

Pavelková, Michaela

Školní hodnocení očima matek žáků druhého stupně základní školy

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 1, pp. [149]-159

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-9>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130006>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ŠKOLNÍ HODNOCENÍ OČIMA MATEK ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

SCHOOL ASSESSMENT FROM THE PERSPECTIVE OF LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS' MOTHERS

MICHAELA PAVELKOVÁ

Abstrakt

Studie se zabývá otázkou, jak matky žáků druhého stupně základní školy vnímají školní hodnocení svých dětí. Kvalitativní výzkumné šetření realizované na bázi hloubkových polostrukturovaných rozhovorů ukázalo, že existují rozdíly mezi vnímáním hodnocení a s tím spojeným rodičovským chováním mezi skupinou matek, jejichž děti mají výborný prospěch, a skupinou matek dětí s horším prospěchem. Společným rysem obou skupin je přijetí školních známek jako indikátoru vzdělávacího potenciálu dítěte.

Klíčová slova

školní hodnocení, žáci druhého stupně základní školy, vztah mezi rodinou a školou

Abstract

The study deals with the question how do lower secondary school students' mothers view the school assessment of their children. A qualitative research conducted on the basis of semi-structured in-depth interviews has shown differences in the views of assessment and the related parents' behaviour within a group of mothers of children with excellent results and a group of mothers of children with worse results. Acceptance of school grades as an indicator of a child's learning potential is a feature which both groups share.

Keywords

school assessment, lower secondary school students, family-school relationship

Existuje množství definic, které vymezují pojem školní hodnocení. Například Pasch (1995, s. 104) uvádí, že jde o „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“. Hodnocení nespočívá pouze v oznámkování písemné práce či jiného žákovského výkonu, nýbrž v komplexním pohledu na žáka. Hodnotit by se tak měly jednak výsledky učební činnosti žáka a jednak i samotná kvalita učební činnosti. Školní hodnocení plní celou řadu funkcí, které mají žáka formovat, motivovat ho k lepším výkonům, poskytovat mu zpětnou vazbu, ale tím nejzákladnějším a v podstatě nejdůležitějším, co školní hodnocení poskytuje, jsou informace o prospěchu žáka (srov. Kolář & Šikulová, 2009).

V současné společnosti je školní prospěch rozhodujícím faktorem, který určí, kam se bude ubírat budoucnost dítěte (srov. Katrňák, 2004). Podle de Singlyho (1999, s. 25) je školní hodnocení velmi důležité zejména pro rodiče, a to proto, že „moderní rodina je méně zaměřena na věci a ekonomické dědictví z toho důvodu, že majetek – ve formě pozemkového či finančního kapitálu – hraje ve fungování současné společnosti menší roli. Kapitál, který dnes převládá, je kapitál školní.“ Stejný názor jako de Singly sdílí i Katrňák (2004), který uvádí, že „vzdělání je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce, co ve značné míře ovlivňuje typ zaměstnání, které vykonává (...) na trhu práce měníme vzdělání za zaměstnání a s ním související plat, který pak na ekonomickém trhu vyměňujeme za zboží a služby, tedy za životní úroveň a konzum“. Vzdělávací kariéra je dnes tudíž nástrojem rodinné reprodukce socioekonomického statusu v mezigenerační linii. S tím souvisí fakt, že pro rodiče je sledování školního hodnocení a podpora dítěte v zájmu dosažení co nejlepšího prospěchu nástrojem, jak ovlivnit budoucí životní dráhu dítěte (připravit cestu pro další studium, díky němuž je ve výsledku možné získat dobré zaměstnání a s tím související dobré sociální postavení).

Výše uvedené skutečnosti napovídají, že udržování vztahů mezi rodinou a školou je pro rodiče velmi důležité. Vazby a vztahy mezi oběma sociálními institucemi se během let vyvíjely, až dospěly do podoby, ve které je známe dnes. V současnosti jsou založeny na principu sdílené odpovědnosti (Ravnová in Rabušicová, Šedřová, Trnková, & Čiháček, 2004), to znamená, že je kladen velký důraz na společnou odpovědnost a spolupráci. Vzhledem k tomu, že dítě tráví ve škole velké množství času, kultura školy proniká do rodinného prostředí. Viktorová (2001, s. 150) uvádí, že „škola vlastně dítě rodičům bere tím, že před něj staví kulturu jinou a žádá, aby ji dítě akceptovalo a rodiče celý proces podporovali“. Škola tak svou téměř každodenní přítomností v životě dítěte zasahuje i do životů ostatních členů rodiny. Rodiče se s touto situací musí vyrovnat, přičemž někteří se snaží o maximální vstříc-

