

Za požadavkem hodnotit v širší časové perspektivě se skrývá poukaz ke schopnosti *odolat impulsu, odolat náhlé pohnutce k určitému chování*. Právě tato schopnost dovoluje při hodnocení rozvažovat, posuzovat více možností, lépe se poučit atd. „Žádná psychická kvalita není pro náš úspěch v životě tak důležitá... Bez schopnosti ovládat vlastní pohnutky v sobě nemůžeme rozvinout vůli ani charakter,“ píše o této schopnosti psycholog D. Goleman (1997, s. 10, 85). Je zřejmé, že podstata školní práce přímo souvisí s uvedenou schopností odložit okamžitou slast ve prospěch vzdálenějšího a dlouhodobějšího cíle. Za obvyklými rodičovskými slovy „počkej, nejdřív si udělej úkoly a dojdi nakoupit, pak si můžeš hrát“, se skrývá nelehká cesta k sebekázni a ke skutečné dospělosti.

Požadavek hodnotit v širší kulturní perspektivě směřuje k *přesahování sociálně zúženého pohledu na hodnoty*. Je známou věcí, že rozdílné kulturní, rasové, sociální a jiné podmínky vedou k rozdílným pojetím hodnot a jsou zdrojem *relativismu*, nebo z opačného pohledu *nenávisť ke všemu odlišnému*. Stejně tak dobře víme, že mezi lidmi z rozdílných kultur, ras nebo sociálních vrstev lze nacházet nezanedbatelné, byť třeba jen malé a mnohdy jen tušené shody v pojetí hodnot.

Z uvedených hledisek není vždy a za každou cenu nutné, aby všechny školou procházející hodnoty byly zcela jasné, měřitelné a nezpochybnitelné. Ve škole jde nejspíš především o to, aby si žák vůbec povšiml určitých hodnot, aby věděl, že některé postoje, myšlenky, činy, bytosti nebo věci mají svou jedinečnou hodnotu, aby je dokázal pojmenovat a vymezit, navykl si na ně čas od času pomyslet, zaujmout k nim osobní vztah, uvědomit si jejich možné alternativy a uvažovat o nich v širokém časovém horizontu, ve vztahu k sobě i k jiným lidem a kulturám. Je to výzva k neustálému hledání „lepší rovnováhy mezi vlastní osobou a druhými, mezi jednotlivcem a okolím“ (Heidbrink, 1997, s. 151).

Pro učitele to znamená, že se nejprve sami zamyslí nad hodnotami, které považují za podstatné. Měli by je (podle Duncana a Dunna, 1988, s. 16, upraveno):

1. uspořádat do hodnotové soustavy;
2. určit důležité vztahy mezi nimi;
3. uvědomit si jejich vztahy k učivu;
4. zvážit možnosti jejich představení žákům.

Nejúčinnější bývá, když hodnoty přirozeně vyplynou z vlastní práce žáků, z aktivit a rozhovorů mezi nimi nebo mezi nimi a učitelem. Příklady popsaného přístupu jsou uvedeny v druhé části této knihy (zvl. kap. 2.6, 2.7).

Jak snadno zjistíte pohledem na srovnávací tabulku různých výchovných koncepcí (tab. 1.3), námi uváděný pedagogický přístup k hodnotám je bližší interpretativní nebo autonomní koncepci výchovy, které kladou větší důraz na *proces hledání hodnot* než na jejich osvojování. Na druhé straně je třeba

nezapomínat na to, že na počátku každého hledání hodnot stojí hodnotový systém, který již v té či oné podobě žák musí „mít“, nebo jej aspoň tušit, aby samostatné poznávání mohlo vůbec začít. Vždyť jenom sám *jazyk* je velká hodnota, kterou si každý z nás osvojuje z odkazu minulosti.

