HODNOCENÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

IVANA SHÁNILOVÁ

Anotace: *Příspěvek je zaměřen na hodnocení žáků základních škol jako organickou a nezbytnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Shrnuje podstatu a význam hodnocení, jeho zásady a kvalitu. V tomto teoretickém příspěvku je hovořeno o funkci a technikách hodnocení z pohledu školské legislativy a současné tendence v jeho vývoji.*

Klíčová slova: *evaluace, autoevaluace, význam hodnocení, funkce hodnocení, individualita žáka, prostředky hodnocení, formativní a sumativní hodnocení, slovní hodnocení, heteronomní hodnocení, autonomní hodnocení*

Annotation: *This article is focused on the evaluation of the students of primary school as an organic and important part of an educational process. It summarises the principles and the importace of the evaluation, its standards and quality. In this theoretical report we speak about the role and different technics of the evaluation in terms of school legislation and present trends in its development.*

Key words: *evaluation, self-assessment, importance of evaluation, role of evaluation, individuality of the student, technics of evaluation, formative evaluation, verbal evaluation, heteronomous and autonomous evaluation*

1 ÚVOD

Problematika hodnocení žáků ve vyučování vyvolává již řadu let četné diskuse. Než se dostaneme ke stěžejnímu základu našeho příspěvku, je vhodné definovat hodnocení. V běžné pedagogické komunikaci hodnocení znamená *„ … sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj. "* (Průcha; Walterová; Mareš 2009). K tomu a k objasnění dalších klíčových pojmů se dostaneme v průběhu textu. Nicméně by bylo vhodné akceptovat, že žák není pouze objektem, ale je také subjektem.

Kvalita a funkčnost školního hodnocení, jeho formy, kritéria, důsledky hodnocení na rozvoj osobnosti žáka, problémy, které mají s hodnocením učitelé, situace v rodinách žáků v souvislosti se známkami ve škole, s poznámkami v žákovských knížkách atd. - to jsou stále živá témata nejen ve školách, mezi učiteli a žáky, ale i v odborné didaktické literatuře.

Hodnocení žáků ve vyučování je složité a dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu, výsledků, ale také toho, jak těchto výsledků dosáhl. Vnáší do vyučování jak spokojenost a radost z úspěchu, tak i velice vážné okamžiky, které vý-

znamně ovlivňují život dítěte a mladého člověka. Na jedné straně žáky pozitivně motivuje, na druhé straně může vést k hledání si vedlejších cest k dosažení úspěchu. Může provokovat ke kvalitnímu výkonu, ale také přispívat k neporozumění až nepřátelství.

Je nepochybné, že povolání učitele je velmi náročné, a že jak jednání, tak i rozhodnutí učitele jsou přísně sledována žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými a veřejností. Od učitelů se především očekává, aby byl spravedlivý, objektivní, aby všem „měřil stejným metrem" (Slavík 1999). Je to však možné? Do jaké přípustné míry může učitel udělat chybu? Jaké důsledky má hodnocení pro celý proces vyučování?

Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu celého výchovně -vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale také plánovat další cíle vyučování, prostředky jejich naplnění, volbu metod a organizačních forem.

Pro žáka je hodnocení a klasifikace oceňováním úrovně jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také jeho vztahu k předmětu a oceňováním všeho toho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Výsledky jednotlivých žáků jsou samozřejmě také ovlivňovány jejich nadáním, pílí, způsobem vzdělávací a výchovné práce učitele, rodinným zázemím, širším sociálním prostředím a ve starším školním věku i jejich názory na použitelnost již získaných vědomostí a dovedností v budoucím životě. Z toho vyplývá, že podíl žáka na procedurách anebo kontextech školního hodnocení není zanedbatelný a učitel i pedagogika jako obor mu má z tohoto hlediska věnovat pozornost.

2 PODSTATA A VÝZNAM HODNOCENÍ

Žáci během povinné školní docházky postupně přebírají odpovědnost za své učení. Získávají dovednost sebehodnocení vlastní práce a směřují v autonomní, vnitřně řízené osobnosti. Hodnocení přicházející pouze zvnějšku skrývá nebezpečí manipulace žákem, který pak v budoucnu inklinuje k vnějšímu řízení a není dost dobře vybaven k vlastnímu poučeně kritickému posuzování.

