

# Školní hodnocení pohledem rodičů žáků 1. stupně základní školy

Anna Měkutová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Anna Měkutová**  
Osobní číslo: **H19836**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Školní hodnocení pohledem rodičů žáků 1. stupně základní školy**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se významu hodnocení žáků 1. stupně základní školy.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na spolupráci školy a rodiny v oblasti hodnocení žáků.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči žáků 1. stupně základní školy.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. Sage.
- Kabuto, B., & Martens, P. (2014). *Linking families, learning, and schooling: parent-researcher perspectives*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Latunde, Y. C. (2016). *Research in Parental Involvement: methods and strategies for education and psychology*. Springer.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Ule, M., & Živoder, A. (2023). "Good" Parenting: Parental Support in Education as a Factor in Inequality. *Studia paedagogica*, 28(2), 11–28. <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-1>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....16.4.2024.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Překládaná práce se zabývá problematikou školního hodnocení z pohledu rodičů. Teoretická část se zaměřuje na vymezení podmínek rodiny, dále popisuje vztahy rodiny a školy, které významně ovlivňují pohled rodičů na vzdělávací instituci, a konečně na hodnocení, se kterým se rodič žaka prvního stupně setkává. Výzkumným cílem je zjistit, jaký význam má školní hodnocení pro rodiče žáků 1. stupně základní školy. V rámci metodologie byl využit kvalitativní design výzkumu, který byl realizován prostřednictvím 10 polostrukturovaných rozhovorů s rodiči žáků 1. stupně základní školy. Výzkumná zjištění odhalují, že hodnocení žaka významně ovlivňuje každodenní život rodiny. Rodiče považují školní hodnocení dítěte za významné, a to zejména v souvislosti s jeho možnostmi, jak v soukromém, tak následně v profesním životě. Orientace rodiče je především zaměřena na negativní výsledky žaka, na jejichž základě se zvyšuje angažovanost rodiče v domácí přípravě.

**Klíčová slova:** školní hodnocení, hodnocení žaka, formy hodnocení, zapojení rodičů do domácí přípravy, spolupráce školy a rodiny

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of school evaluation from the perspective of parents. The theoretical part focuses on the definition of family conditions, then describes the family-school relationships that significantly influence the parents' view of the educational institution, and finally the evaluation that the parent of a primary school student encounters. The research objective is to find out the significance of school assessment for parents of primary school pupils. The research methodology was used a qualitative research design, which was conducted through 10 semi-structured interviews with parents of primary school pupils. The research findings reveal that pupil assessment significantly influences families' daily lives. Parents consider their child's school evaluation to be significant, especially in relation to their opportunities, both in private and subsequently in professional life. The parent's orientation is mainly focused on the negative results of the pupil, on the basis of which the parent's involvement in home preparation increases.

**Keywords:** school assessment, pupil's assessment, forms of assessment, parental involvement, cooperation between school and family

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, PhD. za odborné rady, laskavý přístup a podporu, kterou mi věnovala v rámci dlouhodobé spolupráce.

Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu za spolupráci a za to, že mi věnovali svůj čas a ochotně se zapojili do rozhovorů.

Můj velký dík také patří mé rodině, všem blízkým a zejména partnerovi, za trpělivost a podporu během celého studia.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTERAKCE ŠKOLY A RODINY.....</b>	<b>12</b>
1.1 RODINA A JEJÍ VÝZNAM PRO ŽÁKA 1. STUPNĚ .....	13
1.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....	16
1.3 RODIČE VE VZTAHU KE ŠKOLE.....	19
<b>2 VZÁJEMNÁ INTERAKCE RODIČE A ŽÁKA V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ .....</b>	<b>23</b>
2.1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA .....	24
2.2 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY .....	25
<b>3 HODNOCENÍ V RÁMCI 1. STUPNĚ ZŠ .....</b>	<b>27</b>
3.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ .....	28
3.2 FUNKCE HODNOCENÍ .....	32
3.3 FORMY HODNOCENÍ.....	34
<b>4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>37</b>
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>39</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU .....	39
5.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU .....	40
5.3 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU .....	43
5.4 VÝZKUMNÉ METODY .....	44
5.5 REALIZACE VÝZKUMU .....	44
5.6 ANALÝZA DAT.....	45
<b>6 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>47</b>
6.1 NA FORMĚ HODNOCENÍ ZÁLEŽÍ .....	47
6.2 ZNÁMKA JAKO REAKTOR .....	50
6.3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NAPŘÍČ RODINAMI.....	54
6.4 RIZIKA VE VZTAHU RODINY A ŠKOLY .....	57
<b>7 VÝSLEDKY.....</b>	<b>59</b>
<b>8 DISKUSE VÝSLEDKŮ A LIMITY .....</b>	<b>62</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>70</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Předkládaná diplomová práce navazuje na práci SVOČ s názvem *Hodnocení žáků pohledem rodičů aneb „Cos dostal ve škole?“*, která podpořila vhléd do problematiky a byla využita jako podklad pro další řešení představeného tématu. Oblast hodnocení je v rámci povinné školní docházky asi nejvíce diskutovaným tématem. Školním hodnocením se zabývá mnoho autorů, a to jak tuzemských, tak zahraničních. Výzkumy se však především orientují na podoby školního hodnocení a na jejich vliv na žáka. Aktuální strategie vzdělávací politiky pak výrazně apelují na zavádění formativního hodnocení, které přispívá celkovému rozvoji osobnosti každého žáka. S aktuálními trendy se pojí komplexní pojetí závěrečného hodnocení žáka, které představuje např. projekt autorky Kratochvílové (Masarykova univerzita, 2024), kdy se na samotném hodnocení žáka mohou podílet také rodiče a jejich zpětná vazba tvoří součást závěrečného hodnocení dítěte.

Cílem předkládané diplomové práce je tedy poukázat na skutečnost, jak školní hodnocení ovlivňuje domácí prostředí žáka a jaký význam rodiče ve školním hodnocení spatřují. Výzkum by měl také odhalit, jak rodiče na hodnocení reagují, a které aspekty tyto reakce ovlivňují. Teoretická část je zaměřena na charakteristiky rodiny a na její podmínky, které významně ovlivňují žáka 1. stupně. Taktéž je zde vymezena problematika vztahů mezi rodinou a vzdělávací institucí, která se odráží nejen v přístupu rodiny ke škole jako takové, ale také v přístupu k domácí přípravě žáka v podmínkách rodinného prostředí. Stěžejní součástí práce je pak zejména kapitola, která se zabývá školním hodnocením.

Na základě stanovených cílů byl pro realizaci výzkumu zvolen kvalitativní design, díky němuž je možné pokrývat a odhalovat realitu daného prostředí, tedy v našem případě prostředí rodiny. Ke sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, a to s rodiči žáků 1. stupně základní školy. Získaná data byla následně zpracována metodou otevřeného kódování, na jejímž základě vznikly kategorie dat, které jsou interpretovány v závěrečné výsledkové části výzkumu. Výsledky jsou následně diskutovány s poznatky, které s probíraným problémem souvisí.

Prezentované výsledky mohou být přínosem pro další praxi v učitelské profesi, případně napomoci k dalšímu bádání v souvislosti s tématem. Školní hodnocení tvoří v podmínkách prvního stupně základní školy významnou složkou vyučovacího procesu, která ovlivňuje nejen samotné žáky, ale také jejich rodiče. To, jakým způsobem škola s rodinou komunikuje, se může také ve odrážet ve vztazích a celkovému přístupu rodiče ke škole.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INTERAKCE ŠKOLY A RODINY

Škola a rodina mají společný úkol, a to je vychovat a vzdělávat budoucí generace. Aby byl tento proces co nejefektivnější, je nutná spolupráce a provázanost obou stran. Rodina vytváří základní prostředí, které se podílí na socializaci dítěte. Možný (2002, s. 99) pak definuje rodinu jako „*institucionální zajištění lidské reprodukce, legitimní v dané společnosti*“. Komplexnější definice ovšem nabízí Fišerová (2018) „*obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.*“ Rodinu lze podle Sobotkové (2012) chápat jako systém. Autorka přibližuje tento pojem a systém charakterizuje následovně: „*systém je soubor částí a vztahů mezi nimi*“. Tento systém je dále dělen do dalších subsystémů, tedy dle toho, v jakém vztahu jednotliví členové rodiny jsou. Nejzákladnějším subsystémem je v podmínkách rodiny partnerský subsystém, dále pak rodič – dítě a sourozenecký subsystém. Podstatná je pro náš výzkum zejména rodinná interakce. Jedná se o *systémově založené, dynamické způsoby komunikace v rodině* (Sobotková, 2012, s. 46). Komunikace členů rodiny se pak odvíjí od daného období, ve kterém se rodina nachází.

Spolupráce rodiny a školy započiná při nástupu dítěte do povinného vzdělávání a propojení těchto dvou institucí výrazně ovlivňuje každodenní život členů rodiny. Jak uvádí Průcha (2015), úspěšné vzdělávání žáků závisí právě na dobrých vztazích mezi rodiči a školou. V našich podmínkách se této problematice věnují např. autorky Pohnětalová (2015), Rabušicová (2004) a Vojtíšková (2010). Pohnětalová (2015) pak uvádí, že spolupráce rodiny a školy je důležitá hned z několika důvodů. To, jak tyto dvě instituce spolupracují, se odráží jak na úspěšnosti žáka ve školním prostředí, tak také na celkovém klimatu školy a rodiny.

Obrátíme-li se na zahraniční literaturu, v anglicky mluvících zemích se setkáváme především s termínem *parental involvement*, který konkrétně znamená zapojení rodičů či partnerství. Zahraniční autoři (Yoder, Lopez, 2013) uvádějí benefity spolupráce rodiny a školy podobně jako Pecháčková (2012), kdy přímé zapojení rodičů do vzdělávání žáka, výrazně ovlivňuje a zlepšuje studijní výsledky dítěte. Prostředí rodiny a jeho kvality tvoří jednu z nejzákladnějších složek pro další rozvoj osobnosti jedince.

## 1.1 Rodina a její význam pro žáka 1. stupně

Pro žáka představuje rodina významné sociální zázemí, které podstatně ovlivňuje kvalitu života dítěte. Zázemí, které rodina vytváří, je úzce spojeno s funkcemi, které rodina plní. Konkrétní funkce, které rodina zastává, uvádí například Procházka (2012, s. 103-112). Vyjmenovává tyto funkce: biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, výchovná, socializační, emocionální, ochranná a funkce rekreační a regenerační.

**Biologicko-reprodukční** funkce pak především zabezpečuje obnovu lidského druhu. Vychovávání potomků podporuje rozvoj a vývoj partnerských vztahů. Samotné rodičovství se pojí s dospělostí a vyzrálostí jedince. V souvislosti s aktuálním sociokulturním vývojem ovšem Kuchařová et al. (2019) upozorňuje, že výrazně přibývá narozených dětí mimo manželství. Taktéž se s tímto trendem pojí odkládání založení rodiny.

**Sociálně-ekonomická** funkce rodiny se vztahuje na materiální zajištění všech jejích členů, soustředěno je především na zabezpečení a realizaci těchto potřeb. Rodina má vliv také na hospodářský statut společnosti, kdy se stává jak spotřebitelem, tak také tvůrcem ekonomických hodnot.

Významnou funkcí je taktéž funkce **výchovná**, jejímž účelem je péče o děti. Jedná se o cílevědomou a záměrnou činnost rodičů, kterou rodič formuje osobnost dítěte. Na základě záměrného působení jsou pak potomkům předávány hodnoty a normy, které sami rodiče zastávají. Cílem této funkce rodiny by mělo být také vedení dítěte ke vzdělávání a sebevýchově a poskytování opory v každodenních situacích dítěte. Výchovná funkce je pak podmíněna mnoha aspekty a odvíjí se od individualit rodiny a taktéž od preference výchovných stylů. Samotný výchovný styl je pak závislý na emočním vztahu rodičů k dítěti a též vzájemném vztahu mezi partnery, na požadavcích, které jsou na rodiče kladeny a taktéž na způsobu, jakým rodina hodnotí plnění stanovených požadavků.

V rámci rodiny dochází k primární **socializaci dítěte**. To, jak samotná socializace v rodině probíhá, je navázáno na mnoho aspektů. Významné jsou zde především materiální zabezpečení rodiny, ekonomické podmínky a kvalita kulturního prostředí. Ovšem nejedná se pouze o působení na dítě, ale také opačné působení, tedy též na rodiče, případně na další členy rodiny, pokud se jedná o rodinu rozšířenou. Těmito členy, kteří ovlivňují socializaci dítěte, mohou být například prarodiče. Peterson a Green (2009) považují zajišťování těchto zdrojů, jako jsou finance, jídlo a oblečení za nejzákladnější a nejdůležitější.

**Emocionální funkce** se pak pojí s vytvářením citového zázemí. Především zde dochází k naplňování lidských potřeb, jako je potřeba lásky, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty. Pro kvalitní zajištění těchto potřeb však výrazně přispívají kladné vztahy v rámci rodiny. Jejich kvalita pak ovlivňuje rozvoj emocionality jedince.

S emocionální funkcí rodiny je pak úzce propojena **ochranná a domestikační funkce** rodiny. Jedná se především o zajišťování životních potřeb všech členů rodiny a péči o ně. Domestikační funkcí se pak rozumí vytváření zázemí, a to jak v oblasti emocionální, tak také v rámci zabezpečení celkového prostředí. Jedinci pak poskytuje vhodné prostředí pocit jistoty a bezpečí a ubezpečuje ho o tom, že má v rámci sociální skupiny své stále místo.

Funkce **regenerační a relaxační** je pak orientována na volnočasové aktivity, kterým se rodina jako celek věnuje. To, jak rodina tráví svůj volný čas, taktéž významně ovlivňuje vztahy mezi jednotlivými členy a poskytuje jedincům možnost rozšiřovat své znalosti, rozvíjet schopnosti a dovednosti a též seznamuje dítě s tím, jak efektivně trávit svůj volný čas.

Jak z výše uvedeného vyplývá, pro plnohodnotný a kvalitní život každého jedince je zajišťování funkcí rodinou nezbytné. Na rozvoji osobnosti dítěte pak mají vliv jak materiální, tak nemateriální podmínky. Pokud jsou jednotlivé funkce rodiny naplněny, zajišťuje rodina dítěti vhodné prostředí, které dále ovlivňuje také jeho školní život.

Od naplňování funkcí rodiny se také odvíjí její celkový stav. Tento stav závisí na socioekonomických a mimoekonomických charakteristikách rodiny. Právě tyto charakteristiky ovlivňují postavení rodiny ve společnosti a mohou se též odrážet ve školních výsledcích dítěte.

**Socioekonomický status** je v rámci zkoumání vlivu rodiny na žáka jedním z nejkoumanějších jevů. Na základě socioekonomického statusu rodiny lze dále odhadnout, jakým směrem se bude ubírat také žák. Šedřová (in Rabušicová, 2004) uvádí, že např. žáci, kteří disponují stejným nadáním, následně dosáhnou různých výsledků, a to právě v souvislosti se socioekonomickým statutem rodiny. Dále lze také v návaznosti na výzkumy říci, že žáci z rodin s vyšším socioekonomickým statutem mají možnost navštěvovat prestižnější školy, naproti žákům z rodin s nižším socioekonomickým statutem, kteří dále obvykle směřují do škol, které se orientují na konkrétní profese.

Z uvedeného je patrné, že socioekonomický status rodiny velmi výrazně ovlivňuje školní výsledky žáka. Dále se ovšem zaměříme na další skutečnosti, které se taktéž ve školní úspěšnosti žáka odrážejí.

Jedním z těchto dalších aspektů, které ovlivňují úspěšnost žáků ve vzdělávání, jsou tzv. **mimoekonomické charakteristiky**. Tyto charakteristiky nelze dle Šed'ové (in Rabušicová, 2004) od socioekonomického statusu rodiny zcela oddělit, ovšem ne vždy platí, že žáci z nižších sociálních vrstev nemohou být úspěšní. Právě zmíněná úspěšnost závisí také na motivaci žáků ze strany rodičů, zapojování se do vzdělávání, orientace rodiny na důležitost vzdělání, a to bez ohledu na jejich sociální status. Nezbytná je zde komunikace mezi rodičem a dítětem, kdy dítě představuje své cíle, plány a rodič na tyto podněty dále reaguje. Probírání těchto témat v rodině pak kladně ovlivňuje chování žáka ve školním prostředí a jeho celkovou přípravu na výuku.

Rozvoj osobnosti žáka, jeho formování a vzdělávací výsledky jsou ovlivňovány jak materiálními, tak nemateriálními podmínkami rodiny. Mezi nemateriální podmínky pak můžeme zařadit výchovné styly, které jsou v rámci rodiny jednotlivými členy uplatňovány. Než ovšem dále rozebereme konkrétní typy výchovných stylů, je nezbytné uvést, co je pro dnešní rodinu charakteristické. Jak popisují autoři Kabuto & Martens (2014), v souvislosti s vývojem společnosti se také mění celkové uspořádání rodiny. Více se v dnešní době ustupuje od tradičního uspořádání rodiny, tedy kdy se na výchově dítěte podílejí oba biologičtí rodiče, a to ve vzájemném manželském svazku. Aktuálním trendem je pak rodina, kterou zabezpečují rodiče pouze v partnerském vztahu, nikoli manželském svazku. Za rodinu je také považována sociální skupina, kde se na výchově potomků podílí pouze jeden z rodičů. V neposlední řadě je pak také aktuálním trendem výchova dětí v rodině stejnopohlavního páru. Jak tedy z výše uvedeného vyplývá, měnící se společnost se také odráží v celkovém pojetí rodiny.

Právě v rámci výchovy dítěte jedním rodičem pak můžeme rodinu označit za neúplnou (Možný, 2002). Nejedná se ovšem vždy o důsledek rozchodu páru. Za neúplnou rodinu lze považovat také tu, kde došlo k úmrtí jednoho z rodičů. Naopak rodinu, kde se na výchově podílejí oba rodiče, lze charakterizovat jako úplnou. Kvalita vztahů mezi oběma rodiči a jejich trvanlivost se významně odráží v celkovém rozvoji dítěte (Kuchařová et al., 2019). Ke kvalitnímu naplňování potřeb dítěte, jako je potřeba učení, stimulace, jistoty a identity, dochází především v rodinách, které jsou charakterizované jako úplné (Matějček, 2017). Výchovu v rodině lze definovat následujícími výchovnými styly, které uvádí Gillernová (2004). Jedná se o model, který vychází z požadavků rodičů na dítě, z míry kontroly a nároků rodičů.

- **Autoritářský výchovný styl** – charakteristikou tohoto přístupu je nerespektování potřeb dítěte. Ve spojitosti se školními výsledky pak tyto rodiče na dítě apelují,

aby podávalo co nejlepší výkon, ovšem sami se neangažují, nepomáhají, a též neberou v potaz možnosti a schopnosti dítěte.

- **Autoritativně vzájemný styl** – v rámci uvedeného stylu se opět jedná o rodiče, kteří mají vysoké nároky, ovšem v tomto případě respektují přání dítěte, poskytují mu oporu a pomoc.
- **Shovívavý styl** – rodiče, kteří aplikují tento model výchovy, nemají na dítě přílišné nároky. Akceptují přání dítěte a přijímají ho takové, jaké je. V tomto stylu nejsou jasně vymezené hranice.
- **Zanedbávající styl** – z názvu již vyplývá, že se jedná o styl, který je charakteristický především tím, že rodiče neprojevují zájem o dítě, nekladou na něj tedy žádné nároky a často se také jejich chování vyznačuje necitelností k dítěti.

Vztahy v konkrétních podmínkách rodiny ovlivňuje také kvalita komunikace mezi jejími členy. Nejlépe pak komunikace probíhá v rámci úplných rodin. Konkrétní témata, která jsou typická pro rodiny s žáky na prvním stupni, představuje výzkum Median (2016). Podle výzkumu je číslem jedna téma, které se týká školních výsledků žáka, na druhém místě se pak rodiče zaměřují na zájmy dítěte. Další oblastí zájmu jsou pocity dětí, a to též v souvislosti s prožíváním v rámci vrstevnických skupin. Taktéž se v rámci rozhovorů mezi dítětem a rodičem objevují každodenní starosti, které se týkají dospělých. To je zejména typické pro rodiny, kde dítě vychovávají oba rodiče. Dalším tématem je pak zájem rodiče o vztah dítěte k učiteli a dalším dospělým.

Přístup rodičů k dítěti v rámci jejich výchovy výrazně ovlivňuje jak žákovo školní výsledky, tak následnou reakci rodičů na žákovu aktivitu ve školním prostředí. Na výchovu má taktéž vliv zázemí rodiny, které je podmíněno socioekonomickými a mimoekonomickými vlivy. Stěžejním úkolem dnešní rodiny, ale také školy, je vychovávat takové jedince, kteří se budou umět adaptovat a orientovat v budoucím světě (Kuchařová et al. 2019). Pro zajištění dosahování co nejvyšší možných kvalit je nezbytná spolupráce obou stran.

## 1.2 Spolupráce rodiny a školy

Rodina a škola se propojují při zahájení povinné školní docházky dítěte. Významným aspektem, který ovlivňuje úspěšnost žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu, a taktéž pohled rodičů na školu, je spolupráce těchto dvou institucí. „*Spolupráce obou institucí je nejen*



*nutnou podmínkou úspěšného výchovně-vzdělávacího působení na dítě. Jedná se o zásadní princip vzdělávání v demokratických podmínkách“ (Kuchařová et al., 2019, s. 153)*

Vzdělávací instituce nepůsobí pouze na žáka, ale i na jeho rodinné prostředí. Zde Pohnětalová (2015) uvádí, že se rodiče žáků podrobují určitým tlakům, které jsou ze strany školy kladeny. Pohnětalová (podle Štěch, 2015, s. 17) konkretizuje zmíněné tlaky školy na rodinu:

- **materiální tlaky** – rodina je nucena rozdělit své materiální výdaje a časové investice.
- **ideově – morální tlaky** – škola vstupuje do rodin, dává rodinám zpětnou vazbu o žádoucích hodnotách.
- **psychologické tlaky** – škola působí na city rodičů, úspěchy i neúspěchy dítěte ve škole přináší pýchu či zahanbení, ovlivňuje vztahy mezi členy rodiny.
- **tlaky na novou institucionální roli rodiče** – role „rodič žáka“, rodič je nucen angažovat se ve vztahu ke škole.

Od těchto tlaků se pak také odvíjí vzájemná očekávání, a to jak ze strany rodičů ke škole, tak v případě opačném (Průcha, 2013). Právě s očekáváním je úzce spjata důvěra. Majerčíková (2011) vysvětluje, že pokud je vztah obou stran založen na důvěře, tím více se předpokládá, že dojde k naplnění zmíněných očekávání. Pohnětalová (2015) pak upozorňuje, že pokud si obě strany vzájemná očekávání nevyjasní, dochází k narušení komunikace a spolupráce mezi nimi. K objasnění požadavků obou stran by mělo docházet hned na počátku školní docházky žáka, neboť od samotného počátku vztahu mezi rodiči a učitelem se odvíjí jejich následná spolupráce. V souvislosti se zkoumanou problematikou je potřebné uvést, že se v rámci primárního vzdělávání, v souvislosti se spoluprací rodiny a školy, setkáváme s jistými specifiky. Podle Pohnětalové (2015) pak narážíme na následující skutečnosti. Na prvním stupni se rodič dostává do úzkého a pravidelného kontaktu se školou. To se zejména odvíjí od situace, kdy v prvních ročnících školní docházky rodič žáka doprovází do školy. Jelikož je učitel převážně s jednou skupinou žáků, má možnost bližšího poznání jednotlivců a proniknutí tak do rodinného života dítěte. Další specifikum se odráží také v tom, že probírané učivo v rámci primárního vzdělávání umožňuje rodičům podílet se na domácí přípravě.

Spolupráce rodiny a školy je podmíněna kulturním vývojem společnosti. To, jak se společnost vyvíjí, se také odráží ve vztazích mezi těmito institucemi. V rámci strategií vzdělávací politiky v našich podmínkách je patrný apel na propojování a posilování vztahů mezi rodinou a školou. Dochází tak k větší otevřenosti vzdělávacích institucí a změně

organizací a cílů, které si školy stanovují ve vztahu k širší komunitě. Vše je podmíněno způsobem komunikace, tedy jaké informace škola rodičům poskytuje, a se kterými požadavky rodiče ke škole přistupují. Viktorová (2011) ve svém výzkumu upozorňuje, že v rámci společné komunikace dochází také k úskalím, která jsou primárně ovlivněna systémem samotné vzdělávací instituce. Školu představuje jako byrokratický systém, který se musí řídit určitými pravidly. Ovšem z pohledu veřejnosti je vzdělávací instituce veřejným prostředím a mnohdy zde dochází k rozkolu mezi požadavky rodičů na učitele a naopak. V souvislosti s otevřeností škol pak z výzkumu vyplývá, že ze strany vyučujících dochází k přesvědčení, že je jejich práce nedoceněna a často mají pocit, že pro samotné žáky a rodiče dělají mnohem více, než je v rámci jejich zájmu. Přímý vhléd rodičů do systému školy pak učitelé vnímají jako jisté ohrožení. V rámci propojenosti rodiny a školy pak může docházet k mnoha nedorozuměním a nedocením práce obou zúčastněných stran.