nost vůči požadavkům školy (srov. Šeďová, 2009), jiní si od nich mohou udržovat odstup či je dokonce odmítat. Existují výzkumy, které ukazují, jak může například dosažená úroveň vzdělání rodičů ovlivnit školní dráhu jejich dětí, právě skrze míru spolupráce rodičů se školou. Katrňák (2004) na základě zkoumání postojů dělnických rodičů ke škole uvádí, že ti rodiče, kteří školu nepovažují za zásadní faktor životního úspěchu a spokojenosti, přenášejí tento postoj na své děti. Tyto děti pak často jdou ve stopách svých rodičů a ani jejich studijní ambice nesahají příliš vysoko. Naopak vysokoškolsky vzdělaní rodiče považují školu za maximálně důležitou a dbají na to, aby se na ni i jejich děti dívaly stejně. Ty potom přistupují ke školním záležitostem zodpovědněji a dosahují lepších výsledků (Katrňák, 2004).

Ve výzkumu Rabušicové et al. (2004) byli rodiče rozděleni do několika typů podle toho, v jaké roli vůči škole vystupují. První skupinu tvoří rodiče, kteří jsou *klienty – zákazník*y školy. Klíčovým bodem tohoto přístupu je svoboda rodičů při volbě školy. Pokud jsou spokojeni, dítě školu navštěvuje. Pokud však nejsou, zvolí školu jinou. To má většinou za následek situaci, kdy školy mezi sebou soupeří o to, která nabídne víc a přiláká více žáků (či přesněji jejich rodičů). Druhým typem rodičů jsou rodiče vystupující jako *partneři* školy. V rámci tohoto přístupu má dojít ke vzájemnému uznání přínosu obou partnerů. Učitelé jsou připraveni respektovat a zužitkovat rodičovskou podporu směrem k dítěti a naslouchají rovněž názorům rodičů na způsob práce s dítětem. Třetí skupinou jsou rodiče v roli *občanů*. Tento vztah vychází z myšlenky občanské participace rodičů, přičemž rodiče (občané) uplatňují svá práva vůči školám (institucím). Toto uplatňování práv je podmíněno rodičovskou aktivitou (tak jako například volební právo občana). V tomto pojetí rodiče, bez ohledu na postavení či ekonomickou situaci, měli příležitost vstupovat aktivně do záležitostí týkajících se vzdělávání jejich dětí. Vedle toho ovšem Rabušicová et al. (2004) uvádějí, že rodiče mohou být školou vnímáni i jako problém. Jedná se o rodiče *nezávislé*, kteří udržují minimální kontakty se školou, s učiteli komunikují jen zřídkakdy, o prospěch se zajímají spíše zprostředkovaně. Hodnoty, které doma předávají dětem, mohou být jiné než ty, kterým se učí ve škole, proto nemají potřebu se školou nějak blíže spolupracovat. Primární je pro ně jejich dítě a rozvoj jeho individuality, často mu proto zajišťují alternativní zdroje vzdělávání (douchování). Další skupinou rodičů vnímanou jako problém jsou rodiče „špatní“, kteří neprojevují zájem o školu ani o vzdělání svých dětí, nepodporují je v učení. Neakceptují názory školy. Často se jedná o rodiny na okraji společnosti či rodiny, kde má rodič nějaký problém (zdravotní potíže, závislosti různého typu). Problematicky jsou ovšem vnímáni rovněž rodiče označovaní jako *snaživí*. Ti se snaží co možná nejvíce komunikovat se školou, účastnit se různých školních akcí, často kontaktují učitele a žádají o informace týkající se prospěchu jejich dětí. Učitelé se těmito rodiči můžou

cítit ohrožení zejména ze své pozice profesionálů a rovněž je poměrně rozsáhlá a častá komunikace stojí množství času.¹

