení je otázka objektivity. Opravdu objektivní hodnocení lze uskutečnit spíš v laboratorních podmínkách než ve skutečné školní praxi. Splnitelnější je předpoklad Slavíka (1999), jenž uvádí, že hodnocení je smysluplné a plní svůj účel, je-li validní a reliabilní, tedy správné/platné a spolehlivé. Validitou se rozumí, že hodnocení zjišťuje jen to, co se od něho očekává. To znamená, že například učitel přírodopisu nebude snižovat známku z testu kvůli gramatické chybě. Spolehlivé hodnocení je takové, které je stejné vzhledem k času a různým posuzovatelům. To je však ve školním hodnocení velmi problematické, protože do něho vstupuje řada momentálních faktorů, například fyzický a psychický stav učitele i žáka. (Slavík, 1999) Další obtíží objektivního hodnocení je fakt, že se při vyučování vytváří jedinečný intersubjektívni vztah mezi dvěma lidmi a hodnocení tak jen těžko může být prosto osobních a afektivních charakteristik. Vždy se do něho promítá osobní vztah mezi konkrétním učitelem a daným žákem, případně vztah k jeho rodičům. (Kolář, Šikulová, 2005) V hodnocení hrají roli nejen kvality a vlastnosti žáka, ale rovněž vlastnosti hodnotitele, kupříkladu pojetí učitelské role, představa vyučujícího o aktivitách učitele a žáka ve škole, pojetí (úspěšného) žáka. Tyto faktory mají vliv na objektivitu a hodnocení, do něhož se „*kromě výkonu žáka neviditelně promítá také sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než se očekává.*“ (Slavík, 1999, s. 67) Podle Koláře a Šikulové (2005) je vztahová stránka hodnocení často ovlivněná specifickými vlastnostmi učitele (např. sklon k mírnosti či k přísnosti, nedostatek empatie, tendence k vyhraněným názorům nebo sklon k průměru) a jeho percepčněpostojovou orientací, která vychází ze subjektivně vytvořeného obrazu žáka. Tato představa žáka vzniká na základě informací o žákovi, očekávání, s nimiž k němu učitel přistupuje, a jejich

naplnění žákem. (Helus, 2001) Vztahové vlivy v hodnocení nelze ignorovat, neboť opomenutím sociálně vztahové stránky se hodnocení promění v odosobněné měření výkonů bez dalších důležitých funkcí, jimiž je například motivace nebo výchova. Nevhodnému působení vztahové stránky je možné se vyhnout; připustí-li učitel, že o hodnocení je nutné se žáky rozmlouvat, stane se sociální prvek hodnocení součástí školní práce a promění se z bezděčného hodnocení na záměrné. (Kolář, Šikulová, 2005)

Zcela objektivní hodnocení je pravděpodobně nesplnitelný cíl, a je proto vhodnější formulovat jiný výchovně závažný cíl, a to vyvarovat se v hodnocení chyb a omylů, které by žákovi mohly ublížit. V takovém případě je podstatné i to, jak s hodnocením učitel zachází a jak dokáže odhadnout psychickou odezvu žáka na hodnocení. Podle Slavíka (1999) nemá objektivita v hodnocení velkou cenu, není-li doprovázená kvalitní pedagogickou komunikací. Neznamená to ale, že by se škola neměla o objektivní hodnocení snažit, spíš je nutné mít na paměti, že objektivita v hodnocení je jedním z prostředků výchovy, nikoli jejím cílem. (Slavík, 1999)

Podle Amonašviliho (1987) je pro objektivní hodnocení rozhodující odlišení podstaty hodnocení od podstaty známky. Znamka žákovi neumožňuje uvažovat nad souvislostmi hodnocení s vlastními schopnostmi, protože je plně v kompetenci učitele. K objektivnímu hodnocení je důležitá vlastní hodnotící aktivita žáka, který si uvědomuje své schopnosti a souvislosti při řešení úkolů a hodnotí, jak postupuje. Význam hodnocení se zakládá na zpětné vazbě vůči činnosti, žák by měl pochopit, že hodnocení se podílí na kvalitě jeho činnosti, patří jemu samotnému, nikoli učitelům. (Amonašvili, 1987) Z výzkumů vyplývá, že především žáci na nižších stupních škol přijímají hodnocení na základě úsilí, které vynaložili ke splnění úkolu, dívají se tedy na něho prostřednictvím subjektivního faktoru a objektivní měření výkonu je tak v rozporu s vnímáním žáků. (Božovičová, 1972 in Kolář, Šikulová, 2005)

Objektivní hodnocení je často ztotožňováno s pojmem spravedlivé hodnocení. (Kolář, Šikulová) Je ale otázkou, je-li objektivní měření výkonů žáka vždy spravedlivým posouzením jeho učební činnosti. Žáci i rodiče často dávají přednost posuzování, v němž je zahrnuta jejich snaha a úsilí dosáhnout dobrého výsledku a rovněž učitelovo zohlednění, že dobrý výsledek je pro každého žáka jiný.

### 1.3 Typy hodnocení

Od počátků školní výuky učitelé používají mnoho různých způsobů hodnocení – klasifikace, pochvaly a tresty, slovní hodnocení, hodnocení procenty, gesta, úsměv, pokývnutí apod. Podle výzkumu Viktorové a Smetáčkové (2014) bývá forma hodnocení na prvním stupni, zvláště v 1. třídě, celostní. Vyučující používají obrázky, razítka, samolepky apod., což je pro děti i rodiče možná jednodušší a výstižnější než známky či pochvaly a poznámky. S rostoucím věkem se forma hodnocení mění a diferencuje. Na počátku 90. let 20. století se v souvislosti se změnami ve školském systému rozvinula debata, zda hodnotit slovně, nebo známkovat. (Kolář, Šikulová, 2005) Odborníci se stále přou o to, které hodnocení je výstižnější a pro děti vhodnější. Neshodnou se ani sami účastníci vyučovacího procesu, a rovněž ani rodiče nemají jednoznačné stanovisko. Obě formy mají svá pozitiva a negativa a vždy záleží na konkrétní situaci daného žáka. Jedna z respondentek to vyjádřila slovy: *„Kdyby hodnocení bylo hodnocením, pak by mělo být komplexní. Mělo by tam být zahrnuto všechno. Známky a k tomu ještě něco, třeba o aktivitě.“*

#### 1.3.1 Kvantitativní hodnocení

Za základní formu hodnocení je považována klasifikace neboli známkování. Zpravidla bývá využívána v tzv. tradičním, transmisivním vyučování. (Kolář, Šikulová, 2005) Podle Hrabala (Hrabal, 2010) představuje pedagogicky a společensky významný údaj o dítěti, o stupni rozvoje jeho schopností a uplatnění jeho dispozic při plnění požadavků školy. Výhodou známek je rychlá a jednoznačná informace o výkonu, mohou sloužit jako motivace a jsou vhodné pro srovnání s jinými žáky. Podle respondentky Dany *„je u známky výkon hned vidět. Na ostatní informace jsou třídní schůzky.“* Na tuto formu hodnocení jsou také nejvíce zvyklí rodiče, kteří naopak mohou být překvapeni, pokud učitel neporovnává prostřednictvím známek práci dětí navzájem. Postrádají měřítko, podle něhož by poznali, jestli je jejich potomek úspěšný, nebo ne a jak si vede ve srovnání s ostatními žáky. Nicméně právě tento potenciál známek některým učitelům vadí, jelikož se tím říká, že žáci se od sebe liší pouze svým výkonem, nezohledňují se individuální charakteristiky dětí a srovnává se tak nesrovnatelné. (Košťálová, Míková, Stang, 2008)

Odpůrci známkování dále uvádějí, že klasifikace v dětech vyvolává úzkost a psychické napětí, v důsledku čehož se snižuje jejich výkon. Děti mají ze školy strach nebo si k ní a ke vzdělávání obecně vytvářejí negativní postoj. Znamka rovněž

nedostatečně vystihuje sociální kvalifikaci žáka, podává informaci převážně o jeho vědomostech a opomíjí sdělení o chování žáka, jeho přístupu k učení, motivech, pracovních návycích atd. (Kolář, Šikulová, 2005) Podle Amonašviliho (1987) sám fakt známkování vede k vnitřnímu, často i neuvědomělému spoutání aktivity žáků a má tak vliv na povahu, intenzitu a zaměření učební činnosti žáka. Žáci své reakce kontrolují a bojí se riskovat složitější úkoly či odpovědi, nejsou-li si jisti správným řešením, aby nedostali špatné hodnocení. Nadto se ukazuje, že pokud děti získají za své znalosti známku, nemají dále potřebu si vědomosti zpřesňovat a doplňovat. Znamku si dítě opraví naučením se jiné látky, což však většinou neznamená doplněním mezer ve znalostech. Sociální význam klasifikace a její imperativnost přiměla děti k vytvoření tajných strategií a prostředků k získání žádoucích známek (opisování, napovídání, taháky atd.). Amonašvili hovoří o „*honně za známkami*“ (Amonašvili, 1987, s. 25) a známka, která má vyjadřovat pouze úroveň znalostí, se „*mění v charakteristiku osobnosti žáka, má vliv na všechny sféry jeho života a reguluje jeho vztahy a komunikaci.*“ (Amonašvili, 1987, s. 49) Důvodem je i fakt, že v rodině známka není doprovázena i jiným hodnocením, např. slovním komentářem učitele, tudíž že rodič a učitel mohou ve známce každý vidět jiný význam. Amonašvili dokonce tvrdí, že učební činnost žáka v tradičním vyučování nebude nikdy dokonalá, protože bude obsahovat hodnotící komponentu. (Amonašvili, 1987) Zmíněná negativa jsou nepopíratelná a některá z nich vyjadřují i rodiče v mém výzkumu. Jedna z respondentek explicitně uvádí, že „*děti se stresují známka. Samy jsou vystresované, že mají čtyřku a pak ještě rodiče vidí pětku a je to špatný.*“ (Markéta) Také Amonašvili zmiňuje, že hodnocení orientuje naši činnost a je těžké představit si chaos, který by vznikl vyloučením hodnocení z našich aktivit, byť jen na určitou dobu. (Amonašvili, 1987)

### **1.3.2 Kvalitativní hodnocení**

Hodnocení a známka jsou často považovány za identické termíny, je však nutné si uvědomit, že známka je jen „*formálním odrazem vyjádření složitého hodnotícího procesu.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85) Nabízí se tedy otázka, zda existuje jiná forma školního hodnocení, která by byla efektivnější. Nejrozšířenější alternativou ke klasifikaci je slovní hodnocení. Jedná se o konkrétní slovní vyjádření, kvalitativní posuzování výkonu a/nebo chování žáka vzhledem k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení by mělo obsahovat současnou kvalitu výkonů, které jsou objektem hodnocení, pravděpodobné příčiny dosažení stavu a návrhy změn v činnosti žáka, které by vytvořily předpoklady pro

odstranění současných deficitů. (Kolář, 1998) Největší předností tohoto hodnocení je skutečnost, že může postihnout nejen žákovy nedostatky, ale také to, co se již naučil, zdůraznit pozitivní aspekty učení a zvýšit tím vnitřní motivaci k učení. Dítě není stresované okamžitým neúspěchem, a protože zná hodnotící kritéria, neobjevuje se u něho demotivující pocit, že neví, proč a za co bylo daným způsobem hodnoceno. Rozmanitost slovního hodnocení umožňuje hodnotit více podle specifických možností a potřeb žáka. Nesporným kladem je rovněž možnost regulace učební činnosti, neboť slovně lze výkony žáka hodnotit v jakékoli situaci a etapě osvojování učiva a korigovat tak jeho učební činnost. Slovní hodnocení má ovšem i řadu problémů. Patří mezi ně časová náročnost, nutnost verbální obratnosti učitele, aby nepoužíval klišé a hodnocení skutečně odpovídalo individuálním schopnostem žáka. Prostřednictvím slovního hodnocení nelze srovnávat výkony různých žáků, pracuje se s individuálně vztahovou normou a žák je srovnáván „pouze“ se sebou samým, z hlediska svého vývoje a predikce dalšího rozvoje. (Kosíková, 2011) Problematické je, že rodiče nemusí vždy rozumět formulacím učitele, a jestliže mají slovní hodnocení přijmout, musí mít učitel čas a prostor pro to, aby si rodiče zvykli a pochopili, že porovnávacím měřítkem zde není výkon druhých, ale cíl učení pro dané období. Výrazně k tomu mohou přispět konzultace, při nichž rodiče slýchávají hodnotící výroky o svém dítěti a mohou je s vyučujícím prodiskutovat. (Košťálová, Miková, Stang, 2008) Sporná je rovněž subjektivita a objektivita slovního hodnocení. Stejně jako známkování může i slovní hodnocení vést ke schematickému typizování žáků. (Kolář, Šikulová, 2005)

Vztah slovního hodnocení a známkování je složitý. Patrně největší úskalí představuje pro pedagogy převod kvality žákova výkonu do kvantitativních hodnot. Klasifikace je jednoznačná, je založena na tradici, vypovídá o žakově prospěchu a formálně mu otevírá další životní vzdělávací dráhy (známky bývají jedním z kritérií přijímacích zkoušek). (Kolář, Šikulová, 2005) Důsledky hodnocení mohou v určitých případech výrazně ovlivnit život dítěte, proto je velký zájem, aby hodnocení bylo objektivní. Oproti tomu slovní hodnocení žákovi zdůvodní „proč“, napoví, na co se má zaměřit. (Kosíková, 2011) Ve škole se hojně používá, byť ne jako oficiální hodnocení, ale jako okamžitá slovní informace učitele žákovi, kupříkladu: „ano, správně, dobře, spletl ses, chyba atd.“ Z hlediska obecných funkcí hodnocení nelze bezvýhradně přijímat jen jednu z řady pedagogických forem hodnocení, prvořadý je pedagogický záměr učitele, učební situace a schopnost žáků a rodičů podílet se na daném hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

## 1.4 Funkce hodnocení

Školní hodnocení plní řadu funkcí, které ve vyučování vystupují v provázaném souboru. Podle Viktorové a Smetáčkové (2014) dochází dokonce až ke konfuzi funkcí. Učitel jednotlivé úkoly hodnocení zdůrazňuje podle svého pedagogického záměru, jímž může být například třídění dětí podle výkonu, motivace, disciplinace, selekce, předpoklad další vzdělávací dráhy atd. (Viktorová, Smetáčková, 2014) Specifičnost hodnocení je dána tím, co přesně je hodnoceno a v jakém okamžiku. Hodnocení aktivity je jiné, jestliže ji žák provádí ve škole, při vyučování, nebo po skončení vyučování mimo areál školy. Podobně učitel českého jazyka bude pravděpodobně jinak hodnotit faktickou chybu například z přírodopisu ve slohovém cvičení v českém jazyce, než vyučující v hodině přírodopisu. Charakter hodnocení a jeho důsledky se liší podle toho, která z funkcí v hodnocení převládá. (Slavík, 1999)

Ucelený pohled na funkci hodnocení ve vyučovacím procesu podává Kolář a Šikulová (2005), jejichž koncepci zevrubněji rozvedu.

### Motivační funkce

Tato funkce je ve vyučování nejvyužívanější a nejsilnější. Její frekvence souvisí s tím, že hodnocení se dotýká emocionální a citové stránky žáka, zasahuje do intimních sfér osobnosti, proto s ní není jednoduché zacházet. Na základě učitelova hodnocení žáci prožívají úspěch nebo neúspěch, který je motivem pro jejich další učební výkon. Motivační efektivnost hodnocení závisí na učitelově znalosti konkrétního žáka a jeho pochopení, které potřeby jsou pro žáka prioritní a je nutné je hodnocením podporovat a které naopak oslabovat. Nepatřičné je, že učitelé často nezajímají motivy dětí k učení, ale ve vyučování jsou žáci motivováni jen prostřednictvím hodnocení (Amonašvili, 1987).

Motivační funkce však není automatická. Každé učitelovo hodnocení sice v žácích vyvolává prožitek úspěchu nebo neúspěchu, ale nemusí vždy vést k větší snaze nebo většímu výkonu. Aby hodnocení cílevědomě usměřovalo žákovu učební činnost, musí učitel vědět, za jakých okolností je hodnocení pro žáka pozitivní motivací. Podle Kosíkové (2011) je hodnocení motivující, uplatňuje-li individuálně vztahové normy, zachycuje pokrok jednotlivých žáků a pozitivní charakteristiky v jejich výkonu. Tím je uspokojena žákova potřeba uznání a aktualizují se výkonové potřeby a potřeba poznávací. Žák zažívá pocit uspokojení, považuje svoji učební činnost za smysluplnou, čímž se rozvíjí jeho aspirační úroveň a upevňuje se pozitivní vztah ke škole. (Kosíková, 2011)



Pro žáky je motivační funkce hodnocení nejdůležitější. Spolurozhoduje o jejich motivaci k učení. Tento názor Slavíka (1999) sdílí i několik mých respondentek. Nicméně, z výzkumu Viktorové a Smetáčkové (2014) vyplývá, že podle učitelů je motivační charakter pěkné známky dětmi i rodiči přeceňován, stejně jako hodnota známky za nepodstatné úkoly. A přeceňování motivační funkce kritizují i Kolář se Šikulovou (2005), podle nichž učitelé mnohdy využívají negativní motivace, tj. obavy ze špatné známky, aby přiměli žáka k lepšímu výkonu. Důsledky špatné známky se však mohou nepatřičně projevit nejen v chování či v učební motivaci žáka, ale také v celém třídním kolektivu a žákově rodině. Dalším nevhodným využitím motivační funkce je její zneužívání pro udržení kázně ve třídě.

Slavík (1999) v souvislosti s motivační funkcí hodnocení hovoří ještě o funkci konativní, jež se vztahuje zejména k lidské vůli k činu. Je založena na tom, co žák může, chce, musí, nebo nesmí dělat, aby něco napravil nebo zlepšil, případně udržel na stávající úrovni. (Slavík, 1999)

### **Informativní funkce**

Většina definic vymezuje hodnocení jako zpětnou vazbu o učební činnosti žáka. Hodnocením učitel předává informaci o tom, jak se žák přiblížil k cílové představě, na jaké úrovni se jeho výkon pohybuje ve srovnání se spolužáky, jaké jsou konkrétně jeho znalosti a jak jeho chování odpovídá společenským požadavkům. Informační hodnota hodnocení vychází ze srovnání aktuálního stavu žákových dovedností s normou, která by ideálně měla být dosažena, tj. standardem obsaženým ve vzdělávacím programu školy. Informace o výkonu může být pro žáka i jeho rodiče impulsem k další činnosti. K tomu je ale nutné, aby ji její příjemci (rodiče a žáci) uměli správně „přečíst“ a rozuměli jí. Problematické je, že rodiče ani žáci často neznají cílovou kvalitu, k níž hodnocení výkonu směřuje. Nemají ani dostatečné množství kritérií pro srovnání požadované normy a aktuálního stavu. To jim znesnadňuje své aktivity kriticky analyzovat – čím jsou děti mladší, tím jsou tyto obtíže patrnější.

Formy hodnocení používaných ve výuce plní informativní funkci odlišně. Pokud učitel pouze udělí známku bez příslušného komentáře, proč se pro danou známku rozhodl, je informační hodnota hodnocení poměrně chudá. Klasifikací dostává žák, potažmo rodič jen obecnou informaci o zařazení do určité skupiny bez detailnějšího sdělení, co příslušnost k dané výkonnosti skupině znamená. Vhodnější se v tomto případě jeví slovní

hodnocení zahrnující obsahovou analýzu výkonu. Podle Amonašviliho (1987) tato analýza obsahuje sdělení, co žák zvládl vzhledem ke stanovené normě a s jakou pomocí a úsilím toho dosáhl. Zároveň by měla obsahovat informaci o vhodnosti zvoleného pracovního postupu, chybách, jichž se žák dopustil, a radu, jak v práci pokračovat a zlepšit ji. Podobná zpráva má kromě informativní funkce rovněž regulační a motivační význam. Neopominutelným kladem je, že takováto obsahová analýza se váže spíše k procesu učení než k jeho výsledku.

Učitelé prostřednictvím hodnocení zjišťují kvalitu své vyučovací činnosti, neboť jim hodnocení výkonu žáků nastavuje zrcadlo, jak dokážou s žáky pracovat, vstřípit jim vyučovací látku. Na základě těchto informací pak mohou regulovat své pracovní nasazení a informační funkce hodnocení tak pro učitele splývá s funkcí diagnostickou a kontrolní.

### **Regulativní funkce**

Hodnocení usměrňuje činnost žáka a směřuje jej ke kvalitnějšímu výkonu. „*Pro žáka je hodnocení hlavním regulátorem jeho učení – řídí se tím, co a jak náročně jednotliví učitelé hodnotí.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 50) Regulativní funkci však hodnocení plní pouze v případě, že učitel výkon žáka podrobněji rozebere a okomentuje.

### **Výchovná funkce**

Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že by hodnocení mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů k sobě i ke svému okolí. Hodnocením může učitel výrazně ovlivnit hodnotovou orientaci žáka, jeho aspirační úroveň, sebevědomí a sebedůvěru.

### **Prognostická funkce**

Na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodobého hodnocení jeho výkonů je možné s jistou pravděpodobností určit žákovu studijní perspektivu. Tuto funkci naplňuje nejčastěji klasifikace, která učitelům slouží jako opěrný bod, díky němuž si snáze pamatuje žáka a jeho školní výkony. Toto tvrzení však může být argumentem pro odpůrce známkování, neboť nepřímou poukazuje na schematické zařazování žáků do určitých skupin a jejich nálepkování označením: „To je typický trojkař.“ Prognostická funkce se uplatňuje zejména při plánování dalšího studia. Neměli bychom však zapomínat,

že hodnocení poskytuje informace pouze o momentálním prospěchu a predikovat na jeho základě budoucnost dítěte je značně nejisté. Ve školním prospěchu hraje roli množství faktorů, kupříkladu vývojové období, aktuální rodinná situace, somatický stav atd., které učební činnost silně ovlivňují.

Prognostická funkce bývá často spojována s funkcí diagnostickou. Kosíková (2011) uvádí, že diagnostickou funkcí hodnocení je odhalování příčin žákovy neúspěšnosti, aby se hodnocení mohlo stát prostředkem seberegulace.

### **Diferenciační funkce**

Školní hodnocení umožňuje zařazovat žáky do homogenních skupin. Tyto skupiny se neliší jen výkonem, ale také třeba mírou respektování školních pravidel nebo tempem učení. Učitel může rozdělení žáků využívat kupříkladu k přípravě různě náročných učebních úkolů. Velmi často je však podobné rozřazování dětí do skupin využíváno negativně, například na základě prospěchu rozdělení dětí na tzv. studijní a nestudijní typy.

Kolář se Šikulovou (2005) poznamenávají, že hodnocení má v současné době rovněž výraznou funkci selektivní. Moderní didaktika se snaží tuto funkci minimalizovat, nicméně školní ani společenská realita to příliš neumožňuje.

### **Funkce hodnocení z pohledu rodiče**

Zatímco dětem hodnocení slouží jako motivace k dalším učebním aktivitám, pro rodiče jsou důležitější jiné důvody. Za prvořadé je považováno informování o školní úspěšnosti. Pojetí úspěšnosti se ve vnímání školy a rodičů liší. Rodiče chápou školsky úspěšné dítě jako dítě s dobrým prospěchem, pro školu je úspěšné i dítě, které nemá vynikající známky, ale chová se v rámci pravidel stanovených školou, tzn., že škola definuje úspěšnost prostřednictvím chování. Za tradiční hodnocení prospěchu rodiče považují klasifikace a i rodiče, kteří deklamují, že pro ně známky nejsou podstatné, je chápou jako předpoklad startu do dalšího života a postupu na vyšší stupeň školy. Hodnocení a jeho důsledky usměrňuje představu rodiny o možné perspektivě jejích členů. Prostřednictvím hodnocení je ovlivněna „*možnost zařazení dítěte do sociálních struktur a nepřímo i rodiny do sociální hierarchie.*“ (Kolář, 1998, s. 13) V hodnocení tak pro rodiče splývá funkce informativní, sociální a prognostická. (Kolář, Šikulová, 2005) Z hodnocení má rodič průběžně a včas získat konkrétní a kvalitní informace vztahující se k procesu učení, obsahu i výsledku. Slouží ke zlepšování učení a regulaci učební činnosti,

avšak hodnota informací získaná hodnocením závisí na kvalitě úkolů, v jejichž průběhu jsou získány. Snadno tak může dojít ke zkreslení obrazu o výkonu, je-li úkol pro žáky nesrozumitelný, příliš náročný, nebo naopak lehký. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

## 2. Rodiče a škola

Rodina a škola by se měly při výchově dítěte doplňovat, ve výchovně-vzdělávacím procesu nefungují žáci, učitelé a rodiče samostatně, ale ve vzájemném vztahu. (Pavelková, 2013) Každý z účastníků tohoto procesu vidí školu z jiného úhlu, klade důraz na jiné aspekty školní docházky. V otázkách školství bývá pozornost nejčastěji obrácena k dětem a učitelům, jakožto nejnápadnějším aktérům školního dění, kteří jsou v každodenním přímém kontaktu. Rodiče jsou mnohdy opomíjeni, byť jsou se školou rovněž ve velmi intenzivním vztahu. Není však tolik zjevný, protože je zprostředkovaný žáky. Nicméně, rodiče mohou školní život dítěte významně ovlivnit a způsob, jakým jsou ve vztahu ke škole vnímáni a jak sami svou roli vnímají, je východiskem pro komunikaci, aktivitu, spolupráci a participaci rodičů na vzdělávání dětí. (Rabušicová, 2004)

### 2.1 Vztah rodiny ke škole

Rodina a škola fungují v komplikovaném vztahu. Obě strany jsou přesvědčené, že jsou svrchovanou, samostatnou institucí, a těžko se smiřují s faktem, že jsou na sobě závislé a mají jedna druhou v moci. Z dětského života není možné školu ani rodinu vyloučit, pro správný vývoj dítěte jsou podstatné obě a bez vzájemné podpory při sebevětším úsilí nedosáhne žádná z nich takového výsledku, k němuž by mohla dospět spoluprací.

Na vztahu rodiny a školy je problematické, že oba subjekty hájí nejen zájmy dítěte, ale také své vlastní z hlediska perspektivy svého rozvoje a ve snaze udržet si postavení autority v životě dítěte. Nadto jsou škola i rodina soustavně infiltrovány opačnou kulturou, kterou zprostředkovaně přenáší dítě ze školy do rodiny a opačně. Škola, jako důležitá státní instituce, je nositelkou oficiální kultury a „*představuje jedinečnou kulturu svou existencí a fungováním ve smyslu požadavků, jež klade na dítě jako na žáka, učitele, rodiče a jejich vzájemné vztahy.*“ (Viktorová, 2001, s. 150) Vyžaduje po rodině, aby se vyrovnala s její existencí a faktem, že v ní dítě tráví čas, byla otevřena její kultuře a akceptovala její požadavky, které plynou z přijetí role dítěte jako žáka a role jeho rodičů. A rodiče po škole žádají, aby žákům otevřela dveře k další školní kariéře a úspěšnému životu a umožnila jim

vstup do skutečného sociálního světa. (Viktorová, 2001; Štech 2001) Z pohledu rodičů je škola důležitá pro svou moc plynoucí z institucionální síly. (Štech, 2001) Dítě může dosáhnout podobných znalostí i v rodině, avšak bez formálního vyhodnocení školy jsou mu další vzdělávací a profesní dráhy uzavřeny. Právě ve vydávání oficiálních osvědčení na základě míry ovládnutí předávaných znalostí a dovedností vidí rodiče opodstatnění existence školy. Očekávají také, že bude nastavovat pravidla a vyžadovat jejich dodržování, přičemž porušení vede k propojení rodinného a školního života, neboť důsledky za překročení pravidel ve škole se promítají i do rodinného života dítěte. (Štech, 2001; Viktorová, 2001) Právě proto, že v sociální, kognitivní a emocionální rovině plní škola funkce, které rodina nemůže nahradit, bývá jako celek hodnocena rodiči převážně kladně. (Viktorová, 2001)

V ideálním případě by podle rodičů měla škola skloubit demokratický přístup k žákům ve smyslu rovnocennosti přípravy a zároveň zachovávat individualitu každého dítěte. Má být uniformní a normativní, což je vymáháno abstraktně objektivním hodnocením, také by však měla respektovat jedinečnost a specifické potřeby dětí, tj. fakt, že někteří žáci potřebují více podpory než jiní, aby byl start do dalšího života umožněn všem stejně. Tento vztah, kdy je škola chápána jako neosobní instituce a zároveň jako subjekt zajímající se o užitečnost konkrétního poznání pro konkrétního žáka, nazývá Štech institucionálně-instrumentální. (Štech, 2001)

Vztah rodiny a školy může být různý. Konkrétní podoba se vyvíjí na základě zkušeností se školní docházkou dětí. Je možné rozlišit tři typy postoje rodičů ke škole: komplementární, alternativní a nahrazující. V komplementárním vztahu rodiče doplňují činnost učitele (procvičují s dětmi látku, píší domácí úkoly atd.) a respektují školu jako instituci předávající poznatky, pokud škola plní své základní poslání – naučit dítě základy. Rodič pak může převzít zodpovědnost za to, aby dítě nabyté poznatky neztratilo. Alternativní postoj je založen na přání rodičů rozdělit školu na „*utilitární praktickou přípravu na život pro děti, jimž se ve škole nedaří*“ (Štech, 2004, s. 380) a školu pro studijně úspěšné žáky. Tito rodiče často nerozumějí potížím svých dětí, rezignují na zvládnutí školních nároků a omezují kontakty s učiteli. Rodiče bezproblémových žáků mohou praktikovat nahrazující přístup ke škole. Kritizují školu, že dostatečně neplní „nadstavbové“ úkoly, např. neučí žáky myslet v souvislostech, nerozvíjí metakognitivní dovednosti. (Štech, Viktorová, 2004)

Rodiče mohou školu tolerovat, akceptovat, brojit proti ní, ale jen těžko ji mohou ignorovat. Školní docházka je nezbytnou etapou v životě rodiny a citelně ovlivňuje rodinný život. Dotýká se soukromých rodinných záležitostí (výchového stylu rodičů, rodinných norem, financí apod.) a jako jediná cizí instituce je přítomna v každodenním životě rodiny a zasahuje do života všech jejích členů. Škola a školní povinnosti se pro dítě a celou rodinu stávají prioritní, rodinná autorita přestává mít výsadní postavení a je nahrazena autoritou učitele ve škole. Škola rodičům v podstatě dítě bere, staví před něho jinou kulturu a požaduje po nich, aby tuto skutečnost sami aktivně podporovali. A chtějí-li rodiče, aby dítě bylo v životě úspěšné, respektive mělo otevřené různé vzdělávací a životní dráhy, musí školní kulturu přijmout. (Viktorová, 2001) Školní kapitál je totiž v moderní společnosti převládajícím druhem bohatství. (Singly, 1999)

## **2.2 Spolupráce rodiny a školy**

Nemalou obtíž na vztahu rodiny a školy je, že školní prostředí je mimo možnou kontrolu rodičů. (Štech, 2001) Rodičů se dotýká, že ve škole nemohou s dítětem být, nevědí, co se uvnitř děje, a musí jí přenechat část své zodpovědnosti za výchovu i bezpečí dítěte. Zárukou naplnění této zodpovědnosti je statut školy jako autority. Proto rodiče akceptují školní záležitosti, byť jim někdy zcela nerozumí, příp. s nimi nesouhlasí. Brání školní pravidla a rituály, snaží se doma podporovat autoritu učitele i školy, vyrovnávají se i s rigiditou a složitostí školy, pokud věří, že těmito prvky je dítě ve škole chráněno. (Viktorová, 2001) Ze stejného důvodu se také stávají členy různých školních organizací, aby měli pocit alespoň minimální kontroly nad školou a věděli, co se v ní odehrává. (Štech, 2001) Dalšími příčinami angažovanosti rodičů je zejména snaha zvýšit školní úspěšnost dětí a sblížit se se školními výchovnými a vzdělávacími postupy. (Rabušicová, 2004)

V současné době je na vzájemnou spolupráci kladen stále větší důraz. Nevznikne však okamžitě a jednoduše, rodina i škola na ní musí dlouhodobě pracovat a testovat hranice svých kompetencí, které jsou pro druhou instituci nepřekročitelné. (Pavelková, 2013). Lze však říci, že škola začala chápat, že potřebuje podporu rodičů k zdárnému plnění svých úkolů, a rodiče si uvědomili, že mají určitou spoluzodpovědnost za školní záležitosti týkající se zajištění nejlepších podmínek pro děti. (Pavelková, 2013) Tento trend spolupráce obou institucí, který Ravnová (in Rabušicová, Šed'ová, Trnková & Čiháček, 2004) nazývá modelem sdílené odpovědnosti, přináší ale také řadu problémů. Rodiče jsou nesooudná skupina s individuálními zájmy a očekáváními, avšak představa školy o tom, co

rodiče chtějí, vychází ze stereotypní představy ideálního rodiče průměrného dítěte navštěvujícího danou školu. Smysl modelu je však správný, posiluje možnost rozhodování rodičů a klade důraz na společnou odpovědnost rodičů a školy za výsledky konkrétních rozhodnutí. Užší vztahy mezi rodiči a školou jsou rovněž důležité proto, aby rodina a škola nebyly izolovanými světy (Trnková, 2004) a aby se lidé významní v dětském světě chovali konzistentně (Rabušicová, 2004). Zatímco státní školy se této představě obtížně přizpůsobují, v soukromých školách nebo školách nabízejících alternativní formy vzdělání by to měla být v podstatě norma. Z jejich hlediska jsou rodiče v roli zákazníka, který platí jiný, snad pokrokovější přístup.

Spolupráci rodiny ovlivňuje řada proměnných, jako je čas, finance, vzdělání rodičů nebo věk dětí. Nejvíce času a ochoty projevují rodiče dětí na prvním stupni základní školy. (Rockwell, 2011) Možná proto, že toto období považují za nejdůležitější. (Stevenson, Baker, 1987) Pro malé děti bývá škola významnou institucí, učitel má větší autoritu než rodič a bývá také idolem. Podpora školy spočívá také v domácí přípravě, a právě rodiče mladších dětí se cítí kompetentnější jim pomoci s učením. (Stevenson, Baker, 1987) Důvěra ve schopnost dítěti pomoci je však ovlivněna vzděláním rodičů. Rodiče s nižším vzděláním si věří méně než rodiče vysokoškolsky vzdělaní, (Rockwell, 2011) kteří také mohou potřebám školy lépe rozumět. (Stevenson, Baker, 1987) V zapojení do školních aktivit navíc méně vzdělaným rodičům často brání pracovní vytížení nebo nevhodná pracovní doba. (Rockwell, 2011) Podle Şada a Gürbüzürka (2013) je úkolem školy, aby rodiče z nižších ekonomických vrstev přesvědčila o prospěšnosti a důležitosti jejich zapojení do školních aktivit dětí. (Şad, Gürbüzürk, 2013) Socioekonomický status rodiny obecně bývá spolu se vzděláním rodičů nejčastěji sledovanou proměnnou ve výzkumech věnujících se vlivu rodinného zázemí na školní úspěch, resp. výsledky. (Šedřová, 2004) U nás se jím podrobně zabýval ve své studii Katrňák (2004).

Zapojení rodičů do školních aktivit je pro děti většinou přínosem, byť přílišné zapojování rodičů do školních aktivit má svá negativa (např. častá přítomnost rodičů ve škole komplikuje dětem proces odpoutávání se od rodiny, děti se v jejich přítomnosti chovají jinak, než jsou-li pouze s učitelem apod.) Rodiče se ale domnívají, že jejich pomoc povede ke zvýšení zisku ze vzdělání. (Rockwell, 2011) Otázkou ovšem je, zda větší aktivita rodičů zvyšuje školní úspěch dětí, anebo zda jsou ve spolupráci aktivnější rodiče školsky úspěšných dětí. (Stevenson, Baker, 1987)

Pravděpodobnost zapojení do školních aktivit je větší, čím častější je komunikace mezi školou a rodiči. (Rockwell, 2011) V životě však platí, že pokud dítě nemá ve škole problémy, škola ani rodina nemají o komunikaci zájem. (Štech, 2004) Veškerá spolupráce se omezuje na třídní schůzky, které jsou ale zatíženy mnoha vztahovými bariérami (učitel i rodiče mohou mít strach, že budou kritizováni) a jejich předmětem nejčastěji bývá žákovské hodnocení, což rodičům nemusí být příjemné. (Šedřová, Čiháček, 2004) Nejvíce a s nejmenšími problémy komunikují opět rodiče dětí na prvním stupni (Šedřová, 2004). Nicméně aby rodiče mohli pomoci dítěti plnit požadavky školy a jejich vklad do výchovy byl efektivní, musí mít zprávy o školní docházce svého dítěte, aby co nejdříve odhalili eventuální selhání dítěte a mohli jej odstranit, případně aby povzbudili a motivovali své děti. (Stevenson, Baker, 1987; Singly, 1999) Avšak v moderní společnosti se zdá nadále neudržitelný koncept pravidelných třídních schůzek stanovených na konkrétní den a hodinu. Většina rodičů se samozřejmě snaží vyhovět škole a udělat si čas v okamžiku, který škola určí. Nicméně v době digitálních technologií, a pokud se škola snaží být s rodinou v partnerském vztahu, měla by být v komunikaci flexibilnější, například nabízet různý čas pro setkání a více využívat elektronickou komunikaci. (Rockwell, 2011)

Ač zní partnerství mezi rodinou a školou jako žádoucí pokrok ve vztahu obou subjektů, podle Trnkové (2004) se jedná spíše o teoretický koncept vycházející z obecného pedagogického diskurzu, naopak žitá školní realita hovoří proti spolupráci. Problematické je, že škola a rodina musí najít kompromis mezi osobními zájmy, jež hájí rodiče, a veřejnými (státními) zájmy hájenými školou. (Trnková, 2004) Z výzkumu Viktorové a Štecha navíc vyplývá, že rodiče mají ze strany školy pocit nedostatečné podpory. Škola po nich vyžaduje spolupráci, sama ale rodině nevěnuje dostatek pozornosti. (Štech, Viktorová, 1995) Neuvědomuje si, že jsou to právě rodiče, kdo během celého roku a zejména v letních měsících poskytuje škole největší podporu. Tu je možné rozdělit na studijní a motivační. Studijní podpora se týká přispění rodičů ke kognitivnímu rozvoji dětí, které často přímo souvisí s jejich vlastními školními zážitky. „*Motivační podpora se týká způsobů, jakým rodiče kultivují vztah dětí ke škole a ke vzdělání,*“ (Christenson, 2002, s. 389) a pomáhá dětem cítit se kvalifikovaně a schopně, což je nezbytné pro školní úspěch. (Christenson, 2002)



### 2.3 Rodiče a školní hodnocení

Základním výstupem ze školy je školní hodnocení. Právě ono v očích rodičů rozhoduje o tom, jakou má dítě po základní škole šanci na dobrý život, a patří proto mezi nejčastěji vyměňované informace mezi rodiči a učiteli. (Slavík, 1999) Podle Amonašviliho (1987) dokonce lze říci, že radost dítěte ze známek si vymysleli dospělí ke zdůvodnění školní klasifikace. Dítě nemůže tušit ani předvídat, jakou roli bude hodnocení hrát v jeho sociálním životě. Má spíše radost z nových dojmů a nikoli z toho, že by si uvědomovalo, že jeho učební činnost je prostřednictvím hodnocení stimulována. (Amonašvili, 1987)

Rodiče nemohou zůstat ke školnímu hodnocení dlouhodobě lhostejní také proto, že škola prostřednictvím hodnocení dětských schopností, znalostí a chování hodnotí celou rodinu, její normy, způsob výchovy a modely chování. Viktorová (2001) uvádí, že „*to, co se děje ve škole, je sociálně definováno jako záležitost rodičů stejně jako dětí.*“ (Viktorová, 2001, s. 151) Úspěch dítěte rodiče vnímají i jako svou zásluhu a jeho prostřednictvím přejí zažít úspěchu rovněž sobě. (Viktorová, 2001) Školní úspěch je však složitá kategorie. Přestože je produktem školy, nejvíce bývá verbalizován rodiči, kteří jeho vnímáním vyjadřují svůj vztah ke škole a svou ideu o dítěti jako výsledku jednání mezi rodinou a školou. (Štech, Viktorová, 1995) Podle Heluse a kol. (1979) nelze školní úspěch omezit jen na výborné známky a dokonalé přizpůsobení chování. (Helus a kol., 1979) Zejména v nižších ročnících rodiče především chtějí, aby dítě ve škole uspělo a mělo ji rádo. (Trnková, 2004) První stupeň školy považují za motivační základnu, kdy si děti budují vztah ke škole a k poznávání celkově. Vyžadují po škole, aby její hodnocení bylo objektivní a spravedlivé, avšak nemělo by být zlé. Rodiče jsou přesvědčeni, že špatné hodnocení malé děti demotivuje a „*zlikviduje kladný přístup ke škole*“ (respondentka Simona). Chtějí, aby škola zaručovala také příznivé afektivní podmínky školní docházky. (Kohnová, 1992 in Štech, 2001) Zatímco rodiče podle výzkumu Kohnové (Kohnová, 1992 in Štech, 2001) předpokládají, že škola bude garantovat spokojenost dítěte jako základní součást své existence, v české populaci je podle Štecha (2001) spokojenost dítěte ve škole považována rodiči spíše za doplněk. Pokud je dítě ve škole neúspěšné, pak by se tam mělo alespoň dobře cítit. Škola není tedy českými rodiči brána jako instituce, která má v první řadě navozovat příjemné pocity – oddělují výkonový faktor a otázku spokojenosti. Ovšem poměr rodičů ke škole je vždy citově ovlivněn, protože škola pracuje s jejich dětmi, které mají rádi a přejí si, aby byly šťastné. (Štech, 2001; Viktorová, 2001)

