

AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ – AKTUÁLNÍ PROBLÉM PEDAGOGICKÉ TEORIE A PRAXE

Jan Slavík

Anotace: Text je zaměřen na pedagogickou analýzu hodnocení ve školním edukačním procesu. Školní hodnocení je charakterizováno jako systémová zpětnovazební informace. Její působení v edukačním procesu je analyzováno ze dvou hlavních hledisek: (1) vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáků, (2) informační potenciál školního hodnocení pro žáky, učitele i rodiče. Na tomto základě jsou rozlišeny dvě funkční pedagogické dimenze školního hodnocení: hodnocení jako pedagogický nástroj učitele, hodnocení jako cíl žákovy učení. Z toho jsou vyvozena dvě různá pojetí hodnocení ve výuce: autonomní pojetí hodnocení, jehož základem je hodnocení jako cíl učení, a heteronomní pojetí hodnocení, v němž je hodnocení nástrojem učitele. Na podkladě tohoto odlišení je formulováno několik okruhů problémů směřujících k systematictější práci se školním hodnocením v pedagogické praxi i teorii.

Klíčová slova: hodnocení, škola, výuka, didaktika, edukační proces, edukační realita, učení.

Hodnocení ve škole, jmenovitě jeho vztah k žákům a jeho zvládnání vyučujícími, patří k těm nemnoha pedagogickým tématům, u nichž si relativně vzato nelze stěžovat na lhostejnost nebo nízkou komunikační aktivitu v české veřejnosti, a to jak odborné, tak i laické. Dokazuje to celá řada článků v denním tisku (obvykle těsně před rozdáváním vysvědčení) i množství různých odborných textů publikovaných v závěrečných dekádách 20. století¹. Přitom je až překvapivé, do jaké míry se v této publikační činnosti angažují sami učitelé z praxe. A to nejenom prostřednictvím tradičních médií, ale i v nejmodernější elektronické podobě, jak dosvědčuje např. diskuse o školním hodnocení, která probíhala v rámci stále internetové konference *ZŠ-školy* v r. 2000. Kupodivu tento učitelský zájem v poslední době nenalezl od-

povídající ohlas na stránkách *Pedagogiky* – v příkrém rozporu s ním je fakt, že od roku 1990 zde nebyla publikována ani jediná monografická stať o školním hodnocení².

O tom, že téma „školní hodnocení“ je aktuální a žhavé, svědčí zaujatost a neřídka i citové zabarvení, které lze vyčíst z dialogů a polemik o něm³. Bezesporně proto, že hodnocení má nemalý vliv jak na školní prožitky žáků, tak na vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Vždyť v konečných důsledcích spolurozhoduje o sebepojetí i sociální pozici žáka v době školní docházky a konec konců – alespoň do určité míry – spolupůsobí na budoucí průběh jeho životní dráhy. Pro všechny zúčastněné jde tedy o velmi konkrétní a naléhavou záležitost.

V obecnějším pohledu je školní hodnocení v centru zájmu především proto, že jde o činnost, v níž se nutně kříží nejméně tři

subjektivní interpretační hlediska: učitele, žáků, rodičů žáků. Hodnocení je též přirozeným místem střetávání protilehlých tendencí naší současné školy: integrační (začleňování zdravotně, sociálně aj. znevýhodněných žáků), selektivní (výběr a speciální rozvíjení nejschopnějších), kompetiční (hodnotové srovnávání samotných žáků mezi sebou, nezdůvodněné konflikty) aj. A nadto, jak podotýká S. Štech⁴, je školní hodnocení v mnoha ohledech klíčové pro zjišťování efektivity vzdělávacího procesu – jde totiž o jediný dosud známý způsob, jak získávat *komplexní* informace o kvalitě tak složitého a dynamického jevu, jakým je žákovo učení. Žádný zkušební test sám o sobě není tolik obsažný a citlivý, aby úplně nahradil komplexní hodnocení učitele. I kdyby byl sebedokonalejší, stejně jej musí někdo interpretovat a zasadit do souvislostí s ostatními projevy žákovy osobnosti. Jenže tuto interpretaci kromě učitele provádí i sám žák, jeho rodiče ... a jsme opět u žhavého jádra školní komunikace.

Diskuse o školním hodnocení se u nás koncem 20. století zaměřovala především na polaritu *známkování vs. slovní hodnocení*. V pozadí se nicméně skrývají hlubší problémy, které souvisejí s celkovým pojetím výuky ve školách. Školní hodnocení jako zpětnovazební nástroj a důležitá součást komunikace mezi klíčovými aktéry školního dění ovlivňuje charakter celého systému vyučování a učení. Že to platí i naopak, je samozřejmé. Kromě toho, jak ukazuje historický vývoj vzdělávacích soustav v různých zemích, školní hodnocení je úzce spjaté se školskými tradicemi příslušného kulturního regionu a vyznačuje se velkou vývojovou setrvačností (srov. např. úlohu známkování v zemích střední Evropy navazujících na tradice rakouského a německého školství z 19. stol.⁵, nebo úlohu testování žákovských výkonů v severoamerické „behaviorální“ tra-

dici). S tím souvisí i známý fakt, že hodnocení ve školách bývá poměrně odolné vůči inovacím. A zpravidla není lechce přístupné ani pro přenos poznatků a zkušeností mezi různorodými vzdělávacími soustavami. Proto je zapotřebí do hloubky mu porozumět ve vztahu k tomu školskému systému, do něhož je zasazeno.

Zájem o školní hodnocení je tedy na místě. Potíže je však v tom, co bylo zmíněno výše – ve valné části publikací se u nás pozornost autorů donedávna soustřeďovala na jediný spor: známka, nebo slovní hodnocení? Takto položená otázka má sice bezprostřední praktické vyústění a je zcela srozumitelná i pro laickou veřejnost. Proto je snadno použitelná jako programové heslo, které může být inspirativní a vést k pozitivním změnám ve školní praxi. Avšak jako teoreticky formulovaný problém nepostihuje podstatu věci. Z toho důvodu neumožňuje vysvětlování v hlubších souvislostech a neposkytuje ani vhodný základ pro bytelně podložené návrhy k *systémovému a systematickému* zlepšování kvality hodnocení ve školách. Lapidárně to vyjádřil S. Štech ve svém úvodníku „Křivá huba, nebo křivé zrcadlo?“ (2000, s. 120): „Děmonizace klasifikace je v posledních letech ohromující. Není však sama otázka (známky ano, či ne) nesmyslná? Nezáleží snad vždycky na celém systému vyučování, na práci konkrétního učitele s konkrétním hodnocením, na aspiracích a rodinných očekáváních jednotlivých žáků?“

Citovaný úryvek zřetelně poukazuje na to, že volba té či oné formy hodnotícího soudu (známka, bodování, slovní hodnocení atp.) ve výuce je kontextová záležitost. Výroky typu „známky jsou nevyhovující formou školního hodnocení“ jsou plně srovnatelné např. s analogickým tvrzením: „technika odosobnila zdravotní péči“ a platí o nich totéž, co výstižně popisují A. Strauss a J. Corbinová (1999, s. 124): „Pokud však

nemůžeme ukázat konkrétně jak, kdy, kde a s jakými následky technika ... odosobnila zdravotní péči a jaké strategie byly použity k boji s odosobněním, je tento výrok tak vágní, že téměř pozbývá smyslu.“

Jestliže volba určité formy nebo metody vyučování závisí na aktuálních situačních podmínkách pedagogického procesu, není pedagogicky zdůvodnitelná bez ohledu na tyto podmínky (podrobněji Slavík 1999, s. 123 n.). Jinými slovy, musí být, ve smyslu výše uvedené poznámky Strausse a Corbinové, kontextově specifikována. To je důvod, proč izolovaný důraz na *formu* školního hodnocení vede do slepé uličky argumentace, pokud není doplněn zevrubnými informacemi o všech důležitých intervenujících a kauzálních podmínkách vzhledem k určitému typu případů (např. jak učitel s hodnocením zachází a v jakém vztahu k žákům, jak o něm se žáky nebo s jejich rodiči diskutuje, jaké informace z něj získává a jak je používá). Tato závislost na kontextu však zároveň vypovídá o tom, že z dané pozice nelze do hloubky teoreticky vysvětlovat ani navrhopvat žádné obecněji platné koncepční řešení, protože dosavadní uchopení celého problému dostatečně nezohledňuje vlastní povahu hodnotící funkce v edukačním systému.

Následující text má být pokusem o nakročení z uzavřené smyčky, v níž se poslední dobou často pohybovaly diskuse o školním hodnocení u nás. V návaznosti na autorovu publikaci „Hodnocení v současné škole“ (1999) je zaměřen na pedagogickou analýzu hodnocení jako *systémové zpětnovazební informace vzhledem k učební činnosti žáka*, a to ze dvou hlavních hledisek: (1) vztah hodnocení k *intencionálnímu učení* jako ústřednímu systémovému prvku edukačního procesu, (2) *informační potenciál* školního hodnocení pro žáky, učitele i rodiče. Je vhodné zdůraznit, že myšlenková východiska této statě jsou didaktická, s ohle-

dem na didaktiky oborů. Text směřuje ke zřetelnějšímu uchopení samotného pojmu „školní hodnocení“, který je intuitivně dobře srozumitelný, ale teoreticky u nás zatím málo propracovaný, a k formulaci několika klíčových didaktických otázek, které mají být alternativou k příliš zjednodušenému požadavku „zrušit známky“. Otázky by mohly poskytnout oporu pro systematictější práci se školním hodnocením v naší pedagogické praxi i v teorii, která na ně komplexněji a v patřičné hloubce dosud neodpovídá.

Přestože autor více než deset let kromě domácí produkce víceméně systematicky sleduje i zahraniční publikace o hodnocení ve školách, tento příspěvek se zcela záměrně soustřeďuje na analýzu téměř výhradně založenou v kontextech tuzemského pedagogického prostředí. Důvodem je ohled na zásadní úlohu regionální tradice pedagogické kultury ve školním hodnocení a snaha aktivně navazovat na inspirativní stránky dosavadního teoretického diskurzu o něm v české pedagogice. Zhodnocení zahraničních pramenů by si zasluhovalo samostatnou stať, která by měla vyhodnotit úlohu rozdílných vzdělávacích kontextů, a to zejména s ohledem na proporce mezi subjektivním hodnocením (ať již ze strany učitele či žáků) a hodnocením formou testování. Bylo by dobře, kdyby téma v nabízeném směru, prozatím u nás nedostatečně teoreticky diskutovaném, vybízelo k odbornému dialogu.

Hodnocení jako obecný jev v rámci edukačního procesu

Školní hodnocení se ve své podstatě neliší od jiných hodnotících procesů. Považujeme proto za vhodné povšimnout si nejprve některých obecných rysů, bez kterých se žádné hodnocení neobejde a které podmiňují i charakter školního hodnocení. Jejich opomíjení se nevyplácí; mimo jiné

vede k paradoxu, že od hodnocení ve škole se někdy – v dobré snaze nepoškodit žáky – bezmála požaduje, aby přestalo být hodnocením (např. aby nesrovnávalo posuzované jevy do žebříčku), přitom však se očekává, že bude plnit všechny své funkce (např. zpětnovazební informaci o hodnotě výkonu).

Hodnocení v obecném smyslu budeme chápat jako *interpretaci proceduru* zaměřenou na vybranou oblast reality. Hodnocení je specifický druh interpretace, který vede k *výběru a třídění hodnotově srovnatelných objektů*^{*}, a posléze k jejich *uspořádání na ordinální škále* podle míry jim přisuzované hodnoty. Třída objektů a jejich vlastností zahrnutých do hodnoticího porovnání (lepší vs. horší) je vymezena *kritériem* hodnocení (např. kritérium „gramatická správnost“ vymezuje třídu gramaticky relevantních objektů, tj. výrazů daného jazyka s jim odpovídajícími vlastnostmi). Každý hodnocený objekt je srovnáván pouze v relevantních vlastnostech (tj. v těch, o které při hodnocení jde) buď se všemi vybranými objekty své třídy, nebo s jedním objektem-reprezentantem, jenž zpravidla zastupuje nejvyšší hodnotovou úroveň své třídy a bývá nazýván *vzor*, příp. *etalon*. Vzor aplikovaný na konkrétní hodnocení má povahu *normy* (podrobněji Slavík 1999, s. 15–23, 53–59).

Hodnocení ústí do *soudu o hodnotě* příslušného objektu. Jeho tematizovaným projevem je *formulovaný soud* – buď pouze jako *jednoduchý hodnotící výrok*[†], nebo obsažnější *hodnotící zpráva* spojená s vysvětlením příčin

nebo souvislosti hodnoticího soudu. Jak soud o hodnotě, tak i formulace hodnotící zprávy (resp. hodnoticího výroku) předpokládají od svého autora určitou *hodnoticí kompetenci*. Nutným předpokladem této kompetence je znalost činnosti, které se hodnocení týká (nikoliv do stejné míry je nutná i dovednost – dobře hodnotit může i ten, kdo příslušné činnosti rozumí, ale sám ji aktivně zvládá jen do jisté nutné úrovně; viz např. umělecký kritik).

Z pedagogického hlediska bychom měli věnovat zvláštní pozornost tomu, že nezbytným výsledkem každé hodnoticí procedury je zařazení hodnocených objektů na žebříčku (ordinální škále) mezi póly *(nej)lepší* – *(nej)horší*. Není tedy správné mluvit o hodnocení v těch případech, kdy z výroku nelze interpretovat pořadové umístění objektu na příslušné hodnotové škále[‡]. Kromě toho je z definice zřejmé, že výsledek každého hodnocení lze tím nejjednodušším způsobem vyjádřit *pořadovými (ordinálními) znaky* (např. číslicí[§]), které udávají místo hodnoceného objektu na předem určené škále hodnot v rámci určitého kritéria (Slavík 1999, s. 42–44).

Pojem „školní hodnocení“ v souvislostech edukačního procesu

Školní hodnocení budeme považovat za zvláštní případ obecně pojatého hodnocení.

Školní hodnocení jsou všechny hodnotící procedury a jejich projevy v chování učitele

* „Objektem“ zde rozumíme jak věčné entity, tak i jejich stavy nebo procesy, které podléhají hodnoticímu porovnávání v rámci svých srovnatelných vlastností.

† Hodnotící výrok zde pojímáme jako nejjednodušší formu hodnotící zprávy. V teorii informace jí odpovídá tzv. *elementární zpráva*. Obsahuje (1) označení objektu hodnocení, (2) hodnocenou vlastnost, (3) míru zjištěné hodnoty a (4) časový bod hodnocení. Ve školní praxi je jejím příkladem typická podoba školní klasifikace známkou (podrobněji Slavík; Novák 1997, s. 20–22).

** Číslice zde ovšem je ordinálním znakem, který vyjadřuje pouze pořadí a nemá povahu „pravého“ čísla, protože neumožňuje všechny numerické operace, jimiž jsou charakterizovány vlastnosti čísla; podrobněji např. Slavík 1999, s. 42–44 nebo kterákoliv přehledová učebnice statistiky.

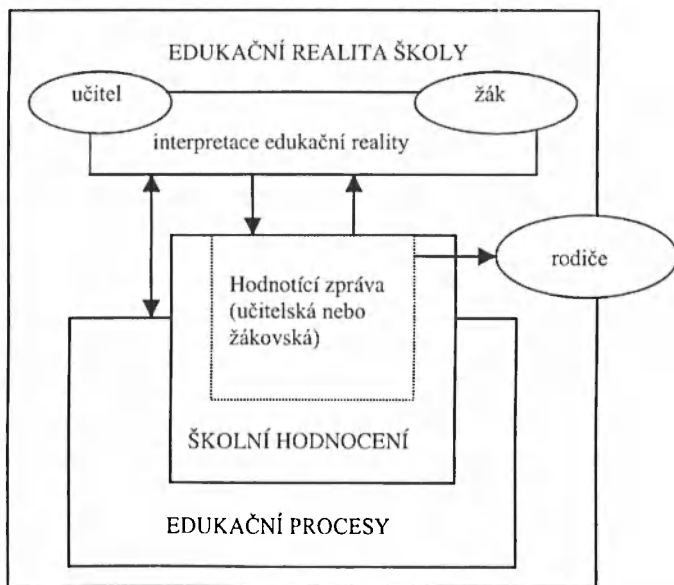
či žáků, které bezprostředně ovlivňují edukační procesy ve škole nebo o nich vypovídají.

Podtrhujeme, že do školního hodnocení řadíme nejenom hodnotící aktivity vyučujících (tj. pedagogické hodnocení žákovských činností nebo výtvorů učiteli), ale právě tak i žáků. Do školního hodnocení tedy patří žákovské sebehodnocení, hodnocení spolužáků a obecně všechny hodnotící procedury v žákovských činnostech, které jsou nebo mohou být součástí edukačního procesu a předmětem didaktického zájmu⁷.

Nejdůležitějším tematizovaným (formulovaným) projevem školního hodnocení je

hodnotící zpráva (popř. jen hodnotící výrok) o vybraných stavech nebo procesech ve školní edukační realitě. Typickou formou hodnotící zprávy (resp. výroku) je např. slovní hodnocení a klasifikace známkou. Zpráva je výsledkem hodnotící interpretace zaměřené na edukační proces (obr. 1). Ovšemže i samu zprávu je nutné interpretovat, aby ji její uživatelé mohli správně porozumět. K formulaci hodnotící zprávy, k její interpretaci a samozřejmě především k samotnému školnímu hodnocení je nutná hodnotící kompetence autora nebo uživatele. Tato kompetence nevzniká „sama od sebe“, ale je nutné se jí učit.

Obr. 1: Školní hodnocení jako výsledek interpretace edukačních procesů v edukační realitě



Z výše uvedených tezí odvodíme podstatný atribut v centru našeho zájmu: spočívá v tom, že školní hodnocení a jeho projevy patří mezi

interpretační, informační a komunikační aktivity prováděné v průběhu edukačního procesu ve škole anebo v těsné souvislosti s ním.

Školní hodnocení edukační proces doprovází, reaguje na něj, ovlivňuje ho a vypovídá o něm, ale zároveň je i jeho součástí a jedním z jeho reprezentativních projevů. To je moment, od kterého odvíjíme další úvahy.

Podle J. Průchy „Edukační proces probíhající v pedagogických situacích je činnost, v níž se realizuje *intencionální učení*, a to učení s vědomou autoregulací ... nebo učení vnějšíkově řízené“ (1997, s. 73). Z definice je zřejmé, že klíčovou činností, o kterou nám hlavně jde, je záměrné a zpravidla i systematicky řízené učení – vždyť právě ono činí žáka žákem a dává smysl jeho existenci ve škole. Z toho pak dále plyne, že školní hodnocení, má-li sloužit hlavnímu účelu edukace, musí s intencionálním učáním nějak bezprostředně souviset. Jinými slovy, školní hodnocení je činnost, která se ve škole organizuje a rozvíjí v návaznosti na procesy intencionálního učení žáků. To je obecně přijímaná a nijak překvapivá premisa (srov. Skalková 1999, s. 161 n.). Pokusíme se však dále ukázat, že její rozvinutí může vést k méně obvyklým závěrům.

Instrumentální hodnocení a hodnocení jako cíl učení

Školní hodnocení se vztahuje k intencionálnímu učení ve dvou pedagogických dimenzích – jako (a) *pedagogický prostředek* ovlivňující žákovo učení ze strany učitele (z vnějšíku řízené učení) a jako (b) *pedagogický cíl* žákova učení (učení řízené autoregulací). Na tomto základě odlišíme dva různé funkční typy školního hodnocení: (a) Instrumentální hodnocení – hodnocení v úloze pedagogického prostředku slouží jako učitelský nástroj pro vnějšíkově řízení, který žáka jednak pobízí k výkonu (motivuje), jednak usměrňuje a organizuje jeho učební aktivitu: některé jeho výkony tlumí nebo jim zabraňuje

je, jiné naopak posiluje a podněcuje. V této dimenzi je školní hodnocení tematizováno v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči žáka jako prostředek jejich vzájemné součinnosti při řízení žákova učení.

(b) Hodnocení jako pedagogický cíl učení – hodnocení slouží samotnému žákovi jako nástroj pro posuzování a řízení těch činností, které jsou centrálním obsahem učení a tvoří obsahové jádro určitého školního předmětu ve vztahu k příslušnému oboru věd nebo umění (tj. oboru činností lingvistických, přírodovědných, matematických, výtvarných, hudebních apod.). V této dimenzi je hodnocení tematizováno prostřednictvím žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo sebehodnocení, a to v komunikaci mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky navzájem pod vedením učitele jako prostředek pro nabývání žákovy učební autonomie v procesu sebeřízení.

Instrumentální hodnocení a hodnocení jako cíl žákova učení jsou dvě odlišné, ale navzájem spjaté pedagogické dimenze hodnocení, které společně utvářejí jeho celkový edukační profil. Obě jsou v procesu školní edukace přinejmenším stejně nezbytné a nelze je vzájemně zaměňovat ani nahrazovat jednu druhou. Přesto se u nás většina pozornosti až dosud nápadně často zaměřuje na hodnocení chápané především jako výlučný nástroj učitele – tj. na instrumentální hodnocení.

Např. obě současné učebnice didaktiky, v tomto oboru jediné přehledové monografie, které u nás v posledních letech vyšly (Skalková 1999, Kalhous; Obst a kol. 2002), se v principu věnují hodnocení ve škole téměř výhradně z instrumentálního pohledu (přestože úplně neopomíjejí hodnocení jako edukační cíl, ani jedna z nich se mu v tomto ohledu nevěnuje soustředěně, zásadně a systematicky).

J. Skalková (cit. dílo, s. 161) ve své knize uvádí: „Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem nebo výkonům žáků ve vyučování. V běžné praxi učitel neustále pozoruje činnost žáků, analyzuje jejich procesy učení, aby v interaktivní součinnosti s nimi reagoval a optimalizoval proces vyučování.“ Podobně ke školnímu hodnocení jako k nástroji učitele přistupuje O. Obst (cit. dílo, s. 404): „Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnáni skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. ... Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využívat této znalosti při řízení výuky.“

Soustředění zájmu na instrumentální hodnocení má své důvody nejenom v reálných auto-regulačních limitech žáků a v ustálené tradici, v níž se školní hodnocení chápe téměř výhradně jako prostředek ovládaný učitelem. Další vážný – i když zpravidla nevy-slovený – důvod spočívá zřejmě i v nejasnostech, které v současné vzdělávací praxi (ale i teorii) panují kolem charakteru řídicí role učitele a jejího vztahu k vedení a usměrňování žákovských činností. Pozice učitele jako řídicího článku výuky, tedy mocenského činitele, je u nás v posledních letech vystavena kritice z mnoha různých stran i myšlenkových pozic. Není divu, že v ohnisku kritiky se často ocitá jeden z nejnapadnějších atributů učitelské moci, který současně mívá i nejvážnější osobní a společenské důsledky – učitelovo hodnocení žáků. Čím jednoznačněji se v něm projevuje síla učitelova vlivu a čím více přitom závisí na jeho individuální pedagogické kompetenci včetně profesionální intuice – jako v případě známkování – tím většímu náporu pochybností je vystaveno, a proto je častěji voláno po jeho inovacích.

Uvedené diskuse mívají své dobré důvody, a pokud jsou vedeny konstruktivně, nelze proti nim nic namítat, neboť mohou vést k rozvinutí závažných pedagogických a pedagogicko-psychologických otázek týkajících se např. diagnostické úlohy hodnocení, srozumitelnosti a informační nasycenosti hodnotící zprávy, objektivity hodnotícího soudu ve školním hodnocení, vztahu pozitivního a negativního hodnocení, psychohygienických problémů zkoušení. Jejich slabina však je v tom, že jsou jednostranně zaměřeny pouze na instrumentální, nikoliv též cílovou pedagogickou dimenzi školního hodnocení. To znamená, že v oblasti hodnocení nevěnují dostatečnou pozornost základnímu nároku na úlohu školy (výuky): naučit žáka relativně samostatně, tj. posleze i bez účasti učitele, používat tu činnost, která je – nebo může být – plnohodnotným cílem vyučování.

Problémy, které opomíjejí cílovou dimenzi školního hodnocení, jsou z pedagogického hlediska neefektivně formulované: např. jak zmírnit negativní dopady školního hodnocení – resp. především známkování – na žáka. Pozor, tím v žádném případě není míněno, že pedagogika nebo sami učitelé by se tímto problémem neměli zabývat. Jde pouze o to, že neefektivně formulovaný problém dost dobře nepostihuje podstatu toho, na co je zaměřen, a proto neposkytuje optimální myšlenkové východisko ke svému řešení.

Jak bylo výše uvedeno, instrumentální hodnocení je učitelský prostředek, který spoluorganizuje proces učení žáka. To znamená, že učitelské hodnocení tak či onak patří do struktury žákovy učební činnosti, ale vstupuje do ní zvnějšku (srov. Amonašvili in Sýkora 1986, s. 32 n.). Prakticky vzato, učitelovo hodnocení supluje to, co by žák, kdyby byl zkušný, znalý a k odborné činnosti motivovaný stejně jako učitel, udělal sám. Pokud např. učitel oznámí žákovi: „máš chybu ve sčítání“, je to hodnocení žákovy prá-

ce. Totéž by si při sebekontrolě uvědomil žák sám, kdyby byl zkušenějším počtářem. Vnější učitelův zásah je tedy pouhým nástrojem, který podporuje cestu ke skutečnému cíli a principiálnímu smyslu vzdělávání – k autonomii žákova učení. Vždyť žák konec konců jednou opustí školní lavice a své učitele si do „školy života“ už ponese – obrazně řečeno – pouze sám v sobě. Potud je ne-správné a neúčelné opomíjet onu druhou pedagogickou dimenzi, v níž je hodnocení kladeno jako cíl, tj. kde *ono samo* je předmětem žákova učení.

Jestliže někdo kritizuje nedostatky a škodlivé dopady učitelského posuzování žáků a opomíjí přitom onu „ne-učitelskou“, cílovou dimenzi školního hodnocení, sám sobě vyrazí z ruky nejsilnější argument – autonomii žákova hodnotícího soudu. Jeden z problémů současné školy spočívá v tom, jak dále popíšeme, že hodnocení v podobě cíle učení bývá ve škole žákům v mnoha směrech odcizeno a jako potenciální učivo jim zůstává téměř úplně skryté. Není snad právě tato „odcizenost“ a nedostatek žákovy hodnotící autonomie tím hlavním – přestože jen zřídka přesně pojmenovaným – důvodem kritiky obrácené proti známkování?

Autonomní a heteronomní pojetí hodnocení

Instrumentální hodnocení a hodnocení jako nástroj samotného žáka a cíl žákova učení patří – v operacionálním pedagogickém smyslu – do strategické profesní výbavy učitele. To znamená, že jejich uplatnění ve školní praxi můžeme rozpoznávat jako dvě navzájem rozdílné a odlišitelné stránky edukač-

ního procesu. Jejich zvládnání učitelem i jejich vzájemná proporcionalita ve výuce přispívají k celkové podobě vyučovacího stylu kteréhokoliv učitele. V tomto ohledu je budeme chápat jako příznaky dvou rozdílných pojetí školního hodnocení, která jsou důležitou součástí učitelova celkového pojetí výuky.

O pojetích zde mluvíme proto, že v praxi zásadně ovlivňují celý obraz výuky (srov. Mareš, J. a kol. 1996, např. s. 12–13, 28, 46 aj.). Podle toho, jak se konkrétně projeví, vedou k navzájem odlišným aktivitám učitelů, k odlišným požadavkům na žáky, k odlišným zážitkům u žáků, k odlišným důsledkům ve vztazích mezi žáky, učiteli a rodiči apod. Z pohledu žákova učení, jeho osobní aktivity i jeho prožívání – tj. z té strany, odkud nás úloha hodnocení především zajímá – se tedy jedná o dvě značně rozdílné kvality hodnotících procesů ve výuce. Tyto rozdílné kvality potřebujeme pojmenovat, a to vzhledem k centrální kategorii edukačního procesu – učební činnosti žáka, abychom nad nimi mohli hlouběji uvažovat a v praxi s nimi lépe zacházet.

Pro ten přístup k výuce, který je soustředěn na instrumentální hodnocení, zavedeme termín *heteronomní* (pojetí) hodnocení. Pro přístup soustředěný na hodnocení jako cíl učení zavedeme termín *autonomní* (pojetí) hodnocení*. V praxi pochopitelně bývají konkrétní projevy obou pojetí ve výuce zastoupeny v určitých vzájemných proporcích; také v kontextu heteronomního pojetí se tedy případ od případu může uplatnit autonomní přístup k hodnocení, přestože zřídka a nesystematicky (např. tehdy, jestliže žáci sami pod dohledem učitele příležitostně opravují chyby v písemné práci).

* Termín „pojetí“ zde uvádíme v závorce proto, že jej lze vypustit, pokud chceme zdůraznit ten či onen typ samotné hodnotící procedury, tj. jestliže klademe důraz na způsob, jak se to či ono pojetí hodnocení v praxi projevuje a jak se demonstruje v konkrétní činnosti žáka nebo učitele.

Obě pojetí hodnocení se navzájem odlišují v tom, jak se vztahují k některým typickým aspektům celkového pojetí výuky (obr. 2). Zásadní rozdíly jsou také ve schématu didaktického postupu. Heteronomní pojetí hodnocení lze charakterizovat a v praxi rozpoznávat ve schématu: (1) *žákův vý-*

kon – (2) učitelské hodnocení – (3) předpokládaná změna žákova výkonu. Např. (1) žák napíše písemnou práci, (2) učitel opraví chyby a práci ohodnotí známkou nebo slovně, (3) žák pod vlivem známky nebo slovního hodnocení zvýší své úsilí a snaží se o zlepšení svého výkonu.

Obr. 2: Porovnání některých důležitých stránek procesu výuky nebo jejího pojetí z hlediska autonomního a heteronomního pojetí hodnocení

| | AUTONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ | HETERONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ |
|---|---|---|
| Střídání role aktéra (mluvčího) v elementární proceduře hodnocení | žák → učitel → žák | učitel → žák |
| Klíčový aktér hodnocení | žák | učitel |
| Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka | cíl učení | prostředek učení |
| Funkce hodnocení | informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení | informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení |
| Vnější projev hodnocení | hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty) | hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty) |
| Cíl hodnocení ve výuce | optimální autoregulace žákova učení | optimální regulace žákova učení |
| Pojetí učiva | prostředek žákova poznávání a sebepoznávání (metakognice) | předmět žákova osvojení a prostředek poznávání (kognice) |
| Pojetí organizačních forem | komunikačním jádrem je žák jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele | komunikačním jádrem je učitel jako organizátor žákova učení a jeho pomocník |
| Typické metody | reflektivní, interpretativní | transmisivní |
| Pozice hodnocení v edukativním procesu | doprovází proces žákova učení jako jeho nutná vnitřní součást | završuje jednotlivé dílčí kroky nebo etapy žákova učení jako nutná vnější dopomoc, regulace nebo motivace |
| Pojetí učitelské role při hodnocení | průvodce, facilitátor, pomocník | buditel, vůdce, pomocník |

Různé složky autonomního a heteronomního přístupu k hodnocení se v reálné výuce vzájemně nutně doplňují, neměly by se však navzájem vytlačovat a stávat se výrazně disproporční vzhledem k příslušnému vzdělávacímu, kulturnímu a politickému kontextu.

Schéma hodnocení v autonomním pojetí reprezentuje hodnotící proces odlišně: (1) *žákův výkon* – (2) *žákova reflexe (svého nebo cizího) výkonu zaměřená na jeho hodnocení* – (3) *učitelská metareflexe žákova hodnotícího soudu v návaznosti na žákem posuzovaný výkon* – (4) *předpokládaná změna žákova výkonu i nárůst poznání hodnocené činnosti*. Např. (1) žák napíše písemnou práci, (2) žák svou (nebo spolužákovu) práci ohodnotí se snahou rozpoznat její přednosti a zjistit i opravit chyby, (3) učitel rozebere se žákem jeho hodnocení a doplní je svým hodnocením v návaznosti na výsledky písemné práce, (4) žák si na základě rozboru uvědomí chyby v souvislostech svého vlastního hodnocení a snaží se o zlepšení svého výkonu. Současně by měl lépe porozumět samotné hodnocené činnosti.

Z rozdílů ve schématech didaktického postupu se dá odvodit, že autonomní pojetí hodnocení vede mimo jiné k *rozvíjení metakognice* – reflexe svých vlastních učebních (resp. myšlenkových) procesů (v angloamerické pedagogice často označované jako *higher-order thinking* – myšlení vyššího řádu). Umět samostatně a vědomě hodnotit, to znamená umět anticipovat a zvažovat různé varianty řešení určité úlohy, tj. používat metakognitivní procesy¹². Na této úrovni problematika autonomního pojetí hodnocení zjevně souvisí s tematikou kognitivních procesů nebo procesů učení, zejména jejich autoreglativních stránek (srov. např. Mareš 1998, s. 50–57).

Z pohledu žáka a jeho učení se oba přístupy odlišují přístupností a zvladatelností hodnocení. Zatímco heteronomně pojaté hodnocení přichází k žákovi zvnějšku a není – ani dost dobře nemůže být – z jeho strany vnímáno jako přirozená součást jeho vlastních sil, autonomně pojaté hodnocení naopak je přímo součástí osobních dispozic

žáka. Autonomní hodnocení je tedy takové hodnocení, které žák sám používá, zvládá, kterému do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat (Slavík 1999a, s. 112, 128, 133–134 aj.). Jeho zvláštním případem je žákovo sebehodnocení¹³.

Pro upřesnění je nutné doplnit, že obsah a rozsah pojmu „autonomní pojetí hodnocení“ se nevyčerpává pojmem „práce žáka s chybou“. Kromě práce s chybou do autonomního pojetí hodnocení zahrnujeme i celý komplex dalších procedur nebo dispozičních kategorií, např. sociální předpoklady a důsledky hodnocení, axiologickou analýzu předmětné oblasti hodnocení (tj. vymezování kritérií hodnocení, stanovení relevantní třídy hodnocených objektů a jejich vlastností, práce s etalonem nebo normou atd.), dovednost formulace a interpretace hodnotící zprávy.

Na závěr této kapitoly zdůrazníme ještě jeden podstatný moment: ani autonomní, ani heteronomní pojetí hodnocení nelze *samo o sobě* posuzovat kladně nebo záporně – obě nutně patří k edukační realitě a obě jsou plnohodnotnou stránkou edukačních procesů. Nado to je nutné podtrhnout, že autonomní pojetí hodnocení vůbec nemusí vyhovovat každému žákovi a za všech okolností. Velmi důležité proměnné, které podmiňují způsob pedagogického přístupu k hodnocení, jsou věk žáků, jejich osobní dispozice k učení (se zvláštním ohledem na případné poruchy učení), sociální klima třídy atd. Důležité je tedy to, do jaké míry to či ono pojetí ve školní praxi naplňuje a optimalizuje své možnosti, do jaké míry jsou obě pojetí ve výuce vzájemně proporcionální¹⁴ a jak probíhá jejich vzájemná součinnost poměřovaná úspěšností (tj. celkovou učební efektivitou a osobní přijatelností) edukačního procesu.

Odcizené hodnocení

Přestože jak autonomní, tak heteronomní hodnocení jsou obecně vzato pedagogicky rovnocenná, v praxi realizovaná nerovnováha jejich součinnosti v neprospěch autonomního hodnocení vede k tomu, že z pohledu žákovy učení se hodnocení ve škole žákovi odcizuje. Proces odcizování probíhá zhruba tímto způsobem (Slavík 1999, s. 109–112):

Před vstupem do školy si malé dítě hodnotící procesy zpravidla zřetelně neuvědomuje – splývají mu do jediného zážitkového celku se samotnými procesy činností. Ve škole je však od počátku hodnocení pojmenováno a zvýrazněno jako klíčový bod celého školního snažení. Mimo jiné proto, že je hlavní součástí zpráv o dítěti, které si o něm vyměňují autority, v té době pro něj nejvyšší – učitel a rodiče. Avšak ve stejném okamžiku, kdy je hodnocení tematizováno, je žákovi v pravém slova smyslu odcizeno, neboť se stává izolovanou záležitostí učitele, stává se pouze pedagogickou pravomocí, o které se nediskutuje, natož aby se o ní vedl systematický dialog v kontextech žákovy učení a jeho metakognitivní reflexe.

Kromě toho, že hodnocení se žákovi odcizuje, zároveň se v jeho očích odtrhává od jeho vlastní práce. Vždyť žákova práce neustále zjevně hodnotí pouze učitel. A protože výsledky učitelova hodnocení jsou nezřídka to jediné, co zajímá i rodiče (kteří málokdy mívají dostatečné objektivní i subjektivní podmínky k tomu, aby se žákem systematicky uvažovali nad jeho učením), nakonec ustupuje do pozadí i samotná školní práce a školní hodnocení se stává pro žáka tím nejdůležitějším, co se ve škole děje. „Hodnotící komponenta je vytrhávána z celostní struktury učebních činností, žák je od počátku zbavován tohoto druhu aktivity a ta je úplně svěřena pedagogovi,“ napsal o tom již v sedmdesátých letech minulého století

Š. A. Amonašvili (in Sýkora 1986, s. 32; původní pramen 1974).

Uvedené skutečnosti vedou k fatálnímu důsledku: žáka přestává zajímat samotná činnost, které se má naučit, a zajímá se především o „odměnu“ za ni – o hodnocení ze strany vyučujících. Přitom vztah mezi jeho vlastním výkonem a učitelským hodnocením pro něj často zůstává do značné míry tajemný nebo přinejmenším málo srozumitelný. Vyučující k tomu nezřídka přispívají dokonce i tím, že své vlastní hodnocení před žáky „skrývají“ – např. neukáží jim opravené písemné práce, ale pouze jim sdělí výsledek hodnocení. Tento jev se podle autorových zkušeností ze školní praxe stává poslední dobou dokonce častějším a stál by za výzkum¹⁰.

Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že uvedený proces odcizování hodnocení žákovi vůbec nemusí záviset na samotné formě hodnocení: může tedy probíhat zcela obdobně jak v případě, že vyučující používá k hodnocení převážně známek, tak i v případě, že používá slovní hodnocení. Co je příčinou? Změna ve formě hodnocení sice může přispět ke změně v celém pojetí hodnocení ve škole, ale nemusí ji automaticky navodit, pokud není doprovázena celou řadou poměrně zásadních změn v didaktických postupech vyučujících a v celém jejich pojetí výuky. Slovní hodnocení svými vlastnostmi tento proces může usnadnit, ale samo o sobě není jeho zárukou. Mimo jiné lze velmi pravděpodobně očekávat, že při eventuálním úplném zrušení známek by kterákoliv jiná hodnotící forma přebrala i negativní stránky jejich úlohy ve škole – alespoň tehdy, pokud bude vystupovat pouze v heteronomním pojetí a bude-li stejně jako známky rozhodovat o zásadních skutečnostech, které se žáků týkají.

Chceme-li současné převažující přístupy k hodnocení ve škole opravdu zásadněji

měnit, musí hodnocení samo vstoupit jako noeticky plnohodnotný předmět do didaktické komunikace jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem (za dopomoci učitele). To znamená, že žáci se musí učit reflektivně přistupovat k hodnocení svých učebních procesů a výsledků jako ke svému vlastnímu hodnocení, které je nutnou součástí jejich učební činnosti. Pokud se tak nestane, pak to znamená, že i slovní hodnocení může být vyučujícími pedagogicky uchopeno jako heteronomní, tj. žákem neovládaná stránka školní činnosti, která pouze vypovídá o žákových výkonech, ale nestane se přirozenou a žákem plně uvědomovanou součástí jeho vlastních duševních sil – jeho dovedností, motivací, aspirací apod.

Školní hodnocení jako předmět učitelské reflexe

Asi nebude sporu o tom, že učitelé sami by měli být profesionálně připraveni tak, aby mohli poučeně reflektovat, vysvětlovat, diskutovat a případně ospravedlňovat to, co ve své praxi činí. Tato dovednost je ostatně přímo atributem profesionality (Slavík; Novák 1997, s. 12). Týká se bez výjimky všech podstatných fenoménů edukačního procesu, ale pro kategorii tak interakčně a komunikačně „nabitou“ jako školní hodnocení je obzvlášť důležitá. Zmíněnou profesionální připravenost učitele budeme zde označovat jako psycho-didaktické porozumění školnímu hodnocení.

Psycho-didaktické porozumění je předpokladem pro to, aby učitel ve své práci mohl kvalitně zvládat hodnocení v obou pedagogických dimenzích: v heteronomním přístupu jako svůj pedagogický instrument i v autonomním pojetí jako nástroj žáka. Ostatně, první podmínkou žákovy budoucí učební autonomie je uvědomit si své vlastní hodnocení a promyšleně s ním zacházet. Nutným východiskem toho je, že učitel svým

žákům hodnocení dokonale vysvětlí na základě analýzy jejich činnosti a poradí jim, jak hodnocení správně užívat. Z toho jednoduše plyne, že i on sám mu dobře rozumí.

Psycho-didaktické porozumění vychází z pojmového a teoreticky fundovaného uchopení (I) podstatných stránek samotné činnosti, o níž nám jde – tedy hodnotící činnosti v rámci daného oboru vědy nebo umění. Ale k tomu nezbytně patří, že učitel zároveň tuto činnost nahlíží (II) z pohledu specifických nároků na činnost žáků ve škole (rozuměj – žáků jako cílové skupiny edukačního procesu) i z hlediska specifických předpokladů a možností žáků samotných (rozuměj – žáků jako jednotlivců, jedinečných individualit v kontextu jejich učebních dispozic a podmínek jejich učení).

Hodnocení v těchto dvou tematických celcích se budeme dále věnovat již jenom velmi stručně a vymezíme jejich nejzávažnější stránky¹⁶. Naším záměrem je pouze naznačit klíčové okruhy problémů, které se týkají práce s hodnocením ve škole a značně přesahují poměrně úzké zaměření dosavadních diskusí. Je nutné si připustit, že na změnu kvality školního hodnocení neexistuje žádný spásný a především jednoduchý recept – dobré školní hodnocení vyžaduje především mnoho systematické práce v odpovídající odborné kvalitě, k níž je nutné vytvářet vhodné podmínky.

Hodnocení z pohledu učební činnosti

Nejprve se ptejme, jak souvisí školní hodnocení s hodnocením „jako takovým“, tj. s hodnocením činností a jejich výsledků v rámci určitého vědeckého nebo uměleckého oboru. Vyjdeme z teze, že školní hodnocení je zpětnovazební procedura, která nese informaci o hodnotě průběhu nebo výsledků žákovských učebních činností. Obsahem těchto činností je učivo, didaktic-

ky prezentované v rozmanitých podobách učebních úloh. Učivo a učební úlohy jsou výsledkem didaktické transformace obsahů příslušného oboru vědy nebo umění (Brockmayerová-Fenclová; Čapek; Kotásek 2000, s. 34). V tomto smyslu je i školní hodnocení vztaženo k daným činnostem: lingvistickým, matematickým, přírodovědným, uměleckým atp.

Přestože činnosti probíhají v didakticky transformovaném tvaru, a tomu odpovídají i jejich výsledky, nutně si musí zachovávat všechny své, pro daný obor podstatné atributivní rysy. Zároveň si musí uchovávat i příslušnou škálu hodnocených kvalit, které jsou rozloženy mezi dvěma póly kompetencí: začátečník – expert (případně průkopník, génius). Tyto historicky, společensky a kulturně zakotvené kompetenční póly jsou základem pro jakékoliv hodnotové porovnávání v rámci daného oboru. Jistěže nejde o to absolutně srovnávat vědce nebo umělce se žákem základní školy, ale uvědomit si, že v jakémkoliv rámci – jak v expertní, tak v žákovské činnosti – je nezbytné porovnávat hodnoty; tj. relativně vzhledem k tomuto rámci posuzovat, zda ta či ona konkrétní činnost se daří více nebo méně – tj. zda je bližší „začátečnickému“, či „expertnímu“ pólu. Např. tím způsobem, jak to zohledňují různé systémy učebních standardů (srov. Hausenblas 1995, s. 68 aj., Slavík 1999, s. 46–53).

Každá z odborných činností, pro obor typických, má svůj příznačný obsahový charakter, své specifické vyjadřovací formy a svou nezaměnitelnou strukturu. Obsahu, formám a struktuře odborných činností je třeba porozumět do takové metakognitivní úrovně, aby je bylo možné správně (tj. odborně korektně) didakticky transformovat, a tedy v daném kontextu i správně hodnotit jejich průběh nebo výsledky (viz např. Hejný a kol. 1990).

Odborná činnost je v edukaci navozena a reprezentována různými podobami učebních úloh¹². V nich se jeví jako poměrně složitá soustava prázdných (tj. záměrně vynecaných), částečně vyplněných i explicitně zadaných sémantických prvků, které vstupují do pedagogické komunikace učitele se žáky a zohledňují se v žákovských činnostech. Hodnocení je v tomto smyslu procesem, který srovnává implicitní nebo explicitní představy o správné podobě („dobrém tvaru“) procesu a výsledku řešení úlohy s její skutečnou realizací.

Velká nesnáze pro pedagogické porozumění hodnoticímu procesu zde spočívá v tom, že valná část myšlenkové činnosti při hodnocení se vymyká vědomé kontrole a spadá do kategorie intuitivního usuzování. To je tíživý problém – pokud totiž řešení školní úlohy probíhá intuitivně, je poměrně obtížné jeho procedury uchopit a tematizovat do takové míry, aby učitel mohl žáka při řešení dobře vést a dobře mu poradit (tento problém velmi zřetelně vystupuje v souvislosti s poruchami učení).

Jestliže se pokusíme myšlenkové procesy zpřístupnit a jsme-li přitom úspěšní, měly by se projevit jako sled otázek, na jehož počátku stojí srovnání reálného řešení učební úlohy s jeho etalonem a vyzdvižení klíčových dílčích problémů („podproblémů“). K podproblému se vztahuje určité *hodnoticí kritérium*, v jehož rámci lze navrhnout a posuzovat správnost (resp. míru správnosti) různých alternativ řešitelského výkonu (podrobněji Slavík 1999, s. 41–45). Odtud se pak mohou odvíjet další pedagogické postupy diagnostikující příčiny chyb a směřující k tomu, aby žák příslušnou činnost nejenom zvládl, ale do potřebné míry jí i rozuměl.

Např., je chyba (díleční problém) při řešení rovnice v součtu, v násobení, v dělení...? Je-li chyba v dělení, pak v jaké části jeho procedury? Jsou-li pomocné číslice chybně

sepsány do sloupců, jak (se) naučit tuto chybu odstranit? Atd. Jistě je rozumět tomu, že reálná didaktická analýza bývá obvykle nesrovnatelně složitější než naše schematická ilustrace. Analýzy se kromě toho mohou značně různit v závislosti na zvláštnostech daného oboru a samozřejmě i s ohledem na osobnost žáka.

Lze se právem obávat, že oborové didaktiky na tomto poli stále ještě dluží učitelům mnohé poznatky. Pro jejich omluvu budíž řečeno, že jde o výjimečně obtížnou metakognitivní problematiku, k jejímuž řešení ne vždy didaktikám dostatečně pomáhají „jejich“ obory ve vědecké nebo umělecké oblasti. Ty se totiž obvykle soustředí, především na zkoumání svých vlastních problémů svým specializovaným jazykem, nikoliv na meta-analýzu tohoto jazyka samého v jeho ontogenetickém i fylogenetickém vzniku a vývoji. Na druhé straně právě zde se zřejmě ukrývá výjimečná role oborových didaktik a jejich oprávnění ke svébytné vědecké existenci (srov. Hejny a kol. cit. dílo, Slavík 1999b).

Problémový okruh:

- **Jak optimálně uplatňovat hodnocení vzhledem k podstatě učební činnosti příslušné k danému oboru – tj. jak vymezovat, tematizovat a uvádět do vzájemných souvislostí ty sémantické prvky učiva a učebních činností, které mají být předmětem hodnotícího porovnávání?**¹⁸ **Jak v rámci učební úlohy formulovat dílčí problémy (podproblémy) a kritéria pro posouzení úspěšnosti jejich řešení?**

Hodnocení jako diagnostický, komunikační a interakční nástroj pro žáka a pro učitele

Z pohledu specifických nároků na činnost žáků ve škole budeme na hodno-

cení nahlížet ve dvou rovinách jako (1) na *zpětnovazební informaci pro samotného žáka* a jako (2) na *podklad pro hodnotící zprávu*, která má být zdrojem informací o žákových výkonech. Jak je z obou bodů zřejmé, hodnocení zde chápeme v prvé řadě jako informaci, která je podkladem k rozhodování a řízení zaměřenému na podporu procesů žákovy učení. Na tomto místě bychom měli připomenout některé teze z úvodu tohoto článku: Hodnocení musí být nejprve interpretováno z odpovídajícího pramene informace, tzn. buď z edukační reality, nebo z hodnotící zprávy o edukační realitě. Sama hodnotící zpráva je výsledkem formulace hodnotících soudů. Jak interpretace, tak formulace vyžadují příslušné hodnotící kompetence, kterým je nutné se učit. Platí to nejenom pro žáka, ale i pro učitele a konec konců i rodiče žáků a všechny ostatní, kteří chtějí se školním hodnocením smysluplně zacházet.

Hodnocení jako zpětnovazební informace pro žáka

Tento pohled směřuje k autonomnímu pojetí hodnocení. Jde v něm totiž o fakt, že hodnocení vede k metakognitivnímu náhledu na hodnotové uspořádání (tj. na rozmanitou kvalitu) různých aspektů procesu žákovy činnosti nebo jejich výsledků. To znamená, že hodnocení je klíčovou součástí zpětné vazby, která umožňuje posuzování a zlepšování žákovy výkonu, a tedy poskytuje žákovi podklady pro sebe-řízení, případně pro pomoc v sebe-řízení druhým¹⁹. Jednoduše řečeno, žák sám musí umět co nejlépe odpovědět na otázky: „Co se v (tvé nebo spolužákově) práci povedlo, v čem jsi naopak chyboval a proč? A jaké varianty dalšího postupu navrhuješ? „V celkovém pohledu mluvíme o pedagogickém rozvíjení žákovské hodnotící kompetence. Projc-

vem zvýšené hodnotící kompetence je hodnotící zpráva, kterou *sám žák* umí formulovat v odpovídající kvalitě tak, aby mu sloužila k rozvíjení učební činnosti i ke komunikaci.

V dané souvislosti nelze zanedbávat, že rozvíjení žákovy hodnotící kompetence v druhém plánu může poměrně efektivně vést ke zkvalitnění dialogu mezi žákem a jeho rodiči o učivu a učení. Tento dialog rozvíjí hodnotící kompetenci též u rodičů žáka a v důsledku může ústít do lepšího rodičovského porozumění pedagogickému hodnocení, které se rodiče dozvídají od učitelů.

Problémové okruhy:

- **Jak zabezpečit žákovu kompetenci hodnotit svůj vlastní nebo cizí výkon (tedy jak dosáhnout autonomie žákovu hodnocení)?**
- **Jak diagnostikovat a posuzovat kompetenci žáka k (sebe)hodnocení (tj. k autonomnímu hodnocení)?**
- **Jak naučit žáka, aby sám zlepšoval své předpoklady k hodnocení a aby byl motivován k tomuto zlepšování?**

Hodnocení jako podklad pro hodnotící zprávu učitele

Tento pohled vede k vymezení nejpodstatnějších didaktických problémů souvisejících s heteronomním hodnocením. Hodnocení je zde chápáno především jako podklad pro učitelskou hodnotící zprávu, která má sloužit jako zdroj informací o žákových výkonech v rámci komunikace mezi žákem, učitelem, rodiči a ostatními osobami spoluzodpovědnými za průběh a výsledky žákovu učení. Tato problematika daleko přesahuje prostou otázku po „správné“ formě hodnocení. Je mimo jiné záležitostí teorie informace a komunikace aplikované do pedagogického procesu jako tzv. informač-

ní přístup k práci učitele (viz např. Slavík; Novák 1997).

Hodnotící zpráva je (z pohledu teorie informace) údajem, který má mít požadovanou informační hodnotu pro uživatele. To znamená, že v konečném důsledku má umožnit nebo zlepšit rozhodování v adekvátním problémovém poli. Tato poněkud odtažitě znějící věta nabývá svou přirozenou podobu v rodičovské nebo žákovské starosti: Jak poznám, zda se žáci naučili to, co vyučující slíbil(a)? A jak se dozvim, co mám v žákovských výkonech napravit? (Pasch a kol. 1998, s. 87–122 aj.) To jsou otázky po informační hodnotě školního hodnocení vzhledem k jeho vztahu k cílům výuky (podrobněji též Slavík 1999a, s. 87 n.). Tyto otázky zároveň představují pedagogicky hodnotnější alternativu k obvyklému žákovskému dotazu: „Jak jsem při hodnocení dopadl(a) – tj. na jakém místě žebříčku jsem se umístil(a)?“

Informační hodnota pedagogické hodnotící zprávy se promítá do pedagogického rozhodování a s ním souvisejícího řízení edukačního procesu. Informační hodnota zprávy závisí na dvou typech podmínek: (A) objektivní – zahrnuté přímo ve zprávě, (B) subjektivní – zahrnuté v kompetenci jak autora, tak interpreta zprávy.

(ad A) Objektivní podmínkou uspokojivé informační hodnoty zprávy je *kvalita hodnotícího kritéria* obsaženého ve zprávě, jímž je vymezena třída hodnocených objektů a jejich vlastností. K tomu je nutné přičíst zakotvenost a aplikační možnosti *škály pro hodnotové zařazení* konkrétního předmětu hodnocení. V učivu dobře zakotvený a pro žáky srozumitelný i zvladatelný systém kritérií je zásadní a rozhodující výchozí podmínkou pro kvalitu školního hodnocení (podrobněji Slavík 1999a, s. 41–53).

V těchto souvislostech je na místě věnovat pozornost výše již připomínané meta-

kognitivní analýze učiva, která by vedla ke stanovení souboru kritérií hodnocení. S tím souvisí např. tvorba vzdělávacích (evaluačních) standardů. Nelze však zapomínat ani na to, že kritéria hodnocení jsou nejdůležitějším obsahem hodnotící komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Proto by měla být pro všechny zúčastněné strany dobře dostupná a pokud možno i optimálně srozumitelná.

Důležitou otázkou je také vytváření škál pro hodnocení a zacházení s údaji v nich obsaženými. Na počátku tohoto článku jsme uvedli, že každé hodnocení (nejenom známkování) má svou ordinální (pořadovou) složku, kterou můžeme vyjádřit pořadovými znaky, např. číslicemi. Při jejich vhodném zpracování z nich lze usuzovat na některé pedagogicky závažné skutečnosti. Číselné vyjádření hodnoty má nespornou výhodu všude tam, kde potřebujeme (a) získat koncentrované poznání z většího objemu údajů, (b) srovnávat více údajů mezi sebou.

Učitel, který na větších školách mívá na starosti mnoho desítek žáků, musí mít k dispozici výstižné informace o každém jednotlivém žákovi. Číslice, jsou-li efektivně vztaženy ke kritériím hodnocení, mu v tomto případě dodají základní informační oporu nejenom o výsledku žáka v rámci určitých kritérií za určitý časový úsek (vzhledem k tomuto kritériu je více, resp. méně úspěšný...), ale také o vývoji jeho výkonů v průběhu času (zlepšuje se, zhoršuje, kolísá). A kromě toho v rámci daného kritéria dovolují i orientační porovnání s výkony ostatních žáků téže třídy nebo i celého ročníku (vyniká, patří k průměru atp.). Bez těchto údajů by hodnocení ztratilo pedagogický smysl a nemohlo by učiteli sloužit k efektivní podpoře žákovy učení.

Častou námitkou proti uvedenému zobecnování hodnotících údajů bývá poukaz na subjektivitu učitelského hodnocení. Žákovo

učení však není jednoznačná fyzikální veličina, je to mnohostranný psychický, sociální a kulturní fenomén. Z toho důvodu, vzhledem k nutnosti interpretovat komplexní a dynamicky proměnlivé údaje, nadto s ohledem na celou osobnost žáka i na podmínky jejího vývoje, problém objektivity školního hodnocení není – a nikdy nemůže být – řešitelný absolutně (podrobněji Slavík 1999a, s. 61–73). Je pouze výjimečně důležité, aby jak sběr, tak zpracování i výklad hodnotících údajů byly (1) *pedagogicky zdůvodněné* (tj. opřené o systém kritérií vztažený k cílovým kompetencím žáků), (2) *profesionálně korektní* (tj. respektující soudobá odborná pravidla získávání, zpracování a výkladu pedagogických údajů), (3) *kontrolovatelné ze strany všech uživatelů* (tj. přístupné ke kontrole a pro uživatele srozumitelné), (4) *komunikačně otevřené* (tj. aby dostatečně často a v dostatečném rozsahu vstupovaly do dialogu všech zainteresovaných stran).

Šíře i hloubka poznání o této stránce školního hodnocení je až dosud v pedagogice nedostačující, zejména pokud se týká jejího využití ve školní praxi. Potřebovali bychom mnohem zevrubnější badatelské poznatky o tom, *jak učitel hodnotově interpretuje edukační realitu*: jak získává informace, jak je ukládá a zpracovává, jak tematizuje kritéria hodnocení a jak z těchto informací vytváří hodnotící zprávy. Zejména tehdy, jde-li o interpretaci a usuzování z „neostřích“, roztroušených, proměnlivých a různorodých údajů, jak bývá ve školní praxi pravidlem. K této výjimečně obtížné profesionální práci bychom učitelům měli poskytnout maximum informací pro její zlepšování, a to s ohledem na specifický charakter oboru, kterému vyučují²⁰.

(ad B) Subjektivní podmínkou uspokojivé informační hodnoty hodnotící zprávy je kompetence posuzovatele – autora zprávy

a kompetence interpreta – adresáta hodnoticí zprávy.

Kompetence autora se projevuje v dovednosti vložit do zprávy nejdůležitější poznatky a formulovat je tak, aby byly optimálně srozumitelné pro adresáta zprávy. Učitel musí umět diferencovat mezi hodnoticí zprávou pro žáka, pro rodiče, případně pro školního nebo poradenského psychologa apod., a pro každého z adresátů svou zprávu formulovat tak, aby poskytovala maximum informací jak vzhledem k edukační realitě (zpráva musí být obsažná a pravdivá, resp. věrohodná), tak i vzhledem ke kompetenci adresáta zprávy (zpráva musí být sdělná a srozumitelná).

Kompetence adresáta se projevuje v dovednosti porozumět hodnoticí zprávě a vyvodit z ní takové informace, které povedou ke zlepšenému rozhodování a k potřebným korektivním zásahům. (Podrobněji viz Slavík; Novák 1997, s. 17–27).

Do okruhu problémů, které se týkají hodnotících zpráv, patří i starost, jak naučit žáka vyrovnávat se s hodnocením, které k němu přichází z vnějšku, a to nejenom ve škole. Nelze zapomínat, že velká část aktivit v našich společenských podmínkách je založena na principu soutěže a konkurence. Škola těžko může tento reálný fakt opomíjet – jeho kritika nebo snad zavírání očí před ním není pro žáka z hlediska jeho budoucího života mimo školu žádoucím řešením (podrobněji Slavík 1999a, s. 59–61).

Problémové okruhy:

- **Jak vypracovat efektivní systém kritérií pro posuzování a pro hodnotící komunikaci učitel – žák – rodiče?**
- **Jak zabezpečit hodnotící kompetenci *posuzovatele*, který rovněž je autorem hodnotící zprávy (tj. učitele) vzhledem ke kvalitě žákovy učební činnosti?**
- **Jak zabezpečit hodnotící kompetenci *interpreta* hodnotící zprávy (tj. žáka, ro-**

diče) vzhledem ke kvalitě žákovy učební činnosti?

- **Jak naučit žáka, aby se vyrovnával s nepříznivými důsledky hodnocení, které k němu přichází z vnějšku a týká se jeho výkonů?**

Závěrečné shrnutí

Školní hodnocení je klíčový zpětnovazební prvek systému školního vzdělávání, který má především sloužit samotným žákům. Podmínkou k systémovému a reflektovanému naplňování tohoto cíle je tematizovat a zvládat školní hodnocení ve dvou pedagogických dimenzích: (1) v úloze instrumentu učitele, (2) jako jeden z cílů učení žáka.

Hodnocení jako instrument učitele je tematizováno a zvládáno v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči žáka, kde hraje roli prostředníka jejich vzájemné součinnosti. Důraz na tuto dimenzi je atributem *heteronomního* pojetí školního hodnocení. Hodnocení jako cíl učení je tematizováno a zvládáno pod formativním vedením učitele prostřednictvím žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo sebehodnocení. Důraz na tuto dimenzi je atributem *autonomního* pojetí školního hodnocení.

V obou uvedených polohách je školní hodnocení informací, která má sloužit jako podklad k rozhodování a řízení zaměřenému na podporu procesů žákovy učení.

Aby mohlo hodnocení sloužit jako informace, musí být nejprve interpretováno z odpovídajícího pramene informace, tzn. buď (a) z edukační reality, nebo (b) z hodnotící zprávy. Sama hodnotící zpráva je výsledkem formulace hodnotících soudů opřených o systém kritérií. Jak interpretování pramenů hodnocení, tak formulování hodnotících zpráv vyžaduje od svého aktéra hodnotící kompetenci, jejímž východiskem je auto-reflexe a metakognice vztážená k obsahům edukace. Zkvalitňování a rozvíjení hodnotící kompe-

tence u všech klíčových aktérů edukačního procesu – žáků, učitelů i rodičů – je nutným předpokladem k tomu, aby mohlo být systematicky a systémově zkvalitněno i školní hodnocení, a to víceméně bez ohledu na to, v jaké formě bude používáno.

Literatura:

- AKER, D. *Hitting the Mark : Assessment Tools for Teachers*. Ontario : Pembroke Publishers, 1995. ISBN 1-55138-062-5.
- AMONAŠVILI, Š.A. Možnosti vyučování bez klasifikace v počátečních třídách : některé výsledky experimentu. In KOŤA, J. (ed.). *Antologie textů z didaktiky, Š. A. Amonašvili*. Vol. 5. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta; SPN, 1986, s. 57–124.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, J.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37. ISSN 3330-3815.
- COTTON, J. *The Theory of Assessment : An Introduction*. London : Kogan Page, 1995. ISBN 07-49417-099.
- CRESST96 : *Crest Assessment Glossary*. Dostupné na [www: <http://cresst96.cse.ucla.edu/glossary.htm>](http://cresst96.cse.ucla.edu/glossary.htm). 1996.
- HAUSENBLAS, O. Hodnocení učitelova výkonu : účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 3, s. 219–225. ISSN 3330-3815
- HAUSENBLAS, O. a kol. *Standarty na 2. stupni základních škol očima učitelů*. Praha : Strom, 1995. ISBN 80-901662-5-3.
- HEJNY, M. a kol. *Teória vyučovania matematiky 2*. 2. vydání. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-01344-3.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-1718-253-X.
- KOTÁSEK, J. Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In *Sborník vysoké školy pedagogické v Praze : Metodická konference*. Praha : VŠ pedagogická, 1958, s. 78–98.
- KULIČ, V. *Chyba a učení : Funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. Praha : SPN 1971.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů – Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.
- PASCH, M.; GARDNER, T.G.; SPARKS-LANGEROVÁ, G.; STARKOVÁ, A.J.; MOODYOVÁ, Ch.D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : Jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-262-9.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita CDVU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. (rec.). Slavík, J. Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 232–234. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. (1999a). *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, 180 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole : diskuse. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 1, s. 90–92. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. Problém chyby v tvořivě výra-

- zové výchově. *Pedagogika*, 1994, 44, č. 2, s. 119–128. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. (1999b). Umění, věda a poznávání ve škole : verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 3, s. 220–235. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově. *Pedagogika*, 1989, roč. 39, č. 1, s. 33–51. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J. Výchovný cíl jako žákova záležitost pro učitele. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 3, s. 260–268. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele : Efektivní práce s informacemi ve škole*. Edice Pedagogická praxe. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-178-149-5.
- SPILKOVÁ, V. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In *Slovní hodnocení*. Kroměříž : IUVENTA, 1994, s. 24–30.
- SÝKORA, M. *Didaktická analýza školního hodnocení*. Praha : VÚOŠ, 1983.
- SÝKORA, M. Pojetí rozvíjejícího vyučování Š. A. Amonašviliho. In KOŤA, J. (ed.). *Antologie textů z didaktiky, Š. A. Amonašvili*. Vol. 5. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta; SPN, 1986, s. 3–55.
- SÝKORA, M. Subjektivita školního hodnocení, její podstata, zdroje a důsledky ve vyučování. *Pedagogika*, 1983, roč. 33, č. 1, s. 87–95. ISSN 0031-3815.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice; Brno : Albert – sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STECH, S.: Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? : O hříchu podvodných interpretací. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 2, s. 117–120. ISSN 3330-3815.
- TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení žáků : Úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha : Univerzita Karlova – Ústav pro učitelství a pedagogiku; Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

Poznámky:

- ¹ Např. Číhalová – Mayer 1997, Grecmanová 1997, Hausenblas 1994, 1995, 1996, Kalbáčová – Macháčová 1996, Slavík 1990, 1994, 1995, Schimunek 1994, Spilková 1993, 1994 a d.
- ² Nepočítaje méně rozsáhlé texty, např. recenze, ani ty rozsáhlejší statě, v nichž školní hodnocení a jeho vztah k žákům nebylo v samém centru zájmu (např. ty, jejichž hlavním tématem bylo působení školního klimatu na žáky – tedy mezi jiným i vliv hodnocení, nebo evaluace učitelů nebo škol).
- ³ Viz například polemiku mezi badatelem J. Pelikánem a učitelem I. Maye-rem z Učitelství listů ročníku 7 (1999/2000), citovanou v publikaci Školní didaktika (Kalhous, Z.; Obst, O. a kol. 2002, s. 58–61).
- ⁴ Převzato z korespondence S. Štecha s autorem článku (e-mail z 2. srpna 2002).
- ⁵ Podrobně viz Tuček, A. 1966 (in lit.)
- ⁶ Angloamerická umělecká pedagogika takové případy označuje jako „nehodnotící hodnocení“ – *non-evaluative feedback*, tedy vyjádření, že cosi reflektujeme, aniž bychom o tom vyslovili soud (Valenta in Slavík 1999a, s.102).
- ⁷ V tomto pojetí je termín „školní hodnocení“ nejbližší anglickému termínu „classroom assessment“ – hodnocení ve třídě, přičemž však relativně více akcentuje aktivní úlohu žáka při hodno-

cení. Důrazem na bezprostřednost pedagogického vlivu odlišujeme pojem „školní hodnocení“ od pojmu „evalua-ce“. Ten je širší a v poslední době je u nás častěji používán zejména v souvislosti s hodnocením kvality vzdělávacích programů, posuzováním práce učitelů, hodnocením kvalit edukačního prostředí atp. Hranice obsahu i rozsahu všech těchto pojmů však nejsou doposud ostře vymczeny a je otázkou, zda požadavek na zcela ostré rozhraničení je reálný i do budoucna (podrobněji Slavík 1999a, s. 35–37).

⁸ S použitím námětu z korespondence S. Štecha s autorem článku (e-mail z 2. srpna 2002).

⁹ O autonomním hodnocení se u nás obvykle psalo v souvislosti s chybami ve výkonech žáků, ovšem bez užití termínu „autonomní (pojetí) hodnocení“. Mezi prvními autory, kteří se vydávali tímto směrem, byli u nás J. Kotásek (1958) a V. Kulič (1971), jenž se tématu chyby věnoval do hloubky a systematicky i v dalších letech. Stručnou charakteristiku z poslední doby najdeme v učebnici J. Skalkové (1999, s. 163, podtrženo autorkou): „Významnou částí práce s chybou je *vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní a cizí a k samostatnému nalézání správných řešení*.“ Podrobnější přehled doplněný poznatky z výzkumu práce učitelů s chybou podává Slavík (1994, 1999a, s. 70 n., 136 n.). Připomeňme, že nezbytnou didaktickou složkou práce žáka s chybou je pečlivá učitelská metareflexe ústící do pedagogického rozhovoru s žákem. Tento rozhovor se musí opírat o diagnostickou analýzu jak žakových chyb, tak kvality jeho auto-

nomního hodnocení (Slavík 1999a, s. 136–139 aj.).

¹⁰ Je snad důvodem „skrývaného hodnocení“ to, že vzrůstá agresivita žáků, případně rodičů, pokud se s učitelem v názoru na chybu neshodnou, a učitelé nechtějí riskovat konflikt? Nebo to, že někteří učitelé, zejména neaprobovaní, si sami nebývají jisti svými konkrétními hodnotícími soudy, a proto je raději před žáky zatají? Nejobvyklejší pádný důvod k uvedenému jevu je možná velmi prostý – obava učitele z nedostatku času pro výklad a procvičování nové látky. Důsledná práce s žakovským hodnocením a nad žakovskými chybami je zhusta – právem? – pokládána za jakýsi „přepych“, který přijde na řadu, „až někdy vyjde čas“...

¹¹ Zde uvedené nároky, pokud by měly být důsledně naplňovány, by si od učitelů v praxi vyžádaly více pracovního času i mimořádné úsilí, které až dosud z jejich strany *nemusí* být vynakládáno, protože požadavky řídicích a kontrolních složek na kvalitu školního hodnocení jsou dosud víceméně nesoustavné a nenalézají dostatečně operacionální teoretickou oporu. Kromě toho vyvstává i naléhavá potřeba specifických psycho-didaktických poznatků nutných pro analýzu učiva a reflektování učební činnosti žáků, které by měly být učitelům poskytnuty didaktikami jednotlivých oborů. Ani tyto poznatky dosud vždy nejsou učitelům k dispozici, přinejmenším nikoliv v takové podobě, která by byla dostatečně operativní. Proto naplňování programu zohledňujícího kvalitnější přístupy učitelů k hodnocení dosud nemá vytvo-

řeny odpovídající systémové podmínky. I to může být jeden z důvodů, proč se nedaří změnit dosavadní často kritizovaný stav školního hodnocení.

¹² Kalhous; Obst a kol., cit dílo s. 328–336.

¹³ Tato otázka vede mimo jiné k programu tzv. mastery learning – zvládacího učení, jehož východiskem je detailní odborná analýza učiva zaměře-

ná na didaktickou přístupnost učiva pro žákovu učení.

¹⁴ Ve školní praxi může tento přístup vést k využití žákovu hodnocení v tzv. vrs-tevnickém vyučování, v němž žák vystupuje v roli učitele (Kalhous; Obst a kol., cit dílo s. 326).

¹⁵ Výzkumy autora a jeho žáků v oboru výtvarná výchova byly publikovány např. viz Slavík 1994 (viz lit.)

INFORMACE PRO AUTORY

Časopis *Pedagogika* přijímá k publikování stati, výzkumná sdělení, přehledové studie, diskusní příspěvky, informace z praxe, zprávy a recenze. Základním požadavkem na tyto texty je **původnost**.

Text je třeba opatřit anotací, klíčovými slovy, stručným souhrnem v angličtině, přehledem literatury a poznámkovým aparátem (netýká se zpráv a recenzí).

Texty posuzují vždy dva recenzenti, recenzní řízení je anonymní.

Rozsah příspěvků je limitován následovně: stati a výzkumná sdělení 20 stran, přehledové studie do 40 stran (tyto studie jsou **vyžádány redakcí**), diskusní příspěvky 12 stran, zprávy a recenze 5 stran. Strana (normostrana) má 30 řádků o 60 úhozech (tj. 1 800 B), řádky nezarovnávat. K textu je vhodné připojit na zvláštním listě údaje o autorovi (adresa bydliště, pracoviště, telefon, rodné číslo, příp. bankovní spojení).

Texty přijímá redakce v tištěné podobě **trojmo** (zprávy a recenze ve dvojím vyhotovení) a na disketě. Disketu s textem a všemi podklady pro tabulky, grafy, obrázky atd. můžete zaslat případně po recenzním řízení.

Nevyžádané rukopisy redakce nevrací.

Děkujeme za respektování pokynů redakce, kterým přispějete ke zpružnění recenzního řízení a vzájemného kontaktu mezi autorem a redakcí.

Poznámka:

*V příštím čísle *Pedagogiky* budou znovu otištěny pokyny k citaci literatury a vzory bibliografických záznamů.*