

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA A HODNOCENÍ UČITELE – DVA ÚZCE SPJATÉ PROCESY

Jana Kratochvílová

Anotace: *Současné trendy ve vzdělávání poukazují stále více na význam zapojení žáků do hodnocení jejich výsledků. Sebehodnocení pozbývá na své nahodilosti a izolovanosti od hodnotících výroků učitele a vstupuje do popředí jako nedílná součást edukace a hodnocení učitele. Oba hodnotící procesy žáka i učitele podporují motivaci a snahu žáka dosáhnout stanovených cílů, učitele podněcují k volbě vhodných strategií rozvíjejících osobnost žáka.*

Klíčová slova: škola, učitel, žák, hodnocení, sebehodnocení

Motto: *Hodnocení by mělo být vždy ku prospěchu rozvoje žáka.*

V novodobém kurikulu základního vzdělávání (RVP ZV) se stalo pojetí dítěte/žáka východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním procesu. Cíl základního vzdělávání je vymezen jako „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“¹ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání definuje devět cílů, které se dotýkají kognitivního, afektivního, sociálního, fyzického rozvoje a seberozvoje žáka. Dokument rovněž vymezuje další cílové kategorie rozvoje žáků – klíčové kompetence. Ve výše uvedených dokumentech, které předurčují podobu školních vzdělávacích programů, směřuje pojetí cílů k **celistvému (holistickému) pohledu na rozvoj osobnosti žáka**, což vyžaduje uskutečňovat didaktickou koncepci, která tento rozvoj podporuje.

Jde o dlouhodobý proces, spojený se změnou postojů celé společnosti a především všech účastníků edukačního procesu. Znamená to hlouběji přemýšlet nad procesem výuky, účinnými metodami, formami práce, motivací, rozličnými podmínkami, rolí učitele, komunikací, klimatem, smysluplností konání. To vše podporuje kvalitu života našich dětí, jenž souvisí významně i s tím, jak dítě zvládá nároky ve škole a jak vnímá svoji úspěšnost, která se významně pojí se způsobem hodnocení.

Výsledky výzkumné sondy (Mareš, J., Neusar, A. 2012), zaměřené na představy žáků o úspěšném, průměrném a špatném životě, poukazují na jednu významnou kategorii, kterou děti ve věku 8-11 let uvádějí – kategorii související s jejich školním hodnocením, konkrétně se známkami, které v naší společnosti představují stále nejčastější učitelé používanou formu hodnocení. Špatný život znamená pro děti *chybějící rodina, ale rovněž hned na druhém místě* kategorie „špatné známky a to, že učení žákovi nejde, neučí se“. Naproti tomu výborný život představuje u těchto dětí kromě *bohatství, rodinného zázemí a kamarádů také úspěch ve škole* – „výborné známky“ (Mareš, J., Neusar, A. 2012). Prožívání školního úspěchu či neúspěchu v konkrétních situacích má vliv na celkově vnímanou osobní zdatnost žáka, spolupodílí se na utváření jeho sebepojetí a zpětně vnímaná zdatnost žáka ovlivňuje jeho výsledky. Prožívání

¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Cit.[1.11.2011]. < <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

školní úspěšnosti (Mareš 2012) je jedním ze čtyř zdrojů ovlivňujících žákovo přesvědčení o své zdatnosti. Vzniká pod vlivem prožívaných situací v rodině, okolním prostředí a zejména ve škole, kde stráví podstatnou část dne a je neustále konfrontován s cílovými kategoriemi i výkony svých spolužáků v komunikaci s učiteli, spolužáky i se sebou samým.

Za více než dvacet roků jsme ušli dalekou cestu v pohledu na osobnost žáka, roli učitele, strategie výuky, vzdělávací obsah, ale nepokročili jsme příliš v oblasti hodnocení žáků.

Dnešní požadavky na hodnocení jsou v České republice stanoveny *Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*, podle něhož je možné žáky klasifikovat, hodnotit slovně nebo kombinovat oba způsoby. Oficiálně existuje v naší společnosti možnost využívat různé způsoby hodnocení, ve skutečnosti je však v rámci souhrnného sumativního hodnocení většina našich dětí klasifikována nám velmi známou pětistupňovou číselnou škálou zaznamenanou formálně na vysvědčení, které nezměnilo svůj koncept desítky let. To se samozřejmě odráží i v používaném způsobu hodnocení v průběhu školního roku. I tam převažují známky, bez odlišení hodnocení výsledků, procesu a pokroku, bez respektování funkcí hodnocení a základních pilířů pro jejich použití (Kratochvílová, 2011).