Zásadním tématem v otázce školního hodnocení je taktéž vzájemné respektování autority rodiny a školy. Pokud škola v očích rodičů nemá postavení autority, pak pozbývá i její hodnocení legitimitu. Takové hodnocení může rodič veřejně zpochybňovat a snižovat jeho význam, byť jeho formální podoba trvá. To se nutně projeví v interakci obou institucí i na vztahu dítěte ke škole a k učiteli. (Štech, Viktorová, 1995) Děti jsou velmi citlivé na vše, co se týká vztahu rodičů a učitelů jako představitelů školy. Jestliže rodiče dávají před dětmi zjevně najevo svůj nesouhlasný nebo pohrdlivý postoj ke škole, dítě jej často přebírá a ve škole se projeví problematickou kázní nebo zhoršeným prospěchem. (Viktorová, 2001) V lepším případě má dítě zmatek v tom, jak nutné je plnit povinnosti, které mu předkládá škola, a začne dodržovat odlišný způsob chování doma a jiný ve škole. Nejhorší situace nastává, pokud dítě odmítne plnit požadavky učitele, protože doma slyší, že je vyučující „pitomec“ nebo že škola mu v životě k ničemu nebude. (Pavelková, 2013)

Školní hodnocení lze rozdělit na dvě skupiny – hodnocení chování a hodnocení prospěchu. (Viktorová, 2001)

### ***Hodnocení prospěchu***

Oblast prospěchu nebývá problematická. Většina rodičů i učitelů se shodne, že škola jako vzdělávací instituce slouží k předávání znalostí a následnému hodnocení míry jejich ovládnutí dětmi. To je její primární funkcí. Hodnocení prospěchu plní řadu úloh, jež rodiče a učitelé považují za nepochybné. Je jimi zejména informování o školní úspěšnosti, zpětná vazba o pedagogických kvalitách vyučujícího a otevírání dalších životních a vzdělávacích drah. Škola neočekává, že by všichni žáci byli stejně rozumově nadaní, schopní, motivovaní nebo pracovití. Navíc, nejsou-li rozdíly v prospěchu dětí extrémní, nepůsobí pro chod vyučování a školy rušivě a učitelé si s nimi umějí poradit. (Viktorová, 2001) Rozlišování dětí podle prospěchu nesou někteří rodiče nelibě. Mají pocit, že škola se více stará o děti schopné, které to však z jejich pohledu tolik nepotřebují, a péče o nestudijní typy nebo žáky méně rozumově nadané zůstává na rodičích. Záměr zmiňované péče navíc spočívá v podněcování žáka k doplňkovým učebním aktivitám, přičemž nelze usuzovat, že rodiče žáků s horším prospěchem tyto aktivity nepodporují, „*považují je však za něco, co patří k plnění univerzálně nárokované institucionální roli školy*“. (Štech, 2001, s. 153) Podle Štecha je tato univerzální normativita rodiči požadována nikoli pro všechny žáky identicky (třeba v podobě stejně obtížných úkolů, stejného hodnocení), ale z hlediska

tzv. směnné hodnoty, tj. hodnoty přizpůsobené aktuálním individuálním potřebám žáků (např. doučování). (Štech, 2001)

Podle Slavíka (1999) je hodnocení prospěchu v rodině výchozím tématem, které se v souvislosti se školou probírá. Na jeho základě se rodiče rozhodují, nakolik a jakým způsobem musí věnovat školní práci dítěte větší pozornost. (Slavík, 1999) Přesto se nepodařilo najít příčiny prospěchu ve výchově a domácích aktivitách rodičů. Větší vliv vykazují zprostředkující souvislosti, kupříkladu socioprofesionální status rodičů (vzdělání a profese rodičů), způsob trávení volného času (související se statutem rodičů, mírou kulturnosti rodiny, účast rodičů na záležitostech dítěte) a školní ambice rodičů i dětí. *„Nejvýraznějším fenoménem školní kariéry dítěte — jeho úspěšnosti (jakožto prospěchové úrovně) a ambicí jakožto plánů studia na střední a vysoké škole je tendence reprodukovat vzdělanostní úroveň rodičů.“* (Rendl, Škaloudová, 2004, s. 92)

### ***Hodnocení chování***

Hodnocení chování je složitější. Někteří učitelé se domnívají, že jejich hlavním posláním je přednést a vyložit učební látku. Nechtějí věnovat čas a úsilí na výchovu dětí, která podle jejich mínění patří do kompetencí rodiny. Podobný názor sdílejí i někteří rodiče a nepřejí si, aby škola zasahovala do výhradně jejich pravomocí. A naopak existují rodiče a učitelé, kteří věří, že škola hraje ve výchově dítěte nezastupitelnou roli. Tito rodiče považují školu za pomocníka ve výchově, jenž dítě učí pravidla slušného chování v situacích, které s rodiči nezažijí. A učitelé mohou sdílet názor, že dětem v určitých případech poskytují korektivní obraz pravidel vhodného chování. Tato problematika souvisí podle Viktorové (2001) s rozdělením kompetencí mezi rodinou a školou. Nedodržování dohodnutého podílu kompetencí a neakceptování autority považují rodiče za nedovolený vstup do svého soukromí. Překročení vymezených hranic je velmi jednoduché, protože vzájemná dohoda je obecná a nemůže postihnout každodenní školní realitu nebo život v rodině. (Viktorová, 2001)

Podle Viktorové a Smetáčkové (2014) je hodnocení chování záznamem průběhu a kvality chování dítěte ve třídě a slouží také k disciplinaci chování kolektivu. Odlišné chování působí ve třídě s mnoha dětmi rušivě pro učitele i samotné žáky. Škola očekává, že rodina, která se spolupodílí na obrazu školy, převezme část zodpovědnosti za chování dětí ve škole a podpoří chování dětí vhodnou výchovou doma. (Viktorová, Smetáčková, 2014) Sdělení o chování tedy nemá jen hodnotící funkci, ale má rodičům tuto odpovědnost

připomenout. Slouží jako jeden z tlaků k akceptaci kultury školy. (Viktorová, 2001) Podle učitelů je však problémem, že rodiče většinou nedokážou reálně posoudit chování dětí ve škole, nepřipustí, že dítě se doma chová jinak než ve škole, nebo mají o dítěti zkreslené představy. (Viktorová, Smetáčková, 2014)

Informace o chování bývají jedním z nejčastějších důvodů konfliktů mezi rodiči a školou. (Viktorová, 2001) Jedna z respondentek se vyjádřila, že „*hodnotit děti z toho, jak se chovají, je blbost. Každý dítě má svou povahu a to dítě se nedá změnit. Já mám dvě děti a obě jsou úplně jiné a to druhé nezměním, ať budu dělat cokoli. Je to v tom dítěti a bude se to v něm táhnout dál.*“ (Anežka) Rodiče navíc často nevědí, co si počít se situací, kdy dítě nějak porušilo školní pravidla chování. Uvědomují si totiž také, že pohled dítěte na situaci může být jiný než hledisko učitele, což může vyvolávat řadu nedorozumění. (Viktorová, 2001) Dokazují to i slova respondentky: „*Pro mě je strašně těžký, když dostane nějakou poznámku. Ten jeho příběh je viděný úplně jinýma očima, než ten příběh, který mi popisuje paní učitelka. Já nevím, co s tím dělat. To prostě musí vyřešit škola, třeba nám to pak dát k úhradě, to já s tím nemám problém. Ale problém je ten, že to nemůžu soudit, když přesně nevím, co se stalo, jak se to stalo a tak.*“ (Ilona) Bezradnost rodičů, jak s hodnocením chování naložit, však může být podmíněna i rodičovskou tendencí k ochraně vlastního dítěte, nesouhlasem s postupem školy nebo odlišnými výchovnými názory. Rodiče se tak dostávají do složité situace. Musí najít kompromis mezi požadavky školy, vlastními názory a představami dítěte, které nemusí nároky ani jedné instituce akceptovat. Proto je rodičovská zloba, že nechtějí ve škole poslouchat výtky učitele, „*jednak apelem na dítě a jeho zodpovědnost vůči rodičům, a za druhé výrazem vlastního vztahu ke škole.*“ (Viktorová, 2001, s. 151) Poznámkami týkajícími se nevhodného chování dítěte ve škole si učitelé podkopávají vlastní obraz autority v očích rodičů. Dávají tím najevo, že některé situace ve škole, když je dítě pod jejich dohledem, ve chvíli, kdy jim rodiče předali část zodpovědnosti za výchovu, nejsou schopni řešit. Samozřejmě nelze očekávat, že nepatřičné chování nebo špatný prospěch pokaždé vyřeší škola sama, potřebuje přizvat rodiče. Otázkou však je, jakým způsobem tak učiní.

Rodiče velmi těžce nesou snižování vlastních kompetencí vychovávat dítě, což se ve škole děje zejména prostřednictvím poznámek věnujících se chování. Jedna z respondentek uvedla: „*Učitelka mi pořád říká, že jsem na něj moc měkká a že bych mu měla dát pár facek. To mě naštválo, protože jak mi ona může radit, jak mám vychovávat svý dítě. Ten rodič je přece rodič, a kdo je víc.*“ (Gabriela) Často jde také o formu, jakou je

hodnocení sděleno – stejná respondentka poznamenává: „*Chytila ho za límec...*“ Viktorová (2001) uvádí, že si učitelé často ani neuvědomí, že jejich chování je rodiči bráno jako ztráta profesionality a poškozuje celkový obraz školy.

V informování rodičů o školních výsledcích hrají hlavní roli žákovské knížky, které fungují cíleně pro rodiče kvůli tomuto účelu. (Viktorová a Smetáčková, 2014) Obecně je ale problémem informativní funkce hodnocení, že se do rodiny dostává bez zdůvodnění učitele anebo bez sdělení o cíli, který učitel sledoval. (Amonašvili, 1987) Doplňující informace sice může podat žák sám, avšak děti nejsou ve zprostředkování informací pasivní – zamlčují, zveličují, bagatelizují anebo nahlíží na situaci vlastním pohledem. (Viktorová, 2001) Rodiče si mohou opatřit další zprávy od spolužáků, rodičů jiných žáků nebo přímo ve škole, ale ne vždy mají možnost či chuť za pedagogem či jiným „zdrojem“ zajít a získat i jeho vysvětlení. Může dojít k tomu, že učitel konkrétním hodnocením sděluje jeden význam, ale rodiče vidí, příp. slyší od dětí jiný. (Viktorová, 2001; Amonašvili, 1987) Leč i dětská modifikace učitelova hodnocení je vypovídající. Rodičům se nabízí otázka, proč má dítě potřebu něco zamlčovat, bagatelizovat atd. (Viktorová, 2001)

Ačkoli se zdá, že monopol na hodnocení má škola, není to jen ona, kdo jej provádí. Takřka neustále je rovněž objektem hodnocení rodičů, kteří posuzují, zda splňuje jednak jejich individuální požadavky, jednak nároky společnosti. Jestliže však mají rodiče povinnost posílat dítě do školy, pak mají také právo tuto instituci kontrolovat, zda se adekvátně stará o dítě, za jehož rozvoj jsou rodiče odpovědní. (Štech, Viktorová, 1995) Subjektivní žádostí rodičů bývá spokojenost dítěte a konkrétní potřeby vycházející ze specifčnosti rodiny; nejčastějším společenským postulátem je skutečnost, jak škola umožní či usnadní dítěti další kariéru. (Štech, 2001)

## **2.4 Význam školního hodnocení v rodinném a společenském životě<sup>1</sup>**

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, školní hodnocení není jen hodnocením dítěte, ale také hodnotícím pohledem na jeho rodiče a jako takové nepůsobí pouze ve škole a ve třídě, ale promítá se i do rodinného života a postavení celé rodiny ve společnosti. Školní úspěch či neúspěch významně ovlivňuje možnost zařazení dítěte do sociálních struktur

---

<sup>1</sup> Název je zdánlivě velmi podobný podkapitole Rodiče a školní hodnocení, avšak oddíl 2.3 se zaměřuje více na vztah rodičů k hodnocení v prostředí školy, zatímco tato podkapitola se věnuje dopadu školního hodnocení na vztahy v rodině.

a zprostředkovaně se jím rovněž rodina řadí na určité místo v sociální hierarchii. (Kolář, Šikulová, 2005) Podle Koláře (1998) je to důvodem, proč rodiče za hodnocením, respektive za klasifikací nevidí znalosti, ale spíše postavení dítěte, potažmo rodiny a jeho (i rodinné) vyhlídky do budoucna. Klíčem ke zdárné budoucnosti bývají tradičně známky. Proto první otázky po návratu dítěte ze školy směřují k tomu, jaké dítě dostalo známky a zda bylo vyvolané, nikoli k tomu, co se ve škole naučilo. (Amonašvili, 1987) Jedna z respondentek to komentovala slovy: „*Nejdřív se vždycky bavíme o učení, když nastoupí do auta, abychom věděli, jestli máme pospíchat strašně rychle domů, abychom něco začali řešit. Anebo jestli můžeme nějak normálně. Takže to je nejdřív škola, nejdřív známky nebo prospěch a pak mi vyprávějí svoje příběhy. (...) Vždycky řešíme nejdřív ty fakta, důležité věci a pak teprve to ostatní.*“ (Ilona) V tomto momentě hodnocení významně ovlivňuje vztahy v rodině, protože stane-li se, že rodiče musí souběžně řešit špatné školní výsledky dítěte a zároveň i jiné, kupříkladu pracovní záležitosti, mohou mít na dítě méně trpělivosti, častěji se na něho utrhnout, křiknout apod. Podle Viktorové a Smetáčkové (2014) jsou vztahy v rodině podřizovány hodnocení školy právě prostřednictvím školního hodnocení, které „*musí být rodinou přijato a zpracováno, což je doprovázeno emocemi.*“ (Viktorová, Smetáčková, 2014, s. 77). Rodiče si podle známek dělají úsudek nejen o vztahu dítěte k učení, ale také o dítěti samém: jak se snaží, jak pracuje ve škole, jak se připravuje doma, zda je ve vztahu ke škole nezodpovědné a tráví například čas s přáteli na úkor školy atd. (Amonašvili, 1987) Nakolik a jak konkrétně bude hodnocení vztahy v rodině ovlivňovat, závisí na tom, jakou mu dospělí přisuzují důležitost a jak ho chápou. Rodiče nikdy nepřijímají hodnocení v podobě, v jaké se k nim dostává ze školy, ale upravují jej tak, aby lépe odpovídalo rodinným vnitřním strukturám a perspektivám, jako je rodinný příběh, rodinná image, plánování budoucnosti atd. (Viktorová, Smetáčková, 2014) Podle Koláře (1999) nejvíce ovlivňuje ochotu přijmout výsledky hodnocení aspirační úroveň rodiny<sup>2</sup>. Podle toho, jakou představu má rodič o budoucnosti svého dítěte a nakolik se k této vizi upíná, reaguje na školní výsledky svého potomka a vstupuje do kontaktu se školou. Podobně je přístup k hodnocení ovlivněn zájmy a hodnotovou orientací rodiny – čím je učební látka dítěti a jeho rodině bližší, tím více se o ni bude zajímat a usilovat o pochopení její podstaty, a naopak čím vzdálenější vyučovací předmět bude, tím více půjde žákovi pouze o možné sociální důsledky hodnocení. (Kolář, 1999) Existuje ovšem také řada

---

<sup>2</sup> Kolář o ní sice hovoří v souvislosti se sebehodnocením žáka, domnívám se ale, že je možné o ní uvažovat také z pohledu rodiče.

rodičů, kteří přemýšlejí o tom, jak je učební látka důležitá pro budoucnost dítěte, a přestože může být rodičům vzdálená (např. cizí jazyky, které nikdo z rodiny neovládá), kladou na ni důraz.

Sociální aspekt hodnocení se projevuje ve vztahu rodičů ke školním výsledkům dítěte vzhledem ke společnosti. Hodnocení vymezuje postavení a prožívané pocity rodičů v referenční sociální skupině a na pracovišti, je tak nástrojem společenského tlaku na žáky i rodiče. Ti se buď mohou chlubit úspěchy svých dětí, nebo se hovoru o škole vyhýbají, o „svých“ školních výsledcích mlčí a zdůrazňují dobré vlastnosti dítěte, například pracovitost, případně vyjadřují otevřeně negativní vztah ke škole nebo se od hodnocení dítěte distancují a stěžují si, že se ve škole nesnaží. (Amonašvili, 1987)

Amonašvili (1987) nabízí pohled na vztahy rodičů s dětmi v závislosti na některých školních známkách:

„Jedničkáři“ jsou rodiči radostně vítáni, rádi vyprávějí o škole a o svých úspěších, srovnávají se s méně úspěšnými žáky, „zvláště zdůrazňují pedagogova pochvalná slova na svou adresu.“ (Amonašvili, 1987, s. 43) Špatná známka vyvolá v rodině znepokojení a snahu o okamžitou nápravu. Jednička se považuje i za rodinné vítězství v učení. Pro rodiče jedničky „upevňují jistotu, že dítě je chytré, nadané, talentované, ukázněné a aktivní. Ve škole ho mají rádi, takže není důvod strachovat se o jeho budoucnost.“ (Amonašvili, 1987, s. 43) Vedlejším důsledkem bývá omezování v mimoškolním životě, aby si dítě dobré známky udrželo. Rodiče se snaží vybírat dítěti vhodné (stejně úspěšné) přátele, snaží se jej oddělit od neprospívajících spolužáků.

Trojky si rodiče vysvětlují jako neschopnost dítěte nebo častěji jako nepřízeň či nespravedlnost učitele. V rodině samé i mezi rodiči a učiteli vznikají hádky o to, kdo se dítěti málo věnuje. Pokud se však rodiče s trojkami smíří, dítě má relativní volnost pro mimoškolní aktivity, kterými si může kompenzovat neúspěch ve škole. Jednička nebo dvojka na krátký okamžik mění vztah rodičů k dítěti, protože vzniká naděje, že stávající situaci lze změnit. Rodiče vidí za lepší známku výsledek schopností, které dítě ve škole nevyužívá, protože je líné, bez vytrvalosti nebo pevné vůle. Naopak známka horší než trojka vede k výčitkám, že se žák přestal snažit, a rodiče reagují trestem.

Složité postavení má v rodině čtyřkař. Ačkoli i zde existuje rozpor, zda na špatné známky nahlížet jako na chybu žáka nebo spíš učitele, je čtyřka v obecném hodnocení považována za podprůměr zavírající dveře k dobré budoucnosti dítěte. Čím více podobných známek dítě dostává, tím více se vztahy v rodině zhoršují. (Amonašvili, 1987)

Amonašvili v tomto výčtu nebere v úvahu rodiny, pro něž se školní hodnocení – pod vlivem špatných známek nebo z důvodu nemoci či např. specifické poruchy učení, za něž nemohou ani rodiče, ani dítě – mohlo stát vedlejším, resp. se o tom snaží sebe i okolí přesvědčit. Jak uvádí Štech (2001), tito rodiče rozehrávají téma skrytého dobrého jádra, o kterém škola neví, a není proto využíváno, nebo se mluví o tom, že je dítě orientováno jinak než studijně, a rodina zavádí dvě kvalitativně odlišné škály hodnocení dětských schopností – „nepodstatné“ školní a adekvátnější posouzení rodinou. To rodičům umožňuje podržet kladné hodnocení osobnosti dítěte. (Štech, 2001) Rovněž Amonašvili opomíjí situaci, kdy je hodnocení dítěte v rozporu s tradicí rodiny. Je-li školsky úspěšné dítě méně vzdělaných rodičů, musí s nimi vstoupit do opozice a lze očekávat zhoršení rodinných vztahů alespoň na dobu, než se rodiče se školním úspěchem dítěte vyrovnají. (Rendl, Škaloudová, 2004)

## **2.5 Rodičovská školní minulost**

Při rozhovorech o školní docházce dětí se velmi často objevují vlastní zkušenosti rodičů se školou, rodičovské zájmy, kritické rodinné události. „*Samo vyprávění si vynucuje určitou reflexi, uvědomění si souvislosti.*“ (Štech, 2001, s. 145) Představa rodičů, jak by měla škola fungovat, vychází často ze vzpomínek na vlastní školní docházku. (Viktorová, 2001) Rodiče často srovnávají jednotlivé aspekty vlastního školního života a školní docházky svého dítěte. (Metso, 2004 in Ráty, 2007) Jejich vzpomínky jsou však mnohdy zkresleny tendencí k idylickému vnímání minulosti oproti současnému dění, a proto tvoří spíš kostru pro vnímání školy, kterou si rodiče doplňují zkušenostmi získanými střetáváním se současnou školou svého dítěte. (Viktorová, 2001) Přesto má rodičovská školní historie silnou prediktivní moc. Podle Rátyho (2007) tvoří zkušenostně ukotvenou konzistentní hodnotící konstrukci ovlivňující obecný postoj rodiny ke vzdělání a dětskou interpretaci školních zážitků. Školní zkušenosti rodičů jsou implicitním východiskem pro selektivní hodnocení školní docházky dětí a jedním ze sociálněpsychologických faktorů, který může ovlivňovat předávání rodinného postoje ke vzdělávání z generace na generaci, neboť „*rodiče o svých vzpomínkách s dětmi mluví a vytváří tak společné vnímání toho, jak se vhodně přizpůsobit požadavkům školy.*“ (Ráty, 2007, s. 348) Ráty se ve svých studiích dlouhodobě zabývá vlivem rodičovských vzpomínek na školní docházku dětí. Podrobněji se věnoval například tomu, jakým způsobem rodičovské vzpomínky na vlastní školní docházku předpovídají stupeň spokojenosti s fungováním školy jejich dítěte v průběhu



prvního stupně základní školy<sup>3</sup> z hlediska pohlaví a vzdělání rodičů. Výsledky jeho výzkumu ukázaly, že bez ohledu na vzdělání jsou rodiče, kteří mají kladné vzpomínky, se školou dítěte spokojenější, než rodiče s negativními vzpomínkami. Zatímco ti hodnotili školu podobně napříč výzkumným souborem, rodiče s pozitivními vzpomínkami se lišili vzhledem k pohlaví i vzdělání. Zjištění, že vliv rodičovských vzpomínek je specifický podle pohlaví a vzdělání, ukazuje, že síla vlivu osobní školní historie rodičů na současnou docházku potomků není deterministická, ale dynamická. Její „význam je dán způsobem, jakým si osobní školní zkušenosti rodiče interpretují.“ (Räty, 2007, s. 387-388)

Smysl, který rodiče dávají svým školním zkušenostem, hraje roli nejen v hodnocení spokojenosti se školou dítěte, ale také ve zpracování informací ze školy. Rodiče s kladnými vzpomínkami věnují větší pozornost událostem ukazujícím pokrok dítěte, zatímco rodiče s negativními vzpomínkami přikládají větší důležitost potenciálním problémům. Školní vzpomínky rodičů působí rovněž na výši angažovanosti v pomoci dětem se školní přípravou, a to zejména u skupin sociálně nejvzdálenějších od školy (např. rodiče s nižším stupněm vzdělání). Rodiče s negativními vzpomínkami více pomáhali svým dětem s učením než rodiče s pozitivními vzpomínkami. Vysvětlením může být, že rodiče jsou svými zápornými vzpomínkami motivováni k tomu, aby se jich jejich děti vyvarovaly a zažily ve škole úspěch. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče se zdají být na své školní historii méně závislí. V neposlední řadě ovlivňují školní zkušenosti rodičů také pohled na vztahy mezi žáky. Rodičovské vzpomínky slouží jako standard, jak si informace o vztazích mezi žáky interpretovat. „Odborně vzdělaní rodiče s negativními vzpomínkami měli sklon vidět sociální aktivitu dítěte ve škole a vlastní vztah ke škole v méně příznivém světle než rodiče s pozitivními vzpomínkami.“ (Räty, 2011, s. 357)

Častější souvislost mezi osobními školními vzpomínkami rodičů a školní docházkou dětí se objevuje ve vyšším věku, kdy se patrně plně projevují obavy a přání rodičů ohledně další vzdělávací kariéry dítěte. (Räty, 2011)

Lze říci, že školní vzpomínky rodičů aktivně „ovlivňují vnímání edukační reality a podílejí se na její výstavbě.“ (Räty, 2011, s. 358) Usměrnují postoj dítěte ke škole a rodiče též na jejich základě předpokládají určitý průběh školní kariéry potomka. Negativní školní zkušenosti pak slouží jako jedna z možností, jak se vůči současné škole dítěte vymezit. (Räty, 2011)

---

<sup>3</sup> Ve studii Hannu Rätyho se hovoří o finské „elementary school“, kterou je vzhledem k věku dětí, jež ji navštěvují, možné považovat za ekvivalent českého 1. stupně základní školy.

Přestože rodičovské školní zkušenosti jistě nejsou jediným faktorem, který pohled rodičů na školu dítěte řídí, hrají nepochybně ve vnímání současné školy značnou roli. Je důležité, aby si tohoto vlivu byli vědomi učitelé a snažili se s nimi konstruktivně pracovat, především pokud s rodiči probírají školní problémy, k jejichž překonání je zapotřebí rodičovská pomoc. (Räty, 2011)

## **Shrnutí teoretické části**

Školní docházka je nutnou součástí dětského vývoje. Rodina, která do tohoto okamžiku měla v dětském životě výsadní postavení, se nadále o toto místo musí dělit se školou. I z tohoto důvodu jsou vztahy mezi rodinou a školou komplikované. Nadto je školní docházka dítěte široce ovlivněna vlastními školními vzpomínkami rodičů, které mají vliv na spokojenost s fungováním současné školy, jsou odpovědné za postoj rodičů a celé rodiny ke vzdělání a za míru optimismu v pohledu na možnost školy rozvíjet potenciál dítěte. (Räty, 2007, 2011)

V očích rodičů je hlavním posláním školy umožnit dětem hladký vstup do života a otevřít jim další vzdělávací dráhy. (Štech, 2001) Tuto funkci zprostředkovává hodnocení, které je také nejčastějším důvodem společné komunikace. (Slavík, 1999) V teoretické části jsme se podrobněji věnovali jednak problematice školního hodnocení, jednak složitému postoji rodiny ke škole.

Hodnocení je považováno za pravomoc školy, která by bez něho pozbyla svého významu. Slouží jako zpětná vazba pro žáka a jeho rodinu ohledně rozvoje dětských dovedností a školu informuje o správnosti jejího postupu. (Kosíková, 2011) Kromě této informativní funkce plní hodnocení ještě motivační, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací funkci. (Kolář, Šikulová, 2005) Nejčastějším typem hodnocením je v dnešní škole známkování, tj. kvantitativní hodnocení, s nímž je spojena největší možnost objektivity. Zachovat nezájatost je však v praxi složité, protože do hodnocení vstupuje množství faktorů, například specifické vlastnosti učitele a žáka, jedinečný intersubjektivní vztah mezi nimi a řada dalších momentálních vlivů, jako je třeba fyzický a psychický stav všech zúčastněných. (Slavík, 1999) Rodiče často ztotožňují objektivní a spravedlivé hodnocení, které měří všem stejně, požadují však také zohledňování snahy a úsilí dítěte dosáhnout dobrého výsledku. (Kolář, Šikulová, 2005; Štech, 2001) Méně častým typem je kvalitativní slovní hodnocení. Obě formy mají klady i zápory, nejvhodnější je jejich kombinování podle situace, vlastností žáka a učební látky. (Kolář, Šikulová, 2005)

Školní hodnocení lze rozdělit na hodnocení chování a prospěchu. Zatímco hodnocení prospěchu bývá bez problémů, hodnocení chování je jedním z nejčastějších důvodů konfliktů mezi rodiči a školou. (Viktorová, 2001) Rodiče za poznámkami někdy vidí útok na své výchovné kompetence, snižování své autority a neschopnost školy poradit si se zodpovědností, kterou jim za výchovu dítěte na část dne přenechali.

Školní hodnocení není rodiči vnímáno také pouze jako izolované posouzení schopností dítěte, ale rovněž jako hodnocení jich samých, jako hodnocení celé rodiny. Na základě školního úspěchu dítěte je rodina zařazována na určité místo v sociální hierarchii. (Kolář, Šikulová, 2005) S ohledem na rodinnou tradici a historii jsou též v rodině školní výsledky emotivně zpracovávány, což významně ovlivňuje rodinné vztahy. (Viktorová, Smetáčková, 2014)

O výsledcích dítěte ve škole spolurozhoduje socializace v rodině. Popsat vliv rodiny na vzdělávací výsledky dítěte není jednoduchý. Výzkumníci mohou rodinné vlivy uchopit pouze schematicky a kvůli omezeným metodologickým možnostem si vybírají jevy, které jsou snadno identifikovatelné a měřitelné, hlavně vzdělání rodičů a socioekonomický status rodiny. Tyto jevy jsou však v běžném životě provázané s řadou dalších vlivů (např. s rodičovskou podporou učení, zapojováním rodičů do školních aktivit). Obecně lze říci, že školní úspěšnost se zvyšuje, pokud alespoň v nějaké oblasti existuje soulad mezi světem rodiny a školy a obě instituce spolu komunikují. (Šedřová, 2004) Všeobecně však platí, že nemá-li dítě ve škole problémy, rodiče a učitelé spolu spíše nekomunikují. (Štech, 2004) Nejaktivnější skupinou z hlediska školní angažovanosti i komunikace jsou rodiče dětí na prvním stupni. (Rockwell, 2011) V moderní společnosti podporovaný model sdílené odpovědnosti (Ravnová in Rabušicová, Šedřová, Trnková & Čiháček, 2004) přináší řadu problémů, neboť rodiče ani učitelé nejsou jednotnou skupinou s univerzálními požadavky. (Trnková, 2004) Navíc jsou obě instituce neustále infiltrovány druhou kulturou, z čehož pramení další obtíže, protože rodina musí v zájmu úspěchu dítěte školní kulturu akceptovat, kdežto škola se snaží rodinnou kulturu potlačit, není-li s její kulturou v souladu. (Viktorová, 2001) Partnerství mezi rodinou a školou tak vyznívá spíše jako teoretický koncept. (Trnková, 2004)

## II. Empirická část

### 3. Cíl práce a výzkumné otázky

Diplomová práce je zaměřena na rozkrytí pohledu rodičů na problematiku hodnocení dětí na první stupni základní školy. Jelikož je toto téma široké a lze ho uchopit různým způsobem, zaměřily jsme se podrobněji především na to, jaký význam dávají rodiče školnímu hodnocení. Cílem práce je zjistit subjektivní pohled rodičů na objektivní (z hlediska daného výzkumu) realitu školy.

Základním východiskem práce je otázka, jak rodiče vnímají hodnocení ve škole. Primární otázkou bylo, co považují za hodnocení ve škole. Zajímalo mě, jestli se názor rodiny shoduje s tradičním pojetím školního hodnocení, které upřednostňuje klasifikaci. Na tuto otázku navazovaly další okruhy dotazů věnující se třem oblastem – přikládání důležitosti hodnocení v rodině, smysl, který rodiče hodnocení přisuzují, a vztah rodičů k dítěti a k jeho školní docházce obecně na základě školního hodnocení.

#### *Znění výzkumných otázek bylo následující:*

1. Co považují rodiče dětí na prvním stupni základní školy obecně za hodnocení ve škole?
2. Jakou důležitost rodiče hodnocení přikládají?
3. Jaký smysl má hodnocení?
4. Jaké důsledky vyvozují z hodnocení dětí ve vztahu ke svým dětem, jejich školní docházce, rodinnému režimu, k vnímání učitele a ke škole jako takové?

## 4. Historie výzkumu

### 4.1 Výzkumný soubor

Při výběru respondentek jsem se řídila dvěma požadavky: jednak aby dítě navštěvovalo první stupeň základní školy, především 2.–5. třídu, jednak aby nebylo z tradičního školního pohledu považováno za průměrné. Průměrnost není v tomto smyslu hodnocena prostřednictvím známek, ale spíše z hlediska náročnosti práce s dítětem z hlediska školy. Zvolila jsem rodiče dětí s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi

a dětí, jež mají specifické poruchy školních dovedností, příp. problémy s kázní<sup>4</sup>. Konkrétní rodiče byli vybráni na základě konzultace s paní ředitelkou základní školy. Při výběru jsem vycházela z předpokladu, že hodnocení v těchto skupinách zaujímá složitější postavení než ve většinové žákovské populaci. Očekávala jsem, že v rodinách nadaných dětí může mít hodnocení jiný význam než z pohledu rodičů, jejichž děti mají potíže s některými školními předměty, případně také s kázní.

O rozhovor jsem požádala osm rodičů různého věku a vzdělání. Věk respondentek se pohybuje v rozmezí od 32 let do 52 let; nejnižším vzděláním je vyučení, nejvyšším vysoká škola. Nejvíce matek vystudovalo střední školu.

Hovořila jsem pouze s matkami, a proto používám v následujících částech práce termín *rodič* jako zástupný pro matky dětí.

Pro lepší přehlednost jsem respondentky uvedla do tabulky.

---

<sup>4</sup> Problémy s kázní má chlapec, s jehož matkou jsem vedla pilotní rozhovor. Na základě získaných informací, které v mnoha oblastech korespondovaly s názory matek, jejichž děti mají specifické poruchy učení, jsme se rozhodly respondentku z pilotního rozhovoru rovněž zařadit do výzkumného souboru. Z tohoto důvodu jsou v následujícím textu používány termíny výukové a školní obtíže, protože u chlapce není diagnostikována specifická porucha učení, ve škole ovšem též vyžaduje zvýšenou péči a pozornost učitele. Dalším důvodem je, že matky, jejichž děti tuto poruchu mají, se o ní v rozhovorech nezmiňovaly, ale hovořily většinou výhradně o problémech ve škole, ve výuce atd.

| <b>Jméno respondentky</b> | <b>Dítě</b>     |                      | <b>Vzdělání</b>                        | <b>Věk</b> |
|---------------------------|-----------------|----------------------|--|------------|
| Anežka                    | syn, 1. třída   | Výukové problémy     | Středoškolské vzdělání s maturitou     | 34 let     |
| Veronika                  | dcera, 2. třída | Výukové problémy     | Středoškolské vzdělání s maturitou     | 41 let     |
| Olga                      | syn, 3. třída   | Nadprůměrný intelekt | Vysokoškolské vzdělání                 | 40 let     |
| Ilona                     | syn, 3. třída   | Výukové problémy     | Středoškolské vzdělání s maturitou     | 41 let     |
| Simona                    | syn, 4. třída   | Nadprůměrný intelekt | Střední odborné učiliště – výuční list | 41 let     |
| Gabriela                  | syn, 5. třída   | Potíže s chováním    | Středoškolské                          | 32 let     |
| Markéta                   | dcera, 5. třída | Výukové problémy     | Středoškolské                          | 36 let     |
| Dana                      | dcera, 5. třída | Nadprůměrný intelekt | Středoškolské vzdělání s maturitou     | 52 let     |

Děti respondentek navštěvují soukromou základní školu, která se nachází v klidné čtvrti středně velkého města, mezi rodinnými domy a s množstvím zeleně v okolí. Dvoupatrová budova bývalé státní základní školy prošla renovací a učebny prvního stupně se nacházejí převážně v prvním patře. Jednotlivé třídy jsou tematicky barevně vymalované, na výtvarném ztvárnění se podíleli rodiče žáků. Rodiče se rovněž zapojují do drobných úprav nebo oprav, které jsou v učebně jejich dítěte zapotřebí. Ve třídách je maximálně 20 dětí, každé dítě sedí v samostatné lavici. Na chodbách školy jsou vystavena díla žáků, diplomy ze soutěží a informace o chodu a koncepci základní školy.

## 4.2 Metodologický postup

Respondentky byly vybrány na základě rozhovoru s paní ředitelkou, která je posléze oslovila, zda by byly ochotny se na výzkumu podílet. Poté jsem se s matkami telefonicky spojila, stručně je seznámila se záměrem práce a domluvily jsme si schůzku. Na začátku rozhovoru jsem každou respondentku podrobněji seznámila s cílem výzkumu a ujistila ji o anonymitě dat.

S každou matkou jsem hovořila o samotě v prostředí, které si sama zvolila, případně jsem navrhla několik možností. Chtěla jsem, aby se rodiče cítili příjemně a zmírnila se nervozita z rozmluvy s neznámým člověkem o citlivém tématu. Předpokládala jsem také, že pohodlné prostředí může vést k větší otevřenosti při rozhovoru. S většinou matek jsem se sešla ve škole, kde jsme hovořily buď v kanceláři paní ředitelky, samozřejmě bez její přítomnosti, anebo ve třídě daného žáka. S jednou maminkou jsem mluvila ve školní družině a jeden rozhovor proběhl v rodinném domě, kde matka se svou rodinou bydlí. S výjimkou jednoho se všechny rozhovory uskutečnily v dopoledních hodinách nebo brzkých odpoledních hodinách. Všechny rozhovory proběhly v klidné atmosféře bez vyrušování. Rozmluvy byly rozdílně dlouhé, průměrně trval každý rozhovor asi 45 minut.

Ke sběru dat jsem zvolila kvalitativní přístup a postupovala jsem pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Zaměřila jsem se na následující otázky, které jsem rozdělila do tří skupin podle toho, z jaké výzkumné otázky vycházejí.

### *První skupina se věnuje obecným úvahám o hodnocení*

- Co si představujete pod pojmem hodnocení?
- Považujete za školní hodnocení známky?
  - Z jakého důvodu?
- Je i jiný způsob hodnocení, který je ve škole důležitý?
  - Z jakého důvodu?
- Který typ hodnocení je pro vás důležitější?
- Jsou pochvaly nebo poznámky hodnocením?
  - Z jakého důvodu?
  - Existuje situace, kdy by se jím mohly stát?

***Druhá skupina otázek se týkala smyslu a důležitosti, které rodiče hodnocení přisuzují***

- Jaké je ideální dosažené vzdělávání u vašeho dítěte?
  - Odpovídá tomu školní hodnocení?
  - Snažila byste se, aby tomu hodnocení odpovídalo?
- Připravujete se do školy společně s dítětem?
  - Jaké k tomu máte důvody?
- Považujete hodnocení za objektivní?
- Jste s hodnocením svého dítěte spokojeni?
  - Komunikujete se školou o hodnocení?
  - Měli byste tendence být se školou ve větším kontaktu, pokud by hodnocení neodpovídalo vaší představě?

***Poslední skupina se vztahovala ke vztahu rodičů k dítěti na základě školního hodnocení***

- Jak si počínáte, dostane-li dítě dobrou známku?
  - Z jakého důvodu se takto chováte?
  - Chováte se jinak, když přinese pochvalu?
- Jak si počínáte, když dítě dostane špatnou známku?
  - Z jakého důvodu se takto chováte?
  - Chováte se jinak, když přinese poznámku?

Kvalitativní přístup jsem si vybrala proto, že přístup každého rodiče ke škole a školnímu poznání je jedinečný a kvalitativní výzkum umožňuje tuto jedinečnost zachytit. Nevýhodou zvoleného přístupu je určitá fragmentárnost získaných dat. Aby rozhovor s rodiči nebyl příliš strukturovaný a předpřipravený, ale byl také spontánně veden směrem, který určí rodiče, objevují se u jednotlivých rodičů různá témata. Některá matka vztahovala téma hodnocení konkrétněji ke svému dítěti, čímž jsem se dozvěděla více o daném žákovi, jiné zase byly schopné o hodnocení uvažovat v abstraktní rovině a dostaly jsme se k dalším tématům souvisejícím se školou a hodnocením, například k otázce ideálního učitele. Občas se stalo, že jsem až následně zjistila, že v rozhovoru zazněla témata, která by bylo vhodné více prodiskutovat. Je nutné podotknout, že pokud se některá témata v rozhovoru neobjevila, neznamená to, že absentují i v rodině a rodič na ně nemá vytvořený názor (srov. Štech, 2001).



### 4.3 Postup výzkumu

Polostrukturované rozhovory s respondentkami byly nahrávány na diktafon, nejprve tedy bylo nutné přepsat audiozáznamy do textové podoby. Získaná data jsem následně podrobila otevřenému kódování, které je založeno na porovnávání a třídění významových jednotek textu s cílem zjistit, zda informace náležejí podobnému jevu nebo tvoří odlišitelný celek. (Miovský, 2006) Každý úsek, jež se zdál důležitý, jsem opatřila kódem a zároveň jsem začala vytvářet seznam kódů, na jehož základě se formovaly obecnější kategorie obsahující podobné nebo vnitřně související kódy. (Černá, 2013) Dále jsem postupovala ve dvou krocích. Nejprve jsem se zaměřila na provázanost vytvořených kódů v rámci jednoho rozhovoru a vytvořila jsem medailonky jednotlivých respondentek představující jejich osobitý pohled na školní hodnocení. V další části jsem se již věnovala datům hromadně, ze všech rozhovorů, a k jejich rozboru jsem využila několik základních metod kvalitativního výzkumu. Nejvhodnější se mi zdály čtyři metody, které krátce popíšu. První technikou je metoda vytváření trsů, která slouží k seskupení a konceptualizaci výroků do skupin (trsů), které vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Vzniknou tak obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do daného trsu je dáno určitými opakujícími se znaky. (Miovský, 2006)

Principem druhé metody – metody zachycení vzorců („gestaltů“) je vyhledávání opakujícího se obecného vzorce v datech odpovídajícího specifickým zaznamenaným jevům, jež jsou vázány na určitý kontext, osobu atd. Nevýhodou tohoto postupu je určitá redukce získaných informací, protože jedinečnost konkrétních informací je nahrazována obecnou kategorií na základě podobností a odlišností. Jisté zobecnění je však nutné proto, aby informace nezůstaly pouze izolovanými daty, o nichž nelze podat souhrnnou informaci. Při analýze dat tímto postupem se vytvářejí koherentní „příběhy“ o tom, jak daný jev probíhá, přičemž výzkumník do těchto „příběhů“ vkládá nová data a konstruuje si tak celkovou představu o zkoumaném jevu. Nezbytné je pracovat jak s informacemi, které daný příběh podporují, tak s fakty, které mu odporují a jimiž se může ukázat, že vytvořený příběh není vyhovující nebo neodpovídá veškerým podmínkám. (Miovský, 2006)

Metoda kontrastů a srovnání umožňuje lépe odlišit identifikované kategorie a „*upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného*“. (Miovský, 2006, s. 223) Tento postup je výhodný pro zdůraznění kontextuálních odlišností daného fenoménu, který vlivem různých kontextuálních vztahů může mít různý charakter. Poslední využitou technikou je metoda vyhledávání a vyznačování vztahů na základě přímé

identifikace respondenty nebo na základě vnitřních či vnějších souvislostí. (Miovský, 2006)

Cílem tohoto postupu bylo vytvořit obecné kategorie, které by zachycovaly celkový pohled respondentek na danou oblast a popisovaly rovněž podobnosti a odlišnosti v jejím vnímání. Konkrétně postup analýzy dat dokresluje následující příklad: respondentkám jsem nejprve položila otázku, co pro ně znamená slovní hodnocení. Odpovědi jsem rozdělila do skupin (trů) a snažila jsem se zjistit, z jakého důvodu se na tento druh hodnocení dívají daným způsobem. U této otázky byly trsy označeny jako *zbytečnost*, *postradatelná nadhodnota známky* a *nutný doplněk známky*. Dále jsem zkoumala, zda respondentky v jednotlivých skupinách mají něco společného, příp. v čem se liší. Trsy jsem podrobila dalšímu bádání a kupříkladu u matek, pro něž je slovní hodnocení nutným doplňkem, se projevíly různé důvody tohoto přesvědčení: např. specifitější popis podstaty chyb, informace o chování dítěte ve škole nebo zohlednění úsilí dítěte při výkonu. Následně jsem sledovala, zda existují rozdíly mezi matkami majícími totožné pohnutky – popis chování znamená pro jednu respondentku informace o vlastnostech dítěte, zatímco pro jinou podrobnější zprávu o možném darebáctví dítěte ve škole. Nakonec jsem zjišťovala, jestli existuje souvislost mezi zmíněnými motivy pro zdůrazňování slovního hodnocení a vnějšími znaky chování (např. respondentky kladou menší důraz na známky, tj. tolik jim špatné hodnocení nevadí) a jestli v nich má toto chování původ – kupříkladu známky dětí jsou špatné, a proto matky upřednostňují slovní hodnocení, kde je prostor i pro pozitiva.

## **5. Prezentace, analýza a interpretace dat**

### **5.1 Kazuistický obraz hodnocení jednotlivých respondentek**

V následující kapitole představím pohled jednotlivých respondentek na školní hodnocení. Postoj rodičů k hodnocení souvisí s mnoha různými faktory, například s individuálními charakteristikami dítěte, osobní školní historií rodičů, jejich životními zkušenostmi, vnímáním důležitosti školní docházky v životě atd. Rodičovský názor na hodnocení nelze popsat odděleně od těchto činitelů, a proto nejsou medailonky rodičů zaměřené striktně jen na školní hodnocení, ale věnují se všem oblastem, které rodiče v souvislosti s hodnocením ve škole spontánně zmiňovali. U každé respondentky je uvedeno krátké heslo, krédo, které vystihuje její vztah ke škole a školnímu hodnocení.

Toto krédo lze chápat jako obecně formulovanou zásadu rodičů vycházející z generalizace jejich výchovné zkušenosti nebo poučení z vlastního života, případně inspirovanou životními schémata jiných lidí. (Štech, 2001)

### **Anežka – „Hodnocení je nutné pro školu, v životě úspěch nezaručí“**

Anežka má syna v 1. třídě, vystudovala střední školu a je jí 34 let. Její syn je hodný, milý a starostlivý, nenosí poznámky, je poctivý, učí se s nadšením, je studijní typ, podle Anežky „*chce být chválený*<sup>5</sup>“, což s manželem dodržují, pokud jsou spokojeni s jeho školním výkonem. Dříve si chlapec mohl za dobré známky vybírat drobné dárky, kvůli množství známek se však postupně rodiče omezili pouze na slovní pochvaly.

Anežka je spokojená se školou svého syna, a proto předpokládá, že tamní hodnocení bude rovněž správné. Považuje školu za dobrou, protože oproti státním školám uplatňuje „*individuální, lepší*“ přístup k žákům. Hodnocení učitelů vidí jako mírnější na rozdíl od drsnějšího a přísnějšího známkování v jiných školách, a není si jistá, zda je „*do budoucna dobré být na děti pořád hodný*“, avšak zároveň si hned odpovídá, že je „*život naučí*.“ Zdůrazňování budoucnosti a reálného života je pro Anežku typické. Školu a školní hodnocení vnímá hlavně jako nutnou vstupní podmínku do života. Školní hodnocení je tak podstatné zejména pro školní život, jako by škola a reálný život byly dva oddělené světy, v nichž obou musí dítě uspět. Za školní hodnocení považuje známky („*tak jak je naše školství*“). Ty jsou ve škole podstatné, protože se s dítětem „*táhnou dál a hodnocení je pak důležité třeba pro střední školu*“. Rodiče vycházejí z premisy, že škola je výchozím bodem, kde si dítě osvojuje základy, na něž bude posléze navazovat v dalším vzdělávání. Jelikož nechtějí, aby syn skončil se základním vzděláním, ale myslí si, že by mohl případně studovat i na vysoké škole, musí mít ve škole dobré výsledky, aby mohl ve školní kariéře pokračovat. Avšak ve „*skutečném*“<sup>6</sup> životě známky nemají zvláštní význam, ba naopak – Anežka uvádí, s kolika se setkává lidmi, kteří mají několik vysokých škol, ale v práci jsou neschopní. Podstatné tedy je, jak si dítě poradí v životě a dobré hodnocení ve škole není zárukou úspěšnosti v životě: „*není to o tom tu školu mít a odmaturovat na jedničky, ale jak to dokáže člověk uplatnit v praxi*.“ Na základě této premisy pracují

---

<sup>5</sup> Úryvky jsou přepsány s autentickou stylistikou, gramatikou a syntaxí.

<sup>6</sup> V textu používám uvozovky ve dvou smyslech. Uvozovky, *za nimiž je text psán kurzívou*, uvádějí promluvu rodičů. Uvozovky u slova psaného základním typem písma značí, že termín či slovní spojení není použit v původním slova smyslu.

s manželem i doma. Kladou silný důraz na použitelnost školních poznatků, snaží se při přípravě do školy syna vést k uvědomění, že to, co se učí ve škole má reálné využití ve světě mimo školu – např. procvičování čtení předčítáním mladšímu bratrovi před spaním, cvičení psaní při psaní blahopřání v rodině atd. Anežka zmiňuje, že byli také jedni z mála rodičů, kteří se aktivně a prakticky podíleli na obnově třídy jejich dítěte. Podobně nemluví o tom, že by syn něco neuměl, ale že to „*spíš neuměl v danou chvíli použít*“. Přestože doufají, že by syn mohl jít na vysokou školu, nebudou zoufat, pokud se tak nestane. Povedou však syna k tomu, aby pracoval alespoň v zahraničí, proto ve škole kladou důraz zejména na cizí jazyk.

Anežka ve školním hodnocení upřednostňuje známky. Rodiče dobře znají jejich hodnotu, a jakmile ji pochopí také dítě, jsou pro něho i pro rodiče snadno čitelné. Do doby, než dítě překlene startovací období, kdy si zvyká na školní režim a učí se chápat význam klasifikační stupnice, zhruba „*první pololetí*“, by měli učitelé hodnotit prostřednictvím pochval, razítek apod. Výhodou známek je, že okamžitě ukazují, jak bylo dítě úspěšné, zda a nakolik něco pokazilo. Do hodnocení známkami by tedy mělo patřit pouze hodnocení předmětů, tzn. toho, co se žáci ve škole učí, a nikoli chování. Způsob chování je „*v povaze dítěte a nejde to ovlivnit, takže hodnotit chování (jestli zlobí, jaké má vztahy se spolužáky) je podle mě blbost.*“ Učební látku se můžou se synem naučit a částečně tím ovlivnit, jaký výsledek ze školy přinese, ze špatné známky vyvodí, že dítě má v učivu mezery nebo své znalosti neumí vhodně použít, a je proto nutné se látku doučit, aby ji chlapec ovládal. K poznámkám má Anežka negativní vztah, považuje je za přesouvání práce na rodiče: „*mně to přijde, že si buď učitelka neví rady a hrne to na rodiče, ale ty tam nejsou ve škole,*“ jako kdyby to, co se stane ve škole, mělo ve škole také zůstat, na druhou stranu uznává, že jsou chvíle, kdy nevhodné chování musí učitel řešit s rodiči: „*Učitel by měl hodnotit předměty. Nevím, to chování... Samozřejmě, pokud to bude grázlík, tak to chování asi taky. Pokud to dítě vyrušuje, tak tam by to asi měla řešit učitelka s rodičema. Třeba ve třídě máme takového sígra. Jako že učitelka si musí zjednat respekt, ale když už je to takové vážné, že to dítě fakt neposlechne, tak tam by měl zasáhnout už i rodič. Ono stačí, když ruší usilovně i jedno dítě, tak to pak ruší i celou třídu.*“

Podle Anežky hodnocení o ničem nevypráví, sděluje pouze to, jak dítě reaguje. Připouští, že pro rodiče je zprávou, jak na tom dítě ve škole je, a dětem slouží jako motivace, avšak z jejích odpovědí se dá usuzovat, že když zná hodnotu známek, pak v podstatě dokáže svého syna ohodnotit sama. Vychází z předpokladu, že ví, jak se její syn

chová doma, a domnívá se, že stejně se bude chovat i ve škole. Učitelovo hodnocení je tedy jenom potvrzovacím aktem toho, co vidí rodič: „*Když odpovídají známky tomu, jak já vidím dítě, tak pak má hodnocení význam. Pak mu věřím.*“

O školním hodnocení Anežka se synem téměř nemluví, základem jejich rozhovorů o škole jsou příhody spolužáků. Anežka „*je členem týmu maminek, které se snaží škole pomáhat.*“ Jako důvod uvádí svou aktivitu, ale velmi podstatnou pohnutkou pro ni je i to, že chce vidět pozadí školy a vědět, co se ve škole děje: „*Jak to ve škole chodí, jak se chovají učitelé.* Snad je to proto, že se cítí od školy vzdálená, neboť klade důraz více na praktickou využitelnost poznatků a škola je instituce proklamující spíše teoretično, učení pro učení.

### **Veronika – „Spokojenost dítěte nadevše“**

Veronika má dceru ve druhé třídě, je jí 41 let a vystudovala gymnázium. V jejím přístupu k hodnocení se mísí důraz na známky s touhou po spokojenosti dítěte. Zdá se, že v jádru vnímá Veronika školní hodnocení jako důležité, ale životní zkušenosti ji vedou k nedůvěře ve známky a k akcentování spokojenosti. Pro první dceru musela ve škole všechno „*vybojovávat*“ a povětšinou nebyla úspěšná: „*Když se mi něco nelíbilo a snažila jsem ten problém řešit, akorát mi začali vyhrožovat, takže to tam nemá význam.*“ Navíc nemohla stále do školy docházet a diskutovat s vyučující o nespravedlnostech, kdy učitelka například nerespektovala doporučení, že dcera má nárok na individuální přístup. Podle Veroniky to vedlo k tomu, že dívka již od první třídy dostávala „*zbytečně*“ špatné známky. To ji demotivovalo, nechtěla se doma učit, přestala se snažit a i nyní má ve škole špatné výsledky, přestože by podle psychologického vyšetření mohla mít hodnocení lepší. Veronika sice chápe, že ji učení asi nemůže bavit, když se snaží „*nadarmo*“, ale stejně se zlobí, že dcera na školu „*kašle*“. Možná je to proto, že jí tím neustále připomíná, že jako rodič zklamala a nedokázala dceru před křivdami ochránit. Anebo se bojí, aby děvče nedopadlo jako ona, když se kdysi na školu také „*vykašlala*“ a po střední škole „*z blbosti dál nešla*“, čehož teď lituje.

Po problematičtém úvodu školní docházky starší dcery se objevily zdravotní potíže mladšího dítěte, kvůli nimž rodiče o dívku stále zvýšeně pečují a bojí se o ni. Z tohoto důvodu hledali školu, kde by dcera byla v klidu a nestresovala se. Přijetí na současnou školu vnímá matka jako svůj úspěch, jehož nedosáhla u starší dcery: „*Já jsem měla ohromný nervy, aby mi ji sem vzali. Všechny ty papíry od doktorů, nemůžu jim zalhat, takže*

*když jsem jim to přinesla, měla jsem malinkatou dušičku, měla jsem strach, že mi ji sem nevezmou, ale vzali. To jsem fakt ráda.“* Proto Veronika jakoukoli zmínku o hodnocení okamžitě napravuje připomenutím: *„Když je spokojená dcera, jsem spokojená taky.“* Veronika přesouvá důraz ze známek na spokojenost možná také proto, že dcera zdělila specifickou poruchu učení. Připravuje se tak na to, že v budoucnu možná bude dívka dostávat horší známky, které Veronika neovlivní, ať se s dcerou doma bude sebevíc učit. Špatné známky však nebudou její (resp. ničí) vina: *„Kdyby jí to nešlo, tak co nadělám. Jsou horší věci. Je zdravá, to jsem ráda. (...) Kdybych viděla, že na to fakt nemá, tak bych to nějak nehrotila. (...) Já to беру tak, že na co dcera bude mít, na to bude mít. Když mi tam (v pedagogicko-psychologické poradně) řeknou, že na víc nemá, nejde to prostě líp, každý má nějaké limity, tak... tak...nebudu ji rozhodně nutit k něčemu, na nějakou další školu.“*

Velkou roli v rozhovoru hraje srovnávání škol obou dcer. Veronika často využívá školu starší dcery, aby zdůraznila, oč lépe a kompetentněji plní své funkce škola mladšího dítěte (srov. Štech, Viktorová, 1995). Veronika tím také sobě připomíná, že přestože i tato škola má nedostatky, jinde je situace horší. Jako by se neustále ujišťovala, že pro dceru dělají to nejlepší.

U Veroniky však stále přetrvává obezřetnost ke školství. Na dotaz, zda je hodnocení objektivní, odpovídá, že *„to snad paní učitelka umí“*. Protože má Veronika zkušenost, že známky svou hodnotou neodpovídají schopnostem dítěte, nechce se na ně příliš upínat. Vnímá hodnocení jako důsledek společné práce, společný úspěch či neúspěch. Nelibě nese, že dcera k známkám vzhlíží více a učí se zejména pro ně. Zde si Veronika trochu protřečí, protože uvádí, že smysl známek tkví právě v tom, že se dětem líbí mít pěkné hodnocení a motivuje je to k většímu úsilí: *„Hlavně má smysl pro tu holku, že ona je spokojená. A já jsem ráda, že ona chce. Ne že musí do školy a je jedno, jakou bude mít známku. (...) Když dcera přijde celá nadšená a hlásí mi: Mami, neměla jsem žádnou chybu v diktátu, tak jí říkám, že je to proto, že jsme to natrénovali a že to musíme takhle natrénovat i příště. Vede to k tomu, že se opravdu chce učit. Oni mají takové čtecí karty a to mě na ní teda docela štve, že má rozečtený tři knížky a každý den si přečte tři stránky z téhle, tři z druhé a tři ze třetí, aby měla každý den ty zápisy. Jí ani tak nejde o ten příběh, já jí pořád říkám, že musí dočíst nějakou knížku, protože to nestíhá. My se i bavíme o tom, o čem ten text je, protože má trošku problémy, že neví. Dřív jsme to dělaly tak, že jsem chvíli četla já, pak četla ona, aby vnímala text. Takže ji ten příběh nějak neláká,*

*nejvíc ji láká, že bude mít hotovou čtecí kartu, paní učitelka ji pochválí, ona dostane samolepku.*“ V rozhovorech o škole známky ani nemají přední místo. Veronika s dcerou mluví zejména o příhodách se spolužáky nebo o mimoučebních aktivitách důležitějších pro zdraví a spokojenost (např. stravování).

Ze společenského hlediska je však hodnocení podstatné, aby dítě mohlo pokračovat ve vzdělávání: *„Je fakt, že když nebude mít dobré známky, tak se na školu nedostane, takže tu šanci nemá šanci dostat. Takže je to těžký, důležitý jsou známky, aby se někam dostala, ale pro mě ne.*“ Přestože Veronika uvádí, že nemá ambice, aby měla dcera maturitu nebo vysokou školou, z rozhovoru vyplývá, že minimálně s maturitou počítá: *„Každopádně z češtiny bude jednou maturovat, je to důležitý, to je jasný, musíme to nějak zvládnout.*“ Obdobně jako Anežka poukazuje na to, že vzdělání dnes člověku práci nezaručí. Přeje si proto, aby dcera dělala hlavně to, co ji baví, ale zároveň podotýká, že ji to musí uživit. Možná z důvodu, že sama dlouho nevěděla, jaké zaměstnání by ji bavilo, a práce, která ji zaujala nyní, by ji neuživila. U této otázky stočí hovor bez souvislosti ke známám, jako kdyby tušila, že právě ony hrají v otázce školní kariéry podstatnou roli.

Pochvaly a poznámky Veronika nepovažuje za hodnocení. Podobně jako slovní hodnocení mohou dítě motivovat a jsou příjemným čtením (v případě pochval) pro něho i pro rodiče. Nejsou však užitečné.

Veronika kladně hodnotí, že škola *„nutí“* rodiče, aby se s dcerou připravovali. Možná pak oprávněněji může považovat její úspěch také za svůj. Třebaže se domácí přípravu snaží pojmut tak, aby dcera netušila, že se učí, jejím cílem je právě to, aby se dívka *„dobře učila“* a to jak ve smyslu školním (dobré známky), tak užitkovém (spokojenost, správná mluva).

Dcera s vyučující velmi dobře vychází, vypráví jí i detaily o rodině, což se matce asi úplně nelíbí. Snaží se ale přesvědčit, že je důležitější, že k ní má dcera důvěru, věří jí a má k ní dobrý vztah. Veronika také využívá toho, že má vyučující nyní větší autoritu než ona, a vytvářejí spolu koalici při snaze dceru k něčemu přimět (např. nosit častěji svázané vlasy). Sice se jí nelíbí, že jí předává část kompetencí, ale ospravedlňuje to tím, že učitelka je hodná a rozumná.

Veronika také oceňuje, že díky stmelovacím pobytům zná na třídních schůzkách všechny rodiče. Mnohem lépe se jí řeší případné problémy a je ráda, že i dcera zná rodiče přátel. Zdá se, že díky znalosti rodičů je pro Veroniku snazší pustit dceru k přátelům domů, protože se o ni nemusí tolik bát. Opět u tohoto tématu zkritizuje *„normální školu“*, kam

chodí na třídní schůzky jen pár rodičů. Kromě třídních schůzek je Veronika s učitelkou v kontaktu prostřednictvím e-mailu, kterým řeší zejména organizační věci.

Velkým kladem současné školy je, že ji Veronika považuje za „rodinnou“ a rodina evokuje bezpečí, čehož si ve vztahu k dceři velmi váží.

### **Olga – „Hodnocení je objektivní posouzení schopností dítěte“**

Olze je 40 let, vystudovala vysokou školu a její syn, bezproblémový, čtivý, zvědavý a studijní typ hochy, navštěvuje třetí třídu. V pojmu hodnocení rozlišuje dvě roviny, jednak hodnocení známkami a jednak hodnocení ve smyslu obecného pohledu školy na dítě. V tomto obecném, celkovém hodnocení by měla škola posuzovat přístup dítěte a jeho rodiny ke škole a ke vzdělání, schopnost zapojit se, spolupracovat. Neopominutelnou součástí jsou samozřejmě také známky, které figurují jako podskupina celkového školního hodnocení. Podle rozhovoru je možné předpokládat Olžin názor, že známky hodnotí výkony, ale celkově by mělo jít ve školním hodnocení o něco jiného – o to, aby škola zajistila, že dítě uspěje v budoucnosti. Olga si pod úspěchem představuje, že syn získá dobré vzdělání, zvládne vystudovat další školu a bude moci dělat to, co chce a co ho baví a bude v tom dobrý. Lze usuzovat, že školní hodnocení by k tomu mělo dítě a jeho rodiče nasměrovat, neboť správné objektivní hodnocení by mělo žáka charakterizovat a vypovědět o něm, „*jak je schopný reagovat, zapojit se do složitějších úkolů nebo zvládnout složitější situace.*“ Podle Olgy spočívá význam hodnocení (známkami) právě v objektivizaci dětských výkonů, snad jako formální potvrzení schopností dítěte.

S objektivitou hodnocení je v současné škole spokojená: „*Ve vztahu k synovi s tím problém nemám, protože on je jedničkář.*“ To znamená, že nemusí přemýšlet, zda je, nebo není hodnocení objektivní, protože by tím v podstatě poškozovala své dítě a zpochybňovala by jeho úspěchy, lepší známky už syn mít nemůže. Avšak z hlediska „skutečných“ výkonů a schopností syna se nad objektivitou hodnocení zamýšlí a současný učitelčin způsob hodnocení se jí nelíbí. Olga má dojem, že ostatní děti ve třídě jsou hodnoceny lépe, než čemu odpovídají jejich schopnosti. Tím hodnocení pozbývá svou funkci, protože přestává být pro děti motivací. Z pohledu Olgy má hodnocení děti posouvat, být pro ně stimulem, aby se snažily. Pokud ale všichni žáci dostávají stejně dobré známky, pak ve třídě není prostor pro zlepšování a nemusí se snažit: „*Děti, které nejsou tak dobrý jako on, mají lepší známky, než by mohly mít. Takže myslím, že pro ty chytrý děti to není tak motivační, protože on má pocit, že jeho jednička je stejná jako*



*jednička někoho slabého a zdá se mu to nefér. Že on a ostatní chytrý děti jsou na tom bity, když i ostatní mají dobrý známky. Já myslím, že by to mělo být odstupňované, protože pro ně potom... Proč by se měli snažit...“* Tato Olžina nespokojenost se stejným hodnocením různých dětí ukazuje, jak složité je pro rodiče vnímání hodnocení. Olga mluví o obecném školním hodnocení, které by mělo zahrnovat přístup dítěte a rodiny ke vzdělání, což patrně v daném případě vyučující právě zohledňuje. Avšak známky by měly hodnotit čistě podaný výkon podle standardních kritérií, nastavených výkonnostním průměrem třídy. V jaké situaci by učitel mohl uplatnit „celkové hodnocení“, Olga neuvádí.

Je zajímavé, že Olga je matkou nadaného dítěte a dobré známky jsou pro ně téměř samozřejmostí, dokonce říká, že se doma přípravě do školy speciálně věnovat nemusí (pouze udělají domácí úkoly, projdou látku na druhý den), neboť syn má většinu učiva odposlouchanou ze školy. K získání svých známek se tedy snažit asi moc nemusí, ale Olga by možná chtěla, aby viděl, že to není běžné a že některé děti se pro lepší známky musí namáhat. Učitelé mohou být na děti hodní v první třídě, ale později už by podle Olgy měl být větší tlak na výkon, aby využily, že mají čas a prostor naučit se co nejvíce. Zdá se, že téma výkonu je pro Olgu důležité, a proto danou situaci řeší domluvou s vyučující, aby chlapci dávala těžší úlohy nebo více úkolů. Tím ho může motivovat, pokud známky v této roli selhávají, a navíc se hoch zabaví a během hodiny se nenudí. Zaměstnání dítěte ve škole je pro Olgu podstatné, protože synovi předkládá, že škola je jeho jedinou povinností a z toho vyplývají určitá pravidla chování, které člověk musí plnit. Dalším vysvětlením může být, že by Olga ráda, aby bylo někde vidět, že syn je nadaný a schopný, protože jedničky jsou pěkné, ale pokud je mají i slabé děti ve třídě, pak ztrácejí svou hodnotu a chlapec ani jeho rodiče nemohou vyniknout.

Ač to tak Olga nejspíš nezamýšlí, zpochybňuje svým postojem učitelčiny kompetence správně a adekvátně hodnotit. Jestliže vyučující nedostatečně hodnotí slabé výkony a dětem přilepšuje, což je ve škole nepřípustné, znamenalo by to, že není spravedlivá. A není-li poctivá v hodnocení, jaká je jistota, že bude spravedlivá v čemkoli jiném? Vyvstává otázka, jak jí dítě může věřit a obrátit se na ni s problémem a jak jí mohou důvěřovat rodiče, že jejich dítě ochrání. Na druhou stranu možná Olga tuší, že hodnotit učitelovo hodnocení je složité (např. kvůli narušení vzájemných vztahů, snižování autority učitele, vědomí nedostatku vlastních kompetencí hodnotit jako učitel aj.), protože na otázku, zda může ovlivnit hodnocení dítěte ve škole, odpoví: „Částečně, ale já nemám potřebu školu nějak ovlivňovat“ a hovor stočí k mimoškolním činnostem, v nichž se možná

v možnosti působení na školu cítí jistější. Obecně se těchto aktivit účastní proto, že se jimi snadno propojí rodina se školou a Olga se synem získává společné školní zážitky jiné než jen spojené s domácími úkoly.

Na pochvaly Olga hledí obdobně jako na známky. Pro ni jsou neutrálním doplňkem (význam by možná měly, kdyby byl syn pochválen za to, že se mimořádně snažil nebo překonal), ale „*pro dítě jsou dobré, že ho povzbudí a má z nich radost.*“

Za jedničku Olga syna chválí, u špatné známky rozebírá, proč ji chlapec dostal. Často se totiž stává, že je nepozorný, nesoustředěný a dostane špatnou známku zbytečně, má schopnosti na lepší známky. Proto za neuspokojivé hodnocení považuje Olga známku trojku a horší.

Podobně jako Anežka Olga explicitně nechce říct, zda je některý školní předmět důležitější: „*Pro všeobecný rozvoj dítěte jsou podstatné všechny, i kreslení a zpívání.*“ Návodnými otázkami jsem ovšem zjistila, že rovněž upřednostňuje „tradiční předměty“ – matematiku, český jazyk, chemii, fyziku, u nichž by také více řešila, že z nich syn má špatné známky, proč tomu tak a jak si je zlepšit. Pak existují ale také předměty, které by se hodnotit neměly – například tělesná výchova. Z hlediska hodnocení bude za nejdůležitější předměty považovat ty, u nichž existuje pravděpodobnost, že by je mohl syn studovat. Jednoznačně doufá, že půjde na vysokou školu. Taktéž z tohoto důvodu nepovažuje za významné „výchovy,“ protože chlapci nejdou. Hlavním předmětem je podle Olgy angličtina, protože „*bez ní se člověk skoro neobejde.*“

### **Ilona – „Jedině po překlada obsahuje hodnocení všechno to, co má“**

Syn Ilony navštěvuje třetí třídu, Iloně je 41 let a vystudovala střední zemědělskou školu. Na první pohled se zdá, že škola v její rodině zaujímá ústřední postavení. Ilona o hodnocení mluví značně promyšleně a obsáhle, vypadá to, že tomuto tématu věnují doma mnoho pozornosti. Postupně ale z rozhovoru vyplyne, že její syn je intenzivní plavec, má často tréninky a společného času na školní přípravu je málo. Do druhé třídy dělali domácí úkoly hned po vyučování ve škole, protože se domů dostali až večer, teď už je syn ale klidně „*nafrká večer, nehroučí se z toho*“. Ve startovacím období školní docházky možná škola hrála v životě rodičů i dítěte větší roli, všichni se snažili být úspěšní, později rodiče zjistili, že školní výsledky syna budou ovlivněny jeho handicapem (specifickou poruchou učení) a zaměřili svůj zájem na mimoškolní aktivity. Za podstatnější než školní hodnocení také Ilona považuje to, aby syn měl rád vyučující, svou třídu a bavilo ho do školy chodit.

Na spokojenost ve škole možná klade větší důraz proto, že výkonnostně se syn realizuje jinde – v plavání, kde se může bez omezení projevit.

Pro Ilonu je typické, že hodnocení učitele „překládá“ do podoby, která vyznívá ve prospěch syna lépe a je možná pro rodinu spíše akceptovatelná. Funguje jako usměrňující článek mezi školním a rodinným obrazem syna, resp. celé rodiny. Hodnocení školy vysvětluje prostřednictvím snahy, jakou syn i rodiče při činnosti projevili. Pokud se doma připravovali, pak špatnou známku vykládá tím, že synovi „*test nesedl.*“ Neřekl-li ale rodičům, že se musí do školy něco naučit, je špatná známka i selháním rodičů, „*jejich spoluvinou*“, protože polevili v přípravě a musí nedobré hodnocení napravit. V podstatě překládá známky do lepší podoby, vzhledem k synovým obtížím lépe popisující jeho schopnosti a rodiče vyvíňující z nedostatečné přípravy, jelikož „*on se může sebevíc snažit, ale jedničku s hvězdičkou z dlouhého opisu textu nikdy mít nebude, protože toho prostě není schopen.*“

K známkám Ilona nemá kladný vztah, protože do nich nelze promítnout snahu dítěte, a proto jim nepřikládá význam, jsou pro ni číslem odrážejícím jen momentální stav syna: „*Vím, že když není unavený, má dobrou náladu, je pozitivně motivovaný, zrovna se rozhodl, že chce, tak se tak intenzivně snaží a soustředí, že to dopadne dobře. Ale pokud tam je nějaký faktor, že je unavený, nebo mu někdo něco sebral, je naštvanej, rozmrzelej, tak to může dopadnout úplně katastrofálně.*“ Proto také úplně není spokojená s podobou vysvědčení, protože obsahuje pouze známky bez doplňujícího (pozitivního) vysvětlení přístupu dítěte k úkolům, které činí známku obsahově informativnější. Tento výklad slouží spíš jako podpora známky, protože její formální podoba zůstává stejná. Ilona uvádí, že je ráda, pokud učitelka přihlédne k tomu, jak se syn snažil, byť se to ve skutečnosti na známce neprojevilo (srov. Štech, Viktorová, 1995). Spíše jde o přidanou hodnotu, kterou učitel dává rodičům. Na druhou stranu by Ilona ráda, aby syn měl alespoň střední školu, a tak se asi v budoucnu budou muset přizpůsobit tomu, že cestu k dalšímu vzdělání otevírají známky, nikoli osobní dojem a zohledněné úsilí. Proto během roku horší známky nevdává, ale jestliže by se objevily i na vysvědčení, museli by syn i rodiče změnit přístup ke škole. Teď je škola spíše na druhém místě za důležitějším sportem.

V ideálním hodnocení učitelka zohledňuje více faktorů než jen konkrétní výkon, posuzuje také individuální charakteristiky dítěte, ocení jeho snahu a přihlédne k jeho celkovému rozpoložení. V komplexním hodnocení by se tedy měl odrážet výkon, nálada dítěte a jeho vrozené možnosti – zda je jeho práce skvělá nebo hrozná vzhledem k jeho

průměrnému výkonu, nikoli podle standardů jednotlivých známek klasifikační stupnice. Jiné hodnocení je pro děti demotivující. Vyučující by měl konkrétní výkon v daném okamžiku ohodnotit tak, aby byl přijatelný pro všechny zúčastněné – pro učitele, dítě, jeho rodiče. Důvodem tohoto požadavku může být, že Ilonin syn je ve třídě, kde je mezi dětmi soutěživá atmosféra, a Ilona překládá hodnocení i pro syna, aby mu vysvětlila, že sice možná vždy nevíteží, ale je dobrý, protože se snaží. Možná význam známek překládá proto, že se bojí, aby syn kvůli handicapu nedostával špatné známky, s čímž má zkušenosti jeho otec: *„Jeho tatínek byl ten, který měl v první třídě velkou trojku. To je fakt neštěstí, to je smutný pro ty děti, zvláště když on za to vůbec nemohl.“*

Nyní je Ilona s hodnocením spokojená, protože učitelka přihlíží k individualitám dítěte, obecně je však hodnocení silně závislé na zkušenostech a postoji vyučujícího, a proto se domnívá, že o dětech nevyovídá. Snad proto jej vykládá, aby o synovi alespoň doma a v očích rodičů hodnocení řádně hovořilo. K tomu ale hraje podstatnou roli znalost učitele, aby si rodič mohl jeho hodnocení správně vysvětlovat a překládat do přijatelné podoby: *„Když si představím, že přijde ze školy a přinese známky od učitele, o kterým vůbec nic nevím, tak budu muset nad téma známka nebo nad téma informace v žákovský mnohem víc přemýšlet. (Například co dělat, pokud bude hodnocení v rozporu s mým pohledem na dítě? Nebo dokonce i s informacemi o výkonu podanou dítětem?) Takhle vím, že je to určitý filtr, že si tam píší jenom některý známky, že když už je tam něco napsaný, nějaká poznámka třeba, tak vím, že už je to opravdu hodně vážný, protože má tolerantní učitelku. Vždycky tam pracuju s téma informacema, který mám.“*

Pochvaly a poznámky vnímá jako znamení, že učitelka vyhodnotila událost jako závažnou. Zatímco pochvalu chápe jako hodnocení dítěte – *„Je dobrý, když si učitelka všimne, že je snaživý,“* poznámku považuje za hodnocení své schopnosti být dobrý rodič. Aby se bránila z toho plynoucím nepříjemným pocitům, vztahuje poznámku zástupně k hodnocení opakující se situace, kterou má učitel vyřešit sám, protože ona syna vychovala dobře, a tudíž není nic, co by mohla řešit. Zároveň však cítí, že tohle škole dát najevo nemůže, a proto jí vychází vstřícním, že je ochotná podílet se na řešení problému způsobem, který stanoví škola. Svým pasivním postojem může dávat najevo, že chybu za neúnosné chování nenesou rodiče a nemusí vymýšlet, jak situace vysvětlit, aby byla pro ně jako rodiče přijatelná.

Z hlediska hodnocení vnímá Ilona český jazyk, matematiku a cizí jazyk za důležitější předměty než třeba hudební či výtvarnou výchovu. Je to však ovlivněné

nastavením společnosti, protože tyto předměty jsou „přijímačkové“ a jejich dobré hodnocení otevírá další školní kariéru. V případě cizího jazyka může školu nahradit snaha rodičů, zaplatí-li dítěti např. pobyt v cizině, pokud je „*dítě línější nebo toho má víc* (např. intenzivní sportování v případě Ilonina syna).“ Zde se odráží, že hodnocení dítěte vnímají rodiče také jako svoje hodnocení, a jestliže se dítěti ve škole nedaří, musí oni vyvinout větší úsilí, aby školní neúspěch kompenzovali.

Hodnocení ve škole je pro Ilonu prvotním tématem při synově vyprávění o škole, protože chce vědět, zda musí okamžitě domů napravovat neúspěch, nebo mohou společný čas zčásti využít jinak. Tyto informace jsou pro Ilonu patrně hodnocením, jak plní své spolupovinnosti při přípravě syna do školy. Spěchem domů při špatném hodnocení tak ospravedlňuje i své selhání.

Z rozhovoru vyplývá, že Ilona hledá ve vztahu k významu školy rovnováhu. Uvádí, že nechce svou komunikaci učitelku obtěžovat, ale zároveň vnímá rodiče, kteří jsou s vyučující v kontaktu častěji, jako svědomitější. Možná je to proto, že synovy neúspěchy ve škole považuje částečně za své vlastní, avšak zároveň ví, že jsou ovlivněné jeho handicapem, který nezmění, a bude obtížné, aby vyhověli kritériím dobrých školních známek, ať se budou do školy připravovat sebedůkladněji. Z těchto důvodů ji může školní docházka syna silně zaměstnávat, a proto i svou vlastní školní docházku nyní vnímá jako neobtěžující, protože se nemusela moc učit. Uvědomuje si však, že škola je pro další život podstatná, protože říká: „*V pravý čas (kolem přijímacích zkoušek na SŠ) mě učení docela bavilo, takže to šlo.*“

### **Simona – „Není to až příliš jednoduché?“**

Simonin syn navštěvuje čtvrtou třídu, Simona je vyučená a je jí 41 let. Její postoj ke školní docházce a k hodnocení by se dal nazvat jako obezřetný. Syn ve škole velmi dobře prospívá, rád se učí a školu „*miluje*“. Sama Simona však do školy chodila spíše „*kvůli lidem*“ a na učení ji zajímaly „*nejméně podstatné věci*“ (např. jak má ořezané pastelky), nikoli samotná výuka a vědomosti. Rovněž starší dcera neměla ke škole příliš kladný vztah. Simona se proto obává, zda školní docházka syna neprobíhá až příliš jednoduše. Než syn nastoupil do první třídy, „*orodovala*“ za něho Simona u vyučující, protože se bála, že potrvá, než si syn přivykne školní kázi, konkrétně tomu, že se mu vyučující nemůže stále věnovat. Syn naopak dostal brzy po začátku školního roku pochvalu za aktivitu v hodině, což matka přičítá právě své domluvě s učitelkou. Možná proto, že jde všechno příliš

snadno, se Simona obává, že ji škola „*balamutí, nechává mě plout na obláčku, že je všechno perfektní.*“ Bojí se, že jednou se situace zhorší a oni na to nebudou připraveni. Podle Simony se syn lehce učí a připravuje do školy proto, že je tam příjemná atmosféra, ale pokud by prostředí nebylo takto podporující, mohl by jeho zájem o učení opadnout, což by vedlo k horším výsledkům. Možná ze stejného důvodu by preferovala slovní hodnocení, neboť je komplexnější (lépe by se v něm projevily třeba „*špatné vlastnosti*“ dítěte) a objektivnější – nelze v něm žádné informace utajit: „*Za dvojku se někdy schovají různé věci, je to široké kritérium.*“ Snad by též více apelovalo na rodiče, aby se školní docházkou dítěte zabývali, zatímco „*takhle vidím na vysvědčení samé jedničky a jsem spokojená, samozřejmě, neřeším to.*“ Na druhou stranu Simona přemýšlí, zda by se učitelům hodnocení dobře psalo, zvláště proto, že se snaží být na děti hodní.

Vyučující podle Simony hodnotí syna v některých předmětech (např. hudební, tělesná, výtvarná a pracovní výchova) mírněji vzhledem k jeho skutečným schopnostem, protože vždy najde něco, čím by mohla hodnocení zlepšit a ocenit jeho snahu a zájem (například chlapec neumí zpívat, ale má jedničku z hudební výchovy, protože zná perfektně noty). To Simona považuje za dobré, protože dokáže učitelčino hodnocení zkorigovat, podobně jako Ilona synovi vysvětlit, že známky jeho schopnostem neodpovídají. V jiných předmětech má hoch podle Simony známky zasloužené.

Prizmatem přílišné jednoduchosti školní docházky Simona hledí také na poznámky a pochvaly. Byly by pro ni „*zadostiučiněním*“, že se synem někdo „*zabýval*“. Považovala by je patrně za informaci, že je ve škole svým způsobem všechno „v pořádku“. Obecně Simona poznámky vnímá jako výstrahu pro ostatní upozorňující na to, že existují pravidla, která se musí dodržovat. Z tohoto důvodu by poznámka měla následovat za jakýkoli přečin, i „*klukovinu*“. Také by Simona byla nerada, kdyby vyučující jejímu synovi odpouštěla poznámky, příp. špatné známky jen proto, že má více pochval a dobré známky, což může být podmíněno dvěma důvody: jednak se obává zatajování problémů, s čímž má zkušenosti ze školy, kam dochází její starší dcera, a jednak syn občas „*dělá machírka*“ a Simona ho čas od času „*musí uzemnit*“. Synovy poznámky si vysvětluje jako přirozený důsledek toho, že něco neudělal (např. nedodržel školní pravidla), něco zanedbal.

Pochvaly v Simoniných očích suplují hvězdičku k jedničce. Líbí se jí, že syn dostává pochvaly ještě navíc ke známkám z testů nebo zkoušení, ale kdyby věděla, že je takto hodnoceno každé dítě ve třídě, nepovažovala by to patrně za nic mimořádného.

Kdyby byly pochvaly součástí vysvědčení, třeba ocenění za výjimečný čin, pak by je považovala za druh hodnocení.

Simona uvádí, že u nich známky smysl mají – syna povzbuzují: „*Jsou pro něho ohromná pochvala*“. Z toho lze usuzovat, že pro děti se špatnými výsledky známky význam postrádají, což Simona dokazuje zkušeností známé, jejíž dcera dostávala od první třídy trojky, pětky, byla „*vystresovaná*“ a do školy nechtěla chodit. Vše se upravilo přestupem na jinou školu, kde bylo hodnocení méně tvrdé. Simona nechápe rodiče, kterým mírnější známkování vadí, a vysvětluje si to tím, že jejich děti mají dobré výsledky. Kdyby však dostávaly také špatné známky, rodiče by měkčí kritéria hodnocení jistě ocenili. Na základě dobrých známek si děti tvoří vztah ke škole a špatné hodnocení je demotivuje. Proto také Simona na současné škole nejvíce oceňuje, že vyučující „*zlikvidovala*“ v první třídě známky horší než jedničky a syn měl odmala jen dobré známky, přestože například „*hrozně škrábe*“. Podle Simony vždy záleží na tom, jaký přístup k hodnocení učitel zvolí.

Známky Simona chápe jako ohodnocení výkonu. Jejich výhodou je, že děti podle nich rychle poznají, jak v testu dopadly. Pro ni je však důležitější, že syn chce učivu porozumět, a nevadilo by jí, ani kdyby to znamenalo, že bude mít po určitou dobu špatné výsledky. Nechtěla by, aby se chlapec učil pouze mechanicky bez pochopení podstaty učební látky. Přála by si spíše, aby u syna přetrvala zvědavost a zájem o věci a neučil se pouze pro dobré známky. Snad je to částečně ovlivněno také tím, že si Simona s dobrými známkami neví příliš rady. Špatné hodnocení je pro ni upozorněním, že syn něco udělal špatně nebo něco zanedbal. Přistupuje k nim však trochu rozporuplně. Nejprve uvádí, že synovo špatné hodnocení pouze „*zkonstatuje*“, jelikož syn jí okamžitě popíše také souvislosti, které k němu vedly. Dokonce špatné známky „*oslavují*“, neboť syn je z nich sám nešťastný a rodiče mu chtějí ukázat, že to není tragédie. Později ale říká, že ho vede k tomu, aby si známku opravil. Možná je to proto, že je většinou způsobena nepozorností, rychlostí nebo zapomnětlivostí chlapce.

Simona si přeje, aby měl syn minimálně maturitu. Ráda by, aby šel na vysokou školu, ale nebude ho k tomu nutit, spíše jej povede k praktickým činnostem, k fyzické práci, kterou by mohl dělat vzhledem ke svému intelektu na vyšší úrovni – např. sestavovat stroje.

Do školy se chlapec připravuje převážně sám, u většiny předmětů Simona jen zkontroluje výsledek práce. Většinou syna upozorní na chyby, v matematice je však nechává, protože ví, že ji syn „*odflákne*“ a to se jí nelíbí. Špatné hodnocení mu pak

vysvětlí jako důsledek jeho rychlosti a popíchné syna tím, že „*u maturity by propadl*“. Snad je to proto, aby si příště dal větší pozor, a zároveň zde možná hraje roli Simonin strach, zda ve škole nejde vše příliš hladce a problém nenastane v budoucnu.

