

Hodnocení v současné škole

Východiska
a nové metody
pro praxi

PP

PEDAGOGICKÁ
PRAXE

Jan Slavík

Slavík, Jan

Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi / Jan Slavík. - Vyd. 1. - Praha : Portál, 1999. - 192 s. - (Pedagogická praxe)
ISBN 80-7178-262-9

371.26 * 373.3

- žáci - hodnocení
- studie

Lektorovali:

dr. Jan Beran, CSc.

dr. Ondřej Hausenblas, CSc.

© Jan Slavík, 1999

© Portál, s. r. o., Praha 1999

ISBN 80-7178-262-9

Obsah

Úvod	9
1 Hodnocení ve škole	13
1.1 Do jaké míry hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky?	14
1.1.1 Školní hodnocení informuje	14
1.1.2 Školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a klima třídy	15
1.2 Co je „hodnocení“?	15
1.2.1 K čemu slouží hodnocení?	16
1.2.2 Hodnocení v procesu činnosti, zpětná vazba	21
1.2.3 Hodnocení je dovednost	22
1.2.4 Hodnocení se týká hodnot	22
1.2.5 Hodnocení a školní hodnocení	23
1.3 Co je „školní hodnocení“?	23
1.3.1 Školní a pedagogické hodnocení	24
1.3.2 Kdo ve škole hodnotí?	24
1.3.3 Vztahy ve školním hodnocení	25
1.4 Jak souvisí školní hodnocení, vzdělávací systém a hodnoty ve škole?	26
1.4.1 Koncepce vzdělání a školní hodnocení	26
1.4.1.1 Transmisivní koncepce	27
1.4.1.2 Interpretativní koncepce	27
1.4.1.3 Autonomní koncepce	28
1.4.2 Hodnocení ve škole a hodnoty	29
1.4.2.1 Měřit hodnoty?	31
1.5 Proč potřebujeme znát různé podoby školního hodnocení?	33
1.5.1 Bezděčné a záměrné, holistické a analytické hodnocení	34
1.5.2 Hodnocení a evaluace	35
1.5.3 Sumativní a formativní hodnocení	37
1.5.4 Normativní a kritériální hodnocení	40
1.6 K čemu slouží kritérium hodnocení?	41
1.6.1 Kritérium vymezuje podproblémy	41
1.6.1.1 Jak rozumět kvantifikaci kritéria?	42
1.6.1.2 Kvalita činnosti a kritérium hodnocení	44
1.6.2 Kritérium je měřítkem žákovy kompetence	46
1.6.3 Jaký je rozdíl mezi kritérii a standardy?	48
1.6.4 Obecná a konkrétnější kritéria	51
1.6.5 Zvládací učení – kritéria na pomoc žákovi	52
1.7 Proč je norma důležitá pro hodnocení?	53
1.7.1 Norma odvozená z četnosti	53

1.7.2	Norma odvozená z funkce	57
1.7.3	Norma odvozená z očekávání	59
1.7.4	Individuální a sociální norma při hodnocení žáků	59
1.8	Může být školní hodnocení objektivní?	61
1.8.1	Validita a spolehlivost hodnocení	62
1.8.1.1	Validita hodnocení	63
1.8.1.2	Spolehlivost (reliabilita)	66
1.8.2	Hodnotíme školní výkon, nebo vztah mezi lidmi?	66
1.8.3	Psychologicky podmíněná zkreslení při hodnocení	68
1.8.3.1	Kauzální atribuce a hodnocení	68
1.8.3.2	Důsledky hodnotících zkreslení	70
1.8.4	Chyby a objektivita hodnocení	70
1.8.4.1	Co je chyba?	71
1.8.4.2	Objektivní a relativní chyby	71
2	Hodnocení ve výuce	75
2.1	Kdo je zákazníkem učitele?	77
2.2	Jak souvisí cíle vzdělávání s hodnocením?	79
2.3	Čím se liší zprostředkující a vstřícné pojetí cílů vzdělávání?	80
2.3.1	Zprostředkující pojetí – „krok za krokem k cíli“	81
2.3.2	Vstřícné pojetí – „zážitek z tvorby“	83
2.4	Jaké má být pedagogické hodnocení?	87
2.4.1	Cílenost hodnocení	88
2.4.2	Systematické hodnocení	88
2.4.3	Efektivnost hodnocení	89
2.4.4	Informativnost hodnocení	89
2.5	Cíle a hodnocení ve zprostředkujícím modelu (na příkladu zvládacího učení)	90
2.5.1	Jak stanovit cíle?	91
2.5.1.1	Postup stanovení cílů a hodnocení	91
2.5.1.2	Klasifikace cílů do dílčích okruhů	93
2.6	Cíle a hodnocení ve vstřícném modelu	95
2.6.1	Kde vzít námět pro tvůrčí práci?	96
2.6.2	Jak stanovit cíl a postup?	96
2.6.3	Jak si poradit s hodnocením tvůrčí činnosti	98
2.6.3.1	Nebojte se alterací!	99
2.6.3.2	Hodnocení, které nehodnotí?	102
2.7	Autentické hodnocení	103
2.7.1	Hodnocení portfolia	106
2.7.1.1	Co je „portfolio“?	106
2.7.1.2	Pedagogické hodnocení portfolia	107
2.8	Hodnocení jako cíl výuky – naučit žáky hodnotit	109
2.8.1	Odcizené hodnocení?	109
2.8.2	Učitelovo hodnocení – cesta k žákově autonomii	112

2.8.3	Jak formativně hodnotit	113
2.8.3.1	Jak vymezit kritéria?	113
2.8.3.2	Kolik „váží“ kritérium?	117
2.8.3.3	Kritéria při formativním hodnocení	118
2.8.3.4	Kolik kritérií při hodnocení použít?	122
2.8.3.5	A co známky?	123
2.8.3.6	Pustíte se do slovního hodnocení?	129
2.8.4	Autonomní hodnocení aneb Sám sobě učitelem	133
2.8.4.1	Motivace k autonomnímu hodnocení	134
2.8.4.2	Zavádění autonomního hodnocení	136
2.9	Hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení	140
2.10	Jak souvisí hodnocení školního výkonu s psychikou dítěte?	142
2.10.1	Psychická odolnost a hodnocení	143
2.10.2	Sebeúcta a hodnocení	144
2.10.3	Hodnocení jako „nálepkování“?	146
3	Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností	149
4	Přílohy	169
4.1	Pravidla hodnocení a klasifikace žáka základní školy	169
4.2	K užívání širšího slovního hodnocení žáků základní školy	171
4.3	K užívání alternativních forem hodnocení prospěchu a chování žáků základních a středních škol	172
4.4	O specifických vývojových poruchách učení v základních školách	173
	Literatura	175
	Slovníček nejdůležitějších pojmů	181
	Rejstřík	187

*Honzlkovi k prvním narozeninám,
s díky za jeho upřímnou víru,
že svět – nehledě na nějakou tu bouli –
je krásný a dobrý.*

Úvod

Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Do hry při ní vstupuje celá řada intelektuálních i emocionálních schopností a zdárný průběh i výsledek vyžaduje od učitele i od žáka jejich plné nasazení. Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. *Vypovídá o cílech a koncepci výuky a slouží i jako měřítko pro porovnávání různých vzdělávacích programů.*

Není divu, že kvalita školního hodnocení se dostává do středu pozornosti pedagogů. Tím více, že místo podrobných osnov, které by učitele „krok za krokem“ vedly, v současnosti převažuje důraz na evaluaci osobitých výsledků pedagogické práce, existují rozmanité vzdělávací přístupy, je třeba vysvětlovat a obhajovat pedagogické programy, metody – i hodnocení. To klade nemalé nároky na učitelovo *pedagogické myšlení*, na jeho dovednost *posuzovat své vlastní pedagogické jednání a podle situace ho promyšleně korigovat*. Výzkumy práce dobrých učitelů prokazují, že mimo jiné právě tím se odlišuje učitel-expert od svých méně úspěšných kolegů (Brandt, 1986).

Tato publikace je zaměřena především na **subjektivní hodnocení** prováděné učiteli a žáky ve škole. V našich zemích má ve školách tato podoba hodnocení dlouhou tradici. Je výrazem a symbolem profesní kompetence učitelů, neboť právě oni ve svém povolání mají jedinečné právo i povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování. Subjektivní hodnocení také úzce souvisí s profesní i osobní *autoritou učitelů*. Především díky ní jsou učitelé považováni za oprávněné hodnotit své žáky.

Vycházíme zde z pojetí, že učitelovo hodnocení není jenom nástrojem pro informování nějaké vnější autority (rodičů; školy, do níž dítě chce postoupit) o úrovni žákových výkonů, ale především má sloužit samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole. Umět hodnotit tedy nepotřebují jenom učitelé, ale v neménší míře i sami žáci. Vždyť hodnocení je v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou *dovedností*, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy, hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým *cílem*, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, potřebují, aby sami hodnocení co nejlépe zvládli a rozuměli mu.

Subjektivní hodnocení v současné době tvoří protiváhu tzv. **standardizovaného školního hodnocení** prostřednictvím *testů*, přičemž se tyto dvě formy hodnocení v mnoha ohledech vzájemně doplňují. Testy se i u nás postupně více prosazují jako nástroj pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka, jako zdroj informací sloužících jednotlivému učiteli pro plánování a hodnocení jeho vlastního vyučování, ale též jako prostředek porovnávání školních výkonů v rámci různých širších evaluačních programů. Testové metody jsou bezesporu velmi potřebným a účelným pedagogickým nástrojem. Jejich výpovědní možnosti jsou však předem omezené a jen částečně zastoupí dlouhodobou lidskou a profe-

sionální zkušenost dobrého učitele. Sebelepší test nemůže žákovi nahradit živý dialog s učitelem v průběhu společné práce, díky kterému žáci mohou s hodnocením do hloubky pracovat a učit se s ním sami tvořivě zacházet, stávat se autonomními hodnotiteli své vlastní práce. Testy také nemohou úplně nahradit učitelovo kvalifikované rozhodování, podobně jako samo laboratorní vyšetření nenahradí celkovou lékařskou diagnózu. V zahraničí byly testy mnohokrát kritizovány právě pro nebezpečí příliš zúženého pohledu na žáky. Přestože kvalita testových metod stále stoupá a stále lépe se jim daří vyrovnávat se s komplexními požadavky pedagogické praxe, zřejmě by se testy neměly ani v budoucnu stát *jediným* typem školního hodnocení. Ostatně, i výsledky testů musí většinou učitelé interpretovat, posoudit a zasadit do souvislostí svého subjektivního hodnocení žáků.

Na druhou stranu přiznejme, že testové metody od svých tvůrců již z principu předpokládají podrobnou analytickou přípravu, a pokud možno dokonalé porozumění jak ve věci odborně předmětové, tak edukativní (pedagogické), zatímco subjektivní hodnocení je u nás poněkud stranou náročnější pozornosti. Proto předkládáme naší pedagogické veřejnosti tuto knihu. Měla by napomáhat k *profesní kultivaci subjektivního hodnocení* v našich školách.

Jak vím z různých pedagogických seminářů a kurzů, dobří učitelé si stále více uvědomují rizika i příležitosti, spojené s hodnocením, a snaží se získávat o něm hlubší znalosti. Pokud chceme své metody hodnocení ve škole *promyšleně a systematicky zlepšovat*, musíme školnímu hodnocení *porozumět*. Porozumět školnímu hodnocení, to znamená znát jeho různé projevy a jejich varianty, umět zvážit jejich možnosti i jejich omezení, dokázat je podle potřeby záměrně plánovitě používat a v neposlední řadě umět posoudit jejich důsledky pro učení, motivaci i prožívání našich žáků. Tato koncepce, na níž je založena naše kniha, odpovídá soudobému celosvětovému trendu přistupovat k učitelům jako ke skutečným odborníkům – *profesionálům*, kteří za pomoci teoretických znalostí a neustálé reflexe vlastní zkušenosti mohou a mají činit *samostatná a zodpovědná rozhodnutí ve prospěch svých žáků*. Za svou práci přebírají plnou *zodpovědnost*, a dokáží před žáky, jejich rodiči i veřejností *vysvětlovat a případně obhajovat* své pedagogické jednání.

Hodnocení ve škole je natolik důležité, že k němu v současné době existuje již celá řada užitečných informací z celého světa. O jejich utřídění se snažíme v první části knihy, kde ukazujeme, do jaké míry školní hodnocení závisí na učitelem zastávané koncepci vzdělávání, které vlastnosti hodnocení jsou pro učitele nejdůležitější, jak zvyšovat objektivitu školního hodnocení atd.

Tato část knihy je důležitým, ale pro čtenáře nikoli nezbytným úvodem k části druhé, zaměřené na *praktické otázky hodnocení ve výuce*. V ní se věnujeme konkrétním postupům, jak hodnocení používat v souladu s cíli výuky, jak posuzovat kvalitu pedagogického hodnocení, jak využívat hodnocení v oborech exaktních i v oborech zaměřených na rozvoj tvůrčích a výrazových schopností nebo morálních vlastností žáka. Budete se moci seznámit s postupy, jak naučit žáka hodnocení lépe rozumět a postupně hodnotit sebe sama. Pozornost

zaměřujeme i na otázku vhodnosti používání známek ve škole, na *slovní hodnocení*, na *pedagogické hodnocení dětí se specifickými poruchami učení* i na *psychologický kontext školního hodnocení*. Vycházíme přitom ze zahraničních zkušeností, avšak záměrně co nejvíce reagujeme na situaci v české škole. Tento přístup vyjadřuje přesvědčení autora o nutnosti respektovat v pedagogické reflexi i v teorii určitý kulturní kontext, což pro školní hodnocení platí snad nejzřetelněji.

Kniha obsahuje řadu námětů a doporučení pro pedagogickou praxi. O žádném pedagogickém cíli ani prostředku se ovšem nedá tvrdit, že je absolutně dobrý bez ohledu na okolnosti a způsob svého použití. Nechceme a nemůžeme poskytnout učitelům „spásné“ návody. Snad ale dokážeme upozornit čtenáře na to, co mohlo uniknout jejich pozornosti, ukázat jim různé varianty přístupů ke školnímu hodnocení, rozšířit jejich možnosti výběru vhodných pedagogických prostředků a konečně dát jim k dispozici terminologii, která jim pomůže lépe rozumět vlastní práci a účinněji o ní uvažovat. Věříme, že tento přístup nemusí být špatnou cestou k pedagogické profesionalitě.

Pro autora publikace určené širší pedagogické veřejnosti je vždy obtížné zvolit vhodnou míru podrobnosti a hloubky teoretického záběru. Hledání proporcí teorie a praxe bylo zde o to těžší, že podobně komplexně a zároveň prakticky zaměřená publikace o školním hodnocení u nás v poslední době nevyšla. Ke konečné podobě práce vedlo upřímné přesvědčení, že dobří učitelé našich škol tradičně byli a jsou osobnostmi s nelíčeným zájmem o poznání, o hlubší porozumění své práci. Je naším přáním, aby nasazení učitelů odpovídaly i podmínky, které jim pro práci vytváří společnost. Bez nich nebudou moci být naplněny ani záměry této knihy.

Upřímný dík autora patří oběma recenzentům této knihy, PhDr. Ondřeji Hausenblasovi a PhDr. Janu Beranovi, jejichž připomínky vnesly do textu mnohá zlepšení a účinně pomohly k jasnějšímu výkladu obtížných pasáží. Zvláštní poděkování patří odpovědnému redaktorovi RNDr. Dominiku Dvořákovvi, jehož pomoc při shánění zahraniční odborné literatury a pečlivost výrazně přesáhly rámec běžné redakční povinnosti.

Příbram, 2. prosince 1998

J. S.

1 Hodnocení ve škole

*Tentokrát výborně, Aničko.
Přibyslav neptšeme s měkkým „i“ po „b“.
Jsi příliš ukřičený.
Podařilo se ti namíchat krásné barvy.
Ale to snad ne!
Není co dodat, za jedna.
Nepovedlo se mi to.
Mám z toho dobrý pocit.*

Podobné věty náleží k životu školy stejně jako kouř k ohni – jsou totiž vyjádřeními školního hodnocení.

Hodnocení ve škole bezesporu patří k ožehavým stránkám pedagogické práce. Svědčí o tom praktické zkušenosti učitelů potvrzované výzkumnými údaji. Například podle Bendlova výzkumu (1997) učitelé na druhém stupni základních škol považují hodnocení žáků za jednu z pěti nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti. Za ještě obtížnější než hodnocení učitelé označili jenom čtyři druhy aktivit (práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při výuce, individuální přístup k žákům, udržení žákovské pozornosti). Až za hodnocením se v pořadí obtížnosti umístila například volba výchovných metod, řešení kázeňských přestupků, motivování žáků, rozvržení učiva v průběhu školního roku, vysvětlování nové látky atp. K podobným výsledkům dospěl v zahraničí při srovnávání celé řady výzkumných studií i S. Veenman (podle Průchy, 1997, s. 212). Podle jeho zjištění je hodnocení výsledků žáků čtvrtým nejčastěji počítovaným problémem začínajících učitelů v západní Evropě a v USA.

I pro žáky je hodnocení ve škole jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Kvalita pedagogického hodnocení patří podle výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení (Cohen, 1981; Theall-Franklin, 1990). Přinejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žákově motivaci k učení.

Také počet diskusí o školním hodnocení není malý, jak se v posledních letech můžeme přesvědčit v odborných časopisech i v knižních publikacích.¹ Je docela zřejmé, že hodnocení ve škole je činnost potřebná, ale zároveň i pro

¹Viz např. Čihalová a Mayer, 1997; Dvořáková 1992; 1994; Grecmanová 1997; Hausenblas 1994; 1995; 1996; Kalbáčová a Macháčová 1996; Slavík 1990; 1994; 1995; Schimunek 1994; Spilková 1993; 1994 atd.

všechny zúčastněné náročná. „Chceš-li něčemu porozumět, musíš se tím zabývat,“ doporučoval již před dávnými lety starověký filozof Aristoteles. Poznatky z učitelské praxe nás ujistí, že školní hodnocení zasluhuje jak zvláštní snahu o porozumění, tak aktivní zájem.

Na počátku každého poznávání a zájmu vždy stojí prosté otázky, které dobře znají a také hodně využívají již ty nejmenší děti: *Co to vlastně je? K čemu to je?* Na ně budeme odpovídat v první části naší knihy (Hodnocení ve škole). V druhé části (Hodnocení ve výuce) přibudou odpovědi na třetí nejdůležitější otázku: *Jak s hodnocením ve škole dobře zacházet?*

1.1 Do jaké míry hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky?

Než se pustíme do podrobnějšího zkoumání samotného hodnocení ve škole, zeptejme se znovu, ale tentokrát z trochu jiného hlediska, proč je zapotřebí se hodnocením zabývat. Čím je tak důležité? Které jeho vlastnosti jsou pro nás tolik závažné? Abychom mohli začít odpovídat, stačí na chvíli nahlédnout do soukromí všedního dne kteréhokoli školáka . . .

□ „*Tak co, Káto, jak jsi dopadla?*“ volá již od dveří matka na svou dvanáctiletou dcerku. Dobře ví, že se Katka včera dlouho učila dějepis ve snaze napravit dojem z posledního nevydařeného testu.

„*Ále, nic, zase mě nevyvolala,*“ ozývá se dotčeně z dětského pokoje.

„*A co jiného?*“ nedá se odradit maminka.

„*Ujde to, jednička z čediny a dvojanec z matiky . . .*“

Takový rozhovor se v malých obměnách dnes a denně odehrává ve valné většině domácností obdařených dětmi školou povinnými. Týká se nejznámější podoby školního hodnocení – hodnocení žáka učitelem. Hodnocení je zpravidla *výchovným tématem*, které se doma v souvislosti se školou probírá. Na jeho základě se pak rodiče rozhodují, nakolik a jakým způsobem je třeba věnovat školní práci jejich potomka hlubší pozornost.

Rodiče zpravidla velmi citlivě vnímají nejenom hodnocení samo, ale i doprovodné jevy, které s ním souvisejí, zejména *aspirace a prožívání dítěte*, jako např. matka Hanky v jednom z pražských etnografických výzkumů: „*Vyvede ji z míry neúspěch, špatná známka, ale víte, to může být třeba i dvojka, pokud se na něco připravovala a nedopadlo to.*“ (Pražská skupina školní etnografie, 1995a, s. 85)

1.1.1 Školní hodnocení informuje

Zde nalézáme první odpověď na naši otázku, čím je hodnocení tak důležité. Zájem rodičů zřetelně vypovídá o tom, že hodnocení žáků je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Školní hodnocení, ať již jsou to známky nebo slovní hodnocení, obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči i dalšími účastníky školního dění –

např. ředitelem školy, inspektory aj. Školní hodnocení je informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky (blíže viz kap. 1.5, 2.8.2). Jinými slovy, školní hodnocení je *zpětnou vazbou*, (viz kap. 1.2.2) která vypoovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných *cílů*.

Bez zpětné vazby se neobejde žádný aktivní systém, který se snaží dosáhnout nějakého cíle, neboť bez ní by jej brzy chyby zcela svedly ze správné cesty. V dalších kapitolách se k této myšlence budeme mnohokrát vracet. Nepůjde „jenom“ o to, aby hodnocení v podobě zpětné vazby pomáhalo učitelům zlepšovat vlastní pedagogickou práci. Neméně důležité je, že učitel, jenž *umí* dobře hodnotit a *rozumí* svému hodnocení tak, aby je uměl bez potíží vysvětlovat, také své žáky *učí* dobře hodnotit. I pro ně se pak hodnocení stává výtečným pracovním nástrojem, který jim bude sloužit po celý život.

1.1.2 Školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a klima třídy

Školní hodnocení nejenom informuje o výuce, ale zároveň je nezbytnou součástí výuky. Má nezanedbatelný *vliv* na to, do jaké míry bude výuka žákovi *prospěšná* a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) *příjemná*. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení *co nejlépe podporovat procesy žákovy učení* (kap. 2.8.3). Aby výuka byla pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému *pracovnímu klimatu* školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví valnou část svého času (kap. 2.10). Dohromady to znamená, že *kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce*.

To, že hodnocení je zdrojem nepostradatelných informací a má zásadní vliv na klima školy a třídy, jsou dva nejzávažnější systémové důvody, které ve vzájemné součinnosti vyzdvihují školní hodnocení do samého středu zájmu nejen učitelů, ale i žáků a jejich rodičů. Ptejme se tedy dále. Je-li hodnocení ve škole důležité, měli bychom o něm vědět co nejvíc. Co to vůbec je „hodnocení“? Jaké má další vlastnosti, které nesmíme opomenout, protože rozhodují o efektivitě hodnocení a o jeho vlivu na žáky?

1.2 Co je „hodnocení“?

Obecně vzato hodnocení je **porovnávání** „něčeho“ s „něčím“, při kterém **rozlišujeme** „lepší“ od „horšího“ a **vybíráme** „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k **nápravě** či aspoň **zlepšení** „horšího“. Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava – může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu. Učitel musí zvažovat například tyto otázky: Co je třeba při školním hodnocení porovnávat, a co naopak pomíjet? S čím, vzhledem k jakému kritériu porovnávat a jak rozlišovat „lepší“ od „horšího“? Co a jak vybírat ke zlepšování nebo nápravě? Jak naučit žáky rozlišovat „lepší“ od „horšího“?

Například učitel hodnotící slohovou práci žáků osmé třídy „Naše město za sto let“ musí učinit následující rozhodnutí: Budu hodnotit jen originalnost myšlenek a stylistickou úroveň vyjádření tématu, nebo i pravopisnou správnost, popř. i úpravu práce? Je lepší Ivanova práce bez chyb a bez nápadů, nebo Dášina práce tvořivá, ale s řadou pravopisných chyb (*co hodnotím*)? Jestliže budu hodnotit pravopis, mohu hodnotit Patrika, který v práci udělal dvě hrubé chyby, jedničkou (práce patřila k nejlepším ve třídě), nebo trojkou, protože osmák by takové chyby vůbec dělat neměl (*vzhledem k čemu hodnotím*)? Ukázalo slohové cvičení, že je potřeba věnovat více pozornosti procvičení čárek u vět vedlejších, nebo schopnosti jasně formulovat vlastní myšlenky (*co je třeba zlepšit*)? Bude lepší zopakovat s žáky v příští hodině, proč a kdy kládeme čárku v souvětí, anebo hodinu ve škole věnujeme rozboru stylistické stránky jejich prací a několik cvičení z učebnice dostanou za domácí úkol (*jak to zlepšit*)? Nechám žáky přečíst si sousedovu práci a navrhnout mu několik možností zlepšení (*jak učít žáky hodnotit*)?

Při hodnocení porovnááme **objekt** neboli **předmět hodnocení**, buď *přímou s jiným srovnatelným objektem*, anebo s nějakým *ideálním vzorem* či *normou*. Za objekt hodnocení přitom budeme považovat jak **produkt** žáka, tak **činnost**-proces (dejme tomu jídlo nebo vaření, umělecké dílo nebo umělecký tvůrčí proces, žákův školní výkon nebo jeho výsledek).

Hodnotíme-li např. žákův písemný projev, srovnáváme jej buď s předcházejícími výkony („*od minula jsi se zlepšil*“), nebo s psaním jiného žáka, popř. skupiny žáků („*Kamila, Dan a Jirka měli méně chyb*“), nebo jej porovnáme s určitou obecnou představou ideálního písemného projevu („*patříš k těm šikovnějším*“). Často se všechny zmíněné způsoby doplňují či střídají, aby přehled o hodnoceném jevu byl co možná úplný.

Kromě porovnávání a *výběru* patří k hodnocení ještě proces **uspořádání**. Při hodnocení nám totiž často nejde jenom o rozpoznání „nejlepšího“, ale kromě toho potřebujeme vědět, na kterém *stupni hodnotového žebříčku* se hodnocený objekt nachází (obr. 1.1).

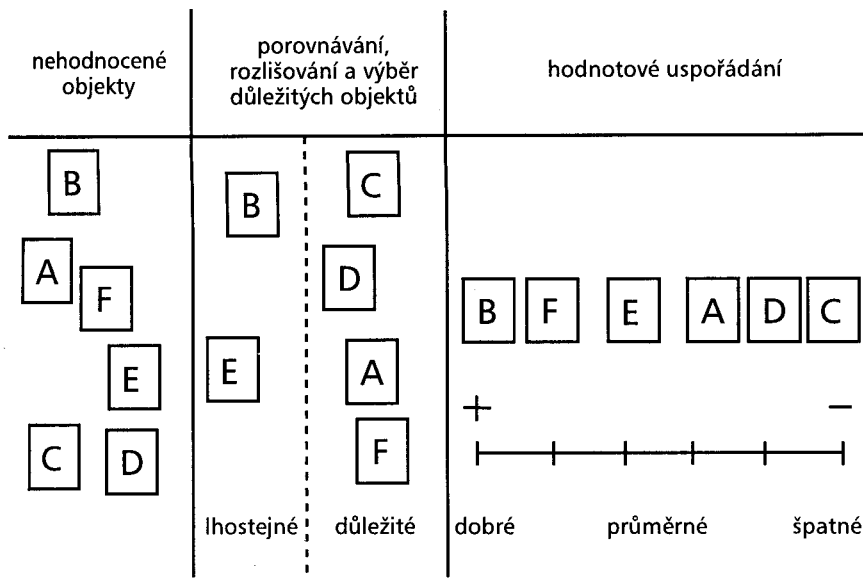
Procesy uspořádání nás jako učitele při hodnocení musí velmi zajímat. Jakmile dokážeme něco uspořádat do podoby žebříčku, technicky nic nebrání tomu, abychom jednotlivým stupňům žebříčku přiřadili *číslice* v číselné řadě. A to je rázný krok do džungle **kvantifikovaného hodnocení**, například známkování. Jeho úloha v pedagogické praxi není, jak známo, bez problémů. Proto se jí v této knize budeme soustředěněji věnovat zejména v kapitolách 1.6.1 a 2.8.3.

1.2.1 K čemu slouží hodnocení?

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé *funkce* (podle Mareše, 1991). Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by učitel měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.

Hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně – to je (1) **motivační** funkce hodnocení.

Obr. 1.1: Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádávání objektů. Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech. Nejdříve je mezi sebou porovnává, aby rozlišilo důležité od lhostejných a vybralo ty důležité. Potom opět porovnává důležité věci mezi sebou, aby je uspořádalo podle míry hodnoty.



Motivační funkce hodnocení souvisí především s *emocionální* – citovou – stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet. Ptáme se na ni osobní otázkou: Proč se ti to (ne)líbí? Nebo jinak: Proč tě to přitahuje (odpuzuje)? Odpovědi mohou znít: ... protože nesnáším úzkost a při zkoušení se vždycky hrozně bojím, ... protože mě baví pokusy s chemikáliemi, ... protože zbožňuji svého třídního. Motivační funkci hodnocení znalo již starořímské právo, jak napovídá klasická otázka dobře známá čtenářům detektivek: *Qui bono?* neboli *Komu (a proč) to prospívá?*

Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje – to je (2) **poznávací** funkce hodnocení. Poznávací funkce souvisí především s *intelektuální* – rozumovou – stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Ptáme se na ni analytickými otázkami: Co se ti na tom (ne)líbí a s čím to souvisí? Odpovídáme: ... (ne)líbí se mi toto řešení úkolu, neodpovídá přesně zadání a je v něm několik věcných chyb, ... (ne)líbí se mi, že učitel (ne)uvádí žádné příklady ze života, a proto nás nedokáže zaujmout..., (ne)líbí se mi, že nad látkou (ne)uvažuješ, a proto si (ne)uvědomuješ souvislosti mezi historickými fakty.

A konečně hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává – to je (3) **konativní** funkce hodnocení. Souvisí především s lidskou *vůlí* k činu. Na konativní funkci hodnocení se ptáme otázkou po *aktivitě*. Odpověď závisí na tom, co mohu, co chci, co smím nebo co musím udělat, abych něco napravil, zlepšil nebo udržel na dosavadní úrovni: *Měl(a) bych se nechat znovu vyzkoušet. Budu se muset nejdříve naučit slovíčka . . . Je třeba, abych pro vyučování vymyslel(a) více úkolů, ve kterých děti dostanou příležitost hodnotit vlastní práci. Musím zjistit, jaké má David koničky, a najít pro něj příklad, který by se k nim vztahoval . . .*

Uvedené funkce, které odpovídají známé trojici psychických dimenzí – *citu, rozumu a vůli*, se různé zřetelně uplatňují v každém hodnocení. Jinými slovy, každé hodnocení, bez ohledu na svou formu, má jak motivační, tak poznávací a konativní funkci. Rozdíly mezi různými podobami hodnocení jsou jenom v proporcích, v nichž se jednotlivé funkce hodnocení projevují. Někdy v hodnocení převládá konativní funkce – např. když hodnocení varuje před hrozcím neúspěchem a vede k usilovnější aktivitě. Jindy převládá funkce motivační – to když hodnocení člověka zjevně přitahuje k určitým cílům, zatímco jiné vytlačuje z okruhu jeho pozornosti. Anebo vyniká funkce poznávací – tehdy hodnocení vede především k rozlišování kvalit a poměrování různých věcí mezi sebou, k jejich hodnotové klasifikaci. Ve škole bývá pedagogicky prospěšné uvědomovat si a záměrně ovlivňovat proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení.

Prohlédněte si tabulku 1.1, která ve zkratce ukazuje vztahy mezi výše popsanými funkcemi hodnocení a školní prací učitele.

Tab. 1.1: Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním.

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	MOTIVAČNÍ	POZNÁVACÍ	KONATIVNÍ
cíl ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
převládající psychická dimenze	cit	rozum	vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

Zatím jsme mluvili především o tom, jakými způsoby slouží hodnocení jeho přímým aktérům ve škole: žákům a učitelům. Dobře ale víme, že některá hodnocení svým významem míří mimo školu a rodinu. Jakou funkci má hodnocení v širší společnosti a pro společnost?

- Zažili jsme před lety, jak jeden prvňáček, který dostal v pololetí poprvé vysvědčení, zcela ignoroval, že je na něm velikánská jednička, a hrdě hlásil hned od dveří: „Je na něm lev!“ Znovu a znovu si okouzleně prohlížel vodotisk státního znaku. Chlapec intuitivně vycítil, že vysvědčením (oficiálním hodnocením) k němu mluví nejen jeho milovaná paní učitelka, ale sám stát, pan ředitel, ba skoro sám pan prezident. Bylo mu, jako by od nich dostal vzkaz: Bereme tě vážně, zabýváme se tím, jak ti jde abeceda, kreslení a kotoul vpřed.

Značná část sporů kolem hodnocení souvisí s tím, že ten, kdo ve škole hodnotí, musí zároveň sloužit dvěma pánům: dítěti (a jeho blízkým); a zároveň velké, anonymní společnosti a státu, který je jejím nástrojem.

Na vztah mezi školou a společností (státem) existují dva velmi odlišné názory (srov. Průcha, 1997, s. 31–37), které se promítají i do chápání školního hodnocení. Oba názory v podstatě tvrdí, že společnost zřizuje školu proto, aby zajistila další existenci současného pořádku, další chod státu, výroby, služeb atd. Proto společnost, stát, škola děti hodnotí.

Funkcionalisté věří, že přitom stát chce, aby se na určitá místa dostali ti nejvhodnější (nejlepší) kandidáti. Škola je má najít a připravit. Hodnocení je oficiální vyjádření (proto lívček na vysvědčení), kterým si mezi sebou odpovědní lidé ve společnosti vzkazují, k čemu se podle jejich odborného názoru jednotliví žáci hodí. (Učitel a ředitel školy, na vysvědčení podepsaní, to vzkazují přijímacím komisím na vyšší stupně škol, zaměstnavatelům atd., ale i žákovi a jeho rodičům.) Všechna hodnocení ve škole jsou vlastně přípravou pro to, aby nakonec škola správně rozhodla, kam koho nasměruje hodnocením závěrečným (sumativním): „složil-nesložil učňovskou/maturitní zkoušku“, což může znamenat dále „patří-nepatří na vysokou školu, hodí-nehodí se pro výkon povolání vyžadujícího vysokoškolskou kvalifikaci“. Škola ještě dodá „a patřil přitom k nejlepším“, „byl průměrný“ (což se zpravidla vyjádří zkratkou „výborný“ či „1“, „dobrý“ nebo „3“). Tato *klasifikace* znamená „doporučujeme na náročný obor“, anebo „může mít při studiu obtíže“. Tím škola slouží žákovi, který se dostane do povolání, na něž stačí a kde bude spokojený (někdo za ředitelský stůl v bance, někdo za ponk v dílně); slouží i celé společnosti: budeme mít dobré manažery, lékařky, učitelky, dělníky, vojáky, policisty, herečky . . .

Druhý názor, zastávaný tzv. *radikálními nebo kritickými pedagogy*, souhlasí, že škola se snaží ze všech sil, aby uchovala současnou podobu společnosti. Je to ale zásadně špatný cíl. Současná společnost je totiž proti-lidská, je to společnost ženoucí se jen za úspěchem, nebere ohled na lidi ani na přírodu. Vládcům (politikům, majitelům nadnárodních společností, generálům . . .) vyhovují nejvíce poslušní občané, zaměstnanci, vojáci, zákazníci, zvyklí plnit příkazy vlády nebo reklamy bez velkého uvažování, rychle a přesně. Proto škola svým

Tab. 1.2: Orientační, didaktická a oficiální funkce hodnocení ve výuce.

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	ORIENTAČNÍ	DIDAKTICKÁ	OFICIÁLNÍ
cíl hodnocení	poskytnout učiteli rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přinést informace o osobnostech žáků	zajistit výběr učiva, plánování výuky, poskytnout zpětnou vazbu při reflexi výuky, rozřadit žáky do výkonnostních skupin pro účely výuky	splnit úřední požadavky např. psát oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků, rozřadit žáky do výkonových skupin pro potřeby výběru na vyšší stupně školy apod.
čas hodnocení	zejména v prvních týdnech výuky, poté příležitostně průběžně	denně v průběhu školního roku	opakovaně v průběhu školního roku
metoda získání informací	povšechné průběžné pozorování	cílené pozorování, záměrné zjišťování kvality výuky	formalizované hodnocení, testy
převažující psychická tendence	cit, rozum	rozum, cit	rozum
způsob záznamu	přirozená paměť učitele, příležitostně psané poznámky o žácích nebo o třídě	zapsané přípravy na hodinu nebo uvědomělé záměrné zapamatování	formalizované záznamy do klasifikačního zápisníku, do žákovské knížky, na vysvědčení apod.

hodnocením zvýhodňuje a vybírá nekonfliktní, poslušné žáky bez samostatného myšlení, průměr. Standardizovaná společnost potřebuje standardizované lidské součástky. Ti, kdo se vymykají, jsou školním hodnocením mučeni jako pocestní na Prokrustově loži: Kdo přesahuje, toho usekneme, kdo je malý, toho na skřipci natáhneme.

Zda školní hodnocení vnímáte spíše jako rozumný nástroj, anebo jako zlovolnou manipulaci, záleží hlavně na tom, čemu věříte: Pokud jste funkcionalisté a myslíte si, že dnešní společnost je při všech svých chybách nakonec docela

rozumné uspořádání věcí lidských, současná podoba školy se osvědčila a různé pokusy o lepší společnost končí špatně, asi nebudete mít proti současné podobě hodnocení zásadnější výhrady, a budete hledat spíše cestu, jak ho drobnými kroky vylepšit. Pokud jste radikálové a myslíte si, že si naše děti nový, spravedlivější svět a novou, lidštější školu zaslouží, budete chtít možná hodnotit zcela jinak. Možná budete hledat střední cestu mezi těmito krajními názory. Doufáme, že v každém případě v této knize najdete užitečné náměty.

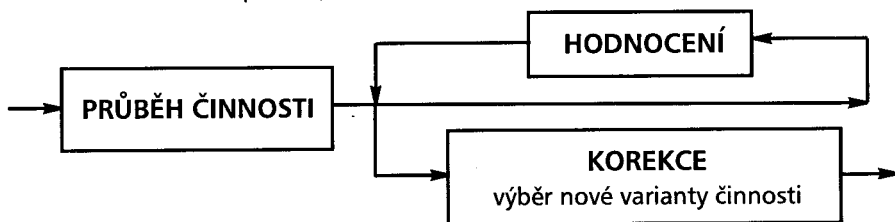
My se teď od sociologie a politiky vrátíme zpět do školy a uvedeme ještě přehled, který ukazuje různé funkce hodnocení z hlediska školy a širší společnosti (podle Airisiana, 1998. s. 8).

V tabulce 1.2 si opět povšimnete zejména toho, jak s měněním se funkcí hodnocení se proměňují i různé stránky učitelovy činnosti. K pedagogickému užití různých podob hodnocení v závislosti na jejich funkci se budeme ještě mnohokrát vracet také ve druhé části knihy.

1.2.2 Hodnocení v procesu činnosti, zpětná vazba

Hodnocení je díky své *konativní* funkci nutným průvodcem činnosti. Zabezpečuje výběr nejvhodnější cesty, která má vést k uskutečnění hodnoty neboli k dosažení cíle. Proto je hodnocení podmínkou každého *rozhodování o postupech a cílech* činnosti.

Obr. 1.2: Hodnocení ve zpětné vazbě



Hodnocení je součástí tzv. rozhodovací *zpětné vazby* (obr. 1.2), která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů. Z toho důvodu je *kvalitní hodnocení předpokladem úspěšného průběhu a uspokojivých výsledků činnosti*.

Povšimnete si jedné zajímavosti spjaté se zpětnovazební funkcí hodnocení činnosti: Schopnost dobře hodnotit určitou činnost není sama o sobě zárukou, že tuto činnost bude i dobrý hodnotitel schopen sám dobře provádět. Příkladem může být umělecký kritik, který sice dobře hodnotí, ale sám není tvůrčím umělcem. Zejména učitelé výtvarné nebo hudební výchovy také jistě znají žáky, kteří mají sice cit pro estetické posuzování, ale postrádají dovednosti potřebné k vlastní tvorbě. Tento zdánlivý paradox je vyjádřen vtipnou myšlen-

kou: „*Neumím sice uvařit svíčkovou, ale dokážu dobře posoudit, jak chutná.*“ Jinými slovy, neschopnost výkonu nevylučuje schopnost hodnocení.

Platí však opačná zákonitost ve vztahu hodnocení a dovednosti: Nedokonalost hodnocení je zábranou na cestě ke zvládnutí a porozumění určité činnosti. Kdo neovládá hodnocení, ve skutečnosti není schopen dobře provádět hodnocenou činnost. To je zřejmé – člověk, jenž nezvládá hodnocení ve zpětné vazbě, nerozlišuje různé kvality své činnosti, nedovede posoudit, který ze zásahů v jejím průběhu byl správný a který naopak chybný. Zkrátka a dobře, třeba se i snaží, ale nepozná, že něco dělá špatně, nedokáže sám sebe opravovat. Jistě znáte podobné situace: žák bezradně sedí nad zkaženou prací a nevidí její chyby. To je pro školu naléhavou výzvou *vybavit žáky dovednostmi potřebnými pro kvalifikované hodnocení vlastní práce.*

1.2.3 Hodnocení je dovednost

Pro školu je závažné, že samo *hodnocení je dovednost*, tj. něco, co člověk může, ale nemusí dobře zvládat. Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky *zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost* atd. (Mareš, 1991). Náročnost hodnocení samozřejmě stoupá přímo úměrně se složitostí objektu, který je hodnocen. Proto obvykle není jednoduché naučit se hodnotit. Na to se ve školní praxi leckdy zapomíná při úvahách „jak nejlépe hodnotit žáky“. Starost o kvalitu hodnocení žáka učitelem by neměla zastírat přirozený požadavek, že sami žáci mají umět hodnotit své činnosti a výkony (blíže viz kap. 2.8).

1.2.4 Hodnocení se týká hodnot

V souvislosti s motivační funkcí jsme zdůraznili, že hodnocení je dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Z toho je zřejmé, že hodnocení neoddelitelně patří k *hodnotám*, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.

Výrok, že hodnocení se týká hodnot, může znít velmi samozřejmě. V praxi ale zapomínáme, že hodnotíme *druhého* člověka podle *našich vlastních* hodnot. Lidi, kteří svým chováním naše hodnoty nerespektují, máme sklon hodnotit negativně. Zdá se nám, že ti, kdo odmítají naše dobré hodnoty, vlastně volí „zlé hodnoty“. Ovšem oni volí většinou také dobré hodnoty, jen jiné než naše.

Například když lidé doslova „volí“, tedy hodnotí kandidáty politických stran a dávají jim svůj hlas, volí pan A levicovou stranu ne proto, že má něco proti svobodě, ale protože je pro něj důležitou hodnotou větší míra jistoty a sociální rovnosti, kterou mu jeho kandidát nabízí. Pan B volí pravici nikoli proto, že by měl něco proti slušnému sociálnímu standardu pro všechny, ale proto, že podle jeho mínění větší míra svobody jednotlivce před zásahy státu je právě tou hodnotou, která to nejlépe zajistí.

V dnešní multikulturní společnosti se setkávají lidé různých kultur a různých hodnot. Nejde jen o lidi různých politických orientací, ale např. o příslušníky různých etnických skupin.

Děti a dospívající tvoří rovněž svébytnou kulturu s vlastním systémem hodnot, odlišným od hodnot dospělého světa, ale ne nutně horším. I v rámci relativně homogenní skupiny, jako jsou učitelé jedné školy, mohou jednotlivci zastávat velmi různé hodnoty, a podle toho se bude lišit jejich přístup k hodnocení. Proto se budeme muset podrobněji zabývat tím, o které hodnoty vlastně ve škole jde, ukážeme si, že v tom rozhodně nepanuje shoda, a proto musí existovat více přístupů k hodnocení, z nichž žádný není možno rovnou prohlásit za méně hodnotný.

Nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená *ztrácet orientaci ve světě hodnot* (blíže viz kap. 1.4.2).

1.2.5 Hodnocení a školní hodnocení

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení. Platí pro něj všechno, co jsme až dosud uvedli o hodnocení obecně. Ve své podstatě je srovnatelné s hodnocením ve vědě, v technice, v obchodě, managementu nebo kdekoli jinde. To znamená, že o školním hodnocení se můžeme poučit i porovnáním s jinými obory. Ale školní hodnocení má i svá specifika, je něčím zvláštní: Týká se přece jedinečné sociální instituce – *školy*, která se od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí (trhu, vědy, soudnictví), v mnohém liší. Vztahuje se ke zvláštnímu procesu – *výuce* (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům, *žákům a učitelům*. Je zdrojem zcela zvláštní *zkušenosti*, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v těsné souvislosti se školou. Proto potřebuje svůj vlastní jazyk nebo, chcete-li, *vlastní teorii pro porozumění jedinečné školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami*.

1.3 Co je „školní hodnocení“?

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. A konečně sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí svoje pedagogické postupy i výsledky, leckdy za přispění dalších posuzovatelů – hospitujících kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo i žáků samých... Je poměrně obtížné v jedné definici shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Proto jeho vymezení zahrnuje širokou oblast hodnotících aktivit:

Za školní hodnocení budeme považovat *všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*. Jinými slovy, bude nás zajímat srovnávání a rozlišování mezi „lepším a horším“ ve školní výuce a ve všem dění, jež se jí víceméně bezprostředně týká (např. v rodinách žáků). Takto široké pojetí školního hodnocení má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a na její výsledky. Anebo o ní mohou do té či oné míry vypovídat, *pokud jim dokážeme dobře rozumět*.

Kdybychom chtěli mluvit o hodnocení jako o prostředku ovlivňujícím procesy výchovy a vzdělávání v nejširším slova smyslu a vypovídajícím o nich (to znamená nejen ve škole, ale vždy a všude, kde „nějaký subjekt instruuje nebo vyučuje jiný subjekt“, Průcha, 1997, s. 69), bylo by zřejmě nejúčelnější použít termínu *edukativní hodnocení*. Termín „*edukace*“ odůvodněně navrhuje J. Průcha jako vhodnější náhradu sousloví „výchova a vzdělávání“. I my tento termín a z něj odvozené pojmy na některých místech používáme, jinde se ještě držíme tradičtějšího pojmosloví.

1.3.1 Školní a pedagogické hodnocení

Před dalším výkladem je třeba krátce vysvětlit, proč jsme v souvislosti se školou rovnou nepoužili termínu *pedagogické hodnocení*. **Pedagogické hodnocení** vymezují např. M. Pasch. a kol. (1998, s. 104) jako *systematický proces, který vede k určení kvality a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem*.

Pro nás je důležité, že pedagogické hodnocení je *systematickou*, tj. připravenou, cílevědomě organizovanou činností doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení. Tomu odpovídá především práce *učitele*, popř. hospitujících inspektorů, ředitele, výzkumníka apod. Do pozadí však ustupují nebo se úplně z této definice vymykají mnohé *spontánní* hodnotící procesy, zejména ze strany žáků a rodičů, které zde považujeme rovněž za důležité východisko pro pedagogickou práci s hodnocením. Proto budeme pedagogické hodnocení pokládat za *systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení*, která tvoří *metodické jádro* hodnotících procesů ve škole. Právě na něj sice v této knize soustřeďujeme větší část pozornosti, avšak přesto ne všechnu.

1.3.2 Kdo ve škole hodnotí?

Učitelé a žáci jsou prakticky jedinými *vnitřními* posuzovateli (hodnotiteli) výuky, jsou jejími přímými, dlouhodobými a nejsilněji zainteresovanými účastníky. Ostatní posuzovatele budeme považovat za *vnější*, buď *profesionální* – hospitující učitelé, ředitelé, inspektoři, nebo *laické* posuzovatele – v první řadě rodiče žáků.

Zejména laičtí posuzovatelé mnohdy hodnotí výuku pouze zprostředkovaně, na podkladě výpovědí žáků, výsledků jejich školní aktivity nebo podle rozhovorů s učiteli. Proto jejich hodnocení může být do nějaké míry zkreslené. Ale i ti vnější posuzovatelé, kteří jsou sice přímými účastníky výuky (při hospitacích), ale vstupují do ní pouze na krátký čas, musí počítat s rizikem neúplných a povrchních dojmů, jež nedostačují pro opravdu přiléhavé hodnocení.

Naopak vnitřním posuzovatelům výuky mnohdy *chybí potřebný odstup* – i jejich soudy mohou být zkreslené. Z uvedených důvodů je třeba brát ohled

na to, že školní hodnocení v praxi ve většině případů poskytuje pouze *přibližné údaje*, které je zapotřebí *navzájem porovnávat a střídavě zvažovat*. Jak zdůrazňuje J. Mareš (1989, s. 37), školní hodnocení „musí vycházet z různých, navzájem se doplňujících a korigujících pohledů na tutéž skupinu proměnných“.

1.3.3 Vztahy ve školním hodnocení

Pokusíme-li se shrnout předchozí odstavce do jednodušší a přehlednější formy, získáme tabulku účastníků školního hodnocení a jejich nejobvyklejších nebo nejdůležitějších hodnotících vztahů (Meighan, 1993, s. 13, upraveno):

1. Učitel hodnotí žáky.
2. Učitel hodnotí sám sebe.
3. Učitel hodnotí výuku.
4. Žák hodnotí spolužáka (spolužáky).
5. Žák hodnotí sám sebe.
6. Žák hodnotí učitele.
7. Žák hodnotí výuku.
8. Rodiče hodnotí žáka.
9. Rodiče hodnotí učitele.
10. Rodiče hodnotí výuku.
11. Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky).

I při zběžném pohledu na uvedený výběrový výčet můžete posoudit, kterému ze vztahů je v praxi či v teorii věnována největší pozornost a které vztahy naopak zůstávají stranou hlubšího zájmu. V minulosti byl dlouho přehlížen například důležitý fakt, že žáci sami hodnotí jak své učitele, tak kvalitu výuky a zejména, že hodnotí i sami sebe a své školní výkony.² Mimochodem, povšimněte si, že žáci se mohou ve výuce hodnotit navzájem (bod 4.), ale *učitel na rozdíl od nich je při hodnocení osamělý, nemá „uvnitř“ běžné výuky rovnocenného partnera, který by jej hodnotil*. To je jedna ze zvláštností školního hodnocení, která učitelům, na

²Tyto hodnotící vztahy mohou mít samozřejmě jak svou zjevnou, tak skrytou podobu: Žáci mohou hodnotit svého spolužáka, když je učitel vyzve, aby si navzájem opravili cvičení. Ovšem vedle toho je ve třídě hodnocen každý každým stále. Jen málokterý žák si dovolí nebrat ohled na to, co si o něm pomyslí ostatní děti. Jejich neformální tlak nebo tlak určité subkultury ve třídě (třeba několika rizikových dětí) je velice silný. V okamžiku, kdy se navíc v sedmičce poprvé zamiluje Klára do Jirky, je pro ni Jirkovo hodnocení jejího vystoupení u tabule důležitější než všechno ostatní. Neformální hodnocení učitele jeho třídou může velice pomoci účinnému vyučování (máme ho rádi a chceme mu udělat radost), nebo je prakticky znemožnit.

rozdíl od týmových profesí, v nichž se rovnocenní spolupracovníci mohou navzájem hodnotit a korigovat, znesnadňuje průběžné posuzování vlastní práce (Slavík, Siňor, 1993; Pasch a kol., 1998).

Ačkoli každý z vyjmenovaných hodnotících vztahů si zaslouží zvláštní rozbor, v této knize se soustředíme především na tři – *učitel hodnotí žáka, žák hodnotí sám sebe, žák hodnotí žáky*. Žákovské hodnocení zde považujeme za jednu z klíčových složek výuky, která zjevně i skrytě doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z *cílů* vzdělávání. Vždyť naučit žáky hodnotit, rozpoznávat hodnoty nebo s nimi zacházet je jedním z prvořadých úkolů školy.

1.4 Jak souvisí školní hodnocení, vzdělávací systém a hodnoty ve škole?

Spory vedené v západních zemích po dlouhou dobu o testovacích metodách nebo u nás v posledních letech například o vhodnosti známkování poukazují na *těsné vazby mezi charakterem školního hodnocení a celkovým pojetím (koncepty) školního vzdělávání*. Všechny rozmanité vztahy, podoby a zejména obsahy školního hodnocení v konečném důsledku působí na funkce a na vývoj *školského systému*, ke kterému patří. Opačně samozřejmě vzdělávací systém ovlivňuje podoby hodnocení.

Školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Do nezanedbatelné míry platí: *Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní*. Z toho důvodu mnohé země s velkou pedagogickou kulturou a tradicí, např. Francie, Itálie, Velká Británie a další, věnují v poslední době školnímu hodnocení prvořadou pozornost zejména při snahách o jakékoli systémové proměny pojetí školy, výchovy a vzdělávání. Proto nás v souvislosti s hodnocením ve škole musí zajímat širší rámec nebo přesněji vzdělávací koncepce, ve které se hodnocení uplatňuje.

1.4.1 Koncepce vzdělání a školní hodnocení

Koncepci vzdělávání vymezuje sociolog R. Meighan (1993, s. 19) jako „*rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci*“. Vzdělávací koncepce má rozhodující vliv na to, který z hodnotících vztahů nebo která z forem a metod hodnocení budou ve škole prosazovány, nebo naopak odmítány.

Pokusů o vymezení vzdělávacích koncepcí je v pedagogické teorii celá řada (z poslední doby např. Pasch a kol., 1998; Bertrand, 1998 aj.). Pro naše účely vybíráme jenom jeden z nich, model R. Meighana (1993), který je dostatečně přiléhavý, ale zároveň i velmi přehledný a dobře poukazuje na vazby mezi koncepcí vzdělávání a příslušným pojetím školního hodnocení.

R. Meighan (podobně např. Broudy, 1976 nebo Breslerová, 1994) uvádí tři koncepte, v jeho terminologii „ideologie“, které ovlivňují způsoby školního hodnocení: (1) *transmisivní*, (2) *interpretativní*, (3) *autonomní*.

1.4.1.1 Transmisivní koncepte

Transmisivní koncepte klade důraz na *předávání* (*transmisi*) poznatků a dovedností. Je blízká myšlenkám tzv. *akademických teorií vzdělávání* (Bertrand, 1998) nebo pedagogického *esencialismu* (Pasch a kol., 1998) – pojetím, podle kterých má škola *předat* žákům *podstatné* (tj. *esenciální*) *kulturní znalosti, dovednosti a postoje*, nezbytné k tomu, aby mohli existovat jako plně rozvinuté, zralé lidské bytosti. Podle L. Breslerové (1994) je transmisivní koncepte cenná tím, že ve škole *zajišťuje enkulturaci* (tj. vrůstání žáka do určitého typu kultury), zpřístupňuje žákům klíčové kulturní symboly, zdůrazňuje hodnotu zodpovědnosti, zabezpečuje sociální kontrolu jednotlivce kulturním společenstvím (vzpomínáte na „bezprizorné děti“ z obřích panelákových sídlišť, které se ztratily z dosahu této kontroly?), vyzdvihuje hodnoty mezilidského respektu atp.

V transmisivní koncepci je zodpovědnost plně svěřena učiteli, je na něj delegována kulturou, tradicí, společenstvím (srov. Kratochvíl, 1995). Učitel je považován za zprostředkovatele tradovaných hodnot vyznávaných společností. Jeho úkolem je *výklad učiva a korekce* případných žákovských chyb.

Úkolem žáka je *osvojování* učiva: „Je správné, abych dobře znal nebo uměl to a to.“

Hodnocení stojí na *konci* určité etapy výuky. Hodnocení by mělo být co nejvíce *objektivní* a mělo by poskytovat co nejpresnější *porovnávání kvality* žákovských výkonů vzhledem k určeným *standardům nebo normám*: „Zamysli se nad touto chybou, zjisti, proč ses jí dopustil, a napříště se jí vyvaruj.“

1.4.1.2 Interpretativní koncepte

Interpretativní koncepte zdůrazňuje *vyzdvihování* poznatků z osobní zkušenosti žáka do ohniska jeho vědomé pozornosti a jejich následné *vykládání* (*interpretaci*) spojené s rozvíjením, zpřesňováním, doplňováním poznatého. „... každá skutečnost, která má být osvojena, musí být interpretována. Znamená to tedy neustálé hypotézy-interpretace, jež jsou opuštěny jen tehdy, když se dostanou do rozporu s tím, co následuje (s celkem).“ (GFEN 1991, s. 21) V této koncepci hraje nezanedbatelnou úlohu individuální nebo skupinová *výrazová tvorba* žáků (výtvarný projev, dramatizace apod.), která podle Breslerové (1994) tvoří vhodnou protiváhu nadměrné uspořádanosti školního prostředí a vnáší do školy předpoklady pro individuální rozrůzněnost a pro rozvíjení žákovské fantazie a tvořivosti.

Interpretativní koncepte má blízko k tzv. *personálním*, na dítě (žáka) orientovaným teoriím vzdělávání (Bertrand, 1998) nebo pedagogickému *progresivismu*

(Pasch a kol., 1998), který prosazuje výuku respektující rozmanité potřeby a zájmy žáků a připravující žáky na pochopení současného života i sebe sama.

Učitel je v interpretativní koncepci pokládán za podněcovatele dialogu, v němž žáci na základě porovnávání a interpretace vlastních zkušeností s pomocí učitele dospívají k novým poznatkům. Úkolem učitele je podporovat konfrontaci žákovských zkušeností a poskytovat žákům oporu při interpretacích.

Úkolem žáka je odhalování rozporů a podobností mezi rozdílnými zkušenostmi: „Čím to, že stejnou věc vidí každý z nás poněkud jinak?“ Na tomto základě žák objevuje nové poznatky.

Hodnocení *provází* celý proces výuky jako prostředek *porovnávání a vzdvihování poznatků*. Hodnocení má být *motivující* a má žáka *vést k poznání*: „Uvažuj, proč se tvůj výsledek liší od výsledku spolužáka, a najdi vysvětlení, popř. opravu.“

1.4.1.3 Autonomní koncepce

Autonomní koncepce staví do popředí *sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost* žákovy vlastní cesty k poznání. Je příbuzná sociálním (ekologickým, kritickým) teoriím vzdělávání (Bertrand, 1998) či tzv. pedagogickému *rekonstrukcionismu* (Pasch a kol., 1994), opírajícímu se o přesvědčení, že školy mají připravovat budoucí dospělé občany k tomu, aby se dokázali *samostatně rozhodovat a uskutečňovat společenské změny*. Podle L. Breslerové autonomní přístup vede ke strážlivé *kritičnosti* a sebekritičnosti, podporuje sebedůvěru žáků i jejich psychickou nezdolnost, podněcuje samostatnou aktivitu. Autonomní přístup rozvíjí tzv. *myšlení vyšší úrovně* (angl. *higher-order thinking*), které dovoluje člověku reflektovat své vlastní chování, tj. zamýšlet se nad tím, co bylo učiněno, a nést za svoje činy osobní zodpovědnost.

Učitel je organizátorem žákovy vlastní zkušenosti s učením, pomáhá mu pochopit a ovládnout vlastní poznávací procesy. Úkolem učitele je přivést žáky k samostatnému posuzování a rozhodování. Odpovědnost je sice na počátku plně svěřena učiteli, ale pro žáka by postupně neměla být nárokována pouze zvenčí, měla by se postupně ozývat i v něm samém, v tom, co on sám dokáže nahlédnout. Neboť „co už bych měl brát vážně, když ne to, co jsem nahlédl, vnitřně zakusil jako pravé?“ (Kratochvíl, 1995, s. 103) Úkolem žáka je zvládnout techniky získávání poznatků: „Jakým postupem objevím to nebo to?“

Hodnocení ze strany učitele má postupně *přecházet na stranu žáka* podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení. Hodnocení má žákovi poskytovat *zpětnou vazbu a poznatky o procesu jeho učení*: „Z hlediska stanoveného cíle analyzuj způsoby řešení, které jsi použil, a uvažuj o tom, jak a proč se od sebe liší.“

Výše popsané tři koncepce vzdělávání se v praxi projevují ve vzdělávacích programech a nejkonkrétněji přímo v jednání učitelů. Ve skutečnosti málokdy bývají „krytalicky čisté“ – vždyť jednotlivé rysy rozdílných koncepcí prolí-

nají v různém poměru veškerým vzděláváním. Přesto je důležité brát v úvahu koncepční rozdíly, jež rozhodují o skutečných podobách výuky. Zkuste se sami zamyslet nad tím, který z výše uvedených přístupů je vám nejbližší. *Žádná z koncepcí není sama o sobě dobrá nebo špatná, každá má své nesporné přednosti i slabá místa.* Při každé kritice určitého systémového prvku ve škole, např. školního hodnocení, je třeba nejprve zvážit koncepční stanovisko, ze kterého soudíme, a kulturní i historické pozadí našeho soudu. Zaslepená kritika neberoucí ohled na oprávněnost rozmanitých východisek je tím škodlivější, čím je méně poučená a čím více je zaujatá sama sebou.

Tab. 1.3: Srovnání koncepcí vzdělávání (volně podle Meighana, 1993)

KONCEPCE		
TRANSMISIVNÍ	INTERPRETATIVNÍ	AUTONOMNÍ
předávání poznatků učitelem	vyzdvihování a vykládání poznatků z osobní zkušenosti žáka	sebevzdělávání, sebereflexe, svéprávnost žáka
učitel zprostředkovatelem tradičních hodnot	učitel podněcovatelem poznávacího dialogu mezi žáky	učitel organizátorem žákovy vlastní zkušenosti
žák si osvojuje učitelem předávané zkušenosti	žák porovnává rozdílné zkušenosti a vykládá zjištěné rozpory s cílem dospět k obecnému poznání	žák zvládá techniky získávání poznatků a sebereflexe
hodnocení na konci jednotlivých etap výuky, má být objektivní, porovnává výkony vzhledem k sociální normě	hodnocení předchází a provází výuku, zjišťuje žákovy zájmy, zkušenosti, dispozice a pojetí učiva	provádění hodnocení přechází od učitele k žákovi, má být zpětnovazební, rozvíjí metakognici

1.4.2 Hodnocení ve škole a hodnoty

Hodnocení se těsně váže k *hodnotám*. Hodnoty bezprostředně souvisejí s lidskými *potřebami a emocemi*. Proto mají *vliv (kladný nebo záporný)* na poznávání, prožívání nebo jednání (tab. 1.4).

