

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Mgr. Kateřina Švestková

SPRAVEDLNOST V HODNOCENÍ
VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ
V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ REFORMY

DISERTAČNÍ PRÁCE

ŠKOLITELKA: Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

OLOMOUC 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně
a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 7. 5. 2012

.....

Děkuji především své školitelce Mgr. Janě Poláčkové Vaš'átkové, Ph.D. za odborné vedení při celém doktorském studiu a při tvorbě disertační práce, doc. PhDr. Michaele Prášilové, Ph.D. za poskytování cenných připomínek, RNDr. Mileně Krškové za konzultace při statistickém zpracování dat a všem učitelům zúčastněným ve výzkumu za spolupráci.

Obsah

Úvod.....	6
1 Spravedlnost jako měnící se fenomén.....	9
1.1 Spravedlnost z pohledu filosofie a etiky	11
1.2 Spravedlnost ve výchově a vzdělávání	17
1.2.1 Spravedlnost ve výzkumných šetřeních	23
2 Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy.....	27
2.1 Vybrané funkce a aspekty hodnocení	30
2.2 Hodnocení v aktuálním prostředí českého školství.....	37
2.2.1 Aktéři hodnocení.....	45
2.2.2 Hodnocení z pohledu učitele.....	51
3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem a/nebo spravedlnost	57
3.1 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a rámcové vzdělávací programy.....	62
3.2 Další psaná i nepsaná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školách	67
3.3 Shrnutí teoretické části práce	69
4 Výzkumný design a metodologická východiska empirické části	71
4.1 Cíle a strategie kvalitativní části výzkumu	74
4.1.1 Průběh a kódování rozhovorů	78
4.1.2 Postup kvalitativní analýzy vybraných dokumentů	80
4.2 Cíle kvantitativní části výzkumu.....	80
4.2.1 Výběr vzorku.....	81
4.2.2 Tvorba dotazníku	82
4.3 Cíle deskriptivní části výzkumu.....	85
4.3.1 Teorie a postupy využité při sběru podkladů pro deskriptivní část výzkumu.....	86
5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	88
5.1 Analýza kvalitativních dat.....	88
5.1.1 Zodpovídání výzkumných otázek k analýze rozhovorů.....	100
5.1.2 Kvalitativní analýza Pravidel	102
5.1.3 Závěry a diskuse k výsledkům kvalitativního výzkumu	106

5.2 Vyhodnocení kvantitativních dat	109
5.2.1 Výsledky třídění 1. stupně	110
5.2.2 Verifikace hypotéz	119
5.2.3 Závěry a diskuse k výsledkům dotazníkového šetření.....	134
5.3 Výsledky deskriptivního výzkumu	137
5.3.1 Závěry a diskuse k výsledkům deskriptivního výzkumu	140
Závěr	142
Použité prameny a literatura.....	145
Seznam příloh	168
Anotace	189

Úvod

Hodnocení žáků učitelem je v současné pedagogické teorii i praxi diskutovanou otázkou. Jedná se o citlivou a komplikovanou záležitost, neboť oblast hodnocení se dotýká motivačních a emočních složek osobnosti, ovlivňuje sebepojetí i výkonový potenciál jedince a je důležitou zpětnou vazbou nejen pro žáky, ale i další účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň je hodnocení výsledků vzdělávání žáků závislé na konkrétním učiteli, jeho osobnosti, odborné a profesní způsobilosti, vztahu k hodnocenému žáku nebo skupině žáků a dalších faktorech. Podoba a smysl hodnocení je ovlivňována mj. aktuálním diskursem školské politiky ukotveným v podobě závazných kurikulárních dokumentů a poměřovaným na úrovni národních i mezinárodních studií. S počátkem uplatňování kurikulární reformy ve školské praxi ale i české pedagogické teorii, dostává postupně výuka a s ní také problematika hodnocení výsledků vzdělávání žáků nový rozměr. Změny v obsahu a formě vzdělávání, spolu s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí a stanovování výstupů z učení (learning outcomes), s sebou zákonitě nesou i proměnu v oblasti hodnocení žáků, neboť hodnocení úzce souvisí s pojetím a cíli výuky. Na samotný proces hodnocení výsledků vzdělávání je pak stále více z mnoha stran kladen požadavek spravedlnosti, v synonymech uváděné také jako rovného či férového přístupu (srov. equity, equality, fairness viz Matějů, Straková, 2006, str. 27). Každý aktér výchovně vzdělávacího procesu má svůj názor na to, co to spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků je a jak by měla vypadat. Tento fenomén je velice obtížné uchopit, a to nejen vzhledem k nejednotnosti názorů aktérů procesu, odborné i širší veřejnosti, ale také vzhledem k variabilitě přístupů, jimiž lze spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání pojmout (pro příklad lze uvést spravedlnost z hlediska rovnosti vstupů, podmínek procesu hodnocení i srovnatelnosti výstupů, charakteristiky spravedlnosti coby sociální rovnosti, nebo průniku subjektivního a objektivního vnímání účastníků procesu hodnocení).

Smyslem disertační práce je popsat tento fenomén v rámci teorie vycházející z dané sociální reality charakterizované vnímáním problematiky z pohledu učitelů. V pedagogicky orientovaných výzkumech bývá spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání řešena z hlediska rovnosti podmínek, rovnosti v přístupu a rovnosti výstupů a výsledků, to vše však obvykle ve vztahu k žákům či ve smyslu vytváření obecně platných měřítek spravedlnosti systému hodnocení. Učitelé však bývají, zejména v českých výzkumech orientovaných na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, opomíjeni. Jejich pohled na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků je přitom stěžejní, neboť právě oni jsou, vedle žáků, ústředními aktéry celého procesu hodnocení. Hlavním cílem disertační práce je proto popsat, jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů. Teoretická část práce uchopuje téma coby úvod do sledované oblasti, operacionalizaci pojmů a charakteristiku stěžejních teorií a vytváří tak podklad pro empirickou část práce. Struktura teoretické části práce je tvořena následujícími tematickými celky: úvodem do teorie spravedlnosti, coby fenoménu měnícímu se společně s charakterem doby a společnosti, na něj volně navazuje problematika hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy, kterou doplňuje hodnocení výsledků vzdělávání žáků popsané v kontextu kurikulární reformy. Samostatnou kapitolu pak tvoří popis zvoleného výzkumného designu a metodologických východisek empirické části práce, kterou charakterizují tři propojené a vzájemně se ovlivňující strategie výzkumu vycházející z hlavní výzkumné otázky a zároveň směřující k jejímu zodpovězení. Každé z nich dominuje vybraná výzkumná metoda. Základ tvoří analýza rozhovorů s učiteli a z ní vycházející systém kategorií, na němž je dále postavena struktura dotazníku aplikovaného v oblasti základních a středních škol v České republice. Celek pak dotváří deskriptivní výzkum zaměřený na zmapování klasifikačních řádů a školních vzdělávacích programů základních škol ve vybraných krajích. Struktura empirické části práce je vystavěna analogicky k popisu metodologických východisek. Odkazuje na stanovené výzkumné otázky a cíle

práce a shrnuje výsledky jednotlivých částí výzkumného šetření. Každá z těchto částí je pak uzavřena shrnutím závěrů a diskuse k výsledkům výzkumu.

1 Spravedlnost jako měnící se fenomén

Záměrem této kapitoly je přiblížit spravedlnost jako fenomén měnící se společně s lidskou společností a teoriemi, které ji ovlivňují. Podává náhled na principy, na kterých jsou postaveny teorie spravedlnosti a z těchto principů vycházející pojetí vybraných vědních disciplín. Pozornost je poté zaměřena na spravedlnost ve výchově a vzdělávání a přehled vybraných výzkumných šetření dotýkajících se problematiky spravedlnosti v oblasti pedagogiky. Na závěr je uvedeno pojetí pojmu spravedlnosti a jeho vymezení pro potřeby disertační práce.

Spravedlnost je pojem „*polysémní, a tak při pokusech o jeho výklad dochází k tomu, že není dostatečně rozlišována spravedlnost ve smyslu právním, etickém, historickém, či sociálním, ačkoli je lze sotva převést na společného jmenovatele.*“ (Knapp, 1994, str. 39) Je třeba také rozlišovat období, ve kterých jsou činěny posuny o vymezení pojmu. Liší se jednak přístupy k teorii spravedlnosti, ale též hledisky, z nichž může být spravedlnost diskutována. V antice a středověku převládají představy o přirozeném právu, řádu stvoření či rozumovém řádu. Od filosofických úvah o spravedlnosti, jež vesměs vycházejí ze sofistického tvrzení, že mírou všech věcí je člověk a jím stanovená pravidla, se společnost dostala až ke křesťanskému pojetí, jehož vliv byl výrazný zejména v období středověku. Podle Bible je tento svět místem setkání s Bohem, jež se v něm ukazuje, zjevuje a je slyšen. Na rozdíl od Platónova pojetí, biblický člověk věří v přítomnost dobra a vyššího řádu ve světě, což předpokládá i daný princip spravedlnosti, jehož podstata je určena především mravním zákonem. „*Hebrejský koncept spravedlnosti má kosmický základ a je často vztažen ke stvoření a smlouvě, a proto má význam kultický i společenský.*“ (Bubík, 2007, str. 103). Středověká společnost odlišuje rovnost před Bohem od rovnosti před úřady (Sutor, 1996). Pojetí spravedlnosti přitom vychází ze struktury společnosti a smýšlení lidí v dané době. Období osvícenství se vyznačuje uplatněním rovnosti právní, zejména v oblasti sociální (snaha prosadit stejná práva bohatých i chudých). V moderních diskusích

o spravedlnosti „*ve smyslu rovného nabyvání práv a povinností má své místo rovněž otázka rozsahu, v jakém by měla být rovnost uplatňována, tedy, zdali by měla být uplatňována obecně na celý lidský rod, anebo pouze na osoby splňující určitá požadovaná a právně deklarovaná kritéria.*“ (Bubík, 2007, str. 13). S rozvíjejícími se specializacemi v moderní informační společnosti je kladen důraz na užší zaměření a konkrétní hlediska, z nichž je spravedlnost nahlížena. Významnou roli hraje zejména problematika sociální spravedlnosti (viz např. Rawls, 1995, Koller, 1994 aj.) či spravedlnosti v oblasti práva (viz např. Knapp, 1994, Sutor, 1996 aj.). Různé pohledy na spravedlnost se objevují i v novodobých filosofických diskusích a studiích. Např. filosof Klaus Günther je zastáncem myšlenky, že spravedlnost je založena na rovnováze vzájemných vztahů, přičemž nerovnováha v rámci celku způsobuje nestabilitu a narušuje životaschopnost společnosti (Günther, 1997). S tímto pojetím do jisté míry souvisí i myšlenka T. Bubíka, že „*podoba společenského řádu i podoba legitimní autority výrazně ovlivňují nejen dobovou představu o spravedlnosti, ale také hlediska, z nichž může být spravedlnost diskutována.*“ (Bubík, 2007, str. 14). Jedním z těchto hledisek je např. lidská přirozenost, jako základní předpoklad rovného zacházení.

1.1 Spravedlnost z pohledu filosofie a etiky

Smyslem následujících dvou podkapitol bude nastínit pohled vybraných vědních disciplín na problematiku spravedlnosti. Vzhledem k pedagogickému zaměření práce, jsou vědní disciplíny voleny z oblasti humanitních věd. Kapitulu uvádí tři různá pojetí teorií spravedlnosti. Ústřední linii následujícího výkladu tvoří filosofie, již dokreslují pohledy dalších vědních disciplín, jako např. etiky, sociologie, práva, které z ní v mnoha ohledech vycházejí. Následující část je pak věnována úvahám z pedagogiky a filosofie výchovy.

O definování a vytvoření jednotné teorie spravedlnosti se pokoušely a stále pokouší vědní disciplíny od praktické filosofie, přes právo a politickou filosofii až k etice. Obecně lze chápat, co se pod tímto pojmem skrývá, ale jeho konkrétní vymezení platné v různých kontextech je značně obtížné, ne-li nemožné. *„Nelze legitimně určit „neutrální“ univerzálně platnou teorii spravedlnosti, kterou by bylo možné aplikovat na všechna společenství“* (Váně, 2007, str. 28). Lidská zkušenost není konstantní, mění se v čase stejně jako formy společnosti a stejně tak se proměňuje i chápání spravedlnosti, jak naznačila předchozí kapitola. Proč se tedy lidé o tvorbu takové teorie stále pokouší? Spravedlnost je měřítkem pro zachování společenských hodnot. Bez jejího pojetí ztrácí smysl uchovávat formu společnosti a nastává morální krize. *„To, co je spravedlivé a nespravedlivé, je obvykle diskutabilní. Lidé se neshodují v tom, které principy by měly definovat základní termíny jejich společenství. Navzdory tomuto nesouhlasu můžeme přece jenom říci, že všichni mají nějakou představu o spravedlnosti“* (Rawls, 1995, str. 18).

Teorie spravedlnosti jsou obecně založeny na třech možných principech. Podle prvních dvou – sakrálního a metafyzického *„kritéria a normy spravedlnosti existují v ontologické struktuře univerza a stačí je jen najít“* (Váně, 2007, str. 28). Třetí vychází z myšlenky, že představy spravedlnosti jsou zatíženy subjektivními a normativními soudy. Kritéria teorie jsou v tomto případě konstruktem odvozeným z dané sociální reality.

Prokázání platnosti zmíněných teorií je značně obtížné. V prvních dvou případech se naskytuje otázka, kdo je relevantní stanovit „autoritu“, o níž se teorie opírá. Teorie vycházející ze sociální reality však také nemohou být obecně platné, neboť sociální realita se neustále mění. Přesto se však řada vědních disciplín touto problematikou zabírá, neboť přesné uchopení pojmu pomáhá definovat pravidla a normy společnosti. Jednotlivé druhy či pojetí spravedlnosti různých vědních disciplín nelze striktně oddělovat, neboť spolu vzájemně souvisí, ovlivňují se a vychází jeden z druhého.

Pomyslnou základní linii, na níž více či méně navazují teorie ostatních vědních disciplín, tvoří filosofie. Za kolébku západní filosofie bývá považováno antické Řecko. A právě zde se, s rozvojem filosofie a rétoriky, formovaly také úvahy o spravedlnosti. Zpočátku v období antiky převažovala idea absolutní, metafyzické spravedlnosti, z níž vychází pojetí spravedlivého státu. Jedná se zejména o teorie postavené na autoritě bohů, hrdinů, či společenské elity. Např. v Platónově díle Ústava je spravedlnost jedním z ústředních pojmů. V první knize popisuje spravedlnost jako ctnost a být spravedlivý znamená být dobrý k přátelům a škodit lidem špatným (neboli každému, co si zaslouží). Z druhé knihy pak vyplývá, že podstata spravedlnosti stojí mezi beztrestným páčáním křivdy a tím, když se člověk nemůže za křivdu pomstít. *„To přece bychom mohli uvést za veliký důkaz toho, že nikdo není spravedliv dobrovolně, nýbrž z přinucení, věda, že spravedlnost není pro jednotlivce nějaké dobro, neboť kdekoli se kdo cítí dosti silen k bezpráví, činí bezpráví“* (Novotný, 2005, str. 35).

Změnu v přístupu ke spravedlnosti přináší Aristotelovo dílo. Vymezuje pojem *„spravedlivého člověka“* v souvislosti s politikou obce (spravedlnost jako ctnost). Dále rozlišuje dva druhy spravedlnosti na základě toho, zda se má člověku dávat, co mu náleží podle zásluh, nebo podle jeho postavení v hierarchii společnosti. Na tomto principu rozlišuje spravedlnost vyrovnávací neboli komutativní a spravedlnost rozdělovací, distributivní, čili spravedlnost sociální (Rawls, 1995). Vyrovnávací spravedlnost je, podle Aristotela, vlastností lidského chování. Vztahuje se k jednání jednotlivců,

kteřé se dotýká jiných lidí a tím vymezuje vzájemná práva mezi lidmi. Například odcizení majetku by mělo být vyrovnáno navrácením ukradeného majetku (Scott, 2002). Problémem se však jeví různé vědomí spravedlnosti, obzvláště dvě svářící se strany jsou často značně subjektivní. Proto je nutné, aby ve společnosti existovaly nezávislé a nestranné instituce, které podle práva rozhodují o tom, co je spravedlivé. Tyto instituce tvoří systém soudní moci v každém státě a jejich rozhodnutí je pro všechny strany závazné. Vyrovnávací spravedlnost je uplatňována zejména ve sféře práva soukromého a trestního. Výstižným požadavkem „*Poctivě žít, nikomu neškodit, každému dávat, co mu patří*“ popsal spravedlnost také významný římský právník Ulpian (Sokol, 2007, str. 233). Naproti jasně právně dané komutativní spravedlnosti stojí spravedlnost rozdělovací. Sporným bodem této koncepce je neexistence objektivního kritéria. Sociální spravedlnost je totiž především vlastností stavu věcí. Podle této teorie je nespravedlivé, když se např. člověk narodí v chudé rodině. Přestože zde nelze určit původce sociální nespravedlnosti, společnost na základě solidarity obvykle požaduje změnu sociálně ekonomických podmínek. Svůj požadavek směřuje na stát, aby prostřednictvím přerozdělení státního rozpočtu hmotně zabezpečil ty, kteří pomoc potřebují (blíže viz např. Beever, 2004). Sociální spravedlnost patří do oblasti veřejného práva (kromě práva trestního), jež upravuje vztahy mezi státem a fyzickými a právníckými osobami. Rozdíl mezi vyrovnávací a sociální spravedlností lze ilustrovat na následujícím příkladu: Nadaný žák dostane za svůj výkon ve škole dobrou známku. Méně nadaný žák by pak mohl na základě sociální spravedlnosti požadovat snížení stanovených kritérií, či přezkoušení z látky, která obtížností odpovídá jeho úrovni (odvozeno na základě pojetí sociální spravedlnosti, blíže viz např. Rawls, 1995).

Další hledisko spravedlnosti vymezuje právní systém. Formuje se v průběhu historie po boku filosofie a spravedlnost vnímá jako rovnost před zákonem (Bergerová, 2009). Jedná se o konání člověka v rámci stanovených kritérií a norem, tedy v souladu s platnými zákony a smlouvami.

Jejich porušení je posuzováno nezávislými soudy – institucemi, které z nestranné pozice hodnotí prohřešek v mezích platných zákonů. Za tímto účelem je v dané společnosti formulován celý systém práva a hierarchie platných zákonů a nařízení. Vztah občana k právu bývá ukotven v základním zákoně státu. V souvislosti s vývojem spravedlnosti v rámci práva lze zmínit retributivní, neboli opravnou spravedlnost (Šebová, 2006). Týká se především vztahů mezi lidmi, přiměřeností trestů a odměn. Vychází z myšlenky, že zločin je třeba přiměřeně potrestat, dluh splatit a škodu napravit. Retributivní spravedlnost vyžaduje, aby, pokud se obvinění prokáže, byl viník přiměřeně potrestán, případně aby poškozená strana dostala náhradu a satisfakci. Posun myšlenek o spravedlnosti v právu je představen v podobě výše zmíněné Aristotelovy distributivní a komutativní spravedlnosti (Tyl, 2002). Ani zákony však nejsou podle Aristotela plnou zárukou spravedlnosti. V Etice Nikomachově tento filosof zmiňuje, že zákony se musí týkat jen těch nejčastějších případů a že tudíž někdy vedou k nespravedlnostem. Aristoteles proto doporučuje soudcům jistou slušnost či férovost (řecky *epieikeia*), a to jako „opravu zákonné spravedlnosti“. Moderní právo pracuje také s pojmem procesní spravedlnost. Vychází, stejně jako Aristoteles, z myšlenky, že ani jasně psané zákony nemohou být v každém jednotlivém případě vždy spravedlivé. Teoretici práva se tedy shodují na zásadách práce soudního systému, kde hraje významnou roli preciznost, ale také koherentnost rozhodování. K aspektům spravedlnosti tak nepatří pouze způsob vykonávání práva, ale také způsob jeho zdůvodnění (Fischer, 1997). Podle britského právního teoretika Harta znamená spravedlnost požadavek „*rozhodovat ve stejných případech stejně a v nestejných odlišně*“ (Knapp, 1994, str. 88).

V souvislosti s pojetím ostatních vědních disciplín se vyvíjí principy spravedlnosti v etice. Za test spravedlnosti pravidel a norem chování člověka, zejména ve vztahu k hodnotám, může být v tomto smyslu považován princip univerzality a kategorický imperativ německého filosofa Immanuela Kanta. „*Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň*

*platit jako princip všeobecného zákonodárství“ (Störig, 1993, str. 296). Jedná se o to, aby stanovená pravidla v systému nebyla vzájemně v rozporu. Zároveň by pak tato pravidla měla být formulována na základě kategorického imperativu, který by se dal srovnat se známým úslovím: „Nečiň druhým to, co nechceš, aby bylo činěno tobě.“ Spravedlností ve smyslu rovnosti, ale také vztahu k morálce a hodnotám se zabýval i tzv. „temný filosof“ Friedrich Nietzsche. Na rozdíl od Aristotela a na něj navazujících filosofů spojujících pojem spravedlnosti především s konkrétním činem či dějem (pohyb a neustálá změna neumožňuje pojetí spravedlnosti jako celku), Nietzsche zastává myšlenku, že spravedlnost je především vztah k sobě samému. „*Spravedlnost jakožto morální upřímnost je vlastností, resp. vztahem k sobě samému, a jako taková se vztahuje k bytí individua a teprve odvozeně k jeho jednání*“ (Fischer, 1997, str. 15). Problematikou lidské přirozenosti, resp. podstaty lidství se zabývala řada významných filosofů. Tato otázka má počátky již v antické přírodní filosofii, posléze s rozvojem křesťanství a osvícenství se měnily názory na to, co (nebo kdo) dělá člověka člověkem. Myšlenky autority určující podstatu lidství úzce korespondovaly i s představami o podstatě spravedlnosti. V souvislosti s hledáním autority hodné učinit člověka člověkem byly samozřejmě rozvíjeny i úvahy o podstatě samé, o bytí a existenci (více viz např. M. Heidegger, 2002, J. P. Sartre, 2004 aj.). Ukázalo se však, že definovat spravedlnost z hlediska lidské přirozenosti je stejně obtížné, jako určit samotnou podstatu spravedlnosti, neboť podstata by měla být něco stálého, neměnného, avšak již u Aristotela se setkáváme s názorem, že vlivem pohybu věcí dochází ke změně v obecném slova smyslu, a v tomto případě se musí měnit i sama jejich přirozenost (blíže viz např. Krtouš, 2009). Ukazuje se tedy, že je snazší pojmout spravedlnost např. v definicích zákona (viz teorie vycházející z dané sociální reality zaručená platnou autoritou konkrétní doby), než vytvořit jednotnou definici spravedlnosti ve smyslu určujícím podstatu a hranice pojmu (více viz Palouš, 2010).*

Specifické postavení má pojetí spravedlnosti ve struktuře lidských vztahů. Souvisí s konkrétním konáním člověka, a to hned několika možnými způsoby. Buď člověk jedná pod tlakem zákonů a norem, nebo pod vlivem společnosti (na principu solidarity, vzájemnosti a očekávání druhých), anebo jeho chování má příčinu samo v sobě (není ovlivněno jakoukoli mocí či přinucením). Z tohoto vztahu lidského jednání vzhledem ke společnosti a zákonům vymezují filosofové vztah spravedlnosti k člověku. „*Spravedlnost může za první charakterizovat bytí určité osoby a pak je pokládána buďto za individuální vlastnost nebo vztah k sobě samému, za druhé může označovat způsob našeho konání a za třetí strukturu lidských vztahů...vyjadřuje tedy institucionálně sankcionovaný vztah naprosté povinnosti vůči druhému*“ (Fischer, 1997, str. 15).

Americký filosof John Rawls se svým dílem „*Teorie spravedlnosti*“ zařadil mezi teoretiky sociální spravedlnosti. Navazuje na Kantovu a Rousseauovu tradici společenské smlouvy a předkládá kritéria sociální spravedlnosti. Vychází z původní situace rovnosti (hypotetický stav), pomocí které se dá dojít k určité koncepci spravedlnosti. Tu vysvětluje jako slušnost, v překladu je také uváděna jako férovost (Justice as Fairness). Jednou z hlavních charakteristik „ideálního stavu“ je, že posuzuje jednotlivé účastníky výchozí situace jako racionální a vzájemně si lhostejné bytosti. Principy spravedlnosti se podle Rawlse volí za „závojem nevědomosti“. To zaručuje, že nikdo není zvýhodněn nebo znevýhodněn při výběru principů v důsledku přírodních náhod nebo nahodilostí společenských okolností. Cílem je potom férová dohoda, na základě které budou ti schopnější (bez ohledu na to, jestli se o to zasloužili) podporováni od ostatních za účelem dosažení blahobytu všech (Rawls, 1995).

Jedním z významných liberálních filosofů a ekonomů 20. století a zároveň kritiků sociální spravedlnosti je např. Friedrich A. Hayek. Ve svém díle „Právo, zákonodárství a svoboda“ vymezuje liberální principy spravedlnosti, přičemž lze vysledovat podobnost těchto myšlenek s antickými vzory v dílech Platóna a Aristotela. Jedním ze základních bodů

jeho koncepce je, „že spravedlnost může být smysluplně připisována pouze lidskému jednání, a nikoli nějakému stavu věci jako takovému bez vazby na otázku, zda byl nebo mohl být vědomě někým způsoben“ (tamtéž, str. 290). S Platónem se shoduje v myšlence, že nespravedlnost je prvotní stav, kterému se společnost brání určením závazných pravidel a vymezením práv každého člověka. Naopak mezi kritiky sociální spravedlnosti patří zejména konzervativci a liberálové, podle nichž je sociální spravedlnost založena spíše na „nezadatelném právu obdarovávaných dostávat, než na morálních kvalitách a ochotě těch, kteří dávají“ (David, str. 286).

1.2 Spravedlnost ve výchově a vzdělávání

Obdobně, jako u ostatních věd, lze i v pedagogickém pojetí spravedlnosti vycházet z antické filosofie.¹ S rozkvětem umění rétoriky lze vzpomenout např. Sokrata, jehož metoda rozhovoru je dodnes zmiňována v didaktických textech (viz např. Pařízek, Solfronk, 1996). Rozhovor a komunikace vůbec, je jedním ze základních aspektů učitelovy práce. „Učitelé pokládají zhruba 2 otázky za minutu, to je 400 za den, kolem 70000 za rok a ke dvěma nebo třem milionům za svoji kariéru. Je jisté, že otázka je jednou z hlavních částí vyučovacího procesu.“ (Hastings, str. 67). Metoda dialogu a sokratovského rozhovoru byla mistrně rozvedena v dílech dalších filosofů, především Platóna a následně Aristotela. Platónův mýtus se dá mimo jiné chápat jako podobenství o rozdílu mezi vzdělaností

¹ Miroslav Petříček v úvodní úvaze knihy Úvod do současné filosofie (1997) představuje Platóna, coby člověka, který jako jeden z prvních nenásilnou formou vytvořil předěl mezi filosofií a mýtem – tzv. „filosofický mýtus“. Ve třetí knize Platónovy Ústavy (Novotný, 2005) je popsán Mýtus o jeskyni. Na rozdíl od běžných mýtů té doby (vyprávění), tento líčí příběh a zároveň vybízí k otázkám. A právě otázky jsou na začátku každého filosofování, zkoumání a také poznání. Ve chvíli, kdy se člověk začne ptát, nachází se na cestě k odpovědím. Každá taková odpověď však u zvědavého člověka vyvolává řadu dalších otázek. Podnětem k pokládání otázek je údiv – a to přímo údiv dítěte, které se ptá na zdánlivě samozřejmé věci, směřuje k elementárním otázkám a samotné podstatě problému. (Novotný, 2005, str. 73).

a nevzdělaností. Člověku musí být dán podnět k tomu, aby sám začal poznávat, vzdělávat se. Tyto podněty mohou být různé a v Mýtu o jeskyni jsou představeny jako nějaká *vyšší síla*. Něco, co musí člověka k poznávání přimět, třeba i násilím ho vyvést z jeho nevědomosti (srov. např. Komenský, 1954). Jedná se o myšlenku značně zavádějící a snadno zneužitelnou (zejména v oblasti ideologii). Role učitele coby průvodce a rádce byla v průběhu let značně zdeformována a jeho úkoly byly zredukovány na předávání informací a „zvládání žáků“ (Matějů, Straková, 2005, str. 40).

Jistá forma násilí, překrytá polemikami o potřebnosti, svobodě, demokracii a právech člověka, zůstává i v oblasti pedagogiky a vzdělávání. Moderní společnost však před zřetelnými donucovacími metodami dává přednost motivaci a nenásilné manipulaci. Hodnota vzdělání se postupem času posunula od privilegia učenců k všeobecně nutné potřebě každého člověka pro kvalitní působení ve společnosti. S globalizací a rostoucím množstvím informací pak nabyl nový smysl i obsah vzdělávání. Jelikož je nemožné encyklopedicky pojmout informace ze všech rozvíjejících se oblastí, vzniklo několik úrovní vzdělávání jedince. V první etapě jedinec získá základní sumu poznatků, v nichž se naučí orientovat. Dalším stupněm je osvojení si dovednosti vyhledávání informací a orientace v dnešním složitém světě a následně pak specializace jedince v konkrétní oblasti. Podle Palouše (2010) výchova a vzdělávání směřuje k tomu, utvořit z člověka lidskou bytost, vést ho k pochopení podstaty lidství, z níž plynou zásady správného rozhodování. Výchova vede k tomu „*být právě, autenticky, zodpovědně tak, že individuum skutečně žije sebe sama a že na sebe bere to, zač jako právě tento jedinečný smrtelník ručí.*“ (tamtéž, str. 18). Žáka, a tedy i jeho výsledky vzdělávání, ovlivňuje řada aktérů (jako učitelé, rodiče, spolužáci a další) a faktorů (prostředí a klima školy, třídy, aktuální i dlouhodobá situace v rodině, ale i dispozice samotného žáka, jeho schopnosti, dovednosti atd.).

Učitel zastupuje v problematice vzdělávání jedince nejprve roli autority (srov. Holoušová, 2002). „*Role učitele jsou vždy spjaté s učením*

se žáků, tedy jde o koncept učitel – průvodce světem učení se...“ (Vašutová, 2004, str. 73). V pojetí Platóna může být učitel ztělesněním vyšší síly, jež vede, resp. svým způsobem nutí, své svěřence k poznání. Využívá k tomu nejrůznější prostředky, jedním z nichž je právě hodnocení. To prostupuje celým vyučovacím procesem v mnoha podobách. Je ovlivněno tradicí, normami a regulativy, ale také osobností učitele, jeho přístupem k výuce a naplňování jejích cílů. Podle toho, zda je hodnocení prostředkem či cílem výuky se učitel nachází v pozici hodnotitele či rádce (podrobněji viz např. Kolář, Šikulová, 2005). V prvním z výše jmenovaných případů, kdy učitel využívá hodnocení zejména coby prostředek výuky, musí brát v úvahu, jaké cíle ve výuce si stanovuje a samo hodnocení mu pak může pomoci zjistit, zda a na kolik tyto cíle naplnil, popřípadě je-li jeho cílem opravdu to, co si jako cíl vytyčil. Mnohdy se stává, že předem formulovaným cílem hodiny je např. rozvíjet samostatné myšlení žáků či řešení problémových situací, ale ve skutečnosti učitel hodnocením sleduje pouze znalosti a vědomosti žáků o daném tématu (srov. Janík, 2005). Učitel by si tedy měl uvědomit a sdělit všechny zásadní cíle a podle nich i hodnotit. Případné rozpory mezi stanovenými a hodnocenými cíli může odhalit právě rozbor hodnocení v dané hodině. Hodnocení slouží jako zpětná vazba pro žáky i učitele, informuje o skutečných cílech výuky. „Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje.“ (Slavík, 1999, str. 77).

Není však třeba striktně rozdělovat roli učitele, coby autority a rádce, neboť učitel v roli hodnotitele má možnost naplnit záměr, ve kterém se hodnocení samo stává cílem výuky, tedy dovedností, kterou má žák v průběhu učení ovládnout. K tomuto cíli učitel směřuje stanovením jasných kritérií, s nimiž žáky seznámí a jež slouží jako záchytný bod a pevná pravidla pro ohodnocení vlastního výkonu. „Stanovená kritéria žáci používají k vymezování problému a k úvahám nad prací svou, nebo svých spolužáků.“ (Slavík, 1999, str. 76). Čím podrobněji učitel žákům vysvětlí, o co mu ve výuce jde, tím mají žáci větší možnost k hledání vlastních cest

k cíli, dá-li jim k tomu učitel dostatečný prostor (srov. Čechová, 2009). Cíle výuky stanovují hodnoty, kterých je třeba dosáhnout. Poté přichází fáze ocenění těchto hodnot (tedy hodnocení) za účelem zpětné vazby, motivace atd. (srov. funkce hodnocení viz např. Kalous, Obst, 2003). Objevují se však i situace, kdy je dovednost hodnocení obtížná i pro samotného učitele. Zejména je třeba brát v úvahu řadu faktorů, které působí na hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem, jako např. vliv subjektivity a očekávání hodnotitele (podrobněji viz např. Schimunek, 1994). Dále, jak uvádí např. Helmke, je důležité dodržování základních pravidel a zásad hodnocení, včetně vedení výuky. Patří sem např. stanovení jasných pravidel, zachování individuálního přístupu k žákům, podpora pozitivních vztahů, využití různých forem a prostředků hodnocení žáků atd. (více viz Helmke, 2007, str. 117 – 120). Autonomie učitelů tedy vychází z podstaty této profese a je omezena školskými normami. Míra autonomie českých učitelů vyplývá v současné době z platných vzdělávacích dokumentů – rámcových a školních vzdělávacích programů. Autonomie vyžaduje osobní zodpovědnost a profesní schopnosti učitele při výkonu povolání. *„Etická stránka učitelství bývá spojována s osobností učitele a předpokládá se, že se automaticky projevuje v míře empatie a tolerance, v sociální komunikaci, v přirozené autoritě, v osobní a zákonné odpovědnosti, atd. Učitelé však mají problémy nejen s definováním etického kodexu, ale často i s jeho respektováním. Z praxe jsou známy případy porušování etických zásad mezilidských vztahů, „pedagogického tajemství“ a zásady objektivnosti v hodnocení žáků.“* (Vašutová, 2007, str. 11).

Koncepty spravedlnosti se snaží o normativní určení ideálních, univerzálně platných principů spravedlnosti (esenciální zdůvodnění – preferují koncept „dobrého života“ s odkazem na aristotelskou tradici) nebo pragmaticky vymezují principy spravedlnosti na základě faktů odpovídajících sociální realitě či empirické zkušenosti (procedurální postupy). *„Každý rozumný člověk může, nebo by měl jednat podobně.“* (Hoster, 1999, str. 189). Tyto myšlenky aplikované na pedagogiku a její

disciplíny, jako např. teorie výchovy, či přímo na oblast hodnocení ve výuce, prezentují stejné závěry (bez pojetí spravedlnosti a vymezení jejich kritérií ztrácí hodnoty smysl) a se stejnými dilematy se lze setkat při stanovení obecně platné teorie spravedlnosti či definování tohoto pojmu (legitimace teorie, její zdůvodnění, důvody odmítnutí jiných teorií, vliv okolností za jakých teorie vzniká, motivace jejích autorů atp.). Spravedlnost je „fenomén, jenž je pro stanovení smyslu nezbytně nutný, ale stále uniká“ (Váně, 2007, str. 7).

Ve vztahu k výše vymezeným pojetím spravedlnosti lze nalézt myšlenky blízké sociální spravedlnosti také např. v díle J. A. Komenského: „První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem, narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech.“ (Komenský, 1948, str. 11).

Někdy však sama spravedlnost nestačí a opírá se o další pojmy, jako je objektivita, rovnost, svoboda, či důvěra mezi lidmi (jak uvádí Aristoteles „mezi přáteli není spravedlnosti třeba“). V tomto smyslu je třeba vymezit pojem spravedlnost také z hlediska lingvistického. Český jazyk je specifický svojí rozmanitostí a množstvím synonym, což platí také v případě pojmů spravedlnost a spravedlivost. Ty bývají z lingvistického hlediska uváděny jako synonyma – slova stejného nebo podobného významu (viz např. Školní slovník..., 2010). V souvislosti s výrazem „být spravedlivý“ lze zmínit též synonyma „neustranný, poctivý, čestný, věrný, dobrý, svědomitý, opravdový, přímý“ atp. (Český slovník..., 1977). Pojem spravedlnost bývá nejčastěji spojován s právem, justicí a soudnictvím (srov. např. Pala, Všianský, 2003). Spravedlnost ve smyslu neustrannost lze nalézt ve Školním slovníku českých synonym (2010). Podstatné jméno spravedlivost již nebývá uváděno ve slovnících tak často. Český slovník věcný a synonymický (1977, str. 668) ho vykládá zároveň s pojmem spravedlnost v přímé souvislosti

se spravedlivostí sociální, lidskou a mateřskou, dále pak v závislosti na právu - jednat podle práva, pravdy, zákonů. V případě přídavného jména „spravedlivý“ lze zmínit synonyma nestranný, poctivý, počestný, dále oprávněný, správný, zasloužený, či náležitý, patřičný (Pala, Všianský, 2003). Školní slovník českých synonym (2010) uvádí také pojem objektivní. Sloveso „být spravedlivý“ je opět spojováno především s právem: jednat podle práva, nekřivdit (Český slovník..., 1977).

V souvislosti s pedagogickými odbornými texty bývá nejčastěji používán pojem „spravedlnost“ (equity) ve srovnání s pojmem „rovnost“ (equality). Matějů a Straková (2006, str. 27) vychází z tvrzení W. G. Secady, že *„rovnost (equality) udává pravidla a spravedlnost (equity) nás vede k hodnocení férovosti těchto pravidel.“* Označení spravedlnost (fairness), vymezené v širším kontextu jako „férový přístup“ (Rawls, 1995), lze v oblasti vzdělávání popsat jako situaci, kdy se učitel řídí danými pravidly a v rámci těchto pravidel bere ohled na dispozice konkrétních žáků. Podle Rawlse je fairness výsledkem společenské dohody či dohody jednotlivců. Ta vznikne jako férová pouze tehdy, když žádná ze stran dohody předem neví, v jaké situaci se později ocitne.

V pedagogice je spravedlnost (či spravedlivost²) vymezována v několika dimenzích. Jedná se o spravedlnost z hlediska lidské přirozenosti, rovnosti ve vzdělávání (Matějů, Straková, Veselý, 2010) a sociální spravedlnost. Další pohled nabízí zkoumání otázky spravedlnosti v kontextu kurikula a z něj vycházející práce učitele. *„Jak ocenit pilné, ale nenadané ve srovnání s nadanými flákači, a zůstat při tom spravedlivý? Co to vůbec je spravedlivost při školním hodnocení? Jak srovnat jedničky žáků z různých tříd a různých škol?“* (Košťálová, Straková, 2008, str. 65). Tyto a podobné

² V souvislosti s odbornými články a výzkumnými zprávami, zmiňovanými v textu této kapitoly, bývá nejčastěji používán pojem „spravedlivost“ (equity) ve srovnání s pojmem „rovnost“ (equality). Označení „spravedlnost“ vymezené v širším kontextu není užíváno. Pojmenování „spravedlivost“ je v obsahu této kapitoly využíváno tehdy, vychází-li z kontextu výše zmiňovaných textů. V případě užití pojmu spravedlnost se jedná o význam vysvětlený blíže v kapitole 1 a 1.1.

otázky vyplývají z dlouhodobé pedagogické praxe a se změnami v kurikulu jich, zejména v posledních letech, přibývá. Jsou diskutovány v zahraničních i tuzemských výzkumných šetřeních, na úrovni mezinárodních organizací i jednotlivých zemí. Úhel pohledu řešení je vztažen především k rovnosti podmínek, rovnosti přístupu a rovnosti výsledků (výstupů).

1.2.1 Spravedlnost ve výzkumných šetřeních

V zahraničních výzkumech je řešena spravedlivost (Equity) především z pohledu rovnosti podmínek, rovnosti v přístupu a rovnosti výsledků. Rovnost podmínek je charakterizována stejnými podmínkami „na startovní čáře“. Za rovné podmínky lze považovat nejen materiální zázemí, ale také např. sociální složení třídy. Tomuto problému se v zahraničních výzkumech věnoval např. americký sociolog Coleman, který *„zjišťoval nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání. Jinými slovy rovnost příležitostí můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky“* (Greger, Ježková, 2007, str. 164). Zhodnocení vlivu kulturních, jazykových a sociálních faktorů na výsledky testování v psychologii v obsáhlé publikaci shrnul také Sandoval (1998).

Odlišný pohled přináší např. studie Automated assessment for large groups (Deniss, Mills, 2004), jejíž autoři se nezaměřují na úroveň vstupů a dispozic studentů, ale snaží se stanovit přesné parametry pro možnost rovného hodnocení výstupů. Vytváří systém srovnávající výsledky vzdělávání bez ohledu na to, kdo je hodnocen. Zároveň však zdůrazňují, že hodnocení stejných výsledků dvou různých lidí není totéž. Externě nastavená kritéria a pravidla (v tomto případě počítačový systém) mohou zajistit v jistém smyslu spravedlnost v hodnocení, ale pouze lektor do systému vnáší nadhled a dokáže zhodnotit individuální potřeby a postup každého jednotlivce. Je tedy otázkou, zda je individuální přístup v hodnocení výsledků vzdělávání pro zachování spravedlnosti žádoucí či nikoli. *„Dlouho převládalo přesvědčení, že spravedlnost lze zajistit za pomoci stejných testů a nastavením stejných podmínek hodnocení. Tento pohled je však*

nedostačující.“ (Gipps, Stobart, 2009 b, str. 107). Britská profesorka Caroline Gipps se v řadě svých prací zaměřuje na hodnocení v oblasti vzdělávání žáků (Gipps, 2003). Shrnuje nejčastější nedostatky a problémy při hodnocení výsledků vzdělávání žáků, ale zároveň se zaměřuje na možné přístupy zajišťující spravedlnost (blíže viz Gipps, Stobart, 2009 a). Zabývá se dilematy odlišných vstupních dispozic žáků, přes nastavení podmínek vzdělávání a norem hodnocení, až po vliv subjektivního přístupu učitelů na hodnocení výsledků vzdělávání žáků. *„Mluvíme-li o spravedlnosti v hodnocení, nelze oddělovat nastavení podmínek kurikula a příležitosti, které se studentům ve vzdělávání nabízí.“* (Gipps, Stobart, 2009 b, str. 105). Stejně tak je třeba brát v úvahu, že i jasně stanovená pravidla mohou různí lidé používat různými způsoby (tamtéž, str. 107).

V rámci českých výzkumů se otázkami spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků zabývají odborníci jako např. J. Straková, D. Greger a další. Rovnost výsledků předpokládá, že školský systém by měl být schopný dovést různé skupiny žáků k podobným výsledkům (Greger, 2006 a). K posouzení spravedlivosti v tomto kontextu slouží mezinárodní výzkumy zaměřené na zjišťování výsledků vzdělávání různých skupin (více viz Straková, 2003). Slabinou těchto šetření je, že se zaměřují pouze na dílčí aspekty daného problému a nedokáží tak posoudit spravedlivost systému z hlediska celku. *„Česká republika se od 90. let soustavně účastnila mnoha mezinárodních studií (PISA, PIRLS, TIMSS, projekty IEA a další - kompletní přehled včetně vybraných závěrů viz STRAKOVÁ 2003). Výsledky těchto studií bývají zpravidla prezentovány ve vztahu ke dvěma základním cílům vzdělávacích soustav – kvalitě a spravedlivosti. Jedním z důležitých závěrů z těchto mezinárodních studií je konstatování, že je možné dosáhnout jak výborných výsledků vzdělávání (kvalita), tak i spravedlivosti (viz OECD 2001, VANDERBERGHE, V. et al. 2001, DEMEUSE, M. et al. 2001). Tito autoři dokonce tvrdí, že spravedlivost je přímo nutnou podmínkou kvality vzdělávání.“* (Greger, 2006 b, str. 1). Další výzkumy jsou zaměřovány na spravedlivost v hodnocení z různých hledisek. Jedná se zejména

o posouzení spravedlivosti v hodnocení z pohledu žáků a jejich učitelů. I k tomuto účelu slouží srovnání z mezinárodních studií. Autoři vycházejí z již známých výsledků mezinárodních srovnání, jež porovnávají v rámci stanovených indikátorů spravedlivosti (podrobněji viz Greger, Ježková, 2007), nebo pracují na projektech a výzkumech zaměřených většinou na specifickou oblast spravedlivosti v systému hodnocení. Příkladem může být „*mezinárodní výzkumný projekt „Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools“*“, který za finanční podpory Evropské komise realizujeme na ÚVRV ve spolupráci s výzkumnými týmy z Velké Británie, Francie, Belgie a Itálie. Výstupem projektu bude rozsáhlý kvantitativní výzkum zaměřený na žákovské vnímání spravedlivosti ve škole a ve vzdělávacím systému.“ (Greger, Janík a kol., 2006, str. 7).

Pro potřeby disertační práce je spravedlnost chápána jakožto pojem vycházející především z aktuálně platných a uznávaných psaných i nepsaných pravidel a norem. Spravedlivost je potom, v souvislosti s výrazy „spravedlivý“ a „být spravedlivý“, činnost či děj náležející mj. do roviny morálky, cti, opravdovosti (viz též „*být spravedlivý*“ in Český slovník..., 1977, str. 668). V souvislosti s možným vymezením teorií spravedlnosti (viz výše) je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků řešena v kontextu dané sociální reality určené současným nastavením společnosti. To je ovlivňováno politickými, ekonomickými, právními, ale také etickými a morálními principy a utvářeno různými aktéry. Patří sem zejména učitelé, žáci, vedení školy, externí činitelé s pravomocí zasahovat do sledované oblasti (např. ministerstvo školství, akreditační komise, mezinárodní a nadnárodní organizace), externí činitelé ovlivňující sledovanou oblast svými názory a zkušenostmi (např. rodiče, konkurenční a spolupracující subjekty) a další. Názory a postoje zmíněných aktérů jsou formovány zejména každodenní skutečností a zkušenostmi, ale implicitně také aktuálně uznávanými teoriemi a realizovanou praxí.

V řadě výzkumných šetření, které autorka práce prostudovala, je spravedlnost ve vztahu hodnocení výsledků vzdělávání řešena různými

způsoby. V období posledního desetiletí se jen velmi málo z nich zaměřuje na pojetí spravedlnosti v hodnocení žáků z pohledu učitelů. Jak již bylo zmíněno, tohoto tématu se výzkumná šetření dotýkají pouze okrajově a většinou ve vztahu k dalším oblastem (zejména mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, výsledků vzdělávání žáků atp.). Podle autorky práce je však role učitele a jeho pohled na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků stěžejní, neboť právě v práci učitelů se odráží celkové nastavení systému hodnocení výsledků vzdělávání, ale také vhodnost tohoto nastavení.