Kromě zážitků a učení je školní hodnocení jedním z témat, o nichž Simona se synem hovoří. Není však nejdůležitější, protože syn ve škole nemá problémy. Ze stejného důvodu nerada chodí na třídní schůzky. Chodí tam pouze pro faktické organizační informace. Preferovala by elektronickou komunikaci a individuální schůzku s vyučující, kdyby měl syn ve škole potíže.

Simona oceňuje, že ve třídě je méně dětí a učitelka se může jejímu synovi více věnovat. Domnívá se, že na „běžné“ škole by jej „*semlel systém*“. Co to znamená, však vysvětluje různě. Nejprve tvrdí, že by syn dostával pětky a byl „*ufňukaný*“, později že by byl „*šprt a jedničkář*“. Patrně uvažuje odlišně vzhledem k začátku školní docházky a současnosti. Syn by patrně brzy začal dostávat poznámky za vyrušování, protože chce být středem zájmu, neustále se dožaduje odpovědí na nejrůznější otázky. Běžná škola by patrně synovi neposkytla čas na adaptaci na školní pravidla, chlapec by se přestal snažit a měl by špatné výsledky. Na současné škole však čas na přizpůsobení dostal, dobře se učí, a kdyby změnil školu, patrně by zůstal „*šprtem*“, ovšem mohl by začít pouze mechanicky memorovat učivo. Největší roli by opět hrála vyučující a přístup, který by k synovi zvolila.

Na vlastní školu Simona vzpomíná v dobrém. Učení ji sice nebavilo, ale měla dobré známky. Rodiče však Simoniny výsledky nezajímalý a Simona sama „*měla školu na háku*“. Větší odměnou pro ni bylo, že si po splnění domácích povinností mohla jít hrát s přáteli.

### **Gabriela – „Hodnocení syna je i moje hodnocení“**

Gabrielin syn chodí do 5. třídy, jeho matka má středoškolské vzdělání a je jí 32 let. Pro Gabrielu jsou hodnocením ve škole známky. Ovšem na základě cílených otázek poslěze uvádí, že si více než známek cení toho, jak svůj výkon ve škole ohodnotí samo dítě, resp. jak to cítí: „*Třeba když o tom, co ve škole udělal, doma hezky mluví. Že se mu třeba něco povedlo a je s tím sám spokojenej.*“ Význam přikládá také náhledu učitelky, což je zajímavé, neboť z následného rozhovoru vyplyne, že s vyučující nemá dobrý vztah a nekomunikuje s ní, pokud vysloveně nemusí. Možná je to proto, že v případě špatného hodnocení by vyučující mohla poskytnout zmírňující komentář, vystihující nějaké pozitivum. Anebo proto, že cítí, že známky nemají úplně vypovídající hodnotu. Informují



jen o tom, že dítě momentálně odvedlo určitý výkon v konkrétním předmětu, který je ale ovlivněn náhodnými faktory, např. jak se vyspal, jak mu test „*sedl*“. Do hodnocení by se podle Gabriely mělo promítat to, jaký má dítě přístup k učení, jestli se snaží, jak je aktivní, co dělá a jak se chová ve škole. Jelikož hodnocení chování je silně závislé na oblibě žáka vyučujícím a informace o životě ve škole od dítěte mohou být zkreslené, potřebuje Gabriela „*něco objektivního*“, z čeho by mohla vycházet třeba při domácí přípravě a možná i při úvahách o potenciální školní budoucnosti žáka; právě tuto roli plní pro Gabrielu známky. Nepromítají se do nich osobní sympatie, hodnotí pouze to, co se žák naučil. Možná by známky vnímala jinak, kdyby syn měl špatné hodnocení, Gabriela je však se synovými známkami spokojená. Uvádí, že se sice trochu zhoršil, ale stále je to dobré vzhledem k tomu, že ve škole hodně zlobí. (Z rozhovoru vyplývá, že názor „*hodně zlobí*“ pochází od vyučující a Gabriela se s ním možná příliš neztotožňuje. Vystává tedy otázka, zda její představa je důsledek mínění, že syn by nemohl mít dobré známky, kdyby skutečně „*tolik*“ zlobil, anebo je to vymezení se vůči učitelce, na jejíž hodnocení chování již rezignovala, jelikož jej musela opakovaně a bezvýsledně řešit.)

Gabriela by ráda věděla, jak se syn chová ve škole, ale informativnost poznámek v této oblasti nepřipouští. Snad je to proto, že syn dostává poznámky opakovaně a za chování, které Gabriela nepovažuje za problematické. Jakmile se v rozhovoru dostaneme k tématu pochval a poznámek, je z ní cítit značná roztrpčenost. Uznává, že její syn není „*svatoušek*“, má však dojem, že vyučující na něho „*má pifku*“ a dává mu poznámky za banality. Uvědomuje si, že syn vyučující zdržuje od výkladu, protože se občas „*zasekne*“ na tom, co ho zaujme, a jinému učivu nevěnuje pozornost, avšak zároveň je přesvědčena, že by si učitelka měla s těmito povahovými rysy poradit. Vyučující však k dětem podle specifických potřeb nepřistupuje, nepodporuje jejich individuální schopnosti a spíše se snaží, aby nikdo nevybočoval za řady, což může být pro některé děti problém a podle Gabriely se to projevuje právě v chování nebo ve známkách.

Dříve si myslela, že chlapcova „*aktivita*<sup>7</sup>“ v hodinách je její vina („*je špatně vychovanej, proto ve škole zlobí*“), ale pak zjistila, že je to v chlapcově povaze, což potvrzuje i srovnání s mladším synem, který je bezproblémový, přestože jsou oba hoši „*vychovávaní stejně*.“ Od té doby nepovažuje Gabriela poznámky za hodnocení. Klade větší důraz na známky, které jsou objektivní, zatímco hodnocení chování je subjektivní

---

<sup>7</sup> Aktivitou je míněno vykřikování, neustálé hlášení se, snaha být středem pozornosti, být vtipný před celou třídou při vyvolání apod.

záležitostí. Důvodem také ale může být určitá rezignace, neboť je syn dostává často. Vyučující na Gabrielu stále apeluje, aby se synem něco provedla. Podle Gabriely ale situaci musí řešit učitelka hned v daném okamžiku ve třídě: „*Když jí se hlásí a jí vykřikuje. Musí s ním ona něco udělat na tom místě, a ne já doma za tři hodiny.*“ Něco jiného by bylo, kdyby chlapec někomu ublížil, něco rozbil nebo ukradl. To by bylo způsobeno výchovou, žádost učitelky by byla oprávněná, avšak Gabriela by také mohla situaci ovlivnit, zatímco s vyrušováním v hodině si neví rady. Přesto se synem poznámky rozebírá a její reakce jsou trochu rozporuplné, ovlivněné patrně rovněž množstvím práce a únavou. Pokud syn dostane zároveň i dobrou známku, prosí ho, aby ve škole nezlobil. Více pozornosti ale věnuje dobré známce; domnívá se, že syna pořád někdo hubuje – ve škole i doma, a proto se snaží vidět spíš to, za co by mohla chválit. Nejčastěji však synovi za poznámky asi „*nadává*“, byť se to v jiné části rozhovoru snaží zmírnit vyjádřením, že synovi vysvětluje, že nemůže nosit stále stejné poznámky, neboť to vypadá, že se tím doma nezabývají. Především zpočátku však syna uklidňovala: „*On měl žákovskou celou červenou a byl z toho nešťastnej. V první, druhý třídě chce asi každé dítě mít žákovskou hezkou a ještě se snaží, ale on ji měl plnou poznámek. Tak jsem mu říkala, že to jsou poznámky i pro mě* (např. když zapomněla podepsat sdělení).“ Gabriely se synovo hodnocení citlivě dotýká a z toho důvodu je možná její nejčastější reakcí láteření, ačkoli si připomíná, že za synovo chování nemůže. Poznámky mířící přímo na syna vnímá jako vlastní selhání nejen proto, jak vypadá v očích učitelky, ale především z hlediska vztahu ke svému synovi. Gabriela sice uvádí, že si z poznámek syn „*nic nedělá*“, ale minimálně na začátku školní docházky z nich byl smutný, což ji jako matku jistě trápilo. Jeho nynější lhostejnost je pro ni tedy určitou úlevou, zmenšující její vlastní trápení, vinu a také starosti, neboť vyučující kritizuje i Gabrieliny výchovné metody. To Gabriele samozřejmě vadí, a proto učitelku, kromě pravidelných třídních schůzek, nevyhledává. Kontaktovala by ji častěji, kdyby syn měl špatné známky. Prospěch („*jak to synovi ve škole jde, proč z něčeho dostal špatnou známku, co nechápe a čemu by se (Gabriela) měla doma více věnovat*“) by také podle Gabriely měl být hlavním tématem třídních schůzek, nikoli chování. Gabriela se v synově školní docházce velmi angažuje (doma se společně pravidelně připravují, vysvětluje synovi učivo atd.), a proto by od vyučující ocenila informace v oblasti, kde je učitelka kompetentnější, například jak může Gabriela svou účast na školních výsledcích syna zefektivnit. Nepotřebuje však radit ve výchově, v níž je profesionálem ona.

Známky Gabriele slouží jako informace, kolik „práce“ a jaká ji se synem čeká při domácí přípravě. Dobré známky znamenají, že se nemusí doma učit, prvotní reakcí na špatnou známku je úlek, který je následován „*nastolením režimu*.“ Ten spočívá v tom, že se Gabriela se synem se více učí a znovu probírají učivo, z něhož byl špatně hodnocen, aby věděla, zda syn dané znalosti opravdu nemá, nebo je z nějakého důvodu neuměl použít. Někdy totiž správnou odpověď ví, i když v testu chybuje. Dále se Gabriela důkladněji vyptává, zda nebudou psát test, nebude zkoušen atd. Jinak nechává na synovi, jestli ji požádá o pomoc např. při přezkoušení. Je to pro ni náročné časově i psychicky, protože často musí syna k této činnosti donutit. Přála by si, aby syn „*měl lepší disciplínu ke škole*“ neboli aby jemu samotnému špatné známky vadily. Chlapec zatím ale „*nemá rozum*“ a neuvědomuje si, že mu dobré známky umožní dělat to, co by chtěl. Možná si také Gabriela myslí, že syn má horší známky, než jaké by mohl mít, nemá-li nad sebou ve škole bič, který ho přinutí se na výuku soustředit. Gabriela se často se synem neshodne, kdy je nutné se do školy učit: „*Třeba mi řekne: Máme se naučit tuhle básničku, ale jen ten, kdo chce jedničku. Takže já nemusím, já ji nechci. A já trvám na tom, že se to musí naučit, to je jednička zadarmo. Takže je doma boj, protože on nechce a já chci. Ale já si to vydupu. Ale kdybych ho nechala, tak se to prostě učit nebude.*“ Tím, že se Gabriela aktivně podílí na přípravě syna do školy, vnímá zároveň jeho hodnocení jako svoje vlastní. Špatná známka syna je i jejím selháním, že syna k přípravě dostatečně nepřiměla. Snad i proto by ráda, aby v hodnocení byla zohledněna snaha: „*Někdo je chytřej, doma se neučí a stejně má jedničky. A někdo se musí snažit a stejně...*“

Gabriela by byla ráda, kdyby syn vystudoval vysokou školu, ale nemyslí si, že je to reálné, protože školu nemá rád. Je však docela zručný a mohl by jít na učební obor. Především Gabriela chce, aby byl spokojený, jelikož bude-li spokojený, bude také úspěšný. A to, co si přeje ona, nehraje roli.

V rozhovorech o škole se Gabriela zaměřuje na to, co syn ve škole zažil. O známkách chlapec hovoří nerad a matka ho nenutí. Na zážitky se ptá, neboť se jí zdálo, že syn ve škole není spokojený, a to by ji mrzelo. Učení neměla ráda ani ona sama, ale jinak byla ve škole spokojená. Upozorňuje však, že pro ně byla učitelka „*někdo*“ a přála by si, aby i syn měl ve vyučující autoritu a poznámka od ní byla pro něho nepřijemná. Problémem však je, že ani ona nevěnuje poznámkám učitelky pozornost, a tudíž k nim těžko syn může mít jiný vztah.

Gabriele vadí, že je dnešní doba uspěchaná, na děti jsou kladeny větší nároky, ani ona nemá na syna tolik času, kolik by si přála. Za každou synovou chybu vidí jen delší čas, který budou muset nad učením strávit a který by oba radši trávili jinak.

### **Markéta – „Žádná informace je dobrá informace“**

Markétě je 36 let, má středoškolské vzdělání a její dcera navštěvuje pátou třídu. Hodnocení podle Markéty souhrnně vypovídá o životě dítěte ve škole. V první řadě informuje rodiče o prospěchu – v čem by mělo dítě přidat a co mu naopak jde dobře. Součástí by také mělo být hodnocení chování dítěte ve škole (jak je aktivní, komunikativní, jak dobře spolupracuje) a chování ke spolužákům, tj. jak spolu děti vycházejí, zda je dítě kamarádké apod. Markéta vnímá hodnocení jako sdělení o nedostatcích a přednostech potomka. Z tohoto důvodu také preferuje slovní hodnocení, jelikož konkrétně vypovídá, v čem a jakým způsobem dcera chybovala. Znamky oproti tomu nemají pro rodiče žádnou informační hodnotu, neboť *„se dávají podle určitých kritérií: dvě chyby v diktátu znamenají dvojku.“* Tento údaj však neříká nic o podstatě chyb, a proto Markéta raději kontaktuje učitelku, aby věděla, v čem přesně dcera chybovala a na co zaměřit při domácí přípravě. Markéta uvádí, že jsou-li děti ve škole známkovány, je nezbytná následná doplňující a upřesňující komunikace s vyučující. Odstup vůči známkám Markéta zachovává také proto, že podle ní děti stresují: *„(Děti) vidí, že mají čtyřku, pětku, rodiče vidí pětku a je to špatný.“* Ideální by proto bylo, kdyby k vysvědčení děti dostávaly také slovní hodnocení. Lze usuzovat, že slovní hodnocení by mohlo zmírnit negativní dojem ze špatné známky, zcela by však selhání neopomenulo – specifikovalo by, kde dítě musí přidat.

Na komunikaci ve škole klade Markéta důraz i v jiných oblastech než v hodnocení prospěchu. Schopnost komunikovat a jednat s dětmi je také jedna z vlastností, kterou by měl mít ideální učitel. Považuje ji za prevenci šikany a svou dceru upozorňuje, aby vždy řekla vyučující, když *„na ni bude někdo hnusný“*. Je však přesvědčena, že podobné situace musí vyřešit učitelka ve škole, protože Markéta při nich není a dcera může doma líčit událost jinak. V případě, že by vyučující reagovala na dceřino oznámení nevhodně nebo nereagovala vůbec, zakročila by Markéta.

Ačkoli pro Markétu známky nejsou podstatné, vnímá jejich důležitost z hlediska dalšího studia dítěte, a snad i proto jí není jedno, když dcera dostává špatné známky. Její reakce na špatné hodnocení je však ovlivněna dvěma faktory. Zaprvé pravděpodobně

záleží na předmětu, z něhož dcera špatnou známku přinesla. Jedná-li se o učivo, v němž má dívka dlouhodobě problémy, Markétin dojem z výsledku je, že mohla „*dopadnout hůř*“. Pokud však je dívka špatně hodnocena v jindy bezproblémovém předmětu, Markétu napadne, že se mohla „*připravít líp*“. Druhým činitelem je snaha dívky. Jestliže Markéta ví, že se dcera učení věnovala, nevynadá jí. Avšak v případě, že se na přípravu „*vyflákla*“, matka jí vyčlení a nedostatečnou snahu při domácí přípravě musí dcera odčinit angažovaností při práci na zlepšení známky. To znamená, že dívka sama požádá o pomoc člověka, jenž jí s daným předmětem pomáhá (např. matematiku dívce vysvětluje dědeček).

Domácí přípravě se Markéta s dcerou věnuje spíše nárazově před testem nebo zkoušením, výjimkou je pouze každodenní procvičování čtení. Markéta sice uvádí, že důvodem společného učení je, aby dcera porozuměla učební látce, a dobrá známka je jen bonusem, avšak na druhou stranu uvádí, že dcera musí pochopit, že bez domácího úsilí nebude mít dobré výsledky. Znamky jsou tak možná jistou motivací, jak dceru přivést k uvědomění, že musí učební látku pochopit a že se to nestane bez domácího „*biflování*“.

Markétina dcera má s učením obtíže, avšak Markéta se domnívá, že budou-li se společně snažit, zvládne dívka vystudovat střední školu. Ke konkrétnímu typu střední školy nebo ke studiu na vysoké škole dceru nutit nebude, přeje si, aby dívka byla spokojená a neskončila vzdělání základní školou: „*Ať jde klidně na kadeřnici*“.

Poznámky a pochvaly Markéta považuje za hodnocení, protože jsou informací o životě dcery ve škole. V případě, že by dívka dostala poznámku, rozebrali by společně doma, proč se to stalo. Jestliže dcera poznámku ani pochvalu nedostane, je Markéta spokojená, protože je patrně vše v pořádku a vyučující nemá potřebu se o něčem zmiňovat.

Znamky podle Markéty odpovídají dceřiným schopnostem; kdyby to bylo jinak, Markéta by si stěžovala. Domnívá se, že mezi rodiči a učiteli nejsou díky stmelovacím pobytům bariéry, na třídních schůzkách panuje „*uvolněná, rodinná atmosféra*“ a případné problémy se řeší snáze. Je přesvědčena, že i pro děti je lepší, pokud mezi učitelem a rodičem není „*nic napnutého*“, i když si není úplně jistá, jestli to děti vnímají.

Markéta uvádí, že z dcery netáhá informace o škole a čeká, až se dcera rozpovídá sama. Vzápětí ale tvrdí, že mají málo společného času, a proto se dcery cestou na trénink ptá na úkoly a známky, aby věděla, co je doma čeká. Pravděpodobně se jí tento postup příliš nezamlouvá, protože v rozhovoru několikrát pronese: „*Dělám to blbě, já vím.*“ Říká, že by se neměla ptát, co bylo ve škole, nebo by se nejprve měla zeptat, co přátelé. Snad má

dojem, že by se dcera pak více rozpovídala sama, avšak k danému postupu je nucena, aby věděla, jak si rozvrhnout čas na povinnosti – domácí přípravu do školy.

Markéta na škole nejvíce oceňuje, že je ve třídě méně dětí a učitelé mají více času individuálně se věnovat žákům. Soukromou školu zvolili, protože dcera je citlivější a nemá ráda velké kolektivy. Podle Markéty je totiž důležité, aby se dcera do školy těšila a byla v ní spokojená. Sama také nemá na školu špatné vzpomínky, přestože chodila do velké školy. Je zajímavé, že se snažila najít na své školní docházce „něco negativní“, přestože k tomu rozhovor nesměřoval. Možná to částečně souvisí se současným diskursem, kdy je obvyklé školu spíše kritizovat.

### **Dana – „V hodnocení je důležité srovnání“**

Dana má dceru v 5. třídě, je jí 52 let a získala středoškolské vzdělání s maturitou. Hodnocení považuje za objektivní posouzení člověka. Ke školnímu hodnocení by měl učitel přistupovat celkově a zohlednit kromě vědomostí také aktivitu žáka v hodině (např. jak často se hlásí), postoj ke škole a jeho sociální chování: *„Dítě je kamarádké, ale třeba ve vědomostech by mělo přidat, ale tohle mu zlepšilo hodnocení, protože je jinak vstřícné.“* Aktivitu při vyučování Dana považuje za vyjádření zájmu o učivo a do jisté míry ji ztotožňuje se snahou. Snad je to proto, že pro její dceru získání dobrých známek nepředstavuje námahu a Dana by ráda, aby vyučující viděla, že dcera nevyužívá pouze svého intelektového nadání, ale ve škole se snaží: *„Někdo má dobré známky, ale nepřihlásí se za celou hodinu, je pasivní.“* S chováním má dcera trochu problémy. Je panovačná a děti se jí straní, což dívku trápí. Dana je přesvědčená, že proto, aby dítě bylo ve škole spokojené, musí být ve třídě dobrý kolektiv, v němž není prostor pro šikanu. Dana se dceři snaží vysvětlit, jak se k dětem má chovat, ale děvče si *„k nim cestu musí najít samo.“* Z tohoto důvodu možná Dana zahrnuje do hodnocení jako jednu z kategorií také sociální chování: jednak aby vyučující podpořila snahu dcery skamarádit se, odsoudila nepřátelské chování a eliminovala riziko šikany, jednak aby vyučující neměla dojem, že se vyhýbají oblasti, v níž má dcera obtíže.

Hodnocení je podle Dany obtížná kategorie, neboť každý posuzovatel má jiná měřítká. Ovšem ani Danino vnímání objektivity není konvenční. Učitele vnímá jako jednotnou skupinu, v níž by všichni měli mít shodná (byť odlišná v různých předmětech) a jednoznačně daná kritéria, k nimž při hodnocení přihlížejí. Jelikož je ale každé dítě jiné (má *„jiný charakter, osobnost,“* silné stránky), bude i výsledné hodnocení odlišné. Dana

uvádí, že „učitelé třeba hodnotí stejně, ale závisí na tom, jak ten předmět a u té učitelky žákovi jde,“ z čehož vyplývá, že konečné hodnocení záleží na žákovi, a nikoli na učiteli. Pokud předmět žáka baví, pak se asi více snaží a může mít lepší známky. Dana nejprve hovoří pouze o výkonu žáka, ale pak dodá: „*může mu (žákovi) to jít dobře u té učitelky a tak ho bude hodnotit jedničkou, protože tam má dobré známky, je aktivní, podílí se na všem.*“ V celkovém hodnocení by patrně učitelka měla přihlídnout k tomu, jaké výkony žák pravidelně podává, a případný výjimečný neúspěch hodnotit více s přihlédnutím k jiným kategoriím hodnocení a podle celkového obrazu o žákovi.

Dana věří, že učitelka „*přístupuje ke všem stejně a nikomu nenadržuje*“. Spojení „*ke všem stejně*“ je z hlediska předchozího prohlášení možné vnímat tak, že vyučující má kritéria, která využívá u všech žáků, ale do nichž patří značně problematické a subjektivní kategorie, jako je např. aktivita, chování, snaha. Termín „*nenadržuje*“ lze chápat tak, že učitelka žádnou z těchto kategorií (třeba vědomosti) při hodnocení nevynechá. Může však podle situace některou zdůraznit, jak je vidět z předešlého prohlášení o možnosti přihlídnutí k průběžné úspěšnosti žáka. Je jistě logické, že Dana, jejíž dcera má převážně dobré známky, by ráda, aby dceřin případný výkyv byl hodnocen také s ohledem na minulé výkony. Dana věří, že hodnocení odpovídá tomu, aby žáci byli připraveni na další studium. Nedokáže to však adekvátně posoudit, neboť jí chybí informace o tom, jaké vědomosti mají dceřini spolužáci (zda je hodnocení mírné, tvrdé nebo náležité) a jak by dcera uspěla na jiné škole: „*Já bych řekla, že umí tyhle děti hodně, ale přešla by na jinou školu a třeba by tam známkování bylo jiné a možná že by uměla míň než ostatní děti.*“ Podle Dany má škola dobré učitele, kteří hodně naučí, pokud jsou děti úspěšné na střední škole, resp. při přijímacích zkouškách.

Hodnocení Danu informuje o schopnostech (vědomostech) žáka, jeho charakteru, osobnosti a chování k ostatním. Pro děti spočívá smysl hodnocení v motivaci. Z tohoto důvodu také Dana preferuje známky, protože z nich děti i rodiče rychle poznají, kde má dítě nedostatky, v čem se musí zlepšit a co může zůstat na stejné úrovni. Navíc umožňují srovnání s výkony spolužáků a tím také určitou objektivizaci výsledku dítěte. Na druhou stranu se však možná domnívá, že informační hodnota známky není zcela dostatečná, protože uvádí, že více informací se rodič dozví na třídních schůzkách, které Dana pravidelně navštěvuje a kam by měl chodit každý rodič. Rodiče zde zjistí, jak dítě se dítěti daří z hlediska prospěchu a v čem konkrétně by mělo přidat, i to, jaké je z hlediska chování. Na začátku školní docházky dcery se Dana účastnila i mimoškolních akcí

pořádaných školou, dnes už dcera „*pomoc při akcích nepotřebuje*“. Ovšem je otázkou, zda angažovanost rodičů již není potřebná proto, že škola už dceru i její rodinu „přijala“ a vytvořila si o nich určitý obrázek, anebo proto, že též dcera si na školní docházku zvykla.

Dana se s dcerou do školy nepřipravuje, pouze ji občas vyzkouší, když ví, že bude psát test nebo bude zkoušena. Chce vědět, zda se dcera umí učit, protože Dana by ráda, aby šla na vysokou školu a kvůli tomuto nedostatku by tam mohla pohořet. Se školními výsledky Danina dcera nemívá problémy, a proto je špatná známka pro matku většinou informací, že se dcera „*vykašlala na přípravu*.“ Dana jí pak vysvětluje, že musí nést odpovědnost za své činy. Pokud by však látce nerozuměla, znamenalo by to pro Danu, že musí doma učivo více procvičit. V tomto případě by možná část odpovědnosti za špatný výsledek přecházel i na matku. Znamky hrají podstatnou roli i v rozhovorech o škole. Kromě hodnocení se Dana rovněž ptá, co probírají, aby v případě, že bude muset dceři s učivem pomoci, věděla, jak náročné to pro ni samotnou bude: „*Abych se orientovala a abych věděla, kdyby se na mě obrátila s něčím, co jí není jasné, tak já bych se s tím samozřejmě taky musela nejdřív seznámit, protože všechno už mi taky není jasné*.“ Zdá se, že Dana si průběžně vyhodnocuje, co se ve škole děje.

Pochvaly jsou pro Danu informací o aktivitě dítěte, která je nad rámec školní činnosti, což Dana oceňuje, protože ani v zaměstnání člověk není hodnocen pouze za práci odváděnou během pracovní doby. Poznámky jsou podle Dany hodnocením nevhodného chování.

Původně měla Dana proti soukromé škole výhrady, nakonec ji ale zvolili, protože se jim líbilo prostředí ve škole a množství dětí ve třídách. Dana doufá, že malý počet dětí ve třídě povede k tomu, že se učitelé mohou dětem více věnovat a častěji s nimi procvičovat látku.

Na vlastní školu má Dana dobré vzpomínky. Uvádí, že během základní školy intenzivně sportovala a díky tomu si „*utušila vůli*“, což vedlo i ke zlepšení školních výsledků zejména v období přijímacích zkoušek na střední školu. Možná, že u dcery je Dana kvituje, že se realizuje v mimoškolních aktivitách. Snad proto, že ve škole je pro ni dobrý výkon automatický: „*Dělá věci, které by nemusela. Nemá jenom vědomosti ze školy, ale ona je všímavá a nestačí jí jenom to, co je ve škole. Přejde domů a něco jí zajímá, tak si sama začne na tom pracovat a vyhledávat. Je všestranná*.“



## 5.2 Co jsme se od rodičů dozvěděli

Předchozí kapitola byla věnována individuálnímu pohledu každé respondentky na hodnocení. Všechny příběhy jsou jedinečné a ukazují, jakou strategii daná rodina volí, aby se co nejlépe vyrovnala se školním hodnocením. Zároveň však tyto „příběhy“ mají také mnoho společných rysů, jimiž se budeme zabývat v kapitole následující.

Hodnocení nestojí v rodině izolovaně. Přístup k němu je spojen s vnímáním školy a učitele, s představou o dětských schopnostech, ambicemi rodičů ohledně možné školní kariéry dítěte a způsobem, jakým o škole hovoří děti. A naopak názor rodičů na tyto oblasti je zpětně ovlivněn školním hodnocením.

V této kapitole se budeme věnovat vybraným kategoriím, které na základě analýzy dat vyplynuly z rozhovorů a které podle našeho názoru možná vystupují (nebo s ní souvisejí) v síti kategorií, jež plní oblast školního hodnocení. Těmito kategoriemi jsou: Škola a učitel, převládající forma hodnocení (tj. známkování), slovní hodnocení, komplexní hodnocení (resp. ideální obsah hodnocení), způsob hodnocení, hodnocení chování, reakce na hodnocení, školní kariéra dětí a hodnocení v povídání o škole.

Většina autorů věnujících se školnímu hodnocení shodně uvádí, že hodnocení je nejčastějším pojítkem mezi rodinou a školou. (Slavík, 1999) Školní hodnocení je zcela neopominutelnou součástí života rodina, v níž je školou povinné dítě. Přesto se všechny respondentky v mém výzkumu shodly, že definování této kategorie je pro ně značně obtížné. Přestože nejsou vždy spokojeny, přijímají školní hodnocení v podobě, v jaké ho škola nabízí, a neuvažují nad tím, zda by jiný způsob byl lepší. Může to být proto, že rodiče vnímají hodnocení jako věc, jež je zcela v kompetenci školy – jak uvádí Markéta: *„kdyby hodnocení nemělo smysl, nebyla by škola“*, anebo proto, že jejich možnosti, jak ovlivnit podobu školního hodnocení, jsou velmi omezené, takřka žádné, a uvažování nad jeho nedostatky pouze zvyšuje nespokojenost.

### 5.2.1 Hodnocení ve vztahu ke škole a k učiteli

Tato kategorie je utvářena následujícími subkategoriemi: výběr školy, velikost kolektivu, představa ideálního učitele a účast rodičů v aktivitách školy.

#### 5.2.1.1 Výběr školy

V první řadě je přístup k hodnocení ovlivněn pohledem na školu, jak uvádí Anežka: *„Já jsem spokojená s touto školou, že je tu individuálnější přístup. Takže si*

*myslím, že je tu hodnocení jiné. Takže jsem spokojená.“ Z rozhovorů vyplývá, že vztah ke škole je u našich respondentek podporován zejména vlastním výběrem netradiční školy, třídami s menším počtem dětí a tudíž možností individuální péče o jednotlivé žáky, vnímáním kompetencí učitele, představou ideálního učitele a angažovaností v mimoškolních i školních aktivitách (třídní schůzky).*

Z rozhovorů se zdálo, že respondentky si také nejsou jisté, jaké stanovisko by ke školnímu hodnocení měly zaujmout. Je to pro ně citlivé téma a patrně nejen proto, že by jejich dítě bylo ve škole hodnoceno špatně a roli by tak mohla hrát představa, jak bude rodina působit navenek. Všechny matky totiž uvádějí, že jsou se známkami svých dětí docela spokojené, a protože nejhorší skutečné výsledky dětí jsou trojky, lze tomuto vyjádření věřit. Řekla bych, že jednou z příčin pocíťované nejistoty ve vyjadřování rodičů k hodnocení je rodičovské vnímání školy. Respondentky si vybraly jinou (pokrokovou soukromou) školu a jejich očekávání vůči ní patrně bude vyšší než u rodičů, jejichž děti navštěvují běžnou<sup>8</sup> školu. Jsou ochotny za vzdělání pravidelně platit, vozit dítě do školy i ze vzdálenějších bydlišť, protože se domnívají, že je podobná škola pro něho vhodnější, užitečnější a lepší. Kdyby se tedy o hodnocení ve škole vyjadřovaly negativně, v podstatě by znehodnocovaly své rozhodnutí poskytnout dítěti lepší způsob vzdělání. Kritizovaly by samy sebe, protože by přiznávaly, že jejich snaha postrádá smysl. Rodiče navíc o volbě netradiční školy nejsou zcela přesvědčeni, například Simona uvádí: *„Já jsem jenom uvažovala, jestli dělám dobře. Jestli neděláme nějaký nadstandard pro něj, když ho dáváme do školy s málo dětma.“* Obávají se, jaké důsledky jejich rozhodnutí bude mít. Respondentky Dana, Simona a Veronika se zamýšlejí, zda netradiční přístup, na který jsou nyní děti zvyklé, pro ně v budoucnu nebude handicapující: *„Nevím, jestli sociálně na ty děti nebude dopadat... tady jsou po jednom v lavici a pak přijdou jinam a tam budou sedět po dvou, jestli to nebude i někoho rušit. Já si to neumím představit. Tady ty děti jsou zvyklý na něco jiného. Jednou se stalo, že ještě neměli nové lavice a přinesli staré, kde seděli klasicky po dvou, a dcera mi říkala: Mami, já sedím s někým, to je divný. A já jí na to říkám, že takhle se sedělo dřív a nikomu to divný nepřipadalo, bylo to úplně normální. Je vidět, že jsou zvyklí být sami v lavici a spoléhat sami na sebe. No tak uvidí, bude se s tím muset vypořádat.“* (Dana) Simona má obavy, že její syn se v současné škole dobře učí díky příjemnému a podporujícímu prostředí. Má strach, že ve škole, kde *„prostředí nebude tak dobrý,“* bude na syna působit více rušivých vlivů, vyučující mu nebude věnovat tolik

---

<sup>8</sup> Přízvisky běžná, tradiční, normální škola je míněna veřejná státní škola, kde je vzdělání bezplatné

pozornosti a syn se s těmito podmínkami bude těžko vyrovnávat, jelikož pro něho budou novinkou. Zároveň ale všechny zmíněné respondentky pracují s perspektivou vývoje a věří, že až dítě bude muset přestoupit na střední školu, bude již starší a „*bude to jiná část života.*“ (Dana)

Rezervovanost rodičů vůči soukromému subjektu může plynout z toho, že s podobným školním systémem nemají zkušenost. Vědí, jak to chodí v běžné škole, netuší ovšem, co by měli očekávat od soukromé školy. Jejich požadavky jsou pouze na obecné úrovni zvláštního, odlišného přístupu vyučujících k dítěti, k sobě i ke způsobu hodnocení, ale nedokážou své nároky specifikovat. Nemohou se tolik opřít o své zkušenosti, nemají se vůči čemu vymezit a tuší, že srovnání s jejich tradiční školní docházkou pokulhává. Nadto jistě musí čelit předsudkům okolí i svým vlastním, že placené vzdělání je zaplacené, nikoli zasloužené, a že běžné školy jsou v naší společnosti poměrně snadno dostupné a zdaleka ne výrazně negativně hodnocené. Vystává tedy otázka, proč vzdělání platit. Respondentka Veronika uvádí: „*Taky jsem měla zafixováno – soukromá, já potřebuju, aby se dítě něco naučilo, nepotřebuju mu to platit. (...) Ale člověk si platí, že je tady míň dětí, a určitě to za to stojí.*“ Výběr školy rodiče ospravedlňují specifickými charakteristikami dítěte, které by ho v běžné škole řadily mezi outsidersy a nespokojené děti. Jako by měli potřebu své rozhodnutí o výběru školy obhajovat. Kupříkladu Veronika uvádí, že její „*dcera je citlivější a obvodní doktorka i neuroložka nám doporučily tuto školu,*“ Markéta říká, že „*dcera byla vždycky taková uzavřená, nesnášela velký hluk,*“ podle Simony je syn „*přecitlivělý a vnitřně agresivní, potřebuje neustále cítit o sebe zájem.*“ Anežčin syn má sluchový handicap, kvůli němuž potřebuje menší kolektiv, aby dobře rozuměl.

### **5.2.1.2 Vliv velikosti kolektivu na kvalitu péče o děti**

Všechny respondentky se shodnou, že si školu zvolily kvůli menšímu počtu dětí ve třídě – předpokládají, že se vyučující bude jejich dítěti více věnovat. Individuální péči si však každá matka představuje odlišně; projevuje se také rozdíl mezi matkami nadaných dětí a matkami dětí s výukovými problémy. Respondentky, jejichž dítě je nadané, předpokládají, že menší počet dětí ve třídě povede k častějšímu procvičování látky, neboť učitel bude moci děti častěji vyvolávat. Naopak matky dětí s potížemi kladou důraz spíše na to, že cítí o sebe a o své dítě zájem. Snad je to proto, že nechtějí, aby vyučující pohlíželi na dítě jako na specifickou poruchu učení a s ní související obtíže a špatné známky, ale

přejí si, aby viděli dítě, které má kromě problémů také silné stránky, jež kantor individuálním přístupem podpoří.

Malý počet dětí ve třídě vede rodiče k očekávání jiného přístupu k hodnocení: „*Jinak asi může fungovat paní učitelka, když má 30 dětí, a jinak, když jich má 15*“ (Veronika); „*Když je to třída o 30 žácích, tak je to asi těžký, každého takhle (komplexně) posuzovat*“ (Ilona). Více než polovina respondentek předpokládá, že klíčovou roli v hodnocení dítěte sehrává učitel. Na něm závisí, jaký systém hodnocení nastaví – jak tvrdé bude hodnocení, zda již od první třídy bude dětem dávat „*ošklivé známky*“, nebo je nechá si na hodnocení postupně zvyknout. Dále záleží na pedagogovi, nakolik bude hodnocení objektivní. V podstatě všechny matky se vyjadřují v tom smyslu, že co učitel, to jiná kritéria měření. Kromě Dany jsou respondentky přesvědčeny, že u jiné vyučující, příp. na jiné škole může být dítě hodnoceno jinak právě proto, že učitel bude mít jiné měřítko. Dana se na situaci dívá z jiného úhlu: předpokládá, kritéria měření jsou u všech kantorů stejná, rozdílná je však jejich výuka. Na té závisí, jak se žák snaží a jak ho předmět zajímá, což ovlivňuje výsledné hodnocení. Jako původce změny výsledků tedy všechny matky nepřímou vnímají učitele. Lze například říci, že nezasedne-li si vyučující na dítě, jak uvádí Gabriela, je za hodnocení vždy zodpovědný žák a jeho snaha či zájem, ať už při domácím učení nebo psaní testu v hodině. Přenesení odpovědnosti za školní výsledky na učitele může souviset s tím, že škola hodnotí podle kritérií, jež jsou rodičům víceméně skrytá a nepřístupná. (Singly, 1999)

### **5.2.1.3 Jak vypadá ideální učitel**

Vzhledem k podstatnému vlivu učitele na hodnocení jsem se rodičů ptala, jak si představují ideálního učitele. Podobně jako ve výzkumu Pavelkové (2013) se respondentky většinou bránily použít termín ideální, byť pouze Veronika explicitně uvedla, že „*ideální není nikdo*“. To, že rodiče nechtěli pracovat s pojmem ideální, si vysvětlují tak, že ideální evokuje představu dokonalosti. Označí-li rodiče jednou kantora jako bezchybného, bude těžké jej později kritizovat. Rodiče by si tím zavřeli možnost učitele posuzovat, nejsou-li s jeho hodnocením dítěte zcela spokojeni. Všechny respondentky se na základních charakteristikách „dobrého“ pedagoga shodly: měl by děti zaujmout („*přesvědčit je, že když budou umět rovnice, tak to je největší paráda,*“ říká Olga), čímž pravděpodobně narážejí na základní činnost učitele – učení, předávání vědomostí. Měl by přistupovat k dětem individuálně, podporovat jejich silné stránky a být tolerantní k odlišnostem (např.

k tomu, že dítě potřebuje na vše odpověď, nebo že má potřebu sdělit vyučující své postřehy). Kladou na pedagoga nemalé nároky – měl by být kamarádský, ale zároveň musí být autoritou a mít u dětí respekt. Jak píše Pavelková (2013), matky by rády učitele, kterého by děti považovaly za blízkého člověka („*pro mě je podstatný, že dcera učitelce věří, má ji ráda.*“ Veronika), ale zároveň musí děti něco naučit, a to nejde, pokud „*nechám každého růst svým směrem.*“ (Ilona) Je možné, že rodiče se snaží najít rovnováhu mezi přáním, aby dítě pobývalo ve škole v přátelské atmosféře, neboť v ní tráví hodně času, a vědomím, že ve škole se musí učit, což vyžaduje podřízení se pravidlům. Zároveň možná vidí školu jako instituci, kde se dítě poprvé učí podřizovat jiné autoritě. A v neposlední řadě je učitel jako respektovaná autorita důležitý snad také proto, že toto postavení zaručuje rodičům ochranu jejich dítěte před šikanou nebo jiným nevhodným chováním ze strany spolužáků. Je zajímavé, že pouze Veronika s Danou zmínily jako podstatnou charakteristiku učitele spravedlnost a objektivitu. Je možné, že ostatní respondentky je považují za samozřejmé, podobně jako řadu dalších vlastností. Nejlépe to shrnuje Ilona: „*Předpokládáte, že je učitel slušný člověk, takže se nemůžete splést, že je to darebák. To nejde.*“

#### 5.2.1.4 Účast v aktivitách školy

Matky se s učiteli setkávají zejména na třídních schůzkách, jejichž hlavním námětem je právě hodnocení. Všechny matky říkají, že pravidelně chodí na třídní schůzky, důvodem jejich návštěv jsou však informace o organizační stránce školního života dětí, prospěch pro ně není na prvním místě. Hlavním tématem by se stal v případě, že by dítě mělo horší známky, tj. čtyřky a pětky.

Šed'ová a Čiháček (2004) uvádějí, že komunikace na třídních schůzkách je tradičně zaměřena na hodnocení žáka, což rodičům může být nepříjemné. Naše matky to považují za samozřejmé a naopak jim vadí, věnuje-li se kantorka jiné problémové oblasti, např. hodnocení chování: „*Místo aby mi učitelka řekla, jak mu to ve škole jde, proč třeba dostal z toho a toho špatnou známku, co třeba nechápe a měla bych se tomu s ním doma věnovat, procvičit to. Ale to jen řešíme, jak zlobí, a ještě dostávám vynadáno, že jsem na něj doma moc měkká.*“ (Gabriela) Hodnocení chování je sice také určitým druhem školního hodnocení, podobně jako známky, pro rodiče je však zaměření se na prospěch jakousi obranou před nepříjemnostmi, které by mohly nastat a na které mohou mít bezprostředně

jen minimální vliv. Svou frustraci z nemožnosti výrazně ovlivnit chování dítěte ve škole projikují do učitele.