Málokdy ovšem bývá vztah k hodnotám tak jednoduchý jako v naší tabulce. Jeden a tentýž jev často působí do nějaké míry *rozporně*, jako tzv. *ambivalentní hodnota* – přitahuje a láká, avšak zároveň i odpuzuje, jak mohou potvrdit třeba

mnohé dívky nebo mladé ženy: Mám ráda dobré jídlo, ale co když po něm začnu příliš tloustnout? Podobně rozporně může na žáka působit učivo: Mohlo by být zajímavé, kdybych je zvládl, rodiče by jistě měli radost, ale je tak obtížné se mu naučit...

Tab. 1.4: Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním.

	SVĚT		
	VLIVNÉ JEVY (HODNOTY)		LHOSTEJNÉ JEVY
	kladné	záporné	
hodnocení/odezva při přítomnosti jevu	přitažlivost, příjemný pocit	odpudivost, nepříjemný pocit	žádný vliv, nezájem, žádná odezva
hodnocení/odezva při nepřítomnosti jevu	nepříjemný pocit	úleva, příjemný pocit	

Žádná koncepce vzdělávání nebo výchovné pojetí se nenachází v hodnotové prázdnotě, vždy jsou zasazeny do soustavy etických, estetických, politických a jiných hodnot. J. Kořá (1996, s. 321) případně nazval školu „úschovnou ideálů“, která „zdůrazňuje a následujícím generacím zprostředkuje smysl pro čest, pravdivost, spravedlnost, pro krásu, dobro, rozum a mnohé další hodnoty“.

V jistém smyslu jsou *hodnoty a starost o ně hlavně náplní školní činnosti*. „Jde jednak o tradiční hodnoty, jako je důstojnost člověka, láska k bližnímu, sociální cítění, které jsou trvale platné v každé epoše. V současnosti mohou nabývat nového významu. Do popředí vystupují i další hodnoty, jež pomáhají člověku žít v současnosti, jako jsou idea demokracie, lidských práv a základních svobod, vzájemná závislost a spolupráce, kulturní jednota a rozmanitost. Jak zdůrazňuje Rada Evropy, v obsahu vzdělávání získávají významné místo takové hodnoty evropské kultury, jako je lidská solidarita, tolerance, pluralita. Tím jsou zároveň akcentovány evropské dimenze vzdělání. Jejich osvojování předpokládá zvládnutí a chápání vlastní národní kultury i získávání vzhledu do rozměrů evropských.“ (Skalková, 1997, s. 209)

Žáci se ve škole učí hodnoty *rozpoznávat*, učí se *tvorit i ochraňovat* kladné hodnoty a *vyhýbat se* hodnotám záporným. Slovy jednoho z britských filozofů výchovy, G. Haydona, *všichni učitelé ve škole, bez ohledu na předmět, kterému vyučují, mají zodpovědnost za rozvíjení pozitivních vlivů na vnitřní hodnoty, jimiž se řídí nebo v budoucnu budou řídit jejich žáci* (podle Selmese, Robba, 1996, s. 3). To mimo jiné vyzývá k zodpovědnosti výchovy za hodnocení, které vždy s hodnotami bezprostředně souvisí.

V běžné školní praxi se tento hlubší smysl hodnocení naneštěstí poněkud ztrácí. Například při posuzování gramatických chyb v diktátu nebo omylů v algebraické rovnici se smysl hodnocení lehce zúží na pomocný *technický nástroj* vztahující se ke školní úspěšnosti žáka, popř. v lepším případě ke zvládnutí určitého předmětu.

Jak poznamenává G. Petty (1996, s. 360), „jelikož je možné spolehlivě hodnotit pouze to, co je měřitelné, hodnocení mnoho podstatných věcí přehlíží, a velmi často je tudíž přehlíží výuka“. Také Číhalová a Mayer (1997) upozorňují: „Mimo centrum pozornosti unikají aktivity, jejichž výstupy jsou jedinečné... : získávání postojů, názorů, zárodky kompetencí, vytváření neformálních lidských vztahů, zárodky týmové práce ve skupinách žáků, schopnost komunikace, empatie, adaptabilita – všechno to, co bylo nazváno stavbou, jež je cílem moderní školy.“ (s. 17)

Dodejme, že přestože jejich dokonalé měření není dost dobře možné, i tyto dispozice lze ve škole sledovat, rozvíjet a hodnotit různými formami a různými způsoby dostupnými žakovskému porozumění a zvládnutí (viz kap. 2.6, 2.7).

1.4.2.1 Měřit hodnoty?

Ve školním hodnocení v mnoha případech není účelné, aby cílem bylo přesné měření hodnot, protože leckteré nejzávažnější hodnoty se vymykají i přímo vzpírají exaktní měřitelnosti (např. láska, přátelství, kráska, ušlechtilost, důstojnost). Kromě toho hodnocení samo o sobě nemůže být zárukou správného rozpoznání dobra. To znamená, že i kdyby se nám přece jen podařilo dostatečně přesně „změřit“ výsledek hodnocení, není jasné, zda jej máme považovat za obecně správný, či naopak. Potíž s objektivním „měřením hodnot“ je mimo jiné v tom, že vztah k hodnotám může být u různých lidí různý vzhledem k jejich schopnostem a zkušenostem, u žáků hraje nemalou roli i věk, který je podmínkou intelektuálního, emocionálního, morálního aj. vyžívání (Heidbrink, 1997). To, co jeden člověk považuje za bytostně kladnou hodnotu, může být pro druhého lhostejné, a pro třetího dokonce odporné. Kdo z nich má pravdu? Za jakých podmínek? Ani spoléhání na intuici jedince zde nic neřeší, protože osobní kladný vztah k určité kvalitě ještě nevypovídá o její skutečné prospěšnosti ani pro samotného hodnotitele. Jsou cigarety nebo drogy kladnou hodnotou, přestože jsou pro mnohé lidi přitažlivé?

Cesta k rozpoznání a využití hodnot proto nebývá jednoduchá ani ve škole, ani v praktickém životě nebo třeba ve filozofii, v morálce, v umění, ve vědě... Obvykle platí, že skutečná kladná hodnota získává své oprávnění v širší časové a kulturní perspektivě. Jinými slovy – to, co je sice určitý čas a v určitém omezeném prostoru příjemné, ale po delší době nebo jinde lhostejné, či dokonce škodlivé, nebývá v pravém slova smyslu kladnou hodnotou. Naopak to, co je téměř úplně a trvale přijatelné za různých podmínek, může být považováno za správné (Goodman, 1996, s. 147n.).

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 sebekázi 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 *nenávisti 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 popsání 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 nepomíjí, **transmisi** – 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 přínejmenším 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 vyhocený 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 nekontrolované 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 skryt? 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 zafixováno do srozumitelné formy – do *hodnotící zprávy* –, a lze je proto pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtější školským 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. Posuďte 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, uvést 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

Handwritten scribble

„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 užítku 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 žákům 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, stručně 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“, „písemné 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 učiteli nebo žákovi 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 úplně, 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 nejtypičtějším 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 sebeoceňování 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 kriteriální hodnocení

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním 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 porovnáván 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 **kriteriálního 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 kriteriálního 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 přeskočit 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 kriteriálního 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 přeslazené 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.

Kritérium hodnocení vymezuje ve „velkém problému“ nějaký podproblém přístupný k řešení a poukazuje na to, co je důležité hodnotit. „Problém“ a „podproblém“ jsou termíny z teorie rozhodování a řízení. Ve škole před žáky má „problém“ podobu *úlohy, úkolu*. K „podproblémům“ dospějí žáci nebo učitelé procesem *rozložení úlohy na její komponenty – dílčí úlohy* (Pasch a kol., 1998, s. 70). Kritéria hodnocení tomuto procesu napomáhají, protože *předběžně zaměřují pozornost* na ty stránky úlohy, které jsou nejdůležitější. Právě proto, že jsou nejdůležitější, stojí za to je vyčlenit a hodnotit zvlášť. Pasch a kol. k tomu uvádějí pěkný příklad rozboru učební úlohy pro první ročník základních škol (upraveno):

- **Úloha (problém):** *Dítě má správně napsat velké tiskací písmeno „A“.*

Rozklad na dílčí úlohy (podproblémy):

1. Žák dokáže správně držet tužku.
Kritérium: držení tužky.
Hodnocení: správné vs. nevhodné.
2. Žák dokáže nakreslit rovnou čáru potřebné délky a potřebného směru.
Kritérium: kreslení přímé čáry zvolené délky a směru.
Hodnocení: zručné vs. neobratné.

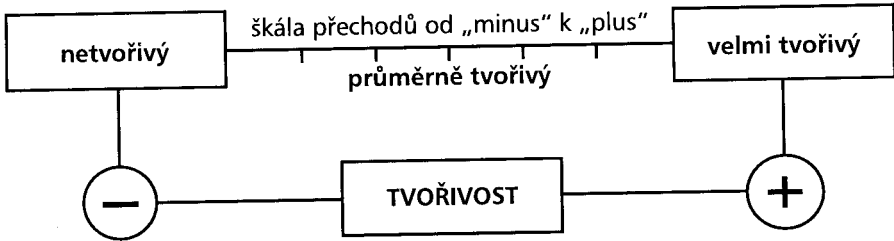
Předchozí příklad naznačil, co si pod pojmem „hodnotící kritérium“ v praxi představujeme. Prakticky vzato je kritérium nějaké slovo nebo slovní spojení, které *zaměřuje pozornost* na určitou *kvalitativní stránku* hodnoceného jevu a *vymezuje její hodnotovou polaritu*, např. tvořivý – netvořivý, chutný – nechutný, čistý – špinavý, funkční – nefunkční, přesný – nepřesný, krásný – šeredný, správný – nesprávný atd. Tomu odpovídá slovníková definice (podle CRESST96) pedagogických kritérií: *Kritéria jsou pravidla nebo charakteristiky, které vymezují míru kvality žákových výkonů nebo jeho chování.*

Hodnotová polarita udává dva krajní hodnotové stavy kritéria – nejlepší a nejhorší. Takovému rozlišení se říká *dvoupólové* neboli *bipolární*. Pokud potřebujeme jemnější žebříček, zavádíme mezi oběma hodnotovými póly obsáhlejší *hodnotovou škálu* s určitým počtem mezistupňů, který má být lichý, aby bylo možné přesně určit střed škály: např. velmi tvořivý – tvořivý – průměrně tvořivý – málo tvořivý – netvořivý (obr. 1.3). Z praktických důvodů obvykle nepoužíváme škálu s více než devíti stupni, ve škole je nejznámější pětistupňová klasifikační škála.

1.6.1.1 Jak rozumět kvantifikaci kritéria?

Vzhledem k tomu, že na škále jsou hodnocené objekty *uspořádány*, je možné výsledky hodnocení *kvantifikovat*, tj. převést do číselného pořadí. Všimněte si, že je to svým způsobem přirozená procedura. Již v první kapitole jsme upozorňovali na to, že nutnou součástí hodnocení je uspořádání, a proto i hodnotící měřítko – kritérium – přirozeně obsahuje *pořadovou (neboli ordinální) škálu*.

Obr. 1.3: Příklad kritéria hodnocení, jeho polarity a škály



Vzdálenosti mezi stupni pořadové škály nemusí být stejné; pro žáky nebo učitele v praxi nebývá „vzdálenost“ mezi jedničkou a dvojkou přesně stejná jako třeba mezi čtyřkou a pětkou. Jak praví známá anekdota: „*Jedničku má Pánbůh, pak dlouho nic, dvojku mám já, váš učitel, pak zase dlouho nic, a mezi vašimi trojkami, čtyřkami a pětkami, milí žáci, není až tak velký rozdíl.*“ Navíc se případ od případu vzdálenosti do jisté míry mění. Ale rozdílné nebo proměnlivé vzdálenosti mezi jednotlivými škálovými stupni nic nemění na existenci pořadí: první, druhý, třetí, čtvrtý atd. Ačkoli pedagogům právě tento fakt dělá velké starosti, není nic samozřejmějšího než říci o tom nejlepším výkonu „je jednička“, o dalším „je na druhém místě“ atd.

Kvantifikovaná kritéria hodnocení odpovídají jednomu z typů statistického znaku, tzv. pořadové (neboli ordinální) proměnné. *Ordinální proměnné* ve statistice jsou *znaky, jejichž hodnoty (neboli kategorie) mají pevně určené pořadí*. To znamená, že mezi jednotlivými jejich hodnotami určíme vztahy „menší – větší – největší“, „lepší – horší – nejhorší“ apod. Jednotlivým hodnotám (kategoriím) ordinální proměnné můžete bez problémů přiřadit číslice a potom mezi nimi platí vztahy vyjádřené matematickým znakem pro rovnost nebo nerovnost: =, <, >, např. $2 = 2$ (dvojka je rovná dvojece), $2 < 3 < 4$ (dvojka je menší než trojka a čtyřka je větší než trojka) atd. Místo slova „větší“ si můžete dosadit slovo „horší“ a místo slova „menší“ slovo „lepší“ a dostanete hodnotové poměry vyjádřené školní známkou.

Příslušnost kritérií hodnocení k ordinálním proměnným je důležité připomenout, protože, jak známo, výsledky školního hodnocení bývají často kvantifikovány a statisticky zpracovávány. Přitom bychom neměli zapomínat na pravidla statistické analýzy (Swoboda, 1977; Komenda, Klementa, 1981; Řehák, Řeháková, 1986; Hrabal, Hrabal, 1988 ad.).

Nejjednodušším příkladem statistického zpracování ve škole jsou učitelé i žáky tolik používané „průměry“ známek. Ačkoli z pohledu statistika není aritmetický průměr pro známky příliš vhodnou metodou a většina učitelů dobře zná i jeho pedagogické slabiny, přesto se v praxi houževnatě udržuje jako nejpohodlnější a koneckonců „o něčem“ informující způsob, jak získat rychlý sumativní přehled o hromadných výsledcích hodnocení. Opět zřejmě více záleží

na způsobu použití „průměrů“ než na samém faktu, zda jsou, resp. nejsou ve škole používány (srov. kap. 2.8.3).

1.6.1.2 Kvalita činnosti a kritérium hodnocení

Ale vraťme se ke *kvalitativní* stránce hodnotící škály. Každý její stupeň má být nějak účelně *tematizován*, *vymezen*. To znamená, že má být stanoveno, jakou míru určité posuzované kvality lze k němu přiřadit. Například stupeň „**samostatný**“ nebo „**výtečný**“ v kritériu „**gramatická správnost jazykového projevu**“ může být vymezen takto: „*Jazykový projev žáka respektuje pravidla výběru, uspořádání i užití jazykových prostředků s ohledem na obsah i na jazykový a sociální kontext sdělení.*“ Pak lze kritéria používat jako praktického měřítka pro posuzování konkrétních výkonů, chování atd. K tomu se podrobněji a prakticky vrátíme v dalších kapitolách (kap. 1.6.2, 2.8.3).

Kladný pól hodnotové škály je *cílem* našeho jednání, naopak pól záporný slouží jako *výzva ke změně*. Kritérium svou polaritou usnadňuje odpověď na otázku, co je třeba zlepšit, a do jaké míry je to třeba zlepšit, aby práce dosáhla svého cíle. Přitom samozřejmě záleží na přiléhavosti a účelnosti zvoleného kritéria hodnocení. Když mi například nechutná polévka, ale nevím, co je toho příčinou, použiji povšechné (holistické) hodnocení: „Není dobrá.“ Zvolené kritérium (chutnost) je v tomto případě příliš široké, nepomůže mi neuspokojivý stav zlepšit. Ale dokážu-li použít analytického hodnocení a zhodnotit za pomoci kritéria polévku jako „málo slanou“, učinil jsem první důležitý krok, abych mohl chybu napravit – vezmu slánku a dochutím podle potřeby. Obvykle však nebývají věci tak jednoduché, a to ani při vaření. Čím je problém složitější, tím je důležitější umět jej rozložit na podproblémy, tj. zvolit *vhodná* kritéria hodnocení.

- Dejme tomu, že vaše auto náhle odmítlo poslušnost – motor se zastavil. To je velký problém. Laik si s ním často neví rady a svěří auto odborné opravně. Co učiní odborník? Rozdělí velký problém (auto nejede) na podproblémy: Která součástka motoru je v nepořádku? Pracuje rozdělovač: ano – ne, jsou v pořádku svíčky: úplně – částečně – vůbec ne, je funkční karburátor: výtečně – průměrně – nedostatečně atd. Jinými slovy, odborník použil rozmanitých kritérií hodnocení, aby posoudil, kterou dílčí hodnotu auto postrádá, nebo ji má v příliš malé míře.

Příklad s autem je snad ilustrativní, ale poněkud vzdálený školní problematice. Obráťme se tedy raději k tradičnímu školnímu předmětu – matematice.

- M. Hejný v zajímavém článku *Zmocňování se slovní úlohy* (1995) přistupuje k problémům žáka s matematickou slovní úlohou zcela obdobně jako automechanik k poruše motoru. Nebo přesněji řečeno, jako lékař k nemoci. Co je podle Hejného chyba v řešení slovní úlohy? Je to *projev nemoci některého z „duševních orgánů“* zabezpečujících dovednost žáka řešit slovní úlohy, např. orgánu matematických pojmotvorných procesů (MPP), orgánu aritmeticko-algebraických činností (AAC), orgánu řízení řešitelského procesu (ŘŘP) ad. Jestliže

žák páté třídy Vítek neporozuměl dobře pojmu „lichoběžník“, a proto nevyřešil správně příslušnou slovní úlohu, stalo se to vinou „nemoci“ orgánu MPP – matematických pojmotvorných procesů. Úlohou učitele bylo pomoci žákovi tento orgán vyléčit.

I v tomto případě je zřejmá snaha autora rozdělit velký problém – špatné řešení slovní úlohy – na podproblémy za pomoci dílčích kritérií hodnocení. Úvahy nad potížemi žáka jsou velmi podobné úvahám nad porouchaným automobilem. Orgán MPP pracuje: výborně – průměrně – nedostatečně, orgán AAC je funkční: výtečně – částečně – neuspokojivě atd.

- Použijme ještě jeden příklad, tentokrát z výtvarné výchovy. Jarka si neví rady s rozmalovanou barevnou kompozicí. Je jí jasné, že „něco není v pořádku“, ale nedokáže objevit příslušné kritérium, které by jí pomohlo rozhodnout, co je konkrétní příčinou její nespokojenosti s obrázkem. „Podívej se na vzájemné vztahy barev, Jaruško,“ radí učitelka. „Všechny barvy jsi namíchala podobně světlé, zkus zvýšit kontrast, obrázek bude živější.“ Učitelka výběrem vhodného kritéria zvýdihla z velkého problému (obrázek se mi nelíbí) jeden důležitý podproblém – *barevný kontrast*. Tím usměrnila Jarčiny chaotické pokusy, jak malbu zlepšit, a zaměřila její pozornost jenom na ty vlastnosti obrázku, kde je zřejmě ukryta příčina nespokojenosti.

Umět poradit, to ve skutečnosti znamená zvolit vhodné kritérium pro posouzení situace a pro výběr správného zásahu. Samozřejmě, žák musí svému učiteli rozumět, aby rada měla smysl. Kdyby Jarce nebylo jasné, co znamená kritérium „barevný kontrast“, a nevěděla, jak jej v praxi ovlivnit, byla by rada k ničemu.

Příkladů jsme tentokrát použili více a z rozmanitých oborů, abychom podpořili tvrzení, že vymezování kritérií a jejich použití při hodnocení je obecnou záležitostí a že má bezprostřední vztah ke kvalitě odpovídajících činností. V. Burjan (1992, s. 230) při úvahách o hodnocení ve výuce matematiky přímo uvádí: „*Výběr kritérií je jedním z klíčových problémů hodnocení.*“

Nedokážeme-li vybrat vhodné kritérium pro posouzení určité neuspokojivé situace, musíme náhodně zkoušet různé zásahy, z nichž většina může být neúspěšná. Naopak vhodně zvolené kritérium hodnocení omezuje příliš široký prostor volby zásahu a zaměřuje jej tam, kde lze očekávat hodnotný výsledek.

Odborník se liší od laika právě v tom, že v málo přehledné situaci dokáže zvolit nejvhodnější kritérium (kritéria) pro hodnocení. To mu pomáhá „neutopit se“ ve složitosti situace a vzít její řešení „za správný konec“. Z toho důvodu může lépe *zavřít své jednání* a může i lépe *předvídat* jeho důsledky. Vhodná volba posuzovacího kritéria je důležitým příznakem odbornosti. V tomto smyslu je dovednost volby kritéria nutnou podmínkou pro úspěšné ovládnutí kterékoli činnosti. Proto hraje ve školním hodnocení tak výraznou úlohu.

1.6.2 Kritérium je měřítkem žákovy kompetence

Každé kritérium, jež poměřuje kvalitu žákova školního výkonu nebo chování, je vyjádřením určité *kompetence nebo složky kompetence*, kterou žák v praxi může do nějaké míry dosáhnout, nebo ji naopak postrádá – např. tvořivosti, schopnosti vcítit se do druhého, tolerance nebo úžeji: znalosti gramatiky rodného jazyka, dovednosti kreslit podle předlohy, dovednosti řešit rovnice o dvou neznámých atd. atd.

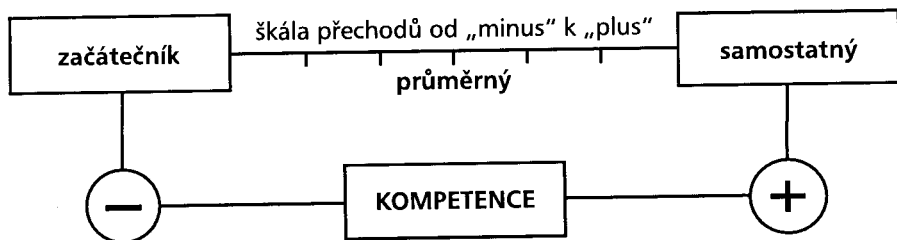
Kompetence je míra připravenosti jedince reprezentovat určitou společenskou roli (prodavač, lékař, manažer; spolupracovník, partner, přítel; matka, otec) nebo dostát určitému společenskému, kulturnímu, pracovnímu požadavku. Být kompetentní, to znamená dobře se vyrovnávat s nároky svého sociálního a kulturního prostředí a dobře obstát v určitém sociálním postavení ustanoveném profesí nebo neformálními mezilidskými vztahy (Slavík, Siňor, 1993). O. Hausenblas (1995, s. 53) v souvislosti s přípravou cílových standardů obdobně popisuje kompetenci jako „komplexní žákovu *mocnost* se v něčem vyznat, něco chápat, vyřešit to, zaujmout k něčemu vhodný vztah, a také třeba radovat se z toho“.

Povšimněte si, že kompetence je vymezena v kontextu, v souvislosti s určitou historickou a společenskou situací. To znamená, že „nevisí ve vzduchu-prázdnu“, „nespadla z nebe“. Život v Čechách desátého století si žádal trochu jiný soubor kompetencí než život na stejném území ve století jednadvacátém; a ještě jiný soubor kompetencí si vyžádá dnes život mezi amazonskými indiány nebo mezi hollywoodskými hvězdami. Je jistě patrné, že každá z pojmenovaných a vymezených kompetencí je výsledkem ohromující kulturní historie, během níž lidé postupně vyzdvihovali, rozvíjeli a kultivovali řady dispozic, které se nakonec staly požadovanou součástí výchovného snažení. Z tohoto hlediska jsou kompetence kulturními a civilizačními *cíli* vzdělávání jsou vymezením „lidského obrazu, k němuž chceme vychovávat vyvíjejícího se člověka“ (Lievegoed, 1992, s. 7). „Kompetence“ a „cíl“ jsou tedy pojmy, jež se týkají obdobného obsahu, každý z obou pojmů však k němu přistupuje z poněkud jiného hlediska. Pokud mluvíme o kompetenci, zdůrazňujeme nějakou kulturní dispozici, kulturně podmíněnou vlastnost žáka. Mluvíme-li o cíli, klademe důraz na to, že určitá kompetence je vymezena jako *výchovný ideál, jako hodnota, kterou je dobré ve výuce dosahovat*.⁴

Kompetence je společenskou i osobní hodnotou, o níž má škola usilovat. Ve svém souhrnu tedy seznam kompetencí a kritérií pro jejich posuzování vypovídá o tom, o co ve škole jde, jaké jsou její cíle, jaká je koncepce výuky.

⁴Sociologové připomínají, že i školní prostředí je specifickou (sub)kulturou, která vyžaduje, aby si žák osvojil kompetence potřebné k životu v této mikrosociální komunitě. Učí se např. sedět tiše na svém místě, hlásit se, dělat okraje v sešitě... Sociologové kladou otázku, zda se nakonec nejdíc času ve škole nevěnuje výuce „kompetencí pro školu“ místo učení „kompetencí pro život“. To by mohlo vysvětlovat, proč má školní hodnocení relativně malou schopnost předpovědět pozdější životní úspěšnost – viz kap. 2.7.

Obr. 1.4: *Kompetence žáka v podobě kritéria hodnocení.* Kritérium je „mostem“, přes který žák ve výuce prochází od „běhu nevědomí“ ke „běhu poznání a dovednosti“.



Je totiž samozřejmé, že to, co se ve škole hodnotí, je také ve středu pozornosti žáků i jejich rodičů a právě tomu je věnováno největší úsilí v přípravě.

O vyjádření vztahu mezi kulturou a kompetencemi požadovanými u žáka/absolventa školy se pokusil americký pedagog E. D. Hirsch (1987), který sestavil seznam pěti tisíc pojmů, které by měl znát s porozuměním (být schopen užít je ve správném kontextu) každý Američan, aby mohl být prohlášen za „kulturně gramotného“. Jde vlastně o seznam kritérií, který by měl orientačně pokrývat obsah všeobecného vzdělání. Pod písmenem K uvádí Hirsch např.:

kabinet • Kábul • Kafka, Franz • kafkovský • Kain a Ábel • Kalifornie • kalkulus • kalorie • Kalvárie • Kalvín • Kambodža • kamikadze • Kanada • Kansas • Kant, Immanuel • Kapitál (kniha) • kapitalismus • kapitálky • kapitáni průmyslu • Karáci • karcinogen • kardinální číslo • Karel Veliký • Karibské moře • karikatura • katarze • Kateřina Veliká • katodová trubice • katolicismus • Kdo chytá v žitě (kniha) • „kdo nezná minulost, je odsouzen ji opakovat“ • Kellerová, Helena • Kennedy, John F. (rovněž zkratka JFK) • Kennedy, Robert • Kentucky • Keňa • Kepler, Johan • Keynes, John Maynard • KGB • kibuc • Kilimandžáro • kilowathodina • kinetická energie • King Kong • King, Martin Luther • Kipling, Rudyard • klasická hudba • klasická mytologie • klasicismus • klauzule • klaustrofobie • „klepat na dřevo“ • kleptománie • klima • klišé • klon • Knesset • koalice • kognitivní vývoj • koherence • kolchoz • Kolín n. Rýnem • Kolumbie • Kolumbus, Kryštof • kometa • komisař • komisní prodej • komunismus • Komunistický manifest (kniha) • kompas • kompozitní materiál • kompulzivní • koncentrační tábor • koncert • „Koně! Koně! Království za koně!“ • konfederace • Konfucius • korálový útes • korán • Korea • korejská válka • „kostky jsou vrženy“ • košer • Kreml • „krev není voda“ • „krev, pot a slzy“ • krevní skupina • křesťanství • křížové výpravy • kubánská krize • „kupovat zajíce v pytli“ atd.

Je zřejmé, že Hirsch je zastáncem transmisivní koncepce vzdělávání a věří, že bez znalosti tradice není možno žít ve vlastní kultuře.

Do školy žáci vstupují s pouhými zárodky budoucích kompetencí. Škola k nim oprávněně přistupuje jako k *začátečnickům* nebo *potřebným*, kteří mají do žádoucí míry nabýt příslušných kompetencí, stát se *samostatnými*, nebo dokonce *výtečnými* řešiteli problémů v rozsahu dané odbornosti (obr. 1.4). O. Hausenblas (1995, s. 67n.) uvádí stupnici používanou ve školách v Salt Lake City pro posouzení žákovy kompetence, která má šest úrovní (jistou nevýhodou však je jejich sudý počet): **potřebný** – **začínající** – **nadějný** – **samostatný** – **zběhlý** – **výtečný**. Tím je zřetelně dáno najevo, že nedostatek v rámci kritéria nemusí

být pro žáka osudový – vždyť každý začátečník se může docela dobře pilnou prací proměnit v samostatného odborníka.

Máte-li, společně se mnou, rádi názornost nebo obraznost, můžete si kritérium představit jako imaginární *most* vedoucí od prvních začátečnických krůčků k co nejuplnějši žákově kompetenci a samostatnosti. Posláním učitele je přivádět své žáky po tomto mostě co nejdál ke břehu dovednosti a poznání. Takových mostů je ve výchově celá dlouhá řada a každý z nich je jiný, jako třeba pražské mosty. Jde o to, umět je pojmenovat (tj. stanovit kompetence, k nimž chceme směřovat), a dokázat po nich své žáky provázet nebo vést.

1.6.3 Jaký je rozdíl mezi kritérii a standardy?

Při úvahách o hodnotících kritériích čtenáře nejspíš napadne, jaký je jejich vztah k tzv. *vzdělávacím standardům*. Jde o pojmy se stejným významem? To by asi bylo terminologicky málo účelné – proč zavádět dvě odlišná pojmenování pro totéž? Je-li však význam obou pojmů odlišný, v čem a proč?

Kritéria školního hodnocení i vzdělávací standardy slouží shodně jako *hodnotící měřítka*. J. Trna v článku *Vzdělávací standardy pro základní a střední školy* upozornil, že hlavní funkcí vzdělávacího standardu je „být měřítkem“ pro hodnocení vzdělávacích prvků (1996, s. 350). V pojmu „standard“ je však, na rozdíl od pojmu „kritérium“, skryt význam *pravidla, předpisu, závaznosti*. To znamená, že standard není jakékoli libovolné měřítko. „Nemalá část pedagogické veřejnosti a téměř celá státní správa chápe standardy právě jen v normativní podobě,“ konstatuje J. Trna ve zmíněné stati. Tak definuje vzdělávací standardy i *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 307): „konkrétně vymezené, obligatorní (tj. závazné) požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnicích či stupních školy“. Dále vymezuje J. Průcha (1997, s. 254) vzdělávací standard jako „normu, žádoucí stupeň nějakých edukačních (tj. výchovných a vzdělávacích) konstruktů a procesů, resp. jejich výsledků“.

Kritérium je na rozdíl od standardu *jakékoli* hodnotící měřítko, nezávisle na tom, zda je formalizované nebo zda je obecněji platné. Kritéria pro hodnocení nějakého objektu nebo činnosti intuitivně používá i laický posuzovatel, který vůbec nemusí znát žádný standard. Pouze je-li kritérium přesněji stanoveno, formalizováno a jsou-li domluvena pravidla pro jeho obecnější užívání, stává se standardem.

Vzdělávací standardy jsou formalizovaná, obecněji platná, tj. významově a hodnotově ustálená, standardní měřítka – kritéria, používaná k hodnocení v rámci určité výchovné koncepce nebo výchovného pojetí a uznávaná skupinou lidí, kteří se k této koncepci nebo k tomuto pojetí hlásí.

Vzdělávací standardy bývají u nás tříděny do tří úrovní: (1) *cílové standardy*, (2) *kmenové učivo*, (3) *evaluační standardy*.⁵

⁵Vycházíme zde z dokumentů MŠMT ČR: *Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání*, 1994; *Standard základního vzdělávání*, 1995.

Cílové standardy jsou chápány jako soubor zamýšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa příslušného typu a úrovně vzdělání.

Prakticky vzato, cílové standardy jsou *obecná kritéria* nebo *normy* vymezující *kladný pól* hodnocení, který udává, k čemu má žák ve výuce dospět.

Kmenové učivo postihuje obsahové jádro příslušného typu a úrovně vzdělání, jeho podstatné prvky, které jsou předmětem vzdělávání všech žáků absolvujících příslušný typ a úroveň vzdělání. Zahrnuje klíčové, věcně i formativně nosné okruhy poznatků, s nimi spojené činnosti a aplikace pro praxi. Kmenové učivo je závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a středním školství.

Kmenové učivo udává *obsahy*, jejichž prostřednictvím je dosahováno cílů. Učivo je pro žáka *úkol*em – žák je má zvládnout, osvojit si je atp.

Evaluační standardy jsou kritéria pro dosahování cílových standardů, která vymezují kvalitativní úrovně žákova výkonu v rámci všech okruhů kmenového učiva (podle Průchy, 1997).

Evaluační standardy jsou *standardizovaná kritéria* v takové podobě, jakou jsme uvedli v kapitole 1.6.2 – mají mít vymezeny oba krajní póly a všechny potřebné úrovně znalostí, dovedností, návyků, jichž má žák dosahovat. J. Průcha (1996, s. 114) v souvislosti s tím upozorňuje, že na evaluační standardy mají navazovat *národní testy* sloužící přímo k měření skutečně identifikovatelných vzdělávacích výsledků. To znamená, že ke každému kritériu by měl být vypracován standardizovaný soubor testových úloh, které by dovolily co nejpřesněji posoudit, na jaké hodnotové úrovni v rámci daného kritéria se žák nachází.

- **Příklad cílového standardu pro společenskou a mravní výchovu** vybíráme z publikace O. Hausenblase (1995a, s. 14):

Cíle v oblasti společenské a mravní výchovy: Škola poskytuje žákovi příležitost a pomoc, aby mohl poznávat a získávat důležité mravní zásady a normy chování, chápat a ověřovat si jejich důležitost a ztotožnit se s nimi tak, aby podle nich uměl a chtěl jednat i v dalším životě.

Příklad: Dramatická výchova, hraní rolí z reálných situací. Organizace a vyjednávání skutečných akcí (i mimo školu). Dramatizace historických soudních pří (Sokratův soud, Johanka z Arku, Jan Hus, ...).

Příklad cílového standardu doplněného jednoduchým evaluačním standardem pro přírodovědné předměty (fyziku, chemii a biologii) byl vybrán z článku J. Trny (1996, s. 352, upraveno):

Cíle: Rozvoj senzomotorických a myšlenkových dovedností (umět měřit veličiny). *Obsahy:* Teplota, teploměr, stupeň Celsia, teplotní stupnice, změna teploty, měření teploty.

Způsob hodnocení: Úloha zjistit teplotu vody ve vodovodu s přesností 0,5 stupně Celsia.

Skotský program „Příprava na vstup do světa práce“ je příkladem jiného velmi podrobně rozpracovaného standardu:

Cíl: Rozumět trhu práce a povolání

Obsah: Informace o pracovních příležitostech; jak se ucházet o práci; jak uspět v práci

Kritéria hodnocení: Žák dokáže:

- **ve věku 7 let** vyjmenovat různá zaměstnání; zjistit pracovní náplň zaměstnanců školy; zodpovědět jednoduché otázky o „lidech, kteří pomáhají druhým“; uvést několik důvodů, proč máme být pečliví (modelové činnosti: hraní rolí, projekt v prvouce, host ve třídě, návštěva dílny nebo podniku v obci);
- **ve věku 9 let** vysvětlit, proč lidé mají různá zaměstnání; úspěšně absolvovat interview o nedávno probraném tématu; vysvětlit význam dochvilnosti a pravidelné docházky do školy/práce (modelové činnosti: příběhy, průzkum v obci, exkurze do podniků, diskuse a debaty s lidmi různých profesí);
- **ve věku 13 let** popsat různá zaměstnání a jejich hlavní rysy; vést si záznamy o svých školních výsledcích; připravit se na interview o vlastní osobě a úspěšně je absolvovat; (modelové činnosti: zařazení předmětu příprava na volbu povolání; program osobnostního rozvoje žáka, dramatická výchova, exkurze);
- **ve věku 16 let** vyhledat informaci o pracovních příležitostech včetně nabídek v elektronických databázích; napsat správně životopis a dopis budoucímu zaměstnavateli; uvést příklady živností a příležitostí k podnikání; při interview působit přesvědčivě a klidně. . .

Je třeba dodat, že v zahraniční pedagogické teorii jsou vyslovovány i vážné kritické námitky proti zavádění národních standardů i národních testů (Průcha, 1996; 1997). „Mnoho pochybností se váže k tomu, kdo vlastně má kompetenci či právo vymezovat národní standardy vzdělávání – např. do jaké míry mají být v týmech tvůrců kurikula a standardů zastoupeni zaměstnavatelé (snažící se o co největší profesionalizaci standardů vzhledem k potřebám výrobní praxe) a naproti tomu pedagogové teoretici (uvědomující si širší než jen ryze praktické souvislosti standardů v rámci všeobecného vzdělávání) apod.“ (Průcha, 1997, s. 255)

Otázkou zůstává, zda vzdělávací standardy mají být normou pro *minimální* úroveň vzdělání (tj. normou pro všechny žáky závaznou), anebo pro *optimální* úroveň (tj. normou pro žádoucí, ale jen některými žáky dosahované výkony) (Průcha, 1997, s. 254). J. Trna (1996) navrhl vnitřní rozlišení standardů, které souvisí s rozdílem mezi minimální a optimální úrovní:

Standardy-normy jsou vzdělávací standardy, jež slouží jako *závazná* měřítko pro hodnocení a které jsou zároveň prostředkem kontroly a vynucování. To znamená, že standard-norma je měřítkem, jež jednak vymezuje povinný obsah a rozsah učiva, jednak určuje minimální požadavky na žákův výkon.

Standardy-doporučení nemají závaznost norem, „slouží jen jako srovnávací měřítko pro hodnocení prvků vzdělávání“ (tamtéž, s. 351). Standard-doporučení je sice měřítkem formalizovaným a obecněji platným, proto je standardem, ale slouží pouze jako *možný*, nikoli nutný korektiv, zejména v pásmu *optimálního* výkonu. Proto je pouze doporučením, nikoli závaznou normou pro všechny žákovské výkony.

1.6.4 Obecná a konkrétnější kritéria

Stanovení cílových kompetencí a s nimi souvisejících kritérií hodnocení může mít různou *úroveň konkrétnosti*. Čím je pojmenování kritéria nebo kompetence obecnější, komplexnější, abstraktnější, tím je jejich dosah širší a dlouhodobější, ale zpravidla je také obtížnější se s nimi v praxi vyrovnávat. Na druhé straně, čím je stanovené kritérium (kompetence) konkrétnější, tím snáze je lze v praxi zvládnout, ale zároveň mívá relativně omezenější platnost. Totéž samozřejmě platí pro stanovené cíle – obecnější (komplexnější) cíle se obdobně liší od cílů dílčích, konkrétnějších.

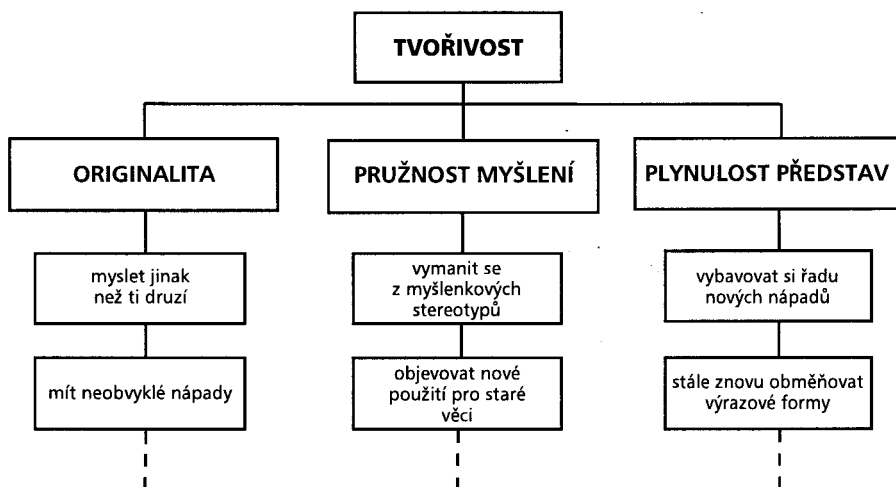
Pro příklad tentokrát zavítáme do oblasti jazyka. Kritérium „*gramatická správnost*“, ať již psaného či mluveného projevu, se bezesporu vztahuje k důležité *kompetenci* pisatele nebo mluvčího a jako určitá *jazyková dovednost* je zcela samozřejmým *cílem* výuky již od nejranější historie školy. Také hodnotová polarita je zřejmá: *gramaticky bezchybný projev* oproti projevu *chybnému*, v krajním případě nesrozumitelnému vinou gramatických odchylek. Míra obecnosti kritéria je však poměrně velká. Ke skutečnému dosažení samostatnosti a plné kompetence bude žák spolu s učitelem potřebovat mnoho let tvrdé práce. A navíc – je docela obtížné prověřit, zda takto široce stanoveného cíle bylo již opravdu dosaženo.

Naopak kritérium „*gramatická správnost psaní i, í – y, ý po souhlásce b, b'*“ je poměrně konkrétní. Většina žáků v relativně krátké době bude samostatně schopna psát správně *i, í – y, ý po souhlásce „b“*. Je také poměrně jednoduché prověřit úspěšnost výuky v rámci tohoto kritéria. Avšak vzhledem k *celkovým* nárokům na gramaticky správné psaní nebo mluvení je to jenom malá částička vynaloženého úsilí.

Z uvedeného příkladu lze snadno odvodit, že dosažení konkrétnějších úrovní kompetence nebo konkrétnějších cílů je *předstupněm* pro dosažení vyšších úrovní obecnosti. Avšak ne vždy jsou vztahy mezi konkrétnější a obecnější úrovní tak jednoduché jako, dejme tomu, vztahy mezi kostkami ve stavebnici. Mezi nižší a vyšší úrovní zpravidla neexistuje plynulý přechod, ale kvalitativní „*skoky*“. Je to nápadné zejména u některých abstraktních kompetencí: *tvůrčivost, tolerance k druhým, moudrost*. Například žákovu *tvůrčivost*, to je obecnější kritérium, lze hodnotit za pomoci konkrétnějších kritérií – *originalita, pružnost myšlení, plynulost vybavování představ* atd. (obr. 1.5). Ale v praxi je schopnost „být tvořivý“ přece jen něco víc než prostý „součet“ originality, pružnosti myšlení atd. To znamená, že *tvůrčivost* nelze jen tak jednoduše na-

trénovat odděleným nácvikem – „pedagogickým součtem“ – dílčích dovedností. Z tohoto důvodu nemusí být analytické hodnocení co nejmenších prvků činnosti ve škole jediným vhodným hodnocením. Svůj smysl má také hodnocení *povšechné, holistické*, které může zachytit ty obsáhlejší kvality, jež by jinak zůstaly nepovšimnuty.

Obr. 1.5: *Různá míra obecnosti při stanovení cílů, kompetencí a kritérií pro hodnocení.* Nejobecnější cíl – žákova tvořivost – je tvořen soustavou dílčích konkrétnějších cílů (originalita, pružnost myšlení . . .). Každý z nich je tvořen ještě konkrétnějšími cíli, které lze v praxi snadno převést do úkolů a detailně hodnotit. Je však třeba mít na paměti, že cíle (kompetence) vyšších úrovní nevznikají jako pouhý „součet“ cílů na nižších úrovních.



1.6.5 Zvládací učení – kritéria na pomoc žákovi

Problém různé úrovně obecnosti stanovených cílů a hodnotících kritérií je v zahraničí mimo jiné spojován s koncepcí tzv. „*mastery learning*“ – zvládacího učení (Petty, 1996, s. 346n.). J. Průcha (1997, s. 132) charakterizuje zvládací učení ve dvou přehledných a vzájemně svázaných bodech:

1. Ovládnutí či osvojení (angl. *mastery*) nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u *všech* žáků.
2. Mají-li k tomu příhodné podmínky, a to *způsob vyučování* optimálně přizpůsobený subjektu a takové *množství času*, které subjekt individuálně podle své vlastní potřeby k učení potřebuje.⁶

⁶U nás již Václav Příhoda ve své knize *Racionalizace školství* (1930) požaduje, aby se čas pro výuku jednotlivých témat řídil potřebami jednotlivých žáků: „Práce se stává konstantou, čas je hodnotou variabilní.“

To znamená, že zvládací učení vychází z přesvědčení, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů, pokud jim bude poskytnut dostatečný čas na studium, na neustálé a opakované opravování chyb, na dostatečné zvládnutí každého postupného kroku učení (Pasch a kol., 1998, s. 112n.). Podstatou zvládacího učení je žákovo *sebeopravování* založené na přesné žákově znalosti, v jakém učebním kroku se dopustil chyby a jak ji může napravit. Je zřejmé, že k tomu žák potřebuje znát taková kritéria hodnocení, která mu dovolí chyby sledovat a opravovat.

K některým myšlenkám zvládacího učení se ještě vrátíme ve druhé části knihy, v kapitole 2.5. Zde byly jenom poukazem k důležitosti kritérií pro praktickou školní práci.

1.7 Proč je norma důležitá pro hodnocení?

Norma je tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.

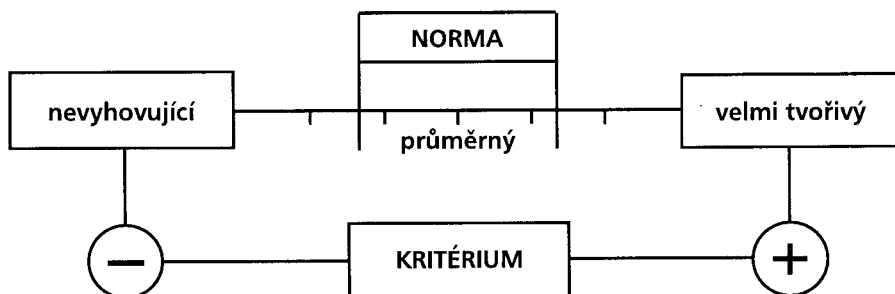
Proč je norma při hodnocení důležitá? Vyplývá to z nutnosti při hodnocení *porovnávat* kvality (kap. 1.2). Norma v rámci určitého kritéria nebo souboru kritérií vymezuje jakési pásmo, interval nebo rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální (obr. 1.6). Normální hodnoty jsou v určité populaci *nejčtenější* (kap. 1.7.1), *nejfunkčnější* (kap. 1.7.2) nebo *nejočekávanější* (kap. 1.7.3) (podle Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 145–146). Přitom je velmi důležité, k jaké skupině nebo populaci se norma vztahuje. Je jistě rozdíl, bereme-li při stanovení normy v úvahu pouze jednu třídu dvaceti pěti žáků, nebo třeba celou mnohatisícovou populaci dětí příslušného věku v Čechách.

Tomu, co spadá mimo pásmo normy, co tedy bylo hodnoceno jako nenormální, bývá pak ve škole věnována zvláštní pozornost ve snaze podpořit návrat k *normalitě* (u slabších výkonů nebo „příliš neobvyklých“ projevů chování) či případně dovést žáky k *pozitivnímu překonání normy* („být lepší než norma“). To dobře zná z vlastní zkušenosti každý učitel.

1.7.1 Norma odvozená z četnosti

Za normální je obvykle považováno to, co je z hlediska určité kvality nebo hodnoty *nejčtenější*. Například valná většina žáků v našich školách ve třetím ročníku školní docházky umí do určité míry číst. Je tedy normální umět ve třetí třídě ZŠ číst, nenormální je v tomto věku nezvládat čtení. Ovšem v jistém smyslu právě tak nenormální je umět ve třetí třídě číst na špičkové úrovni žáka některého z vyšších ročníků. Jinými slovy, ti žáci, kteří ve třetí třídě neumějí číst, nebo naopak umějí číst „až příliš dobře“, jsou hodnoceni jako „vymykající se z normy“, ať již v záporném nebo v kladném smyslu.

Obr. 1.6: Norma vymezená v rámci kritéria hodnocení. Norma vymezuje pásmo hodnot, ve kterém budeme považovat dosažené výkony za normální, tj. odpovídající normě. Obvykle bývá za normu považován průměrný a zpravidla také nejčtenější výsledek, jako na našem obrázku. V tom případě se normě vymykají jak špatné výsledky (záporná odchylka od stanovené normy), tak výsledky vynikající, tj. nadprůměrné (kladná odchylka od normy). Jindy norma ohraničuje pouze jednu část škály, např. stanoví, od kterého výkonového stupně bude výkon hodnocen jako „vyhovující“, bez ohledu na to, zda dosáhl vysoko nad tento stupeň nebo jen těsně nad něj.



Normalita odvozená z četnosti je založena na předpokladu, že výskyt určitých hodnot bývá nejčtenější v rozmezí poblíž střední hodnoty – *průměru*. Jak známo, průměr stanovíme některou ze statistických metod – nejspíše součtem všech dosažených kvantifikovaných výsledků (třeba součtem dosažených bodů nebo počtů chyb u jednotlivých žáků) a vydělením tohoto součtu počtem posuzovaných objektů (třeba žákovských prací). Získáme *aritmetický průměr*, který dobře zná každý žák nebo učitel z počítání „průměrů známek“: sečti všechny získané známky a vyděl je jejich počtem. „Průměrů“ je však ve statistice používáno více druhů; každý z nich má poněkud jiné uplatnění a jiný význam při statistickém zpracování dat.

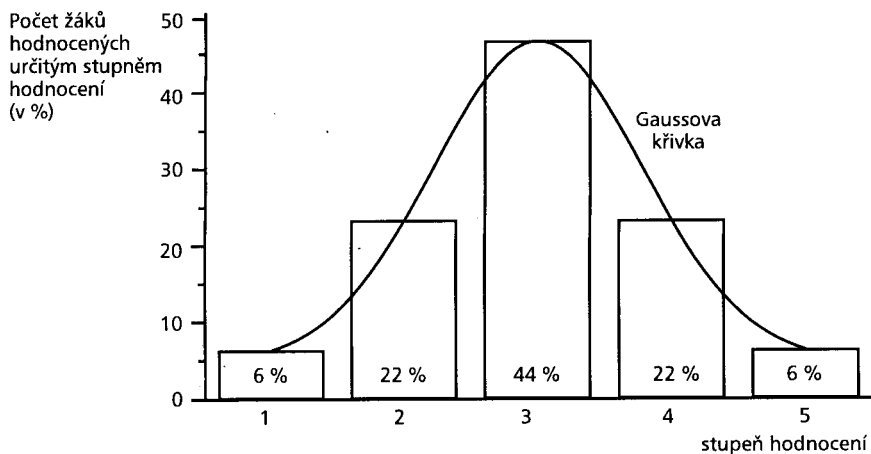
Při stanovení průměru hraje velkou roli rozsah a zvláštní vlastnosti populace, ze které průměr počítáme. Je samozřejmě rozdíl, mluvíme-li o „průměrných výsledcích“ v určité třídě, v celé zemi, nebo v celé Evropě. Také u populace, dejme tomu, dětí se specifickými poruchami učení shledáme v mnoha oblastech učení jiné průměrné hodnoty než u populace dětí bez těchto potíží.

Protože často není účelné ani dost dobře možné vypočítávat průměry z *celé* populace („všichni desetiletí žáci v Evropě“), je samostatným problémem výběr určité skupiny žáků, jež má sloužit jako *reprezentativní vzorek* pro danou populaci. Je to podobný úkol, jako vybrat z vaší třídy pět žáků, kteří by měli náhodnému návštěvníkovi poskytnout dostatečně výmluvný „obrázek“ o celé třídě. Varianta tohoto úkolu by zněla: „vyberte tři žáky, kteří reprezentují špič-

kovou úroveň vaší třídy“ nebo „vyberte tři žáky, kteří reprezentují potíže vaší třídy s učením“.⁷

Vypočtený průměr je základem pro posouzení, jak jsou v příslušné populaci rozděleny četnosti určitých hodnot. Například rozřadíme-li žáky ve třetím ročníku ZŠ podle čtenářské dovednosti do tří hodnot nebo kategorií: *výtečné* – *průměrné* – *slabé*, lze očekávat, že největší počet bude *průměrných* a mnohem méně bude *výtečných* právě tak jako *slabých* čtenářů. Kdybychom čtenářskou dovednost známkovali obvyklou stupnicí o pěti hodnotách nebo kategoriích: 1–5, opět zjistíme, že největší počet čtenářů je hodnocen průměrnou známkou „3“, nejméně je jedničkářů a pětkářů, o něco více dvojkařů a čtyřkařů. Takovému rozložení hodnot se ve statistice příznačně říká *normální rozdělení* a je graficky vyjádřeno známou Gaussovou křivkou (obr. 1.7).

Obr. 1.7: Schéma tzv. normálního rozdělení při hodnocení na pětistupňové škále. Rozložení hodnot je vyjádřeno sloupcovým diagramem a jemu odpovídající Gaussovou křivkou. Gaussova křivka může být v různých případech různě strmá („špičatější“, nebo „plošší“). Podstatná je pouze její základní tvarová charakteristika: vrchol v hodnotě „průměru“ a pravidelné, přesně definované klesání ve směru kladné i záporné odchylky.



⁷Otázka, jakou část populace zařadit do výběru, má řadu aspektů. Jde např. o velikost vzorku, která bývá kompromisem mezi dostatečnou reprezentativností na jedné straně a praktickou zvládnutelností na straně druhé. Někdy stavíme problém opačně, tzn. koho ze vzorku *vypustit* (tzv. škrtání odlehlých případů): Máme-li v populaci nějaké z hlediska sledovaného znaku výrazně se lišící jedince, je třeba zvážit, zda odlišnost nevznikla např. chybou při zpracování hodnocení. Má-li nějaký žák z písemky dvakrát více bodů než ostatní, možná jsme špatně sečetli dílčí hodnocení, nebo žák znal zadání práce předem a měl „tahák“. Takový případ zřejmě nebudeme do výpočtu průměru zahrnovat.

Gaussova křivka byla popsána již v osmnáctém a poté znovu v devatenáctém století jako tzv. „křivka chyb“ na základě studia rozdělení chyb v souboru měření, při němž se objevuje známá zákonitost: zcela nesprávné výsledky měření jsou ojedinělé, naopak nejčastější jsou ty naměřené výsledky, které kolísají poblíž střední hodnoty, tj. kolem „průměru“.

Příčiny „normálnosti“ rozdělení se většinou vysvětlují tím, že složitější jevy bývají *výslednicí mnoha působících vlivů*, které jsou navzájem *nezávislé* a vyvolávají větší nebo menší *odchylky od „průměru“*. Mezi takové složité jevy patří velká část těch, které se týkají *psychických nebo biologických dispozic člověka*, např. temperament, inteligence (IQ), sociální nebo emoční inteligence, tvořivost, okamžitý zdravotní stav apod. Pokud jsou vlivy skutečně *náhodné* a vzájemně *nezávislé*, jenom zřídka se vyskytne případ, kdy všechny působí „jedním směrem“, aby se „sečetly“ do maximální odchylky od průměru. Zato velmi často je směr působení činitelů *různý* – výsledek je tudíž nejčastěji blízko průměru. V praxi to pak znamená, že mezi lidmi je málo skutečných „dlouhánů“, „tlouštíků“ nebo „geniů“, ale stejně tak málo je těch „malíčkových“, „vychrtlých“ nebo „chudých duchem“. Nejvíce je těch, kteří jsou považováni víceméně za „akorát“ – to jest v normě.

Modelem většího množství náhodně působících vlivů na celkový výsledek je házení několika kostkami najednou – málokdy padnou samé šestky nebo samé jednotky. S větší pravděpodobností, tedy obvykle mnohem častěji, dochází ke kombinaci různých čísel, jejichž součet se blíží střední hodnotě – „průměru“. Kdybychom pokus s kostkou opakovali mnohokrát, graficky znázorněné součty bodů z jednotlivých hodů by se podobaly Gaussově křivce (Swoboda 1974; Hrabal, Hrabal, 1988).

Ale pozor! *Jakékoli cílené působení, třeba i nezáměrné (např. učitelův pedagogický vliv nebo výběr jenom určitých kvalit a opomíjení jiných), soustřeďuje původně náhodně vlivy do jednoho směru, a tím samozřejmě ovlivňuje i výsledky měření, které pak odpovídají Gaussově křivce tím méně, čím je určitý jednosměrně působící vliv větší.* Názorně si to můžete představit jako „falšované kostky“. Kdybyste dovnitř každé kostky z našeho předchozího pokusu vložili malé závaží na opačnou stranu, než je šestka, budou šestky padat s větší pravděpodobností a součty bodů nebudou odpovídat normálnímu rozdělení. To je podstata „podvodné hry“ – podvod je v tom, že namísto náhody, která poskytuje rovnou šanci všem hráčům, je ve hře lidský záměr ovlivnit výsledek ve svůj prospěch.

V praxi bývá předpoklad normality rozdělení splněn pouze přibližně a blíží se Gaussově křivce jen tehdy, týká-li se velkého počtu případů. Přesto při hodnocení slouží jako poměrně dobré orientační vodítko – obvykle je užitečné předpokládat, že míra schopností žáků ve vaší třídě zhruba odpovídá normálnímu rozdělení, tj. nejvíce bude těch průměrných, nejméně vynikajících a selhávajících. Přesněji, pokud rozřadíte své žáky do pěti skupin podle dosahovaných výkonů, normálnímu rozdělení četností v procentech odpovídá tabulka 1.5.

Učitelé zpravidla intuitivně nebo vědomě respektují normální rozložení a považují za přirozené, že při hodnocení v jejich třídě převažují průměrní žáci, zatímco těch vynikajících nebo z opačného pohledu těch nejslabších je znatelně méně. Můžete si sami zkusit rozdělit práce vašich žáků podle úspěšnosti na tři nebo pět hromádek – největší asi bude ta prostřední, s průměrnými výkony, nejmenší budou ty krajní, s výkony špičkovými a vyložené špatnými. Samozřejmě, budete-li určitý dílčí výkon se žáky opakovat dostatečně dlouho a pedagogicky kvalitně (srov. zvládací učení v kap. 1.6.2.1, 2.5), zvládnou jej patrně nakonec skoro všichni a hromádka zůstane jen jediná – bez chyb. Pak ovšem nejde o náhodné rozdělení, tím méně normální – *náhoda byla překonána pedagogickým záměrem.*

Tab. 1.5: Normální rozdělení při pětistupňové hodnotící škále (podle Komendy a Klementa, 1981, s. 149). Pokud dovednosti žáků ve vaší třídě zhruba odpovídají normálnímu rozdělení, mělo by se procentuální rozložení známek blížit hodnotám z tabulky. V běžné třídě (25 žáků) by tedy měli mít jeden až dva žáci jedničku a stejný počet pětku, asi pět dětí dvojku a čtyřku, asi deset trojku. Kdybyste zaznamenali výrazné odchylky, není to ve většině případů pedagogická chyba, ale měli byste se zamyslet nad tím, které vlivy je způsobují.

1	2	3	4	5
6 %	22 %	44 %	22 %	6 %

Jestliže se pracovní výsledky třídy značně vymknou z předpokládaného normálního rozdělení, je třeba pomyslet na zvláštní příčinu, která vyvolala odchylku. Možná jste při hodnocení nasadili příliš vysokou nebo příliš nízkou „laťku“, tzn. váš posuzovací normativ či standard byl příliš tvrdý nebo příliš měkký vzhledem k té skupině žáků, se kterými pracujete, a tím jste změnil tvar rozdělení. Podobně působí špatně zadaná instrukce k řešení úkolu, které žáci neporozuměli a dopustili se vinou toho příliš mnoha chyb. Také vaše strategie hodnocení má obdobné důsledky – budete-li do celkového hodnocení zahrnovat každý dílčí úspěch a opomíjet dílčí neúspěchy, nebo opačně, budete-li opomíjet úspěchy, je to opět podobné, jako když vložíte závažíčka do hracích kostek – změníte typ rozdělení (obr. 1.8).

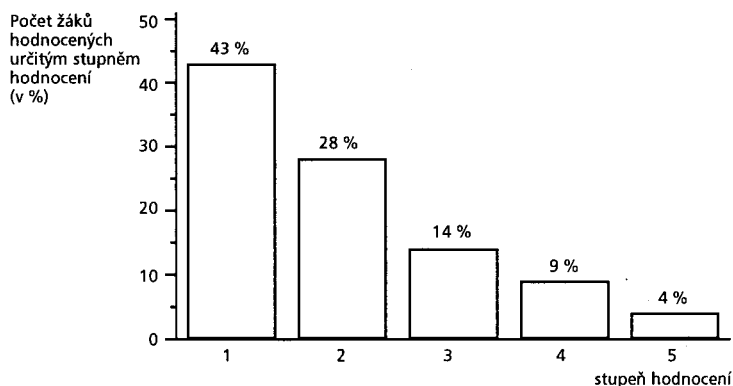
V praxi se vyskytují i další odchylky, např. dvouvrcholová křivka vyjadřuje, že nejčetnější byly dvě ze škály hodnot, dejme tomu jedničky a pětky. I v tomto a v podobných případech by učitel měl především zvážit důvody zjištěného rozložení hodnot.

1.7.2 Norma odvozená z funkce

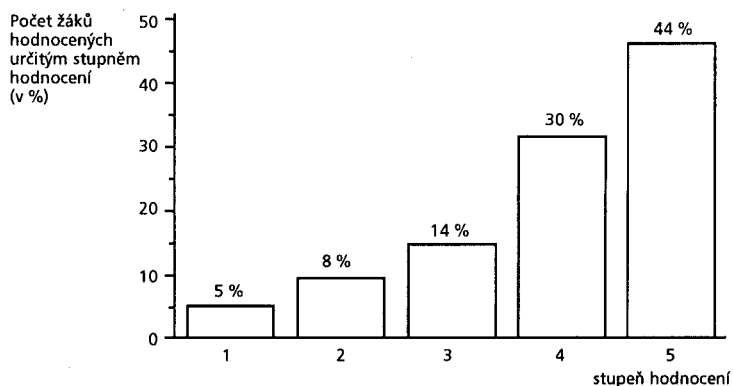
Kromě „nejčetnějšího“ je za normální považováno to, co je dobře *funkční*, co se „má k světu“. Z funkčního hlediska je normální čtyřicátník, který je dokonale zdrav, ačkoliv o většině populace čtyřicátníků se to říci nedá, tedy z hlediska četnosti to normální není. Podobně je z funkčního hlediska normální netrpět alergií, přestože velká část dětí ve školním věku je nějakým typem alergie postižena. Jinými slovy, nemocní čtyřicátníci nebo mladí alergici jsou z funkčního hlediska hodnoceni jako „vymykající se z normy“, ačkoli je jich poměrně hodně a mohou spadat do pásma statistické normy (normy odvozené z četnosti).