Z výše uvedeného je zřejmé, že rodiče nejsou stejnorodou či unifikovanou skupinou, ale naopak, rozrůzňují je aspekty sociální, etnické či kulturní. Rovněž jejich potřeby a zájmy nemohou být nahlíženy unifikovaně. Z této skutečnosti tedy vyplývá, že každý rodič může přistupovat ke škole a k povinnostem s ní spojeným odlišně, což také implikuje, že se může různit jejich pohled na školní hodnocení coby nástroj získávání informací o prospěchu dítěte.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem mé práce bylo rozkrýt názory matek² a zjistit, jak vnímají školní hodnocení svých dětí a jak se toto hodnocení odráží v jejich přístupu k dětem. Stanovila jsem si následující výzkumné otázky: *Jak matky dětí na 2. stupni ZŠ vnímají školní hodnocení svých dětí? Jaké faktory podle matek stojí za dosahovaným hodnocením jejich dětí? Jak se dosahované hodnocení dítěte promítá do výchovných postupů, které matky volí?*

Výzkumný vzorek tvořilo osm respondentek, které musely nutně splňovat pouze jediné kritérium. Tímto kritériem bylo, aby se jednalo o matky, jejichž dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy, respektive 7.–9. třídu. Matky s dětmi v 6. třídě jsem do svého vzorku nezahrnula záměrně, a to z toho důvodu, že sběr dat probíhal od září do prosince 2012, čili v první polovině školního roku. Předpokládala jsem, že matky, jejichž děti přešly z prvního na druhý stupeň, dosud nemusí být plně zorientovány v novém prostředí. Mým záměrem dále bylo, aby byla ve vzorku zastoupena pokud možno celá vzdělanostní škála, tj. od výučního listu po vysokoškolský diplom. Hlavním důvodem byl můj předpoklad, že se názory matek na hodnocení mohou lišit právě v závislosti na dosaženém vzdělání. Tento předpoklad byl podložen Katrňákovým (2004) výzkumem citovaným v úvodu.

Jako nástroj pro sběr dat byl použit polostrukturovaný rozhovor obsahující 19 základních otázek, které byly v průběhu jednotlivých rozhovorů do-

¹ Podle výzkumu realizovaného Rabušicovou et al. (2004) je v českém prostředí nejčastějším vztahem mezi školou a rodinou vztah klientský. Ve značném odstupu se pak objevuje rodič jako partner, následně rodič jako problém a nakonec rodič jako občan.

² Domnívám se, že matky mají ve většině případů větší přehled jak o škole a učitelích, tak i o prospěchu a případných problémech svých dětí než otcové, proto jsem zvolila do výzkumného vzorku pouze je.

plňovány o další otázky, vznikající na základě aktuální potřeby. Pořízené rozhovory jsem následně přepsala v textovém procesoru a tento text jsem opatřila kódy za použití techniky otevřeného kódování. Pro zpracování získaných dat jsem použila program pro analýzu kvalitativních dat MAXQDA 11. Po zpracování všech rozhovorů jsem vzniklé kódy seskupila do kategorií podle obsahové příbuznosti. Z těchto kategorií jsem pak vytvořila kostru analytického příběhu, v níž jsem popsala a vysvětlila vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

Důležitým momentem při analýze a interpretaci dat bylo rozdělení respondentek do dvou skupin, a to podle dosahovaného hodnocení (prospěchu) jejich dětí. Ukázalo se totiž, že všechny identifikované kategorie se proměňují v závislosti na tom, zda dítě dosahuje ve škole dobrých výsledků. Respondentky jsem tudíž pracovně rozdělila na *matky dětí s horším prospěchem* (prospěch nejčastěji okolo trojky, kolísavé výsledky) a *matky dětí s výborným prospěchem* (stálé výsledky, nejčastěji jedničky). Právě na základě dosahovaného hodnocení matky následně vypovídaly o školním potenciálu svých dětí. A právě dosahované hodnocení bylo také tím, co se nejvíce podílelo na formování přístupu matek k dětem. V tomto rozdělení se projevila podobnost s Katrňákovým (2004) popisem rozdílů mezi rodiči dělníky a rodiči vysokoškoláky. Rodiče dělníci se v Katrňákově vzorku vyznačovali tím, že na školní záležitosti nekladli velký důraz. Těto charakteristice v podstatě odpovídá skupina matek dětí s horším prospěchem v mém vzorku, neboť tyto respondentky se ke škole v souvislosti se svými dětmi staví podobně. Hlavním rozdílem je však to, že mezi mými respondentkami nejsou pouze vyučené ženy, ale také středoškolačky a jedna vysokoškolačka. Katrňákoví rodiče vysokoškoláci si naopak uvědomovali důležitost školy a stejně také vedli své děti. Tato charakteristika je velmi podobná mým matkám dětí s výborným prospěchem, ovšem opět s tím rozdílem, že mezi mými matkami je jedna vysokoškolačka, ostatní respondentky absolvovaly střední školu s maturitou nebo učiliště. Výsledky mého výzkumu tedy naznačují, že dosažené vzdělání matky nemusí hrát v souvislosti s postoji rodičů ke školnímu hodnocení a obecně vzdělávací kariéře dětí rozhodující roli.