Třídní schůzky vytvořila škola, jako takové by se tedy měly držet záležitostí, které jsou v její pravomoci. Učitel jejich prostřednictvím může a také by měl rodičům radit, jak zlepšit školní prospěch dítěte, neměl by však zasahovat do jejich kompetencí. Vzhledem k tomu, že naše respondentky jsou s hodnocením dětí spokojeny, nepředstavují možná reprezentativní vzorek. Lze snad říci, že rodičům vadí, když vyučující probírá to, v čem má jejich dítě nedostatky. Ať se jedná o prospěch nebo výchovu.

V souvislosti s třídními schůzkami respondentky zmiňovaly, že se účastní různých mimoškolních akcí pořádaných školou. Důvody jsou u všech matek podobné: vědět, co se děje v pozadí školy, kam jinak nemají přístup. Orientace na mimoškolní aktivity také může být určitým odklonem od případného nepříjemného hodnocení. Jediná Olga vidí největší přínos v možnosti, jak více propojit školu s rodinou. Tuto výhodu však podvědomě cítí i ostatní matky, neboť všechny kladně hodnotí, že díky mimoškolním akcím znají rodiče ostatních žáků ve třídě a lépe se jim řeší případné problémy. Je to neformální možnost, jak se informovat na dítě a jeho život ve škole a možná i zasahovat do školního života a ukázat, že daná rodina je normální a dobrá, s čímž souvisí i to, co nepřímo vyjadřuje Simona: *„Možná jiné maminky baví poslouchat mě o třídních schůzkách, ale mě nebaví poslouchat je. Já vím, že paní učitelka potřebuje něco říct určitý mamince, tak si musí šeptat. Není tam ta čára na odstup, řeší se to přede všema. Já vím, že některé děti mají velké problémy, ale myslím, že i ty maminky si to chtějí vyřídit jindy než na třídní schůzce.“* Skutečnost, že respondentky znají ostatní rodiče a vědí, že i ony nebo jejich děti mají problémy, jim může pomoci snášet, když učitelka na třídní schůzce probírá problémy jejich dítěte. Strach z dehonestace rodiny a vytvoření stigmatu o špatné a neuspokojivě vychovávající rodině, která neplní řádně své funkce, rodiče lépe nesou při vědomí skutečnosti, že v dané situaci nejsou sami – nejsou jediní „špatní“ rodiče ve třídě. Ačkoli pocit stigmatu nedostatečně dobrých rodičů v nich zůstane, utěšují se představou, že na veřejnosti (tzn. před ostatními rodiči a vyučující) jejich obraz nebyl očerněn.

### **5.2.2 Forma hodnocení podle rodičů**

Základní činností učitele je hodnocení. Patří neodmyslitelně ke školní docházce a je hmatatelným výsledkem, který děti přinášejí ze školy domů. Ústředním bodem této kategorie je, co rodiče za školní hodnocení považují. Jejich mínění je ovlivněno jednak

převládajícím společenským diskurzem (co je ve společnosti nejčastěji chápáno jako hodnocení a otázka toho, s čím se „počítá“ při přijímacích zkouškách), jednak vlastním vnímáním dané formy hodnocení, které souvisí s pojetím jeho výhod a nevýhod.

Respondentky v této oblasti působí nejrozporuplněji. Pouze tři matky (Simona, Anežka a Gabriela) jednoznačně odpověděly, že školním hodnocením jsou známky. Přesto v průběhu rozhovorů s dalšími matkami vyplynulo, že i pro ně je první asociací k hodnocení známkování. Své výroky o známkách však často okamžitě upravovaly, mírnily, formulovaly jinak, jako by nechtěly působit, že jim na známkách snad záleží, považují je za důležité nebo mající smysl. Je možné, že tento postoj odráží ambivalentní přístup celé společnosti. Známkování je pravděpodobně nejčastěji používaným způsobem hodnocení ve škole, v důsledku toho se k němu pojí nejvíce rozličných (pozitivních i negativních) názorů, bývá velmi často kritizováno a jako většina školních produktů je spojeno spíše s negativními konotacemi. To vše a mnoho dalších vlivů (jako jsou schopnosti dítěte, hodnota známek, jež dítě dostává, školní ambice rodičů, jejich školní historie z hlediska úspěšnosti apod.) rodiče ve vztahu k tomuto způsobu hodnocení ovlivňuje.

Všechny respondentky se vztahují ke známkám, mluví-li o spokojenosti se školním hodnocením a se životem dítěte ve škole, pokud se vůči hodnocení ve škole vymezují, nebo hovoří-li o významu hodnocení. Proto je tato kategorie rozdělena do následujících subkategorií, které obsahují vyjádření matek ke známkám: vnímání důležitosti známky, co známka v očích matek hodnotí, problémy známkování („ošklivost“ a nemožnost zohlednit snahu), výhody a smysl známkování a schopnost známky vyjádřit potenciál dítěte, tj. pohled respondentek na to, jak a o čem je známka informuje.

### **5.2.2.1 Známky ano, ale ne pro mě**

Nejčastějším vyjádřením spojeným se známkou je: známky jsou důležité, ale pro mě ne. Jediná Anežka je s hodnocením známkami zcela spokojená. Může to být proto, že její syn je teprve v první třídě a se známkami tedy zatím nemá tolik zkušeností jako ostatní respondentky. Ostatní matky oscilují mezi tím, že známky jsou důležité, ale vzápětí svá prohlášení „uvádějí na pravou míru“, že pro ně podstatné nejsou. Významné jsou pouze ze společenského hlediska, neboť jsou vstupenkou k dalšímu studiu – slovy Ilony: „*známky jsou to, co se počítá.*“ Své dítě také vedou k tomu, aby si uvědomilo, že musí mít dobré známky, bude-li chtít pokračovat ve studiu. Matky nepřikládají známkám váhu proto, že je

nepovažují za komplexní hodnocení. Tím by bylo hodnocení, které by obsahovalo všechny složky výchovně-vzdělávacího procesu, a nikoli pouze posouzení výkonu.

### 5.2.2.2 Zámka? To je posouzení vědomostí

Právě s výkonem bývají známky spojovány nejvíce. Respondentky si jej představují jako prezentování naučených vědomostí v testu nebo při zkoušení, což je oblast rodiči rezervovaná výhradně pro známky. Anežka, která za hodnocení považuje zejména známky, uvádí, že hodnotit by se ve škole měly pouze předměty (tj. vědomosti).

Gabriela a Ilona však v souvislosti s výkonem hovoří o momentálnosti známky. Upozorňují na to, že známka ohodnotí pouze aktuální skutek, který však není osamocený, ale působí na něj řada náhodných vlivů (únava dítěte, jeho nálada, denní doba atd.). Lze říci, že podobný názor sdílí také Anežka, která špatnou známku zdůvodňuje tím, že „*vím, že se to dá nějak naučit a není to o tom, že to neumí, ale spíš třeba že to v danou chvíli neuměl použít.*“ Její názor je ovlivněn tím, že klade důraz na praktičnost školního poznání a schopnost využít ho v praxi po školní docházce. U Ilony a Gabriely je důraz na okolní podmínky dán skutečností, že obě věnují dost času a úsilí přípravě do školy. Selhání dítěte je tak vlastně jejich selháním, jejich nedostatečnou domácí přípravou a zklamáním dítěte, že jej nedokázaly k uspokojivé přípravě do školy přimět. Jelikož ony jsou dospělé a vědí, jak důležité do budoucna známky jsou: „*Já si právě myslím, že on, jak je v pátý třídě, tak nemá rozum, a myslí si, že ty známky nejsou důležité. Kdyby to pochopil třeba v osmičce a pochopil by, že když bude mít lepší známky, tak že může dostat to, co by chtěl, tak to bude lepší.*“ (Gabriela)

### 5.2.2.3 Problémy známkování

#### **Ošklivost**

Kromě neschopnosti adekvátně ohodnotit potenciál dítěte má známkování v očích našich respondentek mnoho dalších nevýhod. Jednou z nich je „ošklivost“ známek. Za ošklivé považují matky shodně čtyřku a pětku. Trojku považují za uspokojující, ačkoli je nenadchne. Všechny respondentky chtějí, aby jejich dítě mělo hezké známky, byť třeba Veronika uvádí, že se hezkými známkami chlubí hlavně dcera. Simona k tomu podotýká: „*Pro mě úplně nejdůležitější je to, že měli od první třídy hezký známky. Úplně se zlikvidovaly dvojky, trojky, čtyřky, pětky.*“ Obdobně i Anežka preferuje, aby v prvním pololetí nebyly děti hodnoceny známkami, protože si teprve zvykají na školní pravidla (co



nesmějí, a co naopak mají dělat, např. sedět celý den v lavici) a učí se chápat hodnotu známek. Důvody k tomuto názoru mohou být vědomí důležitosti známek z hlediska další školní kariéry a vztah k dítěti. Simona ze zkušenosti známé ví, že dítě je ze špatných známek nešťastné, mrzí ho a trápí se jimi. Nemůže se chlubit vysvědčením, ba naopak se za něj může stydět, vidí-li u jiného dítěte lepší známky, a ostatní děti se mu za jeho výsledky mohou smát. Přestože dítě nejprve neví, které známky jsou dobré a které špatné, a učí se mezi nimi rozlišovat až podle sociálních reakcí ostatních, jeho smutek není o nic méně závažný. Dětské trápení silně prožívají také rodiče. Na prvním stupni jsou děti stále poměrně malé, rodiče je hýčkají, opečovávají a těžko se vyrovnávají s faktem, že škola jako cizí neosobní instituce má legitimní moc jejich potomkům ubližovat, říkat jim, že dělají něco špatně. Rodiče obtížně snášejí jednak to, že nemohou svému dítěti příliš pomoci, jednak vnímají špatné hodnocení jako snižování vlastních kvalit. Znamky jsou tedy pro dítě i rodiče stresující.

Podle Simony hraje u dětí na prvním stupni roli také fakt, že děti jsou teprve na začátku vzdělávání a budují si ke škole i k učení vztah. Budou-li v tomto stádiu dostávat špatné známky, mohou si učení znechutit a „vykašlat“ se na něj, nebo hledat náhradní cesty, jak dosáhnout známky, která je ve společnosti považovaná za uspokojivou. Příčiny odmítnutí negativního hodnocení se tady jeví zcela jasně.

### ***Úsilí a známka***

Další zmiňovanou nevýhodou známkování bylo, že v něm učitel nemůže příliš zohlednit snahu. Vyjádření snahy pomocí známky je ošemetné a hraničí s problematikou objektivity hodnocení. Ačkoli by se mohlo zdát, že snahu budou preferovat především matky dětí se školními problémy, ve skutečnosti i Dana a Simona, jejichž děti jsou nadané, jsou rády, pokud učitel ocení snahu dítěte. K tématu snahy ve známkování se nevyjádřily pouze Veronika a Anežka. U Anežky může být důvodem nedostatek zkušeností se známky a Veronika se o hodnocení vyjadřovala celkově velmi obezřetně: „*hlavně, že je dcera spokojená, pak já jsem taky spokojená.*“

### **5.2.2.3 Výhody a smysl známkování aneb jsou známky vůbec k něčemu?**

Uvedli jsme mnoho důvodů, proč se respondentkám hodnocení známky nelíbí. Jsou tedy pro rodiče známky zcela bezvýznamné, považují je pouze za nutné zlo, jemuž se musí „*přizpůsobit*“ (Ilona)? Ne zcela. V následující kapitole se zmíníme o jeho kladech.

Všechny matky, i ty, jimž se známkování silně nelíbí, spatřují výhodu známek v tom, že jsou přehledné, pro dítě snadno čitelné, lze v nich hned vidět aktuální výkon dítěte a jejich prostřednictvím se děti mohou dobře porovnávat mezi sebou.

Na význam hodnocení se rodiče dívají ze tří hledisek: ze společenského, dětského a svého. Společenské stanovisko jsme již zmínili – vstupenka k dalšímu studiu. Pro děti tkví smysl hodnocení v motivaci. Povzbuzuje je k práci, větší snaze a lepším výsledkům. Ze svého pohledu rodiče vnímají hodnocení jako informaci, jak to dítěti ve škole jde a kolik času budou muset věnovat domácí přípravě. Tato dvě sdělení jsou provázaná, jelikož respondentky často reagují na špatné hodnocení zvýšenou domácí přípravou. Samy se však cítí vytížené vlastní prací, mají málo času a musí z něho ještě část vydělit na přípravu s dítětem do školy. Simona to hodnotí: *„přijde mi, že my jako rodiče máme málo času, tak vůbec nechápu, jak to dělají rodiče, kteří mají děti, s nimiž se musí učit. Bud' na to kašlou, děj se co děj, nebo chodí vynervovaní.“* A její slova doplňuje Gabriela: *„Dnešní doba je pro děti tak strašně uspěchaná. Já to vidím, že bych se mu potřebovala věnovat, abych nechodila do práce, abych byla doma. A bylo by všechno úplně perfektní. Ale i já doma pospíchám, i já na něj křičím: Dělej, dělej, dělej. A to dítě, to nejde v rychlosti všechno. Doba je dneska hektická.“* Školní docházka dítěte je pro rodiče hodně náročná, po stránce časové i vědomostí. Udržet dítě na takové úrovni, aby mělo dobré známky, není nic jednoduchého. Ať už je příčinou to, že rodiče musí často nebo pravidelně věnovat část společného času domácí přípravě do školy (jako v případě matek dětí se školními problémy), nebo proto, že když dítě potřebuje poradit, musí se rodiče sami látku naučit (v případě obou skupin respondentek). Neopomenutelná je také praktická stránka, kdy se rodič musí vžít se do role učitele a dokázat dítěti látku vysvětlit nebo objasnit – nebýt pro chvíli milujícím a laskavým rodičem, ale nutit dítě dodržet po čas domácí přípravy jiná pravidla než při normálním domácím chodu (např. nelaškovat s rodičem, nehrát si, nesmát se, nesměřovat hovor k domácím povinnostem apod.)

Se známkami často bývá spojován úspěch. Štech a Viktorová uvádějí, že v českém prostředí nelze jasně specifikovat, co je školní úspěch. (Štech, Viktorová, 1995) Rovněž pro naše respondentky je tato otázka choulostivá. Z hlediska současného nastavení společnosti považují za školní úspěch to, že jejich dítě absolvuje základní školu se známkami, jež mu umožní pokračovat ve studiu (bez ohledu na to, jakého typu bude následující škola – střední odborná škola, gymnázium, učiliště). Leč z pozice rodičů, kteří mají rádi své dítě, by pro ně bylo úspěchem, že dítě je ve škole spokojené, chodí tam rádo,

má rádo vyučující, vychází se spolužáky a příp. se rádo učí. Obě vnímání úspěchu spolu souvisejí – podle našich matek je u dítěte, které je ve škole spokojené, vyšší pravděpodobnost, že se bude rádo učit, což povede k dobrým známkám a ty mu posléze otevřou dveře k dalšímu studiu. Společnost tlačí rodiče do akcentování dobrých známek, ovšem brání jim v tom citový vztah k dítěti a jeho vrozené možnosti, vlastní ambice a rovněž jejich zkušenosti s vlastní školní docházkou nebo školní docházkou staršího dítěte.

#### **5.2.2.4 Informuje známka? Zámka vs. potenciál dítěte**

Odpověď na otázku, zda známka má, či nemá vypovídající hodnotu, záleží na tom, jak respondentky vnímají potenciál svého potomka. Chápeme-li potenciál jako „*soubor schopností, kterými dítě disponuje*“, (Pavelková, 2013, s. 56) všechny matky, jejichž děti mají ve škole problémy, považují potenciál svých dětí za vyšší, než jaký lze ve škole ohodnotit známkou. Předpokládají, že známky dětským schopnostem neodpovídají, a na základě tohoto přesvědčení přehodnocují svůj postoj ke školnímu hodnocení a jeho vnímání ve smyslu: je daná známka pro naši rodinu, vzhledem ke schopnostem dítěte, opravdu tak špatná? Patrně je to proto, že děti mají obtíže, jež nejsou vůlí ani pečlivou přípravou ovlivnitelné. Toto smýšlení může sloužit jako určitá obrana proti smutku a zklamání rodičů i dítěte, rodiče též vyvíjejí z nedostatečné péče o dítě a malé snahy pomoci mu se školní docházkou. S touto skutečností se respondentky vyrovnávají různě. Ilona a Markéta vedou dítě k realizaci v mimoškolních činnostech – ve sportu. Pro Veroniku a Gabrielu je důležité, že samy vědí, jak vysoké schopnosti jejich děti mají. Veronika před školním hodnocením upřednostňuje názor jiných odborníků (např. psychologa), že dítě „*má něco v hlavě a na školu má*“. A Gabriela, kvůli neshodám s vyučující, její hodnocení spíše pouze toleruje a doufá, že až syn přejde na druhý stupeň, vše se zlepší. Je možné usuzovat, že očekává, že i hodnocení by pak mohlo více odpovídat skutečným schopnostem jejího dítěte.

Je možné říci, že problémy dětí matky využívají jako berličku, určitý záchranný pás, když dítě ve škole dostane špatnou známku. Současně se však s touto situací nehodlají smířit. Všechny tyto matky vyvíjejí snahu, aby jejich děti využily ve škole veškeré schopnosti, které mají, a nejlépe ještě něco navíc. Pravidelně se doma s dítětem učí, vedou potomka k opravě špatné známky a snaží se mu s tím pomoci. Důvodem ovšem může být také představa, že na prvním stupni si dítě osvojuje základy učiva a je nutné, aby ho co

nejlépe pochopilo. A porozumění učivu (neboli aplikaci vědomostí) nejlépe reprezentuje známka. Na špatné známky ovlivněné handicapem, který ztěžuje aplikaci poznatků, je času dost na dalších stupních školní docházky.

V této jediné oblasti se výrazně projevil rozdíl mezi rodiči nadaných dětí a rodiči, jejichž děti mají ve škole problémy. Možným vysvětlením je, že matky nadaných dětí jsou se školními výsledky svých dětí spokojeny, nemusejí se jim při domácí přípravě moc věnovat a ani do budoucna nemusejí mít velké obavy, zda bude mít dítě ve škole dobré známky. Řečeno s nadsázkou o školní docházce svých dětí skoro ani nevědí. Naopak matky dětí s výukovými problémy vědí, že jejich dítě má ve škole potíže, které mohou ve vyšších ročnících narůstat. Již nyní si uvědomují, že děti budou možná dostávat známky za selhání, jež nedokážou úsilím zcela ovlivnit, protože budou způsobeny handicapem (např. specifickou poruchou učení), za něž nikdo nenese vinu. Vidí, že jejich děti nemají stejnou startovní pozici jako děti bez podobných obtíží, a proto také vědí, že mezi ideálním hodnocením (kdy všechny děti vycházejí ze stejné úrovně) a reálným hodnocením (kdy mají děti pro učení různou výchozí pozici) je velký rozdíl.

### ***Matky nadaných dětí***

Matky nadaných dětí ve své odpovědi stejně jako Markéta ztotožňují to, co by měl učitel ideálně v hodnocení posuzovat, s tím, co hodnocení skutečně vypovídá o schopnostech jejich dětí. Zatímco Simona jmenuje pouze intelektové schopnosti, Dana a Olga uvádějí, že hodnocení je informuje také o osobnostních a charakterových schopnostech (např. jak dítě dokáže reagovat, zapojit se a řešit obtížné situace a úkoly).

### ***Matky dětí s problémy ve škole***

Téměř všechny matky dětí s výukovými problémy se shodnou, že známka není relevantní v komplexním informování o schopnostech dítěte. Výjimku tvoří pouze Markéta, podle níž hodnocení vypovídá o tom, jak dítě ve škole prospívá nejen z hlediska vědomostí, ale též v oblasti chování a poskytování rad rodičům, jak zakročit při špatných školních výsledcích. Ovšem Markéta také jako jediná z této skupiny matek chápe hodnocení ve smyslu ideálního hodnocení tak, jak by si ho představovala. Nerozděluje vypovídací hodnotu na informování známkami a komplexním hodnocením obdobně jako ostatní matky v této skupině. Z konkrétních otázek vyplyne, že samotné známky pro ni

rovněž nemají žádnou informační hodnotu, neboť je vnímá především jako sdělení pro sebe, na čem a jak by měla doma s dítětem pracovat. Z tohoto hlediska je známka prázdná, neboť říká, že dítě chybovalo, ale o podstatě chyb se matka nic nedozví. Navíc uvádí, že známka se dává podle určitých pravidel („jedna chyba dvojka“), nezohledňuje individualitu dítěte – pro Markétu mohou mít chyby různou hodnotu. Její dcera má problémy s českým jazykem, a proto může Markéta vynechání písmene ve slově hodnotit jako větší chybu než třeba zapomenutí háčku, přestože vyučující to ohodnotí stejnou známkou. Opačný názor zastává Anežka, podle níž je na známce dobře vidět, co dítě pokazilo a čemu je nutné se více věnovat. Zde může hrát roli věk dítěte, neboť Anežka má syna v první třídě, zatímco Markétina dcera chodí do páté třídy. Selhání v první třídě bude vzhledem k malému obsahu výuky jistě identifikovatelné snadněji než v pátém ročníku. Zajímavým případem je Ilona, která uvádí, že hodnocení nic nevyovídá, ale zároveň – podobně jako Markéta – říká, že informuje o tom, jak se dítě připravilo a jak mu to jde ve škole. Obdobně i Ilona vnímá hodnocení jako informaci pro sebe, konkrétně jak výkon dítěte přeložit tak, aby odpovídal rodinné představě dítěte. Vypovídající funkci hodnocení tedy zastává Ilona, nikoli samo hodnocení.

Mohlo by se zdát zvláštní, že ani Anežka v hodnocení nevidí informativní funkci, neboť dříve řekla, že jí hodnocení známkami stačí, z čehož lze předpokládat, že z nich získává všechny důležité informace. Anežčin názor lze vysvětlit tím, že hodnocení obecně nepřisuzuje velkou váhu a spíše ho vnímá jako potvrzovací akt toho, co vidí sama: *„Člověk vidí doma, jak dítě reaguje, co dělá. A když znám ty hodnoty známek od jedničky do pětky, tak si řeknu, že dítě je na jedničku.“* V případě, že se učitelka a Anežka shodnou na hodnocení synových schopností, hodnocení pro Anežku není vypovídající, protože neříká nic nového. A pokud má vyučující odlišné mínění, Anežku jen zviklá v jejím přesvědčení: *„Když odpovídají známky tomu, jak já vidím to dítě, tak pak má význam. Pak mu věřím.“* Ostatní matky (Veronika a Gabriela) pochopily otázku ohledně toho, zda hodnocení něco vypovídá, z hlediska možnosti informování známky o schopnostech dítěte. Obě jsou sice se známkami spokojeny, ale Gabriela je přesvědčena, že známka zcela neodpovídá jejímu vnímání dítěte (patrně proto, že s učitelkou válčí a má dojem, že si na syna zasedla), a Veronika se na základě zkušeností se starším dítětem zdráhá známkám uvěřit.

Tyto tři respondentky (Veronika, Gabriela a Anežka) rovněž zdůrazňují, že známka není osudová. Dítě se špatnými známkami ve škole nemusí dopadnout špatně také v životě. Anežka dokonce upozorňuje na opačnou situaci, kdy lidé nedokázali přestat uvažovat a chovat se v intencích školního hodnocení: *„Já dělám v práci s lidma, který mají dvě vysoké školy a nemají takovou schopnost lidsky komunikovat. A je problém s nima nějak vycházet, protože mají dvě vysoké školy. (...) Ono je to asi do určité doby. Kdy se člověk snaží to známkování a hodnocení udržet v nějaké rovině, ale pak zapadnout do práce a kolektivu to je už další věc. Už to není o titulech, ale jak působí na další lidi, jak se chová.“* Podobně také Veronika uvádí, že její starší dcera není hloupá, ale má špatné známky, protože se neučí: *„Já si myslím, že známka není spravedlivý hodnocení. Proto právě třeba neodpovídají někdy ani ty znalosti. Já to vidím u starší dcery, ona není hloupá, ale má špatné známky. A střední školu může třeba díky tomu zvládnout i líp než někdo, kdo se učí dennodenně, aby ty známky měl, ona by to nepotřebovala, stačilo by, kdyby dávala na hodině pozor. Ale je fakt, že když nebude mít dobré známky, tak se na tu školu nedostane, takže tu šanci nemá šanci dostat.“* Na rozdíl od ostatních respondentek však neuvádí, jaké hodnocení by bylo přínosnější. Snad je to proto, že je na základě svých zkušeností vůči tomu, co pochází ze školského systému – hodnocení – skeptická.

### **5.2.3 „Komunikace ke známkám“ aneb slovní hodnocení**

Pokud respondentkám známky nevyhovují, považují za lepší formu slovní hodnocení? Odpověď závisí na jejich pojetí schopností dítěte a vlastních možností hodnocení ve škole vylepšit. V této kategorii se věnujeme tomu, jak matky chápou slovní hodnocení, v čem vidí jeho přínos a případně z jakého důvodu.

Řada respondentek se domnívá, že slovní popis učitele je vhodným doplňkem ke známkám. Chápou jej jako to, co známkám chybí, aby hodnocení bylo komplexní. Slovní hodnocení by mohlo zmírnit negativní dopad známek: *„Není to sice úplně nejlepší, protože třeba chybí znalosti, ale je tam obrovská snaha“* (Ilona) nebo *„Je kamarádská, ale třeba ve vědomostech by měla přidat. Ale tohle jí zlepšilo hodnocení, protože je jinak vstřícná.“* (Dana) Pouze pro Olgu a Anežku jsou známky dostačující.

Přínos slovního vyjádření každá respondentka spatřuje v něčem jiném. Matka nadaného syna Simona by jej uvítala, protože by ji přimělo více se školní docházkou syna zabývat. Zámka je pro ni příliš široké kritérium, do něhož se hodně schová. Ve slovním hodnocení by se problémy dítěte projevíly více a konkrétněji, na což by rodiče také mohli

lépe reagovat. Podobný názor – známka neinformuje dostatečně specificky o podstatě chyby – zastává také Markéta: „*Známky se dávají podle nějakých pravidel. Když jsou v diktátu dvě chyby, tak má dvojku, ale já v podstatě nevím, z čeho ty chyby má, za co ta dvojka konkrétně je. V čem je problém.*“ Markéta dceři dost pomáhá s učením, proto preferuje, když je ke známce informační dodatek v podobě slovního vysvětlení, v němž se dozví, kde a jak má „zakročit“. Pro Gabrielu by slovní popis byl informací o chování: „*Popis, toho, co dělá ve škole, jak se chová a tak. Jo, to by se mi líbilo, kdyby bylo jednou za rok – byl takovej a takovej.*“ Gabriela má totiž problémy s vyučující, o níž se domnívá, že má na syna „*pířku*“, a hodnocení chování pomocí poznámek proto nepřikládá velkou váhu. Veronika chápe slovní hodnocení jako hezkou nadhodnotu k pěkné známce. Pokud by dítě mělo ve škole špatné výsledky, pak by jí dobré slovní hodnocení neutěšilo a ani by jí k ničemu nesloužilo. Největší důraz na slovní hodnocení klade Ilona. Pro ni se skutečným školním hodnocením známky stávají, až když je kantorka doplní slovním popisem, jímž v podstatě rodičům známku přeloží do hezčí podoby – je to pěkná trojka, protože se snažil, anebo je to špatná trojka, jelikož má dítě na víc.

Na rozcestí mezi známkami a slovním hodnocením stojí Dana. Z hlediska informací, které považuje za nutné, jí stačí známky, přestože svým dalším vyjádřením uznává, že se z nich rodiče mnoho nedozví: „*Já jsem takhle spokojená a myslím si, že jak jsou třídní schůzky, tak tam se rodiče dozví, v čem by dítě mělo přidat, nebo jaké to dítě je, co se týče chování, kamarádství, jak prospívá v předmětu. Tam se dozvíte všechno. Já bych ani nepotřebovala slovní popis.*“ Pro Danu jsou možná známky dostačující, jelikož její dcera nemá ve škole problémy, učení jí jde a případné problémy by byly asi jen drobné. Vše, co Dana potřebuje vědět – zda je něco v nepořádku, protože známka je horší než obvykle, nebo se známky drží na stejné úrovni –, je obsaženo ve známce.

#### **5.2.4 Co by měl učitel hodnotit**

Věnovali jsme se tomu, jaké formy hodnocení respondentky upřednostňují a proč. Nyní se podíváme na to, co by podle rodičů mělo být obsahem hodnocení, tj. co by učitel ideálně měl hodnotit a proč.

Komplexní hodnocení by mělo obsahovat všechny složky výchovně-vzdělávacího, procesu a nikoli pouze výkon, byť ten do něho nepochybně patří: součástí hodnocení jsou „*samozřejmě známky*“ (Markéta). Tento názor sdílejí všechny matky vyjma Anežky. Výkon lze chápat jen jako jednu z podskupin celkového hodnocení, které by mělo být spíše

posouzením, s nímž dítě vejde do sociálního světa, a nejen do světa akademického, tedy dalšího studia. Nejčastěji zmiňovaná oblast, jež by měla být v hodnocení zahrnuta, je podle našich respondentek aktivita a zapojení žáka v hodině. Žák, který je aktivní a hlásí se, vyjadřuje zájem o předmět na rozdíl od žáka celou hodinu pasivně sedícího, což by kantor měl v hodnocení zohlednit. Aktivitu pravděpodobně matky vnímají jako ekvivalent snahy realizované přímo ve škole. Práci věnovanou škole doma lze nazvat snahou. Zatímco aktivita v hodině je zcela na žákovi, snaha zahrnuje také úsilí rodičů, např. učení se s dítětem, přimět dítě dělat něco navíc: „*Třeba mi řekne: Máme se naučit z angličtiny tuhle básničku, ale jen ten, kdo chce jedničku. Takže já nemusím, já ji nechci. A já vždycky trvám na tom, že se to musí naučit. Říkám mu: Hele, pojď, to je jednička zadarmo. Naučíme se to. Takže je doma boj, protože on nechce, a já chci. A já si to vydupu.*“ (Gabriela) Je asi přirozené, že rodiče chtějí, aby i jejich úsilí bylo ve školním hodnocení zohledněno. Explicitně snahu jako jednu ze složek komplexního hodnocení uváděla Gabriela a Ilona. Snaha i zapojení se do hodiny souvisí s přístupem k učení a ke vzdělání, což matky rovněž zmiňují jako součást komplexního hodnocení. Téměř všechny matky uvádějící, že by učitel měl hodnotit snahu, aktivitu, zapojení se do hodiny nebo přístup k učení, považují za správné, že učitel hodnotí dítě podle jeho průměrných výkonů, a nikoli podle průměrného výkonu třídy (tzn. kupříkladu, že pedagog zohlední váhu chyb vzhledem ke specifickým problémům dítěte, jeho obvyklým výkonům a ohodnotí třeba děti s různými schopnostmi stejnou známkou). Pouze Olga tento přístup deklaruje, ale v praxi se jí nelíbí, neboť se domnívá se, že je pro chytré děti demotivující. Patrně je logické, že Olga mění požadavek na komplexní hodnocení v situaci, která určitým způsobem znevýhodňuje její dítě a ubližuje mu. Synovi to ve škole jde, nemusí se moc učit, přesto ho učení baví a i jeho rodiče mají ke vzdělání patrně dobrý vztah a přístup. Olga očekává, že by to mělo být nějak zhodnoceno, místo toho však vidí, jak stejné okolnosti kantorka zohledňuje u jiných dětí, zatímco syn žádné „výhody“ nemá. Proto Olga preferuje, aby známkou bylo dítě hodnoceno pouze za bezprostřední výkon bez jakéhokoli zohlednění. Neuvádí však, v jakém případě by kantor „celkového hodnocení“ měl či mohl využít.

Potřeba zohlednit v hodnocení snahu může být u rodičů vnímána jako tendence doplnit do neosobního hodnocení afektivní stránku, kterou ve škole občas postrádají, ale cítí, že by v ní neměla chybět. (srov. Štech, 2001) Přesto se zdá, že hodnocení snahy je v podstatě doménou rodičů, což perfektně zvládá Ilona, která každé hodnocení učitelky vykládá právě pomocí snahy.



Hodnocení zohledňující individuální normu jednotlivých žáků je pochopitelné u matek, jejichž děti mají nějaký školní handicap. Zajímavější je u Dany, jejíž dcera je nadaná a nemá s učením problémy. Dana by si též přála, aby vyučující vzal v úvahu, jak si dítě vede dlouhodobě, a nepohlížel pouze na aktuální výkon: „*Někdy mu může jít (předmět) dobře u té učitelky, tak ona ho bude hodnotit jedničkou, protože tam má dobré známky.*“ To je pochopitelné, protože vidí, že dcera je chytrá, doma se učí, a pokud se jí nějaký test nepovede, může to být jen momentální selhání. Naopak Simona, jejíž syn je také nadaný, tento „zohledňující“ přístup nechce: „*Vím, že jsem předtím měla dostat dvě tři poznámky, ale ta pochvala každého odradila. Takže nechci, aby u syna to bylo ovlivněný pochvalou nebo tím, že máš samý jedničky, tak já ti tu trojku nedám, přihlas se příště. Ne, ať klidně dostane poznámku, špatnou známku, my to tady rozebereme.*“ Je zajímavé, že Simona takový přístup ve škole zažila a pravděpodobně jí nevadil. U svého syna se tomu ale brání proto, že si hoch občas o sobě příliš myslí. Simona mu následně ukazuje, že není „*vždy a ve všem mistr světa*“, a ocenila by při tom podporu školy, spíše než aby škola syna ujišťovala o opaku.

Zajímavé je, že respondentky zmiňovaly častokrát chování jako součást hodnocení. Přivítaly by jej jako informaci o tom, jak se dítě ve škole chová a co dělá. Poznámky a pochvaly, které tuto funkci plní, však nepovažují za vhodný způsob. Zejména jej zmiňovaly matky, jejichž děti mají se sociálním chováním problémy. Zmínka o chování v hodnocení by tedy pro rodiče mohla být zprávou, zda se chování dítěte zlepšilo. Rodiče mohou na chování klást důraz ze dvou důvodů. První rozvádí Amonašvili (1987), podle něhož rodiče pracují s tezí „*ve škole ho mají rádi, takže není důvod strachovat se o jeho budoucnost.*“ (Amonašvili, 1987, s. 43) Jelikož součástí tohoto faktoru má také být skutečnost, jaké mají děti mezi sebou vztahy, zda je kolektiv dětí k sobě vzájemně přátelský, může být druhým důvodem snaha rodičů eliminovat nebezpečí, jež by dítě mohlo ve škole potkat – šikanu.

### **5.2.5 Jak by měl učitel hodnotit a objektivita vs. komplexnost**

Rodiče po kantorovi vyžadují komplexní hodnocení. Tento požadavek je však v praxi těžko realizovatelný a dokonce ani rodiče si s ním v konkrétních situacích nevědí příliš rady. Jak dokazuje Olga, již se nelíbí, že děti ve třídě jejího syna jsou možná hodnoceny lepšími známkami, než jaké by odpovídaly jejich schopnostem, možnost komplexního hodnocení se dostává do sporu s objektivitou hodnocení. Tato podkapitola

uvádí, jaké hodnocení je podle respondentek objektivní, dále jejich chápání termínu „objektivita“ ve školním hodnocení (ve smyslu tvrdost/mírnost známkování) a jejich pojetí objektivitu jako možnosti objektivnosti vs. subjektivnosti hodnocení.

Téma objektivitu v hodnocení je pro respondentky ošidné. Z jejich odpovědí lze usuzovat, že všechny považují za objektivní takové hodnocení, které posuzuje pouze aktuální výkon bez přihlédnutí k ostatním aspektům výchovně-vzdělávacího procesu (např. snaha). Většina respondentek totiž má dojem, že je hodnocení mírnější, než by mohlo být. Důvodem k této domněnce je zejména domácí příprava, při níž matky vidí, že práce dítěte neodpovídá jejich představě známek, které dítě nosí. Pouze Ilona však tuto skutečnost dává do souvislosti s tím, že učitelka hodnotí děti komplexně a do výsledného hodnocení promítá kromě výkonu rovněž snahu a to, co rodiče doma možná nevidí nebo nepovažují za důležitá. O mírnosti hodnocení však rodiče mohou uvažovat také ve vztahu ke svým obavám, jestli jsou nároky soukromé školy dostatečné ve srovnání se státními školami.

Samotné pojetí objektivitu je pro rodiče obtížně uchopitelné. Na přímou otázku, zda je hodnocení subjektivní, matky odpověděly „určitě ano“, na otázku, zda věří, že jejich dítě je hodnoceno objektivně, rovněž odpověděly kladně. Tento rozpor může být dán tím, že respondentky jsou většinou se známkami svých dětí spokojené, a pokud by řekly, že je hodnocení neobjektivní, srážely by jejich schopnosti. Daným tvrzením by přiznávaly, že jejich potomek nedisponuje schopnostmi odpovídajícími známkám, jež dostává. Navíc, jestliže by vyučující byla v očích matek při hodnocení zaujatá, znamenalo by to, že dítě patrně nemá ráda a ubližuje mu předpojatým hodnocením. V takovém případě by k ní ztratily důvěru a nemohly by si být jisté, že učitelka bude v době jejich nepřítomnosti dítě adekvátně opatrovat (např. chránit před ubližováním od spolužáků apod.). Víra v objektivitu pedagoga slouží matkám jako ochrana před nepříjemnými pocity a obavami v situacích, kdy své dítě musí svěřit škole a nemají ho pod vlastní kontrolou.

Obecně se dá říct, že naše respondentky věří, že hodnocení sice je subjektivní, ale doufají, že učitel je objektivní. To znamená, že matky vědí, že hodnocení není odosobněný úkol a jako do každé lidské činnosti se i do něho promítá subjektivní lidský faktor. Zároveň však doufají, že učitel jako profesionál dodržuje pravidla své profese a přistupuje ke všem dětem nestranně. Vedou proto své děti k tomu, učitel je autorita, jejíž slovo (v tomto případě hodnocení) se musí respektovat.

### 5.2.6 Hodnocení chování

Kromě známkování a slovního hodnocení využívají učitelé ve škole také hodnocení prostřednictvím pochval a poznámek. Zajímalo nás, zda tyto formy hodnocení považují i rodiče za vhodnou formu k informování o životě dětí ve škole. Dále je tato kategorie naplněna konkrétním vztahem respondentek k pochvalám a k poznámkám – zda je vnímají jako hodnocení, co podle nich vyjadřují, co hodnotí, k čemu slouží a jak na ně reagují.

Z rozhovorů vyplynulo, že bez ohledu na to, zda respondentky mají nadané dítě nebo dítě se školními problémy, nepřikládají pochvalám a poznámkám velký význam. Důvodem může být, že je považují za subjektivní hodnocení učitele jako „obyčejného“ člověka, a nikoli jako legitimní posouzení dítěte vycházející od učitele jako zástupce školy, tj. mocné instituce. Je zajímavé, že si většina respondentek přeje, aby chování bylo součástí komplexního školního hodnocení, roli pochval a poznámek v této roli však opomíjí. Snad je to tím, že s poznámkami jsou většinou spojeny negativní emoce a pochvaly jsou vnímány jen jako ozdoba hodnocení nebo jak uvádí Simona: „*Pochvala je jako hvězdička k jedničce.*“ Pouze Markéta považuje pochvaly i poznámky za hodnocení a říká: „*Jako určité hodnocení to beru, je to součást jejího života ve škole.*“

#### 5.2.6.1 Pochvaly

Pochvaly nevnímá většina respondentek jako hodnocení. Považují je spíše za neutrální doplněk „skutečného“ hodnocení a větší význam by jim přikládaly, kdyby byly za něco mimořádného. Takto přímo své mínění ovšem vyjádřila pouze Olga. Ostatní matky mluví o tom, že pochvaly slouží jako motivace a povzbuzení pro děti a pro ně jsou pozitivním vyjádřením aktivity, která přesahuje rámec běžné školní činnosti. Pochvaly ukazují, že dítě nemá školní činnost spojenou jen s aktivitami typu musím – nemusím (něco se naučit, přinést, odevzdat atd.), a přestože je škola spojena s řadou protivných příkazů a nutností, dokáže si v ní dítě najít něco, co ho baví a zajímá natolik, že se snaží víc, než se očekává. Tento zájem by pak vyučující mohli ocenit v případě, že se dítěti něco nepovede a tzv. přimhouřit oko. Právě jako zhodnocení aktivity v předmětu chápe pochvaly Gabriela a Dana. Veronika, Ilona a Markéta vnímají pochvalu jako sdělení, že se jejich potomek nestará ve škole pouze o učení nebo o sebe, ale je přátelský a pozorný k ostatním dětem, což je dobré pro život ve společnosti.

### 5.2.6.2 Poznámky

Zatímco pochvaly nebudí velké vášně, poznámky jsou zejména pro některé respondentky (Ilonu, Anežku a Gabrielu) kontroverzním tématem.