Proto ani v epoše rozkolísaných hodnot škola nemůže pominout, a také v praxi nepomáhá, **transmisí** – předávání a zprostředkování toho, co minulá generace považovala za dobré. Jinými slovy, škola se ze své podstaty zřejmě nemůže vyhnout povinnosti být ve společnosti úschovnou ideálů. Existence ideálů a hodnot by měla ve škole být přinejmenším výzvou ke snaze rozlišovat „lepší“ od „horšího“ a usilovat o dosažení „lepšího“ (Slavík, 1997), neboť „bez předpokladu, že některá díla jsou lepší než jiná, bychom nemohli vysvětlit, co je umění, jeho dějiny či kultura vůbec“ (Kulka, 1994, s. 5). Nemůžeme se tedy ani ve škole zbavit všeobecného životního údělu – zvažovat hodnoty.

1.5 Proč potřebujeme znát různé podoby školního hodnocení?

Typů, forem a metod hodnocení je v soudobé škole nemálo. Kdy které z nich ve výuce použít a proč? Hrozí nebezpečí, že v jejich množství ztratíme přehled, za *jakých podmínek* se určitá podoba hodnocení dobře, resp. hůře uplatňuje a *jaký má zvláštní smysl* pro učitele nebo pro žáky. Mnohdy vinou toho v praxi vznikají obavy či polemiky z neznalosti, které jsou zhora zbytečné. Vždyť žádná podoba hodnocení nebývá špatná nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití. Proto na samém počátku naší knihy o hodnocení ujasníme některé výchozí pojmy, jež se školním hodnocením souvisejí a které jsou potřebné pro nezkreslené porozumění dalšímu výkladu.

Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost. Některé v praxi důležité zvláštnosti různých podob školního hodnocení na tomto místě opomineme, protože se jim budeme věnovat ve druhé části knihy. Půjde zejména o poslední dobou u nás vyhrocený problém „známkování versus slovní hodnocení“ (viz kap. 2.8.3.5, 2.8.3.6).

Je třeba poznamenat, že terminologie školního hodnocení není ani u nás, ani ve světě dosud ustálená a významy některých pojmů se překrývají nebo zaměňují. Při porovnávání různých přístupů k hodnocení je žádoucí s tím počítat. O některých nesnázích s rozlišováním pojmů školního hodnocení se zmíníme, některé méně obvyklé nebo méně závažné ponecháváme stranou.

Na prvním místě rozlišíme *bezděčné* a *záměrné* hodnocení (kap. 1.5.1). Jejich rozdílnost i vzájemná provázanost je výrazem nejtypičtější úlohy vzdělávání – přivádět bezděčné a nezáměrné chování do ohniska záměrné pozornosti a vědomé snahy. S tím souvisí i rozdíly mezi *holistickým* – povšechným a *analytickým* hodnocením.

Dále si povšimneme rozdílu mezi *evaluací* (anglicky *evaluation*) a školním *hodnocením* v užším smyslu – v anglické terminologii *assessment* (kap. 1.5.2). V případě evaluace se hodnocení zaměřuje na kvalitu celého vzdělávacího systému, určitého vzdělávacího programu nebo 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 výkonů 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).

Rozdíl mezi *sumativním* a *formativním* hodnocením se týká především vlivu hodnocení na žáka a na průběh jeho výkonů (kap. 1.5.3). Sumativní hodnocení shrnuje hodnotící poznatky zejména pro vnější potřebu, formativní hodnocení směřuje k průběžným korekcím žakovských výkonů.

Konečně odlišnost mezi *normativním* a *kriteriálním* hodnocením (kap. 1.5.4) se týká rozdílných měřítek hodnocení. Normativní hodnocení porovnává výkony žáků mezi sebou navzájem, případně na podkladě normy odvozené od úrovně výkonu skupiny žáků. Kriteriální hodnocení porovnává výkon žáka nikoli s výkonem jiného žáka (jiných žáků), ale s věcnými požadavky učiva.