Uplatnění normy odvozené z funkce zaměřuje pozornost na *ideál, na dokonalost výkonu* atp. Z tohoto hlediska má ve škole svůj velký smysl, je *výzvou* ke snaze a úsilí. Funkční normu není samozřejmě vhodné používat u žáků s různými jimi nezaviněnými potížemi v učení, které nelze posuzovat z hlediska ideálního výkonu, ale pouze relativně vzhledem k osobnímu rozvoji žáka nebo nejvýše v rámci skupiny podobně postižených dětí (viz kap. 1.7.4, 2.9, 2.10).

Obr. 1.8: Odchyly od normálního rozdělení. Protože normální rozdělení patří ke všednímu životu, kde obvykle převažuje průměr, můžeme křivce normálního rozdělení říkat „realistická“, nebo chcete-li „střízlivá“ křivka.



- a) „Optimistická“ křivka tvaru „L“ vzniká, když při hodnocení záměrně potlačujete nebo pomíjíte příznaky špatného výkonu. To znamená, že si všímáte jenom úspěšných řešení a do hodnocení nezahrnujete drobnější nebo ojedinělé chyby. Jenom málo žáků má „úplně všechno špatně“, a jestliže zanedbáváte méně výrazné chyby, většina vašich žáků v testu uspěje. Tento způsob hodnocení bývá obvyklý a bezesporu také vhodný zejména ve výchovných předmětech, kde motivování žáka je mnohonásobně pedagogicky důležitější než sám výkon – výtvarná, hudební, tělesná výchova apod. Podobný důsledek má příliš jednoduchý úkol – většina žáků splní většinu jeho požadavků.



- b) Opačný důsledek – „pesimistickou“ křivku tvaru „J“ – má hodnocení zaměřené na vyhledávání chyb nebo příliš obtížný úkol. Většina žáků udělá alespoň nějakou chybu, a proto při hodnocení neuspěje, zařadí se na záporný pól hodnotící škály.

1.7.3 Norma odvozená z očekávání

Třetí typ normování je podmíněn *sociálním nebo kulturním očekáváním*. Za normální je považováno to, co je očekávané, správné podle nějaké dohody, žádoucí; ne normální je neočekávané, nepřijatelné, nežádoucí. Z tohoto hlediska bude záporně hodnocena desetiletá žákyně, která přijde do školy s nalakovanými nehty a nalíčeným obličejem, ačkoliv o sedm let později to bude považováno za zcela normální.

Také normy založené na očekávání jsou pro školu velmi důležité. Poukazují na sociální a kulturní rozměr hodnocení, na jeho společensky podmíněnou relativitu.

Na závěr je třeba poznamenat, že všechny typy normování v leckterých případech splývají – co je dobře funkční, to bývá leckdy i nejčtetnější a zároveň je to očekáváno apod.

1.7.4 Individuální a sociální norma při hodnocení žáků

Zbývá ještě zmínit se o možnosti srovnávat výkony, stavy nebo chování jednotlivce s *jeho vlastní normou*. Takové srovnávání „sebe se sebou“ je nazýváno poměřováním *individuální normou*.

Hodnocení individuální normou obvykle nebývá ve škole systematicky používáno, přestože jej v rozmanitých souvislostech učitelé bez váhání uplatňují. Učitel při něm sleduje jediného žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech – jako by hodnotil proměny trénovanosti závodníka v průběhu atletické přípravy. Za vynikající práci tedy označí nejlepší výkony v této individuální řadě, i kdyby ve srovnání s prací ostatních žáků byly špatné.

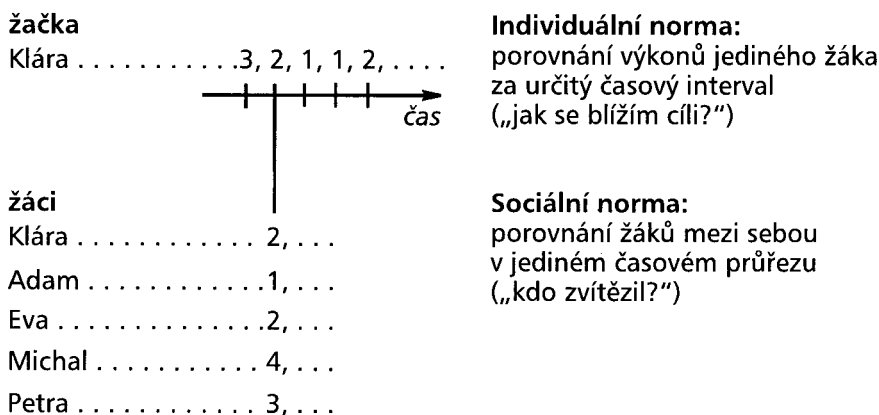
I na řadu výkonů jediného žáka za delší časové údobí se může (ale nemusí) vztahovat předpoklad o normalitě rozložení – většina výkonů bude průměrných, některé vynikající, jiné nevyhovující. To znamená, že ani zdánlivě neměnné špatné výkony nebývají při bližším pohledu stále „stejně špatné“. V každém případě je vhodné při stanovení individuální normy, stejně jako u každé normy, nejprve zvolit pásma hodnocení – nasadit lačku pro posuzování průměrného, nejlepšího a nejhoršího žákovy výkonu. Mohou to být nějaké vstupní testy, které poslouží jako *vstupní diagnóza*, tj. orientační vodítko pro nasazení individuální lačky. Ale pozor, testy v tomto případě nehrají obvyklou roli měřítka pro zařazení žákovy výkonu vzhledem k obecné normě. V testech dosažený výkon není měřítkem pro srovnání žáka s ostatními vrstevníky, ale slouží jako východisko, podle kterého lze posuzovat, zda se další výkony žáka zlepšují, zhoršují nebo nemění v souvislostech jeho vlastního vývoje.

Při stanovení individuální normy musí učitel brát v úvahu jednak *úroveň* dosavadních výkonů žáka a jednak *tempo*, jakousi „délku kroku“, s nímž je žák schopen svůj výkon zlepšovat. Názorně řečeno: Někdo začíná své pokusy na dvou metrech a lepší se o centimetry, jiný skáče od metru padesáti a lepší se po milimetrech. To všechno by individuální hodnocení mělo brát v úvahu.

Musí totiž dát žákovi najevo, zda jeho výkon stoupá či klesá a zda odpovídá jeho vlastním předpokladům a možnostem. V praxi pak může být hodnocen dvojkou nebo jedničkou žák, jenž místo svých obvyklých třiceti gramatických chyb udělal pouze deset, zatímco žák, který si oproti svému bezchybnému standardu pohoršil na pět chyb, dostane od učitele tentokrát trojku.⁸

Uvádí se (Hrabal, Man, Pavelková, 1984), že hodnocení podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnávání výkonů mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy. U *sociální normy* porovnáváme výkony *různých žáků v jediném časovém okamžiku* – jako bychom hodnotili výsledky několika atletů v jednom závodě a chtěli určit vítěze a poražené (obr. 1.9) (podle Slavík, Novák, 1997).

Obr. 1.9: Hodnocení podle individuální a sociální normy



Hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Je totiž poznamenáno sociálními vztahy – obavami o pozici mezi ostatními, úzkostí ze ztráty prestiže nebo lásky apod. Učitelé ovšem i při hodnocení sociální normou zpravidla berou v úvahu žákovy individuální předpoklady a snahy.

Na druhé straně ani sociální srovnávání nelze asi ve škole provždy odmítat. Vždyť v praktickém životě se s ním každý člověk musí umět nejednou vyrovnat nejen při různých pracovních konkurzech a soutěžích na volném trhu, ale i v mimopracovních vztazích mezi lidmi.

Tvrdívá se, že v životě mimo školu není člověk na rozdíl od školy neustále hodnocen, zařazován, klasifikován a „škatulkován“, ale pravý opak je pravdou. Provokativně na to poukázala Patricie Broadfootová: „Hodnocení, mnohem více

⁸Optimální „délkou kroku“ požadovanou od žáka při zvládnání nových úkolů se zabývá teorie *zóny nejbližšího vývoje* L. S. Vygotského (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 321). Viz rovněž kapitolu o autentickém hodnocení.

než náboženství, se stalo pro lidi drogou.“ (podle Meighana, 1993) Také vynikající psychoterapeut V. Levi (1985, s. 93) tvrdí: „Člověk . . . je známkován v základní i na vyšší škole. Ale jenom tam? Znamky dostává v práci i doma. Na ulici i na hřišti. V rekreačním středisku i na pláži . . . Znamka, známčička přišla na svět před námi a pobude si tu déle než my: vyfasuje ji tvé sáčko i tvá postava, pracovní zařazení, reputace, sexuální přitažlivost, výdělek i názor – jen to zkus se bez ní obejít!“ Neustále jsme druhými lidmi někam zařazováni na škálách hodnot „nejlepší – průměrný – nejhorší“ a v dětském věku bychom měli být na tuto skutečnost co nejlépe připravováni. Především tím, že se naučíme hodnocení v rozmanitých oblastech pracovního i osobního života co nejlépe rozumět, nebýt vůči němu bezmocní.

Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, sociálního taktu a schopnosti vytvářet ve třídě atmosféru spolupráce, zda se podaří překonávat uvedené potíže se sociální normou. Samozřejmě záleží také na věku žáků, na jejich individuálním typu a momentálním psychickém stavu. Čím starší jsou žáci, tím víc by měli umět pohlížet sami na sebe realisticky, se střízlivým odhadem svých předností i nedostatků (viz kap. 2.10). Jeden ze zakladatelů humanistické psychoterapie, Alfred Adler, oprávněně tvrdil, že uzavření dítěte do umělého „psychického skleníku“, v němž se nenaučí postupně zvládat zátěžové situace, zejména při sociálním hodnocení, je nejkratší cestou k pozdějšímu neurotickému vývoji osobnosti. Starobylé čínské pořekadlo v krásné metafoře říká prakticky totéž a dokazuje, že nejde o nikterak nový problém: *Lodě jsou nejbezpečnější v přístavu – ale proto nebyly postaveny!* Avšak pozor. Stejně fatální chybou je vystavit dítě příliš brzy neúměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla drasticky podlomit jeho sebedůvěru (kap. 2.10). Správně odhadnout míru zatížení patří k největšímu umění učitele (o rodičích nemluvě).

Je třeba dodat, že v praxi se sociální a individuální normy hodnocení mohou dobře doplňovat. V rámci některé méně zvládané činnosti nebo činnosti, ve které je žák zdravotně znevýhodněn, může být použita individuální norma, v ostatních případech norma sociální. Platí to zejména u různých poruch učení (dyslexie, dyskalkulie atd.), kde by použití individuální normy mělo být již naprostou samozřejmostí zejména při eventuálním známkování. Citlivé a systematické užívání individuální normy je kromě toho i vítanou *podporou sociálního klimatu ve třídě*, neboť nenásilně zaměřuje pozornost žáků na radost z individuálního pokroku každého z nich.

1.8 Může být školní hodnocení objektivní?

Objektivita je v podstatě totéž, co shoda se skutečností, pravdivost nebo správnost. Je-li nějaký výrok nebo soud *objektivní*, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje. Proto se objektivní výroky či soudy dají dokazovat, lze je prověřit a s evidencí se přesvědčit, že jsou pravdivé.

Pochybnosti, zda školní hodnocení je objektivní, tj. pravdivé a nezkreslené, a s nimi spojená přání, aby školní hodnocení co nejobektivnější bylo, nejsou výjimkou. Týkají se všech podob školního hodnocení. Účelem snahy po objektivitě je *vyvarovat se omylů a chyb* hodnocení. To je chvályhodný, ale do důsledků asi nesplnitelný, příliš „silný“ cíl, neboť ze zkušenosti víme, že chybami jsou ovlivněna i ta nejdokonalejší měření ve fyzice, v astronomii apod. Proto je nejspíš vhodné formulovat poněkud „slabší“, ale výchovně velmi závažný cíl: *Vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, které by mohly žákovi uškodit*. V takovém případě již *nezáleží pouze* na samé objektivitě hodnocení, ale také na tom, jak budeme jako učitelé ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet a jak přesně odhadneme psychickou odezvu žáka na naše hodnocení jeho projevů. Tuto myšlenku mi dovoluje zopakovat a zdůraznit: **„Tvrdá objektivita“ nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací** (viz též kap. 1.8.2, 1.8.3.2, 1.8.4.2, 2.8.3.5, 2.8.4, 2.10). Tím však nemá být v žádném případě řečeno, že se ve škole nemáme všemi vhodnými způsoby snažit dosáhnout co nejvyšší objektivitě hodnocení. Pouze nesmíme ztratit ze zřetele, že objektivita hodnocení sama o sobě není cílem, ale jenom prostředkem školní edukace.⁹

Objektivitu školního hodnocení mohou problematizovat rozmanité důvody. Jedním z prvních je již to, že hodnocení se mnohdy týká hodnot, které samy mohou být považovány za *relativní* (kap. 1.8.4). Dalšími příčinami nízké objektivitě je nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, bezděčná nebo i záměrná nepřesnost hodnotitelů, nevhodnost zvolených kritérií, nesprávné přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály atd. Jak je vidět, objektivitu můžeme posuzovat z rozmanitých stanovisek. Na tomto místě se omezíme jenom na některá z nich.

1.8.1 Validita a spolehlivost hodnocení

Aby hodnocení mělo smysl a plnilo svůj účel, musí být zjištěné údaje pokud možno *validní* (*platné* neboli *správné*) a *spolehlivé* neboli *reliabilní*. Přesný význam těchto důležitých termínů vymezíme v následujících kapitolách. Předem je však třeba poznamenat, že validita a spolehlivost bývá obvykle nejostřeji sledována u standardizovaných testovacích metod hodnocení. Problematické může být jejich prověřování u intuitivního subjektivního hodnocení v běžné pedagogické praxi. Přesto považujeme za nutné pomýšlet na ně i v těchto případech, neboť mají pro učitele smysl naléhavé *výzvy k objektivitě* hodnocení. Hodnotit žáky objektivně – to patří k prvořadým povinnostem učitele. Na druhé straně nelze zapomínat, že subjektivní hodnocení je obvykle vázáno

⁹Pozn. red.: Pregnantně tuto myšlenku – platnou nejen pro školu a nejen pro hodnocení – připomínal svým posluchačům prof. Josef Zvěřina: *Pravda říkaná bez lásky je krutá, bezohledná; láska nehledající pravdu je zdiskreditovaná sentimentalita. Obojího je proto třeba, pravdy i lásky: dnes možná více potřebuje svět lásku.*

na dialog učitele se žákem, v němž leckteré nepřesnosti nejsou tolik podstatné jako společné přemýšlení nad problémem. Více o tom v druhé části knihy.

1.8.1.1 Validita hodnocení

Validita hodnocení (česká terminologie kolísá mezi termíny *platnost hodnocení* a *správnost hodnocení*) je vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného. Příkladně, do hodnocení početního výkonu žáka by se neměla promítnout písemná úprava výpočtu, pokud ovšem neovlivnila numerické výsledky (třeba nesprávným psaním číslic do sloupců). Hodnocení sportovního výkonu v tělesné výchově by nemělo být ovlivněno chováním žáka, které s výkonem samým nemělo nic společného. Pasch a kol. (1998, s. 109) k tomu uvádějí pěkný pedagogický recept: *Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval*. Jednoduše: Nehodnoť své žáky za něco jiného, než co bylo mezi vámi domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.

Posudte sami následující dvě ukázky, které názorně ilustrují rozdíl mezi nedostatečnou a dobrou validitou hodnocení (upraveno podle Cangelosiho, 1994, s. 111):

□ Hodnocení s problematickou validitou

Luboš: *„Paní profesorko, jsem překvapen, že jsem ze sociologie dostal jenom trojku. Výsledky testů jsem přece neměl tak špatné.“*

Profesorka Tomášková: *„Víte, musela jsem vzít v úvahu vaši účast na hodinách. Měl jste hodně absencí a mnoho témat vám zcela uniklo.“*

Validní hodnocení

Slávek: *„Děkuji za jedničku.“*

Profesor Hála: *„Dostal jsi ji, protože nejenom stále prokazuješ dobré znalosti, ale navíc poslední dobou jsi byl při vyučování velmi bystrý. Tvé příspěvky do diskusí byly opravdu velice dobré a nápadité.“*

V detailnějším pohledu bývá validita hodnocení rozdělována do více okruhů, z nichž uvádíme čtyři v praxi nejpotřebnější: (1) *obsahová validita*, (2) *konstruktová validita*, (3) *souběžná validita*, (4) *predikční validita*. Názvy se vám možná budou zdát nezvyklé, nejspíš proto, že jsou užívány především výzkumníky, zatímco ve školní praxi nezdůvodněly. Přesto se sami můžete přesvědčit o jejich užitečnosti – všechny totiž poukazují na problémy, které jsou ve škole běžné a dělají starosti žákům i učitelům.

1. Obsahová validita

Obsahová validita hodnocení vypovídá o *souladu mezi obsahem hodnocení (co jsme skutečně ohodnotili) a obsahem hodnocené oblasti (co všechno*

bychom měli hodnotit vzhledem ke stanoveným cílům). Budete-li hodnotit znalosti vašich žáků z přírodopisu za první čtvrtletí, bude zapotřebí kladně odpovědět na otázky:

- a) týká se hodnocení *všech* důležitých prvků učiva z přírodopisu za první čtvrtletí? (cílem je *úplnost* hodnocení);
- b) jsou tyto prvky učiva zastoupeny v hodnocení *rovnoměrně*? (cílem je *rovnoměrnost* hodnocení);
- c) hodnotíte opravdu *jenom* to, co jste ve čtvrtletí se žáky probrali? (cílem je vhodná *zaměřenost* hodnocení).

Vaše hodnocení **není** obsahově validní, jestliže zjistíte:

(ad a) že není úplné, tj. nepokrylo všechny důležité prvky učiva za první čtvrtletí;

(ad b) že není rovnoměrné, tj. sice pokrylo důležité prvky učiva, ale některé části učiva byly hodnoceny častěji než ostatní;

(ad c) že není vhodně zaměřené, tj. týkalo se i látky, která nebyla v prvním čtvrtletí probírána, nebo nebyla dostatečně upevněna (podle Gavory, 1996; Pasche a kol., 1998).

Poznamenejme, že bod (a) nebývá vždy možné do důsledků naplnit, pokud látky bylo příliš mnoho. Jde spíše o vybrání všech nejdůležitějších složek probraného učiva. Vzhledem ke zkušenostem z praxe podtrhujeme zejména bod (c). Pro žáky je opravdu nepříjemné, jsou-li hodnoceni za něco jiného, než co bylo vyloženo, probráno a dostatečně procvičeno. Pozor, naopak učitelé mají sklon podceňovat tuto stránku obsahové validity zejména v tom, že přísně hodnotí i málo procvičené složky látky, které se jim samým zdají samozřejmé, protože jsou obvyklé – „každý je zná“. Proč jim tedy věnovat zvýšenou pozornost? Avšak z hlediska žáků tomu může být právě naopak! Například pro člověka znalého české historie jsou jména jako F. Palacký, J. Mánes, K. H. Borovský, T. G. Masaryk apod. něčím naprosto běžným, co již není nutné opakovaně probírat. Pro žáka, který je slyší poprvé, jsou stejně náročná na zapamatování jako kterákoli jiná a vyžadují stejnou míru propracování.

- „Profesorka němčiny nám dala do písemky i věci, které jsme skoro neprobírali, pěkně jsem to zvorala,“ řekla mi zklamaně Katka ze druhého ročníku osmiletého gymnázia. A potom si povzddechla: „*Tolik jsem se učila . . .*“ Z hlediska němčinářky šlo o jednoduché jazykové jevy, které opravdu „každý zná“. Z pohledu žáka, který se němčinu teprve začíná učit, však byly stejně obtížné jako kterékoli jiné nové a ještě málo osvojené poznatky. Je škoda, když žakovské úsilí není oceněno a posíleno jenom proto, že vyučující nezvládl obsahovou validitu hodnocení.

2. Konstruktová validita

Slovo „konstrukt“ zhruba znamená totéž, co „pojem“ nebo „teoretické vymezení“ či „(obecnější) charakteristika“, zpravidla odkazuje k nějakému objektu nepřístupnému přímému měření, který se pokoušíme hodnotit nepřímo na základě jiných, viditelných projevů žákovy chování. Konstruktová validita udává, *nakolik se hodnocení týká toho pojmu, tj. určité žákovy kompetence, o který při hodnocení mělo jít*. Budete-li například hodnotit „tvořivost“ žáka, nemělo by se vám stát, aby ve skutečnosti byla místo toho hodnocena žákovy „píle“ a naopak.

Tyto záměny bývají v praxi častější, než se snad na první pohled zdá. Mnohdy jsou v dobrém úmyslu ze strany učitelů záměrné a slouží například k povzbuzování snaživých, ale méně dovedných žáků. Pedagogicky je to svým způsobem přijatelné, někdy potřebné nebo nutné. Jisté však je, že v přísném smyslu takové hodnocení nevypovídá o tom, čeho se podle názvu má týkat, a proto může v konečném důsledku vést ke zbytečnému zklamání žáka, např. při snaze uspět v náročných přijímacích zkouškách na vyšší stupeň školy apod. Proto je správné domluvit se žáky způsob hodnocení jejich snahy a vysvětlit jim, za jakých podmínek bude učitel přihlížet k píli a kdy to již při hodnocení nebude možné.

3. Souběžná validita

Souběžná validita se zjišťuje *porovnáváním výsledků jednoho druhu hodnocení s druhem jiným*. Ve školní praxi může jít například o porovnání učitelova subjektivního hodnocení žáka s hodnocením téhož žáka prostřednictvím standardizovaného písemného testu. Souběžná validita je vysoká, pokud se všechny použité hodnotící metody ve výsledcích dobře shodují.

V České republice se v poslední době objevují státní nebo soukromé projekty plošné evaluace vzdělávacích výsledků, které se mimo jiné týkají souběžné validity (projekt Kalibro od r. 1995, sonda Maturant v r. 1998, průběžné evaluační aktivity České školní inspekce; srov. Průcha, 1997, s. 372n.). Díky nim by učitelé měli mít šanci porovnávat výsledky svého hodnocení se standardizovaným posuzováním.

4. Predikční validita

Predikční validita se týká *předpovědní hodnoty hodnocení* (predikce = lat. předpověď). Ve školním hodnocení nás zajímá zejména u přijímacích zkoušek: *Nakolik lze z výsledku přijímací zkoušky předpovědět úspěšnost studenta v budoucím průběhu jeho školní dráhy?* Ideálně by měla platit přímá úměrnost – čím úspěšnější je student při přijímací zkoušce, tím úspěšnější by měl být v následujícím průběhu studia. Všechny školy, které samy připravují přijímací zkoušky (což se týká gymnázií a jiných vyšších stupňů škol, ale i mnohých výběrových základních škol), by měly

detailně prověřovat predikční validitu svého přijímacího řízení. Také rodiče a samotné žáky by mělo eminentně zajímat, nakolik souvisí úspěšnost u přijímací zkoušky s úspěšností v dalším studiu.

Obecněji vzato je predikční validita důležitá ve vztahu mezi působením školy a úspěšností budoucí životní dráhy žáka. Také zde by byla ideální přímá úměrnost – výtečně hodnocený žák by měl výtečně obstát i v té oblasti života, na kterou byl ve škole připravován. Ovšemže, zajistit a prověřovat takovou predikční validitu je ještě mnohem těžší oříšek než v předchozím případě.

1.8.1.2 Spolehlivost (reliabilita)

Reliabilita neboli **spolehlivost** hodnocení se týká *stálosti výsledků hodnocení* zejména vzhledem k *času a posuzovateli*. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. Ve skutečnosti tomu tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami, které vyplývají například z momentálních změn psychického či fyzického stavu posuzovaného žáka nebo z charakteru hodnocené činnosti či ze zvláštností samotného hodnocení. Proto je potřebné vědět, zda chyby se projevují více nebo méně, tj. nakolik se můžeme spolehnout na stabilní výsledky hodnocení (McDaniel, 1994, s. 45).

Spolehlivost hodnocení se obvykle značně liší podle formy, typu, způsobu hodnocení. Například subjektivní hodnocení je obvykle méně spolehlivé než standardizované hodnocení prostřednictvím testů. Jednoduše řečeno, žák může v některých případech být hodnocen například dvojkou, zatímco objektivně by jeho výkon měl být hodnocen čtyřkou, přičemž jindy je tomu naopak. To je mnohem menší problém v oborech, kde se kvalita výkonu dá přesně měřit, dejme tomu podle počtu objektivních chyb, např. v matematice při jednoduchých výpočtech. Naopak velké starosti v tomto ohledu mohou přinášet estetické nebo etické obory. Ale ani vzpomenutá matematika není zbavena obdobných potíží: Jak hodnotit dobrý postup řešení s numerickou chybou anebo třeba úsilí o velmi tvořivý přístup k úloze, který ale nebyl správný? V takových úvahách se prolínají starosti o platnost se starostmi o spolehlivost hodnocení.

Poměrně dobrým a praktickým prověřením reliability je nalezená *shoda mezi více posuzovateli* při použití stejné metody hodnocení nebo *shoda při opakovaném hodnocení téhož výkonu*.

1.8.2 Hodnotíme školní výkon, nebo vztah mezi lidmi?

Školní hodnocení je součástí *práce* – práce žáka na školním úkolu a na sobě, pedagogické práce učitele. Školní hodnocení se však netýká pouze práce, a tedy školních výkonů žáka. Je i důležitou stránkou *spolupráce*, tj. *sociálních vztahů* nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a žakovými rodiči. Podle školního etnografa P. Woodse dokonce je sama školní práce vztahem; vztahem

k sobě (chuť dělat na sobě, pracovat lépe než ostatní) a dále vztahem k druhým (hlavně k rodičům a učitelům) (citováno podle Pražské skupiny školní etnografie 1995a, s. 87).

Hodnocení nejenom tyto vztahy ovlivňuje (připomeňte si, co všechno může způsobit nečekaná zpráva o neúspěchu žáka), ale nezřídka o nich také skrytě vypovídá. To znamená, že do hodnocení žáka se mimo jiné mohou promítat chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie ve vztazích učitele k žákovi či k jeho rodičům. Vzhledem k objektivitě, zejména vzhledem k validitě hodnocení je to samozřejmě problém; posouzení, do něhož se neviditelně a nekontrolovaně kromě samého výkonu žáka promítá sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než se očekává.

Bylo by ve většině případů nespravedlivé vinit učitele ze záměrného zkreslování hodnocení, jde spíš o neuvědomované vlivy. Avšak tím obtížnější je odlišit ve školním hodnocení stránku vztahovou od stránky výkonové. Ačkoliv o tomto problému se u nás v minulosti psalo (Koža, ed., 1986), školní praxe mu nevěnuje soustředěnou pozornost a ani se mu dost dobře nedokáže vyhnout. Ostatně, i v mimoškolním životě se smiřujeme s tím, že vztahy v pracovním týmu mají vliv na hodnocení výkonu jeho členů. Má to své oprávnění, protože *kvalita týmové práce skutečně do velké míry závisí na vztazích mezi členy týmu*. Goleman (1997, s. 157) připomíná výzkum R. Sternberga a W. Wiliamsové, který prokázal, že pracovní skupina nemůže být o nic „chytřejší“, než je celková suma dovedností jejích členů; avšak může být mnohem hloupější, pokud její vnitřní vztahy nejsou dostatečně harmonické. Škola jistě není výjimkou – co může dokázat učitel, se kterým žáci nespolupracují, nesnaží se vyhovět jeho radám a pokynům?

Z uvedených důvodů lze nejspíš oprávněně zpochybňovat požadavek, aby veškeré školní hodnocení žáka bylo zcela „očištěno“ od sociálně vztahové položky. Nelze však jistě přijmout; když tato stránka školního hodnocení je úplně zamlčená, je-li neviditelně rozpuštěna ve zdánlivě objektivním hodnocení žákova výkonu. Tím spíš, že ve škole sociální vliv na hodnocení může být nepříznivě poznamenán nerovnováhou autority ve vztahu učitele a žáka.

Čím méně žák rozumí učitelovu hodnocení a čím méně umí hodnotit sám sebe, tím nepříjemněji na něj působí, je-li školní hodnocení zatíženo utajenými vztahovými problémy. Školní výkon totiž žák může vlastním úsilím do té či oné míry ovlivnit, avšak na podstatnější ovlivňování sociální stránky hodnocení nemá zpravidla ani dostatek autority, ani dost zkušeností k efektivnímu zásahu. S podobným problémem se leckdy neumějí dost dobře vyrovnat ani dospělí, přestože dokážou podobnou situaci správně posoudit. Tím hůře pro dítě, je-li pro něj sociální stránka hodnocení skrytá. Důsledek je nasnadě – „zlobení“ nebo, v horším případě, rezignace ze strany žáka.

K řešení této neuspokojivé situace se dá přistoupit ze dvou konců. Z jedné strany lze sociální stránku hodnocení obejít pomocí standardizovaných testů, jejichž hodnocení není závislé na osobních vztazích mezi učitelem a žákem. Ze strany druhé lze sociální stránku hodnocení *pedagogicky využít* příklonem

k autonomní koncepci vzdělávání (srov. kap. 1.4.1, 2.8.4) – pokud se sám žák učí hodnotit a rozumět svému vlastnímu hodnocení, učitelovo hodnocení znenáhlu ustupuje do pozadí a ztrácí část svého osudového dopadu.

Kromě toho sociální složka hodnocení může v podmínkách autonomního nebo interpretačního pojetí (kap. 1.4.1) lépe vystoupit ze skrytosti a stát se součástí školního dialogu. Jestliže učitel připustí, že hodnocení patří žákovi a že o školním hodnocení je třeba se žáky rozmlouvat, stává se i sociální složka hodnocení přirozenou součástí školní práce. Jinými slovy, promění se z bezděčného hodnocení v hodnocení záměrné (viz kap. 1.5.1). To znamená, že přestane být zlým tajemstvím, které otravuje vztahy mezi lidmi tím víc, čím víc před ním zavíráme oči.

1.8.3 Psychologicky podmíněná zkreslení při hodnocení

Některá hodnotící zkreslení podmíněná psychologickými zvláštnostmi hodnotícího vztahu člověka ke světu popisuje Schimunek (1994, s. 25). Například *černobílé vidění* – sklon k příliš vyhraněným soudům kladným či záporným, nebo známý *halo-efekt*, jehož vinou se ojedinělý dojem z dílčího hodnocení rozšíří na všechna další hodnocení téhož žáka. Působením halo-efektu se může výjimečné selhání stát Kainovým znamením, které žáka navždy odsoudí k hodnocení: „*To je ten, kdo kdysi rozbil okno – jen ho nešetřete.*“ Ale také naopak, žáci, kteří v některém směru vynikají, bývají v jiných souvislostech hodnoceni příznivěji. Podle Pelikánova zjištění (1990–1991, s. 168) zejména pilní a ukáznění žáci bývají učiteli častěji nadhodnocováni.

Dalším častým problémem zkreslujícího hodnocení bývají procesy *kauzální atribuce*.

1.8.3.1 Kauzální atribuce a hodnocení

Pro lidský vztah ke světu je typická potřeba rozumět chování druhých lidí i svému vlastnímu. Snažíme se o interpretaci chování, objevujeme jeho motivy a příčiny jeho (ne)úspěšnosti, abychom se mohli orientovat v sociálním světě a abychom mohli volit vhodné způsoby jednání.

Procesu připisování příčin říkáme *kauzální atribuce* (viz např. Hayesová, 1998, s. 36–44) nebo krátce *atribuování* (z lat. causa = příčina, attribere = přičítat „na vrub“, přidělovat). Kauzální atribuce zaměřené na vysvětlení (ne)úspěšnosti určitého jednání mají následující zaměření:

- Příčiny (ne)úspěchů jsou připisovány převážně *vnitřním*, nebo naopak *vnějším* činitelům.
- Příčiny (ne)úspěchů jsou připisovány buď činitelům *stálým*, víceméně trvale působícím, nebo naopak činitelům *měnlivým*, působícím jen dočasně.

Přehled uvedených alternativ ukazuje tab. 1.6.

Tab. 1.6: Tabulka (matice) atributivních tendencí

PŘÍČINY	vnější	vnitřní
stálé	obtížnost, resp. snadnost úkolu	schopnost (talent), resp. neschopnost
měnlivé	smůla, resp. štěstí	píle, resp. lenost

V této souvislosti je důležité, abychom si byli vědomi existence tzv. *základní atribuční chyby* (Hayesová, 1998, s. 38), jež se projevuje jako náš sklon uplatňovat odlišná měřítká v přisuzování příčin vlastnímu a cizímu jednání: Máme sklon posuzovat vlastní chování spíše jako důsledek situace (nejsem takový, ale okolnosti mě k tomu donutily), zatímco jednání druhých často vidíme jako důsledek dispozičních příčin – jejich vlastností (udělal to, protože je zlý a hloupý).

To je pro nás závažné zjištění, neboť procesy kauzální atribuce výrazně ovlivňují vztah učitele k žákům zejména při hodnocení. V tomto smyslu je potřebné odlišovat tzv. *povzbudivou* (aktivizační) učitelovu atribuci od atribuce *tlumivé* (dezaktivizační).

Povzbudivá (aktivizační) atribuce vede učitele k tomu, že žákovy úspěchy připisuje převážně *vnitřním* příčinám, tedy jeho schopnostem (talentu) a pílí: „*Ta písemka se Adamovi opravdu vydařila, no vždyť to stále říkám, ten chlapec má skutečný talent!*“ Současné s tím jsou *neúspěchy* učitelem vysvětlovány především jako důsledek *měnlivých* příčin – náhody (smůly), popř. nedostatku úsilí („*kdyby se snažil(a), šlo by to*“): „*Ale to je škoda, tentokrát to Adamovi nevyšlo, asi se necítil dobře, vždyť na tak lehký úkol by jindy hravě stačil.*“

Prostřednictvím *povzbudivé* atribuce je budován obraz žáka, který se možná příliš nesnaží nebo má občas smůlu, ale vcelku je schopný a má na to, aby se rozvíjel a byl úspěšný. Podle toho učitel se žákem i jedná. V případě úspěchu žák z chování učitele vyrozumívá, že dobrý výkon je výsledkem osobních schopností, „*je to v něm*“. To znamená, že výborné učitelovo hodnocení „*bere žák za své*“. Oproti tomu neúspěch je interpretován jako něco vnějšího, dočasného a překonatelného. Za takových okolností je i špatné hodnocení vnímáno nikoli jako hrozba, ale jako výzva k větší aktivitě. Důsledkem takového přístupu je silná žáková motivace k činnosti, pocit motivujícího zadostiučinění, kompetence a vnitřní síly.

Tlumivá (dezaktivizační) atribuce přisuzuje žákův úspěch jen *vnějším* příčinám – snadnosti úkolu a náhodě, štěstí: „*To je divné, Libor má všechno správně; od koho to opsal? Hm, on seděl sám. No tak je to náhoda, měl prostě štěstí na otázku.*“ *Neúspěch* je v tomto případě připisován převážně *příčinám stálým* – nedostatku schopností nebo přílišné náročnosti úkolu pro daného jedince („*je to pro něj moc obtížné, nestačí na to*“): „*Vždyť jsem to věděl, zase špatně. Kdepak, ten chlapec sem prostě nepatří, tahle škola je nad jeho síly.*“

Prostřednictvím *tlumivé* atribuce je budován obraz žáka, který se třeba i snaží, ale nemá dost schopností ke zvládnutí kladených požadavků. V pří-

padě úspěchu žák z chování učitele vyrozumívá, že odvedený výkon je náhodný, neplyne z vnitřních předpokladů. Úspěch se zdá být neovlivnitelný vlastními silami, proto nemůže navodit plné uspokojení a zadostiučinění. Kladné hodnocení ani nepřináší radost, protože se žáka jakoby „netýká“, patří náhodě. A neúspěch je něčím, s čím se musí počítat, je vlastně v žákově případě něčím „normálním“. Důsledkem takového pojetí je ztráta motivace k činnosti, pocit bezmoci a úzkost z aktivity (podle Heluse, 1988, s. 647n.).

Jak je z předchozího popisu zřejmé, učitelovy kauzální atribuce se postupem doby přetvářejí v kauzální autoatribuce samotného žáka. Žák se na základě učitelova jednání a zejména prostřednictvím jeho hodnocení učí, co si má myslet o sobě a o svých výkonech, za jak schopného se má považovat, s jakými možnostmi úspěchu nebo uplatnění může počítat. Slovy psychoterapeuta V. Leviho, učitel se stává žákovým Druhým, který „přebývá v jeho vlastním Já a organicky s ním splynul, tak jako se z kdysi požitá strava stává pokožka, svaly a nervy“ (1985, s. 89). Existence zvnitřněného Druhého má výrazný vliv na aktivitu, motivovanost a sebeúctu, patří ke klíčovým principům výchovy.

Pesimistické sebehodnocení ze strany žáka, které si přináší třeba z rodiny nebo pod vlivem jiných učitelů, má samozřejmě nemalý dezaktivizační vliv, je muž nepomůže ani to, když se učitel vyhýbá veškerému negativnímu hodnocení žákovy práce. Jak snadno odvodíte ze srovnání povzbudivé a tlumivé atribuce, jde při pozitivně motivujícím hodnocení spíše o to, aby učitel vyjadřoval žákům důvěru v jejich předpoklady k pozitivnímu vývoji a naučil je realistickému sebesupozování (viz též kap. 2.10).

1.8.3.2 Důsledky hodnotících zkreslení

Ve škole vedou různé typy hodnotícího zkreslení k *nespravedlnosti* – žák není hodnocen za to, co skutečně udělal, ale za něco jiného anebo jinak, než si zaslouží. V konečném důsledku tlumí žákovu motivaci k učení, jak jste poznali v předchozí kapitole o atribucích. K tomuto velmi vážnému pedagogickému problému se ještě jednou podrobněji vrátíme také v samostatné kapitole 2.10.

Pedagogicky lze následkům hodnotícího zkreslení nejlépe předcházet tím, že se žák učí proces hodnocení zvládat a prozkoumávat ve vztahu k činnosti, které se hodnocení týká. S pomocí učitele brzy pochopí, že lidské hodnocení je vždy zatíženo mnoha omyly, nepřesnostmi a chybami, jež nelze jednou provždy odstranit. Je pouze třeba neustále se s nimi vyrovnávat a prověřovat validitu hodnocení přímo v průběhu práce a ve spolupráci s ostatními účastníky díla (podrobněji viz kap. 2.8).

1.8.4 Chyby a objektivita hodnocení

Cesta k hodnotám vede přes překážky, které zavádějí do slepých uliček. Takovým slepým uličkám říkáme *chyby* („chybí“ správný zásah nebo postup vedoucí

k hodnotě). Chyby přirozeně patří k učení a ke každé lidské činnosti, jak dokládají i známá rčení „chybami se člověk učí“ nebo „kdo nic nedělá, nic nezkaží“. Na tuto životní pravdu se však ve školách leckdy zapomíná.

„Hlavně neudělat chybu“ – to je úzkostná představa celé řady dětí školou povinných. Za chyby se trestá výtkami, špatnými známkami, smutkem učitelů i rodičů. Z toho důvodu se zdá žákům lepší podvádět, tajně napovídat nebo opisovat („okukovat“, jak říkají děti) a vůbec provádět leckteré záchranné akce, které by za jiných okolností byly zcela přirozené (není napovídání a opisování v jistém smyslu výrazem pomoci slabšímu?), ale ve škole patří k hříchům. Proto se o chybě ve škole již mnohokrát u nás mluvilo a psalo (Kotásek, 1958; Kulič, 1971; Slavík, 1994 aj.). Týká se to zejména některých dogmatictějších přístupů v rámci transmisivní koncepce vzdělávání. Autonomní a interpretační koncepce naopak chtějí chybu využívat jako motivačního východiska pro poznávací proces, a proto se s ní zpravidla lépe pedagogicky vyrovnávají. Na tomto místě však nechceme rozebírat různé metody práce s chybou, vydalo by to na samostatnou knihu. Povšimneme si jenom rozdílu v *objektivitě* chyb, která má přímé důsledky pro hodnocení činnosti žáků.

1.8.4.1 Co je chyba?

Chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického „užitečného“ hlediska je chyba *informační*, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby.

Chybou je všechno, co se odchyluje od (nej)lepšího postupu nebo výsledku, tj. od hodnoty. Každý poukaz na chybu je zároveň výpovědí o předpokládané hodnotě a naopak. Jinými slovy, jakmile nám není lhostejné, jakého cíle dosáhneme nebo jak jej dosáhneme, musíme předpokládat, že se můžeme dopustit chyb.

Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj. bez srovnávání kvalit „lepší – horší“. Předmětem srovnávání je cíl (*co mělo být dosaženo?*), anebo prostředek nějaké činnosti (*jak se mělo dospět k výsledku?*). Projevem chyby je nepřipustná odchylka od stanoveného výsledku (cíle) doprovázená špatným užitím prostředků na cestě k němu. Například gramatická chyba je odchylkou od stanoveného cíle „psát podle jazykových pravidel“. Špatné užití prostředků zpravidla způsobí i chybu při dosahování cíle, ale nemusí tomu tak být vždy – cíle může být dosaženo, ale složitější cestou, „nešikovně“, jak dobře vědí matematici: výsledek je správně, ale ve výpočtu to „skřípe“, postup k cíli „není elegantní“.

1.8.4.2 Objektivní a relativní chyby

Objektivní hodnoty nebo *chyby* mají v rámci určité obecné normy nebo pravidla jednoznačnou platnost. Je možné vést o nich racionální spor a při konečném soudu se lze odvolat na nezpochybnitelné evidentní důkazy.

Objektivní chyby se objevují například v přesně vymezených znalostech faktů, algoritmů, pravidel, norem nebo v normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů – technologií. Příklady objektivních hodnot a chyb najdeme nejnázve v matematice, geometrii, fyzice a ve všech tzv. exaktních vědách. Ve škole jde o ty obory, v nichž lze opakovaně stejnými postupy dospět ke stejným výsledkům a případné odchylky lze přesně změřit. Ale objektivní chyby znají i expresivní disciplíny (výtvarná, dramatická výchova ad.), např. v rámci „řemesla“ (technologie tvorby) nebo přesných znalostí (faktografie). I v nich je v mnoha případech možné vytvořit závaznou a všeobecně přijatelnou normu nebo vzor, které slouží jako podklad hodnocení a jako důkaz jeho správnosti.

Pedagogické práci s objektivními hodnotami nebo chybami obvykle vyhovuje postup po malých krocích, průběžné korekce chyb, formativní hodnocení. Příkladem vhodného pedagogického přístupu k objektivním chybám je *zvládací učení* (kap. 1.6.5, 2.5).

Relativní hodnoty nebo *chyby* mají pouze omezenou platnost, protože do velké míry závisejí na jedinečném osobním prožitku, na účinku tzv. relativní hodnoty.

Příkladem relativních hodnot jsou *tvůrčí symbolické projevy*, zejména umělecké, jejichž smysl je založen na prožitkovém účinku. Prožitková účinnost má zabezpečovat mezilidský vliv, vzájemné „přitahování“ a „odpuzování“ (v tomto ohledu je umělecká tvorba svébytným druhem politiky). Ve školní praxi znají relativní chyby velmi dobře učitelé literatury a slohu, výtvarné, dramatické a hudební nebo i občanské výchovy ad. To všechno jsou předměty, v nichž velmi záleží na originalitě výrazu a na jedinečném prožívání každého člověka. Proto lze jen těžko označit určitý postup za prokazatelně a objektivně chybný.

O relativních hodnotách nebo chybách nelze vést racionální spor, neboť při konečném soudu není možné odvolat se na obecně platný evidentní důkaz. Nemůžete někoho na základě nezpochybnitelného důkazu přesvědčit, že se mu něco „má, či nemá líbit“. Vzato z druhé strany, při konečném soudu o relativní hodnotě (chybě) je přípustné odvolat se na subjektivní mínění – „mně se to líbí (nelíbí)“. Takový soud je sice možné zpochybňovat „přemlouváním“, poukazováním na alternativní kritéria hodnocení apod., není však možné jej prokazatelně vyvrátit. To je pro školu poměrně velká nesnáze, s níž se jen těžko vyrovnává. Co se žákem, který ve své tvorbě bere malý ohled na svého učitele a vyznává jiné hodnoty než on?

Účinky relativních hodnot sice mohou být u mnoha lidí podobné, ale nikoliv úplně shodné a není ani dost dobře možné (bez ztráty smyslu) přesně změřit jejich meziosobní odchylky.

Validita – platnost relativních hodnot – je závislá na kvalitě osobních vlastností a na síle vzájemného vlivu mezi lidmi, kteří si relativní hodnoty mezi sebou „vyměňují“ a porovnávají.

Relativní chyby nelze dokázat, lze na ně jenom poukazovat prostřednictvím *kritiky* (kritiku zde chápeme i v kladném smyslu, tj. jako zviditelňování a oceňování toho, co je dobré). Rozdíl mezi laickým a poučeným kritickým soudem si ukážeme na příkladech:

□ **Laický soud:**

„Ten obrázek se mi moc líbí!“

Poučený kritický soud:

„To je výtečně zvládnutá malba krajiny. Všimněte si, jak je působivá citlivým a přitom dynamickým odstupňováním valérů, jak barvy podporují záměr autora vyjádřit rozlehlost prostoru a jak harmonická je barevná i tvarová kompozice . . .“

Kritika sice zohledňuje mnohé obecněji platné faktory, které rozhodují o míře hodnoty tvůrčího projevu, avšak v konečném důsledku je vždy opřena o jedinečné a objektivně nedokazatelné *osobní mínění* založené na zkušenosti uměleckého nebo morálního zážitku. Smyslem takové kritiky nemůže být evidentní důkaz hodnot, ale „jenom“ poukaz na možné způsoby jejich odhalování a využívání, popřípadě snaha o jejich společenské prosazení.

Kvalita kritiky se projevuje v její *přesvědčivosti*. Přesvědčivost je ovšem v podstatě totéž, co účinnost. V tom je kritika blízká umění. K argumentaci například využívá různých druhů metafor a jiných prostředků typických pro uměleckou tvorbu.

Kritika však užívá i mnohé postupy příznačné pro racionálně logickou, tj. vědeckou komunikaci. Je tomu tak proto, že při rozvažování nad hodnotami se nelze vyhnout pravidlům platným pro každý diskurz, tedy pro popisování a vysvětlování. Tato pravidla umožňují vzájemné porozumění, zajišťují vnitřní bezrozpornost diskurzu a jsou platná jak pro exaktní vědu, tak pro uměleckou kritiku.

Kritické myšlení (v angl. terminologii *critical thinking*), které je nutným předpokladem dobré kritiky, by škola měla rozvíjet ve všech tvůrčích oblastech. Více o tom v druhé části naší knihy (zejména kap. 2.6, 2.7).

2 Hodnocení ve výuce

- Paní učitelka Kolářová, hodina výtvarné výchovy v osmé třídě základní školy:
„... já vám hned vysvětlím, co proč a jak. Co po vás budu chtít. Budu chtít, abyste si rozmysleli nějakou zajímavou scénu z cirkusového prostředí. Dále abyste uplatnili všechny znalosti o barvě, co jsme si říkali na začátku roku... Takže, prosím vás, ještě jednou. Monotyp je malířská technika otiskování barvy. Všechny barvy můžete namíchat z těch tří základních. Musíte používat hustou barvu, aby se vám monotyp dobře otiskl. A musíte barvy dobře míchat, aby byl pěkný...“

(Později v průběhu hodiny)

„Podívejte se sem všichni, tady k Dáše. Tady na tu barvu. To je hrozně pěkně udělané. Proto říkám, abyste míchali barvy a aby ty barvy byly husté... Kluci, máte docela dobré nápady, ale chtělo by to hustou barvu. Jinak je to moc fajn... No vidíš, víc barvy bych tam dala. Dobré, výborné, to je ono!“

(Podle Hladíkové, 1992)

Úryvek z magnetofonového záznamu vyučovací hodiny je důkazem, že i ve tvůrčím a zdánlivě tolik „volném“ předmětu jako výtvarná výchova je hodnocení jedním z nejdůležitějších **pedagogických nástrojů**, jak dosahovat *cílů výuky*. Paní učitelka na samém začátku hodiny určila pro žáky i pro sebe cíle: přiučít se výtvarnou techniku „monotyp“, zopakovat si znalosti o barvách a jejich míchání, využít znalostí o barvách při výtvarném vyjádření technikou monotypu. K těmto cílům se v průběhu hodiny a zejména na jejím konci vztahuje hodnocení: Práce byla „hrozně pěkně udělaná“ a „výborná“, protože Dáša a později kluci postupovali správně ke stanoveným cílům. Hodnocení je v tomto případě zpětnou vazbou, informuje o tom, zda a jak dobře bylo dosaženo cílů. Taková úloha hodnocení bývá typická především pro transmisivní koncepci vzdělávání.

Ale hodnocení nemusí být jenom prostředkem k dosažení cíle. Ono samo se může stát jedním z cílů vzdělávání. To znamená, že bude považováno za dovednost, kterou má žák v průběhu učení ovládnout.

- Ilustrujme si to ukázkou z jiné hodiny výtvarné výchovy, tentokrát v šestém ročníku základní školy (z archivu autora).

Paní učitelka Novotná a žáci:

Učitelka: *„... Mirka a Tomáš budou dnes pomáhat s výtvarným hodnocením. Nezapomeňte, jde nám hlavně o barevnou a tvarovou kompozici. Posoudit, jak jsou*

Skenováno pro studijní účely

barvy na obrázku rozložené a jak jsou tam rozložené tvary, jestli jsou harmonické, nebo ne . . .“

(Později v průběhu hodiny)

Učitelka: „*Tak, Mirko, Tomáši, co povíte k Jitčině obrázku?*“

Mirka: „*Je to hezký, máš to pěkně namalovaný, Jitko.*“

Učitelka (s úsměvem): „*To jsme všichni rádi, že se ti obrázek líbí. Ale nic víc neřekneš? Tomáši?*“

Tomáš: „*Barevná kompozice je dobře složená, je to vyvážené.*“

Mirka: „*Ta modrá, je tady a ještě tady nahoře i po stranách . . . , jako hezky pravidelně že je.*“

Jitka: „*Protože tady z těch mraků nahoře ta voda teče dolů a do všech stran.*“

Učitelka: „*Vidíš, a tobě se to podařilo udělat do harmonické kompozice modré barvy, jak řekl Tomáš. Vlastně to je kompozice do trojúhelníku, vidíš, tady jsou ty vrcholy trojúhelníku. To jste dobře poznali a řekli. To jste si moc dobře všimli!*“

Ve druhé ukázce učitelka částečně svěřila „své“ hodnocení žákům. To znamená, že na začátku popsala kritéria hodnocení (kap. 1.6), která pak sami žáci používají k vymezování podproblémů a k úvahám nad prací svou nebo svých spolužáků. Připomeňte si průběh rozhovoru – paní učitelka v něm pouze shrnula a upřesnila to, co žáci sami již předem řekli. Hodnocení se z pedagogického nástroje stalo *cílem, kompetencí, kterou si sami žáci mají osvojit a využívat*. Asi jste si povšimli, jak je pro žáky v tomto případě posílána *poznávací funkce* hodnocení (kap. 1.2.1). Takový přístup je typický pro autonomní nebo interpretativní koncepci vzdělávání (kap. 1.4.1). Ale pozor. I v těchto koncepcích hodnocení vyplývá ze stanovených cílů výuky, leckdy snad ještě zřetelněji než v koncepci transmisivní. Proč zřetelněji? Nu prostě proto, že učitel v autonomním nebo interpretativním pojetí bývá nucen dost podrobně vysvětlovat svým žákům, o co mu ve výuce jde, aby oni sami mohli hledat své vlastní cesty.

- Interpretativně pojatá hodina geometrie ze třetí třídy základní školy, ve které diskutují a hodnotí sami žáci (převzato z Ouředníková, Jelcín, in Doubek, Štech a kol., 1995). Cílem hodiny bylo *porozumět pojům střed a osa souměrnosti úsečky*.

Jakub: „*Pravítkem je to nejrychlejší.*“

Míša: „*No jo, ale co když pravítko neměli? A taky ti to nemusí vždycky vyjít na 8 cm.*“

Monika: „*Třeba to bude 8 cm a 1 mm a nebudeš to moc přesně rozdělit na půlku.*“

Petra: „*Já jsem to udělala proužkem papíru. Přehнула jsem ho a ten střed jsem přenesla sem na plánek.*“

Jana: „*To je zbytečný. Jde to úplně jednoduše, nemusíš mít ani proužek papíru, ani pravítko, stačí plánek přehnout.*“

Monika a Míša s neuspokojením hodnotí Jakobovu zdánlivě nejrychlejší cestu k řešení úkolu. Petra navrhuje řešení, které se ale Janě zdá ještě zbytečně komplikované. Celá kritická diskuse se točí kolem jedné ze tří žáky objevených strategií řešení zadaného cíle (úkolu): *přesně určit střed brány posvátného chrámu Boha Slunce*. Je nasnadě, že ani v této ukázce se hodnocení nerozchází s cíli výuky. Naopak, *žáci mají po celou dobu rozhovoru jasně na paměti, k jakému cíli směřují*.

Snad se nám ve zkratce podařilo dostatečně názorně osvětlit myšlenku, která tvoří východisko druhé části naší knihy: *Bez ohledu na koncepci, která ve výuce převládá, hodnocení ve škole sleduje cíle vzdělávání, tj. týká se kompetencí nebo dílčích složek kompetencí, ke kterým mají žáci dospět*. Rozdíly mezi vzdělávacími koncepcemi jsou pouze v tom, jak jsou cíle vymezovány a jak se s nimi při hodnocení konkrétně pedagogicky pracuje.

Vzájemná závislost mezi cíli a hodnocením má závažný pedagogický důsledek: **Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje**. A nejenom to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení. Například mnozí učitelé tvůrčích předmětů v dobré víře ubezpečují, že cílem jejich výuky je rozvíjení tvořivosti žáků. Avšak jejich hodnocení se ve skutečnosti jednoznačně týká žákovské pečlivosti, snaživosti, respektu k pravidlům stanoveným učitelem, tedy pravého opaku tvořivosti. Pečlivost, respekt k pravidlům atd. samy o sobě jistě neznamenají nic špatného. Potíž však nastala v tom, že skutečné cíle zůstaly pro učitele i pro žáky skryté v jeho hodnocení, zatímco on sám je přesvědčen o tom, že sleduje cíle jiné. Žáci a jejich rodiče se pak ocitají v situaci pasažérů v letadle, jehož pilot tvrdí, že směřuje do Paříže, zatímco ve skutečnosti přistane v Ženevě. Obě města jsou jistě pěkná, ale cestující přece jen mají právo vědět, kam jejich putování vede. Koneckonců i proto, že v Ženevě třeba již mnohokrát byli, zatímco Paříž ještě vůbec neznají. Proto se v následujících kapitolách budeme zajímat o to, jak hodnocení souvisí s cíli výuky a jak se co nejlépe pedagogicky vypořádat se vztahem cílů a hodnocení.

K zapamatování

Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitelé směřujete, dokonce i tehdy, když si své skutečné cíle neuvědomíte.

2.1 Kdo je zákazníkem učitele?

Cíle jsou ve výuce vždy přítomny – bez nich by nemohlo existovat ani pedagogické hodnocení. Cíle jsou *hodnotami*, které od výchovy a vzdělávání požaduje společnost, učitelé i sami žáci a jejich rodiče. Do výuky cíle zjevně vstupují formou *zakázky a nabídky* (Slavík, 1995a). Jak jste poznali na konci předchozí

kapitoly, hodnocení vždy vypovídá o *skutečných* cílech výuky, proto slouží jako informace o tom, do jaké míry zakázka nebo nabídka byly splněny.

Učitelství je povolání je pedagogickou, tj. výchovnou a vzdělávací službou. Učitel je profesionál, který tuto službu nabízí. Zákazníkem učitele je v první řadě společnost, popř. určitá její část – společenství (zájmová skupina, např. účastníci nějakého vzdělávacího kurzu, správní rada nějakého regionu či města apod.). Cíle, kompetence a odpovídající kritéria hodnocení jsou v tomto případě obvykle formulovány prostřednictvím závazných učebních programů nebo vzdělávacích standardů (kap. 1.6.3), které má učitel na přání společnosti či určitého společenství plnit. Na vypracování takových programů se zpravidla podílejí i sami učitelé prostřednictvím veřejné diskuse nebo prostřednictvím svých zástupců v přípravných týmech.

Ale zakázka pro učitele přichází také přímo ze strany žáků nebo ještě zřetelněji od jejich rodičů. Také oni mají svá očekávání a své cíle, také oni jsou učitelovými zákazníky.

- Matka Ondry: „*Chtěla bych, aby se uměl víc prosadit. Aby si byl vědom toho, že je dobrý a uměl se prosadit, mně se nelíbí, že to neumí.*“

Matka Pavla: „*Já nepotřebuji, aby se to nadrčel, to nechci.*“

Matka Kamily: „*Tak já bych chtěla něco vytáhnout, třeba dějepis nebo zeměpis, chtěla bych prostě, aby to bylo lepší.*“

A osobní cíle žáků?

Hanka: „*Naučit se dobře a solidně pracovat ve výuce cizích jazyků, vystudovat gymnázium a vysokou školu a najít si zaměstnání v cizině.*“

Cyril: „*... mít prostě vod školy pokoj, no.*“

(podle Pražské skupiny školní etnografie, 1995)

Je na učiteli, aby žákovskou nebo rodičovskou zakázku dokázal v rozhovorech se žáky nebo s jejich rodiči upřesňovat, formulovat ji pro obě strany tak, aby byly jasné její požadavky a její vztahy ke společenské zakázce nebo k nabídce ze strany učitele a samozřejmě především k požadavkům výuky. Vždyť cíle a obsahy učiva do velké míry připravuje sám učitel či skupina učitelů, např. v určité škole. V takovém případě jsou cíle nabídkou, která někdy má v dobrém smyslu charakter reklamy školy. Jak známo, reklama nesmí být klamná, má splnit, co nabízí. Jak víte, hodnocení je závažnou informací o případných rozporech mezi zakázkou, nabídkou a školní realitou. Právě při hodnocení a při rozhovorech o něm se většinou ukazuje, zda „reklama“ školní nabídky nebyla klamná, zda očekávání rodičů nejsou nerealistická, zda žáci rozumějí svým učitelům atp.

Nebyvá však pedagogicky správné spoléhat jenom na hodnocení. Rozumnější je, formulovat nabídku a pedagogické požadavky dřív, než vznikne závažnější rozpor.

- Příkladem budiž ukázka rozhovoru pana učitele Pospíšila v rozhovoru s paní Malou, maminkou žáka Romana, (podle Cangelosiho, 1994, s. 112):

Paní Malá: „(. . .) Copak vám ten chlapec dělá za problémy? Jen mi to řekněte, já si to s ním vyřídím.“

Učitel: „Nemám s Romanem žádné potíže. Jen jsem chtěl, abyste věděla, co se teď Roman ve škole učí. (. . .) Právě se začínáme učit, jak využít matematiku při nakupování. Děti se učí zjišťovat nejvýhodnější ceny.“

Paní Malá: „To je zajímavé. Myslíte, že to zvládne?“

Pan Pospíšil: „Jistě, a až začneme pročítat reklamy v novinách, měl by si zlepšit jak matematické dovednosti, tak čtení.“

K zapamatování

1. Cíle vzdělávání jsou *zakázkou*, kterou před vás jako učitele klade společnost, žáci nebo jejich rodiče.
2. Cíle a obsah vzdělávání jsou zároveň vaší pedagogickou *nabídkou* vašim žákům (jejich rodičům, společnosti).
3. Vaši pedagogickou nabídku byste měli *srozumitelně vyslovit* a zároveň byste měli svým „zákazníkům“ pomoci co nejpřesněji *formulovat jejich zakázku*.
4. Kvalita vztahů mezi pedagogickou nabídkou, společenskou zakázkou a jejich skutečným naplňováním ve výuce je nejzřetelněji vyjádřena ve *školním hodnocení*.

2.2 Jak souvisí cíle vzdělávání s hodnocením?

„. . . Kam jedeš, tuláku?“

„Nevím!“

„Na New York?“

„Nevím!“

„Nebo na Nashville?“

„Já nevím, mně stačí, když slyším, jak ty pražce drncají dudá, dudá, dudá . . .“

Tulák z písničky *Oranžovej expres* je příkladem člověka bez cíle. Ostatně, proto je tulákem. Nezáleží mu na tom, kam dojde. „Pokud nevíš přesně, kam máš namířeno, nejspíš se ocitneš někde úplně jinde“ – to platí ve škole stejně jako v obyčejném životě. Ale na druhé straně – nemýlíme se? Opravdu nemá tulák z *Oranžového expresu* žádný cíl? Prý mu k pohodě stačí, když ty pražce . . . A to není dost jasně určený životní cíl? Nevyhovuje snad k dostatečně přesnému hodnocení toho, co je „lepší“ a co „horší“? Co může být pro tuláka lepšího než jezdit vlakem křížem krážem po světě? Zkuste mu to rozmlouvat a uvidíte.

Na příběhu tuláka jsme se snažili ukázat, že drtivá většina lidských aktivit je cílová, přestože tak nemusí na první pohled vypadat. Avšak zdaleka ne vždy je lehké cíle přesně formulovat, přestože náš život vědomě i nevědomky ovlivňují a řídí. Mnohé z cílů, kterými se řídíme, jsou *nevědomé*, jenom je tušíme nebo vycítujeme, mnohé sice známe, ale nedokážeme je dost dobře popsat...