Všechny matky se shodují, že poznámka se vztahuje k posouzení chování, můžeme však respondentky rozlišit na ty, jež ji chápou jako zhodnocení nedostatků dítěte, a ty, které v ní vidí hodnocení sebe jako schopného/neschopného rodiče. Většina respondentek uvádí, že poznámka je přirozený důsledek toho, že dítě něco nesplnilo nebo se nevhodně chovalo. Tyto matky – Veronika, Markéta, Simona a Dana – shodně mluví o tom, že jejich dítě by z poznámky bylo nešťastné více než ony. Snad i z tohoto důvodu uvádějí, že v případě, kdy dítě ve škole dostane špatnou známku a zároveň pochvalu nebo dobrou známku, ale také poznámku, nejdříve chválí za kladnou informaci a až poté rozebírají, proč dítě přineslo špatnou známku či poznámku. Simona a Veronika poznámku nepovažují přímo za hodnocení, ale spíše za upozornění, informaci učitelky, že „*se něco děje*.“

Ilona, Anežka a Gabriela vidí v poznámce snižování své schopnosti dítě dobře vychovat. Výchova je základním rodičovským posláním a hodnocením chování učitel konstatuje, že neprobíhá správným způsobem. Kritizuje tak vlastně rodiče, nikoli dítě. Kantor očekává, že rodič situaci napraví, protože spadá do jeho kompetencí – vychází z principu, že zlobení je nepatřičné chování a chování je ovlivněno výchovou. Chová-li se dítě špatně ve škole, znamená to, že rodiče jsou neschopni ho dobře vychovat, nebo dokonce mají sami nastavené nevhodné normy chování a nejsou tedy „*slušnou*“ rodinou. Rodiče si za poznámkou dítěte představují, jak o jejich osobě a celé rodině vyučující uvažuje, jak asi v jejích očích vypadají. Z role dospělého se dostávají do pozice dítěte, které je hubováno: „*musela chodit na kobereček a neustále vysvětlovat*.“ (Gabriela o známé, jejíž syn měl ve škole problémy s učením) Naše respondentky se této zraňující představě brání přesvědčením, že nepřiměřené chování dítěte je dáno jeho povahovými rysy, a tudíž za jeho chování nenesou a ani nemohou nést zodpovědnost. Všechny také shodně uvádějí, že těžko mohou dítěti za nevhodné chování ve škole vyčinit, když u něho nejsou. Kárat jej po několika hodinách nemá podle nich smysl, zvláště pokud se jedná o delikty, které přímo souvisejí se školními pravidly (např. vykřikování). Jestliže by dítě dostalo poznámku za chování, jež je i ve společnosti bráno za nežádoucí – kupříkladu ničení majetku, ubližování dětem – pak by ji matky považovaly za oprávněnou. V jiném případě se ale domnívají, že škola přesouvá svou zodpovědnost za dítě na rodiče. Lze říci, že se rodičům nelíbí, že ve škole na své dítě nemohou dohlédnout, nemůžou ho chránit,

a nespokojenost s touto separací, kterou si škola vynutila, dávají škole najevo. Jestliže si škola jednou vymohla určitou část odpovědnosti za dítě a jeho výchovu, ať problémy, jež se stanou na její půdě a souvisí přímo s jejími pravidly, řeší sama. Rodiče také nepřenášejí na pedagogy své výchovné problémy, např. že dítě nechce jíst špenát.

Zároveň však uznávají, že to není tak jednoduché – na nevhodné chování dítěte musí učitel reagovat. Jako by podvědomě tušili, že přestože oni dané chování třeba nepovažují za nepatřičné, škola může mít jiný názor, který je nutné během školní docházky respektovat. Učitel tedy může k řešení přizvat rodiče, ale promluva by měla proběhnout osobně, aby se rodič a učitel jako rovnocenní partneři domluvili, co mohou dělat. Pozice učitele a rodiče nikdy nebude na stejné úrovni, ale schůzka rodiči umožňuje, aby rozhodnutí, zda přijde, nebo ne, jestli je ochoten situaci řešit, či ne, zůstalo alespoň zdánlivě v jeho rukách. Poznámkou však učitel rodiči přikazuje, aby s problémem dítěte nějak naložil. Rodiče samozřejmě zajímá, jak se dítě ve škole chová, protože takové chování neznají a informace je pro ně důležitá pro lepší porozumění a chápání dítěte. Chtějí však toto sdělení bez hodnotící složky, která je s poznámkami neodmyslitelně spjata.

Rodiče kladou na učitele v podstatě nespílitelné požadavky, protože si přejí být informováni o chování dítěte ve škole, ale musí to být způsobem, který by se nedotknul jejich výchovných kompetencí. Učitelovy zmínky o chování dítěte však málokdy mohou být zcela neutrální bez kladného či záporného ohodnocení, což (v případě negativního hodnocení) rodiče považují za útok na sebe a své rodičovské schopnosti.

Největším problémem poznámek patrně je, že učitelé a respondentky se většinou neshodnou na závažnosti jednání, které už je nutné ohodnotit poznámkou. Učitel si často nemůže dovolit tolerovat to, co by podle rodičů bylo možné přehlédnout nebo čemu učitelé přisuzují větší důležitost, než jakou si situace podle rodičů zaslouží (např. vykřikování, vstávání z místa během vyučování atd.). Tyto prohřešky jsou možná v očích rodičů nicotné, avšak škola jejich prostřednictvím udržuje svou stabilitu a řád, kterým zaručuje bezpečnost dětí i v jiných („skutečně nebezpečných“) situacích.

### **5.2.7 Reakce na hodnocení**

V této kategorii se zaměříme na to, co se děje se školním hodnocením, když jej dítě přinese domů. Kromě toho, jak se rodiče chovají, když dítě dostane dobrou nebo špatnou známku, jsou součástí této podkapitoly následující témata: vztah rodičů ke špatnému

hodnocení, způsob domácí přípravy a její důvody, čemu se respondentky v domácí přípravě nejčastěji věnují a jejich pohled na důležitost školních předmětů z hlediska školního hodnocení.

Naše data zcela odpovídají výsledkům výzkumu Rendla a Škaloudové (2004). Všechny respondentky reagují na jedničku či pochvalu chválou, pouze Anežka uvádí, že z počátku syna za úspěch ve škole odměňovali drobnými hmotnými dárky. V případě neúspěchu se podle výsledků Rendla a Škaloudové rodiče nejčastěji snaží zjistit příčinu selhání a druhou obvyklou reakcí bývá vynadání dítěti. Pro naše respondentky je pro volbu adekvátní reakce rozhodující, proč dítě špatnou známku dostalo. Je-li známka zaviněna nedostatečnou domácí přípravou nebo nepozorností či rychlostí práce (což platí zejména u nadaných dětí), matky se na děti zlobí a vynadají jim. Pokud ale projevily dostatečnou snahu při přípravě a výsledek stejně není takový, jaký očekávali, špatnou známku tolerují. Markéta k tomu uvádí: *„Já když vidím, že se připravuje a dostane špatnou známku, tak jí nevynadám. To určitě ne. Vidím, že se snažila a že se tomu věnovala. Ale jakmile se na to vyflákne a dostane špatnou známku, tak jí samozřejmě vynadám.“*

Žádná z respondentek dítě za špatné hodnocení netrestá, vedou ovšem svého potomka k tomu, aby si známku opravil, nutí dítě více se učit a celkově jsou v domácí přípravě aktivnější: *„Když jsem spokojená, tak ho vždycky pochválím. Že je šikovnej, a odдыхnu si i já, že se s ním nemusím učit. A zase když přinese kouli nebo čtyřku, tak jéžíšmarjá a teď ti nastolíme režim! To znamená, že se s ním víc snažím učit. Nenechám jenom na něm, jestli se potřebuje na něco podívat, nebo ne, ale sama ho donutím, abychom se spolu podívali na to, co má další den ve škole.“* (Gabriela) Podobné počínání je však pro děti určitou formou trestu: *„On často nechce, takže ho k tomu musím donutit.“* (Gabriela) Respondentky se s dětmi často učí, i když jim děti řeknou, že se učit nemusejí. Matky však vědí, že dětské představy o naučení látky nesplňují jejich požadavky: *„Když se jí zeptám, jestli se musí na něco připravit, tak mi řekne, že nemusí. Pak ve škole píšou, ona přijde, že psali písemku, ale ona se samozřejmě nepotřebovala učit a má za tři.“* (Markéta) Respondentky na základě zkušenosti nevěří, že je dítě dostatečně odpovědné, aby se do školy samo adekvátně připravilo. To je v rozporu s výsledky výzkumu Pavelkové, což však může být ovlivněno věkem dětí respondentek. Matky Pavelkové mají děti navštěvující druhý stupeň, blíží se tedy ke konci základního stupně vzdělání, zatímco naši rodiče mají děti teprve na počátku vzdělávací dráhy.

Se školním hodnocením tedy souvisí kvalita domácí přípravy, neboť rodiče se cítí osobně odpovědní za úspěšný školní vývoj dětí, který je vyjádřen právě známkami. (srov. Štech, 2004) V souboru našich respondentek je patrný rozdíl mezi matkami nadaných dětí a matkami dětí s výukovými problémy. Matky nadaných dětí uvádějí, že jejich děti se do školy připravují především samy a ony plní jen kontrolní či dozorující funkci. Zkontrolují a podepíší domácí úkoly a přezkouší dítě, když o to požádá. Pouze Dana svou dceru občas vyzkouší na základě vlastního rozhodnutí, protože klade v domácí přípravě důraz především na to, aby se dcera naučila učit, což si zkoušením ověřuje. Matky, jejichž děti mají ve škole problémy, se naopak s dítětem pravidelně připravují, přestože říkaly, že je známky nezajímají. To ovšem dokazuje jejich ambivalentní postoj vůči školnímu hodnocení a složitost jejich situace tváří v tvář hodnocení. Je zajímavé, že když dítě dostane špatnou známku, protože látku dostatečně nechápe, rodiče z toho neviní učitele, ale sebe. Domnívají se, že pochybili v domácí přípravě, jsou za neúspěch dítěte spoluodpovědní, a špatnou známku v takovém případě tolerují. Dítě za ni v podstatě nemůže, zato rodič ano. Učitel, jehož hlavním posláním je předat učivo, je však z obliga. Respondentky předpokládají, že škola dítěti předá základy vědomostí, téměř až tematické oblasti učiva a dítě se musí látku doučit doma. Škola pak ohodnotí, jak tento úkol zvládlo. Rodiče považují za samozřejmost, že jejich úlohou je, aby dítě učivo pochopilo a mohlo tedy mít dobré známky. Jsou zodpovědní za to, aby učební proces dítěte dotáhli do konce. Z tohoto důvodu (protože se na domácí přípravě aktivně podílejí) možná považují špatnou známku částečně také za svoje selhání – vyjadřují se totiž o domácí přípravě většinou v množném čísle: např. „*polevili jsme*“ (Ilona) nebo „*kdybychom se na to víc podívali, tak to třeba mohlo dopadnout jinak.*“ (Veronika) Tento přístup rodičů ke škole odpovídá komplementárnímu vztahu podle Štecha (srov. Štech, 2004) Rodiče vlastně doma suplují roli učitele, doplňují, dotahují a prodlužují jeho působení a berou na sebe úkol procvičit doma látku, zajistit upevnění učiva probraného ve škole atd. (Štech, 2004)

Všechny respondentky tvrdí, že se s dítětem učí zejména proto, aby učivu porozumělo, vytvořilo si pevné základy vědomostí a mohlo na ně navazovat v budoucnosti. Neméně důležitým důvodem ovšem je oprava špatné známky: „*Mně jde o to, aby tomu rozuměla. Samozřejmě dobrá známka je dobrá. Ale když tomu nebude rozumět, tak je mi to k ničemu.*“ (Markéta) Obecně můžeme podle odpovědí respondentek rozdělit smysl domácí přípravy na dvě oblasti – školní (dobré známky) a praktickou/sociálně užitkovou (pochopení učiva, vědomí řádu a školních povinností, spokojenost ve škole).

Angažovanost matek dětí se školními problémy v domácí přípravě lze možná vysvětlit tím, že tyto respondentky nejsou smířeny s omezenými možnostmi svých dětí. Nechtějí, aby jejich dítě ustrnulo v domnění, že na víc nemá, a nemusí se proto snažit. Naopak usilují o to, aby jim ukázaly, že budou muset pracovat víc než ostatní. Podle Katrňáka (2004) vysokoškolsky vzdělaní rodiče kladou silný důraz na domácí přípravu proto, aby dítě mělo otevřené dveře k dalšímu studiu a úspěšné budoucnosti. Lze říci, že naše respondentky se silně věnují domácí přípravě kvůli tomu, aby vyrovnaly pozici, z níž budou jejich děti startovat do života, s pozicí startovní čáry dětí bez problémů. Cíl mají tedy v podstatě stejný jako matky s vysokoškolským vzděláním, jen jejich motivace je jiná. Rodiče s vysokou školou přikládají vzdělání význam a důležitost, matky dětí s výukovými problémy vidí mnoho překážek na cestě svého dítěte k úspěšné budoucnosti.

#### **5.2.7.1 Čemu se respondentky v přípravě nejvíce věnují**

Podle výzkumu Rendla a Škaloudové (2004) téměř 92 % dětí uvádělo, že rodiče považují za důležité, aby se učily cizí jazyk. Také naše respondentky považují za nejdůležitější školní předmět cizí jazyk a spolu s českým jazykem mu věnují nejvíce času v domácí přípravě, příp. u cizího jazyka volí ještě doučování. Přestože řada matek zmiňovala v domácí přípravě zejména právě český jazyk, z rozhovoru vyplynulo, že procvičují i mnoho jiných předmětů – např. matematiku. Důvodem může být, že respondentky hovořily o učivu, které jejich dětem ve škole činí největší obtíže a jímž se musí zabývat nejvíce.

Anežka, Simona, Markéta a Olga s Danou považují na prvním stupni všechny předměty za stejně důležité: buď proto, aby se dítě komplexně rozvíjelo (Olga, Anežka), nebo aby si také odpočinulo (Markéta, Dana). Z toho lze usuzovat, že matky rozdílně chápou termín „důležité“. Zatímco výše zmíněné respondentky o něm uvažují z hlediska toho, co je podstatné pro dítě, Ilona, Veronika a Gabriela se na něj dívají optikou toho, co za významné považuje společnost. Tyto matky pokládají za důležitější předměty český jazyk a matematiku, protože jsou to předměty nutné pro přijímací zkoušky (Ilona) a znalosti z nich jsou často používané v běžném životě (Gabriela a Veronika). Špatné známky z těchto předmětů by vedly k aktivnější domácí přípravě, než špatné výsledky kupříkladu z výtvarné či hudební výchovy. Všechny respondentky by zintenzivnily domácí přípravu, jestliže by dítě dostávalo špatné známky v předmětech, u nichž existuje



pravděpodobnost, že je půjdou studovat: „*Ono jde těžko odhadnout, jaký typ to dítě bude. Ale třeba u technického typu budu víc klást důraz na matiku, aby pochopil. Víc než na dějepis, přírodovědu. Tak si myslím, že pak je lepší, aby pochopil víc matematiku, protože ho bude víc zajímat.*“ (Anežka)

### 5.2.8 Školní kariéra

Podstatná otázka, která souvisí s výsledky školního hodnocení, je další studium dítěte. V této podkapitole se věnujeme tomu, jaké ambice mají rodiče ohledně nejvyššího stupně školního vzdělání svých potomků a jak se do těchto plánů (a částečně také požadavků na školní docházku dítěte) promítají jejich vzpomínky na vlastní školní docházku.

Naše respondentky o základní škole uvažují jako o startovacím můstku, o němž ani nemá smysl hovořit v souvislosti se školní kariérou dítěte. Otázka dalšího studia se rozhoduje až na střední škole, kterou považují za nezbytné minimum. Na otázku, na jakém stupni školní docházky své dítě vidí, odpověděla Ilona: „*Doufám, že ne na základním. Doufám, že alespoň střední,*“ a Markéta uvádí: „*Chtěla bych, aby měla aspoň střední školu. Nebo když ji bude bavit kadeřnice, tak ať jde třeba na kadeřnici, ale aby prostě ještě na nějakou školu šla. Aby neskončila základkou.*“

Na střední škole s maturitou by své děti rády viděly Ilona, Veronika, Markéta a Simona. Většinou jsou to matky, jejichž děti mají s učením problémy, a ony vědí, že škola pro ně není jednoduchá. Výjimku tvoří pouze Simona, matka nadaného dítěte, u níž lze toto přání odůvodnit tím, že je „*pouze*“ vyučená a nedokáže si možná představit, že by synovi šla škola natolik dobře a také že by ho tolik bavila. Simona totiž „*neměla ohledně školy žádnou tížádnost*“ a učení ji nebavilo. Přesto však vidí, že syn má dobré známky, těší ho chodit do školy a rád poznává nové věci. Nejlepší by podle Simony bylo, kdyby chlapec pracoval manuálně na vysoké úrovni (např. sestavoval složité technické přístroje).

Matky nadaných dětí si pro ně představují vysokou školu, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že jejich děti nemají ve škole žádné větší obtíže. Na vysoké škole by své syny ovšem rády viděly též Anežka s Gabrielou. Gabriela si ale uvědomuje, že syn nemá školu rád, a proto je pravděpodobnější, že půjde na učiliště.

Lze říci, že respondentky posuzují možnost budoucí školní kariéry dítěte v souvislosti spíše s vlastnostmi dítěte a jeho ochotou a radostí navštěvovat školu než se známky: „*Já myslím, že by mohl jít dál, až na vejšku. On je takovej poctivej, studijní,*

*baví ho to. Jde do toho s nadšením. Myslím, že by to mohlo jít.*“ (Anežka) Bud' je to proto, že na podobné úvahy jsou děti ještě malé a skutečné rozhodování je daleko, anebo proto, že podle matek spolu tyto skutečnosti souvisejí – když bude dítě do školy chodit rádo, bude se spíše chtít učit, jestliže se bude učit, bude mít lepší známky a dobré známky mu otevřou cestu k vysoké škole.

Kromě vyučené Simony a Olgy, která absolvovala vysokou školu, mají všechny matky středoškolské vzdělání. Jejich vztah k vlastní školní docházce lze rozdělit podle toho, zda na ni mají dobré vzpomínky, nebo jestli je škola spíše „nudila“. Obě skupiny se částečně liší svými požadavky na školní kariéru dítěte, podobně jako se odlišují rodiče dělníci a rodiče vysokoškoláci ve výzkumu Katrňáka (2004). Katrňák se věnoval otázce, jakým způsobem ovlivňuje rodinné zázemí vzdělanostní reprodukci dělníků (tj. lidí vyučených) a vysokoškoláků. Matky, které chodily do školy nerady a učení je nebavilo (řekněme dělnické matky podle Katrňáka a v našem případě – Simona, Veronika, Ilona), po svých dětech nepožadují vysokoškolské vzdělání. Především chtějí, aby dítě bylo v životě spokojené. Rozhodnutí, zda půjde na střední školu nebo na učiliště, nechávají na dítěti, protože jak uvádí Ilona *„je úplně jedno, jestli bude mít učiliště, maturitu nebo vejšku, ale hlavně aby ho to bavilo, ta věc. Protože to už je pak skoro na celý život, a to je nejdůležitější. Že člověk dělá to, co ho baví.*“ Pokud by ale dítě chtělo pokračovat ve studiu na vysoké škole, nebudou mu v tom bránit. Podle Katrňáka *„rodiče nezdůrazňují, že by měly získat určité vzdělání a s ním související společenské postavení“* (Katrňák, 2004, s. 114), ba naopak spíš poukazují na to, že pouze vzdělání není zárukou zaměstnání: *„Dneska má každý druhý maturitu a i vysokoškoláci vybalují zboží v supermarketu, protože práce není. A myslím si, že když je člověk šikovný a práce ho baví, tak ta práce podle toho vypadá. Takže já chci, aby byla spokojená, aby chodila do školy ráda. A to je pro mě důležité.*“ (Veronika) (srov. Katrňák, 2004) Výjimkou je jen Anežka, která si myslí, že by syn mohl jít na vysokou školu, avšak podobně jako ostatní matky z této skupiny uvádí, že vzdělání není garance dobrého úspěchu v životě: *„Já dělám v práci s lidma, který mají dvě vysoké školy a nemají takovou schopnost lidsky komunikovat. A je problém s nima nějak vycházet, protože mají dvě vysoké školy.*“

Naopak rodiče, které škola bavila, (rodiče vysokoškolsky vzdělaní podle Katrňáka; v našem výzkumu jsou jimi Dana, Olga a Gabriela) si přejí, aby jejich děti absolvovaly vysokou školu. Podle Katrňáka tito rodiče zdůrazňují dětem význam vzdělání v životě, uvádějí, že když se děti budou dobře učit, budou mít v budoucnu dobré společenské

postavení. Naše respondentky nezmiňují tolik dobré postavení ve společnosti, ale opět vidí důsledky v podobě spokojenosti a možnosti zvolit si zaměstnání, které si děti budou přát: „*Určitě bych jí vysvětlila, jaký to bude dopad, kdyby to takhle pokračovalo. A kdyby mi řekla, že by pořád měla zájem jít na střední a pak na vysokou školu, tak bych jí vysvětlila, že s takovýma známkama by měla horší umístění a že by si to musela opravit. Tady nic jiného není možné.*“ (Dana) nebo „*kdyby to třeba pochopil v osmičce a pochopil by, že když bude mít lepší známky, tak že může dostat to, co by chtěl.*“ (Gabriela) Dana a Gabriela nevidí vysokou školu jako jedinou volbu. Gabriela uvádí, že syn asi nebude mít dostatek vůle a trpělivosti, takže reálnější volbou pro něho bude učiliště, a Dana vyjadřuje obavy, zda dceři zůstane zájem o učení. Výjimku tvoří rovněž Markéta, která byla ve škole spokojená, u dcery ovšem neprojevuje přání, aby studovala na vysoké škole. Může to být způsobeno tím, že Markéta už nyní vidí, že dcera má výsledky ve škole „*vydřeny*“ a další studium bude možná ještě obtížnější.

### **5.2.9 Hodnocení ve vyprávění**

V rodině, kde je školou povinné dítě, je škola častým námětem rozhovorů. Podle Viktorové a Smetáčkové rodiče „*na základě dětského vyprávění usuzují, jak je dítě ve škole spokojené a jak škola funguje.*“ (Viktorová, Smetáčková, 2014, s. 60) Mluví-li dítě o špatných zážitcích nebo se tématu školy v rozhovoru vyhýbá, mohou rodiče předpokládat, že se dítě ve škole potýká s problémy. Naopak, pokud projevy dítěte doma i ve škole odpovídají požadavkům školy i rodičů, vznikají vzájemně pozitivní představy o druhé instituci. (Viktorová, Smetáčková, 2014) Jaké místo má ale v těchto hovorech školní hodnocení? Co rodiče v povídání o škole upřednostňují (prospěch, zážitky, vztahy se spolužáky atd.) a z jakého důvodu? Obsahem této kategorie jsou odpovědi právě na tyto otázky.

Jen Ilona s Markétou přiznávají, že se nejprve ptají na to, jaké známky dítě dostalo a co se učili. Činí tak proto, aby věděly, kolik času budou muset věnovat domácí přípravě. Většina matek uvádí, že ve vyprávění dětí zdůrazňuje školní zážitky – ptají se spíše na to, co děti ve škole zažily než na učení. Učení a školní výsledky samozřejmě mají ve vyprávění své místo, ale až po tom, co si rodiče ověří, zda a jak jsou děti ve škole spokojené. Gabriela k obsahu hovorů o škole uvádí: „*Večer, když jdeme spát, tak my máme ložnici blízko dětského pokojíčku, takže jsou dveře otevřené, tak na ně hulákám, co bych potřebovala vědět. Jak jsou na tom ve škole a s kým seděj, a jestli ta holčička je dobrej*

*kamarád. Takže spíš o dětech, o jinejch, jestli to jsou kamarádi.“ Proč se ptáte na tohle? „Protože mi připadalo, že ve škole není spokojený.“*

Naše respondentky mohou v rozhovorech o škole klást důraz na témata vztahů a zážitků proto, že jejich děti nemají ve škole problémy, a tudíž nepocítují nutnost se otázky hodnocení tolik věnovat, jak dokazuje například Veronika: *„Kdyby se špatně učila, tak bych to asi řešila, ale protože vím, že se učí dobře, že má dobré známky a paní učitelka si na ni nestěžuje, tak nemám moc potřebu tohle řešit. Není důvod se tím nějak zabývat.“* Mohou tedy čas věnovat jiným věcem – spokojenosti ve škole. Otázkou ovšem je, jestli není rozdíl mezi tím, co rodiče říkají a jaká je realita. Určitou roli jistě může sehrát rovněž tendence k sociální žádoucnosti. Rodiče mají pocit, že mluvit o učení a školních výsledcích je nevhodné a měli by se soustředit na „důležitější“ témata, kupříkladu Markéta na otázku, co chce vědět, když se ptá, co bylo ve škole, odpovídá: *„Asi spíš to učení. Chyba, já to vím. Jak se říká, hlavně se neptejte, co bylo ve škole a co bylo k obědu. Spíš asi, co ve škole dělali. Samozřejmě mě zajímá, jestli něco nového, potřebuje se něco naučit, a tak. A pak teprve na ty kamarády. Kdybych to dělala opačně, tak je to možná lepší. Ale tak už jsem tak zvyklá.“*

## **6. Shrnutí a diskuse**

Školní hodnocení je nezbytnou součástí školního života dítěte. Dotýká se nejen jeho, ale také jeho rodičů a bývá hlavním tématem, které se v souvislosti se školou v rodině probírá. Rodičům poskytuje informace dvojího druhu: jednak o dítěti – o tom, jak si ve škole vede, jednak o nich samých – zda je jejich přístup ke školní docházce adekvátní nebo by ve svém postoji měli něco změnit. (Slavík, 1999) Školní úspěch či neúspěch totiž v očích rodičů není pouze zásluhou dítěte, podílí se na něm rovněž oni a jejich úsilí při domácí přípravě dítěte. Za úspěšný školní vývoj dítěte se rodiče cítí osobně odpovědní. (Štech, 2004) Hodnocení je pro ně do jisté míry výzvou školy, aby se v učení dítěte více angažovali, ať již aktivní spoluprací při domácím učení, což bývá typické zejména pro děti na prvním stupni, nebo větším působením na potomka, aby se přípravě do školy věnoval. Školní hodnocení působí na city rodičů ve vztahu k dítěti i k nim samým a k jejich roli rodiče. Prospívá-li dítě ve škole uspokojivě a nezlobí, vytváří obraz „dobrého (kompetentního) rodiče“, naopak jestliže dítě propadá a/nebo se chová nevhodně, rodiče mohou být vnímáni jako nedostatečně plnící svou roli. Důležitá je zde samozřejmě také řada dalších vlivů, například formální požadavky typu pravidelné účasti na třídních

schůzkách, kontroly pomůcek nutných pro vyučování apod. (srov. Štech, Viktorová, 1995) Rodiče si však zároveň uvědomují, že jejich vliv na hodnocení je značně omezený, neboť je ovlivněno vrozenými možnostmi dítěte, jeho aktuálním stavem, projevenou snahou dítěte i rodičů, kantorovým porozuměním dítěti a jeho postojem k němu atd., a proto se vůči hodnocení vymezují, zlobí je a celkově je pro ně dané téma těžko uchopitelné.

Rodiče ve svém vyjadřování kolem hodnocení „tancují“: o svých názorech mluví především v náznacích, stále přeformulovávají svá mínění, mírní negativní i (podle jejich soudu) příliš pozitivní soudy apod. Konkrétní hodnocení školy pozměňují a překládají jej do podoby, která v jejich očích lépe vystihne schopnosti dítěte a bude taktéž v souladu s rodinným obrazem dítěte. Na objektivitě existence hodnocení však nemohou nic změnit a musejí se s tím smířit. Podobně jako ve výzkumu Štecha a Viktorové (1995) jsem i my zaznamenaly v rozhovorech častý výskyt spojek „ale“ a „avšak“ jednak v souvislosti s hodnocením, jednak s konkrétní institucí školy jako takové. V obou případech lze usuzovat, že se rodiče snažili zdržet se jednoznačného názoru. Naše respondentky zvolily ke vzdělávání svých dětí soukromou školu, jelikož ji považují za lepší a užitečnější. Tato volba jim však přináší značné komplikace. Nemohou kritizovat školu, aby zároveň nekritizovaly sebe sama a své rozhodnutí vzdělávat děti jiným než obvyklým způsobem. Vztah ke škole tedy odráží postoj rodičů k hodnocení, což je v rozporu s názorem Pavelkové (2013), která uvádí, že vnímání školy tvoří pro rodiče spíše nepodstatné pozadí. Ovšem skutečnost, že si naše respondentky „prosadily“ školu lišící se od standardu, může vést k tomu, že škola v jejich pohledu na hodnocení zaujímá zvláštní postavení.

Čím se tedy podle našich respondentek utváří vztah ke škole? Pro rodiče bylo nejdůležitější, že škola nabízí vzdělávání v menším kolektivu, což podle nich zaručuje individuální péči o každého žáka – nadané děti budou moci látku více procvičovat, děti mající ve škole obtíže budou podporovány ve svých silných stránkách. Zejména rodiče dětí se školními problémy vyzdvihovali rovněž to, že cítí zájem o sebe a své děti, jako o rodinu s dětmi, tj. lidské bytosti existující i mimo školní budovu, a nikoli pouze jako o žáky a jejich rodiče, to znamená jen z hlediska školní výkonnosti nebo vhodného chování. Důvodem může být, že tyto matky nechtějí, aby jejich dítě bylo vnímáno pouze prizmatem školních problémů. Vzájemně uspokojivý vztah však nevytváří jen škola, musí se na něm podílet též rodiče, byť prostředím školy a způsob jejího vyzvání ke školním aktivitám hraje v angažovanosti rodičů zásadní roli. (Bramesfeld et al., 2013) Kromě pravidelného

docházení na třídní schůzky se naše respondentky také zúčastňují mimoškolních akcí. Podle Bramesfelda et al. (2013) se rodiče do aktivit školy zapojují, věří-li, že jejich konání je pro děti přínosem. Přestože jsou vytíženi vlastním zaměstnáním a rovněž samotná domácí příprava do školy je pro ně mnohdy vyčerpávající, jsou ochotni škole obětovat čas i nad rámec nutných pracovních povinností (vypracování domácích úkolů, procvičení látky na test atd.). Nicméně je otázkou, zda proškolní angažovanost nevede taktéž k očekávání výhod ve škole. (Bramesfeld et al., 2013) V případě našich respondentek se však jedná spíše o nezbytnost, neboť v koncepci školy se počítá se zapojením rodičů jako se samozřejmou součástí školní docházky dítěte a rodiče to musí respektovat, když si školu mimo jiné právě pro tyto její vlastnosti vybrali. Štech (2004) podotýká, že rodiče jsou na škole silně závislí, jelikož výrazně ovlivňuje jejich obraz „dobrých rodičů“. Možností, jak pedagogy v jejich pohledu na rodinu ovlivnit, mají ale málo, protože nejsou ve škole přítomni a nemohou přímo regulovat projevy dítěte. Navíc jsou rodiče v poměru ke škole nerovnými partnery, jelikož veškeré proškolní aktivity, na nichž se podílejí (od výpomoci s organizací mimoškolních akcí po pravidelnou domácí přípravu), jsou přirozeně vždy buď zcela v režii školy (např. třídní schůzky) nebo jsou školou alespoň zahájeny (např. školní společenské a prezentační akce). (Fishel, Ramirez, 2005) To vede ke značnému psychickému napětí, které se rodiče snaží různě odbourávat. Jednou eventualitou může být odmítnutí hodnocení chování jako tématu třídních schůzek, další například právě zapojení se do mimoškolních akcí, kde se rodiče mohou na dítě neformálně informovat a především se prezentovat jako správní a dobří rodiče, normální rodina. Třídní schůzky, vnímané často jako institut sloužící ke kritizování rodičovských kompetencí (Čiháček, Šedřová, 2004), pak rodiče snášejí lépe, neboť vědí, že ani ostatní rodiče nejsou dokonalí a že dojem o rodině vytvořený na třídní schůzce budou mít příležitost napravit. Zmenšuje se tak strach z veřejné dehonestace dobrého jména rodiny.

Zásadní roli ve vnímání školy a školního hodnocení hraje osobnost učitele, na němž záleží, jaký systém hodnocení zvolí a zda pomůže dětem dobrými známkami budovat vztah ke škole a ke vzdělání celkově, nebo je špatnými (ošklivými) známkami spíše odradí. Ideální učitel by měl k dětem přistupovat individuálně podle jejich specifických potřeb, umět je zaujmout, mít s nimi kamarádský vztah, ale zároveň být dostatečnou autoritou, aby děti mohl adekvátně vzdělávat. (srov. Pavelková, 2013) Rodiče by si přáli, aby učitel byl pro děti přítelem, který jim nepříjemnou povinnost školní docházky zpříjemní, takže se budou ochotněji učit. Jestliže se totiž budou rády učit, je větší pravděpodobnost, že budou

mít dobré známky, což povede k tomu, že budou moci po základní škole pokračovat ve studiu.

Za synonymum k hodnocení rodiče pokládají známkování, jež je v současné škole považováno za základní formu hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005) Respondentky sice říkají, že známám nepřikládají velkou váhu, přesto si pod pojmem hodnocení představují právě známky, k nimž se také vztahují, když o hodnocení ve škole hovoří a uvádějí, jak jsou, či nejsou spokojeny. Známky mají podle našich respondentek několik výhod: jsou snadno a rychle čitelné, umožňují srovnání s jinými výkony a děti motivují. Pro rodiče jsou významné zejména kvůli prognostické funkci (srov. Kolář, Šikulová, 2005), protože bývají základem oficiálních osvědčení vydávaných školou, které umožňují dítěti další vzdělávací dráhu. (Smetáčková, 2011) Především z tohoto důvodu naše respondentky známky nejčastěji akceptují, jelikož po svých dětech sice nepožadují studium na vysoké škole, ale počítají minimálně s dokončením střední školy, příp. učiliště. Přesto však pravděpodobnost další školní kariéry dávají rodiče do souvislosti s vlastnostmi dítěte (zda bude chtít studovat, bude ho to těšit), a nikoli s hodnocením (zda dítě bude studium zvládat po intelektové stránce). To poukazuje na velkou ambivalentnost, s níž respondentky k hodnocení-známkování přistupují. Na základě své školní historie, vlastního vnímání schopností dítěte a vědomí toho, jak je dítě ve škole nejčastěji hodnoceno, rodiče poznávají, že jsou známky značně problematické. Navíc je společenský diskurs nastaven vůči školnímu hodnocení (zejména v podobě známek) negativně a rodiče se přirozeně brání tomu, aby nadání jejich potomka bylo vtěsnáno do čísla stanoveného kantorem (také jen pouhým člověkem) a určovalo jeho budoucnost. Hrozně rádi by považovali za úspěch spokojenost dítěte ve škole, bez ohledu na to, jaké známky dostává. Jsou však společností, – stejnou, která známkování kritizuje – nuceni k vnímání známek jako entitě umožňující dítěti něčeho (resp. školní kariéry a potažmo dobrého zaměstnání) dosáhnout. (srov. Štech, Viktorová, 1995) Na tuto dvojakost rodiče reagují vybízením dětí k dobrým známám, i když známky současně každodenně devalvují, kupříkladu prohlášením, že škola úspěch v životě ani dobrou práci (příp. vůbec nějakou) nezaručí.

Zmíněná spokojenost ve škole je pro naše respondentky zásadní, prolíná se všemi rozhovory jako hlavní téma bez ohledu na to, zda je dítě nadané, nebo má školní obtíže, a bez ohledu na další názory konkrétní respondentky týkající se hodnocení. Podle Štecha (2004) je požadavek na spokojenost dítěte ve škole typický především pro rodiče

problematických dětí. Rozdíl oproti našemu závěru může být způsoben několika fakty. Za prvé, děti všech našich respondentek jsou jistým způsobem rovněž problémové, byť se nejedná o potíže v tradičním slova smyslu. Vyžadují a i v budoucnu budou potřebovat péči učitelů navíc (např. náročnější úkoly nebo jejich větší počet pro nadané děti, úpravu zadávání nebo podmínek zkoušení pro děti se specifickými poruchami učení apod.). Druhým důvodem může být časové hledisko. Mezi uvedeným výzkumem a touto diplomovou prací je rozdíl téměř patnáct let a společnost v té době prošla určitým vývojem. Děti jsou stále více v centru pozornosti a škola přestává být odosobněná instituce, o níž rodiče téměř nic nevědí. Poslední možností je, že děti našich respondentek navštěvují soukromou školu. Už výběrem soukromého zařízení rodiče dávají najevo odlišný názor, chtějí víc, než co je běžně dostupné. Jak uvádí Štech a Viktorová (1995), rodiče si vybrali školu, jež lépe odpovídá specifickým charakteristikám dítěte a podává nebo bude podávat obraz dítěte, který nejlépe koresponduje s obrazem dítěte v očích rodičů. Přestože matky udávají společensky relevantní důvody, proč si soukromou školu zvolily (např. menší kolektiv ve třídě a s tím spojená větší péče o děti), stále mají potřebu své rozhodnutí obhajovat a pociťují obavy, zda důsledky jejich rozhodnutí dítěti neublíží. Řada důvodů, kvůli nimž si školu vybraly, nyní vystupuje v jejich očích jako něco, co může děti v budoucnu (konkrétně při dalším studiu) sociálně handicapovat. Jakoby si rodiče nebyli zcela jisti, že „nová“ forma školní docházky a výuky je správná. Škola jejich dítěte je zcela jiná než škola, s níž mají zkušenosti, a proto se ve svém názoru a posuzování školy o ně nemohou opřít (srov. Ráty 2007; Viktorová, 2001). Východiskem z těchto obav je pro matky víra v rozvoj dítěte, v jehož důsledku bude období střední školy již etapou, která děti zastihne ve starším a vyspělejších věku.

Vraťme se však k pohledu respondentek na známkování. Naše matky mu nepřikládají důležitost, protože podle jejich názoru nehodnotí dítě komplexně, nýbrž posuzuje pouze aktuální výkon. Známkování je založeno na tzv. tradičním pojetí vyučování, v němž jde především o to, aby žáci ovládli určitý soubor vědomostí a dovedností. (Kolář, Šikulová, 2005) Zejména rodiče dětí se školními problémy také upozorňují, že známka je pouze momentálním ohodnocením nezohledňujícím nepředvídatelné okolní vlivy (např. náladu nebo únavu dítěte, denní dobu vyučovací hodiny atd.), které mají ovšem na výkon dítěte podstatný vliv. Zámka je statické označení, které neukazuje perspektivu vývoje dítěte, kdežto vyučování a učení jsou



dynamické procesy. (Kolář, Šikulová, 2005) Často zmiňovaným problémem známek také je, že do nich nelze promítnout snahu dítěte ani úsilí rodičů při domácí přípravě. To je ovšem v rozporu s názorem Koláře a Šikulové (2005), kteří tvrdí, že známka je sice zobecněná informace, zahrnuje ale řadu charakteristik žáka. Pedagog totiž nehodnotí pouze vědomosti, ale také „*žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah k předmětu, k učení atd.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 81-82) Tento nesoulad lze snad vysvětlit tím, že zatímco Kolář se Šikulovou hovoří o ideálním známkování, ve skutečnosti je možnost učitele hodnotit známkou podle individuální výkonové normy (např. to, že výkon dítěte se velmi zlepšil, přestože v průměru třídy stále silně zaostává) velmi omezená, nechce-li se dotknout hranic nestranného hodnocení. Některé respondentky paradoxně dokonce uvádějí, že známky jsou přijatelné právě proto, že jsou nezávislé na subjektivním vztahu učitele k žákovi, což je opět v protikladu k názoru Koláře a Šikulové (2005), zapadá to ovšem do přesvědčení obou skupin – podle respondentek hodnotí známkování jen vědomosti, a tudíž v něm není prostor pro osobní sympatie, avšak Kolář a Šikulová se domnívají, že ve známce učitel vyjadřuje svůj názor na žáka komplexně, a při podobném hodnocení se jistě nelze vyhnout osobnímu dojmu. Nicméně, v pohledu rodičů na složky zahrnuté ve známkování také může jistou roli sehrát skutečnost, že představa nekomplexnosti hodnocení poskytuje přijatelnou výmluvu a obranu proti neuspokojivému hodnocení.

Obdobně může být obranou před nepříznivým hodnocením názor respondentek, že známka nedostatečně vyjadřuje schopnosti a potenciál dítěte. Zatímco Pavelková (2013) dává vnímaný dětský potenciál do souvislosti s případným matčíným přístupem ke školním záležitostem ve smyslu „musíš – nemusíš se tolik učit“, u našich respondentek má spíše vliv na vnímání školního hodnocení jako takového – rodiče si konkrétní školní hodnocení překládají podle vlastního obrazu schopností dítěte: společensky objektivně špatná známka nemusí být vzhledem ke schopnostem dítěte pro rodinu tak špatná. Především matky dětí se školními obtížemi vnímají potenciál svých dětí jako vyšší, než jaký může známka ukazovat. Podle Štecha a Viktorové (1995) bývají rodiče přesvědčeni, že řádná školní práce vede ke školnímu úspěchu a jedna z příčin neúspěchu tkví alespoň zčásti právě v kvalitě školní práce, včetně domácí, kde mohou zasáhnout. Avšak naše matky vidí, že se jejich dítě bude potýkat ve škole s problémy, které i přes veškerou snahu a vůli rodiny budou jen těžko ovlivnitelné. Vědomí neschopnosti známky informovat jim tak umožňuje vyvinut se i ze svého podílu viny na špatném hodnocení. Toto vyvíňování se je však do

jisté míry pouhou proklamací, protože respondentky, jejichž děti mají ve škole potíže, jsou velmi aktivní v domácí přípravě a snaží se, aby dítě podávalo v rámci svých možností co nejlepší výsledky. Namísto klasicky definované školní úspěšnosti ale hovoří o tzv. prospívání, v němž není důraz položen na bezprostřední školní výsledky, ale na vzdálenější a hlubší cíle – na to, jaké dítě bude, jaká bude jeho osobnost. (Štech, Viktorová, 1995)

V neprospěch známek také hovoří jejich vizuální podoba. Podle našich respondentek ošklivé známky (čtyřky, pětky) rodiče i děti stresují a vedou k vytváření negativních postojů ke škole a ke vzdělání jako takovému. Tomuto „handicapu“ se vyhýbá slovní hodnocení, které kromě nepříznivých informací může vyjádřit též příznivé stránky výkonu dítěte (např. snahu) nebo zmírnit záporné vyznění hodnocení popisem dobrých vlastností dítěte. Špatné hodnocení se pak ve světle kladných informací nejeví tak hrozné. Neopominutelnou výhodou slovního hodnocení je možnost učinit známku obsahově informativnější a rodiče specifičtěji zpravit o podstatě chyb. To je zejména pro matky, jejichž děti se potýkají s výukovými problémy, podstatné, neboť vědí, na co konkrétně se mají zaměřit v domácí přípravě. Lze říci, že známka pro ně plní především konativní funkci (Slavík, 1999), neboť z ní čtou, kolik času a práce budou muset věnovat domácí přípravě. Jako by respondentky věděly, že právě dobrá domácí příprava je základem školního úspěchu (srov. Katriňák, 2004), ať už je vnímán jakkoli.