Názory na to, jak a kdy hodnotit žáky, co je z učiva stanoveného RVP a ŠVP učivem konečným, jakým způsobem se podílet na tvorbě a rozvoji klíčových dovedností žáků nebo co je pouze učivem informativním, se velmi často různí. Dá se však konstatovat, že mnoho odborníků zabývajících se problémy vzdělávání a výchovy se shoduje v tom, že bez určitého způsobu hodnocení nelze úspěšně uskutečňovat výchovně - vzdělávací činnost. Hlavním znakem humanistické pedagogiky je podle Kasíkové (1997) interakce v intencích opravdové spolupráce. *„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí."* (Košťálová; Miková; Stang 2008, s. 48) V hodnocení žáka nedává ŠVP přednost žádné formě. Hlavním účelem hodnocení a klasifikace je motivovat žáka a poskytnout mu nezbytnou zpětnou vazbu. Je žádoucí, aby si kvalitní zpětnou vazbu dovedli žáci brzy vytvářet i sami a naučili se vlastnímu kritickému sebehodnocení a hodnocení svých spolužáků. Pro tento přístup můžeme použít termín autonomní hodnocení – hodnocení, které

provádí žák sám a rozumí mu dle svých předpokladů. Pro tyto formy hodnocení by měl vyučující (všude, kde je to jen trochu možné) vytvářet dostatečný prostor.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že **způsob a kvalita** průběžného i výsledného hodnocení **významně ovlivňuje:**

- kvalitu vztahu učitel – žák, žák – škola, žák – vzdělávání
- formování morálního vědomí
- způsob a efektivitu práce učitele i žáka
- tvorbu a vývoj klíčových kompetencí
- životní zaměření žáka a vytváření jeho postojů k životu
- duševní zdraví žáka i učitele. *„O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především jsou to dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, tj. žákův psychický terén.“* (Slavík 1999, s. 85)

Učitelovo hodnocení by tedy mělo vycházet od žáka, tj. primárně z toho, jak žák hodnotí, zda využívá vlastní možnosti. Dále učitel přihlíží k žákově motivaci a individuálnímu postupu v procesu vzdělávání. Tak nedochází k rozporu v hodnocení mezi podprůměrnými výsledky žáka (výkonem) a nadprůměrnou motivací (snahou), nebo naopak mezi nevyužíváním svých dispozic ze strany žáka a vysokým ohodnocením ze strany učitele se všemi důsledky na další žákovu motivaci ke školní práci.

Je známo, že potřeba autonomie dítěte se rozvíjí už ve druhém a třetím roce života, jak uvádí Vágnerová (2005). Na ni navazuje potřeba kompetence a ve starším věku potom potřeba úspěšného výkonu. Neuspokojení potřeb má za následek ovlivnění kvality sebepojetí dítěte; díky tomu často dochází k rozvoji nepřiměřené aspirační úrovně u dítěte.

Mezi učiteli často probíhají diskuse o tom, zda může být vůbec hodnocení spravedlivé a za jakých podmínek může „vnější“ hodnocení účinně probíhat. Učitel by měl získat co možná „nejobjektivnější“ informace o žákovi. Žákovské sebehodnocení bývá často zkreslené subjektivním vnímáním žáka a vzhledem k časté nerealističnosti není adekvátní zpětnou vazbou pro učitele. Pedagog by měl současně žáka postupně vést ke střízlivému náhledu na jeho vlastní možnosti a limity.

Školní hodnocení žáka má mj. **informativní, kontrolní a diagnostickou funkci**. Průběžná pedagogická diagnostika umožňuje učiteli shromažďování údajů o žákovi, a stává se tak solidním podkladem pro sumativní hodnocení žáka.

K tomu mohou napomoci konkrétně formulovaná hodnotící kritéria, která jsou východiskem odborné komunikace. Jak uvádí Slavík (1999, s. 85): *„odborník se liší od laika právě v tom, že v málo přehledné situaci dokáže zvolit nejvhodnější kritérium (kritéria) pro hodnocení.“* Když zvažujeme, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit, vodítkem může být zásada, že za kvalitní považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků. Zvolený cíl a způsob hodnocení má pomáhat žákovi porozumět jeho vlastnímu učení a dobře ho posuzovat. Učitel z toho následně může vyvodit, co povede k lepšímu

porozumění žáka. *„Z toho důvodu může lépe zacílit své jednání a může i lépe předvídat jeho důsledky.“* (Slavík 1999, s. 45)

Syntetizujme si předešlá zjištění do dvou výchozích kategorií. První z nich bychom mohli formulovat jako **kritérium zpětné vazby** procesu učení se a druhou kategorii lze charakterizovat jako **formu či přínos hodnocení**.

2.1 HODNOCENÍ POSKYTUJE INFORMACE RŮZNÝM ADRESÁTŮM:

Má-li být hodnocení srozumitelné a sdělitelné, musí mít formu hodnotící zprávy. Ta je nositelem informace pro různé adresáty, zejména samozřejmě pro žáka a jeho rodiče, ale také pro samotného učitele. Důležité je, že hodnotící zprávu je nezbytné interpretovat, aby jí mohlo být rozuměno. Pedagogický problém pak může vzniknout již tím, že adresát hodnotící zprávě nerozumí anebo si ji špatně vykládá.

a) **Učitele** informuje o tom, jak jsou jeho výukové postupy a metody v případě každého jednotlivého žáka účinné. Na základě těchto informací pak vyučující plánuje další postup výuky.

b) **Žákovi** poskytne informaci, zda jeho činnosti a úsilí vedou, nebo nevedou k žádoucím cílům. Pro žáka jsou důležité především informace o průběhu učení, získané v době, kdy je lze využít ke korekci postupu, tedy ještě v průběhu učení.

c) **Rodičům** sděluje, jak se jejich dítěti učení daří. Dobré hodnocení se neomezuje jen na souhrnnou závěrečnou zprávu o výsledku vzdělávání. Informuje rodiče srozumitelně a včas o silných stránkách práce jejich dítěte i o tom, v čem potřebuje pomoc a podporu. Kromě toho jim podává zprávu, oč škola usiluje, co považuje za důležité, na co dává důraz a o co jde v učení.

2.2 HODNOCENÍ PŘINÁŠÍ RŮZNÉ DRUHY INFORMACÍ:

a) **Konkrétní** – Jenom zcela konkrétní informace o dovednostech, znalostech,používaných učebních strategiích a přístupu žáka k úkolům pomáhají učiteli promyšleně plánovat další postup učení a žákovi pomáhají porozumět cílům učení. Na základě toho se pak žák naučí klást si některé učební cíle i samostatně. Informace se týkají jak procesu učení, tak jeho obsahu a výsledku.

b) **Včasné** – včasné (okamžité) a časté (průběžné). Jen včasné a časté informace umožňují, aby je žák použil při zlepšování svého učení. Pokud dostane informace pozdě, snižuje se pravděpodobnost, že je upotřebí. Čím větší je

časový odstup, tím víc se platnost informací omezuje, neboť potřeby žáka se poměrně rychle vyvíjejí a proměňují.

c) **Kvalitní -** Kvalita získaných informací těsně souvisí s kvalitou úkolu, v jehož průběhu byly získány. Pokud je úkol příliš snadný (nebo naopak náročný), jestliže žáci neporozuměli zadání nebo je pravděpodobné, že vnější okolnosti nepříznivě ovlivní jejich práci, získáme informace, z nichž složíme jen zkreslený obraz toho, čeho jsou doopravdy schopni. Kvalitu informací ovlivňuje osoba hodnotitele, nejčastěji učitele. Může podléhat stereotypům, které způsobují, že vidí jen to, co vidět chce (např. u zlobivého žáka špatný výkon). Vysloveně zhoubný vliv mohou mít nekvalitní informace, pokud se stanou zdrojem pro sumarizující zprávu o žákově výkonu. Takové informace jsou zavádějící také v případě, že se o ně učitel opírá při dalším plánování výuky.

2.3 ZÁSADY HODNOCENÍ

a) **Hodnocení žáka by mělo být co nejvíce objektivní a spravedlivé.**

Tak jako každý z nás jsme velmi citliví na hodnocení své osoby, taktéž jsou citliví všichni žáci. Objektivita a spravedlnost hodnocení (nestrannost a nezaujatost) je důležitým předpokladem zvyšování a udržování aktivity žáka, činitelem jeho morálního formování a duševního zdraví. Učitel by měl použít více metod a forem prověřování (několika typů a druhů zkoušek) a hodnotit žáka v různých činnostech.

b) **Hodnocení by mělo být povzbudivé.**

Prožitky žáka z úspěchu v procesu humanisticko - pedagogického klimatu a radost z dobře provedeného úkolu vedou žáky k posilování jejich zájmu o učení (Ries 2008). Pozitivní výsledky mnohdy odstraňují pocity méněcennosti (zejména u slabších žáků, neboť právě tito jsou vystaveni častějšímu negativnímu hodnocení), jsou pozitivně motivováni k další úspěšné práci. Nicméně nelze přehlédnout vliv kauzální atribuce neboli připisování příčin svého úspěchu nebo neúspěchu jiné či jiným osobám, které by se v hodnocení mohly projevit (Průcha; Walterová; Mareš 2009).

2.4 PROVĚŘOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ

Prověřujeme a hodnotíme nejen to, o čem víme, že jsme žáky učili a naučili, ale:

- dbáme, aby příklady, diktované věty nebo testy určené k hodnocení žáků obsahovaly jen to, co bylo s žáky dostatečně procvičeno
- dbáme, aby zadání úloh bylo věku žáků přiměřené, tj. formulované tak, aby mu žáci určitého věku mohli dobře porozumět, aby o úkolu měli již nějaké povědomí, aby se již s podobným úkolem někdy setkali
- ústní zkoušení vedeme tak, abychom při něm zjišťovali, co žák umí, ne to, co ještě neumí

- písemnou práci na závěr určitého celku nezadáváme předčasně, ale až když žáci svými projevy prokazují, že jsou na písemnou práci vybaveni vědomostmi
- při prověřování učiva probíraného před delší dobou ho s žáky nejprve nějakou formou zopakujeme, a to alespoň krátce a v několika po sobě jdoucích hodinách
- při celkovém hodnocení žáka bereme v úvahu a hodnotíme i pokrok, jaký žák za určité období udělal a jaká byla jeho snaha k odstranění nedostatků
- všechna hodnocení vyjadřujeme jako objektivní informaci povzbudivého charakteru (Hodnocení žáků a autoevaluace školy [on-line]).

3 KVALITA HODNOCENÍ

Hodnocení, jak jsme naznačili v předešlém textu, nesplňuje jen konstatování o prospěchu žáka anebo předložení výsledků rodičům žáka. V kontextu s moderními vzdělávacími postupy bychom celou věc mohli pojmout jako cestu vedoucí k dosahování cílů v kooperativním prostředí (Kasíková 2007). Na chyby upozorňujeme žáky včasně, bezprostředně, vstřícně, přátelsky a důsledně. Žáky vedeme přes sebehodnocení a samokontrolu k dovednosti něco provést dokonale – bez chyby – a v přiměřeném čase.

S chybou pracujeme tak, aby vyzývala žáka k většímu soustředění na plnění úkolu, k důslednější kontrole své práce, k sebepoznání svých schopností.

Žáky hodnotíme nejprve při činnostech, při kterých máme možnost sledovat, jak pracují. Oceňujeme jejich snahu, pozornost, hodnotíme vyjadřování závěrů, oceňujeme jejich nápady. Každé upozornění na klady určitých žáků pomáhá odstraňovat drobné nedostatky druhých žáků. Pozitivně laděná **průběžná hodnocení** a prožité pocity úspěchu při činnostech motivují žáky k učení, posilují jejich sebedůvěru a vedou je k vnitřnímu uspokojení. Tyto faktory mají pozitivní vliv na rozvoj klíčových kompetencí a na dobré osvojení učiva žáky.

Žáci jsou o způsobech a kritériích hodnocení informováni a uvědomují si, čemu se učí a proč, vědí přitom, jaké činnosti zvládli, vědí, co umí, co se po nich požaduje, z čeho mohou být zkoušeni. Velmi často proto také ústní nebo písemné zkoušení sami vyžadují. Prověřování vědomostí pro ně není stresovou situací, nebo dokonce trestem, ale možností ukázat, co se naučili, možností využít svých poznatků při řešení předložených úloh, otázek a úkolů, možností, jak získat dobré hodnocení, pěknou známku. Dobrý výsledek posiluje jejich sebedůvěru a motivuje je pro další činnosti a poznávání. V tomto kontextu vidíme kooperaci pedagogiky s psychologií. Konkrétněji řečeno, z pedagogického hlediska přizpůsobovat hodnocení jeho účelu, a tedy informaci ze zpětné vazby a z psychologického hlediska spatřovat v hodnocení stimul, vedoucí k dynamice, a to ať k energetizaci jedince/žáka, či celé skupiny.[1] Zdůvodnění hodnocení můžeme popsat následně: Stimul, o němž bylo pohovořeno výše, tvoří základnu pro výkonnost samotného žáka. Sloučení pedagogického a psychologického působení v procesu učení koreluje s psychickou

1 Poznámka. Dále rozvíjí KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování.* Praha : Karolinum. 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.

odolností a sebeúctou žáka. Slavík (1999) hovoří o vlivu hodnocení žáka. Pokud budeme ještě přesnější, pak hodnocení významně ovlivňuje to, jak bude žák emocionálně ovlivněn a jak bude motivován. K tomu, aby se žák cítil dobře, je vhodné vytvořit podmínky. Pro objasnění této myšlenky a pro názornost předkládáme citaci: *„Všechny faktory dohromady tvoří jednoduchý a pro výuku nesmírně závažný vzorec. Psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka.“* (Slavík 1999).

4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

4.1 FUNKCE HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Základní funkcí, kterou by mělo hodnocení žáků plnit, je zpětná vazba, o níž již byla zmínka. Přistupme blíže k této problematice. Poukažme si na tři stěžejní funkce hodnocení (Vališová; Kasíková 2007):

a) funkce **informativní** – informuje o tom, jakých výsledků žák docílil, a souvisí s funkcí kontrolní
b) funkce **formativní** – čili průběžné hodnocení, v němž žák spatřuje dílčí plnění jednotlivých úkolů v období celého roku
c) funkce **sumativní** – závěrečné hodnocení.

Dále bychom zmínili, že hodnocení by mělo být prováděno tak, aby přinášelo, co nejširší spektrum podkladů, z nichž by bylo možné zefektivňovat vzdělávání v oblasti činností žáka i učitele. Korektně prováděné hodnocení žáků je tedy spolu s vhodnými vzdělávacími strategiemi, dobře zpracovaným obsahem vzdělávání, příznivou kulturou školy atd. nástrojem rozvoje žáka. Tento základní fakt bychom měli mít na zřeteli při stanovování způsobu, zásad, technik i kritérií hodnocení žáků v procesu tvorby ŠVP, ale hlavně při jeho realizaci. Žáci nechodí do školy proto, aby byli hodnoceni, nýbrž proto, aby byli rozvíjeni. **Hodnocení přece není cílem, ale prostředkem**. Chtěli bychom tuto tezi potvrdit následující citací: *„Podle Alberta Schweitzera spočívá humanita v tom, že člověk není nikdy obětován cíli.“* (Ries 2008, s. 46) Jak se ukazuje, stále u nás přežívá názor, že hodnocení je čímsi jako odměnou za odvedenou práci, případně trestem za práci neodvedenou. Hodnotící soudy pak mají často, zejména při hodnocení nepříliš úspěšných žáků, podobu soudních verdiktů, pak ovšem je takový přístup nejen porušením učitelské etiky, ale také porušením právních předpisů. Proto se zaměřme na téma současné školní legislativy, která obsahuje právní vymezení k hodnocení žáků.

4.2 PRÁVNÍ RÁMEC

Právní rámec hodnocení žáků je tvořen jednak zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon), jednak prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Školský zákon se vyjadřuje k hodnocení žáků značně obecně, pro potřebu kapitoly Hodnocení žáků vystačíme se třemi odstavci paragrafu 51:

„(2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

(3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.

(4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně" (Zákon… 2004, s. 10278).

Zákon tedy nabízí **tři formy hodnocení:**

- klasifikaci
- slovní hodnocení
- kombinaci klasifikace a slovního hodnocení.

Mnohem konkrétnější jsou v otázce hodnocení žáků prováděcí vyhlášky. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb. v paragrafu 14, odstavec 1 říká, že pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

- zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků
- stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií
- zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií
- zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace
- způsob získávání podkladů pro hodnocení
- podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách.

4.3 ŠVP A HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Hodnocení žáků se ŠVP dotýká hned na několika místech – v charakteristice ŠVP, charakteristikách vyučovacích předmětů a v kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy, která má obsahovat:

- pravidla pro hodnocení žáků
- způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů
- kritéria hodnocení
- autoevaluace školy
- oblasti autoevaluace
- cíle a kritéria autoevaluace
- nástroje autoevaluace
- časové rozvržení evaluačních činností.

Ve druhém odstavci vyhláška stanovuje, že hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

- jednoznačné
- srozumitelné
- srovnatelné s předem stanovenými kritérii
- věcné
- všestranné.

Velký význam má odstavec třetí, který říká, že **„hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu."** Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné. To znamená, že při hodnocení žáků nevycházíme pouze z posouzení zvládnutí učiva. Je nutné pracovat s dalšími proměnnými, které s hodnocením těsně souvisejí a jsou spolurozhodujícími činiteli pedagogického procesu a jeho úspěšnosti.

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

Klasifikace tedy musí zahrnovat stejné aspekty jako slovní hodnocení. I zde ale existuje výjimka - klasifikace nemá, a ani nemůže obsahovat naznačení dalšího rozvoje žáka, zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a samozřejmě jak je překonávat. Známka ale musí vyjadřovat nejen úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům, ale také v ní musejí být zohledněny jeho vzdělávací a osobnostní předpoklady, věk a je v ní zahrnuto také ohodnocení jeho píle i přístupu ke vzdělávání a také souvislosti, které ovlivňují jeho výkon. Zde je třeba konstatovat, že literatura, která by zpracovávala problematiku klasifikace, chybí zcela. Přitom, vzhledem k výše uvedeným požadavkům, je její potřeba zcela jasná.

5 TECHNIKA HODNOCENÍ

Po stránce technické je hodnocení vždy porovnáváním nějakého výkonu, projevu nebo i vlastnosti žáka s předcházejícími výkony jeho sama anebo srovnání s výkony jeho vrstevníků. Pro numerické vyjádření porovnání hodnoceného výkonu se u nás většinou užívá pětistupňová škála (stupnice), její stupně vyjadřují míru naplnění cílů, úplnost dosažení cílů a někdy také rychlost, jakou bylo cíle dosaženo. Problémem každé škály je, že jedním stupněm, jednou známkou nelze vyjádřit všechny aspekty, které má hodnocení zahrnovat. Míra zohlednění individuality žáka i učitele je zejména z výsledných známek na vysvědčení velmi špatně čitelná. Přitom právě známky na vysvědčení často rozhodují o přijetí, či nepřijetí na jiný typ školy. V některých zemích proto dostávají žáci dvě známky, často vyjádřené písmenem. Jedna známka hodnotí míru naplnění cíle žákem, druhá jeho snahu, aktivitu, důslednost. Známka sama o sobě nikdy nenese jinou informaci než o zařazení určitého výkonu na určité stupnici kvality. Nic jiného se od ní nedá žádat – je to přece jenom číslice, která udává pořadí! Má tedy všechny výhody a nevýhody číslic. K výhodám patří přehlednost, možnost rychle zprostředkovat informaci o vývoji v časové řadě, možnost zjišťovat střední, nejčetnější nebo krajní hodnoty apod. Nevýhodou je nízká informační kapacita.

Má-li být známka vůbec alespoň trochu srozumitelná, bývá k ní přiřazován objekt hodnocení , např. „diktát", „písemná práce". Na vysvědčení pak jen celý obor hodnocení: „český jazyk", „matematika".

Přesnější informaci poskytuje až kritérium hodnocení, které je odvozeno z cílů nebo kompetencí, jichž má žák dosahovat. Na této úrovni, spojením známky a kritéria hodnocení, zvyšuje hodnotící zpráva informační hodnotu. Při analýze slovního hodnocení se ukazuje, že jeho čistě hodnotící složka (tzn. ne ta část, která má žáka informovat o dalších souvislostech, které hodnocení přesahují) se dá nahradit spojením známky a hodnotících kritérií.

Variantou známkování, která má potenciál uvedené problémy minimalizovat, je slovní hodnocení, které může formu hodnocení obohatit. Dlužno připomenout, že srozumitelnost a jasnost slovního hodnocení závisí na hodnotiteli a jeho schopnostech.

5.1 PODKLADY PRO HODNOCENÍ

V této části textu bychom rádi zmínili některé konkrétní prostředky, jimiž učitel získává podklady pro hodnocení a klasifikaci. V rámci stručnosti uvádíme pouze výčet těchto alternativ v bodech.

Učitel získává podklady pro hodnocení těmito metodami, formami a prostředky:

- soustavným diagnostickým pozorováním žáka
- soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování
- ústním zkoušením a mluveným projevem

- písemnou prací – slohovou prací, diktátem, cvičením…
- zpracováním referátů a prací k danému tématu
- výrobou pomůcek, modelem, laboratorní prací, pokusem…
- úpravou sešitů, samostatnou aktivitou, domácím úkolem
- zkouškami grafickými, praktickými, pohybovými
- projektovými a skupinovými pracemi
- projektovými dny ročníkovými
- projektovými dny celoškolními
- rozhovory se žáky a zákonnými zástupci žáka
- dotazníky
- žákovským portfoliem
- vědomostními a dovednostními testy
- školami v přírodě
- konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a zdravotnických služeb, zejména u žáka s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi a poruchami.

Dále bychom k dané problematice chtěli poukázat na to, co se vlastně posuzuje při hodnocení.

Při hodnocení výsledků vzdělávání se posuzuje zejména:

- úroveň dosažených výsledků vzdělávání
- píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon
- ucelenost, přesnost a trvalost osvojení, kvalita a rozsah
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkol
- schopnost nalézt, třídit a interpretovat informace
- kvalita myšlení, především jeho samostatnost, tvořivost a originalita
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu
- osvojení účinných metod samostatného studia
- osvojení dovednosti účinně spolupracovat.

6 ZÁVĚR

Člověk hodnotí a zároveň je hodnocen již od dětství, hodnocení je běžnou a přirozenou součástí lidského života. Hodnocení žáků ve vyučování je jediné hodnocení v životě člověka, které je dlouhodobě systematické, a samo o sobě tedy není špatné nebo škodlivé, jen některé jeho formy nemusí být pro žáka v určité konkrétní situaci vyhovující. Jak uvádí Slavík (1999, s. 45): *„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 žáky znepokojuje, straší, zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu.“*

Hodnocení je náročná výchovně - vzdělávací aktivita, některé požadavky taxativně určují zákonné normy české legislativy. Základními pilíři jsou Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) a Vyhláška 48/2005 Sb.

V poslední době probíhají intenzivní diskuse o způsobech hodnocení a pokusy změnit jeho tradiční způsoby. Pokusy jsou hlavně zaměřeny na humanizaci vyučování jako celku, a tedy i změny v hodnocení žáků. Výrazněji se pak prosazují ti učitelé, kteří se snaží nové pedagogicko-psychologické poznatky ve vzdělávání zavést do školní práce za pomoci specifických kritérií, jak kupříkladu uvádí při úvahách o hodnocení ve výuce matematiky V. Burian: *„Výběr kritérií je jedním z klíčových problémů hodnocení.“* (in Slavík 1999, s. 45)

Na úplný závěr bychom chtěli připomenout několikrát opakovanou myšlenku, že i ve školním vyučování je hodnocení nezbytností a že vyučování bez hodnotících mechanismů nemůže plnit svou funkci, protože žádný systém bez zpětné vazby nemůže udržovat svůj vývoj.

LITERATURA

Čačka, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti.* Brno : Doplněk, 1997.

Čáp, J.; Mareš, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178- 463-X.

Hališka, J. *K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ.* Praha : NIV, 2007. ISBN 80-86956-12-1.

Helus, Z.; Hrabal, V.; Kulič, V. *Psychologie školní úspěšnosti.* Praha : SPN, 1979.

Helus, Z. *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. Pedagogika,* 2007, roč. 57, č. 4. ISSN 0031-3815.

Hodnocení žáků a autoevaluace školy [on-line] [citováno 11-11-09]. Dostupné na WWW: <http://www.skolaterlickohradiste.webskoly.cz>.

Hrabal, V.; Lustigová, Z.; Valentová, L. *Testy a testování ve škole.* Praha : Středisko vědeckých informací PF UK, 1994.

Hrabal, V. st.; Hrabal, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky.* Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

Kalhous, Z. Obst, O. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178- 253-X.
Kant, I. *Kritika čistého rozumu.* Praha : Oiykohmen. ISBN 80-7298-035-1.
Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování.* Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
Kolláriková, Z.; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
Košťálová, H.; Miková, Š.; Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
Průcha, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
Ries, L. *Člověk a výchova.* Ostrava : Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.
Slavík, J. *Hodnocení v současné škole***.** Praha : Portál, 1999, s. 85. ISBN 80-7178-262-9.
Slavík, J. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
Smékal, V. *Psychologie osobnosti.* Praha : SPN, 1989.
Starý, K. *Pedagogika ve škole.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
Trunda, J. *Český jazyk a literatura.* In Slovní hodnocení na 1.stupni ZŠ. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
Vališová, A.; Kasíková, H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
Vašťatková, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : UP, 2007. ISBN 80- 244-1422-8.