Podstatou vzdělávání (výchovy, vyučování) je v každém případě *změna* žáka, který se má pod výchovným vlivem stát poučenější, dovednější, moudřejší, uvážlivější, zkrátka nějak lepší, kompetentnější než před tím. Ono „lepší, kompetentnější...“ je nejjobecnějším cílem vzdělávání, kterého jsou si vědomi všichni učitelé i jejich žáci, bez ohledu na vzdělávací koncepci. Proto je škola „úschovnou ideálů“, jak jsme poznali v kapitole o hodnotách ve škole (kap. 1.4.2). Nebo jinak: „Každý pedagogický systém je závislý na ideálním lidském obrazu, k němuž chceme vychovávat vyvíjejícího se člověka.“ (Lievegoed, 1992, s. 7n.) *„Musíte vědět, co chcete a co považujete za dobré, abyste mohli za tím jít, vysvětlovat i obhajovat vaši cestu a nakonec toho dosáhnout.“*

Potíž je v tom, že k nejvyššímu cíli výchovy vede klopotná cesta složená z nepřehledného množství drobnějších, *konkrétnějších cílů*. Každou dílčí část této společné cesty musí učitel plánovat, spolu se žáky realizovat a nakonec hodnotit, zda plánovaných cílů bylo dosaženo. Přitom může použít dvou strategií (modelů), které se zásadně liší ve způsobu pedagogické práce s cíli, a tedy i s hodnocením ve výuce: **zprostředkující** a **vstřícné**. V odborné literatuře jsou tyto dvě strategické varianty popsány jako dva různé modely kurikula (dále podle Harbo, 1991). V praxi našich škol se spontánně uplatňují oba modely, ale dosud převážně mimo záměrnou pozornost. To znamená, že žádný z nich není u nás až dosud do potřebné hloubky ani teoreticky propracován, ani v praxi reflektován.

K zapamatování

1. Vzdělávací cíle ovlivňují vaše pedagogické jednání a zejména vaše hodnocení žáků *bez ohledu na to, do jaké míry o nich víte nebo o nich uvažujete*.
 2. K pedagogickému plánování, realizování a hodnocení můžete použít dvě odlišné strategie: *zprostředkující* a *vstřícnou*.
-

2.3 Čím se liší zprostředkující a vstřícné pojetí cílů vzděláváníí?

Zprostředkující model má pochopení pro člověka, který ví, že chce jet (třeba v našem případě s tulákem) do Nashville, a rád by přesně poznal, jak se tam dostane. To znamená, že se potřebuje naučit poměrně jednoznačným postupům, které ho k jeho jednoznačně vymezenému cíli dovedou. Z toho vyplývá, že

i případné chyby, kterých se může dopustit, budou objektivní, dobře měřitelné (srov. kap. 1.8.4). Proto není těžké je objektivně hodnotit.

Naopak *ustředné pojetí (model)* chápe situaci tuláka, který tuší, že všude je něco hezkého, že z každého zážitku, jenž ho potká, může získat poučení důležité pro život. V takové situaci nemá valný smysl klást si podrobné cíle, učit se jednoznačným postupům jejich dosahování. Spíš je třeba cvičit intuici, tvořivý přístup, citlivost pro stanovení okamžitého problému. Případné chyby, které se přitom mohou objevit, lze jenom těžko předvídat a dokonale měřit – jsou to chyby relativní (srov. kap. 1.8.4). Není lehké je přesně a jednoznačně hodnotit a většinou o to ani nejde. Důležitější je vyciňovat a rozpoznávat hodnoty obsažené v zážitcích, zvažovat je, dokázat o nich rozmlouvat s druhými lidmi . . .

Ukážeme si, za jakých podmínek můžete v praxi uplatnit jeden nebo druhý přístup a jakou úlohu přitom hraje pedagogické hodnocení.

2.3.1 Zprostředkující pojetí – „krok za krokem k cíli“

Zprostředkující model (strategie, pojetí) (angl. *means-end model*) je založen na racionálním a podrobném plánování výuky podle předem stanovených cílů vzdělávání. U žáků obohacuje a rozvíjí především znalosti a intelektuální dovednosti. Je charakterizován otázkami:

1. Jakých *cílů (kompetencí žáka)* chce škola dosahovat?
2. Jaké *činnosti* budou používány, aby bylo cílů dosaženo?
3. Jak mohou být tyto činnosti *efektivně organizovány*?
4. Jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo, tj. jak *budeme hodnotit* výkony žáků?

Stanovení cílů výuky stojí ve zprostředkujícím pojetí na počátku, to znamená, že *nejprve se rozhoduje o cílech*. Cíle jsou „kritérii, podle nichž je vybírán učivo, vymezován obsah, budován vyučovací proces a připravovány testy a zkoušky“ (Tyler podle Harbo, 1955, s. 249).

Cíle v tomto pojetí mají být formulovány co nejpřesněji z hlediska budoucího hodnocení, aby bylo co nejlépe *měřitelné*, zda jich skutečně bylo dosaženo. Proto formulace cílů směřují k tzv. *behaviorálnímu* popisu, který konkrétně udává činnosti odpovídající stanoveným cílům tak, aby je bylo možné přímo pozorovat v chování a výkonech žáka. Předpokládá se, že komplexnějších cílů bude dosahováno na základě postupného zvládnutí cílů konkrétnějších. V konečné fázi určité etapy učení i v jejím průběhu je ověřováno dosažení stanovených cílů zejména prostřednictvím přesně vymezených a většinou i standardizovaných *testů*. Na tomto místě připomínáme kap. 1.6.2.1, ve které jsme obdobný postup popisovali v souvislosti s tzv. *zvládacím učením (mastery learning)*; viz také dále kap. 2.5.

- Za ilustrativní příklad zprostředkujícího modelu výuky vybíráme ukázkou z hodiny dějepisu v jedné z nižších tříd víceletého gymnázia (Edwards, Westgate, 1987, s. 122, mírně upraveno):

Učitel: „*Tak, pamatujete si, co jsme dnes probírali? Začali jsme úvahami o tom, jak si lidé před dávnými lety vysvětlovali svět. A co jiného – a velmi důležitého – jsme si ještě říkali?*“

Petr: „*Jak muži v té době pohlíželi na ženy.*“

Učitel: „*Jak muži pohlíželi na ženy – to jste vzal trochu zkrátka. Co přesně myslíte? Můžete říci . . . prosím, řekněte nám něco víc, jen do toho.*“

Petr: „*Jak si jich moc nevážili, jak si mysleli, že jsou slabé a ubohé.*“

Učitel: „*Ano . . . O tom jsme také mluvili – může někdo jiný povědět, co jsme řekli ještě před tím? Někdo jiný má nějakou ještě jinou myšlenku? Petr na to šel správně. Řekl, že jsme také mluvili o tom, jak muži pohlíželi na ženy. Co jiného jsme . . . ?*“

Věra: „*Bůh . . .*“

Učitel: „*Ne, to jsme ještě nemluvili o Bohu . . .*“

Monika: „*Jak tehdy žili?*“

Učitel: „*Jak tehdy žili! Přesněji řečeno, představy, které měli o sobě a o tom, jak žijí . . .*“

Z ukázky je vidět, jak se učitel snaží udržet své studenty v určité dost přesně vymezené myšlenkové stopě, která odpovídá stanovenému behaviorálnímu cíli výuky – osvojit si základní poznatky o světonázoru a morálce lidí ve starověku. Učitel se stará o to, aby si studenti uvědomili nejzávažnější historická fakta, nejdůležitější pojmy a jejich klíčové souvislosti. Míra pedagogického vedení ze strany učitele je vysoká.

Na doplnění předchozí ukázky uveďme ještě dva jiné příklady behaviorálních „zvládacích“ cílů: „*Žák dokáže správně počítat při rozměňování stokorunové bankovky na drobné*“, „*Žák uvede příklady nezákonných podnikatelských praktik*“ (Pasch a kol., 1998). Z prvního uvedeného cíle dobře odvodíte, co se mají žáci naučit – mají získat znalosti a dovednosti potřebné pro sčítání a odčítání do sta. Totéž platí pro druhý cíl – aby jej splnil, žák vyjmenuje několik příkladů podnikatelských aktivit, které nejsou v souladu se zákonem. Také sami žáci mohou dost dobře sledovat a hodnotit svůj učební postup k cíli. Hodnocení je převážně *analytické*, postupuje krok za krokem, kritéria se týkají konkrétních úkolů, jejichž splnění lze poměrně jednoduše kontrolovat.

Zprostředkující pojetí má velký význam pro racionální řízení vzdělávání a pro efektivní posuzování jejich výsledků. Klade však velké nároky na postupné vymežování cílů od těch nejobecnějších k těm nejkonkrétnějším. V ideálním případě by měly cíle tvořit uspořádanou a vnitřně provázanou soustavu. V praxi je to obtížný úkol jak pro výběr a vymežování cílů, tak pro jejich realizaci. Kromě toho pro takovou soustavu platí nesnáz týkající se vztahu obecných a dílčích cílů: obecné cíle a k nim vztahená kritéria nejsou pouhým součtem dílčích cílů nebo kritérií, jak jsme upozornili v kap. 1.6.3.

Praktická úspěšnost a pedagogická účelnost zprostředkujícího pojetí je nepochybná, ale neplatí pro všechny případy stejně. Nejlépe se hodí pro racionální, *exaktní* obory – fyziku, chemii, přírodopis, matematiku apod., nebo pro *technickou (řemeslnou)* či *faktografickou* stránku humanitních a expresivních oborů. V těchto oblastech jsou nároky zprostředkujícího pojetí oprávněné a vedou k promyšlené, systematické a efektivní pedagogické práci. Navíc, a to je velmi důležité, při vhodné realizaci zprostředkujícího pojetí může učitel dovést k uspokojivým výsledkům i žáky, kteří mají s učením potíže (viz kap. 2.5 o zvládacím učení).

Avšak nejde zapírat, že i v exaktních oborech leckdy učitelé v praxi zanedbávají detailní procedury stanovení a kontroly cílů, nebo se raději spoléhají na plně formalizované metody hodnocení získané „zvnějšku“, zejména na odborně připravené testy, které jim usnadní těžkou práci s postupným vymežováním soustavy cílů.

Úloha zprostředkujícího modelu v našich školách je ztížena jednak tím, že nemáme tak výraznou tradici behaviorální psychologie, jako třeba americká edukativní teorie, jednak nedůvěrou učitelů k jakýmkoli příliš detailním programům, které jim připomínají direktivní školskou politiku minulého režimu. Kromě toho tento model vyžaduje od učitele nemálo precizní pedagogické práce, která musí mít vhodné podmínky časové, informační a v neposlední řadě i ekonomické a motivační (!). Bylo by škoda, kdyby zmíněné nesnáze vedly u nás ke zpomalenému rozvíjení zprostředkujícího přístupu.

2.3.2 Vstřícné pojetí – „zážitek z tvorby“

Vstřícný model (angl. *encoutered model*) je založen na plánování výuky podle *témat, námětů*. Nesměřuje k detailnímu stanovení behaviorálních cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí především *obecnou tvořivost* a tzv. *emoční inteligenci* (Goleman, 1997), tj. zejména sociální, etické a estetické dispozice. Je charakterizováno otázkami:

1. Jaký *námět* je vhodný pro dnešní výuku?
2. Jakými *činnostmi* budeme se žáky námět realizovat?
3. Jak budou žáci *motivováni* pro práci na námětu?
4. Jakým způsobem *hodnotit tvůrčí výsledky* žáků, aby hodnocení *odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti*?
5. Jakým způsobem *poukázat na cíle*, které se v průběhu práce vynoří?

Z pořadí otázek je vidět, že obsah a metody práce nejsou důsledně odvozené z cílů, ale naopak, mnohé cíle vyplynou až z průběhu činnosti samé. To znamená, že až v průběhu práce se postupně vynořují otázky a úkoly, jež soustřeďují pozornost žáků a učitele na určité estetické, etické, sociální, kulturní aj. problémy a na příslušné kompetence, které jsou potřebné pro jejich řešení.

Nezřídkou dochází k převrácenému pořadí fází stanovení cílů a hodnocení: cíle vyplynou až zpětně na základě hodnocení, nikoliv opačně, jak je tomu ve zprostředkujícím pojetí. To znamená, že učitel a žáci objevují cíle vzdělávání až na podkladě svých hodnotících postojů k výsledkům vzdělávacího procesu, nikoli jako výsledek předchozí plánovité úvahy. Například spontánní záporné hodnocení určitého pracovního postupu nebo určité pronesené myšlenky teprve ozřejmí, o co vlastně v dané situaci šlo.

Učitel jistě nemůže vstupovat do výuky, aniž by měl nějaké povědomí o cílech, kterých chce se žáky dosahovat. Avšak ve vstřícném pojetí učitel sice má na paměti, k jakým asi obecným cílům by měli jeho žáci dospět, ale cestu k jejich konkrétnímu dosažení, ani dílčí postupné cíle nemůže předem přesně plánovat. Předem plánované cíle ve vstřícném pojetí jsou nejčastěji jiného typu než v pojetí zprostředkujícím. Jsou to široce pojaté *tematické úkoly* pro žáky, u kterých není do detailů stanoveno, co konkrétně se mají žáci naučit.

- Příkladem vstřícného modelu výuky může být projekt M. Vybírala nazvaný *Rasismus, Romové a my – problém etnocentrismu* (podle Doubka, Štecha, 1995), který svým přístupem odpovídá interpretativní nebo autonomní koncepci vzdělávání. K cílům dospívají děti v diskusi pod citlivým a nenápadným vedením učitele-moderátora (v detailech mírně upraveno, jména jsou pozměněna):

Učitel: „V čem máme Romy respektovat?“

Jana, Nikola: „Měli by mít možnost žít volně mezi námi, ale neměli by krást.“

Tomáš: „Pokud v tom jejich způsobu života kradou, tak pokud by si měli nechat ten jejich život, budou krást dál.“

Učitel: „Je tedy špatný celý způsob jejich života, nebo jenom jeho část?“

Tomáš: „Jenom některý věci. Jenomže pokud budou krást, nemůžou si nechat ten jejich život. Musí se přizpůsobit našemu.“

(Všeobecný nesouhlas většiny dětí.)

Jakub: „Romům, kteří se chtějí přizpůsobit, nebudeme bránit, ale spousta lidí chce žít tak, jak žila, ne tak, jak žijeme my.“

Učitel: „Je to špatné, pokud by nezabíjeli a nekradli? Souhlasíte s tím?“

(Většinové „ANO“.)

Lenka: „Někteří lidé říkají, že se k nám nehodí.“

Učitel: „Co to je, když se říká, že se k nám nehodí?“

Ivana: „Rasismus.“

Jakub: „To by pak mohly vzniknout koncentráky.“

Nakonec děti po zaujaté diskusi dospěly ke dvěma tezím, které považovaly za společné a pro všechny přijatelné:

1. Pokud nebudou Romové krást a vraždit, mají mít možnost žít takovým způsobem života, jakým chtějí žít.
2. Romové, kteří chtějí žít „naším“ způsobem života, mají mít stejné možnosti jako my v práci, ve škole, v obchodech.

Z ukázky je patrné, že pedagogický postup, jenž byl předem formulován jen rámcově, je plný nečekaných momentů a zvrátů, na něž musí učitel citlivě reagovat s neustálým vědomím obecného, v tomto případě etického cíle, který stál v pozadí celého projektu. Učitel – autor projektu – jej vymezil takto: (1) *překonat zjednodušené názory na Romy*; (2) *přiučít se respektu, akceptaci různosti a úctě mezi lidmi vůbec a různými rasami obzvláště*.

Vstřícné pojetí má za úkol nejprve navodit tvůrčí situaci – *výrazovou hru*. Ta se dále rozvíjí v závislosti na momentálních podmínkách a především v závislosti na jedinečnosti žáků, kteří do ní vstoupili. Výrazová hra ústí do tzv. *reflexivního dialogu*, tj. do společné diskuse o předcházejícím tvůrčím procesu, která je spojená s hodnocením (Slavík, Spilková, 1994). Při hodnocení ve vstřícném pojetí nelze používat pouze předem daná a standardní kritéria, nýbrž je třeba objevovat a ocenit jedinečnost a důležitost tvůrčí činnosti každého ze žáků (Eisner podle Harbo, 1991).

□ Příklady stanovení námětu ve vstřícném pojetí:

„Dramaticky rozveďte situaci malé nenápadné žáby, která zatoužila po poctách a rozhodla se k činu. Vyberte si jeden ze dvou konců příběhu:

1. *A po tom všem byla žába malá a nenápadná.*
2. *A tak se žába stala slavnou a velmi váženou.“*

(podle Doubka a Štecha, 1995)

„Prostřednictvím figurativní malby vyjádřete atmosféru nemocničního pokoje. Použijte kompozice nejvíce tří figur.“

Oba příklady směřují k etickým a k estetickým cílům, které se zřejmě budou uplatňovat v „pozadí“ práce na námětech.

Je snadné si představit, že uvedená formulace námětů vede při hodnocení především k *dialogům* mezi jednotlivci a skupinami. Až z těchto dialogů se pak vynořují estetické, etické a jiné cíle. Tomu odpovídá i jiný typ hodnocení – je méně jednoznačné, méně přesné, méně určité, ale bývá komplexnější. Říkáme mu *holistické*, tj. povšechné hodnocení (kap. 1.5.1). V angloamerické pedagogice se v této souvislosti také mluví o *autentickém* nebo *alternativním hodnocení* (*authentic, alternative assessment*) (podrobněji viz dále kap. 2.6 a 2.7). V našich podmínkách považujeme za účelnější používat termín „autentické hodnocení“, protože se v české pedagogické tradici zprostředkující model ani v exaktnějších oborech nikdy tak široce neujal jako v americké škole. Standardizované (testové) hodnocení u nás nikdy nepředstavovalo „hlavní proud“, proto nejspíš nemá význam v souvislosti s autentickým hodnocením u nás mluvit o „alternativě“.

Autentické hodnocení nevyplývá jenom z předem stanovených norem, ale musí být také mezi žáky, popř. i mezi žáky a učitelem *vyjednáváno*, hledá se nejprůběhovější hodnocení pro danou situaci. Proto vstřícný model lépe odpovídá

interpretativní nebo autonomní koncepci výuky než koncepci transmisivní. Pro učitele mnohdy znamená pochybnosti, kdy a jak zasahovat do vlastních úvah žáků: „Nevíme, zda není chybou, . . . aby učitel vyřadil svou autoritu i ve chvíli, kdy se od něj čeká . . . , aby také řekl, co si myslí . . . “ (Doubek, Štech a kol., 1995, s. 18)

Je ovšem třeba zdůraznit, že učitel i v těchto případech je zodpovědný za výsledky výuky a musí si být vědom toho, jakých cílů se svými žáky dosáhl a do jaké míry. Interpretativní nebo autonomní přístup ho tedy nezbavuje povinnosti hodnotit a kontrolovat dosahování cílů, pouze mu tuto úlohu činí tvořivější a komplikovanější.

Vstřícné pojetí je netypičtější pro expresivní obory s estetickým nebo etickým zaměřením výuky – např. pro výtvarnou, dramatickou, občanskou výchovu. Učitelé těchto oborů v zahraničí (např. světově uznávaný americký teoretik expresivní výchovy E. Eisner) již dlouho ostře kritizují pokusy o necitlivé a všeobecné zavádění zprostředkujícího modelu kurikula.

Podobná kritika se objevuje i u nás, někdy však je poznamenána pochopitelnou politickou obavou z pozůstatků totalitního direktivismu. Například M. Pohnerová v úvodu své publikace *Duchovní a smyslová výchova* kritizuje tyto snahy v české pedagogice padesátých až osmdesátých let: „Ohlédneme-li se, uvidíme klopotné hledání cílů, které (ve výtvarné výchově) vedly k formálnímu napodobování pseudoskutečnosti.“ (1992, s. 1)

To však neznamená, že zprostředkující model se vůbec nemůže v expresivních disciplínách uplatnit, zejména jde-li o dovednosti („řemeslo“) nebo faktografické kulturní poznatky apod. Bylo by chybou přehlédnout, že politický kontext se u nás zásadně změnil, a proto i funkce zprostředkujícího modelu jsou jiné než v minulosti. Zprostředkující model v současné době neslouží k plošnému prosazování jediného „správného“ pojetí vzdělávání, ale především umožňuje promyšlenější koncipování výuky, účinnější vzdělávací postupy i efektivnější pomoc žákům při učebních problémech. V neposlední řadě dovoluje lepší kontrolu postupu a výsledků pedagogické práce ze strany rodičů a celé společnosti.¹

Na druhé straně je třeba zdůraznit, že prvky vstřícného pojetí lze s prospěchem užít v každém školním oboru. I v přírodních vědách nebo v matematice jsou chvíle, kdy cíle vyplývají z jedinečnosti určité školní situace a hodnocení se tomu musí přizpůsobit. Je to zejména v situacích skutečné *tvorby*, vznikají-li v průběhu žákovské práce *nové poznatky nebo myšlenky*. V takových případech se nelze spoléhat na předem přesně stanovený postup.

¹Vynikající architekt Walter Gropius zcela oprávněně poukazoval v souvislosti s uměním na to, že „Bůh spočívá v detailu“. Totéž odedávna dobře zná japonská umělecká tradice. Proto i v expresivních a uměleckých oborech má smysl nezapomínat na precizní formulace drobných cílů.

K zapamatování

1. Bez ohledu na předmět, kterému vyučujete, měli byste zvládnout dvojí způsob formulace cílů a k nim náležející dvojí způsob hodnocení:
 - a) přesné stanovení cílů doprovázené *analytickým* hodnocením žákovy práce „krok za krokem“ (platí zejména pro *exaktní* obory, ale ne vždy);
 - b) vyzdvihování cílů v průběhu práce na tématu (námětu) výuky doprovázené *holistickým* hodnocením v dialogu se žáky (platí zejména pro *expresivní* estetické a etické obory, ale rovněž ne vždy).
 2. Rozdílné způsoby formulace cílů vás jako učitele nezabavují zodpovědnosti za hodnocení a kontrolu toho, zda a nakolik bylo cílů výuky dosaženo.
-

2.4 Jaké má být pedagogické hodnocení?

Nehledě na to, zda cíle vzdělávání spíše vyplývají ze společné práce žáků s učitelem, nebo jsou přesně stanoveny předem, učitel nese plnou *zodpovědnost* za jejich vymezování i dosahování. Teorie týkající se kvality vzdělávání v tomto smyslu používají termínu *akontabilita* (angl. *accountability*), tj. *adresná zodpovědnost, schopnost předložit účty své práce* (Průcha, 1996; 1997). Učitel musí být schopen před svými žáky a před veřejností, zejména před rodiči žáků, cíle vzdělávání a k nim náležející hodnocení žákovských výkonů *vysvětlovat*, nebo dokonce *obhajovat*. „Rodiče mají právo od nás požadovat, abychom jim své hodnocení smysluplně vysvětlili a obhájili je, podložili ho důkazy a fakty a vše podali v takové formě, aby tomu rozuměl i laik.“ (Pasch a kol., 1998, s. 104) Dodejme, že tato úloha je pro učitele obvykle náročnější ve vstřícném pojetí výuky.

Nejpřirozenější rodičovská nebo žákovská otázka ve vztahu k výuce zní: *K čemu jim (nám) to bude?* To je otázka po kvalitě obsahu a cílů vzdělávání. Druhá, která na ni navazuje: *Jak poznám, zda se žáci naučili to, co jste slíbil(a)?* To je otázka po kvalitě pedagogického hodnocení ve vztahu k cílům, tj. vlastně po validitě a reliabilitě hodnocení. Tyto požadavky platí bez ohledu na koncepci, program nebo pojetí výchovy. Aneb *Řekni jim, co se naučit, nauč je, co jsi jim slíbil, a posuzuj je v souladu s tím, co jsi vyučoval* (srov. kap. 1.8.1.1).

Aby vaše hodnocení ve výuce odpovídalo očekávání vašich žáků a jejich rodičů, musí splňovat určité podmínky, které si shrneme do čtyř kritérií. Pedagogické hodnocení má být (1) *cílené*, (2) *systematické*, (3) *efektivní* a (4) *informativní*. Podle těchto kritérií, jež spolu navzájem souvisejí a do jisté míry se kryjí, můžete posuzovat, zda vaše snaha co nejlépe hodnotit vaše žáky je více nebo méně úspěšná.

2.4.1 Cílenost hodnocení

Je to hodnocení zaměřené ke stanoveným cílům výuky (srov. kap. 2.5, 2.6, 2.8). To znamená, že je validní (platné, správné – viz kap. 1.8.1.1), tj. zřetelně souvisí s požadavky vyučování.

Nemělo by se stávat, aby vaše pedagogické hodnocení logicky nesouviselo s vašimi cílovými pedagogickými požadavky. Také žáci mají předem vědět, za co budou hodnoceni a jak hodnocení souvisí se stanovenými dlouhodobými nebo krátkodobými požadavky. Validita hodnocení je pedagogickým prostředkem, který zvyšuje zapojení žáků do učební činnosti. Pomocí validního hodnocení může učitel vést žáky k tomu, aby během celého vyučování průběžně promýšleli, čeho danou lekcí dosáhnou, a oceňovat je za porovnávání různých částí učiva, které se vztahují k jednomu okruhu nebo cíli (Cangelosi, 1994, s. 36). Tím žáci prokazují, že mají na paměti „k čemu to je“ nebo „kam směřujeme“.

Signály potíží s cíleností:

- chaotické přechody mezi hodnocením a ostatními učebními činnostmi (malá návaznost a plynulost výuky);
- žákům není jasné, co se od nich očekává a k čemu slouží výklad určité části látky;
- žáci jsou málo úspěšní, protože jsou hodnoceni za činnosti, které se vymykají předem dojednaným požadavkům a kritériím hodnocení.

2.4.2 Systematické hodnocení

Systematické hodnocení je rozrůzněné (variabilní) a přiléhavé, aby co nejlépe pokrylo rozmanité cíle, a zároveň je *ucelené* – všechny jeho podoby si zachovávají vzájemnou souvislost a odpovídají příslušnému vzdělávacímu programu.

Systém hodnocení by měl obsahovat hodnocení kriteriální i normativní, formativní i sumativní, analytické i holistické nebo autentické v proporcích vhodných pro vyučovaný obor a pro zvolenou výchovnou koncepci. Není správné považovat jeden typ nebo jednu formu hodnocení za „všespasitelnou“ a používat jenom ji. Obsah výuky a její cíle jsou příliš složité a dynamické, vyžadují proto, aby i hodnocení bylo co nejpestřejší a ve svých projevech dynamické.

Na druhé straně, výuka má svůj ráz, má svou koncepci a svou vnitřní provázanost. Podle toho bude některý typ hodnocení převládat, jiný bude více v pozadí. Například ve zvládacím učení je hodnocení poměrně časté, je analytické a převážně formativní. Ve vstřícném pojetí je hodnocení převážně formativní, ale méně časté, spíše holistické atd.

Signály potíží se systematickostí:

- výuka je stereotypní, bezkonceptní, „nijaká“, „neslaná nemastná“, nemá zřetelný ráz a není osobitá;

- opakuje se stále jeden typ hodnocení;
- hodnocení je úzce zaměřeno jen na určitou stránku žakových kompetencí – třeba jen na faktografické znalosti, opomíjí mnohostrannost žakových schopností.

2.4.3 Efektivnost hodnocení

Efektivní hodnocení je účelné – není ho ani příliš mnoho, ani příliš málo, přináší dostatek údajů o průběhu práce, ale zbytečně neruší a neobtěžuje, nevyžaduje nadměrnou námahu od učitele ani od žáků (samozřejmě, bez úsilí a solidní práce to nejde, ale neměla by být „upachtěná“). Hodnocení co nejprůběžněji vyplývá ze společné práce.

Signály potíží s efektivitou:

- pro samé zkoušení se ani pořádně neprobere nová látka;
- žáci si stěžují, že jsou neustále hodnoceni;
- učitel je nadměrně vytížen neustálým „opravováním sešitů“ a jinými hodnotícími aktivitami, které mu ubírají příliš mnoho času z přípravy na výuku;
- přestože je k dispozici velké množství hodnotících údajů, výsledky žáků se příliš nezlepšují.

2.4.4 Informativnost hodnocení

Informativní hodnocení je obsažné, tj. sděluje a zaznamenává všechno, co je třeba vědět, a je srozumitelné pro žáky i pro jejich rodiče (srov. kap. 2.8.2, 2.8.3).

Signály potíží s informativností:

- učitel nedovede na základě hodnocení žákům nebo jejich rodičům dost dobře poradit, co je příčinou žakových potíží a jak je možná náprava;
- hodnocení má malou *predikční validitu* (kap. 1.8.1.1), to znamená, že špatně předpovídá budoucí výsledky žáků;
- žákům ani jejich rodičům není jasné, k čemu jim hodnocení pomáhá, nevědí dost dobře, co se od nich očekává a jak se výklad určité části látky vztahuje k hodnocení;
- žáci se cítí vůči hodnocení bezmocní, nedovedou se s ním vyrovnávat a obávají se ho.

Učitele samozřejmě zajímá, jak postupovat, aby pedagogické hodnocení bylo dobrým pomocníkem jemu, jeho žákům i jejich rodičům. Konkrétní postupy se liší zejména v závislosti na zastávaném pojetí výuky a také podle předmětu, který vyučujete. Přesto si v následujících kapitolách můžeme nastínit několik obecnějších zásad, které vám pomohou při hledání vlastní cesty k cílenému, systematickému, efektivnímu a informativnímu hodnocení. Nejprve si všimneme cíleného a systematického hodnocení ve zprostředkujícím modelu výuky. Připomínáme: Zprostředkující model je vhodný a potřebný i pro mnohé oblasti expresivních oborů.

K zapamatování

1. Srozumitelně vysvětlujte své metody hodnocení žákům i jejich rodičům v souvislostech s cíli, které před své žáky kladete.
 2. Vaše hodnocení by mělo být:
 - cílené, tj. v souladu s předem stanovenými cíli a s obsahem probrané látky;
 - systematické, tj. dostatečně pestré, přiléhavé k rozmanitým stránkám výuky a zároveň má respektovat koncepci výuky;
 - efektivní, tj. s vynaložením co nejmenšího úsilí má přinášet co nejvíce informací o žácích a pro žáky;
 - informativní, tj. má přinášet co nejvíce srozumitelných informací pro žáky, učitele i rodiče žáků; vaši žáci se vůči hodnocení nesmí cítit bezmocní a vystrašení.
-

2.5 Cíle a hodnocení ve zprostředkujícím modelu (na příkladu zvládacího učení)

Asi nejtypičtějším příkladem zprostředkujícího modelu je tzv. *zvládací učení*. Se zvládacím učením jste se seznámili v kap. 1.6.5 v souvislosti s kritérii pedagogického hodnocení. Zvládací učení směřuje k tomu, aby si všichni žáci co nejlépe osvojili učivo. Zopakujeme, že podstatou zvládacího učení je individualizovaný přístup a pružný časový plán umožňující žákovo *sebeopravování* založené na přesné znalosti, v jakém učebním kroku se dopustil chyby a jak ji může napravit. Je zřejmé, že k tomu žák potřebuje podrobně znát cíle, ke kterým má jeho učení směřovat, a jim odpovídající kritéria hodnocení, jež mu dovolí chyby sledovat a opravovat. Důležité je, aby žák měl dostatek času k dokonalému procvičení učiva a k průběžnému sebehodnocení a sebeopravování. V průběhu sebehodnocení žák zároveň učivo procvičuje (viz též kap. 2.8 o hodnocení jako cíli výuky).

- Typickým příkladem postupu odpovídajícího zvládacímu učení je práce učitelky ve třetí dyslektické třídě základní školy (podle Mikešové, in Pražská skupina školní etnografie, 1995b):

Učitelka volí taková cvičení, která jsou pro děti srozumitelná. Používá k nim jednoznačné, přesné vysvětlení, ukázkové vzory. Jedině tak žáci spolehlivě vykonají to, co se po nich žádá. Učitelka si sama ověřuje, zda dětem srozumitelně vložila, co mají dělat: „Opravdu všichni víte, co po vás chci? Mám to ještě jednou vysvětlit? Všichni mi ukažte, že jste si našli stránku, kterou jsem vám zadala. Kdo ji ještě nemá?“

Kritéria potřebná pro zvládací učení se přimykají k tzv. dílčím cílům, označovaným také jako cíle zvládací. To znamená, že nejsou tato kritéria příliš obecná, v jejich rámci lze snadno sledovat, zda bylo či nebylo dosaženo dobrého výkonu. Petty (1996) uvádí příklady zvládacích cílů: „*vyjmenovat příznaky unitárního krvácení*“, „*za pomoci Newtonových zákonů pohybu vyřešit jednotlivé úlohy*“. Je zřejmé, že jde o typické „malé podproblémy“. Žák poměrně snadno a po relativně krátké době dosáhne úspěchu. Naopak dlouhodobé, tzv. komplexní, obecné neboli rozvíjející cíle typu „*Žák by měl být schopen napsat dobře koncipovanou a logicky promyšlenou úvahu (esej)*“ staví před učitele a žáka příliš obsažný problém a pro zvládací učení nejsou nejvhodnější. Na tomto místě je však třeba připomenout, že rozvíjející cíle nevznikají jako prostý „součet“ zvládacích cílů, a má proto smysl věnovat jim samostatnou pozornost (kap. 1.6.5).

2.5.1 Jak stanovit cíle?

Zvládací cíle by měly být připraveny tak, aby jich mohla dosáhnout celá třída během nejvýše několika hodin vysvětlování a korigované praxe (Petty, 1994). Mějte na paměti, že ke každému cíli je třeba vypracovat řadu úloh nebo ověřovacích testů, které žáky připraví k jeho zvládnutí a prověří úspěšnost dosažení cíle.

Aby vymezení a formulování zvládacích cílů bylo jednodušší, je vhodné (a) stanovit postup jejich formulace, (b) klasifikovat cíle do dílčích okruhů, které se navzájem liší metodikou pedagogické práce s cíli a jim odpovídajícími úlohami (dále částečně podle Pasche a kol., 1998).

2.5.1.1 Postup stanovení cílů a hodnocení

- Vyberte určitý okruh učiva a určete jeho nejdůležitější pojmy a jejich souvislosti. Popište pravidla nebo algoritmy vztahující se k myšlenkovým postupům nebo k praktickým dovednostem, které mají žáci zvládnout.

- Příklad:

Okruh učiva: Lidský organismus – oběhová soustava.

Pojmy: Vnitřní prostředí lidského těla, homeostáza, oběhová soustava, cévy – tepny a žíly, srdce, funkce oběhové soustavy . . .

Vztahy: Funkce oběhové soustavy – transportní funkce – transport kyslíku, oxidu uhličitého a živin – udržování rovnováhy metabolických procesů . . .

Pravidla: Systémově uvažovat o vztazích mezi funkcemi oběhové soustavy a dalších orgánových soustav.

Spojovat teoretické znalosti s konkrétními představami o vzhledu buněk a buněčných soustav, využívat názorných poznatků z laboratorních prací . . .

- Seřadte dílčí cíle do vhodné posloupnosti a navrhnete logický postup probírání tématu.

□ Příklad:

- zopakovat si pojmy „organismus“, „orgán“, „orgánová soustava“;
- seznámit se s pojmem „oběhová soustava“, osvojit si hlavní části oběhové soustavy člověka: cévy – tepny a žíly, vlásečnice, srdce . . . ;
- seznámit se s hlavními složkami lidské krve: červené krvinky – erytrocyty, bílé krvinky – leukocyty: lymfocyty, makrofágy . . . ;
- prozkoumat pod mikroskopem složky lidské krve. Seznámit se s pojmem „krevní obraz“ . . .

- Připravte prostředky k hodnocení úspěšnosti učení a vyučování. Jde zejména o přípravu otázek závěrečného testu, které musí být validní, tj. mají odpovídat stanoveným cílům.

□ Příklad:

- vyjmenujte hlavní složky lidské krve: . . .
- označte, které z vyjmenovaných krevních částic zásobují organismus živinami a kyslíkem:
 - a) makrofágy
 - b) T-lymfocyty
 - c) erytrocyty
 - d) trombocyty

- Zvolte přiléhavé typy hodnocení, které budou splňovat nároky na cílelost, systematickost, efektivitu, informativnost. Předem vysvětlíte žákům smysl hodnocení a zdůrazněte vaši snahu, aby všichni žáci nakonec uspěli výtečně.

Předem dohodněte se žáky kritéria hodnocení (co bude hodnoceno), případně normy hodnocení (jaká míra splnění úkolu bude shledána úspěšnou).

Nezapomeňte před každým sumativním hodnocením dostatečně využívat formativního hodnocení, aby si žáci navykli na vaše požadavky.

□ Příklad:

Formativní hodnocení

- hodnocení formou hry, např. pexeso s kartami označujícími hlavní probírané pojmy;
- hodnocení formou průběžného vzájemného opravování žáků mezi sebou; rozdělit žáky do skupin nebo do párů podle úrovně znalostí;
- hodnocení formou diagnostického testu, který si žáci *sami* podle šablony opravují; jednodušší formu diagnostického testu si žáci podle pokynů učitele připraví sami ve dvojicích, každý pro jednoho svého spolužáka . . .

2.5.1.2 Klasifikace cílů do dílčích okruhů

Jako příklad klasifikace cílů do dílčích okruhů použijeme zjednodušené verze tzv. Bloomovy taxonomie cílů (podle Pasche a kol., 1998). Pedagogický psycholog Benjamin Bloom (autor termínu *mastery learning* – zvládací učení) společně se svými kolegy v padesátých letech vypracoval hierarchii cílů, mimo jiné na podkladě pečlivého studia pedagogického hodnocení ve školách. Bloomova taxonomie se v praxi dodnes úspěšně uplatňuje. Má pomoci učitelům, aby v praxi při stanovování cílů neopomínali některé z důležitých dovedností svých žáků. Neomezuje se pouze na nejjednodušší úrovně zvládacích cílů, ale vymezuje i vyšší úrovně (hladiny), které vyžadují od žáků složitější intelektuální aktivity.

Bloom dělí cíle do tří velkých okruhů (tzv. domény): na *kognitivní* (poznávací), *afektivní* (citové a hodnotové) a *psychomotorické*. My se zde pro ilustraci soustředíme pouze na kognitivní doménu, která obsahuje šest dílčích kategorií. Na tomto místě nejde o to, poskytnout čtenáři podrobný návod, ale ukázat, jak hodnocení souvisí s formulací cílů a s jejich uspořádáním.²

Soupis cílových kategorií kognitivní domény si zjednodušíme uspořádáním do dvojic:

- A. Znalosti a pochopení
- B. Aplikace a analýza
- C. Syntéza a hodnocení

²Podrobnější informace o stanovení a uspořádání cílů najdete např. v českém překladu knihy M. Pasche a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. (Praha, Portál 1998).

A. Znalosti a pochopení

Cíle a úkoly v této kategorii zahrnují především *jména, data, definice, položky, čísla, označení, výroky* apod. Žáci si je mají pamatovat a dokázat je reprodukovat buď přesně tak, jak se jim naučili, nebo je mají shrnout, vyjádřit vlastními slovy nebo provést jednoduché výpočty (uvést, vyjmenovat, popsat, spočítat...).

Jak se projeví na cenách rostoucí nabídka při nezměněné poptávce?

Jaký vliv má barva předmětu na poměr mezi množstvím tepla, které odrazí a které pohltí?

Hodnocení je poměrně jednoduché, protože se týká jednoznačně vymezených objektů. Případné chyby jsou objektivní, lze na ně dobře ukázat porovnáním se vzorem „jak to správně má být“.

B. Aplikace a analýza

Takové úlohy vyžadují použití učiva na neznámém příkladu, v nové situaci nebo s řadou nových údajů, s nimiž žáci musí nějakým způsobem pracovat, např. utřídit je, reorganizovat, vysvětlit, rozebrat, identifikovat příčiny a důsledky atd. Oproti hladině (A) musí být při zkoušení použit neznámý prvek. Žák musí prokázat tzv. porozumění *kauzálním (příčinným) vztahům*, které vyjádříte za pomoci slov např. „jestliže... pak“. Například:

Jestliže byste vlastnili restauraci a věděli jste, že právě byla nedaleko otevřena nová restaurace, rozhodli byste se dělat něco s cenami? Proč ano, proč ne?

Na základě svých znalostí o odrazu a pohlcování energie světla zdůvodněte, kde za slunného dne bude tát sníh rychleji: V blízkosti průmyslového města, kde se hodně praší, nebo daleko od zdrojů znečištění? Proč?

Jde o hodnocení složitější než na úrovni (A), protože musí obsahovat analýzu myšlenkového postupu žáka – „co bylo na vaší úvaze chybné...“ I na této úrovni však hrozí spíše objektivní chyby, které lze vyhodnocovat na základě postupného hledání a zdůvodňování chybných kroků v myšlení.

C. Syntéza a hodnocení

Kromě požadavku na začlenění neznámé situace jako na úrovni (B) musí hodnocení vyžadovat, aby žáci vytvořili také něco *původního*: příběh, úvahu, obraz, herecký výkon, model, výstavu, pracovní projekt apod. Například:

Navrhněte podnikatelský plán pro restauraci ohroženou tím, že jí vznikla konkurence. Navrhněte reklamní plakát pro nově otevřenou restauraci.

Navrhněte, provedte a vyhodnoťte experiment srovnávající čistotu sněhu na místě blízkém a vzdáleném zdrojům znečištění.

Napište úvahu k filozofické myšlence „O čem nelze mluvit, o tom je třeba mlčet.“

Hodnocení na této úrovni je poměrně náročné, týká se i relativních chyb. Vyžaduje náročné *kritické myšlení*. Pedagogické zpracování tohoto okruhu se

nejvíce prolíná se vstřícným modelem. Proto další informace o něm najdete v následující kapitole 2.6. Všimněte si také kapitoly 2.6.3.2 o nehodnotící zpětné vazbě.

K zapamatování

1. Přesně formulujte *dílčí cíle* s využitím hlavních *pojmu* a *pracovních postupů* v příslušném okruhu učiva.
 2. Seřadte dílčí cíle do logické a pedagogicky vhodné *posloupnosti*, ve které je budete probírat.
 3. Připravte *validní systém testování a hodnocení*, jenž bude odpovídat stanoveným cílům.
 4. Promyslete si, zda jsou zastoupeny všechny *úrovně* kognitivních, afektivních nebo psychomotorických cílů, které před žáky kladete. Zvolte odpovídající metody vyučování a hodnocení.
-

2.6 Cíle a hodnocení ve vstřícném modelu

Jak víme, vstřícný model se nejučinněji uplatňuje v *expresivních a tvůrčích oborech* – v dramatické, výtvarné nebo literární výchově, ale i v soudobé občanské výchově, v ekologicky zaměřené globální výchově apod.

Předem stanovené a plánované cíle ve vstřícném modelu jsou převážně komplexní, obecné. Učitel je vybírá a formuluje především na podkladě studia určitých etických, uměleckých, estetických, ekologických, sociálních, kulturních apod. programů, ideologií nebo koncepcí. Týkají se zpravidla vztahů mezi lidmi, vztahů lidí a přírody, náboženských otázek, specifických problémů uměleckých slohů, směrů, proudů atd. Často je můžete charakterizovat jediným klíčovým slovem nebo kontrastem dvou slov: *láska – nenávisť, tolerance, rasismus, víra, svoboda – závislost, autonomie – heteronomie, humanismus – behaviorismus, řád – konflikt, realita – ideál, mimese (umělecká nápodoba vnějšího světa) oproti expresi (vyjádření vnitřního světa člověka) atd.*

Pro vzdělaného učitele s širokým kulturním rozhledem obvykle nebývá velkým problémem obecné cíle formulovat, ale potíže nastávají s jejich uplatňováním. Učitel totiž, jak známo, vychází při plánování expresivní výuky od námětu, tématu. Až sama práce na námětu ukáže, kterých cílů a do jaké míry se podaří dosahovat. Odpovídá to *postupu umělecké tvorby* – také v ní je obvykle na počátku námět – nápad, téma, poté dochází k tvorbě. Až na samý závěr, pokud vůbec, umělec a nejvíce samozřejmě jeho posuzovatelé, kritici, hledají smysl a cíle tvůrčího poselství.

Žák není umělec a vzdělávání není jenom umělecká tvorba, ale zahrnuje v sobě i *náhled, porozumění, kritický přístup*. Výchova je nejspíš povinná hledat

pro žáky hlubší smysl a cíle tvorby – neměla by se omezovat jenom na tvorbu samu. Proto je vhodné, i když obtížné, aby učitel v průběhu a na závěr tvůrčí práce pro své žáky vyzdvihoval cíle, které ve své práci odhalili.

2.6.1 Kde vzít námět pro tvůrčí práci?

Tvůrčí námět učitele většinou napadá na základě jeho životních zkušeností, zcela podobně jako se to děje umělci. Dobře zvolit námět patří ke skutečnému umění a žáci to také vyciňují – obvykle oceňují své učitele za „dobré nápady“. Často se učitelé při výběru námětu nechávají inspirovat uměním, mytologií apod. Jde o postup v umění obvyklý, vzpomeňme, co dokázal vytěžit W. Shakespeare z převzatých námětů. Méně tvořiví učitelé rádi využívají „kučárky“ námětů – specializované knihy, které kromě popisu námětu zpravidla nabízejí i návod k jeho realizaci.

Je vhodné, aby náměty tvořily soustavu – např. cyklus, metodickou nebo tematickou řadu (srov. Roeselová, 1997, s. 30). *Cyklus* využívá jednoho společného námětu realizovaného v různých obměnách formy, v různých „nápadech“, které prostě klade vedle sebe, bez dalších souvislostí. *Metodická řada* propracovává námět postupným gradováním techniky jeho provedení – např. ve výtvarné výchově lze takto postupovat od studijní kresby přes výtvarnou hru až k náročnému grafickému listu, podobně v dramatické výchově od etudy k vlastnímu tvůrčímu rozvedení námětu apod. *Tematická řada* se důsledně zabývá samotným námětem se záměrem prohloubit a rozšířit jeho poznání. Například námět „Naše kočka“ můžete rozvést do tematické řady: 1. „Stopy naší kočky“, 2. „Kočičí oči“, 3. „Kočičí kožíšek“, 4. „Kočka je šelma“, 5. „Kočka je opravdová kočka“ atd.

2.6.2 Jak stanovit cíl a postup?

Vybraný námět obvykle sám učitel „napoví“, jaký obecný cíl je pro něj vhodný. Například příběh „*Skokánek a Rosnička jsou kamarádi*“, určený pro děti z počátečních ročníků základní školy, již svým názvem napovídá, že cíle se budou pohybovat v oblasti sociálních vztahů. Rozvedením příběhu se představa cíle zpřesňuje: „*Skokánek se nemůže dočkat, až si bude hrát s Rosničkou. Ta ale doposud spí. A tak Skokánek zkouší různé triky, aby Rosničku co nejdřív probudil...*“ (podle Golemana, 1997, s. 258). Příběh směřuje k přesněji vymezeným cílům: (a) uvažovat nad pojmem „přátelství“; (b) ve skupině formou výrazové hry vyzkoušet různé způsoby sociálního ovlivňování; (c) v úvahách i prakticky ve výrazové hře prozkoumat, jaké jsou rozdíly mezi chováním k příteli a k cizímu člověku atd.

Práce na námětu v žácích vyvolává nové a nové myšlenky i tvůrčí projevy, ze kterých lze vyzdvihoval cíle, tj. objevovat nové poznání.

- Příkladem může být příběh žáby, o němž jsme se zmínili již v kap. 2.3.2. Připomeňme jeho námět:

„Dramaticky rozved'te situaci malé nenápadné žáby, která zatoužila po počtách a rozhodla se k činu. Vyberte si jeden ze dvou konců příběhu:

1. A po tom všem byla žába malá a nenápadná.
2. A tak se žába stala slavnou a velmi váženou.“

V průběhu práce na příběhu došlo k této situaci (Hřebíková, Doubek, in Doubek, Štech, 1995, s.15):

Adéla: „A jak žába vyskočila a sletěla do rybníka, sezobl ji čáp.“

Jirka: „To nejde, jak by se stala slavnou, když by ji sezobl čáp?“

Učitel: „Co myslíte, může být někdo slavný, když vyhraje skok do výšky a pak ho sezobne čáp?“

Lukáš: „Když někdo vyhraje, tak ho vidělo hodně diváků a zvířat a povídali si o něm.“

Chvilí trvá spor, ale pak následuje dohoda dětí, které vymyslely, že si o žábě, jež vyhrála mistrovství světa ve skoku vysokém, povídali vrabci na střechách, a tak byla žába slavná a vážená.

K tomu píší autoři projektu: Útok čápa proti žábě vyplývá z logiky přírodních vztahů, ale narušuje logický vývoj příběhu směřující ke šťastnému konci – „žabí slávě“. Přesto učitel podtrhuje problematický moment „sezobnutí žáby“, protože vybízí děti k jinému náhledu na cíle a smysl příběhu. Děti se na základě toho přiblížily až k chápání principu nesmrtnosti v antickém smyslu slova – *velký čin překračuje životní horizont hrdiny a uchovává jeho jméno i po jeho smrti*. To je pěkný příklad „vyzdvižení cíle“ v průběhu práce žáků na námětu.

Postup stanovení cíle může být také opačný, podobný zprostředkujícímu modelu – učitelem předem zvolený cíl „vede“ k námětu. I v těchto případech však námět sám a později jeho realizace při výuce působí na postupné upřesňování cíle.

- Například komplexní cíl „seznámit se s kulturou barokní doby“ vede k námětu „oživený Rembrandtův obraz Noční hlídka“. K tomu lze použít metody tzv. *kreativní interpretace* výtvarného díla. Úkolem žáků je za pomoci učitele připravit kostýmy odpovídající postavám na obraze, vybudovat scenerii obrazu, vybrat přílehlavou hudbu, zaujmout místa jednotlivých postav na obraze a nakonec obraz vlastní aktivitou „oživit“ (Slavík, 1997a). Přitom se objevuje řada momentů, které vybízejí k interpretaci, vysvětlování, k hodnocení. V konečném efektu práce na námětu zpřesňuje stanovený cíl, nebo dokonce nabízí cíle nové.

Důležité je zdůraznit, že cesta k cílům a způsob i kvalita jejich dosahování budou u každého ze žáků poněkud jiné. Proto není dost dobře možné posuzovat je podle jednotného vzoru nebo normy.

2.6.3 Jak si poradit s hodnocením tvůrčí činnosti

Hodnocení ve vstřícném modelu má *podpořit originalitu* výrazového projevu žáků, *ocenit jedinečnost* každého projevu, poukázat na *alternativní způsoby práce*, vést žáky k *přemýšlení nad průběhem tvorby*, vést je k *chápatosti a toleranci* k odlišnému pojetí světa atd. Ve většině případů má hodnocení jiný charakter než ve zprostředkujícím pojetí, v němž převažuje racionální plánování, analýza a postup po malých krocích. Ve vstřícném modelu je naopak hodnocení převážně holistické, komplexní, do značné míry intuitivní. Bývá proto označováno zvláštním termínem: *autentické hodnocení* (viz též kap. 2.3.2 a dále kap. 2.7).

Hodnocení se zde týká originálních výrazových projevů žáků, které zobrazují jejich osobnost a vypovídají o ní. Navíc, jak jsme popsali v kap. 1.8.4.2, expresivní projevy patří k relativním hodnotám, k nimž se vztahují také pouze relativní chyby. Proto není správné hodnotit je stejným způsobem jako žákovské aktivity ve zprostředkujícím pojetí výuky. Ale pozor – jak jsme vícekrát zdůraznili, také pro expresivní disciplíny bez váhání můžete používat metody zprostředkujícího modelu – vždyť i v nich je mnoho aktivit, které je zapotřebí se naučit zcela obdobně jako se v jiných předmětech žáci učí pravidla, poučky atd. V tom případě postupujte v souladu s předchozí kapitolou 2.5.

Při hodnocení výrazových projevů není příliš vhodné používat k porovnávání nějakého obecného – „pro všechny platného“ – vzoru. To znamená, že nemívá valnou cenu předložit žákům určitý obrázek, divadelní scénu, umělecký text atp. a chtít po nich jeho kopii nebo téměř doslovnou parafrázi. To by sice hodnocení velmi zjednodušilo, ale celý postup není pro toto pojetí typický. Tím samozřejmě nemá být řečeno, že v rámci studijní přípravy nemá smysl vypracovávat kopie nebo parafráze vynikajících děl. To však není ideální cesta k osobitosti, ale spíše k dokonalosti řemesla. Proto v dalších odstavcích vám ukážeme metodiku hodnocení, která respektuje originalitu výrazové tvorby.

Hodnocení výrazového projevu je především setkáním nad jedinečným vnitřním světem člověka-tvůrce, je to komunikace mezi dítětem, jeho spolužáky a učitelem. Role učitele zde spočívá v tom, že své žáky přivede k otevřenosti vůči oslovení výrazového projevu, že bude působit jako zprostředkovatel mezi žákovskými postoji a vlastním pedagogickým záměrem, že bude své žáky učit postupně se vyrovnávat s různou mírou svých schopností a konečným výsledkem tvorby, učit se z vlastní tvůrčí činnosti (Roeselová, 1997, s. 27).

Je důležité zdůraznit, že i v tvůrčích expresivních projevech se dostavuje „pocit chyby“ doprovázený hledáním cest k nejlepší variantě tvůrčího výsledku. Sami žáci jsou často nespokojeni s výsledky své tvůrčí práce a snaží se ji nějak opravit, zlepšit. Také učitel je nezdědka upozorňuje na tvůrčí pochybení, snaží se jim poradit a pomoci. To je normální součást každého tvůrčího postupu. Jak víme, chyby jsou zde pouze relativní, ale přesto je nutné naučit žáky s nimi zacházet. Jde totiž o to, že pocit chyby v expresivní tvorbě vyplývá z nějakého

nesouladu mezi vnitřní představou a jejím zvnějšněným výrazovým projevem. To znamená, že hledání vhodné korekce je vlastně objevováním lepšího způsobu vyjádření vlastního vnitřního světa, tj. vlastních zkušeností, znalostí, dojmů. Postup tedy směřuje k tomu, aby žáci *dokázali při hodnocení srovnávat různé možné varianty tvůrčího postupu a porovnávat jejich kvality*. Opět připomínáme obdobu s uměleckou tvorbou, která používá různých skic, variant neboli *alterací* díla, z nichž je pak vybrána ta nejlepší.

2.6.3.1 Nebojte se alterací!

Alterace (z lat. = změna, úprava, rekonstrukce) je pozměňující zásah do podoby tvůrčího projevu, který je v souladu s jeho vnitřní logikou, koncepcí (Kulka, 1992, s. 32). Alterací může být například odlišně zvolená stupnice nějaké hudební skladby, dílčí proměna barev ve výtvarném díle, záměna slova v básni, pozměněná expresivita gesta v dramatickém projevu apod. Vždy jde o dílčí zásahy, které v zásadě nezmění celkový charakter díla, ale mohou způsobit proměny v jeho kvalitách a v účinku na vnímatele. Nemůžeme sice dost dobře říci, že některá z variant, tj. alterací díla, je *objektivně* špatná nebo dobrá, ale dost přesně vyciňujeme jejich kvalitativní rozdíl. Ostatně, kdyby tomu tak nebylo, nebylo by ani umění, protože bychom nedokázali rozhodnout, který tvůrčí projev je vynikající a který průměrný.

Ve vzdělávací praxi se alterace uplatňují při tzv. *korekcích* žákovské tvorby a patří k nejběžnějším pedagogickým zásahům. Jsou to změny na žákovské práci navrhované, kontrolované, někdy i prováděné učitelem. Samozřejmě také sami žáci často korigují své práce a vytvářejí jejich různé alternativy.

Snaha po alteraci je poukazem na nějakou *relativní* chybu posuzovaného díla. Pozor, objev chyby a sama její „oprava“ zde není cílem hodnocení. Objev „chyby“ má upozornit žáka na to, že v tvůrčích projevech *jediné* hledisko zpravidla nestačí a první nápad ještě neznamena skutečnou kvalitu – hodnoty je třeba hledat a doslova vynalézat v mnoha více nebo méně úspěšných pokusech směřujících k nalezení skutečné hodnoty. Proto je správné zamýšlet se nad výsledky své tvorby, zkoušet různé varianty postupů, vybírat nejlepší řešení atp. Nejde tedy o to, žákovi ukázat jedinou správnou cestu – což je oprávněné při výpočtu jednoduchého příkladu nebo při opravě gramatické chyby –, ale citlivě ho přivádět k vlastní snaze zlepšovat tvůrčí projevy a vyciňovat skutečné hodnoty tvorby.

Dále popíšeme, jak se alterace uplatňují v jednotlivých fázích pedagogické práce s relativní chybou a ukážeme některé užitečné způsoby hodnocení expresivních projevů (částečně podle Kuliče, 1971).

■ 1. fáze – tušení problému

První fáze hodnocení tvůrčího projevu vzniká jako tušení nepřijatelného rozporu mezi výsledkem očekávaným a skutečně dosaženým. Je pro ni

typický celkový „pocit problému“, který ústí do pozorovacího (poznávacího) odstupu. Člověk v tu chvíli „vykročí“ ze zaujatého tvoření a počne se zamýšlet nad tím, jak jeho práce probíhá.

Typický výrok charakterizující tuto fázi hodnocení by zněl asi takto: „*Něco je v nepořádku, není to ono, tak to nechci.*“ Připomeňte si protest Jirky z příběhu o žábě (kap. 2.6.2): „*To nejde, jak by se žába stala slavnou, kdyby ji sezobl čáp?*“

Tato fáze hodnocení je zřetelná při porovnávání tvůrčích prací podle „celkového dojmu“. Příkladem jsou úkoly, při nichž má každý žák sám za sebe vytvořit pořadí („žebříček“) několika obrázků, expresivních písemných projevů, básniček atd. podle toho, jak se mu líbí. Pak si žáci mezi sebou porovnávají svá pořadí a společně s učitelem uvažují nad příčinami shod a rozdílů mezi jednotlivými „žebříčky“.

■ 2. fáze – nalezení kritéria hodnocení

Pro druhou fázi je typické rozvažování nad tím, „v čem vězí tvůrčí problém“. Jejím výsledkem je nalezení kritéria, které se nepodařilo uspokojivě splnit.

Výrok charakterizující tuto fázi: „*Pociťovaný nedostatek (problém) se týká* (kompozice, barevnosti, přehlednosti, působivosti atd.).“ Připomínáme úvahu autorů projektu o žábě: návrhem, aby žabu z příběhu sezobl čáp, byla narušena logická linie příběhu směřující k „happy endu“.

Protože kritérium hodnocení zároveň pomáhá najít cestu k nápravě chyby, je tato fáze hodně důležitá. Nestačí, aby se žák od učitele dozvěděl, že jeho tvůrčí projev je „docela pěkný“ nebo „na dobrou dvojku“. On musí zároveň přijít na to, v čem je příčina vzniku chyby. Prvním krokem k tomu je hledání kritéria pro zacílené objevení problému. Například nepovedená výtvarná práce může mít za příčinu: (a) technické nedostatky v míchání barev, (b) nedostatek odvahy při tvorbě, (c) malý cit pro barevnou kompozici, (d) záměnu malířského způsobu práce za kreslířský atd. Až po zjištění kritérií, která se s největší pravděpodobností týkají příslušné chyby, lze hledat cesty k nápravě.

V pedagogické praxi je ve druhé fázi nejučelnější srovnávat dvojice prací s podobnými vlastnostmi formy i obsahu, ale s odlišným celkovým hodnocením. Můžeme srovnávat například dvě úvahy, dvě výtvarná díla, dva popisy téhož objektu, dva dramatické skeče nebo videoklipy atd. Žáci se pak pokoušejí přijít na to, proč jednu z prací hodnotili lépe a druhou hůře. Při hodnocení výrazových projevů nebývá vzácností, že při tomto hlubším ponoru do hodnot práce se změní celkové hodnocení srovnávaných děl – původně odmítaná práce je objevena jako dříve nečekaná hodnota či naopak. Druhá fáze v praxi často nepozorovatelně splývá s fází následující, kterou je vysvětlení.

■ 3. fáze – vysvětlení

Hodnocení *vysvětluje* (interpretuje) chybu jako důsledek činnosti, která k ní vedla.

Výroky charakterizující tuto fázi: *„Barvy v kompozici se navzájem popírají, „tlučou se“, zejména žluté a modré nejsou citlivě rozmístěny...“*, *„Používáte příliš dlouhá a složitá souvětí, takže čtenář ztrácí souvislost a v textu se neorientuje...“* Opět se odvoláme na příběh o žábě: Logika příběhu směřujícího k happy endu vyžaduje, aby i tragický moment byl nějak překonán směrem k požadovanému dobrému konci.

V praxi je třetí fáze hodnocení nejlépe patrná při uvažování nad vývojem vlastního tvůrčího procesu. Učitel při něm vede žáky k tomu, aby postupně přecházeli od vymezení kritéria hodnocení k nalezení jeho konkrétního obsahu v dané práci. Srozumitelnosti dialogu napomáhají učitelovy otázky nebo pokyny, které přivádějí žáka ke hledání různých způsobů řešení. Například: *„Zkus vyjmenovat všechny důležité barvy, které jsou na tvém obrázku“*, *„Řekni ke každé z pojmenovaných barev nějaký pocit, jenž se ti v souvislosti s ní nejdříve vybavuje“*, *„Ukaž místo, kterého si na obrázku nejdříve všimneš...“*

Na předchozí otázky navazuje dotaz po způsobu tvorby: Jak jsi dospěl(a) k tomuto výsledku? Odpovědí je popis nebo předvedení postupu, který vedl k danému stavu práce. To znamená, že žák, nyní již přímo s dohledem a s dopomocí učitele anebo svých spolužáků, zopakuje stejný postup, jenž vedl k příslušným chybám. Na podkladě popisu nebo ukázky postupu je pak možné uvažovat jak o příčinách chyb, tak o možných alternativách provedení. Zkušenosti učitelé zpravidla tuto fázi práce s relativní chybou v praxi často uplatňují – „zkus to ještě jednou“.

■ 4. fáze – alternativní řešení

Ve čtvrté fázi hodnocení je srovnáván původní stav práce s jeho novou (korigovanou) alternativou. Zde se projevuje schopnost učitele nebo spolužáků poradit chybujícímu žákovi, ale také schopnost žáka samého poradit si.

Výrok charakterizující tuto fázi: *„Zkus v kompozici použít jen tyto tři barvy a výsledek porovnej s předchozím“*, *„Hledej různé obměny slov v tomto verši“*. Přípomínka příběhu o žábě: Náprava porušené logické linie příběhu byla nalezena v nesmrtelnosti hrdinského činu, o kterém si i po zániku žáby-hrdinky „povídají vrabci na střeších“.

Čtvrtá fáze hodnocení je nejzřetelnější u těch prací, kde můžete srovnávat mezi sebou více návrhů od jediného autora. Pak je dostupné posuzovat dílčí proměny a uvažovat nad přednostmi i slabšími místy u jednotlivých alternativ.