Vztah rodiny a školy významně ovlivnilo nedávné období pandemie COVID-19, kdy na území mnoha států a též České republiky, docházelo k uzavírání škol a povinnosti vztahující se ke vzdělávání dětí, byly přeneseny na rodiny. Na toto období reagoval kolektiv autorů (Švaříček et al., 2020), kteří svým výzkumem odhalili významné změny v oblasti spolupráce školy a rodiny. Tím, že rodiče přímo pronikli do vzdělávacího procesu, mohli reflektovat, jak konkrétní vyučující s žáky pracují. Na jedné straně docházelo z pozice rodiče k většímu docenění učitele, na straně druhé však ke kladení větších požadavků. Vše se pak odvíjelo od konkrétní práce konkrétního učitele. Výrazně zde docházelo k přenášení povinností na rodiče, což ovlivnilo jejich celkový vztah k vyučujícím, a to především negativně. Výzkum pak také potvrdil, že angažovanost rodičů na přípravě žáka 1. stupně je intenzivnější a s tím se také pojilo spíše pozitivní přijímání zadaných úkolů, které rodiče považovali za užitečné, na rozdíl od rodičů, jejichž dítě navštěvovalo 2. stupeň základní školy. Z realizovaného výzkumu pak opět silně vystupuje požadavek rodiče na kvalitnější komunikaci ze strany školy.

V rámci uvedeného výzkumu byla zřejmá výměna rolí, kdy učitelé očekávali, že se v podmínkách distanční výuky stanou z rodičů odborníci na vzdělávací oblasti, budou kontrolovat a motivovat dítě a informovat učitele o jeho úspěchu. Doba pandemie COVID-19 a distanční výuka přinesla mnohé změny v rámci vzdělávání, ovšem role, které zastává rodič vůči škole, byly spíše uvedeny zpět do starých kolejí. Konkrétně se vztahem rodiče ke škole se zabývá následující kapitola.

### 1.3 Rodiče ve vztahu ke škole

Nástup dítěte do školy je významným mezníkem, který ovlivňuje celou rodinu. Co ovšem určuje samotnou vzdělávací dráhu žáka, je výběr školy. Kuchařová et al. (2019) také přibližují, že dosažené vzdělání je v podmínkách České republiky výrazně ovlivněno rodinným zázemím. Důležité je ovšem zmínit, jak samotní rodiče k výběru konkrétní vzdělávací instituce přistupují. V této souvislosti se opřeme o výzkum Simonové (2015), která mezi hlavní aspekty řadí úroveň vzdělání rodiče. Z výzkumu vyplývá, že nad možností výběru školy nejvíce uvažují rodiče s vysokoškolským vzděláním, kteří se orientují především na kvalitu vzdělávacích institucí. Rodiče s nižším dosaženým vzděláním se pak zejména soustředí na dostupnost školy. Následně autorka předkládá typologii rodičů, jejichž pozice k výběru školy vychází z následujících dimenzí. Jednou z dimenzí rozvoje dítěte, je ta oblast, která se soustředí na individuální a sociální rozvoj jedince. Druhou dimenzi lze spatřovat v oblasti, kdy se rodič orientuje na očekávaný budoucí příspěvek vzdělání pro dítě a celkovou společnost. Tyto dimenze se pak prolínají a vzniká typologie rodičů podle oblasti, na kterou se při výběru školy zaměřují (Simonová, 2015).

V případě, kdy se rodič zaměřuje na **individualizaci v zájmu dítěte** a **individualizaci v zájmu společnosti**, soustředí se na maximální rozvoj osobnosti dítěte, jak v oblasti kvality jeho života, tak také v rámci toho, co může dítě nabídnout celkové společnosti. Zde lze říci, že v rámci tohoto typu dochází k tzv. elitářství a ze strany rodiče o snahu vybrat co nejvhodnější školu.

Rodič, který se soustředí na **individualizaci v zájmu dítěte** a zároveň na **socializaci v zájmu společnosti**, se v souvislosti s výběrem školy orientuje, obdobně jako první typ rodiče, na individuální rozvoj dítěte, ovšem se zaměřením na jeho kvalitní socializaci. Rodiče tohoto typu se tedy soustředí na co nejvhodnější podmínky pro maximální rozvoj osobnosti dítěte, ale taktéž je pro ně významné, aby bylo v rámci kolektivu přijato, a to i v jeho budoucím životě.

Orientací na **socializaci v zájmu dítěte** souvisle s **individualizací v zájmu společnosti**, můžeme charakterizovat rodiče, kteří se především soustředí na socializaci v rámci skupiny, a to zejména v tom směru, aby dítě svojí osobností ovlivňovalo a posouvalo kvality celé společnosti.

Spojení **socializace v zájmu dítěte** a **socializace v zájmu společnosti**, pak představuje rodiče, který se v tomto případě soustředí na to, aby dítě výrazně nevybočovalo z kolektivu a dokázalo se adaptovat na podmínky, které jsou v rámci skupiny nastaveny.

Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče a jejich postoj k rozvoji osobnosti dítěte výrazně ovlivňuje samotný výběr vhodné vzdělávací instituce. V souvislosti s řešeným tématem jsou důležité také rodičovské role, tedy jakou roli zaujímají rodiče vůči škole. Právě od těchto rolí se odvíjí, jak rodiče nahlíží na školu a též v opačném případě, jak na rodiče nahlíží učitelé. Zmíněnému tématu se v našich podmínkách věnuje především Rabušicová. Na základě zahraničních autorů uvádí Rabušicová (2004) čtyři základní charakteristiky rolí rodiče vůči škole. Těmito rolemi jsou: **klientská role, partnerská, občanská a role rodiče jako problému**. Uvedené role si následně více rozebereme.

Rodiče jako **klienta**, též zákazníka, můžeme dle Rabušicové (2004) chápat ve dvou rovinách. Rodič nahlíží na školu a její personál jako na odborníky, vkládá do instituce důvěru. V druhém případě jsou rodiče odborníci na výchovu svých potomků, a právě oni jsou ti, kdo určují, jaké přístupy dítěti nejlépe vyhovují. Od školy se pak očekává, že rodiče nechá zasahovat, jakožto klienta, do samotného chodu a snaží se vyhovět požadavkům. Taktéž pravidelná informovanost rodiče o dění ve škole, o výsledcích žáka a vytváření příležitostí pro efektivní komunikaci mezi rodinou a školou. Ve zmíněném zákaznickém modelu dochází především k následujícím možnostem, jak rodič k instituci přistupuje. Prvním z těchto modelů může být přímé zapojení rodiče do chodu školy. Dále autorka uvádí možnost, kdy rodič stanovuje své požadavky na školu, a to například v rámci rodičovského sdružení. Třetím způsobem, jak rodič ke škole v rámci klientského modelu přistupuje, je akceptace „služeb“, které škola nabízí a přenechání svých dětí odborníkům, a to s naprostou důvěrou. K čemu ovšem ve zmíněném modelu může též docházet, je v případě nespokojenosti rodičů výběr jiné školy. V rámci tohoto konceptu jde především o svobodný výběr školy ze strany rodičů.

Další z konceptů, který Rabušicová (2004) definuje, je model **partnerský**. Již z názvu je patrná rovnováha mezi oběma institucemi. Charakteristickou je zde částečné ustoupení učitele jako odborníka a přijímání rodiče, jakožto experta na výchovu svého dítěte. V tomto případě tedy může rodič učitele obohacovat. Je však podstatné zmínit, že by měl být respekt na obou stranách. Autorka zde upozorňuje na skutečnost, že v dnešní době je právě partnerský model nejčastěji používaným termínem v souvislosti se spoluprací rodiny a školy. Ovšem tento koncept spíše považuje za jakýsi ideál. V reálu se tedy především

setkáváme s variantou budování partnerského vztahu s rodiči. Ti mohou v tomto partnerském pohledu zastávat dvě pozice. Jedná se o pozici partnera ve výchově (výchovného partnera), soustředěného na péči o dítě, a pozici partnera sociálního, jehož pozornost je směřovaná na rozvoj školy. Společným cílem je pak pro zmíněné pozice vytvořit co nejlepší podmínky pro dítě. Zde je ovšem nutné upozornit, že konkrétně v druhém uvedeném případě pozice rodiče, tedy pozice sociálního partnera, může docházet k negativnímu přijetí rodiče učitelem. To zejména z toho důvodu, že se učitel cítí být pod neustálou kontrolou. Je tedy podstatné si v případě obou institucí uvědomit, že jejich vzájemný respekt a sdílení jsou pro efektivní a kvalitní práci školy nezbytné.

Na partnerství školy a rodiny upozorňuje také Průcha (2015). Poukazuje pak zejména na vliv socioekonomického statusu rodiny na školní úspěšnost žáka. U rodin žáků z nižších socioekonomických vrstev by mělo k navazování, rozvoji a upevňování partnerského vztahu docházet nejvíce. Průcha (2015) také zmiňuje právní hledisko partnerského vztahu, tedy jaké možnosti zapojování mají rodiče v rámci legislativy. Společně s právní dimenzí však tento model vztahu rodiče a školy *ovlivňují také postoje, názory, předsudky rodičů a veřejnosti vůči škole nebo učitelům; rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách* (Průcha, 2015, str. 171).

V rámci výše zmíněného partnerského modelu byla uvedena spíše pozitiva. Majerčíková (2015) ovšem uvádí také opačný efekt úzké spolupráce rodiny a školy. Obě instituce by si měly především stanovit míru vzájemného ovlivňování. Je důležité zachovat specifika obou institucí, a to především v systému socializace dítěte. Pokud by se obě prostředí zcela propojila, mohlo by to mít negativní dopad na chování dítěte ve společnosti v budoucnu. Z toho tedy vyplývá, že by v obou prostředích měla být nastavena jistá specifická pravidla, tedy pro obě prostředí rozdílná.

Vedle zmíněných přístupů se ve spojitosti vztahů rodiny a školy objevuje také model **rodiče jako občana**. V tomto přístupu pak rodiče uplatňují zejména svá práva ve vztahu k instituci, kterou v tomto případě představuje škola. Rodiče tedy mohou na základě individuality uplatňovat svá práva. To, jakým způsobem se budou aktivně zapojovat, je pak zcela na jejich rozhodnutí (Rabušicová, 2004). Občanský přístup pak primárně vychází z dané politiky státu, vždy závisí na podmínkách, které jsou státem stanoveny.

Posledním modelem, který Rabušicová (2004) uvádí, je **rodič jako problém**. Jak se tento vztah rodiče a školy projevuje, závisí na třech pojetích tohoto modelu. V prvním případě se jedná o rodiče, kteří se obvykle rozcházejí z filozofií školy a staví se spíše do role

pozorovatelů. Se školou pak navazují kontakt jen v nezbytné situaci. Problém pak tkví především v tom, že je škola povinná s rodinou komunikovat a zapotřebí je aktivita obou institucí. Dalším typem, který v rámci role rodiče jako problému můžeme definovat, je rodič „špatný“. V tomto případě se jedná o rodiče, který přistupuje lhostejně ke škole, ale také celkově ke vzdělávání a výchově svého dítěte. Zejména se pak jedná o rodiny, které žijí na okraji společnosti, ale také o rodiny s odlišným kulturním prostředím. V dříve uvedených typech rodičů je patrná především neangažovanost rodiče. Naproti těmto přístupům ovšem Rabušicová (2004) staví další, a sice rodiče „snaživé“. V rámci tohoto přístupu jsou rodiče velmi aktivní, často se zapojují do školního dění a pravidelně se podílejí na domácí přípravě dítěte. Obvykle pak po škole vyžadují častější zpětnou vazbu o tom, jak se dítěti ve vyučování daří, a o tom, jak vyučování probíhá. Ze strany školy se tak může jednat o pocit, že rodiče nerespektují učitele jako profesionály.

Podle výzkumu Pecháčkové (2012) lze také definovat, co od školy jako takové rodiče očekávají. Autorka vymezuje oblasti, které jsou podle rodičů hlavními úkoly školy. Rodiče především očekávají, že škola naučí dítě učit se a zpracovávat informace. Další oblastí, ve které rodiče spatřují význam, je naučit dítě spolupracovat a vycházet s ostatními. Za stěžejní úkol školy pak také rodiče považují předání maxima znalostí a dovedností a podporu žáků ve slušném chování. Celkově pak výzkum upozorňuje na to, že rodiče se v rámci školy zaměřují především na předávání znalostí a podpoře učení než na oblasti, které se zaměřují na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Pro rodiče je pak také nezbytné, aby bylo dítě v rámci vyučování spokojeno.

V této kapitole byly popsány jednotlivé role, které rodiče zastávají v rámci jejich spojení se školou. Do školy přichází dítě již s určitými návyky a jeho osobnost je formována právě rodinným prostředím. Poté, co dítě zahájí povinnou školní docházku, dochází v rodině ke změně v oblasti denního režimu a také v činnostech, které doposud nebyly pro členy rodiny běžnou záležitostí. Jedná se především o aktivity, které jsou právě navázány na školní život dítěte. S nástupem žáka do školy jsou spojené také povinnosti, které jsou zejména v nižších ročnících taktéž koordinovány samotným rodičem. V podmínkách rodiny tedy dochází k interakci rodiče a dítěte, a to ve spojitosti s přípravou žáka na další vyučování. To, jak je domácí prostředí touto přípravou ovlivněno, bude popsáno v následující kapitole.

## 2 VZÁJEMNÁ INTERAKCE RODIČE A ŽÁKA V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ

Rodina vytváří jedno ze základních prostředí, které formuje dítě, a to zejména v rámci jeho socializace. Jedná se tedy o primární socializační činitel, který na žáka působí. Rodinu vnímáme jako neformální, malou sociální skupinu, ve které dochází k výchově jedince. V rámci této sociální skupiny pak dochází k předávání kulturních hodnot, společenských hodnot a norem (Šafránková, 2019). Z výzkumu Smetáčkové (2011) vyplývá, že nejčastějším tématem, které rodiče s dětmi probírají, je škola. Logicky je to dáno zejména tím, že děti tráví ve škole většinu svého času a rodiče považují školu za velmi významnou. Pecháčková (2012) ve svém výzkumu uvádí, že rodiče přistupují ke škole jako hlavnímu vzdělávacímu činiteli, který na žáka působí. V tom lze spatřit uvedenou významnost školy pro rodiče. Smetáčková (2011) dále předkládá, že právě žák je hlavním prostředníkem mezi školou a rodinou. Z výpovědí žáků v uvedeném výzkumu vyplývá, že nejčastěji sdílí s rodiči prospěch. Důležité je také zmínit, že v případě žáků 1. stupně, sdělují žáci rodičům více informací o škole než žáci vyšších ročníků. Do témat, týkajících se školního prostředí, pak dále spadají také školní akce, informace o vyučujícím, obsah výuky, zajímavosti ze školního prostředí, spolužáci. Autorka se také zabývá informacemi, které žáci rodičům nesdělují. Ne vždy se však ze strany žáka jedná o zatajování informací, žák může pouze vyhodnotit informaci jako nepodstatnou. Co se týče tématu hodnocení, které je pro tuto práci podstatné, obvykle tyto informace žáci nezatajují, a to i v případě negativního hodnocení, kdy se žáci potýkají s jistými obavami v souvislosti s reakcí rodičů.

V této kapitole bude dále popsáno, co je v rámci domácí přípravy pro rodinu charakteristické. Nutné je ovšem uvést, že oblasti vzdělávání se rodiny nedotýkají, až když dítě zahájí povinnou školní docházku. V rámci rodiny dochází k tzv. neformálnímu vzdělávání ještě před nástupem žáka do školy, ale i poté, co zahájí povinnou školní docházku. Jak uvádí Kabuto & Martens (2014) neformální vzdělávání se odvíjí jak od profese rodičů, tak i od jejich zájmů a každodenních situací, které rodinu doprovázejí. Dítě je pak prostřednictvím rodiče seznamováno s určitými jevy, kulturními odlišnostmi, ale také s oblastí jazykové gramotnosti. Ke vzdělávání dítěte tak dochází v každodenních situacích, a to např. při cestě do obchodu a také v rámci volnočasových aktivit. Formální vzdělávání pak do rodiny proniká především prostřednictvím domácí přípravy žáka, která je obvykle navázaná na konkrétní učivo aktuálně řešené v podmínkách školy.

## 2.1 Domácí příprava žáka

Jedním z nejčastějších způsobů, jak se rodič zapojuje do vzdělávání žáků, je domácí příprava na vyučování. Na jedné straně se jedná o dlouhodobou přípravu na školní docházku, která se pojí k předškolnímu životu žáka, a na druhé straně o přípravu krátkodobého charakteru, ve které se rodiče část dne podílejí na vypracovávání domácích úkolů a na přípravě, která se týká školní aktivity dítěte. Úkolem rodiny je zejména vytvořit harmonické prostředí pro dítě, poskytnout pomoc při přípravě na vyučování, do které nejčastěji spadá participace rodičů na plnění domácích úkolů, a také pomoc rodičů pro budování návyků, které se pojí k zodpovědnému přístupu dítěte k učení (Šulová, 2014). Zde je ovšem důležité také zmínit, že v rámci domácí přípravy lze v prostředí rodiny posilovat její soudržnost. Šulová (2014) vnímá domácí přípravu jako systémovou práci, která vytváří prostor pro komunikaci mezi žákem, rodičem a učitelem. Velkou roli pak v souvislosti s domácí přípravou hrají také znalosti a dovednosti rodičů (Pospíšilová, 2011). Z výzkumu uvedené autorky vyplývá, že na od kognitivních a časových možností rodičů se dále odvíjí také domácí příprava. Pospíšilová (2011) předkládá dva příklady, a sice rodinu s rodiči dělníky a rodinu s rodiči s vysokoškolským vzděláním. Rozdíl je pak patrný v přístupu k učení, kdy rodiče vysokoškoláci kladou důraz především na pochopení, zaměřují se na postup a využívají pro podporu dítěte např. využití návodných otázek. Zatímco u dělnické rodiny je kladen důraz spíše na výsledek, a to za přítomnosti rad rodičů, kteří především čerpají ze své zkušenosti (Pospíšilová, 2011). Čas, který tráví rodiče s dětmi v rámci domácí přípravy, se pak odvíjí od výsledků žáků ve škole. Právě kvalita domácí přípravy má vliv také na celkové klima rodiny a na vztahy mezi jejími členy. Od toho se také odráží samotný vztah mezi rodinou a školou (Šulová, 2014).

V souvislosti se zaměřením této práce je důležité zmínit, že v rámci prvního stupně základní školy, konkrétně v prvních dvou letech školní docházky, je domácí příprava dítěte specifitější. V těchto prvních dvou ročnících se domácí příprava soustředí především na následující oblasti (Cooper, 2015):

- uvědomění si pravidel a povinností žáka,
- vytvoření si podnětného prostředí k práci,
- utváření hygienických návyků,
- sebedisciplína,
- organizace času – denní rituály,



- podpora spolupráce rodiny, žáků a školy,
- důraz na latentní učení – uvědomování si, co vše si lze osvojit, naučit se v mimoškolním prostředí.

Právě výše zmiňované návyky, se také pojí se samostatností dítěte. V této souvislosti uvádí Šulová (2014) dva typy rodičovské podpory, kterou rodiče využívají. **Autonomní a direktivní** rodičovská podpora. Typ podpory, který si rodič volí, obvykle vychází z toho, jaké jsou výsledky dítěte ve škole. První uvedený typ, autonomní rodičovská podpora, spočívá především v tom, jaký dává rodič dítěti prostor. Rodiče žáků především posilují samostatnost dítěte a snaží se, aby si samo rozhodlo, zda bude např. úkol vypracovávat individuálně či využije pomoci rodičů. To vede dítě zejména k větší zodpovědnosti. Taktéž se podpora samostatnosti odráží ve vztazích v rámci rodiny, kdy touto podporou dávají rodiče najevo rovnost mezi jejími členy. V druhém případě, **direktivní rodičovské podpory**, se jedná o autoritativní přístup rodiče, výrazně se projevuje aktivní účastí rodiče na domácí přípravě žáka (Šulová, 2014). Podstatné je uvést, že domácí příprava nespočívá pouze v plnění domácích úkolů. Jak bylo zmíněno, rodiče by v rámci domácí přípravy žáka měli také dbát na rozvoj dítěte v oblastech, které se nepojí pouze ke školnímu životu, ale k utváření návyků, které jedinec uplatní zejména v mimoškolním životě. Z uvedeného tedy vyplývá, že domácí příprava na vyučování se netýká pouze dítěte.

## 2.2 Zapojení rodičů do domácí přípravy

Rodiče mají velký vliv na utváření postojů dítěte ke vzdělávání. Ať už to pramení přímo z výchovy v rámci rodiny či postoje rodiče ke škole jako takové. Autoři Ule & Živoder (2023) uvádějí, že pokud rodiče své dítě podporují, poskytují mu pocit pohody a důvěřují mu, významně se tento vliv zrcadlí na psychickém i fyzickém vývoji dítěte. Tento přístup k dítěti pak také napomáhá ke společnému řešení problémů v rámci školního života dítěte. Naopak, pokud dítě není ze strany rodiče kvalitně podpořeno, následně může docházet k tomu, že se dítě nedokáže vyrovnávat s obtížnými situacemi, které v rámci školy zažívá. Podporu ze strany rodiče lze také spatřovat v aktivní komunikaci rodiče se školou.

V zahraniční literatuře se v rámci této problematiky setkáváme především s termínem *parental involvement*, který definuje Jeynes (2024, s. 11) jako „*účast rodičů na výchovně-vzdělávacích procesech jejich dětí*“. Tradiční přístup rodičovského zapojení spočívá v aktivitách a činnostech, které může rodič škole nabídnout. Zejména se jedná o participaci

rodiče při řešení domácích úkolů dítěte a celková podpora dítěte v rámci vzdělávání, s čímž se také pojí vytváření vhodných podmínek v rámci domácnosti, které mají vliv na kvalitu přípravy žáka. Spadají sem ovšem také dobrovolnické činnosti rodičů v souvislosti se školními akcemi, schůzky rodičů a učitelů a společné řešení problémů (Latunde, 2017).

Podle Latunde (2017) pak můžeme dále definovat netradiční formu rodičovského zapojení, která se pojí k výše uvedeným charakteristikám. Ve vztahu k dítěti pak mohou rodiče vyjadřovat svou podporu, vést rozhovory na téma vzdělávání, zajišťovat dítěti další formy vzdělávání v rámci volnočasových aktivit a představit dítěti různé učební strategie. V souvislosti s dobrovolnickými činnostmi dále uvádí také plánování aktivit a exkurzí pro žáky, a to ze strany rodičů. K netradičním formám zapojení taktéž patří zajišťování pomůcek a materiálů, které lze v rámci výuky využít. Můžeme zde také zařadit účast rodičů na společenských událostech v rámci komunity, setkávání rodičů žáků navzájem a zapojení rodičů do rady školy.

V návaznosti na výše zmíněné je ovšem nutno uvést, že ne každá rodina zvládne zajistit takové podmínky, které se dále pojí s tím, jak se dokáže rodina zapojovat do vzdělávacího procesu dítěte. Ule & Živoder (2023) ve svém výzkumu upozorňují, že za přítomnosti mnoha vlivů, jako je například obtížná ekonomická situace rodiny, rozvod rodičů, nejisté zaměstnání či zdravotní problémy členů rodiny, není rodina schopna poskytovat požadovanou podporu. Tyto aspekty pak ovlivňují samotnou kvalitu zapojení rodiče a v podmínkách socializace dítěte pak mohou negativně ovlivnit postavení žáka v rámci vrstevnické skupiny.

Zapojení rodiče do přípravy žáka, nespočívá pouze v participaci rodiče na řešení domácích úkolů. Významné je zde především celkové zázemí, které rodiče dítěti poskytují. Předchozí kapitoly pojednávaly o rodině a jejích kvalitách, které se dále odráží na v celkovém rozvoji dítěte, a taktéž zde bylo popsáno, jakým způsobem dochází k interakci mezi vzdělávací institucí a rodinou. Neoddělitelnou součástí ve vzájemné komunikace mezi rodinou a školou je také hodnocení žáka, kterému se konkrétně věnuje následující kapitola.