2 Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy

Následující kapitola představuje úvod do hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy. Autorka práce si je vědoma, že tato oblast zahrnuje celou řadu témat, řešených z teoretického i praktického hlediska, v rámci výzkumných šetření mezinárodních a komparativních studií, projektů, organizací, i dokumentů. Vzhledem k nejednotnosti terminologie, je pozornost této kapitoly směřována spíše k operacionalizaci pojmů, na rozdíl od kapitoly následující, která je orientována již na vybraná témata, doplňující charakter práce a tvořící teoretickou základnu empirické části disertace. Jednotlivé podkapitoly shrnují vybrané aspekty a funkce hodnocení, problematiku kurikula a kurikulárních dokumentů českého školského systému, závěr kapitoly je pak zaměřen na možné aktéry hodnocení výsledků vzdělávání žáků, zejména pak na učitele, jeho profesní dráhu a hodnocení výsledků vzdělávání žáků z jeho pohledu.

Hodnota je v obecném pojetí vše, čeho si lze cenit nebo vážit jako takového. To, za čím je člověk ochoten jít, co je pro něj důležité, vzácné, čemu se věnuje. Hodnoty vznikají v procesu socializace člověka a utvářejí v průběhu života hierarchii a systém. Ten se zpětně odráží v působení sebevýchovy a následných reakcích člověka na okolní svět i vlastní jednání (více viz např. Čáp, Čechová...,1998). Ale v hodnocení se nejedná pouze o hodnoty. Hodnota by měla být něco relativně stálého, čeho se člověk snaží dosáhnout buď z vlastního přesvědčení, nebo proto, že ho k tomu vede společnost (hodnoty fungují mj. jako silný motivační prvek).

Hodnocení naopak vyjadřuje vždy nějaký vztah. Ať už se jedná o situaci, kdy hodnotíme sebe sama či určitou situaci, nebo když se hodnotí lidé navzájem. *„Člověk se ve svém životě a ve svých aktivitách vlastně neustále rozhoduje. Ke každému rozhodování zákonitě patří hodnocení. Bez hodnocení není možné rozhodování“* (Kolář, Vališová, 2009, str. 175). Hodnocení je tedy součástí většiny lidských činností a škola by měla člověku pomáhat naučit se správně rozhodovat, naučit se hodnotit (blíže viz např. Rýdl, 2002).

V odborné literatuře i v praxi se kromě pojmu hodnocení objevují také pojmy evaluace a klasifikace. Tato pojmenování bývají často zaměňována či ztotožňována. Při ukotvení výše zmiňovaných termínů lze vycházet z anglických výrazů „evaluation“, „assessment“ a „classification“. Jejich rozlišení se blíže věnuje např. Slavík (1999, str. 34): *„V případě evaluace se hodnocení zaměřuje na kvalitu celého vzdělávacího systému, určitého vzdělávacího programu nebo též pojetí výuky. V jiném významovém odstínu je evaluace totéž, co výsledek hodnocení, tj. samo stanovení hodnocení – vyhodnocení, posouzení. Hodnocení ve smyslu „assessment“ je oproti tomu především proces měření výkonu a získávání hodnotících informací uvnitř výuky, určený především žákovi. Poskytuje žákovi informace o jeho výkonu, které buď podává učitel (v transmisivním přístupu k výuce), anebo se přímo stává nástrojem školní práce žáka (zejména v autonomní koncepci výuky).“*

Další využívané definice těchto pojmů popisují také Seebauer, Helus a Koliadis (2002, str. 8). Samotný pojem klasifikace bývá prezentován jako *„třídění na základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 123). Patří sem klasické „známkování“, ale také slovní hodnocení (jako obdoba kvantitativního vyjádření hodnoty vzdělávacích výsledků žáků). S ohledem na změny v oblasti hodnocení po zavedení rámcových vzdělávacích programů by klasifikace, coby forma hodnocení, měla brát v úvahu také kvalitativní stránku tohoto procesu. Nejedná se tedy o pouhé třídění žáků podle dosažené úrovně znalostí a dovedností, jak by bylo možné pochopit z definice uvedené v pedagogickém slovníku: *„klasifikace je forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V ČR je na základních a středních školách řízena vyhláškou ministerstva školství“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 123).

V pedagogické literatuře je mj. využíván pojem pedagogická evaluace. Ta bývá chápána jako jedna z disciplín pedagogiky, ale také jako komplexní fáze, zhodnocení celku, kdy je důležitý zpětný pohled na výsledky, hledání

chyb, možnosti nápravy či vyvarování se chyb v budoucnu. „*V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů. Hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 191). Pedagogická evaluace se vztahuje na oblast škol, vzdělávacích systémů, ale zahrnuje v sobě také konkrétní hodnocení žáků, a to jako součást celku, nadřazeného a spíše obecnějšího smyslu a významu hodnocení. Ve smyslu výše uvedené terminologie lze pedagogickou evaluaci chápat jako zastřešující pojem hodnocení, klasifikace a dalších oblastí. Průcha (1996) vymezuje předmět pedagogické evaluace v následujících oblastech: evaluace vzdělávacích potřeb, vzdělávacích programů, učebnic a didaktických textů, výuky, edukačních prostředí, vzdělávacích výsledků, vzdělávacích efektů, vzdělávacích institucí, alternativních škol, pedagogického výzkumu a evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému.

Disertační práce v tomto smyslu dále pracuje zejména s hodnocením vzdělávacích výsledků. Průcha (1996) vymezuje hodnocení vzdělávacích výsledků prostřednictvím vzdělávacích standardů nebo hodnocením dosahovaných vzdělávacích cílů. Samotné sousloví „hodnocení výsledků vzdělávání žáků“ vychází z pojetí školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), kde se hovoří o „*hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení*“, resp. v pololetí a na konci školního roku. Jedná se tedy o proces, jímž mají být zhodnoceny dosavadní výsledky vzdělávání žáka za určité období. Rozsah a obsah těchto výsledků není ve školském zákoně blíže specifikován. Podobu hodnocení však upravuje §69 odst. 2 školského zákona, podle nějž může být hodnocení výsledků vzdělávání žáka „*vyjádřeno klasifikací nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje*

ředitel se souhlasem školské rady.“ Každá jednotlivá škola tedy vytváří oficiální rámec pro pojetí hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Měla by rovněž být jednou z institucí, které v člověku formují a upevňují základní hodnoty lidské společnosti. Smyslem instituce je nejen podat žákům informace o hodnotách, ale pomoci jim se v nich orientovat, pochopit je a vytvořit si na ně vlastní názor, nebo také je ohodnotit.

2.1 Vybrané funkce a aspekty hodnocení

„Hodnocení žáků je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, str. 22)

Hodnocení je proces ovlivňovaný řadou faktorů. Specifika školního prostředí do značné míry stanovují podobu a míru vlivu konkrétních činitelů. Patří sem v první řadě subjekty – účastníci hodnocení (konkrétně např. vliv osobností žáka a učitele), dále vlivy prostředí, místo, čas a kontext hodnocení, stanovená kritéria, normy a pravidla atp. Kromě vlivů na člověka – hodnotitele i hodnoceného, sem patří faktory působící na hodnocení jako takové – jeho obsah, rozsah, formu atd. Jednotlivé faktory spolu vzájemně souvisí a mnohdy na sebe působí. Vlivy působící na hodnocení a v hodnocení je možno přehledně shrnout mj. pomocí teorie konstruktivismu. Její stanovisko na výuku, hodnocení a učení lze nalézt např. v knize *Assessing science for understanding* podle níž je učení „*aktivní proces budování pojmů pro jednotlivce. Proto studenti přiřazují nové myšlenky do již existujících konceptových struktur. Konstruktivisté věří, že prekoncepty a intuitivní představy studentů o světě jsou důležité při vytváření nového porozumění vědeckým konceptům. Hodnocení založené na konstruktivistické teorii musí spojit tři související otázky studentových předchozích znalostí a mylných představ, učebních stylů studenta (a mnohočetných schopností) a učení*

do hloubky porozumění více než šířky obsahu. Smysluplné hodnocení prozkoumává celou konceptovou síť studenta, nezaměřuje se pouze na diskrétní fakta a principy.“ (Nezvalová, 2009, str. 61). Stejně tak je možné předpokládat, že proces hodnocení je formován a ovlivňován systémem konceptových struktur hodnotitele a dotvářen ostatními vlivy. Určité prekoncepty a představy o hodnocení jsou dotvářeny nabývajícím zkušenostmi a každý hodnotitel si postupem času vytváří konstrukt procesu hodnocení, který pouze upravuje dle aktuálních podmínek.

V průběhu historie se mezi odbornou veřejností diskutovalo na téma hodnocení žáků v mnoha podobách. Objevovaly se názory na proměnu hodnocení či na jeho úplné zrušení, coby výrazně stresujícího faktoru v oblasti školy. Tyto pokusy však ztroskotaly na tom, že učitelé si našli alternativní způsoby, jak ohodnotit výkon žáků (blíže Dvořáková, 2007, str. 248). Ve své podstatě hodnocení plní řadu významných funkcí, které jsou nezastupitelné jinými činnostmi učitele a žáků. Uvědomění si těchto konkrétních funkcí napomáhá ke zkvalitnění hodnocení v jeho celkové podobě. V odborných publikacích lze nalézt celou řadu funkcí, které hodnocení zastává. I zde, stejně jako u vymezení typů, forem a prostředků hodnocení, se objevují odlišnosti co do označení jednotlivých funkcí, i co do jejich obsahu z hlediska různých autorů. Popisem některých funkcí hodnocení se zabývá např. kniha *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2005). Autoři zde rozlišují jedny z nejčastěji popisovaných funkcí hodnocení – motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací (blíže tamtéž, str. 45 – 56). Jiný úhel pohledu poskytuje např. kniha *Analýza vyučování* (Kolář, Vališová, 2009), kde je kladen důraz na hodnocení coby výrazný regulační a řídicí prvek a jeho funkce jsou popsány ve smyslu, že hodnocení má *„přispívat k rozvíjení osobností všech žáků...nebude žáky poškozovat (v nejrůznějších smyslech), ale bude jim v podstatě pomáhat.“* (tamtéž, str. 177). Důležitým poznatkem je, že hodnocení ne vždy plní všechny své funkce. *„Rozhodující je, k jakému typu vyučování se hodnocení vztahuje a zda se jedná o hodnocení průběžné*

nebo závěrečné.“ (Dvořáková, 2007, str. 244). Resp. hodnocení by mělo plnit různé funkce podle toho kdo, koho, jakým způsobem, za jakých podmínek a za jakým účelem hodnotí. Další nezanedbatelnou otázkou v tomto výčtu je, co je obsahem onoho hodnocení. Tyto otázky ovlivňují hodnocení jako celek, nejen jeho funkce.

Následující přehled je zaměřen na popis funkcí hodnocení (viz Kolář, Šikulová, 2005). Jedná se především o funkci informační, zpětnovazební, motivační, prognostickou, výchovnou a regulativní a funkci diferenciační. Informační, nebo také informativní, funkce hodnocení spočívá v tom, že hodnocení poskytuje žákovi, jeho rodičům i samotnému učiteli informaci o tom, jak se žák přiblížil ke stanovené normě či kritériu daného hodnocení. Tato norma vychází ze standardů vzdělávání, školního vzdělávacího programu, ale především z požadavků každého učitele. Hodnota informační funkce závisí i na formě hodnocení. Například klasifikační stupeň bez komentáře má pro žáka mnohem menší informační hodnotu, než známka doplněná o slovní hodnocení. Aby hodnocení mělo pro žáka odpovídající informační hodnotu, měl by učitel, v ideální situaci, vždy provádět obsahovou analýzu výkonu (více viz např. Dvořák a kol., 2010). *„Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje. Hodnocení žáka vychází ze stanovení jasných cílů a konkrétních kritérií, jimiž lze žákovu činnost a její výsledky poměřovat, na jejichž základě může i žák hodnotit svou práci. Nedílnou součástí hodnocení musí být konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil.“* (Manuál..., 2006, str. 72). Důležité je, aby žáci měli co nejpřesnější představu o standardu, jehož mají dosáhnout. Žák by měl vědět proč a za co byl hodnocen a toto hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby žákovi bylo jasné, kde udělal chybu a v čem má zlepšit svoji práci. Hodnocení však poskytuje zpětnou vazbu nejen o výsledcích žáka, ale i činnosti učitele. Dává mu

informaci o tom, jak se mu podařilo dosáhnout stanovených cílů výuky (podrobněji viz např. Šedřová, Švaříček, 2010).

Kromě zpětnovazební a informativní, má hodnocení ještě další řadu funkcí. Především sem patří úloha motivace žáka. „*Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 45). Motivační funkce bývá řazena mezi nejvýznamnější funkce hodnocení, neboť se, více či méně, týká všech zmíněných potřeb. „*Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinný zdroj motivace.*“ (Kalhous, Obst, 2003, str. 156) Je však třeba také brát v úvahu, že často se opakující špatné hodnocení může žáka naopak demotivovat. Je proto důležité, aby učitel žáky dostatečně chválil, oceňoval jejich úspěchy a případné chyby a selhání vysvětlil a představil jako prostředek k možnosti rozvoje žákových schopností. Způsob hodnocení v určité situaci vyjadřuje i učitelův postoj, hodnoty, pojetí role žáka i role učitele. Významným faktorem se zde pak stávají učitelovy zkušenosti a jeho očekávání. Motivace v podobě hodnocení může mít i negativní podobu a to v případě, kdy se zaměří na možnost neuspokojení některých potřeb, které jsou pro žáka důležité. „*Jaká bude efektivita působení učitelova hodnocení, závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, jak také pochopil, které potřeby jsou u žáka prioritní, které je třeba hodnocením (ale nejen hodnocením) podporovat, posilovat a které naopak spíše oslabovat.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 46)

Prognostická funkce hodnocení bývá uplatňována především z dlouhodobého hlediska, kdy „*na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu.*“

(tamtéž, str. 52) Jedná se o možnost, kdy „*hodnocení může posloužit jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnání dalšího učiva*“ (Kalhous, Obst, 2003, str. 157). Pro tento účel je vhodná především klasifikace pomocí číslic. Je však velmi důležité, aby jednotlivé číslice byly vztaženy ke konkrétním kritériím hodnocení. Učitel by si měl kritéria stanovit co nejpřesněji a také je dodržovat. Je účinné dělat si k jednotlivým známám své poznámky. Ty by měly být co nejpřesnější a dostatečně podrobné, aby bylo možné, v případě potřeby, dané hodnocení ospravedlnit.

Výchovná funkce hodnocení spočívá ve vynesení posudku nejen nad výkonem, ale i nad konkrétním činem žáka. Každý takový hodnotící posudek ovlivňuje vývoj žákovy osobnosti a měl by tedy vést k formování pozitivních vlastností žáka, k rozvoji jeho vytrvalosti, odpovědnosti k sobě samému i ke svému okolí. Stejně jako i jiná hodnocení, pomáhá hodnocení ve výuce utvářet žákovy postoje a představy o hodnotách vlastní osobnosti. Trestající hodnocení slouží v tomto případě jako kázeňský prostředek. Musí však být použito tak, aby žák pochopil jeho skutečný význam a měl možnost se z něj poučit.

S výchovnou funkcí hodnocení úzce souvisí funkce regulativní. „*Hodnocením učitel reguluje každou další činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho volní úsilí. Učitelovy hodnotící komentáře, které doprovázejí žákovu činnost, mohou za určitých podmínek fungovat jako důležitý prostředek směřující žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Podle hodnocení učitel reguluje tempo i směr výuky žáků.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 49) Učitel však musí správně odhadnout jaké hodnocení použít a kdy. Za určitých okolností totiž může příliš časté, nebo nesprávně zvolené průběžné hodnocení působit na žáky negativně a přílišná regulace jejich činnosti je zbaví nadšení, pocitu samostatnosti a zodpovědnosti za prováděnou činnost.

Diferenciační funkce „*hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.*“ (Kalhous, Obst, 2003, str. 157) Zároveň však z dlouhodobějšího hlediska poskytuje informace sloužící jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Poskytuje učiteli možnost rozčlenění žáků do homogenních skupin podle úrovně zvládnutí učiva, respektování pravidel chování, pracovního tempa, učebního stylu, zájmů, nadání a podobně (blíže o způsobech učení a vybraných teoriích viz např. Hergenbahn, 1993). Tato diferenciaci může sloužit především při skupinové práci, kdy různé skupiny žáků budou zpracovávat rozdílně náročné úlohy. Názory se liší v tom, zda při výuce vytvářet homogenní či heterogenní skupiny žáků. Výhodou homogenních skupin je, že žáci jsou na stejné úrovni, vzájemně lépe spolupracují a učí se navzájem. Vytváření takových skupin však může časem vést k silnější diferenciaci v rámci třídy, vzniku rivality mezi skupinami a dokonce i k zárodkům šikany.

Výhodou heterogenních skupin je, že „slabší“ žáci se mohou učit od ostatních. Mnohdy je pro ně snazší požádat o vysvětlení nějakého problému spolužáka, než učitele. Rozdíly ve skupině (pokud nejsou moc velké) mohou motivačně působit na snahu žáků. Často se však také stává, že v takové skupině automaticky pracuje jen jeden nebo dva aktivnější žáci a ostatní se ani nesnaží. Záleží potom už jen na rozhodnutí učitele, zda podle typu hodiny a charakteru tématu zvolí vytvoření homogenních či heterogenních skupin. Kromě takovéto funkční diferenciaci se však může vyskytnout i diferenciaci nevhodná. Jedná se o tzv. škatulkování a nálepkování, kdy učitel si vědomě či podvědomě žáka zařadí do určité skupiny a podle toho k němu přistupuje a jedná s ním (Kolář, Šikulová, 2009, str. 199). Omezit negativní vliv subjektivního přístupu učitele lze mj. stanovením jasných pravidel a kritérií hodnocení výsledků vzdělávání žáků. O psaných i nepsaných pravidlech blíže informuje následující kapitola.

Existuje řada otázek spojených s hodnocením žáků, přičemž odpovědi na ně určují podobu i smysl hodnocení. Kolář a Šikulová (2009) rozlišují

hodnocení z hlediska jeho základních aktérů (kdo a koho hodnotí), dále zdůrazňují podmínky, obsah a způsob hodnocení. Významnou otázkou, kterou si však správný hodnotitel pokládá, je proč, tedy za jakým účelem, či z jakého důvodu hodnotit? (srov. Slavík, 1999). Kdo je tedy ten, který určuje hodnotu výkonu? Učitel, spolužák, nebo celá skupina? Jak hodnocení žáků ovlivňují rodiče? (blíže viz např. Madondo, 2002). Nejedná se jen o odlišnosti v množství hodnotitelů, ale také o jejich sociální postavení vzhledem k hodnocenému. Neméně pak záleží na samotné osobnosti hodnotitele. Podoba i obsah hodnocení se mohou odlišovat v závislosti na pohlaví, věku, postavení, zkušenostech a dalších faktorech přímo působících či utvářejících osobnost hodnotícího. Kromě hodnotitele je důležitý hodnocený, tedy ten, kdo je hodnocen. Hodnotitel je vždy více či méně ovlivněn subjektivním postojem k hodnocenému, svou roli zde hrají sympatie, první dojem a další faktory (Hollins, 2011). S hodnocením mj. dále úzce souvisí podmínky, za jakých probíhá. Ty lze specifikovat jako okolnosti dlouhodobějšího charakteru (např. specifická porucha učení žáka) a aktuální situaci (např. atmosféra ve třídě, více viz Grecmanová, 2008). Za jednu ze specifických podmínek lze považovat obsah hodnocení, který je z velké části určován obsahem a cíli vzdělávání. V rámci 6. konference ministrů, tzv. Boloňského procesu (2009) byl mj. kladen důraz na požadované výstupy z učení (learning outcomes)³, což je soubor znalostí, dovedností, schopností, přístupů a porozumění, které by si student měl osvojit v rámci dané vzdělávací jednotky (např. předmět, modul, program). Na konkrétní úrovni cíle a výstupy z učení formuluje každý učitel (blíže viz Adam, 2007).

Další z důležitých faktorů působících v procesu výchovy a vzdělávání je způsob hodnocení. Hodnotit lze známkou, pochvalou, napomenutím, gesty, slovy, činy, nebo lze vést žáka k sebehodnocení (více viz např. Boud, 2003). Učitel většinou kombinuje více způsobů hodnocení, přičemž jeden nebo více

³ Rozdíl mezi výstupy a výsledky vzdělávání je v této práci chápán ve smyslu, kdy výstupy vymezují, co je očekávaným výsledkem vzdělávání při osvojování učiva jednotlivých předmětů (blíže viz např. Kolář, Šikulová, 2005).

z nich převažuje nad ostatními. Rozhodnutí, který z nich zvolí, v dané situaci záleží mj. na jeho zkušenostech a praxi. Je-li hodnocení v dané situaci prostředkem k získání zpětné vazby a kontrole dosažení cílů výuky, nebo se jedním z cílů samo stává. (více viz Slavík, 1999, str. 77). V řadě případů slouží hodnocení coby motivační prvek a výchovný prostředek v podobě odměny či trestu.

2.2 Hodnocení v aktuálním prostředí českého školství

Smyslem následující části práce je shrnout téma hodnocení výsledků vzdělávání žáků vzhledem k problematice kurikula, zejména pak kurikulárních dokumentů. Nejprve je stručně nastíněna problematika hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu kurikula a kurikulární reformy, další části jsou zaměřeny na ukotvení tématu hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve vzdělávacích programech Základní škola, Obecná škola a Národní škola a v Rámcových vzdělávacích programech.

Pojem kurikulum je, stejně jako řada dalších pojmů v pedagogice, vnímán různými způsoby. „*V současnosti se uvádí více než stovka definic kurikula*“ (Jarníková, 2011). Pro potřeby disertační práce je však vnímáno ve smyslu formálně stanoveného obsahu vzdělávání zahrnujícího mj. plánování, zprostředkování a hodnocení zkušeností žáků (Průcha, 2005). Součástí kurikulární politiky státu jsou mj. systémy hodnocení, budované paralelně s konstrukcí kurikula. Tyto systémy jsou, stejně jako samo kurikulum, založeny na určitém paradigmatu (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 1995; Doll, 1993) vycházejícím z kontextu dané doby, myšlenkových struktur, cílů školské politiky atp. (více o modelech kurikula a vlivech na jeho tvorbu viz např. Skalková 1999, Havlík a Kořa 2002, Walterová et al. 2004 aj.). Walterová zmiňuje dva základní typy modelů vývoje kurikulární teorie. První označuje jako racionální. Směřuje zejména k naplnění stanovených cílů. „*Projektování kurikula se vztahuje k jasné strukturaci cílů a jejich naplňování obsahem. Cíle jsou chápány jako zamýšlené učební výsledky a obsah je vybírán tak, aby reflektoval tyto cíle.*“

Zkušenost žáků je tedy projektována předem v podobě normy, od níž se realizace plánu nemá odchýlit. Toto pojetí teorie tvorby kurikula je nejstarší a bylo nejrozšířenější ve dvacátém století...“ (Walterová, 2006, str. 13). Druhý typ kurikulárních modelů vychází z předpokladu, že hlavním předmětem projektování je vytvoření podmínek pro interakci mezi žákem a obsahem. „Vstřícné kurikulum, jak je označováno, je definováno jako prostředek k dosažení cíle, který není striktně vázán na vzdělávací obsah. Podstatná je zkušenost žáků v procesu učení, obsah není normou. Klíčovými kategoriemi jsou výukové situace a proces učení žáků“ (tamtéž, str. 13).

Kurikulum je dynamický proces. Neustále se vyvíjí, mění a s ním se proměňuje i pojetí hodnocení. V období jasně stanovených učebních plánů a osnov bylo hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřeno především na míru osvojení sumy poznatků. Klasifikace plnila zejména funkci diferenciací (Kalous, Obst, 2003). Cílem bylo rozdělit žáky podle úrovně zvládnutí učiva do homogenních skupin, jež jim, více či méně, předurčovaly možnosti dalšího rozvoje, vzdělávání i kariérního postupu. Je důležité zde upozornit na to, že funkce, jaké hodnocení splňuje, se odlišují jednak podle typu, formy a užitého prostředku hodnocení, ale také podle toho, jak každý konkrétní učitel na hodnocení žáků pohlíží, jaké si stanoví cíle a jaké má možnosti a cesty k jejich naplnění.

Otázkami kurikulární reformy se v průběhu minulých let zabývala řada odborníků. Cesty hledání přeměny kurikula (ve významu programu školního vzdělávání) se odlišovaly v závislosti na zvoleném diskurzu (více viz Walterová, 2006), aktuálních požadavcích dané společnosti, vývoji školské politiky a mnoha dalších faktorech (Pelikán, 1999). Stav kurikula českého školního vzdělávání prošel několika vývojovými stádii, která jsou charakterizována dokumenty dané doby. Každý z nich vnesl do oblasti vzdělávání specifika spojená nejen s formou a obsahem výuky, ale i různě stanovené požadavky na výsledky vzdělávání a jejich hodnocení. Od centrální projekce učebních plánů a osnov kladoucích důraz na množství poznatků a encyklopedičnost (Skalková, 2005), se kurikulum školního

vzdělávání postupně transformovalo do podoby Vzdělávacích programů *Obecná škola, Základní škola a Národní škola*. Tyto vzdělávací standardy stanovily cíle, obsah v podobě kmenového učiva a výstupní cílové charakteristiky pro klíčová období školní docházky. I tato podoba kurikula však byla považována za pouze přechodnou. V tzv. Bílé knize, strategickém *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT 2001), je kladen důraz na vytváření modelu, který by mohl plnit funkci národního kurikula. Záměrem je „*přizpůsobit cíle a obsah vzdělávání jednak potřebám osobního, pracovního a občanského života, jednak diferencovaným předpokladům žáků a studentů tak, aby škola poskytovala nejen široký poznatkový základ a praktické dovednosti, ale také příslušné nástroje, univerzálně použitelné tzv. klíčové kompetence, které v zásadě zahrnují dovednosti komunikovat, pracovat s informacemi, číselnými údaji, pracovat v týmu, učit se a také všechny nabyté kompetence tvořivým způsobem využívat*“ (tamtéž, str. 90).

V době vzniku disertační práce dobíhala na některých školách platnost vzdělávacích programů *Obecná škola, Národní škola a Základní škola* a kurikulum bylo postupně přizpůsobováno nové koncepci, již tvoří rámcové a z nich vycházející školní vzdělávací programy. Následující text tedy ve stručnosti shrnuje končící a následně nově vytvořené kurikulární dokumenty. Vzdělávací programy *Obecná škola, Národní škola a Základní škola* přinesly nový pohled na vzdělávání a tím i hodnocení žáků. Ustoupilo se z velké části od encyklopedičnosti učiva, stanovily se cíle, obsah v podobě kmenového učiva a výstupní cílové charakteristiky pro klíčová období školní docházky. Tím se změnila i povaha hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Nejkonkrétněji představuje obsah a formy vzdělávání Vzdělávací program *základní škola*. „*Odpovídá na otázku, co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělávání, dorozumívat se s lidmi a uplatnit se v životě.*“ (Jeřábek, 2001 str. 14). Mimo jiné vymezuje způsobilosti (kompetence) a klade důraz na rozvíjení individuálních a průřezových

kompetencí. Vzdělávací cíle a kompetence rozlišuje poznávací a hodnotové. (tamtéž str. 14) Učitelům dává volnost při volbě učebnic i výukových metod a školám možnost přizpůsobit podobu programu „*podle svých vlastních záměrů a podmínek a vycházet přitom jak z názorů a přání rodičů, tak z možností, potřeb a zájmů žáků.*“ (tamtéž, str. 15) Stanovuje vzdělávací cíle, které vyjadřují a určují směr pedagogického působení ve vyučovacích předmětech i v dalších vzdělávacích činnostech.

Obdobně sleduje nutnost plnění cílů i Vzdělávací program obecná škola. „*Za závazné je třeba považovat směřování k vytyčenému cíli. Ten je ovšem vymezen obecně, takže ani učitele, ani žáky nezavazuje k určitým postupům a úkolům. Není dokonce ani řečeno, že cíle musí všichni dosáhnout.*“ (Piřha, Helus, 2006, str. 19) V programu je několikrát kladen důraz na to, aby se učivo pro žáka nestalo jen sumou pouček, ale především prostředkem k řešení problémů, pochopení smyslu a souvislostí. Oblast hodnocení, klasifikace a zkoušení je zde zohledněna v podobě výčtu možností negativního dopadu hodnocení na dětskou psychiku a řady spíše obecných doporučení, jak tyto negativa omezit či zcela odstranit (tamtéž, str. 37).

Jednou ze stěžejních myšlenek programu Národní škola je výrazná diferenciací učebních plánů uvnitř školy, přičemž o rozčlenění žáků do skupin rozhoduje především jejich zájem, schopnosti až poté. Učivo je pouze prostředek k dosažení vzdělávacích cílů, od čehož se odvíjí i pohled na hodnocení a klasifikaci. Tomu odpovídá i přístup k hodnocení žáků. „*V hodnocení činnosti a výsledků práce žáka neupřednostňujeme žádnou formu. Jsme toho názoru, že každou lze zneužít nebo využít. Je plně v rukou učitele, zda se hodnocení stane prospěšným nástrojem zpětné vazby pro žáka a zdrojem informací o žákově vývoji pro rodiče i pedagogy nebo bude zneužito jako forma nátlaku. Za neopominutelný princip hodnocení a klasifikace považujeme převahu pozitivní motivace.*“ (MŠMT, 1997, str. 6). Program dále stanovuje několik zásad, kterých by se měl pedagog při hodnocení držet. Zvláštní důraz je také kladen na rozdíl mezi hodnocením

a klasifikací, přičemž hodnocení staví do pozice významného prostředku výchovy na úrovni individuální interakce mezi učitelem a žákem, oproti tomu klasifikace je představena jakožto nástroj srovnání dosažené úrovně „*žákových vědomostí, dovedností, kompetencí a postojů s úrovní, která je deklarována v učebních osnovách a obecně ve standardech vzdělávání jako požadovaná pro určitý předmět a věk a zároveň přiřazujeme žáka do nějaké (u nás obvykle pětistupňové) stupnice.*“ (tamtéž, str. 7). Oblast hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve výše zmíněných vzdělávacích programech je formulována spíše ve formě obecných pravidel a zásad s důrazem na to, že hodnocení úzce souvisí s cíli, jež jsou stanoveny. Proto je, stejně jako v následující etapě vývoje kurikula, nasnadě otázka, jak hodnotit některé výsledky, k nimž vzdělávací cíle směřují, či jak pomocí hodnocení zjistit, zda a nakolik bylo cílů dosaženo? Obecná pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků stanovuje školský zákon a klasifikační řády škol (Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků).

Za významný posun v této oblasti může být považován vznik rámcových vzdělávacích programů (RVP). Jejich tvůrci se odklonili od původní koncepce vytvořit všeobecný základ vzdělávání pro veškerou mládež do věku devatenácti let (tzv. Národní vzdělávací program), na nějž by navazovaly specifické části k jednotlivým typům vzdělávání (Národní program..., 2001). Vznikly rámcové vzdělávací programy pro předškolní výchovu, pro základní vzdělávání, dále odděleně pro gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou a střední odborné školy. Význam RVP je spatřován především ve vymezení klíčových kompetencí, integraci poznatků umožňující hlubší chápání světa a společnosti v souvislostech, podílu vyučujících na tvorbě vzdělávacího programu školy, respektování mimořádně nadaných dětí a na druhé straně dětí s lehkým mentálním postižením atp. Kromě předávání znalostí, školy kladou důraz na to, aby se jejich žáci naučili vyhledávat informace, pracovat s nimi a osvojili si další celoživotní dovednosti (Greger, 2006 d). Změna cílů vzdělávání s sebou nesla také změnu přístupu k hodnocení těchto cílů. Důraz je kladen zejména

na individuální rozvoj jedince. Na druhé straně však stojí požadavek jednotných výstupů a srovnatelnosti výsledků vzdělávání nejen na úrovni ČR, ale také v mezinárodním měřítku (blíže viz např. The Bologna Process, 2009; Santiago, 2012). Současně se zavedením reformy se však také vyskytla řada otázek, problémů a témat k diskusi. Jednou z významných a v mnoha ohledech diskutovaných otázek byla např. připravenost škol a také konkrétních učitelů na tvorbu a následnou realizaci Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Co dělat, aby se ŠVP nestal jen formálním dokumentem dané školy, ale naplňoval zamýšlený účel? Další, neméně závažné otázky, vyvolala účast vysokoškolských pracovníků na tvorbě RVP (více viz Pelikán, 2006). Matějů a Straková (2005) dále upozorňují na malou prostupnost v rámci vzdělávacího systému způsobenou tím, že jednotlivé RVP byly vyvíjeny odděleně. „*Neexistuje společný všeobecně vzdělávací obsah, který by byl závazný pro každého absolventa střední školy.*“ (Matějů, Straková, 2005, str. 16). Kromě širších okruhů dilemat v rámci kurikulární reformy se lze zaměřit na specifitější problematiky, mezi něž bezesporu patří formy a evaluační prostředky pro zjišťování dosažené úrovně výstupů (více viz např. Ryška, 2009).

Rámcové vzdělávací programy pracují mimo jiné s pojmem klíčové kompetence. Nejedná se o označení nové, ale představa klíčových kompetencí je výsledkem mnohaleté práce a formování názorů vycházejících, mimo jiné, z mezinárodních srovnání (více viz Hučínová, 2005). Obecné cíle vzdělávání směřují k požadavku celoživotního učení, který je formulován v Evropském referenčním rámci jako „*Klíčové schopnosti pro celoživotní učení*“. (více viz Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006). Na ten dále navazují odborné a obecné klíčové kompetence vymezené jednak v rámcových vzdělávacích programech, ale také na úrovni specifických projektů (viz např. Národní soustava kvalifikací, 2008) a klasifikací (srov. Mezinárodní klasifikace vzdělávání, 2008). Oficiálním ukotvením kompetencí v našem kurikulu na pozici cílů vzdělávání se posunul také smysl hodnocení. Již samotné vymezení kompetencí v RVP a podklady pro jejich

hodnocení jsou stanoveny v značně obecném rámci, což přineslo řadu otázek nejen z okruhu pedagogické veřejnosti. Z tohoto důvodu Ministerstvo školství zpřístupnilo na svém portálu příručky rozpracovávající klíčové kompetence a příklady jejich zavedení do výuky (více viz Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007 a Klíčové kompetence na gymnáziu, 2008). Dále jsou k dispozici názory, rady a ukázky z praxe konkrétních učitelů a jednotlivých škol.⁴ Podobné aktivity byly zveřejněny také na půdě Národního ústavu pro odborné vzdělávání (viz www.nuov.cz) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (viz www.vuppraha.cz). Mimo to je problematika klíčových kompetencí aktuální otázkou rozebíranou na řadě tuzemských i zahraničních konferencí a seminářů (viz např. The Bologna proces, 2009). Čím dál častěji se také objevují publikace zabývající se okruhem hodnocení žáků v kontextu RVP. Např. oblast hodnocení klíčových kompetencí je podrobněji rozebrána v publikaci B. H. Čechové (2009), ale v samostatné kapitole se jí věnují také autoři knihy Hodnocení žáků (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení klíčových kompetencí je specifické v tom, že tyto výsledky vzdělávání lze jen obtížně kvantifikovat (více viz Hansen Čechová, 2009, str. 11). Jak ze zmíněné publikace dále vyplývá, je pro učitele obtížné posoudit např. to, že jeden žák komunikuje lépe, než druhý. Otázkou dále zůstává, zda tyto schopnosti klasifikovat známkou, jakým způsobem a jak dále posuzovat „známky z kompetencí“ vzhledem ke „známkám ze znalostí“. Možné východisko autorka spatřuje v rozvíjení schopnosti sebehodnocení žáků. V rámci tohoto úkolu popisuje možné nástroje, podmínky a podnětné prostředí pro rozvoj žákovy schopnosti sebehodnocení. Otázka „jak hodnotit klíčové kompetence“ je tak nahrazena zaměřením se na problém „jakými způsoby vést žáky k sebehodnocení“. Odpovědnost učitele za hodnocení klíčových kompetencí se tímto posouvá do jiné dimenze, kdy se hodnocení, resp. sebehodnocení žáka stává jedním z cílů výuky. Hodnocení

⁴ V sekci „články“ na portálu MŠMT existuje v době tvorby disertační práce více než 900 odkazů na heslo klíčové kompetence (více viz www.msmt.cz).

ve smyslu klasifikace klíčových kompetencí se však nelze vyhnout, neboť jsou-li klíčové kompetence jedním z výstupů vzdělávání žáků, je třeba, aby je (kromě žáků samých) uměl ohodnotit také učitel, a to v podobě, jakou lze převést do kvantitativních výstupů. Toho lze, stejně jako u hodnocení znalostí a ostatních oblastí výsledků vzdělávání žáků, dosáhnout pomocí stanovení konkrétních kritérií, které budou hodnocenou oblast podrobně specifikovat. Kritéria hodnocení vychází z platných zákonů, norem a nařízení. Nejedná se však pouze o vymezení hodnotících kritérií pro kompetence, ale *„sada kritérií je nástroj, který popisuje očekávaný výkon v několika složkách (dimenzích) a na několika úrovních (zvládnutí)“* (Košťálová, Straková, 2008, str. 66). Podrobná kritéria by si měl učitel rozpracovat pro hodnocení každé oblasti vzdělávání žáků. Oporou mu při tom mohou být rozpracované taxonomie vzdělávacích cílů. (Anderson, Krathwohl, 2001). Odborníci se také shodují, že není na škodu, pokud se vymezení kritérií hodnocení účastní sami žáci, nebo jsou s nimi alespoň seznámeni (Kolář, Šikulová, 2009). Zásadní změna při stanovování kritérií po aplikaci ŠVP do škol by měla spočívat ve vztahové normě hodnocení (více viz Slavík, 1999). Znamená to mimo jiné přechod od znalostí ke kompetencím, od tzv. sociální normy k normě individuální. *„Přestává se hodnotit jen to, jak dobře se žák naučil příslušnou látku zpaměti a jak ji dokáže reprodukovat v testu nebo při zkoušení. Učitelé si uvědomují, že je těžké hodnotit např. správnost žákova názoru a současně říkat, že každý má nárok na vlastní názor. Nebo že je těžké porovnávat sociální interakci introverta a extroverta a známkovat jejich dovednosti komunikační a sociální.“* (Košťálová, Straková, 2008, str. 65). Hodnocení má působit především motivačně a jako zpětná vazba. Slouží tak jako prostředek, který vede individuálně každého žáka k dosažení jeho nejlepšího možného výkonu a zároveň pomocí stanovených kritérií dává možnost porovnávat žáky mezi sebou a směřovat jejich výkon k obecně stanoveným požadavkům na vzdělání. Hodnocením kompetencí žáků se zabývá např. J. Straková

(2006), která tuto problematiku zkoumá v mezinárodním měřítku s využitím výzkumů IEA⁵ a OECD (více viz Straková, 2006, str. 47 – 66).

2.2.1 Aktéři hodnocení

V hodnocení výsledků vzdělávání působí celá řada aktérů a činitelů, kteří tento proces ovlivňují. Ze skupiny vnějších účastníků lze zmínit např. rodiče, externí hodnotitele, nebo konkurenční instituce, z vnitřních pak v procesu působí zejména učitel a jeho žáci. Významný vliv ale mohou mít také ostatní kolegové, nebo např. vedení školy.

Stěžejní roli při hodnocení hraje osobnost žáka a osobnost učitele. Do sféry vlivů působících na osobnost žáka se dají zařadit např. momentální, popř. dlouhodobý psychický a fyzický stav žáka, přirozené nadání nebo jeho absence pro určitý předmět nebo jeho část, zájem žáka, jeho úsilí vynaložené k pochopení a osvojení si daného tématu, vztahy k učiteli, spolužákům, i sobě samému. V průběhu výchovně vzdělávacího procesu dochází ke změnám v učení i v procesu poznávání žáků. „*Vzdělávání je aktivní proces, který podněcuje vyšší úroveň myšlení a řešení problémů. Je zapotřebí přizpůsobit i hodnocení žáků těmto změnám.*“ (Nezvalová, 2009, str. 31). Každý žák je jedinečná osobnost obdařená různou mírou schopností a dovedností pro různé oblasti studia. Při hodnocení porovnáváme výkon daného žáka vzhledem k předem stanovené normě, vzhledem k výkonům jeho spolužáků, nebo vzhledem k jeho vlastnímu předchozímu výkonu a posunu v hodnocené oblasti (více viz např. Kolář, Šikulová, 2005). Mimo jiné hraje důležitou roli také věk žáka. Existují odlišnosti v hodnocení výsledků vzdělávání různých věkových skupin, vycházejících mj. z teorií vývojové psychologie a řady názorových hledisek. Jedná se např. o specifika slovního hodnocení, využívaného zejména na prvním stupni základních škol,

⁵ IEA je nezávislá organizace založená roku 1958 se sídlem v Amsterdamu. Sdružuje národní výzkumné instituce v oblasti vzdělávání a v rámci řady aktivit se zaměřuje na zkoumání úrovně studentů v oblastech jako je matematika a přírodovědné předměty (TIMSS), čtenářská gramotnost (PIRLS), specifické potřeby učení (SENDDD) a další. Podrobnější přehled o aktivitách IEA je k dispozici na: <http://www.iea.nl>

či ve školách alternativních (Šístková, 2010). Obdobné zvláštnosti může vykazovat přístup k hodnocení výsledků vzdělávání dospělých (podrobněji viz Brázdová, 2011).

Učitelův přístup ke konkrétnímu žákovi může být pod vlivem mnoha faktorů silně subjektivní, což se zákonitě projevuje i v hodnocení daného žáka. Je však otázkou, zda a nakolik je subjektivita v hodnocení na místě? (srov. Sharp, 2006). Současný vzdělávací systém v České republice i ve světě zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu ke každému žáku, zároveň však vyzdvihuje potřebu co nejvyšší míry objektivity a srovnatelnosti výsledků vzdělávání (více viz např. Greger, 2006 a, str. 21 – 40). Každý žák je jedinečná osobnost obdařená různou mírou schopností a dovedností pro různé oblasti studia. Při hodnocení učitel přihlíží ke stanoveným kritériím, s nimiž porovnává výkony žáků, nebo srovnává žáky mezi sebou. V těchto případech lze nastínit několik zásadních dilemat, v nichž se, mimo jiné, promítají některé základní funkce hodnocení (více viz např. Kolář, Šikulová, 2009, str. 45 – 57). Jedním ze zmíněných dilemat je, jak ohodnotit stejný výkon dvou žáků, z nichž každý vynaložil jiné úsilí proto, aby dosáhl výsledku? V takovém případě bude mít stejná známka pro jednoho žáka úplně jinou vypovídající hodnotu než pro druhého. Např. trojkou učitel jednomu žáku sděluje, že jeho výkon je slabý vzhledem k jeho schopnostem, jinému žáku naopak ta samá trojka říká: „Dneska se ti to docela povedlo“, nebo „Jako obvykle, tohle je tvůj standard, nepředpokládám, že to kdy bude lepší...“. Vyjádření učitele v případě klasifikace hraje významnou roli. Správně zvolený komentář doplňující známku může působit motivačně, pomáhá předejít nedorozuměním a zároveň žáky učí sebehodnocení a dává jim zpětnou vazbu o tom, na co klade učitel důraz (blíže viz např. Kratochvílová, 2011). Při porovnávání výkonů žáků mezi sebou nebo vzhledem ke stanoveným kritériím, vzniká mezi žáky přirozená soutěživost. Schopný učitel může tento faktor využít jako motivační prvek a dále s ním pracovat. Je však důležité udržet srovnávání v rozumné míře, neboť dlouhodobé neúspěchy a porovnávání se spolužáky může zejména

u slabších žáků působit jako negativní motivace. V takovém případě se žák snaží vyhnout neúspěchu a ponížení uchýlením se k podvodům, záškoláctví, rezignací na danou situaci, ztrátou zájmu, vytvořením negativního vztahu ke škole atp. V extrémních případech mohou školní neúspěchy vést k neurózám, potížím psychického rázu, nebo až k suicidiálnímu chování (více viz např. Kluska, 2009).

Již výše zmíněný subjektivní přístup učitele při hodnocení výsledků vzdělávání žáka lze popsat v alternativě, kdy učitel nebere v úvahu výsledky ostatních žáků, do pozadí ustupují i stanovená kritéria. Vhodným prostředkem k tomuto typu hodnocení mohou být žákovská portfolia (více viz např. Seebauer, Helus, Koliadis, 2002). V tomto případě učitel srovnává výsledky, postupy a zdokonalování se jednoho konkrétního žáka. Porovnává jeho nynější výkon vzhledem k výkonům minulým. Bere v úvahu jeho snahu, pílí, vnitřní i vnější faktory ovlivňující žákovy výsledky. Tento přístup poskytuje pestřejší možnosti motivace žáka ke zlepšení, má však i své nedostatky. Lze je spatřit především v možnostech učitele. Při běžném počtu 20 až 30 žáků ve třídě není pro učitele technicky možné zachovávat individuální přístup ke každému z žáků v takové míře, jak by bylo zapotřebí. Optimální rozložení učitelova zájmu mezi všechny žáky je velice obtížné, neboť vyšší pozornost obvykle vzbuzují jedinci výrazněji se odlišující od ostatních (v pozitivním i negativním smyslu). Pozornost učitele zaměřená k jednomu žáku, např. z důvodu podpory a rozvoje jeho nadání, může v očích ostatních žáků znamenat nedocnění jejich snahy a výsledků. Tato situace může uvést žáka do role vyvrhele třídy nebo i oběti šikany. Učitel by tedy měl subjektivitu a individuální přístup, stejně jako své ostatní postoje, vlivy a očekávání, mít co možná nejvíce pod kontrolou. Významnou roli v hodnocení hraje také učitelovo očekávání. Jde zejména o závěry, které si učitel o žákovi vytváří na základě mnoha faktorů (např. první dojem, reference od kolegů, sociální status žáků atd.). Učitelovo očekávání pak může nabýt podoby sebesplňující předpovědi. V takových případech a-priori získané informace ovlivní učitelovo jednání, které pak nevědomky směřuje

k tomu, aby se předpověď naplnila. V odborné literatuře je tento jev popisován pod hesly Pygmalion-efekt (Průcha, 1995, str. 182) a Golem-efekt (srov. tamtéž, str. 73).

Hodnocení různých žáků učitelem je přinejmenším stejným dilematem, jako hodnocení téhož výkonu žáka různými učiteli. Při stanovování pravidel a kritérií pro hodnocení se vychází z obecných zásad a doporučení. Tato pravidla bývají vymezena v klasifikačním řádu školy (viz též Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků), který je dle školského zákona (Zákon č.561/2004 Sb.) povinnou součástí školního řádu. Zmíněná směrnice vychází z platných zákonů. Jejím cílem je sjednotit postup při hodnocení a klasifikaci žáků včetně výchovných opatření a vyplnění vysvědčení na dané škole. Klasifikační řády jednotlivých škol se však mohou poněkud obsahově lišit a to v závislosti na tom, které zákony, vyhlášky, směrnice a další dokumenty byly použity při jejich tvorbě.⁶ Konkrétnější pravidla a kritéria hodnocení si mohou vytvořit učitelé téhož předmětu v rámci předmětové komise dané školy. Hodnocení pak více získává na objektivitě, působení subjektivního vlivu z něj však zcela vyloučit nelze. Zejména se tento fakt dotýká hodnocení v rámci humanitních předmětů, kde je vymezení konkrétních a přesných kritérií pro hodnocení jednotlivých oblastí obtížnější.

S rozvojem požadavku objektivit v hodnocení se ve školství objevily i pokusy subjektivní přístup učitele minimalizovat či zcela odstranit. „*Snahy o vyloučení subjektivních faktorů ze školního hodnocení vedly k rozšíření prostředků „objektivního měření“ – testů. Objektivnost testu měla být zaručena omezením, resp. úplným vyloučením vlivu osobnosti učitele ve funkci zadavatele a interpreta testu.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 93)

⁶ Východícím dokumentem je školský zákon č. 561/2004 Sb. a jej doplňující vyhláška č.48/2005. Dále pak Rámcové vzdělávací programy, Bílá kniha, školský zákon č.29/1984 Sb. ve znění zákona č.258/1996 Sb., vyhláška ministerstva školství č. 291/1991 Sb. o základní škole ve znění zákona č.138/1995 Sb., Pokyn MŠMT ke vzdělávání cizinců č. j. 21836/2000-11 a další dokumenty.

Obdobné tendence lze spatřit i ve formulaci požadavků na státní maturitu.⁷ Testování se však obecně stalo subjektem pro vyjádření kvantitativních výsledků žáka. Pomocí testů je možné statisticky porovnat výsledky žáků, omezené na posouzení úrovně vědomostí. K hodnocení žáka, tak aby postihlo celý komplex výsledků vzdělávání, je třeba využít mnohem širší škálu typů, forem a prostředků hodnocení. „*Fungování vzdělávacích systémů je svým způsobem založeno na principu nerovnosti a soutěže. Žáci a studenti disponují různými mentálními schopnostmi, podávají nerovný výkon, proto také dostávají různé známky, procházejí různými studijními programy, studují různý počet let a do ekonomicky aktivní fáze života tedy vstupují s různými kompetencemi a formálními osvědčeními (diplomy)*“ (Matějů, Straková, 2006, str. 8). Stanovení co nejpřesnějších kritérií, hodnocení v jejich rámci a vedení žáků ke kritickému sebehodnocení je cestou, jak relativní objektivitu v hodnocení zvýšit a odstranit tak negativní aspekty hodnocení výsledků vzdělávání žáků. K tomuto stavu však vede dlouhá a strastiplná cesta provázená otevřenou komunikací, spoluprací, společnými pravidly, vzájemným respektem a důvěrou. Cílem je pak dovednost sebehodnocení a schopnost kritického myšlení, kterou žáci budou využívat nejen ve škole, ale také v každodenním životě.

Každé hodnocení je do jisté míry subjektivním vyjádřením hodnotitele. Významnou roli zde hraje vztah učitel – žák, hodnotitel – hodnocený. Pojetí konkrétního žáka je jistý soubor představ, který ovlivňuje učitelovo chápání žáka a přístup k němu (včetně hodnocení). Tento postoj je vytvářen na základě působení mnoha faktorů. Patří sem přímé interakce mezi žákem a učitelem, dále pak pozorování žákova chování, znalostí, výkonů a činností ve škole i mimo školu. V neposlední řadě je pak učitelovo pojetí žáka ovlivňováno činiteli, jakými jsou například první dojem, předsudky, osobní zkušenosti učitele s jinými žáky, očekávání apod. „*Výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami, které vyplývají například z momentálních změn psychického či fyzického stavu posuzovaného*

⁷ Podrobněji viz www.novamaturita.cz

žáka nebo z charakteru hodnocené činnosti či ze zvláštností samotného hodnocení.“ (Kolář, Šikulová, str. 95). Vztahy a interakce mezi učitelem a žáky ve vztahu k hodnocení a klasifikaci popisuje řada autorů. Např. Schimunek uvádí několik „tendencí“, které mohou mít na hodnocení vliv. Patří sem sklon k mírnosti, sklon k přísnosti, extrémní nesmělost, sklon k (extrémně) vyhraněným soudům – černobílé vidění, logická chyba (na základě svých konstrukcí učitel vyvodí závěry, k nimž by za jiných předpokladů nedošel) a haló-efekt (platnost právě prováděných hodnocení rozšíří i na jiné, nepozorované rysy žákovy osobnosti). (Schimunek, 1994, str. 25) Tyto tendence mohou být ovlivněny mj. pozitivními a negativními indikátory v práci učitele (podrobněji viz např. Šimíčková-Čížková, 2010; Pašková, 2010). Některé výzkumy také prokázaly, že učitelé mají většinou sklony spíše k negativnímu, než k pozitivnímu vnímání a hodnocení výkonů žáků. „Učitelé nehledají v žákovských výkonech míru zdařilosti, nýbrž míru nepovedenosti – nehledají to, co se podařilo, ale téměř výlučně to, co bylo chybně. Tím ubíjejí v žácích tvořivost a zájem, zbavují je chuti zaujímat vlastní stanovisko, zkoušet nové věci. Učitel žákův zájem nebo experiment neocení a zároveň hrozí zvýšené nebezpečí, že se žák dopustí chyby. Tento způsob hodnocení má za následek ztrátu motivace žáků k dalšímu vzdělávání. Průběžné hodnocení se zpravidla zaměřuje výlučně na hodnocení míry, s jakou si žáci osvojili faktické vědomosti a postupy. Tomu také odpovídá časté kladení uzavřených otázek v ústním tázání, při zkoušení a v testech. Za chybu jsou pak označovány hlavně chyby faktické, pravopisné atp., které jsou patrné i bez hlubšího porozumění problému nebo úkolu. Naopak vady ve způsobu podání zjištěné informace, vady v logice uvažování, vady v úvaze o důvěryhodnosti nebo spornosti východisek atp. nejsou obvykle nalezeny ani žákem, ani učitelem. Při vzdělávání učitelů zjišťujeme, jak obtížné pro ně je vyjádřit se k úloze, kterou samo vymysleli, sestavit hlediska, podle nichž potom poznají, které zpracování žákem bylo dost dobré, které ještě potřebuje vylepšit a které je úplně nedostačující.“ (Matějů, Straková, 2005, str. 29)

2.2.2 Hodnocení z pohledu učitele

Osobnost učitele, stejně jako osobnost žáka, je ovlivňována aktuálním i dlouhodobým psychickým a fyzickým stavem. „*Mnozí badatelé zabývající se učitelskou profesí se shodují na tom, že její výkon je spojen s požadavky představujícími ve srovnání s jinými profesemi často specifickou a relativně vysokou zátěž, která má, v současnosti příznačně různými systémovými změnami školní edukace, tendenci ke zvyšování.*“ (Paulík, 2010, str. 484). Zátěž v profesi učitele může být jedním z faktorů ovlivňujících osobnost a následně učitelské hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dalšími jsou zkušenosti, pohlaví, věk – problematika stárnutí a feminizace pedagogických sborů zmiňuje např. Vašutová (2007, str. 18 – 19) či Matějů, Straková (2005, str. 42 – 43), socioekonomické postavení učitele ve společnosti a jeho role ve škole – roli učitele ve škole, coby konzultanta, iniciátora a facilitátora a problematiku socioekonomického postavení učitele ve společnosti popisuje v zajímavém výzkumu např. Vašutová (2004, str. 73), přístup učitele k hodnocení (např. zájem či příprava učitele na zkoušení a hodnocení), způsob a míra vymezení kritérií pro hodnocení daného tématu a v neposlední řadě také vztahy (např. k žákům, k sobě samému, k vyučovanému předmětu atp.). Profesně etická dimenze učitelského chování se odvíjí od vztahu k žákům a rodičům, vztahu k vyučovacím předmětům, vztahu k vlastní profesi, pedagogickému taktu a dalším parametrům (podrobněji viz Vašutová, 2007). Osobnost učitele by pak měla představovat „*soulad mezi odbornými a osobnostními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a vnitřně etických zásad*“ (tamtéž str. 43). V odborné literatuře existuje celá řada typologií popisujících osobnost učitele. Zpravidla však učitele nelze přiřadit pouze k jednomu konkrétnímu typu. Mezi nejznámější typologie se řadí Döringova, Lukova, Casselmannova, Learyho, Beňova a další (podrobněji viz např. Beňo, 2001; Kohoutek, 2002; Vilímová, 2002; Dyrťová, Krhutová, 2009 a další).

Vzdělávání je náročná činnost a jako taková má být svěřována do rukou kompetentních osob (Hudec, Malčík, Randl, 2007, str. 10 – 11).

Odborná literatura vymezuje celou řadu „kompetencí“, jimiž by měl kvalifikovaný vzdělavatel disponovat (více viz např. Švec, 1999). Kompetence v běžné řeči znamená nejčastěji předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci (Čechová, 2009). V pedagogice se pak jedná o to danou schopnost znalosti a vědomosti také využívat. Mezi jinými jsou vyzdvihovány pro učitele potřebné kompetence diagnostická a hodnotící (srov. Vašutová, 2007). Jako u mnoha pojmů pedagogiky, není ani v případě vymezení kompetencí učitele odborná literatura jednotná. Liší se v počtech, názvu a mnohdy také v obsahu jmenovaných kompetencí. V rámci studií OECD, CERI „Kvalita učitele“ identifikovali výzkumníci komplex těch rysů vzdělávací politiky, které se snaží podporovat kvalitu učitelů a vymezit podmínky, za nichž jsou úspěšní (Švecová, Vašutová, 1997). Vymezují kvalitu učitele v 5 základních dimenzích, ale zároveň zjišťují, že každý učitel je formován značnou řadou faktorů. *„Ačkoli lze uvažovat o modelu „ideálního učitele, jeho vývoj jako profesionála se uskutečňuje jak ve vztahu ke škole, na níž vyučuje, tak k lokalitě, v níž se škola nalézá, a také ve vztahu k příslušné zemi a jejímu kontextu a je charakterizován celou paletou schopností, zájmů, zkušeností a charakteristik, které lze nyní nalézt v učitelských sborech.“* (tamtéž str. 17). Tato informace se promítá také do hodnocení výsledků vzdělávání žáků, které je nedílnou součástí komplexu činností každého učitele (srov. Kurelová, 2003).

Hodnocení žáků je řazeno mezi profesní činnosti učitele. Bývá považováno za konečnou etapu vyučovací činnosti a zpětnou vazbu pro aktéry vyučování (Vašutová, 2007, str. 24). Dovednost hodnotící a diagnostickou popisuje např. Vašutová (tamtéž, str. 32). Také podle Nezvalové (2001) mezi kompetence učitele patří monitorování a hodnocení výuky (včetně hodnocení žáků). Poměrně realisticky vystihuje podstatu a požadavky na kompetence učitele O. Kádner: *„Celkem má tedy učitel být vzorem člověka, ideálem ušlechtilosti ve svém chování, řečech, gestech, dosud je zvykem vidět v něm „idealistu“, jenž by (dle slov Rousseauových)*

ani vůbec neměl volit své povolání jen pro odměnu. Netřeba ani dokazovat, že tolik ctností a předností předpokládat najednou v jediné osobě je, jak dobře dí Cellérier, utopii, a předpokládat učitele tak nezištného a dokonalého, jak jej líčí Rousseau, je dokonce možno jen v románě. Musíme si být vědomi, že v praxi také učitel je člověk se všemi vadami lidství a vlivy svého prostředí a původu, z nichž se přece nikdo nevymaní úplně: musíme brát učitele, jakým ve skutečnosti je, ale slevovat z oněch ideálů a spokojit se jen s měrou přibližnou a brát v úvahu jen skutečné poměry a to tím spíše, že většina oněch darů přírody fyzické a duševní musí být učiteli dána i vrozena a nemůže být než rozvita, nikoli osvojena.“ (Kádner, 2009, str. 181). Učitel s rozvinutou „kompetencí k hodnocení“ by měl být schopen stanovit si přesně cíl, jež hodnocením sleduje, ujasnit sobě i žákům pravidla hodnocení a vymezit potřebná kritéria. Ta vycházejí z obsahového rámce vzdělávání, do nějž spadá především složka znalostí. Pojem znalost začíná být používán v širším významu a jako takový bude také nadále chápán v následujícím textu. „Znalosti zahrnují nejen vědomosti, ale též dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností“ (Hudec, Malčík, Randl, 2007, str. 35). Obsah vzdělávání je ukotven zejména v kurikulárních dokumentech a písemnostech s nimi souvisejícími. Ty jsou pro učitele jedním z určujících podkladů při vymezování kritérií hodnocení žáků.

Profese učitele prochází v průběhu let řadou vývojových fází, během nichž se formují nejen profesní kompetence, ale také samotná osobnost učitele. V odborné literatuře se vyskytuje řada, často se překrývajících, modelů profesní dráhy učitele (Carney, 2002). Jednotlivé fáze těchto modelů bývají rozlišovány charakteristickými změnami, ke kterým v nich obvykle dochází. Mezníky určující rozhraní dvou fází mívají povahu psychickou, biologickou nebo sociální (více viz Vágnerová, 2000).

Stejně jako k jiným tématům přistupují výzkumníci k profesní dráze učitele z mnoha úhlů pohledu. Švaříček (2009) popisuje např. pohled psychologický (zkoumá vývojová stadia učitele), sociální (rozvoj kompetencí učitele), osobnostně sociální (rozvoj osobnosti učitele), didaktický (rozvoj

forem a metod výuky učitele a jeho znalostí), či hledisko managementu (vývoj profesní kariéry učitele). Mezi další oblasti zkoumané v rámci tohoto tématu patří také faktory ovlivňující jednotlivé vývojové fáze i komplexní rozvoj učitele (více viz Lukas, 2008). Různí autoři odlišují délku a počet jednotlivých fází, jimiž učitel v průběhu své praxe prochází. Nejčastěji bývají výzkumy zaměřeny na odlišná specifika období začínajícího učitele (např. Šimoník, 2004), učitele profesionála (srov. Lazarová, Jůva, 2010) či problematiku syndromu vyhoření (srov. Švingalová, 2006).

Průcha (2002) odlišuje 5 základních vývojových etap – volba učitelské profese, profesní start (učitel začátečník), profesní adaptace, profesní stabilizace (zkušený učitel) a profesní vyhasínání (vyhoření). Oproti tomu např. „*Henryová rozděluje stupně podle délky učitelské praxe: nováček (nemá žádný rok praxe), zkušený začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2-3 roky praxe), odborník (4-5 let praxe) a expert (16 let praxe).*“ (Švaříček, 2009, str. 45).

Jiným příkladem je Fesslerův tzv. integrativní model profesní dráhy učitele. Bývá považován za jeden z nejpropracovanějších, neboť zahrnuje také faktory, které mají na vývoj profesní dráhy učitele vliv (Zedníková, 2009). V profesní dráze učitele rozlišuje osm stádií: kariérní příprava, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry a opouštění profese. Tyto fáze mohou vzhledem k okolnostem přicházet různě v průběhu života, mohou se opakovat, některé mohou být i přeskočeny.

Z poměrně rozsáhlého výzkumného šetření vychází rozdělení profesní dráhy učitele podle Hubermana (1995). V prvních třech letech výuky, tzv. počáteční fázi kariéry, přechází učitel z role studenta „na opačnou stranu barikády“. Švaříček (2007) ve shodě s dalšími autory popisuje začátek učitelské kariéry jako „šok z reality“, kde „*existuje propast mezi zajištěnou a zabezpečenou pozicí studenta učitelství a pozicí nezávislého učitele, který na sebe přebírá veškerou zodpovědnost za své činy.*“ (Švaříček, 2007, str. 339). Učí se dovednostem jako je vedení třídy, jednání s rodiči.

Experimentuje s různými metodami výuky a snaží se sladit svůj vyučovací styl s nároky studentů. K oblasti hodnocení výsledků vzdělávání přistupuje spíše intuitivně, osvojuje si vnitřní zvyklosti ve věcech známkování a řídí radami svých zkušenějších kolegů. Čtvrtý až šestý rok výuky označuje Huberman za tzv. stabilizační fázi. V tomto období učitel získává důvěru ve své schopnosti. Ve své roli už se cítí přirozeně, v rozhodování převažuje nezávislost. Zřídka se ještě mohou vyskytnout pocity nejistoty a frustrace, celkově si však učitel v tomto období formuje vlastní styl výuky. Mezi sedmým a osmnáctým rokem praxe nastává období experimentování a diverzifikace. Učitel již dostatečně ovládá vyučovanou látku a může svou pozornost zaměřit na experimentování v oblastech strategie výuky, diferenciaci a následné motivace studentů, využití různých metod, forem a prostředků výuky a také hodnocení výsledků vzdělávání žáků. *„Ve srovnání s neflexibilními učiteli „začátečníky“, jsou v uchopení situací méně racionální a více intuitivní. Jejich rozhodnutí stojí více na jejich hodnotách a víře, než na tom, co zastávají kolegové.“* (Zedníková, 2009, str. 33). Učitelé jsou v tomto období otevřenější k přijímání kritiky i k zavádění alternativ do vyučování. Pokud jsou ochotni se dále rozvíjet, formují svou roli „učitele experta“. Během tohoto období se může projevit také tzv. krize středního věku. Učitel většinou zjišťuje, že se od svých studentů vzdaluje, významnou roli představují generační rozdíly. *„Učitelé začínají stále více kriticky komentovat přístup, chování a morální zásady žáků. Začínají také negativně srovnávat současné žáky s těmi v minulosti.“* (tamtéž, str. 32). Zároveň může nastat zlomová fáze, v níž učitel přehodnocuje své rozhodnutí pro volbu profese a může mít chuť vyzkoušet něco nového dřív, než bude pro změnu příliš pozdě. Mezi devatenácti a třiceti lety praxe nastává období klidu, vyrovnanosti a konzervatismu. Vyznačuje se menší profesní angažovaností, snahou o zachování vyzkoušených výukových metod s cílem zajištění vysoké efektivity za vynaložení malého množství energie. Učitel je pevný ve svém jednání a rozhodnutích, projevuje se u něj vyšší míra sebezpřijetí a smíření se s daným

status quo. Huberman část tohoto období popisuje jako „*serenity and self-acceptance*“. Vyznačuje se sebereflexí, zhodnocením dosavadních výsledků či přechodem od mládí ke zralosti. Většina učitelů s vyšší než třicetiletou praxí spadá do období stažení se, nebo také uvolnění (disengagement). Tento proces se projevuje jak v osobní, tak v profesionální rovině. Jedná se o období ovlivněné postupným stárnutím a problémy s ním spojenými. Kromě zdravotních potíží se objevuje emoční vyčerpání a zvyšuje se riziko syndromu vyhoření. Učitelé v této fázi se vyznačují zvýšenou introspekci, nespokojeností se stávajícími poměry a změnami ve školství, ale také projevy větší tolerance ve vztahu k žákům (Day, 1999).

3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem a/nebo spravedlnost

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je úzce spjata s cíli výuky (Kolář, Šikulová, 2005) a tedy i s teoretickým modelem, podle něž je výuka koncipována. Jedná se o dynamický proces, ve kterém působí řada faktorů a činitelů (blíže viz např. Gipps, Stobart, 2003). Stejně tak spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků je spojována s jednotlivými částmi celého procesu. Na úrovni vstupů bývá sledováno socioekonomické zázemí žáků, jejich mentální schopnosti, vstupní úroveň znalostí a rovné nastavení podmínek. V průběhu procesu hraje ústřední roli hodnotitel – jeho osobnost, zkušenosti, aktuální rozpoložení atd. Výstupy potom bývají porovnávány vzhledem k předem stanovené normě jako míra naplnění cílů, nebo mezi sebou (classification) ve smyslu třídění, či posunu na škále výsledků jednotlivce.

Průcha (1996) také rozlišuje hodnocení výsledků vzdělávání a evaluaci vzdělávacích efektů. Výsledky vzdělávání přitom posuzuje jako okamžité efekty z hlediska vzdělávacích standardů, dosahování stanovených cílů nebo mezinárodní komparace, kdežto vzdělávací efekty považuje za dlouhodobé důsledky vzdělávacích procesů. Vzdělávací efekty jsou poměrně obtížně identifikovatelné a tudíž i těžko měřitelné, na rozdíl od okamžitých výstupů. Aktuální nastavení české vzdělávací politiky v tomto smyslu směřuje spíše k hodnocení výsledků, než vzdělávacích efektů. To se projevuje např. v propagaci testování či nastavení jednotných státních maturit. Koncepční a strategické dokumenty, stejně jako filosofie vzdělávacích programů, však naopak propagují spíše hodnocení vzdělávacích efektů. Tento rozpor je patrný např. v rámci strategie rozvoje oblasti vzdělávání v ČR formované v tzv. Bílé knize (2002), která pracuje především s obecnými cíli vycházejícími z hodnot a požadavků společnosti. Jejich profilace v oblasti vzdělávání by měla směřovat k dlouhodobým efektům využitelným v praxi a dále formujícím požadavky na uplatnění studentů a další rozvoj vzdělávacího systému v ČR. Obdobně jsou nastaveny cíle

a profily absolventů v rámci vzdělávacích programech. Ve všech zmiňovaných dokumentech je patrná snaha stanovit cíle a výstupy z učení tak, aby bylo možné je kontrolovat a srovnávat.⁸ K tomuto účelu slouží mj. mezinárodní komparativní evaluace vzdělávacích výsledků (blíže viz např. Průcha, 1996). Pro potřeby komparace může být spravedlnost nahlížena nejen z pohledu učitelů, žáků i dalších účastníků výchovně vzdělávacího procesu, ale také jako snaha o stanovení nezávislých kritérií či deskriptorů stanovujících či popisujících míru naplnění určitého cíle. Toho může být dosaženo buď za pomoci legislativního ukotvení jasných pravidel, podmínek i způsobů zjišťování výsledků vzdělávání nebo se výzkumníci zapojení do mezinárodních projektů a organizací snaží za pomoci komparace zjistit znaky společné pro zkoumaný jev. Mezinárodní komparace pomáhá jednotlivým zemím učit se jedna od druhé, avšak spolehlivé nástroje srovnávání jsou vzácné. Jak již bylo řečeno, výzkumná šetření zaměřená na spravedlnost v hodnocení srovnávají převážně vstupy, tedy podmínky hodnocení, nebo výstupy v porovnání s nastavenými cíli vzdělávání.

Popis spravedlnosti a rovnosti ve vzdělávání je v různých zemích odlišný (Hutmacher, 2001). Z tohoto důvodu začaly vznikat projekty, ve kterých se skupiny výzkumníků zaměřují na vymezení indikátorů spravedlivosti (podrobněji např. Greger, 2010, str. 22 – 38). Jedním z nich je např. spolupráce odborníků v rámci skupiny EGREES (European Group for Research on Equity in Education Systems). Nejedná se o vymezení externího kritéria, které by umožnilo stanovit hranici mezi spravedlivým a nespravedlivým školským systémem, ale *„komparací vybraných aspektů školního vzdělávání s ostatními zeměmi však ukážeme na kritická místa naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání v českém kontextu.“*

⁸ Jak ukázala aktuální studie Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD Reviews..., 2012), české školství v oficiálních kurikulárních dokumentech se správným nastavením a využitím cílů a výstupů z učení stále bojuje, což v důsledku může omezit možnosti rovného přístupu (equity), zejména nejsou-li jasně definovaná měřítka (ne)rovnosti a nástroje pro zvyšování kvality vzdělávacího systému (blíže viz Zpráva OECD..., 2012).

(Greger, 2006 c, str. 47). V rámci konkrétních zemí, kromě mezinárodních srovnávacích výzkumů (TIMSS, PISA, PIRLS atd.), bývají aplikovány národní výzkumy úspěšnosti, srovnávací testy atd. Např. v Německu „*ke zlepšení kvality vyučování a k lepší srovnatelnosti byly zavedeny celoněmecké vzdělávací standardy.*“ (Ježková, Kopp, Janík, 2008, str. 93). Kromě nich zde existují průběžné centrální testy, jejichž smyslem je včas upozornit na nedostatky a problémy žáků (více tamtéž, str. 164). Rozsáhlá struktura oficiálního hodnocení existuje např. ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska. Hodnocení probíhá v několika věkových etapách na základě požadavků stanovených v Národním kurikulu. Vývoj a distribuci testů, včetně dalších úkolů úzce souvisejících s oblastí hodnocení a dalšími oblastmi vzdělávání žáků zajišťuje Úřad pro kvalifikace a kurikulum. Ten úzce spolupracuje se školami, místními úřady a řadou dalších orgánů a institucí. Kvalitu systému kvalifikací a zkoušek pak zajišťuje Úřad pro řízení kvalifikací a zkoušek (podrobněji viz Ježková, Dvořák, Chapman, 2009). „*Rovnost žáků ve školním vzdělávání patří k hlavním principům a cílům britské vzdělávací politiky.*“ (tamtéž str. 120). Britská legislativa v tomto smyslu vychází ze Zákona o lidských právech z r. 1998, z Deklarace lidských práv OSN, Zákona o diskriminaci na základě postižení, Zákona o vzdělávání a kvalifikacích z r. 2008 a dalších (podrobněji tamtéž str. 130 – 134). Rovnost je chápána především ve smyslu absence jakékoli formy a podoby diskriminace a „*legislativa je současně formulována také z hlediska škol, tj. jaké mají povinnosti, a z hlediska rodičů a žáků, tj. jaká mají práva*“ (tamtéž str. 133). S tímto pojetím je obdobně chápána i sociální spravedlivost systému, a to především v oblastech šance na vzdělání a následném uplatnění na trhu práce. Tj. výše uvedený vzdělávací systém nehodnotí pouze spravedlivost v oblasti vstupů a rovných příležitostí, ale také v okruhu výstupů. S tématem sociální spravedlivosti mj. úzce souvisí diskuse na téma inkluzivního vzdělávání, jež bývá považováno „*za prostředek dosažení rovných příležitostí pro všechny a/nebo podpory jiných zásadních hodnot sociální spravedlivosti*“ (tamtéž str. 136).

Česká republika je zapojena v řadě mezinárodních projektů a výzkumů (podrobněji viz např. Straková, 2010; Hulík, 2006), zejména pod záštitou Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Mezi dlouhodobé aktivity ČR v rámci OECD patří především projekt INES (Indicators of Education Systems) a PISA (Programme for International Student Assessment). Rozdíly v pojetí výzkumů TIMSS, RLS a PISA se ve stručnosti zabývá i Straková (2002, str. 96). Projekt INES se soustředí na vytvoření jednotných indikátorů v oblasti vzdělávání, pomocí nichž může být posouzena nejen kvalita, ale také spravedlivost v rámci jednotlivých systémů vzdělávání. *„Základním cílem projektu od samého počátku bylo překonat nedostatky ve srovnatelnosti a spolehlivosti mezinárodních údajů o školství a vzdělávání a dospět k takovým ukazatelům, které poskytují nejen čistě kvantitativní statistickou informaci, ale také informaci vypovídající o kvalitě. Jeho prostřednictvím mají být postupně sjednoceny údaje o vzdělávacích systémech zjišťované v rámci OECD, UNESCO a EU“* (Projekt INES, 2011). Oproti tomu *„cílem projektu PISA je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Jeho hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů“* (PISA 2006, 2011). Srovnáváním výsledků hodnocení žáků na úrovni výstupů projektu PISA se zabývá mj. kolektiv autorů Karlovy univerzity v Praze, a to v rámci projektu „Kvalita II.“ (Ryška, 2008). Za zmínku stojí také řada dalších projektů, do nichž je ČR v rámci OECD zapojena⁹ a jejichž činnost a výsledky slouží nejen ke zvyšování kvality vzdělávacího systému, ale také sjednocení hodnotících kritérií umožňujících mezinárodní komparaci a spolupráci na vyšší úrovni.

Vzdělávací systém v České republice je založen na požadavcích rovného přístupu ke vzdělávání. Vychází především z dokumentů v oblasti lidských práv. Počínaje právem na vzdělání ustanoveným v listině základních

⁹ Podrobnější přehled aktivit OECD je dostupný na <http://www.oecd.org>

práv a svobod (Z.č. 2/1993, hl.4., čl.33), přes tzv. antidiskriminační zákon (Z.č. 198/2009 Sb.). Dále pak ze školského zákona (561/2004 Sb.), kde jsou v § 2 odst. 1 stanoveny zásady vzdělávání, mj. rovný přístup, zohledňování vzdělávacích práv každého jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání. V rámci hodnocení výsledků vzdělávání žáků/studentů školský zákon vymezuje možnost komisionálního přezkoušení: *„Má-li zákonný zástupce žáka pochybnosti o správnosti hodnocení na konci prvního nebo druhého pololetí, může do 3 pracovních dnů ode dne, kdy se o hodnocení prokazatelně dozvěděl, nejpozději však do 3 pracovních dnů od vydání vysvědčení, požádat ředitele školy o komisionální přezkoušení žáka; je-li vyučujícím žáka v daném předmětu ředitel školy, krajský úřad. Komisionální přezkoušení se koná nejpozději do 14 dnů od doručení žádosti nebo v termínu dohodnutém se zákonným zástupcem žáka.“* (Z. č. 561/2004 Sb., §52, odst. 4). Při posouzení rovnosti v přístupu nejsou brány v úvahu prvotní podmínky, ale důraz je kladen na to, že všichni mají mít stejnou šanci dosáhnout daného cíle. Záleží pouze na schopnostech každého jedince. Vrozené dispozice a faktory zde nehrají zásadní roli. *„Ústřední otázkou, na kterou se společenské vědy snaží odpovědět, tedy není, jak dosáhnout formální rovnosti, ale spíše jak se co nejvíce přiblížit ideálu rovných šancí a spravedlnosti, jehož naplňování by nemělo být v rozporu s efektivitou.“* (Matějů, Straková, 2006, str. 8). Teorie rovnosti v přístupu tedy spočívá v tom, že jsou stanovena jednotná kritéria a podmínky v průběhu vzdělávání bez rozdílů pro všechny žáky. Úskalí této teorie spočívá v potlačení individuálního přístupu a tím i ztížení dosahování jednotných cílů vzdělávání.

Z mezinárodních a národních výzkumů a srovnání lze částečně vycházet při specifikaci spravedlnosti v práci učitele. Je třeba odlišit tzv. nadnárodní spravedlnost v rámci vzdělávacích systémů, která vystupuje z jejich srovnávání. Dále z ní vycházející národní spravedlnost zakotvenou v rámci kurikula daného státu, přičemž kurikulární dokumenty a v nich

stanovené cíle vzdělávání by měly být jakousi záštitou spravedlivosti vzdělávacího systému v zemi (viz výše přístupy k posouzení spravedlivosti). Z těchto písemností pak vychází školy, na jejichž úrovni je spravedlnost hodnocení výsledků vzdělávání žáků zakotvena v regulativech a dalších dokumentech. Poslední úroveň pak tvoří samotná práce učitele, jeho působení ve výuce, přístup k žákům a v neposlední řadě také hodnocení výsledků jejich práce. Všechny tyto úrovně jsou vzájemně propojené a vychází jedna z druhé. Samotné hodnocení žáků je značně složitý a strukturovaný proces zahrnující celou řadu dimenzí a možných faktorů, které mohou ovlivnit posouzení spravedlnosti z pohledu učitelů.

3.1 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a rámcové vzdělávací programy

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků v České republice vychází z aktuálních kurikulárních dokumentů. Obecnou rovinu dokumentů tvoří školský zákon a jím podložené rámcové vzdělávací programy. Z nich pak vychází konkrétní školy při tvorbě svých školních vzdělávacích programů a vnitřních směrnic. Specifikace zákonných podmínek se pak projevuje v konkrétních Pravidlech pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, jež jsou podkladem pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků učiteli. Hierarchie pravidel hodnocení je tak formulována od obecných nařízení, až ke konkrétním požadavkům každého učitele.

Podle školského zákona má ministerstvo školství povinnost zpracovávat Národní program vzdělávání, který specifikuje cíle vzdělávání a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Tento program by měl přinášet základní zásady pro vzdělávání žáků ve věku 3 až 19 let s výhledem k celoživotnímu vzdělávání a zastřešovat systém kurikulárních dokumentů (viz Zákon č. 561/2004 Sb.). Přesto, že již rámcové vzdělávací programy v praxi fungují, bod zákona o zpracování Národního programu vzdělávání

stále nebyl naplněn. Tuto skutečnost mj. kritizuje i aktuální zpráva OECD¹⁰, podle níž absence jasně stanovených cílů v českém vzdělávacím systému podporuje vytváření nerovností ve vzdělávání (více viz Zpráva OECD..., 2012). Kromě Národního programu vzdělávání jsou podle školského zákona vydány Rámcové vzdělávací programy pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání.¹¹ Tyto programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, včetně hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků.

Rámcové vzdělávací programy přinesly kromě nového pojetí vzdělávání také proměny v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Jednu z nich např. představuje fakt, že jedním z hlavních cílů pedagogické práce by se mělo stát oslabování vnější motivace žáků – motivace prostřednictvím známek (učení pro známky), která je odborníky považována za škodlivou nejen ve vztahu k učebním výsledkům, ale zejména ve vztahu k studijním návykům a aspiracím, a naopak posilování motivace vnitřní, která je podporována utvářením adekvátního obrazu o žácích, stanovením jasných očekávání, navozováním vzdělávacích potřeb žáků, navozováním vhodných sociálních vztahů (klimatu ve třídě), eliminováním nudy a strachu, žakovým vlastním (sebe)hodnocením atd. (blíže o klimatu školy a působení pozitivní motivace viz např. Grecmanová, 2008). V souvislosti s tím je popřen požadavek, že hodnocení by mělo probíhat pokud možno neveřejně, naopak je zde zdůrazněna potřeba, aby se do procesu hodnocení zapojili i samotní žáci a zpětná vazba probíhala v rámci skupiny.

Nejvýraznější změna v hodnocení žáka podle RVP spočívá v tom, že se hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech a zároveň k utváření klíčových

¹⁰ Originální verze zprávy OECD dostupná na

http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_2649_39263231_49509478_1_1_1_1,00.html

¹¹ Kromě RVP pro předškolní vzdělávání, základní školy a gymnázia vznikaly ve čtyřech fázích také RVP pro střední odborné školy. Původních 800 oborů bylo seskupeno do širších celků – kategorií a značně zredukováno. V současné době tedy existuje 275 širěji koncipovaných oborů. Blíže viz www.nuov.cz

kompetencí. Každá škola je povinna si v rámci ŠVP vytvořit pravidla, podle kterých budou hodnoceny výsledků vzdělávání žáků. Vymezí v nich jednak způsoby hodnocení a jednak stanoví kritéria hodnocení. Tato pravidla musí být stanovena pro celé vzdělávání, tedy pro všechny ročníky, přičemž způsoby a kritéria hodnocení mohou být v rámci základního vzdělávání specifikovány pro jednotlivé vzdělávací stupně (ročníky) školy, popřípadě i podle konkrétních vyučovacích předmětů. Z okruhu způsobů hodnocení může škola zvolit běžnou klasifikaci, slovní hodnocení, bodové, procentuální apod. Zvláštní důraz je kladen na klasifikaci doplněnou slovním hodnocením, které lépe vystihuje individuální pokroky a nedostatky každého žáka. Slovní hodnocení v tomto případě plní především informativní funkci. Základní pravidla pro použití klasifikace a Základní pravidla pro použití slovního hodnocení jsou uvedena např. v Manuálu (2006). Stanovená kritéria hodnocení mají odrážet výchovné a vzdělávací strategie školy, vycházet z klíčových kompetencí a zohledňovat individuální rozdíly žáků. Obecná kritéria hodnocení žáka lze dále rozpracovávat pro hodnocení v jednotlivých vyučovacích předmětech. *„Rozpracování kritérií je důležité zejména z toho důvodu, že RVP ZV ukládá školám povinnost hodnotit takové aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a u kterých je objektivní hodnocení obtížnější, než je tomu u běžně hodnocených vědomostí.“* (Manuál, 2006, str. 74). Právě tento bod se stává námětem odborných i laických diskusí týkajících se nového pojetí hodnocení. Objevuje se otázka, zda a jak se dají hodnotit některé dovednosti a klíčové kompetence? (viz např. Šulc, 2010). V Manuálu jsou popsány některé ukázkové příklady hodnocení, nezahrnují však zcela všechny oblasti, které by, podle RVP, měly být hodnoceny. Z motivačních důvodů by se na tvorbě kritérií hodnocení měli podílet i žáci. Jedná se především o tvorbu konkrétních kritérií pro hodnocení v daném předmětu. Zároveň je představena možnost společného plánování v podobě písemné smlouvy mezi žákem a učitelem. Smyslem této smlouvy je posílit žákovy vyjadřovací schopnosti, určit jasná pravidla, cíle i termíny jejich splnění. *„Tento přístup*

*má velkou výhodu v tom, že „nenechává práci nedokončenu“. Žák si vytváří návyk, že se může podílet na rozhodování, ale domluvené učivo musí zvládnout, stanovené úkoly musí plnit.“ (Manuál, 2006, str. 79). Podklad pro tvorbu ŠVP pro gymnázia tvoří stejnojmenný Manuál (2007). Uvádí podobné informace o hodnocení žáků jako Manuál pro tvorbu ŠVP ZV. Stejným způsobem stanovuje cíle a způsoby hodnocení. Co se týká kritérií hodnocení, vyzdvihuje požadavek na splnění následujících vlastností hodnocení: jednoznačnost, srozumitelnost, srovnatelnost, věcnost, všestrannost, efektivita (podrobněji tamtéž str. 124). Obdobně si i zde přímo učitel podrobně definuje, co se skrývá za jednotlivými klíčovými kompetencemi, jaké činnosti od žáka očekává a v jakých ho trénuje. Příklad škály pro hodnocení těchto kompetencí je stanoven podle publikace J. Slavíka *Hodnocení v současné škole* (1999), je však v kompetenci každé školy, zda se touto škálou bude řídit, či si vytvoří vlastní.*

Samotné dokumenty RVP se však problematice hodnocení výsledků vzdělávání věnují jen okrajově. V hlavních principech Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je např. zdůrazněno, že program má poskytovat *„rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání“* (RVP PV, 2004, str. 4). Pro každou vzdělávací oblast jsou stanoveny dílčí vzdělávací cíle, systém vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů i rizik. Evaluace vzdělávacích výsledků však v předškolním vzdělávání neslouží k hodnocení dítěte a jeho výkonů ve vztahu k dané normě, ani k porovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. *„Pedagog má průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého jednotlivého dítěte. Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý pedagog, si může zvolit či vytvořit svůj systém sledování a hodnocení rozvojových pokroků dětí a užívat takových metod a technik, které jsou v konkrétních podmínkách vyhovující.“* (tamtéž, str. 38).

Oproti tomu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) vymezuje oblast hodnocení výsledků vzdělávání pouhou

citací ze školského zákona. „*Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Předměty speciálně pedagogické péče vznikající na úrovni ŠVP se hodnotí pouze slovně.*“ (RVP ZV příloha..., 2007, str. 8). Celý program pak opět stanovuje sadu klíčových kompetencí, vzdělávacích oblastí a průřezových témat, jejich cílového zaměření, učiva i očekávaných výstupů. Školám je stanovena povinnost vytvořit Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, v nichž budou vymezeny jednak způsoby hodnocení a také kritéria hodnocení. Tato pravidla hodnocení představují součást školního vzdělávacího programu každé školy, dle předepsané struktury.

Podobně je tomu i Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G, 2007) a dalších RVP¹². Problematikou evaluace, hodnocení a klasifikace se RVP zabývají zcela okrajově. V podstatě každá přímá zmínka o této oblasti odkazuje k citaci školského zákona a není dále rozebírána. Přímo v programech nejsou stanovena obecná pravidla pro hodnocení, ani zásady, kterých by se měli učitelé držet, případně vyvarovat, jako tomu bylo v předcházejících vzdělávacích programech. Podrobnějším popisem této oblasti se zabývá až Manuál ke tvorbě ŠVP v základním vzdělávání (2006). Analogicky rozebírají oblast hodnocení i ostatní manuály pro tvorbu ŠVP (např. Manuál, 2007). Jsou zde zdůrazněny zpětnovazebná a motivační funkce hodnocení. Významnou změnu v nárocích na hodnocení žáků lze spatřit v požadavku, že hodnocení „*by nemělo být zaměřeno primárně na srovnávání žáka s jeho spolužáky, mělo by se soustředit na individuální pokrok každého žáka, respektive*

¹² V konceptu RVP OV jsou mimo klíčové kompetence specifikovány také tzv. odborné kompetence vztahující se k výkonu pracovních činností a vyjadřující profesní profil absolventa. Hodnocení těchto kompetencí se odvíjí od stanovených cílů vzdělávání a výstupů z učení a ve smyslu výše zmíněné evaluace vzdělávacích efektů (viz kap. 3) je možné v odborných kompetencích sledovat dlouhodobé důsledky vzdělávacích procesů.

na hodnocení naplnění předem stanovených požadavků.“ (Manuál, 2006, str. 72). S tím souvisí i důraz, který je kladen na to, že „z hlediska eliminace negativních dopadů na žáka je vhodné, aby hodnocení probíhalo pokud možno neveřejně. Výsledky písemných prací ani známku ústního zkoušení není nutno oznamovat před celou třídou.“ (tamtéž str. 72). Tento požadavek se může zdát opodstatněný, omezuje však značnou část zpětnovazebního působení hodnocení. Jak již bylo řečeno, jedním z cílů hodnocení poskytnout zpětnou vazbu hodnocenému žákovi, ale i ostatním žákům, neboť z chyb ostatních se mohou poučit, je-li hodnocení těchto chyb řádně zdůvodněno a vysvětleno. Při veřejné prezentaci výsledků vzdělávání však hrozí riziko negativních dopadů hodnocení na žáka (blíže viz např. Urbánek, 2004).

3.2 Další psaná i nepsaná pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve školách

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je proces, na který se vztahuje celá řada psaných i nepsaných pravidel. Mezi psaná patří již zmíněné kurikulární dokumenty, zákony a z nich vycházející školní normativy, nepsaná si stanovují učitelé i žáci. Jejich vznik může být záměrný, nebo více či méně nevědomý, stejně jako práce s nimi. Oficiální Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů jsou součástí školního řádu podle § 30 odst. (2) školského zákona („*Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.*“). Tuto směrnici, známou též jako klasifikační řád¹³, je povinen vydat ředitel, jakožto statutární orgán školy. Její konečná podoba je schvalována ředitelem školy se souhlasem školské rady. Při její tvorbě se vychází z platných zákonů ČR a cílem je sjednotit postup při hodnocení a klasifikaci žáků včetně výchovných opatření a vyplnění vysvědčení na dané škole. Zmíněná pravidla mají být, podle rámcových vzdělávacích programů, součástí školního

¹³ Pokud je v práci užíváno označení Klasifikační řád, je tím míněna oficiální směrnice Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

vzdělávacího programu. Jejich tvorba se řídí §51 – §53 školského zákona (RVP ZV, 2007, str. 11).

Při tvorbě Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků ředitel školy vychází z platných zákonů. Cílem je sjednotit postup při hodnocení a klasifikaci žáků včetně výchovných opatření a vyplnění vysvědčení na dané škole. Klasifikační řády jednotlivých škol se mohou poněkud obsahově lišit, stále však vycházejí z platných zákonů, vyhlášek, směrnic a dalších dokumentů. Výjimečně se vyskytují i zcela originální pojetí tohoto dokumentu a to především v případě, kdy se na jeho tvorbě podílí i sami žáci dané školy. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků pak mohou být pojata spíše ve smyslu etického kodexu platného pro učitele, žáky i další účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Jak již bylo řečeno, podoba pravidel pro hodnocení vychází nejčastěji z obsahu dokumentů použitých při jejich tvorbě. Školský zákon však jasně nestanovuje strukturu ani obsah. V ojedinělých případech se tak stává, že na tvorbě pravidel se podílí např. žáci dané školy a tato směrnice má pak spíše podobu souboru zásad, jimiž by se učitelé měli při hodnocení výsledků vzdělávání žáků řídit.

Po zavedení ŠVP se na mnoha školách stala stávající pravidla hodnocení součástí vzdělávacího programu školy a tento dokument se nijak výrazně neměnil. *„Jsme toho názoru, že klasifikační řád je dokumentem, který není v našich školách náležitě využíván. Přitom je velmi dobrou pomůckou pro posuzování výsledků edukace. Říká učitelům, co je třeba hodnotit a zejména jak využívat rozlišovací schopnosti jednotlivých klasifikačních stupňů.“* (Kalhous, Obst, 2003, str. 161). Součástí klasifikačního řádu obvykle bývají kritéria pro hodnocení výsledků vzdělávání, která se, po upřesnění a doplnění, dají využít v různých vyučovacích předmětech. Je však otázkou, zda konkrétní učitelé s pravidly opravdu pracují, nebo je vedou v povědomí pouze jako „další ze směrnic školy“.

Kromě těchto oficiálních dokumentů si učitelé vytváří svůj vlastní systém hodnocení žáků. Svoji roli v něm jistě hrají zkušenosti každého z učitelů, možnosti jeho spolupráce s kolegy, typ školy, na které vyučuje a zejména požadavky, které jsou na výsledky vzdělávání ukládány nejen prostřednictvím obsahu oficiálních dokumentů, ale také nároky z vnějšku. Patří sem požadavky rodičů, přijímací zkoušky na vyšší stupně škol, požadavky možných zaměstnavatelů, ale také vliv médií. Obsah i výsledky vzdělávání jsou, zejména v současné době, aktuálním tématem k diskusi. Školy, coby tržní subjekty, se snaží zvyšovat kvalitu „výstupů“ a hodnocení výsledků vzdělávání žáků zde slouží jako významný prostředek k udržování a kontrole této kvality.

3.3 Shrnutí teoretické části práce

Teoretická část práce vymezuje základní poznatky z oblasti spravedlnosti, hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy a následně se zaměřuje na propojení těchto dvou témat na úrovni aktuálních kurikulárních a dalších dokumentů formujících podobu českého vzdělávacího systému. Každý z tematických celků směřuje k operacionalizaci pojmů a popisu klíčových oblastí vytvářejících teoretické podklady pro empirickou část práce. Zároveň popisuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu českých i zahraničních studií a výzkumných šetření.

Přesto, že v Česku systém dokumentů od školského zákona až k směrnicím konkrétních škol ukotvuje principy a pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků, mezinárodní srovnávací studie prokazují, že známky žáků na vysvědčení často neodpovídají jejich reálným znalostem, schopnostem a dovednostem. Na to poukazují např. závěry výzkumu PISA 2009, podle nějž výsledky vzdělávání českých žáků zaznamenaly, zejména na základních školách, v posledních letech prudký propad (blíže viz např. Tisková konference..., 2010). Také podle aktuální zprávy OECD (Zpráva OECD..., 2012) české školství nedokáže plně využívat nástroje, které pro vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání žáků má. Učitelé

si tak stále stanovují vlastní pravidla a kritéria hodnocení, aniž by za tímto účelem dostatečně využívali formálně platné dokumenty. Tento přístup směřuje mj. k vytváření nerovností ve vzdělávání a podporuje tak tezi, že spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků nelze zajistit. Oproti tomu bývá v pedagogické teorii i praxi propagována myšlenka individuálního přístupu k jednotlivým žákům. „*Poznání každého žáka umožňuje učiteli postupovat ve výchovně-vzdělávacím procesu individuálně a přistupovat ke každému podle jeho schopností* (Nelešovská, 2005, str. 74). Při běžném počtu žáků ve třídě je však pro učitele velice obtížné zachovat individuální přístup ke každému z nich tak, jak by bylo zapotřebí a zároveň udržet potřebnou míru objektivitu a spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Teoretická část práce představuje řadu témat, která se při popisu spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů otevírají. Patří sem nejen přístup učitelů k procesu hodnocení výsledků vzdělávání žáků a možnosti zajištění spravedlnosti tohoto procesu, ale také práce učitelů s kritérii hodnocení, postup jakým stanovují pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, zda k tomu využívají oficiální dokumenty atd. Empirická část práce proto uchopuje téma za pomoci tří různých strategií výzkumu, z nichž každé dominuje vybraná výzkumná metoda. Jednotlivé strategie vychází z hlavní výzkumné otázky a zároveň směřují k jejímu zodpovězení. Jako celek se vzájemně doplňují s teoretickou částí práce a společně směřují k naplnění hlavního cíle disertační práce – popsat, jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů.