1.5.1 Bezděčné a záměrné, holistické a analytické hodnocení

Pedagogická psychologie zdůrazňuje, že pro žáka ve škole jsou hodnocením i *bezděčné* projevy učitele: pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Těmito prchavými aktivitami se však nebudeme podrobněji zabývat. Jsou jen stěží promyšleně ovladatelné, a proto se v praxi vymykají z nároků na školní práci, která je v principu záměrná, systematická a cílevědomá. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Z tohoto hlediska je ve škole jakýmsi „čertíkem z krabičky“, jenž do výuky vnáší osobitost a lidský rozměr, ale také ji čas od času může svou neuchopitelností komplikovat.

Emoce, které převažují v bezděčném hodnocení, podmiňují jeho celistvost; bezděčné hodnocení není analytické, ale **holistické – povšechné**. To znamená, že je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, jenž se dá jednoduše vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“.

Pokud učitel podrobí své mimoděčné hodnotící projevy vědomé kontrole, může je do nějaké míry analyzovat, pozměnit je do podoby záměrného hodnocení a pedagogicky cíleně s nimi zacházet. To nemá znamenat potlačení citové složky hodnocení, ale její přiměřenou kultivaci, která patří k rozvíjení *emoční inteligence* – dovednosti zvládat své citové projevy (Goleman, 1997). Kultivované hodnocení tohoto typu slouží žákům i jako vzor chování v citově náročnějších situacích (Cangelosi 1994, s. 41). Jinými slovy, pokud učitel při hodnocení tak snadno „neztrácí nervy“ a dovede účinně a přitom noblesně zacházet i se svým hněvem, je to pro žáky velká opora pro nakládání s vlastními emocemi.

Učitelé si obvykle dávají pozor zejména na některé bezděčné citové projevy negativního hodnocení. Máloco dovede žáka tolik odradit jako nekontrolovaně vyjádřený nesouhlas spojený s útrpností, pohrdáním či posměchem ze strany učitele. Pokud učitel tyto projevy nezvládá, měl by se vážně zamyslet nad možnými příčinami: Nespátřuji v žákovi některé své vlastnosti, které chci skrýt? Nepřipomíná mi chování žáka některé vlastní špatné zkušenosti, s nimiž jsem se dosud nevyrovnal? Nejsem příliš vyčerpan obtížnou pedagogickou prací (tzv. „syndrom vyhoření“ – *burn out syndrom*)? A tak dále. Poctivé hledání odpovědi na uvedené otázky může přinést nečekaně důležité poznatky, které napomohou k aktivnímu řešení obtížné situace.

Jak naznačily předchozí řádky, mezi bezděčným a záměrným hodnocením nevede ostrá hranice. Přesto je prakticky potřebné obě polohy hodnocení rozlišovat. *Záměrné* hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.

Analytické hodnocení neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností (viz kap. 1.6 o kritériích hodnocení).

Formalizované hodnocení je zařizováno do srozumitelné formy – do *hodnotících zpráv* –, a lze je proto pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtější školním projevem je slovní hodnocení nebo číselné hodnocení (známkování – školní klasifikace, bodování).

K hodnocení zaznamenanému formou slov, popř. známek nebo bodů se lze vracet, uvažovat o něm, poučit se z něj, pracovat s ním jako s *informací* (viz kap. 2.8.2, 2.8.3). Proto může být součástí systematické a plánovité pedagogické práce. Posudte sami, kolik záměrnosti a uvažování je v malém útržku z rozhovoru učitelky s matkou školačky Kamily: „*Máte pravdu, že jí to vysvědčení ani tak moc nevadilo, jak říkám, vyvést ji trochu z letargie. Když se ona bude snažit, já zase zavřu oči a tu lepší známku jí dám. Není ještě v osmé třídě, aby známka musela být tak přesná. To se pak u dětí vrátí se snahou a radostí. To udělám jistě ráda.*“ (Pražská skupina školní etnografie 1995a, s. 88)

1.5.2 Hodnocení a evaluace

Jak jsme uvedli, pod vlivem angličtiny bývá i v našich pedagogických publikacích rozlišováno *hodnocení* (angl. *assessment*) od *evaluace* (angl. *evaluation*).

Popravdě řečeno pojmy *hodnocení* a *evaluace* jsou v běžné řeči zaměňovány (*zhodnocení* je vlastně doslovným překladem slova *evaluace*) a také v odborných textech není jejich rozlišování ustáleno. Například Duncan a Dunn (1988) nebo Pasch a kol. (1998) považují evaluaci za výsledek hodnocení, tj. evaluace je samo stanovení hodnocení – určení známky, udělení diplomu, napsaný posudek. Hodnocení (*assessment*) je oproti tomu podle nich proces, kterým jsou shromažďovány informace sloužící jako podklad pro hodnocení – tedy proces zkoušení, testování, diagnostické pozorování žáka apod.

Zdá se však, že vývoj směřuje k jinému vymezení, které s výše uvedeným sice souvisí, ale není s ním totožné. Jde o vyhrazení pojmu **evaluace** pro

„zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy“, jak se dočteme v našem nejnovějším pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 164). Obdobně, i když poněkud skromněji, charakterizuje evaluaci i J. Cottonová (1995, s. 5): „Evaluace je proces posuzování učebních programů, včetně učitelova jednání ve výuce.“ Také podle internetového slovníku CRESST96 je evaluace „měření, srovnávání a posuzování kvality práce žáků, učitelů, škol, nebo výchovných programů“. V podobném duchu se podrobně zabývá evaluací J. Průcha (1996), jenž ji považuje za mnohostrannou aktivitu, která má poskytovat hodnotící informace o celé pedagogické realitě – má co nejobektivněji hodnotit kvalitu vzdělávacích programů, vzdělávacích potřeb, výuky a učitelů, edukačního prostředí atd.

To znamená, že (pedagogická) evaluace je (zejména) takové školní vyhodnocení, které má za cíl posuzovat a porovnávat kvality různých pojetí vzdělávání a různých typů edukativních (pedagogických) aktivit i jejich výsledků. Prostřednictvím evaluace posuzujeme, jaké jsou kvality určité koncepce vzdělávání nebo určitého vzdělávacího programu a jak efektivně se tyto kvality daří v praxi naplňovat, popřípadě porovnáváme různé koncepce a programy mezi sebou. K tomu samozřejmě patří hodnocení kvality práce učitelů (podrobně viz Hausenblas, 1997). Jsou-li hodnoceni žáci, pak především se záměrem stanovit hodnotu práce učitele, hodnotu vzdělávacího programu nebo školského systému ve výše uvedeném smyslu. Evaluace tedy představuje koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání. Tomu odpovídá i obecnější vymezení evaluace jako zpětnovazebního hodnocení úspěšnosti určitých koncepcí či projektů v rozmanitých oborech vědy nebo techniky (Tondl, 1986), nebo jako „objasňující analýzy jevů a činností a vyjádření užítka či hodnoty z nich plynoucí“ (podle Průchy, 1996, s. 7).

Evaluace nejenom informuje o stavu výuky vnější posuzovatele, ale jako každé hodnocení má také *formativní* dopad, tj. zpětně působí na způsoby myšlení a jednání učitelů a ostatních profesionálů školy (Rochex, 1996). Z tohoto hlediska se může uplatnit nejenom jako nástroj pedagogický, ale i politický, kulturní apod., se všemi výhodami i riziky, které k tomu patří. *Zpráva o národní politice ve vzdělávání z roku 1996* (OECD, s. 60) přímo vyzdvihuje evaluaci jako „jeden z důležitých nástrojů vzdělávací politiky“. Jinými slovy, evaluace, tak jako každé jiné hodnocení, skrytě nebo zjevně vypovídá o cílech vzdělávání (edukativních cílech) a svým zaměřením „navádí“ i „tlačí“ učitele k určitému typu pedagogického jednání a k určitému pojetí výuky.

Jak upozorňuje Sanders (1988), evaluace je důležitá nejen ve „velkém“ měřítku státním nebo mezinárodním, ale patří do běžné praxe kterékoli školy. Ředitelé společně s učiteli by měli pravidelně, alespoň jednou nebo dvakrát za školní rok, zhodnotit práci školy a zamyslet se nad případnými rozpory mezi edukačními i organizačními záměry (cíli) a skutečnými výsledky. Sanders navrhuje hodnotit nejméně čtyři okruhy školní činnosti: (1) *organizaci a strukturu* (aprobovanost učitelů, systém plánování a kontroly, služby – např. knihovna, počítačové zabezpečení, hospodářský a technický servis atd.), (2) *práci s ku-*

rikulem (obsahy a cíle učiva, informační zabezpečení, respekt k poznávacím a učebním potřebám žáků atd.), (3) *psychosociální klima školy* (motivovanost k učení, kázeň atd.), (4) *výuku* (průběh, schopnost učitelů poučit se z chyb, kvalitu hospitací atd.).³

Vyhradíme-li pojem evaluace pro výše uvedené strategické účely, bereme v úvahu skutečnost, že v praxi českých škol se již běžně používá termín evaluace pro systémové hodnocení výuky (tehdy se mluví také o evaluaci žáků). Avšak nevžilo se používání pojmu „evaluace“ pro jakékoli „všednodenní“ výsledky sumativního hodnocení žáků, pro které má čeština takové výrazy jako „slovní (o)hodnocení“, „známkování“, „poznámka (do žákovské knížky)“ atd.

Vzhledem k tomu bychom termín „hodnocení“, který odpovídá anglickému *assessment*, měli vyhradit pro všechny hodnotící procesy a informace ve *vnitřním rámci* výuky. Přesněji vzato jde o hodnocení označované v angličtině jako *classroom assessment* (podle CRESST96), tj. hodnocení ve třídě. Toto hodnocení se vztahuje ke konkrétním cílům výuky a na výuce se přímo podílí (různé druhy zkoumání vědomostí a dovedností žáků, zkoušení, testování, hodnocení žáků mezi sebou, výcvik žáků v sebehodnocení), nebo ji bezprostředně podporuje a doplňuje (průběžné diagnostické informování rodičů o školních výkonech žáků). Tradičně a nejčastěji bývá pojem *hodnocení* ve škole používán zejména ve spojení *hodnocení žáka*. V takových případech označuje posuzování školních výkonů a chování žáků spojené s informováním žáků a jejich rodičů o výsledcích hodnocení.

Všechny výše uvedené projevy hodnocení *uvnitř* výuky lze charakterizovat jako průběžný *diagnostický* sběr a posuzování hodnotících údajů. Hodnocení ve funkci *diagnózy* má umožnit bezprostřední korekční zásahy a průběžné plánování dalšího postupu vzhledem ke stanoveným cílům. Je třeba dodat, že všechny druhy hodnocení v rámci výuky mohou být při vhodném zaznamenání a zpracování použity při evaluaci na různých úrovních ve strategickém smyslu.

1.5.3 Sumativní a formativní hodnocení

Sumativní hodnocení i formativní hodnocení jsou ve škole důležité, ale oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové.

Slovo **sumativní** (z lat. *summa* = hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření) naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je získat *konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech* (proto se mu také někdy říká *finální* hodnocení) nebo kvalitativně *roztřídit* celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, jak poznáme dále u formativního hodnocení, ale *zařadit*, ať již se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat

³ Příkladem programu zahrnujícího systematickou vnitřní evaluaci školy je mezinárodní projekt *Zdravá škola*, realizovaný i řadou škol u nás (Havlíková a kol., 1998, s. 229–242).

o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce, či vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. Sumativní hodnocení často provádějí *vnější hodnotitelé* – osoby, jež se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků (nadřízení, zkušební komise, kontrolní orgány) (Mareš, 1989, s. 13).

Typickým příkladem sumativního hodnocení jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních konkurzech, které slouží k přijetí lépe posouzených uchazečů a k odmítnutí těch, kdo byli posouzeni hůře.

Jiný typ sumativního hodnocení se uplatňuje na konci určitého studijního období (v pololetí, v závěru školního roku apod.) za účelem *shrnujícího posouzení* toho, co se žáci naučili nebo jak se ve škole chovali. Pozor, k sumativnímu hodnocení patří i v našich školách velmi užívané „zkoušení“, „pisemné práce“, „desetiminutovky“ apod., pokud mají za cíl pouze změřit žákův výkon nebo jej zařadit, tj. nejčastěji „dát známku“. Je to hodnocení, na které se žáci obvykle s větším či menším napětím, mnohdy i s úzkostí zvlášť připravují a jež neprobíhá jako společné zamýšlení učitele se žákem nad učivem, ale jako jisté „vyšetřování“, co a jak dobře se žák naučil. Toto sumativní hodnocení bývá někdy ztotožňováno pouze se známkováním. Je však třeba dát pozor na to, že docela dobře může mít i slovní formu: „*Mirek byl poslední dobou ve škole nepozorný*“, „*Jiřina po celý rok patřila k nejlepším žákům třídy*“ apod. Vyjádřením sumativního hodnocení tedy mohou být jak známky na vysvědčení nebo v žákovské knížce, tak shrnující slovní charakteristiky, výsledky závěrečných testů apod.

Informace, kterou přináší sumativní hodnocení pro posuzovaného, je často omezena na umístění v nějaké hodnotové škále (přijat – nepřijat; postupuje – nepostupuje do vyššího ročníku; dobrý – průměrný – špatný). Je potřebné ve všech případech, kdy záleží na bilancování výsledků a na porovnávání měřitelných výkonů, zejména za delší časové období (Bruceová, 1996, s. 154; Petty, 1996, s. 354 ad.). Nelze se mu vyhnout ani je nahradit. Jde pouze o to, aby *navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením*, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem. A samozřejmě také, aby mělo svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu k jeho úsilí, tolerance k nezaviněným omylům, popř. aby v případech velkého bilancování pracovních výsledků (maturitní zkoušky apod.) mělo dostatečně slavnostní ráz.

Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. *formo* odpovídá českému upravuji, přetvářím). Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit (Pasch a kol., 1998, s. 104). Pomáhá tedy učitelům nebo žákům hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Cangelosi (1994, s. 109) ve zkratce ilustruje formativní hodnocení na příkladu učitele chemie, který vysvětluje svému žákovi důvod zvláštního domácího úkolu:

- „*Myslím, že rámcově chápeš vzorce velmi dobře, ale při výpočtech děláš hodně chyb. Jediná možnost, kterou znám pro překonání těchto potíží, je dostatek praxe.*“

Z ukázky docela dobře poznáme, že formativní hodnocení je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů (Kyriacou, 1996, s. 123). Většina soudobých odborných publikací v zahraničí i u nás je považuje za pedagogicky nejučelnější hodnotící nástroj školní práce (Palumbo, 1993; Capaldo aj., 1995; Cotton, 1995; Petty, 1996; Kyriacou, 1996; Číhalová, Majer, 1997 ad.).

Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.

Informace, kterou přináší formativní hodnocení, je pokud možno pracovní úplná, to znamená, že má vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení, zejména jeho *kritéria* (o nich budeme podrobně mluvit v kap. 1.6, viz též kap. 2.8.3). Formativní hodnocení má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. To je podmínkou, aby bylo možné hodnocenou činnost promýšlet a vyměňovat si zkušenosti. Proto formativní hodnocení má vliv na poznávací a na konativní sféru žáka (poznávací a konativní funkce hodnocení, viz kap. 1.2.1). Formativní hodnocení má větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného člověka, dokonce víceméně bez ohledu na výsledek posouzení (viz kap. 1.2.1, 2.10).

Formativní hodnocení ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na jeho vykonavatele. Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu. Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnou cestou. Formativní hodnocení by mělo patřit k nejtýpičtějším nástrojům výchovy. V naší knize se s ním podrobněji seznámíte v kap. 2.8.3.

Připomeňme ještě pedagogicky závažnou myšlenku A. Hardinga a J. Cowena (1982) o rozdílných motivačních a konativních důsledcích sumativního a formativního hodnocení. Sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka (učitele) ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění. V praxi může ovšem i formativní hodnocení být přijímáno s obavami z odhalení chyb, pokud není doprovázeno vstřícnou a tolerantní sociální atmosférou.

Na závěr je třeba zdůraznit, že formativní hodnocení je komplexní *metoda* pedagogické práce, která *není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje* (slova, známky, body atd.). Je proto správné, když G. Petty ve své knize *Moderní vyučování* (1996) řadí k formativnímu hodnocení jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeocňování žáka. Některé čtenáře možná překvapí, že známkování nebo testy mohou být pokládány za

formativní typ hodnocení. Bezesporu ano, pokud jsou pro žáky *informativní a korektivní*, pokud se na jejich podkladě žáci „naučí svou práci kontrolovat, začínají přejímat za své učení odpovědnost . . . , těší se ze soupisu svých úspěchů . . .“ (Petty, s. 351, 352). Blíže se o tom zmíníme ve druhé části této knihy (zejména kap. 2.8.3).

1.5.4 Normativní a kritériální hodnocení

Rozdíl mezi normativním a kritériálním hodnocením se týká *měřítka*, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího.

U **normativního hodnocení** je tímto měřítkem sociální *norma* stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků (blíže o normách viz kap. 1.7). To znamená, že výkon jedince, řekněme mu pro názornost třeba Karel, je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška *relativního výkonu*.

V případě, že Karel dosáhl horšího výsledku než všichni ostatní, je hodnocen jako neúspěšný, i kdyby svůj úkol splnil. Karel má smůlu – v soutěži s ostatními prohrál, tj. nedosáhl na úroveň normy. Názornou ilustrací takové soutěže je závod ve skoku do výšky – nezáleží na překonání laťky v určité výšce, ale na tom, zda závodník skočil výš než většina ostatních. V češtině nebo matematice jde o normativní hodnocení, pokud určitou práci hodnotíme za pomoci porovnávání např. takto: „práce s nejmenším počtem chyb ve třídě – práce odpovídající průměru třídy – nejhůře zpracované práce ve třídě“. Typickým příkladem normativního hodnocení jsou zkoušky na některé vyšší stupně škol nebo přijímací pohovor při vstupu do zaměstnání – úspěšná je pouze určitá (nejlepší) část uchazečů. Zbytek uchazečů není přijat, přestože mnozí z nich splnili nároky přijímací zkoušky.

Pomocí **kritériálního hodnocení** by Karel v našem případě byl naopak hodnocen jako úspěšný, pokud přeskočil laťku ve výšce předem učitelem stanovené, bez ohledu na to, jestli to dokázal ve třídě sám nebo zda to dokázali všichni. Jiným příkladem může být posuzování práce na škále „bezchybně vypracovaný příklad – příklad obsahující drobné chyby – zcela špatně řešený příklad“ (blíže o kritériích viz kap. 1.6). Měřítkem kritériálního hodnocení totiž je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli. Při hodnocení stačí v principu použít pouze dva stupně: vyhověl – nevyhověl. Jde o *zkoušku absolutního výkonu* – nezáleží na výkonu ostatních, stačí přeskociť laťku v určité výšce.

Tato metoda hodnocení je spolehlivá pouze tehdy, jsou-li dobře určena kritéria – například seznamem kontrolních otázek, souborem kompetencí apod. (viz dále kap. 1.6), neboť v opačném případě je výsledek příliš závislý na posuzovateli, který se na rozdíl od normativního hodnocení nemůže opírat o normu, jež by zabezpečila jednotné měřítko pro všechny hodnocené (Petty, 1996, s. 344).

Jako typický příklad kritériálního hodnocení bývá uváděna řídičská zkouška, v níž uchazeč uspěje, resp. neuspěje pouze podle toho, zda zvládl (nezvládl)

řízení vozidla a pravidla silničního provozu. Přitom nezáleží na tom, kolik dalších uchazečů zvládlo nároky řídičské zkoušky lépe nebo hůře (Petty, 1996).

Tolik ve zkratce k některým rozdílům mezi normativním a kritériálním hodnocením. V dalším textu se k nim budeme z různých hledisek vícekrát vracet. Protože oba typy hodnocení ve svém názvu obsahují zásadně důležité pojmy – norma a kritérium –, pozastavíme se nejprve ještě u nich.

1.6 K čemu slouží kritérium hodnocení?

Při hodnocení jsme mnohdy, zejména zpočátku, tak říkajíc na první pohled „pohlčení“ celkovým dojmem, který v nás hodnocený objekt vyvolal, a proto míváme pocit, že posuzujeme určitý objekt pouze jako nedělitelný celek. Jako by v tu chvíli existoval jenom jeden velký problém: To je báječné! Jsi prostě nemožný! Je to úplně špatně! Takové hodnocení je založeno na obecném dojmu a říkáme mu *holistické* neboli *povšechné* (srov. též kap. 1.5.1). Bývá především citové, upřímné, ale vlastně nic neřeší. Pouze konstatuje, že věci jsou v pořádku, nebo naopak nejdou tak, jak by jít měly.

Pro školu a pro výuku je to mnohdy málo. Vždyť škola je postavena především na porozumění a na záměrném a cílevědomém jednání. S trochou nadšázky – pro školu většinou nemají smysl velké problémy, ale *podproblémy*, tj. problémy natolik malé, aby byly dostupné pro porozumění a pro zvládnutí těmi, kteří se teprve učí – žáky, anebo těmi, kteří jim mají pomáhat – učiteli. Proto i pedagogické hodnocení má být do nemalé míry analytické (srov. kap. 1.5.1, 2.5, 2.8.3), zaměřené na dílčí stránky hodnoceného jevu. Pro vyčleňování a posuzování podproblémů mají učitelé a žáci k dispozici účinný nástroj – *hodnotící kritéria*.

1.6.1 Kritérium vymezuje podproblémy

Kritérium je název pro *vlastnost*, která se *vyskytuje u více rozmanitých objektů*, ale případ od případu nabývá *různé míry hodnoty*. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen. Například žák může být v určitém okamžiku hodnocen jako velmi tvořivý, málo tvořivý nebo – je-li to vůbec možné – jako netvořivý. Jídlo je posuzováno jako chutné, či nechutné, málo sladké, nebo naopak přelázené atp.

Kritéria jsou společná pro více objektů, a právě proto můžeme v jejich rámci různé objekty hodnotově porovnávat. Například různé druhy jídel srovnáváme podle *chuti*, nebo podrobněji a účelněji podle *slanosti, kyselosti* . . . , u voňavek porovnáваме *vůně*, obrazy můžeme srovnávat podle *kompozičního rozvržení*, podle *barevnosti*, žáky porovnáваме podle *znalostí, snahy, tvořivosti* atd. Čím „jemnější“ kritérium dokážeme zvolit, tím „menší kousek problému“ jsme vybrali pro cestu k případné nápravě nedostatku.