Každá neúspěšná korekce díla je potvrzením toho, že původní kvalita obstála v pokusu o její překonání (zlepšení). Například snažíte-li se vylepšit rytmus básně obměnou některých slov, ale celkový dojem je naopak stále horší, je to neúspěšná korekce, neboli neúspěšný pokus o alteraci. Pokud se neúspěchy takových pokusů o alteraci opakují, měli bychom připustit, že původní varianta díla vydržela v „ohni zkoušek“ a potvrdila (až do této chvíle) svou hodnotu. Tento moment je důležitý právě pro tvůrčí obory a relativní hodnoty (chyby). Neúspěšnost alterací je zde jediným evidentním prostředkem, který umožňuje v jistém smyslu „dokazovat“ hodnotu výrazového projevu jako „(až dosud) nepřekonanou variantu formy“.

2.6.3.2 Hodnocení, které nehodnotí?

V expresivních disciplínách se často kromě typického hodnocení používá tzv. *nehodnotící zpětná vazba* (angl. *nonevaluative feedback*), tedy komentář nedomprovázený hodnocením – vyjádření, že cosi akceptujeme, aniž bychom o tom vyslovili soud (podle Valenty, 1997, s. 240). Tento typ zpětné vazby je prospěšný u činností explorativní (zkoumavé) povahy, kde se jedná o sám proces prožívání výrazové hry, tj. prožívání „jako“ skutečnosti. Pokud byste v takových situacích hodnotili, mohlo by se stát, že v tomto případě ne zcela žádoucím způsobem obrátíte pozornost žáků k výsledku, k pochvale. Pak ale zbývá méně pozornosti na sám průzkum skutečnou hrou. Proto je výhodnější použít nehodnotící zpětné vazby. Příklady: „*Tak to byl vyjádřený názor první skupiny. K čemu došli?*“, „*Je to vše, co jste chtěli ukázat?*“, „*Kdybyste měli více času, postupovali byste stejně?*“

Nehodnotící zpětná vazba se může vhodně uplatnit i v „exaktních“ předmětech, zejména pokud jde o zkoumavé, badatelské a výzkumné činnosti nebo při reakcích na chování žáka. Cangelosi (1994) tento způsob pedagogické zpětné vazby označuje jako *popisný jazyk* (neboli *popisné vyjadřování*) v komunikaci se žákem. „Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo svůj pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje, zařazuje.“ (Cangelosi, 1994, s. 93)

- Cangelosi uvádí příklady popisného jazyka:

Čtyřletý Tomáš ukazuje paní učitelce Matáskové svou kresbu. Ta zvolá: „*Ty zelené a hnědé barvy na tvém obrázku mi připomínají les!*“

Pan učitel Železný se otáčí k Pepíkovi, který právě skočil do řeči Kateřině, a říká: „*Když mluvíš, Pepiku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.*“

Naopak kontrastní příklady posuzujícího jazyka:

Čtyřletá Karolína ukazuje paní učitelce Noskové jeden ze svých obrázků. Paní Nosková zvolá: „*No to je nádhera, Karolínko, to je krásný obrázek! Ty jsi výborný umělec!*“

Paní učitelka se obrací k Mileně, která právě skočila do řeči jinému žákovi, a říká: „*Ty jsi ale nevychovaná, že takhle skáčeš Gríšovi do řeči.*“

Cangelosi k tomu poznamenává, že při neklasifikujícím vyjadřování popisným způsobem je třeba se vzepřít sebemenšímu označování žáků přívlastky „šikovný“, „pomalý“, „dobrý čtenář“, „inteligentní“, „dobře vychovaný“, „problémové dítě“, „průměrný žák“, „výtečný žák“, nebo naopak „podprůměrný žák“ atp. Místo toho je třeba soustředit se na momentální učební úkol, okolnosti a situace. Povšimněte si, že zdrženlivost vůči zařazujícímu hodnocení se v tomto případě týká i chvály, nejen záporného posouzení (viz také kap. 2.10.3 o „nálepkování“ žáka).

K zapamatování

1. Při hodnocení expresivních a tvůrčích žakovských projevů uvažujte, *které komplexní etické, estetické, ekologické aj. cíle se k hodnocení vztahují*. Při vhodných příležitostech vhodným způsobem *upozorňujte své žáky na tyto cíle*.
 2. Ukazujte žákům, že *hodnocení je příležitost ke hledání tvůrčích alternativ*, není to cesta, jak najít jediné správné řešení. Chyby zde nejsou objektivní, ale relativní.
 3. Podle možností uplatněte všechny důležité fáze hodnocení tvůrčího projevu: *tušení problému, nalezení kritérií pro hodnocení, vysvětlení, alternativní řešení*.
 4. Je-li cílem dosáhnout *prožitku z výrazové hry* a soustředit se na její *proces*, nehodnoťte přímo, pouze komentujte, používejte *nehodnotící zpětné vazby, popisného vyjadřování*, nikoli hodnotícího zařazování.
 5. Při hodnocení nezapomínejte, že každý tvůrčí projev je *svébytnou hodnotou* a vypovídá o *jedinečném člověku v jedinečné životní situaci*. Vždy ho můžete posuzovat v rámci jeho vlastního vývoje, ale jenom do určité míry ho lze porovnávat s druhými lidmi.
-

2.7 Autentické hodnocení

„Kdo bude opisovat nebo napovídat, dostane pětku!“

Tato věta vyjadřuje klasické pojetí *autenticity* hodnocení: Autentická je jen taková práce, kterou vytvořil opravdu ten a jen ten, kdo je na ní podepsán, a hodnocení se považovalo za autentické tehdy, když hodnotilo v tomto smyslu autentickou práci. Abychom takovou autenticitu – to, že hodnotíme práci skutečně vypracovanou žákem – zajistili, vytváříme tradiční podmínky zkoušení: jeden žák u tabule loví z paměti útržky vědomostí nebo třída, která „uložila všechno z lavic do tašek“, na čistém papíru skládá účty z minulého čtvrtletí. Taková autenticita zajišťuje mimo jiné „spravedlnost“ hodnocení ve smyslu rovných podmínek všech žáků v průběhu zkoušky.

- U domácího úkolu z matematiky autenticita práce zajištěna není. Je narušena rovnost podmínek: S Lucií vypočítá úkol tatínek, Lukášovi vysvětlí nejasnosti starší sourozenec, Klára úkol opíše před hodinou, Roman jej udělá poctivě sám a Milan s úkolem nehne, nemá se s kým poradit, ale opisovat úkol nechce. Jde v podstatě o nízkou *validitu* hodnocení, protože známka z domácího úkolu nehodnotí jen to, co hodnotit chce, tedy žakovu matematickou znalost, ale (také) dostupnost pomoci.

Pojem autenticity hodnocení a školní práce vůbec ale prošel v poslední době zajímavým vývojem, který se pokusíme naznačit.³

Vraťme se k žakovi píšícímu ve škole písemku s vyklizenou pracovní deskou lavice a s vědomím, že pokud prohodí slovo se sousedem, bude hodnocen nedostatečnou. V jakém smyslu je možno označit jeho situaci za autentickou, tedy „pravou“? Existuje takováto situace ve skutečném životě? Porovnejme ji třeba s tím, jak vzniká projekt mostu, divadelní představení, sváteční oběd – nebo kniha, kterou čtenář právě čte:

Víme, že u odborné publikace se vyžaduje pravý opak toho, co u zkoušky. Autor čerpá z co nejširšího okruhu pramenů, radí se neformálně se svými kolegy i formálně s vědeckými recenzenty. Na základě připomínek opakovaně provádí úpravy, na textu pracuje nakladatelský redaktor, jazykový korektor a další odborníci. To je nejen zvyk vědecké komunity, ale nezbytnost, pokud má vzniknout dílo skutečně užitečné. Přesto všichni za dodržení určitých podmínek chápou takové dílo jako *autentické*, původní, a souhlasí s tím, aby bylo připsáno autorovi.

Na tento rozpor mezi školními situacemi a skutečným (*autentickým*) světem upozornili zejména zastánci tzv. *kulturní psychologie* a *sociálního konstruktivismu*.⁴ Školní hodnocení se najednou zdálo neskutečné, neautentické, jako hodnocení umělého úkolu v umělých podmínkách, a zde se hledala i příčina jeho schopnosti předpovědět sice úspěšnost na příštím stupni školy, ale nepřiliš velkou použitelnosti (prediktivní síly) při předpovídání úspěšnosti ve „skutečném“ životě.

Na základě teoretických analýz kulturních psychologů a antropologů vzniklo hnutí „autentického učení a hodnocení“, které považuje podmínku, že hodnocený výkon je dílem hodnoceného žáka za podmínku *nutnou*, ale nikoli *postačující*. Wineburg (1997) uvádí, že za podklad pro *autentické hodnocení* je možné považovat jen takový test, výkon nebo produkt, jenž nese podstatné znaky vztahu k jeho ekvivalentu ve skutečném světě. To znamená, že úvaha nebo povídka, kterou by žáci měli napsat ve škole za jednu hodinu a bez možnosti zpracovat koncept, v klidu ho revidovat, popř. mít možnost konzultovat jej s učitelem, není

³Opíráme se zde především o inspirativní článek S. Wineburga (1997) a čtvrtou kapitolu učebnice M. Pasche a kol. (1998).

⁴Odkazujeme zejména na práce Štecha (1992; 1998) a Bertranda (1998). Za otce sociokulturně orientovaného přístupu je považován L. S. Vygotský, jehož práce jsou dostupné i v češtině a slovenštině.

autentická. Takové podmínky totiž vůbec neodpovídají tomu, jak ve skutečném světě reálný autor píše povídku nebo odbornou stať.

Pasch a kol. (1998, s. 150) vymezují analogicky *autentické učení* jako proces, kdy je výuka organizována s důrazem na smysluplné využití učební látky, které vede k vytvoření něčeho přínosného pro žáky samé, pro jejich blízké nebo pro komunitu, tedy s přesahem do reálného světa. Nestačí pověstné „to se vám bude jednou hodit“, žáci musí vidět, že se to někomu hodí teď.⁵ Za *autentické hodnocení* pak považuje Pasch hodnocení v komplexní reálné situaci: hodnocení není uměle zkonstruovaný příklad nebo úloha, ale praktický výrobek; nikoli mluvnické cvičení, ale dopis kamarádovi do nemocnice; nikoli desetiminutovka z aritmetiky, ale rozpočet na třídní výlet. Může jít o plakát zvoucí na den otevřených dveří ve škole, o divadelní představení pro rodiče, výzkum čistoty vody v okolí školy, článek v místních novinách, výstavu o dějinách počítačů a stovky dalších činností. Stručně: nejde o *reprodukcii* učiva, ale *produkci* něčeho nového za použití učiva (Pasch, 1998, 151).

Proto internetový slovník CRESST charakterizuje *autentické hodnocení* jako *typ hodnocení, který hodnotí kvalitu tvůrčího projevu. Objektem autentického hodnocení je skutečná tvorba, při níž vznikají nové hodnoty: výtvarná díla, tvůrčí dramatické projevy, výstavy, vlastními silami vydávané časopisy, projekty a výzkumy atd.*

Než uvedeme jeden konkrétní přístup k autentickému hodnocení, musíme zmínit ještě jednu ožehavou otázku: Řekli jsme, že v novém pojetí autenticity nadále požadujeme, aby dílo opravdu *vytvořil ten, koho za něj hodnotíme*. Na druhou stranu v reálném světě většinou člověk při práci spolupracuje s druhými, čerpá z knih, izolovat ho je *neautentické*. Wineburg v této souvislosti navrhuje rozlišovat mezi:

- *oprávněnou pomoc*, která vede k tomu, že žák se opravdu naučí hodnocenou dovednost nebo ji lépe pochopí;
 - *neúčinnou pomoc*, jež vede k tomu, že žák se nic nenaučí nebo naučí tak málo, že není schopen sám ani vysvětlit postup úlohy, kterou vypracoval s dopomocí;
 - *neoprávněnou pomoc*, kdy žák předkládá práci někoho jiného.
- V našem případě domácího úkolu z matematiky Lukášovi vysvětlil bratr nejasnosti a Lukáš je poté schopen ve škole počítat další příklady sám. Šlo o *oprávněnou pomoc*. Lucie sice vypočítala úkol s otcem, ale není teď schopna postup, který má v sešitě, obhájit. Pomoc byla *neúčinná*. Klára úkol opsala od Romana, aniž by se snažila cokoli pochopit. To je zjevně *neoprávněná pomoc*.

⁵Jeden distinguovaný profesor matematicko-fyzikální fakulty zakončil tříhodinovou přednášku o postupu výpočtu určité hodnoty: „V praxi se postup, který jsem vám předvedl, nepoužívá, protože lze hodnotu snadno najít v tabulkách. Ale až budete jednou sedět v *lochu* a tabulky mít nebudete, můžete si takto CG-koeficienty počítat.“

Hodnocení, v jehož průběhu je žákovi poskytována oprávněná pomoc, např. když učitel položí návodnou otázku, se někdy označuje jako *dynamické hodnocení*. Teoretickým podkladem pro tento přístup jsou Vygotského práce o tzv. zóně nejbližšího vývoje (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 321). Povšimněte si nakonec, že pro posouzení, zda je možno práci vzniklou za pomoci druhých přijmout jako podklad hodnocení, je schopnost *ústně ji obhájit*. Jde o *autentické* kritérium, protože stejně se přistupuje i k vědeckým pracím habilitačním, disertačním apod.

2.7.1 Hodnocení portfolia

Jedním z moderních prostředků autentického hodnocení je tzv. hodnocení *portfolia* (angl. *portfolio assessment*). V angličtině, odkud výraz „portfolio“ pochází, znamená *kolekci, složku* nebo *mapu*.⁶ Portfolio opravdu je jakási kolekce nebo přehledná „mapa“ žákovy práce.

2.7.1.1 Co je „portfolio“?

Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka (Archbald, Newmann, 1988, s. 29). V portfoliu mohou být například uloženy žákovy písemné práce a úvahy o určitých tématech, výtvarná díla, projekty, záznamy z různých pozorování a jejich interpretace apod. Archbald a Newmann k tomu dodávají: Jestliže píšete dopis nebo článek, tvoříte výtvarné dílo, komponujete hudbu nebo upravujete vzhled vašeho bytu, prokazujete schopnosti, jež mají zvláštní hodnotu, kterou nelze posuzovat pouze jako „znalost“ v úzkém smyslu slova a také ji nelze běžnými metodami (např. testováním, zkoušením u tabule) prověřovat.

Prakticky vzato, portfolio jsou nějaké desky, šanon, krabice, ve které jsou shromážděny a uchovány práce žáka za určité údobí a k určitému tématu. Portfolio může mít i charakter knihy nebo deníku apod. Součástí portfolia mohou být také záznamy učitele, žákových rodičů aj. o žákovi, např. poznámka o nějakém důležitém žákově chování, nápadu, myšlence apod. To znamená, že portfolio neobsahuje pouze práce žáka, ale také *komentáře* druhých lidí k nim a k žákovu chování obecně (Cotton, 1995, s. 34).

Portfolio zachycuje a uchovává celou řadu informací o vývoji a pokroku žákovy práce. Informace uložené v portfoliu poskytují učitelům oporu při hledání odpovědi na hodnotící otázky „*V čem je právě tento můj žák úspěšný?*“, „*Co mu může pomoci k lepší školní práci a lepší pohodě ve škole?*“ (McDaniel, 1994, s. 324). Je zřejmé, že práce s portfoliem dává velkou šanci k hodnocení podle individuální normy (viz kap. 1.7.4) a poskytuje možnost nalézt úspěchy i u žáků,

⁶V češtině se vžila podoba termínu odvozená z francouzštiny *portfej* ve výrazu *ministr bez portfeje*, tedy bez vlastní agendy.

kteří jsou postiženi *vývojovými poruchami učení* (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie atd.) nebo jsou jinak znevýhodněni oproti svým vrstevníkům.

2.7.1.2 Pedagogické hodnocení portfolia

Hodnocení portfolia předpokládá splnění těchto podmínek:

1. Jsou vymezeny *cíle a kritéria hodnocení*.
2. Na podkladě vymezení cílů a kritérií hodnocení je určeno, *co* má být ukládáno do portfolia (tj. jaký typ materiálu), *kým* to má být ukládáno (samotným žákem, učitelem, rodiči žáka atd. i v kombinacích) a *kdy* (po každé vyučovací hodině, jednou za týden, občas atd.).
3. Kritéria hodnocení jsou použita ke *komplexnímu posouzení žákovy tvůrčího chování* (podle CRESST96).

Portfolio má sloužit především k *ocenění žákovy pokroku*, jeho *úsilí* nebo *tvůrčích úspěchů*, má povzbuzovat žáky k *posuzování vlastních pokroků v práci*. Portfolio má odpovídat na otázku žáka „*Kdo jsem?*“ a má žákovi, učiteli, žákovým rodičům zprostředkovat ucelenou historii žákovy školního rozvoje (McDaniel, 1994, s. 329).

Součástí portfolia může být například charakteristika vlastní nebo vymyšlené osobnosti, která vypovídá o žákově sebepojetí, jako v následujícím případě:

- Jedenáctiletá dívka Gaddis měla ve škole potíže, byla neukázněná, neochotná, nervózní, málo sdílá, pro učitele nebylo zpočátku lehké navázat s ní kontakt. Přečtete-li pozorně její příběh o divokém chlapeci Samovi, jistě vytušíte dívčina skrytá přání a utajené smutky (podle McDaniela, 1994, s. 324, upraveno):
Sam Gribley je zlobivý chlapec. Váží 61 kilogramů a je mu třináct let... Utekl z domova, když mu bylo dvanáct let. Snil o životě v divoké přírodě. Nyní se mu to opravdu podařilo. Chtěl dokázat svému otci, že umí žít v pustině v horách. Pro svůj příbytek pokácel stromy a zpracoval dřevo. Byl na sebe hrdý. Tento chlapec dokonce objevil a ochočil divokého sokola, aby měl společníka pro dlouhé zimní dny. Dal mu jméno Hrozný. Hrozný mu pomáhal nacházet potravu. Byl pro Sama velkým pomocníkem...

Vzhledem k tomu, že portfolio uchovává žákovy tvůrčí projevy, je hodnocení portfolia poměrně nesnadné, vyžaduje od učitele dostatek pedagogické tvořivosti a citu pro důležité momenty žákovy práce. Při hodnocení nezapomínejte, že *procesy tvorby* bývají považovány za pedagogicky cennější než samy tvůrčí výsledky uložené v portfoliu. To znamená, že při hodnocení výsledků je třeba brát v úvahu celou činnost, která se za nimi skrývá, neomezovat se jenom na to, zda se práce zdařila, či nikoli.

Pedagogické hodnocení portfolia si má zachovat tvůrčí charakter a citlivost, avšak zároveň má být dostatečně cílené, systematické, informativní a efektivní

(srov. kap. 2.4). Z toho důvodu je vhodné dobře uspořádat hlediska a kritéria, která při hodnocení použijete.

Američtí autoři Paulson a Paulson (podle McDaniela, 1994, s. 325) navrhli takové uspořádání do tří dimenzí: (1) *dimenze účastníků*, (2) *dimenze aktivity*, (3) *dimenze historie*.

1. *Dimenze účastníků* (angl. *stakeholders* – zde ve smyslu „podílníci, participanti“) zahrnuje poznatky a posouzení, které se týkají osobností zúčastněných na tvorbě portfolia. Jsou to především: (a) *žák*, (b) *učitel*, (c) *rodiče žáka*, popř. další. Ti všichni jednak sami do portfolia přispívají, jednak se mohou stát objektem hodnocení. Nejdůležitější informace pocházejí od samotného žáka a také jemu mají především sloužit. Žák sám má největší prospěch z toho, že si uvědomuje proces plánování a uskutečňování svých záměrů a své pracovní pokroky i nesnáze. Proto také *žák je nejdůležitější osobností portfolia* – hraje hlavní roli při rozhodování o účelu portfolia, o způsobu jeho použití i jeho hodnocení. *V praxi to znamená, že hlavně učitel nebo žákovi rodiče se žákem probírají, jak s portfoliem zacházet, a přitom respektují žákovo mínění.*
2. *Dimenze aktivity* zahrnuje poznatky týkající se činnosti zaměřených na dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Žák do portfolia zaznamenává průběh svých školních aktivit, uvažuje nad jejich smyslem a nad jejich kvalitou. Důležitý je *náhled žáka na vlastní práci, žákovo sebehodnocení i pokusy o prognózu vlastního vývoje*, jak vyplývá z ukázky jedné části portfolia amerického středoškoláka (podle McDaniela, 1994, upraveno):
Moje první úvaha, kterou jsem napsal v této škole, byla úplně nejhorší z celé třídy. Neměl jsem žádný úvod, udělal jsem spoustu pravopisných chyb a chyběl mi i pořádný závěr, pokud nepočítám nápis ‚The End‘ na konci. Ale poslední dobou jsem se hodně zlepšil, protože v mých textech začíná být všechno, co tam patří: dokážu text zakončovat a dodržet postup od úvodu k závěru, napíšu i víc než pět stránek, umím lépe popisovat detaily . . . Příští rok bych chtěl usilovněji pracovat na popisu detailů . . .
3. *Dimenze historie* zohledňuje fakt, že portfolio zachycuje historii žákova školního vývoje, je jakousi *kronikou* žákovské osobnosti. Jak jsme již uváděli, poskytuje žákovi přehled o jeho *pokroku v učení a v autentické činnosti*. Hodnocení portfolia přirozeně využívá *individuální normy*, která se opírá o posuzování vlastní pokroků žáka, srovnává a hodnotí *alterace* jeho tvůrčích projevů. To je patrné i z ukázky portfolia v předchozím odstavci.

Portfolio a jeho hodnocení je příležitost, jak uvidět ve vašich žácích *komplexní osobnosti* s mnoha rozmanitými schopnostmi, s vlastními cíli a přáními. V systému učebních předmětů na vyšších stupních škol se snadno stane to, co se stává pacientům ztraceným ve spleti laboratorních vyšetření a různých lékařů-specialistů: zmizí osobnost člověka a zůstane jenom některá její složka, vlastnost, potíž. Tak se pacient mění ve „žlučník“ nebo „žaludeční vřed“ a žák v „hlupáčka“. Leckterý učitel, jenž považuje některého ze svých žáků za málo nadaného nebo málo pilného, bývá překvapen, má-li štěstí vidět výkony stejného žáka v jiném předmětu nebo při některé zájmové činnosti mimo školu. Portfolio je pokusem, jak takovému pro učitele nelichotivému překvapení v dobrém smyslu předcházet.

Portfolio a jeho hodnocení je příležitost, jak uvidět ve vašich žácích *komplexní osobnosti* s mnoha rozmanitými schopnostmi, s vlastními cíli a přáními. V systému učebních předmětů na vyšších stupních škol se snadno stane to, co se stává pacientům ztraceným ve spleti laboratorních vyšetření a různých lékařů-specialistů: zmizí osobnost člověka a zůstane jenom některá její složka,

vlastnost, potíží. Tak se pacient mění ve „žlučník“ nebo „žaludeční vřed“ a žák v „hlupáčka“. Leckterý učitel, jenž považuje některého ze svých žáků za málo nadaného nebo málo pilného, bývá překvapen, má-li štěstí vidět výkony stejného žáka v jiném předmětu anebo při některé zájmové činnosti mimo školu. Profolio je pokusem, jak takovému pro učitele nelichotivému překvapení v dobrém smyslu předcházet.

K zapamatování

1. *Autentické hodnocení* posuzuje výkony žáků v situacích blížících se reálným podmínkám. Testové hodnocení není pro autentický přístup vhodné, protože nedokáže zachytit jejich *originalitu a jedinečné projevy osobnosti*, které jsou do nich vloženy.
 2. *Hodnocení portfolia* je jednou z možností autentického hodnocení, již můžete dobře používat k *hlubšímu poznání osobnosti žáka i jeho sociálního okolí*, k rozvíjení jeho schopností *sebehodnocení* a k dlouhodobému *reflektování i plánování vlastní práce ze strany samotného žáka*.
 3. Hodnocení portfolia je vhodnou metodou hodnocení pro *žáky se specifickými vzdělávacími potřebami*, např. s poruchami učení.
-

2.8 Hodnocení jako cíl výuky – naučit žáky hodnotit

Až dosud jsme uvažovali o hodnocení převážně jako o *pedagogickém nástroji učitele*. V této podobě hodnocení učitelé slouží jako **diagnostický prostředek**: učitel s jeho pomocí rozpoznává žákovy úspěchy nebo nesnáze s učením, upozorňuje žáka na kvalitu jeho výkonu, motivuje a posiluje ty žákovy projevy, které považuje za správné, a naopak tlumí mylné nebo méně přijatelné aktivity. Avšak v souvislosti s hodnocením portfolia se výrazněji objevil také jiný přístup k hodnocení – hodnocení jako pracovní nástroj samotného žáka.

2.8.1 Odcizené hodnocení?

Zdá se samozřejmé, že ve škole jde v první řadě o to, aby žák na konci školní výuky přestal být závislý na svých učitelích, aby dokázal samostatně nebo jen „s malou pomocí svých přátel“ uplatnit co největší část toho, co se ve škole učil. Mělo by to platit i pro *dovednost hodnotit*. Jak jsme poznali v první části knihy (kap. 1.1, 1.2), hodnocení je nutnou zpětnovazební součástí lidské aktivity, a proto zvládnout určitou činnost znamená zvládnout i příslušné hodnocení. Ve skutečnosti se ve škole často hodnocení vymyká z dosahu vlastního úsilí žáka a doslova i obrazně je mu *odcizeno*. Než podrobněji vyloučíme tuto myšlenku, zamyslete se, prosím, nad následujícími dvěma ukázkami.

- Experimentátor a sedmiletá žačka jedné gruzínské školy, říkejme jí Nina, rozmlouvají nad dívčíným písemným úkolem. Ten byl záměrně učitelem hodnocen o dva stupně hůře (trojkou), než si zasloužila – ve skutečnosti Nina měla práci úplně bez chyby, tedy na čistou jedničku. Smyslem experimentu bylo zjistit, zda žáci dokážou sami korigovat nesprávné učitelovo hodnocení. Posuďte sami, jak si Nina zjevně nespravedlivé hodnocení vyložila (podle Koti, ed. 1986, s. 58–59, upraveno):

„Podívej se pozorně, zasloužíš si tuto známku?“

Nina se dívá a kývá hlavou na souhlas.

„Za co jsi dostala trojku?“

„Mám tam chyby.“

„Najdi ty chyby.“

Nina čte, co napsala. Experimentátor jí několikrát opakuje, aby si vše pozorně přečetla a našla chyby.

„Tady je chyba.“

„V tomto slově? Jaká chyba?“ (Slovo je napsáno správně.)

„Vynechala jsem písmenko.“

Čte znovu.

„Ne, tady není chyba.“

„Tak proč jsi potom dostala trojku?“

„Protože je to ošklivě napsáno.“

„Třeba si zaslouhuješ mnohem lepší známku?“

„Ne . . . (pauza) . . . nevím . . . je to ošklivě napsáno.“

Uvedený rozhovor se odehrál již v roce 1963, ale bylo by laciné odbýt jej poukazem na to, že je výrazem totalitní mentality a patří minulosti. Americký autor J. Cangelosi (1994, s. 110, upraveno) uvádí příhodu podobného typu ze zcela nedávné doby z americké školy (žačka Štěpánka chodí do páté třídy):

- Učitel: *„Štěpánko, chtěl bych se dozvědět, jak vypočítáš příklad $753 : 12 = \dots$. Při počítání na papíře mi říkej přesně postup, co děláš.“*

Štěpánka: *„Nemohu počítat, když se na mě díváte!“*

Učitel: *„Pročpak ne?“*

Štěpánka: *„Protože bych udělala chybu a vy byste mi započítal špatnou známku.“*

Učitel: *„Tohle nemá nic společného se známkováním. Chci jenom vidět, jak děláš, abych ti mohl pomoci v tom, co ti ještě nejde.“*

Štěpánka napíše číslo šest jako první číslo výsledku. Rychle odloží tužku a zeptá se: *„Je to správně?“*

Učitel: *„Řekni mi, proč ses rozhodla napsat do výsledku šestku.“*

Štěpánka začne šestku gumovat a povzdechne si: *„Tak je to špatně.“*

Učitel ji jemně vezme za ruku a zastaví ji v gumování její správné odpovědi.

Štěpánka: *„Já zapomněla! My nesmíme gumovat . . .“*

Cangelosi k tomuto příběhu dodává: Učiteli nešlo o nic víc než o posouzení Štěpánčiny dovednosti v dělení větších čísel, aby jí mohl lépe pomáhat. Ale Štěpánka byla zvyklá, že učitelé známkují výsledky jejího úsilí, a nemohla pochopit, že učitel se jí snaží svým hodnocením pomoci.

Jistěže část rozpaků Niny i Štěpánky nad hodnocením je třeba přičíst zvláště-
nostem dětského myšlení v tomto věku a specifické atmosféře respektu k učitel-
ské autoritě. V obou výše uvedených případech se však dost jasně ukázalo,
že žáci nejsou zvyklí účinně se zamýšlet nad vlastní prací a poučeně se věnovat
vlastnímu hodnocení. Jejich postup je v dané situaci svým způsobem přirozený
a nikterak hloupý, ale je z něj patrné, že škola jim dosud nepomohla v tom
nejdůležitějším – samostatně, účelně a co nejpriléhavěji hodnotit vlastní práci.
Obě dívky se v našich příkladech skutečně chovají tak, jako by jim hodnocení
jejich vlastní práce vlastně nepatřilo – je to odcizené hodnocení, které podle
nich smí přicházet pouze zvnějšku, od učitelů.

Postup, kterým se hodnocení ve škole žákovi odcizuje, mívá typický průběh
(podle Slavíka, 1990; 1995). Před vstupem do školy si malé dítě hodnotící pro-
cesy zřetelně neuvědomuje – splývají mu s pestrým proudem životních událostí
do jediného zážitkového celku. S prvními žákovskými krůčky se tato situace
dramaticky mění. Hodnocení je okamžitě pojmenováno a zviditelněno jako klí-
čový bod celého školního snažení. Stává se totiž hlavní součástí zpráv, které si
vyměňují autority, v té době pro dítě nejvyšší – učitel a rodiče. Avšak ve stejném
okamžiku, kdy je hodnocení *tematizováno* jako skrytá výpověď o výchovných
cílech (jak jsme poznali, hodnocení je nutnou podmínkou cílového jednání), je
žákovi v pravém slova smyslu *odcizeno*, neboť se stává izolovanou záležitostí
učitele, stává se *pedagogickou pravomocí*, o které se nediskutuje.

Ve škole, zejména v transmisivní koncepci výuky, je-li pojímána dogmaticky,
bývá hodnocení výlučným nástrojem učitele, užitečným nástrojem, který se
však, jak jsme poznali, žákovi přímo před očima vymkl z rukou. Hodnocení
v úloze výchovného prostředku tak fakticky pro žáka zastírá svůj pravý smysl –
*být k dispozici pro dialog při pracovní spoluúčasti a sloužit jako zpětná vazba
pro úpravu vlastního jednání*. Místo toho se žákovi ukazuje jako nedostupný
mocenský, snad až magický prostředek určený k souzení a někdy i k odsouzení.

Kromě toho, že hodnocení se žákovi odcizuje, zároveň se v jeho očích odr-
hává od jeho vlastní práce. Vždyť žákovi práci neustále zjevně hodnotí pouze
učitel. A protože výsledky učitelova hodnocení jsou nezřídka to jediné, co zajímá
i rodiče, *nakonec ustupuje do pozadí i sama školní práce a školní hodnocení se
stává pro žáka tím nejdůležitějším*, „o čem škola je“.

Aby školní hodnocení překonalo tento málo uspokojivý vývoj, musí přede-
vším být srozumitelné, komunikovatelné a do potřebné míry zvladatelné pro
všechny účastníky a spoluúčastníky školního dění; stejně tak pro učitele jako
pro žáky a jejich rodiče. Jinými slovy, žáci mají školnímu hodnocení nejen ro-
zumět, ale mají o něm umět rozmlouvat i uvažovat. A co víc – mají je sami co
nejlépe podle svých možností ovládat. V takovém případě přestává být školní
hodnocení pouhým prostředkem výchovy a stává se jejím cílem, tj. dovedností

nebo kompetencí, která je pro žáka přístupná a osvojitelná. Tehdy se hodnocení pro žáka mění z magického prostředí v obyčejný a důvěrně známý pracovní nástroj. Říkáme, že hodnocení se pro žáka stává *autonomním*.

Autonomní hodnocení je takové hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.

2.8.2 Učitelovo hodnocení – cesta k žakové autonomii

Aby se hodnocení proměnilo v pracovní nástroj žáků a stalo se pro ně autonomním hodnocením, musí být nejprve co nejlépe zvládnuté samotnými učiteli. Aneb „Chceš-li naučit hodnotit ty druhé, musíš začít především u sebe“ (Cottonová, 1995, s. 146). Proto se nejdříve budeme podrobněji věnovat kvalitě pedagogického hodnocení. Jak s ním má učitel zacházet, aby žákovi dobře sloužilo? Hodnocení ve škole bude žákovi prospěšné a pro jeho vlastní soudy užitečné tehdy, bude-li pro něj skutečně informativní. To jsme zdůraznili již v kapitole 2.4. Na tomto místě náš požadavek zpřesníme. Vyjdeme přitom z pojmu *informace*, u kterého všechno začíná.

Obecně vzato, nějakou informaci jste získali tehdy, když víte víc než dřív, anebo to víte lépe. Proto se také můžete lépe rozhodovat. *Informací* nazýváme všechno, co umožní anebo zlepší rozhodování o tom, jak dosáhnout nějakého cíle (podle Slavíka a Nováka, 1997). Například chcete-li jet na výlet, je pro vás důležitá informace o počasí, potřebujete-li se dostat na nějaké místo, vyžádáte si informaci o nejkratší cestě atd. Z tohoto hlediska se můžeme podívat i na pedagogické hodnocení.

Informativní je pedagogické hodnocení, které žákovi umožní lépe se rozhodovat na cestě k dosahování vzdělávacích cílů. Chce-li žák rozšířit nebo prohloubit své znalosti, napravit nedostatky nebo vylepšit svou školní „reputaci“, mělo by mu hodnocení ze strany učitele poskytnout dostatek informací k tomu, aby žakovo úsilí bylo zdařilé. **Informativní hodnocení je pro žáka rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil.**

Hodnocení, které by učitel tajil, nemá pochopitelně pro žáka žádnou informační hodnotu. Proto snažit se o informativnost hodnocení, to pro učitele v první řadě znamená, aby dokázal žákovi své hodnocení srozumitelně sdělit formou nějaké *zprávy*. V nejjednodušších případech vypadají učitelské hodnotící zprávy asi takto: „výborně...; již ptěš bez chyb; zlepšil sis výslovnost...; neumíš sčítat zlomky...; jsi nepořádný...“ atd.

Pokud je hodnotící zpráva zapsaná nebo aspoň zapamatovaná, uchovává informace, které jsou díky ní přístupné pro vzpomínání a uvažování anebo pro dialog učitele se žákem, s rodiči, s kolegy apod. My bychom se měli ptát, jak zprávu o učitelově hodnocení zlepšovat, aby žákovi a jeho rodičům opravdu sloužila a nebyla pouhou obdobou káravě zdviženého prstu. *Kvalita hodnotící zprávy* – to je velký pedagogický problém a úkol pro učitele. O tom ale již něco víme z kapitol 1.5.3 a 2.5, v nichž jsme se věnovali formativnímu hodnocení. Formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žakovu autonomnímu hod-

nocení, protože za jeho pomoci se žák dozví a později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravovat.

2.8.3 Jak formativně hodnotit

Na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace *dílčích cílů* a od nich odvozených *kritérií hodnocení*. Příklady stanovení dílčích cílů jsme popsali v kap. 2.5. Zde si podrobněji ukážeme přípravu kritérií hodnocení, která odpovídají cílovým standardům (viz kap. 1.6.3). Cílové standardy v obecné podobě obvykle nemohou přímo sloužit jako kritéria pro hodnocení žákových výkonů, ale dávají učiteli dostatečně přesná vodítka k tomu, aby připravil hodnocení konkrétních úloh, které bude pro žáka srozumitelné a účelné.

2.8.3.1 Jak vymežit kritéria?

Aby kritéria hodnocení mohla sloužit žákům i jejich rodičům stejně dobře jako učitelům, je nutné je nějak vymežit, tematizovat. Až potom se mohou stát podkladem hodnotících zpráv.

Tematizace kritérií a jejich případná standardizace (srov. kap. 1.6.3) je náročná činnost, která dokáže plně vytižít celé týmy odborníků. My si na tomto místě nebudeme klást tak vysoké cíle. Chceme na příkladech ukázat, jak můžete i vy sami při tematizaci kritérií postupovat. Jednak abyste kritéria svedli sami formulovat, jednak proto, abyste lépe porozuměli kritériím například v národních vzdělávacích a výchovných standardech.

Jako příklad té nejjednodušší tematizace uvádíme vždy jedno z kritérií navržených v matematice M. Kubínovou (1995), v češtině S. Pišlovou (1995) a O. Hausenblasem (1996), v přírodopise P. Dostálem (1996) a ve výtvarné výchově J. Slavíkem (1995) (částečně podle Nováka, Slavíka, 1997). Další řadu příkladů si jistě můžete podle uvedené inspirace vytvořit sami s ohledem na potřeby svého oboru. Kromě toho zřejmě i u nás nastává doba, kdy zveřejňování standardů a evaluačních kritérií a diskuse o nich bude nutnou součástí běžné pedagogické práce.

□ Matematika

Matematizace. Matematizací nazýváme dovednost interpretovat matematický text, interpretovat kontext s matematickým obsahem, matematicky interpretovat realitu a naopak používat matematické poznatky v praxi.

- (+) Žák rozumí matematickým textům a dokáže je správně na své věkové úrovni vysvětlit, umí převést reálné problémy (např. ve slovních úlohách) do matematických poznatků a postupů, je schopen objevit v realitě matematické problémy a vhodně je řešit.
- (-) Žák přiměřeně ke své věkové úrovni neovládá jazyk matematiky, nedokáže aplikovat matematické znalosti v praxi.

Český jazyk

Jazyková správnost. Gramatická bezchybnost pravopisu nebo promluvy, plynulost a bezchybnost čtení, účelné využití spisovných, hovorových, obecně českých, nářečních či slangových výrazů, popř. tvarů slov, syntaktická kvalita jazykového projevu (správnost stavby vět a souvětí).

- (+) Jazykový projev žáka respektuje pravidla výběru, uspořádání i užití jazykových prostředků s ohledem na obsah i na jazykový a sociální kontext sdělení.
- (–) Jazykový projev se nezáměrně vymyká ustáleným lexikálním pravidlům odpovídajícím obsahu i kontextu sdělení, vzhledem k chybám je obtížně srozumitelný.

Přehlednost věcného psaného projevu – ohled ke čtenáři. Zřetelné vyjádření hlavní myšlenky a záměru projevu na samém začátku nebo na samém konci textu. Prostředky textového navazování. Používání zvýrazňovacích prostředků pro hlavní myšlenky: podtrhávání, typy písma, mezititulky, rámečky ap.

Přírodopis

Aplikační dovednosti. Přípravenost žáka uplatnit teoretické poznatky v praxi oboru.

- (+) Žák je schopen za využití mezipředmětových vztahů aplikovat biologické poznatky do různých reálných problémů.
- (–) Žák v rámci své věkové úrovně nedokáže aplikovat biologické poznatky v praxi.

Výtvarná výchova

Originalita výtvarného projevu. Originalitou nazýváme schopnost žáka vytvářet výtvarné projevy odlišné od obvyklého průměru, buď vzhledem k nějaké skupině tvůrců (např. odlišnost od průměru třídy), nebo i vzhledem k vlastnímu vývoji („nový krok“ ve vlastním vývoji). Originalita se projevuje (1) ve formě práce jako neobvyklé použití výrazových prostředků (neobvyklost tvaru, barvy, techniky), anebo (2) v obsahu práce (humornost, fantastičnost).

- (+) *Originální projev.* Výtvarná práce je překvapivá, zvláštní, neobvyklá, „hýří nápady“, dokáže rozesmát nebo rozčílit.
- (–) *Neoriginální projev.* Práce je „tuctová“ („takových jsem viděl(a)“), působí nudně.

K uvedeným kritériím přidáváme ještě dvě obecnější, vybraná z námi již citovaného materiálu pro školy v Salt Lake City (podle Hausenblase, 1995, s. 67):

- *Komplexně myslet a řešit problémy.* Proces komplexního myšlení zahrnuje (aniž by se na to omezoval) tyto činnosti: myslet v pojmech, klást otázky, třdit, vnímat podstatné rozdíly a podobnosti, hledat souvislosti, předvídat výsledky, analyzovat, syntetizovat, vyvozovat závěry, tvořit logické hypotézy a hodnotit.

- (+) *Vynikající*. Vytváří a realizuje nová řešení problémů . . .
- (-) *Potřebný*. Používá úzkého okruhu informací a strategií v přístupu k problémům a při jejich řešení; začíná si uvědomovat, že všechny akce mají následky . . .

Účinně se dorozumívát. Studenti prokážou schopnost a přijímat sdělení různými způsoby a v různých podmínkách: aktivním poslechem, v řeči, v pozorování, v porozumění, v reflexi ústní, psané i v jiných znakových podobách a symbolech.

- (+) *Výtečný*. Vědomě a spolehlivě experimentuje se způsoby a zvyklostmi dorozumívání; umí vytvářet nové a neobvykle účinné způsoby dorozumívání; jeho výtečný výkon při dorozumívání může sloužit jako vzor pro druhé.
- (-) *Potřebný*. Bez zábran se dorozumívá, ale nemá potřebné dovednosti a vychází z znalosti; dorozumívá se podle vlastní potřeby, bez ohledu na adresáty . . .

Všimněte si, že tematizace kritéria má strukturu, kterou je vhodné dodržovat. V prvé řadě je to **název kritéria**, podle kterého kritérium označíme a můžeme se o něm domlouvat nebo o něm přemýšlet. V příkladech je vysázen kurzívou.

Další složkou kritéria je jeho **popis**, v němž je vymezena příslušná žáková kompetence tak, aby bylo možné její uplatnění rozpoznat a posuzovat.

A konečně je vhodné, aby kritérium bylo vymezeno svými **póly**, případně i více **hodnotovými úrovněmi**, kterých je v rámci kritéria možné dosáhnout (viz též kap. 1.6). Tím je dán vzor, nebo prototyp, podle něhož lze rozpoznat (identifikovat), jak se projevuje žák plně kompetentní na rozdíl od žáka, který naopak není schopen dobře se uplatnit v rámci daného kritéria.

V praxi bývá užitečné vymežit jednotlivé hodnotové úrovně tak, aby vyjadřovaly pracovní, pedagogicky optimistický a povzbudivý pohled na žákovy možnosti. Příhodné je například vymezení uvedené již v kap. 1.6: „*potřebný*“ nebo „*začátečnick*“ pro záporný pól a „*samostatný*“ pro kladný pól.

Abyste poznali, že žákův výkon při vyučování patří do jedné z úrovní, pozorujte a posuzujte jeho práci za pomoci přesně a účelně vymezených hledisek. K vymezení lze užít např. klíčových slov nebo podrobnější popis jednotlivých úrovní žákovy kompetence.

Klíčová slova pro vymezení úrovní žákovy kompetence jsou slovesa, která charakterizují žákovy aktivity nejtypičtější pro danou úroveň. Příklad klíčových slov pro šest úrovní používaných školami v Salt Lake City (podle Hausenblase, 1995, s. 68, viz též kap. 1.6):

- Potřebný* – je si vědom . . . , orientuje se na sebe.
- Začínající* – rozumí, začíná, napodobuje, pozoruje.
- Nadějný* – zkoumá, odhaduje, předvádí, vyžaduje pomoc.
- Samostatný* – aplikuje, experimentuje.
- Zběhlý* – osvojuje si, vytrvá, má sebedůvěru, vyniká.
- Výtečný* – vytváří, dává podněty, inovuje.

- Uvedeme ještě příklad podrobnějšího vymezení úrovní podle téhož autora. Vymezení se týká kritéria **Komplexní myšlení a řešení problémů**, které jsme výše charakterizovali pouze krajními úrovněmi (potřebný – vynikající):

Potřebný

- Rozpoznává jednoduché problémy, které se dotýkají jeho osoby.
- Používá úzkého okruhu informací a strategií v přístupu k problémům a při jejich řešení.
- Začíná si uvědomovat, že všechny akce mají své následky.

Začínající

- Jeho práce vykazuje nestejnou úroveň vytrvalosti při používání komplexních způsobů uvažování.
- Rozpoznává širší problém a zřejmé možnosti řešení.
- Při hodnocení problémů a hledání řešení potřebuje pomoc.

Nadějný

- Uvědomuje si, že v různých situacích se užívají různé strategie přemýšlení.
- V užívání strategií k řešení problémů je vytrvalý.
- Uvnitř problému rozpoznává i jeho příčiny.
- Zná kritéria k posuzování řešení.

Samostatný

- Používá řady uvažovacích strategií.
- Užívá vlastních kritérií, aby činil samostatná rozhodnutí a volby.
- Poznává, kdy do řešení problému zapojit druhé...

Zběhlý

- Chápe a používá kritické myšlenkové postupy v řadě kontextů.
- Vyhodnocuje postupy a podle potřeby je přizpůsobí.
- Uvědomuje si, že některé problémy mají více řešení.
- Respektuje přijatý kompromis a umí se vyrovnávat s nejednoznačností...

Vynikající

- Vytváří a realizuje nová řešení problémů.
- Dokáže podat zřetelnou představu dalších možností.

2.8.3.2 Kolik „váží“ kritérium?

Pokud pro hodnocení používáme více kritérií, musíme se vyrovnat s problémem jejich důležitosti. To znamená, že musíme za pomoci zvláštního hodnocení určit pořadí kritérií, jímž stanovíme jejich *váhu*. Váha kritéria rozhoduje o tom, do jaké míry se dané kritérium podílí na celkovém výsledku hodnocení.

Například hodnotíme-li na písemném projevu tři kritéria, gramatickou správnost (S), originalitu (O) a přehlednost (P), nabízí se šest variant pořadí jejich vah: S–O–P, O–S–P, P–O–S, O–P–S, P–S–O, S–P–O.

- Profesor Trnka v hodině českého jazyka ve čtvrtém ročníku osmiletého gymnázia rozdává žákům opravené úvahy (eseje) na téma „Láska“:

„Michale, tentokrát jsi napsal vynikající práci. Tvoje myšlenka o ‚koloběhu lásky‘ od narození do smrti je neotřelá, hluboká a dokázal jsi ji velmi dobře sdělit.“

K Michalovi zvědavě nahlíží Tomáš, jeho soused v lavici, a při pohledu na jeho práci nespokojeně mumlá:

„Jak to, člověče, že tě tak výtečně ohodnotil? Vždyť tam máš chyby v interpunkci. Já to mám bez chyby, a Trnka nad mou prací nijak nejásal.“

Je zřejmé, že Tomáš a profesor Trnka použili jiné váhy kritérií při hodnocení. Tomáš nejvýše hodnotil gramatickou správnost a nejméně originalitu (varianta S–P–O). Proto se neshodl s profesorem, pro kterého byla nejdůležitějším kritériem originalita a správnost zůstala na posledním místě (varianta O–P–S). Zatímco pro Tomáše byla nejhodnotnější gramaticky správná, třebaže tuctová a málo nápaditá práce, pro jeho profesora byl nejvyšší hodnotou originální nápaditý projev. Nevyjasněné rozdíly mezi vahami kritérií bývají častou příčinou nedorozumění při diskusi o hodnotách.

Váhy kritérií hodnocení většinou učitel i jeho žáci odhadují intuitivně. Je jasné, že učitel při hodnocení některá kritéria vyzdvihuje, jiná zdůrazňuje méně nebo je podle potřeby opomíjí. Například učitel přírodopisu jistě nepřehlédne pravopisné chyby v písemném záznamu laboratorní práce, ale zpravidla na ně pouze žáka upozorní, nebere je v úvahu při hodnocení. Odlišná situace by nastala při úkolu z českého jazyka, ale i tady jsou výjimky, např. při hodnocení slohové práce, kde více záleží na obsahu než na dokonalé gramatické správnosti atd.

Jestliže má učitel se svými žáky o hodnocení rozmlouvat a učit je jeho používání, je zapotřebí, aby tematizoval nejen kritéria sama, ale podle okolností žákům připomněl i jejich rozdílné váhy a ukázal jim, jak rozdílnost vah kritérií může vyvolat zdánlivě překvapivé odchylky v hodnocení. Ti ze čtenářů, kteří někdy hodnotili tvůrčí písemné, výtvarné aj. projevy žáků např. v přijímacích komisích apod., jistě potvrdí, že často se komise docela dobře shodne na kritériích hodnocení, ale vyvstanou potíže se sjednocením jejich vah. Pokud rozdíly vah kritérií zůstanou nepovšimnuty, dochází zpravidla k velkým a zdánlivě nevysvětlitelným rozdílným v hodnocení jednotlivými členy komise. Zcela po-

dobně to probíhá při skupinové práci žáků s hodnocením. Proto učitel má na možnost rozdílných vah kritérií své žáky včas upozornit.⁷

2.8.3.3 Kritéria při formativním hodnocení

Kritéria uvedená v kapitole 2.8.3.1 jsou již natolik konkrétní, že učitel dobře znalý svého oboru bez větších problémů ke každému z nich vypracuje *konkrétní učební úlohy a k nim odpovídající metodu hodnocení*. Například ke kritériu **Účinně se dorozumívat** může být vhodnou úlohou třeba i starobylá hra „na remesla“, ale také, dejme tomu, úkol v roli určité historické postavy (Newtona, Descarta, Puškina, Rembrandta, Alexandra Velikého, Napoleona aj.) napsat dopis nejrůznějšího druhu – diplomatický, přátelský, milostný atd.

- Pro ilustraci uvádíme podrobněji popsané příklady jiných úloh tohoto typu (podle Valenty, 1997, s. 15, s. 136):

■ „Hantýrka“

Cíl: Rozvíjet řečovou komunikaci, pohyb v úrovni mateřského jazyka, pohotovost, hledání „těžkých“ okamžiků.

Popis: Hráči se rozdělí na skupiny o dvou až třech a jeden (dva) konverzuje na dohodnuté téma. Druhý (třetí) hráč vede hru tak, že v okamžiku, kdy je to jakoby nejméně vhodné (uprostřed věty či lépe uprostřed myšlenky někoho z mluvících) zvolá „hantýrka“ a mluvčí musí okamžitě změnit jazykový styl podání, aniž by přerušil řeč.

■ „Předávaná řeč“

Cíl: Rozvíjet řečovou komunikaci, tvořivost, paměť.

Popis: Společný podíl více vypravěčů na vytvoření – vyprávění jednoho příběhu. To se děje většinou postupně v kruhu apod. Každý tedy poví kousek příběhu již známého (rekapitulace), nebo nového (vytváření nového syžetu pro drama) a na jeho část naváže v pokračování a v dalším rozvíjení následující vypravěč. Všichni postupně vyprávějí tak dlouho, dokud není příběh celý. Vyprávět lze po jedné větě, po situacích, po „výstupech“ (od příchodu nějaké postavy do nejbližšího odchodu nějaké postavy či příchodu další) atp.

V uvedených případech bude zřejmě vhodné volit *autentické hodnocení* s postupem odpovídajícím *vstřícnému pojetí* (kap. 2.3.2, 2.6.3) nebo uplatnit *nehodnotící zpětnou vazbu* (kap. 2.6.3.2). „Předávaná řeč“ může mít také písemnou formu (poněkud jinak organizovanou) a může být součástí žákova *portfolia* (kap. 2.7.1).

⁷Váhy kritérií mohou také při *statistických výpočtech průměrů* ze všech výsledků částečně vyřešit problém různé důležitosti jednotlivých hodnocení. Intuitivně učitel vytváří *vážený průměr* vždy, když při vytváření sumativního hodnocení bere v úvahu, že „známka z kompozice má **váhu** několika desetiminutovek“ apod.

Pokud máte připraveny úlohy pro danou etapu pedagogické práce, můžete svým žákům předložit její cíle a vysvětlit jim kritéria hodnocení. Přitom pozorně naslouchejte dotazům vašich žáků a vnímejte jejich rozpaky nebo váhání signalizující, že vám dost dobře nerozuměli. *Žáci musí přesně vědět, jaké znalosti či dovednosti mají ovládnout a jak je mají hodnotit* (Petty, 1996, s. 347).

V další fázi se žáci nejprve zacvičují v používání kritérií hodnocení vlastní práce. Jak jsme uvedli v kap. 2.5, mohou sami opravovat svá řešení nebo si úlohy hodnotí navzájem, připravují hodnocení k úlohám, které sami vymyslí apod. Přitom nelze litovat času na procvičování, opětovnou instruktáž, pochvalu za správná řešení a trpělivé opravování chyb. Ke kritériím hodnocení se často vracíte. Dejte je v přehledné podobě žákům, ať si je vlepi do sešitů a příležitostně jim ukazujte jejich používání. Ať sami hledají kritéria přílehlavá pro posouzení svých výkonů. Užitečné je, když je sami budou vysvětlovat svým rodičům. Jednak si je tím i pro sebe lépe vyloží, jednak tím pomáhají rodičům porozumět vašim hodnotícím zprávám.

Dáváte-li svým žákům soupis kritérií, bývá vhodné uvést jej nějakým úvodním slovem, dopisem, kde stručně vysvětlíte zvláštnosti hodnocení ve vašem vyučovacím předmětu. Mějte na paměti, že jak toto úvodní slovo, tak popis kritérií budou sloužit nejen žákům, ale jistě do něj nahlédnou i rodiče. Jako příklad uvádíme úvodní slovo a příklad několika kritérií pro předmět výtvarná výchova v prvním ročníku osmiletého gymnázia, který několik let úspěšně používal ve své praxi autor této knihy:

□ **Co, jak a proč hodnotíme ve výtvarné výchově**
Proč hodnotíme výtvarnou činnost a její výsledky?

Hodnocení rozlišuje věci důležité od nedůležitých a mezi důležitými věcmi odlišuje dobré od méně dobrých. Ten, kdo neumí hodnotit průběh a výsledky nějaké činnosti, není schopen rozeznat, co dělá hůře a co lépe, nedokáže odlišit důležité od nedůležitého, neví, co nového by mohl poznat.

Kdo neumí určitou činnost hodnotit, ten ji ani neumí uspokojivě ovládat, nerozumí jí a nedokáže jejím prostřednictvím dost dobře obohatit ani sebe, ani druhé lidi.

Z toho vyplývá, že výtvarnou činnost hodnotíme proto, abychom s ní uměli lépe zacházet, lépe jí porozuměli a mohli ji využívat pro vlastní poučení a pro radost sobě i jiným lidem. Proto hodnocení ve výtvarné výchově nemá sloužit vyučujícím ke „škatulkování“ studentů, ale má být jak pro ně, tak především pro samotné studenty prostředkem poznávání i sebepoznávání, má rozvíjet schopnost kritického myšlení. Studenti mají mít co nejvíce příležitostí výtvarně hodnotit a učit se výtvarné hodnocení používat.

Abychom si při výtvarném hodnocení lépe porozuměli, potřebujeme umět pojmenovat jeho kritéria a měli bychom vědět, co které kritérium znamená. Musíme se ale smířit s tím, že slovní popis vždy zjednodušuje vlastnosti výtvarného projevu. Základem každého výtvarného hodnocení je především zraková i tvůrčí zkušenost a cit pro barvy, tvary, linie, objemy a povrchy nejrůznějších věcí. To vše se slovy

nedá v úplnosti vyjádřit. Hodnotící kritéria proto mohou sice pomoci lépe porozumět výtvarnému hodnocení, ale nedokážou plně popsat výtvarné zážitky. Vždy je také třeba mít na paměti, že všechna pravidla mívají v tvůrčí výtvarné činnosti mnoho výjimek. Ostatně právě proto výtvarná tvorba patří do sféry umění, které si vždy zachovává svá nečekaná kouzla a neodhalená tajemství.

(A) Obecná kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce

Nejobecnějšími a také nejtradičnějšími (již od dob antického Řecka) kritérii estetického hodnocení jsou účinnost (intenzita), uspořádanost (integrita), složitost (komplexita). K nim můžeme přiřadit další níže popsaná dílčí kritéria: výraz, originalitu, kompozici, formát, techniku, barevnost atd.

• účinnost (intenzita)

Účinnost je v podstatě totéž, co síla výrazu. Odpovídá níže popsanému kritériu výraz. K účinnosti přispívá zejména originalita, ale také barevnost, technika, modelace aj. Důležitou podmínkou účinnosti je dostatečný (silný), ale zvládnutý kontrast tvarů, barev, povrchů anebo objemů, který spadá pod kritérium kompozice.

• uspořádanost (integrita)

Uspořádanosti také říkáme harmonie. Je to vyváženost vztahů všech jednotlivých složek díla. V níže popsaném hodnocení jí odpovídá zejména kritérium kompozice a formát. Podporuje ji technika, kresebnost, barevnost, modelace aj.

• složitost (komplexita)

Složitostí je nazývána rozmanitost, rozrůzněnost jednotlivých prvků díla a jeho velká obsažnost. Odpovídá jí zejména kritérium obsah.

(B) Dílčí kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce

• výraz

Výrazem nazýváme celkový dojem z výtvarné práce, její přitažlivost, působivost, tvůrčí uvolněnost.

(+) Práce na první pohled přitahuje pozornost, upoutává, je působivá.

(-) Práce postrádá „sílu“, nezaujme, je „studená“.

• kompozice

Kompozicí nazýváme rozmístění výrazových prvků ve formátu, míru harmonie, vyváženost, „vnitřní řád“, ucelenost, vhodné využití kontrastu (dostatečně silný, ale „zvládaný“ kontrast).

(+) Práce je dostatečně rozmanitá ve velikosti, tvaru i barvách výrazových prvků, ale přitom v ní vládne zřetelný vnitřní řád, nepůsobí chaoticky a nejednotně.

(–) Práce má buď výrazové prvky příliš jednoduše uspořádané („vojáci na přehlídce“), aniž to bylo záměrem tvůrce, nebo naopak je příliš neuspořádaná, chaotická, postrádá náznak jednotli-
cího řádu.

- (...)

Pro lepší zvládnutí kritérií se osvědčilo připravit pro žáky jakýsi „učitelský zápisník“ s předtištěnými kritérii (třeba napsaný na počítači a rozmnožený na kopírce pro každého žáka; příklad najdete v tab. 2.1 v kapitole 2.8.3.5. Pro učitele nejde o velkou námahu navíc, ale důsledky pro to, aby žáci porozuměli školnímu hodnocení, nejsou zanedbatelné. Kritéria dávají žákům šanci opakovat se vracet k těm stránkám jejich práce, jež jsou považovány za důležité a které do rozhodující míry podmiňují pracovní úspěšnost. Tím se zároveň učí odhlížet od méně závažných stránek své činnosti a nepřeceňovat nepodstatné podrobnosti.

Systematické používání hodnotících kritérií by se nemělo omezovat jenom na spolupráci se žáky, ale mělo by hrát neméně závažnou úlohu i při součinnosti s jejich rodiči. V dialogu s rodiči bývá užitečné používat písemně zaznamenané hodnocení podle kritérií *jako úvod do další prohloubené diskuse o školní práci žáka*. Můžete využít již zmíněné formy zápisu (tabulka 2.1), nebo jednodušší formy, ve které jsou popsány pouze některé aktuálně potřebné stupně hodnotící škály v rámci určitého kritéria.

- Příklad jsme vybrali z praxe jedné větší školy v okresním městě. Učitelka na úvod schůzky s rodiči rozdala malé listy papíru s předtištěnými kritériálními údaji o práci žáka, v nichž byly zatrženy ty položky, které charakterizovaly školní práci dítěte za vymezené období. Rodiče si mohli tyto informace předem v klidu prohlédnout a následná diskuse měla pak od počátku zřetelnou obsahovou strukturu (ukázka zkrácena na jednu třetinu oproti originálu, upraveno):

Vážení rodiče,

Vaše dítě v období září, říjen, listopad, prosinec, leden, únor, březen, duben, květen, červen

- učivu rozumí a zvládá ho bez problémů*
- učivo většinou zvládá, chybuje pouze zřídka*
- má problémy se zvládnutím učiva*
- je ve výuce pozorný, aktivně spolupracuje*
- je ve výuce občas nepozorný a méně aktivně spolupracuje*
- je ve výuce většinou nepozorný*
- snaží se být pozorný, ale nechá se lehce odvést od práce*
- pracuje pečlivě*
- pracuje méně pečlivě (...).*

Výhodou uvedeného zápisu je *zaměřenost pozornosti* rodičů na ta kritéria, která učitel považuje za důležitá, možnost *sledovat určitou osnovu* při rozhovoru o práci žáka a v neposlední řadě i *srovnatelnost hodnocení* – budou-li rodiče lístky s hodnocením uchovávat, získají přehled o školním vývoji jejich dítěte. Uvedeným způsobem učitel zároveň zacvičuje samotné rodiče v používání kritérií hodnocení, tím zabezpečuje lepší vzájemné porozumění a prohlubuje účinnost svého vlastního formativního hodnocení. Pro takto poučené rodiče i pouhá písemná zpráva o školních projevech žáka je dobře využitelná. Samozřejmě, má-li uvedený hodnotící systém dobře sloužit, velmi záleží na vhodném stanovení kritérií. V našem případě by bylo možné použít podrobnější nebo jinak zacílená kritéria a můžeme mít námitku proti tomu, že v jediné položce se občas prolínají dvě kritéria – např. pozornost a míra aktivní spolupráce. Pro učitele však zpravidla tato dvě kritéria opravdu vystupují společně.

Výše uvedený příklad naznačil, že je vhodné mezi kritéria zařadit i taková, která mohou být do značné míry *pod kontrolou žáka* – píle, zájem, pečlivost – a jež dávají šanci vyniknout i v rámci sociální normy těm žákům, kteří určitý předmět dost dobře neovládají. Samo rozložení hodnocení na více kritérií a zejména fakt, že žáci sami se nad ním zamýšlejí, zásadně mění celý postoj žáka k výsledkům hodnocení.

Po určité době formativního hodnocení lze uplatnit *diagnostický test* na probíranou látku, který by si v první etapě měli nejprve opravit sami žáci. Až poté můžete zadat test, jež budete vyhodnocovat sami. Žáky, kteří v něm nedosáhnou požadované úrovně, požádejte, aby se během několika dní připravili na podobný test. Díky předchozímu testu bude již jasné, kde je jim třeba pomoci (Petty, 1996). Je prospěšné vytvořit „svépomocné skupinky“ žáků, v nichž ti, kdo již látku zvládli, budou pomáhat těm dosud méně úspěšným. Tak si i oni sami prohloubí znalosti.

2.8.3.4 Kolik kritérií při hodnocení použít?

Pro praktické užívání hodnotících kritérií ve škole je důležitý i jejich počet. Je třeba mít na paměti, že nebývá vždy účelné, aby soubor kritérií byl vyčerpávající a pokrýval všechny rozmanité varianty hodnotících hledisek. Nejde přece o to, žáka nějak „detailně postihnout“ (je vůbec možné člověka detailně postihnout?), ale *ukázat mu cesty, jak se lépe vyznat v tom, co dělá a jak svou práci hodnotí*. Pro tento účel se v mé praxi na základních a středních školách osvědčilo používat v jednom vyučovacím předmětu soubor 10–15 středně obecných (hlavních) kritérií (asi na úrovni těch, která jsme uvedli v kap. 2.8.3.1), ne více, protože pak je hodnocení nepřehledné a prakticky málo použitelné. V průběhu jedné vyučovací hodiny je účelné sledovat jenom jedno až tři obecnější kritéria. Samozřejmě lze vymezit pro každou úlohu ještě další detailní kritéria, a kromě toho lze i obecnější kritéria v průběhu doby doplňovat, obměňovat nebo upravovat.

2.8.3.5 A co známky?

Jak jste se přesvědčili v kapitole 1.6.1.1, míru hodnoty v rámci kritéria můžete vymezit také *číslně* – známkou, bodováním nebo procentuálně. V souvislosti se známkami proběhlo u nás v poslední době mnoho vzrušených polemik. Školní známka byla v poslední době pedagogickou i rodičovskou veřejností nesčíslněkrát zatracována a neméně stejně často – přestože méně nápadně – chválena. Argumenty zastánců školního hodnocení bez známek jsou mnohé a velmi přesvědčivé.

Za všechny vybíráme z jednoho z prvních dokumentů Nezávislé mezioborové iniciativy pro školskou reformu (NEMES 1990–1991, s. 43–44):

Dokud bude ve škole klasifikace, bude v ní strach, dokud v ní bude strach, bude vzdělávací proces ve svých dlouhodobých efektech méně účinný (aniž mluvíme o negativních dopadech na rozvoj osobnosti). (. . .) V dítěti samém je základní vnitřní motivace učit se i uspět přítomna, . . . při respektování všech ostatních základních potřeb lze vzdělávací proces postavit právě na této vnitřní motivaci a neuchylovat se k náhradní, osobnost devastující motivaci vnější. Dokument NEMES dále uvádí zisky plynoucí z opuštění známkování (s. 44–45):

. . . snížení řady stresů, strachů a úzkostí . . . ; zmenšení rizika morálních deformací dětí (například užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré nebo vyhnutí se špatné známce, potlačování altruismu . . .); odstranění strachu z chyby a odbourání mylné představy, že svět se skládá ze správných odpovědí a jednoznačných řešení . . .

Uvedené myšlenky nelze brát na lehkou váhu, jsou ostatně opřeny o řadu zkušeností z praxe a poznatků z výzkumů (např. Havlíková, 1991; 1994). Na druhé straně je třeba dodat, že ne všechny zmíněné problémy opravdu závisí *jenom* na tom, zda je při hodnocení žákova výkonu nebo chování použito *číslné formy* hodnocení. Jak připomíná V. Spilková (1994, s. 25), „nelze zásadně změnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (změny v přístupu k dítěti, vzájemné komunikaci, atmosféře při vyučování apod.“. Sami představitelé NEMES na jiných místech upozorňují na to, že spory kolem známek jsou jenom vrškem příslivečného ledovce, z něhož větší část je skryta pod hladinou. M. Dvořáková (1992, s. 32) varuje: „. . . opodstatněné snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají určité nebezpečí, je-li toto zrušení klasifikace prezentováno jako úkol primární. Zrušení známek samo o sobě nic neznamena, neboť známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování . . .“

Ukazuje se, že problémy kolem důsledků hodnocení nejsou zdaleka tak jednoduché, aby je vyřešilo pouhé škrtnutí známek z práce učitelů. Musí jít o mnohem hlubší a zásadnější zásah do *celého pojetí vzdělávání*, v němž se určitá forma hodnocení uplatňuje. Netýká se pouhé změny jedné hodnotící formy (přestože může být důležitá), týká se *podstatné proměny způsobu pedagogické práce*, její metodické kvality. To ostatně dokazuje mnoho vynikajících učitelů, kteří používají známky, a přesto jejich výuka je pro žáky přínosná i příjemná; na druhé straně je nemálo těch, kdo i bez použití známek vyvolávají v žácích strach a bezmocnost.

Jak dosvědčují zkušenosti ze školní praxe, přes velké snahy, které byly v posledních letech u nás vyvinuty pro potlačení číselné školní klasifikace, známky se ve školách zatím houževnatě udržují. Některé školy dokonce po zkušenostech s hodnocením bez použití známek opět daly známám přednost a vrátily se k číselné klasifikaci. Je třeba zvážit, jak s tímto faktem zacházet, hledat jeho příčiny.

Co činí známku natolik přitažlivou? Je to jenom zvyk a profesionální setrvačnost, nebo tlak nepoučené rodičovské veřejnosti? To by byl příliš pohodlný argument. Nebo má známka nějakou důležitou vlastnost, která ji zvýhodňuje jako prostředek školního hodnocení? Abychom tuto otázku zodpověděli, připomeneme si, jak a proč známky slouží učitelům, žákům a rodičům.

Známky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze: dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka atd. Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí ze známky nezískáme, kdybychom se snažili sebevíc. V tom je její velká slabina, ale zároveň i její síla. Jak jsme výše poznali, nejzákladnější úlohou hodnocení v systému duševních procesů je rozlišovat hodnoty a uspořádávat vztahy člověka k nim. Hodnocení je hodnocením právě proto, že *zařazuje*, že vytváří pořadí objektů na pomyslné škále hodnot. Nebudeme-li žádat od školního hodnocení víc než tuto primitivní, avšak klíčovou službu, nepotřebujeme nic než školní známku.

Školní známka neříká více než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období. Proto je především pomůckou paměti a jednoduchým prostředkem komunikace o míře dosažené hodnoty žákova výkonu. Cangelosi (1994, s. 111) v tomto smyslu považuje známku za běžný prostředek komunikace mezi učitelem, žáky a jejich rodiči. Ve skutečnosti kromě bodového nebo procentního ohodnocení není k dispozici žádný jiný stejně jednoduchý a stejně informativní prostředek vypovídající o tom, kde se žák podle mínění učitele, popř. podle výsledků nějakého testu v dané chvíli ve vztahu k určité hodnotě výkonu nacházel. Každé hodnocení je uspořádání a bezkonkurenčním symbolem pořadí je číslice – nic není jednoduššího.

Výše jsme zdůraznili, že rozlišení pořadí je příznačnou a osudovou vlastností libovolného hodnocení. Proto ve kterékoli zprávě o hodnocení nutně musí být obsažen údaj o dosaženém stupni (míře) hodnoty. Nebude-li to číslo, bude to slovo označující míru kvality nebo jiný srozumitelný pořadový znak. Je zcela lhostejné, zda tento údaj bude vyjádřen známkou, obrázkem (sluníčko, prasátko atd.) nebo slovem (výborný, velmi dobrý, dobrý atd.). I ve větě slovního hodnocení, která zdánlivě nemá nic společného s číselným pořadím, najdeme pořadové údaje – pokud je tato věta hodnocením, a nikoli nehodnotícím popisem.

Například větu „*Jsem velmi spokojen s tvým chováním*“ lze bez neshnání a bez větší informační ztráty přeložit do výroku „*Tvé chování hodnotím jedničkou*“. Jenom můžeme pochybovat, zda není správný i překlad „*Tvé chování hodnotím*“

dvojkou“. V tomto případě by číselný údaj poskytl jednoznačnější informaci. Podobně to platí i pro věty, ve kterých je hodnocení vyjádřeno složitějším opisem: „*V psaní nemáš velké problémy*“, „*Myslím si, že se angličtině věnujete a že se jí učíte*“, „*V dnešním diktátu máš správně všechna vyjmenovaná slova se slabikou -ly-, ale všechna slova se slabikou -by- jsi napsal špatně*“. Budeme-li je chtít vysvětlit a vytěžit z nich informaci o výsledku hodnocení, tak jako tak dojdeme ke stanovení nějakého místa na pomyslné hodnotové škále, které podle potřeby lze vyjádřit číslicí: „*v psaní tě hodnotím trojkou*“, „*vaši snahu v angličtině hodnotím jedničkou*“, „*psaní slov se slabikou -ly- je na jedničku, psaní -by-, -bi- na pětku*“. Koneckonců, běžný jazyk je dobře uzpůsoben k vyjadřování určitého pořadí hodnot, které snadno vyjádříme číselně: špatný – lepší – nejlepší, dobrý – velmi dobrý – výborný atd.

Čtenář jistě rozumí tomu, že předchozí řádky vůbec neměly být jakousi samoučelnou obhajobou známky. Měly jenom poukázat na to, že známka je nástrojem, který plně vyhovuje prazákladní podstatě hodnocení – uspořádat objekty na hodnotové škále. Jinými slovy, známka (nebo jiný číselný znak, např. bodování) je nástrojem zcela přiměřeným hodnocení a je také nástrojem velmi účinným. V tomto smyslu ji lze přirovnat k zápalce, která je nejpraktičtější a neúčinnějším nástrojem k zapálení ohně. Znamka, analogicky jako zápalka, může být stejně dobře hodným sluhou jako zlým pánem. Přitom záleží především na třech *pedagogických podmínkách*, které si můžete pamatovat jako pravidlo **SIR** – (1) na sociálním klimatu ve škole a v rodině žáka, (2) na informativnosti pedagogického hodnocení a (3) na reflektivě žáka i jeho učitele.

pravidlo SIR vám poslouží k orientačnímu posouzení toho, zda známkování nebo kterákoli jiná forma nebo metoda hodnocení může vaše žáky poškozovat, či nikoli. Podrobněji – při známkování záleží podle pravidla SIR na:

1. *sociálním hodnotícím klimatu*, ve kterém se známka uplatňuje, tj. jak s ní zacházejí učitelé a rodiče a jaké má prožitkové důsledky pro žáka;
2. *kvalitě hodnotící informace*, která se ke známce váže, zda jí žák dobře rozumí a zda s ní dovede zacházet tak, aby svůj výkon zlepšil;
3. na *reflektivě žáka*, tj. na tom, zda žák je schopen strážlivě a bez úzkosti posuzovat (reflektovat) své možnosti a předem odhadnout kvalitu svého výkonu (pozor, to závisí i na věku žáka); na *reflektivě učitele*, tj. na tom, zda učitel citlivě vnímá a respektuje žákovo prožívání hodnocení.

Mnohým rodičům i učitelům se na známce líbí, že přináší přehlednou informaci o tom, „jak si žák stojí“. Znamka je zejména pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů. Pro učitele je známka **pomůckou paměti**. Ve skutečnosti známka nikdy neexistuje jako holá číslice – vždy se k ní vážou učitelovy vzpomínky a vždy je doplněna nějakým slovním údajem, např. v učitelském zápisníku. Všechny údaje jsou v zápisníku přehledně uspořádány do tabulky. Dohromady tvoří

jednoduchou hodnotící zprávu, z níž učitel může rychle osvěžit paměť a získat minimální informaci o školních výkonech svých svěřenců. Učitel na základě takové připomínky většinou dokáže vyvolat z paměti mnoho podrobnějších informací o tom, jak žáka ve škole vnímá a hodnotí. Bývá to dobře vidět na pedagogických poradách nebo schůzkách učitelů s rodiči: učitelé při nich často nahlízejí do svých zápisků a na jejich podkladě dávají zprávu o žákovi.

Nespornou výhodou známky (nebo bodování) přitom je, že díky svým číselným vlastnostem dovoluje pohodlně *srovnávat* různá hodnocení mezi sebou. To je pro vzdělávání zcela zásadní potřeba. Vždyť vzdělávání přestává mít smysl, pokud žáka neovlivňuje, pokud nepůsobí na jeho *vývoj*, jinými slovy, pokud ho nerozvíjí. A jak jinak se má učitel, žákovi rodiče a především žák sám dozvědět o svém rozvoji než srovnáváním minulého výkonu s výkonem současným? K takové úloze se ovšem známka (bodování) dokonale hodí – jediný pohled na řadu známek ukáže, jak se žákův výkon měnil. Kdyby výkony byly popsány slovně, bylo by tím obtížnější je porovnávat, čím podrobnější by byl slovní popis. Učitelé, kteří se pustili do slovního hodnocení, často narážejí právě při porovnávání výkonů na největší nesnáz, protože se nakonec „topí“ v nepřehledné houštině obtížně srovnatelných údajů.

Na druhé straně existuje vážná námitka týkající se *objektivity* známky. Znamka pouze vyhlídí jako vhodný nástroj srovnávání, protože je číslicí a čísla dokážeme dokonale i jednoduše mezi sebou porovnávat. Ve skutečnosti však za stejnými číslicemi se u známek může skrývat mnoho naprosto nesrovnatelných významů. Má tedy vůbec smysl známky mezi sebou porovnávat? Proti tomu lze ale namítat, že v praxi jak učitelé, tak i zkušenější žáci dokážou dost přesně odhadovat, kdy známka „sedí“ a kdy je „nespravedlivá“, a pokud je jim dána možnost, umějí k tomuto svému odhadu uvádět řadu přesvědčivých argumentů opřených o zkušenosti z výuky. Dovednost starších žáků a učitelů zvažovat platnost a spolehlivost klasifikace a vést o ní dialog by neměla být podceňena.

Ocitáme se v bludném kruhu argumentů a protiargumentů, které podle kontextu mají tu větší, tu menší váhu. Ani jedna z variant není ideální, ale domníváme se, že ve složitých sociálních systémech, tedy i ve škole a v případě školního hodnocení, neexistují žádná dokonalá a ideální řešení. Každá ze zvolených forem a metod má své nedostatky i přednosti a platí *zákon zachování potíží*: Každá metoda sice vyřeší některé potíže, ale jiné s sebou přinese.

Zdá se, že nejvhodnějším přístupem ke známce bude uvědomit si její výhody i její limity a pokusit se stanovit postupy, které dovolí využít jejich výhod a zároveň se vyhnout nebezpečím, jež s sebou známka nese. Nabízíme vám čtyři takové postupy:

1. **Formativní využití známkování**

Formativní užívání hodnocení mění úlohu školní známky z prostředku (od)souzení v informační a komunikační nástroj, který žákovi ukazuje, v jaké fázi cesty k cíli se právě nachází.

Petty (1996, s. 352) o tom píše: *Pro maturující ročníky užívám pro každé téma k maturitě pracovní list (sadu otázek); když žáci pracovní list zvládnou, odškrtnou si jej na svém osobním seznamu, který mají u sebe, a zapíšou si na něj získanou známku. Těší se ze soupisu svých úspěchů a nemají na něm rádi mezery!*

2. Známkování podle kritérií

Známky vztahujeme více ke *kritériím* a nezdůrazňujeme srovnávání žáků mezi sebou. Tabulka 2.1 ukazuje hodnocení vztaženého ke kritériím s využitím dílčích známek.

Tab. 2.1: *Výtah z pracovního listu pro hodnocení podle kritérií.* Povšimněte si, že některá kritéria nemají pro některé typy úloh smysl nebo jsou pouze okrajová. Letmý pohled na hodnotící záznam zkušenému učiteli jistě napoví jakýsi orientační pohled na žáka – patrně jde o velmi dobrého češtináře, nejspíš docela tvořivého a pečlivého, ale asi také trochu zmatkaře, nebo snad s určitými potížemi v gramatice (trojka z přehlednosti a z diktátu).

datum		2. 2.	16. 2.	6. 3.	12. 3.
objekt hodnocení		popis	esej	diktát	cvičení i-y
kritéria hodnocení	gramatická správnost	1	2	3	2
	originalita	2	1	–	–
	přehlednost	1	3	–	–
	pečlivost (elaborace)	1	1	–	1

Je zcela zřejmé, že záznam školního hodnocení, které systematicky používá kritéria, je informativnější než běžné známkování podle *objektu hodnocení* (trojka z diktátu, dvojka z popisu, jednička z gramatického cvičení atp.). Označení každého kritéria pro žáka znamená charakteristiku k němu náležející kompetence a každá známka pro něj značí určitou úroveň dosažení této kompetence a naznačuje, kde může zjednat nápravu. Hodnocení podle několika kritérií také umožňuje vyzdvihnout ty položky, ve kterých žák dosáhl úspěchu, přestože v jiných položkách se mu dařilo méně. Proto hodnocení v celku nevyznívá tolik „osudově“.

Číselné hodnocení v rámci určitých předem vymezených kritérií dovoluje rychle získat rozumný přehled o vyrovnanosti, nebo naopak kolísání kvality žákovy práce v časové řadě, a zároveň umožňuje v rámci jednotlivých kritérií stanovit „průměr“. Obojí je důležitým podkladem pro dialog se žáky nebo s jejich rodiči.

S „průměrem“ ovšem učitel nepracuje jako s přesnou číselnou hodnotou – je pro něj pouze jednou z pomůcek k úvahám o žákovi: „*Kluci a holky,*“ říkával nám milovaný profesor angličtiny na gymnáziu, „*když vám chci napsat známky na vysvědčení, vždycky si udělám kafičko, sednu do křesla, vezmu si svůj zápisník a jednoho po druhém vás v tu chvíli vidím, jak jsme se setkávali za celé pololetí . . .*“

3. Známkování podle individuální normy

Teoretický základ individualizovaného hodnocení jsme uvedli v kap. 1.7.4. V praxi se zatím užívá zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci postižení, nadprůměrně nadaní aj.), pro něž se zpracovávají *individuální vzdělávací programy* (IVP – viz např. Lang, Berberichová, 1998), které vymezují i způsob hodnocení žáka. Jinou podobou individualizace přístupu jsou „smlouvy“, které popisujeme v kap. 2.8.4.

4. Autonomní hodnocení

Konečně *autonomní hodnocení* úplně proměňuje úlohu známky. V něm totiž nejde o to, aby známkoval učitel, ale známka je především jednou z možností, jak může hodnotit i sám žák. Zámka v autonomním pojetí je pouze jedním z mnoha příkladů kvantifikovaného hodnocení, s nímž se žák setká po skončení školy např. při vyhodnocování různých projektů, výrobků, pracovních výkonů apod. a které bude muset dobře sám zvládnout (viz dále kap. 2.8.4).

V závěru našich úvah o známce zdůrazníme pouze to, že známka jako jedna z forem hodnocení sama o sobě v úplnosti zřejmě nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení ani o tom, jak bude na žáky působit. Samo známkování není metoda, ale jenom způsob vyjádření hodnocení, se kterým může učitel zacházet lépe nebo hůře. Nejvíce škod je napácháno tehdy, nejsou-li učitelé schopni žáky zaujmout výukou a hodnocení jim slouží především jako „cukr a bič“. Zámka pak „zatlačí do pozadí všechny ostatní možné motivy, včetně motivu učení se ze zájmu o problém, z touhy po poznání a podobně“ (Pelikán, 1990–1991, s. 168).

Záleží tedy především na způsobu, jak učitel bude se známkou pedagogicky pracovat a jakou roli jí budou přisuzovat rodiče žáka. Zejména pro ně je důležité, aby hodnocení bylo co nejvíce informativní – a k tomu samozřejmě sama známka nestačí, přestože má důležitou a rodiči hodně využívanou úlohu signálu, jaká je žákova momentální školní situace. Je tedy zřejmě rozumné přisoudit známce úlohu jednoho z mnoha rovnocenných prostředků školního hodnocení, který ovšem nemá být používán jako jediný prostředek, jak zaznamenávat hodnocení, a nemá být uplatňován v omezeném počtu metod, např. pouze pro sumativní hodnocení (viz kap. 1.5.3). Mějte také na paměti, že školní prospěch je sice poměrně dobrým ukazatelem *školské zdatnosti žáka* a podle různých výzkumů mívá i dobrou předpovědní hodnotu pro úspěšnost žáků při přechodu na vyšší stupně škol (Pelikán, 1990–1991, s. 168). V žádném případě však jej nesmíme přeceňovat vzhledem k žákově budoucí úspěšnosti v životě mimo školu.

Při známkování musí učitel vždy přihlížet k aktuálním podmínkám, ve kterých se hodnocení známkou má uplatnit, zejména vzhledem k osobní situaci žáka. *V případě, že by podle „pravidla SIR“ některá z podmínek nevyhovovala, měli byste od známkování upustit a volit jinou formu hodnocení nebo alespoň důsledně a poučeně využívat individuální normy* (viz kap. 2.9). Nebo byste se

měli snažit, aby se podmínky zásadně zlepšily. Pokud se rozhodnete pro přechod na slovní hodnocení, uvádíme v příloze příslušné závazné pokyny MŠMT ČR.

Nakonec je třeba nezapomenout na závažnou skutečnost. Jednou ze společenských úloh školy – přestože s ní nemusíme souhlasit – je *rozřadit* (selektovat) žáky podle zjištěných dovedností tak, aby mohli snadněji pokračovat do dalších stupňů vzdělání nebo do určitého typu práce. *Maturita* je nejznámějším a všeobecně přijímaným příkladem takového třídění – kdo ji nesložil, nemůže se ucházet o vyšší typ školy. Rozřazování nebo třídění se však děje mnoha dalšími způsoby, nejenom hodnocením (!).

Škola žáky rozřazuje již tím, že na ně klade určité požadavky, se kterými se někteří žáci vyrovnávají lépe, jiní hůře – jak jsme uvedli, hodnocení nebo klasifikace je pouze příslovečnou „špičkou ledovce“, jež o této školní selekci nejvýrazněji vypovídá. Přitom nastává mnoho omylů, někdy i velmi osudových a zarmocujících. Avšak je otázkou, zda této úlohy se může škola v soudobém společenském kontextu úplně zbavit. Pokud tomu tak není, ve škole bude vždy mít smysl co nejlépe a nejcitlivěji třeba i za pomoci známek nebo bodů psychicky připravovat žáky na fakt, že bude třeba vyrovnat se s tímto rozřazováním. Záleží samozřejmě na tom, od kterého věku žáků je v tomto ohledu namístě začínat. To je vážná pedagogická otázka. Avšak na podstatě věci to nic nemění. Rozřazování a klasifikování lidí podle dovedností, zájmů, nadání, náklonností, přesvědčení, příčinnosti, oblíbenosti atd. je pro naši euroamerickou civilizaci až dosud typické ve všech oblastech života, ať se nám to líbí nebo ne. Ještě jednou připomeňme provokativní myšlenku Patricie Broadfootové: „Hodnocení, mnohem více než náboženství, se stalo pro lidi drogou.“ (kap. 1.7.4)

V této kapitole jsme poukázali na několik důležitých způsobů, jak se lze se známkou ve škole se ctí a s maximálním ohledem na blaho žáka vyrovnávat. Dodejme, že pro učitele to znamená tvrdou práci, ke které by měl mít potřebné podmínky.

2.8.3.6 Pustíte se do slovního hodnocení?

Slovní hodnocení u nás v posledních letech patří k ožehavému tématu školní praxe.⁸ Stalo se protiváhou hodnocení prostřednictvím známek, označovaného obvykle jako *klasifikace*. Pokyn MŠMT ČR (viz příloha) přímo považuje slovní hodnocení za „alternativu hodnocení“ vedle klasifikace.

O slovním hodnocení u nás v poslední době vyšlo nejvíce publikací týkajících se hodnocení ve škole, článků i knížek (např. Schimunek, 1994; Číhalová, Mayer, 1997), kde čtenář najde podrobnější informace.

Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Jeho odlišnost oproti klasifikaci je nápadnější

⁸Podle znění jednoho z pokynů MŠMT ČR *širší slovní hodnocení*. Výraz asi měl naznačit, že nejde o „zápis klasifikačního stupně jeho slovním ekvivalentem – např. výborný, dobrý...“, ale spíše vede k terminologickému zmatku.

u sumativního než u formativního hodnocení. Jak jsme upozornili, ani klasifikace se neobejde beze slov. Každá známka má svůj slovní doprovod a navíc svůj zážitkový kontext, který podporuje její srozumitelnost. V případě formativního analytického hodnocení jsou to dostačující podmínky pro to, aby hodnocení známkou nebo bodováním bylo informativní a efektivní. Číselná forma zápisu je při formativním hodnocení výhodná i proto, že je pro žáka přehledná, zejména při důsledném používání kritérií.

Jiná situace nastává při sumativním hodnocení. Slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace *výhradně slov* a navíc je od něj vyžadována dostatečná informativnost a určitá *kultura jazykového vyjádření*. Ve slovním hodnocení nemá být obsažena jen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich dispozice, úsilí a snahu, a tím umožňuje postižení i ‚skrytého‘ učiva“ (Solfronk, 1996, s. 30). Proto má slovní hodnocení při *sumativním hodnocení* před známkováním výhodu, zejména jde-li o shrnutí hodnotících poznatků *za delší časové období*. Učitelé to respektují například při psaní obvyklých čtvrtletních zpráv o žákovi – málokdy uvedou jenom výčet známek, čtvrtletní hodnocení zpravidla rozvedou do obsírnější slovní podoby.

Informativnost slovního hodnocení závisí na tom, zda se z něj žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria. Ještě lepší je, obsahuje-li slovní hodnocení i příčiny hodnocení a náznak nápravy. Potom má kromě motivační funkce i funkci poznávací a konativní (viz kap. 1.2.1) – navádí žáka k řešení jeho potíží. V opačném případě je slovní hodnocení málo informativní a pro žákovu práci méně přínosné.

- Číhalová a Mayer (1997), uvádějí příklad malé informativnosti slovního hodnocení: „*Kačenka, kdyby ses více snažila, byla by tvoje práce lepší.*“
Autoři k tomu dodávají: „Věta je v podstatě bezobsažná, . . . neobsahuje přesnou informaci o Kačenčině práci, nesděluje příčinu chyb. Kačenka nezískala konkrétní představu o možnosti nápravy – o cestě, to jest, kudy a jak.“

Kritika poukazuje na jeden z největších problémů slovního hodnocení – termín „slovní hodnocení“ sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace. V každém případě však má oproti známce výhodu dialogické formy – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Proto má důležitý motivační i morální důsledek – vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky. V tomto ohledu i kritizovaná věta určená málo snaživé Kačce má svůj pedagogický smysl.

Avšak buďme na slovní hodnocení nároční. Uvědomme si, že musí obsahovat prvky, které jsme požadovali v souvislosti s hodnocením podle kritérií, tj. přinejmenším:

1. *vymezení obsahu (významu) kritéria;*
2. *stanovení míry dosažení kritéria* a navíc by součástí slovního hodnocení měl být i

3. *popis kontextu*, případně
4. *vysvětlení důvodů* hodnocení; je žádoucí, aby součástí slovního hodnocení byla také
5. *prognóza* (výhled budoucího vývoje žákova výkonu) a
6. *preskripce* (předpis pro další činnost – co a jak napravovat, rozvíjet, udržovat).⁹

Na některé z uvedených bodů slovního hodnocení se podíváme podrobněji. *Popisem kontextu* rozumíme *uvedení souvislostí, které mohly ovlivnit žákův výkon*.

- Například ve slovním hodnocení anglické žačky Katky najdete tuto větu (podle Zelinové, 1994, s. 152): *Katka umí číslice, zvládá číselnou řadu. Má dobrou číselnou představu. Pracuje lépe pod vedením učitelky než samostatně, protože se nechá snadno vyrušit.*

Podívejme se podrobněji, co je obsahem této zprávy. Kritéria a dosažení jejich míry jsou vymezena slovy: „*umí číslice*“ a „*zvládá číselnou řadu*“. Popisem kontextu je věta „*Pracuje lépe pod vedením . . .*“, která ukazuje, *za jakých podmínek* je výkon lepší. Tato věta zároveň obsahuje i náznak hodnocení v rámci kritéria *pozornost* – „*. . . protože se nechá snadno vyrušit*“. Toto kritérium se u Katky objevuje i v další části hodnocení, v předmětu Anglický jazyk: „*. . . celkově jí dělá potíže pozornost*“. *Vysvětlující* hodnocení najdeme v jiné části hodnocení, u předmětu Prvouka: „*Katka se aktivně účastní tohoto předmětu, protože je přirozeně zvědavá a ráda leccos zkouší, aby viděla, co se stane.*“

Příklady *prognózy* a *preskripce* ve slovním hodnocení jsme vybrali z hodnocení pocházejících z českých škol. V hodnocení gymnazisty Vojtěcha v předmětu „*historie*“ je prognóza přímo spojena s vysvětlením a s preskripcí (v závorkách uvádíme naše poznámky):

- *Tvoje dobrá schopnost logického úsudku (vysvětlení východiska prognózy) je pouze jedním předpokladem k dosažení lepších výsledků v předmětu (prognóza). Je třeba, abys ji v budoucnu doplnil větším úsilím o zvládnutí základní faktografie samostudiem, případně individuálními konzultacemi (preskripce).* (Schimunek, 1994, s. 43)

Podobný přístup nalézáme i v hodnocení Radoslava z předmětu *Výtvarná výchova* (v závorkách naše poznámky):

- *Radku, mám radost z Vašeho zájmu o teoretické hodiny výtvarné výchovy (motivací část hodnocení, zvoleno kritérium zájem umožňující pozitivní výpověď).*

⁹Pokyn MŠMT ČR ke slovnímu hodnocení (viz příloha) určuje: *Obsah širšího slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, současně však i objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák v daném vyučovacím předmětu zvládl a v jaké kvalitě, a vymežit další postup rozvoje žáka se zřetelem k vynaloženému úsilí a k individuálním předpokladům žáka pro vyučovací předmět.*

Ovšem při praktických činnostech (kromě práce s tužkou jako s médiem, která byla výborná) máte jisté potíže (určení kritéria – praktická výtvarná činnost – a míry jeho dosažení). Asi vyplývají z Vaší obavy, že neumíte kreslit (vysvětlení). Pokuste se sám sobě zadávat rozličná témata, kresebně je řešte, ale nesnažte se o fotograficky věrný záznam. Kreslete podle skutečnosti a pečlivě pozorujte, ale kreslete svým stylem. Nesnažte se tupě zachycovat vzhled. Hleďte v kresbě věci podstatné, charakteristické (preskripce). Časem Vám to přejde do krve, a potom zjistíte, že jste schopni nakreslit cokoli (prognóza a zároveň pozitivní motivace). (Schimunek, 1994, s. 49)

Jak naznačily předcházející odstavce, slovní hodnocení vám poskytne hodně možností, jak citlivě sdělit žákovi i jeho rodičům míru školních úspěchů, dodat informaci o okolnostech žákova chování a navíc poskytnout vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit. To všechno, doplněné dialogickou podobou hodnocení, přispívá k dobrému sociálnímu klimatu výuky. Zároveň jste se mohli přesvědčit, že slovní hodnocení vyžaduje od učitele promyšlenou a obsažnou formulaci; u žáků a jejich rodičů předpokládá dobrou interpretaci. Jednoduše, všichni se musí nad slovním hodnocením skutečně zamýšlet.

Všechny výše uvedené požadavky na slovní hodnocení jsme rozebírali v předcházejících kapitolách týkajících se stanovení kritérií ve vztahu k cílům výuky, jejich formulace, vymezení a popisu jejich úrovní atd. (kap. 2.8.1, 2.8.2, 2.8.3). Získané poznatky můžete přímo uplatnit při zpracování hodnotících zpráv ve slovním hodnocení.

Co asi nelze dost dobře formou knižního textu zprostředkovat, to je *kultura vyjádření slovního hodnocení*. Přitom je obvykle velmi obtížné sladit dva protikladné požadavky: na jedné straně byste měli používat *stále stejná kritéria, označovaná stejnými slovy*, aby hodnocení bylo srovnatelné a dobře srozumitelné. V tomto ohledu je příliš květnatý sloh, ve kterém se žádné slovo neopakuje, spíše na závadu, zastírá totiž podstatu hodnocení – porovnávání výkonů podle společných kritérií. Na straně druhé je vhodné dodržovat *bohatost slovního vyjádření*, aby slovní hodnocení bylo do potřebné míry čtivé a působilo kultivovaně. To je v praxi skutečná Scylla a Charybda, s nimiž se jistě potýká každý, kdo se někdy do slovního hodnocení pustil. Řešení je asi jediné: trochu jazykového talentu, neustálá sebekritičnost („autorské korektury“ i za pomoci kolegů) a cvik.

Učitele obvykle na slovním hodnocení odrazuje jeho pracnost. Je opravdu obtížné průběžně psát řadu výstižných a přitom obratně stylizovaných charakteristik vašich žáků. J. Solfronk (1996) k tomu podotýká, že slovní hodnocení se dobře uplatňuje pouze tam, kde učitel opravdu dobře zná své žáky (to však je nutný předpoklad skutečné kvality každého pedagogického hodnocení) a kde počet žáků není příliš vysoký. Tato podmínka bývá splněna zejména na prvním stupni základních škol nebo v některých soukromých školách zaměřených na vysokou úroveň a intenzitu výuky. V běžné státní škole ve středně velkém nebo

velkém městě, kde jeden učitel na vyšším stupni zpravidla vyučuje více než 200 žáků (Průcha, 1997, s. 320), je použití slovního hodnocení v plné míře velmi obtížné.

K záporům slovního hodnocení patří také jeho malá přehlednost a s tím obvykle spojená nižší míra srovnatelnosti; není-li analyticky obsahově zpracováno, neumožňuje rovněž získávat souhrnné statistické přehledy, které bývají důležité při evaluaci. Z uvedených důvodů je prakticky nemožné podle slovního hodnocení porovnávat mezi sebou např. školy nebo regiony apod. Má to praktický důsledek nejenom pro decizní sféru, ale i pro žáky a jejich rodiče – ztěžuje se tím možnost rozhodovat se pro výběr školy nebo zjišťovat, zda výsledky žáka obstojí při přechodu na jinou školu. Proto vyhláška MŠMT ČR požaduje, aby žák při přechodu na jinou školu byl klasifikován ve všech vyučovacích předmětech (viz přílohy).

Z uvedených důvodů je slovní hodnocení v zahraničí doplňováno nějakými číselnými přesnějšími a obecněji srovnatelnými údaji – procentem úspěšnosti v testech, průměrným bodovým výkonem v testech, dosaženou úrovní standardů apod. Například závěr citovaného hodnocení malé Angličanky Katky zní: *Podle Národního kurikula je na úrovni 1, což odpovídá jejímu věku*. To umožňuje orientačně posoudit, jak asi Katka uspěje, bude-li mít zájem třeba o nějakou výběrovou školu.

Zdá se, že kombinace obšírnějšího, subjektivního, pouze kvalitativního slovního hodnocení s obsahově koncentrovanějším, standardizovaným hodnocením kvantifikovaným by mohla být prakticky nejvhodnější cestou ke komplexnímu a uspokojivě informativnímu pohledu na žáka.

2.8.4 Autonomní hodnocení aneb Sám sobě učitelem

Autonomie znamená svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování. Žákova autonomie je v autonomní koncepci vzdělávání cílem hlavním, ale svým způsobem o ni usilují všechna výchovná pojetí – žák bez ohledu na koncepci školy nakonec svého učitele opouští a má se v životě rozhodovat sám. S tím by měla každá škola počítat a přizpůsobit tomu své cíle.

Víme, že školní hodnocení je dílčím pedagogickým prvkem, který nelze oddělit od celého školského systému. Proto autonomní hodnocení podporuje ty stránky výuky, které odpovídají autonomní koncepci výchovy a vzdělávání (viz kap. 1.4.1.3). Na to se musíte připravit, budete-li se pokoušet zavádět autonomní hodnocení do své praxe. Přesvědčíte se, že se změnou přístupu k hodnocení se budou do jisté míry měnit i ostatní složky výuky – např. výklad nové látky, vztahy žáků k vám i mezi sebou apod. Všechny se budou muset do nějaké míry přiblížit zmíněné autonomní koncepci. Celkově pak dochází, budete-li ve své snaze úspěšní, k vítané změně sociálního a pracovního klimatu ve třídě.

Ve zkratce to můžeme vyjádřit jako důraz na „otevřenost, kontrolovatelnost a průhlednost všech záměrů a postupů, kontrola a účast veřejnosti, vyloučení

náhodnosti a maximální objektivizace rozhodování“, to všechno ve prospěch žákovy budoucí autonomie (NEMES 1990–1991, s. 24). Autonomní koncepce totiž předpokládá, že žák sám a s ním jeho rodiče, kteří za něj nesou odpovědnost, vědí, co a proč se ve škole děje. Platí to samozřejmě i pro hodnocení, jež má být co nejlépe „čitelné“ a má postupně přecházet do rukou žáka jako jeho *sebehodnocení*.

Zopakujeme, že autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat. K dosahování tohoto cíle mají směřovat i ostatní složky výuky.

2.8.4.1 Motivace k autonomnímu hodnocení

K zavádění autonomního hodnocení musí být motivován *sám učitel*. Nové metody přinášejí úspěch tehdy, je-li o jejich užitečnosti učitel přesvědčen a věří-li jim (Zelinková, 1996). Autonomní hodnocení pro něj představuje více pedagogické práce, času a úsilí. Proto opravdu potřebuje věřit, že jde správnou cestou.¹⁰

Motivací pro žáky může být existence autonomního hodnocení samého. Přiměřené zvýšení zodpovědnosti za vlastní práci a náhled na ni motivuje k aktivitě. Jednou z dalších účelných forem podpoření žákova zájmu o autonomii je i *smlouva* mezi učitelem, žákem a případně rodiči žáka, v níž jsou stručně vymezeny cíle, které se všechny smluvní strany zavazují respektovat a snažit se o jejich dosažení. Ve smlouvě jde především o to, upozornit žáka na jeho zodpovědnost za vlastní jednání a umožnit mu angažovanější sebehodnocení.

Proto se užívané smlouvy velmi liší formou, obdobím, na něž jsou uzavírány (může jít o jednu vyučovací hodinu i celý školní rok), komplexností cílů atd. (Podrobněji např. Fontana, 1996, s. 346–347; Pasch a kol., s. 262 aj.)

- Např. Covington a Teelová (1996, s. 69) uvádějí schéma krátkodobé smlouvy zaměřené na zvládnutí konkrétní učební látky nebo zpracování konkrétního úkolu:

Smlouva s

A. Jak se společně dohodli podepsaný žák a podepsaný učitel, žák se zavazuje

1.
2.
3.
4.

B. Žák a učitel se dohodli, že žák práci zvládne do dne

¹⁰Až dosud je motivování učitelů k práci „navíc“ u nás spíše ideální a závisí především na jejich starosti o blaho jejich žáků, zda si uберou ze svého volného času a nasadí další své síly. Je ve společenském zájmu, aby nezůstalo při této sice obdivuhodné, ale málo zvnějšku ovlivnitelné motivaci.

- C. Pokud žák splní uvedené úkoly podle podmínek, na nichž se společně dohodli, učitel ho bude hodnotit známkou
- D. Žák navrhuje, že se pokusí každý den zvládnout jeden dílčí krok práce:
- Den a postup:
 - Den a postup:
 - Den a postup:

Podpis žáka:

Podpis učitele:

Covington a Teelová zdůrazňují, že tento přístup je (1) individualizovaný, nezdůrazňuje soutěž mezi žáky; (2) je orientovaný na zvládnutí látky a posiluje v dětech důvěru v jejich schopnost požadavky splnit; (3) pomáhá žákům přesně pochopit cíle vyučování, zejména to, že jde o osvojení znalostí a dovedností, nikoli o pochvalu učitele; (4) umožňuje stanovit cíle odpovídající schopnostem jednotlivce v jeho „zóně nejbližšího vývoje“ a vyhnout se přetížení nebo nudě a (5) učí žáka klíčovým *dovednostem analýzy úkolu a plánování vlastní práce*.

Z naší školní praxe jako příklad nabízíme smlouvu, která se týká *morálního hodnocení a sebehodnocení* – „Chartu nenásilí“. Společně s mladými učiteli ji připravovali žáci 5. a 6. ročníků dvou pražských základních škol (podle Blažkové, in Pražská skupina školní etnografie, 1995):

- Učitel začíná vysvětlovat: „Zamyslete se nad tím, že si můžete ve třídě vytvořit takovou smlouvu... Mohla by být o tom, jak by se u vás ve třídě daly zlepšit vztahy mezi vámi.“

„Správná smlouva obsahuje sepsané body, které se ti, kdo se na smlouvě podílejí, zavážou společně mezi sebou dodržovat. Pak může obsahovat opatření o trestu postihujícím nedodržení smlouvy. A také jsou důležité podpisy všech, kdo ve smlouvu vstupují. To stvrzuje, že smlouvu přijímáte.“

V další etapě podněcujeme diskusi o vzájemném chování mezi žáky.

„Neměli bychom vyvolávat rvačky!“ přichází první okamžitá reakce.

„Měli bychom držet pohromadě. Nedělat na sebe podrazy a nežalovat.“

„Neměli bychom se šikanovat.“

Pousmějeme se nad poznámkou...: „Tady je to jako v parlamentu,“ a přejdeme k objasňování dalších věcí...

„Sestavila jsem jednu velkou smlouvu ze vzniklých dílčích, mnohé zásady se ve třídách opakovaly nebo byly obsahově podobné.“

1. „Budeme mezi sebou kamarádští.“
2. „Budeme si navzájem pomáhat.“
3. „Budeme držet pohromadě.“
4. „Budeme chránit slabší a pomáhat jim.“
5. „Budeme udržovat čistotu ve třídě.“

6. „Nebudeme si navzájem lhát.“
7. „Nebudeme se nad sebou povyšovat.“
8. „Nebudeme se smát druhým a nebudeme druhé mlátit.“
9. „Nebudeme si nadávat.“
10. „Nebudeme se hádat a pomlouvat se.“
11. „Nebudeme si vyhrožovat.“
12. „Nebudeme si ničit a krást věci.“
13. „Nebudeme na sebe žalovat.“

Povšimněte si, že jednotlivé body smlouvy jsou cíli, které zároveň mohou sloužit jako podklad pro kritéria hodnocení nevhodného chování. Podobnou smlouvu můžete se svými žáky samozřejmě sepsat i pro jiné než etické cíle. Je nikoli nevýznamným krokem k tomu, aby se žáci postupně učili sledovat své vlastní jednání, posuzovat je a přijímat za ně zodpovědnost. Učitel jim v tom ovšem musí zejména zpočátku hodně pomáhat, systematicky připomínat a kontrolovat plnění smlouvy, jinak smlouva skončí jako neužitečný cár papíru zastrčený někde na nástěnce.

2.8.4.2 Zavádění autonomního hodnocení

Zavádění autonomního hodnocení se v prvním kroku neobejde bez přípravy, jež má dvě hlavní dimenze:

1. *Poznatková dimenze* se týká přípravy žáků k poučenému analytickému sebehodnocení. Učitel užíváním formativního hodnocení postupně učí žáky nahlížet diferencovaně a kriticky na jejich pracovní postupy a výsledky práce, zamýšlet se nad nimi a hodnotit je. Jde v podstatě o *výcvik hodnotitele* k co možná objektivnímu posuzování.
2. *Psychosociální dimenze* je přípravou *sociálního klimatu* ve třídě. Žáci se musí za pomoci učitele naučit zvládat emocionální složku svého hodnocení (srov. kap. 1.5.1), být tolerantní k mínění druhých lidí, umět vyslechnout a zvážit názor druhého atd. V podstatě jde o určitou formu *výcviku v sociálním chování* (viz např. Hermochová, 1990; Goleman, 1997), který směřuje k vytvoření atmosféry spolupráce, vzájemné důvěry a vzájemného respektu nejen mezi žáky samými, ale i mezi nimi a učitelem. Psychosociální příprava je důležitá i pro učitele, protože jim umožní přizpůsobit se poněkud změněné roli žáka, který v autonomním přístupu má více uplatňovat své vlastní pohledy na problémy.

Sama realizace autonomního přístupu k hodnocení je spojena s *poskytováním příležitostí, aby žáci mohli poučeně hodnotit sami sebe a svou práci*. Příkladem byla pro nás práce paní učitelky Novotné z úvodu druhé části této knihy, nebo za ním následující ukázka ze samostatné práce žáků v geometrii. Učitel by měl

své žáky vést především k promyšlené práci s jejich chybami. V souvislosti s relativními chybami ve tvůrčích projevech žáků jsme to již rozebírali v kap. 2.6.3. Ale ani v oborech, kde převážná většina chyb má objektivní charakter, není postup příliš odlišný.

Nejdůležitějším východiskem pro autonomní hodnocení je poznání, že chyba ve škole není „zlem“, které je třeba vymýt, ale především příležitostí k lepšímu porozumění učivu. Objev chyby nesmí vyvolat úzkost ze sociálních důsledků blokující myšlení, ale naopak vědomí rozporu, napětí, vedoucí k aktivitě *kognitivní* (vlastní myšlení) nebo *sociokognitivní*, tj. *komunikaci* mezi žáky navzájem nebo mezi nimi a učitelem.

Podobně, jako náš přístup k hodnocení ovlivňuje naše pojetí vzdělávání (viz 1.4), jej totiž spoluutváří i naše představa o psychologické podstatě učení (Dvořák, 1997). Mohli bychom rozlišit např. následující pojetí učení:

- a) *Tradiční pojetí*. Učení je vlastně otázkou „morálky“ žáka, jeho kázně, ochoty učit se, dobré vůle. Hodnocení se pak vlastně nástrojem rozvíjení charakterových kvalit žáka. Chyba je projevem nekázně, nesoustředěnosti, nedostatku úsilí, bude-li se žák více snažit, překoná ji.
Tradiční pojetí můžeme označit jako předvědecké, najdeme jej u mnoha „klasiků“ pedagogiky, ale i v dnešní praxi může být často zastoupeným přesvědčením učitelů a rodičů.
- b) *Behaviorální pojetí*. Učení je procesem, jímž si žák osvojuje správné a žádoucí reakce (odpovědi, výkony) díky tomu, že jsou odměňovány, a zbavuje se nežádoucích reakcí (chyb) tím, že jsou ignorovány nebo trestány. Hodnocení je udílením odměn a trestů, zpětnou vazbou, slouží zpevnování správných a potlačování nežádoucích výkonů žáka. Chyba je náhodný nebo nesprávně upevněný vzorec chování bez morální nebo poznávací hodnoty, vhodnou kombinací odměn a trestů ji lze eliminovat.
Behaviorální pojetí převládalo ve světové pedagogické psychologii do šedesátých let a jeho ústřední schéma se nadále oprávněně uplatňuje při učení jednoduchým operacím, izolovaným poznatkům apod.
- c) *Kognitivní pojetí*. Učení je procesem, při němž si žák osvojuje efektivní strategie práce s informacemi, nové metody řešení problémů, roste jeho schopnost řídit vlastní poznání (metakognice). Chyba ve výsledku znamená, že v žakově strategii práce s informací je také chyba. Tu je třeba diagnostikovat a poskytnout žákovi lepší strategii (postup). Hodnocení je hledáním místa chyby a možností změny žakovy strategie. Protože jde o to, naučit žáka učit se, připravit ho na celoživotní učení, jde také o to, naučit ho hodnotit své učení (vést ho k autonomnímu hodnocení).

Je vhodné naučit žáky používat následujícího postupu práce s chybou (podrobně viz Kulič, 1971).

1. Vyhledání chyby

Nejprve cvičte se žáky dovednost zachytit chyby. Na počátku toho je *návýk zpětné kontroly vlastní práce* a využívání dosavadních znalostí k této kontrole. Na kontrolu mají mít žáci dostatek času (!). Hodně se naučí také vzájemným opravováním chyb.

2. Určení typu chyby

Po rozpoznání chybného výkonu je správně zamyslet se nad tím, zda chyba byla způsobena *náhodně* (omyl ve výpočtu, přehlédnutí), nebo zda ukazuje na nějakou *zákonitost* – žákem špatně naučené pravidlo, mylné chápání instrukce, působení chybového transferu (přenosu – např. vliv češtiny na osvojení cizího jazyka) apod. Je také důležité zjistit, zda chyba je *závažná*, tj. zda podstatným způsobem ovlivňuje výsledek práce, nebo *nepodstatná*. Pro výuku je také důležité, zda se chyby dopustil *jednotlivec nebo celá skupina*. I tuto fázi práce s chybou má provádět žák sám, opět počátek za neustálé dopomoci učitele. Určení typu chyby je důležitým krokem k její nápravě.

3. Vysvětlení chyby

V této fázi jde o zjištění *hlubších příčin vzniku chyby*. Je to styl žákova učení? K tomu podrobně Mareš (1998, s. 190n). Je to problém ve vzájemném porozumění mezi žákem a učitelem? Je to nedostatečná žákova motivace k učení? Učitel hledá příčiny chyb společně se svými žáky, dává jim úkoly ke sledování jejich vlastní práce a k vyhledávání možných příčin chyb. V této fázi a ve fázi následující je velmi vhodná spolupráce s rodiči, kteří mohou také žákovi pomoci.

4. Náprava chyby

Náprava chyby není pouze její opravení. Je to celý *soubor pedagogických zásahů, které mají zajistit, aby žák chybu zbytečně neopakoval*. Jeho součástí je zvládnutí správného stylu učení, na který se ve školách stále ještě hodně zapomíná – *naučit své žáky učit se*. To je velmi seriózní pokrok na cestě k žákově autonomii.

V souvislosti s autentickým hodnocením jsme již zmínili jeden z nejvýznamnějších směrů soudobé pedagogiky, v jehož rámci zcela došlo k přehodnocení pojetí úlohy chyby v učení. Je jím **konstruktivismus** (např. Štech, 1992, Bertrand, 1998 aj.), pod nějž je zahrnováno velké množství přístupů v pedagogice, psychologii, psychoterapii a dalších sociálních vědách. Do značné míry vychází z epistemologických výzkumů na rozhraní psychologie, filozofie, teorie kultury aj., především z díla J. Piageta (1997, 1999 aj.), ale rovněž z humanistické psychologie (Rogers, 1998).

Základním postulátem konstruktivismu je, že učení je procesem, v němž žák aktivně nachází v učivu individuální smysl, konstruuje své jedinečné porozumění světu. K učivu žák přistupuje vždy již s určitou zkušeností, *prekonceptem*, s určitou *poznatkovou strukturou*, „naivním“ pojetím, a tato jeho dosavadní pojetí zcela zásadně ovlivňují průběh a výsledky učení. Podle toho, na co při utváření a přetváření pojetí kladou důraz, můžeme rozdělit konstruktivisty na „kognitivní“ (zdůrazňují biologicky, především věkově podmíněný vývoj myšlení a poznatkových struktur jedince v piagetovské tradici) a na konstruktivisty

„sociální“ (kladou důraz na tvorbu a restrukturalizaci pojetí v dialogu s druhými, s kulturou a společností v tradici ruské psychologické školy Vygotského aj.).

Chyba je tedy buď projevem vývojové nezralosti poznatkových struktur (Piaget popisuje celou řadu chyb, které dělají vždy v určitém věku děti všude na světě), nebo projevem spontánního předvědeckého pojetí reality (např. řada lidí v praxi myslí v kategoriích ptolemaiovské kosmologie a přednewtonovské fyziky), anebo důsledkem toho, že dítě vidí jen dílčí aspekt reality, nebere v úvahu širší bohatství pohledů společnosti na zkoumanou otázku. Hodnocení je v konstruktivismu **východiskem**, nikoli závěrem učení, protože zjišťuje vývojový stupeň dítěte, jeho pojetí reality, jeho zkušenosti a to, co považuje za osobně významné.

Okamžik, kdy se podaří navodit vědomí *kognitivního rozporu* mezi dvěma různými zkušenostmi jednoho dítěte, např. mezi jeho dosavadním pojetím a výsledkem pokusu, který učitel právě předvedl, je příležitostí, aby si dítě uvědomilo chybnost nebo nedostatečnost svého naivního pojetí a opravilo jej. Podobně je tomu tehdy, když se ve vyučování podaří navodit sociokognitivní konflikt mezi názory různých žáků, který vede novému pochopení reality.

Konkrétní příklad konstruktivistického pojetí učení najde čtenář ve cvičeních ve třetí části této knihy.

K zapamatování

1. Hodnocení je nejenom prostředkem, ale i *cílem* výuky, to znamená, že *sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování*. Hodnocení svěřené žákovi nazýváme *autonomním hodnocením*. Odpovídá autonomní koncepci výuky.
2. Předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s *formativním hodnocením*, na jehož základě se vaši žáci postupně učí posuzovat svou vlastní práci.
3. Autonomie hodnocení není závislá na dílčích podobách hodnocení (např. známkování), jde o součást *celkového přístupu* k výuce, k její metodice, k pojetí žáka i učebních cílů v souladu s principy autonomní koncepce výuky.
4. Při zavádění autonomního hodnocení počítejte i s posuny v *psychosociálním klimatu* třídy.
5. Důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je *naučit žáka učit se, zvládnout svůj styl učení a zacházet s chybami jako s příležitostmi k poznání a poučení*, nikoli jako se zlem, které je třeba za každou cenu úplně vymýtit.

2.9 Hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení

Při diskusích učitelů o hodnocení bývá častým dotazem, jak přistupovat k hodnocení žáků, kteří trpí specifickými (nebo přesněji „specifickými vývojovými“) poruchami učení (SPU).¹¹

Jde vlastně o obecnější otázku, totiž o hodnocení integrovaných žáků se *speciálními vzdělávacími potřebami*. Vedle poruch učení jde o žáky se specifickými poruchami chování, o žáky s nejrůznějšími formami zdravotního postižení, ale v širším pojetí i o žáky se sociokulturním nebo jazykovým handicapem, např. žáky z odlišného etnika. V zahraničí jsou do této skupiny zařazováni i žáci *nadaní*. Zde se věnujeme výslovně otázce hodnocení dětí s SPU, která je v praxi patrně nejnaléhavější a je k dispozici nejvíce zkušeností. Přístupy úspěšně užívané u žáků s poruchami učení by mohly být základem pro formulaci strategií hodnocení pro děti s jiným typem speciálních potřeb. Ostatně, *každé dítě potřebuje speciální přístup* (Lang a Berberichová, 1998).¹²

Hodnocení a klasifikace znevýhodněných žáků mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Každé hodnocení zasahuje *motivaci* žáka k učení, působí na jeho *sebeúctu a sebehodnocení*, nemálo ovlivňuje *vztahy sociálního okolí k žákovi* a může silně poznamenat jeho *budoucí pracovní nebo studijní kariéru*. V případě žáků postižených, kdy dítě i rodina musí čelit dalším specifickým problémům, hrozí zvláště velké nebezpečí vzniku bludného kruhu: horší výkon v důsledku handicapu – negativní hodnocení – poškození motivace a sebevědomí – další zhoršení výkonu – ještě horší hodnocení atd. To vše vedlo ke zvýšené pozornosti ze strany pedagogů i legislativních orgánů.¹³ Od sedmdesátých let bylo u nás vypracováno několik pokynů a doporučení pro hodnocení a klasifikaci žáků s SPU.

O. Zelinková zdůrazňuje některé zásady, které zde uvádíme:

- Dětem s SPU je nezbytné věnovat speciální pozornost a péči po celou dobu docházky do škol a školských zařízení.

To znamená, že i na *vyšších stupních škol*, nejen na základní škole, mají učitelé zohledňovat specifické potřeby dětí s SPU. V nižších ročnících školy má být pozornost zaměřena zejména na to, aby znevýhodněné děti vinou svých nedostatků v učení nebyly těžce poznamenány stálými neúspěchy, které nakonec vedou k tzv. *naučené bezmoci* (viz dále kap. 2.10). Je nutné zaměřit se na to, aby v předmětech, kde se jejich potíže neprojevují, dosahovaly výkonů, které by je mohly uspokojit.

Ve vyšších ročnících škol jde více o to citlivě pomáhat k průběžným korekcím nedostatků způsobených SPU a tolerovat ty, které vzdorují snaze o odstranění.

¹¹Jde např. o *dyslexii* (specifická porucha čtení), *dysgrafii* (specifická porucha psaní), *dysortografii* (specifická porucha postihující pravopisnou stránku písemného projevu), *dyskalkulii* (specifická porucha matematických schopností).

¹²V této kapitole se opíráme nejvíce o knihu O. Zelinkové *Poruchy učení* (1994). Záměrem odkazujeme na publikaci Z. Matějčka *Dyslexie – specifické poruchy učení* (1995) a V. Pokorné *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení* (1997).

¹³Dopady postižení na sociální systém dítěte podrobně studuje např. Pokorná (1997). Výběr z oficiálního dokumentu MŠMT ČR věnovaného této problematice najde čtenář v příloze.

- **Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv.**

Děti postižené nesmějí být hodnoceny takovým způsobem, který by byl negativně ovlivněn příslušným typem poruchy. Obecně to především znamená poskytnout jim *dostatek času* na splnění zadaného úkolu (žádné časové limity nebo soutěže na čas!), *maximálně omezit nebo úplně zrušit v naší škole učitelé tolik oblíbené „kontrolní práce“ a různé typy „písemek“*, u poruch postihujících početní schopnosti poskytnout žákům v případě potřeby kalkulačku a zaměřit se na jejich znalost postupů, algoritmů, nikoli na početní dovednost. Že není přípustné jakékoli zesměšňování neúspěchů, to snad ani není třeba dodávat. Postižené děti obecně vyžadují od učitele hodně trpělivosti a poměrně nevhodnějším metodickým přístupem pro ně je *zvládací učení* (kap. 1.6.5, 2.5). Podle Pokynu MŠMT ČR základním principem hodnocení dětí s SPU je *„prospěch dítěte, podpoření jeho možnosti být úspěšný jako jedné z podstatných podmínek pro zdravý rozvoj osobnosti“*. Samozřejmě tento princip platí obecně pro každé dítě, ale v daném případě je správně připomenout jej zvláště naléhavě.

Postižené děti by neměly opakovat ročník vinou prospěchu, není-li oprávněný předpoklad, že jim opakování pomůže získat sebevědomí a snížit projevy poruchy. Opakování zpravidla nepomůže dobře vyspělým dětem, pro něž je lépe volit jiné formy pomoci (Zelinková, 1996, s. 150). Naopak, může být prospěšné pro děti méně vyzrálé, které samy spontánně vyhledávají společnost mladších spolužáků.

- **Je v kompetenci ředitele školy, aby pro děti se specifickými poruchami učení byl vypracován pro kterýkoli předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, jenž se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku.**

Tento pokyn dovoluje při hodnocení znevýhodněných žáků důsledně využívat *individuální normu* (kap. 1.7.4) a výuku zcela přizpůsobit zvláštním potřebám žáka s diagnostikovanou poruchou.

Hodnocení podle sociální normy je pro znevýhodněné žáky vhodné v těch předmětech, které považují za oblast své budoucí profesní kariéry, a kde tedy budou muset po nějaké době vstupovat do soutěže s ostatními.

- **Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor respektován.**

Tento bod v praxi mimo jiné vede k nutnosti, aby učitel *srozumitelně objasňoval a vysvětloval rodičům své pedagogické záměry a svá pedagogická opatření ve prospěch žáka*. Je to příležitost prokázat své profesionální kvality a žákovi skutečné pomoci. Velmi často se diskuse týkají *klasifikace*, kterou rodiče nezřídka vyžadují, ačkoliv učitel doporučuje slovní hodnocení. V těchto případech je na místě uplatnit pravidlo *SIR* (kap. 2.8.3.5) a podle něj posoudit, zda známkování žákovi skutečně může škodit. Zejména při použití individuální normy bude známkování vyjadřovat vlastní žákův vývoj a nemusí znamenat žádnou zvláštní zátěž.¹⁴

Je třeba citlivě *posuzovat, kdy se porucha stává pro žáka příležitostí k výmluvám a k lenošení*. To je nebezpečný vývoj pro morálku žáka, který mu může i do budoucna velmi uškodit a který musí učitel řešit již v zárodcích, zejména *postupem učení po malých krocích, důslednou kontrolou úkolů a velkou snahou získat na svou stranu rodiče žáka*. Ti často rezignují a zaujímají

¹⁴Pokyn MŠMT ČR k tomu uvádí, že „za určitých okolností může být pro dítě výhodnější klasifikace známkou s tím, že se specifická porucha dítěte vezme v úvahu a odrazí se v mírnější známce (což může znamenat jak o jeden stupeň, tak o několik stupňů)“.

obranné postoje, jež u žáka prohlubují jeho negativní postoj k práci (Zelinková, 1996, s. 150).

K zapamatování

1. Děti se specifickými poruchami učení (SPU), obecněji děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadují nejen zvláštní přístup k hodnocení, ale celkově speciální metodiku pedagogické práce.
 2. Platné pokyny MŠMT ČR v současné době poskytují spolehlivé vodítko pro strategii pedagogické práce učitele s dětmi postiženými SPU a poskytují také oporu pro spolupráci s rodiči těchto žáků.
 3. Handicapované děti vyžadují zvláštní pozornost zejména vzhledem k psychickým důsledkům školní zátěže. Pomůže jim laskavé, vstřícné, ale důsledné vedení s kladením požadavků, které mohou plnit (viz kap. 2.10). Potřebují aspoň v některých oblastech zažívat nefalšovaný pocit úspěchu (expresivní a tvůrčí předměty se k tomu velmi dobře hodí, mnohdy také dějepis, přírodopis apod.).
-

2.10 Jak souvisí hodnocení školního výkonu s psychikou dítěte?

Školní hodnocení je *vlivné*. Vliv neboli účinnost školního hodnocení má bezesporu své *dobré důsledky* – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv však mívá i své *zápory* – školní hodnocení často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu. Učitelé jsou povinni se pedagogicky zdárně vyrovnat nejenom s pozitivní, ale i se zápornou stránkou vlivu školního hodnocení na žáka. Proto si na závěr ve stručnosti povšimneme, jaké problematické důsledky může mít pro žáka učitelovo hodnocení a za jakých podmínek. Je to zároveň jakási symbolická tečka za textem o školním hodnocení, která má zdůraznit, že hodnocení ve škole je svou podstatou založeno na *mezilidském vztahu*, se všemi radostmi i starostmi, jež tento fakt přináší. Právě proto je školní hodnocení záležitostí výchovy.

O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především jsou to *dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické*, tj. žákův psychický „terén“, na nějž hodnocení dopadá – temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost (nezodolnost, resilience), míra psychické stability, zdravotní stav, únava apod. Dalším působícím faktorem je *způsob hodnocení* jako takového – typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost atd.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení . . .) atd. Konečně posledním důležitým faktorem je *kontext hodnocení*, tj. podmínky, zejména *sociální*, za kterých

hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení atp.). Všechny faktory dohromady tvoří jednoduchý a pro výuku nesmírně závažný vzorec:

psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka

Čím zápornější jsou jednotlivé položky na levé straně „rovnice“, tím nižší je i žáková pohoda ve výuce. Naopak, každá vyšší kladná hodnota v „součtu“ může do určité míry kompenzovat jiné zápory. Je samozřejmé, že míra pohody žáků v konečném důsledku rozhoduje o úspěšnosti a efektivitě jejich školní práce. I proto nás musí zajímat.

O vlivech způsobu hodnocení na pohodu žáků jsme se již zmiňovali. Nyní se podrobněji zamysleme nad psychickým „terénem“, do kterého učitel své hodnocení zasazuje.

2.10.1 Psychická odolnost a hodnocení

Psychická odolnost, která je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, závisí především na *pocitu vlastní hodnoty*. Ten se rozvíjí jako důsledek vnějšího sociálního hodnocení. Dítě poznává svou hodnotu nejlépe tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a s laskavou náročností. Na prožívání dítěte máloco působí hůře než *lhostejnost a odtahitost hodnocení* od lidí, ke kterým má silný citový vztah – zejména od rodičů, ale také od učitelů (Kohut, 1991).

V pozadí každé kritiky musí být jasné, že jejím důvodem není snaha „mít od děcka pokoj“ nebo odpor k dítěti, ale naopak, láska k němu a starost o jeho rozvoj. To znamená, že kritika má být účastná, směřující ke spolupráci: „*To zatím není dobré řešení, zkus to jinak, asi takhle, a když to nepůjde, pomohu ti.*“ Hodnocení pak není vnímáno jako *ohrožení*, ale jako *pomoc*. Na tomto základě vnějšího hodnocení se dítě postupně naučí předpovídat výsledky svého jednání, rozpoznávat svá vlastní přání a rozhodnutí a hledat účinný způsob, jak utvářet své chování (Dreikurová, 1993, s. 40).

Zde je pádný důvod, proč jsme zdůrazňovali, že hodnocení a sebehodnocení má být cílem školní práce. Dítě samo se musí naučit střízlivě hodnotit svět kolem sebe i své vlastní chování, své možnosti a předpoklady i své meze, aby mohlo na svět pohlížet s důvěrou, vstřícně a s odhodláním. Člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamáván ve svých očekáváních, a proto ztrácí sebedůvěru i sebeúctu, stává se úzkostlivým a zbytečně bojácným, nebo naopak agresivním. Když vás děti zlobí, vždy se nejprve ptejte, zda příčinou není jejich vlastní nedůvěra v sebe, jejich nezvládnutý strach nebo úzkost z nároků, které převýšily jejich možnosti.

Opakovaně prožívaný pocit neúspěchu vytváří tzv. *naučenou bezmocnost* (Seligman, in Nakonečný, 1993, s. 169). Je to stav, který se vyznačuje sklonem vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 125n.). Neúspěchy se prostě dostavují náhodně – ať se člověk snaží

sebevíc, stejně nikdy neví, zda to nedopadne špatně. Proč se potom snažit?! Naučená bezmoc výrazně snižuje důvěru v dosažení cílů a vede k opětovnému utlumení aktivity i k rezignaci.

2.10.2 Sebeúcta a hodnocení

Sebeúcta není totéž co domýšlivost nebo nekritičnost, je pouze opakem pocitu méněcennosti a nutným podkladem sebedůvěry a psychické vyrovnanosti. Říká se, že kdo nemá úctu sám k sobě, nedokáže ji mít ani k jiným lidem.

O míře sebeúcty rozhoduje především to, *jak se člověk sám hodnotí*, jak je spokojen sám se sebou v oblastech, které pokládá za důležité. Pro jednoho žáka může být neúspěch v matematice ponižujícím „důkazem“ jeho „hlouposti“, pro jiného je stejný neúspěch víceméně lhostejný a na sebeúctu téměř nemá vliv. Podobně tomu může být i v jiných předmětech. Selhávání, kterého si děti nejen pod vlivem učitelova hodnocení, ale někdy snad ještě více pod vlivem hodnocení svých spolužáků bývají velmi dobře vědomy, může být provázáno nepominutelným poklesem sebeúcty. Pro učitele je nadto velmi důležité, že *žákova snižená sebeúcta a pesimistický pohled na sebe silně podkopává žákovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky* (Průcha, 1997, s. 136).

Podpora pozitivního sebehodnocení, která má zvyšovat žákovu sebeúctu nebo sebedůvěru a snížit úzkost z vnějšího hodnocení, spočívá ve vytváření sociálního prostředí charakterizovaného těmito znaky:

1. *Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem.*

K tomuto přístupu mají mezi školními předměty výjimečně dobré předpoklady expresivní předměty, neboť nejsou zaměřeny na objektivní výkon a na objektivní chyby a mohou bez problémů přihlížet k individuálním předpokladům a k jedinečnosti vývoje žáků. „Berte“ své žáky se všemi přednostmi i chybami, přestože vás občas zlobí nebo jim školní práce nejde podle vašich představ.

2. *Dítě se učí správně a střídavě interpretovat názory druhých lidí na ně.*

Učte své žáky rozumět vašemu hodnocení i hodnocení jejich spolužáků, učte je interpretovat různé hodnotící projevy, bezděčné i záměrné.

3. *Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi.*

Citlivě přivádějte své žáky k realistickému odhadu jejich schopností. Ale pozor, nechte si rezervu, ani váš odhad nemusí být realistický a zdánlivě „méně schopný“ žák vás může třeba i v nedaleké budoucnosti velmi překvapit nečekaně dobrými výkony.

Problém sebeúcty většinou netkví v absolutní výkonnosti, ale v tom, jak se člověk vyrovnává sám se sebou a se svými potřebami. Je mnoho lidí, kteří jsou spokojeni se svým výkonem, přestože je ve srovnání s ostatními jenom průměrný,

nebo dokonce slabý. Jsou jiní, kteří by se bezútešně trápili i tehdy, kdyby byli vicemistry světa. Proto jsme vícekrát zdůrazňovali, že není až tak důležité ušetřit žáky záporného hodnocení, ale nesrovnatelně důležitější je vybavit každého z nich dovednostmi strážlivého sebehodnocení a hodnocení.

O tom, co člověk od sebe očekává a jak sám sebe hodnotí, rozhodují v prvé řadě *nároky*, které vůči němu v raném věku uplatňovala jeho matka a později otec i další autority (učitelé), s nimiž se člověk ve svém životě setkává. Člověk si od nejujtějšího věku postupně vytváří zkušenosti s tím, jak souvisejí nároky s hodnocením (odměňováním nebo tresty), a tak buduje svůj vlastní systém aspirací a hodnot. Jeho přijatelnost závisí na tom, jak nároky na samostatnost a přesnost výkonu odpovídaly schopnostem: zda byly výrazně vyšší, resp. nižší, nebo přiměřené.

Při výrazně vyšších nárocích a příliš *přísném hodnocení* dítě přejímá aspirace, které nemůže při nejlepší vůli uspokojit, a tak je vystavováno opakovaným zklamáním. Při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu dítěte, a tedy příliš *„měkkém“ hodnocení*, vzniká opačný problém – sebehodnotící systém se vyvíjí nedostatečně, a tím se brzdí rozvoj výkonových potřeb – dítě je relativně lhostejné k úrovni svého výkonu.

Oba problémy jsou dalším poukazem na to, že vyškrtnout záporné hodnocení ze školního dění není pro žáky dobrým řešením. Oni sami se mají naučit zacházet s oběma póly hodnocení co nejlépe a ve prospěch svého duševního rozvoje.

Neméně důležité je, jaká je osobní zkušenost dítěte s úspěchem – nakolik mu jeho okolí dovolí uvědomit si jej a prožívat. Proto byste neměli zapomínat dopřát svým žákům radovat se z pěkného hodnocení, měli byste je dokonce učít oslavit úspěch a „udělat si za něj radost“, třeba jen maličkou.

Chcete-li nějak popsat cíl, k němuž byste se svými žáky měli směřovat, můžete využít například následujícího výčtu vlastností osoby s uspokojivou mírou sebeúcty a sebedůvěry:

- a) dobře o sobě smýšlí,
- b) dobře smýšlí o druhých,
- c) dokáže objevovat svoje vlastnosti v jiných lidech,
- d) spatřuje se jako součást pohyblivého a proměnného světa,
- e) přijímá zvláštnosti a překvapení života (např. že nemá vždy pravdu),
- f) tvoří a udržuje lidské hodnoty,
- g) ztotožňuje se s hodnotami, které vytváří a ochraňuje,
- h) přijímá roli tvořivého jedince a dokáže unést svou zodpovědnost (podle Kelleyho, *in* Nakonečný, 1994, s. 181).

2.10.3 Hodnocení jako „nálepkování“?

V soudobé humanistické výchově se projevuje tendence *oslabit hodnotové srovnávání*, popř. využívat tzv. individuální vztahové normy. Učitelé se většinou snaží používat pouze pozitivního hodnocení (tj. přehlížejí případné nedostatky a vyzdvihují klady) a nepodporovat situace soutěže. Bezesporu to má kladný vliv na sociální klima výuky, ale neřeší to podstatu problému. Ta nespočívá v samotném hodnotovém srovnávání nebo snad v záporném hodnocení, ale v tom, že *školní hodnocení často hraje roli „nálepky“*, kterou je člověk označen, zařazen a jako *celá osobnost* klasifikován. Hodnocení je v tomto smyslu pociťováno nikoli jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu, ale jako osudový výrok o vlastních schopnostech. Nikoli „dnes se mi to nepovedlo“, ale „jsem nemožný, nešikovný, hloupý...“ Obavy z důsledků takového hodnocení jsou zcela namístě, ale neopravňují k úplné rezignaci na hodnotové srovnávání ve škole.

Nelze zapomínat, že pro výkonové hodnocení má každý člověk již od malička vytvořena citlivá psychická „tykadla“, která si povšimnou i zdánlivě nepatrných hodnotících aktivit – zabarvení a intonace hlasu, pousmání, pohledu atd. Proto *i když je učitel upřímně přesvědčen, že hodnotí všechny děti pozitivně, anebo je vůbec mezi sebou neporovnává, ve skutečnosti je jeho chování dostatečným zrcadlem, v němž žák čte svoje posudky*. K tomuto faktu bychom neměli být slepí, neboť bychom se mohli stát naivními snílky o nedosažitelném „výchovném ráji“, v němž neexistují ani omyly nebo chyby, ani hodnocení.

Připomeňme aspoň tři typy učitelských projevů, které pro žáka zřetelně signalizují jeho selhávání, ačkoliv učitel bývá zpravidla přesvědčen o opaku (podle Weiner, Mezer, Taylor, *in* Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 139):

- a) *nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika po nezdaru ve snadném úkolu,*
- b) *nadměrná pomoc při řešení nějakého problému, zejména tehdy, není-li žákem vyhledávána nebo očekávána,*
- c) *výrazy pochopení a soucitu při nezdarech.*

Naopak některé učitelovy projevy, které jsou běžně chápány jako negativní, mohou žákovi signalizovat dobré mínění učitele o jeho schopnostech:

- a) *nedostatečná chvála za úspěch a kritika za neúspěch ve snadném úkolu* (např. „... ale, prosím tě, Jirko, vždyť počítat do dvaceti už všichni umíme, jak to můžeš tak zbabrat?“ s nevysloveným „proč právě ty, moje talentované dítě?!“ – podobnou kritiku si učitel k méně úspěšnému žákovi zpravidla nedovolí),
- b) *relativně zanedbávání pomoci žákovi* (učitel přechází kolem tvořícího žáka téměř nevšímavě, pouze občas mu „radostně zasvitne v očích“, při hodnocení se možná i snaží být s chválou zdrženlivý, ale stejně je všem jasné, co

si myslí; k méně úspěšnému žákovi se naopak učitel často vrací a obětavě mu pomáhá),

c) *výrazy hněvu při nezdaru* (podobně jako v (a)).

Podle zkušeností z praxe je výše uvedených „nedorozumění“ při hodnocení ve škole více, než bychom si představovali.

Zdá se, že spíše než „samá chvála“ anebo úplná rezignace na hodnocení je pro osobnostní rozvoj žáků prospěšnější od počátku dávat jim najevo, že ve školní práci považujete zájem a skutečnou snahu za důležitější než sám výkon. Mimochodem, G. Petty (1996, s. 346) připomíná nedávný výzkum, ve kterém se ukázalo, že učitelův důraz na snahu a vytrvalost žáků zvyšuje efektivitu výuky. Vzpomeňte si, že podle zásady zvládacího učení každý žák může splnit průměrné nároky školy, jestliže bude mít dost času, jestliže mu dostatečně pomůžete a jestliže on sám vynaloží dostatečné úsilí.

Výkony by učitel měl hodnotit *střízlivě a realisticky*, případně *s použitím individuální normy, o které žák sám ví a dovede ji dobře ve vztahu k sobě používat*, tj. sledovat, kdy se může radovat z pokroků a kdy musí přidat, protože nedosáhl svých možností. Platí to zejména pro děti ve věku od přibližně 10 let, které se nedají tak snadno „opít rohlíkem“ a jejichž školní pozice je jim beztak i bez učitelova hodnocení obvykle dost jasná. Učitelova hodnotová nivelizace pak snadno vede k nedůvěře žáků a k degradaci pracovních hodnot.

Nejde přece o to, navyknout si, že vše, co učiním, je dobré, neřkuli nejlepší. Kdyby mezi lidmi nebyly rozdíly a kdybychom navzájem neporovnávali své výkony, stali bychom se pochybným „společenstvím průměru“, bez umění a bez úcty k těm, kdo něco umějí. Žáci by se proto ve škole měli učit *střízlivě zvládat sebehodnocení, reálně zvažovat své síly a především umět posoudit, jak závisí jejich výkony na jejich úsilí a kde si mohou troufnout na vyšší cíle, kde naopak zůstat při zemi. Teprve pak se mohou naučit vážit si skutečných kvalit učení, práce a tvorby.*

Dobré východisko ke střízlivému sebehodnocení vašich žáků zajistíte především tím, že zaměříte svou i jejich hodnotící *pozornost na pracovní postup, nikoli na žáka samého*. Co je tím míněno? Vyhněte se „nálepkování“ a „škaltulkování“ žáka a zaměřte se na bezprostřední vymezení potíží, se kterými chcete žákovi pomáhat. Tím dáváte najevo, že neodmítáte spolupráci se žákem („jsi neschopný, nechci s tebou mít nic společného“), ale naopak, hlásíte se k ní („nepovedlo se to, pomohu ti, abychom mohli spolu pokračovat dál“). Tento zdánlivě malý posun v pojetí hodnocení je ve skutečnosti velmi podstatný a překvapivě účinný (mimochodem, stojí za to uplatnit jej důsledně i ve vlastní rodině a nejen při výchově dětí).

Za takových podmínek je kritika přijímána bez úzkosti a s důvěrou, jako pomoc v nesnazi a jako výraz přátelského zájmu. Ale také chvála je za takových podmínek lépe přijatelná. J. Cangelosi (1994, s. 95) o tom píše:

Když žák nepochopí čtený text, nemusí to nutně znamenat, že je „pomalý čtenář“. Znamená to pouze tolik, že nepochopil čtený text . . . Pokud žáci přijmou

Skenováno pro studijní účely

myšlenku, že jsou slabí čtenáři, obvykle se do čtení nezapojí. . . Učitel by neměl nedostatečně pochopení čteného textu svádět na to, že žák je „slabý čtenář“, ale měl by žákům ve čtení pomáhat a připravovat takové činnosti, které jim poskytnou možnost tyto dovednosti rozvíjet.

Když žák pochopí například nějaký fyzikální zákon, který je obecně těžký na pochopení, neznamená to, že je „výjimečně bystrý“, nebo že je „rozený fyzik“. Neznamená to nic víc, než že žák pochopil jeden konkrétní fyzikální zákon. Pokud bychom takového žáka označili za „rozeného fyzika“, vlastně bychom tím od něho žádali, aby dostal představám, jež o něm má někdo jiný. . . Označením takového žáka za „bystrého“ nechtěně označíme za „hloupé“ ty, kteří zákon nepochopili.

Žák, jenž se chová nesprávným způsobem, není „kázeňský problém“, problémem je chování žáka, nikoli žák sám. . . Žáci, kteří se na sebe dívají jako na „kázeňský problém“, nemohou odstranit problém, aniž by odstranili sebe. Pokud se takový žák neuchýlí k sebevraždě, bude mít sklony chránit se tím, že bude svou nálepkou „kázeňský problém“ nosit s hrdostí. Avšak žáci, kteří se dovedí, že jsou „v pořádku“, že se však u nich projevují určité problémy v chování, mohou být ochotni své chování změnit.

K zapamatování

1. Každé hodnocení ve výuce má vliv na prožívání vašich žáků, působí na jejich motivaci k učení, zasahuje do vztahů mezi žáky, jejich rodiči a jejich spolužáky.
Platí jednoduchý „vzorec“:
psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka
 2. Hodnocení působí na *psychickou odolnost* a na *sebeúctu* vašich žáků. Proto jistě své žáky hodnotíte *s porozuměním pro jejich potřeby*, ale *střízlivě a s laskavou náročností*.
 3. Žáky pokud možno „nenálepkuje“, hodnotíme jejich výkony („nepovedlo se to, pomohu ti, abychom mohli spolu pokračovat dál“), nikoli jejich osobnost („jsi neschopný, nechci s tebou mít nic společného“). Příliš výraznému hodnocení osobnosti („jsi prostě dokonalý“) se raději vyhneme i při pochvale.
-

3 Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností

Použité symboly



vhodné zejména ve vstřícném pojetí výuky



vhodné zejména ve zprostředkujícím pojetí výuky



vhodné zejména pro mladší školní věk (asi 6–11 let)



vhodné zejména pro starší školní věk (asi 12–18 let)



oborové téma vhodné pro konkrétní školní předmět



obecnější (mezipředmětové) téma



převažuje týmová práce



převažuje práce pro jednotlivce

Pozn.: Značky u námětů jsou pouze orientační, záleží na volbě učitele, v jakém kontextu cvičení použije.



TRŽIŠTĚ HODNOT

Cíl: Pokusit se o vymezení osobních hodnot a porovnat své osobní hodnoty s hodnotami ostatních

Požádejte své žáky, aby na připravené kartičky napsali několik hodnot, které považují v životě za nejdůležitější – láska, zdraví, přátelství, vzdělání, bohatství, moc atd. Je-li více času, mohou žáci hodnotu na kartičce symbolizovat vlastní kresbou. Potom uspořádejte trh, na kterém lze hodnoty vyměňovat. Pravidla směny určujte podle potřeby a momentálních podmínek. Lze vyměňovat několik „menších“ hodnot za jednu „větší“, vyměňování může probíhat beze slov atd. Na závěr uspořádejte rozpravu o hodnotách: které hodnoty žáci mezi sebou vyměňovali a proč, co pro ně určité hodnoty znamenají atd.



POHLEDNICE PRO PŘÁTELE

Cíl: Zamyslet se nad hodnotami vztahů mezi lidmi, uvědomit si své pojetí hodnot v mezilidských vztazích

Navrhnete svým žákům, aby nakreslili a napsali pohlednici pro dva až tři své nejbližší přátele nebo přítelkyně. O důvodech přátelství se obvykle nemluví ani o nich člověk neuvažuje, ale tentokrát bude text pohlednice jakýmsi „vyznáním vztahu“ – proč tě považuji za svého kamaráda, svou kamarádku. Ještě než žáci pohlednice předají nebo pošlou, vyprávějte si společně o vlastnostech dobrých přátel. Učitel zaměřuje pozornost žáků na vztah mezi přátelstvím a hodnocením druhého člověka – jsem na svého přítele přísnější, nebo naopak náročnější? Jak ovlivňuje výkon ve škole, ve sportu apod. můj vztah k příteli, k přítelkyni? Učitel by měl dokázat pohovořit se svými žáky i o tom, zda mezilidské vztahy ovlivňují pracovní hodnocení ve škole nebo v zaměstnání.

Variantou tohoto námětu je sepsání inzerátu „Hledám přítele, přítelkyni“, v němž se inzerent pokusí pojmenovat své důležité vlastnosti a zároveň vlastnosti, které očekává od svých přátel.



HODNOCENÍ POHYBEM

Cíl: Uvědomit si přitažlivost, resp. odpudivost, která doprovází každé hodnocení a každý vztah k hodnotám

Jeden ze žáků stojí uprostřed většího volného prostoru a drží sadu kartiček označených několika výraznými barvami – červenou, zelenou, modrou, žlutou, fialovou. Vybere vždy jednu z barev a ukáže ji svým spolužákům. Ti mají

za úkol přiblížit se k němu nebo naopak se od něj vzdálit podle toho, jak jim je ukázaná barva sympatická. Největší domluvená vzdálenost může být třeba dána stěnami učebny, nejbližší vzdáleností jednoho kroku od žáka. Hra může začít i skončit jako nenáročná pohybová rozcvička, ale jejím účelem je povídat si o bezděčném hodnocení pohybem – dobré věci přitahují, naopak špatné odpuzují. Součástí hry může být nakreslení „mapy hodnot“ – uprostřed namaluje žák sám sebe, v různých vzdálenostech kolem něj jsou hodnoty – nejbližší kladné, nakreslené nejoblíbenějšími barvami, čím dále, tím zápornější, v neoblíbené barevnosti. Žáci mohou napsat příběh o putování krajinou své mapy a navzájem své příběhy porovnat. Společně s učitelem by se měli zamyslet nad tím, jak dobře probádané jsou jednotlivé části jejich „krajiny hodnot“ – největší a nejbližší hodnoty nezřídka bývají až příliš samozřejmé, naopak o těch záporných nevíme téměř nic, protože unikají z našeho zorného pole.



MISS A MISTER SYMPATIE

Cíl: Uvědomit si a prozkoumat procesy hodnocení

Požádejte své žáky, aby přinesli obrázky svých hrdinů, proslulých i méně známých, které obdivují. Mají za úkol vymyslet pro ně dárek k narozeninám – popsat jej, nakreslit nebo vyrobit jeho model. K dárku přiloží napsaný seznam vlastností, pro které si svých hrdinů váží. Potom žáci utvoří porotu, která má posoudit všechny sepsané vlastnosti a zvolit nejsympatičtějšího hrdinu a hrdinku.

Hra je záminkou k prozkoumání hodnotícího procesu – nejprve celkový pocit, který určuje sympatii, poté rozumová úvaha hledající a zdůvodňující její příčiny. Důležitá je diskuse v porotě, při níž se přirozeným způsobem ozřejmuje, jak probíhá hodnotící postup a jaké vztahy jsou mezi citovou a rozumovou složkou hodnocení. Učitel v roli předsedy poroty monitoruje a moderuje diskusi, tj. především upozorňuje žáky na její důležité momenty a vysvětluje jim problémy při hledání společného mínění.



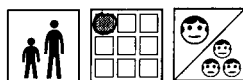
PLAVÁČEK

(podle M. Stiburka)

Cíl: Zamyslet se nad hodnotami, ke kterým směřuje výchova

Třída se na společném výletě nečekaně dostala do situace známé z mýtů a pohádek: v rákosí na břehu řeky objevila Plaváčka – dítě, které v košíku přinesla voda. Je přiložen dopis, jenž obsahuje prosbu dítě co nejlépe vychovat. Jaké vlastnosti chtějí u něj žáci rozvíjet? Co by ho chtěli naučit z toho, co sami dobře umějí? Je možné napsat seznam takových vlastností, které by třída sama do-

kázala svému Plaváčkovi poskytnout. Žáci by se pod záminkou této hry měli zamyslet nad tím, jaké hodnoty by chtěli sami v průběhu výchovy získat a jak jejich očekáváním odpovídá realita.



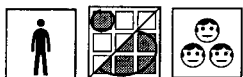
KROK SUN KROK I

Cíl: Provéřit způsoby řešení problémů (úloh)

Vyberte několik složitějších činností typických pro váš předmět, které lze rozfázovat do postupných kroků. Poměrně jednoduché to bude např. v matematice nebo při laboratorních pracích, v tělesné výchově (tanec) apod. Ale z praxe je známé, že určitá pravidla – samozřejmě jen žertovná či surrealistická – lze vytvořit i pro tvorbu básniček: můžete třeba rozstříhat noviny nebo časopis na slova a skládat je dohromady tak, aby se konce řádek rýmovaly.

Poté požádejte své žáky, aby napsali jednoduchý program pro „robotu“, který by měl určitou činnost provést. Na závěr si programy mezi sebou žáci vymění a pokusí se zahrát si ve dvojicích na roboty – jak se robotovi pracuje podle programu, který dostal od svého konstruktéra? Sledujte, jak drobná chybička v jediném kroku programu nakonec může zmařit celý výsledek a je třeba ji včas rozpoznat, vyhodnotit a odstranit.

Hra má ukázat žákům pracovní postup jako sled navazujících dílčích operací, z nichž každá má svůj podíl na kvalitě výsledku. Hodnocení každého dílčího kroku rozhoduje o dalším postupu, a má tedy rozhodující úlohu v dosažení správného výsledku.



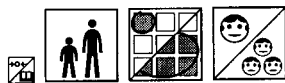
OBLÍBENÝ PŘEDMĚT

Cíl: Na citově výrazném tématu ozřejmit proces hodnocení a posuzování

Žáci napíšou tři své nejoblíbenější a tři nejméně oblíbené školní předměty. Z obou skupin si zvolí jeden nebo více předmětů, u kterých by se měli zamyslet nad příčinami jejich oblíbenosti, resp. neoblíbenosti. Školní předměty jsou „postaveny před soud“ a žáci dostanou za úkol pronést (sepsat) *obhajovací* řeč pro ty, jež nemají rádi. V obhajobě jim mohou pomáhat ti spolužáci, pro které je příslušný předmět naopak oblíbený. (Model „soudního procesu“ je obecně velmi vhodný pro zkoumání hodnocení, protože doslova zviditelňuje klíčové momenty hodnotících postupů, jež jinak probíhají ve vnitřním dialogu, skryté v mysli.) Nad všeobecně neoblíbeným předmětem by se společně měla zamyslet celá třída. Proč je předmět tolik nepřijatelný? Vždyť jistě všichni ti, kteří se jím do hloubky zabývají v životě mimo školu, mají svůj obor rádi a kdysi jako žáci na něm objevili mnoho přitažlivých vlastností. Jaké by to mohly být?

Pro učitele nemusí být samozřejmě tato hra jednoduchá, vždyť vazba mezi předmětem a jeho vyučujícím bývá zejména na druhém stupni základní školy velmi těsná. Proto může vzniknout eticky problematická situace, ve které by učitel mohl být vystaven požadavku žáků zaujmout postoj k práci svých kolegů v jejich nepřítomnosti. Nejste-li si jisti, že se vám podaří oddělit vztah k předmětu „jako takovému“ od vztahu k jeho vyučující(mu), můžete se věnovat pouze nejoblíbenějším předmětům a společně se žáky uvažovat nad příčinami jejich přitažlivosti. Můžete rovněž omezit diskusi pouze na váš předmět a otevřeně se žáky rozmlouvat o všem, co je v něm trápí, nebo naopak, co je k němu přitahuje. Smyslem námětu je zamýšlet se nad rozmanitými hodnotami určitých oborů lidské činnosti a zkoumat hodnotící procesy, které se k nim vztahují.

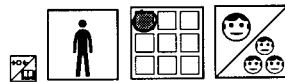
KŘESLO PRO HOSTA



Cíl: Zamyslet se nad hodnotami různých oborů lidské činnosti, uvědomit si motivace, které se k nim vztahují

Čas od času uspořádejte ve třídě rozhovor s některým ze žáků, který má zajímavého koníčka. Požádejte ho (ji), aby vyprávěl(a) o svých poznacích a zkušenostech, uspořádejte kolotoč dotazů zaměřených na hlubší poznání činnosti, kterou se „host“ zabývá. Zaměřte se na úvahy o smyslu této činnosti, o tom, co člověku může přinášet a jak lze rozpoznat její různé kvality – od běžných, jež snadno objeví každý člověk, až po ty, které jsou svou hodnotou výjimečné.

PRŮVODCE PO CHYBÁCH



Cíl: Aktivně zužitkovat vlastní zkušenosti s chybami

Žáci dostanou za úkol napsat průvodce pro mladšího spolužáka, který mu poslouží, aby se vyvaroval zbytečných chyb v určité školní práci. Na co je třeba dát si pozor, aby... (dobře řešili slovní úlohu, hráli dobře na místě obránce ve fotbalu, nezapomněli pomůcky doma...)? Ve skupině za pomoci učitele porovnávají, na která varování zapomněli.

NÁVOD PRO RODIČE



Cíl: Poznávat procesy hodnocení, učit se učit a hodnotit průběh učení

Žáci mají vzhledem k určitému školnímu úkolu napsat návod pro své rodiče, jak by je měli hodnotit při domácí přípravě – čeho si na úkolu všimnat, co považovat za důležitější a co za méně důležité. Poté vzájemně srovnávají, jak své rodiče

pro tuto práci vybavili. Součástí rozhovoru by měl být i způsob, jak se učit, aby úkol byl dobře splněn.



CESTA K PRAPORKU

Cíl: Aktivně poznávat smysl a funkci informací při rozhodování a plnění úkolů

Žáci utvoří dvě nebo více skupin, jejichž úkolem je shromáždit co nejvíce praporek umístěných v bludišti sestaveném z různých předmětů – rozestavených židlí, molitanových krychlí apod. Počet praporek závisí na čase, který je k dispozici, vhodné je, aby odpovídal počtu žáků. Vždy jeden žák z každého družstva představuje robota – má zavázané oči a hledá praporek, další žák ho řídí jednoduchými pokyny (doprava, doleva, dopředu, zpátky atd.).

Protože hraje několik skupin najednou, každá skupina nejprve napíše seznam pokynů ve své *tajné řeči*. Tu se musí skupina naučit, protože podle řeči své skupiny robot poznává svého vodiče. Když robot přinese praporek, nastupuje další dvojice. Hra končí přinesením posledního praporek. Roboti se nesmějí navzájem omezovat a nesmějí posunovat předměty v bludišti. Po skončení hry žáci diskutují o tom, jak se jim dařilo řídit se kódovanými pokyny.

Hra je úvodem k poučení o tom, co je informace a jak je informace důležitá na cestě k nějakému zvolenému cíli. Žáci se při ní názorně přesvědčí o bezprostředním vlivu informace na postup k cíli, o potížích způsobených „šumem“, který ztěžuje porozumění informaci atp. Hra má těsnou návaznost na „Krok sun krok I“, může ji i předcházet.



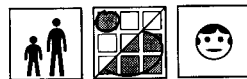
ZOBRAZENÍ POŘADÍ

Cíl: Uvědomit si a hlouběji poznat procesy uspořádání v rámci hodnocení, snížit obavy ze známkování, připravovat se na autonomní hodnocení

Žáci mají vymyslet systém značek (obrázků, tajných znaků), které by vyjadřovaly pořadí podobně jako číslice. Potom své značky promíchají a vymění si je s některým ze svých spolužáků. Jeho úkolem je značky opět sestavit do pořadí. Za každou dobře umístěnou značku dostává dvojice kladný bod. Smyslem hry je uvažovat nad úlohou pořadových údajů, uvědomit si zaměnitelnost pořadových symbolů a společně hledat příznaky, podle kterých rozpoznáváme hodnotovou posloupnost symbolů (např. „sluníčko“ bývá považováno za lepší než „mráček“ v důsledku reálné zkušenosti, „jednička“ je lepší než „pětka“ jenom díky dohodě – při bodování by to bylo naopak).

Žáci by si měli uvědomit relativní rozdíl i souvislost mezi hodnotově neutrálním uspořádáním (malý – větší – největší, A – B – C, 1 – 2 – 3...). Například uspořádání podle velikosti přestane být hodnotově neutrální, jestliže

vybíráme hráče do basketbalového týmu. Také číslice ani značky vymyšlené dětmi nebo učiteli k určení pořadí samy o sobě nemají charakter hodnocení, pokud jim není přisouzen, tj. pokud se nestanou symbolem pro míru hodnoty. Z toho všeho plyne, že určitý znak (slovo, známka) sám o sobě je hodnotově a prožitkově neutrální, obrazně řečeno je „bez chuti a zápachu“. Až způsob jeho užití z něj činí něco příjemného nebo nepříjemného. Platí to jak pro slova, tak pro známky nebo jiné znaky, které slouží hodnocení.



KNIHA DOTAZŮ PRO UČITELE

(podle Amonašviliho)

Cíl: Prostřednictvím netradiční komunikace s učitelem zvýšit zájem žáků o poznávání, získat zpětnou vazbu k pedagogické práci

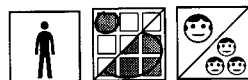
Zaveďte knihu přání a dotazů pro učitele, do které žáci mohou psát libovolné otázky k učivu, k organizaci školní práce, ke vztahům ve třídě apod. Pravidelně se věnujte rozhovorům inspirovaným dotazy a připomínkami z knihy. Odpovědi učitele mají napomáhat dalšímu rozvíjení zájmu dětí a zvýšení jejich osobní autority i sebevědomí. Některé dotazy mohou být učitelem zadány jako problém k řešení pro všechny žáky.



V ČEM JSEM SE ZLEPŠIL(A)?

Cíl: Uvědomit si cíle školní práce a přínosy, které přináší vzdělávání v určitém oboru

Žáci mají za úkol promyslet a napsat, co se jim v určitém předmětu podařilo zlepšit, jaké v něm učinili pokroky. Na základě toho mají sami o sobě napsat krátké hodnocení. Smyslem úkolu je učit žáky zamýšlet se nad zisky, které jim přináší školní práce, a uvědomit si cíle, k nimž směřují. Kromě toho je úkol má připravit na využívání individuální normy pro sebehodnocení. Je vhodné porovnat žákovo sebehodnocení s hodnocením učitele nebo rodičů (ve všech případech v písemné podobě) a prodiskutovat se žákem rozdílné pohledy.



ZPRÁVA PRO RODIČE

Cíl: Uvědomit si důležitá kritéria školního hodnocení, porovnat různá hodnotící hlediska

Učitel čas od času, nejméně každé čtvrtletí, posílá rodičům krátkou zprávu o svých žácích. Žáci dostanou za úkol napsat o sobě pro rodiče podobnou zprávu.

Potom ji porovnejí se zprávou, kterou o nich napsal učitel. Společně s učitelem uvažují nad tím, co je na jejich zprávách důležité a v čem se liší jejich vlastní zpráva od té učitelské.

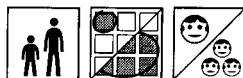
Smyslem úkolu je uvědomit si důležitá měřítka hodnocení a sebehodnocení, porovnat pohled na sebe s pohledem učitele i spolužáků. Při rozmluvě nad hodnotícími zprávami vynikne, o co ve výuce jde, protože hodnocení vždy vypovídá o tom, co je považováno za důležité.



HODNOCENÍ PRO RODIČE

Cíl: Rozvíjet dovednost sebehodnocení

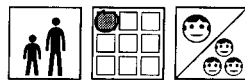
Domluvte se na třídní schůzce s rodiči o spolupráci při rozvíjení žákovského sebehodnocení. Svým žákům pak navrhněte, aby vysvětlili svým rodičům, jak se hodnotí určité činnosti ve vašem předmětu. To samozřejmě předpokládá, že sami žáci se dobře seznámí s procesy hodnocení, aby je mohli rodičům vysvětlit. (Souvisí zejména s náměty *Kritéria pro nás* a *Co budeme hodnotit.*)



CO BYCH CHTĚL(A) HODNOTIT?

Cíl: Prohlubovat dovednosti sebehodnocení

Požádejte své žáky, aby se zamysleli nad tím, jaké své dovednosti nebo vlastnosti by chtěli ve škole zlepšovat. Téma může znít: Co bych se chtěl(a) ve škole naučit? Někdy je lepší zadat téma v jiné podobě: Co jsem se ve škole doopravdy naučil(a)? Společně se žáky posuďte, jak se jim daří popsat to, co je pro ně v určitém předmětu důležité, a hledejte způsoby sledování a hodnocení takto nalezených vlastností. Požádejte žáky, aby navrhli několik různých způsobů, jak mohou sami hodnotit svou práci a sledovat vývoj své dovednosti.

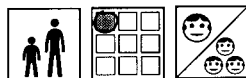


„ŘEMESLA“

Cíl: Uvědomit si klíčové kompetence rozvíjené v příslušném školním předmětu a na tomto podkladě hledat odpovídající cíle a kritéria pro zaměření a hodnocení vlastní školní práce

Tento úkol může pro osvěžení začínat známou hrou „na řemesla“, při níž vybraný žák pantomimicky předvádí určité řemeslo a ostatní se snaží uhodnout jeho název. Po této „rozvíčce“ mají žáci za úkol pojmenovat kompetence, které by podle jejich mínění měl mít odborník v určitém oboru odpovídajícím příslušnému školnímu předmětu. Soupis kompetencí žáci mezi sebou navzájem po-

rovnají a společně s učitelem se pokusí stanovit jejich reprezentativní seznam. To je důležité východisko pro odhalování smyslu určitého školního předmětu a ke stanovení nejdůležitějších kritérií hodnocení a sebehodnocení.



CO BUDEME HODNOTIT?

Cíl: Aktivně vyhledávat, poznávat a učit se používat kritéria hodnocení

Připravte pro své žáky nějakou školní úlohu ve vašem oboru. Po jejím dokončení je požádejte, aby se zamysleli nad tím, co všechno by mělo být na splněné úloze hodnoceno. Žáci by měli srovnat nejprve své představy o kritériích hodnocení mezi sebou, poté se svým učitelem.



UMĚLECKÁ POROTA

Cíl: Rozvíjet kritické myšlení

Předložte žákům k posouzení soubor hodnotově srovnatelných objektů: několik reprodukcí uměleckých děl, sérií známek, fotografií různých druhů zvířat atp. Společně s nimi nejprve určete kritéria, která budou při hodnocení použita, a potom stanovte póly a rozsah škály pro bodové hodnocení. Po skončeném hodnocení sečtete body a vytvořte pořadí hodnocených objektů. V následné diskusi se žáci mají zamyslet nad tím, která kritéria při hodnocení měla nejvyšší váhu. Byla u každého objektu odlišná, nebo se u všech objektů shodovala?

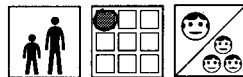


DÁ SE NAUČIT SKUTEČNÉ UMĚNÍ?

Cíl: Uvědomit si hodnoty tvůrčí práce a rozvíjet své tvůrčí schopnosti

Požádejte své žáky, aby prostudovali životopisy geniálních vědců nebo umělců z vašeho oboru. Jak vznikaly největší objevy? Uspořádejte anketu o tom, zda se lze naučit tomu, co bývá označováno jako geniální intuice, umění apod. Jak souvisí „obyčejné učení“ se skutečným objevováním? Dokážou vaši žáci mezi sebou objevovat nadané spolužáky a popsat projevy jejich talentu? (Tato otázka souvisí s námětem „Moji spolužáci a jejich školní výkony“.)

Jak se liší dovednost hodnotit určitou činnost u žáka talentovaného oproti žákovi průměrně nadanému? Jak a při jakých příležitostech může talentovaný žák pomoci svému méně nadanému spolužákovi lépe ovládnout příslušnou činnost a mít z ní větší potěšení? Čím je nadaný člověk prospěšný ostatním lidem?



KANTORŮV NOTES PRO ŽÁKA

Cíl: Rozvíjet dovednost sebehodnocení

Připravte pro žáky jejich vlastní hodnotící záznamník (viz kap. 2.8.3.4, 2.8.3.5). Věnujte pravidelně pozornost zaznamenávání výsledků hodnocení do něj (lze použít individuální normu). Čas od času uspořádejte společnou diskusi o vývoji výkonů u jednotlivých žáků. Sami žáci by se měli zamýšlet, ve kterých kritériích mají rezervy a jak je budou odstraňovat. Důležité je zjišťovat příčiny neúspěchů vyplývajících ze stylu učení a jeho podmínek a společně s rodiči je překonávat.



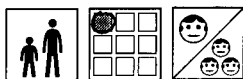
ROZHOVORY SE SEBOU SAMÝM

(podle Amonašviliho)

Cíl: Rozvíjet dovednost sebehodnocení

Zaveďte pro své žáky sešit „rozhovorů se sebou samým“, do kterého si budou zaznamenávat své prožitky ze školy, své úspěchy i nesnáze a přání, budou v něm promýšlet své učební postupy apod. Zpočátku je vhodné zadávat pro psaní určitá témata, např. „Jaký jsem a jaký chci být“, „Kvůli čemu se učím“, „Jak mě vidí moji přátelé“, „Co mi ve škole dělá největší starost a co mám rád“ apod.

Na psaní do sešitů je třeba přímo vyčlenit některé vyučovací hodiny v předmětech, kde je to možné (český jazyk, občanská výchova). Žáci nemusejí své záznamy zveřejňovat ani ukazovat, ale mají mít možnost to učinit při společných „důvěrných rozhovorech“ ve třídě, při nichž si učitel a žáci otevřeně sdělují, co se při společné práci daří a co méně.



KRITÉRIA PRO NÁS

Cíl: Aktivně vyhledávat, poznávat a učit se používat kritéria hodnocení

Hledejte společně se svými žáky vhodná kritéria pro váš obor a vymezujte je podle výše popsaného vzoru. Práce na tomto úkolu by měla být dlouhodobá, dobře popsat i jen jedno kritérium může trvat několik týdnů. Učitel k tomu musí připravit vhodné podmínky. To znamená, že musí stanovit úkoly, při jejichž řešení lze kritérium rozpoznat a ověřovat práci s ním. Stanovení úkolů pro žáky patří k běžné učitelské rutině, ale učitel se obvykle nezamýšlí nad tím, zda na základě úkolu může žák porozumět hodnocení a sám svou práci posuzovat.

Zaznamenaná kritéria hodnocení budou společným třídním „pokladem“. Každý žák by je měl mít po ruce a měl by je umět podle potřeby používat pro posouzení své práce nebo práce svých spolužáků. Je účelné, aby si žáci mohli jednotlivá objevená kritéria postupně vlepovat do sešitu. V případě potřeby se na ně mohou podívat a uplatnit je při své práci. Učitel se v průběhu přípravy tohoto úkolu může inspirovat zveřejněnými učebními standardy nebo evaluačními kritérii. Sám výběr kritérií může být do jisté míry případ od případu odlišný podle vzdělávacího zaměření školy, speciálních požadavků rodičů apod. To však není tolik důležité, pokud kritéria sama o sobě jsou funkční a dobře zvolena. Důležité je, aby sami žáci si kritéria osvojili a uměli je používat.



KROK SUN KROK II

Cíl: Prověřit způsoby řešení problémů (úloh)

Vyberte z obsahu vašeho předmětu nějakou úlohu, která vyžaduje složitější řešitelský postup, a zadejte ji svým žákům. Požádejte je, aby co nejpodrobněji bez ohledu na čas zaznamenali každou etapu řešení zadané úlohy. Nezapomeňte žákům přesně ukázat, jak mají svůj postup zaznamenávat, a ověřte, zda vašemu příkladu rozumějí. Vypracovaná řešení si v klidu prostudujte a vyznačte si případné chyby, zamyslete se nad jejich příčinami. Bude výtečné, podaří-li se vám objevit určité typy chybných postupů a uspořádat je do skupin. Své poznatky potom se žáky podrobně proberte a společně se zamyslete nad způsoby, jak se s úlohami podobného charakteru co nejlépe vyrovnávat.



MÍRA (OSUDOVÉ) PŘI TAŽLIVOSTI

(podle Angela a Crosse)

Cíl: Zjistit motivovanost žáků k učivu

Rozdělte papír na dva sloupce. Do levého napište nejdůležitější cíle výuky stanovené pro určité časové rozmezí (čtvrtletí, pololetí, školní rok) a nejdůležitější znalosti a dovednosti, které by v uvedeném čase vaši žáci měli zvládnout (je vhodné opírat se při tom o učebnici, je-li dobře zpracovaná). Například „Porozumět kulturnímu, náboženskému, politickému a ekonomickému vývoji Evropy v období baroka. Vymežit hlavní trendy ve vývoji barokní kultury a vysvětlit jejich náboženské, politické a ekonomické souvislosti...“

Jednotlivé dílčí části výuky oddělte vodorovnými linkami. Do pravého sloupce na tyto linky budou žáci zaznamenávat míru svého zájmu o příslušnou část výuky, např. takto:

- 0 = to mě vůbec nezajímá,
- 1 = to mě zajímá jen velmi málo,

- 2 = to mě docela zajímá,
3 = to učivo mě velmi zajímá.

Uvedenou zkoušku motivace můžete zaměřit do budoucna, jestliže lze předpokládat, že žáci vědí, co mohou od budoucí výuky očekávat, nebo se můžete zaměřit na učivo již probrané (vhodné zejména u mladších žáků). V obou případech může být získaný materiál podkladem pro diskusi se žáky o smyslu učiva i vhodnou výchozí informací pro vás, která vám pomůže při zvyšování přitažlivosti výuky.



„VYHLEDÁVÁNÍ MIN V PAMĚTI“

Cíl: Odhalit a postupně se žáky napravovat jejich mylné představy, chybné koncepce nebo nesprávně osvojené znalosti

Neznalost nemusí být ve výuce největší problém – lze ji obvykle snadno objevit a napravit ji učením. Větší potíží často je *špatně osvojená* znalost nebo *mylná* představa, která mnohdy zůstává skrytá a ztěžuje proces dalšího poznávání. Působí jako skutečná mina, jež vybuchne, když to nejméně čekáte. Abyste svým žákům pomohli odhalit takové „miny v paměti“, nejprve soustavně – nejlépe ve spolupráci s vašimi kolegy – zaznamenávejte nejčastější omyly, které se vyskytují při osvojování učiva ve vašem předmětu. Potom tyto mylné poznatky zpracujte do formy testu, ve kterém mají žáci posoudit míru jejich správnosti. (Pro účinnost testu je vhodné, aby se v něm kromě mylných tvrzení objevily i některé správné výroky.)

Například:

Posuďte správnost tohoto tvrzení (zakroužkujte hodnocení, se kterým nejvíc souhlasíte):

„Voda má vždy větší hustotu v pevném skupenství, tj. v podobě ledu, než ve skupenství kapalném.“

naprosto správné – poněkud nesprávné – naprosto nesprávné

Výsledky testu vyhodnoťte společně se žáky a proberte s nimi co nejdrobněji příčiny omylů. Každá žáky nesprávně posouzená otázka je odhalenou „minou v paměti“, kterou je nyní možné zneškodnit.



„PRVNÍ POMOC“

Cíl: Ověřit znalost klíčových pojmů týkajících se právě probírané látky

Požádejte své žáky, aby ve velmi krátké době (několik málo minut) napsali asi pět slov, kterými by co nejlépe vystihli nejdůležitější obsahy učební látky, již právě probíráte. Zadáání můžete motivovat jako první pomoc člověku, který

nutně potřebuje v počítači vyhledat příslušné informace, ale nemůže si vzpomenout na klíčová slova (deskriptory), jež by mu zpřístupnila informace uložené v počítači.



BLESKOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

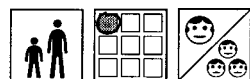
(podle Angela a Crosse)

Cíl: Rychle zjistit kvalitu osvojení právě probrané látky

Dvě minuty před koncem hodiny požádejte vaše žáky, aby písemně (anonymně) zodpověděli dvě otázky:

- Napište nejdůležitější poznatek, který jste se v této hodině učili.
- Napište, která důležitá otázka související s probíranou látkou zůstala nezodpovězena.

Odpovědi žáků prostudujte a v příští hodině je se žáky prodiskutujte.



„ZAPEKLITÁ MÍSTA“

(podle Angela a Crosse)

Cíl: Zjistit, které položky učiva nebo jeho výkladu považují žáci za nejobtížnější

Několik minut před ukončením hodiny požádejte své žáky, aby (anonymně) zodpověděli otázku „Které místo látky probírané v dnešní hodině bylo nejzapeklitější (nejméně srozumitelné, nejobtížnější apod.)?“ Odpovědi využijte v přípravě příští hodiny, při úvodním zopakování látky na počátku příští hodiny, při diskusi se žáky o probíraném učivu apod.



„ČARODĚJŮV UČEŇ“¹

Cíl: Rozvíjet u žáků schopnost autonomního hodnocení tvůrčí práce

Nejprve systematicky alespoň několik měsíců připravujte své žáky na samostatné hodnocení používáním formativního hodnocení. Učte je správně používat příslušné pojmy a formulovat své myšlenky. Kromě toho je učte tolerantnímu a korektnímu posuzování. Bývá vhodné věnovat část některé úvodní hodiny pro seznámení dětí s všeobecnými pravidly dialogu, zejména s nutností umět dobře naslouchat, neskákat do řeči, respektovat názor druhého, neod-

¹Cvičení je vhodné zejména pro výtvarnou výchovu, pracovní vyučování, obecně pro různé typy individuální tvořivé práce.

bíhat od podstaty věci, nenapadat osobnost partnera v dialogu, i kdybych byl sebevíce přesvědčen, že se mýlí atp.

Seznamte své žáky se smyslem autonomního hodnocení. Upozorněte je na to, že po opuštění školy budou muset oni sami bez vaší pomoci hodnotit i tvořit a sami se rozhodovat. Sdělte žákům organizační pravidla pro práci „čarodějova učně“. Do role „učňů“ jsou v každé hodině vybráni dva žáci, nejlépe dívka a chlapec. Ti sice pracují na úkolu spolu s ostatními, ale jejich hlavní úlohou je zamýšlet se nad průběhem práce svých spolužáků, diskutovat s nimi o jejich záměrech pro další průběh práce apod. Pomáhejte žákům při dialogu hledat vhodná slova pro vyjádření poznatků a podílejte se na řešení sporných momentů dialogu.



PŘIPRAV TEST

Cíl: Na základě pozměněné motivace přivést žáky k hlubšímu zamýšlení nad probíranou látkou

Navrhnete svým žákům, aby si ve dvojicích, ve skupinách nebo jednotlivě vybrali určitou část látky, kterou jste právě probrali a vypracovali k ní zkušební test (např. výběrový – s volbou odpovědí z nabídky). Jeden nebo několik dobře připravených testů pak vyberte a zadejte je žákům. Po jeho splnění je požádejte, aby společně s vámi diskutovali o kvalitách testu, zamýšlejte se nad jeho obtížností, přiléhavostí k tématu atd. V podobných diskusích si žáci hlouběji s výraznější motivací než při obvyklém prověřování znalostí uvědomí nejdůležitější prvky učiva. Pro vás bude přínosné ověřit si tímto způsobem, co vaši žáci považují v učivu za důležité, co dobře znají a co opomíjejí nebo znají jenom povrchně.



DOPLŇOVAČKA

Cíl: Ověřit schopnost žáků dobře klasifikovat pojmy a dávat je do správných souvislostí

Připravte pro žáky (pro jednotlivce nebo pro skupiny) kartičky s pojmy z učiva, které jste již procvičili. Kromě toho připravte tabulky nebo grafy, v nichž už budou některá políčka vyplněna určitými pojmy, které mají souvislost s pojmy na kartičkách. Požádejte žáky, aby kartičkami doplnili tabulky nebo grafy tak, aby podchytili významové vztahy mezi pojmy. Náročnější varianta je zařadit pojmy do skupin, v nichž by byly uspořádány hierarchicky, např. od nejobecnějších k nejkonkrétnějším, nebo do grafů (tabulek apod.), v nichž je vyznačeno více vzájemných vztahů mezi pojmy (tzv. *kognitivní mapa*).

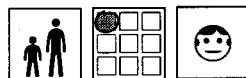
Příklad:

Pojmy na kartičkách: rys ostrovid, kočky, obratlovci, ptáci, pes hyenovitý, ryby, šelmy, bezobratlí, poterník moučný, savci

Tabulka k doplnění: – savci – – – rys ostrovid

Doplněná tabulka: obratlovci – savci – šelmy – kočky – rys ostrovid

Vyplněné tabulky si mohou žáci mezi sebou porovnat a společně rozebírat případné rozdíly ve vyplnění, obhajovat svá řešení, hledat podporu pro svá tvrzení v různých informačních zdrojích atd.



MOJI SPOLUŽÁCI A JEJICH ŠKOLNÍ VÝKONY

Cíl: Zjistit a vyhodnotit vztahy mezi sociální pozicí žáků a jejich odbornou autoritou ve třídě; uvědomit si a rozvíjet sociální hodnocení

Požádejte vaše žáky, aby zodpověděli následující otázky:

- Napiš tři své spolužáky (spolužačky), kteří (které) mají ve třídě největší vliv.
- Napiš tři své spolužáky (spolužačky), kteří (které) jsou ti nejsympatičtější.
- Napiš tři své spolužáky (spolužačky), o nichž si myslíš, že nejlépe ovládají předmět... (dosadíte předmět, kterému vyučujete, popř. podle potřeby i některé další předměty).

Formulace otázek si můžete upravit tak, aby jejich smyslu žáci co nejlépe rozuměli. Zpracování výsledků je stejné, jako u kteréhokoli sociometrického dotazníku. V nejjednodušším případě stačí spočítat pro každého žáka počet voleb, tj. kolikrát ho jeho spolužáci zařadili mezi nejlivnější, nejsympatičtější a mezi žáky s největší odbornou autoritou. Počty voleb pak porovnejte. Sledujte, do jaké míry se překrývá vliv konkrétních žáků ve třídě (otázka č. 1) a jejich oblíbenost (otázka č. 2) s mírou jejich odborné autority (otázka č. 3).

Doporučuji dotazník zadávat zejména co nejdříve po seznámení s novou třídou, protože vazba mezi sociální pozicí žáků ve třídě a jejich odbornou autoritou ve vašem předmětu bývá velmi důležitá pro celkové sociální klima, které ve třídě ve vztahu k vašemu předmětu vládne. Ideální samozřejmě je, jsou-li nejlivnější a nejoblíbenější žáci zároveň odbornými autoritami. Pozor, odborná autorita žáka ve třídě nemusí být totožná s jeho skutečnými školními výkony ve vašem předmětu! V takovém případě je žádoucí pátrat po příčinách rozporu. S výsledky dotazníku můžete pracovat sami nebo spolu se žáky. Při společné diskusi se ovšem musíte připravit na to, že jde o poměrně citlivé téma jak pro vás, tak pro vaše žáky (podobně jako v námětu Oblíbený předmět). Někdy bývá

účelné poprosit o zadání dotazníku některého z kolegů a použít jej pouze jako diagnostickou pomůcku.



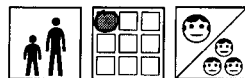
„JEDEN ZA VŠECHNY, VŠICHNI ZA JEDNOHO“

Cíl: Poskytnout žákům zpětnou vazbu o hodnotě jejich přínosu skupině

Dovednost dobře komunikovat a pracovat v týmu je stále více žádaná, proto by měla mít ve výuce své pevné místo. Jedním z důležitých předpokladů výkonnosti pracovního týmu je schopnost jeho členů uvědomit si a co nejaktivněji zvládnout své role ve skupině.

Zadejte svým žákům nějakou skupinovou úlohu (zprvu méně náročnou) a po jejím skončení je požádejte, aby se zamysleli nad kvalitou týmové spolupráce a nad typem jejich skupinové role – např. „organizátor“, „zdroj nápadů“, „povzbuzovatel“, „pečlivý odstraňovatel chyb“, „usmiřovatel sporů“ atp. Typy rolí a jejich pojmenování mohou vyplynout z diskuse, ale bývá vhodné navrhnout názvy některých obecnějších rolí žákům předem. Zaměřte se zejména na pozitivní hodnoty, ale buďte připraveni na to, že ve skupinové diskusi se mohou objevit i záporná hodnocení – „zpomalovač“, „lenoch“, „pošklebovač“ apod. V takovém případě bývá zapotřebí skupinovou diskusi citlivě řídit, abyste zabránili neúčelnému vzájemnému obviňování. To ale neznamená uměle uhlazovat spory. Je dobré, když se žáci s vaší pomocí naučí, jak sdělovat i přijímat konstruktivní kritiku své práce.

Smyslem diskuse je, aby si žáci vůbec uvědomili kvalitu spolupráce v týmu, aby získali náhled na možnosti, které jim tato spolupráce nabízí, aby se postupně naučili přijatelným způsobem se ve skupině prosazovat, ale současně podřizovat svůj zájem zájmům celku atp. Jde o dlouhodobý a dost obtížný úkol, proto nebuďte na své žáky ani na sebe netrpěliví.



POZMĚŇ A POROVNEJ²

Cíl: Rozvoj dovednosti hodnotit tvůrčí projevy pomocí alterací (viz kap. 2.6.3.1).

Přípravte pro své žáky úkol, při jehož řešení lze dobře porovnávat dílčí varianty postupu: sestavit výtvarnou kompozici z několika základních prvků, které je možné vůči sobě různě posouvat a zaměňovat je; napsat krátkou básničku a postupně při tom vyhledávat různé obměny jednotlivých slov, veršů; pozměňovat gesta v určité dramatické etudě apod. Dejte žákům dostatek příležitostí a času, aby mohli mezi sebou porovnávat různé alterace tvorby, aby mohli vybrat, které z nich jsou zdařilejší než jiné, aby se mohli několikrát vracet k těm

²Vhodné zejména pro výtvarnou výchovu, tvůrčí psaní (slohové práce), dramatickou výchovu, hudební výchovu, pracovní vyučování, obecně pro různé typy individuální tvořivé práce.

alteracím, jež dříve zavrhli, ale po nějaké době se ukazují jako hodnotné atp. Diskutujte o důvodech, proč se některé alterace zdají hodnotnější, jiné méně hodnotné.



CO SE STANE, KDYŽ TO UDĚLÁM JINAK...

Cíl: Rozvoj dovedností hodnotit tvůrčí projevy pomocí alterací (viz kap. 2.6.3.1)

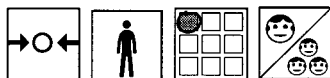
Připravte pro své žáky úlohy, které mají více variant řešení. Potom ve skupinách porovnávejte, jaká řešení jednotliví žáci volili, uvažujte nad jejich přednostmi i nedostatky apod. V tvůrčích oborech půjde o porovnání několika návrhů od jediného žáka, např.: „Jakými různými způsoby bys uspořádal(a) vybavení naší třídy?“



MOJE VZORY

Cíl: Uvědomit si vztah mezi učivem a osobností, objevit člověka za jeho dílem, uvědomit si hodnoty lidského díla

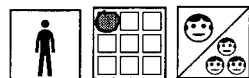
Zamyslete se nad tím, které velké osobnosti ve vašem oboru nejvíce uznáváte a o kterých by se vaši žáci měli něco dozvědět. Požádejte své žáky, aby sami shromáždili zajímavé poznatky o geniálních lidech, kteří objevili to, co se nyní ve školách učí.



RECENZE

Cíl: Zamyslet se nad obecnějšími hodnotami určitého oboru a nad způsobem, jak jsou ve škole zprostředkovány

Požádejte své žáky, aby napsali kritickou recenzi učebnice, kterou používají ve vašem předmětu. Poté uspořádejte konferenci o učebnici, na níž žáci přednesou své nejzávažnější námítky nebo naopak kladná hodnocení a budou mezi sebou diskutovat o tom, co by ve své učebnici chtěli měnit.



PRAVIDLO, NEBO INSPIRACE?

Cíl: Porovnat činnosti založené na přesných pravidlech s činnostmi otevřenými změnám; srovnat rozdíly hodnocení odlišných typů činností

Zamyslete se nad tím, co ve vašem oboru podléhá ustáleným pravidlům a co naopak lze podle potřeby a s ohledem na vlastní jedinečnost měnit. Učitelé

exaktních oborů by měli věnovat větší úsilí vyhledávání tvořivých prvků ve svém oboru, naopak učitelé tvůrčích oborů by se měli snažit objevovat pravidla nebo algoritmy v tvůrčí práci. Svým žákům zadejte podobný úkol: Co oni sami považují za postup, který se musí naučit, co naopak se jim zdá svobodnou tvorbou? Ať se každý z nich pokusí vyjádřit míru nutnosti a míru svobody ve vašem předmětu, třeba procenty nebo graficky úsečkami. Mohou takto porovnat víc předmětů mezi sebou. Jak se mezi sebou liší hodnocení v různých porovnáváních případdech?



CHYBY, KTERÉ VEDLY K ÚSPĚCHŮM

Cíl: Odstraňovat strach z chyby, rozvíjet tvořivé myšlení, seznámit se s tvůrčími přístupy výjimečných vědců nebo umělců

Požádejte své žáky, aby spolu s vámi objevovali v historii vědy nebo umění slavné omyly a chyby, které nakonec přinesly nové poznatky (příklady: Kolumbův objev Ameriky, Flemingův objev penicilinu, Picassův objev kubismu v „nepodařeném“ obraze *Avignonské slečny* atd.). Společně uvažujte nad tím, jak se připravovat na poučení z vlastních chyb a na jejich využití pro hledání neobvyklého pohledu na známé věci. Žáci mohou napsat úvahu, v níž se pokusí vymyslet neobvyklé využití obvyklých nástrojů nebo pracovních postupů.



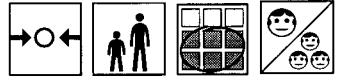
NAKRESLI PRŮSVITNOU KOČKU³

Cíl: Učit se hodnotit skutečnost z různých hledisek, zvažovat hodnoty rozmanitých individuálních koncepcí a představ o světě

Požádejte své žáky, aby každý nakreslil, jak si představuje kočku „uvnitř“. Potom ať ve skupinách své obrázky porovnají a vysvětlí případné rozdíly mezi nimi. Žáci by pokud možno vlastními silami měli postupně objevovat, které orgány kočka nutně potřebuje k životu a s pomocí učitele je zakreslovat do konečného modelu, který bude přijat se všeobecným souhlasem. Tento úkol samozřejmě musí být zadán ještě před tím, než učitel vyložil žákům složení vnitřních ústrojí kočky.

Varianta: Cvičení lze použít i o našem (lidském) těle nebo o jiném přírodním nebo sociálním systému (Vyskočilová, 1995, s. 67).

³Tento námět je pouze naznačením možností, které poskytuje interpretativní (konstruktivistický) model výuky (viz kap. 1.4.1). Podrobně popsané a vysvětlené náměty nalezne čtenář např. v publikaci Doubek, D., Štech, S. a kol.: *Psychodidaktický sešit*. Praha, Pedagogická fakulta UK – Klub Hnutí sobě 1995 nebo v knize francouzských autorů GFEN, (Štech, S. překlad, ed.): „*Všichni na jedničku!*“ Alternativní didaktické postupy. Praha, Karolinum 1991.

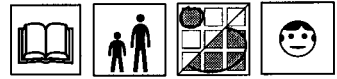


CO JE DOMOV?

(podle M. Vybírala)

Cíl: Uvědomit si a prozkoumat hodnotové stránky pojmů spjatých s důležitými životními obsahy

Požádejte své žáky, ať nakreslí svůj domov. Potom budou společně uvažovat, jaké jsou typické znaky domova. Měli by sami dospět k souboru klíčových slov, která mohou domov charakterizovat (např. bezpečí, láska, úkryt atd.). Úkol je možné rozšířit o vyhledávání informací o domovech lidí v jiných kulturních oblastech nebo jiných ras. Společně uvažujte nad tím, co nesmí v domově chybět, jaký nedostatek domova by byl skutečnou chybou.



V ČEM MOHU CHYBOVAT?

Cíl: Učit se práci s chybami a omyly, učit se z chyb, odstraňovat strach z chyby, rozvíjet tvořivé myšlení

Promyslete si a napište, jakých nejčastějších chyb se žáci ve vašem předmětu dopouštějí. Seznam můžete sepsat jenom pro určitý vybraný okruh práce a později jej využít při rozhovorech se žáky nebo s rodiči. Poté požádejte své žáky, aby také promysleli a případně napsali, jaké chyby je nejčastěji při práci ve vašem předmětu trápí. Společně se pak zamyslete jednak nad tím, jak své chyby žáci prožívají, jednak nad tím, jak s nimi mohou zacházet. Toto cvičení je vhodné zařadit vždy po nějakém obsahově uceleném pracovním celku.



HODNOTA SPOLUPRÁCE VE TŘÍDĚ

(podle Angela a Crosse)

Cíl: Posoudit spolupráci mezi učitelem a žáky, získat zpětnou vazbu o kvalitě výuky, jak ji pociťují žáci

Dejte vašim žákům šanci posoudit kvalitu vaší práce a spolupráce s nimi. Požádejte je o (anonymní) vyplnění dotazníku, ve kterém se jich zeptáte na ty stránky vaší práce, jež podle vašeho mínění vyžadují zpětnou vazbu. Nad výsledky dotazníku uspořádejte diskusi, která by měla probíhat v přátelské atmosféře nesené snahou o společné hledání co nejlepšího způsobu součinnosti mezi vámi a vašimi žáky. Tento námět předpokládá, že ve třídě panuje klima vzájemné důvěry mezi žáky a učitelem a že oběma stranám jde o společné věci. Může se stát, že žáci budou mít výhrady nejenom k tomu, co učitel skutečně přehlédl a co by se dalo vylepšit, ale i k tomu, co sám učitel považuje za nutné

a co nechce měnit, protože je přesvědčen o správném postupu. Zde je příležitost vysvětlit navzájem svá hlediska. Námět je pro učitele náročný, vyžaduje od něj dobrý nadhled, osobní stabilitu i výtečný vztah k žákům.

4 Přílohy

4.1 Pravidla hodnocení a klasifikace žáka základní školy

Výňatek z vyhlášky MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základní škole (zveřejněné v částce 53 Sbírký zákonů, s. 1245–1246), ve znění vyhlášky MŠMT ČR č. 225/1993 ze dne 24. srpna 1993 (zveřejněná v částce 55 Sbírký zákonů, s. 1106).

§ 10

1. Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 výborný,
- 2 chvalitebný,
- 3 dobrý,
- 4 dostatečný,
- 5 nedostatečný.

2. Při hodnocení prospěchu žáka může být u žáka v prvním až třetím ročníku ve všech vyučovacích předmětech a u žáka ve čtvrtém ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření použito širší slovní hodnocení. O použití širšího slovního hodnocení rozhodne ředitel školy na základě návrhu učitele a souhlasu zástupce žáka. Přechází-li žák na jinou školu, je klasifikován podle odstavce 1.

3. Chování žáka je klasifikováno těmito stupni:

- 1 velmi dobré,
- 2 uspokojivé,
- 3 neuspokojivé.

4. Celkový prospěch žáka je hodnocen:

- a) v prvním až čtvrtém ročníku školy těmito stupni:
prospěl,
neprospěl;
- b) v pátém až devátém ročníku školy těmito stupni:
prospěl s vyznamenáním,
prospěl,
neprospěl.

5. Žák je hodnocen stupněm:

- a) „prospěl s vyznamenáním“, není-li v žádném povinném předmětu hodnocen při celkové klasifikaci stupněm horším než „chvalitebný“, průměr z povinných předmětů nemá horší než 1,50 a jeho chování je velmi dobré;

Hodnocení v současné škole

- b) „prospěl“, není-li v žádném z povinných předmětů hodnocen při celkové klasifikaci stupněm „nedostatečný“;
 - c) „neprospěl“, je-li v některém povinném předmětu hodnocen při celkové klasifikaci stupněm „nedostatečný“.
6. Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se hodnotí těmito stupni:
- pracoval úspěšně,
pracoval.
7. U žáka se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování se při jeho hodnocení a klasifikaci přihlídnou k charakteru postižení. U žáka prvního až devátého ročníku s prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování rozhodne ředitel školy o použití širšího slovního hodnocení na základě žádosti zástupce žáka.
8. Do vyššího ročníku postupuje žák, který při celkové klasifikaci na konci druhého pololetí nebo po opravných zkouškách dosáhl stupně hodnocení alespoň „prospěl“.

§ 11

1. Nelze-li žáka pro závažné objektivní příčiny klasifikovat na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho klasifikaci náhradní termín, a to tak, aby klasifikace žáka mohla být provedena nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné klasifikovat ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí neklasifikuje.
2. Nelze-li žáka pro závažné objektivní příčiny klasifikovat na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho klasifikaci náhradní termín, a to tak, aby klasifikace žáka mohla být provedena nejpozději do 15. října. Do té doby žák navštěvuje podmíněně nejbližší vyšší ročník. Žák, který nemohl být ze závažných objektivních, zejména zdravotních důvodů klasifikován ani v náhradním termínu, opakuje ročník.
3. Má-li zástupce žáka pochybnosti o správnosti klasifikace v jednotlivých předmětech na konci prvního nebo druhého pololetí, může do tří dnů ode dne, kdy bylo žákovi vydáno vysvědčení, požádat ředitele školy o jeho komisionální přezkoušení; je-li vyučujícím daného předmětu ředitel školy, může zástupce žáka požádat o komisionální přezkoušení příslušného školního inspektora. Ředitel školy nebo školní inspektor oprávněnost žádosti posoudí a neprodleně zástupci žáka sdělí, zda bude žák přezkoušen.
4. Komisi pro přezkoušení žáka jmenuje ředitel školy; v případě, že je vyučujícím ředitel, jmenuje komisi školní inspektor. Komise je tříčlenná; tvoří ji předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel, zkoušející učitel, jímž je zpravidla vyučující daného předmětu, a přísedící, který má aprobaci pro týž nebo příbuzný předmět.
5. Komise žáka přezkouší neprodleně, nejpozději do deseti dnů; není-li možné žáka pro jeho nepřítomnost v tomto termínu přezkoušet, může ředitel školy nebo školní inspektor stanovit nový termín k přezkoušení pouze výjimečně, ze závažných důvodů. Výsledek přezkoušení, který je konečný, sdělí ředitel školy prokazatelným způsobem zástupci žáka, další přezkoušení žáka je nepřipustné.

§ 12 Opravné zkoušky

1. Žákovi pátého až devátého ročníku školy, který je na konci druhého pololetí klasifikován nejvýše ve dvou předmětech stupněm „nedostatečný“, ředitel školy umožní vykonat opravné zkoušky.

2. Žák vykoná opravné zkoušky nejpozději v posledním týdnu hlavních prázdnin. Termín stanoví ředitel školy. Nemůže-li se žák z vážných důvodů dostavit k opravným zkouškám, umožní mu ředitel školy vykonání opravných zkoušek nejpozději do 15. září; do té doby žák navštěvuje podmíněně nejbližší vyšší ročník. Žák může v jednom dnu skládat pouze jednu opravnou zkoušku.
3. Nedostaví-li se žák k opravným zkouškám ve stanoveném termínu bez zdůvodněné omluvy, klasifikuje se v předmětu, z něhož měl vykonat opravnou zkoušku, stupněm „nedostatečný“.
4. Opravné zkoušky jsou zkoušky komisionální.
5. Pokud žák v kurzu k získání základního vzdělání poskytovaného základní školou byl při zkouškách na závěr tohoto kurzu klasifikován stupněm „nedostatečný“, umožní mu ředitel školy vykonání opravné zkoušky. Jestliže byl stupněm „nedostatečný“ klasifikován nejvýše ze dvou předmětů, může opravné zkoušky vykonat do dvou měsíců; jestliže byl stupněm „nedostatečný“ klasifikován z více předmětů, může opravné zkoušky vykonat nejdříve za půl roku.

§ 13 Výchovní opatření

1. Výchovní opatření jsou pochvaly a jiná ocenění a opatření k posílení kázně.
2. Třídní učitel, ředitel školy, zástupce obce nebo školského úřadu může žákovi po projednání v pedagogické radě udělit za mimořádný projev humánnosti, občanské a školní iniciativy, za záslužný nebo statečný čin, za dlouhodobou úspěšnou práci pochvalu nebo jiné ocenění (dále jen „pochvala“).
3. Třídní učitel může žákovi podle závažnosti provinění udělit napomenutí nebo důtku; udělení důtky neprodleně oznámí řediteli školy. Ředitel školy může žákovi po projednání v pedagogické radě udělit důtku.
4. Ředitel školy nebo třídní učitel oznámí důvody udělení výchovního opatření prokazatelným způsobem zástupci žáka.
5. Třídní učitel zaznamenává udělení výchovního opatření do katalogového listu žáka.

4.2 K užívání širšího slovního hodnocení žáků základní školy

Pokyn MŠMT ČR č. j. 17 22893–22

Úpravou vyhlášky č. 291/1991 Sb. o základní škole lze u žáků 1.–3. ročníku ZŠ ve všech vyučovacích předmětech a u žáků 4. ročníku v předmětech s převahou výchovního zaměření (výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova, dramatická výchova, pracovní vyučování) používat širší slovní hodnocení jako alternativní formy hodnocení žáka.

Širší slovní hodnocení může učitel použít, splní-li následující podmínky:

1. Ředitel školy a zákonný zástupce žáka jsou učitelem předem seznámeni s formou a způsoby širšího slovního hodnocení.
2. Ředitel školy souhlasí s používáním širšího slovního hodnocení.
3. Zákonný zástupce žáka souhlasí s používáním širšího slovního hodnocení.

4. Při přechodu žáka na jinou školu bude provedena klasifikace žáka ve všech vyučovacích předmětech dle §10, odstavec 1 výše uvedené vyhlášky.

Širší slovní hodnocení je alternativa hodnocení, kterou si učitel vybírá na základě vlastního rozhodnutí a používá ji jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení ve vyučovacích předmětech. V průběhu školního roku může učitel používat vedle klasifikace a širšího slovního hodnocení též jejich kombinace či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče.

Rozsah i struktura širšího slovního hodnocení (průběžného i shrnujícího) je záležitostí učitele, který se pro formu širšího slovního hodnocení rozhodl na základě důkladného zvážení všech okolností. Forma hodnocení u jednotlivých žáků nemusí být stejná. Obsah širšího slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, současně však i objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák v daném vyučovacím předmětu zvládl a v jaké kvalitě, a vymezit další postup rozvoje žáka se zřetelem k vynaloženému úsilí a k individuálním předpokladům žáka pro vyučovací předmět.

Obsah a forma širšího slovního hodnocení bude ovlivňovat charakter vyučovacích předmětů. V předmětech s převahou výchovného zaměření bude v souladu s požadavky výchovně-vzdělávacího programu hodnocena především tvořivost, dovednost spolupracovat, aktivita v činnostech a vztah k nim, kvalita dovedností, návyků a postojů, schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých . . . V předmětech naukového charakteru pak kvalita myšlení, samostatnost, tvořivost, přesnost a výstižnost vyjadřování, kvalita a rozsah vědomostí, dovedností, návyků, kvalita výsledků činnosti, dovednost učit se, spolupracovat, úroveň samostatného a tvořivého rozhodování, schopnost hodnocení, zájem žáka . . . Za širší slovní hodnocení nelze považovat zápis klasifikačního stupně jeho slovním ekvivalentem – např. výborný, dobrý . . .

Pro zápis širšího slovního hodnocení budou školy používat speciální tiskopisy vysvědčení. Pořadí hodnocených předmětů bude respektovat pořadí předmětů uvedené v učebním plánu. Vedení katalogových listů bude realizováno následovně:

- při použití klasifikační stupnice – zápisem klasifikačního stupně,
- při použití širšího slovního hodnocení – přílohou ke katalogovému listu.

4.3 K užívání alternativních forem hodnocení prospěchu a chování žáků základních a středních škol

Pokyn MŠMT ČR č. j. 2274994–22–23

Vzhledem k záměrům některých základních a středních škol uplatňovat při hodnocení prospěchu a chování žáků alternativní formy MŠMT ČR sděluje:

Hodnocení prospěchu a chování žáků základních a středních škol je upraveno obecně závaznými právními předpisy – vyhláškou č. 291/1991 Sb. o základní škole, ve znění vyhlášky č. 225/1993 Sb., a vyhláškou č. 354/1991 Sb. o středních školách. Příslušná ustanovení citovaných vyhlášek stanoví mimo jiné formu hodnocení prospěchu a chování žáků jednotlivých typů škol na konci 1. a 2. pololetí školního roku, popřípadě podmínky pro užití alternativních forem hodnocení, a jsou pro příslušné typy škol závazná. Alternativní formy hodnocení lze proto nad rámec platných právních předpisů v současné době užít pouze souběžně s provedením hodnocení podle příslušné vyhlášky jako prostředku ke konkrétnějšímu popsání žákových výsledků a rozvoje jeho osobnosti.

Hodnocení prospěchu a chování žáků podle obecně závazných právních předpisů se na konci 1. a 2. pololetí školního roku provádí na tiskopisech vysvědčení, které byly schváleny MŠMT ČR. Případné doplnění hodnocení žáka alternativním způsobem nad rámec výše citovaných vyhlášek lze provést formou přílohy k vysvědčení vydané příslušnou školou.

4.4 O specifických vývojových poruchách učení v základních školách

Výňatek z Pokynu MŠMT ČR č. j. 234792–21

(...)

Hodnocení a klasifikace žáků s vývojovou poruchou učení

Klasifikace jako jedna z forem hodnocení, která převádí hodnocení na kvantifikující stupeň, umožňuje snadnější srovnání výkonů. Vyžaduje se, aby i klasifikace byla provázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat, jak dále prohlubovat úspěšnost apod. Jestliže v některých případech nebude žák klasifikován, neznamená to, že by mělo být současně omezeno jeho hodnocení. Zejména u těch žáků, kteří nejsou klasifikováni, je na místě hodnotit co nejčastěji a mít na zřeteli motivační a diagnostickou funkci hodnocení i jeho funkci regulativní.

Děti, u kterých je diagnostikována dyslexie nebo dysortografie, mohou být se souhlasem rodičů během celého jejich vzdělávání (nejen na základní škole) hodnoceny z mateřského jazyka a z jiných předmětů slovně (a to jak v průběhu školního roku, tak na pololetním a závěrečném vysvědčení). Mohou být osvobozeny od přijímacích zkoušek na střední školy z mateřského jazyka a dalších jazyků, přičemž se budou vzhledem k dalším uchazečům posuzovat, jako by tuto zkoušku úspěšně složily.

U dětí s diagnostikovanou dyskalkulií bude totéž platit pro matematiku a další předměty, kde výsledky mohou být touto poruchou ovlivněny.

Kromě slovního hodnocení v jazycích a v matematice lze u dětí se specifickými poruchami učení hodnotit dítě slovně (průběžně i na vysvědčení) po dohodě s rodiči a s odborníkem prakticky ve všech předmětech, do nichž se porucha promítá. Užití tohoto postupu závisí na konkrétním dítěti i na metodách, užívaných při výuce, které mohou některé dítě znevýhodňovat. Jakmile žák překoná nejvýraznější obtíže, je vhodné postupně přecházet k běžné klasifikaci.

Za určitých okolností může být pro dítě výhodnější klasifikace známkou s tím, že se specifická porucha dítěte vezme v úvahu a odrazí se v mírnější známce (což může znamenat jak o jeden stupeň, tak o několik stupňů).

Při uplatňování všech těchto možností je třeba postupovat velmi individuálně, s využitím všech dostupných informací, zejména informací z odborných vyšetření, a ve spolupráci s rodiči. Základním principem je prospěch dítěte, podpoření jeho možnosti být úspěšný jako jedné z podstatných podmínek pro zdravý rozvoj osobnosti.

Literatura

- Airasian, P. W.: *Classroom Assessment*. New York etc., McGraw-Hill 1991.
- Angelo, T. A., Cross, K. P.: *Classroom Assessment Techniques*. 2. vydání. San Francisco, Jossey-Bass 1993.
- Acher, D. A., Newmann, F. M.: *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary school*. Reston, VA, National Association of Secondary School Principals 1988.
- Aker, D.: *Hitting the Mark (Assessment Tools for Teachers)*. Ontario, Pembroke 1995.
- Bendl, S.: Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 1, s. 54–64.
- Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál 1998.
- Bloom, B. S. a kol.: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, McGraw-Hill 1971.
- Brandt, R.: On the Expert Teacher: A Conversation with David Berliner. *Educational Leadership*, 2, 1986, č. 44, s. 4–9.
- Bresler, L.: Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 35, 1994, 2, s. 90–104.
- Broudy, H.: Three Modes of Teaching and their Evaluation. In: Gephart, W. J. (ed.): *Evaluation in Teaching*. Bloomington, Phi Delta Kappa 1976, s. 5–11.
- Bruceová, T.: *Předškolní výchova (Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi)*. Praha, Portál 1996.
- Budíková, O.: O slovním hodnocení. *Učitelství listy*, 3, 1997, č. 10, s. 16.
- Burjan, V.: Evaluácia a hodnotenie vo vyučovaní matematiky, súčasné svetové trendy. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 37, 1992, č. 4, s. 229–236.
- Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy. (Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.)* Praha, Portál 1994.
- Capaldo, N., Neri, S., Rondanini, L.: *Il manuale della nuova scuola elementare (Problemi e motivi culturali, pedagogici, metodologico-didattici, organizzativi e giuridico- istituzionali.)* Milán, Fabri Editori 1995.
- Cohen, P. A.: Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Metaanalysis of Multi-section Validity Studies. *Review of Educational Research*, 1981, č. 51, s. 281–309.
- Cotton, J.: *The Theory of Assessment (An Introduction)*. London, Kogan Page Ltd. 1995.
- Covington, M. V., Teel, K. M.: *Overcoming Student Failure*. Washington, DC, American Psychological Association 1996.
- CRESST96: *Crest Assessment Glossary*. On-line dokument URL: <http://www.cse.ucla.edu/> 1996.
- Číhalová, E., Mayer, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení (Zkušebnosti z praxe na ZŠ)*. Edice Škola 21, Nové trendy, sv. 2, Praha, Strom 1977.
- McDaniel, E.: *Understanding Educational Measurement*. Dubuque, Wm. C. Brown Communication 1994.
- Doubek, D., Štech, S. a kol.: *Psychodidaktický sešit*. Praha, Pedagogická fakulta UK – Klub Hnutí sobě 1995.
- Dreikurosová-Fergusonová, E.: *Adlerovská teorie (Úvod do individuální psychologie)*. Tišnov, SURSUM 1993.
- Duncan, A., Dunn, W.: *What Primary Teachers should know about Assessment*. London, Hodder and Stoughton 1988.

- Dvořák, D.: Psychologická paradigmatu učení a diagnostika znalostí žáka. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství – Olomouc 17.–19. 10. 1996*, ed. Krobotová, M., Olomouc, vydavatelství Univerzity Palackého 1997.
- Dvořáková, M.: Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. Pedagogická fakulta ZU, katedra pedagogiky, Plzeň 1992 (skripta), s. 122–133.
- Dvořáková, M.: Charakteristika slovního hodnocení. In: *Slovní hodnocení*. Kroměříž, IUVENTA 1994, s. 11–15.
- Edwards, A. D., Westgate, D. P. G.: *Investigating Classroom Talk*. London et Philadelphia, The Falmer Press 1987.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997.
- Gavora, P.: *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno, PAIDO 1996.
- GFEN, (Štech, S. transl., ed.): „Všichni na jedničku!“ *Alternativní didaktické postupy*. Praha, Karolinum 1991.
- Goleman, D.: *Emoční inteligence (Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ)*. Praha, Columbus 1997.
- Goodman, N.: *Způsoby světatvorby*. Bratislava, Archa 1996.
- Grace, K.: *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, Illinois (ERIC Digest č. ED351150 92).
- Grecmanová, H.: Zrovnoprávněme různé formy hodnocení (Ž VI. konference „Současné otázky alternativního školství“ v Olomouci). *Učitelé listy*, 4, 1997, č. 5, s. 21.
- Harbo, T.: Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40, 1991, č. 3, s. 247–256.
- Harding, A., Cowen, J.: Hodnocení. *Pracovní materiály pro 1. čs.-britské symposium Nové efektivní metody výuky na vysokých školách*. Štířín, ÚRVŠ ČSR 1982.
- Hausenblas, O.: Za co a jak známkovat žáky pro příští tisíciletí. *Česko-bavorské výhledy*, 5, 1994, č. 24, s. 6.
- Hausenblas, O.: Hodnotíme žáka rádi, ale neodborně. *Učitelé listy*, 98, 1995, č. 3, s. 13–14.
- Hausenblas, O. a kol.: *Standardy na 2. stupni základních škol očima učitelů*. Praha, Strom 1995a.
- Hausenblas, O.: Slovní vysvědčení ve skotské škole. *Učitelé listy*, 2, 1995b, č. 3, s. 12–13.
- Hausenblas, O.: Kritéria pro evaluaci výkonu žáka – do konce června? neboli Podle čeho budeme žáky hodnotit a kam ten spěch? *Učitelé listy*, 3, 1996, č. 9, s. 14–15.
- Hausenblas, O.: Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 219–225.
- Havlíková, M.: Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 2, s. 142–153.
- Havlíková, M.: Jak vypadá naše dnešní škola: Jako dříve, nebo se mění? (výsledky práce dílny NEMES). *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 137–148.
- Havlíková, M.: *Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky*. Praha, Poradna pro podporu zdraví ve školách ČR, Státní zdravotní ústav 1994.
- Havlíková, M. (ed.): *Program podpory zdraví ve škole (Rukověť projektu Zdravá škola)*. Praha, Portál 1998.
- Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha, Portál 1998.
- Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
- Hejný, M.: Zmocňování se slovní úlohy. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 386–399.
- Helus, Z.: Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně-vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 6, s. 642–660.
- Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie IV., Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha, Univerzita Karlova – Karolinum 1990.
- Hetman, F.: *Society and Technology Assessment*. Paris, OECD 1973.
- Hirsch, E. D.: *Cultural literacy*. New York, Houghton Mifflin 1987.
- Hladíková, D.: *Analýza funkčního slovníku učitele výtvarné výchovy*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha 1992.

- Hrabal, V., Man, V., Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1984.
- Hrabal, V., Hrabal, V.: *Diagnostika I. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha, SPN 1988, skripta Pedagogické fakulty UK.
- Hrabal, V., Valentová, L.: *Didaktické testy dnes a zítra. Výchova a vzdělání, 1, 1990–1991, č. 8, s. 177–179.*
- Kalbáčová, J., Macháčová, M.: *Jak na slovní hodnocení? Učitelé listy, 3, 1996, č. 6, s. 16–17.*
- Kohut, H.: *Obnova Self*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství Kocourek 1991.
- Komárek, S.: *Pravda nás osvobodí. Vesmír, 76, 1997, č. 3, s. 154.*
- Komenda, J., Klementa, S.: *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a v praxi*. Praha, SPN 1981.
- Kotásek, J.: *Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu*. In: *Sborník vysoké školy pedagogické v Praze*. Metodická konference. Praha, VŠ pedagogická, 1958, s. 78–98.
- Koťa, J., ed.: *Antologie textů z didaktiky, Š. A. Amonašvili*. Vol. 5, Praha, Univerzita Karlova (Filozofická fakulta) – SPN 1986.
- Koťa, J.: *Poslání školy. Pedagogika, 46, 1996, č. 4, s. 318–328.*
- Kovalíková, S.: *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž, Spirála 1995.
- Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha, Herrmann et synové 1995.
- Kulič, V.: *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. Praha, SPN 1971.
- Kulka, T.: *Umění a věda: nárys popperianské estetiky. Estetika, 29, 1992, č. 3, s. 29–40.*
- Kulka, T.: *Umění a kýč*. Praha, TORST 1994.
- Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Praha, Portál 1996.
- Lang, G., Berberichová, Ch.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha, Portál 1998.
- Levi, V.: *Umění jednat s lidmi*. Praha, Mladá fronta 1985.
- Lievegoed, B. C. J.: *Vývojové fáze dítěte*. Praha, Baltazar 1992.
- Mareš, J.: *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, SPN 1989 (skripta).
- Mareš, J.: *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – Státní pedagogické nakladatelství 1991.
- Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
- Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha, H et H 1995.
- Meighan, R.: *A Sociology of Education*. Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehart and Wilston Ltd. 1993 (2. vydání, 1. vydání 1981 a 1986).
- MŠMT ČR: *Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání. Učitelé noviny, 97, 1994, č. 31, s. 12–22.*
- MŠMT ČR: *Standard základního vzdělávání. Česká škola, 2, 1995, č. 2, příloha.*
- Nakonečný, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Praha, Management Press 1993.
- NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu): *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství, únor 1990–červenec 1991.
- OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj): *Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1996.
- Palumbo, F. (ed.): *Viaggio nella nuova valutazione (La scheda sperimentale nella scuola media)*. Catanzaro, Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione ed Aggiornamento Educativi, Calabria 1993.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., Moodyová, Ch. D.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Jak pracovat s kurikulem)*. Praha, Portál 1998.
- Pechar, J.: *Prostor imaginace*. Praha, psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek 1992.
- Pelikán, J.: *Zamyšlení nad kritérii zjišťování připravenosti žáků školy pro život. Výchova a vzdělání, 1, 1990–91, č. 7–8, s. 146–149, 167–170.*
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.
- Piaget, J.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál 1997.
- Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha, Portál 1999.
- Pohnerová, M.: *Duchovní a smyslová výchova*. Polička, Fantisk 1992.

- Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha, Portál 1997.
- Pražská skupina školní etnografie (editor a garant): *Takoví (jsou) jsme*. (Terénní výzkum studentů Speciální pedagogiky). Praha, Pedagogická fakulta UK 1995b.
- Pražská skupina školní etnografie (editor a garant): *Takoví (jsou) jsme*. (Terénní výzkum studentů Speciální pedagogiky). Praha, Pedagogická fakulta UK 1995b.
- Rogers, C. R.: *Způsob bytí*. Praha, Portál 1998.
- Průcha, J.: *Pedagogická evaluace*. Brno, Masarykova univerzita CDVU 1996.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha, Portál 1998.
- Puig, J. M. ed.: *Cuaderno de evaluación. Educación primaria*. Barcelona, Edebé 1993.
- Roeselová, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha, SARAH 1997.
- Rochex, J.-Y.: Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 239–244.
- Řehák, J., Řeháková, B.: *Analýza kategorizovaných dat v sociologii*. Praha, Academia 1986.
- Sanders, J. R.: *Approaching Evaluation in Small Schools*. ERIC Document Reproduction Service. (ERIC č. ED296816 – 1988)
- Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství – Olomouc 17.–19. 10. 1996*, ed. Krobotová, M., Olomouc, vydavatelství Univerzity Palackého 1997.
- Selmes, C. S., Robb, W. M., eds.: *Values in Teacher Education*. Vol 1. Aberdeen, National Association of Values in Education and Training 1996.
- Selmes, C. S., Robb, W. M., eds.: *Values in Teacher Education*. Vol 2. Aberdeen, National Association of Values in Education and Training 1996.
- Schimunek, F.-P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha, Portál 1994.
- Schwark, W., Wei, W. W., Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der Grundschule*. (Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis). München, Ehrenwirth 1991.
- Skalková, J.: Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 203–211.
- Slavík, J.: Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 9, s. 33–51.
- Slavík, J.: Cukr a bič (o školní známce). *Učitelství noviny*, 40(93), 1990, č. 31, 21. 9. 1990, s. 6–7.
- Slavík, J.: Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 119–128.
- Slavík, J.: Výchovný cíl jako žákova zakázka pro učitele. *Pedagogika*, 45, 1995a, č. 3, s. 260–268.
- Slavík, J.: Pojem „koncept“ v autonomním pojetí výchovy. *Pedagogika*, 45, 1995b, č. 4, s. 328–338.
- Slavík, J.: Arteterapeutická technika „Oživené obrazy“. *Výtvarná výchova*, 37, 1997a, č. 2, s. 16–17.
- Slavík, J.: Expresivita a ideály ve škole. *Pedagogika*, 47, 1997b, č. 3, s. 212–218.
- Slavík, J., Novák, J.: *Počítač jako pomocník učitele*. Praha, Portál 1997.
- Slavík, J., Šiňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.
- Slavík, J., Spilková, V.: Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 3–11.
- Solfronk, J.: *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1996.
- Spilková, V.: Hodnocení žáků v humanistickém pojetí vyučování. *Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ze 3. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství 26.–28. 8. 1993*. Olomouc 1993, s. 139–143.
- Spilková, V.: Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: *Slovní hodnocení*. Kroměříž, IUVENTA 1994a, s. 24–30.
- Spilková, V.: *Standardy na 1. stupni základních škol očima PAU*. Praha, agentura STROM 1994b.
- Spilková, V.: Známky, či slovní hodnocení? *Učitelství noviny*, 34(99), 1996, č. 8, 20. 2. 1996, s. 13.
- Stout, C. J.: Critical Conversations About Art: A Description of Higher-Order Thinking Generated Through the Study of Art Criticism. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 36, 1995, č. 3, s. 170–188.
- Svoboda, H.: *Moderní statistika*. Praha, Svoboda 1977.
- Šimoník, O.: *Začínající učitel*. Brno, Masarykova univerzita 1994.

- Štech, S.: *Škola stále nová (Freinetova „moderní škola“, MCE – hnutí pedagogické kooperace, GFEN – Francouzská skupina Nové výchovy)*. Praha, Univerzita Karlova – Karolinum 1992.
- Štech, S.: Psychologie kultury. In: Slaměník, I., Výrost, J.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Portál 1998.
- Theall, M., Franklin, J.: The Dimensionality of Ratings and Their Use in Personnel Decisions. *New Directions for Teaching and Learning*, Fall 1990, č. 43, s. 97–111.
- Tondl, L.: Some Methods of Information Evaluation of Scientific Results. *Computers and Artificial Intelligence*, č. 5, 1986, s. 385–394.
- Tondl, L.: *Sociální hodnocení techniky. (Příspěvek k analýze vzájemných vztahů vědy, technologie a společnosti.)* Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni 1992.
- Torgerson, S. W.: *Theory and Methods of Scaling*. New York, J. Wiley 1958.
- Trna, J.: Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 4, s. 349–353.
- Tuček, A.: *Problémy školního hodnocení*. Praha, SPN 1966.
- Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Agentura STROM 1997.
- Vyskočilová, E. a kol.: *Prvouka pro 3. ročník*. Učebnice a příručka pro učitele. Praha, Portál 1995.
- Wineburg, S.: T. S. Elliot, Collaboration, and the Quandaries of Assessment in a Rapidly Changing World. *Phi Delta Kappan*, 23. Sept. 1997, URL: <http://www.pdkintl.org/kappan/kwin9709.htm>
- Young, R. E.: Students Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, Fall 1990, č. 43, s. 83–96.
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 1994.

Slovníček nejdůležitějších pojmů

akontabilita (angl. *accountability*) – adresná zodpovědnost učitelů nebo celých vzdělávacích institucí za kvalitu jejich pedagogických služeb, schopnost složit účty své vzdělávací práce

alterace (z lat. = změna, úprava, rekonstrukce) – pozměňující zásah do podoby tvůrčího projevu, který je v souladu s jeho vnitřní logikou (konceptí) a jenž může, ale nemusí, změnit celkovou hodnotu díla. Příklady alterací: odlišné zvolená stupnice nějaké hudební skladby, dílčí proměna barev ve výtvarném díle, záměna slova v básni, pozměněná expresivita gesta v dramatickém projevu apod.

analytické hodnocení – viz *hodnocení analytické*

atribuce kauzální – viz *kauzální atribuce*

autentické hodnocení – viz *hodnocení autentické*

autonomie – svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování

autonomní hodnocení – viz *hodnocení autonomní*

bezděčné hodnocení – viz *hodnocení bezděčné*

bezmocnost naučená – psychický stav subjektu, který je důsledkem nevýhodné interakce subjektu s jeho sociálním okolím zejména při hodnocení a jenž se vyznačuje sklonem vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě, projevuje se jako nedůvěra v dosažení zvolených cílů

cíl vzdělávání – hodnota žákových dispozic, kterou od vzdělávání požaduje společnost, učitelé i sami žáci a jejich rodiče formou zakázky a k níž se vztahuje školní hodnocení. Ze strany učitele je cíl nabídkou pedagogické služby. Hodnocení je informací o tom, do jaké míry bylo cíle dosaženo.

cíl rozvíjející (komplexní) – obecný cíl týkající se komplikovaných dispozic, jehož dosažení vyžaduje delší dobu učení. Příklad: „Žák by měl být schopen napsat dobře koncipovanou a logicky promyšlenou úvahu.“

cíl zvládací (dílčí) – nepřiliš obecný cíl, v jehož rámci lze snadno a po relativně krátké době učení sledovat, zda bylo či nebylo dosaženo dobrého výkonu. Příklad: „vyjmenovat příznaky vnitřního krvácení“. viz *zvládací učení*

cílové standardy – viz *standardy cílové*

číselné hodnocení – viz *hodnocení kvantitativní*

dílčí cíl – viz *cíl zvládací*

edukace – termín odpovídající tradičnímu pojmu „vzdělávání (a výchova)“; k edukaci se vztahuje termín „edukační proces“, kterým je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) nebo nějaký subjekt se učí

evaluace (angl. *evaluation*) – mnohostranná hodnotící aktivita, která má poskytovat strategické hodnotící informace o celé pedagogické realitě, zejména měřit, srovnávat a posuzovat vzdělávací programy, pojetí nebo koncepce vzdělávání a jejich uplatňování v praxi. V poněkud jiném smyslu patří k evaluaci všechny výsledky hodnotících procesů, tj. ve škole např. posudky, charakteristiky, vysvědčení, osvědčení apod. viz *hodnocení (ve smyslu angl. assessment)*

evaluační standardy – viz *standardy evaluační*

formalizované hodnocení – viz *hodnocení formalizované*

formativní hodnocení – viz *hodnocení formativní*

funkce hodnocení konativní (snahová) – směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává

funkce hodnocení motivační – vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně

funkce hodnocení poznávací – umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje

Gaussova křivka – viz *normální rozdělení*

hodnocení – aktivita nebo dovednost, která umožňuje rozlišovat hodnoty, tj. rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných

hodnocení (ve smyslu angl. *assessment*) – hodnotící procesy a informace ve vnitřním rámci výuky, zejména hodnocení žáků učiteli, tj. posuzování školních výkonů a chování žáků spojené s informováním žáků a jejich rodičů o výsledcích hodnocení. Bývá odlišováno od *evaluce* (viz).

hodnocení analytické – hodnocení, jež neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností. Jeho opakem je *hodnocení holistické* (viz).

hodnocení autentické – hodnocení, které hodnotí výsledek autentického (tvůrčího) projevu žáka, tj. projevu neomezeného pouze na umělou školní situaci, ale korespondujícího s (mimoškolní) realitou. PŘ.: Hodnoceným objektem je dopis spolužákovi do nemocnice, který bude opravdu odeslán; rozpočet pro třídní výlet; oděvní doplněk, který chce jeho tvůrce nosit nebo darovat atd.

hodnocení autonomní – hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat

hodnocení bezděčné – nezáměrné, polovědomé nebo neuvědomělé hodnotící projevy, zpravidla převážně emocionální povahy. Jeho opakem je *hodnocení záměrné* (viz).

hodnocení edukativní – hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují edukativní procesy a vypovídají o nich (nejen ve škole, ale vždy a všude, kde „nějaký subjekt instruuje nebo vyučuje jiný subjekt“)

hodnocení formalizované – je zafixováno do srozumitelné formy (hodnotící zprávy), a lze je proto pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtějším školním projevem je *hodnocení slovní* (viz) nebo *hodnocení kvantitativní* (známkování – školní klasifikace, bodování).

hodnocení formativní – je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení orientované na zlepšování budoucích výkonů, poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Formativní hodnocení je metoda, která není omezena na jednu formu hodnocení – může to být jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování nebo sebeoceňování žáka apod.

hodnocení holistické (povšechné) – hodnocení založené na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, které se dá jednoduše vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“. Jeho opakem je *hodnocení analytické*.

hodnocení kriteriální – hodnocení, jehož měřítkem je stupeň splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl daný úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli

hodnocení kvalitativní – hodnocení, které není vyjádřeno za pomoci číselné formy, zejména *hodnocení slovní* (viz)

hodnocení kvantitativní (kvantifikované) – hodnocení, v němž posuzovaná míra hodnoty je vyjádřena číselnou formou, ve škole za pomoci známek, bodů, procent apod.

hodnocení normativní – hodnocení, jehož měřítkem je *norma* stanovená vzhledem k určité definované skupině nebo populaci žáků. To znamená, že výkon jedince je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu zkoušky se říká test relativního výkonu.

hodnocení objektivní – hodnocení pravdivé a nezkrácené, které platí za všech okolností bez ohledu na hodnotitele a jehož pravdivost se dá s evidencí ověřovat. V edukativní oblasti je objektivní hodnocení v silném slova smyslu – tj. na úrovni srovnatelné s exaktními vědami – spíše výjimkou. Nejvíce se k objektivnímu hodnocení přibližují standardizované (testové) metody hodnocení (označované v užším smyslu jako „objektivní hodnocení“ na rozdíl od „sub-

jektivního hodnocení“ prováděného učitelem intuitivně). Má-li být hodnocení objektivní, musí být *validní* (správné, platné) a *reliabilní* (spolehlivé).

hodnocení pedagogické – systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, učitelem, vzdělávacím programem, vzdělávací institucí nebo vzdělávacím systémem

hodnocení slovní (= širší slovní hodnocení) – kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy

hodnocení sumativní (= finální hodnocení) – hodnocení zaměřené na konečný celkový přehled o dosažených výkonech nebo na kvalitativní rozřídění celého posuzovaného souboru (žáků, učitelů, pracovních výsledků nebo postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, ale zařadit se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce nebo vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. Sumativní hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé – osoby, které se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků (nadřízení, zkušební komise, kontrolní orgány).

hodnocení školní – všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají

hodnocení záměrné – uvědomělé hodnocení zaměřené na určitý vědomý cíl, převážně racionální povahy. Jeho opakem je *bezdělné hodnocení* (viz).

hodnotová škála – pořadová (ordinální) stupnice vymezující pořadí hodnot v rámci určitého *kritéria*.

holistické (povšechné) hodnocení – viz *hodnocení holistické*

chyba – v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického „užitého“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě rozporu

chyby objektivní – *chyby* mající v rámci určité obecné normy nebo pravidla jednoznačnou platnost. Je možné vést o nich racionální spor a při konečném soudu se lze odvolat na nezpochybnitelné evidentní důkazy. Objektivní chyby se objevují například v přesně vymezených znalostech faktů, postupů, pravidel, norem nebo v normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů – technologií.

chyby relativní – *chyby* mající pouze omezenou platnost, protože do velké míry závisejí na jedinečném osobním prožitku, na účinku tzv. relativní hodnoty. Příkladem relativních hodnot jsou všechny tvůrčí symbolické projevy, zejména umělecké, jejichž smysl je založen na prožitkovém účinku.

individuální norma – viz *norma individuální*

informace – všechno, co umožní nebo zlepší rozhodování o tom, jak dosáhnout nějakého cíle. (Různých vymezení informace je mnoho, zde uvádíme to, které podle našeho mínění nejlépe vyhovuje problematice školního hodnocení.)

informativní hodnocení – viz *hodnocení informativní*

kauzální atribuce – psychologický proces připisování příčin určitým jevům, např. (ne)úspěšnosti jednání vlastního nebo druhých lidí. Máme tendenci přisuzovat příčiny cizích činů vnitřním vlastnostem jednáícího a příčiny vlastních činů vnějším činitelům (okolnostem). Styl kauzální atribuce ze strany učitele nebo rodičů mohou značně ovlivnit jejich hodnocení žáka, styl atribuce žáka pak jeho sebehodnocení.

klasifikace (školní) – viz *hodnocení kvantitativní*

kmenové učivo – viz *učivo kmenové*

kompetence – míra připravenosti jedince reprezentovat určitou společenskou roli (prodavač, lékař, manažer; spolupracovník, partner, přítel; matka, otec) nebo dostát určitému společenskému, kulturnímu, pracovnímu požadavku. Být kompetentní znamená dobře se vyrovnávat s nároky svého sociálního a kulturního prostředí a dobře obstát při určitém výkonu, v určitém sociálním postavení ustanoveném profesí nebo neformálními mezilidskými vztahy.

konativní funkce hodnocení – viz *funkce hodnocení konativní*

koncepce vzdělávání – rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu výchovy a vzdělávání, který vyznává určitá skupina lidí a jenž se projevuje v jejich chování i v komunikaci

korekce – *alterace* prováděné záměrně v průběhu pedagogického procesu

kritérium hodnocení – vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. Kritérium je tedy definováno jednak svým významem (o jakou vlastnost se jedná), jednak nejméně bipolární (dvoupólovou) škálou hodnot (tj. soustavou hodnotových stupňů v rámci kritéria). Praktickým projevem kritéria je slovo nebo slovní spojení, které zaměřuje pozornost na určitou kvalitativní stránku hodnoceného jevu a vymezuje její hodnotovou polaritu např. tvořivý – netvořivý, chutný – nechutný, čistý – špinavý, funkční – nefunkční, přesný – nepřesný, správný – nesprávný atd. Kritérium slouží jako měřítko pro hodnotové porovnávání objektů téže třídy hodnocení, tj. objektů typově vhodných pro dané kritérium. Například různé druhy jídel srovnáváme podle chuti, nebo podrobněji a účelněji podle slanosti, kyselosti apod.

křivka Gaussova – viz *normální rozdělení*

model (kurikula, výuky) vstřícný (angl. *encoutered model*) – pojetí výuky založené na plánování výuky podle témat, námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení měřitelných cílů, ale vychází více z momentální situace a individuálních zkušeností jednotlivých žáků.

model (kurikula, výuky) zprostředkující (angl. *means-end model*) – pojetí výuky založené na racionálním a podrobném plánování výuky podle předem stanovených obecných a z nich odvozených dílčích cílů

motivační funkce hodnocení – viz *funkce hodnocení motivační*

myšlení kritické – typ tvůrčího myšlení, jež lze záměrně pedagogicky rozvíjet a které je zaměřené na odhalování a posuzování relativních hodnot a relativních chyb

myšlení vyšší úrovně (angl. *higher order thinking*) – typ myšlení, jež lze záměrně pedagogicky rozvíjet a které dovoluje člověku reflektovat své vlastní chování, tj. zamýšlet se nad tím, co bylo učiněno, a nést za svoje činy osobní zodpovědnost

naučená bezmocnost – viz *bezmocnost naučená*

nehodnotící zpětná vazba – viz *zpětná vazba nehodnotící*

norma – závazné a tematizované měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy. Norma v rámci určitého kritéria nebo souboru kritérií vymezuje pásmo, interval či rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální. Normální hodnoty jsou u určité populace nejčetnější, nejfunkčnější nebo nejočekávanější.

norma individuální – *norma* stanovená v rámci řady individuálních výkonů jediného žáka, žákovy výkony jsou porovnávány mezi sebou, nikoli vůči jiným žákům

norma sociální – *norma* stanovená v rámci určité skupiny nebo populace, žákovy výkony jsou porovnávány s výkony této skupiny nebo populace

normální rozdělení – symetrické rozložení hodnot v rámci určité proměnné, ve kterém největší četnost má střední hodnota („průměr“) a ostatní četnosti se postupně zmenšují tím více, čím více se odchylují od střední hodnoty, ať již v kladném nebo v záporném směru. Graficky je normální rozdělení vyjádřeno tzv. *Gaussovou křivkou*, která připomíná zvon.

normativní hodnocení – viz *hodnocení normativní*

objektivní hodnocení – viz *hodnocení objektivní*

objektivní chyby – viz *chyby objektivní*

ordinální proměnná – viz *proměnná ordinální*

pedagogické hodnocení – viz *hodnocení pedagogické*

platnost hodnocení – viz *validita*

pojetí výuky – viz *model (kurikula, výuky), koncepce vzdělávání*

- portfolio** – uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určité období, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka i o jeho osobnosti
- posuzovatelé výuky, vnější** – hodnotitelé výuky nebo některých jejich stránek, kteří se jí neúčastní bezprostředně a dlouhodobě. Rozlišujeme profesionální vnější posuzovatele, již jsou pedagogicky vzděláni (např. ředitel, inspektoři), a laické posuzovatele, kteří nemají pedagogickou průpravu (zejména rodiče žáků)
- posuzovatelé výuky, vnitřní** – hodnotitelé výuky, kteří se bezprostředně a dlouhodobě společně účastní výuky, zpravidla učitelé a žáci
- povšechné (holistické) hodnocení** – viz *hodnocení holistické*
- poznávací funkce hodnocení** – viz *funkce hodnocení poznávací*
- proměnná** – znak, který může nabývat různých hodnot; např. „školní známka“ je proměnnou (znakem), jež může nabývat hodnot 1, 2, 3, 4, 5, „barva“ je proměnnou, která může nabývat hodnot „červená“, „modrá“, „žlutá“ atd.
- proměnná ordinální** – znak, jehož hodnoty (neboli kategorie) mají určené pořadí; např. „školní známka“ je ordinální proměnná (znak), jejíž hodnota 1 „je lepší než“ 2, 3, 4, 5 atd.
- relativní chyby** – viz *chyby relativní*
- reliabilita** – spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení zaručující stálost jeho výsledků zejména vzhledem k času a posuzovateli, to znamená, že hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá, viz *validita, hodnocení objektivní*
- rozdělení normální** – viz *normální rozdělení*
- slovní hodnocení** – viz *hodnocení slovní*
- snažová funkce hodnocení** – viz *funkce hodnocení konativní*
- sociální norma** – viz *norma sociální*
- spolehlivost hodnocení** – viz *reliabilita*
- správnost hodnocení** – viz *validita*
- standarty vzdělávání** – formalizovaná, obecněji platná, tj. významově a hodnotově ustálená, standardní měřítka – kritéria, používaná k hodnocení v rámci určité koncepce vzdělávání a uznávaná skupinou lidí, kteří se k této koncepci nebo k tomuto pojetí hlásí
- standarty-doporučení** – vzdělávací standardy, které nemají závaznost norem, slouží jen jako srovnávací měřítko pro hodnocení prvků vzdělávání
- standarty-normy** – závazná měřítka pro hodnocení, která zároveň slouží jako prostředek kontroly a vynucování. Vymezují jednak povinný obsah a rozsah učiva, jednak určují minimální požadavky na žákův výkon.
- standarty vzdělávání, cílové** – soubor zamýšlených, společensky žádaných vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa příslušného typu a úrovně vzdělání
- standarty vzdělávání, evaluační** – kritéria pro dosahování cílových standardů, jež vymezují kvalitativní úroveň žákova výkonu v rámci všech okruhů kmenového učiva
- sumativní hodnocení** – viz *hodnocení sumativní*
- systém hodnocení** – komplexní a vnitřně provázaný soubor různých typů a forem hodnocení, který poskytuje informativní, platné a spolehlivé údaje o výuce a jejich činitelích (zejména žácích). Údaje systematického hodnocení vhodným způsobem podporují pedagogické řízení výuky. Systém hodnocení by měl obsahovat hodnocení kritériální i normativní, formativní i sumativní, analytické i holistické nebo autentické v proporcích vhodných pro vyučovaný obor a pro zvolenou výchovnou koncepci.
- školní hodnocení** – viz *hodnocení školní*
- test absolutního výkonu** – viz *hodnocení kritériální*
- test relativního výkonu** – viz *hodnocení normativní*
- učivo kmenové** – postihuje obsahové jádro příslušného typu a úrovně vzdělání, jeho podstatné prvky, které jsou předmětem vzdělávání všech žáků absolvujících příslušný typ a úroveň vzdělání. Zahrnuje klíčové, věcně i formativně nosné okruhy poznatků, s nimi spojené činnosti

a aplikace pro praxi. Kmenové učivo je závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, přístupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a středním školství.

validita – správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení zaručující, že zjišťuje právě to, co se od něj očekává, a nic jiného, viz *hodnocení objektivní, reliabilita*

vnější posuzovatelé výuky – viz *posuzovatelé výuky, vnější*

vnitřní posuzovatelé výuky – viz *posuzovatelé výuky, vnitřní*

vstřícné pojetí – viz *model vstřícný*

záměrné hodnocení – viz *hodnocení záměrné*

známkování – viz *kvantitativní hodnocení*

zpětná vazba – informační vztah, v němž je vykonavatelí určité činnosti (řídícímu systému) poskytována informace o důsledcích této činnosti (o důsledcích řízení), takže vykonavatel (řídící systém) může na podkladě zpětné vazby korigovat (upravovat) svou činnost vzhledem ke stanoveným cílům. Zpětná vazba patří k hodnocení, ale v pedagogické praxi může mít podobu nehodnotící (viz *nehodnotící zpětná vazba*).

zpětná vazba nehodnotící (angl. *nonevaluative feedback*) – komentář určité situace, ve kterém není obsažen zjevný hodnotící soud, ale pouze potvrzení o tom, že mluvčí bere na vědomí a nějak prožívá určitou situaci, pracovní postup apod., aniž by o tom vyslovil hodnotový soud, viz *zpětná vazba*

zprostředkující pojetí – viz *model zprostředkující*

zvládací učení (angl. *mastery learning*) – pojetí výuky, které vychází z přesvědčení, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů, pokud jim bude poskytnut dostatečný čas na učení, na opakované opravování chyb, na dostatečné zvládnutí každého postupného kroku učení

zvládací cíl – viz *cíl zvládací*

Rejstřík

A

- absolutní výkon 40
- akontabilita 87
- alterace 99, 181
- alternativní hodnocení 85, 172
- analytické hodnocení 33, 35, 41, 82, 87, 88, 182
- assessment* 34, 35, 37
- atribuce *viz* kauzální atribuce
- autenticita 103
- autentické hodnocení 85, 88, 104, 105, 182
- autonomní hodnocení 112, 128, 133, 134, 136, 182
- autonomní koncepce *viz* koncepce vzdělávání

B

- bezděčné hodnocení 33, 34, 68, 182
- bezmocnost naučená 181

C

- cíle vzdělávání/výuky 15, 26, 36, 46, 49, 77, 112, 181
 - a očekávání rodičů 78
 - afektivní 93
 - behaviorální popis 81
 - Bloomova taxonomie 93
 - dílčí 91, 113
 - domény 93
 - formulace 81
 - hodnocení jako cíl 75
 - jako nabídka 77, 79
 - jako zakázka 77, 79
 - klasifikace 93
 - kognitivní 93
 - komplexní 91
 - nejobecnější 80
 - psychomotorické 93
 - rozvíjející 91, 181
 - skutečné 77
 - stanovení 91, 97
 - ve vstřícném modelu 83
 - ve zprostředkujícím modelu 81
 - vyhlášené 77
 - zvládací 91, 181
- cílenost hodnocení 87, 88

Č

- černobílé vidění 68
- činnost
 - hodnocení 16
- číselné hodnocení 35

D

- diagnóza 37
- dialog 28, 68, 85, 111, 127, 130
 - reflektivní 85
 - s rodiči 121
- dynamické hodnocení 105
- dyslexie *viz* poruchy učení

E

- edukace 24, 181
- edukativní hodnocení 24, 182
- efektivita hodnocení 82, 87
- efektivnost hodnocení 89
- emoce 29
- encoutered model* 83
- enkulturační 27
- esencialismus 27
- evaluační 34–37, 181
 - definice 36
- evaluační standard *viz* standard evropská kultura *viz* hodnoty
- exprese 95

F

- finální hodnocení *viz* sumativní hodnocení
- formalizované hodnocení 35, 182
- formativní hodnocení 34, 38, 39, 88, 112, 113, 118, 122, 126, 182
 - důsledky 39
 - informační obsah 39
- funkce hodnocení 173
 - konativní 21, 39, 182
 - motivační 22, 39, 182
 - poznávací 39, 76, 182

G

- Gaussova křivka 55, 182

H

- halo-efekt 68

Hodnocení v současné škole

higher-order thinking 28

hodnocení 182

- definice 15
- jako dovednost 22, 109
- účastník 25

hodnocení portfolia 106, 108

hodnotící zpráva 35, 112

hodnotitel *viz* posuzovatel

hodnotová polarita 42

hodnotová škála 183

hodnotová úroveň *viz* kritérium

hodnoty 22, 29, 117

- ambivalentní 29
- estetické 30
- etické 30
- evropské kultury 30
- hledání 99
- kladné 30, 31
- měření 31, 41
- hodnoty
- objektivní 71
- politické 30
- relativní 72, 98
- tradiční 30
- záporné 30

holistické hodnocení 33, 34, 41, 85, 88, 98, 182

Ch

chyba 70, 71, 183

- a model vstřícný 81
- a model zprostředkující 80
- interpretace 101
- objektivní 71, 94, 183
- „pocit chyby“ 98
- práce s chybou 99–101, 136, 137
- relativní 72, 81, 99, 183
- strach z chyby 123

I

ideál 30

individuální vzdělávací plán 141

informace 15, 77, 112, 125, 183

informativnost hodnocení 87, 89, 112, 125, 127, 128, 130

inteligence

- emoční 34, 83

interpretace 144

interpretativní koncepce *viz* koncepce vzdělávání

intuice 81

J

jazyk

- popisný 102
- posuzující 102

K

kauzální atribuce 68, 70, 183

- autoatribuce 70
- povzbudivá 69
- tlumivá 69

klasifikace 123, 129

klíčová slova 115

klima

- rodiny 125
- sociální 125
- školy 15, 125
- třídy 15, 133, 142

kmenové učivo 48, 49

kompetence 48, 81, 83, 115, 127, 183

- definice 46

komunikace mezi rodinou a školou 14

koncepce vzdělávání 26, 30, 36, 71, 184

- akademická 27
- autonomní 28, 32, 67, 76, 85, 133
- interpretativní 27, 32, 68, 76, 85
- personální 27
- transmisivní 27, 33, 47, 75, 111

kontext hodnocení 131, 142

korekce 184

kreativní interpretace 97

kritériální hodnocení 34, 40, 88, 182

kritérium 39–42, 76, 81, 82, 100, 113, 121, 127, 184

- a kompetence 46
- a standard 48
- definice 42
- hodnotové úrovně 115
- kvantifikované 43
- název 115
- počet 122
- póly 115
- popis 115
- pořadí 117
- přílehavost 44
- seznam 119
- standardizace 113
- tematizace 113, 115
- účelnost 44
- váha 117, 118
- výběr 45

kritika 72, 95, 143

kurikulum *viz* model kurikula; vzdělávací program

kvalita hodnocení 87, 112

kvalitativní hodnocení 182

kvantifikace 42

– hodnocení 16

kvantitativní hodnocení 182

M

mastery learning viz zvládací učení

maturita 129

means-end model 81

mimese 95

model (kurikula)

– vstřícný 80, 81, 83–86, 95, 184

– cíle 95

– hodnocení 95, 98

– zprostředkující 80–83, 86, 90, 184

motivace 39, 83, 144

– učitele 134

myšlení

– kritické 73, 184

– vyšší úrovně 28, 184

N

nálepkování 146

námět 83, 95, 96

– cyklus 96

– metodická řada 96

– stanovení 85

naučená bezmocnost 143

negativní hodnocení 35

nespravedlnost v hodnocení 70, 109

norma 40, 53, 184

– individuální 59, 61, 106, 141, 146, 184

– odvozená z četností 53

– odvozená z funkce 57

– odvozená z očekávání 59

– sociální 60, 61, 141, 184

normální rozdělení 55, 184

normativní hodnocení 34, 40, 88, 182

O

objekt hodnocení 16, 22

objektivita hodnocení 61, 62, 67

objektivní hodnocení 182

obor

– exaktní 82, 86, 102

– expresivní 72, 82, 86, 95, 144

– humanitní 82

odcizené hodnocení 111

odstup 99

P

pedagogické hodnocení 41, 77, 183

– definice 24

perspektiva hodnocení

– časová 32

– kulturní 32

plánování výuky 81

platnost *viz* validita

„pocit problému“ 99

podoby hodnocení 33

podproblém 42, 76, 91

pohoda 143

porovnávání 15

portfolio 106, 108, 185

– dimenze 108

– hodnocení 107, 108

poruchy učení 61, 106, 140, 173

posuzovatel

– laický 24

– profesionální 24

– vnější 24, 185

– vnitřní 24, 185

potřeby 29

povšechné hodnocení *viz* holistické
hodnocení, 182

pravidlo *SIR* 125

preskripce 131

produkt

– hodnocení 16

prognóza 131

progresivismus 28

proměnná 185

– ordinální 43, 185

– pořadová 43

prototyp 115

průměr

– aritmetický 54

– stanovení 54

– vážený 118

předmět *viz* objekt

R

refektivita 28, 125

rekonstrukcionismus 28

relativní výkon 40

reliabilita 66, 185

rozdílování 15

– bipolární 42

S

sebedůvěra 145

sebehodnocení 70, 134

Hodnocení v současné škole

- sebeúcta 144, 145
- selektce prováděná školou 129
- slovní hodnocení 14, 35, 38, 124, 126, 128,
129, 131–133, 171–173, 183
 - definice 129
 - kvalita 130
- smlouva 134, 136
- specifické poruchy učení *viz* poruchy učení
- společenská zakázka *viz* cíle vzdělávání
- spolehlivost hodnocení *viz* reliabilita
- správnost *viz* validita
- standard vzdělávání 48, 50, 78, 185
 - cílový 48, 113, 185
 - definice 48
 - evaluační 48, 49, 185
 - jako doporučení 50, 185
 - jako norma 50, 185
 - národní 50
- standardizované hodnocení 9
- strach 123
- stres 123
- subjektivní hodnocení 9
- subjektivní mínění 72
- sumativní hodnocení 34, 37, 38, 88, 130, 183
 - důsledky 39
 - informační obsah 38
- system hodnocení 185
- systematičnost hodnocení 87, 88

Š

- škála 42
 - ordinální 42
 - pořadová 42
 - střed 42
 - tematizace 44
- školní hodnocení 14, 15, 23, 183
 - definice 23
 - terminologie 33

T

- test 39, 67, 81, 122, 133
 - národní 49
- transmisivní koncepce *viz* koncepce
vzdělávání
- tvorba 27, 72, 85, 86, 95, 101
 - hodnocení 83, 98
- tvorivost 83

U

- účinky hodnocení na žáka 142
- učivo 81, 91
 - kmenové 185

- úloha 42
 - dílčí 42
 - slovní 44
- úroveň vzdělání
 - minimální 50
 - optimální 50
- úspěch 145
- uspořádání 16
- úzkost 123

V

- validita 67, 70, 88, 186
 - konstruktová 65
 - obsahová 63
 - predikční 65
 - souběžná 65
- výchovná koncepce *viz* koncepce vzdělávání
- výrazová hra 85
- výrazová tvorba *viz* tvorba
- výrazový projev, hodnocení 98
- vzdělávací koncepce *viz* koncepce
vzdělávání
- vzdělávací politika 36
- vzdělávací program 28, 36, 49, 78
 - evaluace 34
- vzdělávací standard *viz* standard
vzdělávání
- vzdělávací systém 26
 - evaluace 34
- vzor 115
- vztah, hodnotící 26

Z

- záměrné hodnocení 33, 35, 68, 183
- zápisník 121
- zkoušení 38
- zkouška
 - absolutního výkonu 40
 - relativního výkonu 40
- zkušenost žáka 28
- známka 14, 123–126, 128, 129
 - objektivita 126
 - známka
 - „průměr známek“ 43
- známkování 16, 38, 39, 128
- zpětná vazba 15, 38, 75, 186
 - a rozhodování 21
 - nehodnotící 102, 186
- zvládací učení 52, 72, 81, 88, 90, 141, 186

Ž

- žakovské hodnocení 26

Jan Slavík

Hodnocení

V současné

škole

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
jako svou 403. publikaci. Praha 1999
Návrh obálky Ondřej Šmerda
Odpovědný redaktor Dominik Dvořák
Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka
Sazba Ján Kula
Výroba ERMAT Praha, s. r. o.
Tisk Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Vydání první