Výsledky vzdělávání žáka mají být podle výše uvedeného zákona *na vysvědčení hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl vzhledem ke stanoveným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobním předpokladům a k věku žáka. Hodnocení v našich podmínkách zahrnuje i ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.* Úroveň zvládnutí výstupů daného předmětu a klíčových kompetencí, které neustále zdůrazňujeme ve všech koncepčních dokumentech, včetně školních vzdělávacích programů, se z takového hodnocení žák, ani rodič nedozví. Žák neví, v čem udělal pokrok a jak je hodnocena jeho píle, aktivita, zodpovědnost oproti učebním výsledkům. Jedna známka z předmětu vyjadřuje vše dohromady.

Naše hodnocení „pokulhává“ za obecným světovým trendem rozlišit při hodnocení výsledek - to, co žák zná a dokáže v daném období; proces, jak se k daným výsledkům dostal - zahrnuje jejich úsilí, odpovědnost, pracovní návyky atd. a velmi důležitý aspekt hodnocení - pokrok žáka, (Guske, Bailey 2010). Tento trend je reakcí na nepostačující vypovídající hodnotu číselného hodnocení a odpovídá požadavku informační hodnoty pro uživatele. Podoba závěrečného vysvědčení – hodnotící zprávy souvisí úzce s otázkou, kterou vymezuje Slavík (2003): Jakou hodnotu má zpětnovazební informace pro žáka, rodiče? Odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Hodnota zpětnovazební informace souvisí s mnoha faktory jako je hodnota vzdělání v rodině, vztah rodičů a žáka ke škole, výchovný styl rodiny, učitele, spolupráce s rodiči, klima ve třídě, kvalita zpětné vazby, její frekvence a především i vztah mezi učitelem a žákem. Závisí na schopnosti interpretovat hodnotící zprávu (Kratochvílová, 2011).

V rozvojovém pojetí edukace je autorem hodnotících zpráv nejen učitel, ale také žák. Žák, který je veden k autoregulaci svého učení, je schopen (na své úrovni) popsat jeho proces i výsledek. Učitel by měl brát v potaz popis žáka, neboť v něm se odrazí implicitní, nepoznané jevy, které učiteli doplní celkový obraz o procesu učení. Tomu však musí být přizpůsoben celý výchovně vzdělávací proces i zavedený model hodnocení, v němž hodnocení není pouhým prostředkem posuzujícím učební proces a jeho výsledky, ale rovněž cílem edukačního procesu (assessment for learning, classroom assessments). Učitelé

podporují žáky v učení poskytováním kvalitní zpětné vazby o jejich pokroku a pojmenováním problémů v učení (Bloom, Madaus, Hastings 1981; Stiggins 2002).

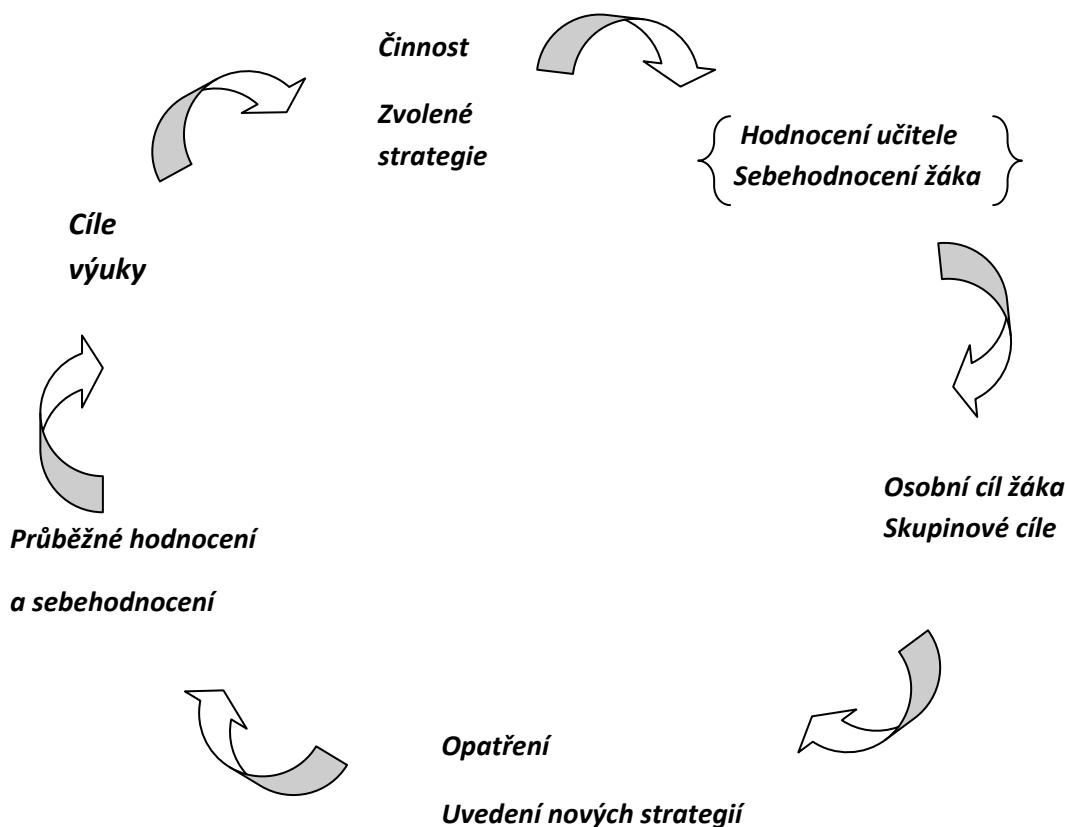
Uznáváme-li však žáka jako osobnost – svěbytného autonomního jedince, jako individualitu a chceme-li posuzovat ve své celistvosti jeho rozvoj, pak ho musíme k hodnocení přizvat (viz autonomní pojetí hodnocení, Slavík, 2003). Souhlasíme zcela s autorem, že „*autonomní, ani heteronomní hodnocení nelze samo o sobě posuzovat kladně ani záporně – obě nutně patří k edukační realitě a obě jsou plnohodnotnou stránkou edukačních procesů*“ (Slavík, 2003). Otázkou však je jejich vzájemná proporcionalita. Proporcionalita, která se nevztahuje pouze k těmto dvěma pojetím hodnocení, ale i k dalším aspektům hodnocení jako jsou funkce, typy, formy hodnocení a cíle hodnocení a zavádí nás k modelu **komplexního rozvíjecího hodnocení**, v němž je učitelovo hodnocení žáka vyváženo explicitně **sebehodnocením žáka**. Pohled žáka na dosažené výsledky doplňuje pohled učitele na výsledky žáka a spojují se v jeden celek. Jedno bez druhého ve své celistvosti neexistuje (schéma č. 1), (Kratochvílová, 2011).

Komplexní proces rozvíjecího hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a **spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky k plánovanému cíli, průběh učení, pokrok žáka a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické myšlení učitele v důsledku informací získaných prostřednictvím jejich reflexe.**

Z uvedené definice je zřejmá nezbytnost žákova sebehodnocení, jehož prostřednictvím žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Učí se tak přebírat zodpovědnost za výsledky svého učení a proces učení řídit. Jeho cílem je vyhodnotit, na jaké úrovni jsou jeho znalosti, dovednosti a postoje, přijímat chybu jako součást procesu učení a pracovat s ní, plánovat svůj další rozvoj - stanovit si cíle a prostředky k jejich dosažení a posoudit svůj pokrok vzhledem ke stanoveným cílům.

Vymezení edukačních cílů a jejich komunikace směrem k žákovi je nezbytným východiskem výuky. Cíle na různé úrovni obecnosti (obecné, dílčí, operační) ovlivňují následně výběr výukových strategií učitele, které se promítají do učebních činností a aktivit žáků a mají vliv na způsob a typ hodnocení v průběhu učebního procesu, kterým se učitel snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují. K tomu slouží učitel i žákovo sebehodnocení, které je zcela záměrné, plánované, vypovídá o implicitních jevech, které nemůže učitel jako vnější pozorovatel vnímat (např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; důvody pro jeho sebehodnocení; oblast, v níž žák sám pojmenovává potřebu pomoci; představy žáka o pomoci, ale i jeho aktivitě ke zlepšení výsledku...). Učitel i žák si společně dotvářejí „obraz“ o již získaných výsledcích a formulují **dílčí osobní cíle a z nich plynoucí opatření**, která žákovi pomohou dosáhnout nebo se maximálně přiblížit ke stanovenému cíli. Osobní cíle mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobé. Jejich délka závisí na věku žáků; úrovni rozvoje; předpokladech; obecnějších cílech, k nimž směřují; vlastním úsilí; vnitřní i vnější motivaci. **Osobní cíle by měly být sděleny žákům srozumitelně, v jazyce, kterému rozumí, měly by být žákem akceptovatelné, dosažitelné a průběžně vyhodnocovány.**

Schéma č.1: Komplexní pojetí rozvíjecího hodnocení



Participací na hodnocení stanovených **osobních cílů** pro svůj další rozvoj žák přebírá zodpovědnost za své učení (žák není pouhým objektem a obětí učitelova konání) a vědomě se tak podílí na jeho řízení. Žák se stává **aktérem proměny** svého rozvoje, plánování a uskutečňování cílů (dílčích), které ovlivňují v konečném důsledku jeho cíle životní. V souladu s filozofií edukace obratu (Helus, 2009) „není vzdělávání jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale především o rozvinutí osobnosti a způsobů života.“

Model komplexního rozvíjejícího hodnocení a sebehodnocení ladí s fázemi autoregulace učení podle Zimmermana (Mareš, 2001): uvažování (vytyčování cílů, zaměřenost na cíl, strategické plánování,...), provádění a volní kontrola, sebereflexe.

V celém procesu komplexního rozvíjejícího hodnocení hraje významnou roli vzájemná vyváženost: a) účastníků hodnocení, b) rytmu hodnocení, c) způsobu hodnocení (různými formami umožňujícími konkrétní explicitní vyjádření), typů hodnocení.

Zapojení žáků do hodnotících procesů způsobuje částečný posun v komunikaci mezi učitelem a žákem. Asymetrický model komunikace se proměňuje, vzniká v něm více prostoru pro komunikování výsledků a průběhu učení samotným žákem a komunikaci se sebou samým.

Přestože je sebehodnocení žáka V České republice dokonce i legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, podle níž je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků, převažuje zatím v obecné a ústní podobě a spíše nahodile podle času učitele. To dokládají i výsledky výzkumné sondy (viz příspěvek Horká, Kratochvílová 2012, *Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy*) z nichž vyplývá, že:

- sebehodnocení žáků má již své místo ve vzdělávacím procesu, ale jeho uplatňování postrádá většinou systematickosti,
- je spíše situováno do emocionální oblasti, kdy žáci vyjadřují pocity z realizovaného procesu výuky v rovině „líbí“, „nelíbí“, „cítím se,
- častěji využívají učitelé sebehodnocení při hodnocení produktu, než procesu, zejména ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech;
- sebehodnocení se většinou neopírá o explicitně formulovaná kritéria a nevztahuje se ke konkrétně stanoveným cílům, s nimiž většinou žáci nebývají seznámeni,
- přestože se objevují pokusy o písemné sebehodnocení, převažuje sebehodnocení v ústní formě v podobě shrnutí v závěru vyučovací jednotky a nepropojení s hodnocením učitele v daném okamžiku a společným směřováním rozvoje žáka.

Otázkou tedy je, proč je v našich školách systematické sebehodnocení opomíjeno a proč je stále uplatňována víceméně dimenze hodnocení jako prostředku učitelova posuzování výsledků žáka? Příčiny této skutečnosti mohou být různé: lpění na tradicích, časový faktor, vysoký počet žáků ve třídě, nepostačující způsobilost učitele (viz strategie profesní vybavy učitele Slavík, 2003), celkové pojetí výuky učitele (Mareš a kol., 1996) a vyučovacího stylu, zejména stylu autokratického (Mareš, Čáp, 2001, s. 325-326), projevujícího se nerespektováním partnerského vztahu mezi žákem a učitelem, upřednostňováním své autoritativní pozice a nedůvěrou v žakovu schopnost zapojovat se do seberefektivních procesů.

Zapojení žáka do procesu hodnocení vyžaduje přesvědčení učitele o jeho významu a postupné vedení žáka k sebehodnotícím kompetencím. K tomu je třeba zajistit:

1) Vhodné podmínky (klíma třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost)

jsou nezbytné (ve škole i v rodině) pro realizování sebehodnotících procesů. Dítě musí cítit bezpečí, že může učiteli (rodiči) sdělit svůj pohled na dosažené výsledky, že jeho hodnocení nebude ani předmětem výsměchu svých spolužáků, že jde o sdělení názoru, který je respektován a není násilně směřován k jiným výsledkům. Na tomto místě si určitě klademe otázku: „Co s dětmi, které své výsledky neustále podhodnocují nebo nadhodnocují?“ V první řadě bychom se měli pokusit odhalit příčiny tohoto jednání. Příčinou může být nízké sebepojetí dítěte a vysoká očekávání v jeho výsledky (ze strany žáka, učitele, rodičů); sebehodnocení může být rovněž důsledkem poslední činnosti, výsledku práce, který se buď velmi podařil, nebo naopak dopadl špatně. Důvodem však také mohou být nepostačující nástroje – podklady, kritéria, argumenty, jejichž prostřednictvím je sebehodnocení realizováno. V každém případě, je-li sebehodnocení žáka výrazně odlišné od hodnocení učitele, měl by učitel s žákem hovořit a snažit se hledat odpověď na otázku, proč tomu tak je.

Dítě musí cítit, že je partnerem učitele při sebehodnocení a že učitel respektuje jeho názor, což neznamená, že s ním zcela v některých případech souhlasí.

Při rozvíjení sebehodnotících kompetencí je třeba vést žáky k chápání, že hodnocení druhého i sebe sama vede ke snazšímu pochopení toho, co žák umí, ale i chyb a omylů a tím k usnadnění opravy či nápravy; že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu a tím ho vést k poznávání sebe sama a jeho vnímané školní zdatnosti.

2) Čas

Již bylo zmíněno, že pro sebehodnocení nezbyvá v reálném životě škol příliš mnoho času. Nám se však jedná o cílené, pravidelné a systematické sebehodnocení, které by šlo ruku v ruce s hodnocením učitele, což vyžaduje jistou pravidelnost a dostatek času. Kdo je o vlivu

sebehodnocení na rozvoj učení žáka přesvědčen, uvědomí si, že jeho prostřednictvím podporuje vlastní učební proces žáka a v konečném důsledku čas šetří.

3) Vhodné nástroje

Aby sebehodnocení bylo úspěšné, musí se opírat o vhodné nástroje, kterými jsou především:

- a) znalost a porozumění cílům, kterých mají žáci dosáhnout - důsledně sdělovat žákům cíle činností a aktivit, a to jednoduchou a srozumitelnou formou,
- b) formulování kritérií a ukazatelů (indikátorů) kvality výsledku práce - uplatňovat kvalitní hodnocení opírající se o popisný jazyk, který slouží jako model žákům i rodičům; na základě předchozího se společně pokoušet formulovat kritéria (podle věkové kategorie), vést žáky k pokusům o sebehodnocení v souladu se společně vytvořenými kritérii,
- c) zkvalitňování sebehodnotících kompetencí - postupně dovádět žáky k individualizaci sebehodnocení, k precizaci a větší výstižnosti formulací, a to za stálé podpory učitele,
- d) pozitivní postoj k sebehodnocení - průběžně vést žáky k tomu, že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu, vést žáky ke kritickému myšlení, k budování sebedůvěry a zdravému sebevědomí,
- e) pestrost forem a prostředků hodnocení, které se vzájemně doplňují a odpovídají cíli hodnocení.

4) Informování rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě

Rodiče by měli být informováni o systému sebehodnocení žáka stejně jako o způsobech hodnocení žáků učitelem. Rodiče neměli v minulosti mnoho příležitosti rozvíjet své sebehodnotící kompetence. O to více času a příležitostí k vysvětlení významu sebehodnocení by jim učitelé měli věnovat. K tomu mohou využít různých příležitostí. Vždy by však měli mít na paměti, že lidskou komunikaci z očí do očí nic nenahradí.

V modelu komplexního rozvíjejícího hodnocení by sebehodnotící procesy měly být kompatibilní s hodnocením učitele a dohromady vytvářet celek, jenž žáky podněcuje k vyšší zodpovědnosti za své učení. Hodnocení by mělo být prováděno systematicky s jistou pravidelností, v různých formách, včetně písemné. Je jen na učiteli, které písemné nástroje zvolí. Měly by však podporovat funkce **poznávací; korektivní; motivační a osobnostní. Sebehodnocení** by mělo být obohacující a srozumitelné všem účastníkům procesu výchovy a vzdělávání – dětem, rodičům, učitelům. Mezi učiteli by v zásadních otázkách hodnocení ve škole měl existovat konsensus.

Příkladem modelu komplexního rozvíjejícího hodnocení a sebehodnocení může být systém, který byl postupně utvářen od roku 1994 v základní škole Ivančice-Řeznovice. Jeho základem a explicitním vyjádřením je Informační knížka pro hodnocení a sebehodnocení (autor J. Kratochvílová, S. Papoušková, F. Tomášek, K. Černá; distribuce ZŠ Ivančice-Řeznovice).

Je členěna do dvou částí:

- a) informační: obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích; pravidla třídy, skupinové práce, termíny konzultací a prázdnin ve škole; účast žáka na zájmových kroužcích;
- b) vzdělávací: obsahuje informace o zvoleném způsobu a významu hodnocení a sebehodnocení pro rodiče a dále pak pravidelně se opakující týdenní sebehodnocení procesu učení, měsíční sebehodnocení žáka a měsíční hodnocení učitelem (formativní, sumativní), které učitel zaznamenává průběžně a souhrnně na konci určitého období. Knížka je koncipována tak, aby

byla pro učitele diagnostickým zdrojem informací o výsledcích, průběhu učení žáka i o jeho pokroku.

Systém byl postupně ověřován, reflektován a inovován. Ke změnám většího významu došlo v roce 2007 v souvislosti s platností RVP ZV, kdy se její součástí stalo hodnocení klíčových kompetencí a následně v letech 2009-11, kdy byla publikace upravována pro českou sekci Evropské školy Brusel III (verze Kratochvílová, 2010/11, 2011/12). Analýza způsobu práce s uvedeným systémem, záznamů v informačních knížkách; rozhovory s učiteli, rodiči a žáky a potřeba získat další nezbytné diagnostické údaje vedly k poslední úpravě (platné od školního roku 2012/13). Navržený systém hodnocení předpokládá intenzivní zapojení žáků do hodnotících procesů, a to ne nahodile, ale v jisté pravidelnosti. Využívá jednak průběžného formativního hodnocení učitelem i žákem a dále pak pravidelného týdenního sebehodnocení žákem, které je doplněno o měsíční kompletující hodnocení. Tento proces je završen pololetním sumativním sebehodnocením. Na ně navazuje opět popsáný proces hodnocení se závěrečným hodnocením na konci školního roku.

Koncept lze stručně charakterizovat následovně:

- pracuje s cíli žáka, žák sleduje a učí se vyhodnocovat svůj pokrok (Např. *Co umím velmi dobře, co se mi daří? Co ještě chci zlepšit? – pojmenuj svůj osobní cíl a napiš ho. Co pro splnění cíle udělám? Napiš, jak se ti daří plnit svůj osobní cíl. Napiš, s čím potřebuješ pomoci.*)
- systematicky a cíleně propojuje hodnocení učitele se sebehodnocením žáka v průběhu každého měsíce a celého školního roku
- je založen na pravidelnosti – žák provádí záměrně týdenní sebehodnocení v průběhu každého měsíce v předepsané struktuře, což ovšem nevyklučuje použití bezděčného situačního sebehodnocení v jakékoliv formě ve výuce
- pravidelnost se promítá i do souhrnného měsíčního sebehodnocení, v němž se snaží postihnout zejména proces učení včetně afektivní složky hodnocení (Např. *Kdy je mi ve třídě, ve škole dobře, kdy jsem šťastný? Kdy se necítím ve třídě, škole dobře, kdy nejsem šťastný? Na který předmět se ve škole nejvíce těším? Co bych chtěl, aby bylo ve škole jinak? Nakresli situace ze třídy, školy, kdy ti bylo nebo je moc dobře...*)
- zahrnuje hodnocení výstupů dílčích předmětů i hodnocení klíčových kompetencí
- klíčové kompetence jsou hodnoceny sumativně žákem, učitelem a rodiči (dvakrát ročně)
- rodiče hodnotí určitý výběr kompetencí, které mohou posoudit z pohledu domácího prostředí a přípravy žáka na výuku
- do procesu hodnocení zahrnuje i rodiče, kteří mají možnost dát žákovi zpětnou vazbu nejen k výsledkům, ale zejména k procesu učení a pokroku (Např. *Jak byste posoudili moje pracovní úsilí a snahu za uplynulé období? Za co mě můžete ocenit? Co by mi ještě mohlo pomoci, co byste mi doporučili?*)
- v systému je zahrnuto formativní i sumativní hodnocení učitele i žáka; žák tvoří slovní pololetní a závěrečné sumativní hodnocení, v němž se projeví i získaná dovednost žáka aplikovat při hodnocení popisný jazyk
- plní důležitou diagnostickou funkci - prostor pro sledování hodnot žáka (Např. *osobní přání žáka, přání pro třídu, rodinu; Co bych chtěl, aby bylo ve škole jinak? Nakresli situace ze třídy, školy, kdy ti bylo nebo je moc dobře...*).

Jde o vyvážený systém, v němž se oba typy hodnocení – učitele i žáka – vzájemně doplňují a poskytují tak komplexní pohled na proces učení žáka a jeho výsledky. S výsledky hodnocení a sebehodnocení jsou seznamováni průběžně rodiče a do procesu hodnocení se zapojují.

Úspěch tohoto systému je založen na přesvědčení učitele o nezbytné účasti žáka při jeho hodnocení, na víře, že je toho žák schopen a na kompetencích učitele k hodnocení, které využívá při práci s žáky. Jde zejména o :

- a) Respektování rozdílných funkcí hodnocení a jejich uskutečňování v reálném životě žáků (viz Košťálová a kol. 2008; Kalhous, Obst 2002; Slavík J. 1999; Kratochvílová, 2011). V zásadě se jedná o funkci poznávací-informativní, korektivní-konativní, motivační a rozvojovou), jejichž síla není dostatečně využívána v praxi. Z výzkumných šetření vyplývá, že informativní funkce hodnocení je velmi často podceňována. Učitelé poskytují žákům informace o jejich výsledku numericky, nejčastěji známkou, popřípadě počtem chyb; konkrétní informace o jejich výsledku a procesu učení a o tom, co a jak je třeba rozvíjet a jak dále postupovat v procesu učení získávají zřídka.
- b) Mnohočetnost v užívání typů hodnocení a preferování určitých typů. Všechny typy hodnocení (viz Košťálová a kol. 2008; Kalhous, Obst 2002; Slavík J. 1999; Kratochvílová, 2011), mají svůj význam, odpovídají-li cíli hodnocení, který sledujeme. V praxi uplatňují učitelé všechny typy, některé častěji, jiné méně (hodnocení bezděčné x záměrné; formativní x sumativní; výsledku x průběhu; normativní x kritériální). Obecně však upřednostňují sumativní hodnocení a opomíjejí hodnocení formativní.

Pro učitele je důležité uvědomovat si možnosti jednotlivých typů hodnocení, cíleně s nimi pracovat a v praxi je kombinovat. Pozornost je třeba zaměřit zejména na *hodnocení formativní, kritériální a hodnocení vzhledem k individualitě u žáka*. Nadužívání sumativního hodnocení vede k odpoutání pozornosti žáka od samotného procesu učení k orientaci a závislosti na pouhý výsledek, na „odměnu“, kterou je v našich podmínkách nejčastěji známka. V rozvíjejícím hodnocení se žák **cíleně** neporovnává s ostatními, ale jen ve vztahu k sobě samému, k cestě, kterou ušel směrem k cíli a která je ještě před ním. Neopomíjíme skutečnost, že žák „vnímá“, „cítí“ jaké úrovně dosahují jeho výsledky vůči svým spolužákům a vnitřně k tomu zaujímá určité stanovisko, které ovlivňuje jeho vlastní zdatnost i celkový obraz sebe sama. Posuzujeme práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu.

- c) Používání různých forem hodnocení. Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žádném z nich nemůžeme říci, že je lepší nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a jejich volba odpovídá stanoveným cílům. Z praxe můžeme vyzorovat, že nejčastěji užívanou formou je hodnocení číselné, ať již v podobě klasifikačních stupňů, bodů nebo procent. Pokud je využíváno verbální hodnocení, je to spíše v ústní podobě. Opomíjeny jsou však grafické a nonverbální formy hodnocení. Existují-li různé styly učení (Mareš, 1998) a preferované styly inteligence (Gardner, 1999), pak bychom měli společně s žáky vyjadřovat výsledky výuky různými formami, neboť každý vyjadřovací prostředek má svá specifika a to i v dopadu na individualitu dítěte.
- d) Hodnocení by měl učitel opřít o **základních pilíře** (práce s cíli rozvoje žáka, kritérii a užívání popisné formy jazyka), čímž může výrazně působit na žákovo přesvědčení o své zdatnosti učit se a jednat, může tak ovlivňovat jeho celkový sebepojetí i sebeúctu. Při respektování funkcí a podmínek hodnocení působí učitel

velmi citlivě hodnocení žáka a stává se vzorem při rozvoji žákových sebehodnotících kompetencí.

Utváření a rozvíjení hodnotící kompetence jde ruku v ruce s rozvojem kompetencí psychodidaktických, pedagogických, diagnostických a intervenčních a profesně a osobnostně kultivujících (Vašutová 2004, s. 105). To, jak je učitel jimi vybaven, jak je využívá v praxi a jak s nimi cíleně pracuje s žáky, ovlivňuje učební proces žáků a jejich výsledky. „Hodnotícím“ jazykem, použitými prostředky, způsoby hodnocení může učitel bezděčně, ale i záměrně rozvíjet jejich sebehodnocení v systému, který si zvolí.

Závěr:

V příspěvku je nastíněna potřeba změny hodnocení v našem vzdělávacím systému a nezbytnost zapojit daleko komplexněji a systematictěji do hodnotících procesů žáky i rodiče. Poukázali jsme na některé charakteristiky sebehodnocení v praxi škol a uvedli příklad systému komplexního rozvíjejícího hodnocení jedné školy (který je využíván i dalšími školami v ČR a českou sekci Evropské školy Brusel III). Pokusili jsme se definovat komplexní rozvíjející systém hodnocení a upozornit kompetence učitelů a podmínky, které kvalitu hodnocení a sebehodnocení ovlivňují.

Komplexní pojetí hodnocení je založeno na práci s cíli a jejich systematickém průběžném vyhodnocování. Zaměřuje se nejen na výsledek, ale i na proces žákovy učení a jeho pokrok. Zajímá se o žákovy prožitky, jednání, vůli, snahu a konkrétní jednání. Tomu by měla odpovídat i závěrečná zpráva o výsledcích žáků.

Cílené a systematické sebehodnocení žáka se spojuje s hodnotícími výroky učitele a tvoří společně celek, který pomáhá učiteli lépe proniknout do sebezposuzujících implicitních myšlenek žáka. Společně pak mohou hledat takové strategie výuky a učení, které směřují k rozvoji žáka, uplatňování autoregulačních strategií učení a v konečném důsledku k rozvoji jeho sebepojetí a uspokojení ze svých pokroků a tím i k pocitu štěstí. Jeho nezbytnou součástí je zapojení rodičů do celého procesu.

Literatura:

Belz, H., Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál.

Black, P., William, D. (1998) *Inside the black box.: Raising Standards through Classroom Assessment*. London : King's College School of Education,

Bláha, K., Šebek, M. (1988) *Já-tvůj žák, ty-můj učitel*. Praha : SPN.

Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J.T. (1981) *Evaluation to improve learnin*.New York: McGraw-Hill.

Broumová, V., Reitmayerová, E. (2007) *Cílená zpětná vazba*. Praha : Portál.

Butler, S. M., Mcmunn, N. D. (2006) *Understanding and Using Assesment to Improve Student Learning*. San Francisco : WILEY.

Clarke, S. (2005) *Formative assesment in Action weaving the elements together*. London : Hodder Education.

Čáp, J., Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.

- Dvořáková, M. (2007) Hodnocení ve vyučování. In Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. (pp. 243-259). Praha : Grada.
- Čapek, R. (2005a) Klasifikace na základní škole III. *Moderní vyučování*, (5), 5.
- Čapek, R. (2005b) Hodnocení. Klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče? *Moderní vyučování*, (2), 5.
- Erikson, E. H. (2002) *Dětství a společnost*. Argo.
- Gardner, H. (1999) *Dimenze myšlení*. Praha : Portál.
- Gavora, P. (2005) *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido.
- Guskey, T. (2009) Getting Curriculum Reform Right. *The school Administrator*, 66 (11), s. 38.
- Guskey, T. (2003) How Classroom Assessment Improve Learning. *Educational Leadership*, 66 (5), s. 6-11.
- Hansen-Čechová, B. (2009) *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál.
- Helus, Z. (2003) *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF UK.
- Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. Kultura vzdělávání na počátku milénia – edukační výzvy současnosti. In Chocholová, S., Pánková, M., Steiner, M. (2009) *Jan Amos Komenský – Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha : Academia.
- Henry, J. (1994) *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited.
- Chráška, M. (1999) *Didaktické testy*. Brno: Paido.
- Chráška, M. (1988) *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc.
- Kalhous, Z.; Obst, O. a kol. (2002) *Školní didaktika..* Praha: Portál.
- Kolář, Z.; Šikulová, R. (2005) *Hodnocení žáků*. Praha : Grada.
- Kopřiva, P.; Nováčková, J. a kol. (2005) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála.
- Košťálová, H.; Miková, Š.; Stang, J. (2008) *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál.
- Kratochvílová, J. (2011) *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků - Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD.
- Křivohlavý, J. (2001) *Psychologie zdraví*. Praha : Portál.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003) *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (Teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU.
- Lukášová, H. (2010) *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno : MU.
- Mareš, J. a kol. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU.
- Mareš, J. (2001) Učení ve školním kontextu. In Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. (pp. 385-410). Praha : Portál.
- Mareš, J., Neusar, A. (2012) Kvalita života očima dětí z prvního stupně ZŠ. *Komenský*, (3), s. 8-11.

- Mertin, V. (2002) Hodnocení. *Moderní vyučování*, (6), 3.
- Nováčková, J. (2001) Mýty ve vzdělávání. (pp. 29-30). Kroměříž : Spirála.
- Obst, O. (2002) Hodnocení výsledků výuky. In Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. (pp. 403-414). Praha : Portál, 2002.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001) *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál.
- Skalková, J. (2007) *Obecná didaktika*. Praha : Grada.
- Slavík, J. (1999) *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál.
- Slavík, J. (2003) Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1), 5-25.
- Spilková, V. (1997) *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha : Portál.
- Steelová, J. L., Kurtis, S. M a kol. (1998) *Plánování vyučovací hodiny a hodnocení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV*. Praha : PAU.
- Stiggins, R. J. (1999) Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational measurement: Issues and Practice*. 18 (1), s. 23-27.
- Šimíčková-Čížková, J. (2002) *Poznávání duševních života člověka*. Olomouc : UP.
- Šimíčková-Čížková, J a kol. (2003) *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : UP.
- Švec, Š. (2005) Učitel'ská taxonómia: systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov. K revízií Bloomovej klasifikácie kognitívnej domény výchovy. *Pedagogická revue*, 57 (5), 5-25.
- Vágnerová, M. (1997) *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum.
- Vašutová, J. (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido.

On-line zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Cit.[2.3.2011]. <Dostupné <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>>

Vyhláška č. 454/2006 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. <Dostupné <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Cit.[1.11.2011]. <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

PUPIL'S SELF-ASSESSMENT AND ASSESSMENT OF THE TEACHER - TWO CLOSELY RELATED PROCESSES

***Abstract:** Current trends in education increasingly point to the importance of involving pupils in evaluating their achievement. Self-evaluation loses its randomness and isolation from the statements of teacher evaluation and enters into the forefront as an integral part of education and teacher evaluation. Both evaluation processes of the teacher and pupil support pupil motivation and effort to achieve the set of goals, and encourage teachers to select appropriate strategies emerging personality of the pupil.*

***Key words:** school, teacher, pupil, assessment, self-assessment*

Autor příspěvku:

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

KPP PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz