

4. Byli experimentátoři s alkoholem potrestáni? Jestliže ano, byl to trest z psychologického hlediska vhodný?
5. Jaké poučení si učitel z případu měl vzít? Co zanedbal?
6. Jaké důvody jej asi vedly k uvedenému řešení?
7. Souvisí popsáný případ s učitelskou autoritou?
8. Zažili jste jako žáci něco podobného? Jestliže ano, jak vaši učitelé situaci řešili?

## OTÁZKY A ÚKOLY

- Jak byste charakterizovali svoje učitele na základní a střední škole, kteří měli neformální autoritu?

## KLÍČOVÁ SLOVA

kázeň ve výuce  
hyperkinetický syndrom / ADHD  
šikana

klima třídy  
autorita učitele

# Hodnocení výsledků výuky

*Otto Obst*

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- uvést rozdíly mezi formativním a finálním (sumativním) hodnocením a vysvětlit, jak správné užívání formativního hodnocení zvyšuje úspěšnost žáků při zvládnání látky;
- porovnat přednosti a nevýhody slovního hodnocení a hodnocení známkou a uvést některé podmínky, bez nichž změny formy hodnocení nevede k efektivnějšímu učení.

**Z**ávěrečnou fází managementu každého procesu, tedy i výuky, je kontrola a hodnocení (evaluace) výsledků. Kontrola je však uváděna na konci procesu jen z metodických důvodů. Prolíná totiž všemi fázemi managementu. Totéž platí i pro výuku. Kontrolovat musíme již formulované cíle, zvolené metody, dílčí výsledky učení žáků v průběhu výuky atd. V předchozích částech knihy jsme mluvili o diagnostice různých předpokladů žáků k učení i sociálních jevů probíhajících ve třídách; o zjišťování potřeb žáků v souvislosti se stanovením výukových cílů, o hodnocení učebnic apod.

Podrobně jsme popsali některé nástroje vhodné pro evaluaci výsledků výuky – zejména ústní zkoušku a didaktický test (7.2). Nyní se zaměříme na jejich využití ve vyučování. Nebudeme se znovu zabývat konkrétními metodami evaluace výsledků výuky, ale funkcemi hodnocení při výuce a jejím řízení.

Připomeňme zde ještě, že výsledky výuky můžeme rozdělit na očekávatelné a neočekávatelné. První z nich odpovídají cílům pro kognitivní, afektivní a psychomotorickou oblast, jež pro výuku stanovujeme. K jejich zjišťování slouží právě uvedené nástroje. Na jiných místech naší knihy však upozorníme na skutečnost, že na žáka v procesu výuky působí mnoho vlivů, z nichž jen některé učitel přímo kontroluje, o jiných může vědět nebo tušit a další (možná podstatné) mu zůstanou utajeny. Výsledky výuky proto mají i svou neplánovanou, nezamýšlenou, skrytou složku – často je označována jako skryté kurikulum. Proto by učitel neměl podléhat iluzi o tom, že má při výuce vše ve své moci.

## 19.1 Co rozumíme hodnocením a jaké jsou jeho funkce

J. Slavík (1999) považuje za školní hodnocení všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Toto široké vymezení podle autora má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, o ní mohou do té či oné míry vypovídat, pokud jim dokážeme dobře rozumět (c. d., s. 23). Víme již, že průběh výuky bude ovlivňovat např. to, jak **žáci hodnotí učitele** (zda má u nich neformální autoritu) nebo jak se hodnotí navzájem (obava z hodnocení „je to šprt“ jim bude bránit aktivně spolupracovat s učitelem apod.). V tomto širokém pojetí zkoumá hodnotící procesy sociologie výchovy, školní etnografie apod.

My budeme v užším smyslu pedagogickým hodnocením (evaluací) rozumět systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Ponecháme stranou i hodnocení kurikulárních konstruktů (vzdělávacích programů, učebnic) a hodnocení (reflexi) práce učitele, o nichž jsme mluvili předchozích kapitolách.

Podstatou školního hodnocení je **zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným**, formulovaným jako cíle výuky. To je sdělení, které má metodologicky zásadní význam. Říká, že chceme-li se vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musíme mít co nejjasnější a nejpřesnější představu o žádoucím cílovém stavu. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využít této znalosti při řízení výuky. Když si učitel nestanoví takové cíle výuky, z nichž lze odvodit žádoucí výsledné kompetence žáků, nebo s cíli třídu neseznámí, hodnocení se stane postrachem žáků, kteří nevědí, co bude hodnoceno, ale i zdrojem stresu pro učitele, který prožívá nejistotu při formulaci závěru hodnocení.