Všechny uvedené problémy známkování se dostávají do křížku s faktem, že školní hodnocení je objektivní realita, kterou rodiče musí akceptovat. Znamky budou vždy do určité míry mimo jejich dosah, byť vypovídají i o nich a i jich se osobně dotýkají. Vliv rodičů na školní výsledky dítěte je omezený, přesto s hodnocením dítěte musí počítat jako s ukazatelem budoucnosti rodiny a s touto skutečností se smířit. To ovšem není jednoduché, a tak proti hodnocení (hlavně známám) brojí a zaujímají vůči nim rozporuplné, nejednoznačné stanovisko. Alternativní způsob hodnocení však nenalézají, a proto se zmiňme alespoň o složkách, které by ideální hodnocení podle nich mělo obsahovat.

Respondentky v této souvislosti překvapivě nezmiňovaly přímo snahu, ale aktivitu a zapojování žáka ve vyučování. Vysvětlením může být, že snaha pro ně představuje jejich úsilí věnované školní práci doma, kdežto uvedené chování (aktivita, zájem) je snaha dítěte projevená ve škole. Aktivita je tedy činnost žáka, snaha je otázkou rodiče. Dále by komplexní hodnocení mělo zohledňovat přístup dítěte i rodiny ke škole a ke vzdělání,

posouzení ovládnutí vědomostí a překvapivě také chování dítěte ve škole, což respondentky vnímají mimo jiné jako prevenci šikany. Tímto tématem se rodiče kdysi vůbec nezabývali a škola na této úrovni jejich zájmu ustrnula. Tradičně hodnotí chování prostřednictvím pochval a poznámek, které však rodiče nepovažují za příhodný způsob informování, řada z nich pokládá poznámky za útok na sebe sama, na své výchovné kompetence a schopnost být dobrým rodičem, v důsledku čehož ani jejich reakce na sdělení školy o nevhodném chování dítěte možná nejsou vždy adekvátní. Pouze minimum matek vnímá poznámky jako hodnocení dítěte (přirozený důsledek toho, že něco neudělalo nebo provedlo). Lze říci, že zatímco hodnocení prospěchu je v očích rodičů legitimní akt instituce, hodnocení chování pokládají za subjektivní názor učitele jako „obyčejné“ osoby, na který nemusejí reagovat. Nemohou nerespektovat nutnost osvojit si vědomosti a dovednosti, což škola postihuje hodnocením prospěchu, ovšem je možné diskutovat (přijímat i odmítat) názor učitele na osobnost žáka jako něco, v čem je rodič kompetentnější. Rozlišování mezi institucí školy a osobou učitele možná rodičům umožňuje podržet si ve své působnosti jednu z mála oblastí, v níž se cítí informovanější a způsobilější než škola – oblast znalosti dítěte. (Štech, 2004) Rodiče sice vyžadují informace o chování dítěte ve škole, protože ho z této stránky neznají, ovšem bez hodnotící složky. Respondentky poukazují na povahové rysy dítěte, za něž nemohou nést odpovědnost, tudíž hodnocení snad ani není oprávněné. Zásadním problémem poznámek je, že se rodiče s učiteli neshodnou na chování, které už je nutné hodnotit poznámkou. Zatímco matky posuzují chování ze společenského hlediska a trestaly by „vážné“ prohřešky (např. ubližování dětem), učitel sankcionuje většinou porušování pravidel školy (zlobení, které narušuje stabilitu a řád školy). Přestože tomu rodiče ne vždy rozumějí, snaží se školu respektovat. Zároveň však chtějí, aby i je škola uznávala jako dospělé osoby. Jsou ochotni podílet se na řešení problémů dítěte, pokud jsou přizváni jako rovnocenní partneři. Proto respondentky preferují osobní setkání, kdy si zdánlivě ponechávají ve svých rukách rozhodnutí, zda se na schůzku dostaví nebo ne, namísto toho, aby jim učitel poznámkou posílal neosobní příkaz „něco s dítětem udělejte“. Skutečnost, že ve významných situacích rodiče upřednostňují osobní setkání, dokládají také Viktorová a Smetáčková (2014). Vystává tak otázka oboustranně přijatelné formy hodnocení chování, které by splňovalo požadavky obou institucí a současně by na něj škola i rodina reagovaly.

Respondentky do jisté míry devalvují i hodnocení chování prostřednictvím pochval, pochvaly ovšem nejsou tak kontroverzním tématem. Nejčastěji je matky vnímají jako

motivaci dítěte a příjemné, byť postradatelné sdělení pro sebe. Aby měly status hodnocení, musely by být za „*mimořádný čin*“ (např. že někomu dítě pomohlo). Výjimečné chování v intencích školních pravidel je pro ně obvyčné a nepřikládají mu váhu.

Značně problematickou se pro respondentky ukázala otázka objektivity hodnocení. Posuzují ji jednak z hlediska skutečně nabytých vědomostí, jednak ve vztahu ke svému dítěti. V otázce získaných znalostí hraje roli měřítko hodnocení, které se u různých kantorů liší, a teprve ve srovnání s žáky jiných škol ukazuje svou objektivitu. Na základě vlastního úsudku (podle výkonů dítěte doma při domácí přípravě) se matky domnívají, že je hodnocení mírnější. Vyžadují sice hodnocení, které by zahrnovalo různé prvky, ovšem aby jej považovaly za nestranné, mělo by hodnotit jen výkon. Ideálním řešením by bylo, aby se učitel při hodnocení řídil individuálním výkonem daného žáka, nikoli univerzálními měřítky pro hodnocení nebo kritérii danými výkonnostním průměrem třídy, což je podle Koláře (1998) také jedním z měřítek objektivity. (srov. Kolář, 1998) Dětem, které nejsou na stejné úrovni se spolužáky (např. děti s výukovými problémy), je tím zlepšována startovní pozice, aniž by se učitel zpronevěřil zásadám nestranného hodnocení.

Ve vztahu ke svému dítěti je pro respondentky téma objektivity ještě choulostivější. Je možné říci, že nedostává-li dítě špatné známky, nemohou rodiče považovat hodnocení za zaujaté, jelikož by shazovali schopnosti svých potomků. Z odpovědí respondentek lze usoudit, že hodnocení považují za subjektivní institut, věří však v kompetenci učitele dodržovat nezaujatost. Tato důvěra je velmi důležitá, protože nevěří-li rodič nestrannému hodnocení schopností, těžko může kantorovi věřit v jiných situacích. Nemůže se spolehnout, že dítě bude ve škole chráněno, neboť jestliže je proti němu vyučující zaujatý při hodnocení, pocítuje vůči němu patrně zášť a nebude o něho uspokojivě pečovat.

Naše respondentky uvádějí, že jsou se školními výsledky svých dětí spokojené, a proto pro ně školní hodnocení není hlavním tématem třídních schůzek ani domácích rozhovorů o škole. Zajímají se spíše o školní zážitky, jimiž si ověřují, že jsou děti ve škole spokojené. Prospěch by se stal prioritním, jestliže by se výsledky dětí zhoršily. Ptají-li se matky zejména na prospěch, souvisí to často s faktem, že kvůli jiné realizaci dítěte (např. sportovní) mají málo společného rodinného času a potřebují vědět, jak dlouho a s jakou náročností se budou muset věnovat domácí přípravě. Je samozřejmě otázkou, nakolik jsou informace od respondentek ohledně průběhu rozhovorů o škole pravdivé. Určitou roli jistě

hraje tendence k sociální žádoucnosti, neboť školní hodnocení bývá spojeno s negativními asociacemi a matky mají dojem, že se nehodí veřejně přiznávat, že děti na toto téma zpovídají.

Téměř všechny respondentky se aktivně podílejí na přípravě dítěte do školy, přestože deklamují, že pro ně známky nejsou podstatné. Praktikovanou domácí přípravu našich matek je možné rozdělit do dvou skupin – jednak se jedná o pravidelné domácí učení, jednak je intenzivnější domácí příprava reakcí na špatné školní výsledky, čímž rodiče v podstatě dítěti ukazují, jaké výsledky jsou či nejsou ochotni tolerovat. (srov. Amonašvili, 1989)

Na dobré hodnocení reagují respondentky pochvalou, při špatných výsledcích rozebírají s dítětem jejich příčiny. Projevilo-li dítě snahu podat nejlepší výkon, rodiče špatnou známku připustí, jestliže se ovšem doma nepřipravovalo nebo dokonce tvrdilo, že se připravovat nemusí, pak dítěti spílají. Mění se však pouze slovní a citová reakce, neboť praktický důsledek špatného hodnocení zůstává stejný – dítě si známku musí opravit. Příčin může být několik: matky chtějí, aby se dítě naučilo plnit své povinnosti, a jestliže je výsledek špatný, musí jej opravit. Taktéž mohou vyžadovat nápravu známky jako potvrzení, že dítě se látku doučilo a nemá v ní mezery. V neposlední řadě zde mohou hrát roli osobní důvody rodičů, kteří za špatnou známku často viní též sebe, nikoli dítě a učitele. Rodiče považují špatnou známku za svoje selhání a snaží se jej napravit, často s větším úsilím a zájmem než samotní žáci (Amonašvili, 1989). Považují za svou odpovědnost dítěti látku doma dostatečně vysvětlit a procvičit, a pokud pak dítě selže v aplikaci, je to vlastně jejich vina. (srov. Štech, 2004) Úspěch je rodiči vnímán také jako jejich zásluha a jejich úspěch, neúspěšnost jako jejich pochybení. Premisa úspěšnosti platí bez ohledu na prestiž vzdělání v rodině a rodičovské školní záměry. I rodiče, kteří od dětí neočekávají samé výborné známky, nebo tvrdí, že pro ně známky nejsou důležité, jsou polichoceni a potěšeni, pokud je dítě ve škole hodnoceno kladně, a naopak nepříjemně prožívají záporné hodnocení. (Viktorová, 2001) Jestliže je dítě ve škole neúspěšné, musí se rodiče s neúspěchem vyrovnat a obhájit svůj podíl na něm. (Štech, Viktorová, 1995) Možná i z tohoto důvodu hledají matky vnějšího viníka špatných známek, aby si nemusely připouštět své provinění. Nemohou-li přenést odpovědnost na dítě, že se nedostatečně připravilo, připomínají náhodné okolní vlivy, které na výkon působí, nebo limitované možnosti vrozených schopností.

V pravidelném domácím učení je patrný rozdíl mezi matkami nadaných dětí a dětí s výukovými problémy. Matky, jejichž děti jsou nadané, využívají z nejčastějších forem domácí přípravy uváděných Štechem (2004) kontrolu samostatného učení a vypracovaných domácích úloh, matky dětí s problémy ve škole uplatňují zejména společné učení se látce před zkoušením či testem a společné vypracovávání cvičení. Tyto matky se také na přípravě pravidelně podílejí, kdežto respondentky s nadanými dětmi reagují spíše až na žádost dítěte, což je patrně ovlivněno tím, že jejich děti nepotřebují tolik pomoci. Nevhodné úsilí rodičů při domácí přípravě (např. nevědí-li rodiče, jak dítěti adekvátně pomoci, protože daný předmět neovládají, a uplatňují dril v podobě opisování textů nebo počítání mnoha příkladů) může podle Štecha (2004) vést u dětí k posílení pocitu oddělení nutného poznání pro školu a nezbytného k životu. Děti si tak mohou fixovat pocit, že školní poznatky patří jen k dětství a školní docházce a nejsou v dospělosti využitelné. Naše respondentky naopak kladou na praktičnost přípravy silný důraz a snaží se školní látku procvičovat způsobem, při němž děti ani netuší, že se učí, kupříkladu čtení mladším sourozencům, počítání ceny nákupu atd.

Vlivu domácí přípravy na akademické výsledky dítěte se věnuje řada výzkumů. Častou proměnnou v těchto studiích bývá též socioekonomický status rodičů, který se jistě promítá do řady oblastí (např. školní ambice), ale z hlediska domácí přípravy nemusí hrát fatální roli. Kupříkladu Grolnicková et al. (1997) uvádí, že v zapojení rodičů do domácí přípravy hraje roli spíše jejich přesvědčení, že svým dětem budou schopni pomoci, než jejich ekonomická úroveň nebo vzdělání. (Grolnick et al., 1997; Şad, Gürbüztürk, 2013) Podobně Štech (2004) uvádí, že jsou v posledních letech v proškolní angažovanosti jako přínosnější uváděny tzv. procesuální proměnné (konkrétní praktiky rodičů při domácím učení) než proměnné rodinného statusu (socioekonomický status). (Kellaghan a kol., 1993 in Štech, 2004; Štech 2004) V neposlední řadě Fishelová a Ramirezová (2005) tvrdí, že ačkoli neexistuje přesvědčivý důkaz, jsou alespoň slibné náznaky, že domácí doučování zlepšuje zejména u dětí školního věku studijní výsledky. Obdobně jsou i podle našich respondentek školní výsledky mnohem lepší po domácí přípravě než bez ní, byť okamžitě upozorňují na fakt, že to neplatí vždy. Jako by se matky bály, že vytvoří o svém dítěti obrázek, který dítě nebude schopno splnit, a špatné hodnocení povede k názoru, že se dítě a rodiče na přípravu „vykašlali“. V podstatě jeho i sebe chrání před nespelnitelnými očekáváními.

Účelem domácí přípravy všech respondentek je pochopení učiva, dobrá známka je „pouhým“ bonusem. Angažovanost matek lze patrně vysvětlit nízkým věkem dětí, v němž většina rodičů musí děti pravidelné domácí přípravě učit. Nejvíce času věnují naši rodiče cizímu a českému jazyku, v budoucnosti budou svůj názor měnit podle případného profesního směřování a zájmů dítěte.

Téměř všechny naše respondentky mají středoškolské vzdělání (s výjimkou jedné vyučené a jedné vysokoškolsky vzdělané). Vztahem mezi úrovní vzdělání a přístupem ke školní docházce potomků se ve své studii věnoval Katrňák (2004). Postoj našich matek ke škole se příznačně k jejich školní kariéře pohybuje rovněž na rozhraní mezi rodiči vyučenými a s vysokoškolským vzděláním v Katrňákově výzkumu. Některými charakteristikami se podobají vysokoškolsky vzdělaným rodičům: se svými dětmi probírají školní učivo a pravidelně se s nimi připravují. Zajímají se, co se ve škole děje a aktivně se podílejí na školních činnostech a akcích, což je ovšem do jisté míry ovlivněno též odlišnou koncepcí školy, v níž se jejich dítě vzdělává. Má-li dítě ve škole problémy, snaží se najít jejich příčinu a vyřešit ji. Věří, že jejich dítě je chytré (rodiče nadaných dětí) nebo schopné (rodiče dětí se školními problémy). Neutvářejí si názor o schopnostech dítěte ze známek jako dělničtí rodiče a jsou přesvědčeni, že mohou své dítě vhodně motivovat k adekvátní domácí přípravě a tím jej přivést ke školním úspěchům. Školu si nevybraly podle nejjednodušší volby, ale podle toho, co považují za nejlepší pro své dítě. Chtějí, aby se děti ve škole nenudily, hodně se naučily a získaly dobrý základ pro další studium. Zároveň však podobně jako dělničtí rodiče nechtějí dítě nutit do studia na vysoké škole, což ovšem souvisí taktéž s tím, jak rádo dítě podle matek do školy chodí a jak byly ve škole spokojené ony samy. Respondentky, které se ve škole nudily, nepočítají u svého potomka se studiem na vysoké škole, kdežto matky, jež škola bavila, by dítě na tomto stupni studia viděly rády. Shodně ovšem kladou důraz na to, aby si dítě svou další školní kariéru vybralo samo, především podle svých zájmů bez ohledu na to, zda půjde o střední školu nebo odborné učiliště. Obdobně také vnímají hodnotu známek – za uspokojující považují trojku, i když je nenadchne. V některých případech dokonce zastávají hlediska obou skupin rodičů: nečekají, že budou jejich děti mezi nejlepšími žáky (podobně jako dělničtí rodiče), avšak těžce nesou špatné známky (jako vysokoškolsky vzdělaní rodiče), byť za nedobrou známku naši rodiče považují až čtyřku, pětku. (srov. Katrňák, 2004)

Štech uvádí, že u dětí s problémy se „rozehrává téma skrytého dobrého jádra“ (Štech, 2001, s. 161), o kterém škola neví a není proto využíváno, nebo se v rodině zdůrazňuje, že je dítě orientováno jinak než studijně. Rodiče zavádějí dvě kvalitativně odlišné škály hodnocení dětských schopností – „nepodstatné“ školní a adekvátnější posouzení rodinou. (Štech, 2001) V našem souboru lze říci, že respondentky, jejichž děti se ve škole potýkají s potížemi, hovoří o vyšším potenciálu dítěte, který škola se svými normativními kritérii hodnocení nemůže posoudit. S normativitou měřítek však v podstatě souhlasí, neboť je pro ně zárukou objektivity hodnocení. Rodiče tak sice uvažují ve dvou odlišných typech hodnocení, nepovažují však školní hodnocení za méně důležité. Spíše své děti připravují na to, že se vzhledem k normativním kritériím, které neberou v úvahu jejich specifické problémy, budou muset více snažit, aby dosáhly toho, co podle jejich názoru bude skutečně odpovídat jejich schopnostem.

Přestože jsou v určitých tématech týkajících se hodnocení (např. způsob domácí přípravy, vnímání informativnosti známky nebo představa o individuálnější péči o dítě ve škole) rozdíl mezi respondentkami s nadanými dětmi a respondentkami s dětmi, jež mají výukové problémy, v podstatě jsou obě skupiny rodičů motivovány podobně. Ani jedna skupina matek nechce, aby jejich děti byly vnímány prizmatem svého „postižení“. Chtějí, aby učitelé viděli dítě jako člověka, který má silné i slabé stránky, a nevěšili se pouze jeho nadání nebo školních problémů. Matky nadaných dětí nechtějí, aby se zapomínalo i na stránky, kde dítě neexceluje – např. chování. A naopak matky problémových dětí si přejí, aby se nehodnotil jen prospěch, v němž dítě nemůže dosáhnout tak dobrých výsledků, ale rovněž i jeho silné stránky – např. opět chování. Všechny chtějí totéž, jen k tomu přistupují z opačných stran.



## ZÁVĚR

Školní hodnocení je fenomén, který je neodlučitelně spjat se školní docházkou a zasahuje žáky i jejich rodiče. Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl zmapovat, jak je školní hodnocení vnímáno právě rodiči, pro něž je nejčastější informací o životě dítěte ve škole a jež propojuje školu s rodinou.

Dítě ve škole svým způsobem prezentuje rodinu, školní hodnocení je tak rovněž hodnocením rodičů, přestože jejich možnosti, jak hodnocení ovlivnit, jsou značně omezené (limitované vrozenými možnostmi dítěte, jeho projevovanou snahou ve škole, absencí rodičů ve škole, postojem učitele atd.). S touto skutečností je třeba se smířit a akceptovat ji, což samozřejmě není jednoduché. Snad právě proto se rodiče na hodnocení často zlobí, osočují ho z neschopnosti řádně postihnout schopnosti dítěte, stěžují si na něho, ale zároveň často se zavedenými formami hodnocení souhlasí, neboť jsou léty prověřené a rodiče jsou na ně zvyklí. Nemohou ovšem zaujmout jednoznačné stanovisko, protože se hodnocení osobně dotýká jak jich, tak jejich dítěte, které mají rádi, a krouží kolem hodnocení, aby neřekly něco, co bude je nebo dítě příliš svazovat anebo naopak znehodnocovat.

Naše respondentky se dělí na matky nadaných dětí a matky dětí s výukovými problémy; všechny děti navštěvují první stupeň základní školy. Ačkoli v některých zkoumaných oblastech byly zaznamenány patrné rozdíly (např. domácí příprava, schopnost známky postihnout potenciál dítěte, představa individuální péče o žáky), sdílejí matky v postoji k hodnocení obdobné názory. Nejprve byl prozkoumán postoj jednotlivých respondentek a prostřednictvím kazuistik jsou představeny individuální strategie, které rodina volí při vnímání hodnocení. Následují obecnější kategorie, v nichž jsou závěry pojímány především komplexně z hlediska všech matek v souboru bez ohledu na „výjimečnost“ dítěte.

Z výsledků vyplývá, že vztah rodičů k hodnocení je silně ambivalentní. Za základní formu hodnocení považují známky, byť na nich vidí řadu více či méně závažných nedostatků, kvůli nimž jim nechtějí přikládat důležitost. Přejí si však, aby jejich děti pokračovaly po základní škole ve studiu, k čemuž jim mimo jiné pomohou právě známky, a proto je za významné i pokládají, byť (pouze) ze společenského hlediska. Málokterá matka zcela otevřeně vyjadřovala své přání ohledně školní kariéry dítěte, spíše uvažovaly, co by jejich dítě mohlo zvládnout. Paradoxně však pod pojmem „zvládnutí“ většina viděla ochotu dítěte učit se a chodit do školy, nikoli jejich intelektovou úroveň. To dokládá, že

vnímání významu hodnocení nemají respondentky zcela ujasněné. Podle Štecha a Viktorové (1995) význam, který hodnocení přikládají jednotliví účastníci vzdělávacího procesu, ovlivňuje to, jak vnímají školní úspěch. Naše respondentky oscilují mezi spokojeností dítěte a svojí spokojeností, která je ovlivněna pohledem společnosti, v níž být ve škole úspěšný obvykle znamená mít dobré známky.

Rozporuplnost ve vnímání školního hodnocení dokazuje i skutečnost, že všechny reagují na špatnou známku intenzivnější domácí přípravou. Zdůrazňují však, že co konkrétně dítěti řeknou, je ovlivněno tím, zda je špatné hodnocení důsledkem neochoty dítěte učit se, anebo je způsobeno náhodnými okolními vlivy – např. únava, celková nálada, vrozené možnosti dítěte, pokud dítě projevilo snahu podat co nejlepší výkon. Snaha je pro rodiče velmi důležitá proto, že řada z našich respondentek hodnocení školy překládá do podoby, která je pro dítě i rodinu přijatelnější, a projevené úsilí potomka jim to usnadňuje.

Nedostatky známky do jisté míry kompenzuje slovní hodnocení, které známku činí obsahově informativnější a může také vyvažovat její případná negativní sdělení – špatná známka nebude v očích rodičů tak špatná, pokud ji bude doprovázet pozitivní informace o dítěti. Ideální by podle respondentek bylo, kdyby hodnocení zahrnovalo kromě posouzení „pouhého“ aktuálního výkonu (tedy přesně toho, co v jejich očích hodnotí známka) také další charakteristiky (např. aktivitu, zájem žáka, přístup rodiny ke vzdělání, chování). Hodnocení by se tak vztahovalo přímo ke konkrétnímu žákovi a ne k neosobním měřítkům, které rodiče neznají. Těžko ovšem říci, jak by si v podobné situaci – kdy je každé dítě hodnoceno podle své individuální normy – poradily s otázkou objektivity hodnocení. Přes veškeré nevýhody je totiž pouze známka vnímána jako symbol objektivního hodnocení, v němž není prostor pro osobní sympatie. Posouzení chování už je ovšem subjektivním názorem učitele. Otázka hodnocení chování je pro respondentky obecně složitá. Požadují informace o chování dítěte ve škole, zároveň ale nechtějí, aby bylo hodnoceno tradičním školním způsobem – pochvalami a poznámkami, neboť poznámky často vnímají jako výtku svým výchovným schopnostem. Škola by měla posuzovat adekvátnost chování, postihovat jeho nevhodné formy a zaručovat tak dětem bezpečí, avšak rodiče by měla zpravovat už jen o výsledném řešení.

Většina respondentek proklamuje, že školní hodnocení pro ně není zásadním tématem třídních schůzek ani rozhovorů s dětmi o škole. Více je zajímaví zážitky dítěte a na třídních schůzkách organizační harmonogram. Jsou totiž s výsledky svých dětí

spokojené, byť uvádějí, že je hodnocení ve vztahu k získaným vědomostem a dovednostem možná trochu mírnější. Věnují-li se ve společných rozhovorech prospěchu prvotně, je to proto, že kvůli vytíženosti dítěti chtějí vědět, jak budou muset daný den uzpůsobit domácí přípravu. Právě jako informaci, kolik času a práce budou muset rodiče věnovat domácí přípravě, vnímají matky nejčastěji hodnocení známkami.

Obecně lze říci, že postoj rodičů k hodnocení je ovlivněn jednak vlastním obrazem dítěte, jednak vnímáním školy a učitele. Naše respondentky si zvolily odlišný typ školy, než je obvyklý, a přestože mají obavy, zda se rozhodly správně, jsou nyní se školou spokojené; očekávají, že i její hodnocení bude uspokojivé a posuzují jej vlídněji.

Závěrem je nutné si uvědomit, že výsledky předkládané práce vycházejí ze subjektivních pocitů a postojů respondentek. Objektivnost jejich vyprávění lze zjistit pouze konfrontací s názory jiných zúčastněných aktérů. (Štech, 2001) V tématu školního hodnocení by bylo vhodné zjistit taktéž názor učitelů a dětí pro ověření, zda se realita prezentovaná rodiči neliší od pohledu jiných aktérů totožných situací, a to zejména v oblastech, kde může být tendence k sociální žádoucnosti (např. místo prospěchu v rozhovorech mezi rodiči a dětmi). Zároveň by bylo dobré zkoumat, jak se na daná témata učitelé a děti dívají obecně, čím jsou ke svému postoji motivováni a kde vznikají třetí plochy s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987.
- BRAMESFELD, K. D. et al. Parental Involvement in a Childcare Center: Assessing Predictors of School-Based Involvement. *Psi Chi Journal od Psychological Research*. Fall 2013, Volume 18 – Issue 3, s. 103-115. ISSN 2164-820412.
- ČERNÁ, L. *Facebook a jeho role v životě studentů*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. Bakalářská práce. Vedoucí práce PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.
- FISHEL, M., RAMIREZ, L. Evidence-Based Parent Involvement Interventions with School-Aged Children. *School Psychology Quarterly*. Winter 2005, Volume 20 – No. 4, s. 371-402. ISSN 1045-3830.
- GROLNICK, W. S. et al. Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*. September 1997, Volume 89 – No. 3, s. 538-548. ISSN 0022-0663.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 14-722-79.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- CHRISTENSON, S. L., ANDERSON A. R. Commentary: The Centrality of the Learning Context for Student's Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*. 2002, Volume 31 – No. 3, s. 378-393. ISSN 0279-6015 378.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

- KOLÁŘ, Z. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-202-6.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- MAN, F., HRABAL, V. ml., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 80-04-23487-9.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- PAVELKOVÁ, M. *Fenomén školního hodnocení očima matek*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- RÄTY, H., KASANEN, K., HONKALAMPI, K. Three Years Later: A Follow-Up Study of Parents' Assessments of Their Children's Competencies. *Journal of Applied Social Psychology*. September 2006, Volume 36 – Issue 9, s. 2079-2099, ISSN 0021-9029.
- RÄTY, H. Parents' Own School Recollections Influence their Perception of the Functioning of their Child's School. *European Journal of Psychology of Education*. 2007, Volume 22 – Issue 3, s. 387-398. ISSN 0256-2928.
- RÄTY, H. Past in the present: the way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her school years. *Social Psychology of Education*. September 2011, Volume 14 – Issue 3, s. 347-360. ISSN 1381-2890.

- RENDL, M., ŠKALOUDOVOÁ, A. (2004). Mapování změn: škola, rodina, volný čas a hodnoty. In PSŠE. (ed.). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 48-124.
- ROCKWELL, C. Factors Affecting Parental Involvement with Children's Education: A Qualitative Study of Parent's Socioeconomic Status, Level of Education, and Parent-School Relationship. *Perspectives* (University of New Hampshire). March 2011, s. 94-98. ISSN 80029479.
- ŞAD, S. N., GÜRBÜZTÜRK, O. Primary School Students' Parents' Level of Involvement into their Children's Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Spring 2013, Volume 13 – Issue 2, s. 1006-1011. ISSN 1303-0485.
- SINGLY, de F. *Sociologie současné rodiny*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMETÁČKOVÁ, I. Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 2011, Volume 16 – Issue 2, s. 9-26. ISSN 1803-7437.
- STEVENSON, D. L., BAKER, D. P. The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child development*. 1987, Volume 58 – No. 5, s. 1348-1357. ISSN 0009-3920.
- ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, ročník 54, s. 374-388. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In PSŠE. (ed.). *Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995, s. 50-97.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In PSŠE. (ed.). *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 2001, s. 144-164.
- VIKTOROVÁ, I., SMETÁČKOVÁ, I. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-771-7.

# PŘÍLOHY

## Ukázka rozhovoru

Rozhovor s Veronikou

### 1) Co si představujete pod pojmem hodnocení?

Jak to mám říct: To je jak u maturity. Tak hodnocení je důležitý k tomu, že člověk, když se z toho dělají nějaké výsledky, tak člověk se podle toho rozhoduje. Hodnocení... to je, jak je člověk spokojený.

### 2) A co si představíte pod pojmem hodnocení ve škole?

Hodnocení ve škole... jako dítěte myslíte. Já jsem spokojená maximálně se školou a hodnocením. Spíš si myslím, že až moc. Že není přísný, nebo jak to mám říct. Asi je mírnější. Ale vzhledem k tomu, že paní učitelka má podklady od logopedky a psychologky, že za některý chyby Jana nemůže, tak nemůže být hodnocení jiný.

### 3) Jak to myslíte mírnější?

Myšlím si, že když píšeme doma úkoly, tak z toho šílím. A ona má samé jedničky, tak nevím, jak to paní učitelka dělá. Jestli je jiná doma a jiná ve škole. Protože co mi někdy dokáže říct... Ale jsou to děti, pořád se učí.

### 4) Co jí dělá problémy doma?

Hlavně u každého slova, každého příkladu musí povídat a nejenom o tom příkladu, ale i okolo: A mamí víš, co děláme ve škole a já ti ještě musím říct to a to. Nedokáže se doma u toho úplně soustředit. To fakt musí mít asi zvlášť náladu, jinak doma pořád vyrušuje. Nesedne si, aby napsala úkol. Že by napsala pět příkladů bez toho, že by u toho neměla nějakou otázku, tak to je zázrak. Ale ve škole je prý hodná, paní učitelka s ní nemá problém. Nebo tak mi to aspoň řeknou. Ona je určitě hodná, není raubířka. Je citlivá. Paní učitelka je pro ni vzor, autorita. Tak si myslím, že by to i mělo být. Co řekne paní učitelka, to je svaté. Já když jsem jí dneska řekla, že nebude mít učení a bude mít jenom batoh s pitím, svačinou a penálem, tak se na mě tak podívala, jako jestli opravdu. Tak jsem jí to i ukazovala na mailu od paní učitelky, že je to pravda. Takhle by to mělo být.

### 5) Takže u toho učení doma mluví o škole?

Nejenom o škole, spíš tak co jí zrovna proletí hlavou.

### 6) Myslíte si, že hodnocení je objektivní?

Snad ano. Snad to paní učitelka umí. Já nemůžu porovnávat, takže si myslím, že jo.

## 7) Co považujete za hodnocení?

Tak jako víte co, já si na známkách moc nezakládám. Pro mě to není ani tak... Moje starší dcera chodila do jiné školy a od první třídy byly problémy, nechtěla chodit do školy, brečela. Já vím, že jinak asi může fungovat paní učitelka, když má 30 dětí, a jinak, když jich má 15. Ale je pravda, že jsem se setkala s takovými nespravedlnostmi a problémami, že pro mě je dneska nejdůležitější, že sem Jana chodí ráda. Že je spokojená. A já ani dneska nevidím, že musí mít maturitu, musí mít vysokou školu. Pro mě je důležité, aby dělala, co ji baví, aby byla v životě spokojená. A když bude mít trojky a bude spokojená, tak já budu spokojená taky. Člověk jak je starší, tak všechno přehodnocuje a myslím si, že to ani není dneska... Dneska má každý druhý maturitu a i vysokoškoláci vybalují zboží v supermarketu, protože práce není. A myslím si, že když je člověk šikovný a práce ho baví, tak ta práce podle toho vypadá. Takže já chci, aby byla spokojená, aby chodila do školy ráda. A to je pro mě důležité. Jaké bude mít vysvědčení, pro mě není podstatné.

## 8) Jakou máte představu o ideálním stupni školní docházky, kam by Jana měla dojít?

Tak samozřejmě člověk má představu. Člověk by chtěl, aby byla hlavně spokojená. Víte co, můj manžel je vyučený, ale dělá práci dobře, kvalitně a dokáže nás všechny zaopatřit a jsou lidi, kteří třeba... Člověk se potkává s hodně lidmi, jsou to doktoři a nemyslím si, že je to o tom vzdělání. Já chci hlavně, aby byla šťastná v životě. Co já vím, co bude. Hlavně, aby dělala, co ji baví. Dneska strávíte v práci spoustu času a dělat něco, co vás nebaví... Ale samozřejmě bych chtěla, aby se prací i uživila. Protože to dneska není o tom, taky musí koukat na to, že práce by mě bavila, ale neuživí mě. Zase na jednu stranu, musí koukat na to, aby ji práce uživila. Nebo se dobře vdát. (*smích*) Ne, tak chci, aby byla spokojená. O známkách to ani není. Když lidi dělají kariéru, já to teď vidím, kolem čtyřicítky lidi blbnou, rozvádějí se, je teda pravda, že já pomáhám manželovi, vysloveně do práce nechodím, takže si můžu uzpůsobit pracovní dobu, jak chci. Taky mě to mrzí na jednu stranu, taky bych ráda dělala kariéru, ale člověk si musí uspořádat priority. Já vidím, že bych ráno musela dát dítě do školy už v šest hodin a večer v pět hodin vyzvedávat. Jak bych zvládala kroužky, zájmy? Takhle jí můžu říct, vyber si kroužků, kolik jich budeme zvládat. Ono je to těžké, že ji tam musíme odvézt, počkat na ní, nebo se to zkusím skloubit s něčím jiným. Ale dneska se ji bojím



pustit kamkoli na kroužek samotnou. Ale já jsem spokojená, když je dítě spokojené, tak já jsem taky spokojená. Taky mě to někdy mrzí, ale co člověk může dělat.

**9) Kdyby Jana nechtěla chodit do školy, nebyla tady spokojená, to byste měla potřebu řešit?**

Určitě, pokud by se mi něco nelíbilo, tak bych to řešila. Tady naštěstí jsou vztahy dobré, takže kdybych měla nějaký problém, můžu jít za paní učitelkou, za paní ředitelkou. Protože tady se problémy řeší, aspoň mám ten dojem. Kdykoli jsem byla za paní učitelkou, tak mi vyšla vstříc. A to byly blbosti. Že třeba Jana nepije, tak paní učitelka dávala pozor, aby pila. Nebo vím, že ji bolí břicho, tak že to může kdykoli říct vychovateli a on mi to pak poví. To mi nikde jinde nedělali. Je pravda, že tady se k dětem přistupuje jinak. Moje starší dcera, když se vyrábí nějaké věci na školní akce, tak je jak u vytržení, říká: Tady je to nějaké divné, tady je to hezký, tady se lidi chovají tak hezky. Ona to vůbec nechápe. Takže si myslím, že kdybych měla jakýkoli problém, tak můžu jít za paní učitelkou a myslím si, že i za paní ředitelkou. Právě to se mi líbí, že tady by se problémy řešily. Určitě by se nezatloukaly. Ona je tady i schránka důvěra a Jana tam napsala, že ji spolužák pořád zlobí a taky se to řešilo. Ona říká ale všechno, paní učitelka o nás ví úplně všechno. Ale já jsem ráda, že k ní má důvěru, že jí věří, má k ní dobrý vztah. Že k ní jde, to si myslím, že je dobré. Víم teda, že kdyby byl nějaký problém, tak můžu říct paní učitelce a ona jí něco řekne, protože paní učitelce dá za pravdu, mně ne. Ale paní učitelka je hodná, rozumná. Taky to nemá jednoduchý, má tam dětí víc, sice je jich míň než v normální škole, ale zase jsou dost problémové. Je tady jiný přístup. Někdo třeba říká... Taky jsem měla takový, někdo když mi říkal o škole, že je to soukromá škola, tak já jsem měla zafixováno – soukromá, já potřebuju, aby se dítě něco naučilo, nepotřebuju mu to platit. Jenže pak jsme zjistili, že Jana je citlivější a doporučily nám obvodní doktorka i neuroložka tuhle školu. Takže jsme o ní začali uvažovat a je to asi nejlepší rozhodnutí, které jsme udělali. Jana je spokojená, my jsme tím pádem spokojení. A to, že se platí měsíčně, člověk platí, že je tady míň dětí, a určitě to za to stojí. Nestalo se, že bych litovala, že jsem ji sem dala. Jsem spokojená.

**10) Dostává dcera pochvaly?**

Taky dostala. A oni je motivují, aby se snažili pomáhat, měla takový sluníčko a za každý dobrý skutek dostala paprsek. Snaží se tady, aby kolektiv nějak fungoval. I třeba stmelovacími pobyty, i když se mi tam třeba nechce. Ale i tam děti vidí, že rodiče se spolu baví. Hlavně vím, že když jdu na třídní schůzku, tak všechny rodiče znám, a když budu mít problém, tak můžu jít za konkrétním rodičem a řešit to s ním. Zatímco na normální škole, když jdete na třídní schůzku, tak je tam pět rodičů z třiceti a jsou to ti jediní, kteří mají zájem, aby děti prosperovaly a ostatní... Takže je neznám a všechno se řeší určitě jinak, hůř.

**11) Jste v nějakém školním sdružení?**

Nejsem.

**12) Na třídní schůzky chodíte?**

Určitě.

**13) A jste s paní učitelkou v kontaktu i jinak?**

Tak jsou dny – jednou za měsíc – a tam v zásadě nechodí snad nikdo, slyšela jsem. Ale zase paní učitelce můžu kdykoli zavolat, nebo napsat, kdyby bylo potřeba. A ona si čas udělá. Mně třeba poslední dobou třídní schůzky nevyhovovaly, že bych tady musela hodinu čekat, nebo bych se doma akorát tak otočila. Takže jsem se domluvila, že přijdu předtím. A nebyl problém. Kdykoli byl problém... Paní učitelka píše i maily. Takže si myslím, že komunikujeme dostatečně.

**14) Za co dostává dcera pochvaly?**

Pomáhala uklidit třídu nebo tak. A paní učitelka – ona ne že by jim dávala tolik pochval, ale spíš je motivuje těma paprskama a podobně. A myslím si, že mají hezký vztah se spolužákama. Akorát jeden klučina tam zlobí, on je takový raubíř, má ADHD. On je hrozně fajn, mně přijde, ale asi má zkratky. Tak to třeba si Jana stěžuje, ale jinak v pohodě. Je fakt, že paní učitelka neřeší nějaké blbosti.

**15) Považujete pochvaly za hodnocení?**

Určitě to děti motivuje. Ani ne tak hodnocení, ale motivace. Děti vědí, aspoň Jana z toho má hrozně dobrý pocit, má z toho radost, a když ji paní učitelka pochválí, tak to je něco úžasného. Jednou třeba přišla Jana ze školy a plakala a paní učitelka se mi pak omlouvala, já jsem se tomu musela smát. Protože Jana špatně drží tužku, to nemine doma chvilka, abych jí něco neřekla, ale to už asi nezměníme, a paní učitelka ji klepla přes ruku. Takže ona tyhle výtky těžko snáší a paní učitelka z toho

byla taky špatná, protože si myslela, že se na ni budu asi zlobit. Ale já jsem se musela držet, abych se nesmála.

**16) Považovala byste v nějaké situaci pochvalu za hodnocení?**

No, to nevím. Já to беру spíš jako motivaci pro děti, než nějakou informaci pro mě.

**17) Dostává dcera taky poznámky?**

Ona je hodná, nemá za co je dostávat. Kdyby dostala, to by byla katastrofa. A myslím, že paní učitelka to i ví, takže kdyby byl nějaký problém, tak by mi to řekla. A řešili bychom to nějak jinak.

**18) Jak jinak?**

Osobní domluvou, Společně bychom to probrali s paní učitelkou a pak nějak to pořešili s taky Janou, samozřejmě.

**19) A považujete poznámku za hodnocení?**

Taky je informace, upozornění, že dítě dělá něco, co by nemělo, že zlobí. Prostě upozornění, aby si na to dalo příště pozor.

**20) Připravujete se doma do školy?**

Snažíme se. Ona má logopedii, tak já jí občas připravím nějaká slova a hledá mi v nich chyby. Když jí to nejde, to je problém, hned brečí. Ale většinou před spaním si povídáme, říkáme si slova na jednotlivá písmena a hláskujeme. Čteme spolu. Určitě vidím pokrok za tu dobu, co sem chodí. Mně se tady moc líbí, že i když Jana špatně mluví, tak se jí nikdo nesměje. Nesmějou se jí děti. Paní učitelka to dokáže korigovat. Tady Jana rozkvetla, změnila se hodně. Byla hodně utápnutá, neprůbojná, když měla vystoupit před dětma, to byl strašný problém. A paní učitelka si ji vždycky vzala k sobě, držela ji za ruku třeba a ona se strašně změnila. Teď už to není takový problém. Takovou práci by si s ní nikdo nedal. Zrovna nedávno jsme si říkali s manželem, že to bude problém, až půjde na jinou školu. To bude asi koukat, že je to tam úplně jiný, ale zase bude větší. Bude to jinak vnímat.

**21) Jak se připravujete doma?**

Děláme úkoly, v první řadě, úkoly musí být. A pak – samozřejmě se ptám, co dělali. A třeba když je diktát, tak to víme dopředu, že se bude psát diktát, tak to se připravujeme na diktát. Takže je fakt, že je to znát hrozně moc. Když si diktát připravíme. A nepíšeme ho jednou, ale dvakrát, někdy když jí to nejde, tak i třikrát, když na to má náladu. A zase ona chce mít dobré známky, špatnou známku těžko prožívá. Je ctižádostivá a snaživá. Takže diktáty si připravujeme, samozřejmě

i během dne. Spíš u ní je problém, že když jí to nejde, tak je hned vzteklá a to pak nemá smysl v tom pokračovat. Takže spíš během dne si povídáme, a když něco řekne špatně, tak ji opravím a zeptám se, jak bys to napsala. Nebo něco počítáme, spíš hrou, průběžně. Ona ani nevnímá, že se připravujeme.

**22) Proč se s dcerou připravujete?** *(Aby tomu rozuměla, naučila se látku, kvůli známkování...)*

No tak samozřejmě hlavně chci, aby se naučila dobře mluvit. Tak to hlavně, to je pro mě priorita. Protože tady se jí nesmějou, ale jinde třeba... Musí umět mluvit. Ale samozřejmě chci, aby se dobře učila, takže ze všech důvodů. Aby se zlepšila, aby měla dobré známky. Aby byla spokojená. Třeba mám problém s angličtinou, protože to jsme se ani jeden s manželem neučili, takže to já nedokážu. V první třídě nám psali slovíčka, i to, jak se vyslovují, ale teď už to nedělají, takže už jí pomoci nedokážu. Občas se s ní učí starší dcera a zaplatila jsem jí soukromou učitelku, protože vidím, že je jazyk důležitý, že to je nutný. Češtinu, matiku zatím zvládáme, takže to není zatím problém.

**23) Považujete nějaké předměty za důležitější?**

Pro mě je nejdůležitější čeština, protože v té má největší problémy. Jsem ráda, že ráda čte, chodíme spolu do knihovny, ona chodí i do školní knihovny. Naštěstí ji teda nemusím do čtení nutit, ale diktáty to je boj. Když jí řeknu: Pojď, napíšeme si diktát, tak to je problém. Teď jsem jí sehnala knížky na prázdniny, aby si procvičovala. Ale čeština nám dělá problémy. Ale já doufám, že se to časem snadlepší. Ona měkké „i“ neslyší, plete si hlásky, zapomíná háčky, takže s tím bojujeme. Trénujeme to. Protože je to důležité. Každopádně z češtiny bude jednou maturovat, je to důležitý, to je jasný, musíme to nějak zvládnout. V těchto základních věcech nesmí chybovat. Ale zatím je malá, tak snad je ještě čas. Ona nám do čtyř let nemluvila, já jsem jí dávala do školky a měli jsme štěstí na paní učitelku, že ji vzali do školky a ona se tam rozmluvila. Ona se s dětma ani učitelkou nedokázala domluvit. Já jsem s ní totiž byla pořád doma, ona měla i zdravotní problémy, proto jsem ani nemohla nastoupit do práce po mateřský. Protože měla těžký průběh mononukleózy a byla na kapačkách, takže jsme byly v nemocnici. Tam pořádně nemluvila a pak měla rok velmi přísnou dietu, takže by ji do školky ani nevzali, takže já jsem s ní musela zůstat doma. Ona teda nemluvila, ale ve školce se pak rozmluvila a byla tam taky moc spokojená. Má sice epilepsii, ale

nikdy žádný záchvat neměla. Bere léky, lepší se to. Nejhorší na tom je, že doktoři vám dneska neřeknou, ať bere tyhle léky, oni vám dávají na výběr. Chcete ji léčit, nebo ne? Tak já jsem obešla několik doktorů, než jsme se rozhodli pro tu léčbu. Ale moje obvodní doktorka mi pak říkala, že je 90% šance, že nikdy žádný záchvat mít nebude, a 6% šance, že se úplně uzdraví, pokud bude brát léky. A samozřejmě možná má handicap v češtině a teď bych chtěla, aby byla úplně zdravá, protože by třeba nemohla řídit auto, různá další povolání by nemohla dělat. A proto jsme vybrali tuhle školu. Protože mi doktorka říkala, že by neměla být ve stresu, ale v klidu a pohodě. A tohle je pro mě právě to důležité. Proto je pro mě důležité, aby byla spokojená. Protože když bude spokojená, tak bude zdravá. Ona mi vždycky říká: Mami, tenhle týden je nejkrásnější týden. Ona je hrozně spokojená.

**24) Mluvíte spolu o škole?**

Určitě, určitě. Ona vypráví o dětech, jak si hrály, co dělaly. Teď jí odchází nejlepší kamarádka a je z toho dost špatná. Tady děti hodně dojíždějí, my taky nejsme odsud z okolí. Takže je škoda, že se děti po škole a mimo školu moc nevidí.

**25) Takže si povídáte o kamarádech?**

Jo, hlavně o nich.

**26) O učení se spolu bavíte?**

Taky mi řekne, ale to zase tak moc ne. Spíš mluví o dětech. Ale samozřejmě se jí zeptám. Hlavně, jestli jedla a co měli k obědu, protože moc nejí. A pak i o tom, co se učili, tak mi třeba říká, co se učili. Nebo třeba teď probírali násobilku, tak ji trénujeme.

**27) A co je pro Vás v těch rozhovorech důležitější – informace o kamarádech, nebo o učení?**

Tak já to nějak neřeším asi z toho důvodu, že... Kdyby se špatně učila, tak bych to asi řešila, ale protože vím, že se učí dobře, že má dobré známky a paní učitelka si na ni nestěžuje, tak nemám moc potřebu tohle řešit. Není důvod se tím nějak zabývat.

**28) Co podle Vás hodnocení vypovídá?**

Je fakt, že když paní učitelka ve čtvrtletí napíše vysvědčení, tak tam vždycky napíše o Janě čtyři věty, že je třeba hodná, milá, pomáhá. Tak to samozřejmě člověka potěší, když to tam vidí. A Jana je taky ráda, když si to spolu přečteme. Ale hlavně jsem ráda, že taková je. Takže pro Janu je to motivující, je ráda.

### **29) A pro vás?**

Tak my jsme pyšní rodiče. Já jsem samozřejmě taky ráda. Jsme spokojení, když ona je spokojená.

### **30) Má podle Vás hodnocení smysl?**

Určitě má smysl. Hlavně má smysl pro tu holku, že ona je spokojená. A já jsem ráda, že ona chce. Ne že musí do školy a je jedno, jakou bude mít známku. Ne jako moje starší dcera, ta říká, proč by se učila, vždyť už je v deváté třídě, už to nemá zapotřebí. A je to to poslední, co by chtěla dělat. A to mě štve, že nemá zájem. Ale to jsou asi puberťáci, to je asi tím věkem. Proto je dobrý to hodnocení, že ona ho vidí a chce ho mít hezké, dobré.

### **31) Co podle Vás vypovídají známky?**

Určitě je to o tom, jak jí to jde ve škole. Když má jedničky, tak doufám, že jí to jde, a samozřejmě je taky šťastná, že se může pochlubit. Protože se jí všichni ptají, jestli už chodí do školy a jaké měla vysvědčení, a tak je šťastná, když může říct, že „samé“. Zatímco ta starší dcera, ta ani neřekne, že měli vysvědčení. Takže když ona to neřekne, lidi koukají, je jí trapně. Asi je z toho taky smutná, myslím si. A když je tam přístup učitelů, že i kdyby se snažila, tak by ji... no tak ji to asi ani takhle bavit nemůže. Ale Janu to baví a ona přijde celá nadšená: Mami, neměla jsem žádnou chybu v diktátu. Tak jí říkám, že je to proto, že jsme to natrénovali a že to musíme takhle natrénovat i příště. Vede to k tomu, že se opravdu chce učit a chce číst. Oni mají takové čtecí karty a to mě na ní teda docela štve, že má rozečtený tři knížky a každý den si přečte tři stránky z téhle, tři z druhé a tři ze třetí, aby měla každý den ty zápisy. Jí ani tak nejde o ten příběh, já jí pořád říkám, že musí dočíst nějakou knížku, protože to nestíhá. My se i bavíme o tom, o čem ten text je, protože má trošku problémy, že neví. Dřív jsme to dělaly tak, že jsem chvíli četla já, pak četla ona, aby vnímala text. Takže ji ten příběh nějak neláká, nejvíc ji láká, že bude mít hotovou čtecí kartu, paní učitelka ji pochválí, ona dostane samolepku.

### **32) Vyhovovalo by Vám, kdyby byl ke známkám ještě také slovní popis?**

To ona dostává i u závěrečného vysvědčení. Něco jako diplom, ale není to diplom, ale bylo to povídání o ní. To je taky hezký, protože ona je šťastná a já taky. Kdyby se špatně učila, tak bych to nějak řešila. Ale zase víme, že teď má samé jedničky, ale můj manžel se dobře neučil, on je vyučený a měl i tuhle vadu nějakou, takže

ona to má po něm a on z toho má výčitky. Takže jsme rádi, že jí to jde. Já jsem ráda hlavně kvůli manželovi, on si říká, že je to dobrý. Ale kdyby jí to nešlo, tak co nadělám. Jsou horší věci. Je zdravá, to jsem ráda.

### **33) A co byste považovala za špatné známky?**

Určitě kdyby měla třeba trojky ve druhé třídě, tak už bych věděla, že fakt je nutné to řešit. Ale kdybych viděla, že na to fakt nemá, tak bych to nějak nehrotila. Třeba ta starší, ta nosí čtyřky a byly jsme už na několika vyšetřeních. V SVP, protože jsme měli problémy s chováním, psychologka ve škole jí dělala testy, byli jsme i v PPP, protože jsme se rozhodovali, na jakou školu půjde. A to já vnímám jako důležité, aby byla spokojená, a když už není spokojená na základce, tak abychom to nějakým způsobem zlomili na střední. Ale samozřejmě bych ji nenutila, když nosí domů čtyřky, ale když kamkoli přijdeme a dělá tam čtyřhodinné testy a vyjde jí, že je chytrá, že má nadprůměrné schopnosti, že by mohla mít jedničky, dvojky, tak to člověka samozřejmě štve. Protože já vím, že když ona si vezme knížku a naučí se, tak jedničku dostane, protože není hloupá, ale ona není vůbec motivovaná, nebo já bych ji motivovat mohla, ale u mě to už nezabírá. Ale jde o to, že já si nedělám ambice, že musí mít vysokou školu nebo udělat maturitu. Ale ona k ničemu není, že by byla manuálně zručná, to není. A dát ji na nějakou školu, když na ni nebude mít, na co to bude? Když ve čtvrtáku neodmaturuje a bude mít základní vzdělání. To jsme řešili a tam mě to štve, protože vím, že má na víc. Kdyby mi řekli, že na víc vážně nemá, tak nemá, tak co můžu dělat, každý nemůže mít na všechno. Takže já to беру tak, že na co Jana bude mít, na to bude mít. Samozřejmě, když bude mít nějaké problémy, tak to budu řešit, budu to řešit se školou nebo v PPP. Když mi tam řeknou, že na víc nemá, nejde to prostě líp, každý má nějaké limity, tak... tak... nebudu ji rozhodně nutit k něčemu, na nějakou další školu.

### **34) Když teda bude mít trojky, ale bude se doma připravovat, tak Vám to nebude vadit?**

No jasný, když budu mít potvrzený, že to prostě nejde, že na víc nemá, tak co budu moc dělat. Každý jsme jiný a všichni nemůžou být doktoři nebo učitelé, musí tady být i někdo jiný – třeba ji baví se dívat na seriály o vaření, tak třeba cukrářka. Když jí to bude bavit, tak proč ne. Tady je teda problém, že v tomhle státě je hodně šikovných lidí, zlatý český ručičky, ale zas vyrůstá generace dětí, která je úplně... co si budeme povídat, naše babičky a maminky...je to něco jiného...

**35) Co tím „jiného“ myslíte?**

Už spoustu věcí ty mladý lidi teď neumějí. Jana se doma učí háčkovat, plést a tak, chodí se mnou na keramiku. Ona je docela šikovná, zručná a je snaživá, baví ji to. Takže jestli se jednou bude živit rukama, tak proč ne. Zním lidi, kteří mají vyznamenání a jdou na učební obor, protože je to baví. A proč ne? O tom to přeče je, aby je ta práce bavila. Takže na co bude mít, s tím já budu spokojená. Ale to, co mě štve u té starší, že má na víc, ale kašle na to, tak to samý by mě štvalo u Jany. Když by na to měla a kašlala na to a kvůli tomu měla horší známky.

**36) Co byste dělala, kdyby Jana dostala pochvalu a zároveň i špatnou známku?**

Já nevím, myslím, že kdyby dostala špatnou známku, tak doma brečí a já bych jí na to asi jenom řekla: Tak vidíš, musíme se doma víc připravovat. Co bych jí na to mohla říct? Pro ni by ta špatná známka byla impuls, že by se víc snažila, že to nejde, aby měla zase dobrý známky.

**37) A Vy? Jak byste se na to dívala Vy?**

Tak pro mě... Já bych viděla, jak ona je z toho nešťastná, a už bych neměla potřebu to nějak jinak řešit. Spíš bych jí teda řekla, že se musíme příště víc připravit, ale že bych to s ní nějak rozebírala, to ne. Ona sama by z toho byla nešťastná, tak ještě abych já jí přidávala, to není zapotřebí.

**38) A tu pochvalu byste řešila?**

Pochválila bych ji, samozřejmě. To jo.

**39) Jak by měl podle Vás vypadat ideální učitel?**

Všichni jsme lidi. Každý má chyby, problémy, každý má náladu ten den, každý občas řekne něco, čeho druhý den lituje. Já si nemyslím, že ideálního něco existuje. Já jsem s paní učitelkou spokojená. Taky slyším, že jsou tu lepší učitele, ale ona si u Jany získala dobrý postavení – věří jí, má ji ráda, má k ní respekt, to je pro mě podstatný. Já jsem ráda, že je s ní spokojená. Já nevím, možná bych nějaké blbosti řešila, ale to jsou fakt blbosti a to nemůžu řešit, tyhle kraviny. A paní učitelka je fakt ochotná, můžu za ní kdykoli přijít a vím, že když se s ní na něčem dohodnu, tak to bude platit, ne že by to jenom odkývala. A ideální není dneska snad nikdo.

**40) Má Jana oblíbené předměty?**

Spíš má ráda pracovní. Jak kdy, někdy má ráda tělocvik, záleží, co tam dělají. Třeba plavání nesnášela. Ona se nerada potápí, a přestože se nesmí potápět hluboko, tak trochu může a to dělala nerada. Ona po mononukleóze se nesměla moc



unavit, protože by se mohl rozjet ten únavový syndrom. A pak z neurologie jsme měli nález, takže jsme ji furt hlídali, aby se neuhodila do hlavy. Vážně jako princezničku jsme ji hlídali. Ona je takový náš poklad, až ta starší žárlí. Takže předměty má ráda, ale je opatrná na sebe. Češtinu ne že by neměla ráda, ale vadí jí, že jí to nejde. Spíš má ráda matiku. Z těch, když vezmu tak – matika, čeština, prvouka. Angličtina... no mě mrzí, že to neumíme a nemůžeme ji k tomu vést. I když se třeba snažíme, tak se k tomu zatím moc nemá. Chtěla bych, aby se jazyky naučila, protože já to vidím, když jedem na dovolenou a mám se někde domluvit, to je problém.

#### **41) A Vy jste měla nějaké oblíbené předměty?**

Jé, já a předměty. Já jsem nějak neměla problémy ve škole, já jsem se dobře učila, já jsem taky byla strašně hodná jako Jana, aspoň to rodiče tvrdí. Ne, byla jsem hodná, neměli se mnou učitelé problémy. Asi taky ta pracovní činnost a člověk ani nějak... Já nevím, co mě bavilo. U mě byl problém, že tam nebyly žádný kroužky, záliby ve škole. Já jsem z vesnice, a když se ve škole otevřel nějaký kroužek, tak jsem tam chodila jenom já a pak ho zrušili. Takže já jsem byla spíš u babičky a ta mě učila plést, vyšívat a tak. A jak jsem teď doma, tak chodím na keramiku, protože potřebuju kontakt s lidmi. A to mě baví, akorát tím bych se neuživila. A to by mě i bavilo jako práce. Ale i třeba učit. Ale já nemám žádnou pedagogickou školu, musela bych si doplnit vzdělání a kdy tu školu dělat? Zase je to náročný. Protože kroužky jsou odpoledne a já potřebuju být odpoledne doma. Je to problematické. Manžel nás dokáže zaopatřit, takže já si hledám práci, která by mě bavila, třeba za minimum. Jenže to je většinou časově náročný nebo odpoledne. Ale Jana... ji asi baví všechno, když jí to jde. A oni dělají všechno formou hry a baví je to. Dělají to hezky, paní učitelka má pěkné přípravy.

#### **42) Co by podle Vás měl učitel hodnotit?**

Hlavně znalosti. Pak ke každému dítěti by měli mít individuální přístup, protože každé dítě je jiné, na každé dítě něco jiného platí. Vím, že učitelka ví, že Jana má problém, a když diktuje diktát, tak bere na Janu ohled. Ale myslím si, že pak je tam dítě s jiným problémem a ona musí zase brát ohled na ně. Ale pořád je to člověk, takže si myslím, že je dobrý, že je tam dětí míň, protože ten přístup může být lepší. Má víc času na jedno dítě. Ale určitě musí být objektivní, aby děti viděly, že je spravedlivá, nikomu nenadržuje, protože děti vnímají hrozně tohle. Paní učitelka to

zvládá, protože Jana nikdy nepřišla, že by učitelka byla nespravedlivá. Takže si myslím, že tohle paní učitelka zvládá. Protože ta spravedlnost, co si budeme povídat, v životě si člověk ještě zažije tolik nespravedlnosti, tak aby ji děti měly ještě ve škole, to ne. Protože já jsem to zažila u starší dcery, spoustu nespravedlností a paní učitelka to neřešila, nebo když jsem paní učitelce přinesla papír z PPP, že má dcera nárok na individuální přístup, že je pomalejší, tak mi sdělila, že vůbec, že tohle za její doby nebylo. Ona mělo rok do důchodu a prostě, že nic takového řešit nebude. Takže třeba ta dcera měla od začátku špatné známky, ani za to nemohla a já jsem to řešila. Chtěla jsem, aby mi přinesla písemku z matiky, úplně malé stránky čtyři, první stránka úplně bez chyby, druhá stránka úplně bez chyby, na třetí stránce malinká chyba a poslední cvičení nedodělaný a poslední stránka nedodělaná a dostala trojku. Tak říkám: Podívejte se, paní učitelko, má nárok na úlevy, tady jasně vidíte, že všechno spočítala, ale nestihla to, ne že by to nevěděla, prostě to nestihla. A vy jí dáte trojku, trojku na vysvědčení, ale ona znalosti má, jenom potřebuje víc času. Tak jsme to řešili, tak jí dala na dvě hodiny písemku a měla to samozřejmě za jedna. Ale jde o to, že já jsem tam nemohla za každým chodit a všechno řešit. Ale snažila jsem se jim vysvětlit, že ta úleva k něčemu je. Dneska už třeba stíhá, to bylo jenom na začátku školy. Já jsem učitelce i navrhla, že by mohla přijít do PPP, ale to ona odmítla radikálně. To je práce navíc. Tady vlastně se logopedka domluví s učitelkou, přijde se podívat na hodinu, i učitelka volala logopedce, když se jí něco nezdálo. To je něco úplně jiného. Takhle by to mělo fungovat. A tohle si myslím, že ten začátek byl u starší dcery špatný, a přestože má schopnosti být lepší, tak si říká, stejně to nestihnu, stejně budu mít špatné známky, takže ji to asi už úplně demotivovalo, pak já jsem se na ni doma rozčilovala. A ona se doma nechtěla učit, ale proč by se učila. Takže to byl kolotoč. A možná právě proto jsem teď maximálně spokojená a jediný rodiče, kteří nejsou spokojení, jsou asi ti, kteří nemají srovnání. Ale já to srovnání mám, takže vidím, že to je ohromný rozdíl. Vážně jsem moc spokojená. Paní logopedka nám doporučovala ještě jinou školu, speciálně pro tyhle děti. S tím, že mají asistenta, ale do budoucna by musela stejně přejít na normální školu, a to jsem nechtěla. Protože by si zvykla na nějaký kolektiv a pak zase to měnit. Já jsem měla ohromné nervy, aby mi ji sem vzali. Všechny ty papíry od doktorů, nemůžu jim zalhat, takže když jsem jim to přinesla, měla jsem malinkatou dušičku, měla jsem

strach, že mi ji sem nevezmou, ale vzali. To jsem fakt ráda. A je vidět, že se fakt změnila, vidím pokrok, změny, takže já jsem spokojená, protože mám porovnání.

#### **43) Kdo začíná rozhovory o škole?**

Jak kdy. Jana jak kdy, někdy má potřebu mi hned něco sdělit. Nejvíc ji má, když já potřebuju pracovat, to tu pusu nezavře. Ale máme teď s manželem dohodu, že když já potřebuju pracovat, tak ji zabaví on a pak zase potřebuje pracovat on, tak ji mám já. Když vím, že něco dělali, někde byli, tak se jí zeptám první já, co dělali, jak se měli, co tam bylo a ať vypráví. Ale třeba o škole v přírodě vůbec nechtěla mluvit. Nemluvila se mnou, nepromluvila na mě vůbec, sedli jsme si do auta a hroznej řev, brečela, vůbec se nedala uklidnit a až večer se uklidnila a rozmluvila se. Tak jsem měla strach z téhle školy v přírodě, ale byla krátká, zvládla to. Přijela, přivítala nás, i když nijak extra. Nechtěla se o té škole v přírodě vůbec bavit, tak jsme to nechali být, šla si hrát do pokojíčku, vybalili jsme kufr a večer hroznej brekot, mazlila se, hodinu jsem se jí nemohla zbavit – že se jí strašně stýskalo. A tak jsem jí říkala, že když se jí bude stýskat, ať jde za paní učitelkou, že se s ní pomazlí, ona je hroznej mazel, ale zase jsem ji upozorňovala, že paní učitelka nemá jenom ji. Že má víc dětí, nemůže u ní být pořád. A ona, že se v noci probudila a brečela. A že už nikam beze mě nepojede, jenom se mnou. Ale druhý den začala vyprávět, už dobrý. Ale asi je to nezvyk, je to změna, ona je citlivá a pořád je se mnou, nemáme moc hlídací babičky. Takže je na mě zvyklá hodně. Taky napsala pohled: „Milá maminko“ a na tatínka zapomněla. Ale tak manžel říkal, že ví, že ho stejně ráda. Ale to jsou ty děti. Tak já ji chodím uspávat, já si s ní povídám. Manžel sice taky funguje, ale je hodně v práci, a když přijde domu, tak je unavený. Ale ona k němu má hezký vztah.

Třeba do školky v přírodě ji nechtěli vzít, ona má taštičku léků. Paní učitelka tam s ní i spala v posteli, protože se o ni bála. Ale je fakt, že tam vydržela jeden den. Přijeli, ona dostala teplotu, tak jsme pro ni hned druhý den jeli, přijeli jsme domů a dobrý. Stýskalo se jí. No, zkusili jsme to.

Takže ty rozhovory začíná jak kdy. Někdy je toho plná, to pak povídá, většinou když já musím něco dělat. Ale že bych to z ní musela tahat, to zase já se nesnažím, když nechce povídat, tak já ji nechám a většinou se pak rozpovídá třeba později sama. Zase ona nám poví všechno.

#### 44) Co je podle Vás hodnocení?

Tak samozřejmě známky, to je to, s čím Jana půjde dál. Známky jsou podstatný, protože bez známek... já jsem ještě měla strach z toho, že když si člověk zaplatí soukromou školu, tak že se děti moc učit nebudou, ale já si právě myslím, že třeba se učí víc než jinde. Když se zeptám třeba známých. Možná i tím, že když je jich málo, tak to víc procvičují. Se starší dcerou jsme se vůbec doma nepřipravovali, třeba diktáty. Ale tady nás nutí, abychom se na to podívali. Ale je to správný, protože rodiče se musí zapojit. I třeba čtecí karty, rodiče taky musí číst. Když by čtecí karty nebyly, tak by třeba tolik dětí nečetly. Jana třeba chce, ale myslím si, že kdyby ty karty nebyly, tak by asi tolik číst nechtěla. A třeba minulý rok mě překvapilo, že se ještě poslední týden školy učili. Díky tomuhle přístupu se víc učí. Starší dcera v osmičce se už vůbec neučila asi tři týdny na konci roku. To si říkám: proboha, vždyť na vysvědčení zrovna v těchto ročnících záleží. Takže ty známky... Na tom záleží, když pak půjde dál. Ale víte, ono to není jenom ty známky, když to vezmete, tak každá škola, každý učitel nějak hodnotí, teď jestli je známka spravedlivá. Když dítě projde u pěti učitelů, každý ho bude hodnotit trochu jinak. Někdo by mu dal dvojku, někdo trojku, někdo třeba čtyřku. Já si myslím, že prostě ta známka není spravedlivý hodnocení. Proto právě třeba neodpovídají někdy ani ty znalosti. Já to vidím u starší dcery, ona není hloupá, ale má špatné známky. A střední školu může třeba díky tomu zvládnout i líp než někdo, kdo se učí dennodenně, aby ty známky měl. Ona by to nepotřebovala, stačilo by, kdyby dávala na hodině pozor. Ale je fakt, že když nebude mít dobré známky, tak se na tu školu nedostane, takže tu šanci nemá šanci dostat. Takže je to těžký, důležitý jsou známky, aby se někam dostala, ale pro mě ne. Já si myslím, že nejdůležitější je to, co má v hlavě. Jestli na to má nebo nemá, protože to je podstatný.

Třeba státní maturity, ty bych zrušila hned. Když vidím nešťastné rodiče, jak čtyři roky podporovali děti na střední škole a pak oni v devatenácti nemají nic, mají základní vzdělání, tak to je neštěstí, protože, co s nima, čtyři roky zahozený, ztracený. Takže, ale samozřejmě... Určitě je hodnocení i písemný. To je důležitý hlavně pro dítě, ale samozřejmě i pro nás. Ale jí se to líbí, ona z toho hlavně čerpá tu motivaci.

#### **45) Pochvaly jsou podle Vás taky hodnocení?**

Určitě, když ji paní učitelka pochválí, to má taky radost. Tak já taky ráda chodím na třídní schůzky, protože slyším chválu. Poslouchá se to dobře. Kdybych chodila a paní učitelka mi říkala: Vaše dcera zase udělala tohle a já jí pořád říkám a ona nikdy neposlechne. To kdybych pořád poslouchala, tak to je nepříjemný. Takhle mám z toho dobrý pocit. Já jsem se teda bála, že z ní bude velký ťuňťa, ale díky tomuhle přístupu si myslím, že to bude dobrý, že nebude takový ťuňťa, jak jsem si myslela. Že to nebude až tak zlý. Myslím, že je to tady v rovnováze, otkávají se, je to takový, jaký to má být. Možná, že jinde bych byla spokojenější, ale jsme tady a já jsem spokojená. My jsme třeba jednou byly u doktorky, a říkám jí, že nepůjdeme do školy, protože by to bylo na dvacet minut, a hrozný řev. Takže jsme jely do školy, já jsem tu počkala, ale Jana byla spokojená. Viděla paní učitelku, ale to je hezký právě, protože tohle jsem u starší dcery vůbec nezažila. Já jsem si říkala: Já mám dítě, panebože, to je strašný... Samozřejmě se těší i na prázdniny, ale nevdá jí chodit do školy.

#### **46) Takže pro Vás je to taky hodnocení?**

Tak hodnocení... Víte, ono to hlavně potěší Janu a já jsem ráda, že slyším, že je šikovná, hodná, snaživá. Asi to je do jistý míry hodnocení toho, jaká je v té třídě, jak se chová. Asi jo, dalo by se to říct.

#### **47) Byla jste někdy nespokojená?**

Nespokojená... Já si myslím, že to hodnocení je mírnější, protože kolikrát tam ty chyby sama vidím a ona má třeba ještě jedničku. Ale je fakt, že paní učitelka kouká na to, že se to teprve učí. Že to ještě nemůže vědět, nebo že to ještě není zažitý... Nevím, já jsem spokojená. Nejhorší známky u ní jsou trojky.

#### **48) Řešíte nějak, když jste spokojená nebo nespokojená?**

To je jasný, že my to nějak řešíme. Ona to hrozně potřebuje, ale to potřebuje každý. Fakt je, že Jana něco vyrobí i doma a hned se ptá: Jsi na mě pyšná? To se zeptá, nebo i řekne: „Já jsem tak ráda, že jsi na mě pyšná.“ Ona z toho má radost, když jí řekneme, že je šikulka nebo že to je krásný. To ona potřebuje. Samozřejmě jí taky řeknu, že to dneska odflákla, koukej se, jak ses na to vykašlala. Nebo i paní učitelce to říkám: „Podívejte, jak napsala úkol, viděla jste to? Ona se mi snažila udělat radost a napsala úkol z češtiny beze mě.“ Samozřejmě jsme tam chyby opravily, ale ona nemůže gumovat, protože to by byl podvod, takže tisíc škrtanců. A paní

učitelka říká, že jí to bylo jasné, že to bylo takhle. Takže ona se snaží, ale někdy to nejde.

**49) Když nejste spokojená, tak to dceři řeknete?**

Jo, ale jí to mrzí. Takže to ani nemusíme nějak hodně řešit.

**50) Ale když vidíte, že to „odflákla“, a proto třeba vypadá její práce do školy hrozně, nebo má horší známku, tak to s ní probíráte?**

Jo, tak jí upozorním na to, že se na to vykašlala, a že kdybychom se na to víc podívali, tak to třeba mohlo dopadnout jinak. Ale nějak víc to neřešíme, je malá zatím. A já se na ni nebudu rozčilovat. Je třeba fakt, že se na ni rozčilujeme, když trénujeme diktát a jí se nechce, to je tvrdohlavá, a válí se po zemi, řve. Už jako malá měla problémy s tímhle, že nové boty, nové oblečení, to je pro ni hrozný problém. První boty jsme vyzkoušeli ve čtyřech letech, i teď nosí pořád stejné oblečení, přestože doma toho má fůru. Ale ona má svoje oblíbené a to nosí furt a je problém, když se mění roční období, venku je zima a nemůže nosit letní boty. My všechny ostatní boty schováme a necháme jenom ty zimní. Ale to jsme taky vycházeli na počtvrtý, protože ona se u toho hrozně zpotila, nebo se strašně vztekala, to se svlékla donaha, někam se zavřela a my jsme zkoušeli všechno možný a pak jsme ji nechali, ať se vyvzteká. No, ale to jí už přešlo úplně. Taky když jeli do divadla, tak jsem jí ukazovala, jak všechny holčičky mají šatečky, sukýnky...A ona má kalhoty, normální. Ale zase tak, proč tam jede do divadla? Aby něco viděla, a ne aby se vyfintila. A přijela, líbilo se jí to, byla spokojená. Lidi si možná myslí, že nemáme co na sebe... No, co s tím udělám. Mám ji nějak trápit, když nechce? Je to těžký. Ona je v tomhle zvláštní, ale my to bereme, že v jádru je hodná, citlivá. Ale taky se věci změní snad věkem. Ona je teď zlatíčko, ale uvidíme, co udělá puberta. No, třeba se to otočí, jako u našich známých. Tam to bylo úplně stejné – jedno dítě raubíř a jedno hodné a teď se to úplně obrátilo. Asi, co si ten mladší neužil v dětství, tak má teď v dospívání. Ale je to hodně ovlivněné okolím. Já vidím u starší dcery, že je hodně ovlivněná kolektivem, a proto jsem ráda, že mladší je tady. Protože tam když se mi něco nelíbí, já ani nemám kontakt na rodiče: Když jsem se jednou snažila řešit problém, akorát mi začali vyhrožovat. Takže to nemá význam. Ale tady si myslím, že není problém. Tady jde lidem hlavně o vzdělání a o děti.

### **51) Myslíte učitelům?**

I rodičům. Myslím, že kdybych měla problém, tak třeba vím, že to můžeme vyřešit. S učitelkou i s rodičema. Rodiče znám, jezdíme na stmelovací pobyty. A jde to všechno snáz.

### **52) Co si myslíte o těch stmelovacích pobytech?**

Já nejsem moc na tohle sdružování a různé hry. Mám z toho divný pocit, když vidím seznam věcí, tak už se děším. Ale pak jsem vždycky nadšená.

### **53) A proč tam jezdíte?**

Hlavně kvůli Janě. Teď už ty lidi známe, ale je to nezvyk. Tak třeba... Ale tady se chovají lidi normálně. Ale samozřejmě se člověk setkává s lidmi, kteří dávají najevo – já jsem někdo a vy jste obyčejní. Ani tady nemůžu říct, že by mi byli všichni rodiče sympatičtí, i tady někteří dávají najevo, že jsou něco víc. Ale to se dá vydržet. Já se snažím řešit všechno v klidu. Teď na posledním stmelovacím pobytu jsem předtím do noci dělala a pak večer jsme tam dlouho seděli a mně už padala hlava, tak jsem šla spát. A ráno mi paní učitelka říkala, že máme mít masky a že jsou tam na hromadě připravený, tak ať si něco vyberu. Tak jsem si něco vybrala, odnesla jsem to na pokoj, aby to děti neviděly, a jedna maminka na mě... Všichni rodiče, co si to vybrali, si to odnesli na pokoj. A za mnou přišla jedna maminka, že jsme jim ukradli masky, a já říkám: Já jsem vám nic neukradla. Tady byly na hromadě, paní učitelka mi řekla, ať si vyberu, tak jsem si vybrala. Jenže ona šla za paní učitelkou a ta za mnou přišla, že se omlouvá a že paní je pruderní, že se s ní nechce dohadovat. Tak já jsem jí říkala, že mi jde o ten princip, já nemám zapotřebí se s někým dohadovat, já ani žádnou masku mít nemusím, mně je to úplně jedno, jsem jí řekla. Ale mrzelo mě to, protože ten způsob – vy jste mi ukradla masku – a paní učitelka jim jasně řekla, všichni rodiče to pochopili, vybrali si masku, odnesli a já tam budu poslouchat... Bylo to nepříjemný, ale šlo o to, přijít jinak. Kdyby řekla, že na to zapomněla, nechala ji tady. Ale tak já nejsem konfliktní, paní učitelce jsem řekla, že jí tu masku dám. Ale mrzelo mě to, protože kdybych to věděla, že si ji vybrala, tak si ji nebudu brát, ale já jsem tam večer nebyla. A i kdyby, tak bych si řekla, že si asi vybrala jinou. Jak mám tušit, že ji tam nenechala schválně. A i známá mi říkala, že být paní učitelkou, tak by to řešila jinak. Prostě takhle to bylo řečeno, kdo si to vezme a odnese, toho to je. A ty ustupuješ jenom proto, že ona je majitelkou toho a toho. Ale tak já jsem si říkala, že

to nebudu řešit. Ona to paní učitelka má taky obtížný, někteří rodiče jsou... Je to s nima těžký. Ale tak jsem si říkala, mám si kazit víkend? Ale některý rodiče to prostě dávají na oddiv. Ale zase jsou i tam i jiný, snad soudce a ten normálně říkal: Budeme si tykat, a v pohodě. Je to povahou toho člověka, no.

**54) Takže tam jezdíte kvůli Janě?**

Samozřejmě kvůli ní. Ale teď už ani tak ne, protože teď i můj manžel se s chlapama docela seznámil. On není moc komunikativní, ale spřátelil se. My jsme minule byli vytočený, že tahle maminka nám zabrala místo u stolu. My jsme tam měli snídani, oběd, večeři. Jednou jsme tam přišli, všichni seděli tam, kde včera, jenom tahle maminka ne. No, tak jsme seděli stranou a manžel se vztekal, jestli to má zapotřebí tam být, když ona si o sobě myslí bůh ví co. Ale nemůžeme jí nic říct, protože by udělala scénu. Tohle vám trochu zkaží náladu. Ale Janě se tam líbí. Děti vidí, že je to jiný. Stmelovací pobyty jsou fajn, mají smysl, protože kdybychom tam nebyli, tak se rodiče ani neznají.

**55) A je pro Vás i důležité, že třeba vidíte také učitele v jiných situacích?**

Jo, a i děti a rodiče. Oni vidí rodiče jiných dětí a snáz pak můžou třeba ty děti jezdit ke kamarádům, protože se známe. Já znám jejich rodiče, ty děti znají mě. Zatímco ta starší dcera rodiče spolužáků ani neviděla. Je to dobrý, je to rodinný. Já jsem vždycky na začátku školního roku měla problém jenom s asistentkou, že všechny zdravila jménem, a říkala jsem si, jak to dělá, že si nás všechny pamatuje. Ale je to o přístupu. Ale ona se třeba i zeptá, co jsme dělali, nebo jak se máme a tak. Prostě pamatuje si, nebo vědí i o těch dětech. Je to rodinný. Je to o přístupu. I doktorka mi říkala: Já mám v kartotéce 800 dětí a všechny znám. A když je vidím, tak se nemusím ptát, protože je všechny znám. Je to o přístupu. O zájmu. Taky díky tomu má tahle škola už hodně dobrý jméno. Ví se, že je to dobrá škola. Taky kolik zájemců už mají, ale je to tím jménem. Je to něco jiného, je to tak, jak by to mělo být.

**56) A jak by to mělo být podle Vás?**

Právě že je cítit zájem. Že mají zájem o ty děti, aby se jim tady líbilo, aby byly spokojený, nejenom aby sem chodily z povinnosti. A i o nás jako o rodiče, prostě že si nás pamatují, vědí, co který dítě třeba má za problém. Nebo nevím, jestli to je jenom u Jany, že toho třeba máme hodně, ty papíry od doktorů a různý omezení a tak, ale jak jsem říkala, že třeba paní asistentka se mě i zeptá, jak se máme, jestli



je Jana třeba už zdravá, nebo jak to vypadá s ní a tak. U té starší dcery, tam jsme nikoho nezajímali, tam nebyl ani zájem dělat cokoli trochu jinak nebo dokonce navíc. To jsem si všechno musela vybojovat. A to i když jsme měli třeba ten papír z PPP, tak mi paní učitelka řekla, že nic takového dělat nebude. A hádejte se tam s nima pořád. Ale tady všechno běží, jak má.

### **57) A jak Vy vzpomínáte na školní docházku?**

Já mám jenom gymnázium, dál jsem nešla. Z blbosti. I když tenkrát to byla taková doba. Zamilovala jsem se a problém, no... Já jsem ve škole... že bych byla spokojená... Základka byla taková, my jsme to ještě měli v takové době, kdy třeba učitel nám dal pár facek klidně. Bylo to takový přísný, my jsme si nic nedovolili. Já jsem třeba byla na vesnický škole, tam byla jenom škola do čtvrtý třídy a byli jsme tam spojený víc ročníků v jedný třídě. A bylo to takový... těžký. Tak tam neříkám, že bych byla nějak spokojená. Pak na druhém stupni jsem byla docela spokojená. A pak na gymplu... já nevím, já jsem tam měla divný pocit, ne že by mě to tam bavilo. Chodila jsem do školy, byla to moje povinnost, tak jsem se na to připravovala. Ale mám kamarádku a ta má kluka na gymplu a vidím, jak jsou děti zapojený do výuky víc, jak můžou něco připravovat, tak za nás to bylo víc stylem: Tady je něco, to se naučte, napište si to. Bylo to takový nezáživný, já nevím. Dneska jsou děti víc zapojený a tam i kdyby člověk dělal, co by dělal, tak by to nemělo nějak smysl. A pak jsem se zamilovala a blbec jsem nešla dál. To mě mrzí, ale zase... dneska už vím, co by mě bavilo, ale po gymplu jsem to ještě nevěděla. Takže to je problém, kdyby člověk věděl, co ho bude v životě bavit, na co má. A dneska už se dostávám do věku, že když budu hledat práci, tak jakou s gymplem seženu. Co to je? Znalosti – no, tak umím účetnictví, mám základy, manžel má malou firmu, ale jazyk neumím, ruštinu jsme se učili. Prostě co jednou... Je to takový složitý. Mám z toho divný pocit, protože vím, že mě to jednou nemine. Dneska mě třeba bavila keramika, ale patlám si to pro sebe, neumím to nějak extra, sice se to hodně lidem líbí, ale nikdo vám to dneska nezaplatí. Já jsem dělala i košíky, a všichni z rodiny už mají košíky, už neví, co s nima. Tak jsem narazila na paní, dala jsem jí pár košíků a nějaké se prodaly, ale zbytek tam teď má. A já jsem ráda, že se nějaký prodá, ale manžel mi říká, abych se na to vykašlala, jestli mi to stojí za to. Protože když si vezmu, kolik stojí materiál a kolik času nad tím strávím, tak když ten košík prodám, tak mám patnáct korun na hodinu. A kdybych se tím

měla žít, zaplatit daně, sociální, zdravotní, ale za jiný peníze to neprodám. Teď nás válcuje Čína, levná pracovní síla. Ruční práce vám dneska nikdo nezplatí. Ale hlavně aby se zaplatil materiál, ono se to nezdá, ale ten čas vám nikdo nezplatí. Ale člověk nemůže dělat všechno pro peníze. Já taky dělám na zahradě, protože mě to baví. Člověka mrzí, že když ho něco baví, tak nemá šanci se tím uživit. A když vidím ceny v Německu, tam by se i uživil, ale zase tam to není tak jednoduchý. No, člověk by rád dělal, co ho baví, ale nakonec skončí někde v supermarketu a bude vybalovat zboží, protože si nedokážu představit, že bych šla ke kase. Mně by tam vadili lidi, já jsem hodně sama, to má na mě velký vliv. A když pak vidím ty lidi, ani se nedivím, že jsou prodavačky protivný, protože ony toho mají taky dost. Ale já Janě říkám, že úsměv a být milá na ostatní nikoho nic nestojí a proč si otravovat život protivností. A ona mi pak říká: Ta byla protivná, vid'? A já jí říkám: Třeba je nešťastná, tak jí musíme zvednout náladu úsměvem, člověk se nesmí nechat otrávit. Tak takhle ji učím. Co jí mám říct? Já kamkoli jsem teď před dovolenou přišla, tak všichni jenom nadávali, brečeli. Tak jsem jim říkala, že chci slyšet jenom pozitivní věci. Ale je taková blbá doba, jsou starosti, problémy, dřív to bylo jednodušší, dneska je pořád něco. Ale to je všechno, dneska zapnout zprávy, člověk má po náladě, zkažený večer. Tak já říkám, proč si to takhle kazit, když člověk nemusí. Ale nejhorší na tom je, když vidím ty vztahy na pracovištích, Oni když si ty lidi nemají co závidět, tak si to ještě znepríjemňují. Jsou i na stejných pozicích a oni stejně si závidějí, pomlouvají se. A právě ruční práce dělají většinou lidi, kteří jsou v pohodě. Nebo já jsem tam chodila, abych si léčila nervy, tam nechodí lidi, aby si dělali nepříjemnosti, nebo si na něco hrát. Je to dneska složitý, když máte zaplatit nájem, poplatky a tak, kolik toho musíte prodat, jste tam od rána do večera. No je to problém.

**58) To máte pravdu, je doba hektická. A chtěla byste ještě něco dodat k tomu školnímu hodnocení?**

Ne, ani už ne.