

### 6.1 ZNÁMKOVAT ČI HODNOTIT SLOVNĚ?

Diskuse, týkající se problémů kolem hodnocení žáků ve škole však přetrvávaly a dokonce byly často zjednodušovány na otázku – **zda známkovat či hodnotit slovně**, tyto dvě formy hodnocení byly stavěny výrazně proti sobě, jakoby se vzájemně vylučovaly. Výrazně se začaly tyto tendence objevovat na počátku 90. let 20. století, kdy byla zahájena transformace našeho školského systému a změny v pojetí výuky vyžadovaly i změny v pojetí hodnocení žáků ve škole. Ozývaly se hlasy pedagogů a psychologů, které zatracovaly hodnocení žáků formou klasifikace (známkování) a podle zahraničních vzorů některých alternativních škol prosazovaly využívání širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Probíhaly časté diskuse o neblahých účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. Hlavní argumenty proti známkování byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, a v důsledku toho snižování jejich výkonu, morální deformace žáků (např. nejrůznější způsoby vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky), vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a v neposlední řadě i ke vzdělávání jako takovému. Tyto argumenty byly podpořeny i výsledky některých výzkumů (např. Havlíňová, 1994; Vágnerová, 1995), které potvrzovaly u žáků existenci strachu a úzkosti ze školy a ze špatných známek.

Uvedené důvody nelze brát na lehkou váhu, neboť jsou opřeny o zkušenosti z praxe a o výsledky výzkumů. Je třeba si však položit otázku, zda všechny zmíněné problémy skutečně závisí na tom, zda je při hodnocení použito číselné formy vyjádření.

Např. J. Skalková (1995, s. 80) v této souvislosti upozorňuje na to, že řada výše uvedených problémů vyplývá především z toho, jak se známek ve škole používá. Znamky dnes bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu. Negativně působí i jakási známkovací mánie, která se v našich školách zahnízdila už od nejnižších tříd a která může vést v obecné rovině až k devaluaci známky jako takové.

Také v některých titulech naší pedagogické literatury se setkáváme s tendencí stavět proti sobě klasifikaci a slovní hodnocení jako dvě formy, které se téměř vylučují. Výrazně v tomto smyslu prezentují své názory autoři publikace „Klasifikace a slovní hodnocení“ (Praha, 1997), E. Čihálová a I. Mayer. Jednoznačně odmítají klasifikaci jako zastaralou, neodpovídající současné a budoucí škole, a doporučují, jako téměř spásné pro školu, žáky a jejich pozitivní rozvoj, slovní hodnocení. Ve svých požadavcích,

kteří kladou na slovní hodnocení (na s. 28–30), vlastně autoři vyjadřují **potřebu změny celkové koncepce vyučování**. Uvážíme-li, že **slovní hodnocení je jen jednou z forem** vyjádření hodnotícího posudku, jde v tomto směru o **přecenění** možností slovního hodnocení.

Zastáváme názor, že ve školní praxi nejde o hledání a formulování protikladů, ani o slovní hodnocení jako „nadějnou alternativu klasifikace“, ale o hledání **funkčnosti různých forem hodnocení**. Jde o hledání optimálního ho způsobu, jak vyjádřit výsledky hodnocení tak, abychom:

- právě touto formou co nejvýstižněji vyjádřili konkrétní smysl hodnocení,
- vhodně zvoleným způsobem sdělení výsledků podtrhli tu funkci hodnocení, kterou právě chceme zdůraznit,
- vybranou formou hodnocení zdůraznili pedagogický záměr, který do konkrétního hodnotícího aktu vkládáme.

**Zaměnit** jeden způsob hodnocení za druhý, to rozhodně není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání.

Ve shodě s názorem P. Schimunka (1994) upozorňujeme na to, že **učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině**. Žádná z forem hodnocení není špatná sama o sobě. Záleží především na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým ji učitel použije. V. Spilková (1994, s. 25) správně upozorňuje na skutečnost, že „hodnocení je jen jedna součást celkového pojetí vyučování. **Vyučování** je třeba důsledně chápat jako složitý **systém**, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel – žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola – rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. **Nelze zásadně měnit způsob hodnocení** (např. odstranit známky) **bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování**.“

Konkrétním příkladem k poučení by mohl být experiment s neklasifikovanou výukou v 1. ročníku ZŠ, který proběhl v roce 1988–1989 a který se setkal s neúspěchem. Důvodů tohoto selhání bylo hned několik: zrušení klasifikace v 1. ročníku bylo zavedeno direktivně, celoplošně (na všech školách k jednomu datu), na tuto změnu nebyli připraveni pedagogové (chyběla argumentace, odborně metodická příprava pedagogů, nebyl čas tuto zásadní změnu vnitřně přijmout) a ani rodiče. Po prvním roce byl experiment ukončen.

Tento pokus odstranit známkování z vyučování však nebyl ojedinělý. Podíváme-li se do historie, zjistíme, že bohaté zkušenosti s výukou bez zná-

mek měly již ve 20. a 30. letech 20. století reformní školy. Známy je ze 70. let několikaletý experiment, který probíhal pod vedením J. Velikaniče a J. Rosiny na základních školách. Základní myšlenkou experimentu byla předpokládaná **souvislost** mezi změnou cílů, obsahu, metod a prostředků vyučování a změnou kontroly, zkoušení a hodnocení žáků a žákovy učební činnosti. Experiment se týkal hodnocení prospěchu i chování. V hodnocení prospěchu bylo ověřováno pět variant:

1. varianta: ve 20 třídách se používalo pouze slovní hodnocení bez známek;
2. varianta: v 15 třídách se používalo slovní hodnocení souběžně s pětistupňovou klasifikační stupnicí;
3. varianta: ve 3 třídách se používalo slovní hodnocení souběžně s třístupňovou klasifikační stupnicí;
4. varianta: ve 3 třídách se používala pětistupňová klasifikační stupnice doplněná komplexním hodnocením na vysvědčení;
5. varianta: ve 2 třídách se používala desetistupňová klasifikační stupnice doplněná komplexním hodnocením na vysvědčení.

Autoři experimentu řešili otázku, zda existuje vztah mezi vyučováním, učněním a zkouškou a zda jednotlivé formy hodnocení mají vliv na učební činnost žáka (Velikanič, 1973, s. 25). Jednoznačné řešení těchto otázek však experiment nepřinesl.

V roce 1974 uskutečnil M. Sýkora, inspirovaný výzkumem Velikaniče a Rosiny, podobnou experimentální sondou. Po dobu šesti týdnů nepoužívali učitelé určitých tříd známky k vyjádření posudku žákovy výkonu. Základní hypotéza této sondy vycházela z předpokladu, že „vyřadí-li se klasifikace z vyučování, nezbytně to povede ke změně koncepce a jiných stránek vyučování, protože klasifikace jako důležitá součást školního hodnocení má v tradičním vyučování rozhodující úlohu“. Výsledky experimentální sondy tuto hypotézu **nepotvrdily**. Nejen že nedošlo ke změně koncepce vyučování, ale v krátké době si učitelé experimentálních tříd vytvořili náhradní systémy hodnocení s podobnými účinky jako má klasifikace, např. bodové škály, symbolické škály, obrázky apod. (Sýkora, 1983, s. 85).

Ukázalo se, že pokud bychom chtěli změnit některé stránky školního hodnocení, např. odstranit klasifikaci a nahradit ji např. slovním hodnocením, bude zřejmě nutné změnit celý systém vyučování (změnit cíle, obsah, metody a formy práce, změnit učební činnost žáků i činnost učitele).

V současné době se různé formy hodnocení používají např. ve vzdělávacích programech Obecná škola, Začít spolu nebo Zdravá škola, v soukro-

mých a církevních školách. První tři jmenované vzdělávací programy se snaží o změnu v celkové koncepci vyučování, vycházejí z humanisticky orientovaného pojetí vyučování, což se odráží také ve způsobech hodnocení. Ve zmiňovaných programech se uplatňují vedle slovního hodnocení také další formy vyjádření výsledků žákovy práce, včetně klasifikace. V této souvislosti můžeme plně souhlasit s výrokem J. Slavíka (1999, s. 26): „**Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak – jaká je škola, takové je hodnocení v ní.**“

I když je **klasifikace** v naší škole považována za **základní formu hodnocení**, používají učitelé různé formy hodnocení, o kterých jsme se již zmínili. Některé způsoby vyjádření výsledků však obecně nejsou považovány za formy hodnocení – jedná se např. o výstavy prací žáků ve třídě i ve škole, účast na „olympiádách“ či jiných soutěžích různé úrovně (od městských, přes okresní, krajská kola až celostátní či mezinárodní soutěže).

Podobné je to v případě jednoduchého slovního vyjádření učitele, které má především funkci rychlé zpětné vazby při práci ve výuce: „Dobře.“, „Chyba.“, „Přesněji.“, „Ne.“ Takový způsob vyjádření žáci nepovažují za hodnocení. Přesto právě tyto jednoduché formy hodnocení jsou ve výuce nejfrekventovanějšími způsoby hodnocení. Svědčí o tom i výsledky výzkumu, který byl prováděn na 1. a 2. stupni základních škol v letech 2001–2002 a zabýval se frekvencí různých forem hodnocení v průběhu vyučovacích hodin. Z výsledků vyplynulo, že nejfrekventovanějším způsobem hodnocení bylo **slovní hodnocení kladné jednoduché**, (např. „Ano.“ „Dobře.“ „Správně.“ „Pokračuj.“ apod.), které tvořilo víc jak 41 % z celkového počtu zaznamenaných hodnotících výroků. Stejně tak v poloze záporného hodnocení tvořilo jednoduché slovní hodnocení převahu nad ostatními způsoby hodnocení, a to 12,5 % z celkového množství zaznamenaných hodnotících výroků, např. „ne“, „chyba“, „špatně“, „oprav se“ apod. (Šikulová, 2004). Domníváme se, že jeden z hlavních důvodů, proč převažovaly tyto jednoduché způsoby hodnocení, můžeme hledat ve snaze učitelů poskytnout žákům okamžitou zpětnou informaci o kvalitě jejich výkonů.

## 6.2 KLASIFIKACE – FORMA KVANTITATIVNÍHO HODNOCENÍ

Klasifikace je v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to

jakási zobečnená informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.

Některé pedagogové i psychologové upozorňují na **negativní** atributy, které známka do školy přináší a pro které je kritizována:

- Znáмка sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informace o tzv. sociální kvalitaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, pili, tvořivosti, vytrvalosti. Znáмка má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.
- Zjištěné vztahy klasifikace a efektivitu vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků (Hrabal, 1988, s. 51). Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická.
- V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily (Amonašvili, 1987, s. 24).
- Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádoucích známek (Amonašvili, 1987, s. 24).
- V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením. Oddělila se od něho, tzn. že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče (a kdokoliv jiný) v ní vidí něco úplně jiného.
- Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence „učit se kvůli známce“. Tato tendence každým rokem sílí a slabne opět až v nejvyšších ročnících (Amonašvili, 1987, s. 55).
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti (Amonašvili, 1987, s. 76).
- Hodnocení vyjádřené známkou plní nedokonale funkce, které by hodnocení mělo plnit.

- Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli) a validita (správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zjišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného).
- Znáмка je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znáмка neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy (Kopřiva, 1994, s. 74).
- Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě.
- Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti (Kopřiva, 1994, s. 74).

Na druhé straně je nutné zmínit i jistá **pozitiva**, která bychom mohli tradiční klasifikaci přiznat:

- Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon, § 51–53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků)).
- Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy (Hrabal, 1988, s. 48).
- Znáмка je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu (Hrabal, 1988, s. 51).
- Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.
- Znáмки svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost (Amonašvili, 1987, s. 54).
- Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.
- Znáмка značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statistické zpracování.

Rozdílné, až protichůdné názory svědčí o tom, že otázka klasifikace je složitá a že ji nelze řešit pouhým odmítnutím, tím méně administrativním zrušením (jak se stalo výnosem ministerstva školství při odstranění klasifikace v prvních třídách ZŠ v roce 1988–1989). Názory na klasifikaci ukazují, že mnohostrannost tohoto jevu je někdy interpretována až příliš jednostranně, že jsou někdy vyzdvihovány jen pozitivní stránky, jindy opět jen stránky negativní.

Klasifikace není ve vyučování samoúčelná, i když se v praxi mnohdy do této pozice dostává. Znovu zdůrazňujeme, že se jedná jen o jeden z projevů školního hodnocení. I když se v současném vyučování hodnocení a známka vykládají jako identické termíny, známka je jenom formálním odrazem vyjádření značně složitého hodnotícího procesu. Pak vzniká otázka: existují jiné formy vyjádření školního hodnocení, které by byly účinnější a pedagogicky efektivnější než je zatím klasifikace? Část experimentů na tuto otázku odpověděla negativně, a v důsledku toho se zachovávala ve školách tradiční klasifikace nanejvýše s určitou modifikací – např. s doporučením rozšíření klasifikační stupnice na více než pět stupňů.

Běžně používaná klasifikace je v podstatě založena na tzv. tradičním pojetí vyučování, kdy jde především o to, aby žáci zvládli určitý soubor vědomostí a dovedností. Výkony žáků jsou kontrolovány a prověřovány různými způsoby a prostředky. Z povahy této kontrolní činnosti vychází i klasifikace a její výpovědní hodnota o kvalitách žáka ve vztahu k cíli vyučování v daném předmětu a v určité třídě.

Zřetel ke **konkrétnímu pedagogickému cíli** je nedílným momentem každého hodnocení. Aby učitelovo hodnocení skutečně vedlo k tomuto cíli a účinně přispívalo k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti, je třeba, aby učitel kontroloval a posuzoval nikoliv pouze žákovy výkony a výsledky jeho práce, nýbrž aby přihlížel i k učební činnosti žáka a k prostředkům, s jejichž pomocí žák těchto výkonů dosáhl. Vždyť právě tyto procesy a postupy, prostřednictvím kterých se dostává žák k cíli, k výkonu, jsou podstatou jeho učení ve škole.

V tomto smyslu je skutečně funkční „slovní hodnocení“, a to především v podobě „obsahové a metodické analýzy výkonu žáka“, tedy kvalitativního posuzování žákovy výkonu nebo chování.

### 6.3 SLOVNÍ HODNOCENÍ – FORMA KVALITATIVNÍHO HODNOCENÍ

Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákovy výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva“. V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat (Solfronk, 1996, s. 30).

Dostatečná informativnost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria.

Například F. P. Schimunek (1994, s. 42; podobně Dvořáková, M, 1994, s. 11–16) uvádí, že sumativní slovní hodnocení by mělo mít podobu obsahové analýzy žákovy výkonu a mělo by obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka),
- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu,
- návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Výhody, které má slovní hodnocení proti známce, spočívají mimo jiné v dialogické formě – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně (Slavík, 1999, s. 130).

Výhodou, zejména průběžného slovního hodnocení je, že přímo nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost; ukazuje mu, kterých dílčích cílů již dosáhl, co již zvládl, navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení výkonu. Znamka je pak konečným výsledkem a není jen spočítaným průměrem známek, který nedává naději na úspěch v případě dílčího selhání.

Víme, že slovní hodnocení se ve škole velice intenzivně používá – i když ne jako oficiální vyjádření hodnocení. A to od zcela jednoduchých jednoslovných hodnocení jako „dobře, ano, správně, chyba, pleteš se“ atd., až po rozsáhlejší obsahovou analýzu žákovy výkonu nebo výsledků práce celé třídy.

Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i učiteli samotnými řada **pozitiv**:

- Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.

- Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.
- Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.
- Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.
- Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení – neumožňuje nahrazovat tuto motivaci známkou.
- Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.
- Slovní hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit (Kopřiva, 1994, s. 75).

Považujeme však za nutné upozornit na některé **problémy**, které mohou užívání slovního hodnocení doprovázet:

- I při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jako při hodnocení známkami.
- Slovní hodnocení může vyvolávat nebezpečí určitého schématického typizování („nálepkování“) žáků.
- Učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu učitelů až neúměrným požadavkem.
- Slovní hodnocení je časově značně náročné, proto zde existuje nebezpečí, že učitel časem sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé.
- Často není jasné, komu jsou zprávy o hodnocení určeny. Rodiče nemusí vždy dobře a jednoznačně rozumět formulacím učitelů.
- Slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků.

Slovní hodnocení lze považovat za organickou součást moderního pojetí vyučování. Tato forma hodnocení může být **funkční** tehdy, jestliže:

- bude kvalitněji plnit všechny základní funkce, které školní hodnocení plnit má,
- slovním hodnocením nebudeme vylučovat i ostatní formy školního hodnocení,
- bude lépe informovat všechny účastníky a zainteresované,
- bude výrazněji motivovat a stimulovat učební a poznávací aktivity žáků,

- bude učební a poznávací aktivity žáků lépe regulovat, kvalifikovaněji povede žáky k sebeanalýze a k sebehodnocení.

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách, jak uvádí M. Dvořáková (1994, s. 11–16):

- **Slovní hodnocení průběžné** se uplatňuje:
  - **ústně** – ve vyučování hodnotí učitel i žáci (postupně se žáci vyjadřují k procesu vyučování), na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích (1x měsíčně),
  - **písemně** – např. do notýsků (píše je učitel, ale i samotní žáci), komentáře k písemným pracím,
  - **představením konkrétní práce dětí** – přímo ve vyučování (dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování – uplatňuje se např. v projektu Začít spolu) nebo jejich výsledků (místo známek nosí děti domů své práce, pořádání třídních slavností).
- **Slovní hodnocení závěrečné** se uplatňuje:
  - písemně ve formě **vysvědčení**. Píše je učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci.
  - Pro učitele je tato forma závěrečného slovního hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o žácích víc přemýšlet, zabývat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitněji poznávat.

Při formulaci slovního hodnocení **se doporučuje**:

- na počátku hodnocení nejprve **uvést úspěchy** žáka (to, co konkrétně žák již zvládl a nedělá mu potíže) a následně uvést nedostatky, neúspěchy, problémy,
- vždy **sdělit cestu k nápravě** (co má udělat, aby se zlepšil, aby dokázal to, co mu zatím dělalo potíže, aby se naučil aj.),
- používat **popisného vyjadřování**:
  - mluvčí vykresluje situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit,
  - soustřeďuje se na učební úkoly, okolnosti, situace,
  - popisné vyjadřování obsahuje více informací (žák se dovídá konkrétně, co se mu povedlo či nepovedlo, jak příště postupovat),
  - žák neztrácí pocit vlastní hodnoty, nedochází k nepříjemným situacím pro žáka,

- nepoužívat **vyjadřování posuzující**:
  - jde o vyjadřování (hodnocení), kterým žáka (jeho chování, dosažené výsledky) zařazujeme (klasifikujeme),
  - jde o označení „nálepkou“ (šikovný, pomalý, dobře vychovaný, špatný čtenář, inteligentní, výborný matematik, bystrý žák...),
  - kvalitativní přívlastky vyvolávají u žáků ohrožení, sebeobraně postoje a menší ochotu zapojovat se do učebních činností,
- používat **obsahově jasné a jednoznačné formulace**, aby hodnocení bylo dostatečně informativní (adjektiva – lepší, horší, dobrý, špatný – sama o sobě nic neřkají),
- uvědomit si, že **hodnotíme činnost, práci, výrobek, chování**, ale nikoliv osobnost žáka (vyhnout se hodnocení v podobě „nálepky“ – ..., „bystrý“ žák, „rozený“ matematik, „nevychovaný“ žák, „špatný“ čtenář, patří v českém jazyce mezi „nejhorší“ žáky apod.),
- uvědomit si, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti,
- vyvarovat se ironie a sarkasmu! (Schimunek, 1994)

#### 6.4 VZTAH KVANTITATIVNÍHO A KVALITATIVNÍHO HODNOCENÍ

Ukazuje se, že jedním z největších problémů klasifikace, jako jednoho ze způsobů vyjádření výsledků hodnocení, je **převádění kvality žákového výkonu do kvantitativních hodnot**. Kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení (klasifikace) je jednoznačné, je založené na tradici. Kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení) umožňuje provést a sdělit skutečnou analýzu výkonu, jednání či chování žáka, ale je obtížné jej posléze jednoznačně kvantitativně vyjádřit. A hodnocení, zejména sumativní, požaduje uzavřít i obsáhlou slovní analýzu výkonu poměrně jednoznačným posudkem – klasifikačním stupněm.

Klasifikační stupně jsou ustálenou formou vyjadřování výsledků hodnocení žáků, které vypovídají o žákově školním prospěchu. Pro vyjádření celkového, sumativního hodnocení výkonů žáka v jednotlivých předmětech se standardně používá klasifikační škála. V této podobě se žákův školní prospěch stává jedním z kritérií přijímacích zkoušek na vyšší typ školy (SS i VŠ). Kvantitativní hodnocení (klasifikace, bodovací systém, hodnoty vyjádřené procenty) umožňuje vytvářet přehledy žáků podle dosažených

výsledků a provádět jejich porovnávání. Řada výzkumů prokázala (např. výzkum J. Pelikána a kol., 1984), že průměr školního prospěchu má ze všech ukazatelů nejvyšší hodnotu pro předvídaní studijního úspěchu žáka na dalším stupni, typu školy. Jde o ukazatel, který je založen na dlouhodobé analýze výkonů žáka.

#### 6.5 PŘEHLED FOREM HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Na závěr této kapitoly bychom chtěli znovu zdůraznit, že při hledání a objevení nových trendů modernizace a humanizace vyučování nejde ani tak o spor mezi tradiční klasifikací a slovním hodnocením, jak se snaží někteří autoři formulovat (aneb absolutizací jedné formy hodnocení vytlačit absolutizaci jiné formy hodnocení). Jde o to, abychom ve vyučování dokázali využít plně celé bohatství forem hodnocení. Ve škole výběr vhodné formy hodnocení bude záviset na zcela konkrétním pedagogickém záměru učitele, který do daného hodnotícího aktu vkládá (tedy podle cíle). Dalšími kritérii pro výběr vhodné formy vyjádření výsledků hodnocení budou: povaha předmětu, konkrétní učební látka, věk a individuální schopnosti a předpoklady, ale i předpokládané působení této formy (vyjadřující nějaký obsah) hodnocení na žáka, na jeho rozvoj. Jen pro to, aby vyniklo bohatství forem a způsobů hodnocení, se pokusíme představit ony nejrůznější formy hodnocení, kterých se ve škole užívalo a stále ještě užívá nebo může užívat:

- **Jednoduché mimoverbální hodnocení:**
  - úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
  - gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
  - dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).
- **Jednoduchá verbální hodnocení:**
  - velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...),
  - kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).
- **Označování žáků podle výkonnosti či chování:**
  - lokace (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli),

a) „Dnes jsi zvládl napsat správně „y“ již v patnácti vyjmenovaných slovech a v pěti jsi zatím udělal chybu.“

b) „Ve vyjmenovaných slovech máš pět chyb.“

- Využívejte při hodnocení individuální vztahové normy; přihlížejte vždy k aktuálním podmínkám, ve kterých hodnocení uplatňujete, zejména k osobní situaci žáka.
- Spojte hodnocení se sebehodnocením žáka.
- Vedte si průběžné záznamy o výsledcích žáků (záznamník, kartotéka, lístečky se záznamy...); texty vám pomohou při konkretizování výsledků žáka.
- Hodnocení žáků zprostředkovávejte průběžně rodičům v systému, který podporuje průběžné sumativní hodnocení a sebehodnocení dítěte.
- Učte děti hodnotit všeobecné (klíčové) kompetence.

### 3.6 Hodnotící jazyk

Ať již hodnotíme slovně, číslem či graficky, naše hodnocení by mělo žákovi poskytovat podstatné informace pro posouzení jeho výkonu (funkce poznávací). Pro naplnění této funkce nám nestačí věty typu: „Ty jsi šikovný.“, „To jsi udělal výborně.“, „Ty jsi vynikající čtenářka.“, „Ty jsi ale popleta.“ „To je pěkný obrázek.“... Jde o sdělení, která využívají posuzující jazyk, jímž hodnotíme žáka jako osobu, jeho vlastnosti (často se při takovém hodnocení používají přídavná jména). V tomto případě hovoříme o nálepkujícím hodnocení, které zcela popírá poznávací funkci a funkci korektivní. Takovéto hodnocení je povrchní, obecné a funguje jako prostředek vnější motivace v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Působí nezdravě na sebepojetí dítěte. Je-li dítě chváleno, vytváří si o sobě pozitivní obraz založený na obecných frázích, nepodložený konkrétními výsledky; je-li dítě hodnoceno negativně, postupně se s tímto negativním obrazem začíná ztotožňovat a přestává věřit ve své schopnosti, v dobré výsledky a v možnou změnu: „Vše je stejně k ničemu, já to nedokážu.“ Jak uvádí Mareš a Křivohlavý „učitelovo očekávání může za jistých okolností nabýt podoby tzv. sebenaplnující předpovědi. Učitel, který od žáka očekává určité výsledky, se často snaží, aby na jeho slova došlo...“<sup>12</sup>

Z tohoto důvodu upřednostňujeme při hodnocení jazyk popisný, jímž popisujeme konkrétní činnost, výsledek a chování žáka, čímž žákovi poskytujeme dostatečné informace. Popisný jazyk je zcela v souladu s poznávací funkcí hodnocení. Zaměříme-li se současně především na pozitiva žákova výkonu, posilujeme také motivační funkci hodnocení. K tomu užíváme často příslovce a slovesa.

Níže uvádíme ukázky z průběžného formativního nebo sumativního hodnocení s užitím popisného jazyka.

<sup>12</sup> MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole. Brno : MU, 1995. str. 137.

Př.: Ukázka formativního slovního hodnocení – výpisky ze sešitů a portfolia (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová):

„Všechna nová písmenka, která jsme se učili v tomto týdnu, už mají správný tvar a velikost.“

„Honzíku, čteš plynule a správně všechna jednoslabičná a dvojslabičná slova (slova kratší). Většinu slov trojslabičných přečteš také správně, ale již ne tak plynule.“

„Aničko, dnes jsi rýsovala lehce a přesně. Narýsované přímky přesně procházejí vyznačenými body.“

„Většina písmenek je již správně nakloněna. Jen písmenko *e* (malé psací) se naklání na opačnou stranu.“

„Peto, řady násobků 2,3, 4,5,6,8 jsi spočítal bezchybně. Násobky čísel 7 a 9 sis ještě zcela nezažil, občas v nich chybuješ (patnáct příkladů z dvaceti máš správně, v pěti jsou chyby).“

„Majdalenko, umíš napsat velké písmeno na začátku věty i správné znaménko na jejím konci. Pozor, ještě zapomínáš na háčky a čárky.“

„Radko, napsala jsi správně *i*, *y* po měkkých a tvrdých souhláskách. Umíš napsat s velkým písmenem jména osob. Chybičky jsi ještě udělala v délce samohlásek. Slovička si při psaní pečlivě kontroluj, popřípadě si délku vytleskej.“

Př.: Ukázka sumativního měsíčního slovního hodnocení z knížky pro Hodnocení a sebehodnocení dítěte (EŠ Brusel III, pololetí, Jana Kratochvílová):

*Elínko, od začátku druhé třídy jsi udělala velký pokrok v psaní.*

*Text zvládáš přepsat nebo opsat téměř bez chyb a vymýšlíš vlastní věty, na jejichž konci píšeš správné znaménko. Občas ještě zapomeníš na začátku věty napsat velké písmenko.*

*Správně píšeš vlastní jména osob; *i*, *y* po měkkých a tvrdých souhláskách, slabiky *dě*, *tě*, *ně*. Rozumíš významu slov a vytváříš vhodná synonyma a antonyma k daným slovům. Porozuměla jsi zcela učivu o hláskové stavbě slova. Hodně ses zlepšila při psaní vlastních textů. I když si text po sobě kontroluješ, občas zapomeníš nějaké znaménko doplnit. Čteš celkem plynule, správně a přečtenému textu rozumíš. Někdy zapomeníš na konci věty klesnout hlasem. Umíš pěkně vypravovat příběhy a pohádky, které jsi viděla, nebo slyšela.*

*Ráda si hraješ se slovy – hledáš v nich slova nová.*