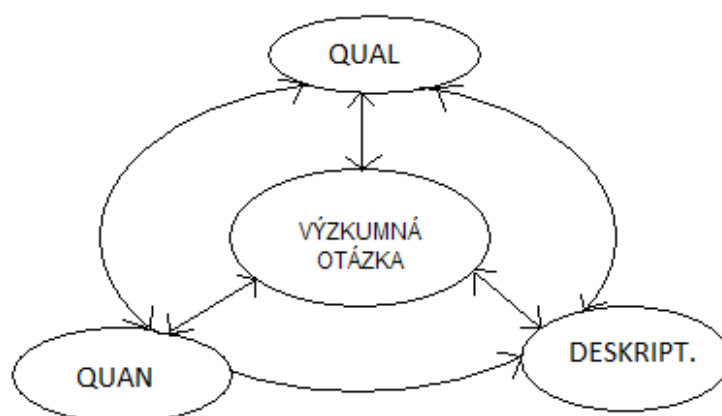
4 Výzkumný design a metodologická východiska empirické části

Téma disertační práce je zaměřeno na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitele. Charakter zpracování výzkumné části práce stanovuje hlavní výzkumná otázka: **Jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů?** Jejím rozčleněním a specifikací byly vytvořeny vedlejší výzkumné otázky, na jejichž základě byl zvolen výzkumný design a zároveň způsob členění výzkumu. Metodologické postupy jednotlivých částí výzkumu jsou tedy ukotveny na základě jedné nebo více dílčích výzkumných otázek.

Empirická část disertační práce je realizována s využitím smíšeného designu (blíže viz např. Bridges, 2011). Specifikuje výběr problematiky a zkoumanou oblast a vymezuje cíl výzkumu a výzkumné otázky. Pro řadu výzkumů v pedagogice je preferován právě tzv. smíšený design výzkumu (angl. mixed method design), který – v závislosti na výzkumné otázce – kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístupy, metody a techniky sběru a vyhodnocení dat. Tento design je uplatňován zejména v případech, kdy čistě kvantitativní zpracování dat nepřináší dostatečné zhodnocení a vysvětlení výzkumného problému (blíže viz Tashakkori, Teddlie, 2003). Obdobně jako v jiných oblastech výzkumu, i zde existují klasifikace druhů smíšeného designu. Bývají odlišeny podle různých, často vzájemně se překrývajících, kritérií (blíže viz Creswell, PlanoClark, 2006), jejich specifikaci komplikuje také nejednotná a poměrně pestrá terminologie (Vlčková, 2010). Typ a druh výzkumného designu je volen na základě zkoumané problematiky, stanovených cílů a způsobu položení výzkumné otázky (Teddlie, Tashakkori, 2009, str. 140). Zvolený druh výzkumného designu pak předkládá postupy, výběr i způsob užití metod.

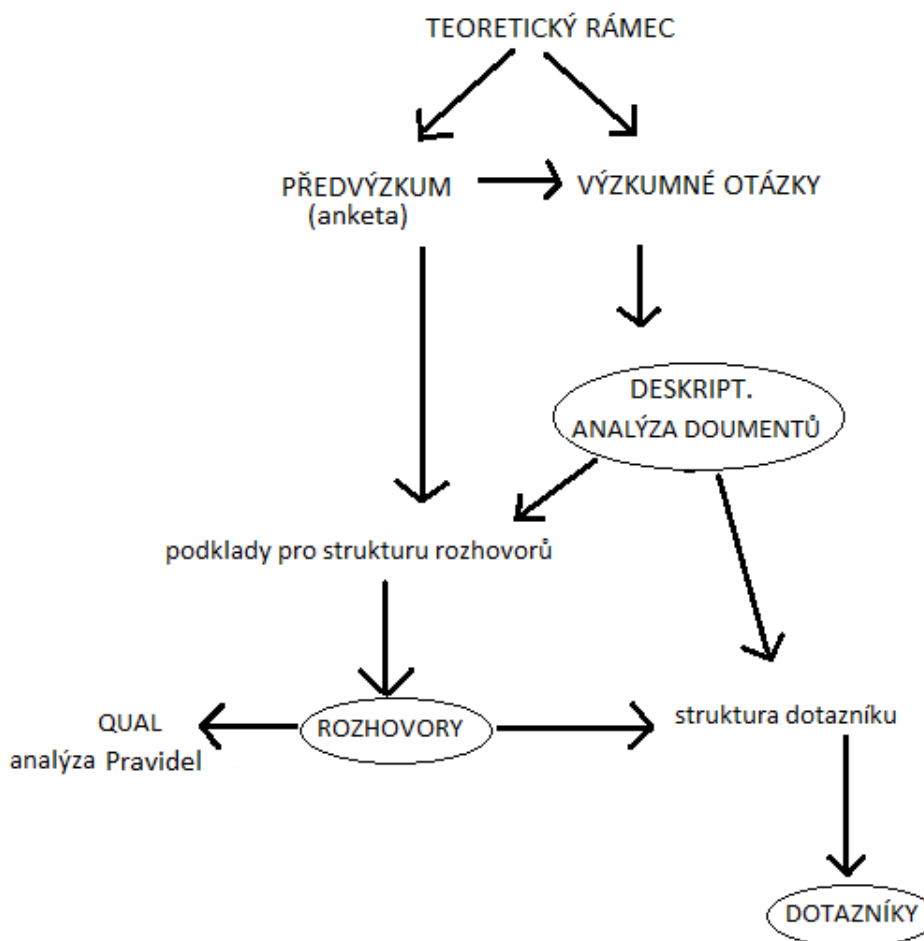
Empirické části práce dominují tři propojené a vzájemně se ovlivňující, strategie výzkumu vycházející z hlavní výzkumné otázky a zároveň směřující k jejímu zodpovězení (viz schéma č. 1).

Schéma č. 1: Vztah nosných částí výzkumu



Volba výzkumného designu se řídila kritériem vztahu kvalitativního a kvantitativního přístupu z hlediska cíle výzkumu. Jedná se o tzv. předvýzkumný model (Vlčková, 2010), který se vyznačuje tím, že výsledky kvalitativního výzkumu jsou podkladem pro zpracování výzkumu kvantitativního. Z hlediska časové posloupnosti fází výzkumu lze hovořit o sekvenčním přístupu a vzhledem k způsobu kombinování dat o propojení kvalitativního a kvantitativního výzkumu (blíže viz Creswell, Plano Clark, 2006). Vzájemné propojení jednotlivých částí výzkumu prezentuje následující model:

Schéma č. 2: Návaznost jednotlivých částí výzkumu



Deskriptivní výzkum – analýza vybraných dokumentů, je podložena především stanovenými výzkumnými otázkami. Jak je z uvedeného schématu (č. 2) patrné, tato data, spolu s teoretickým rámcem výzkumu a předvýzkumem v podobě anketního šetření, vytváří podklad pro strukturu rozhovorů a následně dotazníků. Analýza přináší dokreslující informace o aktuálním stavu v českém školním prostředí. Ukazuje na to, co si učitelé projektují, zároveň se zaměřuje na komparaci těchto dokumentů v odstupech tří let. Srovnání je orientováno na vývoj v oblasti prezentace zmíněných dokumentů na webových stránkách sledovaných škol a na změny v obsahu těchto dokumentů.

Následující část výzkumu je založena na postupech kvalitativního výzkumu využívaných u případových studií. Případová studie je výzkumná

strategie, užívaná „v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 101). V kontextu výzkumu se jedná zejména o soubor a následnou analýzu rozhovorů s vybranými učiteli. Doplnuje ji pak kvalitativní analýza klasifikačních řádů škol, na nichž byly rozhovory realizovány.

Významnou oporou empirické části práce je dotazník mapující názory učitelů na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tvorba dotazníku byla podmíněna výsledky výše uvedených částí výzkumu, jeho aplikace pak proběhla na základních a středních školách v České republice. Smyslem této části práce bylo především vytvořit a ověřit výzkumný nástroj použitelný pro zmapování problematiky spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů.

4.1 Cíle a strategie kvalitativní části výzkumu

Kvalitativní výzkum byl prováděn v roce 2010. Sestával ze série rozhovorů zaměřených na jev hodnocení žáků učitelem a analýzy vybraných dokumentů – klasifikačních řádů škol, na nichž byly realizovány rozhovory s učiteli. Dokumenty byly posuzovány pomocí jednotlivých kódů a kategorií vycházejících z rozhovorů. Závěrem této části výzkumu bylo vymezit soubor kategorií, jež by posloužily jako základní prvek při tvorbě dotazníků.

Rozhovory směřovaly k zodpovězení **hlavní výzkumné otázky**:
Jak učitelé vnímají spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělání žáků?

Rozčleněním a specifikací hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny **vedlejší výzkumné otázky pro kvalitativní výzkum**:

- 1) Co učitelé považují za hodnocení výsledků vzdělávání žáků?
- 2) Jaké formy a prostředky¹⁴ hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelé ve své praxi využívají?
- 3) Na co kladou učitelé při hodnocení výsledků vzdělávání žáků důraz?
- 4) Jak učitelé posuzují stejné hodnocení výsledků vzdělávání různých žáků?
- 5) Jaké obtíže spatřují učitelé při použití různých forem hodnocení?
- 6) Jak se liší výpovědi dotazovaných učitelů o klasifikačním řádu jejich školy s reálným obsahem tohoto dokumentu?

U jednotlivých autorů existují odchylky v pojmání případových studií. Nejčastěji citované bývají teorie, které navrhli Stake a Yin (viz např. Yin, 2003; Stake, 1995). Rozdíly mezi jednotlivými teoriemi a zásady tvorby případových studií stručně shrnují např. Tellis (1997), Bachor (2000), Švaříšek, Šed'ová (2007). „*Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům.*“ (Švaříšek, Šed'ová, 2007, str. 96). Design výzkumu části disertační práce vychází z pojetí instrumentální případové studie, kterou ve svých teoriích interpretuje R. Stake (1995). „*Instrumentální případy jsou považovány za příklady obecnějšího jevu. Výzkumník volí jev (např. stres), pak vyhledá případ nebo několik případů, které tento jev prezentují, a podrobně je zkoumá.*“ (Hendl, 2005, str. 107). Postupy výzkumu jsou v tomto případě dány následujícím schématem

¹⁴ Rozlišení terminologie typů, forem a prostředků hodnocení vychází z porovnání přístupů různých autorů (např. Kolář, Šikulová, 2005; Slavík, 1999, Kalhous, Obst, 2003 a další), jímž se autorka blíže zabývala již ve své diplomové práci (Filipi, 2009). V tomto smyslu je tedy typ hodnocení chápán podle situace, v níž je hodnocení využito (např. vstupní, průběžné, výstupní, sumativní, formativní atd.), forma hodnocení je konkrétním projevem a způsobem užití v návaznosti na zmíněnou situaci (např. klasifikace, slovní hodnocení atd.) a za prostředek či metodu hodnocení je považován způsob, jakým je zjištěn konkrétní výsledek vzdělávání žáka (např. test, ústní zkoušení atd.).

(podrobněji k jednotlivým bodům viz např. Stake, 1995; Strauss, Corbinová, 1999; Bachor, 2000; Švaříček, Šedřová, 2007):

- 1) Stanovení souboru výzkumných otázek
- 2) Objasnění problematiky případu a shromažďování teoretických materiálů
- 3) Výběr případu – pro zvolené téma je využita strategie typického objektu studie
- 4) Sběr dat
- 5) Analýza získaných dat a vytvoření závěrů.

Tato část výzkumu je orientována v kontextu interpretativního paradigmatu charakteristického spíše subjektivistickým přístupem ke sledované problematice (srov. Stake, 2003). Sledovaný jev není v prvotní fázi podroben zkoumání různými metodami, jak tomu obvykle bývá, případy jsou pojaty spíše jako náhled sledovaného jevu z více úhlů pohledu. Jednotliví aktéři popisují své zkušenosti s jevem. Z těchto popisů pak výzkumník zobecňuje závěry (Harling, 2011).

Učitelé představují profesní skupinu, která je uvnitř velmi bohatě diferencovaná. Svoji roli zde hraje pohlaví, druh a stupeň školy, vyučované předměty, délka učitelské praxe atd. Hledání vhodného učitele¹⁵, který by byl ochoten stát se objektem šetření, se odvíjelo od strategie hledání typického objektu studie (více viz např. Švaříček, Šedřová, 2007). Kritériem pro **výběr případů** byla délka vyučovací praxe, která by se měla pohybovat mezi 7 a 18 lety (předpokládá se značné množství zkušeností, ustálený vyučovací styl a jasná představa o vedení výuky a hodnocení žáků).¹⁶ Výběr typu a stupně školy, jež určí výběr konkrétních učitelů, byl ovlivněn několika faktory. V první řadě hrál roli předpoklad výzkumníka, že dotazník, který bude formulován na základě této části výzkumu, bude aplikován na základních

¹⁵ Pod pojmem „učitel“ jsou z hlediska genderové problematiky v této práci vnímána rovnocenně obě pohlaví.

¹⁶ Učitel ve fázi experimentování. Podrobněji viz kap. 2.3.1

školách a různých typech veřejných středních škol v České republice. Volba tedy směřovala do sféry veřejných, spíše všeobecně orientovaných škol. Výběr nebyl limitován velikostí školy, ani jejím umístěním ve městě, či na vesnici. Na základní škole směřovala volba mezi učitele druhého stupně, vzhledem k odborné specializaci učitelů v různých předmětech, obdobně jako na středních školách. V případě středních škol bylo zvoleno gymnázium, coby reprezentant všeobecně orientované střední školy, a tedy jakéhosi kompromisu, neboť konkrétní profilace školy na určitá témata a obory s sebou může nést i jistá specifika ve výuce a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Pro zvýšení variability případů byl výzkumný vzorek později doplněn o učitele soukromé střední odborné školy s maturitními i nematuritními obory. Z vybraných škol se ke spolupráci uvolili dva učitelé základní školy, tři učitelé všeobecného gymnázia s osmiletým a čtyřletým studijním programem a kooperace byla navázána také se třemi učiteli výše zmíněné střední odborné školy. V případech byla zastoupena obě pohlaví. Struktura předmětů vyučovaných dotazovanými učiteli zahrnovala předměty z humanitních i přírodovědných oborů. Bližší charakteristiku jednotlivých případů shrnuje příloha č. 1.

První fáze kvalitativního výzkumu proběhla formou polostrukturovaných rozhovorů. *„Řízené rozhovory, které se ukázaly jako málo efektivní, se používají stále méně. Výzkumníkovi se tedy doporučuje, aby si při kladení otázek ponechal relativní svobodu“* (Kaufmann, 2010, str. 23). Z tohoto důvodu byly stanoveny tematické okruhy (viz příloha č. 2), kterými se rozhovory ubíraly a dotazovaným byl ponechán prostor pro vyjádření, usměrňovaný v rámci stanovených okruhů rozhovoru (srov. Musilová, 2002). Ty vycházely především z teoretických poznatků o dané problematice a výše formulovaných výzkumných otázek. Dotazovaní učitelé byli předem seznámeni s tím, že se téma rozhovorů bude týkat hodnocení výsledků vzdělávání žáků, otázka spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků však byla z počátku záměrně ponechána stranou. Důvodem byla citlivost tématu, neboť přesto, že je spravedlnost obecně

chápana jako pozitivní hodnota, k níž by se společnost měla snažit obecně směřovat, může být pro některé jedince obtížné se k tomuto tématu vyslovit, „...protože se hrozně těžko vyjadřuje něco, co je hluboce vtěleno“ (Kaufmann, 2010, str. 51). Z tohoto důvodu se technika rozhovoru řídila v duchu retrospektivního pojetí (blíže např. Vinopal, 2008, str. 50 – 53), jež nezkoumá přímo „konkrétní testovaný dotaz“, ale reaguje na vyjádřené myšlenkové pochody respondentů a k jádru problematiky se dostává postupně.

Struktura rozhovoru byla sestavena v podobě sady konkrétních dotazů, jež byly flexibilně upravovány v průběhu rozhovorů vzhledem k vyjádřením respondentů. „*Je velmi nepravděpodobné, že výzkumník bude číst a klást otázky v pořadí, v jakém si je předtím sepsal.*“ (Kaufmann, 2010, str. 52). Přesto však byla v jisté míře dodržována logická návaznost dotazů (srov. např. Osvaldová, Kropáč, 2009).

V další fázi výzkumu probíhaly s vybranými učiteli doplňující rozhovory, jejichž cílem bylo zejména upřesnit některá vyjádření respondentů a doplnit materiály o dotazy, které byly v rámci prvotních rozhovorů opomenuty (srov. Allhoff, Waltraud, 2008, str. 127). Na základě následného kódování získaných dat (podrobněji viz např. Hendl, 2005) vznikla série kategorií, vymezujících podobu spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu dotazovaných učitelů.

4.1.1 Průběh a kódování rozhovorů

Konečná struktura rozhovoru (viz příloha č. 2) byla formována na základě předvýzkumu. Pomoc zorientovat se v možných názorech a reakcích přineslo anketní šetření, jehož bližší výsledky byly prezentovány na konferenci Etika ve vědách o výchově (Švestková, 2010). Závěry tohoto šetření ovlivnily výzkumníka při doplnění a upřesnění osnovy otázek, ale zejména ve fázi kódování rozhovorů. Především možnosti volných odpovědí na otázky „*Jaké obtíže spatřujete při hodnocení žáků?*“ a „*Čeho*

by se měl učitel při hodnocení žáků držet a čeho vyvarovat?“ přinesly poznatky využitelné při tvorbě jednotlivých kódů v rámci rozhovorů.

Sběr dat pro opěrnou část výzkumu byl záměrný – počínaje výběrem výzkumného vzorku i následnými polostrukturovanými rozhovory. V této fázi bylo s osmi učiteli provedeno 12 rozhovorů zaznamenaných na diktafon, 2 rozhovory s písemným záznamem a rozšíření v podobě komunikace pomocí elektronické pošty. *„Protože není možné, aby badatel čtenářům prezentoval úplně všechny své nashromážděné údaje, je nutné tyto údaje redukovat“* (Strauss, Corbinová, 1999, str. 13). Souhlasně s tímto názorem byla prezentace získaných materiálů v této disertační práci zredukována.

Při analýze rozhovorů byly využity metody a postupy zakotvené teorie. Především se jednalo o otevřené kódování (podrobněji viz Strauss, Corbinová, 1999, str. 42 – 52). Jednotlivé rozhovory byly podrobně rozebrány a shodné a podobné pojmy byly seskupeny do souboru podkategorií. Vznikla tak řada cca 50 pojmů, jež vycházely z kontextu rozhovorů a více či méně spolu souvisely. V další fázi byly tyto pojmy řazeny do společných skupin – tzv. kategorií. Způsob vytváření kategorií v rámci otevřeného kódování popisují podrobně ve svých publikacích např. Švaříček, Šed'ová (2007), Hendl (2005), nebo Strauss a Corbinová (1999). V tomto případě vznikaly kategorie kódováním slov a vět a jejich pojmenování vycházelo z kontextu rozhovorů. Kategorie v tomto stadiu třídění již nevznikaly zcela náhodně, ale jejich seskupování bylo formováno na základě shodných vlastností (Hendl, 2005, str. 247) a jednotlivých dimenzí kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 212). Pojmy byly zredukovány a seskupeny do kategorií a označeny kódy dle schématu (viz tab. č. 1).

4.1.2 Postup kvalitativní analýzy vybraných dokumentů

Na základě výzkumné otázky č. 6 stanovené v kap. 4.1 byla kvalitativní část výzkumu doplněna o obsahovou analýzu **tří vybraných dokumentů**, z nichž by ve své práci měli vycházet dotazovaní učitelé – Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků škol (viz kap. 5.1.3).¹⁷ Posuzovány byly dokumenty platné v období, kdy na školách probíhaly výše zmíněné rozhovory. Předpoklad pro formulaci výzkumných otázek je, že „v dokumentech se projevují osobní nebo skupinové vědomé nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje“ (Hendl, 2005, str. 132).

Rozbor dokumentů v rámci disertační práce využívá postupy kvalitativní obsahové analýzy (podrobněji viz např. Mayring, 2000; Musilová, 2004). Proces zpracování dokumentů je podložen třemi zásadami (Kronick, 1997, str. 60): formulací výzkumných otázek, ospravedlněním dokumentu v metodologickém rámci a teoretickými poznatky o daném tématu. Hendl (2005, str. 132) cituje i čtvrtý bod postupu, jímž je „interpretace dokumentů zaměřená na hledání odpovědi na položené otázky a vypracování zprávy.“ Tato interpretace vychází ze stanovených výzkumných otázek a závěrů vystupujících z první části výzkumu (zejména z formulovaných kategorií). Závěry analýzy se pohybují ve dvou rovinách: charakteristika dokumentů samých a porovnání názorů na tyto dokumenty, získaných z rozhovorů, s reálným obsahem těchto dokumentů.

4.2 Cíle kvantitativní části výzkumu

Hlavní cíl kvantitativní části výzkumu disertační práce vychází z teoretických podkladů práce a výsledků kvalitativní části výzkumu. Cílem bylo zjistit, zda to, jak učitel vidí spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků souvisí s tím, jak spravedlnost dává najevo, jak ji „prezentuje“ v hodnocení výsledků vzdělávání žáků a s tím, v čem

¹⁷ Tato kvalitativní analýza není součástí deskriptivního výzkumu blíže specifikovaného v kap. 4.3, ale tvoří doplnění analyzovaných rozhovorů (kap. 4.1).

ji spatřuje. Z cíle se odvíjí struktura dotazníku i hypotézy výzkumu. Stanovení hlavního cíle výzkumu pak provází dílčí **výzkumné otázky**:

- Souvisí délka praxe učitele s jeho odpověďmi na vybrané otázky?
- Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol na vybrané položky dotazníku?
- Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen na vybrané položky dotazníku?

Na základě výše uvedených cílů kvantitativní části práce byly stanoveny hypotézy výzkumu. Pro každou ze sledovaných oblastí byly vybrány otázky, u nichž by se, dle předpokladu autorky práce, mohly projevit statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi dotazovaných skupin respondentů. Pro tyto otázky byly formulovány nulová a alternativní hypotéza výzkumu. Přehled jednotlivých hypotéz včetně jejich verifikace je uveden v kap. 5.2.2.

4.2.1 Výběr vzorku

Výběr vzorku pro odeslání dotazníku byl vázán na předcházející části výzkumu. V souvislosti s rozhovory, jež tvořily podklad pro konstrukci dotazníku, byli jako první soubor respondentů určeni učitelé středních škol. Žádost o doručení dotazníku učitelům dané školy tedy obdrželi vedoucí pracovníci středních škol v ČR (dle seznamu v rejstříku středních škol aktuálnímu ke dni 15. 5. 2011). E-mailové adresy na ředitele těchto škol byly, stejně jako v případě sběru dokumentů základních škol, získány z kompletních seznamů škol na internetových portálech jednotlivých krajů, nebo doplněny procházením webových stránek konkrétních škol.

Druhý soubor respondentů tvořili učitelé základních škol tří krajů, jejichž výběr odpovídal výběru škol, z nichž byly získány dokumenty pro deskriptivní část výzkumu.

Zhodnocení výsledků je tedy zaměřeno zvláště na posouzení odpovědí učitelů středních škol, učitelů základních škol a porovnání obou skupin.

4.2.2 Tvorba dotazníku

Dotazník je metoda běžně využívaná zejména pro potřeby kvantitativního výzkumu. Samotná tvorba tohoto nástroje však podléhá řadě pravidel (podrobněji viz např. Hučín, Poláková, 2004) a vychází z cílů, jichž chce kvantitativní výzkum dosáhnout. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráška, 2007, str. 163).

Ve stanovení základních pravidel pro tvorbu dotazníku se odborníci vesměs shodují (srov. např. Říčan, 2010). V případě elektronického podání (technika dotazníku CAPI = Computer assisted personal interviewing – Urban, 2005) by rozeslání dotazníku měl provázet úvodní dopis, ve kterém výzkumník stručně vysvětlí smysl a účel vyplnění dotazníku, nastíní jeho náplň a rozsah, případně zdůrazní výhody, které mohou pro potencionální respondenty z vyplnění dotazníku plynout. Samotný dotazník je pak uveden počátečním komentářem, který by měl obsahovat především stručné a jasné instrukce pro vyplnění dotazníku (viz přílohy č. 3, 4, 5, 6).

Mezi výhody elektronického podání dotazníků patří zejména možnost jeho rozšíření velkému počtu respondentů v poměrně krátkém časovém úseku, snadné vyplňování i odeslání, nenákladnost a především dostupnost odpovědí přímo v elektronické podobě, což pro výzkumníka znamená významnou úsporu času a možnosti zpracování dat ve statistických programech. Způsob podání dotazníku však může mít vliv na jeho návratnost (blíže viz např. Šrámek, 2009). Někteří z respondentů např. nebudou ochotni nebo schopni vyplnit dotazník v elektronické podobě.

Struktura dotazníku by se měla řídit obecně daným schématem: na začátku zajímavé otázky, které upoutají pozornost respondenta, dále stěžejní otázky a na konec otázky méně závažné. Na závěr dotazníku lze např. umístit položky zjišťující fakta, zejména demografické údaje (Galloway, 1997). Otázky by měly být pokládány jednoznačně, srozumitelně, nesugestivně (blíže o doporučeních k tvorbě dotazníku viz např. Říčan,

2010). Řazení otázek by mělo mít logickou strukturu vycházející z potřeb badatele a s ohledem na respondenty. Je proto vhodné otázky řadit do tematických celků.

Otázky lze formulovat jako otevřené, polootevřené nebo uzavřené. Každý z těchto typů má své přednosti a nedostatky a každý z nich se také hodí pro zjišťování jiného druhu informací. Dotazník pro potřeby výzkumu disertační práce byl vzhledem k charakteru tématu a stanoveným cílům výzkumu formulován v podobě série uzavřených škálových otázek s možností výběru ze stupnice. Ty jsou považovány za nejvhodnější pro měření postojů a názorů (blíže viz např. Chráska, 2007).

Samotný dotazník disertační práce byl vytvářen a vyhodnocován jednak na základě výše zmíněných teoretických podkladů, hlavní oporu pro jeho tvorbu však tvořily zejména výstupy kvalitativní části výzkumu. V rámci těchto výsledků, stanovených výzkumných otázek a hypotéz výzkumu, byl dotazník strukturován do třech tematických částí (dále uváděných jako okruhů). Stanovené okruhy dotazníku přímo nekopírují systém kategorií rozhovorů, jednotlivé položky z něj však vychází a pokrývají tak většinu oblastí vycházejících z rozhovorů. Závěrečné znění otázek a struktura dotazníku byla zkontrolována s odborníkem v oblasti psychologie, několika učiteli základních i středních škol a s ředitelkou SOŠ.

Dotazník (viz přílohy č. 4 a č. 6) se skládá z 25 položek¹⁸, z nichž prvních deset má, vzhledem k vymezenému okruhu, odlišnou strukturu škály (viz níže). Uspořádání položek v jednotlivých okruzích odpovídá hlavnímu cíli dotazníkového šetření, jímž je posoudit, zda to, jak učitel vidí spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků (položky v okruhu č. 1) souvisí s tím, jak dává spravedlnost najevo, jak ji „prezentuje“ v hodnocení výsledků vzdělávání žáků (položky v okruhu č. 2) a s tím, v čem ji spatřuje (položky v okruhu č. 3). Hypotézy výzkumu byly formulovány tak, aby posuzovaly položky z různých okruhů vzhledem k pohlaví, délce

¹⁸ Dotazník pro učitele středních škol obsahuje navíc položku č. 26 týkající se nároků učitele na maturanty.

pedagogické praxe respondenta, či stupni školy. Řazení položek do jednotlivých okruhů je uspořádáno na základě následujících pravidel:

Okruh č. 1 (položky 1 – 10) se snaží postihnout, co je, podle dotazovaných učitelů, spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Zaměřuje se na konkrétní popis situací, v nichž je možné více či méně spatřovat spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků¹⁹. Tomuto pojetí je uzpůsobena i struktura škály, na níž respondent volí míru, s jakou dané tvrzení vyjadřuje jeho názor (1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor).

Okruh č. 2 (položky 11 – 20) plynule navazuje na předchozí otázky. Jeho smyslem je postihnout, jak každý konkrétní učitel dává spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků najevo. Tvrzení v tomto okruhu jsou proto psána v ich-formě, čemuž odpovídá také uzpůsobení škály možných odpovědí (1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- zcela nesouhlasím). Tvrzení jsou zakotvena v pojetí individuálního a objektivního přístupu učitele k hodnocení výsledků vzdělávání žáků (podrobněji viz stanovené kategorie).

Okruh č. 3 (položky 21 – 25) se zaměřuje na to, v čem se, podle učitele, ukazuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, v čem je zakotvena. Zohledňuje proto v tvrzeních pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád i jiná stanovená pravidla či kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků) a zaměřuje se na hodnotu známky (viz stanovené kategorie) a spravedlnost v ní.

Na závěr dotazníku byly doplněny identifikační položky zjišťující pohlaví respondenta, délku jeho učitelské praxe, kraj a v případě středních škol také typ školy.

¹⁹ Formulace konkrétních tvrzení v dotazníku vychází z výsledků analýzy rozhovorů a dokumentů aplikovaných v předchozích částech výzkumu.

4.3 Cíle deskriptivní části výzkumu

Deskriptivní část výzkumu doplňuje strukturu nosných částí výzkumu (viz kap. č. 4). Jedná se o posouzení výskytu a obsahu vybraných dokumentů v určitém časovém odstupu, což umožňuje obrátit pozornost k problematice aktualizace dokumentů a dalších souvisejících témat.

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jestli se Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol ve vybraných krajích v čase mění. Jedná se o zcela unikátní studii v této oblasti, neboť přístupností a proměnami zmíněných dokumentů se, na základě zjištění autorky práce, v českém prostředí doposud nikdo nezabýval. Posuzovány byly soubory dokumentů základních škol, získané ve dvou fázích sběru dat: listopad 2008 – únor 2009 (dále uváděno jako 1. období) a červen – srpen 2011 (dále uváděno jako 2. období). Vzhledem k tomu, že sběr dat prováděl pouze jeden výzkumník, byl limitován v rámci tří krajů: Olomoucký, Moravskoslezský a Vysočina. Výběr krajů byl ovlivněn dostupností kompletního seznamu základních škol na webových stránkách kraje.

Výzkum se soustředil především na prezentaci školních vzdělávacích programů a Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol ve vybraných krajích. V rámci Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků byly zkoumány také změny v obsahové struktuře těchto dokumentů v rozmezí dvou období sběru dat. Sběr dat se řídil **hlavní výzkumnou otázkou pro deskriptivní část** výzkumu disertační práce: Kolik základních škol učinilo změny v obsahu Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?

Tuto otázku doplňoval soubor **dílčích výzkumných otázek**:

- 1) Kolik základních škol ve vybraných krajích má v daném období funkční webová stránka?
- 2) Kolik základních škol ve vybraných krajích má v daném období na svých stránkách zveřejněna Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád)?

- 3) Jak se změnilы počty webových stránek základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?
- 4) Jak se změnilы počty prezentovaných školních vzdělávacích programů základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?
- 5) Jak se změnilы počty prezentovaných Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?

4.3.1 Teorie a postupy využité při sběru podkladů pro deskriptivní část výzkumu

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků jsou dokumentem, na jehož tvorbě a úpravách mají podíl všichni pedagogičtí pracovníci. V jeho obsahu se odráží pojetí spravedlnosti tak, jak ji spatřují konkrétní účastníci výchovně vzdělávacího procesu (srov. Solfronk, 2006). Samozřejmě se jedná o dokument vycházející ze zákonů, vyhlášek a dalších oficiálních textů, ale coby soubor „pravidel“ sám o sobě indikuje hodnoty, které by měly být v rámci společenství, jež se stanoveným dokumentem řídí, obecně uznávány. Jedná se o směrnici, která je podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) součástí školního řádu. Podle zákona č. 106/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů o svobodném přístupu k informacím jsou školy povinny zpřístupnit právní předpisy vydané v rámci jejich působnosti (§ 5 odst. 2a). Do této kategorie spadá mimo jiné školní vzdělávací program, školní řád a v něm obsažená pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

V rámci deskriptivního výzkumu byly ke zjištění internetových stránek dané školy využity následující možnosti:

- Odkaz na internetové stránky školy se nacházel přímo ve zveřejněném seznamu vybraného kraje.
- Odkaz na internetové stránky školy byl získáván s využitím internetových vyhledávačů Google.com a Seznam.cz²⁰

Webové stránky jednotlivých škol byly následně podrobně prohlíženy a do připravené databáze byly zaznamenávány údaje o dostupnosti školního vzdělávacího programu a klasifikačního řádu každé školy. Získané dokumenty byly následně uloženy pod příslušnými kódy do souboru v počítači. Samotné vyhodnocení získaných dat se řídilo souborem dílčích výzkumných otázek stanovených v kap. 4.3.

Stanovená pravidla hodnocení mohou být pro učitele významnou pomůckou. To samé však platí pro žáky a jejich rodiče. V klasifikačním řádu školy bývají uvedena obecná kritéria hodnocení výsledků vzdělávání a další informace, které mohou posloužit k lepšímu pochopení hodnocení a zdokonalení dovednosti sebehodnocení žáků dané školy.

²⁰ Pro vyhledávání byl záměrně zvolen fulltextový vyhledávač Google.com a katalogový vyhledávač Seznam.cz (více o rozlišení a funkci jednotlivých typů vyhledávačů viz např. Vyhledávače, jejich typy a rozlišení). Touto kombinací bylo sníženo riziko, že výzkumník internetové stránky školy nezaznamená, přesto, že existují.

5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu vychází ze stanoveného výzkumného designu a metodologických postupů popsanych blíže v předcházející části práce. Zaměřují se na popis systému kategorií vycházejícího z rozhovorů a dále aplikovaného v rámci analýzy dokumentů škol, na nichž působili dotazovaní učitelé. Obsáhlejší část této kapitoly tvoří závěry vyvozené na základě dotazníkových šetření. Odlišuje představení deskriptivních dat a vyhodnocení stanovených hypotéz výzkumu. Kapitulu uzavírá seznámení s výsledky deskriptivní části výzkumu – dokumentů základních škol vybraných krajů.

5.1 Analýza kvalitativních dat

Smyslem analýzy rozhovorů bylo vytvořit systém kategorií spadajících do jednotlivých tematických celků a zodpovězení výzkumných otázek specifikovaných v kap. 4.1. Při analýze přepisu rozhovorů byly postupně vytvořeny kategorie seskupené do tří tematických celků zahrnujících systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků, přístupy k hodnocení výsledků vzdělávání žáků a srovnatelnost těchto výsledků.

V následující části práce jsou využívány citace z přepisů jednotlivých rozhovorů. Jsou uvedeny kurzívou a v závorce za nimi se vždy nachází iniciály, podle kterých je možné rozlišit dotazované. První písmeno v závorce označuje typ školy (Z – základní škola, G – gymnázium, S – střední odborná škola), za ním je uvedeno křestní jméno dotazovaného.

1) Systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Tematický celek s názvem Systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků shrnuje jádro hodnocení (to, na co se dotazovaní učitelé při hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřují), vztahovou normu hodnocení (vzhledem k čemu je výsledek vzdělávání žáka posuzován), způsoby hodnocení (formy, metody a prostředky hodnocení výsledků vzdělávání žáků, které dotazovaní učitelé využívají, způsoby jakými s nimi pracují, a také jak

si je přizpůsobují) a pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (nařízená, převzatá i vlastní).

Kód 1.1 Jádru hodnocení

Dotazovaní učitelé se při hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřují na obsah učiva stanovený časově tematickými plány na základě školního vzdělávacího programu. *„Hodnotím, co ten žák umí – stejně, jako když byly osnovy. Akorát teď je to učivo jinak přeházený. Musí se toho tam vejít víc a celkově je to dost svázaný. Na nějaký alternativy není čas. Pořád hodnotím stejně – když se naučí, dostane za jedna, když se na to vykašle, tak má smůlu.“* (Z, Petr). Dotazovaní učitelé popsali hodnocení výsledků vzdělávání žáků v souvislosti se zavedením školního vzdělávacího programu. *„ŠVP má stavět na klíčových kompetencích, neboli na schopnostech a dovednostech, kdežto starší osnovy teoreticky bazírovaly na znalostech“* (S, Hana). Vyjádřili také názor, že změny zůstaly „jen na papíře“ *„...zatím si to nedovedu uvědomit, ale myslím si, že ne. Myslím si, že se celkově nic nezměnilo, protože když jsme psali ty ŠVP ve škole, vlastně na třech školách už jsem u toho byla, tak ti učitelé to napíšou tak, aby to nechali tak, jak to měli předtím, ale hlavně aby to bylo nějak napsaný v tom programu. Hlavně aby to bylo na papíře, takže ty kompetence oni tam dávají, ale jinak nezmění vůbec nic“* (S, Bára).

K problematice obsahu a podmínek pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků vyjádřili dotazovaní různá stanoviska. *„Já jsem vždy přemýšlela, jestli je správné hodnotit jen výsledek, nebo taky postup. Když má někdo správně postup a splete si třeba jen výpočet výsledku, jestli mu počítat alespoň polovinu příkladu“* (Z, Jana). Z kontextu dalších rozhovorů lze vyzdvihnout, že obsah hodnocení výsledků vzdělávání je podle dotazovaných učitelů mnohem širší, než jen klasifikace za splnění úkolu. *„V rámci hodnocení žáků máte v podstatě všechno dáno školním řádem, jehož součástí je klasifikační řád a ten jasně stanovuje, co máte dělat a co nemáte dělat. Takže do toho patří nejenom ústní a písemné zkoušení, ale patří tam*

takové věci jako pozorování, patří tam taky pravidla, která si nastavíte – tzn. na jaké úrovni žák zpracovává úkoly, které mu dáváte, jak je zpracovává. To znamená, jestli se opravdu snaží nebo nesnaží, dodržuje termíny a nebo nedodržuje termíny a celý ten záběr toho je mnohem širší, než jenom že dáte nějakou písemku nebo ústní zkoušení a na základě toho dáte známku“ (S, Hana). Dotazovaní učitelé při hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřují také na jiné oblasti, zejména aktivitu žáků v hodinách. „Při samostatné činnosti a při cvičeních jsem hodnotila aktivitu, zapojení se do činnosti, a do bločku jsem značila čárkami, jak byli jednotliví žáci aktivní.“ (G, Helena). Rozsah znalostí nemusí být při hodnocení výsledků vzdělávání žáků prioritní. „Kladu důraz hlavně na aktivitu, protože ne každému je shůry dáno, tak na snaze, pílí, zájmu o předmět (S, Vendula). „Při ústním zkoušení hodnotím nejen, co řekne, ale hlavně jak to řekne. Když bude skákat od jednoho k druhému, tak sice ví, ale neumí to podat, takže mu tu jedničku dát nemůžu.“ (G, Jan). Dotazovaní učitelé měli odlišné představy o tom, zda při hodnocení výsledků vzdělávání brát v úvahu i osobnost žáka, jeho chování, jednání, způsob vyjadřování „...no, jako přála bych si, abych vždycky tu známku mohla dát ze všeho. Jenomže to je vlastně pak nespravedlivý, že když mi někdo fláká tu aktivitu v hodině, je spíš takový introvert a neprojeví se, ale pak u zkoušení všechno umí, tak mu přeci nemůžu za to dát dvojku, že? Musím mu dát tu jedničku, to už by nebylo prostě objektivní“ (G, Eva).

Kód 1.2 Vztahová norma hodnocení

Vztahová norma představuje pomyslný „pevný bod“ vzhledem k němuž jsou výsledky žáků porovnávány. Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní učitelé srovnávají výsledky žáků navzájem („Vždycky si opravím toho nejlepšího a podle toho to potom určuji...a toho nejhoršího...co si myslím teda.“ S, Vendula), nebo předem k stanovené normě a vymezeným kritériím. „Určitě by měl mít stanovená kritéria, která jsou daná, takže ty musí dodržovat a měli by to dodržovat všichni, protože

potom je nesmírně trapný, když jeden učitel dodržuje to, co se řekne a co je stanoveno a druhý učitel vzápětí tím, jak se chová ve třídě to porušuje, protože pak děcka jsou zmatení a výsledek je, že to hodnocení není na takové úrovni, jako by mělo být, když každý si tu hladinu staví někde jinde.“ (S, Hana)

V oblasti stanovení výsledné známky se dotazovaní učitelé řídí průměrem průběžných známek „...dám známku, která jim prostě bude vycházet“ (S, Bára). Zároveň však upozornili na problematičnost průměru. „*To je prostě problém, kterej já teďko furt řeším, protože mě třeba štve, že někdo tam má 10 známek a vychází mu čtyřka a někdo jich tam má jenom pět a vychází mu trojka a co teď s tím. Je to prostě blbý, ale asi ten učitel to nemůže celý spasit. To bych pak mohla dávat všem nehodnocen“ (S, Bára). Do této oblasti spadá i zohlednění průběžných nebo celkových výsledků vzdělávání žáka při závěrečném hodnocení na vysvědčení. „*Když vidím, že bych měl někomu třeba zkrátit průměr, tak ho ještě přezkouším, nebo mu zadám práci navíc“ (G, Jan).**

Normu pro hodnocení může představovat také stanovená struktura učiva a požadavky „zvnějšku“. „*Jako teď si myslím, že zrovna v tý angličtině, vzhledem k tomu, že mají tu stejnou maturitu potom, takže by to možná šlo (srovnávat výsledky vzdělávání žáků), protože ta úroveň je prostě daná“ (S, Bára).*

Kód 1.3 Způsoby hodnocení

Dotazovaní učitelé využívají pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků různé formy, metody i prostředky. „*Ve školním řádu máme napsáno, kolik musíme dát minimálně známek za pololetí. V tom jazyku to není problém. Píší na slovíčka, gramatiku, nebo zkouším ústně...snažím se je taky hodně chválit, když něco řeknou správně. Dávám jim malý jedničky, za který pak dostanou velkou, když jich mají dost (G, Helena).* Kromě formálního hodnocení využívají dotazovaní učitelé také metody neformální. „*Musíte s nima mluvit a pořád si ověřovat, jestli vás vnímají. Když se na ně díváte,*

tak alespoň předstírají nějakou činnost. Já se snažím prokládat výklad otázkami, abych zjistil, jestli to vnímají (Z, Petr). Dotazovaní učitelé kladou důraz zejména na zpětnovazební a motivační funkci hodnocení. Celkově by tam měla být nějaká ta pozitivní motivace, když třeba dostane ten člověk čtverku nebo trojku, tak by tam mělo být řečeno tohle jsi nezvládl, příště to budeš umět, anebo tohle ti šlo, ale celkově je ta známka taková (S, Hana).

Kód 1.4 Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Dotazovaní učitelé v rozhovorech zmiňují svoji práci s oficiálními pravidly pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, jako je např. klasifikační řád školy, ale také potvrzují, že tato vnitřní norma bývá nedostačující, což směřuje k jejímu doplnění a vytváření vlastních pravidel a kritérií pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. *„Vždycky jim řeknu, z čeho budu zkoušet a co budu chtít. Třeba aby si sami našli nějaké informace navíc k tématům, která probíráme a o těch pak budou mluvit (Z, Petr). Vlastní pravidla vystupují ze stanovených regulativů, jsou usměrňována v rámci předmětových komisí a konzultací s kolegy, nebo vychází pouze z úsudku a zkušeností učitele „Dohodneme se v rámci své předmětovky co budeme učit a z čeho budeme zkoušet, ale stejně si myslím, že každý z nás hodnotí trochu jinak (G, Jan). Učitelé seznamují s těmito pravidly a kritérii žáky, kteří se mohou podílet na jejich tvorbě.*

Využití klasifikačního řádu a školního vzdělávacího programu popisovali učitelé též školy různě: *„V ŠVP je to napsáno v jednom bodu jakou formou probíhá hodnocení...v klasifikačním řádu školy je pouze jakou musí mít žák docházku, aby mohl být klasifikován, takže takhle ano, jinak klasifikační řád školy není“ (S, Vendula). „V rámci hodnocení žáků máte v podstatě všechno dáno školním řádem, jehož součástí je klasifikační řád a ten jasně stanovuje, co máte dělat a co nemáte dělat...Vždycky i z inspekce se říkalo, že učitel musí mít zapsané známky, nebo lépe řečeno nemá předepsaný počet, pokud to ten klasifikační řád neříká. Jako že náš to třeba říká. Myslím si, že na všech školách to mají nějak ošetřené. Že musíte mít při*

takové hodinové dotaci předmětu dvě známky, takové potřebujete mít tři, ale pokud přijde na věc, tak teoreticky vzato na počtu známek nezáleží, ale musíte umět zdůvodnit – dítěti, nadřízenému, komukoli, proč jste hodnotila tak, co to dítě umí na takovou známku...ŠVP má stavět na klíčových kompetencích, neboli na schopnostech a dovednostech, kdežto starší osnovy teoreticky bazírovaly na znalostech. Tak teď to není znalostní - neučíte jestli se dobře nabífloval, ale jestli je schopen si ty poznatky najít a zpracovat“ (S, Hana). Kromě oficiálně schválených dokumentů se dotazování učitelé řídí dalšími pravidly a stanovují podrobnější kritéria hodnocení. To činí buď sami na základě svého úsudku, nebo se domluví v rámci předmětové komise, případně s žáky. „Tak určitě by měl mít stanovený přesný nějaký pravidla, co a jak bude dělat, aby měl na všechny stanovené stejné metry, ale problém je v tom, že se můžeme dohodnout maximálně v naší předmětovce“ (S, Bára).

Klasifikační řád je dotazovanými učiteli hodnocen spíše jako obecná norma, jejíž pravidla a kritéria pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků je třeba v jednotlivých předmětech, případně konkrétních situacích blíže specifikovat, či upravit. „...každý si tam může dát kritéria další. Jsou to oblíbené hry, na které třeba já jsem sama dlouho zaměřená a funguje mi to – a to je třeba právě při neplnění úkolů, ať jsou to motivační jedničky, nebo motivační pětky – obvykle za tři malé jedna velká. Funguje to, obvykle si to děti při té druhé už pamatují a ty úkoly si plní“ (S, Hana).

Dotazování učitelé se vyjadřují v tom smyslu, že pro zachování objektivity hodnocení je žáky třeba předem seznámit nejen s kritérii hodnocení, ale také s jeho obsahem. „Učitel by se měl držet dopředu stanovených kritérií. Kritéria by měla být před počátkem roku řádně prodiskutována v rámci předmětové komise, aby učitelé stejných předmětů hodnotili žáky stejnými kritérii a tak nedocházelo k tomu, že u jednoho vyučujícího žáci musí dělat spoustu úkolů a jsou hodnoceni přísněji než u druhého...Dále je podle mé praxe důležité s tímto hodnocením na počátku roku seznámit žáky. Pokud se v průběhu roku něco změní a učitel je nucen

přehodnotit kritéria, je povinen ihned to oznámit žákům a také vysvětlit, proč pravidla mění. Tím se nejen zaručuje maximální objektivita hodnocení, ale předchází se i zbytečným nejasnostem, které mezi žáky a učitele vstupují“ (G, Helena).

2) Přístupy k hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Dotazovaní učitelé se snaží zachovat stejný přístup k hodnocení všech žáků, s výjimkou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdůrazňují zachování objektivitu hodnocení a rovnosti hodnocení výsledků vzdělávání, zároveň však v konkrétních případech prosazují individuální přístup a odlišné podmínky pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Kód 2.1 Stejný metr na všechny

Dotazovaní učitelé prosazují stejný přístup k hodnocení výsledků vzdělávání žáků zejména za pomoci stanovených pravidel. *„Držet se přesně daných pravidel, který si určím na začátku roku a jsou pro všechny stejný a jsou relativně dosažitelný a vyvarovat se toho abych jednou něco dělala tak a podruhý jinak, aby to mělo stejnou váhu, abych prostě pokaždé měla stejnej metr“ (S, Bára).* Dále uvádí, že žáci mají právo vyjádřit svůj názor k udělenému hodnocení. *„Každý žák by také měl mít možnost obhájit lepší známku. Já na co fakt spoléhám, že vždycky když řeknu tu známku která je důležitá, tak řeknu je někdo nespokojenej se svojí známkou, pojď se se mnou o tom pobavit. Někdo třeba zvedne ruku a jde se vyzkoušet. Když nejde, napíšu horší, když jde, má možnost to zlepšit. Že jim jako dávám možnost, aby si řekli“ (S, Bára).* Učitelé upozornili na to, že na přístup k hodnocení výsledků vzdělávání žáků může mít vliv také zvolená metoda hodnocení. Konkrétně se jednalo o rozdíl mezi ústním a písemným zkoušením. *„U toho testu je to stejné, ale jinak není, protože jsou to dva různí lidé. U ústního zkoušení to není stejné – tam hodnotím i osobnost toho žáka, to jaký je a jakou s ním mám osobní zkušenost, jestli se snaží – samozřejmě že k tomu přihlížím“ (S, Vendula).*

Kód 2.2 Odlišný přístup k hodnocení výsledků vzdělávání pro vybrané žáky

Dotazovaní se shodují v názoru, že pro žáky se specifickými poruchami učení je třeba stanovit odlišná kritéria hodnocení, snížit náročnost úkolů, či uzpůsobit formu hodnocení. Přístupy a názory jednotlivých učitelů se v tomto případě odlišují: „Pravidla jsou stejná pro všechny, ale jak říkám – někdo potřebuje třeba více času na tu práci, ale zase to hodnocení má stejný jako ti ostatní. Mám třeba dysgrafiky, kdy musím tu jejich práci na počítači třeba zhodnotit jinak, že? Tam jim samozřejmě nemůžu započítat, že někdo neumí pořádně znázornit graficky čtverec, tak člověk hodnotí to, jak to umí, jestli ví, co má dělat“ (Z, Jana). „Myslím si, že hodnocení by vždy mělo být veřejné a mělo by být ze strany učitele vysvětleno, proč tak hodnotil, co do hodnocení zahrnoval a proč toho kterého konkrétního žáka tak hodnotil – zejména v případech různých poruch. Na druhou stranu nemohu žáky s dys, kteří jsou tzv. integrovaní pořád omlouvat a ulevovat jim, tím by došlo k rozporu a nejednotnosti známek, protože při výstupu nikdo ze zaměstnavatelů nezkontroluje, zda byl žák dys a je to tak nespravedlivé pro ostatní, ovšem jednou za čas to působí jako povzbuzení pro tyhle jedince“ (G, Helena).

Výjimky v rovném přístupu k hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelé zohledňují zejména v individuálních případech. „K aktuálnímu stavu žáka přihlížím pouze v případě, že je objektivně jasné, proč se nemohl připravit, je to výjimečné nebo když fakt vidím, že to ten den nejde, protože se něco závažného stalo.“ (G, Helena). „Jako dokážu být benevolentní, když vidím, že se ten člověk necítí dobře, že není ve své kůži, tak to zohledním, ale musí to být člověk, kterého znám z té hodiny, že je normálně aktivní a snaží se“ (G, Eva). „I když ta známka je stejná, tak je hodnotím různě, protože beru ohled na ty jejich dysfunkce“ (Z, Jana).

Kód 2.3 Individuální a/nebo objektivní přístup k hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Možnost objektivního porovnání výsledků vzdělávání žáků dotazovaní učitelé spatřují především v externě stanovených kritériích a pravidlech hodnocení, či přímo v externím hodnotiteli. *„Držet se přesně daných pravidel, který si určím na začátku roku a jsou pro všechny stejné a jsou relativně dosažitelné“* (Z, Jana).

Snahu o zachování rovného přístupu v hodnocení výsledků vzdělávání žáků prezentují dotazovaní učitelé především za pomoci stanovení jasných pravidel a kritérií platných pro všechny hodnocené žáky. *„No já mám třeba stanovený na velké testy, že ta známka má nějak velkou hodnotu...A potom mám přesně hodnocené procenta, kolik musí udělat ten žák na ten test, aby dostal tu známku, kterou má dostat, no a potom mám ještě různé kritéria, když třeba hodnotím ústně, tak mají prostě 5 otázek a jestli zodpověděli ty otázky, jestli mě rozuměli, jak se složitě vyjadřovali a tak dále“* (S, Bára).

Objevil se také názor, že učitel by měl mít povědomí o externí objektivní normě hodnocení: *„To znamená, že učitel by měl vědět, že na většině typů podobných škol se třeba test píše na 50%, aby se napsal, a on by neměl vyžadovat 70%, protože to už jakoby spravedlivé není. Protože žáci na určitých typech škol mají právo na stejný druh vzdělání“* (S, Vendula). Dotazovaní učitelé se shodují v mínění, že kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou zvyšují objektivitu hodnocení, osobnost učitele však hraje při hodnocení výsledků vzdělávání žáků také významnou roli. *„Já osobně si myslím, že hodnocení nemůže být objektivní. Jen pokud se bude jednat o test abc. Třeba nějaký standardizovaný jen s výběrem odpovědí. Ale zase si myslím, že by člověk měl být zkoušený i ústně, aby se naučil mluvit“* (G, Eva). *„...to jediné že bysme zavedli nějaký celostátní testy, který by přišly z Prahy, na procenta a odešly by do Prahy. Ale to by někdo třeba testama třeba vůbec neprošel. Je to taky relativní...Na čem by ty testy měly být založené, co zkoumat, jestli znalosti, vědomosti, jak budeš zkoumat píli*

žáka, jestli se ti snaží v hodině, ty víš, že třeba nemá úplně na to, aby dosáhl na jedničku, ale snaží se...je to fakt složitý“ (S, Bára).

Z řady výpovědí vyplývá, že dotazovaní učitelé si uvědomují svůj vztah k jednotlivým žákům nebo celým třídám „...*takový ty známý firmy, ty už si pamatuju“ (S, Bára)* a jeho možný dopad na hodnocení výsledků vzdělávání žáků. „*Jako teď třeba v tomhle pololetí já vím, kdo tam nechodil a teď si na ně prostě sednu, budou zkoušený ústně a dostanou tu pětku, kterou si zasloužili za to minulý pololetí, ale až bude konec roku, tak s nima nic neudělám. V červnu na konec ti řekne no já jedu s rodičema na 14 dní k moři, mám tady 5 známek, takže pohodička a jedu. A když mu třeba vychází průměr 3,3 jak já potom obhájím před rodičema, že dostal 4, když má dostatek známek. To mě štve, že tamti chudáci, kterým rodiče prostě nedovolí, aby chyběli, tak nakonec dopadnou hůř, než ti kteří na to kašlou“ (S, Bára). Dále v rozhovorech zdůrazňují, jakými způsoby se snaží zajistit objektivitu. „*Chce to, aby učitel nebyl subjektivní, aby nepromítal do hodnocení svoje vnímání toho žáka, sympatie a tak. Což je hrozně těžký. Z vlastní zkušenosti jeden žák mi nebyl sympatický, ale uměl, tak dostal jedničku, ale to hodnocení možná nebylo objektivní už proto, že jsem si předem řekla pozor, abys ho nehodnotila jinak, než si zaslouží, protože ho nemáš ráda“ (G, Eva). Zároveň se však objevuje názor, že stanovit objektivní normu výkonu nelze: „*Snažím se přistupovat individuálně, protože si myslím, že nějaká norma výkonu nemůže být přesně stanovena, že jsme opravdu každý velká individualita“ (S, Vendula).***

3) Srovnatelnost výsledků vzdělávání žáků

Možnosti zajištění srovnatelnosti výsledků vzdělávání žáků vplynuly z rozhovorů na třech úrovních: 1) situace, kdy učitel – jedinec hodnotí výsledky vzdělávání různých žáků, nebo hodnocením sleduje posun ve vzdělávání stejných žáků v určitém časovém rozmezí. 2) situace, kdy učitel posuzuje své hodnocení výsledků vzdělávání žáků vzhledem k hodnocení svých kolegů, srovnává nároky různých učitelů, nebo i různých

škol. 3) situace, kdy je hodnocení výsledků vzdělávání žáků stanoveno externími postupy a kritérii, která eliminují subjektivní úsudek učitele, nebo jsou výsledky vzdělávání žáků přímo hodnoceny externím nezávislým hodnotitelem.

Kód 3.1 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel – jedinec

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vymezují dotazovaní učitelé vůči přístupu ostatních učitelů nebo vzhledem ke stanoveným kritériím hodnocení. „*Když hodnotím žáky sám, tak se to dá srovnat. Ale vím, že někdo jiný by už třeba dal za stejný výkon jinou známku...Srovnatelné jsou trochu testy. Při tom zkoušení už je to těžší – tam jsou rozdíly.*“ (Z, Petr). Rozdíly v hodnocení výsledků vzdělávání dotazovaní učitelé spatřují také u žáků maturujících z daného předmětu. „*Osobní kritéria se neodlišují, pořád chci, aby uměli to, co mají, ale ta jednička bude asi obsahově zobrazovat něco jiného mezi tím učněm a mezi tím maturantem*“ (S, Hana). „*Po maturantech toho chci víc a podrobněji, ale až tak půl roku před maturitou. Do té doby to mají všichni stejný.*“ (G, Jan). Výraznými se jeví zejména rozdíly mezi hodnocením maturitních tříd a učňů „*...jinak přistupuji k učňům a jinak k maturitním třídám*“ (S, Vendula). „*Vždycky bohužel musím zohlednit, v jakém jsou ty děcka oboru. Takže opravdu není jednička maturanta stejná jak jednička učně*“ (S, Hana).

Kód 3.2 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel a/nebo jeho kolegové

Dotazovaní učitelé posuzovali způsob svého hodnocení a nároky na žáky vzhledem k tomu, jak hodnotí jiní. Řada z nich se shodovala v názoru, že požadavky na žáky, a stejně tak kritéria hodnocení, se dají sjednotit v rámci předmětové komise na téže škole: „*Máš prostě seznam na úroveň B1 kterou oni mají vystudovat a prostě přesně vyjmenovaný, co ten žák zvládá*“ (S, Bára), ale i tak nelze zcela potlačit rozdíly v přístupu k hodnocení výsledků vzdělávání žáků mezi jednotlivými učiteli. „*Každý*

učitel má jiné požadavky. Z vlastní zkušenosti jako žák, že jsme obešli tolik učitelů a každý byl úplně jiný. Někdo měl pověst, že musíš umět úplně všechno a naopak, takže si myslím, že se to nedá srovnávat“ (G, Eva). „Jsem přísnější než kolegové“ (G, Jana).

Názory dotazovaných na srovnávání hodnocení výsledků vzdělávání žáků na různých školách jsou obdobné jako názory na hodnocení žáků různými učiteli. *„Co se týká srovnání s jinými školami, zde už bývají rozdíly, některé školy jsou v hodnocení méně náročné, což se potom ukazuje zejména při hledání zaměstnání po absolvování. Zaměstnavatelé vědí, co z které školy žáci umí, známky je až tak nezajímají“ (G, Helena). Objevil se také názor, že požadavky na žáky jsou srovnatelné na stejných typech škol (S, Vendula).*

Kód 3.3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a cizí hodnotitelé

Dotazovaní učitelé se vyjadřují ve smyslu, že srovnatelnost výsledků vzdělávání žáků je možná za pomoci vnějších hodnotitelů²¹ : *„...vzhledem k tomu, že mají tu stejnou maturitu..., protože ta úroveň je prostě daná, jako už snad tak nějak celosvětově už jsou ty úrovně daný... Protože teďko v podstatě ten učitel od týchle chvíle není ten, kdo hodnotí toho žáka jenom sám, ale posílá to do Prahy, takže tam jsou ty kritéria už stanovený“ (S, Bára). „Když dělají děcka třeba olympiádu, tak tam je přesně stanovený, jak to vyhodnotit...aby se to dalo srovnávat, musely by být centrálně stanovený testy stejný pro všechny. To je ale zase problém, že to nezohledňuje každého individuálního žáka. Testama se navíc nedá hodnotit všechno – třeba to, jak žák pracuje v hodině, jestli se snaží...když ho učíte delší dobu, tak už poznáte, jestli dělá, co může, nebo jestli to fláká“ (Z, Petr).*

²¹ Vnějšími hodnotiteli je v tomto smyslu míněna instituce nebo organizace působící mimo konkrétní školu a stanovující externí pravidla a kritéria pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, nebo určitými způsoby přímo hodnotící výsledky vzdělávání žáků různých škol.

5.1.1 Zodpovídání výzkumných otázek k analýze rozhovorů

Analýzou rozhovorů a jejím uskupením do tematických celků a jednotlivých kategorií bylo možné posoudit stanovené výzkumné otázky k této části výzkumu (viz kap. 4.1).

První výzkumná otázka se zaměřovala na to, **co učitelé považují za hodnocení výsledků vzdělávání žáků**. Dotazovaní učitelé vnímají pod pojmem hodnocení výsledků vzdělávání žáků zejména „...*zhodnocení jejich výkonu, dovedností jak praktických tak teoretických*“ (Z, Jana). Mimo to se jim vybaví konkrétní prostředky a formy hodnocení („...*ústní a písemné zkoušení, ale patří tam takové věci jako pozorování, patří tam taky pravidla, která si nastavíte*.“ S, Hana), ale také výstupy z učení („*možná jejich uplatnění na trhu práce, nějaký dotazník, evaluaci, kterou si dělá sama škola a dále takové ty dílčí výsledky, písemné práce, zkoušení, pololetní práce, testy, možná scio-testy, maturity a podobně*.“ S, Vendula).

Další oblast rozhovorů se zaměřovala na zjištění, **jaké formy a prostředky hodnocení ve své praxi učitelé využívají**. Kromě běžné klasifikace zmínili dotazovaní učitelé také problematiku slovního hodnocení („...*spíš se smáli, přišlo mi to, že si toho nevážili. Když si vezmeš, že máš 30 žáků, ke každému testu napíšeš známku a slovní hodnocení, tak ti to sebere spoustu času a když jsem pak viděla ty reakce, tak mi přišlo, že si toho neváží. Že jim tam rozepisuješ tři řádky, co mají zlepšit a zhodnotíš i jejich vývoj v té hodině a tak*.“ G, Eva) a význam sebehodnocení žáků („*Oni sami nejsou schopní hodnotit sami sebe, většinou hodnotí: vy jste dobrá učitelka nebo vy jste špatná učitelka – to teda neřeknou, ale nejsou schopní zhodnotit sebe, tak je nutím, aby si to třeba i napsali, i třeba hodnocení toho druhého, aby dostal zpětnou vazbu. Nedělají to a ty děcka na to nejsou zvyklí, přesto, že to máme taky v klasifikačním řádu*.“ S, Hana). Mezi prostředky hodnocení pak byly zmiňovány testy, ústní zkoušení a různé typy úkolů.

Smyslem následující výzkumné otázky bylo posoudit, **na co kladou učitelé při hodnocení žáka důraz**. Učitelé zdůraznili odlišnosti mezi žáky

a potřebu si tyto rozdíly uvědomovat, potažmo je i určitými způsoby zohledňovat. „...hlavně na aktivitu, protože ne každému je shůry dáno, tak na snaze, péli, zájmu o předmět“ (S, Vendula). Z hlediska postoje k hodnocení žáků vyzdvihli rovnost v přístupu k hodnocení. „...držet se přesně daných pravidel, který si určím na začátku roku, a jsou pro všechny stejné a jsou relativně dosažitelné a vyvarovat se toho abych jednou něco dělala tak a podruhý jinak, aby to mělo stejnou váhu, abych prostě pokaždé měla stejnej metr.“ (S, Bára).

Na základě rozhovorů byla analyzována také otázka, **jakou váhu má, podle učitele, stejné hodnocení různých žáků.** Jistou míru objektivitu učitelé spatřují především v testech. „U toho testu je to stejné, ale jinak není, protože jsou to dva různí lidé. U ústního zkoušení to není stejné – tam hodnotím i osobnost toho žáka, to jaký je a jakou s ním mám osobní zkušenost, jestli se snaží – samozřejmě že k tomu přihlížím.“ (S, Vendula). „Pokud všechno já oboduju, tak samozřejmě to odpovídá tomu, co jsme si tam stanovili – těm kritériím, takže z té strany je to spravedlivé. Teď zas samozřejmě záleží na indispozici žáků, jestli zrovna v ten den náhodou nebyl indisponován a podobně, nebo nestihl se z nějakého důvodu naučit, tak tam už je to potom těžký. Z mé strany by to být spravedlivé mělo... já je nezkouším ústně, právě aby to bylo objektivní.“ (Z, Jana).

Závěry z, již jednou prezentovaného, anketního šetření (Švestková, 2010) inspirovaly autorku práce při položení otázky, **jaké obtíže spatřují učitelé při použití různých typů hodnocení.** Z rozhovorů vyplývá, že ve vlastním hodnocení dotazovaní učitelé nespátřují žádné problémy. Poukazují však na otázku srovnání hodnocení různých učitelů. „...učitel chce být hodný, takže použije mírnější hodnocení, má menší nároky a tím pádem jednička od paní A není to samé co jednička od paní B.“ (S, Hana).

5.1.2 Kvalitativní analýza Pravidel

Následující část kvalitativního výzkumu vychází z poslední dílčí výzkumné otázky (viz kap. 4.1): **Jak se liší výpovědi dotazovaných učitelů o klasifikačním řádu jejich školy s reálným obsahem tohoto dokumentu?**

Pro posouzení obsahu klasifikačních řádů škol, na nichž dotazovaní učitelé působí, byla uplatněna metoda kódování obsahu za použití kódů vymezených v systému tematických celků a kategorií. Všechny tři analyzované dokumenty mají obdobný obsah i strukturu. Citace dokumentů jsou označovány podle již zavedeného schématu: Z – základní škola, G – gymnázium, S – střední odborná škola.

Systém hodnocení vychází ze samotné podstaty analyzovaných dokumentů. Jejich obsah je upraven v širokém záběru využitelnosti (specifika různých učitelů, žáků i odlišnosti konkrétních vyučovaných předmětů by neměla hodnocení výsledků vzdělávání žáků podle těchto pravidel příliš ovlivňovat). Tento obecný charakter dokumentu je vyvážen tím, že kritéria hodnocení „*do jednotlivých předmětů zpracovává vyučující*“ (S, str. 12). Reflektováno je v pravidlech také konání maturitních zkoušek, jakožto externí normy vycházející ze zákona a prováděcích předpisů MŠMT.

Dokumenty vymezují způsob sbírání podkladů pro hodnocení, kde popisují nejen metody, formy a prostředky, ale také rámcově sdělují, co jimi bude hodnoceno (např. průběžné pozorování chování a projevů žáka, hodnocení projevu a výkonů žáka při akcích pořádaných školou atp., škola G). Dále je obsah hodnocení v některých částech dokumentů zmiňován konkrétněji: „*Průběžné hodnocení se realizuje jako hodnocení dílčích výsledků vzdělávání a dílčích projevů chování žáků během obou pololetí. Mělo by umožňovat hodnotit i takové kvality, jako např. skupinové práce, schopnost komunikovat, formulovat a vyjadřovat svůj názor, schopnost identifikovat problémy a vymýšlet jejich řešení, schopnost diskutovat, vyhledávat, třídit a interpretovat informace z různých typů médií, schopnost tvořit a citově prožívat, atd.*“ (S, str. 12). Poměrně zásadním faktem je, že školy v dokumentech kladou důraz na odlišení hodnocení výsledků

vzdělávání žáka od hodnocení jeho chování: „...nelze směřovat hodnocení vědomostí s hodnocením chování, musí být všestranné, zdůvodnitelné a doložitelné“ (S, str. 12). Jednou z metod hodnocení je sebehodnocení žáka. To se v pojetí škol může stát významným prostředkem vzdělávání, ale také jeho cílem. „Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků, posiluje sebeúctu a sebevědomí“ (Z, str. 13). V rámci pravidel pro sebehodnocení žáků dokumenty zdůrazňují zejména jeho motivační a zpětnovazební funkci.

Klasifikace není podle dokumentů jedinou formou, která by měla být pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků využívána. „Poměr mezi formami ověřování schopností a dovedností žáků je závislý na daném předmětu a věku žáků. Učitel však nesmí využít pouze jednu formu“ (G, str. 7). Stejně tak analyzované klasifikační řády vymezují různé metody, formy a prostředky k získávání podkladů pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Vliv vnějšího hodnotitele lze svým způsobem spatřovat i ve vymezení pravidel komisionálního přezkušování žáků, kdy je pro zachování objektivity dle přesných pravidel stanovena nezávislá komise zkoušejících, která podle předem stanovených pravidel zhodnotí výkon žáka.

Jako vztahová norma hodnocení výsledků vzdělávání žáků jsou v obou dokumentech stanovena kritéria hodnocení pro jednotlivé klasifikační stupně. Znovu je zde zdůrazněna komplexnost hodnocení výsledků vzdělávání co do obsahu a v souvislosti s tím odmítnutí průměru známek jakožto ukazatele prospěchu konkrétního žáka: „stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru průběžných klasifikací za příslušné období“ (Z, str. 25).

Stanovení pravidel a kritérií pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků by mělo zajistit srovnatelnost konkrétních hodnocení výsledků vzdělávání žáků různými učiteli téže školy. Tato pravidla upravují mimo jiné podmínky pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Důraz je kladen na zohlednění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami („Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se postupuje individuálně na základě doporučení školského poradenského zařízení.“ S, str. 19) a žáků, kteří nejsou státními

občany České republiky (*„...se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka“* G, str. 2). Neméně důležitou součástí je zohlednění vzdělávacích a osobnostních předpokladů žáka. Učitel dále přihlíží k *„k věkovým zvláštnostem žáků, k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici“* (G, str. 6). Dokumenty tedy poukazují na to, že výsledná známka by neměla být pouze průměrem průběžných známek, ale při hodnocení výsledků vzdělávání žáků by učitel měl brát v úvahu celou řadu aspektů, nejen samotný výkon žáka. V úvahu berou také možný vliv osobnosti učitele na hodnocení výsledků vzdělávání žáků. *„Při hodnocení, průběžné i celkové klasifikaci učitel uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákům“* (G, str. 5). V rámci studovaných dokumentů je patrná snaha zamezit negativním projevům a možnosti zneužití hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem. *„V žádném případě nesmí učitel využívat zkoušení jako metody k nastolení kázně“* (S, str. 15).

Na základě realizovaných rozhovorů bylo dále možno popsat, jakým způsobem, podle dotazovaných učitelů, předkládají školy problematiku hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve svých vzdělávacích programech a klasifikačních řádech. Někteří z dotazovaných učitelů poukázali na to, že problematika hodnocení výsledků vzdělávání žáků ukotvená v dokumentech je stanovena pouze obecně. *„...v klasifikačním řádu školy je pouze jakou musí mít žák docházku, aby mohl být klasifikován, takže takhle ano, jinak klasifikační řád školy není ...v ŠVP je to napsáno v jednom bodu jakou formou probíhá hodnocení.“* (S, Vendula). *„Je tam zpracovaná, odpovídá to školnímu řádu, jak má přílohu klasifikační řád, tak to stejné je v ŠVP...jsem povinna se jím řídit, ale já nevím – tam jsou spíš takové obecné věci v tom klasifikačním řádu.“* (Z, Jana). Další z dotazovaných uvádí, že klasifikační řád se stal součástí ŠVP. *„Určitě to tam je, ten klasifikační řád jsme tam vlastně převedli, něco málo jsme tam dořešili v rámci hodnocení žáků máte v podstatě všechno dáno školním řádem, jehož součástí je klasifikační řád a ten jasně stanovuje, co máte dělat a co nemáte*

dělat...kritéria, která jsou daná, takže ty musí dodržovat a měli by to dodržovat všichni... každý si tam může dát kritéria další.“ (S, Hana).

Výpovědi dotazovaných učitelů o klasifikačním řádu se s reálným obsahem tohoto dokumentu mnohdy zásadně lišily. V případě dotazovaných učitelů základní školy se povědomí o klasifikačním řádu pohybovalo v rovině obecných norem a pravidel. *„Jsem povinna se jím řídit, ale já nevím – tam jsou spíš takové obecné věci v tom klasifikačním řádu“ (Z, Jana). „Je tam něco o klasifikaci, ale hodně obecně“ (Z, Petr).*

Dotazovaní učitelé gymnázia se o klasifikačním řádu také vyjadřují jako o obecné normě *„Jsou tam jen obecné normy. Hodnotíš nakonec stejně podle toho, co si stanovíš s těma žákama sama“ (G, Eva), která je v praxi jen minimálně využitelná „Je tam, kolik musím dát známek za pololetí a jakou musí mít žáci docházku – třeba kolik neomluvených hodin je na důtku třídního učitele a tak. Jinak hromada obecných pravidel pro praxi málo využitelných.“ (G, Jan). Pouze paní Helena více uvádí, že tento dokument pro hodnocení využívá. „Pro hodnocení výkonů žáků v praxi používám klasické známkování číslicí podle klasifikace dané předmětovou komisí vycházející z původního klasifikačního řádu – to využívám při ústním zkoušení a pro hodnocení za pololetí... Klasifikační řád obsahuje hlavně ta kritéria hodnocení, pak nějaké zásady a pravidla jaká při hodnocení dodržovat“ (G, Helena).*

Povědomí učitelů střední odborné školy o jejich klasifikačním řádu se liší, stejně tak jako názory na jeho využití. *„V klasifikačním řádu školy je pouze jakou musí mít žák docházku, aby mohl být klasifikován, takže takhle ano, jinak klasifikační řád školy není“ (S, Vendula). Dá se však říci, že popis obsahu dokumentu celkově vystihli lépe, než dotazovaní učitelé gymnázia. „V rámci hodnocení žáků máte v podstatě všechno dáno školním řádem, jehož součástí je klasifikační řád a ten jasně stanovuje, co máte dělat a co nemáte dělat. Takže do toho patří nejenom ústní a písemné zkoušení, ale patří tam takové věci jako pozorování, patří tam taky pravidla, která si nastavíte – tzn. na jaké úrovni žák zpracovává úkoly, které mu dáváte, jak*

je zpracovává.... A v tom klasifikačním řádě máte stanoveny, co musí umět, aby to bylo na jedničku, na dvojku a tak dál.... Vždycky i z inspekce se říkalo, že učitel musí mít zapsané známky, nebo lépe řečeno nemá předepsaný počet, pokud to ten klasifikační řád neříká. Jako že náš to třeba říká.... Vést žáky k sebehodnocení...to máme taky v klasifikačním řádu“(S, Hana). Dotazování učitelé kromě klasifikačního řádu využívají další stanovená pravidla a kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků. „...spíš máme kritéria stanovená v rámci týpředmětovky. V klasifikačním řádu je to moc obecný...obsahuje ty kritéria pro jednotlivé známky, ale jen obecně. Pak kolik známek minimálně musím dát za pololetí a kdy žáka nemůžu hodnotit – když má velkou absenci, tak tam jsou myslím uvedené procenta“ (S, Bára).

5.1.3 Závěry a diskuse k výsledkům kvalitativního výzkumu

Smyslem hlavní výzkumné otázky bylo zjistit, **jak učitelé vnímají spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělání žáků**. Pojetí spravedlnosti z pohledu dotazovaných učitelů vyplynulo z rozhovorů v několika dimenzích. V rámci rozhovorů vyjádřili učitelé požadavky rovného přístupu („*aby měl na všechny stanovenou stejnou metru.*“ S, Bára), zachování objektivity²² („...*já nezkouším ústně, právě aby to bylo objektivní*“, Z, Jana), ale také individuálního přístupu ke konkrétním žákům („*Snažím se přistupovat individuálně*“, S, Vendula). Spravedlnost v hodnocení dotazování učitelé spatřují v dodržování stanovených kritérií („*Pokud všechno já oboduju, tak samozřejmě to odpovídá tomu, co jsme si tam stanovili – těm kritériím, takže z té strany je to spravedlivé.*“ Z, Jana), či norem („...*mělo by být spravedlivé, objektivní, nezájaté... aby zapadalo do jakési normy*“, S, Vendula). Důraz kladou také na sebehodnocení žáků a přesunutí

²² Současným trendem v oblasti pedagogiky je, aby učitelé uplatňovali co největší míru individuálního přístupu k žákům, což se projevilo zejména v diskuzích ohledně slovního hodnocení a výstupního hodnocení žáků na ZŠ. Zároveň je však kladen důraz na objektivitu hodnocení výsledků vzdělávání žáků, stejně tak na objektivní přístup ke vzdělávání samému.

odpovědnosti za výkony přímo na žáky („*Aby si ti žáci uměli sami říct, na jakou známku to udělali, jestli se učili, jestli se učili dost a jestli si sami uvědomují to, že za to můžou sami, že to neuměj, prostě že se na to vykašlali a že tomu nedávají dost a že proto mají tu čtyřku, kterou si sami dali. Takže to zvyšuje jejich pohled na tu objektivitu a spravedlnost v hodnocení, že jako nejsem já ten kat, kterej jim dá tu čtyřku nebo i pětku, ale že to je prostě jejich vina jakoby,*“ S, Bára). Naopak se snaží vyloučit z hodnocení subjektivitu, zaujatost... („*aby nebyl subjektivní, aby nepromítal do hodnocení svoje vnímání toho žáka, sympatie a tak.*“ G, Eva). Značný význam má především pohled žáků na dané hodnocení („*Spravedlnost v hodnocení znamená, že žák pochopí, proč byl hodnocen, jak byl hodnocen a souhlasí s tím. To znamená, že pokud tomu děcku vysvětlíte, tak je to v pořádku. Určitě individuální přístup.*“ S, Hana).

Jak se ukázalo, problematika hodnocení výsledků vzdělávání žáků má řadu dimenzí, které mohou být různými učiteli různě vnímány a vysvětlovány, jak ukázala analýza rozhovorů. Přesto se však jednotlivé názory daly shrnout v podobě konkrétních kategorií následně seskupených do čtyř základních tematických celků vystihujících podstatu spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu dotazovaných učitelů.

Tento systém kategorií (viz tab. č. 1) lze považovat za hlavní výstup uskutečněné analýzy rozhovorů. Vychází z něj mimo jiné odpovědi na stanovené výzkumné otázky (viz kap. 4.1), dále slouží jako podklad pro analýzu Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a tvorbu dotazníku. Zmíněná analýza vybraných dokumentů byla zaměřena především na zodpovězení výzkumných otázek a posouzení dokumentů z hlediska stanoveného systému kategorií (viz tab. č. 1), dále pak porovnání výpovědí dotazovaných učitelů o klasifikačním řádu jejich školy (viz kap. č. 5.1.1), vzhledem k reálnému obsahu tohoto dokumentu. Zajímavé bylo zejména zjištění, že dotazovaní učitelé mnohdy ani netuší, co konkrétně klasifikační řád jejich školy obsahuje, zároveň jsou však přesvědčeni, že je tento dokument pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků nedostatečný.

Tab. č. 1: Systém kategorií

Tematický celek	Popis tematického celku	Kategorie	Popis kategorie	Kód
Systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem	Co učitel hodnotí, vzhledem k čemu, jakým způsobem	Jádro hodnocení	Na co se učitel při hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřuje	1.1
		Vztahová norma hodnocení	Vzhledem k čemu učitel posuzuje výsledky vzdělávání žáků	1.2
		Způsoby hodnocení	Jaké formy, metody a prostředky hodnocení učitel využívá, jakým způsobem s nimi pracuje, jak si je přizpůsobuje.	1.3
		Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Nařízená, převzatá a vlastní pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků	1.4
Přístupy k hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Přístupy učitelů k hodnocení výsledků vzdělávání žáků a faktory ovlivňující hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Stejný metr na všechny	Učitel hodnotí výsledky vzdělávání všech žáků stejně	2.1
		Odlišný přístup k hodnocení výsledků vzdělávání pro vybrané žáky	Učitel hodnotí odlišně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ²³ a další vybrané žáky či skupiny žáků	2.2
		Individuální a/nebo objektivní přístup k hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Přístup učitele k hodnocení výsledků vzdělávání žáků vzhledem k různým faktorům a situacím	2.3
Srovnatelnost výsledků vzdělávání žáků	Popis možností a zajištění srovnatelnosti výsledků vzdělávání na různých úrovních	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel – jedinec	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků jedním učitelem. Srovnatelnost hodnocení různých žáků a srovnatelnost hodnocení výsledků vzdělávání stejných žáků v čase.	3.1
		Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel a/nebo jeho kolegové	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků různými učiteli, srovnatelnost nároků různých učitelů.	3.2
		Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a cizí hodnotitelé	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků externím nezávislým hodnotitelem, nebo za pomoci externě stanovených postupů a kritérií.	3.3

²³ Termín „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ zahrnuje žáky s tělesným nebo mentálním postižením, dále žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a žáky mimořádně nadané (viz Vyhláška č. 73/2005).

Kvalitativní výzkum přinesl zajímavé výsledky a cenné podklady pro další část práce, i přesto je třeba brát v úvahu omezení, s tímto typem výzkumu spojená. Mezi jedny z prvních patří již samotná volba případů. V ideálním případě by bylo vhodné získávat informace od širšího spektra učitelů – vést rozhovory s muži i ženami působícími na všech možných typech škol, vyučujícími různé předměty, majícími různou délku pedagogické praxe, různé zkušenosti atd. Informace by měly být sbírány až po jejich tzv. nasycení (blíže viz např. Hendl, 2008). Vzhledem k triangulaci metod by bylo vhodné data doplnit např. o rozhovory s žáky, rodiči, či vedením školy, o přímé pozorování výuky, či další techniky a metody sběru dat pro kvalitativní výzkum. Z technických a časových důvodů však nebylo možné tyto požadavky splnit a případy jsou omezeny výběrem výzkumníka, což může přinášet zkreslení nebo neúplné nasycení údajů.

Sběr dat probíhal formou nahrávek a následného doslovného přepisu rozhovorů. Získaná data lze tak považovat za objektivní, ve smyslu jejich možného dodatečného zkreslení výzkumníkem. Je však třeba brát v úvahu, že na odpovědi dotazovaných učitelů měla vliv aktuální situace a prostředí, v němž rozhovory probíhaly, stejně jako způsob kladení otázek, či neuvědomované prvky neverbální komunikace výzkumníka. Následné kódování dat je rovněž ovlivněno zkušenostmi a subjektivním vnímáním výzkumníka. Názvy tematických celků a kategorií autorka práce vyvozovala přímo z rozhovorů v kvalitativní části práce.

5.2 Vyhodnocení kvantitativních dat

Vyhodnocení dotazníkového šetření vychází z výzkumných otázek stanovených v kap. 4.2. Soubory dat byly testovány za pomoci odlišných testů významnosti, které byly zvoleny vzhledem k počtu proměnných

a charakteru dat. Mann – Whitney U test v případě určování závislosti odpovědi na pohlaví respondenta a Kruskal – Wallishův test pro vícenásobné posouzení hodnot při určování souvislosti fáze praxe.

V dalších oddílech jsou zhodnoceny zvláště deskriptivní údaje dotazníků pro učitele středních škol a základních škol. Následuje posouzení jednotlivých položek dotazníků z hlediska charakteristik polohy a kapitoly uzavírá vyhodnocení stanovených hypotéz výzkumu.

Získané údaje z dotazníků jsou nejprve vyjádřeny pomocí četností (absolutních i relativních). Dle charakteru dat jsou při výpočtech používány tradiční popisné charakteristiky a při porovnávání skupin neparametrické metody. Stejně metody jsou používány i při porovnání odpovědí na jednotlivé otázky. Významnost je zjišťována na pětiprocentní hladině významnosti (pro $p < 0,05$). K výpočtům v rámci disertační práce byly využity statistické programy SPSSv12.0 a STATISTICA StatSoft CR s.r.o. (2007).

Pro posouzení **spolehlivosti dotazníku** byla využita metoda Cronbachova alfa, jehož hodnota vyjadřuje míru vnitřní konzistence dotazníku. V případě výzkumného vzorku „Učitelé základních škol“ $C\alpha = 0,649$, pro výzkumný vzorek „Učitelé středních škol“ je výsledek podobný $C\alpha = 0,646$. Vypočítané hodnoty se přibližují požadované hodnotě $C\alpha = 0,7$, která znamená vysokou míru konzistence a reliability.

5.2.1 Výsledky třídění 1. stupně

S žádostí o vyplnění elektronického dotazníku bylo formou e-mailu kontaktováno 937 ředitelů základních škol 3 vybraných krajů v České republice²⁴.

Podle informací ÚIV bylo k datu 30. 9. 2010 plně zaměstnáno ve vybraných krajích 13843,3 učitelů základních škol²⁵. Stejně jako v případě středních škol, je i zde otázka návratnosti dotazníků značně problematická. Za ideálního předpokladu, že dotazník obdrželi všichni učitelé základních

²⁴Zpráva byla původně odeslána na 1033 e-mailů základních škol, avšak 96 z nich se vrátilo jako nedoručitelná pošta. Celkový počet kontaktovaných škol je proto uváděn 937. Zprávy byly rozeslány ředitelům základních škol kraje Vysočina, Moravskoslezského a Olomouckého kraje. Výběr krajů vycházel z výběru seznamů pro zpracování dokumentů.

²⁵ Blíže viz <http://www.uiv.cz/>

škol vybraných krajů (srov. ÚIV, 30. 9. 2010) se lze vyjádřit ve smyslu, že návratnost dotazníků 1,33%.

V rámci položek dotazníku byl mj. vyhodnocován poměr zastoupení respondentů vzhledem k pohlaví, délce praxe²⁶ a kraje. Následující tabulky a grafy shrnují procentuální zastoupení respondentů dle výše zmíněných položek:

Tab. č. 2: Zastoupení respondentů ZŠ podle pohlaví

Pohlaví	Počet	%
Ženy	150	81,5
Muži	34	18,5

V případě základních škol značně převažují odpovědi žen. Tento poměr přibližně odpovídá také poměru zastoupení obou pohlaví mezi učiteli základních škol uvedenému ve statistikách ÚIV k datu 30. 9. 2010.

Tab. č. 3: Zastoupení respondentů ZŠ podle délky praxe

Popis fáze praxe	Počet	%
Počáteční fáze (0 – 3 roky)	7	3,8
Stabilizační fáze (4 – 6 let)	15	8,2
Fáze experimentování (7 – 18 let)	69	37,5
Fáze konzervatismu (19 – 30 let)	66	35,5
Fáze uvolnění (nad 30 let)	27	14,7

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, nejnižší zastoupení mají učitelé v počáteční fázi praxe. Zastoupení respondentů v ostatních fázích praxe se jeví vyrovnanější, obdobné jsou zejména počty respondentů ve fázi experimentování a konzervatismu.

Tab. č. 4: Zastoupení respondentů ZŠ podle jednotlivých krajů

Kraj	Počet	%
Olomoucký	41	22,3
Moravskoslezský	94	51,1
Vysočina	49	26,6

²⁶ Délka praxe byla posuzována podle rozlišení dle Hubermana, 1995.

Počty respondentů z jednotlivých krajů přibližně odpovídají poměru škol ve zmíněných krajích. Procento učitelů z Moravskoslezského kraje tedy, vzhledem k počtu škol v tomto kraji, příliš výrazně nepřevyšuje poměr odpovídajících z ostatních krajů.

S žádostí o vyplnění elektronického dotazníku bylo dále formou e-mailu kontaktováno 1388 ředitelů středních škol v České republice²⁷. Seznam těchto středních škol vycházel z rejstříku středních škol platného ve školním roce 2010/2011²⁸. Podle informací ÚIV bylo k datu 30. 9. 2010 plně zaměstnáno 45 384,9 učitelů na středních školách a 1038 učitelů na konzervatořích (ÚIV, 30. 9. 2010). Je však třeba předpokládat, že ne všichni učitelé žádost o vyplnění dotazníku obdrželi, proto je otázka návratnosti dotazníků značně problematická. Zpráva prošla minimálně dvěma pomyslnými „sítě“, než se dostala ke konkrétním učitelům. První z nich byla samotná možnost doručení e-mailu, druhým pak přístup ředitele dané školy, nebo jiné pověřené osoby, která měla e-mail dále předat konkrétním učitelům. Přes tyto zřetelné nedostatky byla odezva konkrétních učitelů a ředitelů škol vesměs pozitivní, neboť 30 z nich projevilo zájem o výsledky výzkumu. Kromě toho také řada z nich písemně reagovala na danou problematiku. Za ideálního předpokladu, že dotazník obdrželo všech 46 423 učitelů středních škol (včetně učitelů konzervatoří), se lze vyjádřit ve smyslu, že návratnost dotazníků 1,76%.

V rámci položek dotazníku byl mj. vyhodnocován poměr zastoupení respondentů vzhledem k pohlaví, délce praxe²⁹, kraje a typu střední školy. Následující tabulky a grafy shrnují procentuální zastoupení respondentů dle výše zmíněných položek:

²⁷Zpráva byla původně odeslána na 1416 e-mailů středních škol, avšak 28 z nich se vrátilo jako nedoručitelná pošta. Celkový počet kontaktovaných škol je proto uváděn 1388.

²⁸ Dostupný na [www: http://rejskol.msmt.cz/](http://rejskol.msmt.cz/)

²⁹ Délka praxe byla posuzována podle rozlišení dle Hubermana, 1995.

Tab. č. 5: Zastoupení respondentů SŠ podle pohlaví

Pohlaví	Počet	%
Ženy	526	64,5
Muži	289	35,5

Jak ukazuje tab. č. 5, zastoupení žen je mezi respondenty vyšší. Poměr zastoupení žen vůči mužům je však jen o necelých 5,5% vyšší, než ukazují statistiky ÚIV k datu 30. 9. 2010.

Tab. č. 6: Zastoupení respondentů SŠ podle délky praxe

Popis fáze praxe	Počet	%
Počáteční fáze 0 – 3 roky	77	9,45
Stabilizační fáze 4 – 6 let	64	7,85
Fáze experimentování 7 – 18 let	286	35,09
Fáze konzervatismu 19 – 30 let	313	38,4
Fáze uvolnění – nad 30 let	75	9,2

Procentuální zastoupení respondentů podle délky praxe odpovídá poměrově rozložení počtu let připadajících na jednotlivé fáze praxe. Nejnižší zastoupení přitom mají učitelé ve stabilizační fázi praxe. Původní předpoklad počítal spíše se zapojením nižšího počtu učitelů v posledních dvou fázích praxe, vzhledem k ostatním fázím. Tento předpoklad vyházel zejména z charakteristik jednotlivých fází praxe, kdy učitelé ve fázi konzervatismu se dle Hubermana (1995) menší profesní angažovaností a fáze uvolnění (disengagement) bývá také charakterizována jako stažení se. Popsaná snaha nezasahovat a příliš se neangažovat by teoreticky měla mít vliv na počet respondentů v těchto dvou fázích praxe. Předpokladem byla také možná nižší počítačová gramotnost respondentů a to zejména ve fázi uvolnění. Nicméně vyrovnanost počtu respondentů v jednotlivých fázích praxe nepotvrdila ani jednu z výše zmíněných domněnek.

Tab. č. 7: Zastoupení respondentů SŠ podle jednotlivých krajů

Kraj	Počet respondentů	%
Jihomoravský kraj	106	13,0
Olomoucký kraj	100	12,3
Praha	84	10,3
Moravskoslezský kraj	78	9,6
Ústecký kraj	65	8,0
Plzeňský kraj	62	7,6
Vysočina	53	6,5
Liberecký kraj	51	6,3
Středočeský kraj	44	5,4
Karlovarský kraj	42	5,2
Královéhradecký kraj	42	5,2
Jihočeský kraj	37	4,5
Zlínský kraj	27	3,3
Pardubický kraj	24	2,9

Tab. č. 8: Zastoupení počtu učitelů SŠ podle území³⁰

Kraj	Počet učitelů	%
Hlavní město Praha	5 999,7	13,2
Středočeský kraj	4 146,3	9,1
Jihočeský kraj	2 901,6	6,4
Plzeňský kraj	2 234,9	4,9
Karlovarský kraj	1 224,2	2,7
Ústecký kraj	3 576,7	7,9
Liberecký kraj	1 726,2	3,8
Královéhradecký kraj	2 601,4	5,7
Pardubický kraj	2 267,5	5,0
Vysočina	2 337,4	5,2
Jihomoravský kraj	5 137,8	11,3
Olomoucký kraj	2 971,8	6,5
Zlínský kraj	2 725,6	6,0
Moravskoslezský kraj	5 533,8	12,2
Celkem	45 384,9	100,0

Poměr zastoupení odpovědí z jednotlivých krajů lze posoudit vzhledem k statistikám ÚIV zaměřujícím se na počty učitelů podle území (viz tab. č. 8). Výraznější rozdíl v procentuálním poměru zastoupení konkrétních krajů představují Praha a Středočeský kraj, kde se na výzkumu podílelo méně respondentů. Jejich poměr se v tomto případě liší více než o 3% vzhledem k počtu učitelů v těchto krajích. Naopak poměrně více učitelů odpovídalo v Olomouckém kraji, kde rozdíl mezi procentuálním

³⁰ Převzato z informací ÚIV platných ke dni 30. 9. 2010.

zastoupením respondentů z tohoto kraje a % zastoupením učitelů v tomto kraji podle ÚIV činil 5,8%.

Tab. č. 9: Zastoupení respondentů podle typu střední školy

Typ střední školy	Počet	%
Střední odborná škola	256	31,4
Gymnázium	255	31,3
Střední průmyslová škola	100	12,3
Obchodní akademie	66	8,1
Integrovaná střední škola	38	4,7
Střední škola (ostatní)	38	4,7
Střední odborné učiliště	36	4,4
Odborné učiliště	10	1,2
Konzervatoř	6	0,7
Lyceum	6	0,7
Praktická a speciální střední škola	4	0,5

Počty učitelů (respondentů) z jednotlivých typů středních škol nelze porovnat s oficiálními počty učitelů na těchto typech škol, neboť se nepodařilo získat statistiky zabývající se počty učitelů z tohoto hlediska. V rámci prováděného výzkumu odpovědělo největší množství učitelů z gymnázií a středních odborných škol. Tento poměr může být ovlivněn celkovým počtem jmenovaných typů škol v rámci ČR vzhledem k ostatním zmíněným typům škol, velikostí konkrétních škol, které odpovídá počet učitelů zaměstnaných na dané škole, nebo další faktory ovlivňující možnosti zapojení se jednotlivých učitelů do výzkumu.

Položka „typ školy“ měla být v původním záměru výzkumu porovnáвана vůči odpovědím na jednotlivé položky dotazníku, ale vzhledem k výše zmíněné problematice zhodnocení této položky bylo od záměru dalšího srovnávání upuštěno.

U každé položky dotazníku byl v obou výzkumných souborech určen medián, coby míra centrální tendence a modus popisující hodnoty s největší relativní četností. Odpovědi nabývaly hodnot od 1 do 5, přičemž hodnota 1 udávala plný souhlas s daným tvrzením, nebo shodu s názorem respondenta a hodnota 5 naopak vyjadřovala nesouhlas, či rozpor s názorem respondenta. Uvedené hodnoty jsou shrnuty v následujících tabulkách (č. 11 a č. 12).

Tab. č. 10: Charakteristiky míry polohy odpovědí na jednotlivé položky dotazníku

Číslo položky	Učitelé ZŠ			Učitelé SŠ		
	Medián	Modus	n modu v %	Medián	Modus	n modu v %
1	4	4	63/34,2	4	4	239/29,3
2	3	2	54/29,3	3	2	254/31,2
3	2	2	74/40,2	3	2	226/27,7
4	4	4	76/41,3	2	2	305/37,4
5	2	2	76/41,3	2	2	361/44,3
6	3	2	67/36,4	3	2	317/38,9
7	2	2	87/47,3	2	2	335/41,1
8	3	2	53/28,8	3	5	210/25,8
9	2	2	100/54,3	2	2	400/49,1
10	3	2	52/28,3	3	4	243/29,8
11	2	2	90/48,9	3	2	297/36,4
12	4	4	70/38,0	2	2	375/46,0
13	2	1	87/47,3	1	1	427/52,4
14	2	1	90/48,9	2	2	381/46,7
15	2	2	115/62,5	2	2	432/53,0
16	2	2	86/46,7	2	2	312/38,3
17	4	4	87/47,3	4	4	274/33,6
18	4	4	94/51,1	4	5	398/48,8
19	5	5	98/53,3	4	4	288/35,3
20	2	1	91/49,5	2	1	394/48,3
21	2	2	88/47,8	2	2	324/39,8
22	2	2	117/63,6	2	2	432/53,0
23	1	1	95/51,6	1	1	531/65,2
24	4	5	84/45,7	4	5	392/48,1
25	2	2	90/48,9	3	2	296/36,3

Jak ukazuje výše uvedená tabulka, většina odpovědí směřuje spíše ke krajním hodnotám, než k možnosti neutrálního výběru. Data lze přiložit k jednotlivým položkám dotazníku (viz přílohy č. 4 a č. 6) a dle toho je také posoudit. Zajímavé se jeví zejména srovnání položek popsané v následujících odstavcích.

Dotazování učitelé nesouhlasí s tvrzením, že učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek (pol. č. 4), zároveň však souhlasí s tvrzením, že v jejich hodinách mají žáci se stejnými schopnostmi vždy zcela stejné podmínky pro splnění úkolu (pol. č. 13). S obecným tvrzením o nastavení stejných podmínek pro všechny žáky tedy dotazování učitelé nesouhlasí, v posouzení vlastní hodnotící činnosti však obdobný výrok potvrzují.

Zajímavé je také posouzení otázky č. 9. Modus uvedených odpovědí ukazuje spíše souhlas s tvrzením, že dodržování kritérií stanovených v klasifikačním řádu zabezpečuje spravedlnost v hodnocení všech žáků školy. Tento fakt je podpořen odpověďmi dotazovaných učitelů na položku č. 15, podle níž srovnávají výkon žáka vzhledem k předem stanoveným kritériím. Zároveň většina dotazovaných učitelů spíše souhlasí s tím, že si musí v předmětu, který vyučují, sami stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy (pol. č. 21). Z tohoto hlediska zjištěné výsledky potvrzují kvalitativní výzkum, v němž z rozhovorů s dotazovanými učiteli vyplynulo, že klasifikační řád poskytuje spíše obecná pravidla a proto si učitelé stanovují další, podrobnější kritéria hodnocení. Centrálně stanovená pravidla a kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků však dotazovaní učitelé považují za důležitá, jak ukazují odpovědi na pol. č. 10, podle níž kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou zajišťují spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Z posouzení odpovědí na pol. č. 15 a 16 lze usoudit, že učitelé spíše srovnávají výkon žáka vzhledem ke stanoveným kritériím, zároveň však nevyklučují vliv, který má na hodnocení výsledků vzdělávání osobní zkušenost učitele s hodnoceným žákem. Přesto, že učitelé připouští vliv osobní zkušenosti na hodnocení výsledků vzdělávání žáka (pol. č. 15), tvrdí, že vztah k žákovi se v žádném případě nepromítá do hodnocení výsledků vzdělávání žáka (pol. č. 20).

Neméně zajímavý názorový paradox lze nalézt při posouzení odpovědí na otázky 24 a 25. Dotazovaní učitelé nesouhlasí s tím, že by známky používali jako prostředek k udržení kázně, zároveň však připouští použití známek jako určitý způsob odměn.

V tabulce jsou dále vyznačeny četnosti modu vyšší než 50%, což ukazuje na poměrně jednoznačný směr odpovědí. V případě základních i středních škol se takto vysoké četnosti objevily u otázky č. 15, podle níž dotazovaní učitelé nejčastěji spíše souhlasí s tím, že výkon žáka srovnávají

vzhledem k předem stanoveným kritériím. Dále byly vysoké četnosti zaznamenány u otázky č. 22, kdy více než 50% četností modu poukazovalo na to, že dotazovaní učitelé spíše souhlasí s tím, že všichni jejich žáci vnímají kritéria hodnocení jako spravedlivá. Poslední položka, která měla u obou škol četnost modu vyšší než 50% (pol. č. 23) poukazuje na to, že dotazovaní učitelé zcela souhlasí s tím, že si při plánování výuky jasně stanoví, jakým způsobem budou zjišťovat výsledky vzdělávání žáka.

Tab. č. 11: Mediány volby odpovědí na jednotlivé položky dotazníku učiteli základních a středních škol dle fáze praxe

Číslo položky	Učitelé základních škol					Učitelé středních škol				
	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe	Praxe	Praxe	Praxe	Praxe	
1	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
3	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4
4	2	3	4	4	2	3	2	2	2	2
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	1	3	3	3	2	3	3	3	4	4
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	4	3	3	3	3	3	4	3	4
11	2	2	2	2	2	3	2	4	3	4
12	2	4	4	3	4	3	3	2	2	2
13	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1
14	2	1	2	2	1	1	1,5	2	2	2
15	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2
17	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
18	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4
19	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4
20	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
21	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
24	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5
25	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4

Výše uvedená tabulka (č. 11) shrnuje mediány odpovědí na jednotlivé položky vzhledem k fázím praxe dotazovaných učitelů. Vyznačeny jsou položky, u nichž byla prokázána statisticky významná závislost mezi některou z fází praxe a volbou odpovědi na otázku.

5.2.2 Verifikace hypotéz

Hypotézy byly formulovány a ověřovány na základě stanovených cílů kvantitativní části výzkumu (viz kap. 4.2). Z toho vychází i následující tematické rozčlenění (dle pohlaví respondentů, stupni školy a délky praxe). Pro verifikaci jednotlivých hypotéz byl zvolen test významnosti odpovídající charakteru vyhodnocovaných dat (viz kap. 5.2).

Rozdíly mezi odpověďmi respondentů dle pohlaví

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen byly zjišťovány za pomoci výpočtu Mann-Whitneyova U testu na hladině významnosti $p < 0,05$. Výpočty byly provedeny na základě stanovené výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen na jednotlivé položky dotazníku? Pro autorku práce bylo zajímavé srovnání odpovědí mužů a žen zejména v otázkách č. 6, 7, 14, 16, 23 a 25. Jedná se o otázky, u nichž autorka práce, v souvislosti s výsledky kvalitativní části práce, předpokládala rozdílné odpovědi mužů a žen. Na základě tohoto předpokladu byly formulovány hypotézy pro každou z uvedených otázek. Výsledky byly interpretovány vzhledem k vypočítané hodnotě U a modu odpovědi na škále 1 – 5 (viz tab. č. 10 č. 12) u dotazovaných žen. Mody odpovědí mužů nejsou uváděny vzhledem k nedostatečnému zastoupení této skupiny ve vzorku respondentů, lze je však přibližně odhadnout na základě znaménka v hodnotě U. V případě kladných hodnot lze předpokládat, že se odpověď pohybuje na levé straně škály (tedy se blíží souhlasu). V případě záporné hodnoty lze předpokládat výskyt odpovědi na opačné straně škály (nesouhlas s daným tvrzením).

Tab. č. 12: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro jednotlivé položky dotazníku z hlediska rozdílů odpovědí dle pohlaví respondentů a mody odpovědí dotazovaných žen

Č. pol.	ZŠ		SŠ	
	U	Modus ženy	U	Modus ženy
1	1,23	4	2,88	5
2	0,38	2	1,28	2
3	1,78	2	0,52	2
4	-0,80	4	0,76	2
5	-0,52	2	-3,34	2
6	-0,58	2	0,15	2
7	2,57	2	-0,57	2
8	0,92	2	-0,87	4
9	-0,21	2	1,81	2
10	0,77	2	0,04	4
11	-0,04	2	0,28	2
12	-0,19	4	0,54	2
13	0,09	1	0,18	1
14	-0,65	1	-2,19	1
15	1,63	2	-0,31	2
16	-0,77	2	1,00	2
17	1,04	4	1,71	4
18	0,32	4	3,47	5
19	-0,72	5	2,70	4
20	0,30	1	-1,34	1
21	-0,49	2	-1,20	2
22	0,93	2	-0,28	2
23	0,36	1	-2,91	1
24	-0,89	5	0,34	5
25	0,33	2	-3,16	2

Platnost stanovených hypotéz lze posoudit na základě výše uvedené tab. č. 12. Výsledky jsou interpretovány zvlášť pro učitele základních a středních škol.

Položka č. 6

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi názorem mužů a žen na to, zda používání kritérií hodnocení (vnitřních společně s vnějšími) plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi názorem mužů a žen na to, zda používání kritérií hodnocení (vnitřních společně s vnějšími) plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Na základě výsledků uvedených v tab. č. 12 lze konstatovat, že nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi odpověďmi mužů a žen na otázku, zda společné používání vnitřních a vnějších kritérií hodnocení plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tato závislost nebyla prokázána ani v případě učitelů základních škol, ani mezi odpověďmi učitelů středních škol.

Položka č. 7

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi názorem mužů a žen na to, zda doplnění známky slovním komentářem zajišťuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi názorem mužů a žen na to, zda doplnění známky slovním komentářem zajišťuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

V případě odpovědí učitelů základních škol byla na hladině významnosti $p < 0,05$ vypočítána hodnota $U=2,57$ proti testovému kritériu $p = 0,01$ (viz tab. č. 12). Podle výpočtu modu odpovědí žen na danou položku dotazníku lze vyvodit závěr, že dané tvrzení spíše vyjadřuje názor dotazovaných žen. U učitelů základních škol tedy byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen na stanovenou otázku. Na rozdíl od toho v případě učitelů středních škol tento rozdíl potvrdit nelze.

Položka č. 14

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že při hodnocení výsledků vzdělávání žáka je pro ně důležitá jeho snaha ve vyučovaném předmětu.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že při hodnocení výsledků vzdělávání žáka je pro ně důležitá jeho snaha ve vyučovaném předmětu.

V případě odpovědí učitelů základních škol nebylo možné potvrdit statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen na danou otázku. Na rozdíl toho odpovědi mužů a žen na středních školách statisticky významnou rozdílnost prokázaly. Na základě vypočítané hodnoty $U = -2,19$ bylo možné v případě učitelů středních škol zamítnout nulovou hypotézu. A s přihlédnutím k zjištěnému modu (viz tab. č. 12) lze vyslovit tvrzení, že pro ženy je při hodnocení výsledků vzdělávání žáků důležitá jeho snaha v daném předmětu, na rozdíl od dotazovaných mužů.

Položka č. 16

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že jejich osobní zkušenost ovlivňuje hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že jejich osobní zkušenost ovlivňuje hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Předpoklad autorky práce byl, že ženy budou spíše souhlasit s daným tvrzením, než muži. Statisticky významná závislost však v tomto případě nebyla prokázána ani u učitelů základních škol, ani u učitelů středních škol.

Položka č. 23

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že si při plánování výuky jasně stanoví, jakým způsobem budou zjišťovat výsledky vzdělávání žáka (test, ústní zkoušení,...).

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že si při plánování výuky jasně stanoví, jakým způsobem budou zjišťovat výsledky vzdělávání žáka (test, ústní zkoušení,...).

Na základě vypočítaných hodnot (viz tab. č. 12) lze vyslovit tvrzení, že ženy na středních školách, na rozdíl od mužů, dle svého názoru

při plánování výuky jasně stanoví způsob zjišťování výsledků vzdělávání žáků. U učitelů základních škol statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen prokázán nebyl.

Položka č. 25

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že známky používají u některých žáků i jako určitý způsob odměn.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem mužů a žen s tvrzením, že známky používají u některých žáků i jako určitý způsob odměn.

Předpoklad autorky práce byl, že ženy budou spíše souhlasit s daným tvrzením, než muži. V případě učitelů základních škol statisticky významná závislost mezi odpověďmi mužů a žen prokázána nebyla. U učitelů středních škol byly odpovědi rozdílnější. Alternativní hypotéza byla v tomto případě potvrzena na základě výpočtu $U = -3,16$, přičemž s přihlédnutím k modu této položky (viz tab. č. 12) lze konstatovat, že ženy, na rozdíl od mužů, spíše používají známky u některých žáků i jako určitý způsob odměn. Původní předpoklad tak byl v případě učitelů středních škol potvrzen.

Rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol byly zjišťovány za pomoci výpočtu Mann-Whitneyova U testu na hladině významnosti $p < 0,05$. Výpočty byly provedeny na základě stanovené výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol na jednotlivé položky dotazníku?

Tab. č. 13: Výsledky Mann-Whitneyova U testu pro jednotlivé položky dotazníku z hlediska rozdílů odpovědí učitelů základních a středních škol.

Č. pol.	U	Modus ZŠ	Modus SŠ
1	1,22	4	4
2	-0,52	2	2
3	3,71	2	2
4	-5,38	4	2
5	-5,34	2	2
6	-0,26	2	2
7	0,78	2	2
8	0,90	2	5
9	-0,24	2	2
10	2,45	2	4
11	2,92	2	2
12	-3,26	4	2
13	-0,84	1	1
14	1,14	1	2
15	-0,73	2	2
16	0,83	2	2
17	2,85	4	4
18	4,67	4	5
19	-7,55	5	4
20	0,50	1	1
21	-1,99	2	2
22	-0,31	2	2
23	-2,74	1	1
24	0,49	5	5
25	2,60	2	2

V tab. č. 13 jsou vyznačeny otázky, u nichž byly zjištěny statisticky významné rozdíly odpovědí učitelů základních a středních škol. Na základě posouzení modů volby odpovědí jednotlivých skupin byla identifikovány protichůdné názory obou skupin u tří otázek (č. 4, 10 a 12). Následující text prezentuje vyhodnocení hypotéz výzkumu stanovených pro posouzení rozdílnosti odpovědí učitelů základních a středních škol.

Položka č. 4

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a učitelů středních škol s tvrzením, že učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a učitelů středních škol s tvrzením, že učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek.

Na základě výpočtu $U = -5,38$ (viz tab. č. 13) byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol na otázku, zda výše uvedené tvrzení vyjadřuje jejich názor. Předpoklad autorky práce v tomto případě směřoval spíše k potvrzení nulové hypotézy. Vzhledem k vypočítaným hodnotám a mediánu a modu odpovědí obou skupin respondentů (srov. viz tab. č. 10) však lze konstatovat, že dotazovaní učitelé základních škol s tvrzením spíše nesouhlasí, na rozdíl od dotazovaných učitelů středních škol, kteří s tvrzením spíše souhlasí.

Položka č. 8

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a učitelů středních škol s tvrzením, že širší klasifikační stupnice zvýší spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a učitelů středních škol s tvrzením, že širší klasifikační stupnice zvýší spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Vzhledem k profilaci žáků středních škol a naopak různorodému spektru žáků základních škol, autorka práce předpokládala, že učitelé základních škol budou spíše preferovat širší klasifikační stupnici, než učitelé středních škol. Na základě výsledků uvedených v tab. č. 13 však nelze spolehlivě vyloučit nulovou hypotézu. Předpoklad autorky práce, že existuje

rozdíl mezi názory učitelů základních a středních škol na širší klasifikační stupnice, se nepotvrdil.

Položka č. 10

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a středních škol s tvrzením, že pro zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a učitelů středních škol s tvrzením, že pro zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou.

Výpočet $U = 2,45$ prokázal statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol na otázku týkající se zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků za pomoci kritérií stanovených vnější autoritou. Mody odpovědí na tuto otázku (viz tab. č. 10) ukazují, že učitelé základních škol s daným tvrzením spíše souhlasí, na rozdíl od učitelů středních škol, kteří s daným tvrzením spíše nesouhlasí.

Položka č. 12

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a středních škol s tvrzením, že při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávají výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů základních a středních škol s tvrzením, že při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávají výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků.

Bylo možné zamítnout nulovou hypotézu na základě výpočtu $U = -3,26$ (viz tab. č. 13) Porovnání modů odpovědí ukazuje, že učitelé základních škol spíše nesouhlasí s tvrzením, že hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy

srovnávají výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků, na rozdíl od učitelů středních škol, kteří s daným tvrzením spíše souhlasí.

Rozdíly mezi odpověďmi respondentů dle délky praxe

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů různé délky praxe (rozdělení do fází praxe dle Hubermana, 1995), byly zjišťovány za pomoci výpočtu Kruskal-Walissova testu vícenásobné korelace (vzhledem k vyššímu počtu nezávisle proměnných), na hladině významnosti $p < 0,05$. Výpočty byly provedeny na základě stanovené výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi na jednotlivé položky dotazníku u učitelů nacházejících se v různé fázi praxe? Při vícenásobném porovnání závislosti odpovědí učitelů různé délky praxe pro jednotlivé položky dotazníku, byla statisticky významná závislost prokázána pouze u čtyř z 25 otázek (5, 21, 24 a 25). Vyhodnocení hypotéz formulovaných pro tyto položky je shrnuto vždy pod příslušnou tabulkou (č. 15, 16, 17 a 18). Výsledky byly interpretovány mimo jiné vzhledem k mediánům jednotlivých odpovědí (viz tab. č. 11). U učitelů základních škol nebyly prokázány statisticky významné rozdíly u žádné z položek dotazníku. Stanovené hypotézy jsou tedy posuzovány pouze vzhledem k odpovědím učitelů středních škol.

Tab. č. 14: Vícenásobné porovnání hodnot, učitelé středních škol, nezávislá proměnná: fáze praxe, závislá proměnná: odpověď na otázku č. 5.

Pol. č. 5	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe 5
Praxe 1	-	1,00	0,73	0,04	1,00
Praxe 2	1,00	-	1,00	0,62	1,00
Praxe 3	0,73	1,00	-	0,97	1,00
Praxe 4	0,04	0,62	0,97	-	0,83
Praxe 5	1,00	1,00	1,00	0,83	-

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že když dá učitel při ústním zkoušení různým žákům stejnou známku, vždy to znamená, že tito žáci dosáhli stejných nebo velmi podobných výsledků.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že když dá učitel při ústním zkoušení různým žákům stejnou známku, vždy to znamená, že tito žáci dosáhli stejných nebo velmi podobných výsledků.

Na základě výsledků v tab. č. 14 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v první nebo čtvrté fázi praxe. Mediány obou zmíněných skupin směřovaly k hodnotě 2 (spíše vyjadřuje můj názor) – viz tab. č. 11.

Tab. č. 15: Vícenásobné porovnání hodnot, učitelé středních škol, nezávislá proměnná: fáze praxe, závislá proměnná: odpověď na otázku č. 21.

Pol. č. 21	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe 5
Praxe 1	-	1,00	1,00	1,00	0,05
Praxe 2	1,00	-	1,00	1,00	0,19
Praxe 3	1,00	1,00	-	1,00	0,01
Praxe 4	1,00	1,00	1,00	-	0,002
Praxe 5	0,05	0,19	0,01	0,002	-

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a páté fázi praxe s tvrzením, že v předmětu, který dotazovaný vyučuje, si musí sám stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a páté fázi praxe s tvrzením, že v předmětu, který dotazovaný vyučuje, si musí sám stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy.

Na základě výsledků v tab. č. 15 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v třetí nebo páté fázi praxe. Mediány obou zmíněných skupin směřovaly k hodnotě 2 (spíše vyjadřuje můj názor) – viz tab. č. 11.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v čtvrté a páté fázi praxe s tvrzením, že v předmětu, který dotazovaný vyučuje, si musí sám stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v čtvrté a páté fázi praxe s tvrzením, že v předmětu, který dotazovaný vyučuje, si musí sám stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy.

Na základě výsledků v tab. č. 15 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v čtvrté nebo páté fázi praxe. Mediány obou zmíněných skupin směřovaly k hodnotě 2 (spíše vyjadřuje můj názor) – viz tab. č. 11.

Tab. č. 16: Vícenásobné porovnání hodnot, učitelé středních škol, nezávislá proměnná: fáze praxe, závislá proměnná: odpověď na otázku č. 24.

Pol. č. 24	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe 5
Praxe 1	-	1,00	1,00	0,02	0,001
Praxe 2	1,00	-	1,00	1,00	0,16
Praxe 3	1,00	1,00	-	0,01	0,001
Praxe 4	0,02	1,00	0,01	-	0,89
Praxe 5	0,001	1,16	0,001	0,89	-

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbyvá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbyvá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

Na základě výsledků v tab. č. 16 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v první nebo čtvrté fázi praxe. Mediány učitelů v první fázi praxe směřovaly k hodnotě 4 (spíše nesouhlasím), mediány učitelů ve čtvrté fázi praxe vyjadřovaly naprostý nesouhlas s tvrzením (hodnota 5) – viz tab. č. 11.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a páté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbyvá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a páté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbyvá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

Na základě výsledků v tab. č. 16 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v první nebo páté fázi praxe. Mediány učitelů v první fázi praxe směřovaly k hodnotě 4 (spíše nesouhlasím), mediány učitelů v páté fázi praxe vyjadřovaly naprostý nesouhlas s tvrzením (hodnota 5) – viz tab. č. 11.

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

Na základě výsledků v tab. č. 16 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v třetí nebo čtvrté fázi praxe. Mediány učitelů v třetí fázi praxe směřovaly k hodnotě 4 (spíše nesouhlasím), mediány učitelů v čtvrté fázi praxe vyjadřovaly naprostý nesouhlas s tvrzením (hodnota 5) – viz tab. č. 11.

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a páté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v třetí a páté fázi praxe s tvrzením, že v současné době dotazovanému učiteli nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v jeho hodinách.

Na základě výsledků v tab. č. 16 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v třetí nebo páté fázi praxe. Mediány učitelů v třetí fázi praxe směřovaly k hodnotě 4 (spíše nesouhlasím), mediány učitelů v páté fázi praxe vyjadřovaly naprostý nesouhlas s tvrzením (hodnota 5) – viz tab. č. 11.

Tab. č. 17: Vícenásobné porovnání hodnot, učitelé středních škol, nezávislá proměnná: fáze praxe, závislá proměnná: odpověď na otázku č. 25.

Pol. č. 25	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe 5
Praxe 1	-	0,38	0,02	0,00	0,00
Praxe 2	0,38	-	1,00	1,00	0,38
Praxe 3	0,02	1,00	-	0,36	0,14
Praxe 4	0,00	1,00	0,36	-	1,00
Praxe 5	0,00	0,38	0,14	1,00	-

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a třetí fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a třetí fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

Na základě výsledků v tab. č. 17 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v první nebo třetí fázi praxe. Mediány obou zmíněných skupin směřovaly k hodnotě 2 (spíše vyjadřuje můj názor) – viz tab. č. 11.

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a čtvrté fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

Na základě výsledků v tab. č. 17 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazovaní učitelé nachází v první nebo čtvrté fázi praxe. Medián odpovědí učitelů v první fázi práce odpovídá hodnotě 2 = spíše souhlasím, kdežto medián

odpovědí učitelů ve čtvrté fázi praxe odpovídá hodnotě 3 = nemohu posoudit (viz tab. č. 11).

H_O: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a páté fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem učitelů nacházejících se v první a páté fázi praxe s tvrzením, že známky u některých žáků dotazovaný učitel používá i jako určitý způsob odměn.

Na základě výsledků v tab. č.17 byla potvrzena statisticky významná závislost mezi souhlasem s výše uvedeným tvrzením a tím, zda se dotazování učitelé nachází v první nebo páté fázi praxe. Medián odpovědí učitelů v první fázi práce odpovídá hodnotě 2 = spíše souhlasím, naproti tomu medián odpovědí učitelů v páté fázi praxe odpovídá hodnotě 4 = spíše nesouhlasím (viz tab. č. 11).

5.2.3 Závěry a diskuse k výsledkům dotazníkového šetření

Kvantitativní část výzkumu ukázala, že problematika spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků je mezi učiteli středních i základních škol aktuální. Z celkového počtu 999 respondentů projevilo 40 zájem o konečné výsledky výzkumu (tj. více než 4% respondentů).

Vysoká míra vnitřní konzistence a reliability dotazníku (viz kap. 5.2) dovolila také poměrně spolehlivě posoudit jednotlivé odpovědi a to jak vzhledem k celku, tak z hlediska jednotlivých praxí. Přesto však rozdělení dle délky praxe nepřineslo očekávané výsledky. Statisticky významná závislost odpovědí respondentů na délce praxe byla potvrzena pouze v případě odpovědí učitelů středních škol, a to jen u čtyř z dvaceti pěti položek dotazníku. Tyto výsledky mohou být ovlivněny volbou teorie rozdělení profesní dráhy učitele (viz Huberman, 1995), případně zastoupením respondentů v jednotlivých fázích praxe. Možností je také to, že odpovědi učitelů na položky dotazníku nejsou ve většině případů závislé na délce pedagogické praxe. Tuto domněnku by bylo možné potvrdit nebo vyvrátit opětovnou aplikací dotazníku jiné skupině respondentů, nebo rozlišením délky praxe dle odlišných teorií, což poskytuje mj. námět a prostor pro další výzkumy v této oblasti. Nejnižší zastoupení z hlediska délky praxe měli učitelé v počáteční fázi (fáze 1). Tento fakt může mít příčinu v nižším zastoupení učitelů v počáteční fázi praxe na vybraných školách, nebo např. v neochotě takových učitelů vyplnit dotazník. Tato neochota může vyplývat z obecné charakteristiky začínajících učitelů (srov. např. Zedníková, 2009), kteří se snaží zadaptovat v novém prostředí, s čímž souvisí řada úkolů a povinností. Pracovní vytíženost v počátcích učitelské kariéry může proto vyvolat neochotu provádět jakoukoli činnost nad rámec každodenních povinností učitele.

Méně vhodné bylo také zastoupení mužů vzhledem k počtu žen, které na dotazník odpověděly. Zejména u respondentů ze skupiny základních škol se významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen vyskytly pouze u jedné z formulovaných hypotéz, na což může mít vliv mj. poměr obou skupin

respondentů. V případě učitelů středních škol se rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen projevovaly výrazněji. Feminizace, především v prostředí základních škol, je diskutovaným tématem, jímž se zabývá odborná i laická veřejnost (více viz např. Kynčlová, 2008; Smetáčková, Linková, 2004; Wylie, 2000; Gobyová, 1994). Vzhledem ke genderovým teoriím jsou předpoklady autorky práce, formulované v hypotézách o rozdílu mužů a žen, založeny na tradičním vnímání rolí a vlivu autority daném pohlavím respondenta.

Také hypotézy o rozdílech mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol vycházely zejména z charakteristik žáků základních a středních škol a tudíž odlišného přístupu učitelů těchto stupňů škol. Zatímco na ZŠ je spektrum žáků poměrně široké, střední školy jsou více výběrové. Žáci středních škol se většinou profilují v určitých oborech a struktura žáků v jedné třídě nebývá tak odlišná (od mentální úrovně jednotlivých žáků, přes specializaci v různých oborech, až k sociálnímu zázemí žáků na téže škole (blíže viz např. Greger, 2010)). Proto jsou, dle autorky práce, také nároky na učitele středních škol, co se týká hodnocení výsledků vzdělávání žáků, specifitější. Např. předpokládá, že středoškolský učitel nebude nucen tolik využívat známky jako druh odměn nebo trestů, bude spíše souhlasit s aktuální širší klasifikační stupnice atd.

Zajímavé výsledky přineslo posouzení charakteristik míry polohy na jednotlivé položky dotazníku. Zejména následující srovnání si, dle názoru autorky práce, zaslouží pozornost. Dotazovaní učitelé nesouhlasí s tvrzením, že učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek (pol. č. 4), zároveň však souhlasí s tvrzením, že v jejich hodinách mají žáci se stejnými schopnostmi vždy zcela stejné podmínky pro splnění úkolu (pol. č. 13). S obecným tvrzením o nastavení stejných podmínek pro všechny žáky tedy dotazovaní učitelé nesouhlasí, v posouzení vlastní hodnotící činnosti však obdobný výrok potvrzují. Pozoruhodné je také posouzení otázky č. 9. Modus uvedených odpovědí ukazuje spíše souhlas s tvrzením, že dodržování kritérií stanovených v klasifikačním řádu zabezpečuje spravedlnost v hodnocení všech žáků školy. Tento fakt je

podpořen odpověďmi dotazovaných učitelů na položku č. 15, podle níž srovnávají výkon žáka vzhledem k předem stanoveným kritériím. Zároveň většina dotazovaných učitelů spíše souhlasí s tím, že si musí v předmětu, který vyučují, sami stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v klasifikačním řádu školy (pol. č. 21). Z tohoto hlediska zjištěné výsledky potvrzují kvalitativní výzkum, v němž z rozhovorů s dotazovanými učiteli vyplynulo, že klasifikační řád poskytuje spíše obecná pravidla a proto si učitelé stanovují další, podrobnější kritéria hodnocení. Centrálně stanovená pravidla a kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků však dotazovaní učitelé považují za důležitá, jak ukazují odpovědi na pol. č. 10, podle níž kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou zajišťují spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Z posouzení odpovědí na pol. č. 15 a 16 lze usoudit, že učitelé spíše srovnávají výkon žáka vzhledem ke stanoveným kritériím, zároveň však nevyklučují vliv, který má na hodnocení výsledků vzdělávání osobní zkušenost učitele s hodnoceným žákem. Přesto, že učitelé připouští vliv osobní zkušenosti na hodnocení výsledků vzdělávání žáka (pol. č. 15), tvrdí, že vztah k žákovi se v žádném případě nepromítá do hodnocení výsledků vzdělávání žáka (pol. č. 20). Neméně zajímavý názorový paradox lze nalézt při posouzení odpovědí na položky č. 24 a 25. Dotazovaní učitelé nesouhlasí s tím, že by známky používali jako prostředek k udržení kázně, zároveň však připouští použití známek jako určitý způsob odměn.

Závěry šetření vycházely z posouzení otázek v jednotlivých okruzích z hlediska charakteristik míry polohy a vyhodnocení konkrétních odpovědí vzhledem k vybraným charakteristikám. Za podstatné lze považovat zjištění, že dotazovaní učitelé nesouhlasili s obecnými tvrzeními ohledně spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, ale přitom v posouzení svého vlastního přístupu k hodnocení a použití konkrétních prostředků se vyjadřovali ve smyslu snahy o zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků (viz výše). Toto zjištění lze také interpretovat tak,

že dotazovaní učitelé se snaží zajišťovat spravedlnost ve svém hodnocení výsledků vzdělávání žáků, obecně však nesouhlasí s možností zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

5.3 Výsledky deskriptivního výzkumu

Deskriptivní výzkum je zaměřen na posouzení souborů vybraných dokumentů základních škol ve dvou obdobích sběru dat (viz kap. 4.3). Z důvodu časové náročnosti proběhl sběr dat pouze v rámci tří krajů: Olomoucký, Moravskoslezský a Vysočina. Jejich výběr byl ovlivněn dostupností kompletního seznamu základních škol na webových stránkách kraje. Sběr dat a jejich vyhodnocení se řídí výzkumnými otázkami a teoriemi blíže specifikovanými v kap. 4.3.

Autorka práce zjistila, že z celkového počtu 1039 základních škol ze tří krajů mělo v 1. období funkční internetové stránky 744 škol. V průběhu necelých tří let se tento počet zvýšil na 838 základních škol.³¹

Tab. č. 20: Internetové stránky a dokumenty ve vybraných školách v rámci 1. a 2. období sběru dat³²

	Moravskoslezský kraj	Vysočina	Olomoucký kraj
Internetové stránky v 1. Období	422	153	199
Internetové stránky v 2. Období	439	178	221
Klasifikační řád na stránkách v 1. období	91	71	101
Klasifikační řád na stránkách v 2. období	112	79	119
Změny v obsahu klasifikačního řádu	15	4	6
Obsah klasifikačního řádu je beze změn	52	71	74
Má ŠVP v 1. období	132	45	82
Má ŠVP v 2. období	159	51	89
Celkem posuzovaných škol	509	253	277

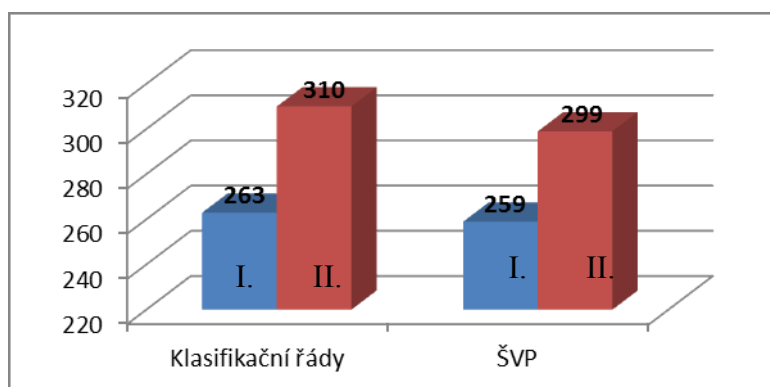
V 1. období sběru dat prezentovalo na svých stránkách 263 škol klasifikační řád a 259 škol svůj školní vzdělávací program. Počty prezentací

³¹ Pro sběr dat v obou obdobích byl využit původní seznam základních škol z vybraných krajů. Výzkum v tomto smyslu nereflektuje nově vzniklé základní školy ani případný zánik některých škol z původního seznamu.

³² 1. a 2. období sběru dat je blíže definováno v kap. 5.2.1.

těchto dokumentů se v 2. období celkově zvýšily, avšak statistika zahrnuje i případy, kdy škola v 1. období na svých stránkách dokument měla a ve 2. období již ne. Lze se domnívat, že k těmto změnám došlo při aktualizaci obsahu internetových stránek zmíněných škol. Vývoj počtu prezentovaných dokumentů přibližuje následující graf:

Graf č. 1 Změny v počtech prezentovaných dokumentů



Co se týká obsahové stránky klasifikačních řádů, změny³³ byly zaznamenány pouze u 25 z celkových 222 porovnatelných dokumentů.³⁴

Změny v obsahu dokumentů se týkaly následujících oblastí:

- Zpřesnění a doplnění kritérií jednotlivých klasifikačních stupňů (5x).
- Změna data poslední aktualizace dokumentu (3x).
- Rozšíření obecných zásad hodnocení a klasifikace žáků (3x).
- Celkové přizpůsobení dokumentu školnímu vzdělávacímu programu (např. hodnocení kompetencí, vzdělávacích oblastí atp.), (3x).
- Změny v popisu získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci (2x).

³³ Změnou se rozumí obměna obsahu dokumentu, včetně změny data poslední aktualizace. Za změnu se nepovažuje grafická úprava dokumentu.

³⁴ Srovnáván byl pouze obsah dokumentů, které byly na stránkách škol prezentovány v prvním i druhém období sběru dat.

- Přidání popisu jednotlivých klasifikačních stupňů při hodnocení předmětů s převahou teoretického a praktického zaměření (2x).
- Úprava stati o výchovných opatřeních (2x).
- Celkové zestručnění a zobecnění dokumentu (2x).
- Odstranění pasáže o výstupním hodnocení žáků (1x).
- Přidání pasáže o uvolnění z výuky a podmínkách neklasifikování žáků (1x).
- Přidání pasáže o slovním hodnocení žáků včetně popisu kritérií slovního hodnocení (1x).

Podle autorky práce může mít poměrně vysoký počet nezměněných dokumentů na stránkách škol řadu příčin. Některé z nich shrnuje následující odstavec:

- Školy nemají potřebu aktualizovat Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tomuto tvrzení by odpovídal i fakt, že řada ze zkoumaných dokumentů měla datum poslední aktualizace např. z roku 2003.
- Poslední aktualizace dokumentu proběhla krátce před prvním sběrem dat. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků jsou ve své podstatě dokument, který není třeba zásadně měnit, pokud se osvědčil ve své aktuální podobě. Je však vhodné ho alespoň doplňovat, nebo aktualizovat datum poslední revize dokumentu.
- Školy nedodaly aktualizované dokumenty na své internetové stránky. V tomto případě je na internetových stránkách školy v obou obdobích sběru dat zpřístupněna pouze starší verze dokumentu.
- Školy nepracují s obsahem webu. Aktualizace se nedotýkají dokumentů, ani jiných částí webových stránek škol.

5.3.1 Závěry a diskuse k výsledkům deskriptivního výzkumu

Ve světě prodchnutém informačními technologiemi a elektronickou komunikací je možnost zvýšení konkurenceschopnosti tržních subjektů, v tomto případě škol, dána mimo jiné dostupností informací. Proto má stále více škol webové stránky, na nichž prezentují základní poznatky. Otázkou je, zda školy využívají webové stránky také pro prezentaci výše zmíněných dokumentů. Zákon nařizuje zpřístupnit informace v sídle subjektu v úředních hodinách, nicméně je pravděpodobnější, že rodič, žák, učitel, nebo kterákoli jiná osoba spíše využije možnost prohlédnout si dokument na stránkách školy, než si ho jít přečíst např. do ředitelny. Tato domněnka je založena jednak na předpokladu menší časové náročnosti při využití internetu, ale také na možnosti anonymity a zachování soukromí při studiu dokumentu. Úskalí tohoto přístupu spočívá v možnostech a schopnostech konkrétních lidí co se týká přístupu k informačním technologiím.

Výsledky deskriptivního výzkumu prokázaly, že četnost prezentace jednotlivých škol na internetu stoupá. To může pravděpodobně být důsledkem trendů moderní doby, snižováním počtu žáků a potřebou zvýšení konkurenceschopnosti subjektů. Zároveň se v průběhu necelých tří let zvýšily počty prezentací sledovaných dokumentů na stránkách škol. Obsahové změny u porovnatelných dokumentů se však vyskytovaly pouze v několika případech. Nejčastěji se jednalo o zpřesnění a doplnění kritérií jednotlivých klasifikačních stupňů (v 5 případech), dále pak rozšíření obecných zásad hodnocení a klasifikace žáků (3x), celkové přizpůsobení dokumentu potřebám školního vzdělávacího programu, nebo pouze změna data poslední aktualizace dokumentu.

Výsledky deskriptivního výzkumu mohou být ovlivněny několika faktory. Při sběru dat je třeba brát v úvahu možné riziko, že některá z webových stránek škol nebyla zaznamenána. Tomuto se autorka práce snažila zabránit zkombinováním fulltextového a katalogového vyhledávače (viz kap. 5.1). Také je zde možnost chyby lidského faktoru, kdy vzhledem k různorodým designům webových stránek škol nemusely být vyhledávané

dokumenty zaznamenány přesto, že na stránkách byly uvedeny. Na konečné výsledky mohou mít vliv také zvolená období sběru dat ve vztahu k tomu, kdy by bylo nejpravděpodobnější, že školy budou aktualizovat sledované dokumenty. Autorka práce si je rovněž vědoma, že by bylo ideální zdokumentovat tímto způsobem školy ve všech krajích ČR a doplnit data také o dokumentaci středních škol. To však, vzhledem k omezeným možnostem jednoho výzkumníka nebylo možné.

Závěr

Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků je fenomén úzce spjatý s jednotlivými částmi procesu a systému hodnocení výsledků vzdělávání. Lze na něj tedy nahlížet mnoha způsoby – ve vztahu k jednotlivým částem procesu, z pohledu různých aktérů procesu nebo vzhledem k vybraným charakteristikám či faktorům ovlivňujícím hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tyto přístupy mj. shrnula teoretická část disertační práce. Zaměřila se na vymezení základních poznatků a operacionalizaci pojmů z oblasti spravedlnosti a hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy a následně tato dvě témata propojila a popsala v kontextu aktuálních kurikulárních dokumentů formujících podobu českého vzdělávacího systému a specifikujících problematiku hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tím připravila teoretické podklady pro empirickou část práce. Ta je uvedena charakteristikou zvoleného výzkumného designu a stanovením výzkumných otázek.

Odpověď na ústřední výzkumnou otázku, jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů, je formována na základě výsledků tří propojených a vzájemně se ovlivňujících částí výzkumu – kvalitativní, kvantitativní a deskriptivní. Závěry a diskuse k výsledkům každé části výzkumu jsou shrnuty vždy v samostatné kapitole.

Hlavním výstupem kvalitativní části výzkumu, založené na analýze rozhovorů s vybranými učiteli, je systém tematických celků a kategorií, který vymezuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu dotazovaných učitelů. Tento systém je dále aplikován v rámci kvalitativní analýzy dokumentů – Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, jimiž se dotazovaní učitelé v době realizace rozhovorů řídili. Zajímavé výsledky poté přineslo posouzení výpovědí dotazovaných učitelů vzhledem k reálnému obsahu zmíněných dokumentů. Přesto, že analyzované dokumenty obsahují poměrně podrobné vymezení pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, včetně specifikace kritérií hodnocení jednotlivých

klasifikačních stupňů, považují dotazování učitelé dokument za příliš obecný a v praxi s ním většinou dále nepracují.

Závěry kvalitativní části výzkumu byly dále využity při tvorbě dotazníku pro učitele základních a středních škol. Jednotlivé položky tohoto dotazníku vycházely z analyzovaných rozhovorů a byly uskupeny do tří okruhů sledujících co je podle dotazovaných učitelů spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, jak prezentují spravedlnost ve vlastním přístupu k hodnocení výsledků vzdělávání žáků a v čem je tato spravedlnost podle dotazovaných učitelů zakotvena. Pro posouzení kvantitativních dat byly stanoveny hypotézy porovnávající zvolené odpovědi vzhledem k pohlaví respondentů, délce pedagogické praxe a stupni školy, na které působí. Konkrétní výsledky byly dále posouzeny vzhledem k charakteristikám míry polohy, což umožnilo porovnat mj. položky v jednotlivých okruzích otázek.

Výsledky kvalitativní a kvantitativní části výzkumu doplňují závěry výzkumu deskriptivního. Ten byl zaměřen na posouzení výskytu a obsahu vybraných dokumentů v určitém časovém odstupu, což umožnilo zaměřit pozornost nejen na problematiku aktualizace dokumentů, ale také další související témata, jako např. prezentace škol prostřednictvím webových stránek, možnosti zveřejňování dokumentů na internetu a další.

Srovnání všech tří částí výzkumu v kontextu s teoretickými podklady naplňuje hlavní cíl práce, jímž je popsat fenomén spravedlnosti v rámci teorie vycházející z dané sociální reality vymezené v kontextu aktuálních kurikulárních dokumentů a charakterizované vnímáním problematiky z pohledu učitelů základních a středních škol v České republice. Disertační práce tak poskytuje nejen přehled sledované problematiky, ale také otevírá řadu možností rozšíření výzkumu. Jednou z nich je např. doplnění tématu z pohledu žáků základních a středních škol či dalších aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Zcela originální výsledky a náměty k dalšímu šetření přináší deskriptivní výzkum. Jedná se například o posouzení škol, coby tržních subjektů a možnosti zvýšení konkurenceschopnosti za pomoci

moderních informačních technologií. Významným tématem také zůstává prezentace oficiálních dokumentů škol a změny těchto dokumentů v čase.

Způsobem uchopení daného tématu je disertační práce v českém prostředí originální a představuje tak přínos z hlediska rozšíření teoretických poznatků vědního oboru pedagogiky, ale vytváří také základ pro zkoumání daného tématu v oblasti empirických šetření.

Použité prameny a literatura

1. ADAM, S. An introduction to learning outcomes. In: *Introducing Bologna objectives and tools* [online]. 2007, str. 2 – 24. [cit. 2011-12-15]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf>.
2. ALLHOLF, D.W., WALTRAUD, A. *Rétorika a komunikace*. Praha: Grada, 2008.
3. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
4. BACHOR, D. *Reformatting Reporting Methods for Case Studies* [online]. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Sydney, New South Wales, Australia, December, 2000 [cit. 2011-12-15]. Dostupné z <<http://www.aare.edu.au/00pap/bac00287.htm>>.
5. BEEVER, A. Aristotle on Equity, Law and Justice. In *Legal Theory*. Volume 10, issue 01. USA: Cambridge University Press, 2004, str. 33 – 50.
6. BEŇO, M. a kol. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ, 2001.
7. BERGEROVÁ, M. *Spravedlnost v právu. Diplomová práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 6. 6. 2011] Dostupné z <is.muni.cz/th/134754/pravf_m/Spravedlnost_v_pravu.doc>.
8. BOUD, D. *Enhancing learning through Self Assessment* [online]. New York: RoutledgeFalmer, 2003. Transferred to digital printing 2005 [cit. 2011-12-15]. Dostupné z

<<http://books.google.cz/books?id=mJ9qQ2IyuykC&printsec=frontcover&dq=self+assessment&hl=cs&sa=X&ei=sH11T8qaMdGHhQe0kIWSCA&sqi=2&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=self%20assessment&f=false>>

9. BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
10. BRIDGES. *Mixed Methods Network for Behavioral, Social, and Health Sciences*. [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <<http://www2.fiu.edu/~bridges/>>.
11. CARNEY, S. *Issues in Teachers' Professional Development. A review of some relevant literature* [online]. 2002 [cit. 6. 6. 2011]. Dostupné z <<http://www.staff.hum.ku.dk/stephen/documents/Review%20of%staff%20development.doc>>.
12. COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research methods in education*. London; New York: RoutledgeFalmer, 2000.
13. CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2006.
14. ČÁP, J. ČECHOVÁ, V. ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie. Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: H&H, 1998.
15. ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009.
16. DAVID, R. *Politologie. Základy společenských věd*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o., 2005.
17. DAY, CH. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series* [online]. Education

- Resources Information Center, 1999 [cit. 6. 7. 2011]. Dostupné z <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED434878.pdf>>.
18. DENISS, L., MILLS, S. et al. *Automated assessment for large groups. A case study* [online]. The University of Nottingham, 2004 [cit. 2010-12-08]. Dostupné z <<http://www.cs.nott.ac.uk/~smx/PGCHE/>>.
 19. DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage Publications, 2008.
 20. DOLL, W. E. *Postmodern Perspective Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1993.
 21. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání. (2006/962/ES)* [online]. 2006 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/uploads/RVP/KK/Evropsky_referencni_ramec.pdf>.
 22. DVOŘÁK, D. a kol. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010.
 23. DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, str. 243 - 254.
 24. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
 25. FILIPI, K. *Hodnocení žáků učitelem na základních školách*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP, 2009.
 26. FISCHER, P. O spravedlnosti. In: *Spor o spravedlnost*. Praha: Filosofie, 1997.

27. G, Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád gymnázia Chotěboř). In SMEJKAL, V. *Školní řád*. Chotěboř: Gymnázium Chotěboř, 2009.
28. GALLOWAY, A. *Questionnaire Design & Analysis. A Workbook* [online]. Last updated 25/8/97 [cit. 2010-12-06]. Dostupné z <<http://www.tardis.ed.ac.uk/~kate/qmcweb/qcont.htm>>.
29. GIPPS, C., STOBART, G. Alternative assessment. In *International Handbook of educational evaluation. Part two*. USA: Kluger Academic Publisher, 2003, str. 549 – 576.
30. GIPPS, C., STOBART, G. Fairness in assessment. In WYATT-SMITH, C., CUMMING, J. *Educational Assessment in 21st Century. Connecting Theory and Practice*. London, NY: Springer, 2009, str. 105 - 118.
31. GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení informací a rozborů, 1994.
32. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Hanex: Olomouc, 2008.
33. GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: *Nerovné šance na vzdělávání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006 (a), str. 21 – 40.
34. GREGER, D. *Spravedlivost školy a vzdělávacího systému očima žáků* [online]. 2006 (b) [cit. 2011 – 01- 04]. Dostupné z <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/21/default.htm>>.
35. GREGER, D. Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. In: *Orbis scholae*, 2006 (c), roč. 0, č. 1, str. 46 – 59.

36. GREGER, D. Kurikulární politika. In: KALOUS, J. VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006 (d), str. 119 – 131.
37. GREGER, D. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010, str. 22 – 37.
38. GREGER, D., JANÍK, T. a kol. Charakteristika centra základního výzkumu školního vzdělávání. In: *Orbis scholae*, 2006, roč. 0, č. 1, str. 5 – 12.
39. GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007.
40. GÜNTHER, K. Co znamená „Každému co mu náleží?“ K novému odhalení distributivní spravedlnosti. In: VELEK, J. *Spor o spravedlnost*. Praha: Filosofia, 1997, str. 15 – 52.
41. HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha: Portál, 2009.
42. HARLING, K. *An Overview of Case Study*. Wilfrid Laurier University, Waterloo, Ontario, Canada, 2011.
43. HASTINGS, S. *The complete classroom. Issues and solutions for teachers*. New York: Routledge, 2006.
44. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
45. HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2002.
46. HELMKE, A. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 2007.

47. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.
48. HERGENHAHN, B.R. *An introduction to Theories of learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1993.
49. HOLOUŠOVÁ, D. Osobnost učitele. In GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002, str. 164 – 195.
50. HOLLINS, E. Teacher Preparation for Quality teaching. In: *Journal of Teacher Education*. 62(4) [online]. American Association of Colleges for Teacher Education, 2011[cit 2011-12-06]. Str. 395 – 407. Dostupné z <<http://jte.sagepub.com/content/62/4/395.full.pdf+html>>.
51. HUBERMAN, M. Professional Careers and Professional Development: Some intersections. In: GUSKEY, T., HUBERMAN, M. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, 1995, str. 193 – 224.
52. HUČÍN, J., POLÁKOVÁ, Z. *Zásady pro tvorbu dotazníků. Seminář VÚP 6. 10. 2004* [online]. Praha: ÚIV, 2004 [cit 2011-12-06]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/341/dotazniky.ppt>>.
53. HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV* [online]. 19. 10. 2005 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>>.
54. HUDEC, T., MALČÍK, M., RANGL, M. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava: Ediční středisko CIT OU, 2007.

55. HULÍK, V. Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání. In: KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, str. 145 – 161.
56. HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. *In Pursuit of Equity in Education - Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Publisher: Springer, 2001.
57. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
58. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* [online]. Dostupné z <<http://www.iea.nl>>.
59. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
60. JARNÍKOVÁ, J. Kurikulum. In *Metodický portál RVP* [online]. 2011[cit. 2011-12-12]. Dostupné z <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum>.
61. JEŘÁBEK, J. et al. *Vzdělávací program základní škola*. Praha: Fortuna, 2001.
62. JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, F., CHAPMAN, CH. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum, 2009.
63. JEŽKOVÁ, V., KOPP, B., JANÍK, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum, 2008.
64. KÁDNER, O. Význam Komenského v dějinách pedagogiky. In SOMR, M. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení*. České Budějovice: vlastním nákladem autora, 2009, str. 177 – 181.

65. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2003.
66. KAUFMANN, J. C. *Chápající rozhovor*. Praha: SLON, 2010.
67. KLUSKA, P. *Představy žáků ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, FF, Psychologický ústav, 2009.
68. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002.
69. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005.
70. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Praha: Grada, 2009.
71. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.
72. KOLLER, P. Pojetí společnosti a sociální spravedlnost. In: *Spor o spravedlnost*. Praha: Filosofia, 1997, str. 83 – 107.
73. KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1954.
74. KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedia)*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948.
75. KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ J. a kol. *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008.
76. Kolektiv autorů. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence?highlightWords=kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9+kompetence>>.

77. Kolektiv autorů. *Klíčové kompetence na gymnáziu* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008 [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence?highlightWords=kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9+kompetence>>.
78. KNAPP, V. *Teorie práva*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1994.
79. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011.
80. KRONICK, J. C. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. In: *Sociologický časopis* [online]. 1997, 1, str. 57 – 67. [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d9ea8b94ec58c839306f61835d149215d1a90b3f_276_057KRONI.pdf>.
81. KRTOUŠ, P. *O pohybu a klidu (Od Aristotela k Einsteinovi)* [online]. Praha: MFF UK, 2009 [cit. 2011-05-05]. Dostupné z <http://utf.mff.cuni.cz/popularizace/O_pohybu_a_klidu/O%20pohybu%20a%20klidu.pdf>.
82. KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. ročník konference ČAPV. Sborník referátů* [online]. Brno: MU, 2003 [cit. 2011-06-07], str. 1 – 23. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/CAPV11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf>.
83. KYNČLOVÁ, T. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém, Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Praha: Gender Studies, 2008, str. 18 – 21.

84. LAZAROVÁ, B., JŮVA, V. Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. In *Studia pedagogica* [online]. 2010, 15, 2, str. 43 - 60. [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <www.phil.muni.cz/wupv/casopis>.
85. *Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.*
86. LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. Roč. 57, č. 3, str. 364-379.
87. LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. Roč. 58, č. 1, str. 36-49.
88. MADONDO, S. *The role of parents in the continuous assessment of learners*. [online], 2002 [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <<http://hdl.handle.net/10530/758>>.
89. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-G.pdf>.
90. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006 [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf>.
91. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první. Kde jsme...?* Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2005.

92. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Nerovné šance na vzdělávání*. Praha: Academia, 2006.
93. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010.
94. MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: qualitative social research*. [online] Volume 1, No. 2, Art. 20 – Juni 2000 [cit. 2011-06-07]. Dostupné z <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>>.
95. MCLEOD, S. *Simply psychology. Case Study Research Method* [online]. 2008. [cit. 14. 5. 2011]. Dostupné z <<http://www.simplypsychology.org/Case%20Study%20Method.pdf>>.
96. *Mezinárodní klasifikace vzdělávání* [online]. Český statistický úřad, 2008 [cit. 14. 5. 2011]. Dostupné z <<http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/0226-08>>.
97. MŠMT, *Vzdělávací program národní škola: vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního vzdělávání*. Praha: SPN, 1997.
98. MUSILOVÁ, M. *Individuální praxe. Metodika a cvičebnice*. Olomouc: PdF UP, 2004.
99. MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: PdF UP, 2002.
100. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: UIV – Tauris, 2001.
101. *Národní soustava kvalifikací* [online]. MŠMT, 2008 [cit. 2011-06-06]. Dostupné z <<http://www.nsk.nuov.cz/>>.

102. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Dostupné z <www.nuov.cz>.
103. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
104. NEZVALOVÁ, D. *Assessing Science for Understanding – constructivist approach*. Olomouc: Palacký University Faculty of Science, 2009.
105. NEZVALOVÁ, D. Kompetence a standardy – módnost či vhodnost? In: WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007. Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, str. 50 – 54.
106. NOVOTNÝ, F. *Ústava/Platón*. Praha: Oikoymenh, 2005.
107. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic* [online]. Directorate for education, 2012 [cit. 2012-03-04]. Dostupné z <http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_2649_39263231_49509478_1_1_1_1,00.html>.
108. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* [online]. Dostupné z <<http://www.oecd.org>>.
109. OSVALDOVÁ, B., KROPÁČ, R. *Rozhovory o interview*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009.
110. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010.
111. PAŘÍZEK, V., SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků. Učební texty z didaktiky 2*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

112. PAŠKOVÁ, L. Životná spokojenosť učiteľov na Slovensku. In: VALIHOROVÁ, M., KALINSKÁ, L. *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banském Bystrici, 2010, str. 508 – 515.
113. PAULÍK, K. Subjektívni pracovni zátěž a zdraví učitelů a učitelek. In: VALIHOROVÁ, M., KALINSKÁ, L. *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banském Bystrici, 2010, str. 484 - 490.
114. PELIKÁN, J. Perspektivy tvorby kurikula: malé zamyšlení nad velkým problémem. In: *Problémy kurikula základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, str. 43 – 52.
115. PELIKÁN, J. Tvorba státní vzdělávací politiky jako závažný problém současného českého školství. In *Sborník Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové: Vysoká škola pedagogická Hradec Králové, 1999, str. 499-505.
116. PETŘÍČEK, M. *Úvod do současné filosofie*. Praha: Hermann, 1997.
117. *PISA 2006 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for international student assessment)* [online]. 2006 [cit. 2011-05-03]. Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/240/1869>>.
118. PIŤHA, P., HELUS, Z. *Vzdělávací program obecná škola (1. – 5. ročník). Aktualizace k 1. září 2006*. MŠMT, 2006.
119. *Pokyn MŠMT ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, č.j. 21836/2000-11*. MŠMT, 2000.
120. *Portál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Dostupné z <www.msmt.cz>.

121. *Projekt INES* [online]. UIV [cit. 2011-04-01]. Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/19/133>>.
122. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: MU, 1996.
123. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
124. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.
125. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009.
126. PINAR, W. F., REYNOLDS, W. M., SLATTERY, P., TAUBMAN, P. M. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
127. *Programme for International Student Assessment (PISA)* [online]. 2000 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html>.
128. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.
129. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
130. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

131. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-03-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
132. RAWLS, J. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria publishing, 1995.
133. RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení [online]. In *E-Pedagogium*. Olomouc: PdF UP, roč. 2002, č. 1. [cit. 2011-08-09]. Dostupné z<<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>>.
134. RYŠKA, R. et al. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Vydavatelství PdF UK v Praze, 2008.
135. RYŠKA, R. *Evaluaace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. Praha: Vydavatelství PdF UK v Praze, 2009.
136. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010.
137. S, Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. In SPURNÁ, J. *Školní řád*. Olomouc: Praktik, Střední škola obchodu, gastronomie a designu, 2007. Aktualizace k 1. 9. 2010.
138. SANDOVAL, J. *Test Interpretation and Diversity: Achieving Equity in Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association, 1998.
139. SANTIAGO, P., et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012* [online]. OECD Publishing, 2012 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>>.
140. SARTRE, J. P. *Existencialismus je humanismus*. Praha: Vyšehrad, 2004.

141. SCOTT, A. Aristotle's Nicomachean Ethics [online]. 2002 [cit. 2011-08-08]. Dostupné z
<<http://www.angelfire.com/md2/timewarp/ethics.html>>.
142. SEEBAUER, HELUS, KOLIADIS. *Assessing for success. 10 Modules concerning*. Paido: Brno, 2002.
143. SHARP, A. *The Classroom Community of Inquiry: Education of the Emotion*. Paper presented at "Democracy and Ethics in Philosophical Dialogue", the conference of NAACI. Québec 29 June 2006 [cit. 2006-07-15] Dostupné z
<<http://www.ovc.ulaval.ca/ms/colloque/powerpoint/sharp3.doc>>.
144. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.
145. SKALKOVÁ, J. Pojetí základního vzdělávání v české škole v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno: MU, 2005.
146. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
147. SKUTIL, M., ZIKL, P. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada, 2011.
148. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
149. SMETÁČKOVÁ, I., LINKOVÁ, M. Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu. In *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*. Praha: Gender studies, 2004, str. 81 – 99.
150. SOKOL, J. *Moc, peníze a právo: esej o společnosti a jejích institucích*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007.

151. SOLFRONK, J. *Školní rady a řízení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.
152. SUTOR, B. *Politická etika*. Praha: Oikoymenh, 1996.
153. STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: Sage Publications, 1995.
154. STAKE, R., E. Case Studies. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications, 2003, str. 134-164.
155. STAKE, R., E. Qualitative case studies. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif. London: Sage Publications, 2008, str. 119 – 141.
156. *STATISTICA Cz (softwarový systém pro analýzu dat)*, verze 8.0, 2007. Dostupné z <www.statsoft.cz>.
157. STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1993.
158. STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.
159. STRAKOVÁ, J. International Large-scale Studie sof Education Achievment – The Involvement of the Czech Republic. *Sociological Review*, 2003, roč. 39, č. 3, str. 411 – 424.
160. STRAKOVÁ, J. Kompetence českých žáků v mezinárodním srovnání. In *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. str. 47 – 66.

161. STRAKOVÁ, J. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. In *Studia pedagogica* [online]. 2010, 15, 2, str. 27 - 42. [cit. 2011-08-09]. Dostupné z <www.phil.muni.cz/wupv/casopis>.
162. STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
163. ŠEBOVÁ, E. *Alternativní tresty a opatření v ČR. Bakalářská práce*. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta: Brno, 2006 [cit. 2011-06-06]. Dostupné z <is.muni.cz/th/104588/pedf_b/Bakalarska_prace_Eva_Sebova.doc>.
164. ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In *Studia pedagogica* [online]. 2010, 15, 2, str. 60 - 86. [cit. 2010-08-09]. Dostupný z <www.phil.muni.cz/wupv/casopis>.
165. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Žák. Rub a líc učitelské motivace. In: VALIHOVÁ, M., KALINSKÁ, L. *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banském Bystrici, 2010, str. 264 – 271.
166. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova Univerzita, 2004.
167. ŠÍSTKOVÁ, J. *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010.
168. ŠRÁMEK, J. Metody sběru dat v kvantitativním výzkumu [online]. Portál Marketing journal, 2009. [cit. 2011-12-12]. Dostupné z <http://www.m-journal.cz/cs/marketingovy-vyzkum/metody-sberu-dat-v-quantitativnim-vyzkumu__s390x5140.html>.
169. ŠULC, M. *Kurz hodnocení klíčových kompetencí žáků spuštěn* [online]. Praha: VÚP, 2010. [cit. 2011-12-09]. Dostupné z

<<http://www.vuppraha.cz/kurs-hodnoceni-klicovych-kompetenci-zaku-spusten>>.

170. ŠVAŘÍČEK, R. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Dizertační práce*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2011-06-06].
Dostupné z <http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf>.
171. ŠVAŘÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, str. 335 – 355.
172. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
173. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido, 1999.
174. ŠVESTKOVÁ, K. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků očima učitelů. In DOPITA, M., ČECH, T. *Etika ve vědách o výchově: Sborník ze 17. konference ČPdS a PdF UP Olomouc 10. a 11. února 2010*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 395.
175. ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.
176. TASHAKKORI, A., TEDDLIE, CH. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks (USA); London: Sage Publications, 2003.
177. TEDDLIE, CH., TASHAKKORI, A. *Foundations of mixed methods research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks (USA); London: Sage Publications, 2009.

178. TELLIS, W. Application of a Case Study Methodology. In *The Qualitative Report* [online], Volume 3, Number 3, September, 1997 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>>.
179. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade* [online]. Leuven, 2009 [cit. 2011-12-09]. Dostupné z <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf>.
180. *Tisková konference - PISA 2009* [online]. ÚIV: Praha, 2010 [cit. 2011-12-12]. Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/368/2066>>.
181. TYL, T. *Řecká mytologie a spravedlnost* [online]. Portál epravo.cz, 2002 [cit. 2011-06-06]. Dostupné z <<http://www.epravo.cz/top/clanky/recka-mytologie-a-spravedlnost-15833.html>>.
182. ÚIV. *Tematicky zaměřené statistiky a podkladová data* [online]. UIV, 30. 9. 2010 [cit. 2011-01-03]. Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>>.
183. URBAN, J. *Kroky při přípravě a realizaci dotazníkového šetření* [online]. Letní škola Jizerské hory: Centrum pro otázky životního prostředí UK, 2005 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z <http://www.czp.cuni.cz/ekonomie/Letskola/urban_priprava_dotazniku.pdf>.
184. URBÁNEK, P. *Vzdělávací politika a pedagogický výzkum*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004.
185. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

186. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007.
187. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
188. VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002.
189. VINOPAL, J. *Kognitivní přístupy v metodologii výzkumných šetření: metoda okamžité validizace*. Praha: SOÚ, 2009.
190. VLČKOVÁ, K. *Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, metod sběru a analýz dat*. Poznámky z plenárního referátu předneseného na konferenci Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Konané 1. 12. 2010 v Olomouci.
191. *Vyhláška č. 48/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky*. MŠMT, 2005.
192. *Vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. MŠMT, 2005.
193. *Vyhláška č. 291/1991 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění zákona č. 138/1995 Sb.* MŠMT, 1995.
194. Vyhledávače, jejich typy a rozlišení. In: *SEO Master. Optimalizace webových stránek* [online]. [cit. 15. 6. 2011] Dostupné z <<http://www.seomaster.cz/seznam-vyhledavacu-a-popis>>.
195. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Dostupné z <www.vuppraha.cz>.

196. WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kutikulárního diskursu. In: *Problémy kurikula základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova Univerzita, 2006.
197. WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1*. Brno: Paido, 2004.
198. WYLIE, C. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95* [online]. Geneva: New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, March 2000 [cit. 2011-05-01]. Dostupné z <<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>>.
199. YIN, R. K. *Case Study Research. Design and Methods* [online]. London: Sage publications, 2003 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z <<http://www.scribd.com/doc/3289743/Yin-Case-study-research-3rd>>.
200. Z, Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. In HARTMANOVÁ, J. *Školní řád*. Havlíčkův Brod: Základní škola Nuselská Havlíčkův Brod, 2009.
201. *Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)*. MPSV, 2009.
202. *Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol (školský zákon)*. Federální shromáždění, 1984.
203. *Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT, 2004. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

204. ZEDNÍKOVÁ, M. *Profesní dráha učitelů jejich očima* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2011-06-07]. Diplomová práce. Dostupné z <http://is.muni.cz/th/100605/fss_m/Michaela_Zednikova_Diplomova_prace_FSS_MU_zamcene.txt>.
205. *Zpráva OECD: České školství je bez cíle a vytváří nerovnosti* [online]. Nadace Open society fund Praha, 2012 [cit. 2012-03-04]. Dostupné z <<http://www.osf.cz/novinky/zprava-oecd-ceske-skolstvi-je-bez-cile-a-vytvari-nerovnosti>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Charakteristika jednotlivých případů

Příloha č. 2: Rozhovor a jeho tematické okruhy

Příloha č. 3: Průvodní dopis k dotazníku učitelům základních škol

Příloha č. 4: Dotazník pro učitele 2. stupně základních škol

Příloha č. 5: Průvodní dopis k dotazníku učitelům středních škol

Příloha č. 6: Dotazník pro učitele středních škol

Příloha č. 1: Charakteristika jednotlivých případů

Přehled základních údajů o jednotlivých případech je uveden v tab. č. 21. Rozděluje učitele do tří skupin na základě školy, na níž působili v době konání rozhovorů. Vzhledem ke stanoveným kritériím pro výběr případu (viz kap. 4.1) dále uvádí délku pedagogické praxe a vyučované předměty.

Tab. č. 21 Charakteristika jednotlivých případů

Škola	Jméno učitele	Délka pedagogické praxe	Vyučované předměty
Základní škola v kraji Vysočina	Jana	9	Informatika, matematika
	Petr	16	Základy společenských věd, dějepis
Všeobecné gymnázium se čtyřletým i osmiletým studijním programem v kraji Vysočina	Eva	8	Anglický jazyk
	Helena	18	Český jazyk, anglický jazyk
	Jan	7	Zeměpis, biologie
Soukromá střední odborná škola s maturitními i nematuritními studijními obory v Olomouckém kraji	Bára	8	Anglický jazyk, obchodní psychologie
	Hana	18	Anglický jazyk, dějepis
	Vendula	8	Český jazyk, občanská výchova, dějepis

Jana je učitelka základní školy umístěné v kraji Vysočina ve městě s počtem obyvatel do 25 000. Na této škole vyučuje žáky druhého stupně informatiku a matematiku. Její pedagogická praxe je devět let. Na stejné škole působí také **Petr**. V současné době je vyučujícím základů společenských věd a dějepisu na druhém stupni této základní školy, dříve vyučoval také český jazyk. Jeho pedagogická praxe je 16 let.

Struktura případů je dále doplněna učiteli všeobecného gymnázia se čtyřletým i osmiletým studijním programem, které se nachází v kraji Vysočina ve městě s počtem obyvatel do 10 000. Patří sem **Eva**, učitelka anglického jazyka, která na této škole působí již osm let. V současné době vyučuje hlavně mladší žáky – primy až kvarty osmiletého gymnázia. Oproti tomu **Helena** vyučuje anglický a český jazyk žáky ve čtyřletém studijním

programu. Její pedagogická praxe je 18 let, z nichž na této škole působí 15 let. Posledním dotazovaným učitelem z této školy je **Jan**. Na gymnáziu působí sedm let a jeho aprobace je zeměpis a biologie. V době konání rozhovorů jeho vyučování spadalo pouze do oblasti zeměpisu, a to jak na osmiletém, tak čtyřletém gymnáziu.

Případové studie jsou doplněny o rozhovory s učiteli soukromé střední odborné školy s maturitními i nematuritními obory. Tato škola se nachází v Olomouckém kraji ve městě s počtem obyvatel do 100 000. Všichni dotazovaní učitelé této školy vyučují žáky v maturitních i nematuritních oborech. **Bára** na této škole v době konání rozhovorů vyučovala třetím rokem anglický jazyk a obchodní psychologii. Její celková pedagogická praxe je osm let. Oproti tomu **Hana** vyučuje již osmnáct let německý jazyk a dějepis. Poslední z dotazovaných učitelů této školy je **Vendula**. Vyučuje již osmým rokem český jazyk, občanskou výchovu a dějepis.

Příloha č. 2: Rozhovor a jeho tematické okruhy

1. Okruh otázek: Hodnocení výsledků vzdělávání žáků – obecně
 - Co považujete za hodnocení výsledků vzdělávání žáků? Co je to podle vás hodnocení žáků, co všechno do hodnocení patří?
 - Jaké formy a prostředky hodnocení využíváte ve své praxi? Formy = především druhy a způsoby hodnocení; Prostředky = to, co vede k hodnocení (otázky, písemky...)
2. Okruh otázek: Vlastnosti hodnocení výsledků vzdělávání žáků
 - Na co kladete při hodnocení žáků důraz? Jaké vlastnosti by mělo mít hodnocení žáků? Čeho by se měl učitel držet, čeho vyvarovat? Jakou váhu má podle vás stejné hodnocení různých žáků?
 - Jaké obtíže spatřujete při použití různých typů hodnocení?
3. Okruh otázek: Kritéria pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků
 - Máte stanovená kritéria hodnocení? Podle čeho je stanovujete? Kdo se podílel na jejich tvorbě?
 - Znájí žáci kritéria hodnocení? Do jaké míry jsou s nimi obeznámeni?
 - Odlišují se kritéria pro jednotlivé žáky či konkrétní třídy?
 - Když hodnotíte žáky, porovnáváte jejich výkon vzhledem ke stanoveným kritériím, berete v úvahu výkony spolužáků, nebo srovnáváte výkon žáka vzhledem k jeho předchozímu výkonu?
4. Okruh otázek: Sebehodnocení žáků a jejich pohled na hodnocení
 - Jsou žáci zvyklí se vyjadřovat ke svému hodnocení?
 - Vedete žáky k sebehodnocení? Jakým způsobem?
 - Jak, podle vás, hodnocení vnímají žáci? Co je pro ně důležité, čeho si všímají...
5. Okruh otázek: Srovnatelnost hodnocení výsledků vzdělávání žáků
 - Myslíte si, že vaše požadavky na žáky jsou srovnatelné s požadavky ostatních učitelů tohoto předmětu? (na této škole a na ostatních školách)

- Vyjádřete se k systému Bakalář, zkuste krátce shrnout jeho výhody, nevýhody...
6. Okruh otázek: Práce učitele s dokumenty upravujícími pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků
- Máte jako škola vymezenou problematiku hodnocení v ŠVP? Jakým způsobem? Nakolik (a jakým způsobem) to zohledňujete při hodnocení žáků ve výuce?
 - Pracujete při hodnocení žáků s klasifikačním řádem školy? Jakým způsobem?
 - Nastaly podle Vás se zavedením ŠVP nějaké změny v hodnocení žáků? Přineslo to nějaká pozitiva/negativa?
7. Okruh otázek: Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků
- Co, podle Vás, znamená spravedlnost v hodnocení? Může být hodnocení spravedlivé? Jak zaručit spravedlnost v hodnocení? Je, podle vás, spravedlnost to samé co např. objektivita?
8. Doplnující informace
- Délka pedagogické praxe
 - Typ školy
 - Vyučované předměty

Příloha č. 3: Průvodní dopis k dotazníku učitelům základních škol

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci při rozesílání následující prosby všem učitelům Vaší školy. Jedná se o vyplnění krátkého on-line dotazníku, který je součástí širšího výzkumného šetření zaměřeného na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů. Dotazník je k dispozici pod následujícím odkazem: <http://1url.cz/dtn2>

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jak učitelé vnímají spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dotazník je určen učitelům DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL, neboť právě oni připravují mnohé žáky k dalšímu studiu a setkávají se tak nejen s interními, ale také externími požadavky na vzdělání a kritérii pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Pokud budete mít zájem o zaslání výsledků tohoto výzkumu, kontaktujte mě na e-mailové adrese katerina.svestkova01@upol.cz. Mohou Vám mimo jiné posloužit jako externí, nezávislý pohled na normu Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Předem děkuji za ochotu a spolupráci.

S úctou

Mgr. Kateřina Švestková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci ve smyslu anonymního vyplnění dotazníku, který spolu s dalšími informacemi naleznete na adrese:
<http://1url.cz/dtn2>

Vyplnění dotazníku vám zabere nanejvýš 10 minut.

V souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů se často diskutuje o tom, že výsledky vzdělávání žáků různých škol nejsou srovnatelné a v hodnocení výsledků vzdělávání žáků nelze zajistit spravedlnost. Zapojením se do tohoto výzkumu přispějete k rozvoji diskuse o aktuálním tématu, jakým je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů druhého stupně základních škol.

V případě, že budete mít zájem o zaslání výsledků tohoto výzkumu, kontaktujte mě na adrese katerina.svestkova01@upol.cz

Prosím Vás o vyplnění výše zmíněného dotazníku NEJPOZDĚJI do 3. září 2011.

Předem děkuji za ochotu a spolupráci.

S úctou

Mgr. Kateřina Švestková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Příloha č. 4: Dotazník pro učitele 2. stupně základních škol

Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků 2. stupně základních škol

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, velice si vážím Vaší ochoty vyplnit následující dotazník a přispět tím do diskuse o aktuálním tématu, jakým je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dotazník je zcela ANONYMNÍ. Výsledky poslouží k porovnání názorů vás, učitelů na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků druhého stupně základních škol v různých krajích. Vyplnění dotazníku je velice jednoduché. Svoji odpověď označíte kliknutím na vybrané pole. Zodpovězení 25 položek Vám nezabere více jak 10 minut. Po vyplnění dotazníku zmáčkněte prosím políčko „SUBMIT“ ("ODESLAT"), které naleznete NA KONCI DOTAZNÍKU! Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Mgr. Kateřina Švestková Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci kontakt: katerina.svestkova01@upol.cz

1. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je spravedlivé tehdy, jestliže žák ZJEVNĚ nic nenamítá proti danému hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

2. Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáka je zaručena, pokud má učitel na žáka stejné nároky jako jeho kolegové.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

3. Pro žáky mimořádně nadané je vhodné stanovit odlišná kritéria hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

4. Učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

5. Když dá učitel při ústním zkoušení různým žákům stejnou známku, vždy to znamená, že tito žáci dosáhli stejných nebo velmi podobných výsledků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

6. Používání vnitřních kritérií hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. "klasifikační řád") společně s vnějšími kritérii hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. daných Cermatem) plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

7. Doplnění známky slovním komentářem zajišťuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

8. Širší klasifikační stupnice by zvýšila spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

9. Dodržování kritérií stanovených v "klasifikačním řádu" zabezpečuje spravedlnost v hodnocení všech žáků školy.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

10. Proto, aby byla na různých školách zajištěna spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

11. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s jeho předchozími výkony.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

12. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

13. V mých hodinách mají žáci se stejnými schopnostmi vždy zcela stejné podmínky pro splnění úkolu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

14. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka je pro mě důležitá jeho snaha v mém předmětu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

15. Při hodnocení výsledků vzdělávání vždy srovnávám výkon žáka vzhledem k předem stanoveným kritériím.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

16. Myslím si, že mé hodnocení výsledků vzdělávání žáka ovlivňuje má osobní zkušenost s tímto žákem.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

17. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho výsledek na pololetí.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

18. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho celkové studijní výsledky (např. i v jiných předmětech).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

19. Znamky na vysvědčení stanovuji pouze podle průměru průběžných známek žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

20. Můj vztah k žákovi (ať už pozitivní nebo negativní) se v žádném případě nepromítá do hodnocení výsledků vzdělávání žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

21. V předmětu, který vyučuji, si musím sám/sama stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v "klasifikačním řádu" školy.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

22. Myslím si, že všichni mí žáci vnímají kritéria, podle kterých hodnotím ve svém předmětu, jako spravedlivá.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

23. Při plánování výuky si jasně stanovím, jakým způsobem budu zjišťovat výsledky vzdělávání žáka (test, ústní zkoušení,...).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

24. V současné době mi nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v mých hodinách.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

25. Znamky používám u některých žáků i jako určitý způsob odměn.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

Pohlaví

- žena
- muž

Délka učitelské praxe (cca počet let)

Kraj

Příloha č. 5: Průvodní dopis k dotazníku učitelům středních škol

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci při rozesílání následující prosby všem učitelům Vaší školy. Jedná se o vyplnění krátkého on-line dotazníku, který je součástí širšího výzkumného šetření zaměřeného na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů. Dotazník je k dispozici pod následujícím odkazem: <http://goo.gl/br6Pg>

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jak učitelé různých škol vnímají spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dotazník je určen učitelům STŘEDNÍCH ŠKOL, neboť právě v těchto školách hraje v současnou dobu významnou roli při hodnocení výsledků vzdělávání žáků nejen hodnocení interní, ale i externí (státní maturita).

Pokud budete mít zájem o zaslání výsledků tohoto výzkumu, kontaktujte mě na e-mailové adrese katerina.svestkova01@upol.cz. Mohou Vám mimo jiné posloužit jako externí, nezávislý pohled na normu Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Předem děkuji za ochotu a spolupráci.

S úctou

Mgr. Kateřina Švestková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci ve smyslu anonymního vyplnění dotazníku, který spolu s dalšími informacemi naleznete na adrese:
<http://goo.gl/br6Pg>

Vyplnění dotazníku vám zabere nanejvýš 10 minut.

V souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů se často diskutuje o tom, že výsledky vzdělávání žáků ze škol stejného typu nejsou srovnatelné a v hodnocení výsledků vzdělávání žáků nelze zajistit spravedlnost. Se zavedením státní maturity byla formulována podrobná kritéria výkonu žáků, která by měla spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků podpořit. Zapojením se do tohoto výzkumu přispějete k rozvoji diskuse o aktuálním tématu, jakým je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitelů různých typů středních škol.

V případě, že budete mít zájem o zaslání výsledků tohoto výzkumu, kontaktujte mě na adrese katerina.svestkova01@upol.cz

Prosím Vás o vyplnění výše zmíněného dotazníku NEJPOZDĚJI do 30. června 2011.

Předem děkuji za ochotu a spolupráci.

S úctou

Mgr. Kateřina Švestková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Příloha č. 6: Dotazník pro učitele středních škol

Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, velice si vážím Vaší ochoty vyplnit následující dotazník a přispět tím do diskuse o aktuálním tématu, jakým je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dotazník je zcela ANONYMNÍ. Výsledky poslouží k porovnání názorů vás, učitelů na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků různých typů středních škol v různých krajích. Vyplnění dotazníku je velice jednoduché. Svoji odpověď označíte kliknutím na vybrané pole. Zodpovězení 28 položek Vám nezabere více jak 10 minut. Po vyplnění dotazníku zmáčkněte prosím políčko „SUBMIT“ ("ODESLAT"), které naleznete NA KONCI DOTAZNÍKU! Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Mgr. Kateřina Švestková Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci kontakt: katerina.svestkova01@upol.cz

1. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je spravedlivé tehdy, jestliže žák ZJEVNĚ nic nenamítá proti danému hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

2. Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáka je zaručena, pokud má učitel na žáka stejné nároky jako jeho kolegové.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

3. Pro žáky mimořádně nadané je vhodné stanovit odlišná kritéria hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

4. Učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

5. Když dá učitel při ústním zkoušení různým žákům stejnou známku, vždy to znamená, že tito žáci dosáhli stejných nebo velmi podobných výsledků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

6. Používání vnitřních kritérií hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. "klasifikační řád") společně s vnějšími kritérii hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. daných Cermatem) plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

7. Doplnění známky slovním komentářem zajišťuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

8. Širší klasifikační stupnice by zvýšila spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

9. Dodržování kritérií stanovených v "klasifikačním řádu" zabezpečuje spravedlnost v hodnocení všech žáků školy.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

10. Proto, aby byla na různých školách zajištěna spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

11. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s jeho předchozími výkony.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

12. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

13. V mých hodinách mají žáci se stejnými schopnostmi vždy zcela stejné podmínky pro splnění úkolu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

14. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka je pro mě důležitá jeho snaha v mém předmětu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

15. Při hodnocení výsledků vzdělávání vždy srovnávám výkon žáka vzhledem k předem stanoveným kritériím.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

16. Myslím si, že mé hodnocení výsledků vzdělávání žáka ovlivňuje má osobní zkušenost s tímto žákem.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

17. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho výsledek na pololetí.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

18. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho celkové studijní výsledky (např. i v jiných předmětech).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

19. Znamky na vysvědčení stanovuji pouze podle průměru průběžných známek žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

20. Můj vztah k žákovi (ať už pozitivní nebo negativní) se v žádném případě nepromítá do hodnocení výsledků vzdělávání žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

21. V předmětu, který vyučuji, si musím sám/sama stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v "klasifikačním řádu" školy.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

22. Myslím si, že všichni mí žáci vnímají kritéria, podle kterých hodnotím ve svém předmětu, jako spravedlivá.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

23. Při plánování výuky si jasně stanovím, jakým způsobem budu zjišťovat výsledky vzdělávání žáka (test, ústní zkoušení,...).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

24. V současné době mi nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v mých hodinách.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

25. Znamky používám u některých žáků i jako určitý způsob odměn.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

26. Při hodnocení výsledků vzdělávání mám větší nároky na žáka, který z daného předmětu maturuje.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

Pohlaví

- Žena
- Muž

Délka učitelské praxe (cca počet let)

Kraj

Typ školy

Anotace

- Univerzita:** Ústav pedagogiky a sociálních studií,
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
- Obor:** Pedagogika
- Název práce:** Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků
v kontextu kurikulární reformy.
- Autor:** Mgr. Kateřina Švestková
- Školitel:** Mgr. Jana Poláchová Vaš'átková, Ph.D.
- Rok obhajoby:** 2012
- Rozsah:** 190 stran, z toho 22 stran příloh
- Klíčová slova:** Spravedlnost, hodnocení výsledků vzdělávání žáků,
kurikulum, kurikulární dokumenty, aktéři procesu
hodnocení, učitel, profesní dráha učitele, smíšený design
- Abstrakt:** Disertační práce se zabývá problematikou spravedlnosti
v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu
kurikulární reformy. Spravedlnost je chápána jako pojem
vycházející především z aktuálně platných a uznávaných
psaných i nepsaných pravidel a norem. V souvislosti
s možným vymezením teorií spravedlnosti
je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků
řešena v kontextu dané sociální reality určené současným
nastavením společnosti a definované z pohledu učitelů
základních a středních škol v České republice. Empirická
část práce je realizována s využitím smíšeného designu.
Dominují jí tři propojené a vzájemně se ovlivňující
strategie výzkumu – kvalitativní, kvantitativní
a deskriptivní. Závěr práce shrnuje výsledky všech tří
částí výzkumu, prezentuje přínos práce vědnímu oboru
a představuje možnosti dalšího rozvoje tématu.

Dissertation title: The fairness in assessment of pupils' educational results in context of the curriculum reform.

Key words: Fairness, assessment of the pupils' education results, curriculum, curriculum documents, the participants of the assessing process, a teacher, career of a teacher, mixed-method design

Abstract: This dissertation is focused on the problematics of fairness in the assessment of the pupils' education results in the context of the curriculum reform. The fairness is comprehended to be a term which is based on the currently valid and respected, written and unwritten regulations and norms. In connection with a possible justice theory definition, the fairness in the assessment of the pupils' education results is solved in the context of the given social reality determined by the present society attitude and defined from the point of view of the teachers from the basic and secondary schools within the Czech Republic. The empirical part has been performed with help of the mixed-method design. It is divided into three research strategies which are connected with one another and they also influence each other. They are the quantitative, qualitative and descriptive research strategies. At the end of the dissertation there is a result summary of all three parts of the research, presentation of the dissertation's benefits for the science discipline and the introduction of another option on the topic's development.

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ**

Mgr. Kateřina Švestková

**SPRAVEDLNOST V HODNOCENÍ
VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ
V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ REFORMY**

AUTOREFERÁT DISERTAČNÍ PRÁCE

ŠKOLITELKA: Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

OLOMOUC 2012

Jméno a příjmení autora:

Mgr. Kateřina Švestková

Název disertační práce:

Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu kurikulární reformy

Název disertační práce anglicky:

The fairness in assessment of pupils' educational results in the context of the curriculum reform

Studijní obor:

Pedagogika

Školitelka:

Mgr. Jana Poláchová Vaš'átková Ph.D.

Rok obhajoby:

2012

Klíčová slova:

Spravedlnost, hodnocení výsledků vzdělávání žáků, kurikulum, kurikulární dokumenty, aktéři procesu hodnocení, učitel, profesní dráha učitele, smíšený design.

Key words:

Fairness, assessment of the pupils' education results, curriculum, curriculum documents, the participants of the assessing process, a teacher, carrer of a teacher, mixed-method design.

Abstrakt:

Disertační práce se zabývá problematikou spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu kurikulární reformy. Spravedlnost je chápána jako pojem vycházející především z aktuálně platných a uznávaných psaných i nepsaných pravidel a norem. V souvislosti s možným vymezením teorií spravedlnosti je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků řešena v kontextu dané sociální reality určené současným nastavením společnosti a definované z pohledu učitelů základních a středních škol v České republice. Empirická část práce je realizována s využitím smíšeného designu. Dominují jí tři propojené a vzájemně se ovlivňující strategie výzkumu – kvalitativní, kvantitativní a deskriptivní. Závěr práce shrnuje výsledky všech tří částí výzkumu, prezentuje přínos práce vědnímu oboru a představuje možnosti dalšího rozvoje tématu.

Abstract:

This dissertation is focused on the problematics of fairness in the assessment of the pupils' education results in the context of the curriculum reform. The fairness is comprehended to be a term which is based on the currently valid and respected, written and unwritten regulations and norms. In connection with a possible justice theory definition, the fairness in the assessment of the pupils' education results is solved in the context of the given social reality determined by the present society attitude and defined from the point of view of the teachers from the basic and secondary schools within the Czech Republic. The empirical part has been performed with help of the mixed-method design. It is divided into three research strategies which are connected with one another and they also influence each other. They are the quantitative, qualitative and descriptive research strategies. At the end of the dissertation there is a result summary of all three parts of the research, presentation of the dissertation's benefits for the science discipline and the introduction of another option on the topic's development.

OBSAH

Úvod a teoretické ukotvení tématu	196
1 Teoretické ukotvení tématu.....	198
1.1 Pojem a teorie spravedlnosti	198
1.2 Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v aktuálním prostředí českého školství	199
2 Výzkumný design a metodologická východiska práce	202
2.1 Cíle a strategie kvalitativní části výzkumu	202
2.2 Cíle a strategie kvantitativní části výzkumu	204
2.3 Cíle a strategie deskriptivní části výzkumu	207
3 Závěry a diskuse k výsledkům výzkumu	209
3.1 Závěry kvalitativní části výzkumu	209
3.2 Závěry kvantitativní části výzkumu	212
3.3 Závěry deskriptivní části výzkumu	214
Závěr	217
Výběr z literatury použité v disertační práci	218
Publikační a další odborná činnost autorky práce.....	229

Úvod a teoretické ukotvení tématu

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je stále aktuálním tématem, neboť se jedná o citlivou a komplikovanou záležitost. Oblast hodnocení se dotýká motivačních a emočních složek osobnosti, ovlivňuje sebepojetí i výkonový potenciál jedince a je důležitou zpětnou vazbou nejen pro žáky, ale i další účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň v procesu hodnocení působí celá řada aktérů (kromě učitele a žáků lze zmínit např. rodiče, vedení školy, externí instituce apod.), ovlivňuje ho mnoho faktorů a dalších činitelů. Svoji roli hraje např. klima třídy, vztahy mezi účastníky procesu, jejich znalosti, zkušenosti, sociální status, ale také aktuální nastavení školské politiky, platné kurikulární dokumenty a z nich vycházející vnitřní normy školy, neboť těmi by se mj. mělo hodnocení výsledků vzdělávání žáků řídit.

V pedagogicky orientovaných výzkumech bývá spravedlnost řešena z hlediska srovnatelnosti výsledků vzdělávání. Projevuje se zde snaha o stanovování jednotných kritérií, ale také o zajištění spravedlnosti v hodnocení např. za pomoci stanovení obecných deskriptorů, podle nichž by mělo být možné určit míru spravedlivosti systému hodnocení výsledků vzdělávání žáků (blíže viz např. Greger, 2006). Značná část výzkumů je zaměřena právě na popis spravedlnosti z hlediska rovnosti podmínek, rovnosti v přístupu a rovnosti výstupů a výsledků, to vše však obvykle ve vztahu k žákům či ve smyslu vytváření obecně platných měřítek spravedlnosti systému hodnocení. Existuje jen velice málo šetření zaznamenávajících, jak spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímají učitelé. Jejich pohled na dané téma je přitom stěžejní, neboť právě oni jsou, vedle žáků, ústředními aktéry celého procesu hodnocení. Disertační práce se proto orientuje právě na to, jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů. K tomuto účelu využívá tři různé strategie výzkumu, z nichž každé dominuje vybraná výzkumná metoda. Jednotlivé strategie vychází z hlavní výzkumné otázky a zároveň směřují k jejímu zodpovězení. Jako celek se vzájemně doplňují

s teoretickou částí práce a společně směřují k naplnění hlavního cíle disertační práce.

1 Teoretické ukotvení tématu

Teoretická část práce představuje úvod do oblasti spravedlnosti, hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu školy a následně se zaměřuje na propojení těchto dvou témat na úrovni aktuálních kurikulárních a dalších dokumentů formujících podobu českého vzdělávacího systému. Každý z tematických celků se zaměřuje na popis klíčových oblastí vytvářejících teoretické podklady pro empirickou část práce. Zároveň vystihuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v kontextu českých i zahraničních studií a výzkumných šetření.

1.1 Pojem a teorie spravedlnosti

Spravedlnost je měřítkem pro zachování společenských hodnot. Bez jejího pojetí ztrácí smysl uchovávat formu společnosti a nastává morální krize (blíže viz Bubík, 2007). Proto se o vytvoření jednotné teorie spravedlnosti pokoušely a stále pokouší vědní disciplíny od praktické filosofie, přes právo a politickou filosofii až k etice. Obecné povědomí o významu tohoto pojmu existuje, nicméně jeho vymezení je značně obtížné. Spravedlnost je „*fenomén, jenž je pro stanovení smyslu nezbytně nutný, ale stále uniká.*“ (Váně, 2007, str. 7) Totéž lze říci o spravedlnosti v hodnocení. Je to fenomén, který přispívá ke smyslu této činnosti. Aby však bylo možné jej uchopit, je třeba vycházet z principu některé z teorií spravedlnosti.

Teorie spravedlnosti jsou obecně založeny na třech možných principech. Podle prvních dvou – sakrálního a metafyzického „*kritéria a normy spravedlnosti existují v ontologické struktuře univerza a stačí je jen najít*“ (Váně, 2007, str. 28). Třetí vychází z myšlenky, že představy spravedlnosti jsou zatíženy subjektivními a normativními soudy. Teorie vystavěné na základě sakrálního a metafyzického principu se potýkají s otázkou, kdo je relevantní stanovit autoritu nebo též onen vyšší princip, o nějž se celá teorie opírá. Oproti tomu teorie vycházející z dané sociální reality jsou jasně podloženy relevantními údaji, nemohou však být obecně

platné, protože princip, na kterém jsou vystavěny (sociální realita) se v čase proměňuje.

Disertační práce chápe spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků jakožto pojem vycházející především z aktuálně platných a uznávaných psaných i nepsaných pravidel a norem. V rámci výše zmíněných teorií vychází z kontextu dané sociální reality určené současným nastavením společnosti v českém prostředí. To je ovlivňováno politickými, ekonomickými, právními, ale také etickými a morálními principy a utvářeno různými aktéry. Patří sem zejména učitelé, žáci, vedení školy, externí činitelé s pravomocí zasahovat do sledované oblasti (např. ministerstvo školství, akreditační komise, mezinárodní a nadnárodní organizace), externí činitelé ovlivňující sledovanou oblast svými názory a zkušenostmi (např. rodiče, konkurenční a spolupracující subjekty) a další. Názory a postoje zmíněných aktérů jsou formovány zejména každodenní skutečností a zkušenostmi, ale implicitně také aktuálně uznávanými teoriemi a realizovanou praxí.