Dále to znamená, že hodnocení má několik fází: Pokud do něj nezahrneme už plánování hodnotitelných (operacionalizovaných) cílů výuky, pak by mělo obsahovat:

- rozhodnutí o cíli hodnocení (jaká funkce v něm bude převažovat) a o vhodné metodě hodnocení;
- zjišťování informací o skutečném stavu (o žákově výkonu);
- formulování hodnotícího závěru (stanovení známky, rozhodnutí prospěl–neprospěl apod.).

Ch. Kyriacou (1996) uvádí šest funkcí hodnocení:

- Hodnocení má být **pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci** – o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
- Hodnocení má poskytovat **žákům zpětnou vazbu** o jejich výkonu a prospěchu. Proto by i žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu,

kterého mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci.

- Hodnocení má žáky motivovat.** Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinným zdrojem motivace.
- Hodnocení slouží jako **podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka**, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků.
- Hodnocení umožňuje **poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.**
- Hodnocení umožňuje **posoudit připravenost žáka pro další učení.** Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnání dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma diferenciacce apod.

I. Turek (1987) uvádí ještě **funkci výchovnou**, již rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů, a **funkci rozvíjecí**, kterou rozumí rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků. (Pozn. red.: „Výchovnou“ funkci hodnocení si ovšem někteří učitelé vykládají takto: „Znalosti má sice na dvojku, ale byl na mě drzý, a to nemohu tolerovat – dám mu trojku.“ Rozvoji sebepojetí, sebehodnocení apod. podle našeho názoru nejvíc pomůže přesná a informačně bohatá zpětná vazba o výkonu, ne její zkreslování dalšími vlivy, sympatiemi nebo předsudky. Učitel obecně možná plní nejlépe výchovnou funkci tím, že zodpovědně vyučuje – i hodnotí.)

## 19.2 Typy hodnocení

Řekli jsme, že učitel hodnotí z různých důvodů – někdy proto, aby věděl, zda mu žáci porozuměli, a mohl přizpůsobit své vyučování; jindy proto, aby mohl napsat vysvědčení. Proto existují i různé typy hodnocení.

■ **Formativní hodnocení** má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů. Odhalování chyb a nedostatků v práci žáka má smysl, když je východiskem k jejich odstranění. Plní především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům, pro řízení učení žáků je nepostradatelné.

■ **Finální (sumativní, shrnující) hodnocení** slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu. Provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období – pololetí, konce školního roku, konce školní docházky.

■ **Normativní hodnocení** (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. (Nejlepší dostane jedničku, nejhorší pětku. Dobrých a špatných známek je asi stejně. Při přijímacích testech, kde je nutné vybrat jen některé z ucha-

zečů, se hodnotí obvykle tímto způsobem – jsou přijati ti, kdo se umístí na prvních místech, i když ostatní také mohli podat slušný výkon.)

■ **Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)** zjišťuje, zda byl konkrétní výkon (kritérium) splněn, nebo nesplněn. Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků. (Všichni ve třídě mohou mít jedničku, pokud i ten nejhorší překonal stanovený limit – a naopak. Příkladem mohou být testy pro získání řidičského průkazu, některé výkonnostní testy ve sportu apod.)

■ **Diagnostické hodnocení** se speciálně zaměřuje na odhalení učebních obtíží žáků a zjištění zvláštních vzdělávacích potřeb.

■ **Interní (vnitřní) hodnocení** je prováděno učiteli, kteří ve třídě průběžně učí.

■ **Externí (vnější) hodnocení** je navrhováno a obvykle prováděno osobami mimo školu. Vyhodnocení mohou provést i interní učitelé, ale předkládají je namátkové kontrole zvnějšku. V našich podmínkách je takovým vnějším hodnocením např. využití testů Kalibro.

■ **Neformální hodnocení** je založené na pozorování výkonů jako součásti běžné práce ve třídě.

■ **Formální hodnocení** je takové, na které jsou žáci předem upozorněni a mohou se na ně připravit.

■ **Průběžné hodnocení** zakládá konečné zhodnocení žákovy úrovně na hodnotících poznátcích, které učitel získal v průběhu delšího časového období.

■ **Závěrečné hodnocení** je hodnocením provedeným na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.

■ **Objektivní hodnocení** je takové, při kterém se používají metody omezující nebo vylučující vliv osobnosti učitele. Příkladem mohou být objektivně skórovatelné didaktické testy (viz 7.2.3).

■ **Hodnocení průběhu** je hodnocením činnosti, která právě probíhá – činnosti v laboratořích, dílnách, na pozemcích, ale i přednesu básně, výpočtu prováděného žákem na tabuli apod.

■ **Hodnocení výsledku** je založeno na výsledku práce, jakým může být např. písemka, projekt, kresba, výrobek.

Orientace v uvedených typech hodnocení může být pro učitele užitečná již jen proto, že by jako profesionál měl znát pojmový aparát teorie, o kterou se jeho práce opírá. V konkrétní pedagogické činnosti je třeba vždy myslet na smysl a cíl práce a podle toho volit příslušné metody. Potíž bývá v tom, že často musí vyhovět najednou různým potřebám, cílům a zároveň zajistit, aby se předešlo možným nežádoucím průvodním jevům, nebo je omezit na nejmenší míru.

Při realizaci výuky se např. ve finálním hodnocení najdou prvky formativního hodnocení (učitel předává žákovi vysvědčení a zároveň mu uděluje rady, co by měl dělat dál). Kteréhokoli typu hodnocení je možno využít v jeho diagnostické funkci apod. (Podle Kyriacou, 1996) Zvláštní pozornost si zaslouží formativní hodnocení, které má sloužit zlepšení výkonu žáka. Proto se mu budeme v následujících řádcích věnovat podrobněji.

## 19.2.1 Formativní hodnocení

Smyslem formativního hodnocení je průběžně poskytovat žákům diagnostické informace o pokrocích, které v učení dělají. Nejde zde o porovnávání žáků mezi sebou, ale převážně o kriteriální hodnocení – „blíží (nebo neblíží) se stanovenému cíli“, „odlišuje se od něj v těchto položkách“. Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.

Jak se toho dá dosahovat? G. Petty (1996) navrhuje tento postup:

- objasňovat žákům věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné, příp. i individuálně;
- poskytovat jim tolik praxe, kolik pokládají za potřebné;
- upřesňovat, co je nezbytné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem;
- oznamovat žákům, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či zdokonalit se v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu;
- umožňovat libovolný počet pokusů.

Je zřejmé, že bychom se mohli ztotožnit se všemi pokyny. Při realizaci však nutně narazíme na problém času. Při frontální výuce zřejmě nebude vždy možné respektovat pomalejší tempo některých žáků. Půjde spíše o to, abychom věděli, kteří to jsou, a poskytli jim dostatek času na procvičování (ve škole i doma) dříve, než dojde k formálnímu hodnocení jejich výkonů.

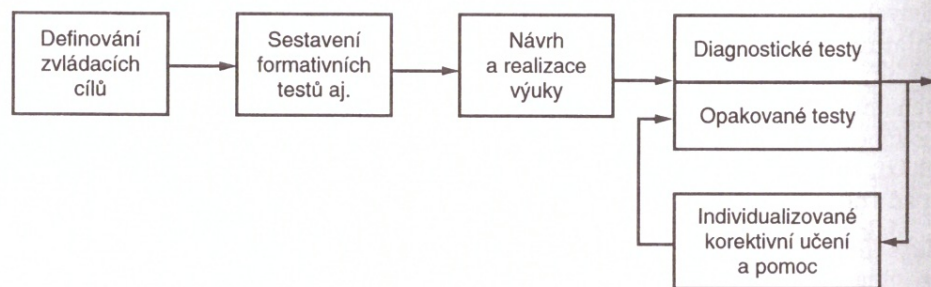
B.S. Bloom (citováno Pettym, 1996) tvrdí, že při vhodných pokynech trvá učení slabším žákům nejvýše dvakrát tak dlouho než ostatním. Podle jeho názoru lze dosáhnout jakéhokoli zvládacího cíle (formulovaného jako zcela konkrétní výkon, který má žák zvládnout) za předpokladu, že se žák bude dostatečně dlouhou dobu dostatečně snažit. Pokud žáci dostávají adekvátní pomoc, jsou jim ukazovány chyby a mezery v porozumění a mají dostatek času, mělo by si 90 % z nich osvojit 90 % učiva (pravidlo „90–90“).

Výzkumy zaměřené na kurzy se zvládacími cíli dávají Bloomovi za pravdu. Ten nazval svůj systém „mastery learning“ – volně přeloženo jako dokonalé, k mistrovství spějící nebo zvládací učení (obr. 19.1).

S metodou *mastery learning* a jejím fungováním se můžete seznámit v dostupných pramenech (Petty, s. 346–352); Průcha, 1997, s. 131–141), proto ji zde nebudeme podrobně popisovat. Pokud by se tuto metodu dařilo v širší míře uplatňovat, zvládnutí standardu by pravděpodobně vedlo k lepšímu sebezpojetí každého žáka, vyšší motivaci, pozornosti i vytrvalosti. Žáci se při tomto postupu též učí učit se – hledat a opravovat chyby a mezery ve svém porozumění.

Skutečností je, že jde o metodu značně náročnou na čas. Učitel při ní musí sestavovat didaktické testy pro zjišťování potřeb žáků, pamatovat na jejich opravování, měl by si vést evidenci problémů jednotlivých žáků. V případě, že každým rokem učí jiným předmětům v jiných třídách, je jeho práce dále ztěžována.

Obr. 19.1 Mastery learning a jeho fungování (převzato z Petty, 1996)



Přesto – metoda „mastery learning“ není ničím zásadně novým, ale pouze podrobnějším a lépe formulovaným popisem dobré výuky. Vidíme v ní jednu cestu, jak by mohlo dojít ke změně vztahu žáků ke školnímu hodnocení. To je v klasické výuce vydáváno téměř za smysl školní práce, žákům (často i rodičům) jde především o dobré známky bez ohledu na to, co žáci skutečně umějí a jak se ke známám dostanou. Není divu, že takové hodnocení a taková škola jsou odsuzovány. **Základní ideou „mastery learning“ je, že žák se učí, aby znal.** Nepotřebuje zakrývat svoje nedostatky. Učitel nepotřebuje uplatňovat známkování jako prostředek moci nad žákem, ale žákovi dává najevo, že má upřímný zájem o něj samého a chce mu pomoci. **Posiluje se odpovědnost žáka za jeho výkony**, proto má možnost je zlepšit za pomoci učitele i spolužáků.

Na českých školách odpovědní učitelé této metody také používají v jejich různých modifikacích, především věnují náležitou pozornost procvičování tak, aby většina žáků dosáhla standardů. Ti, kdo zanedbávají důkladné procvičení vedoucí ke zvládnutí učiva prý pro nedostatek času – by si měli odpovědět na otázku, oč jim jde: *Aby odučili, nebo aby se žáci naučili?*

V šedesátých letech se mnozí učitelé základních škol pod vlivem programovaného vyučování pokoušeli o podobný postup – „práci s chybou“. Podstatou byla snaha učitelů poznat co nejpřesněji učební potíže jednotlivých žáků a vhodnými výukovými postupy (individualizace výuky) je eliminovat. S touto praxí se setkáte u některých kolegů (zejména vyučujících matematiky a jazyků) v našich školách i v současné době.

### 19.2.2 Domácí úkoly

Na domácí úkoly jako prostředek diagnostiky upozorňuje Ch. Kyriacou (1996). Jsou pro žáky důležitým zdrojem informací o jejich výkonu v situaci, kdy pracují samostatně bez pomoci učitele. Domácí úkoly jsou vhodné hlavně pro rozvíjení dovedností žáků organizovat si svoji práci a pro rozvíjení vytrvalosti při plnění požadavků školy. Mohou žákovi a učiteli odhalit obtíže vyplývající z nepochopení učiva. Tyto problémy se při domácí práci projeví markantněji, neboť chybí pomoc učitele.

Pomoc rodičů je jistě dobrá z toho hlediska, že rodiče jsou v tom případě pro žáka užitečným zdrojem informací. Na druhé straně se žák může naučit spoléhat na pomoc rodičů a ve škole nevěnuje náležitou pozornost výuce. (Proto pozor na klasifikaci domácích úkolů – nemusí být vždy výsledkem žákova úsilí. Navíc pravidelná klasifikace domácích úkolů by mohla mít nedobré výchovné důsledky – žáci je dělají pro známku, ne pro zjištění problémů, které mají s osvojováním vědomostí a dovedností.)

Má-li být domácí úkol diagnostickou metodou i pro učitele, je třeba, aby jej opravil a získal přehled o úrovni jeho zpracování jednotlivými žáky. Ti by neměli mít obavy přiznat, že úkol neudělali proto, že ve škole nepochopili učivo.

Domácí úkoly nemusí být zaměřeny pouze na procvičování nebo opakování učiva. Žákům by měly být zadávány i úlohy vyžadující náročnější myšlenkové operace, úlohy tvořivého charakteru, příp. i projekty, na kterých žáci mohou pracovat delší dobu sami nebo ve skupině.

O funkci domácích úkolů se v naší pedagogické veřejnosti vedou diskuse. Někdy se tvrdí (rodiče to rádi přijímají), že by domácí úkoly neměly být vůbec zadávány, že by se žáci měli všemu naučit ve škole. Jestliže souhlasíme s Bloomovým pravidlem „90–90“, musíme dát žákům čas na zažití učiva, jeho procvičení, pěstování vytrvalosti, organizování vlastních učebních činností. K tomu jsou domácí úkoly vhodným prostředkem. Jen je třeba s ním umět v tom smyslu pracovat.

## 19.3 Aktuální problémy školního hodnocení

Metodami hodnocení úspěšnosti žáků se v posledních letech u nás nezabývají jen pedagogičtí teoretici, ale často, a někdy i bouřlivě, o nich diskutují učitelé a rodiče. V těchto sporech je někdy problém zjednodušen na to, jak učitel formuluje výrok o žakových kompetencích – zda **slovním hodnocením**, nebo **známkou**.

### 19.3.1 Slovní hodnocení, nebo známka?

Rodiče s jistou nedůvěrou přijímají experimenty některých škol se slovním hodnocením, a na druhou stranu někteří angažovaní učitelé odsuzovali známkování jako zdroj málem všech problémů naší školy.

Stanoviska, jež zaznívají v diskusích, shrnuje Spilková (1994):

- **Tradičnímu hodnocení** (známkou) se vytýká, že je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou, klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, certifikační, z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí. Tradiční hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů; je založeno na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev, a na jejich trestání.
- **Slovní hodnocení** je naproti tomu považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující; s důrazem na funkci informační a diagnostickou (kde a proč jsou problémy).

Toto hodnocení žáků by mělo být prováděno na základě individuální vztahové normy (aktuální výkon žáka je porovnáván s výkonem předešlým, žák je srovnáván sám se sebou), to umožňuje posoudit žákův vývoj (postihnout zlepšení, zhoršení i kritické body).

Slovní hodnocení umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti, úroveň myšlení), tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti apod., a to trvale v průběhu učení, dlouhodobě, na základě pozorování a posuzování. Toto hodnocení intervnuje, hledá příčiny, vysvětluje, dělá prognózy, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení. Chybu považuje za pozitivní jev v procesu učení, prostředek k porozumění psychologickým procesům žáka (jak myslí, kde má největší problémy apod.).

Proč se tedy v našich školách stále známkuje? Je to výrazem nepoučitelnosti našich učitelů, nebo konzervativnosti rodičů? Situace je složitější. Když se podíváme pozorněji na uvedené charakteristiky obou typů hodnocení, vidíme, že je nemůžeme přijmout doslova. Z předchozího výkladu víme, že učitel může známkovat způsobem normativním (dá asi stejně jedniček jako pětěk), ale velmi často známkuje způsobem kritériálním (všem žákům, kteří správně vyřeší úlohu, dá jedničku). Ve druhém případě sociální srovnání se známkováním nemusí být vůbec spojeno. Podobně nemusí známkování být zaměřeno na vyhledávání chyb – učitelé např. někdy vyhlásí: *Dnes budu známkovat vaši slohovou práci jen podle originality nápadů, nebudu přihlížet k mluvnickým chybám*. Oba příklady ukazují, že to, zda je hodnocení normativní, nebo kritériální, zaměřené na chybu apod., závisí ne na jeho formě (známkou nebo slovně), ale na tom, jak učitel zvolí cíle výuky, a na funkci, jakou hodnocení plní. Učitel musí na konci učebního období provést také sumativní hodnocení – a žáci chtějí v průběhu školního roku vědět, jak asi na jeho konci dopadnou. Proto očekávají, že i průběžné hodnocení bude mít sumativní složku.

To vše odpovídá našemu výchozímu předpokladu, že školní výuka je systémem, který nesleduje jen jednu funkci (slouží potřebám žáka i společnosti, proto musí produkovat formativní hodnocení pro žáka a sumativní pro společnost požadovanou certifikací – udělení maturity, výučního listu, absolutoria apod.). Změna systému musí zahrnovat více než jeden z jeho prvků. Co je platné, když učitel bude užívat sebelepších metod hodnocení, ale použije je k evaluaci výukových cílů, které nebudou odpovídat skutečným potřebám žáků? Chtěli bychom, aby *školní* hodnocení mělo všechny charakteristiky, které přisuzuje část veřejnosti *slovnímu* hodnocení, ale nevěříme, že stačí změnit formu hodnocení. Změny se musí týkat i cílů a metod výuky.

Slovní hodnocení navíc vyžaduje, aby učitelé svoje žáky dobře znali a byli schopni rozlišit i jemné rozdíly v jejich rozvoji. Znamená to osvojit si bohatý pojmový aparát, kterému porozumějí žáci i jejich rodiče. Právě z nesplnění těchto předpokladů vznikají na některých školách nedorozumění a rodiče požadují návrat k tradiční klasifikaci, která je pro ně průhlednější.

Smysluplné slovní hodnocení musí být formulováno na základě podrobné diagnostiky žáka. Učitelka primární školy má možnost svoje žáky dobře poznat. Totéž nelze říci o učitelích sekundární školy, který učí desítky či stovky žáků

v jednodinových či dvouhodinových předmětech. Slovní hodnocení v tomto případě mohou být zcela formální, nic neříkající ani žákům, ani rodičům.

Jisté potíže nastávají i při přechodu žáků na vyšší stupně škol. Součástí přijímacího řízení je i posuzování prospěchu žáků a jeho srovnání na základě slovního hodnocení by bylo nad síly přijímacích komisí. Proto střední školy požadují se slovním hodnocením i hodnocení tradiční klasifikací.

### 19.3.2 Autentické hodnocení

V úvodu této kapitoly jsme upozornili, že je školní hodnocení zaměřeno především na kognitivní složku žákovy osobnosti. Způsobem, jak brát více v úvahu i postojové kvality žáka nebo jeho praktické dovednosti, by mohlo být autentické hodnocení. Východiskem by mohlo být **autentické učení**. J. Slavík (1999, s. 105) je charakterizuje jako výuku organizovanou s důrazem na smysluplné využití učební látky, které vede k vytvoření něčeho přínosného pro žáky samé, pro jejich blízké nebo pro komunitu, tedy s přesahem do reálného světa. To odpovídá i požadavku na situované, kontextualizované učení (viz kapitola 6.1).

Při **autentickém hodnocení** pak není podkladem pro hodnotící soud umělá školní úloha, ale výkon, který má smysl i mimo školu. J. Slavík (1999) jako příklad uvádí: Hodnotí se nikoliv diktát, ale dopis kamarádovi do nemocnice, nikoliv desetiminutovka z aritmetiky, ale rozpočet na třídní výlet. Může jít o plakát – pozvánku na den otevřených dveří, o divadelní představení pro rodiče, výzkum čistoty vody v okolí školy apod.

Jedním z prostředků autentického hodnocení je tzv. hodnocení **portfolia**. Portfoliem můžeme rozumět jakousi složku (např. krabici), v níž jsou uloženy nejrůznější žákovy práce i další podklady (písemky, výkresy, výrobky, záznamy o jeho pozorování učitelem...). Tato složka může obsahovat také komentáře jiných lidí k žákově práci i k jeho chování.

Hodnocení portfolia učitelé umožňuje vidět v žácích komplexní osobnost s různými schopnostmi, potřebami, přáními, umožňuje postihnout úspěchy i u žáků, kteří jsou nějak znevýhodněni vůči svým vrstevníkům. Podrobněji o autentickém učení a hodnocení viz M. Pasch a kol. (1998), J. Slavík (1999).

Seznámili jsme se s novou terminologií při hodnocení výstupů edukace, větší pozornost jsme věnovali modelu výuky „mastery learning“, motivovali jsme vás ke studiu autentického učení. Zpětnovazební informace o průběhu a výsledcích výuky je možno získat také prostřednictvím domácích úloh.

### 19.3.3 Doporučení pro praxi

Jak dosáhnout vyšší objektivity školní klasifikace a školního hodnocení vůbec? Pokusíme se naznačit některé z cest, které jsou v moci učitele.

### Pracujeme s výukovými cíli a učebními úlohami

Práce bez dobře formulovaných výukových cílů a učebních úloh v praxi vede k intuitivnímu řízení edukace, opomíjení důležitých souvislostí, nevyužívání významných pedagogických nástrojů řízení učení žáků, vede k častějšímu uplatňování nahodilostí, které si neznalý učitel neumí vysvětlit a žáci jsou z nich zmateni.

### Pracujeme s klasifikačním řádem

Klasifikační řád je velmi dobrou metodickou pomůckou pro posuzování výsledků edukace, která není v našich školách náležitě využívána. Vymezuje učitelům, co se hodnotí a zejména jak využívat rozlišovací schopnosti jednotlivých klasifikačních stupňů.

Například pro klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů;
- kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti;
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí;
- schopnost využívat a zobecňovat zkušenosti a poznatky získané při praktických činnostech;
- kvalita myšlení, především jeho logika, samostatnost a tvořivost;
- aktivita v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim;
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu;
- kvalita výsledků činností;
- osvojení účinných metod samostatného studia.

Rozlišení úrovně osvojení je dáno popisem jednotlivých klasifikačních stupňů. Například stupeň „výborný“ je charakterizován takto:

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně, chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje poznatky a dovednosti pro řešení teoretických a praktických úkolů i při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí.

*pokračování*

*pokračování*

Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty. (*Zásady hodnocení a klasifikace na základních a středních školách*, 1984)

I když představa o tom, co to znamená „uceleně“, „přesně“, „úplně“, nemusí být u dvou učitelů shodná, přece jen to jakási opora může být. Opět je možno dát přesnější obsah těmto pojmům po dohodě v předmětové komisi.

V praxi se setkáváme s intuitivní klasifikací, kdy učitel prakticky nemůže žákovi zdůvodnit, proč byl právě takto klasifikován. Z toho vychází i další pohled na klasifikaci a její objektivizaci.

### Kombinujeme slovní hodnocení s klasifikací

V pátém odstavci článku 5 klasifikačního řádu se říká, že učitel oznamuje žákovi výsledek každé klasifikace a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Po ústním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě. Výsledky hodnocení písemných zkoušek a prací a praktických činností oznámí žákovi nejpozději do 14 dnů.

Kdyby učitelé respektovali toto ustanovení klasifikačního řádu, museli by mnohem kompetentněji přistupovat k řízení edukace včetně evaluace jejích výsledků.

Domníváme se, že i vysvědčení by mohlo dávat učiteli možnost slovně doplnit to, co nemůže říci známka.

### Závěr

V této části knihy jsme soustředili pozornost na procesuální stránku výuky. Ta má tři základní fáze: přípravnou, realizační a evaluační.

Obsahem přípravné fáze je tvorba plánu (projektu) výuky. Učitel zpracovává na základě dokumentů vyšší úrovně tematický plán učiva a připravuje se na vyučovací jednotku po stránce formální i věcné.

V realizační fázi výuky učitel řídí učení žáků. Využívá při tom svých odborných znalostí a nástrojů pedagogického řízení, přizpůsobuje svůj plán skutečné situaci, motivuje žáky a řeší kázeňské problémy.

Úkolem evaluační (hodnotící) fáze výuky je zjistit efektivitu práce učitele i žáků, získat informace pro řízení další výuky.

Teprve ve výuce se formují učitelovy pedagogické dovednosti, učitel-začátečník se postupně mění v učitele-experta.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE

Učitel Bareš probírá v češtině zprávu. Žáci v hodině píšou zprávu o lyžařském kurzu, na kterém třída byla. Několik žáků je pak vyvoláno, aby přečetli svůj text, a učitel jejich práce oznámkuje. Za domácí úkol dostanou žáci vytvořit druhou zprávu – o sportovním dni ve škole. Učitel Bareš všechny domácí úkoly vybere a opět oznámkuje. Na závěr celá třída píše písemku – zprávu o návštěvě divadla. I ta je oznámkována.

Učitelka Růžková učí češtinu v jiné třídě téhož ročníku. Také její žáci píšou v hodině zprávu o školním sportovním dni. Před koncem hodiny si ve dvojicích své práce vymění, přečtou a každý žák sdělí svému partnerovi připomínky k jeho textu. Za domácí úkol mají žáci napsat zprávu o stejné události znovu, s přihlédnutím k připomínkám spolužáka. Učitelka příště jejich práce vybere, napíše k nim připomínky zaměřené na zlepšení stavby textu a jednotlivých formulací, ale neoznámkuje je. Žáci v hodině píšou třetí verzi zprávy o sportovním dni, a teprve tu učitelka oznámkuje. Nejlepší práce po dvojím přepsání jsou tak dobré, že jednu z nich otisknou okresní noviny.

Podobně oba učitelé postupují i u dalších témat. Ředitel školy má učitelce Růžkové za zlé, že její žáci mají v průběhu roku výrazně méně známek než žáci učitele Bareše. Podezřívá ji, že nechce trávit tolik času známkováním prací.

### Otázky k případové studii

1. Porovnejte výhody a nevýhody postupu obou učitelů.
2. Kdy převažovalo hodnocení formativní a kdy sumativní? V čem je možno vidět prvky zvládacího a autentického učení?
3. Jakými metodami byste mohli zvýšit podíl formativních (zpětnovazebních) informací, které dostává žák při výuce vašeho aprobačního předmětu?

### OTÁZKY A ÚKOLY

1. Promyslete, jak byste ve svém oboru mohli k získání zájmu žáků a vedení výuky využívat prekonceptů.
2. Bylo by možné uplatnit ve vašem oboru systém *mastery learning*? Svoje tvrzení zdůvodněte.
3. Prostudujte v publikacích M. Pasche a J. Slavíka pasáže o autentickém učení a hodnocení. Pak zpracujte návrh možností využití ve svém předmětu, na škole. Co by se muselo ve výuce změnit (učivo, metody, prostředky, organizační formy apod.)?
4. V semináři diskutujte svoje názory na domácí úkoly, jejich zaměření a význam ve výuce.
5. Klasifikační řád je pouze metodickou pomůckou pro učitele. Seznamte se s ním a diskutujte možnosti jeho využití ve výuce svých oborů.

### KLÍČOVÁ SLOVA

evaluace výsledků výuky  
typy hodnocení  
systém „mastery learning“

„autentické učení“  
slovní hodnocení  
klasifikační řád

## Závěr

Až budou děti dnes vstupující do školy na počátku dospělosti, bude na Zemi žít asi sedm miliard lidí. Obyvatelé České republiky budou svým počtem tvořit něco přes jednu tisícinu. Naše republika příliš nevyvíká surovinovým bohatstvím ani zdroji energie. Ve světě se budeme moci prosadit jedine svými znalostmi a dovednostmi. Vzdělání je prakticky jediný způsob, který umožňuje nejen úspěch společenství, ale i individuální vzestup jednotlivce. Kvalitní veřejné školství se zdá být jedinou cestou, jak zabránit tomu, že se jako národ octneme na periferii světa, ale také vnitřní polarizaci společnosti – tomu, že se na periferii octne velká skupina obyvatel.

V naší knize jsme se vás snažili přesvědčit, že moderní didaktika je soustředěná na žáka. Jejím východiskem jsou jeho potřeby, pojetí světa, s nímž žák přichází do výuky, a především kompetence, které by si měl z výuky odnést. Cíle výuky (vyjádřené jako znalosti, dovednosti a postoje, k nimž chce učitel žáka dovést) jsou rozhodující a jejich formulace by měla většinou předcházet úvahám o metodách výuky a hodnocení, výběru učiva, pomůcek apod.

Podívejme se proto na závěr na dvě představy o tom, k čemu by současné školní vzdělávání mělo směřovat a čím by škola měla své žáky vybavit.

### Co budou potřebovat mladí lidé ve 21. století?

V roce 1996 si Americká asociace ředitelů škol objednala u několika výzkumných a prognostických agentur studii *Připravujeme žáky pro 21. století*. Na formulování studie se podílelo 55 vedoucích pracovníků z komerční sféry, školství i státní správy spolu s psychology, sociology a dalšími oborovými specialisty. Společně hledali, jaké nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje by měli získat v průběhu předškolního, základního a středního vzdělávání dnešní žáci, kteří budou vycházet ze škol někdy po roce 2010.