### 3 HODNOCENÍ V RÁMCI 1. STUPNĚ ZŠ

Téma hodnocení je jedním z nejvíce diskutovaných témat v souvislosti se školní docházkou, a to nejen v podmínkách školy, tedy ze strany učitelů a žáků, ale také v prostředí rodiny. Právě na tuto skutečnost upozorňuje např. Smetáčková (2011) ve svém výzkumném šetření, ve kterém se soustředila na témata rozhovorů v podmínkách rodiny. Nejčastější otázka, kterou školák po příchodu ze školy slyší, je: „*Co bylo ve škole?*“. Z konkrétních výpovědí žáků je patrné, že se rodiče obvykle soustředí právě na hodnocení. Orientace ze strany rodičů je pak převážně soustředěna na hodnocení závěrečné. Obecně patří hodnocení mezi neoddelitelnou součást lidského života a přispívá k reflektování jeho vlastní činnosti. Ve školním prostředí tvoří hodnocení stěžejní součást vyučovacího procesu a jedná se o nezbytnou činnost učitele (Šafránková, 2019). V podmínkách školy se pak žáci a také rodiče zejména soustředí na závěrečné hodnocení, což velmi ovlivňuje každodenní život školáka, a jeho rodiny. Tuzemští autoři (Slavík, 1999; Kratochvílová 2011), kteří se oblastí školního hodnocení zabývají, uvádí, že se jedná o potřebnou činnost, ovšem také velmi náročnou. Hodnocení, které je v rámci výchovně-vzdělávacího procesu realizováno, má významný vliv na rozvoj osobnosti žáka, ovlivňuje vztahy a celkové klima školy, avšak co je pro tuto práci podstatné, podílí se také na utváření vztahů mezi rodinou a školou (Kratochvílová, 2011). Podstata školního hodnocení spočívá v zjišťování stavu vědomostí, dovedností a postojů, kdy hodnotitel, ve školním prostředí tedy vyučující, formuluje hodnotící soudy, a to na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným (Kalhous & Obst, 2002).

Právě hodnocení žáka je pak nejčastějším způsobem komunikace mezi školou a rodinou. To, jaké informace v rámci hodnocení škola rodičům předkládá, výrazně ovlivňuje jejich pohled na samotnou vzdělávací instituci.

Z výše uvedeného je tedy patrné, že se školní hodnocení dotýká nejen samotných žáků v rámci vyučovacího procesu, ale také jejich mimoškolního života, obzvláště pak rodinného. Pro hlubší proniknutí do problematiky v oblasti školního hodnocení je vhodné věnovat se tomuto tématu důkladněji. Z toho důvodu bude problematika podrobněji popsána v následujících podkapitolách. Konkrétně budou představeny jednotlivé podoby školního hodnocení, se kterými se rodiče žáků setkávají a taktéž jejich funkce.

### 3.1 Školní hodnocení

Tématu hodnocení se v našich podmínkách věnuje nemálo autorů, neboť se jedná o významnou složku vzdělávacího procesu. Pro uvedení do problematiky a hlubší porozumění lze využít definici Slavíka (1999), kdy hodnocení můžeme chápat jako porovnávání objektu, taktéž předmětu hodnocení, v našem případě žáka, s jiným objektem. Za zmíněný předmět hodnocení je pak považován jak produkt žáka, tak také jeho činnost. Obdobně vysvětluje termín Kratochvílová (2011), která jej definuje jako jednu z možností zpětné vazby, na jejímž základě jsou porovnávány dva objekty navzájem nebo v souvislosti s normou či vzorem. Autorka pak dále upozorňuje, že hodnocením poskytujeme žákům zpětnou vazbu o tom, zda byl jejich postup v činnosti správný či nikoli, poskytujeme informaci o celkovém průběhu jeho činnosti, případně informujeme o výsledku. Nejedná se tedy o *posuzování kvality žáka* (Kratochvílová, 2011, s. 21). Autoři Kolář a Šikulová (2009) zejména upozorňují na kvalitu samotné zpětné vazby. Hodnocením lze posuzovat určitý jev, oceňovat jej, ovšem k dobrému posouzení je potřeba důkladně danému jevu porozumět.

Důležité je tedy stanovení kritérií, kdy učitel posuzuje žáka na základě stanoveného kritéria, nikoli ve vztahu k ostatním žákům (Charles & Boyle 2014). Opět zde můžeme uvést, že školní hodnocení je nutno pojímat komplexně, zaměřovat se na individualitu každého jedince a poskytovat mu takovou zpětnou vazbu, která jej podpoří v dalším seberozvoji.

Jak se taková **zpětná vazba** projevuje v prostředí školy objasňuje Gavora (2010a). Uvádí, že hodnocení využívá učitel v každé komunikaci s žákem. Nemusí se však vždy jednat pouze o verbální projev. Za hodnocení považujeme reakci také v podobě úsměvu, přikývnutí či zvednutí prstu. Během vyučovacího procesu tedy učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu v různých formách, a to jak verbálně, tak neverbálně. Tato reakce je pak navázána na aktuální výkon žáka (Majcík, 2022).

Hodnocení tedy tvoří **významnou složku v komunikaci** mezi učitelem a žákem. Nejedná se ovšem pouze o zpětnou vazbu pro žáka, ale také pro učitele samotného. Na základě hodnocení může vyučující posuzovat, zda je jeho působení v rámci výchovně-vzdělávacího procesu úspěšné. Díky zpětné vazbě pak může upravovat stanovené cíle a taktéž metody, které v rámci vyučování využívá. Hodnocení by pak mělo být v souladu s aktuální učitelskou činností žáků. Taktéž by mělo být jasně vysvětleno, co se od nich očekává a v rámci čeho budou hodnoceni (Charles & Boyle 2014).

Důležité je v souvislosti se školním hodnocením odlišovat pojmy hodnocení a známkování. Právě známkování udává míru shody žákova výkonu se stanovenou normou, a to v podobě číselného či písemného označení. Slavík (2003) považuje uvedené číselné ohodnocení výkonu, a to na základě stanovené normy, za nejjednodušší způsob hodnocení, který může učitel za účelem poskytnutí zpětné vazby využít.

Tuto problematiku můžeme dále rozvinout a blíže si školní hodnocení definovat na základě typologie, kterou představují autoři Kalhous & Obst (2002). Stěžejní jsou pro tento výzkum tyto typy:

- **Formativní hodnocení** – zaměřuje se na identifikaci chyb a nedostatků v práci žáka, na jejichž základě učitel dále poskytuje rady a doporučení.
- **Finální (sumativní) hodnocení** – je spojeno se závěrečným hodnocením v rámci určité etapy, jako je pololetí, konec školního roku.
- **Průběžné hodnocení** – provádí učitel průběžně v rámci určitého období a je základem pro konečné hodnocení žáka.
- **Závěrečné hodnocení** – je prováděno v závěru výuky, případně v závěru konkrétního programu.

Následně budou představeny typy hodnocení, se kterými se lze dále v podmínkách výuky setkat. **Normativní hodnocení** je popisováno jako nejméně vhodné, jedná se totiž o hodnocení, kdy jsou žáci srovnáváni podle určité normy a podle ostatních žáků. **Kriteriální hodnocení** je charakteristické svou orientací na konkrétní kritérium. Závěrem je tedy rozhodnutí, zda výkonem jedince bylo kritérium splněno či nesplněno. **Diagnostické hodnocení** se soustředí na odhalení učebních obtíží, kdy na jeho základě lze stanovit individuální vzdělávací potřeby žáka. **Interní hodnocení** provádí učitel, který vede v rámci třídy výuku. **Externí hodnocení** je prováděno osobami, které stojí mimo školu. **Neformální hodnocení** je hodnocení, které je založeno na pozorování třídy a žáků. **Formální hodnocení** je žákům předem známo a žáci se tak mohou na hodnocení připravit. **Objektivní hodnocení** není ovlivněno osobností učitele. Příkladem mohou být testy s výběrem odpovědí.

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009), školní hodnocení je především systematizované, a to jej odlišuje od hodnocení, které člověk provádí běžně, v každodenním životě. Zmiňovaný systém má základ v tzv. vzdělávacích standardech, které jsou zakotveny v dokumentech, jako je např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). RVP ZV stanovuje očekávané cíle výchovně vzdělávacího procesu

a hodnocení pak funguje jako reakce na tyto předpokládané cíle. Zmíněné cíle pak udávají základní kritérium pro hodnocení žáka. Je ovšem nezbytné zmínit, že učitel by neměl posuzovat pouze míru znalostí, ale také celkový pokrok žáka. Právě poskytnutí zpětné vazby, která se zaměřuje na zmíněný pokrok žáka v určité oblasti, je velmi náročnou disciplínou. V této souvislosti je tedy nezbytné, poskytovat také učitelům značnou podporu. Aktuálně je tato problematika řešena také ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Pro zkvalitňování vzdělávání v našich podmínkách je nezbytné, aby se učitelé soustředili na poskytování kvalitní zpětné vazby. V rámci hodnocení je pak také součástí strategie podpora práce s chybou, se kterou by měl vyučující pracovat jako s přirozenou složkou učení. Kratochvílová (2011) pak upozorňuje, že by se měl učitel orientovat nejen na znalosti žáků, ale také na jejich dovednosti a postoje v určité etapě vzdělávání. Na základě těchto zjištění by měl pak učitel operovat s výrokem, kterým žák porozumí a celkově přispějí k rozvoji jeho osobnosti. Žáci by pak měli být důkladně seznámeni s kritérii hodnocení, tedy co je danou normou a co konkrétně bude učitel hodnotit.

Významným aspektem, který ovlivňuje žákovo hodnocení, je učitelovo pojetí výuky. Především se jedná o dva rozdílné přístupy, kterými jsou transmisivní přístup a konstruktivistický přístup. Pro transmisivní přístup je typické, že hlavním nositelem vědomostí je především vyučující, který žákům poskytuje hotové poznatky. Důraz je zde kladen na memorování učiva a žák je v rámci vyučovacího procesu především pasivní (Zormanová, 2012). V souvislosti s hodnocením se pak učitel orientuje především na výkon žáka, tedy jak se dokázal přiblížit stanovené normě. Typické je pro tento klasický přístup k výuce hodnocení probíhající v rámci určité etapy.

Naopak pro konstruktivistický model je charakteristická orientace učitele na proces žákova učení. Žák je tedy na rozdíl od transmisivního pojetí výuky ve vyučování aktivní, což mohou také podporovat využívané metody, jako je např. skupinová práce. Pro konstruktivistický model výuky je pak typické formativní hodnocení a užívání slovního hodnocení, které v rámci zpětné vazby vyučující využívá (Šafránková, 2019).

V rámci školního hodnocení lze odlišovat dva různé typy hodnocení, a to na základě subjektu. Jsou jimi **heteronomní** školní hodnocení a **autonomní** školní hodnocení (Slavík, 2003). V případě heteronomního hodnocení se jedná o vnější hodnocení, tedy žák je hodnocen učitelem. Druhý případ, tedy autonomní hodnocení, spočívá v sebehodnocení, kdy dochází k hodnocení výkonu samotným žákem. Důležité je také zmínit následující postupy, které v rámci uvedených pojetí hodnocení nastávají. V prvním případě, kdy je žák hodnocen učitelem, se následně žák orientuje na svůj výkon a na jeho zlepšení, a to

na základě působení daného hodnocení. V rámci autonomního hodnocení dochází především k uvědomování si případných chyb ve své činnosti a k jejich nápravě (Slavík, 2003).

Právě autonomní hodnocení je úzce spojené s formativním hodnocením. Formativní hodnocení je často nahrazováno termínem průběžné. Kratochvílová (2021) ovšem zdůrazňuje, že tato definice je nedostačující, a proto se pro důkladné porozumění pojmu opřeme o definici, kterou navrhl Black a Wiliam (2009). Podle autorů se stává hodnocení formativním pokud:

*„učitelé, žáci a jejich spolužáci získávají, analyzují a používají důkazy o úspěších žáků, za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“* (Black & Wiliam, 2009, s. 9)

V návaznosti na aktuální strategii vzdělávací politiky v našich kulturních podmínkách, je prioritou zavádění formativního hodnocení na všech školách. V rámci aktuálních trendů a podpoře efektivního vzdělávání žáků je cíleno také na sebehodnocení žáků a učitelů. Této problematice se významně v podmínkách České republiky věnuje autorka Kratochvílová. Jedním z projektů, který se soustředí na zavádění formativního hodnocení, a to i v rámci závěrečného hodnocení, je projekt Vysvědčení JINAK (Masarykova univerzita, 2024). Jedná se o formu závěrečného hodnocení, které komplexně hodnotí proces učení a osobnost žáka. Zahrnuje tedy nejen zpětnou vazbu od učitele, ale také sebehodnocení žáka a též hodnocení žáka rodičem.

Osobnost učitele výrazně vstupuje do hodnocení žáka, co konkrétně se při hodnocení výsledku žáka posuzuje uvádí např. autorka Shánilová (2010, s.51). Jedná se o tyto oblasti:

- úroveň dosažených výsledků vzdělávání,
- píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon,
- ucelenost, přesnost a trvalost, osvojení kvalita a rozsah,
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů,
- schopnost nalézt, třídit a interpretovat informace,
- kvalita myšlení, především jeho samostatnost, tvořivost a originalita,
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu,
- osvojení si účinných metod samostatného studia,
- osvojení si dovednosti účinně spolupracovat.

V předchozí podkapitole bylo především vysvětleno, jak se školní hodnocení odlišuje od hodnocení, které jedinec provádí v každodenním životě. Taktéž byly nastíněny podoby hodnocení, se kterými se žák ve školním prostředí setkává. Konkrétněji ovšem bude toto téma popsáno v podkapitole *Formy hodnocení*. Představeno bylo také pojetí výuky, a to ze strany učitele, které se výrazně na hodnocení žáka odráží. V závěru jsou pak uvedeny podklady, které lze v rámci hodnocení posuzovat. V rámci vstupu do problematiky, budou dále uvedeny funkce hodnocení.

### 3.2 Funkce hodnocení

Předchozí kapitola je zaměřena na obecný úvod k problematice. Důležité je uvést, co je smyslem, k čemu nám takové hodnocení je. Vališová & Kasíková (2012) definují základní **funkce hodnocení** ve vyučovacím procesu. Jsou jimi funkce **informativní** a **formativní**. Jak již název první uvedené funkce napovídá, jedná se o poskytnutí zpětné vazby, podstatou je tedy předání informace o výsledcích žáka. Autorky pak v rámci této funkce specifikují **podfunkci diagnostickou**, která informuje účastníky vyučovacího procesu především o průběhu učení žáka či příčinách možného neúspěchu, a dále **podfunkci kontrolní**, která se pak konkrétně zaměřuje na to, jak žák daného výsledku dosáhl.

V rámci zkoumané problematiky je ovšem zásadní, podrobněji se zabývat výše zmíněnou informativní funkcí. Jak již bylo uvedeno, jedná se o formu zpětné vazby, která má sloužit především žákům. Ovšem tato zpětná vazba se nevztahuje pouze na žáky, ale i na ostatní účastníky vyučovacího procesu. Tím rozumíme žáky, učitele a rodiče. Žáci se na základě této zpětné vazby mohou zorientovat ve svém průběhu učení, tedy jak se jejich práce přibližuje vymezeným cílům. Podstatná je pro žáky okamžitá informace o jejich činnosti, a to především z toho důvodu, aby měli možnost nápravy. Učitele pak zmíněná hodnotící zpráva informuje o efektivitě didaktických postupů ve vyučování. Informace, které obdrží rodiče, poskytují náhled na aktuální dění v podmínkách školy, seznamují rodiče se silnými a slabými stránkami jejich dítěte a pomáhají rodičům uvědomit si, v čem je žáka potřeba více podpořit (Shánilová, 2010).

Podstatou zpětné vazby je její srozumitelnost. Správná interpretace pak napomáhá k důkladnému pochopení u všech adresátů. Na tento problém upozorňuje ve svém výzkumu zejména Laufková (2014). Kolář & Šikulová (2009) dále rozvádějí funkce hodnocení, které se zaměřují na rozvoj osobnosti žáka, na funkce motivační, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací. Vycházíme tedy z toho, jak samotné hodnocení na žáka působí.



**Motivační funkce** hodnocení spočívá v povzbuzení žáka. Pokud jsou uspokojeny jeho potřeby, tedy, že je např. za práci pochválen či odměněn dobrým hodnocením, dále se bude žák snažit a hodnocení podpoří jeho další výkon. Ovšem motivovat může také hodnocení, které žák vyhodnotí negativně. V tomto případě je žák povzbuzován potřebou získat lepší ohodnocení, než bylo to předchozí. V rámci motivační funkce se však můžeme setkat také s opakem, tedy že hodnocení žáka demotivuje. Nelze však jednoznačně říci, že špatné hodnocení žáka demotivuje a dobré motivuje, vždy se musíme soustředit na soubor okolností, které žáka při výkonu ovlivňují. Jelikož je motivace úzce propojena s prožíváním, tedy s emocionální stránkou osobnosti, hodnotí Kolář a Šikulová (2009) funkci motivační jako nejsilnější funkci, kterou hodnocení plní ve vyučovacím procesu.

Hodnocení, které učitel poskytuje žákům může mít také **regulativní charakter**. Tím, že učitel vstupuje do žákovy procesu učení, je schopen směřovat jeho činnost tak, aby dosáhl co nejkvalitnějšího výkonu.

**Výchovnou funkci** spatřují autoři téměř ve všech uvedených funkcích. Jakékoli hodnocení by mělo především vést k utváření pozitivních vlastností a postojů žáků, konkrétně pak k odpovědnosti, vytrvalosti a svědomitosti. Zejména pozitivním hodnocením pak učitel může ovlivňovat hodnotovou orientaci žáků, jejich sebevědomí a chování ke svému okolí.

**Prognostickou funkci** vysvětlují autoři na konkrétním příkladu, kdy učitel předkládá žákům hodnocení, na jehož základě se mohou žáci lépe rozhodnout, na jakou úroveň dalšího studia se mají vydat. Zde je ovšem velmi důležité, aby učitel svou třídu, respektive žáky, důkladně znal a dokázal tak poskytnout co nejkvalitnější hodnocení, které žákům napomůže předcházet např. případnému zklamání.

**Diferenciační funkce** hodnocení je s předchozí prognostickou funkcí úzce spjata. Na základě školního hodnocení může učitel rozdělit žáky do takových skupin, které charakterizuje např. odlišná úroveň zvládnutí učiva. Díky této diferenciaci je pak učitel schopen pracovat s žáky více individuálně a na základě dané úrovně žáků vytvářet úlohy, které se liší svou obtížností. V případě diferenciační funkce hodnocení si pak musí dát učitel pozor na tzv. škatulkování, které má obvykle vliv na další hodnocení žáků, jež není zcela objektivní (Kolář & Šikulová, 2009).

Jak bylo uvedeno, výše popsané funkce se orientují především na osobnost žáka. V úvodu kapitoly byla vysvětlena podstata **funkce informativní**, a to také v souvislosti s dalšími aktéry vyučovacího procesu, kterými jsou i rodiče. Pro předávání informací mezi rodinou a školou pak slouží žákovské knížky, které mají mnoha podob. V dnešní době

se mnohem více setkáváme s elektronickou žákovskou knížkou, ovšem obecně fungují jak papírové, tak elektronické žákovské knížky na obdobném principu. Viktorová & Smetáčková (2014) uvádí, že žáci 1. stupně základní školy především vnímají žákovské knížky jako prostředek, který slouží především rodičům. Pro učitele pak funguje žákovská knížka jako nejvýznamnější komunikační prostředek, který spojuje školu a rodinu. Součástí tohoto informačního zdroje je nejen záznam o výsledcích žáka, ale také sdělení, která informují rodiče o nadcházejících událostech a informace, které rodiče seznamují s životem dítěte v podmínkách školy. V zájmu naší práce je nezbytné popsat další možnou funkci hodnocení, která se vztahuje právě na rodiče žáků. Kolář & Šikulová (2009) uvádějí v této souvislosti **funkci sociální**, která se odráží v postavení rodiny v rámci sociálních struktur. Od žákovského hodnocení se tedy odvíjí nejen jeho postavení ve společnosti, ale působí také na celou jeho rodinu.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že samotné hodnocení působí hned několika směry. Nejenom učitelé, ale též rodiče by měli blíže pochopit, k čemu hodnocení slouží a zaměřit se na to, že jeho funkcí není pouze předávání informací o výkonu žáka. To, jakým způsobem lze v podmínkách školy hodnotit a s jakou formou se rodiče žáků mohou setkat, bude představeno v následující kapitole.

### 3.3 Formy hodnocení

Výše byl představen smysl samotného hodnocení, a též jak působí na účastníky vyučovacího procesu. Uvedené funkce hodnocení také úzce souvisí s formou hodnocení, tedy jakým způsobem je dané hodnocení vyjádřeno. V podmínkách školy se setkáváme s mnoha podobami hodnocení. Ostatně, lehce byl tento problém již nastíněn. Podobu zpětné vazby upřesňuje např. Gavora (2010a). Ať už se jedná o gesto, jednoslovné vyjádření, známku či rozsáhlé slovní hodnocení, to vše spadá do forem hodnocení. Co je však důležité rozlišovat, je **sumativní** a **formativní hodnocení**. Sumativní hodnocení představuje především závěrečné hodnocení, obvykle se s tímto hodnocením žáci, a zejména pak jejich rodiče, setkávají na konci určitého období (pololetí, závěr školního roku). V rámci sumativního hodnocení se soustředíme především na výkon. Jak uvádí Slavík (1999) ve škole se pak s tímto typem hodnocení setkáváme ve spojitosti s testy či zkoušením. S touto formou se pak podle Kratochvílové (2011) setkáváme v podmínkách českých škol nejčastěji. Lukášová et al. (2012) upozorňují na úskalí výrazného nadužívání této formy hodnocení. Žák je na základě sumativního hodnocení veden k orientaci na výkon a samotný proces jeho učení je výrazně upozaďován. Taktéž se tato orientace pojí s odměnou, kterou

pro žáka představuje právě známka, případně grafické znázornění v podobě symbolu či obrázku.

Na základě výše uvedeného se dále zaměříme na konkrétní podobu hodnocení. Konkrétní podobou sumativního hodnocení je klasifikace. Klasifikaci objasňuje Gavora (2010a), kdy se jedná o souhrnné hodnocení za určité období. Je nutné upozornit na další termín, a tím je známka. V případě známky se jedná o ohodnocení konkrétního výsledku žáka. Jak již bylo vysvětleno výše, známkou rozumíme přiřazení konkrétní číslice, případně písmene. Gavora (2010a, s. 157) definuje známku jako „*silný hodnotový koncentrák*“, kterým je vyjádřeno celkové úsilí žáka. Starý & Laufková et al. (2016) upozorňují, že známky nejsou formativní. U hodnocení známkou primárně odlišujeme horší a lepší. Chybí tedy podrobnější vysvětlení toho, co konkrétně neodpovídalo stanoveným kritériím. Číselné ohodnocení pak také podporuje žáky srovnávat se navzájem a dochází tak k potlačování individuálních kvalit jedince (Starý, Laufková, et al., 2016).

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nejvíce je v dnešní době diskutované formativní hodnocení. V rámci formativního hodnocení podává učitel žákovi konkrétní zpětnou vazbu, na kterou má možnost žák ihned reagovat (Slavík, 1999.) Laufková (2017) upřesňuje, že cílem formativního hodnocení je podpora a zlepšování učení žáků. Obdobně jako Slavík (1999) pak uvádí znaky formativního hodnocení: slouží v první řadě žákovi, je konkrétní a probíhá každodenně. Podobnou definici formativního hodnocení uvádí také zahraniční literatura „...*formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, která slouží k úpravě probíhajícího učení, s cílem zlepšení výsledků studentů, a to v návaznosti na cíl*“ (CCSSO, 2008). Za formativní hodnocení autoři (Starý, Laufková, et al., 2016) považují zejména hodnocení slovní. Avšak slovní hodnocení nemusí být zcela izolované. Slovním hodnocením lze podpořit také známku, symbol či grafické znázornění. Jde především o to, aby byla činnost a výsledky žáků kvalitně popsány, což nám právě verbální vyjádření nejlépe umožňuje. Učitel by měl vždy hodnocení přizpůsobit účelu (Starý & Laufková, 2016).

Laufková (2014) také upozorňuje na skutečnost, že při využívání slovního hodnocení by měl učitel volit vhodný jazyk. Na základě výpovědí žáků vyplývá, že se mohou setkat s termíny, kterým nemusí vždy porozumět. Zpětná vazby tedy v tomto případě pro žáka nemá žádný význam. Nemůže na hodnocení efektivně reagovat a pracovat s ním.

O tom, jakým způsobem hodnocení se na škole bude využívat, rozhoduje ředitel dané školy, a to se souhlasem školní rady. Ředitel tedy v tomto případě využívá své autonomie a vybírá tak jak formu závěrečného, tak formu průběžného hodnocení žáků. Ovšem stále se musí řídit pravidly, která stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb.

Požadavky na hodnocení představuje Zákon č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon pak stanovuje, že na základě jeho znění lze žáky klasifikovat, hodnotit slovně nebo kombinovat oba způsoby. V rámci klasifikace se pak setkáváme s pětistupňovou klasifikační stupnicí: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný.

Pro efektivní hodnocení je potřebné, aby se učitel zaměřil na následující skutečnosti: porozumět hodnocení a znát jeho formy, které lze v edukačním prostředí volit, a to v souladu s pojetím výuky; uvážit klady a zápory vybraného hodnocení; aktuálnost formy hodnocení, tedy navazovat na stávající pojetí výchovy; ochota přizpůsobit se, být schopen změny. V rámci hodnocení by se měl učitel také držet stěžejních zásad. Shánilová (2010) pak upozorňuje na **objektivitu a spravedlnost**, které podporují žáka v aktivitě a má vliv na formování jeho morálního a duševního zdraví. Pro motivaci a následnou úspěšnou práci žáka by měl také učitel využívat takové hodnocení, které je **povzbuzující**.

Z výzkumu Smětáčkové (2023) vyplývá, že právě působení učitele ve vyučování, tedy to, jaké vymezuje v rámci výuky cíle, jaké postupy využívá a jak nastavuje kritéria hodnocení, výrazně ovlivňuje úspěšnost žáka. V souvislosti se školní úspěšností se pak také pojí to, jak je žák ve školním prostředí spokojen. Uvedená studie předkládá, že úspěšnost žáka vnímají učitelé hned ve třech pojetích. V rámci prvního pojetí se vyučující orientují na výkony žáka a jeho prospěch. Za úspěšného žáka tedy považují toho, který dosahuje dobrých výsledků a podává uspokojivé výkony. Někteří učitelé ovšem odlišují úspěšné a neúspěšné žáky na základě jejich chování a zda plní či neplní požadavky, se kterými pedagog přichází. Třetí oblastí, na kterou se pak učitelé mohou soustředit je celkový potenciál dítěte, který se v rámci vývoje dítěte mění, a to na základě požadavků školy, ale také v souvislosti s rodinným prostředím dítěte.

V souhrnu, nejen že by měl učitel volit takové hodnocení, které je v souladu s potřebami každého žáka, ale také reagovat a přizpůsobovat se filozofii dané školy. V neposlední řadě je pak důležité, aby byla zvolená forma chápána všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, tím rozumíme jak učitele a žáka, tak rodiče žáků.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Rodina vytváří významné prostředí, na jejímž základě dochází k formování osobnosti dítěte a k ovlivňování jeho úspěšnosti nejen ve školním prostředí, ale také v jeho dalším životě. Zásadní je pro rozvoj osobnosti dítěte rodič. V podmínkách úplné rodiny je pak stěžejní kvalita vztahů mezi oběma rodiči (Kuchařová et al., 2019). Rodinné zázemí zajišťuje naplňování potřeb dítěte, jako je potřeba učení, stimulace, jistoty a identity. Kvalitnější prostředí pak podle Matějčka (2017) nabízí právě rodiny úplné.

První stupeň školní docházky dítěte je charakteristický tím, že se rodič dostává do každodenního kontaktu se školou, a to jak v souvislosti s doprovázením dítěte žáka na vyučování, tak v rámci intenzivnějšího zapojení do domácí přípravy žáka. Taktéž ze strany učitele dochází k hlubšímu proniknutí do rodinného prostředí žáka, neboť se v rámci prvních ročníků jedná o vyučujícího, který pracuje převážně s jednou skupinou žáků. Specifické je pak pro rodiče žáka prvního stupně také to, že je mu blízké probírané učivo.

První roky povinné školní docházky doprovází také výraznější zapojení rodičů do přípravy, kdy jsou to především oni, kteří organizují její průběh. Významné jsou pak podle Coopera (2015) následující oblasti rodičovského působení: uvědomění si pravidel a povinností žáka, vytvoření si podnětného prostředí k práci, utváření hygienických návyků, sebedisciplína, organizace času, denní rituály.

Neoddělitelnou součástí vyučovacího procesu je hodnocení. Na základě zjišťování stavu vědomostí, dovedností a postojů žáka, formuluje vyučující hodnotící soudy, a to v návaznosti na porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným (Kalhous & Obst, 2002). Během vyučovacího procesu učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu v různých formách, a to jak verbálně, tak neverbálně. Tato reakce je pak navázána na aktuální výkon žáka (Majcík, 2022). Ve školním prostředí se můžeme setkat s mnoha formami hodnocení. Nejčastěji se pak k rodičům dostává klasifikace žáka, která je součástí sumativního hodnocení. Tato zpětná vazba pak slouží nejen žákům, ale také rodičům, kteří se mohou na základě hodnocení seznámit se školním životem dítěte a dále také vhodně reagovat na jeho potřeby. Hodnocení pak ve vztahu k rodičům plní tzv. informativní funkci. Hlavním prostředkem, který slouží k předávání informací, je žákovská knížka, kterou v dnešní době můžeme znát v různých podobách, a to jak v tištěných, tak elektronických. Teoretická část tvoří nezbytný základ pro následující výzkum, a to pro důkladnou orientaci v dané problematice. Dosavadní poznání v rámci této problematiky pak bude využito zejména ve vyhodnocování a diskusi výsledků.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato část práce se zaměřuje na metodologii výzkumného šetření, kdy byl v návaznosti na výzkumný cíl zvolen kvalitativní design výzkumu. V empirické části tedy budou vymezeny cíle výzkumu, výzkumné otázky, charakteristiky participantů výzkumu, dále zde budou uvedeny metody získávání dat, jejich následná analýza a interpretace. V závěru empirické části pak budou uvedena výzkumná zjištění a diskuse.

Kvalitativní typ výzkumu byl zvolen na základě definice, kterou předkládají Švaříček & Šedřová (2014). Právě tímto designem lze hlouběji proniknout do problému, jež zkoumáme, a to v autentickém prostředí. Tento přístup umožňuje podrobně porozumět zkoumanému jevu a výzkumník následně odkrývá *skutečnosti, jak jednotliví participantů chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu* (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 17). Podobně definuje kvalitativní výzkum také Gavora (2010b), který uvádí: „*Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje.*“ (Gavora, 2010, s. 36). V návaznosti na uvedené definice je tedy zřejmé, že cílem je proniknout do situace konkrétního jedince, v našem případě do situace konkrétní rodiny. Tyto charakteristiky tedy korespondují s vymezeným cílem a umožňují odhalit, jak jedinci jednají v určitých situacích a podmínkách. Zjištění, která tento výzkum přinese nelze následně zobecnit. Jak uvádí (Hendl, 2008), výsledkem kvalitativního výzkumu je soubor subjektivních dojmů.

### 5.1 Cíle výzkumu

Jak je uvedeno výše, volba kvalitativního designu výzkumu je vázána na cíl výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče pohlíží na školní hodnocení žáka prvního stupně základní školy.

Hlavní výzkumný cíl:

- ***Zjistit jaký význam má hodnocení pro rodiče.***

Navazující dílčí cíle

- *Odhalit jaké jsou reakce rodičů na hodnocení žáků 1. stupně.*
- *Zjistit které aspekty ovlivňují pohled rodičů na školní hodnocení žáka.*
- *Popsat, jak rodiče přistupují k domácí přípravě žáků na základě hodnocení.*

Hlavní výzkumné otázky:

- *Jaký význam má hodnocení žáka pro rodiče?*
- *Jak rodiče reagují na školní hodnocení?*
- *Jaké aspekty vstupují rodičům do přístupu ke školnímu hodnocení?*
- *Jak se rodiče zapojují do domácí přípravy žáka?*

## 5.2 Participanti výzkumu

V souvislosti s výzkumným cílem byli na základě dostupného výběru vybráni participanti, kteří splnili stanovené kritérium, tedy **rodiče žáků 1. stupně ZŠ vychovávající dítě společně s partnerem**.

Jedná se o rodiče, kteří se plnohodnotně věnují svým dětem, obvykle pak také dbají na domácí přípravu dítěte a zajímají se, jak dítě prožívá školní docházku. Ve většině se rodiče shodují na přístupu ke škole. Zejména se pak zaměřují na celkové pocity dětí z vyučování, zajímají se o to, zda se dítě ve škole cítí bezpečně a jak celkově den prožívá. Jedná se o rodiče, kteří se snaží děti motivovat k učení a porozumět jejich pocitům ze školního života. Pro kvalitnější orientaci v charakteristických znacích participantů byla vytvořena tabulka. Zde je vždy uvedeno pohlaví rodiče, rodinný stav, dosažené vzdělání, počet potomků, ročník dítěte, které dochází na 1. stupeň základní školy a zaměstnání rodiče. Tyto charakteristiky pak budou nezbytnou součástí pro interpretaci získaných dat.

Tabulka 1 Participanti výzkumu

Rodič	Pohlaví	Rodinný stav	Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet dětí	Ročník dítěte na ZŠ	Zaměstnání
R1	žena	vdaná	VŠ	4	1.,3.,6.	rodičovská dovolená
R2	žena	vdaná	VŠ	2	2.,5.	asistent pedagoga
R3	žena	vdaná	VŠ	2	3.	sociální pracovnice
R4	žena	v partnerství	maturita	3	1.,3.,5.	dělnice
R5	žena	vdaná	maturita	2	3.	učitelka v MŠ
R6	muž	ženatý	výuční list	2	5.	dělník



R7	muž	ženatý	maturita	2	5.	OSVČ
R8	žena	vdaná	VŠ	2	4.	mateřská dovolená
R9	žena	vdaná	maturita	2	3.	dělnice
R10	žena	vdaná	VŠ	3	4., 6.	úřednice

**R1** je matka čtyř dětí. Žije v manželství se svým dlouholetým partnerem a momentálně se stará o svou nejmladší dceru na mateřské dovolené. Má vystudovanou vysokou školu se zaměřením na speciální pedagogiku. Je velmi empatická a laskavá. Jelikož se partner věnuje podnikání, obvykle je to ona, kdo zajišťuje chod domácnosti a podílí se na domácí přípravě svých dcer. Vzhledem k tomu, že se jedná o tři děti, které dochází na 1. stupeň ZŠ, je její účast v rámci domácí přípravy poměrně náročná.

**R2** je matka dvou dětí. Má vysokoškolské vzdělání a momentálně působí jako asistent pedagoga na škole, do které docházejí také její děti. Na výchovu mají se svým manželem stejný pohled a snaží se vést své děti k ohleduplnému chování k ostatním. Je velmi komunikativní a přátelská. Vzhledem k tomu, že jsou vyučující jejich dětí také její kolegyně, se školou má velmi dobré vztahy a vždy se ke všemu snaží postavit objektivně, tedy jak ze strany žáků, tak ze strany kolegyň. Své děti se také snaží vést k zodpovědnosti. Apeluje zejména na dobré chování dětí ve škole a na to, aby se snažily zodpovědně na výuky připravit.

**R3** je matka dvou dětí, vdaná. Má vysokoškolské vzdělání a na výchově dětí se podílí s partnerem. Jedná se o velmi kreativní ženu, která se ráda po pracovní době věnuje tvořivým činnostem. Do těchto činností taktéž zapojuje své dcery. Odpoledne obvykle tráví aktivně, se zaměřením na zmíněné tvořivé činnosti. Taktéž se často zapojuje do mimoškolních aktivit své dcery a navštěvují společně různé kroužky. Matka dvou dcer je přátelská, laskavá a má velmi dobré vztahy s lidmi v jejím okolí. K vlídnému chování a porozumění se snaží též vést své dcery. Její vztahy s vyučující starší dcery jsou velmi dobré. K samotné škole a jejímu vedení přistupuje s důvěrou.

**R4** je matka tří chlapců. Žije se svým dlouholetým partnerem, zatím nesezdáni. Ona a její partner jsou velmi sportovně založeni, a to se odráží také na trávení volného času celé rodiny. Obvykle se tedy sportovním aktivitám věnuje celá rodina. Matka má též dobré vztahy s učitelským sborem. V případě problému, který se vztahuje ke školnímu životu jejích synů, se snaží situaci ihned řešit a vše si se školou vykomunikovat.

**R5** je matka dvou dětí. Žije společně se svým manželem, který je více pracovně vytížený, a proto se zejména ona podílí na domácí přípravě své dcery. Své děti vede zejména k zodpovědnosti a snaží se o to, aby se samy dokázaly prosadit. Má vystudovanou střední školu a momentálně si své vzdělání doplňuje dalším, tedy souvisle se zaměstnáním ještě studuje. K samotné škole, do které její dcera dochází, se staví spíše neutrálně. Respektuje metody, které vyučující využívá, ovšem často se její názory od školy liší. Vše je ovšem vždy schopna společně s vyučující vykomunikovat tak, aby nevytvářela negativní atmosféru, která by se mohla odrazit na školním životě její dcery. K jejím koníčkům patří sport, ke kterému vede společně s partnerem své děti. Jejich volný čas obvykle tráví společně s rodinou.

**R6** jedná se o otce dvou dětí, konkrétně dcer. Na výchově dětí se podílejí společně s manželkou, a to ve vzájemném souladu. Jeho přístup ke škole je velmi pozitivní, vzdělání považuje za nejdůležitější součást života, a to se také odráží v jeho přístupu ke škole jako takové. Metody vyučující pak respektuje a důvěřuje jí. Na základě vlastních zkušeností se snaží vést dceru k zodpovědnosti. Vzhledem ke svému pracovnímu vytížení přenechává angažovanost v domácí přípravě především na manželce, ovšem k přístupu k povinnostem dcery a jejich plnění bývá důslednější než matka. S dcerou má otevřený a přátelský vztah, ve kterém si oba důvěřují.

**R7** jedná se o otce dvou dcer. Na výchově dětí se podílí společně s manželkou a uvádí, že jejich rodina je typická důvěrou mezi všemi členy a otevřeností. Vzhledem k pracovní vytíženosti otce se do společné domácí přípravy dcery na vyučování zapojuje především matka. Otec se ovšem o dceru a její školní aktivitu velmi zajímá, informace sdílí nejen s dcerou, ale také s partnerkou v soukromí. Rodina se také společně účastní mnoha zájmových aktivit. Ke škole rodič přistupuje s důvěrou, na pedagogy nahlíží jako na odborníky.

**R8** je matka dvou dcer, z nichž povinnou školní docházku plní momentálně pouze jedno z dětí. Jedná se o matku, která se velmi soustředí na pocity svých dětí, a to se odráží i v samotném vztahu mezi rodičem a dítětem, který se vyznačuje silnou důvěrou. Na výchově dětí se podílí se svým manželem, kdy právě matka dominuje v zapojování se do domácí přípravy dcery na vyučování. Vzhledem k velmi dobrým školním výsledkům dcery, nahlíží matka na školu pozitivně, pedagoga bere jako autoritu a odborníka a snaží se o to, aby se její přístup zrcadlil také v přístupu dítěte.

**R9** jedná se o matku dvou dětí, která pracuje jako dělnice. Na výchově dětí se podílí společně s partnerem, ovšem vzhledem k pracovní vytíženosti otce, je to především ona, která se věnuje dětem po vyučování. Především se soustředí na to, aby děti trávily volný čas aktivně. Povinnou školní docházku momentálně plní pouze jedno z dětí, které vede matka především k samostatnosti. V rámci školního života dítěte se matka soustředí především na celkové pocity dítěte z celého dne. Vyučujícím a škole rodič plně důvěřuje, a to se také odráží v celkovém přístupu ke vzdělávací instituci.

**R10** je matka tří chlapců, která pracuje v administrativě. Na výchově dětí se rodič podílí se svým partnerem. Matka uvádí, že do domácí přípravy dětí na vyučování se zapojuje především ona, ovšem ne vždy je z hlediska pracovního vytížení možnost každodenně se do přípravy zapojovat. Charakteristické jsou pro tuto rodinu mimoškolní sportovní aktivity dětí, kterých se po vyučování účastní. To velmi ovlivňuje celkové trávení volného času rodiny, které se pojí také s domácí přípravou. V této oblasti se tedy s partnerem doplňují, a to zejména v souvislosti s vyučovacím předmětem, který je jim blízký. Matka přistupuje ke škole s důvěrou, ve vyučující jejího prostředního syna má pak oporu, se kterou má dobré zkušenosti a kdykoli je ochotna sdílet a společně řešit jakékoli problémy.

### **5.3 Etické aspekty výzkumu**

Pro zachování anonymity účastníků výzkumu, byli participanti označeni zkratkou R, jako rodič a pro orientaci v datech jim bylo také přiděleno číslo, a to v souvislosti s pořadím, v jakém byly rozhovory realizovány, viz. tabulka výše. Po oslovení k účasti na výzkumu byli rodiče seznámeni s průběhem a ubezpečeni, že jejich anonymita bude po celou dobu zachována. Záznam rozhovorů byl nahráván na diktafon, kdy o této skutečnosti byli všichni participanti předem informováni a v rámci nahrávky pak potvrzovali, zda s využitím

získaných dat pro tento typ práce souhlasí. Po udělení souhlasu byl realizován rozhovor vztahující se k tématu práce.

## 5.4 Výzkumné metody

Výzkumnou metodou pro sběr dat byl v souvislosti s vybraným designem výzkumu zvolen polostrukturovaný rozhovor. Cílem hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček & Šed'ová, 2014). Rozhovory byly vedeny v souladu s doporučeními, která uvádějí Švaříček & Šed'ová (2014), Gavora (2010b). Zaměřovala jsem se na to, aby se jevilo spíše o přátelský rozhovor, kde by se participanti cítili příjemně a uvolněně. Realizace rozhovorů probíhala v podmínkách domácího prostředí, které opět zajišťovala neformálnost celého průběhu. Během interview jsem se snažila užívat takového jazyka, kterému jednotliví participanti porozumí.

## 5.5 Realizace výzkumu

V návaznosti na první kroky započal výběr participantů. V první fázi se jednalo o pět rodičů žáků 1. stupně základní školy, a to na základě dostupného výběru. Výběr participantů pak závisel na získávání kontaktů od prvních účastníků výzkumu. Tuto metodu lze charakterizovat jako metodu sněhové koule, kdy dochází k výběru participantů právě prostřednictvím již zúčastněných (Miovský, 2006). Na základě první fáze, kdy bylo realizováno pět rozhovorů, byly upraveny výzkumné otázky a navazovala druhá fáze. Na základě charakteristik participantů, kteří se účastnili první fáze výzkumu, byli dále vybíráni rodiče žáků 1. stupně, na jejichž výchově se podílejí oba partneři v rámci jedné domácnosti. Opět se jednalo o dostupný výběr, kde byla uplatněna výše uvedená metoda sněhové koule.

Pro získávání dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, kdy celkový záznam získaných nahrávek činí 382 minut. O celém průběhu výzkumu byli participanti seznámeni, a na základě jejich souhlasu byly rozhovory zaznamenány na záznamník. Gavora (2010b, s. 203) uvádí: „Výzkumník musí osobu požádat o povolení udělat nahrávku. Nedostane-li toto povolení, musí zaznamenávat odpovědi ručně.“ Všichni participanti s návrhem souhlasili, což umožnilo získat nahrávky ze všech rozhovorů. Vzniklé nahrávky pak byly pro následnou analýzu přepsány, a to technikou doslovné transkripce (Hendl, 2012).

Během rozhovorů jsem se držela následujících oblastí otázek, které byly v rámci každého rozhovoru formulované tak, aby bylo jejich znění srozumitelné, a které se proměňovaly podle vývoje rozhovoru s participanty.

- Jak vypadá běžné odpoledne, když se rodina sejde doma?
- Na co se především zaměřujete po příchodu dětí ze školy?
- Jakým způsobem se k vám dostávají informace o hodnocení dítěte?
- Jaké hodnocení škola využívá?
- Co považujete za dobré a co za špatné hodnocení?
- Co děláte, když je dítě ohodnoceno podle vás pozitivně?
- Co děláte, když je dítě hodnoceno podle vás negativně?
- Co je pro vás dobré hodnocení?
- Pro koho je hodnocení určeno?
- Zapojujete se do domácí přípravy dítěte na vyučování?
- Jak vypadá příprava vašeho dítěte na vyučování?

## 5.6 Analýza dat

Pro přepis rozhovorů byl zvolen program MS Word. Pro kvalitnější orientaci a práci s daty byly jednotlivé řádky výpovědi očíslovány. Následně byly textové podklady vytištěny a podrobeny otevřenému kódování, konkrétně metodou papír a tužka (Švaříček & Šed'ová, 2014). Kódy pak definují konkrétní výpovědi participantů, a to v podobě věty či celých odstavců. Rozhovory byly pečlivě několikrát pročitány a následně byl z kódů vytvořen seznam kategorií, které budou následně interpretovány.

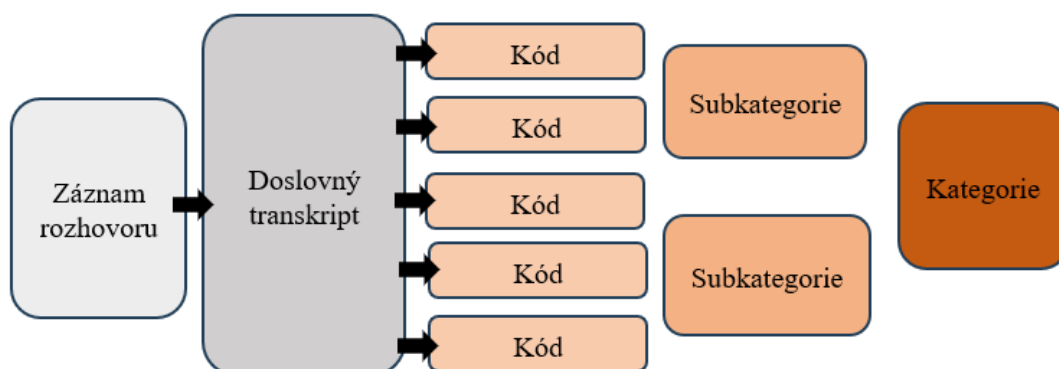


Schéma č. 1 Analýza dat

V návaznosti na analýzu dat, kdy byly rozhovory nejprve přepsány doslovným transkriptem (Hendl, 2008) a následně kódovány, byly vytvořeny následující kategorie, které budou popsány v další části. Konkrétní interpretaci dat pak popisuje uvedená tabulka, která představuje názvy vytvořených kategorií a subkategorií.

Tabulka 2 Zpracování dat

Kategorie	Subkategorie
NA FORMĚ HODNOCENÍ ZÁLEŽÍ	Síla informačního zdroje
	Význam známky pro rodiče
	Význam slovního hodnocení pro rodiče
ZNÁMKA JAKO REAKTOR	Aspekty ovlivňující reakci rodiče na hodnocení
	Reakce rodiče na pozitivní hodnocení žáka
	Reakce rodiče na negativní hodnocení žáka
DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NAPŘÍČ RODINAMI	Rutina
	Odlíšnost v zapojení matka/otec
	Aktivní zapojení rodiče
RIZIKA VE VZTAHU RODINY A ŠKOLY	Ne/spokojený rodič
	Požadavky rodiče na učitele

## 6 INTERPRETACE DAT

Cílem této kapitoly je představit výzkumná zjištění, která byla získána na základě realizovaných rozhovorů. Následující kapitoly představují jednotlivé kategorie a subkategorie. Jednotlivé oblasti pak tvoří základ pro vypracování výsledků výzkumu.

### 6.1 Na formě hodnocení záleží

Z předkládaného výzkumu vyplývá, že se vybraní rodiče žáků 1. stupně základní školy setkávají především s klasifikací. Způsobem hodnocení jsou tedy převážně známky. Tuto formu rodiče akceptují a uvádějí, že především preferují to, co vyhovuje samotnému dítěti. Hodnocení pak celkově vnímají jako informaci pro žáka. Samotný význam hodnocení pak závisí na jeho formě a také jeho prezentaci rodičům, tedy jakým způsobem jsou rodiče o výsledcích hodnocení dítěte seznámeni.

#### *Síla informačního zdroje*

Rodiče, kteří se účastnili tohoto výzkumu nejčastěji uvádějí, že pro sdělování informací, které se týkají výsledků žáků, využívají školy především online aplikace, které buď zcela nahradily, popřípadě doplňují klasické žákovské knížky. Příkladem uvedených aplikací je systém Bakalář. Z výpovědí participantů je pak patrné, že na samotný informační zdroj nemají rodiče jednotný názor. V online aplikacích lze tedy spatřovat jak výhody, tak také nevýhody. K zmíněným benefitům online žákovské knížky pak zejména patří přehlednost a neustálý přehled rodiče o výsledcích žáka. R7: *„Jako já, prostě je fajn, že to přijde samo, že ti přijde i jakoby ta upomínka toto, toto, takže mám jakoby fakt přehled. Moc se mi to líbí. Fakt jako jo.“*

Velmi pozitivně na elektronickou žákovskou knížku nahlíží také matka tří dcer, které plní povinnou školní docházku. Zejména vyzdvihuje přehlednost a praktičnost využívané aplikace, která umožňuje rychlé přepínání účtů jednotlivých profílů žákyň. Matka popisuje výhody následovně: *„Jakože pro mě je to fajn, že je to jako snazší a přehlednější než každý den od nich žádat žákovské knížky, listovat, prohlížet a zjišťovat. Jo? Že takhle je to na jednom místě. Máš prostě celej ten jako přehled, od všech tří vlastně.“* Významným aspektem, který s sebou online informační zdroj přináší, je informovanost rodiče o výsledcích žáka s výrazným předstihem, a to tak, že rodič je v některých případech o výsledcích dítěte informován dřív než žák samotný. Od této skutečnosti se pak také následně odvíjí samotné sdílení informací o výsledcích, a to mezi dítětem a rodičem.

Z výpovědí participantů vyplývá, že pokud se rodič o výsledcích hodnocení žáka dozví např. během pracovní doby, a nutno upozornit, pokud se jedná o očekávaný výsledek žáka, hodnocení se pak často nestává tématem rozhovoru mezi rodičem a žákem. Zde ovšem rodiče také poukazují na nemožnost volby dítěte, tedy o čem rodiče informovat a o čem nikoli. Naopak v případě, kdy škola využívá klasické žákovské knížky, rodiče uvádějí, že vytváří mnohem vhodnější podmínky pro sdílení pocitů ze školních výsledků žáka mezi rodičem a žákem. Na tento problém ostatně upozorňuje jeden z rodičů, kdy uvádí, že nevýhody využití elektronické žákovské knížky spatřuje právě v zamezení sdílení pocitů z výsledků žáka: R3: „...a musím říct, že se mi to jako nelíbí. Nelíbí se mi to z toho důvodu, že třeba, když tu elektronickou žákovskou neměli, když mi ukazovala tu svou, papírovou, tak to bylo takový lepší. Že prostě viděla třeba viděla, že mám z tý známky radost nebo tak.“ Zmíněné sdílení pocitů a využití žákovské knížky jako podnětu ke komunikaci rodiče a dítěte pak lze spatřovat i z dlouhodobějšího hlediska. Podle výpovědi jednoho z rodičů se stává zdroj informací o výsledcích žáka také významným tím, že se k němu rodiče a jejich děti mohou vracet s delším časovým odstupem. Konkrétně pak R6 uvádí: „...ale mrzí mě, že nemají žákovský knížky. Protože to prostě by měli mít. Teď to je online, ale myslím si, že ten papír prostě, já mám možná ještě doma schovanou někde ty jo, fakt (smích)... nějakou mám schovanou a občas se tomu zasmějeme.“ Z uvedeného tedy vyplývá, že reakce rodičů na hodnocení výrazně souvisí také se zdrojem, který škola pro předávání informací o dítěti využívá. Významné jsou v rámci elektronických žákovských knížek také funkce, které systém nabízí. Z výpovědí participantů vyplývá, že v rámci informačního zdroje mají možnost sledovat také váhu konkrétní známky a taktéž průměr celkového hodnocení v daném předmětu. Rodiče pak uvádějí, že se právě soustředí na tyto popsané informace, od nichž se také odvíjí samotný význam průběžného hodnocení. Orientace na sumativní hodnocení žáka za určité období je zde velmi silná.

### ***Význam známky pro rodiče***

Podle výpovědí rodičů je zřejmé, že se v souvislosti s povinnou školní docházkou svých dětí setkávají převážně s klasifikací. Ačkoli se jedná o totožnou formu, je velmi znatelný odlišný pohled rodičů na známky. Využívanou formu hodnocení rodiče převážně považují za jasnou, konkrétní a zejména pro žáka motivující. Taktéž se zde velmi výrazně odráží zkušenost rodiče s využívanou formou hodnocení, konkrétně pak participant uvádějí, že se jedná o formu, na kterou jsou sami zvyklí. Z pohledu rodičů je známka především informací o tom, jak se dítěti ve škole daří. Rodiče také uvádí, že známku považují za vizitku



dítěte, které taktéž souvisí s ukazatelem možností dítěte ve výběru dalšího vzdělávání či profese. Na druhé straně rodiče uvádějí, že se jedná především o zpětnou vazbu pro ně samé, která poskytuje informace o tom, co se ve škole děje. Rozdílný pohled na známku pak přestavuje rodič, z jehož výpovědi je patrné, že známky jako takové pro něj mají spíše nevypovídající hodnotu a konkrétně pak tuto formu hodnocení vnímá jako demotivaci pro dítě, konkrétně pak popisuje známku jako „zabijáka“ motivace.

V této souvislosti pak také z výpovědi rodičů vystupují významné aspekty, které známku jako takovou doprovází. Především se jedná o osobnost učitele, které má velký vliv na hodnocení žáka. Participanti pak popisují, že též záleží na konkrétním systému školy, který v rámci hodnocení instituce využívá. Podle slov rodičů tedy nelze srovnávat význam konkrétní známky v porovnání více škol. Rodič R7 pak popisuje, že totožné hodnocení na dvou školách nevypovídá o totožném výkonu žáka.

Význam známky rodiče také spojují s oblastí sociální. Podle výpovědi rodičů má samotné hodnocení výrazný vliv na utváření vztahů mezi žáky ve třídě. Konkrétně pak takové situace popisuje rodič R8, jehož dítě má vynikající studijní výsledky. Předkládá, že dítě má tendenci se v rámci hodnocení srovnávat s ostatními žáky, ovšem rodič spíše projevuje snahu takovému jednání zamezit a vede dítě k toleranci. R8: *„Tak já si ji zase snažím trošku jako srážet to sebevědomí. Já říkám: No, ale to, to mě vlastně vůbec nezajímá. Jako ty máš jedničku super, naučila ses to, moc tě chválím, ale jestli měli z toho ostatní trojky nebo čtyřky? To vůbec nic znamená prostě. Tak se prostě na to hůř naučili, nebo si mysleli, že tam bude jakoby něco jinýho, anebo zase oni budou v něčem šikovnější než ty, no.“*

Z pohledu rodiče tedy může docházet k tzv. škatulkování žáků, jak ze strany žáků, tak ze strany učitele. Participanti ovšem uvádějí, že pro ně samotné nemá hodnocení dítěte takový význam. Vrstevníky svých dětí, kteří dosahují průměrných studijních výsledků, respektují a soustředí se především na jejich osobnostní kvality.

### ***Význam slovního hodnocení pro rodiče***

Odlisný pohled pak mají rodiče taktéž na slovní hodnocení. Z výpovědi rodičů vyplývá, že tato forma hodnocení je určena především pro rodiče a argumentují tím, že žák 1. stupně zcela nedokáže tuto formu zpětné vazby ocenit, jak vysvětluje jedna z participantů. R10: *„Ale v tom slovním hodnocení, možná spíš pro rodiče, ale pro to dítě samotné si myslím, že to dítě si z toho jakoby až tak moc nevezme.“* Na druhé straně rodiče uvádějí, že slovní hodnocení vnímají jako motivaci a podporu pro dítě. Spíše tedy považují tuto formu

za doplněk ke stávajícímu hodnocení v podobě známek, které by mohl učitel dále využívat. Benefity, které přináší slovní hodnocení, popisuje ve své výpovědi jedna z matek. Reflektuje zde vlastní zkušenost, které se právě pojí s motivací a oceněním dítěte. R8: „*Já jako dítě jsem si nepřipadala jako outsider a bylo tam něco hezkýho napsanýho. Víš? Takže mě to třeba motivovalo, třeba jsem si i řekla, že nejsem hloupá.*“ To, jak rodiče nahlízejí na zmiňovanou formu hodnocení se tedy pojí se zkušeností, a to také v souvislosti s profesí participantů. Např. matky, které se pohybují v oblasti školství, slovní hodnocení více oceňují, ovšem uvědomují si také úskalí využití této formy. Rodiči, kterému je forma známá, upozorňuje na náročnost této zpětné vazby. R2: *Takže je mně jasný, že prostě pro pedagoga napsat 25 slovních hodnocení, to je jako nesmírně náročný, ale já jsem to měla teda strašně ráda, protože tam bylo opravdu vypíchnuto, to, to co.* Z výpovědí některých rodičů také vyplývá, že si pod pojmem slovní hodnocení zcela nedokáží představit, co forma zahrnuje. U jednoho z rodičů je patrné, že za slovní hodnocení považuje slovní spojení, které popisuje konkrétní známku. R6: „*To jako, kdyby se místo známky použil komentář, jakože by měla jedničku, tak by napsala učitelka třeba velmi slušný, nebo takhle třeba, jako pochvala to asi ne, to by mě nebavilo.*“ Pohled rodiče na tuto formu hodnocení, která je především součástí formativního hodnocení, je podstatně ovlivněn informovaností rodiče o tomto způsobu zpětné vazby a též profesí, kterou vykonávají.

## 6.2 Zámka jako reaktor

Jak bylo výše popsáno, rodiče se především setkávají s klasifikací, tedy hodnocení v podobě známek. Ačkoli rodiče dostávají informace v obdobné formě, je zřetelná rozdílnost v reakci rodiče a hodnocení v podmínkách každé rodiny. To se zejména pojí s individualitou každého dítěte a rodiče, ale také s dalšími specifickými aspekty, které samotnou reakci ovlivňují.

### *Aspekty ovlivňující reakci rodiče na hodnocení*

Reakce rodiče na konkrétní hodnocení dítěte je podmíněna mnoha aspekty. Primárně zde především působí každodenní shon. Rodiče popisují, že k samotné reakci výrazně přispívá jejich naladění, které se pak pojí např. s profesním životem a také s aktuální atmosférou domácího prostředí, do kterého přicházejí. Jeden z rodičů pak situaci popisuje takto R10: „*...bohužel na to má vliv to, jaký byl den v práci, s tím už jdeš jakoby domů, jo. A teď jdeš domů z té práce, prostě jako úplně hotová večer a říkáš si, konečně prostě si doma jako, trošku dáchnu. A přijdeš a buch!*“

Výrazněji ovšem celkový pohled na hodnocení žáka ovlivňuje **osobnost dítěte**. Rodiče předkládají, že velmi dobře znají své potomky a uvědomují si jejich silné a slabé stránky. V rámci specifík docházky dítěte na 1. stupeň, kdy je rodič výrazněji zapojován do vzdělávacího procesu, dokáže na základě každodenní komunikace v souvislosti se školním životem žáka odhalit, ve které oblasti dítě vyniká a ve které naopak vyžaduje větší podporu.

Především matky, které se tohoto výzkumu účastnily, popisují, že před nástupem dítěte do školy měly jistá očekávání a ambice, které se ovšem postupem času změnily. To právě také souvisí i odhalením silných a slabých stránek dítěte. Rodiče popisují, že se především soustředí na možnosti dítěte v dané oblasti. Od možností dítěte se pak tedy odráží jejich samotný pohled na známku. R5: „*Takže když mi prostě donese trojku z češtiny, tak si jako říkám, no tak prostě každé není na všechno. To samý, když přinese trojku nebo čtyřku z angličtiny. To si jako říkám, doprčič, tak jako neumí psát česky, číst česky, tak jak může umět anglicky.*“ Z této výpovědi je patrná akceptace negativního hodnocení rodičem, a to právě na základě výše uvedeného.

V rozhovorech rodiče také uvádějí, že rozlišují významné a méně významné předměty v rámci výuky. Za významnější pak rodiče považují především český jazyk, matematiku a oblast přírodovědného vzdělávání. Tyto předměty pak rodiče popisují jako obtížnější a akceptace negativního hodnocení je zde výraznější než u předmětů, které se zaměřují na výchovy. Právě v rámci výchov rodiče očekávají především kladné hodnocení žáka a dle výpovědí se setkávají a též očekávají hodnocení známkou 1. Významně reakci rodiče ovlivňuje také ročník, který žák navštěvuje. Z rozhovorů vyplývá, že s vyššími ročníky také stoupá náročnost učiva a s tím je spojena větší váha dobré známky a výraznější úsilí dítěte.

Vzhledem k tomu, že participanti popisují výsledky svých dětí jako převážně výborné, neúspěch a negativní hodnocení žáka přisuzují především k nepřipravenosti dítěte, konkrétně pak k lajdáctví, jak také uvádí rodič R7: „*...dostane pětku z toho, že neuměla slovíčka, že jo. Tak už prostě vím, že se na to vyflákla.*“

Ve spojitosti se školním hodnocením rodiče také vyházejí z vlastní zkušenosti, kterou mají z období povinné školní docházky. Zejména pak rodiče své zkušenosti reflektují v souvislosti s náročností některého učiva, a proto též od vlastních dětí nevyžadují výborné výsledky. Z rozhovorů pak vyplývá, že se především otcové soustředí na to, aby jejich dítě neopakovalo chyby rodiče, a to především v souvislosti s nepřipraveností a lhostejným přístupem k výuce. Po dítěti pak vyžadují zodpovědnou přípravu a snaží se je k dobrým

výsledkům motivovat. Silná je zde orientace na sumativní hodnocení, tedy na celkovou klasifikaci dítěte za určité období.

V rámci aspektů, které ovlivňují pohled rodiče na školní hodnocení žáků, je nutné také popsat zkušenosti rodičů s převažujícími výbornými výsledky hodnocení. Jeden z rodičů předkládá, že pro dítě není v rámci vzdělávání podstatné usilovat pouze o dobré hodnocení, neboť takové nastavení priorit následně dítě nedokáže zcela připravit na realitu života. R10: „Protože potom vím, že do života to není vůbec dobře, když si zvyklá mít samé jedničky a máš tu laťku jako na sebe nastavenou tak vysoko a pak ti něco nejde a jsi z toho strašně, strašně špatná.“

Výše byly popsány aspekty, které výrazně ovlivňují reakci rodiče na hodnocení žáka. Dále budou představeny subkategorie, které konkrétně popisují, jakým způsobem rodiče v souvislosti se školním hodnocením žáka jednají.

### **Reakce rodiče na pozitivní výsledky hodnocení žáka**

Jak již bylo výše zmíněno, participantů tohoto výzkumu jsou zejména rodiče, kteří se u svých dětí setkávají především s výbornými studijními výsledky. Tento aspekt tedy výrazně ovlivňuje to, jak rodiče na pozitivní hodnocení žáků reagují. V rámci popisu konkrétních reakcí je tedy nezbytné, zaměřit se na **očekávané pozitivní a neočekávané pozitivní hodnocení**. Rodiče předkládají, že samotná pozitivní zpětná vazba v nich vyvolává pocit hrdosti, nejvýrazněji pak zejména u otců. Ti uvádějí své pocity v souvislosti s vlastní zkušeností a srovnávají své výsledky s aktuálními výsledky dítěte. Vzhledem k převažujícím negativním studijním výsledkům otců má pak pozitivní hodnocení dítěte větší význam.

V rámci rodin, jejichž zástupci se výzkumu účastnili, je pozitivní hodnocení žáka oceněno. Nejvíce pak v rozhovorech rodiče uvádějí pochvalu dítěte či odměnu za dlouhodobě dobré výsledky. Významné je pak v rámci reakce na pozitivní hodnocení sdílení pocitů mezi členy rodiny. Ať už se jedná o sdílení mezi rodičem a dítětem, tak také mezi rodiči navzájem. Rodiče ovšem dokládají, že ne vždy je pozitivní hodnocení dítěte spojeno s jejich vyjádřenou reakcí. To především pramení ze zmíněného očekávaného výsledku žáka, které rodiče často popisují jako stereotyp R3: „No tak prostě vidím, že třeba má jedničky, občas dvojku, vidím, že prospěch je dobrý, tak už se pak doma na to neptám.“ Naopak u neočekávaného pozitivního hodnocení žáka je více podmíněno sdílení pocitů rodiče s dítětem. Matky, které se výzkumu účastnily popisují, že neočekávané pozitivní hodnocení dítěte se často stává tématem rozhovoru v rámci celé rodiny. Konkrétně pak

uvádějí, že ačkoli jsou s úspěchem dítěte seznámeny během pracovní doby, a to prostřednictvím online informačního zdroje, nenechávají tuto informaci dále bez povšimnutí a záměrně oceňují dítě za přítomnosti druhého rodiče a ostatních členů rodiny. To, že téma hodnocení zařazují do rozhovorů zejména matky, pramení z přístupu rodiče k informačnímu zdroji. Z realizovaného výzkumu vyplývá, že jsou to převážně ony, které kontrolují studijní výsledky svých dětí.

Reakce na pozitivní výsledky hodnocení je taktéž úzce spojena s motivací dítěte a odměňováním. Rodiče uvádějí, že si s dítětem společně stanovují cíle, které nejčastěji souvisí s vylepšením celkové známky v určitém předmětu. Na základě dosažených cílů si pak rodič s dítětem určí příslušnou odměnu za dobrý výkon. Zde je tedy opět patrná orientace na výslednou známku.

### ***Reakce rodiče na negativní výsledky hodnocení žáka***

Tak jako u předchozí subkategorie, tedy *Reakce rodiče na pozitivní výsledky hodnocení*, tak také v tomto případě je nezbytné zaměřit se na očekávané a neočekávané výsledky žáka. Významná je v rámci negativních výsledků žáka **okamžitá reakce rodiče**. Participantů tohoto výzkumu se shodují, že signál, který podmiňuje jejich okamžitou reakci, spatřují v hodnocení známkou 3 a níže, jak popisuje rodič R2: „*A tady, pro mě třeba trojka, už jako že si říkám, já Jardo, tys tam něčemu nerozuměl nebo ses na to nepodíval?*“ Charakteristické je pak pro reakci na negativní hodnocení hledání příčiny neúspěchu dítěte ze strany rodiče. Samotné hodnocení pak vytváří podnět pro komunikaci mezi rodičem a dítětem. Rodiče popisují, že následně dítěti pokládají otázky, kterými se snaží odhalit, co bylo příčinou jeho neúspěchu, na základě čeho bylo dítě takto hodnoceno a následně dochází také k ověřování znalostí dítěte a rekapitulace, jak se žák na dané vyučování připravoval. Zejména u neočekávaného negativního hodnocení u žáků s dlouhodobými výbornými výsledky pak z výpovědí rodičů vyplývá, že za neúspěchem žáka hledají příčiny, které zcela nesouvisí s připraveností dítěte v konkrétní oblasti vzdělávání. R8: „*Jestli třeba, nevím, proč mě to hned napadne, jo, ale mě by vlastně hned první napadlo, jestli je dcera jako psychicky v pořádku. Jestli jí něco netrápí.*“ Významná je zde, na rozdíl od očekávaného pozitivního hodnocení žáka, okamžitá reakce rodiče. Negativní hodnocení se tedy stává výrazným **spouštěčem reakce** rodiče. Rodiče, kteří se výzkumu účastnili uvádí, že v případě negativního hodnocení se snaží dítě podpořit a dále motivovat. Úzce to pak souvisí se samotnou angažovaností rodiče v domácí přípravě žáka. Neúspěch dítěte pak také rodiče přisuzují svému neúspěchu. Tedy především v tom smyslu, že dítě nedostatečně

motivují. Dále se pak zaměřují na důslednější kontrolu přípravy žáka na vyučování. Rodiče také uvádějí, že negativní hodnocení více zasahuje samotné dítě než je samotné. V této souvislosti se snaží reagovat tak, že situaci odlehčují. Tento způsob reakce je pak výraznější u otců. R2: „...manžel právě jako tím, že vidíme, že on se trápí tím, že dostane špatnou známku, tak když dostal právě tu trojku, tak mu muž říká: No konečně pořádná známka.“ Ovšem v podmínkách rodiny, kde je žák hodnocen spíše negativně, je situace odlišná. Rodič popisuje, že opakované negativní hodnocení žáka v něm vyvolává pocit agrese. Konkrétně pak situaci popisuje rodič R10 takto: „Mám pocit, že poslední dobou pociťuji jako... bouřlivě reaguju téměř každý den. Ale, ale ono je to celkem, oni jsou zrovna v tom věku, jako že už předpubertální. Někdy mám pocit, že už pubertální a spíš je to, spíš je to tím chováním než téma jako známka“. Zámka zde tedy funguje jako spouštěč reakce rodiče, na který se dále nabalují další problémy spojené s výchovou.

### 6.3 Domácí příprava napříč rodinami

Do domácí přípravy na vyučování se dle výpovědí participantů zapojují oba rodiče. Jejich angažovanost je ovšem podmíněna časovými dispozicemi, které v souvislosti s každodenním úkoly mají. Výrazná je v rámci rodičovského zapojení angažovanost matky, které především zastávají roli pečovatelky o celou domácnost a rodinu. Občasná angažovanost otce je pak podmíněna náročností profesního života. Participantů předkládají, že v rámci přípravy dítěte na vyučování funguje v rodině jistá rutina, tedy zaběhlé postupy, které se odvíjí od požadavků rodičů, ale také od požadavků samotné školy na žáka.

#### *Rutina*

Podle výpovědí rodičů je patrné, že v rámci domácí přípravy převažuje jistá každodenní rutina. V první řadě je soustředění na plnění povinností dětí, a to zejména ve vztahu ke škole. Rodiče, kteří se výzkumu účastnili dokládají, že nejprve dbají na plnění úkolů, aby mohlo následně dítě aktivně trávit svůj volný čas. Na tento postup upozorňuje např. rodič R9: „No, a já, když přijedu s téma dětma, tak syna hnedka honím do úkolů. Když nemá úkoly, tak aby si připravil tašku na druhý den, jako učivo, že jo, na ten druhý den a vyndal svačinu, vyndal pítí. No a pak je to asi podle taky toho, jestli je třeba zrovna venku hezky, tak jdou, tak jdou jako s kamarádama ven.“ Obdobný je postup u ostatních rodičů, kteří kladou důraz na přípravu a samostatnost ze strany dítěte. Součástí každodenní komunikace mezi rodičem a žákem je sdílení pocitů z celkového dne. Jak rodiče uvádějí, mezi členy rodiny panuje silná důvěra a od toho se také odvíjí témata, která mezi sebou

členové rodiny probírají. Zájem o dění ve škole je patrný také ze strany otce, který popisuje, o co se po příchodu dcery ze školy domů zajímá R6: „*Jo, ptám se, co holky, co poznámky, co učitelka, jestli jí někdo neštvál, co teď probíráte...*“ V souvislosti se školní docházkou dítěte pak výrazně převažuje orientace rodičů na pocity dítěte. Rodiče pak popisují, že se zejména zaměřují na to, aby se žák ve škole cítil dobře, bezpečně. R8: „*...většinou je to taková ta jakoby normální otázka: Jak bylo? Jak jsi se měla? A tak a někdy mi třeba přijde smutná domů, tak samozřejmě trošku vyzvídám, jestli se něco jako nestalo, jestli všechno jako v pořádku s kamarádama.*“ Na druhé straně uvádí rodiče také situace, kdy se po upozornění dítěte na plnění přípravy dále na téma školního života dítěte nezaměřují. Především je to podmíněno tím, že samotný žák nemá potřebu své pocity z vyučování sdílet. K rutině, která se váže k domácí přípravě žáka, patří také neustálé upozorňování dítěte na plnění povinností. Ačkoli rodiče dokládají, že svému dítěti věří, platí zde pravidlo důvěřuj, ale prověřuj. Participanti uvádějí, že s dospíváním dětí také přibývá situací, kdy dochází k odkládání povinností dítěte a přípravy na vyučování. Rodiče pak v souvislosti s přípravou cítí, že se zvyšuje frekvence připomínek a kontroly.

### ***Odlišnost v zapojení matka / otec***

Výrazné odlišnosti je možné spatřovat v zapojení do domácí přípravy ze strany otce a matky. Jak participanti popisují, samotné aktérství rodiče v domácí přípravě je výrazně ovlivněno pracovní vytížeností rodičů, jak ve své výpovědi uvádí rodič R7: „*Jo, jako určitě to má na starost jakoby víc ona. Jako, já mám zas tu práci, kde furt jako makám kolem, víc jakoby nemůžu, jako zapojím se, zapojím se jakoby rád, ale jak říkám, 80 na 20, kdybych to... možná 90 na 10 někdy, jak kdy samozřejmě, jo.*“ Z výzkumu tedy vyplývá, že se v rámci domácí přípravy angažují především matky. Vzhledem k charakteristice vybraných rodin, kdy se na výchově podílejí oba partneři v jedné domácnosti, je však patrná spolupráce obou rodičů. Ačkoli v domácí přípravě dominuje především matka, popisují participanti také situace, ve kterých naopak zasahuje otec. Zejména jsou tyto odlišnosti vztažené k probíranému učivu. Participanti uvádějí že k oblastem, ve kterých dominuje především otec, patří matematika a přírodovědné vzdělávání. Úlohou matky je v rámci rodičovského zapojení do domácí přípravy především kontrola výsledků žáka a participace na přípravě dítěte na vyučování. Jejich angažovanost se pak odvíjí od výsledků žáka, informovanosti o probíraném učivu ze strany školy a od zaměření na silné a slabé stránky dítěte. Podstatné je ovšem zjištění, že dochází ke sdílení informací mezi rodiči o dění ve škole.

### *Aktivní zapojení rodiče*

Intenzita zapojení rodiče do domácí přípravy žáka je úzce spojena se studijními výsledky žáka. Významným aspektem, který ovlivňuje intenzitu zapojení rodiče, je neočekávané negativní hodnocení žáka. V návaznosti na informaci o výsledku hodnocení žáka je rodič aktivizován a následně dochází k zapojení, a to několika způsoby. Podle výpovědí participantů se jedná především o ověřování znalostí dítěte a participace na vypracování domácích úkolů. Taktéž se v této souvislosti zvyšuje zájem rodiče o dění ve škole.

Výrazně se ovšem na zapojení rodiče do přípravy odráží čas, který mají rodiče k dispozici. Rodič R10 popisuje: *„Je fakt, že když někdy přijdem, třeba z tréninku večer, tak fakt nestíháme nic. Takže, nachystejte si věci, a to je všechno. To prostě nedám“*. Obzvláště u vícečlenných rodin, kde většina potomků plní povinnou školní docházku, je přímá každodenní participace na přípravě všech dětí na vyučování nereálná. Rodiče pak uvádějí, že se především soustředí na oblasti, které jsou aktuální a nezbytné, a to zejména u dětí s převažujícími negativními výsledky. U žáků, kteří dosahují především výborných výsledků, je pak patrná výrazná podpora k samostatné přípravě.

Vedení dítěte k samostatné domácí přípravě je neoddělitelnou součástí rodičovského zapojení. Ačkoli se nejedná o přímou angažovanost rodiče, jde o jednu z forem, jak rodič k domácí přípravě žáka přistupuje. Důležité je pak v tomto případě zmínit, že podpora samostatnosti dítěte se odvíjí od ročníku, který žák v rámci 1. stupně navštěvuje. Z výpovědí participantů je pak patrné, že dochází k postupnému uvolňování zásahu rodiče do domácí přípravy žáka na vyučování a přenášení zodpovědnosti na dítě. S tím se tedy také pojí nepravidelná angažovanost rodiče, která je podmíněna jak studijními výsledky žáka, tak také tím, že rodič vede dítě k zodpovědnosti za své činy a přístupu ke vzdělání. V rozhovorech pak také účastníci výzkumu často popisují, že si jejich pozornost v rámci domácí přípravy musí žák zasloužit. R2: *„Jestli chceš, ráda ti pomůžu, ale já nad tebou nebudu sedět a prostě pořád ti připomínat, běž se podívat na ty byliny, běž se podívat na ty byliny, běž se podívat na ty byliny. Musíš pro to taky něco udělat sám.“* Tato zásluha se pak pojí se snahou dítěte plnit zadané úkoly či s běžnou každodenní přípravou na vyučování, jako je chystání potřebných pomůcek, uspořádání aktovky a podobně.

Angažovanost rodiče v domácí přípravě se také odvíjí od jejich profese. Rodič R2, který se pohybuje v oblasti školství popisuje, že se na připravenost dítěte na vyučování dívá také z pohledu kolegyň, a proto více apeluje na to, aby si dítě řádně vypracovávalo domácí



úkoly a připravovalo se na výuku. Na druhé straně, kdy je rodič součástí dělnické třídy, je patrné, že je přenechána zodpovědnost především na žáka a pokud není na intenzivnější kontrolu žáka upozorněn ze strany učitele, výrazněji se nezapojuje.

#### 6.4 Rizika ve vztahu rodiny a školy

Přístup rodičů k výsledkům žáka a jejich angažovanost na domácí přípravě, souvisí také se samotným vztahem učitele a rodiče a celkovým pohledem na školu. Rodiče vstupují do vztahu s vyučujícím s určitým očekáváním, a především se soustředí na hájení zájmů svého dítěte. Na zmíněná očekávání pak také navazují požadavky, které má rodič v rámci vzdělávání dítěte na učitele, ale také na školu jako takovou.

##### *Ne/spokojený rodič.*

Rodiče se v rámci tohoto výzkumu především shodují, že k učiteli a škole jako takové přistupují především s důvěrou. Vše je ovšem podmíněno kvalitní komunikací mezi oběma stranami. Metody vyučujících i samotnou formu hodnocení, které učitel využívá, hodnotí rodiče žáků 1. stupně především pozitivně a shodují se, že obě strany postupují vždy tak, aby bylo dítě co nejvíce podpořeno. Výrazná důvěra v učitele je patrná z výpovědi rodiče R3: „*Paní učitelku nijak neshazujeme, před tím dítětem už vůbec ne. Není ani důvod. V tomto jí důvěřujeme*“. Také je z výpovědí patrné, že se rodiče soustředí na to, aby byla podpořena autorita učitele. Rodiče také uvádějí, že pokud se u nich objeví nějaká pochybnost ohledně metod vyučujících, dávají si pozor, aby se jejich případné připomínky nedostaly k dítěti. Uvědomují si, že by se jejich aktuální názor mohl promítnou v přístupu dítěte k samotnému vyučujícímu. Rodiče popisují, že jejich vztah k učiteli se především vyznačuje vzájemným respektem obou stran. Důvěra v učitele se taktéž objevuje v rámci hodnocení dítěte, kdy rodič R8 uvádí: „*Třeba dcera tím, že nosí jedničky, tak i přesto jí paní učitelka prostě dala čtyřku, protože si jí prostě zasloužila. Tak to je fajn, tak to má být.*“ Ačkoli rodiče zmiňují, že osobnost učitele výrazně ovlivňuje hodnocení daného žáka, konkrétně se pak zaměřují na spravedlivé hodnocení ze strany učitele a systém, který má škola nastavený, přijímají. Z výpovědí rodičů lze uvést, že rodiče přistupují ke škole především v roli partnera (Rabušicová, 2004). Rodiče se také silně orientují na hájení zájmů svého dítěte, a to se také odráží v komunikaci se školou. Rodič R2 popisuje: „*Měla dobře ten výsledek, ale dostala dvojku, jako nic hrozného, ale měla mít jedničku. No, tak to jsem paní učitelce napsala email, že prostě se asi jenom přehlídla nebo se spletla.*“ Pokud vyučující přistupuje k dítěti jiným způsobem, než rodič očekává, dochází k okamžitému kontaktování učitele a následné

vyjasňování si problému. Jeden z rodičů popisuje situaci následovně. R7: „... a zároveň ty děti prostě musí vědět jakoby, že v nás mají nějakou důvěru, důvěru a oporu jako a pokud jsou v právu, tak prostě se jich zastanu.“ Z výzkumu ovšem vyplývá, že v souvislosti se vztahem rodiče a učitele můžeme spatřovat také situace, kdy je rodič vnitřně nespokojen s praktikami vyučující, které však nemá šanci z jeho pozice výrazně změnit. Zde tedy můžeme říci, že se jedná o tichou nespokojenost rodiče, a to především z toho důvodu, aby případnými připomínkami negativně neovlivnil vztah učitele a dítěte.

### **Požadavky rodiče na učitele**

Požadavky, které má rodič na učitele, případně na školu mohou být dle participantů buď skryté či zjevné. Ke skrytým pak patří například požadavek na hodnocení, které učitel využívá. Rodiče popisují, že by uvítali také jinou formu, než je využití klasických známek, a to zejména slovní hodnocení, které vnímají jako doplněk stávající klasifikace. Participantů uvádějí, že v rámci slovního hodnocení by se jednalo především o zpětnou vazbu, která je adresována právě rodičům. Z jejich výpovědí tedy vyplývá, že by uvítali kombinaci těchto forem hodnocení. Ovšem tento požadavek je spíše tajným přáním rodičů, které sami v podmínkách školy výrazně neprezentují. R7: „...to, jak se třeba chová v kolektivu a bla, bla, bla, nebo jak jí to v jakém předmětu jako jde, nejde, tak nic. Takový tady nefunguje. Což třeba, si myslím, že by bylo jakoby přímový.“ V souvislosti s požadavky, se rodiče také orientují na kvalitu předávání informací. Kvalita se především odvíjí od využívaného informačního zdroje. Rodiče, jejichž škola využívá elektronické žákovské knížky jsou informováni kvalitněji než rodiče žáků, kteří mají k dispozici klasickou žákovskou knížku. Rodiče také uvádějí, že informace od učitele by měly být co nejkonkrétnější a aktuální. Rodič R9 pak popisuje situaci, kdy byl o některých připomínkách učitele seznámena s výrazným zpožděním. Jednalo se o pořízení psací potřeby, která nebyla více specifikována. R9: „Kdyby to napsali třeba do toho seznamu, nebo mi to řekli prostě po dvou týdnech... než potom jako říct, že tohle to dělá celou dobu špatně.“ O nevyhovující pomůcce byl rodič seznámen až po delší době, kdy byl taktéž upozorněn, že na základě nevyhovujícího pera, žák špatně ovládá písmo.

## 7 VÝSLEDKY

V této části práce budou prezentovány výsledky, které se váží na výzkumné otázky. Stěžejní otázka předkládaného výzkumu se orientuje na **význam hodnocení pro rodiče**. Z výpovědí participantů vyplývá, že samotné hodnocení žáka především poskytuje rodičům zpětnou vazbu o tom, jak se dítěti v rámci vyučování daří. Celkově pak hodnocení vnímají jako přípravu na budoucí život, jehož součástí je např. sebereflexe vlastní práce či ohodnocení nadřazeným. Hodnocení jako takové, je tedy podle rodičů taktéž neoddelitelnou součástí profesního života. Školní hodnocení žáka rodiče popisují jako **vizitku dítěte**, která dále určuje jeho možnosti. Nejvíce se pak rodiče na základě školního hodnocení orientují na to, kterým směrem by se mohlo dítě dále vydat, a to v souvislosti s výběrem další školy a následně také profese. Jelikož se jednalo o rodiče žáků 1. stupně základní školy, byly často dobré známky dítěte predikátorem toho, že by mohlo dále přestoupit na víceleté gymnázium. Rodiče však v této souvislosti uvádějí, že na dobrém hodnocení dítěte se výrazně odráží přístup školy a samotných vyučujících. Zde je tedy nutno uvést, že si rodiče všímají rozdílů jednotlivých institucí a předkládají, že totožná známka na dvou školách, nemusí vždy znamenat totožné kvality znalostí a dovedností dítěte.

Od samotného významu se taktéž odvíjí **reakce rodiče na hodnocení**. Z výpovědí participantů realizovaného výzkumu vyplývá, že je jejich reakce významně ovlivněna **očekáváním**. Tato očekávání jsou podmíněna různými aspekty. Zejména rodiče popisují, že na základě přímého kontaktu s dítětem v rámci jeho přípravy na vyučování, mohou odhalit silné a slabé stránky dítěte a taktéž se v jejich očekávání odráží vlastní zkušenosti z období povinné školní docházky. Z výpovědí rodičů vyplývá, že předměty jako je český jazyk, matematika a přírodověda vnímají jako náročnější, a proto je v rámci těchto oblastí akceptováno také negativní hodnocení. Naopak u předmětů, které jsou zaměřeny na výchovu, rodiče očekávají pouze kladné hodnocení, tedy konkrétně známkou 1. Participant pak uvádějí, že se u svých dětí převážně setkávají se stereotypem, tedy že je dítě hodnoceno tak, jak rodiče očekávají a nedochází k výrazným změnám v rámci výsledků žáka. Na základě této skutečnosti lze dále uvést, že očekávané hodnocení dítěte je následně doprovázeno **oceněním ze strany rodiče**, ovšem také zde dochází k **absenci jakékoli reakce**. To je také podmíněno formou zpětné vazby, kterou konkrétní škola využívá. Participant pak zejména uvádějí, že jsou o studijních výsledcích dítěte seznamováni prostřednictvím elektronické žákovské knížky. Rodiče jsou tedy mnohdy s hodnocením

seznámeni bez přítomnosti dítěte a pokud jsou výsledky očekávané, rodič dále na tuto informaci nereaguje.

Naopak u **neočekávaného hodnocení** rodič reaguje vždy. Jakýmsi varovným signálem, který vypovídá o neúspěchu žáka, je hodnocení známkou 3. Z výzkumu je patrné, že se rodiče především soustředí na neočekávané výsledky hodnocení žáka. V této souvislosti je pak nezbytné odlišit pozitivní a negativní hodnocení. Pokud je dítě hodnoceno dle rodičů pozitivně a rodič tento výsledek neočekává, dochází ke sdílení pocitů mezi jednotlivými členy rodiny, ať už mezi rodičem a dítětem, tak také mezi partnery navzájem. V případě, kdy je žák hodnocen dle rodičů negativně, dochází k okamžitému hledání příčiny žákova neúspěchu, rodič se výrazně angažuje v rámci domácí přípravy, ověřuje znalosti dítěte související s aktuálně probíraným učivem, reflektuje, jak probíhala domácí příprava dítěte na vyučování a v případě, že rodič vyhodnotí přípravu i znalosti dítěte jako dostatečné, neváhá kontaktovat konkrétního učitele. Z uvedeného tedy vyplývá, že se rodiče především soustředí na negativní hodnocení dítěte, které vždy doprovází určitá reakce rodiče. Na druhé straně lze uvést, že pozitivní hodnocení dítěte se ne vždy pojí s výraznou zpětnou vazbou ze strany rodiče k dítěti.

Hodnocení žáka v rámci školní docházky se také odráží v **domácí přípravě** žáka a konkrétně pak ve způsobu zapojení rodiče do této přípravy. Rodiče žáků, kteří jsou hodnoceni především kladně, se v rámci domácí přípravy angažují méně než rodiče žákům s negativním hodnocením. V případě pozitivního hodnocení dítěte se především jedná o podporu k samostatnému řešení domácích úkolů a celkové přípravy na následující vyučování, ovšem za stálé podpory rodiče. Participanti uvádějí, že významná je v rámci rodiny důvěra a ze strany žáka především jistota, že se kdykoli může na rodiče obrátit a požádat je o pomoc. Rodiče pak často uvádějí, že i za těchto podmínek dochází k občasné kontrole, kdy se především přesvědčují o tom, že žák plní vše, jak má. V případě, kdy je žák hodnocen negativně, dochází ze strany rodičů k intenzivnějšímu zapojení. Rodič následně postupuje tak, že se snaží odhalit příčinu neúspěchu dítěte a následně sám organizuje průběh jeho přípravy na další vyučování.

Z výzkumu vyplývá, že samotné hodnocení je úzce propojeno s angažovaností rodiče v domácí přípravě žáka. Vše je ovšem podmíněno jak individualitou dítěte, tak také individualitou každého z rodičů. Rodiče také uvádějí, že hodnocení, se kterým se v rámci školního života dítěte setkávají, akceptují a formu klasifikace považují za výstižnou a zejména pro žáky 1. stupně zcela vhodnou. Ačkoli bylo v rámci výzkumu odhaleno, že by

rodiče také uvítali využití slovního hodnocení, považují tento způsob zpětné vazby pouze za doplněk stávajícího hodnocení v podobě známek. Silně pak z výpovědí rodičů vystupuje orientace na sumativní hodnocení, ovšem i přes to je pro rodiče především zásadní, jak se dítě ve školním prostředí cítí.

Následující schéma představuje, jak rodiče na základě školního hodnocení žáka reagují a jaké jsou jejich postupy. Výrazné odlišnosti jsou ovlivněny především tím, zda se jedná o očekávané či neočekávané výsledky hodnocení žáka. Na základě očekávaného hodnocení pak dochází ke dvěma možnostem reakce. Dítě může být v rámci očekávaného hodnocení oceněno, ovšem také zde může docházet k tomu, že rodič svou reakci explicitně nevyjádří. Oba uvedené přístupy jsou pak dále podpořeny snahou vést dítě k samostatné domácí přípravě a podporou rodiče. Na druhé straně u neočekávaných výsledků hodnocení žáka, jsou pocity rodiče vyjádřeny vždy. Pokud se jedná o pozitivní hodnocení žáka, dochází v rodině ke sdílení pocitů z úspěchu žáka jak mezi rodičem a dítětem, tak také mezi rodiči navzájem. Negativní hodnocení žáka je pak v tomto případě doprovázeno zvýšenou angažovaností rodiče v domácí přípravě, kdy dochází k hledání příčiny neúspěchu žáka. Neočekávané negativní hodnocení žáka pak také rodiče vyzívá k navázání kontaktu se školou.

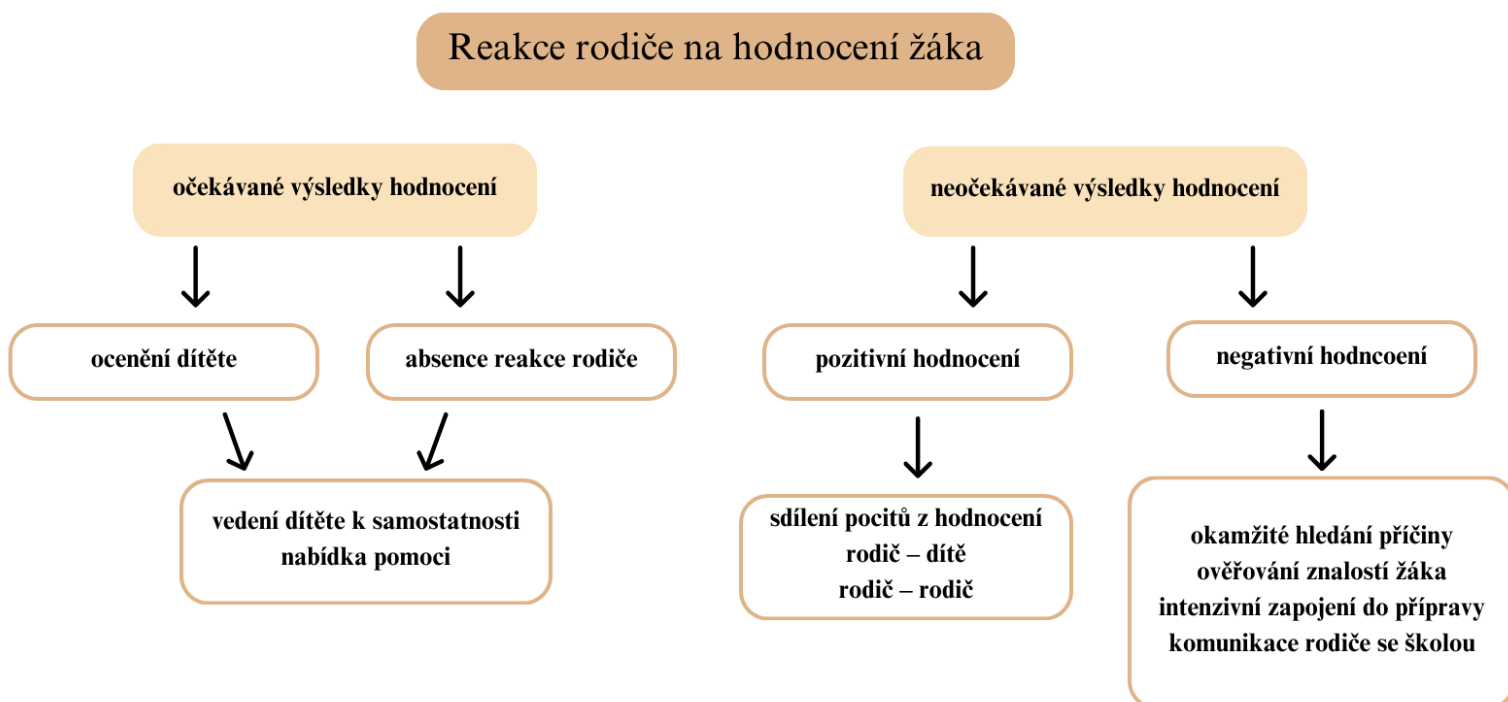


Schéma č. 2 Reakce rodiče na hodnocení žáka

## 8 DISKUSE VÝSLEDKŮ A LIMITY

Předkládaná práce se soustředí na rodiče žáků 1. stupně základní školy a na jejich pohled na hodnocení žáka. Z výsledků vyplývá, že školní prostředí významně ovlivňuje každodenní komunikaci mezi rodičem a žákem (Smetáčková, 2011). Ne vždy se ovšem jedná o téma, které je přímo spojeno se školním hodnocením žáka. V zájmu rodičů je pak především jistota, že se dítě ve školním prostředí cítí bezpečně. Pokud je přístup ke škole ze strany dítěte kladný, rodiče taktéž na instituci a na konkrétní učitele nahlíží pozitivně (Pecháčková, 2012).

Participantů tohoto výzkumu uvádějí, že na školách převažuje především klasifikace. Rodiče tuto formu hodnocení akceptují a známky hodnotí jako výstižné, a především pro žáka jasné. Jiné formy hodnocení, jako je například slovní, hodnotí rodiče jako doplněk ke stávajícím známkám a uvádějí, že takové hodnocení je spíše pro rodiče, nikoli pro žáka prvního stupně. To lze porovnat s výzkumem Laufkové (2014), která se zabývala tématem hodnocení optikou žáka. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že žáci hodnotí slovní hodnocení jako zdlouhavé a nepřehledné. Ačkoli rodiče našeho výzkumu uvádějí, že by uvítali také jiné formy hodnocení, obdobně jako žáci reflektují, že pro dítě, může být slovní hodnocení náročné. Na druhé straně, pak rodiče také uvádějí, že slovní podoba zpětné vazby, by mohla žáky více povzbudit a vyzdvihnout jejich silné stránky. Na tyto aspekty upozorňuje také výzkum Ismail et al. (2022).

Rodiče, kteří se tohoto výzkumu účastnili uvádějí, že významným signálem, který je následně doprovázen jejich reakcí, je hodnocení známkou 3, dále 4 a 5. Obdobně na tento stupeň klasifikace nahlíží také učitelé (Smetáčková et al. 2023).

V rámci rodiny pak dochází ke sdílení reakcí ze školního života dítěte napříč rodinou, což se pojí také s charakteristikou participantů, kdy se jednalo o rodiny úplné, ve kterých se na výchově dítěte podílejí oba rodiče. Významné zde bylo také zapojování otců do domácí přípravy žáka, které je právě typické pro tento typ rodiny (Kuchařová et al. 2019).

K výrazným limitům této práce patří nedostatky, pramenící především z nezkušenosti výzkumníka, které se dále odráží na nedostatečné regulaci subjektivních pohledů na problematiku. Dostupný výběr participantů, pak také tvoří velmi rozmanitý vzorek, jehož odlišnosti byly ovšem zapracovány do interpretace výsledků výzkumu. Jednou z oblastí možných limitů by pak také mohla být věrohodnost odpovědí participantů.

## ZÁVĚR

Předkládaná práce se zaměřovala na téma školní hodnocení, které je v souvislosti se školou nejčastěji diskutováno. Zaměření se na rodiče žáků, tvoří v této oblasti jisté specifikum. V primárním vzdělávání žáka je rodič sám vtažen do vzdělávacího procesu a to, jak na školu nahlíží, a jak dále s žákem v rámci domácí přípravy pracuje, se odvíjí zejména od samotného školního hodnocení. Realizovaného výzkumu se účastnilo 10 rodičů žáků 1. stupně základní školy, kteří splňovali podmínku výběru, a sice rodiče žáků prvního stupně vychovávající dítě společně s partnerem v jedné domácnosti. Zvolený kvalitativní design výzkumu byl pro tuto práci vhodný, kdy se na základě polostrukturovaných rozhovorů podařilo získat potřebná data.

Díky výše představeným charakteristikám výzkumu bylo možné odhalit, jaký význam má hodnocení žáka pro rodiče a jak následně tyto informace ovlivňují rodinné prostředí. V hodnocení jako takovém vidí rodiče přesah do budoucího života dítěte, a to jak v rámci osobního života, tak také profesního. Výsledky výzkumu představují, že se rodiče žáků setkávají s hodnocením a výsledky, které očekávají. Od toho se také odvíjí jejich reakce, kdy u převažujícího očekávaného hodnocení, dochází mnohdy ze strany rodičů k nevyjádřené reakci. Naopak u neočekávaných výsledků hodnocení reaguje rodič vždy. Vše je pak významně ovlivněno informačním zdrojem, který škola využívá jako prostředek pro komunikaci mezi školou a rodinou. Participanti uvádějí, že jsou o výsledcích dítěte seznamování především pomocí online žákovské knížky. V této souvislosti bylo zjištěno, že orientace rodiče se především soustředí na negativní hodnocení žáka, které funguje jako spouštěč, na který se dále nabalují problémy každodenního dne, rodič se více angažuje do domácí přípravy dítěte, případně navazuje kontakt s vyučujícím žáka. Rodiče pak popisují, že se především soustředí na pocity, které prožívá dítě v rámci školní docházky a též se shodují v přístupu k dítěti. Zástupci rodin, které se výzkumu účastnili, jsou charakteristické svou důvěrou mezi jednotlivými členy. Rodiče se snaží své děti maximálně podpořit, a kdykoli kdy má dítě potřebu, být k dispozici. Souběžně s tím, je však velmi patrná podpora v samostatnosti dítěte a vedení k odpovědnosti za své činy.

V souvislosti s designem výzkumu je nutné uvést, že výzkumná zjištění nelze zobecnit. Výsledky mohou být využity v následující praxi, jako východisko pro zajišťování kvalitní komunikace s rodiči žáků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
2. Charles, M., & Boyle, B. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. SAGE.
3. Cooper, H. M. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster.
4. Council of Chief State School Officers (2008). *Attributes of effective formative assessment: a work product coordinated by Sarah McManus, NC Department of Public Instruction for the CCSSO Formative Assessment for Students and Teachers (FAST) SCASS*. CCSSO.
5. Fišerová, V. (2018). Rodina. *Sociologická encyklopedie*. [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sociologie\\_rodiny.cz](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sociologie_rodiny.cz)
6. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., ... & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
7. Gavora, P. (2010a). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka (2., aktualiz. vyd)*. Enigma.
8. Gavora, P. (2010b). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
9. Gillernová, I. (2004). *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. *Psychologické dny*, 1-14.
10. Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. *Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol.
11. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
12. Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40.
13. Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban education*, 59(1), 63-95.



14. Kabuto, B., & Martens, P. (2014). *Linking families, learning and schooling*. Routledge.
15. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). Školní didaktika. *Portál*.
16. Kolář, Z., & Šikulová, V. (2009). *Hodnocení žáků-2., doplněné vydání*. Grada.
17. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
18. Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., Paloncyová, J., ... & Vidovičová, L. (2019). *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, vvi.
19. Latunde, Y. C. (2017). *Research in Parental Involvement: methods and strategies for education and psychology*. Springer.
20. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2).
21. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *E-pedagogium*, (1).
22. Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111-127.
23. Majčík, M. (2022). *Práce učitele s žakovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Masarykova univerzita.
24. Majerčíková, J., & UK, B. (2011). Rodina a jej dôvera k škole. *PEDAGOGIKA*, 2(1), 9-27.
25. Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na zaciatku vzdelavania/ Contentious aspects of close relationship between family and school in early education. *Studia Paedagogica*, 20(1), 29.
26. Masarykova univerzita. (2024,18. ledna). *Nové vysvědčení od odborníků z MUNI podporuje rozvoj a učení*. <https://www.em.muni.cz/udalosti/17169-nove-vysvedceni-od-odborniku-z-muni-podporuje-rozvoj-a-uceni>
27. Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
28. Median, Sirius. (2016). *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje*. Závěrečná zpráva výzkumu. <https://nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>

29. Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Grada.
30. Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny* (2. vyd.) SLON.
31. Pechackova, Y., Havigerova, J. M., Jezkova, L., & Kucerova, M. (2012). Pilot study: parents in relation to primary school-the needs and attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1983-1992.
32. Pecháčková, Y., Kabešová, G., Kuzdasová, K., & Vítková, H. (2014). Family and school—partners or rivals? *Procedia-Social and behavioral sciences*, 112, 757-763.
33. Peterson, R., & Green, S. (2009). Families First—Keys to Successful Family Functioning. Family Roles.
34. Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.
35. Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy/The role of parents in home preparation for school. *Studia Paedagogica*, 16(2), 171.
36. Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada Publishing as.
37. Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru (Vyd. 2. aktualiz.)*. Portál.
38. Průcha, J. (2015). *Moderní pedagogika*. Portál.
39. Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole—teoretické koncepty. *Pedagogika*, 53(2), 141-151.
40. Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.
41. Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41-53.
42. Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69-88.
43. Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení—aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5-25.
44. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
45. Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovoru mezi dětmi a rodiči/ School as a topic for discussion between children and parents. *Studia paedagogica*, 16(2), 9.
46. Smetáčková, I., Stará, J., & Chytrý, V. (2023). Učitelství pohled na školní neúspěšnost na 1. stupni základní školy: potřeba nové definice. *Studia paedagogica*, 28(1), 9-34.
47. Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny* (3. vyd.). Portál.
48. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

49. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Grada.
50. Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer
51. Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41.
52. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
53. Ule, M., & Živoder, A. (2023). " Good" Parenting: Parental Support in Education as a Factor in Inequality. *Studia paedagogica*, 28(2), 11-28.
54. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
55. Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 27-47.
56. Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
57. Yoder, J. R., & Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and adolescent social work journal*, 30, 415-433.
58. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2024). <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>
59. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada Publishing as.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

## SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1 Analýza dat.....45

Schéma č. 2 Reakce rodiče na hodnocení žáka ..... **Chyba! Záložka není definována.**

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Participanti výzkumu .....	40
Tabulka 2 Zpracování dat .....	46

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka interview s rodičem

Příloha P II: Informovaný souhlas

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW S RODIČEM

Interview, 25. 2. 2024

Rodič R7

Já jsem se chtěla zeptat, jak probíhá, tak nějak jako běžný odpoledne, když přijdeš domů a sejdete se všichni. Vy máte dvě holčičky, že?

*Jo, do školy chodí jedna, do školky druhá.*

Aha. A když teda přijdeš domů, tak co se tam tak běžně jako děje odpoledne?

*Tak, ono je to takový jakoby specifický. Jde o to, jak já, jaký je roční období, protože přes zimu to máme jakoby klidnější. Tak to jsem jakoby doma třeba. Ale týče od nějakýho jara, přes to léto, letní prázdniny jsou teda taky trochu specifický. Máme to hodně jakoby, když to vezmu, jakoby když bych to vzal jakoby, v ten moment, když jsem doma přes tu zimu, tak... Jak to probíhá? No, tak dcera přijde jakoby ze školy, ona už je naučená od 1. třídy, že si mají hned udělat jakoby úkoly, takže si jde udělat úkoly a pak si je přijde nechat zkontrolovat. Udělá si přípravu do školy, když je potřeba se něco učit, tak se jakoby učí, uděláte, od nás třeba nechá vyzkoušet a pak si jde prostě jakoby po svém, no pak má svoje volno, hraje si buď se sěgrou nebo...*

Aha, aha. Takže vy se jako rodiče oba dva zapojujete, třeba jak jste říkal, nebo jak jsi říkal, že to zkontrolujete nebo tak?

*Hele já... Jasný, tomu to určitě ano. Samozřejmě jako v 80 %, když bych to zprůměroval, tak je to manželka, jo, jako určitě to má na starost jakoby víc ona. Jako, já mám zas tu práci, kde furt jako makám kolem, víc jakoby nemůžu, jako zapojím se, zapojím se jakoby rád, ale jak říkám, 80 na 20, kdybych to... možná 90 na 10 někdy, jak kdy samozřejmě, jo.*

Jo, že se takhle, teda je tam dominantní ta manželka, tak to většinou tak bývá?

*A jako to stoprocentně, je to prostě spíš ona.*

Když třeba jako takhle se zapojíte, padne i na to, že se třeba ptáte, co bylo ve škole jako známky nebo podobně? Nebo se neptáte vůbec?

*Jo, tak to jo, to jako vždycky, já... to je vlastně moje první otázka, když jí vidím jakoby, tak jakoby, jak bylo a jakoby co bylo, tak na to jako fungujou ty Bakaláři, tak o známkách máš přehled a ona vlastně vesměs jde, když to ještě není na Bakalářích a má to s sebou doma, tak nám to jako ukazuje. Takže jo, to určitě jakoby školu, to vždycky se, vždycky zeptám, jak bylo. Jako jestli všechno v poho.*

A jde vám třeba spíš jako o to, jak bylo třeba, já nevím, co měla k obědu. Většinou se tak rodiče ptají, nebo co paní učitelka anebo se třeba ptáte přímo na to, co dostala?

*Tak mě určitě jakoby, mě třeba osobně jako fakt i zajímá, nebo snažím se pozorovat, jak se chová, jestli je třeba trochu smutná, nebo to, prostě, jestli třeba nemá nějaký problém, jako jinej než jako... nejde mi... Jako jak je, to je takovej obecněj, známej, žejo dotaz. Tam jako poznám, znám jí už jakoby, jestli odpoví jo dobrý, nebo odpoví nadšeně. Vidím, jestli příběhla nadšená a poznám, jestli jí něco trochu trápí. Takže určitě pro mě osobně, když se ptám já, tak to jakoby znamená víc. Vždycky si jakoby vědět, jestli všechno v pohodě jakoby, s*



*kamarádkama a tak. Takže pro mě je třeba tohle strašně jako důležitý, aby se tam cítila šťastně nejenom kvůli známám jako jo, tak my máme teda tu holku téměř vzornou, zatím, takže známky většinou fakt jako... kouknu, dobrý. Ale mě třeba jde hodně o to, hlavně, aby se tam cítila jakoby psychicky dobře, no aby, aby tam chodila ráda.*

Jo, tak to je, to je jasné, že to pro toho rodiče většinou bývá takové to jako důležité, aby věděl, že to dítě je v pohodě a má tu jistotu, že do té školy prostě chodí rádo, že je v bezpečí, nebo tak asi, že? Jak jste, jak jste říkal, teda jak jsi říkal, že pracujete s tím Bakalářem? Vyhovuje vám to, jak ty známky jsou vám vlastně jakoby prezentované?

*Jo mně, mně osobně moc. Jako já, prostě je fajn, že to přijde samo, že ti přijde i jakoby ta upomínka toto, toto, takže mám jakoby fakt přehled. Moc se mi to líbí. Fakt jako jo.*

Je v tom přehled. Je to jen v té přehlednosti nebo ještě něco jiného tam spatřuješ?

*Asi pro mě jako, je to, až tak moc to nestuduju, pro mě jakoby asi tátu a chlapa, jak říkám, víc to má jako na starost žena, tak pro mě je spíš prima, že mám jakoby fakt přehled, že se můžu i kdykoliv jakoby sám podívat a vidím, a když třeba vidím, že někde dostala dvojku, což třeba ona nemívá moc často, tak se jí ptám. Jako co, co jakoby bylo špatně, nebo jestli s něčím potřebuje pomoci a tak jakoby. Takže pro mě je osobně, ty Bakaláři jsou jako super jo, že když nemám třeba moc času, už mě, potom v tom období, kdy mám jako hodně práce, tak přes to všechno vlastně mám perfektní přehled, takže za mě prima.*

Jo, rozumím, ale jak jsi říkal, že když dostane třeba dvojku, už to v tobě evokuje jako něco, že se něco jako děje, kdybych to tak pojmenovala?

*Hele, hele vůbec. No, já jakoby za sebe, já jsem nebyl zrovna nějaký dobrý prospěchář. A asi i spíš jakoby průšvihář, kor na základce (smích), takže já jsem jako na ní hrdej, že jakože vlastně má samý jedničky. Spíš mi, a vlastně už od začátku jí vysvětlujeme, že mně primárně vůbec nejde o to jakoby, v uvozovkách, co bude mít za známky, pokud uvidím, že se nefláká, jo? Což ona absolutně jakoby nedělá. Spíš, když vidím dvojku, tak mi jde o to, že vidím, že jí to fakt jakoby jde ta škola a že se třeba zeptám fakt, jakoby co zkazila. Podíváme se na to a jestli třeba něco nechápe, nebo jestli s tím můžeme jakoby pomoci. Takže spíš jakoby kvůli tomu, no.*

Takže se zapojujete, když je ta dvojka, tak se zapojíte nějak do toho, co se děje? Někak se připravit dál, třeba?

*No, to stopro, to stopro jakoby jo, protože jestli udělala nějakou třeba banální chybu, nebo jestli něčemu spíš nerozumí, nebo tak, že jo? To určitě, protože jako vždycky chceme, aby, aby pokud je to v našich silách, tak aby tomu porozuměla, že jo? A sama chce mít jedničky, takže je to pro ni, je to jakoby důležitý, že má jako dobrou známku.*

Takže je to spíš jako pro ni, ty známky? Nebo i třeba pro vás, že usilujete o to, aby měla ty jedničky?

(zamyšlení se)

*Hele, tak usilujeme... jde o to jako, jak to... jako ono to někdy může znít dost jakoby striktně jo, jako znova opakuju, jakože nemyslím si, že to máme oba dva tak se ženou, takže bysme potřebovali, aby dostala jedničky, jako to vůbec ne. Spíš mě to jakoby, když bude mít, tak jsme jako rádi, že je má, jo, takže... Ale určitě to není*

*něco, že bysme jí tady jako stresovali, že z toho musí dostat jedničku a musí mít na výzvo jedničku. To jako v žádném případě, to nikdy jako dělat nebudem.*

Jo, tys říkal, že vám jde o to, aby tomu třeba jako porozuměla a pak už nezáleží, teda jestli... Když teda přijde třeba nějaká ta jednička, bavíte se o tom nějak, když přijdou ty dobré známky?

*Jo, tak jako bavíme samozřejmě, protože jako že jo, tak u nás s každou jedničku se přijde jakoby pochlubit. No, takže jako bavíme se jako o tom. Tak spíš si říkám, jako přesně, chce to podepsat a je na to hrdá, my taky. Takže jo, určitě jí vždycky pochválíme, že jo, za tu jedničku.*

A chlubí se třeba nebo jde za vámi s těma špatnýma známkama?

*Tak ono jich fakt bylo tak strašně málo, já nevím, dejme tomu... tak ona třeba dostala, já nevím za tu dobu, co chodí do školy, čtyři dvojky, jo? Jednou dostala, jednou jedinkrát dostala čtyřku, a to samozřejmě přišla hned, to samozřejmě brečela, jo? Ne? Když přišla ze školy, jak kdyby se stalo něco šílenýho, jako jo? Takže, takže jo, jakoby se vším, vlastně vesměs rozebíráme všechny známky. Určitě.*

A ona plakala a vy jste reagoval jak na tu čtyřku?

*Že není třeba brečet. Že vůbec o nic nejde. Ale zase jako, to muselo přijít, že to konečně přišlo. Spíš jsme si z toho dělali srandu jako.*

Že jste jí ještě jako nahecoval?

*No, jasný, jasný. Jooo, tak vždyť, ježiš, no....*

A když by třeba se stalo to, že by častěji nosila ty špatné známky, co by to ve vás vyvolávalo?

*Hele, jak jsem říkal, jo? Já dokud... a říkám jí to, to jsem jí říkal, i na tu čtyřku, i když přijde jakoby dvojka, tak říkám, že jenom chci vědět, proč to tam jakoby zkazila, že mi o to vůbec nejde. Takže mi to vůbec nevádí. Jako že uvidím, že to nevláká, ona to nevláká, ona opravdu je zodpovědná. Přijde z té školy, udělá si úkoly, když píše nějakou písemku prostě, tak se na to připraví, vždycky řekne, teda budem psát z tohodle, nechá se sama vyzkoušet. Přijde, z čeho budou psát. Tam, kde jako pokud uvidím, že to vláká, víš, jako rozumíš... a my to poměrně dobře máme i najetý jako, že třeba i s tím YouTubem, že na to fakt chodí jako krátce, hodí na to ráda, ale jakoby krátce. Tak jak říkám, kdybych viděl, že prostě den předtím, nebo že chce, bude, já nevím měsíc, že bude chodit na jako, hodně na YouTubko a bude nosit pořád jakoby horší a horší známky, tak určitě by to ve mně vyvolávalo, že je něco jakoby špatně. A mně jde fakt jenom o to, aby to jako, nebo myslím si, že oběma nám jde o to, aby to jako nevlákala, aby byla jako zodpovědná no. Jako neříkám že, že jo, že bude pilná, že to bude vždycky dělat všechno, jako tak jak to dělá teď. Zatím jako říkám, funguje perfektně, nebo má to najetý od té učitelky z první třídy, ta to fakt jako, nevím, najela úplně skvěle. Takže zatím je to jakoby prima, no.*

A malá je v kolikáté třídě?

*Ve čtvrtý.*

Aha. A se kterým, se kterým hodnocením pracuje ta škola? Jsou to čistě známky, nebo využívají i něco jiného?

*Jsou to čistě známky.*

Takže klasika prostě ty Bakaláři, na konci vysvědčení?

No, jasný.

Berete jako hodnocení i něco jiného, nebo jenom tu známku?

*Tak, ono jako, samozřejmě... tím, že jako má dobrý prospěch, tak se nic jako nějakou nadstavbu moc jako nedozvídáš. Jo? Jediný, teda jakoby, co bylo, to se mi líbilo, učitel, teda když tam byl jakoby manželka, na, na rodičáku, takže jako říkal, že teda jakoby, že je to nuda, že jenom samý jedničky. Jo? Okolo srandičky si z toho dělal. A pak říká, což se mi teda jako líbilo, ještě se podívám, jestli to má vydřený, nebo jestli u toho přemejšlí. Což třeba pro mě je tohle strašně důležitá věc. Jo? Protože, samozřejmě, zvažujeme, když bude chtít, jestli jakoby nejít na gympl a pro mě, já bych třeba chtěl taky od toho, od toho třídního učitele slyšet, jako jeho názor, co si jakoby přesně myslí, jako jestli, jestli jako na to má. Protože nerad bych jí jako dával někam, kde potom se třeba bude jakoby trápit, žejo. A ta zpětná vazba, jako od něj, na tom rodičáku, byla takováhle, jakože teda řekl, že se podívá, jestli jako to má vydřený anebo jestli u toho myslí, což se mi teda jako líbilo. Ale jinak, že by přicházelo od ní, od tý naší školy nebo nějaký jiný hodnocení, nějaký celkový, to, jak se třeba chová v kolektivu a bla, bla, bla, nebo jak jí to v jakým předmětu jako jde, nejde, tak nic. Takový tady nefunguje. Což třeba, si myslím, že by bylo jakoby primový.*

Kdyby bylo ještě doplněné něco, jako tím vysvětlením, jak vám popisoval ten učitel?

Jo.

Jak byste si to třeba představovali nebo představoval, pardon? Že by to bylo třeba jenom jednou za pololetí nebo za každý rok?

*Jo. Mně by to třeba úplně bohatě stačilo, já nevím, pololetí, rok, klidně, asi. Ale jako osobně by mě to zajímalo... se nám třeba, se nám stalo teďka ve školce, se poprvé jako stalo, že tam měli takový hodnocení každého toho dítěte. Jo? Jak se chová v tom kolektivu a měli tam i ty špatný stránky, prostě jako, že jo, co, co kde je jako. Že v tý školce bylo takový, já nevím, jednostránkový jako zhodnocení toho dítěte. Jak se ten rok jakoby projevuje. A to třeba se mi jako strašně líbilo, protože, že jo, to dítě je doma úplně jiný, já to i vidím jako třeba teď, když teda budu brát tu starší, když teda bavíme se vo škole. Jo? Tak ta dcera, ono je jako obrovsky, žejo, rodina, je fakt jako strašně hodná jakoby holka a rozumná. Ale pak ji někdy vidíš prostě, přijde nějaká kamarádka, a už vidíš, že se chová jako divně. Jo? Víš, jako že to není ono, se předvádí a... jo? Takový si jako říkáš, tak ty voe, tohle je nějaký divný. Jo? Tak mě by se jako líbila nějaká zpětná vazba, nejen jakoby v rámci toho učení to, jak jí to jako kde myslí, ale i prostě přesně jako, jak se třeba chová v tom kolektivu, jak jakoby působí na ty jakoby učitelé a tak dále. To by se mi jako třeba fakt líbilo.*

Já tomu rozumím, protože jako když si vezmem.... vidíte vlastně jakoby co se skrývá i pod tou známkou? Když dostane jedničku z chování třeba.

*Když dostane jedničku z chování?*

No, když mají třeba, ano, když mají jedničku z chování, tak jako rodiče jako vidíte v tom za co?

*Hele víš co, víš jak co si budem... Vlastně naše generace v tom vyrostla. My máme zajetý co? My máme zajetý, že jednička z chování, že kdy má někdo dvojku z chování, tak je to velký průšvih, jo? Takže já vlastně, co se týče známky kvůli chování vůbec jako neřeším, nebo podle mě asi až v momentě, když víš o někom, že má dvojku z chování, tak si říkáš, tybrďo, tam asi je nějaký problém, nebo byl nějaký velkej průšvih, jo? Jinak jako*

*vlastně známku z chování vůbec neřeším, nebo asi nikdo z naší generace, si myslím, protože, jak říkám, vždycky to bereme tak, že to je automaticky jednička a jenom, když je někdo jako velký průšvihář nebo proved něco velkého, tak měl dvojku. Tam bych se asi hned pídil po tom, co se jako dělo, že měl dvojku z chování, takže jí asi vůbec neřeším. Tuhle známku ne.*

No, já jsem právě narážela na to, že si předtím říkal, že se vám líbilo, že to bylo třeba popsané. Opravdu to, co dítě jakoby, jak se chová a že vám to chybí. Je to vidět i v té známce?

*To není, proto říkám, že jako já vlastně známku z chování vůbec jako neřeším, jo? Přesně, pro mě to není v žádném případě ukazatel, jako v tuhle chvíli, protože přesně jakoby, proč bych si na to měl jako nějakým způsobem jako dívat, když vlastně jsem dvacet let jako zvyklej, nebo jako odjakživa zvyklej, že prostě každý má jedničku, že jo? Někdo dostane dvojku za nějakou mega průšvih, no. Takže jako, jako jasný, přesně, jako možná, kdyby bylo nějaký hodnocení i toho chování, myslím, že by... to je přesně to, to vlastně, to vlastně to, co jsem jakoby říkal, že by se mi to líbilo, že by jako si věděl i jak se to tvoje dítě jakoby chová v určitých situacích jako jo, když tam nejsi ty, že jo?*

Jasně. Kdyby bylo popsané, třeba, nevím, dobře spolupracuje, nemá problém, když jí někdo požádá o pomoc, nebo je laskavá. Jo? Příklady. Třeba, že už by to bylo popsané. Jestli by vám to říkalo víc, než když je tam ta fajfka, že tam asi jako...

*Jako ne, tak to stoprocentně, to bych třeba hrozně uvítal, protože, jak říkám, u tý mladší to bylo úplně jako perfektní. Tam prostě se přesně psalo, že... tam psali přesně jakoby že... jako že je v kolektivu v pohodě, že s každým jakoby vychází, že má jednu jako dobrou kamarádku, se kterou si teda hodně hraje, když tam jakoby, když tam není, tak teda spíš, je spíš tak jakoby v pozadí, a tak jakoby pozoruje spíš. Jo? A potom tam byly ty stinné stránky, kdy prostě, že je jakoby tvrdohlavá, že když, že když prostě se sekne, tak prostě s ní je pak jakoby těžká práce a. Ne, jako prima podle mě. Takže tak by se mi to líbilo hodně taky no.*

Super, a když to vezmete třeba i na předměty, tam byste potom to brali jak? Když by tam třeba byla ta známka podpořená nějakým ještě dalším hodnocením, třeba slovním?

*Za mě jo stoprocentně, stoprocentně, jenom jako plus, jako. Jako myslím si, že známky jsou jako dobrý... je mít jakoby, že úplně vypustit, jak třeba někde, to asi už je na školách, že? Te tam jenom to slovní.*

Jo, jo. Asi už je to běžné.

*Nevím, nevím, jestli je to jako, je síla zvyku. Asi by si člověk zvykl. Ale mně prostě přijde, že to ukazatel něčeho jako je, že jednou za čas psát na známku, je podle mě fajn jako. Ale určitě nějaký slovní, slovní hodnocení, nebo jako přídavek by se mi líbil.*

Děláte i nějaký rozdíl ve známkách podle předmětu, když je to třeba, dejme tomu matematika, čeština, anebo výtvarná výchova, tělocvik? Koukáte na to jinak?

*Tak jako, těžká otázka. Tím že, jak říkám, že ještě nemáme tu zkušenost, že by nosila jako velmi rozdílný známky, jakože fakt, jako říkám ty, ty dostala čtyři dvojky a jednu čtyřku, nebo co to měla, tak... tak ani nevím. No jako...*

Když dám příklad, donesla by trojku z matiky a donesla by trojku z hudebky. Berete to pořád stejně, nahlížíte na to stejně anebo je tam nějaký rozdíl?

*A já bych asi na to nahlížel stejně. Zeptal se, bych se jí prostě kde, kde byl vlastně problém.*

Protože, záměrně se ptám, někdy třeba se přidává některým předmětům větší váha, ať je to ta matika čeština, třeba ještě přírodověda. A tak by mě právě jako zajímalo, jestli, jestli to tam u vás taky tak jako je?

*Jako, jako těžko říct jakoby, že jo, teď pořád jsme 4. třída teprve, teprve to rádobý začíná. Asi potom, asi potom, kdy prostě vím, že bude na nějaký přijímačky jako důležitý, aby měla jako dobrý známky z těch předmětů, který bude jako potřebovat, tak asi si myslím, že je. Třeba mě jako rodiče bude víc jakoby trápit trojka jako nebo čtyřka z matiky než jako z hudebky. A asi budu chtít o to víc jí jakoby třeba pomoci, jako pokud to bude možný. V tom předmětu, ve kterým to bude, nebo nějaký doučko, nebo jako jo, to asi jo.*

Hm, je to, je ta známka teda ukazatel toho, pro vás, jak to dítě ovládá to učivo?

*Tak určitě jo, tak určitě, určitě je to, určitě je to ukazatel toho, jestli tomu porozuměla, nebo jestli přesně, nebo jak to zvládá, jako jestli, jestli jí to jde. Jestli zrovna tohle látka prostě jí sedla. Pokud se třeba bavíme o matice, zas je to jakoby, že jo specifický, zas něco jinýho, když někde se něco fakt vyloženě musí jakoby naučit. Jakoby řeknu, jakoby našrotit a nebo jestli je to přesně matika, kdy prostě tam musí využít nějaký logický myšlení nebo nějaký postup a něco fakt, tak to musíš asi jakoby trošku mít, že jo? Nebo někdo má třeba problémy, že jo? S tím jo, anebo je to přesně, třeba jazyk, kterej prostě, dostane pětku z toho, že neuměla slovíčka, že jo? Tak už prostě vím, že se na to vyflákla, že jo? Takže určitě to posuzovat jako individuálně, nebo jako nebo budu posuzovat.*

A když byste si, by sis, pardon, mi to nejde nějak. Když by sis ověřil doma, že jako všechno je perfektní, ovládá ta slovíčka, že třeba všechny slovíčka, ze kterých jí vyzkoušíš by jako ovládala a pak přinesla třeba trojku nebo čtverku, co by to jako znamenalo?

*No, zase, zeptal bych se, co se stalo, ptal bych se vlastně jestli je ve stresu. Jestli je to prostě, dejme tomu, bylo by to ústní zkoušení, jestli to je tím, že to bylo ve stresu, nebo a prostě najednou to nevěděla. Určitě bych se pídil potom jakoby, proč se to stalo. Jako uvidím, jestli má strach z učitele, nebo jako cokoliv prostě, tréma, jako, že jo? Tak známe to prostě, pak se může se něco takového dí, může to být stresárka, že jo, jako? Takže určitě bych se spíš pídil proč? A pak bych to chtěl třeba jako řešit. Nebo, nebo řešit. Spíš jí s tím pomoci jakoby, jo?*

A když by to třeba byla, jo, nevím, chyba učitele, nějak by zadal špatně test, nebo by třeba jim řekl, naučte se ty slovíčka a dal jim tam úplně nějaké jiné slovíčka. Řešil bys to nějak?

*Já bych se na to šel určitě zeptat.*

A když by tam bylo jasné, že on jim dal něco jiného, než měl?

*No, tak bych to chtěl konfrontovat s tou učitelkou, zeptal, nebo určitě teda, zeptal bych se jí jako jak je to možný, nebo jako jestli jí to přijde jakoby férový. Chtěl bych jenom slyšeli jako názor, že...tak to by ti musela vysvětlit jako, to nemůže být jako. Takže určitě bych jako, stoprocentně bych to nenechal tak jakoby, že bez povšimnutí, protože si myslím, že... i vždycky říkám, samozřejmě třeba je brát jako autoritu, ty učitele a prostě je poslouchat všechno, ale zároveň ty děti prostě musí vědět jakoby, že v nás mají nějakou důvěru, důvěru a oporu jako a pokud jsou v právu, tak prostě se jich zastanu. To jako ...*

To je pochopitelný. Vy třeba s učitelkou, se kterou pracujete, jste v nějakým jako souladu? Ta komunikace je tam v pohodě nebo?

*Jak říkám, tohle fakt jako spíš jede žena, jsem snad na rodičáku ještě nebyl. (smích) A říkám, nám vzhledem k tomu, že... ten prospěch, já vlastně, žádný problémy tam jako nejsou, tak s někým jako úplně nějak víc nekomunikujeme. Jo? Samozřejmě jdeme tam na ten rodičák, dokonce teda jako roky, nebo tu třídu k nim, do 3. třídy, kolikrát jako fakt jako učitelka říká, že to je vlastně to v uvozovkách, zbytečně, že fakt je to jako všechno dobrý. Tak ono tě to nějak jako samozřejmě jako uklidní a tím pádem se nepídíš nějak teda. A jak říkám, teprve teď jsme ve 4. třídě, kdy se jim ty učitele jakoby mění nebo střídají na ty předměty. Takže vlastně kdyby byl někde jako nějaký problém, nebo bysme to jakoby cítili, jakoby z naší strany, že tam někde nějaký problém má, tak bych se asi teprve potom víc pídil, ale jinak jako nemyslím si, že nějak víc komunikujeme jako než jako...*

Jo, jo a ty jsi říkal, že vlastně teďka se setkáváte spíše s dobrým hodnocením. Máte důvěru v tu učitelku, jak ona hodnotí ty děti?

*Ale tak jako musím říct, že zatím jo, ale tím, že už jako, už těch předmětů je fakt víc a je tam vícero učitelů, tak už třeba jsou věci, o kterých už mám pochyby, když mi něco vypráví dcera. Jo? Jak probíhá výuka. Jo? Tak už si jakoby prostě říkám, tybrďo, to úplně není jakoby vončo. Jo? Ale...*

Jako co ten učitel jako, jak učí? Co vám dcera říká?

*Jo, oni se třeba, oni teď třeba angličtina. Jo? Oni jsou, oni jsou jako dohromady áčko, béčko je, je spojili a. Na angličtinu chodí, chodí, se rozdělují a jedni mají jednoho učitele a druhý maj, teďkon nevím, co to, jestli učitelku asi, myslím, že učitelku. No a dcera mi jakoby říkala, protože se kamarádi samozřejmě s klukem, jakoby co chodí k tý učitelce. A tak mi říkala, tu formu, kterou jako ona má a hrozně se mi to líbilo. A oni mají toho učitele takovýho, kterýho znám. A mám na to nějaký jakoby svůj názor. A musím říct, že je mi třeba trošku líto, že nechodí jakoby k tý učitelce. Protože ona to má formou hry a to mi přijde, že v tý čtvrtý třídě je, je to přece přímový, jakože díky tý hře, kdy oni tam nějaký slovíčka, tak je to přece daleko lepší, než když jim řekne, prostě, naučte se slovíčka ze strany třicet pět.*

Jasně, jasně, to chápu. No tak to asi je potom i pro ty děcka jako odrazující, když vidí, jak to funguje v té jiné třídě, že? To chápu, že jim je to potom líto. A on třeba využívá, ten učitel, hodnocení taky jako třeba za slovíčka, nebo za co jim dává známky?

*Jako to určitě. On, jo, zrovna, když teda vezmu tohle už, tak on mi právě přijde takovej jako, až moc jako hodnej, víš? Ale teď, to je ono jako, jako je, to je to vlastně jako, je to, je to dobře? Jako dobrý, forma, za mě prostě, trošku jako nešťastná a potom jako je na něj hodnej, že jo, no tak jako ...Mám trošku pocit, že... hmm je to vlastně špatná kombinace no. Je to vlastně nenutí. Oni na to trošku i spolíhají, potom v určitých situacích a vlastně je to neposouvá. Kdežto, když je to tou hrou a zábavou, tak samozřejmě ty slovíčka tam v tý třídě jakoby lítají a ty, tak víme sami, že jo, když se to pak jako učíš, jako že si dáváš nějaký ty pomůcky, prostě jakoby podle čeho si nějaký slovíčko zapamatuješ, tak přijde mi to jako škoda a kor u toho jazyka, když víme, jak moc jako je pro ně jako důležitéj.*

Jo, tomu rozumím, tomu rozumím. A když třeba jako teda úplně nesouhlasíš s tím, jak ten učitel vede tu výuku, tam pak jako souhlasíš třeba jak hodnotí, že... nevím teda, s čím se setkáváte, jestli píšou nějaké testy, nebo... nebo za co je tam hodnotí v té angličtině?

*Jo, tak určitě maj nějaký, oni maj nějaký příklady, mají nějaký různý spojovačky, takže jo, určitě jakoby za slovíčka. A pak mají nějaký různý přesně spojovačky, kde je nějaká věta, kdy musí spojit jako nějaká, jakej ten překlad patří k tomu, k té větě. A tak jako no. No, takže jako asi bych řek, že jakože v pohodě, jako s tím bych asi vůbec jako neměl problém. To je zas jako, asi jedou podle nějaké osnovy. Jo? Ale ta forma výuky je podle mě, je asi individuální, určitě, ale jak říkám, kdyby mi to ta dcera nevyprávěla, tak bych si toho nikdo nevšiml, protože nosí dobré známky, nebo mě to ani jako nenapadlo, že jo? Necítím od ní žádný problém ani nikdy nic neříkala, až když jakoby přišla s tím, že oni to mají fakt úplně jinak, tak mě to vlastně zarazilo a možná trošku zamrzelo, že to tak.*

Jo, že to tak nemaj, to je jasné. Když si ještě říkal, ty dobré známky, co vlastně pro tebe to hodnocení toho dítěte třeba za půl roku nebo za rok znamená? Co to jako znamená pro vás jako rodiče? Co s tím?

*No tak pro mě to znamená, že to jakoby zvládá, že to, jak jakoby jedou, jakým jakoby tempem jedou a co se učí, tak to je evidentně jakoby, v uvozovkách, v klidu jakoby zvládá. Což pro mě jako znamená, že je to fajn, že jsme samozřejmě rádi jakoby, že s ničím jakoby nemá problémy a že vlastně jako ani bych neřekl, že si doma nějak musí jako drtit, jo? Že to musím říct úplně jakoby v poklidu, na mě to působí jakoby fakt jako dobře. Ale zároveň jakoby jsem za to jako strašně rád, že se dobře učí. Třeba já jsem třeba takovej jako, že jo, nebyl ten, nebyl jakoby důslednej. A už jako mi to dá, a zároveň některý děti jako, samozřejmě, mají horší známky, tak už mě to jakoby mně to dává ten výstup z toho, že ano, můžem přemýšlet potom, jestli třeba by neměla jít na ten gympl, jako jestli to třeba fakt jako neposunout jakoby dřív. Tak to jo, tak to pro mě je no.*

Je třeba pro tebe ukazatel toho teda, že má samé jedničky, to, že by zvládla přijímačky třeba na to osmiletko. Bereš, bereš to tak jakože?

*Hele to určitě ne, tohle to vůbec ne, vůbec ne. Jo? To právě, že vůbec ne, to, to už jenom vzhledem k tomu, že ze své zkušenosti, že třeba vím, že jo, že když já jsem odcházel ze základky, tak já vím, že naše základka byla jako velmi přísná a já teď nedokážu posoudit, jako jestli je pořád jakoby přísná, nebo není. Jo? Takže vůbec to pro mě právě neznámá, jako že sto procentně na ten gympl má, to ani náhodou. To je právě to, v čem jakoby, jako tápu a určitě bysme chtěli, teda pokud se dcera rozhodne, že by to chtělo jakoby zkusit, tak já bych určitě chtěl jako mluvit i se všema učitelama, jakoby co si o tom jakoby myslí. Jo? Takže nemyslím si, že má jako jedničky, že je jasně daný, že na ten gympl má. Proto říkám, že není striktně daný, že jí tam jako chceme dát, jo, to vůbec. Jako spíš, já bych to chtěl od někoho fundovanějšího jako. Jakoby si třeba potvrdit, nebo jakoby malinko se ujistit, protože nerad bych, aby se pak někde trápila.*

Rozumím, tam by vám třeba pomohl nějaký komentář, potom k té známce? Nebo komentář obecně o tom, jak se jí daří v té škole?

*No tak to samozřejmě. Tak to určitě, to jako stopro.*

Bereš to třeba i tak, že známka u vás na škole a známka z nějaké jiné školy může být jako rozdílná? Jako jestli jednička na škole XY znamená jednička na škole třeba v XY, když to vezmu, kam jsem chodila já. Nebo může tam být nějaký rozdíl?

*Za mě tam je vždycky rozdíl jako. Nebo vždycky bude prostě. Podle mě to vždycky bude o učitelích, o tom jako, jak je náročnější. Jo? Tak to, to přece už i tady jakoby slyšíme, jako že někdo má v 1. třídě nějakou paní učitelku a už tam rozdává dvojky, trojky a nějaká paní učitelka nedá 1. a 2. třída prostě nikomu ani dvojku, prostě, jo, protože k tomu má úplně jiný přístup. Myslí si prostě, že asi je to správně jako, jo? Takže to stoprocentně. A myslím si, že i v tom, v těch pozdějších třídách, že vždycky je to prostě trochu, že jo, o tom učitelích, jaké má metr, prostě taky, jo, určitě si myslím, že je to rozdílný.*

Takže vstupuje tam hodně třeba osoba toho učitele, jak on hodnotí?

*Já si osobně myslím, že ano. Ne, nevím, tak hodně teď jde, teď jde o to, jako si říct, co je hodně, jako zase, jo, jako. A myslím si, že rozdíl je jednoho jako jednoho stupně to může být, jakože někde nějaká, někdo by to viděl na dvojku a druhý učitel to vidí na trojku.*

A je tam potom teda spravedlnost? Když třeba já nevím, když by v jedné třídě, jakoby v té samé, třeba dvě třídy druhý ročník, učitel by rozdával jenom jedničky a druhý prostě by dával jenom dvojky. A ty děti třeba by byly na stejné úrovni, nebo prostě třeba i lepší ty s těma dvojkama.

*Hele, no jasně, spravedlnost určitě ne, ale spravedlnost jako... existuje spravedlnost? Jde udělat jakoby spravedlnost? Jako nejde přece, jako vždyť každý jsme úplně jiný a ti učitelé jsou taky lidi. Teď, na každého to dítě působí jako jinak, tak jako spravedlnost vlastně jakoby neexistuje. Podle mě jako, když někdo chce studovat a má na to, tak si myslím, že to dá a zas tak moc to v tom jakoby ten učitel, ať už takovej nebo takovej, jakoby neovlivní. Zároveň i opačně, pokud bude jakoby slabší učitel a ty budou mít od něj furt tam, mít samý jedničky a nebudeš jako na to mít, tak se to stejně časem přece ukáže. Jo? Takže si nemyslím, jako že v tom, v tom finálním jako efektu, jakoby to byl nějaký, jako úplně jako důležitý jako ten, to, že někdo známkuje.*

Teďka jak jsi říkal, že, že tam to může znamenat něco jiného než tady a on může mít jedničky, ale pak ve finále se zjistí, že prostě teda asi jako na to úplně ty vědomosti nemá. Tak k čemu nám to teda je? Jak na to koukáš?

*No, dobře, tak ale jako zase, jo, jako a co teda bude jako? Co bude jako správně? Tak bude jenom slovní hodnocení? Bude jenom slovní hodnocení a budeme se bavit o tom samým, ve finále. Jeden učitel prostě bude mírný, a to slovní hodnocení udělá za stejný vědomosti nějak a druhý prostě udělá slovní hodnocení prostě o kousek hůř. Jo? Nebo, jo, nebo vlastně nevím. Jako kdyby mi někdo řekl, jako o čem se uvažuje jako, co si myslíš, že by bylo jako lepší? Tak řeknu jo, OK. Jakoby s tím sem jako, s tím jsem jako zadobře, jakože dobrý, prima, beru to tak, tak by to mělo být, takhle by to mohlo fungovat. Ale jak říkám, já se v tom nepohybuju, že jo, jako nejsem ve školství. Já prostě nevím, no. Pro mě pořád jako ta známka, že jo, je taková, že prostě furt vím, že je... buď to zvládá nebo nezvládá. Samozřejmě, jestli má jedničku nebo dvojku, tak to beru, že je to prima a pak už je přece rozdíl, jestli má čtyřku anebo má dvojku, že jo, tak tam už asi vidím, že prostě potom nějak ten problém jako fakt je, že to učivo asi fakt nezvládá. Jo? Nebo to prostě nedává. Jo? Takže já si pořád myslím, že ty známky... ale je to prostě, jsem ovlivněný tím, že jsem v tom žil, že jo, nebo žiju, že ty známky jsou jakoby určitě potřebný. No, je to nějaký ukazatel, je, no.*

Jo, že je ti to blízké? Vidiš, to i vidiš tam něco třeba teď, když to vezmu nějakou jako úsporu i pro tebe, jako časovou? Když vezmu příklad, vidiš tu jedničku nebo dvojku, anebo by sis měl přečíst, třeba, ovládá vyjmenovaná slova, ale pak by tam byla ještě přímo uvedená oblast, ve který by se jako dalo zlepšit. Co by pak pro tebe bylo vhodnější, ta známka, nebo kdyby to bylo jako přímo popsáno?



*Rozumím. Hele teď, když o tom takhle mluvíš, tak nad tím tak přemýšlím, tak si třeba říkám, že tohle jakoby slovní nebo obsáhlejší slovní jako hodnocení, by bylo třeba strašně fajn ze začátku tý školy základní. Jo? Prostě, přesně, jako by ti ty, dávali tu velmi velkou jakoby zpětnou vazbu. Jakože na čem třeba je potřeba jako zamakat, nebo prostě v čem není úplně kovaná a tak. Ale myslím si prostě, že potom jakoby později už jako nějaký známky asi musíš jakoby dávat. Nebo jak by se to jako hodnotilo? Nebo... jako někoho, zase na druhou stranu asi by se dalo jako prostě buď, buď to umí dostatečně tak, abych ho posunul dál a šel jakoby do dalšího pololetí teda, ale v tom případě už bysme se bavili jenom o tom, jako jestli on má na to jít, teda jakoby do, z prváku do druháku. Nebo, víš, jako nevím, jak, jak pořád nevím formu, jako jakou by to mělo jinak být. Takže za mě zatím jako teď ty známky asi jako dobrý. No, ale jak říkám, třeba na nižším stupni jakoby víc toho hodnocení, by bylo určitě ku prospěchu jako pro rodiče.*

Reagoval bys na to třeba jako jinak než na tu známku? Když by ti přišla ta A4 prostě popsaného jako, ty oblasti?

*No, já bych za to byl rád asi. A jako v tuhle chvíli bych stoprocentně byl za to rád, kdyby místo třech známek za, za pololetí dostal dvakrát hodnocení, tak bych s tím jako neměl problém. Vlastně naopak, bych to asi uvítal.*

Ale potom teda jakoby třeba v těch dalších ročnících už by bylo lepší, pro tebe, to známkování?

*Hele jako, je těžko, jako těžko říct, protože nevím, s čím srovnávám. Jo? No, kdybych měl nějakou známku a měl bych zkušenost jako s se slovním hodnocením, tak pak bych řekl, hele. Já jako neumím si to jako představit, protože jak říkám, jako žádný jsem nikdy jako neměl. Takže tak, no. Takže takt jako, vlastně to nedokážu posoudit úplně.*

Jo. Pomohlo by ti tam třeba, kdyby potom učitelka vás jako víc seznámila jako co to znamená? Když tam, tam vlastně to většinou jako je popsané, třeba opravdu konkrétně, jako na toho žáka, že to je stavěné. Kdyby vám ale ona třeba vysvětlila, jo, beru to takhle... Bylo by to lepší, než kdyby vám najednou prostě do ruky přistál jako kus papíru?

*No tak to určo.*

Kdyby vám jako, kdyby vám popsala vlastně které oblasti, jako na které se zaměřuje?

*To určitě jo. Tak jako takhle, jak to říkáš, tak by to bylo samozřejmě skvělý. Ale jako je to vůbec jako reálný, jako, jako, víš? Jako říkám si, jako když vidím, že jich je třicet ve třídě, jako to se musí všechno změnit obrovsky, ale jako obrovsky. Už jenom počet jako učeben učitelů. Jo? Jako, že za mě, mi to přijde, sci-fi malinko. Jo? Jako, že prostě přijde, jako.... Hele to by bylo, by to, jako to by bylo přece skvělý.*

No, to je asi pravda.

*Ale jako nevím, jestli se to někdy stane.*

Pro tebe, jako rodiče, by to bylo skvělý. Myslel bys i jako na toho učitele, jakože je to pro něj náročné. Teda jak jsi teďka říkal?

*Jestli bych na něj myslel? (smích)*

No, jakože jestli bys, jestli by sis třeba jako říkal třeba, ne, však to nedělejte, protože tohle je moc. Jako, jo? Nebo bys to třeba vyžadoval, jo, takhle to jde, já to chci.

*Hele to já nevím, jestli já si můžu jako rodič, si říkat, co vyžaduju? Jo? Tak všechno má nějaký regule. Jako mě se, jako jestli se mě jakoby ptáš, na to, jestli mě by se to líbilo, tak jako já jako rodič, já vím, že by to bylo skvělý. Jo? Jestli bych v tu chvíli myslel na učitele? To bych asi nemyslel, protože bych si jako prostě říkal, že, že to je přece už nějaký systém, kterej je nastavený a mají to tak. Jako ty jdeš do práce na nějakých osm hodin, tak přece to musí v tom školství být nastavený tak, že ten učitel to jakoby zvládne. Bude mít jenom tolik žáků a jak říkám, neumím si to vůbec představit, kolik těch žáků by mohl mít na starost. Jo? Asi by nešlo jako mít tu četnost toho hodnocení takovou, jako máš známek, že jo? To asi...*

Stačilo by ti to třeba za půl roku?

*Jakože by celej půlrok, jako že by celej, jako že by nebyly známky? Bys dostal nějaký jakoby velký hodnocení toho jak ten, co je? To si myslím, že by mi nestačilo, protože, protože by tam nebyla zpětná, protože bych vlastně vůbec neměl zpětnou vazbu. Nebo samozřejmě zase, šlo by o to, o to, jak by to měli nastavený ty rodiče. Jo? Jako pokud by tam bylo třeba každé měsíce, kdyby ses něco dozvěděl a věděl bych, že to všechno jako je dobrý, tak jo. Jinak prostě, pokud bych měl mít jako zpětnou vazbu jednou za půl roku, tak je, to je podle mě špatný, protože bych vlastně jako nevěděl, jestli je to opravdu jako v pohodě a pak bych akorát dostal nějaký hodnocení a třeba bych se strašně zděsil, jako co se děje. Jako, že jo, že to vlastně je hrozně blbý. Takže určitě kdyžtak, neříkám, že to písemný bych potřeboval jako nějak často, ale asi by musely být častější, třeba ty osobní jakoby schůzky nebo tak.*

Hm, takže pro tebe, pro tebe je to hodnocení, prostě jako chceš být, nebo seš v obraze? Informuje tě to o tom, co se děje v ten den, v ten týden? Potřebuješ to jako vědět, co tam to dítě dělá?

*Jo, musím říct, že jo, že je to pro mě důležitý, protože mi to dává zpětnou vazbu, jako je tam jako spokojená. Jestli je všechno v pohodě. Jako, jestli se nic neděje. Takže jo, musím říct, že jo, protože pro mě, jo.*

Je pro tebe důležitý. Vlastně ty jsi říkal, že potom, do té přípravy, že spíš teda manželka se zapojuje a ty se třeba zapojíš v kterém případě, na to chystání do školy? Co se musí stát, aby ses jako, fakt prostě přišel a byl ty jakoby tím akčním?

*Hele, já musím říct, jako že to fakt jde tak úplně jakoby přirozeně. Jako, jak říkám, jak je to u nás takový specifický, tak když je hodně práce a nejsem doma, tak samozřejmě tam vůbec nejsem. Když tu jakoby sem a vidím, že... přesně, přijde třeba jakoby dvojka, tak se jako vždycky jako zeptám a pak si klidně hraje hned jakoby. Nebo když jsem doma a dcera přijde, že chce jakoby vyzkoušet a manželka něco dělá, tak řeknu, tak pojď, vyzkoušíme. No a ona jde automaticky za mamkou, protože na to jako je zvyklá, tak jí řeknu, ne, pojď, já tě vyzkouším. Jo? Takže, jak bych řek, já mám pocit, že to je takový jakoby přirozený, když je ta možnost, já můžu, tak prostě jdu jako. No vlastně jako bez problémů. Naopak, jako mě to vlastně baví s ní.*

Jo, že prostě, když můžeš, tak jdeš. Podělíte se vlastně o to?

*Jo, jo, jo.*

---

Vyruší nás pracovní telefonát rodiče. Rozhovor v této části končí.

## **PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Školní hodnocení pohledem rodičů žáků 1. stupně základní školy

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Anny Měkutové s názvem Školní hodnocení pohledem rodičů žáků 1. stupně základní školy. Cílem výzkumu je identifikace reakcí rodičů na školní hodnocení dítěte.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na části citované v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka: