

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

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

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

2.8.3.4 Kolik kritérií při hodnocení použít?

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

2.8.3.5 A co známky?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Formativní využití známkování

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

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

2. Známkování podle kritérií

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

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

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

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

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

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

3. Známkování podle individuální normy

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

4. Autonomní hodnocení

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8.3.6 Pustíte se do slovního hodnocení?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8.4 Autonomní hodnocení aneb Sám sobě učitelem

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

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

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

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

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

2.8.4.1 Motivace k autonomnímu hodnocení

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

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

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

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

Smlouva s

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

1.
2.
3.
4.

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

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

C. Pokud žák splní uvedené úkoly podle podmínek, na nichž se společně dohodli, učitel ho bude hodnotit známkou

D. Žák navrhuje, že se pokusí každý den zvládnout jeden dílčí krok práce:

- Den a postup:
- Den a postup:
- Den a postup:

Podpis žáka:

Podpis učitele:

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

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

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

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

V další etapě podnětujeme diskusi o vzájemném chování mezi žáky.

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

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

„*Neměli bychom se šikanovat.*“

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

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

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

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

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

2.8.4.2 Zavádění autonomního hodnocení

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Vyhledání chyby

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

2. Určení typu chyby

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

3. Vysvětlení chyby

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

4. Náprava chyby

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

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

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

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

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

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

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

K zapamatování

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