Co stojí za dosahovaným hodnocením?

Zajímalo mě, jak si matky zdůvodňují dosahované hodnocení jejich dětí. Matky dětí s horším prospěchem se neustále během rozhovorů snažily hledat důvody, nebo spíše původce toho, proč má jejich dítě horší prospěch (objevila se dysgrafie, hyperaktivita, rozvod rodičů). Nejčastěji uváděným důvodem byla však lenost: „*Jako hloupá úplně není, může být na dvojkách, ale jako... (...)* Ona prostě nechce. Prostě ne. *Ju nedonutíte.*“ (Jana, dcera, 8. třída). Tyto výroky

lze chápat jako vyjádření jakési **potenciálové rezervy**. Představa o potenciálové rezervě, kterou si matky vytvořily, je pro ně vlastně jakousi formou vnitřního uklidnění. Matky si uvědomují, že jejich děti sice nemají nejlepší známky, ale zároveň jsou přesvědčené, že existuje možnost zlepšení (pokud budou děti pilnější).

Matky dětí s výborným prospěchem nemají důvod hledat nějaké příčiny dosahovaného hodnocení jejich dětí. Tyto matky označují své děti za samostatné a zodpovědné. Tvrdí, že jsou si děti plně vědomy důležitosti školy. Zajímavým zjištěním bylo, že se nevyjadřují například k inteligenci. Považují své děti zkrátka za šikovné a dál jejich přemýšlení o této skutečnosti nezachází – Martina (dcera, 7. třída): „*Má jednu dvojku na vysvědčení a na to, že se téměř neučí (...), tak to zvládá dobře.*“ Matky tedy nepátrají po tom, proč je jejich dítě jedničkář. Jsou na to zkrátka zvyklé a také jim to tak vyhovuje.

Jak matky přistupují k dětem podle dosahovaného prospěchu?

Co se týká přístupu k dětem a jejich hodnocení, opět se ukázaly rozdíly mezi oběma skupinami matek. Matky dětí s výborným prospěchem jsou zvyklé na hezké známky, a když se občas stane, že dítě dostane nějakou horší známku, přejdou to s poklidem – Martina (dcera, 7. třída): „*No samozřejmě ju nebudu chválit za škaredé známky, ale v žádném případě jí nebudu nadávat, ani bych ju nezabila ani bych nedělala žádné scény za špatné známky.*“ Rovněž je rozdíl mezi samotnými dětmi, kdy děti s výborným prospěchem obdržení špatné známky mrzí a trápí a záleží jim na tom, aby si ji opravily – Simona (dcera, 7. třída): „*Samotnou ju kolikrát mrzí, nebo mrzí, je z toho taková vystresovaná, jak dopadne ta písemka (...), tak ju musím kolikrát chlácholit, jakože jí říkám, no tak co, tak jednou dostaneš špatnou známku, tak si to opravíš.*“ Celkově byl patrný velký rozdíl mezi dětmi z obou skupin a jejich přístupem k hodnocení a ke škole vůbec. Děti s výborným prospěchem jsou – podle vyjádření matek zodpovědnější, s rodiči daleko více a hlavně z vlastní iniciativy komunikují, domácí úkoly vypracovávají samy. Matky dětí s horším prospěchem referují o svých dětech jako o nedostatečně zodpovědných, uvádějí rovněž, že tyto děti ze své iniciativy nesdělují rodičům informace o prospěchu a dění ve škole.

Matky dětí s horším prospěchem se v otázce přístupu k hodnocení rozdělily na dvě skupiny: první skupinu tvořily matky, které jsou „smířeny“ s tím, že má jejich dítě horší prospěch, a pokud se neobjevují časté výkyvy, tak tuto skutečnost akceptují – Eva (syn, 7. třída): „*Já prostě vím, že to bude průměr, jo? Na trojky, a pokud to bude na trojky, já budu spokojená.*“ Druhá skupina matek se s touto situací smířit nehodlá a dělá vše proto, aby se známky zlepšily – Hana (syn, 7. třída): „*Pro mě je to směřodonné (známky), protože bych ráda, aby z něho něco bylo. Protože pokud bude mít známky a nebudu ho dupat a bude mít*

čtverky, trojky, čtverky, tak samozřejmě se nedostane na žádnou školu a ta budoucnost je důležitá pro mě.“ Z této výpovědi je patrné, že matky si skutečně uvědomují spojnicí mezi hodnocením a budoucím uplatněním dítěte. V souvislosti se známkami se zejména mezi matkami ze skupiny dětí s horším prospěchem ukázala jedna zajímavost, a to rozdílný pohled na známku trojku. U matek je totiž v této otázce patrný velmi subjektivní pohled na jinak vcelku objektivní známku. První skupina matek nahlíží na trojku jako na úplně normální známku, se kterou jsou spokojené: „Trojku beru úplně v pohodě.“ (Eva, syn, 7. třída). Druhá skupina matek ji ještě toleruje, ale nepřejí si, aby šlo o převažující hodnocení: „Trojka je jako dobrá známka, ale nemusíš jich nosit furt, jako samé trojky.“ (Bára, dcera, 8. třída). A třetí skupina považuje tuto známku za špatnou: „Tak trojka už je pro mě špatná.“ (Hana, syn, 7. třída). Matky dětí s výborným prospěchem často považují za špatnou známku i dvojku, a to v případech, kdy je podle nich možné se danou látku naučit. Jedná se tedy nejčastěji o předměty jako zeměpis, přírodopis a dějepis, které jsou podle matek snadné na naučení. Domnívají se, že děti nemusí v těchto případech chápat a aplikovat žádné složitější myšlenkové operace, jako například v matematice, zkrátka stačí vzít doma učebnici a látku se „nabiflovat“. Z tohoto důvodu jsou vůči špatným známkám v těchto předmětech méně tolerantní.

Rozdíl se ukázal také v otázce trestů a motivace. Matky dětí s horším prospěchem děti za špatné známky trestají: „Většinou se zakazuje televize, počítač (...) a už bylo i u tobo, že nám na týden musela odevzdat mobil.“ (Bára, dcera, 8. třída). Rovněž se je snaží motivovat ke zlepšení prospěchu, a to nejčastěji formou materiální či finanční: „Nejlepší motivací jsou peníze. (smích) Ale, nebo jakože něco koupit. Ne, ona vyloženě jako peníze ne, ale to, že přijde někde do hader a nakoupí si oblečení a boty.“ (Jana, dcera, 8. třída). Motivace tedy nastupuje v momentě, kdy dítě neplní představy rodičů. Matky dětí s výborným prospěchem děti za špatné známky netrestají a nevyužívají ani materiální či finanční motivaci: „To záleží, jakou známku samozřejmě přinese, jo? (...) Já teda tresty nedávám, to určitě ne. Já teda spíš křičím.“ (Radka, dcera, 9. třída). U těchto matek je patrná spíše tzv. motivace do budoucna, kdy se matky snaží vést děti k tomu, aby si uvědomily, že vzdělání je důležité pro získání dobrého zaměstnání, které je zárukou zajištění finančních prostředků: „Jediné, čím ju motivuju, vždycky říkám, ona vždycky říká, až budu mít osmnáct roků, koupím si auto, až budu mít dvacet, koupím si barák, tak jí vždycky říkám, no to se musíš, děvčico, dobře učit (smích) a mít dobré povolání, aby sis to mohla koupit, jo?“ (Martina, dcera, 7. třída).

V zásadě lze říci, že se u obou skupin objevuje spojení mezi materiálními statky a školním prospěchem. U dětí s dobrým prospěchem je ovšem odkazováno k budoucnosti (v níž se nynější dobré známky finančně zúročí), u dětí s horším prospěchem rodiče sami vytvářejí situaci, kdy dobré známky přinášejí materiální výhody, a to hned ve chvíli, kdy je děti získají.

Participace matek na domácí přípravě

Velmi důležitou činností, která může mít zásadní vliv na školní hodnocení, je domácí příprava dětí. Painter (in Pospíšilová, 2011) tvrdí, že domácí příprava je brána dokonce jako zásadní část vzdělávání, jelikož díky tomu si žáci lépe osvojí učivo, které probírali ve škole. Mě zajímalo, jakou měrou se na ní podílejí mé respondentky.

Katrňák (2004) uvádí, že vysokoškolští rodiče vyvíjejí poměrně velký nátlak na domácí přípravu a vůbec veškeré aspekty týkající se prospěchu jejich dětí. Důvodem je fakt, že se snaží, aby dítě udělalo maximum proto, aby mělo otevřené dveře na vysoké školy a tím ke slibné budoucnosti. Situace u mých respondentek ze skupiny matek dětí s výborným prospěchem je však opačná. Matky svorně uvádějí, že jejich děti se připravují do školy samy, že je příliš nekontrolují a pomáhají jim v podstatě pouze tehdy, pokud si o pomoc samy řeknou.³ *„No když mají nějaké ty velké projekty (...) nebo má (dcera), já nevím, nějak moc překladů nebo něčeho, tak kolikrát mě poprosí, protože ona to dělá na poslední chvíli, že, samozřejmě, tak jí třeba poradím, jak to má udělat, ale jinak, abych řekla pravdu, nemám ani moc přehled o tom, co se učí, protože se učí sama. Když chce pomoci vyžkoušet, tak ju vyžkouším, ale jinak se učí sama.“* (Martina, dcera, 7. třída).

Matky dětí s horším prospěchem sice většinou vynakládají větší úsilí v pomoci dítěti než matky dětí s výborným prospěchem, ale i jejich participace se uskutečňuje vesměs pouze na požádání dítěte. *„Třeba jsme věděli, nebo dcera říkala, budeme psát písemku, jo? Tak třeba donesla sešit z dějepisu, tak jsem si ho vzala a já jsem ju letmo vyžkoušela, co jak umí, jo?“* (Bára, dcera, 8. třída). Matky dětí s horším prospěchem častěji svým dětem zajišťují doučování, a to buď odborné (vedené pedagogem), nebo domácí (vedené např. sourozencem).

V otázce participace matek na domácí přípravě data tedy ukázala, že ani jedna skupina matek se na ní příliš nepodílí. V podstatě dětem pomáhají jen tehdy, když dítě samo požádá. Celkově se ve vzorku ukazuje velké spoléhání na vlastní síly dětí. Pokud mají děti horší prospěch, je to zdůvodňováno jejich leností (viz výše) a hledá se způsob, jak lenost potlačit odměnou či trestem, namísto toho, aby matky nebo jiní dospělí v rodině aktivně pomáhali dítěti s učením.

³ Kromě Radky, která pro svou dceru zařídila doučování z matematiky, ale pouze z toho důvodu, aby si byla dcera jistější při nacházejících přijímacích zkouškách na SŠ.

Celkové shrnutí rozdílů mezi přístupem matek dětí s horším prospěchem a matek dětí s výborným prospěchem

Mezi oběma identifikovanými skupinami respondentek jsem v analýze našla celou řadu dílčích rozdílů, z nichž nejvýznamnější jsem popsala výše. Přehledně je shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1

Rozdíly mezi oběma skupinami respondentek

Popis	Matky dětí s horším prospěchem	Matky dětí s výborným prospěchem
Smýšlení dětí o škole	děti zajímají jiné věci než škola	děti jsou si vědomy důležitosti školy
Přístup k domácí přípravě	děti se příliš nezabývají domácí přípravou	děti jsou samostatné a do školy se připravují svědomitě
Prospěch dětí	děti jsou líné se učit a mají špatné známky	děti se příliš neučí a mají hezké známky
Sdělování informací o prospěchu	děti téměř nesdělují své známky	děti sdělují své známky každý den
Důvod kontroly žákovské knížky	matky musí kontrolovat žákovskou knížku, aby se dozvěděly, jak na tom dítě je	matky kontrolují žákovskou knížku pouze proto, že to po nich škola požaduje
Postoj matek k prospěchu	matky se snaží najít důvody horšího prospěchu	matky nehledají důvod skutečnosti, proč mají děti hezké známky
Participace matky na domácí přípravě I	matky se podílejí na domácí přípravě formou dozoru	matky se téměř nepodílejí na domácí přípravě, spoléhají na „rozum“ svých dětí
Doučování	matky často využívají doučování s cílem zlepšení prospěchu	matky doučování nevyužívají (pouze v jediném případě, a to jen pro lepší pocit dítěte)
Jaká známka je špatná?	jako špatná známka jsou vnímány 4 a 5	jako špatná známka je vnímána někdy i 2
Trestání dětí za prospěch	děti jsou za špatné známky trestané	děti nejsou za špatné známky trestané
Motivace dětí k lepšímu prospěchu	matky motivují děti finančně nebo materiálně	matky motivují děti odkazem na budoucnost
Postoj dětí k učení	matky se snaží, aby děti věděly, že se učí pro sebe	děti ví, že se učí pro sebe

Závěr

Můj výzkum ukázal, že existují rozdíly v přístupu matek k dětem a jejich hodnocení, které jsou způsobeny právě dosahovaným hodnocením dětí. Vzdělání matek se tedy neprokázalo jako určující kritérium pro přístup k otázkám prospěchu dítěte (srov. Katrňák, 2004). Zdá se naopak, že chování rodičů se odvíjí od toho, jaké známky dítě ve škole dostává. Pokud například nosí samé jedničky, je rodiči označováno jako šikovné, pokud má špatné známky, je označeno jako líné.

Relativně menší důraz, který matky dětí s horším prospěchem na školní záležitosti kladou, jako by vycházel z rodičovského vyhodnocení potenciálu dítěte, a to zase ze školních známek. Lze tedy říci, že rodiče se do značné míry přizpůsobí nálepce, kterou škola dítěti připiše (výjimkou je v mém vzorku Hana, jež není smířena se známkami, které její syn získává, a usiluje o zlepšení). Matky dětí s horším prospěchem jsou v zásadě spokojeny s výsledky, kterých děti dosahují, a pokud se nezhoršují, tak jim tolerují i jejich lenost v učení. Za špatnou známku však matky děti trestají (odebráním věci či zákazem), k dobrým známkám se je snaží motivovat (finančně, materiálně). To, že se jejich motivační snahy nezúročují, však nepovažují za fatální neúspěch.

Matky dětí s výborným prospěchem se snaží vést své děti k myšlence a přesvědčení, že škola je pro jejich život důležitá a dobré hodnocení rovněž. Děti tak v souladu s touto myšlenkou ke škole přistupují – doma se připravují, ve škole dávají pozor a překonají i lenost. Matky se tak snaží děti motivovat do budoucna – upozorňují je na spojení mezi školou a budoucím povoláním a s tím souvisejícím společenským postavením. Matky se – stejně jako matky z předchozí skupiny – ve školních záležitostech příliš neangažují, spoléhají na „rozum“ svých dětí.

To, jak rodiče vnímají školní hodnocení, je tedy generováno zejména povahou známek, které dítě ze školy nosí. Pokud má dítě hezké známky a zvládá školu bez problémů, považuje to matka za přirozené a samozřejmé a nad hodnocením se moc nepozastavuje. Pokud má dítě ve škole problémy, snaží se matka najít „viníka“, který by horší prospěch jejího dítěte omluvil, a pak se může s touto skutečností „smířit“. Zkrátka si řekne, že i když by dítě možná mělo na víc, má z určitých důvodů (specifické poruchy učení, rozvod rodičů...) nastaveny jisté limity, a pokud se v nich udržuje, je to nezvratitelný fakt, který je třeba brát jako danost.

Literatura

- De Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Katrnáček, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Pasch, M. et al. (1995). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Pospíšilová, R. (2011). *Role rodičů v domácí přípravě do školy*. Diplomová práce, Masarykova uni-verzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/362734/ff_m/DP.pdf.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství. *Studia paedagogica*, 14(1), 13–26.
- Viktorová, I. (2001). Co dělat po základní škole. In: S. Štech & I. Viktorová (Eds.), *Co se v mládí naučíš. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*. Dostupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/pdf/co_se_v_mladi_naucis/co_se_v_mladi_naucis_6.pdf.

Kontakt na autorku

Michaela Pavelková

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

E-mail: 190781@mail.muni.cz

Corresponding author

Michaela Pavelková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: 190781@mail.muni.cz