1.2 Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků v aktuálním prostředí českého školství

Vzdělávací systém v České republice je založen na požadavcích rovného přístupu ke vzdělávání. Vychází především z dokumentů v oblasti lidských práv. Počínaje právem na vzdělání ustanoveným v listině základních práv a svobod (2/1993 Sb., hl.4., čl.33), přes tzv. antidiskriminační zákon (198/2009 Sb.). Dále pak ze školského zákona (561/2004 Sb.), kde jsou v § 2 odst. 1 stanoveny zásady vzdělávání, mj. rovný přístup, zohledňování vzdělávacích práv každého jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání. Na tomto základě je postaveno také hodnocení výsledků vzdělávání žáků. To v České republice vychází z aktuálních kurikulárních dokumentů. Obecnou rovinnou dokumentů tvoří školský zákon a jím podložené rámcové vzdělávací programy. Z nich pak vychází konkrétní školy při tvorbě svých školních

vzdělávacích programů a vnitřních směrnic. Specifikace zákonných podmínek se pak projevuje v konkrétních Pravidlech pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, které jsou dle školského zákona součástí každého školního řádu. Tato pravidla by měla být primárním podkladem pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků učiteli. Hierarchie pravidel hodnocení je tak formulována od obecných nařízení, až ke konkrétním požadavkům každého učitele.

Podle školského zákona má ministerstvo školství povinnost zpracovávat Národní program vzdělávání, který specifikuje cíle vzdělávání a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Tento program by měl přinášet základní zásady pro vzdělávání žáků ve věku 3 až 19 let s výhledem k celoživotnímu vzdělávání a zastřešovat systém kurikulárních dokumentů (viz Zákon č. 561/2004 Sb.). Přesto, že již rámcové vzdělávací programy v praxi fungují, bod zákona o zpracování Národního programu vzdělávání stále nebyl naplněn. Tuto skutečnost mj. kritizuje i aktuální zpráva OECD (2012), podle níž absence jasně stanovených cílů v českém vzdělávacím systému podporuje vytváření nerovností ve vzdělávání. Podle školského zákona jsou dále vydány Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Tyto programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, včetně hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků. Význam RVP je spatřován především ve vymezení klíčových kompetencí, integraci poznatků umožňující hlubší chápání světa a společnosti v souvislostech, podílu vyučujících na tvorbě vzdělávacího programu školy, respektování mimořádně nadaných dětí a na druhé straně dětí s lehkým mentálním postižením atp. Důraz je kladen zejména na individuální rozvoj jedince. Na druhé straně však stojí požadavek jednotných výstupů a srovnatelnosti výsledků vzdělávání nejen na úrovni ČR, ale také v mezinárodním měřítku (blíže viz např. The Bologna Process, 2009; Santiago, 2012). Oblast hodnocení výsledků vzdělávání žáků určují RVP pouze okrajově a na základě manuálů pro tvorbu jednotlivých školních

vzdělávacích programů zůstávají pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků obvykle součástí školního řádu, jak stanovuje školský zákon (561/2004 Sb.). Tato pravidla jsou formována nejen na základě platných zákonů, ale také vzhledem k aktuálnímu pojetí a paradigmatu školské politiky. Jedná se o dokument, na jehož tvorbě a úpravách by měli mít podíl všichni pedagogičtí pracovníci. V jeho obsahu se odráží pojetí spravedlnosti tak, jak ji spatřují konkrétní účastníci výchovně vzdělávacího procesu (srov. Solfronk, 2006). Soubor pravidel sám o sobě indikuje hodnoty, které by měly být v rámci společenství, jež se stanoveným dokumentem řídí, obecně uznávány.

Oficiálně platné dokumenty, od zákonů a nařízení, až po vnitřní normy konkrétních škol, by měly stanovovat jednotnou normu, kritéria a pravidla nejen pro vzdělávání, ale také pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Na základě těchto kritérií by pak nemělo být obtížné naplňovat požadavky rovného přístupu ke vzdělávání, jak bylo uvedeno na začátku této kapitoly. Jak však ukazují některé mezinárodní srovnávací studie, jako např. aktuální zpráva z OECD (2012), nedokáže naše školství využívat nástroje, které má k dispozici, což v konečném důsledku vede k nerovnosti. Jedná se o problematiku, která směřuje od celonárodního charakteru až na úroveň práce jedinců, tj. konkrétních učitelů. Ti si mnohdy stanovují vlastní pravidla a kritéria hodnocení, aniž by za tímto účelem dostatečně využívali formálně platné dokumenty. Zmíněný přístup směřuje k polemice, zda je požadavek na zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků reálný. Disertační práce se proto zaměřuje na to, jak dané téma vnímají konkrétní učitelé základních a středních škol v ČR, a zda a na kolik, v kontextu zmíněných kurikulárních a dalších dokumentů, využívají formální pravidla a postupy pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

2 Výzkumný design a metodologická východiska práce

Výzkumný design disertační práce charakterizují tři propojené a vzájemně se ovlivňující strategie výzkumu vycházející z **hlavní výzkumné otázky**: Jak je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků vnímána z pohledu učitelů? Každé ze zvolených strategií dominuje vybraná výzkumná metoda. Základ tvoří analýza rozhovorů s učiteli a z ní vycházející systém kategorií, na němž je dále postavena struktura dotazníku aplikovaného v oblasti základních a středních škol v České republice. Celek pak dotváří deskriptivní výzkum zaměřený na zmapování klasifikačních řádů a školních vzdělávacích programů základních škol ve vybraných krajích.

2.1 Cíle a strategie kvalitativní části výzkumu

Kvalitativní výzkum sestával ze série rozhovorů zaměřených na jev hodnocení žáků učitelem a analýzy vybraných dokumentů – klasifikačních řádů škol, na nichž byly realizovány rozhovory s učiteli. Rozhovory směřovaly k zodpovězení **hlavní výzkumné otázky**: Jak učitelé vnímají spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělání žáků?

Rozčleněním a specifikací hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny **vedlejší výzkumné otázky pro kvalitativní výzkum**:

- 1) Co učitelé považují za hodnocení výsledků vzdělávání žáků?
- 2) Jaké formy a prostředky hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelé ve své praxi využívají?
- 3) Na co kladou učitelé při hodnocení výsledků vzdělávání žáků důraz?
- 4) Jak učitelé posuzují stejné hodnocení výsledků vzdělávání různých žáků?
- 5) Jaké obtíže spatřují učitelé při použití různých forem hodnocení?
- 6) Jak se liší výpovědi dotazovaných učitelů o klasifikačním řádu jejich školy s reálným obsahem tohoto dokumentu?

Výběr případů se odvíjel od strategie hledání typického objektu studie (více viz např. Švaříček, Šedřová, 2007). Výběr typu a stupně školy, jež určí výběr konkrétních učitelů, byl ovlivněn několika faktory. V první řadě hrál roli předpoklad výzkumníka, že dotazník, který bude formulován na základě této části výzkumu, bude aplikován na základních školách a různých typech veřejných středních škol v České republice. Volba tedy směřovala do sféry veřejných, spíše všeobecně orientovaných škol. Výběr nebyl limitován velikostí školy, ani jejím umístěním ve městě, či na vesnici. Na základní škole směřovala volba mezi učitele druhého stupně, vzhledem k odborné specializaci učitelů v různých předmětech, obdobně jako na středních školách. V případě středních škol bylo zvoleno gymnázium, coby reprezentant všeobecně orientované střední školy, a tedy jakéhosi kompromisu, neboť konkrétní profilace školy na určitá témata a obory s sebou může nést i jistá specifika ve výuce a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Pro zvýšení variability případů byl výzkumný vzorek později doplněn o učitele soukromé střední odborné školy s maturitními i nematuritními obory. Kritériem pro výběr konkrétních učitelů byla délka vyučovací praxe, která by se měla pohybovat mezi 7 a 18 lety (předpokládá se značné množství zkušeností, ustálený vyučovací styl a jasná představa o vedení výuky a hodnocení žáků).³⁵ Z vybraných škol se ke spolupráci uvolili dva učitelé základní školy, tři učitelé všeobecného gymnázia s osmiletým a čtyřletým studijním programem a kooperace byla navázána také se třemi učiteli výše zmíněné střední odborné školy. V případech byla zastoupena obě pohlaví. Struktura předmětů vyučovaných dotazovanými učiteli zahrnovala předměty z humanitních i přírodovědných oborů.

Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů vedených podle tematických okruhů otázek. Ty vycházely především z teoretických poznatků o dané problematice a výše formulovaných výzkumných otázek. Dotazovaní učitelé byli předem seznámeni s tím, že se téma rozhovorů bude týkat hodnocení výsledků vzdělávání žáků, otázka spravedlnosti v hodnocení

³⁵ Učitel ve fázi experimentování (členění dle Hubermana, 1995)

výsledků vzdělávání žáků však byla z počátku záměrně ponechána stranou. Důvodem byla citlivost tématu, neboť přesto, že je spravedlnost obecně chápána jako pozitivní hodnota, k níž by se společnost měla snažit obecně směřovat, může být pro některé jedince obtížné se k tomuto tématu vyslovit, „...protože se hrozně těžko vyjadřuje něco, co je hluboce vtěleno“ (Kaufmann, 2010, str. 51). Z tohoto důvodu se technika rozhovoru řídila v duchu retrospektivního pojetí (blíže např. Vinopal, 2008, str. 50 – 53), jež nezkoumá přímo „konkrétní testovaný dotaz“, ale reaguje na vyjádřené myšlenkové pochody respondentů a k jádru problematiky se dostává postupně. Dotazovaným učitelům byl ponechán prostor k vyjádření usměrňovaný v rámci stanovených tematických okruhů. Na základě následného kódování získaných dat (podrobněji viz např. Hendl, 2005) vznikla série kategorií, vymezujících podobu spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu dotazovaných učitelů. Tyto kategorie byly dále využity při analýze klasifikačních řádů škol, na nichž dotazování učitelé v době konání rozhovorů působili.

2.2 Cíle a strategie kvantitativní části výzkumu

Metodu sběru dat kvantitativní části výzkumu představoval elektronický dotazník vytvořený ve shodě s pravidly pro tvorbu dotazníku (Říčan, 2010) a rozeslaný vybrané skupině respondentů v elektronické podobě (blíže o metodě CAPI viz Urban, 2005). Tvorba dotazníku byla podmíněna teoretickými podklady práce a výsledky kvalitativní části výzkumu. Směřovala k **hlavnímu cíli kvantitativní části výzkumu**, jímž bylo zjistit, zda to, jak učitel vidí spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků souvisí s tím, jak spravedlnost dává najevo, jak ji „prezentuje“ v hodnocení výsledků vzdělávání žáků a s tím, v čem ji spatřuje. Z cíle se odvíjí struktura dotazníku i hypotézy výzkumu. Na základě hlavního cíle byly dále stanoveny dílčí **výzkumné otázky**:

- Souvisí délka praxe učitele s jeho odpověďmi na vybrané otázky?

- Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol na vybrané položky dotazníku?
- Existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen na vybrané položky dotazníku?

Samotný dotazník disertační práce byl strukturován na základě stanovených výzkumných otázek a hypotéz výzkumu do třech tematických částí (dále uváděných jako okruhů). Skládal se z 25 položek³⁶, z nichž prvních deset mělo, vzhledem k vymezenému okruhu, odlišnou strukturu škály.

Okruh č. 1 (položky 1 – 10) se snažily postihnout, co je, podle dotazovaných učitelů, spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Zaměřovaly se na konkrétní popis situací, v nichž je možné více či méně spatřovat spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tomuto pojetí byla uzpůsobena i struktura škály, na níž respondent volil míru, s jakou dané tvrzení vyjadřuje jeho názor (1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor).

Okruh č. 2 (položky 11 – 20) zjišťovaly, jak každý konkrétní učitel dává spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků najevo. Tvrzení v tomto okruhu byla proto psána v ich-formě, čemuž odpovídalo také uzpůsobení škály možných odpovědí (1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- zcela nesouhlasím). Tvrzení byla zakotvena v pojetí individuálního a objektivního přístupu učitele k hodnocení výsledků vzdělávání žáků (podrobněji viz stanovené kategorie).

Okruh č. 3 (položky 21 – 25) se zaměřovaly na to, v čem se, podle učitele, ukazuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, v čem je zakotvena. Zohledňovaly proto v tvrzeních zejména pravidla

³⁶ Dotazník pro učitele středních škol obsahuje navíc položku č. 26 týkající se nároků učitele na maturanty.

pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád i jiná stanovená pravidla či kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků) a hodnotu známky.

Na závěr dotazníku byly doplněny identifikační položky zjišťující pohlaví respondenta, délku jeho učitelské praxe, kraj a v případě středních škol také typ školy.

Výběr vzorku pro odeslání dotazníku byl vázán na předcházející části výzkumu. V souvislosti s rozhovory, jež tvořily podklad pro konstrukci dotazníku, byli jako první soubor respondentů určeni učitelé středních škol. Žádost o doručení dotazníku učitelům dané školy tedy obdrželi vedoucí pracovníci středních škol v ČR (dle seznamu v rejstříku středních škol aktuálnímu ke dni 15. 5. 2011). E-mailové adresy na ředitele těchto škol byly, stejně jako v případě sběru dokumentů základních škol, získány z kompletních seznamů škol na internetových portálech jednotlivých krajů, nebo doplněny procházením webových stránek konkrétních škol. Druhý soubor respondentů tvořili učitelé základních škol tří krajů, jejichž výběr odpovídal výběru škol, z nichž byly získány dokumenty pro deskriptivní část výzkumu.

Na základě výše uvedených cílů kvantitativní části práce byly stanoveny hypotézy výzkumu. Soubory dat byly testovány za pomoci odlišných testů významnosti, které byly zvoleny vzhledem k počtu proměnných a charakteru dat. Mann – Whitney U test v případě určování závislosti odpovědi na pohlaví respondenta a Kruskal – Wallishův test pro vícenásobné posouzení hodnot při určování souvislosti fáze praxe. Pro každou ze sledovaných oblastí byly vybrány otázky, u nichž by se, dle předpokladu autorky práce, mohly projevit statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi dotazovaných skupin respondentů. Pro tyto otázky byly formulovány nulová a alternativní hypotéza výzkumu. Zhodnocení výsledků je primárně zaměřeno na posouzení odpovědí učitelů základních škol, učitelů středních škol a porovnání obou skupin.

2.3 Cíle a strategie deskriptivní části výzkumu

Deskriptivní část výzkumu doplňuje strukturu práce dle zvoleného výzkumného designu. Jedná se o posouzení výskytu a obsahu vybraných dokumentů v určitém časovém odstupu, což umožnilo obrátit pozornost k problematice aktualizace dokumentů a dalších souvisejících témat.

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jestli se Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol ve vybraných krajích v čase mění. Jedná se o zcela unikátní studii v této oblasti, neboť přístupností a proměnami zmíněných dokumentů se, na základě zjištění autorky práce, v českém prostředí doposud nikdo nezabýval. Posuzovány byly soubory dokumentů základních škol, získané ve dvou fázích sběru dat: listopad 2008 – únor 2009 (dále uváděno jako 1. období) a červen – srpen 2011 (dále uváděno jako 2. období). Vzhledem k tomu, že sběr dat prováděl pouze jeden výzkumník, byl limitován v rámci tří krajů: Olomoucký, Moravskoslezský a Vysočina. Výběr krajů byl ovlivněn dostupností kompletního seznamu základních škol na webových stránkách kraje.

Výzkum se soustředil především na prezentaci školních vzdělávacích programů a Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol ve vybraných krajích. V rámci Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků byly zkoumány také změny v obsahové struktuře těchto dokumentů v rozmezí dvou období sběru dat. Sběr dat se řídil **hlavní výzkumnou otázkou pro deskriptivní část** výzkumu disertační práce: Kolik základních škol učinilo změny v obsahu Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?

Tuto otázku doplňoval soubor **dílčích výzkumných otázek**:

- 1) Kolik základních škol ve vybraných krajích má v daném období funkční webová stránka?
- 2) Kolik základních škol ve vybraných krajích má v daném období na svých stránkách zveřejněna Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád)?

- 3) Jak se změnilly počty webových stránek základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?
- 4) Jak se změnilly počty prezentovaných školních vzdělávacích programů základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?
- 5) Jak se změnilly počty prezentovaných Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol v rozmezí 1. a 2. období ve vybraných krajích?

Stanovená pravidla hodnocení mohou být pro učitele významnou pomůckou. To samé však platí pro žáky a jejich rodiče. V klasifikačním řádu školy bývají uvedena obecná kritéria hodnocení výsledků vzdělávání a další informace, které mohou posloužit k lepšímu pochopení hodnocení a zdokonalení dovednosti sebehodnocení žáků dané školy.

Pro zjištění internetových stránek dané školy byl využit seznam škol zveřejněný na stránkách vybraného kraje, nebo byl odkaz na internetové stránky školy získáván s využitím internetových vyhledávačů Google.com a Seznam.cz³⁷. Webové stránky jednotlivých škol byly následně podrobně prohlíženy a do připravené databáze byly zaznamenávány údaje o dostupnosti školního vzdělávacího programu a klasifikačního řádu každé školy. Získané klasifikační řady byly následně uloženy pod příslušnými kódy do souboru v počítači. Samotné vyhodnocení získaných dat se řídilo souborem dílčích výzkumných otázek.

³⁷ Pro vyhledávání byl záměrně zvolen fulltextový vyhledávač Google.com a katalogový vyhledávač Seznam.cz (více o rozlišení a funkci jednotlivých typů vyhledávačů viz např. Vyhledávače, jejich typy a rozlišení). Touto kombinací bylo sníženo riziko, že výzkumník internetové stránky školy nezaznamenal, přesto, že existují.

3 Závěry a diskuse k výsledkům výzkumu

Následující podkapitoly shrnují nejvýznamnější závěry jednotlivých částí disertační práce. Autorka práce zde nepředstavuje konkrétní analýzy a data, ale zaměřuje se spíše na podstatná zjištění a polemiku s výsledky výzkumu. Podrobnější závěry jsou pak uvedeny v samotné disertační práci.

3.1 Závěry kvalitativní části výzkumu

Analýza rozhovorů se řídila stanovenými výzkumnými otázkami a postupy zvoleného výzkumného designu. Na základě přepisu rozhovorů byly postupně vytvořeny kategorie seskupené do tří tematických celků zahrnujících systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků, přístupy k hodnocení výsledků vzdělávání žáků a srovnatelnost těchto výsledků. Přehled jednotlivých kategorií uvádí následující tabulka (č. 1).

Tab. č. 1: Systém kategorií

Tematický celek	Popis tematického celku	Kategorie	Popis kategorie	Kód
Systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků učitelem	Co učitel hodnotí, vzhledem k čemu, jakým způsobem	Jádro hodnocení	Na co se učitel při hodnocení výsledků vzdělávání žáků zaměřuje	1.1
		Vztahová norma hodnocení	Vzhledem k čemu učitel posuzuje výsledky vzdělávání žáků	1.2
		Způsoby hodnocení	Jaké formy, metody a prostředky hodnocení učitel využívá, jakým způsobem s nimi pracuje, jak si je přizpůsobuje.	1.3
		Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Nařízená, převzatá a vlastní pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků	1.4
Přístupy k hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Přístupy učitelů k hodnocení výsledků vzdělávání žáků a faktory ovlivňující hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Stejný metr na všechny	Učitel hodnotí výsledky vzdělávání všech žáků stejně	2.1
		Odlišný přístup k hodnocení výsledků vzdělávání pro vybrané žáky	Učitel hodnotí odlišně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ³⁸ a další vybrané žáky či skupiny žáků	2.2
		Individuální a/nebo objektivní přístup k hodnocení výsledků vzdělávání žáků	Přístup učitele k hodnocení výsledků vzdělávání žáků vzhledem k různým faktorům a situacím	2.3
Srovnatelnost výsledků vzdělávání žáků	Popis možností a zajištění srovnatelnosti výsledků vzdělávání na různých úrovních	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel – jedinec	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků jedním učitelem. Srovnatelnost hodnocení různých žáků a srovnatelnost hodnocení výsledků vzdělávání stejných žáků v čase.	3.1
		Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a učitel a/nebo jeho kolegové	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků různými učiteli, srovnatelnost nároků různých učitelů.	3.2
		Hodnocení výsledků vzdělávání žáků a cizí hodnotitelé	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků externím nezávislým hodnotitelem, nebo za pomoci externě stanovených postupů a kritérií.	3.3

³⁸ Termín „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ zahrnuje žáky s tělesným nebo mentálním postižením, dále žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a žáky mimořádně nadané (viz Vyhláška č. 73/2005).

Uvedený systém kategorií lze považovat za hlavní výstup kvalitativní části výzkumu. Vychází z něj mimo jiné odpovědi na stanovené výzkumné otázky, dále slouží jako podklad pro analýzu vybraných Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a tvorbu dotazníku.

Pojetí spravedlnosti z pohledu dotazovaných učitelů vyplynulo z rozhovorů v několika dimenzích. Dotazovaní učitelé vyjádřili požadavky rovného přístupu, zachování objektivitu, ale také individuálního přístupu ke konkrétním žákům. Zároveň se snažili zdůraznit, že z hodnocení je třeba vyloučit subjektivitu a zaujatost. Současným trendem v oblasti pedagogiky je, aby učitelé uplatňovali co největší míru individuálního přístupu k žákům, což se projevilo zejména v diskuzích ohledně slovního hodnocení a výstupního hodnocení žáků na ZŠ. Zároveň je však kladen důraz na objektivitu hodnocení výsledků vzdělávání žáků, stejně tak na objektivní přístup ke vzdělávání samému. Spravedlnost v hodnocení dotazovaní učitelé spatřovali v dodržování stanovených kritérií či norem. Důraz kladli také na sebehodnocení žáků a přesunutí odpovědnosti za výkony přímo na žáky. Značný význam měl pro dotazované učitele především pohled žáků na dané hodnocení a oboustranná zpětná vazba.

Kromě rozboru rozhovorů byla kvalitativní část výzkumu zaměřena na obsahovou analýzu Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků škol, na kterých v době konání rozhovorů působili dotazovaní učitelé. Zmíněné dokumenty byly posouzeny z hlediska stanovených kategorií a dále porovnány vzhledem k výpovědím dotazovaných učitelů.

Systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků se ukázal v samotné podstatě analyzovaných dokumentů. Jejich obsah byl upraven v širokém záběru využitelnosti (specifika různých učitelů, žáků i odlišnosti konkrétních vyučovaných předmětů by neměla hodnocení výsledků vzdělávání žáků podle těchto pravidel příliš ovlivňovat). Tento obecný charakter dokumentů byl vyvážen tím, že kritéria hodnocení v rámci jednotlivých předmětů si podle analyzovaných Pravidel mohou stanovovat jednotliví vyučující. Reflektována byla také pravidla konání maturitních zkoušek, jakožto externí normy

vycházející ze zákona a prováděcích předpisů MŠMT. Analyzované dokumenty dále vymezily způsob sbírání podkladů pro hodnocení, kde jsou popsány nejen metody, formy a prostředky, ale také rámcově uvedeno, co jimi bude hodnoceno. Obsah těchto zjištění bylo zajímavé posoudit vzhledem k provedeným rozhovorům. Z nich vyplynulo, že dotazování učitelé mnohdy ani netuší, co konkrétně klasifikační řád jejich školy obsahuje, zároveň jsou však přesvědčeni, že je tento dokument pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků nedostatečný.

3.2 Závěry kvantitativní části výzkumu

S žádostí o vyplnění elektronického dotazníku bylo formou e-mailu kontaktováno 937 ředitelů základních škol 3 vybraných krajů v České republice³⁹ a 1388 ředitelů středních škol⁴⁰ v celé České republice. Dotazník vyplnilo 184 respondentů základních škol (150 žen a 34 mužů) a 815 respondentů středních škol (526 žen a 289 mužů). Zastoupení jednotlivých respondentů dle délky pedagogické praxe prezentuje následující tabulka (č. 2).

Tab. č. 2: Zastoupení respondentů základních a středních škol podle délky praxe

Popis fáze praxe	Počet učitelů ZŠ/v %	Počet učitelů SŠ/ v %
Počáteční fáze (0 – 3 roky)	7/3,8	77/9,45
Stabilizační fáze (4 – 6 let)	15/8,2	64/7,85
Fáze experimentování (7 – 18 let)	69/37,5	286/35,09
Fáze konzervatismu (19 – 30 let)	66/35,5	313/38,4
Fáze uvolnění (nad 30 let)	27/14,7	75/9,2

Pro posouzení **spolehlivosti dotazníku** byla využita metoda Cronbachovo alfa, jehož hodnota vyjadřuje míru vnitřní konzistence dotazníku. V případě výzkumného vzorku „Učitelé základních škol“ $C\alpha = 0,649$, pro výzkumný vzorek „Učitelé středních škol“ je výsledek podobný $C\alpha = 0,646$. Vypočítané hodnoty se přibližují požadované hodnotě $C\alpha = 0,7$, která znamená vysokou míru konzistence a reliability. To dovolilo

³⁹ Olomoucký, Moravskoslezský a Vysočina, viz kap. 2.3

⁴⁰ Seznam středních škol vycházel z rejstříku středních škol platného ve školním roce 2010/2011.

poměrně spolehlivě posoudit jednotlivé odpovědi a to jak vzhledem k celku, tak z hlediska jednotlivých praxí. Přesto však rozdělení dle délky praxe nepřineslo očekávané výsledky. Statisticky významná závislost odpovědí respondentů na délce praxe byla potvrzena pouze v případě odpovědí učitelů středních škol, a to jen u čtyř z dvaceti pěti položek dotazníku. Tento fakt může mít řadu příčin od volby teorie rozdělení profesní dráhy učitele (viz Huberman, 1995), přes nerovnoměrné zastoupení respondentů v jednotlivých fázích praxe, až k možnosti, že odpovědi učitelů na položky dotazníku nejsou ve většině případů na délce pedagogické praxe závislé. Tuto domněnku by bylo možné potvrdit nebo vyvrátit opětovnou aplikací dotazníku jiné skupině respondentů, nebo rozlišením délky praxe dle odlišných teorií, což poskytuje mj. námět a prostor pro další výzkumy v této oblasti.

Méně vhodné bylo také zastoupení mužů vzhledem k počtu žen, které na dotazník odpověděly. Zejména u respondentů ze skupiny základních škol se významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen vyskytly pouze u jedné z formulovaných hypotéz, na což může mít vliv mj. poměr obou skupin respondentů. V případě učitelů středních škol se rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen projevovaly výrazněji.

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi učitelů základních a středních škol se projevily již u většího množství odpovědí. Zcela protichůdné názory však byly prokázány pouze u tří položek. Učitelé základních škol spíše nesouhlasili s tvrzením, že učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek, na rozdíl od učitelů středních škol, kteří s daným tvrzením spíše souhlasili. Odlišný názor se projevil také u tvrzení, že pro zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou. Učitelé základních škol s tímto tvrzením spíše souhlasili, na rozdíl od učitelů středních škol. Poslední položka s výrazně odlišnými odpověďmi ukázala, že učitelé základních škol spíše nesouhlasili s tvrzením, že hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy

srovnávají výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků, na rozdíl od učitelů středních škol, kteří s daným tvrzením spíše souhlasili.

Zajímavé výsledky přineslo posouzení charakteristik míry polohy na jednotlivé položky dotazníku. Za podstatné lze považovat zjištění, že dotazovaní učitelé nesouhlasili s obecnými tvrzeními ohledně spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, ale přitom v posouzení svého vlastního přístupu k hodnocení a použití konkrétních prostředků se vyjadřovali ve smyslu snahy o zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Toto zjištění lze také interpretovat tak, že dotazovaní učitelé se snaží zajišťovat spravedlnost ve svém hodnocení výsledků vzdělávání žáků, obecně však nesouhlasí s možností zajištění spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

3.3 Závěry deskriptivní části výzkumu

Deskriptivní výzkum byl zaměřen na posouzení souborů vybraných dokumentů základních škol ve dvou obdobích sběru dat. Autorka práce zjistila, že z celkového počtu 1039 základních škol ze tří krajů mělo v 1. období sběru dat funkční internetové stránky 744 škol. V průběhu necelých tří let se tento počet zvýšil na 838 základních škol.⁴¹ Prezentace vybraných dokumentů na stránkách sledovaných škol v obou obdobích sběru dat shrnuje následující tabulka (č. 3).

⁴¹ Pro sběr dat v obou obdobích byl využit původní seznam základních škol z vybraných krajů. Výzkum v tomto smyslu nereflektuje nově vzniklé základní školy ani případný zánik některých škol z původního seznamu.

Tab. č. 3: Internetové stránky a dokumenty ve vybraných školách v rámci 1. a 2. období sběru dat

	Moravskoslezský kraj	Vysočina	Olomoucký kraj
Internetové stránky v 1. Období	422	153	199
Internetové stránky v 2. Období	439	178	221
Klasifikační řád na stránkách v 1. období	91	71	101
Klasifikační řád na stránkách v 2. období	112	79	119
Změny v obsahu klasifikačního řádu	15	4	6
Obsah klasifikačního řádu je beze změn	52	71	74
Má ŠVP v 1. Období	132	45	82
Má ŠVP v 2. Období	159	51	89
Celkem posuzovaných škol	509	253	277

Co se týká obsahové stránky klasifikačních řádů, změny⁴² byly zaznamenány pouze u 25 z celkových 222 porovnatelných dokumentů.⁴³

Změny v obsahu dokumentů se týkaly následujících oblastí:

- Zpřesnění a doplnění kritérií jednotlivých klasifikačních stupňů (5x).
- Změna data poslední aktualizace dokumentu (3x).
- Rozšíření obecných zásad hodnocení a klasifikace žáků (3x).
- Celkové přizpůsobení dokumentu školnímu vzdělávacímu programu (např. hodnocení kompetencí, vzdělávacích oblastí atp.), (3x).
- Změny v popisu získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci (2x).
- Přidání popisu jednotlivých klasifikačních stupňů při hodnocení předmětů s převahou teoretického a praktického zaměření (2x).
- Úprava stati o výchovných opatřeních (2x).
- Celkové zestručnění a zobecnění dokumentu (2x).
- Odstranění pasáže o výstupním hodnocení žáků (1x).

⁴² Změnou se rozumí obměna obsahu dokumentu, včetně změny data poslední aktualizace. Za změnu se nepovažuje grafická úprava dokumentu.

⁴³ Srovnáván byl pouze obsah dokumentů, které byly na stránkách škol prezentovány v prvním i druhém období sběru dat.

- Přidání pasáže o uvolnění z výuky a podmínkách neklasifikování žáků (1x).
- Přidání pasáže o slovním hodnocení žáků včetně popisu kritérií slovního hodnocení (1x).

Podle autorky práce může mít poměrně vysoký počet nezměněných dokumentů na stránkách škol řadu příčin. Některé z nich shrnuje následující odstavec:

- Školy nemají potřebu aktualizovat Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tomuto tvrzení by odpovídal i fakt, že řada ze zkoumaných dokumentů měla datum poslední aktualizace např. z roku 2003.
- Poslední aktualizace dokumentu proběhla krátce před prvním sběrem dat. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků jsou ve své podstatě dokument, který není třeba zásadně měnit, pokud se osvědčil ve své aktuální podobě. Je však vhodné ho alespoň doplňovat, nebo aktualizovat datum poslední revize dokumentu.
- Školy nedodaly aktualizované dokumenty na své internetové stránky. V tomto případě je na internetových stránkách školy v obou obdobích sběru dat zpřístupněna pouze starší verze dokumentu.
- Školy nepracují s obsahem webu. Aktualizace se nedotýkají dokumentů, ani jiných částí webových stránek škol.

Závěr

Disertační práce přinesla přehled a zajímavé poznatky jednak v teoretické rovině řešené otázky, ale také přispěla k rozvoji vědního oboru zpracováním tématu, kterému je, zejména v českém prostředí, věnována minimální pozornost. Empirická část práce představila jedno z možných pojetí výzkumného zpracování obdobně citlivé problematiky a podala nejen základní údaje k náhledu spravedlnosti v hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pozice učitelů základních a středních škol, ale také nastínila řadu námětů vhodných pro zpracování v rámci dalších výzkumných šetření. V tomto směru představila využitelné informační podklady i spolehlivý výzkumný nástroj.

Srovnání všech tří částí výzkumu v kontextu s teoretickými podklady naplnilo hlavní cíl práce: popsat fenomén spravedlnosti v rámci teorie vycházející z dané sociální reality vymezené v kontextu aktuálních kurikulárních dokumentů a charakterizované vnímáním problematiky z pohledu učitelů základních a středních škol v České republice. Zcela originální výsledky a náměty k dalšímu šetření přinesl deskriptivní výzkum. Jedná se například o posouzení škol, coby tržních subjektů a možnosti zvýšení konkurenceschopnosti za pomoci moderních informačních technologií. Významným tématem také zůstává prezentace oficiálních dokumentů škol a změny těchto dokumentů v čase.

Způsobem uchopení daného tématu je disertační práce v českém prostředí originální a představuje tak přínos z hlediska rozšíření teoretických poznatků vědního oboru pedagogiky, ale vytváří také základ pro zkoumání daného tématu v oblasti empirických šetření.

Výběr z literatury použité v disertační práci

1. ADAM, S. An introduction to learning outcomes. In: *Introducing Bologna objectives and tools* [online]. 2007, str. 2 – 24. [cit. 2011-12-15].
Dostupné z:
<http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf>.
2. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
3. BRIDGES. *Mixed Methods Network for Behavioral, Social, and Health Sciences*. [cit. 2011-06-07]. Dostupné z
<<http://www2.fiu.edu/~bridges/>>.
4. COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research methods in education*. London; New York: RoutledgeFalmer, 2000.
5. CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2006.
6. DOLL, W. E. *Postmodern Perspective Currirulum*. New York: Teachers College Press, 1993.
7. FILIPI, K. *Hodnocení žáků učitelem na základních školách*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP, 2009.
8. GIPPS, C., STOBART, G. Alternative assessment. In *International Handbook of educational evaluation. Part two*. USA: Kluger Academic Publisher, 2003, str. 549 – 576.
9. GIPPS, C., STOBART, G. Fairness in assessment. In WYATT-SMITH, C., CUMMING, J. *Educational Assessment in 21st Century. Connecting Theory and Practice*. London, NY: Springer, 2009, str. 105 - 118.
10. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Hanex: Olomouc, 2008.

11. GREGER, D. *Spravedlivost školy a vzdělávacího systému očima žáků* [online]. 2006 [cit. 2011 – 01- 04]. Dostupné z <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/21/default.htm>>.
12. GREGER, D. Kurikulární politika. In: KALOUS, J. VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006 (d), str. 119 – 131.
13. GREGER, D. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010, str. 22 – 37.
14. GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007.
15. GÜNTHER, K. Co znamená „Každému co mu náleží?“ K novému odhalení distributivní spravedlnosti. In: VELEK, J. *Spor o spravedlnost*. Praha: Filosofia, 1997, str. 15 – 52.
16. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.
17. HUBERMAN, M. Professional Careers and Professional Development: Some intersections. In: GUSKEY, T., HUBERMAN, M. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, 1995, str. 193 – 224.
18. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
19. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005.
20. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011.

21. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Nerovné šance na vzdělávání*. Praha: Academia, 2006.
22. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010.
23. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic* [online]. Directorate for education, 2012 [cit. 2012-03-04]. Dostupné z <http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_2649_39263231_49509478_1_1_1_1,00.html>.
24. PELIKÁN, J. Perspektivy tvorby kurikula: malé zamyšlení nad velkým problémem. In: *Problémy kurikula základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, str. 43 – 52.
25. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: MU, 1996.
26. RAWLS, J. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria publishing, 1995.
27. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010.
28. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
29. STAKE, R., E. Qualitative case studies. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif. London: Sage Publications, 2008, str. 119 – 141.
30. STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.

31. ŠVESTKOVÁ, K. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků očima učitelů. In DOPITA, M., ČECH, T. *Etika ve vědách o výchově: Sborník ze 17. konference ČPdS a PdF UP Olomouc 10. a 11. února 2010*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, str. 395.
32. TASHAKKORI, A., TEDDLIE, CH. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks (USA); London: Sage Publications, 2003.
33. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade* [online]. Leuven, 2009 [cit. 2011-12-09]. Dostupné z <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf>.
34. *Tisková konference - PISA 2009* [online]. ÚIV: Praha, 2010 [cit. 2011-12-12]. Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/368/2066>>.
35. URBÁNEK, P. *Vzdělávací politika a pedagogický výzkum*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004.
36. VLČKOVÁ, K. *Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, metod sběru a analýz dat*. Poznámky z plenárního referátu předneseného na konferenci Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Konané 1. 12. 2010 v Olomouci.
37. Vyhledávače, jejich typy a rozlišení. In: *SEO Master. Optimalizace webových stránek* [online]. [cit. 15. 6. 2011] Dostupné z <<http://www.seomaster.cz/seznam-vyhledavacu-a-popis>>.

38. WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In: *Problémy kurikula základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova Univerzita, 2006.
39. *Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT, 2004. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.
40. *Zpráva OECD: České školství je bez cíle a vytváří nerovnosti* [online]. Nadace Open society fund Praha, 2012 [cit. 2012-03-04]. Dostupné z <<http://www.osf.cz/novinky/zprava-oecd-ceske-skolstvi-je-bez-cile-a-vytvari-nerovnosti>>.

Příloha: Dotazník pro učitele středních škol

Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, velice si vážím Vaší ochoty vyplnit následující dotazník a přispět tím do diskuse o aktuálním tématu, jakým je spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Dotazník je zcela ANONYMNÍ. Výsledky poslouží k porovnání názorů vás, učitelů na spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků různých typů středních škol v různých krajích. Vyplnění dotazníku je velice jednoduché. Svoji odpověď označíte kliknutím na vybrané pole. Zodpovězení 28 položek Vám nezabere více jak 10 minut. Po vyplnění dotazníku zmáčkněte prosím políčko „SUBMIT“ ("ODESLAT"), které naleznete NA KONCI DOTAZNÍKU! Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Mgr. Kateřina Švestková Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci kontakt: katerina.svestkova01@upol.cz

1. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je spravedlivé tehdy, jestliže žák ZJEVNĚ nic nenamítá proti danému hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

2. Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáka je zaručena, pokud má učitel na žáka stejné nároky jako jeho kolegové.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

3. Pro žáky mimořádně nadané je vhodné stanovit odlišná kritéria hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

4. Učitel hodnotí vždy za všech podmínek všechny žáky podle stejných měřítek.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

5. Když dá učitel při ústním zkoušení různým žákům stejnou známku, vždy to znamená, že tito žáci dosáhli stejných nebo velmi podobných výsledků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

6. Používání vnitřních kritérií hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. "klasifikační řád") společně s vnějšími kritérii hodnocení výsledků vzdělávání žáků (např. daných Cermatem) plně zabezpečuje spravedlnost v hodnocení.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

7. Doplnění známky slovním komentářem zajišťuje spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

8. Širší klasifikační stupnice by zvýšila spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

9. Dodržování kritérií stanovených v "klasifikačním řádu" zabezpečuje spravedlnost v hodnocení všech žáků školy.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

10. Proto, aby byla na různých školách zajištěna spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků, musí všechny školy používat pouze kritéria hodnocení stanovená vnější autoritou.

1- zcela vyjadřuje můj názor, 2- spíše vyjadřuje můj názor, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nevyjadřuje můj názor, 5- vůbec nevyjadřuje můj názor

1 2 3 4 5

zcela vyjadřuje můj názor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nevyjadřuje můj názor
---------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

11. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s jeho předchozími výkony.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

12. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka vždy srovnávám výkon žáka s aktuálními výkony jeho spolužáků.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

13. V mých hodinách mají žáci se stejnými schopnostmi vždy zcela stejné podmínky pro splnění úkolu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

14. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáka je pro mě důležitá jeho snaha v mém předmětu.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

1 2 3 4 5

zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

15. Při hodnocení výsledků vzdělávání vždy srovnávám výkon žáka vzhledem k předem stanoveným kritériím.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

16. Myslím si, že mé hodnocení výsledků vzdělávání žáka ovlivňuje má osobní zkušenost s tímto žákem.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

17. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho výsledek na pololetí.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

18. V závěrečném hodnocení žáka na vysvědčení vždy beru v úvahu jeho celkové studijní výsledky (např. i v jiných předmětech).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

19. Znamky na vysvědčení stanovuji pouze podle průměru průběžných známek žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

20. Můj vztah k žákovi (ať už pozitivní nebo negativní) se v žádném případě nepromítá do hodnocení výsledků vzdělávání žáka.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

21. V předmětu, který vyučuji, si musím sám/sama stanovit podrobnější kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků, než jaká jsou stanovena v "klasifikačním řádu" školy.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

22. Myslím si, že všichni mí žáci vnímají kritéria, podle kterých hodnotím ve svém předmětu, jako spravedlivá.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

23. Při plánování výuky si jasně stanovím, jakým způsobem budu zjišťovat výsledky vzdělávání žáka (test, ústní zkoušení,...).

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

24. V současné době mi nezbývá nic jiného, než používat známky jako prostředek k udržení kázně v mých hodinách.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

25. Znamky používám u některých žáků i jako určitý způsob odměn.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

26. Při hodnocení výsledků vzdělávání mám větší nároky na žáka, který z daného předmětu maturuje.

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- vůbec nesouhlasím

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vůbec nesouhlasím

Pohlaví

- Žena
- Muž

Délka učitelské praxe (cca počet let)

Kraj

Typ školy

Publikační a další odborná činnost autorky práce

Publikované práce:

FILIPÍ, K. *Hodnocení žáků učitelem na základních školách*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP, 2009.

FILIPÍ, K. Hodnocení žáků z pohledu učitele. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VI. Sborník z konference*. Olomouc: Votobia, 2009, s. 360 – 365. ISBN 978-80-7220-315.

FILIPÍ, K. Spravedlnost v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitele. In *Aktuálne otázky organizácie a riadenia školstva v Slovenskej republike a v zahraničí. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra: PdF UKF, 2009, s. ISBN 978-80-8094-540-4.

KOPECKÝ, M., ŠVESTKOVÁ, K., PĚČKOVÁ, L., ZACHOVÁ M., KUCHARZCYKOVÁ, L., HOLOUŠOVÁ, D., KIKALOVÁ, K. Nutriční stav a životní styl studentek Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. In *Hodnoty a ich odraz vo vysokoškolskom vzdelávaní. Pedagogica Actualis II*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8105-224-8.

ŠVESTKOVÁ, K. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků očima učitelů.. In DOPITA, M.; ČECH, T. *Etika ve vědách o výchově : Sborník ze 17. konference ČPdS a PdF UP Olomouc 10. a 11. února 2010*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 395. ISBN 978-80-244-2654-9.

PĚČKOVÁ, L., ŠVESTKOVÁ, K. Kvalita hodnocení výsledků vzdělávání z pohledu žáků. In *Sociálnopedagogické štúdie 2010. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Kultúra školy a výchovných zariadení*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1010. s. 84 – 90. ISBN 978-80-223-2961-3.

Recenze pedagogické publikace:

FILIPÍ, K. (rec.): KOŠŤÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. In *Pedagogická orientace*, 2009, roč.19, č.2, s.145-146. ISSN 1211-4669.

ŠVESTKOVÁ, K. (rec.): PALOUŠ, R. Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky. In *E-pedagogium*, IV./2010, s. 143 – 144. ISSN 1213-7758.

Aktivní vystoupení na konferencích:

FILIPÍ, K. *Hodnocení žáků z pohledu učitelů*. VI. Ročník mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP. Univerzita Palackého v Olomouci, 10. 12. 2008.

FILIPÍ, K. *Spravedlnost v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání žáků z pohledu učitele*. Mezinárodní konference Aktuálne otázky organizácie a riadenia školstva v Slovenskej republike a v zahraničí. Univerzita Konstantina Filozofa v Nitře, 26. – 27. 3. 2009.

ŠVESTKOVÁ, K. *Spravedlnost v klasifikačních řádech škol Olomouckého kraje*. VII. Ročník mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP. Univerzita Palackého v Olomouci, 23. 9. 2009.

ŠVESTKOVÁ, K. *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků očima učitelů*. Konference Etika ve vědách o výchově. Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 10. – 11. 2. 2009.

ŠVESTKOVÁ, K. *Hodnotová orientace dětí mladšího školního věku*. Mezinárodní studentský pedagogicko-vedecký tábor „Hodnotová orientácia dieťaťa v mladšom školskom veku“, 19. – 23. 5. 2010. Žilina.

ŠVESTKOVÁ, K., PĚČKOVÁ L. *Kvalita hodnocení výsledků vzdělávání očima žáků*. Mezinárodní vědecká konferencia Kultúra školy a výchovných zariadenia, 13. – 14. 9. 2010. Bratislava.

ŠVESTKOVÁ, K. *Spravedlnost v hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. Mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII. Univerzita Palackého v Olomouci, 1. 12. 2010. Olomouc.

KOPECKÝ, M., ŠVESTKOVÁ, K., KIKALOVÁ, K., PĚČKOVÁ, L., ZACHOVÁ, M., KUCHARCZYKOVÁ, L., HOLOUŠOVÁ, D. Somatický stav a životní styl studentek Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. *Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy. Vědecká konference s mezinárodní účastí*. Olomouc, 2010.

KOPECKÝ, M., ŠVESTKOVÁ, K., KIKALOVÁ, K., PĚČKOVÁ, L., ZACHOVÁ, M., KUCHARCZYKOVÁ, L., HOLOUŠOVÁ, D. Stravovací návyky a denní režim studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Mezinárodní studentská pedagogicko-vedecká konferenci *Hodnotová orientace dítěte mladšího školního věku*, konaná ve dnech 18. – 20. října 2010 na PdF UP v Olomouci. Za účasti studentů z Prešova, Opole a Žiliny.

Účast v organizačních výborech konferencí

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VI. Univerzita Palackého v Olomouci, 10. 12. 2008.

Problémy současné rodiny a náhradní rodinné péče. Univerzita Palackého v Olomouci, 24. – 25. 6. 2009.

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII. Univerzita Palackého v Olomouci, 23. 9. 2009.

Etika ve vědách o výchově. Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 10. – 11. 2. 2009.

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII. Univerzita Palackého v Olomouci, 1. 12. 2010.

Účast ve schválených projektech:

Hlavní řešitelka projektu: „*Somatický stav a životní styl studentů Pedagogické fakulty UP v Olomouci.*“ – projekt Studentské grantové soutěže Pedagogické fakulty UP v Olomouci, číslo projektu PdF_2010_025. Řešení projektu: březen 2010 – únor 2011.

Členka řešitelského týmu: „*Zkvalitnění výuky předmětu Úvod do studia a vědecké práce*“ – projekt Fondu rozvoje vysokých škol, číslo projektu 1668/2001/65. Hlavní řešitel: Mgr. Lucie Pěčková. Řešení projektu: leden – prosinec 2011.

Členka řešitelského týmu: „*Výzkum hodnotové orientace žáků 2. stupně základní školy*“ – projekt Studentské grantové soutěže Pedagogické fakulty UP v Olomouci, číslo projektu PdF_2011_014. Hlavní řešitel: doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc. Řešení projektu: březen 2011 – únor 2012.

Jiné vědecko-pedagogické aktivity:

Členka studentského vědeckého kroužku Ústavu pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci.

Účast na mezinárodním studentském pedagogicko-vědeckém táboře Hodnotová orientácia dieťaťa v mladšom školskom veku, konaném ve dnech 19. – 23. 4. 2010 na Fakulte prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline.