

KAPITOLA JEDENÁCTÁ

ODMĚNY, TRESTY, DIAGNOSTIKA A HODNOCENÍ ŠKOLNÍHO VÝKONU

Jedenáctá kapitola se souhrnně zaměřuje na zpětnou vazbu učitelů na chování a školní výkony žáků a studentů. Zaměřuje se na informační a motivační aspekty odměňování a trestání, upozorňuje na jejich rizika i na zásady efektivního zpětnovazebního procesu. V další části je pozornost věnována způsobu zjišťování znalostí žáka – písemnému a ústnímu zkoušení i jeho výhodám a nevýhodám hlediska určitých žákovských (studentských) skupin. Pozornost je dále věnována známkování, jeho diagnostickým přínosům i kritice, již školní klasifikace čelí. Poukazuje na rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením a na přínos i rizika norem, na jejichž základě probíhá školní klasifikace. Zmíněno je také slovní hodnocení a autoevaluace a zásahy jejich používání.

1. ÚVOD

Učení a hodnocení znalostí a dovedností žáků či studentů bývá obvykle založeno na jednom ze tří teoretických přístupů: **(1) Tradičně** je učení pojímané jako záležitost vnitřní kázně a ochoty žáka se učit. Chyba je v tomto smyslu považovaná za výsledek nedostatečného úsilí. **(2) V behaviorálním pojetí** hraje základní roli mechanismus zpevnování, tedy odměňování žádoucího a trestání nežádoucího chování či výkonu. Chyba v tomto pojetí není považovaná za morální selhání, ale za upevněný nesprávný vzorec chování. Vhodným nastavením odměn a trestů je možné ji odstranit. **(3) Základem kognitivního pojetí** učení je osvojování účinného způsobu práce s informacemi, zvládnutí nových metod a vzdělávacích strategií. Toto pojetí bere v potaz i kognitivní vývoj žáka a jeho narůstající schopnost řídit vlastní proces učení. Cílem je naučit jej se učit a připravovat ho na celoživotní učení. Chyba má v tomto pojetí informativní povahu a vypovídá o potřebě změnit určité strategie zpracovávání informací.

V současné školní praxi koexistují všechna tři výše uvedená pojetí vedle sebe. V různých koncepcích vzdělávacích proudů (ale i u různých učitelů) se však některé uplatňují více než jiné. V této kapitole budeme při analýze diagnostiky školních znalostí a jejich hodnocení vycházet především z druhého a třetího pojetí učení.

2. ODMĚNY A TRESTY

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole o školní motivaci, většina reakcí učitele na chování žáků bývá u žáků spojována s příjemnými, anebo nepříjemnými pocity. V behaviorálním pojetí se tedy dá mluvit o odměnách a trestech, které představují určité prostředky kontroly a řízení lidského chování. Připomeňme, že nejde ani tak o to, co učitel jako trest (odměnu) zamýšlí, jako spíš o to, co jako trest (odměnu) z jeho reakcí vnímá žák (Slavík, 1999).

Ve školách 20. a 21. století se vyskytovaly (a vyskytují) například tyto typy „trestajících“ a

„odměňujících“ pedagogických reakcí: dobrá či nepříznivá známka, pochvala, napomenutí, poznámka, zákaz určité aktivity a účasti na nějaké mimoškolní akci, stát v koutě, jít za dveře, zvláštní domácí úkoly, fyzické tresty, zvýšení hlasu, napomenutí třídního učitele, snížená známka z chování, vyloučení ze střední školy, pochvala třídního učitele, slovní ocenění chování nějakého žáka, úsměv, svěřeni nějaké pomůcky pro skupinové vyučování, svěřeni složitějšího úkolu nebo zodpovědné funkce, pozornost učitele věnovaná žákovi, ocenění dotazů a názorů žáka atd.

Odměny a tresty mají složku **informační** (něco žákovi sdělují) a složku **motivační** (podporují nebo tlumí předchozí chování žáka). Na základě laboratorních experimentů týkajících se učení zvířat bychom mohli předpokládat, že odměnou se očekávané chování posílí a trestem se zeslabí chování, které je nevhodné. Ukazuje se však, že to, co funguje poměrně snadno v laboratoři u zvířat, funguje u lidí v běžném prostředí školy jen omezeně a pouze za určitých podmínek.

Z informačního hlediska odměna schvaluje předchozí chování. Odměna je utvrzením, že je chování žáka žádoucí. Také na základě trestu se žák dozví, že to, co udělal (způsob, jakým postupoval atd.), bylo špatně. Ze samotného trestu se však nedozví, jak měl správně jednat. Na základě pouhého trestu by příště jednal nejspíš jinak, ale možná by to opět nebylo správně. Potřebuje tedy ještě srozumitelnou informaci o tom, jaké chování je správné.

Ani z **motivačního hlediska** nepůsobí odměna a trest stejně. **Odměnu** provází příjemné pocity uspokojení a pocit přijetí učitelem. Zvyšuje se tak pravděpodobnost, že bude žák chtít tohoto pocitu znovu docílit. Působení **trestu** však závisí na mnoha skutečnostech. Důležitou podmínkou pro to, aby trest působil motivačně tak, jak byl zamýšlený, je, aby jej žák považoval za spravedlivý (Kusák, Dařílek, 2001).

2.1 PODMÍNKY ÚČINNÉHO TRESTÁNÍ

Z uvedeného vyplývá, že účinnější a méně rizikové jsou spíše pochvaly než tresty. Za určitých okolností může být trest zcela neúčinný nebo dokonce kontraproduktivní. Pokud je nezbytné udílet trest, je na místě postupovat podle určitých zásad.

V případě potrestání za větší provinění je zapotřebí s žákem o situaci hovořit soukromě, bez přítomnosti dalších spolužáků. Potrestání před spolužáky může žák cítit jako ponižující. Nutné je tedy **zachování důstojnosti potrestaného žáka a respektu k němu**. Je zapotřebí se vyvarovat také jakýchkoli zahanbujících výroků na adresu žáka, protože mohou zkomplikovat jeho vztah k učiteli i další spolupráci. Často jsou kontraproduktivní i z hlediska nápravy chování.

Cílem individuálního rozhovoru s žákem je, aby žák spravedlivost potrestání uznal, **aby neměl pocit svévole učitele**. Žák by také neměl mít pocit, že se proviněním narušil vztah důvěry s učitelem, že si to u učitele „pokazil“.

Jednou ze zásad takového rozhovoru je, že **učitel poukazuje na nevhodnost chování žáka, aniž by hodnotil osobu žáka**. Je třeba oddělit chování žáka od žáka samotného. Tím učitel potrestanému žákovi signalizuje svou důvěru, že žák své chování dokáže změnit.

Popis nevhodného chování také musí být co nejkonkrétnější. Žák tím získává jasnou informaci o tom, co by měl příště udělat jinak.

Zejména u větších provinění **s žáky hovoříme i o tom, jak oni sami vzniklý problém vidí** a jak podle nich vznikl.

Nikdy se neptáme otázkou typu „proč“. Působí příliš konfrontačně a agresivně. Žáci většinou nevědí, proč něco provedli. Pokud ale vyprávějí o tom, jak celá situace podle nich vznikla, většinou se dozvíme i to, co podle žáka jeho nevhodné chování způsobilo.

Individuální rozhovor může vypadat např. takto: „*Jirko, víš, za co jsi dostal při hodině poznámku?*“ - „*Za to, že jsem vyrušoval*“ - „*Vyrušoval jsi. Vadilo mi, že jsi měl znovu nepříjemné komentáře na Honzu, když byl vyvolaný. Už jsem tě kvůli tomu víckrát napomínala.*“ ... „*Jirko, děje se něco, co je důležité, abych o tom věděla?*“ ... „*Jak to s tím posmíváním vzniklo? Jak tomu ty rozumíš, jak to vidíš?*“ ... „*Myslíš, že by se s těmi nepříjemnými komentáři dalo něco dělat?*“ ... (volně podle Janošové 2016, kap. 14).

Zejména u mladších dětí je možné do výtky zakomponovat pochvalu. Tím se zmírní jejich pocit zahanbení. (Např.: „*Líbí se mi, že ochotně půjčíš druhým věci, když jim něco chybí, a že jim rád pomůžeš, to je moc fajn, ale to nadávání Honzovi se mi nelíbí.*“) Žák tak získává informaci, že je pro učitele hodnotným a ceněným žákem, členem třídy apod.

Aby bylo působení trestu účinné, je zapotřebí, **aby následoval co nejdřív po přestupku.** U mladších dětí by k němu mělo dojít ihned. U starších dětí a dospívajících pokud možno ještě týž den nebo ihned poté, co okolnosti prohřešku vyjdou najevo.

Důležité je také, **aby nedošlo ke kumulaci více trestů** za jeden přestupek. Nejde-li o extrémně závažný prohřešek, mělo by potrestání skončit udělením kázeňského postihu a soukromým rozhovorem. Učitel ani nikdo jiný by se k incidentu již pak neměl adresně vracet, neměl by na provinění konkrétního žáka poukazovat ani se na žáka dál hněvat. Je-li žádoucí o nevhodném chování hovořit i se zbytkem třídy, diskutuje učitel s třídou nevhodnost chování, bez uvádění konkrétních jmen.

Trest by měl pomoci tomu, aby se žák vyvaroval nevhodného jednání. Není-li však požadovaná činnost sama o sobě pro žáka lákavá (je-li dokonce odpudivá), žák se jí i navzdory trestům může vyhýbat (Pavelková, 2002). Následkem trestu dojde pouze ke změně jednoho nevhodného chování za jiné. Neustálé trestání je v tomto případě neúčinné. Vedlo by k poškození vztahu mezi žákem a učitelem a k ohrožení osobnostního vývoje žáka (Kusák, Dařílek, 2001).

2.2 VERBÁLNÍ OCENĚNÍ A POCHVALA

Pochvala poskytuje informaci o tom, že určité chování je správné. Uspokojuje i některé sociální potřeby: potřebu úspěšnosti a přijetí učitelem.

Cílem žákova úsilí by však postupně mělo přestat být ocenění druhými osobami. Libé pocity, provázející pochvalu, by se měly postupně přenášet na žákovo žádoucí jednání či úspěšný výkon bez ohledu na to, jestli jsou oceněné druhými lidmi. Motivačním cílem pochval je tedy rozvinutí pocitu uspokojení, který plyne čistě z žádoucího jednání.

Uvedený posun k sebehodnocení lze u žáka podpořit určitými pedagogickými strategiemi. Obecně platí, že častá pochvala postupně ztrácí svůj motivační potenciál. Proto není efektivní chválit žáka za každý jeho výkon. U mladších žáků je z motivačního hlediska účinnější využívat pozitivní ocenění častěji. Postupně je však zapotřebí intervaly mezi pochvalami prodlužovat. V případě výraznějších úspěchů či chvályhodných projevů žáka je ovšem vhodné zvýšit intenzitu pochvaly. Učitel by v komunikaci s žáky měl používat rozmanitější varianty ocenění a také by měl podle odpovídající situace modulovat jejich různou intenzitu.

Z výše uvedeného vyplývá, že **také odměny mohou za určitých okolností působit nepříznivě:**

- ***Přílišná fixace žáků na pochvalu*** se obvykle vytváří v rodinném prostředí a často má své počátky ještě před nástupem do základní školy. Tyto děti usilují o ocenění za každou cenu bez ohledu na použité prostředky a někdy i bez ohledu na ostatní spolužáky. Mohou být nadměrně soutěživé a mít sníženou schopnost spolupracovat s ostatními. Určitým problémem je, že se tito žáci soustředí především na pochvalu a méně na samotnou učební činnost (Kusák, Dařílek, 2001).
- V případě usměrňujících připomínek i oceňujících komentářů učitele vůči žákům platí, že probíhají přirozeně v přítomnosti ostatních spolužáků (Helus, 2015). ***Veřejná pochvala konkrétního žáka však může být pro ostatní spolužáky demotivující.*** To se týká zejména těch, kteří nebývají učitelem často chváleni.
- ***Pochvala od všeobecně neoblíbeného učitele často ztrácí svůj motivační potenciál.*** Může se stát dokonce „polibkem smrti“ z hlediska vyčleňování a šikany, pokud pochválený žák mezi svými spolužáky není oblíbený.
- Žáci se začínají poměrně dobře orientovat v systému známkování již v prvních letech základní školy. Učitelovo ***verbální vyzdvihování vzdělávacích úspěchů může být spíš ke škodě.*** Výjimku představují výjimečné výkony, jako je dobré umístění na mimoškolních soutěžích. V těchto případech může být úspěch žáka ostatním prezentovaný i jako úspěch celé školy.

Oceňováno by však mělo být pozitivní, prosociální chování žáků. I zde platí, že je potřeba oceňovat pouze samotné chování. Nikdy neoceňujeme jmenovitě konkrétní žáky. Na rozdíl od úspěšnosti v klasifikaci ze školních předmětů se může pozitivně vůči druhým chovat alespoň v některých situacích každý z žáků. Tento neadresný způsob ocenění prosociality má často pozitivní vliv na osobnost žáků i na sociální klima třídy.

Vedle pochval a ocenění potřebují žáci také alespoň občas **povzbuzení**. Povzbuzení od učitele by mělo být upřímné. Žáci by měli cítit, že učitel věří v jejich zlepšení – a učitel by měl vědět, že zlepšení chování se zpravidla neodehraje ze dne na den. Je zapotřebí udržovat naději, i

když se žákům delší dobu nedaří. (Učitelům v tom může pomoci vzpomínka na to, kolik měsíců nebo let jim samotným trvalo, než odstranili některé své negativní návyky, jako je kouření, kousání nehtů, nekonstruktivní hádky s rodiči a dalšími lidmi apod.)

3. ZÁKLADNÍ METODY DIAGNOSTIKY ZNALOSTÍ ŽÁKA

Zkoušení bylo, je a bude pro většinu žáků zátěžovou situací. Pak je ovšem zbytečné, aby v těchto situacích učitel vyvolával ještě větší strach, než je nezbytně nutné. Chce-li, aby žáci měli co nejlepší podmínky pro uplatnění svých znalostí a schopností, měl by naopak při zkoušení vytvořit klidnou atmosféru soustředění a jednat s žáky přátelsky. Učitelé, kteří záměrně vyvolávají strach, poškozují i vztah žáků k danému předmětu a jeho obsahu.

Nutno připomenout, že **žáci jsou ve škole hodnoceni (a) za kvalitní výkon, který je (b) zvládnutý za určitou časovou jednotku**. Tyto podmínky jsou poměrně nepřírozené vzhledem k situaci v zaměstnání, protože zaměstnanec si většinou může sám zorganizovat časový harmonogram pracovních povinností a vymezit si víc času na náročnější úkoly. Žáci jsou navíc vystaveni možnému zkoušení a hodnocení každý den, takže se v běžném školním dni ocitají ve větším stresu než většina dospělých v zaměstnání. Dalším zdrojem stresu mohou být rodiče, protože představují další hodnotící zdroj i další zdroj potenciálních trestů.

3.1 PÍSEMNÉ ZKOUŠENÍ

Při písemném zkoušení se interakce *mezi učitelem a žákem* přesouvá do interakce *mezi žákem a textem*. Výhodou písemného zkoušení je relativní nestrannost a spravedlnost při hodnocení. Přesto žáci často kritizují své učitele za to, že porušují zásadu rovnosti, protože někteří nerovnoměrně rozdělují svou pomoc (např. *mlčky ukáží prstem na chybu některého z žáků, kolem kterého právě během psaní procházejí*), nebo nerovnoměrně sledují sousedské napovídání (Kusák, Dařílek, 2001). Někteří učitelé používají písemné zkoušení nejen ke kontrole znalostí, ale jako formu sankce, jako jakousi munič (…*zlobili jste, a proto si teď napíšeme test...*)

Výhodou písemného zkoušení jsou stejné podmínky pro všechny, s výjimkou některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o stejné či podobné zadání a čas k vypracování. Testy se učiteli dobře hodnotí. Je také možné z určité látky vytvořit i několik standardizovaných, vyvážených testových variant (Hrabal, Pavelková, 2010).

Nevýhodou písemek však je, že často nepostihují porozumění souvislostem učební látky. To se nejvíce týká testů, u nichž žáci volí mezi nabízenými variantami odpovědi jednu správnou. Z velké části se to týká i testů vyžadujících vlastní stručné odpovědi žáků. Písemné testy zpravidla také neumožňují pracovat okamžitě s chybou, žáci zpravidla musí den nebo i déle čekat na opravu testu. Po delším čase už si nemusí pamatovat, co a proč do písemky napsali. Práce s chybou je za těchto okolností pro korekci znalostí žáka méně účinná (viz níže).

Písemné zkoušení je **pro některé žáky výhodnější než pro jiné**:

- ***Nevýhodné je písemné zkoušení pro žáky***, jimž písemné vyjadřování a práce s textem dělají potíže (např. žákům s SPU). Problémy mohou mít i žáci s nedostatečnou pasivní slovní zásobou, kteří neporozumí zadání (imigranti, děti z romských rodin). Vlivem strohého písemného projevu a nadměrného množství gramatických chyb může být výkon těchto žáků učitelem podhodnocený. Písemné zkoušení může znevýhodňovat také žáky s poruchami pozornosti, kteří neporozumí správně zadání nebo jim nestačí vymezený čas.
- ***Výhodné je písemné zkoušení pro žáky*** nejisté, trpící nervozitou, úzkostmi a sociálními fobiemi. Mohou při testu sedět mezi ostatními v lavici a nemusí stát a projevovat se sami před zraky učitele a celé třídy (Kusák, Dařílek, 2001).

3.2. ÚSTNÍ ZKOUŠENÍ

Jeho hlavní **nevýhodou** je, že je zdlouhavé. Zbytek třídy často dostane samostatnou práci, které se obvykle nevěnují všichni žáci. Část třídy se tudíž nudí (popřípadě i vyrušuje), někteří žáci se většinou snaží napovídat. Ústní zkoušení je méně spravedlivé – záleží na tom, jaká část učební látky je od konkrétního žáka při zkoušení požadovaná: Např. učivo, které vychází z běžných zkušeností žáka, které má jednoduchou logickou strukturu a dá se odvodit nebo tzv. „okecat“, je z hlediska osvojování jednodušší, než abstraktní učivo s méně intuitivním obsahem, které navíc vyžaduje porozumění vztahům mezi nepříliš známými pojmy. Ústnímu zkoušení tedy chybí objektivnější kritéria písemného testu.

Výhodou ústního zkoušení je, že žák má možnost zformulovat svou odpověď a opravit případné nepřesnosti. Podporuje také rozvoj jeho verbálního projevu. Ústní zkoušení odhalí míru porozumění souvislostem učiva a je větší šance, že při něm uplatní své znalosti i žáci s nerozvinutými verbálními schopnostmi. Zachycení nonverbálních projevů učiteli umožňuje zaznamenat, že má žák potíže vybavit si z paměti příslušný pojem. V této situaci mu může pomoci sdělit znalosti jiným způsobem, nebo mu zapomenutý termín sdělit. Velkou výhodou je okamžitá práce s chybou a korekce nepřesných znalostí.

Z obsahu této a předchozí kapitoly by mohlo vyplývat, že by bylo nejvhodnější žáky, kterým písemky nebo naopak ústní zkoušení kvůli jejich speciálním vzdělávacím potřebám nebo osobnostním dispozicím nevyhovují, tímto způsobem nezkoušet. To by však nebylo optimální. Žáci by měli zažívat všechny zkušební situace, protože i ty je připravují na zvládání podobných situací v dalším životě. Například i úzkostní žáci, které stresuje vystupování před celou třídou, by měli možnost si na tyto situace postupně přivykat. Učitel by však měl mít na paměti, že tito žáci budou pravděpodobně v písemném či ústním projevu podávat slabší výkon než ve druhé variantě. Proto by při celkové (sumativní) klasifikaci měl víc přihlížet k výsledkům, jichž tito žáci dosáhli při způsobu zkoušení, v němž mohou lépe „prodat“ své znalosti. Určitou výjimkou by mělo být zjednodušené písemné zkoušení pro některé skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří jsou vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu.

Ve všech případech je zapotřebí dbát na to, aby se do klasifikace žakových znalostí a dovedností nepromítaly deficity, které nesouvisí s právě zkoušenou oblastí.

3.3 AUTENTICKÉ HODNOCENÍ

Pojem „**autentický**“ znamená „*původní*“ nebo také „*jsoucí nesporného původu či autorství*“. V druhém smyslu je autentická taková práce, kterou vytvořil ten, kdo je pod ní podepsaný. Autentické hodnocení by se ve škole týkalo hodnocení práce, kterou vytvořil konkrétní žák bez pomoci ostatních. Napadne nás, že např. domácí příprava na referát nebo domácí úkoly nemusí být vždy v tomto smyslu autentické. Žáci, kteří se mají doma koho zeptat, když si s něčím nevědí rady, jsou v jednoznačné výhodě.

Je však otázkou, zda v běžném profesním životě převažují autentické úkoly vypracované

samostatně jedním pracovníkem, nebo úkoly, na jejichž řešení se podílí spíše kooperující pracovní týmy. Někteří odborníci tak poukazují na to, že autorská autenticita je vlastně v rozporu s autenticitou (tj. přirozeností) běžného života (Slavík, 1999). Ve smyslu přirozenosti není autentickým výtvozem správně vyplněné mluvnické cvičení, ale smysluplně sestavený dopis kamarádovi do nemocnice. Cílem vzdělávání nemá být reprodukce původního učiva, ale produkce něčeho nového s využitím naučených znalostí (Pasch, 1998, podle Slavíka, 1999).

Např. v amerických školách už žáci prvního stupně při psaní úvah a esejí na zadaná témata nejprve vytvářejí koncepty dílčích poznatků o dané oblasti, které pak propojují a následně mají ještě možnost je revidovat, leccos si dohledat, doptat se učitele nebo někoho jiného a teprve poté jej zpracují do konečné podoby.

S pomocí druhých lidí je tedy při vzdělávání dětí zapotřebí počítat. V případě výtvorů, které se ve své autenticitě blíží úkolům běžného života, je zapotřebí odlišovat tyto druhy pomoci:

- ***pomoc oprávněnou*** (žák se díky pomoci druhého naučí nebo pochopí hodnocenou dovednost, dovede vysvětlit a aplikovat její princip),
- ***pomoc neúčinnou*** (kdy žák nepochopí principy činností, se kterými mu někdo pomáhal, a nedovede je vysvětlit ani aplikovat),
- ***pomoc neoprávněnou*** (žák předkládá práci někoho jiného, aniž by se v řešení úkolu angažoval) (Slavík, 1999).

V textu bakalářských a diplomových prací studenti písemně prohlašují, že práci vypracovali samostatně. Platí to i tehdy, když jim někdo pomáhal s překladem cizojazyčné literatury nebo se statistickými výpočty. Oprávněná je pomoc dílčí. V případě metodologické pomoci by měli studenti porozumět základním principům použitých statistických metod a na jejich základě před komisí obhájit výsledky.

4. ZNÁMKOVÁNÍ

Známky lze považovat za jednoduché, snadno použitelné stručné pojmy. Jejich výhodou je, že jsou určitým způsobem celospolečensky srozumitelné. Vedle informačního cíle plní známkování i funkci motivační, regulační a výchovnou. Předpokladem, aby tyto funkce známky reálně naplňovaly, však je, že musí vždy podporovat rozvoj osobnosti žáka či studenta.

Školní klasifikaci lze považovat za specifickou variantu odměn a trestů. V mnohém se tedy na ně vztahuje to, co bylo uvedeno výše. Aby však mohly působit korektivně, je u nich **nutná následná práce s chybou**. V souladu s kognitivním pojetím učení lze chybu považovat za důležitý informační materiál. Na základě rozboru chyby se učitel může dozvědět:

- že něco nevysvětlil dostatečně (protože podobně chybujících žáků je ve třídě většina),

- co nesprávně pochopil konkrétní žák (protože je jedním z mála chybujiících v daném jevu).

Je ovšem důležité, aby rozbor chyby nastal co nejdříve, aby si žáci zatím látku neosvojovali nesprávně. Nevhodné je, opravuje-li učitel písemku týden. Rozdá-li žákům opravené písemky po týdnu či déle, žáci si už často nepamatují, co tam psali, ani proč to tam psali (Kusák, Dařílek, 2001).

Některé pedagogické směry se staví k chybování kriticky - v jejich pojetí je chyba něco, co by mělo nastávat jen výjimečně, protože každé chybné řešení má tendenci se fixovat. Staví se i proti tomu, aby učitel psal na tabuli správné i chybné řešení, např. chybný gramatický tvar v češtině. Žáci s vizuálním kognitivním stylem a s fotografickou pamětí si mohou zapamatovat nesprávnou verzi. Jiné psychologické směry (např. gestaltisté apod.) považují chybu za důležitý materiál, pokud je co nejdříve odhalena, diagnostikována a pochopena. Asi nás napadne, že každý z přístupů může více vyhovovat jiné skupině žáků (viz kap. Kognitivní styly).

Hodnocení známkou, podobně jako jakákoli zpětná vazba, vyvolává u žáka či studenta určité emoční prožívání. U některých předmětů a u některých vyučujících je však tento prožitek mnohem výraznější než u jiných. Žáci i studenti si zpravidla více cení dobrých známek z předmětů, které považují za obtížné (matematika, fyzika, chemie oproti výchovám). Platí také, že dobré známky často zvyšují oblibu daného předmětu. A platí i vztah opačný: čím větší mají žáci zájem o předmět, tím důležitější je pro ně známka z něj.

Také učitel může ovlivnit význam klasifikace u svého předmětu. Motivaci žáků získat dobrou známku může zvýšit buď větší přísností klasifikace (viz odstavec výše), nebo tím, že je u žáků oblíbený. Žáci se pak učí i kvůli učiteli, aby ho „nezklamali“.

Špatné známky jsou prožívány těžce. U méně úspěšných žáků je totální lhostejnost vůči známám spíše hraná než skutečná (Kusák, Dařílek, 2001) (viz kap. Motivace).

4.1 ZNÁMKY JAKO VÝZNAMNÝ UKAZATEL DIAGNOSTIKY ŽÁKA

Jedním z významných přínosů známkování je jeho diagnostická hodnota. Z profilu školního prospěchu a z jeho změn je možné předběžně odhadnout, v čem spočívá problém žáka:

- **Nadměrné kolísání prospěchu** může vypovídat o nepravdělné školní přípravě, o nedostatečně rozvinutých autoregulačních mechanismech a kolísající motivaci.
- **Rovnoměrné zhoršování prospěchu** od 1. třídy, které je však strmější, než je běžné zhoršování dané zpříšňováním klasifikace, může naznačovat nedostatek intelektových schopností.
- **Náhlé, výrazné změny v prospěchu** většinou signalizují určité změny ve zdravotním či psychickém stavu žáka. Psychické problémy však mohou být způsobeny i vývojovými změnami (nástup dospívání a s ním spojená psychická labilita) nebo závažnějšími problémy v sociální oblasti (šikana, hádky v rodině žáka apod.).

- **Prospěchový profil v jednotlivých předmětech**, přesněji mezi skupinami příbuzných předmětů, poukazuje na specifické nadání žáka. Větší rozdíly ve známkách u žáka s průměrnými či nadprůměrnými rozumovými schopnostmi mohou naznačovat přítomnost specifické poruchy učení.
- **Náhlá změna známek v jednom předmětu** může souviset se změnou vyučujícího, jehož přístup žákovi vyhovuje víc nebo méně než dříve. Může také souviset s aktuálním učivem. Pokud se např. v minulém pololetí probíraly rovnice, mohou být žákovy výkony jiné než ve druhém pololetí, kdy se probírají objemy a povrchy těles. (Kusák, Dařílek, 2001).

4.2 RIZIKA SPOJENÁ SE ZNÁMKOVÁNÍM

Mají-li známky dobře plnit svou funkci, měla by práce s nimi zohledňovat tři pedagogické okolnosti, které lze shrnout pod zkratku **SIR**:

- (1) Znamky závisí na *sociálním klimatu ve školní třídě i v rodině žáka*. Jde tedy to, jak se známkou zacházejí učitelé a rodiče. To se posléze odráží v tom, s jakými emocemi se známka u žáka pojí.
- (2) Důležitá je *informativnost známky*. Žák by měl jejímu obsahu dobře rozumět. Znamka je účinná, pokud podporuje žáka ve zlepšování.
- (3) Efekt známkování závisí na *reflexivitě žáka a učitele*. Žák by měl bez zbytečné úzkosti posoudit své možnosti a v závislosti na věku i přibližně odhadnout své možnosti. Učitel by měl být schopen odhadnout, jak žák známkování prožívá (Slavík, 1999).

4.2.1 Hlavní námitky vztahující se ke školnímu známkování

Školní klasifikace je patrně jednou z nejvíce diskutovaných a kritizovaných praktik spojených se školním vzděláváním v posledních desetiletích. První z hlavních námitek se týká nejasnosti toho, **co známky vlastně vyjadřují**:

- Není zcela jasné, *co vlastně známky zachycují*. Ví se, že známky více odrážejí vědomosti žáka než jeho schopnosti. Ale ani při hodnocení žákových schopností nebývají příliš spolehlivé. Např. s testy inteligence korelují nejvíce známky z matematiky, dále z českého jazyka, ale ani tyto korelace nejsou příliš vysoké.
- Další námitka se týká toho, *co známky předpovídají z hlediska profesní budoucnosti žáka*. Školní hodnocení sice poměrně dobře předpovídá úspěšnost žáka v dalším stupni vzdělávání, ale má poměrně slabou prediktivní sílu při předpovídání úspěšnosti ve skutečném životě (Slavík, 1999). Do jisté míry je to i proto, že někteří učitelé při klasifikaci nadhodnocují bezproblémové, avšak málo tvořivé výsledky, které vypovídají spíše o dobrém přizpůsobení školním podmínkám.

- Při souhrnném, sumativním hodnocení známka je jakousi složeninou dílčích hodnocení znalostí a dovedností z různých oblastí daného předmětu, které se mohou velmi lišit. Dvojka na vysvědčení může vyjadřovat např. trojku z geometrie a jedničku z aritmetiky. Je zřejmé, že výsledná známka má výrazně méně informativní než u jiného žáka, který by v daných oblastech byl i v obou dílčích oblastech klasifikovaný stupněm „dvě“. Takové složenině známek nemusí porozumět ani rodiče, zejména rodiče slabších žáků, kteří by potřebovali jejich pomoc.

Druhá zásadní námitka souvisí s tím, že **známkování může mít negativní vliv na poznání žáků i na jejich morálně pracovní návyky**. Mohou tedy působit zcela opačně, než jaký je jejich původní cíl:

- Jedním z nejzávažnějších problémů známkování je, že se v jeho důsledku stávají **cílem žáků známky, nikoli samotné poznání**. Žák zjišťuje, že nejdůležitější je získat dobrou známku, protože ta ovlivňuje jeho ocenění učitelem, jeho postavení mezi ostatními ve třídě i jeho vztah s rodinou. K učení tedy přistupuje tak, jak to vyžaduje učitel a s ohledem na to, jak bude jeho výkon hodnocený. Osvojení znalostí, které by třeba i sám v určité učení látce pokládal za důležité, se pro něj stává druhořadé.
- Zámka se stává metou, k níž lze dojít různě, např. opisováním, napovídáním, podvodem... **Známkování upozaduje význam sebezvoje**, který je výzvou a zároveň i možností pro všechny děti bez ohledu na jejich intelektové schopnosti.

Třetí skupina námitek se týká **negativního sociálního dopadu známek na méně úspěšné žáky**:

- Ukazuje se, že **určitá úspěšnost či neúspěšnost má tendenci ustálit se do nepříliš měnitelné podoby**. Podle odhadů některých odborníků jsou známky až třetiny žáků dlouhodobě nadhodnocované a naopak až třetina jiných žáků je opakovaně podhodnocovaná (Kusák, Dařílek, 2001).
- Tento problém má ještě další nepříznivé dopady. Žáci s dobrým prospěchem jsou o spolužácích s horšími známkami přesvědčeni, že se nemůžou prospěchově zlepšit. Negativní představy druhých mohou být velmi silnou bariérou na cestě ke zlepšení (viz kap. o sociální percepci).
- **Školní prospěch také určuje pozici žáka v kolektivu třídy**. Od středního školního věku si žáci začínají více všimnout prospěchu svých spolužáků, na druhém stupni se pak prospěch stává jedním ze stratifikačních kritérií při volbě přátel.
- **Žáci s lepšími známkami mívají častěji poněkud lepší vztah s učitelem**. Prožívají s ním silnější pocit vzájemné důvěry, spiklenectví a vyladění na spolupráci než žáci s horšími výsledky. Pocity psychické distance s učitelem, který prospěchově slabší žáci podprahově či vědomě prožívají, je zdrojem jejich opakující se frustrace.

Čtvrtá námitka: Nejen samotné negativní známky, ale i výše uvedené **sociální následky známkování působí na zhoršení sebeobrazu hůře prospívajících žáků**. Jejich případné **zhoršení chování** pak může být přirozenou obranou jejich ohrožené sebeúcty.

Poslední, velmi závažná námitka, se týká toho, že známkování vede k **ochuzování nenadaných žáků o pozitivní zážitek** úspěchu – docela nespravedlivé, že? V souvislosti s klasifikováním tito žáci prožívají stále se opakující negativní zážitky. Pokud jejich snaha vychází naprázdno, vytvoří si nakonec obranu tím, že dobrý prospěch jakožto cíl znehodnotí: „*Známky mě vůbec neštvou. Ve škole mě učitelé nemůžou rozházet. Škola mě nezajímá. Vzdělání mě nezajímá... atd. ...*“ Tento postoj se může stát celoživotní, jedinec nakonec rezignuje na další vzdělávání, případně i na jakýkoli další profesní seberozvoj.

4.2.2 Systémové chyby známkování

Vedle negativních dopadů školní klasifikace na žáky a jejich seberozvoj je zapotřebí zmínit i **systémové chyby, které s sebou známkování nese:**

(1) **Známky někdy mívají nízkou validitu** – učitelé někdy známkou klasifikují i další okolnosti, které s hodnocením znalostí nesouvisí. Někteří učitelé např. v rámci slohové práce zahrnují i pravopis, nebo pečlivost žáka. Zejména u žáků, jimž vychází výsledná známka na vysvědčení někde mezi dvěma klasifikačními stupni, se ve výsledném rozhodnutí některých učitelů často odráží i chování žáků: Hodnocení často vyrušujících žáků bývá zejména v pololetí horší než žáků, jejichž chování učitelům nepůsobí potíže.

(2) **Známky mívají také poměrně nízkou objektivitu** – stejný výkon žáka či studenta může být za různých okolností hodnocený zcela jinou známkou. Dva různí učitelé se při hodnocení jedné písemky či stejného zkoušení mohou lišit až o dva stupně. Je také zřejmé, že některé známky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nemusí odrážet stejné znalosti jaké mají ostatní žáci při stejném klasifikačním stupni bez SVP. Stejná známka na základní škole vyjadřuje jinou úroveň znalostí než na speciální škole nebo na víceletém gymnáziu. Ale i když odhlédneme od těchto koncepčních rozdílů a zůstaneme v téže školní třídě, změní se zpravidla známkování jednotlivých žáků i při pouhé změně učitele. Jde o různou přísnost učitelů, ale také o to, že různí učitelé kladou jiný důraz na určité znalosti či oblasti daného předmětu. (*Jedna učitelka češtiny na ZŠ tuto skutečnost vyjádřila v komentáři o výkonech jednoho ze svých žáků: „Z gramatiky má čtyřku, ale píše bezvadné slohy, myslí mu to, dám mu na vysvědčení trojku. Pro mě je důležité, že se v životě neztratí, umí zacházet se slovem a je tvořivý. Loni měl u mé kolegyně automaticky čtyřku i na vysvědčení, protože podle ní je zásadní, že neumí napsat diktát bez mnoha chyb a nebude schopný bez pomoci napsat kultivovaně ani úřední dopis“*).

(3) **Známky mají nízkou reliabilitu** – I stejný učitel se nakonec ve svém hodnocení může lišit v závislosti na různých okolnostech. Situačně se v jeho hodnocení výkonu žáka může odrážet jeho aktuální emoční naladění nebo únava. Učitelé se však také vyvíjejí profesně, takže by určitý výkon žáka někteří hodnotili v časovém odstupu (nebo díky nějakému školení) jinak než předtím (Hrabal, 2002).

4.3 JAK VNÍMAJÍ ZNÁMKY ŽÁCI

Celkově si žáci velmi cení spravedlivého známkování, stálost kritérií a porozumění tomu, proč získali určitou známku. Cení si také u učitelů, pokud kladou větší důraz na pochopené vědomosti oproti vědomostem naučeným pouze paměťovým učením. Velmi negativně hodnotí náladovost učitele, protěžování nebo zasednutí si na určitých žácích (i kdyby to nebyli oni sami). Nepříjemně vnímají ale také příliš přísné nebo dokonce naopak příliš benevolentní známkování (Kusák, Dařílek, 2001).

Žáci mají tendenci srovnávat své vlastní výsledky s vrstevníky. Cítí se úspěšnější než hůře ohodnocení spolužáci, nebo naopak hůře, srovnávají-li se s těmi, kteří dopadli lépe („*Mám sice čtyřku, ale pět lidí ze třídy mělo pětku, takže jsem dopadl ještě dobře*“). Nevýhodou tohoto srovnávání je relativita kritérií. Stejný prospěch běžné základní školy má zcela jinou váhu než na víceletém gymnáziu, což si žáci v běžné školní realitě příliš neuvědomují. Premianti tříd na celostátních olympiádách mohou ve srovnání s excelentními žáky z jiných škol prožívat silné zklamání a pocit, že žádné nadání ani nemají. Učitelé by proto měli pomáhat žákům, aby si vytvořili svá vlastní, realistická kritéria dobrého výkonu, bez ohledu na spolužáky (viz *aspirační úroveň*, kap. Motivace). Jedná se vlastně o pěstování sebehodnocení, viz níže (Mareš, 2013).

Známkování může být využíváno jako forma nepřímé komunikace i ze strany žáka. Může se to týkat např. žáků, kteří jsou ve třídě těmi nejméně nápadnými a často přehlíženými. Jedná se o skupinu průměrných žáků, kterým se nedaří získat pozornost učitelů nějakými výjimečnými výkony, jejich průměrný prospěch učitele ale ani nepodněcuje ke zvýšenému zájmu o ně, jako by to bylo u žáků náhle neprospívajících. Průměrným žákům bývá často věnována pozornost učitele až tehdy, kdy ve srovnání s dosavadní průměrností začnou výrazně selhávat. Prospěchové selhávání může sloužit jako nevědomé volání o pozornost. Řešením je v tomto případě zvýšená snaha učitele oceňovat žáky za plnění takového výkonu, který odpovídá jejich schopnostem, a vést k takovému sebehodnotícímu postoji i žáky samotné (Kusák, Dařílek, 2001).

4.4 HODNOCENÍ BEZ ZNÁMEK

Nejvíce bývá kritizované známkování na prvním stupni, zejména v prvních ročnících školní docházky. V některých státech západní Evropy je známkování v prvních ročnících škol dokonce zakázané. Je však třeba uvést, že nahrazují-li se známky jinými klasifikačními atributy (razítka do notýsků, černými puntíky apod.), je jejich efekt zcela stejný jako efekt známek. Pedagogové si v této souvislosti kladou otázku, zda jde ve škole vyučovat bez používání jakéhokoli klasifikačního systému.

V rámci výzkumu gruzínského pedagogického ústavu bylo v roce 1964 na některých experimentálních školách zahájeno vyučování bez klasifikace učitelem. Výzkumníci přenesli ve svém experimentu zodpovědnost hodnocení z učitele na žáka a zavedli sebeevaluační systém kvalitativního hodnocení. Žáci se hodnotili v určitých časových intervalech sami. Využívali přitom

porovnání svých výsledků se zbytkem třídy. Úkolem každého žáka bylo referovat o tom, jaké znalosti a dovednosti si musí doplnit vůči ostatním a v čem zase naopak může pomoci jiným, co umí lépe. Podobně hodnotili žáci také pomoc a přístup učitelů a rodičů.

Ukázalo se, že tento přístup celkově zvýšil odpovědnost žáků, podpořil kooperativní atmosféru a sociální klima orientované na zájem o druhé. Ve třídách došlo k upozadění soutěživosti. Oproti klasickým školám v daném okolí byla u žáků z experimentálních škol zaznamenána vyšší motivace ke vzdělávání, větší úroveň jejich osobní odpovědnosti, ale i vyšší úroveň vědomostí. Podle autorů projektu je nicméně důležité, aby bylo známkování zrušeno již od začátku školní docházky. Pokud již byli žáci na známky zvyklí, přestávali se při následném odstranění klasifikace snažit.

Bez znalostí bližších poznatků lze k uvedenému experimentu vznést několik otázek: Není jasné, jakým způsobem byly voleny experimentální školy, zda skutečně šlo o náhodný výběr, nebo šlo o školy, které již delší dobu spolupracovaly s výzkumným ústavem. Ve druhém případě by motivace žáků mohla být ovlivněna výkonovou orientací jejich více ambiciózních rodičů. Bývalé státy Sovětského svazu (podobně jako současné Rusko) se navíc vyznačují vysokou výkonností orientací. Platnost nálezů tedy může být omezená. Další otázkou je, zda v důsledku zrušení již jednou zavedené klasifikace musí nutně vést k poklesu motivace. U žáků (zejména u starších studentů) výrazně motivovaných určitým směrem může být pokračující klasifikace zbytečná nebo za určitých podmínek dokonce kontraproduktivní a demotivující (viz výše kap. 4.2)

4.5 SLOVNÍ HODNOCENÍ

Slovní hodnocení mnohé výše uvedené nevýhody známkování eliminuje – je zde přesnější informace o tom, co daný žák umí dobře, co neumí, v čem se zlepšil, nebo pohoršil a v čem jsou jeho nevyužité rezervy. Má tu výhodu, že do něj lze zakomponovat i mnoho pozitivních informací o tom, co žák zvládl, co se mu daří, v čem jsou jeho silné stránky. Pozitivem je, obsahuje-li také informace o postojích žáka, o jeho dispozicích a úsilí. Slovní hodnocení také nabízí doporučení, jak má žák dál postupovat a na co se v budoucnu více zaměřit.

Oficiálně zavedené slovní hodnocení má zcela jinou formu než klasifikace. Je kvalitativní, využívá výhradně slov a má podobu psané zprávy. Výhodou je jeho dialogická forma, v níž je žák více partnerem než jen příjemcem. Musí vždy obsahovat i informaci, jak žák zvládl učivo ve srovnání s očekávanými požadavky (kritérii, viz níže). Nutná je však dostatečná jazyková kultura učitele. Jaké jednotlivé podmínky by mělo slovní hodnocení splňovat? Mělo by obsahovat:

1. **Vymezení kritéria**, tedy toho, co by měl žák umět, znát, čemu by měl rozumět a jaké dovednosti by si měl osvojit.
2. **Stanovení míry dosažení kritéria**, tedy toho, co z uvedeného žák zvládl.
3. **Popis kontextu** – za jakých okolností se žákovi daří, nebo naopak nedaří kritéria lépe dosahovat.
4. **Vysvětlení důvodů hodnocení**.

5. **Prognóza**, tedy výhled žákova dalšího výkonu. Jak se může v dané oblasti vyvíjet za určitých podmínek (např. zvýšení píle nebo při větším zaměření na určitou složku učiva či při využívání doporučené učební strategie).
6. **Preskripce**, tedy popis co a jak je potřeba napravovat, rozvíjet a procvičovat (Slavík, 1999, s. 130-131).

Avšak ani běžné hodnocení klasifikačními stupni se často neobejde bez slovních komentářů, jak je tomu např. při ústním zkoušení. Ústní komentář je, podobně jako známka, žáky také nějak prožívány. Někteří učitelé vedle známkování písemně komentují i výsledky písemných prací. Varianta komentářů připsaných ke známkám nabízí žákům a studentům určité povzbuzení: je osobním sdělením, při jehož psaní má učitel před sebou nejen něčí písemný výkon, ale v představě i žáka samotného. Tuto osobní složku hodnocení žáci velmi výrazně vnímají. Je-li komentář psaný citlivě a s cílem žáka povzbudit, zpravidla se na něj žáci i těší (srov. Kusák, Dařílek, 2001; Slavík, 1999).

4.5.1. Rizika slovního hodnocení

Slovní hodnocení bývá v posledních desetiletích vnímáno velmi pozitivně zejména částí veřejnosti, která zastává různé alternativní pedagogické a výchovné styly. Aby však bylo dostatečně informativní, musí splňovat výše uvedená pravidla. Nevhodné jsou např. **bezobsažné výroky** typu: „*Kačenko, kdyby ses víc snažila, byla by tvoje práce lepší.*“ (Slavík, 1999, s. 130.) Komentáře tohoto typu obsahují dokonce ještě méně údajů než „klasická“ klasifikace.

Při nedodržení formálních požadavků, uvedených v předchozí kapitole, může slovní hodnocení také komplikovat orientaci žáka (studenta) při jeho rozhodování o přestupu na jinou školu. To se týká i přestupu žáků na vyšší stupeň školy, který se v mnoha rodinách často promýšlí ještě dříve než v době, kdy probíhají povinné testy v rámci národního či mezinárodního srovnávání.

Závažným rizikem běžných slovních hodnotících komentářů, jimiž učitelé doprovázejí školní práci žáků, je také **nálepkování** (*labeling*). Nálepkování se týká takového hodnocení, kdy učitel nehodnotí výkon žáka, ale žáka samotného (Helus, 2015).

Rozdíl mezi nenálepkujícím a nálepkujícím hodnocením oběma typy hodnocení je vyjádřený v těchto dvou větách:

(1) *Fando, tohle se ti asi popletlo s předchozí látkou.*

(2) *Fando, ty jsi ale popleta.*

Nálepkující výroky někdy učitelé používají za účelem povzbuzení žáka a odlehčení vážné atmosféry ve třídě. Je však třeba myslet na to, že **nikdy s jistotou nevíme, jestli jsou tak vnímány i žákem a jeho třídou** (Slavík, 1999). Výroky tohoto druhu mohou výrazně zhoršit sebehodnocení žáka a jeho důvěru, že učivo dokáže zvládnout. Mají-li výroky zesměšňující nebo dokonce útočný podtón, můžou je někteří agresivní spolužáci převzít a používat je jako

verbální „municí“ vůči dotyčnému žákovi, tak trochu schválenou i samotným učitelem (srov. Mareš, 2013).

Negativně působí i nálepky, které jsou směřované celé třídě. Výrok „*Tady bych si vybral jen pár žáků a ostatní bych vymetl jako smetí*“ (Richter, 1994a, s. 132, podle Mareše, 2013) vzbuzuje nadměrnou úzkost ve všech žácích a může se negativně podepsat na jejich kariérním rozhodování.

Velké opatrnosti je nicméně zapotřebí i u pozitivních nálepek, které se vztahují ke konkrétním žákům. Pokud učitel označí před ostatními spolužáky určitého žáka za „bystrého“ a „šikovného“ v situaci, kdy pochopil určitou zákonitost, nevědomky tím označil zbytek třídy opačným způsobem, tedy za méně chytré a málo šikovné (Slavík, 1999).

Vrátíme-li se k původním výroky v uvedených příkladech, můžeme si všimnout, že samotné nálepkující výroky na rozdíl od těch nenálepkujících postrádají i určitou informaci o povaze vzniklé chyby (Slavík, 1999). Nenálepkující komentáře díky své formulaci vybízejí k širšímu vysvětlení.

4.6 TYPY HODNOCENÍ PODLE CÍLŮ HODNOCENÍ

V závislosti na cílech, k nimž se hodnocení vztahuje, lze hovořit o dvou typech hodnocení, sumativním a formativním:

Sumativní hodnocení se týká hodnocení určitého celku učební látky, nebo celkového přehledu dosažených znalostí. Na běžné školní úrovni jsou jednou z variant sumativního hodnocení např. přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Uchazeč v nich buď uspěje, nebo nikoliv. V menším měřítku může být sumativním hodnocením známka ze čtvrtletní písemky.

Cílem sumativního hodnocení je žáka zařadit: informovat ho o jeho úspěšnosti v rámci delšího učebního celku, nebo vybrat mezi žáky ty úspěšnější (např. v případě přijímaček). Sumativní hodnocení tak mohou provádět (nebo pro ně vytvářet pravidla) vnější hodnotitelé, kteří nemají žádný vztah k žákům ani k jejich škole - viz testování v rámci OECD, přijímací zkoušky apod. Sumativní dopad však mohou mít jakékoli varianty ověřování školní látky (i pětiminutovky), pokud jejich ohodnocení neprovází následná práce s chybou.

Sumativní hodnocení je něčím, co provází žáky bez ohledu na to, jaký typ školy studují. V určitých obdobích jsou mu všichni plošně vystaveni. Některé školy však na něm staví více a jiné se jej snaží omezit (např. alternativní vzdělávací směry).

Formativní hodnocení má pracovní charakter. Jeho cílem je především poskytnutí zpětné vazby žákovi v situaci, kdy je ještě možné výkon zlepšit, dohnat učivo apod. Představuje sdělení, v jaké fázi cesty k cíli se žák právě nachází. Obsahuje radu, vysvětlení, podporu. Pomáhá žákovi najít efektivnější postupy jak dosáhnout zlepšení a podporuje i jeho sebeřízení. Typicky se jedná o učitelovo upozornění na žakovy nepřesnosti a chyby, komentáře při prezentaci referátů nebo o určité úseky komunikace uvnitř skupiny při skupinovém vyučování.

Formativní hodnocení zpravidla probíhá jako dialog mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky navzájem. Oproti sumativnímu hodnocení je formativní korekce častěji žákem vnímaná jako nabídnutá pomoc a jako prostředek k vlastnímu zlepšení. Žák se v této hodnotící situaci tolik nebojí přiznat, že něčemu neporozuměl. Hlavním cílem je spíše zlepšení porozumění a pochopení látky, teprve pak je cílem i lepší výkon. Také testy a zkoušení, spojené se známkováním, mohou mít formativní charakter, pokud s sebou nesou i informativní složku, pomáhají žákům naučit se kontrolovat si výsledky své práce a přebírat odpovědnost za své učení (Slavík, 1999).

4.7 NORMY HODNOCENÍ

Doposud jsme hovořili spíše o hodnocení a známkování obecně. Nyní je zapotřebí zabývat se tím, na základě čeho je možné známky udílet, aby dobře plnily svůj cíl. V praxi se používá několik různých norem jako východisek pro klasifikaci žáků a studentů. (Tyto normy autoři uvádějí pod různým označením.)

Skupinová (vztahová, sociální) norma vychází ze vzájemného poměrování žákovských výkonů. Zámka žáka je dána tím, jaký je jeho výkon ve stejném úkolu v porovnání s ostatními. Může jít o vytvoření pořadí úspěšnosti, anebo o hodnocení podle množství správných či chybných odpovědí, kdy se pravděpodobně umístí víc žáků na jedné „příčce“ hodnocení (Slavík, 1999).

Je zřejmé, že taková norma výrazně **podporuje soutěživost** mezi spolužáky. Za daných okolností nejsou motivováni k vzájemné spolupráci, ale k tomu, aby se vzájemně vnímali jako rivalové (Mareš, 2013; Kusák, Dařílek, 2001). Nejvíce motivováni jsou žáci na předních místech, kteří mohou vnímat „pád“ z prvního místa na místo třetí jako extrémní prohru (jako „dvojnásobné zhoršení“). Méně tato norma motivuje žáky průměrné, pro něž sestup o dvě příčky z 15. na 17. místo v třicetičlenné třídě zpravidla není – ve srovnání s neúspěšnějšími žáky – nic dramatického. Nejméně jsou však motivováni žáci prospěchově nejslabší, které **může takové porovnávání demotivovat**, poškozovat jejich pocit zdatnosti (*self-efficacy*), vyvolávat beznaděj (kap. Motivace) a vést k vytvoření naučené bezmocnosti (srov. Mareš, 2013; Kusák, Dařílek, 2001).

Vzhledem k uvedeným rizikům je otázkou, nakolik by se mělo skupinové normy využívat ve škole. Někteří odborníci doporučují užívat ji pouze okrajově. Jiní poukazují na to, že i později v životě jsou žáci opakovaně vystavováni různému hodnocení a srovnávání s druhými, ať už jde o zkušenosti s přijímacími pohovory do studia nebo do zaměstnání, anebo o porovnávání se spolupracovníky, na jehož základě jsou každému udělovány např. roční odměny nebo odstupňovány různé pracovní benefity. Tyto názory se tedy přiklánějí k tomu, aby měli žáci v určité míře zkušenost i s těmito situacemi (Slavík, 1999). Základní podmínkou je však citlivost a to, aby hodnocení probíhalo v atmosféře respektu a aby učitelé nezapomínali u každého žáka oceňovat i jeho pozitivní stránky. Skupinová norma hodnocení **by také neměla být příliš častá**, zejména ve třídách s málo podpurným sociálním klimatem (volně podle Mareše, 2013).

Kriteriální (absolutní) norma klasifikuje žáka tak, že porovnává jeho výsledky se znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, které byly vytýčeny učitelem (Kusák, Dařílek, 2001). Měřítkem hodnocení je tedy splnění úkolu a výsledkem je informace, zda žák uspěl, nebo neuspěl. Typickým příkladem je řídičské oprávnění, jehož získáním je vyjádřena celková způsobilost řídit motorové dopravní vozidlo (Slavík, 1999).

Je zapotřebí, *aby byla příslušná kritéria stanovena předem* a aby s nimi byl žák dostatečně obeznámený (např. na začátku hodiny nebo školního roku). Za těchto podmínek může žák regulovat své učení a alespoň rámcově kontrolovat, do jaké míry naplňuje stanovené cíle (Mareš, 2013).

Tato norma je však spolehlivá pouze za předpokladu, že jsou *vhodně stanovena* výchozí kritéria (Slavík, 1999), což je poměrně složitá záležitost. Je zároveň vhodné, aby bylo kritérií více a aby postihovaly širší spektrum znalostí, dovedností a kompetencí. Některých dobře stanovených kritérií však na druhou stranu lze využívat v různých typech úloh.

V českém jazyce by např. mohlo jít o tato kritéria: gramatická správnost, formulační vyspělost, originalita, myšlenková přehlednost, pečlivost apod. (volně podle Slavíka, 1999). Je zřejmé, že ve slohových cvičeních může být smysluplné využití téměř všech těchto kritérií, zatímco v diktátech a pětiminutovkách bude hlavním hodnotícím kritériem „gramatická správnost“.

Při větší šíře těchto kritérií je i větší šance, že se i slabší žáci v některé oblasti uplatní lépe. Učitelé tak zároveň získají *informační podklad pro jednání s žákem či s jeho rodiči*, v němž je vždy možné vedle nedostatků vyzdvihnout i žakovy silnější stránky (Slavík, 1999).

Individuální norma znamená porovnání výsledků žáka s jeho předchozími výkony, zda se v průběhu dalšího učení v časovém odstupu zlepšily nebo zhoršily. V rámci této normy *má šanci uspět každý žák*. Každý učící se se vždy může vždy ještě zlepšit, proto individuální norma snižuje obvyklou frustraci prospěchově slabších žáků (Kusák, Dařílek, 2001). Díky těmto výhodám bývá využívána *i při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (viz kapitoly Školní neúspěšnost) u nichž by srovnávání jejich výkonů s výkony vrstevníků výrazně poškozovalo jejich školní motivaci. Individuální norma se však nevyužívá jen u prospěchově slabších žáků, ale také u žáků s rozvinutým stupněm nadání, jejichž výkony výrazně překračují běžně stanovené kriteriální normy (srov. Mareš, 2013; Slavík, 1999).

Pro práci s individuální normou je zapotřebí nejprve pomocí vstupních testů *provést vstupní diagnózu*, která slouží jako orientační vodítko ke stanovení předpokládaného vývoje daného žáka. Na tomto základě se tedy stanoví *výchozí bod* a předběžně i *předpokládané tempo učení* v dané oblasti. V další fázi po proběhlém učení se zjišťuje, zda žák dosáhl vlastních předpokladů, zda se toho naučil více nebo méně (Slavík, 1999).

Zásady jak pracovat s individuální vztahovou normou (Rheinberg, 1980, podle Pavelková, 2002):

- Hodnocení výkonů žáka vychází z porovnání s jeho předchozími výkony
- Stanovování cílů má vycházet ze stavu vědomostí žáka, cíle by měly být splnitelné a nároky přiměřené

- Úspěch by měly provázet pozitivní prožitky (ocenění, uznání)
- Případný neúspěch by neměl být provázený negativními prožitky (nesouhlas ani zahanbení). Neúspěch má mít především informační význam pro práci s chybou a být vnímaný jako příležitost pro zlepšení.
- Příčiny úspěchů a neúspěchů se žákům prezentují jako výsledky proměnlivých okolností: píle, zájem, motivace, obsah učiva apod.

Také tato norma má určité nevýhody: Nesdělují, jak je na tom žák obecně ve srovnání se svými vrstevníky. Poskytují také poměrně málo informací pro jeho další kariérní směřování (Kusák, Dařílek, 2001). Třetí problém souvisí s případným spekulativním chováním žáků samotných, kteří mohou možnosti nastavení individuálního učebního předpokladu začít využívat např. tím, že při vstupním testování, sloužícím k diagnostice jejich úrovně a tempa, podávají záměrně nižší výkon.

Výše uvedené normy lze možné také kombinovat i v rámci jednoho předmětu či v rámci hodnocení určitého výkonu žáka. Lze například hodnotit jeden výkon pomocí dvou či tří známek podle jednotlivých hodnotících norem či kritérií.

Možná nás napadne otázka, zda existuje nějaká optimální norma? Jak vyplývá z výše uvedeného, každému žákovi může pomáhat ke zlepšování školního výkonu jiná norma. Navíc se v rámci různých předmětů může tato norma u konkrétního žáka měnit. Jako optimální v běžném školství se jeví to, aby žáci a studenti měli zkušenost s větším počtem různých norem. Každá z norem jim může určitým způsobem pomoci orientovat se ve vlastních schopnostech, možnostech a odhadnout svou další kariérní perspektivu. Určitá odlišnost v hodnocení pomocí různých norem může vést k určitému informačnímu zmatku. Vypovídá však také o relativitě jakéhokoli hodnocení, které nikdy přesně nepostihne vše podstatné. Relativní informace plynoucí z hodnocení mohou vést i k (úlevnému) zjištění, že žádná klasifikace není vyjádřením hodnoty žáka či studenta.

4.8 SEBEHODNOCENÍ (AUTOEVALUACE)

Adekvátní sebehodnocení je jedním z hlavních cílů, ke kterému hodnocení učitele směřuje. V reálném životě se žáci musí – bez vnější podpory – rozhodovat sami v tom, jaké jsou jejich schopnosti, znalosti, ale i možnosti zlepšování. Autoevaluační dovednost je však u žáků zapotřebí rozvíjet. **Autoevaluační hodnocení** znamená hodnocení vlastního výkonu. Ve školách se také šířeji pracuje s **autonomním hodnocením**, kdy žáci vyhodnocují i školní výkon svých spolužáků.

Se zavedením autonomního hodnocení dochází ve třídách k mnoha změnám: mění se vztahy žáků mezi sebou i k učiteli, může také dojít k pozitivní změně sociálního a pracovního klimatu ve třídě. Je to dáno tím, že odpovědnost za učení se větší mírou přesouvá z učitele na žáka, případně i na jeho rodinu.

V rámci autoevaluačního hodnocení jsou někdy uzavírány *smlouvy mezi žáky a učitelem*, v nichž se žáci zavazují k osvojení určitých znalostí a dovedností do stanoveného termínu. Využívání smluv pomáhá žákům porozumět konkrétním cílům vyučování, analyzovat úkol na jeho části a vytvořit si časový plán. Učivo, k jehož zvládnutí se žák zavazuje, může být upraveno podle možností jednotlivých žáků. Využívání smluv tedy může dobře využívat individuální hodnotící normu.

Zavádění autonomního hodnocení vychází z formativního hodnocení, které provádí učitel. Žáci se od něj učí, jak má hodnocení vypadat a jaká kritéria má zahrnovat. Důležitá je i složka emocionální, tedy jak má být hodnocení sdělováno (zejména v případě hodnocení výkonů druhých žáků) a jak má být přijímáno. Žáci by se měli naučit vlídně a s respektem hodnotit druhé a za těchto podmínek být také schopni hodnocení druhých přijmout konstruktivním způsobem. Při dobře nastaveném systému autonomního hodnocení by objevení chyby ani poukázání na ni nemělo vyvolávat úzkost ze sociálních důsledků, která by blokovala myšlení žáka.

Z výše uvedeného je zřejmé, že veřejné autonomní hodnocení žáků spolužáky před celou třídou může být v některých třídách s nepříznivým sociálním klimatem nebo s žáky nadměrně úzkostnými problematické. Je tedy zapotřebí velmi citlivě zvažovat, zda daná skupina žáků naplňuje všechny vstupní podmínky pro jeho zavedení.

KONTROLNÍ OTÁZKY:

1. Odměny a tresty v sobě zahrnují složku informační a motivační. V případě obou způsobů zpětné vazby se však nejedná o rovnoměrné působení. Na který z nich působí víc? Svou odpověď zdůvodněte.
2. Jaká existují výchovná rizika u trestání? Jakými zásadami by se mělo trestání řídit tak, aby se snížily jeho negativní vlivy?
3. Z jakých důvodů se žáků při rozhovoru s nimi o nějakém přestupku neptáme otázkou „proč“?
4. Jaká výchovná rizika existují u odměňování a pochval? Jakým způsobem by měli být žáci a studenti oceňováni, aby byli oceněním motivováni všichni žáci (studenti)?
5. Pro jaké žáky je výhodnější písemné zkoušení a proč?
6. Pro jaké žáky je výhodnější ústní zkoušení a proč?
7. Co je to autentické hodnocení?
8. Co může vypovídat o žákově situaci jeho náhlé zhoršení prospěchu?
9. Jaké jsou hlavní námitky současné veřejnosti vůči školnímu známkování?
10. Jaké jsou tři hlavní systémové nepřesnosti známkování? Vyjmenujte je a vysvětlete je.
11. Jaký je rozdíl mezi sumativním a normativním hodnocením?
12. Jaké existují normy hodnocení? Vyjmenujte a vysvětlete je.
13. Jaké jsou výhody a nevýhody kriteriálního hodnocení?
14. Jaká jsou rizika skupinově vztahové normy při hodnocení?

15. Jaké jsou výhody a rizika využívání individuální normy při školním hodnocení?

16. Vysvětlete, co je to autoevaluace, její výhody a rizika.

OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ:

Co na Vás osobně nejvíc působilo ve škole jakožto odměna?

Jaké varianty trestů jste ve škole považovali za spravedlivé? Které jste pokládali naopak za nespravedlivé – a proč? Které typy trestů byly ve Vašem případě neúčinné – a proč?

Setkali jste se někdy s učiteli, kteří během roku neznámkovali a hodnotili pouze slovně? V čem byl pro Vás tento přístup přínosný? Nesl s sebou také nějaké nevýhody?

Z jakého předmětu pro Vás bylo důležité dostat dobrou známku – a proč?

Měli jste také předměty, u nichž Vám na známkách nezáleželo? Jak si to dnes vysvětlujete? Mohl tenkrát učitel udělat něco pro to, aby pro Vás byla známka od něj důležitější? Co by to bylo?

Ve kterém věku mají známky největší vliv na skupinové postavení žáka/studenta v jeho třídě?

Jaké jsou výhody slovního hodnocení? Jaká jsou jeho rizika?

Jaké informace by měla obsahovat zpráva o školním prospěchu v rámci zavedeného slovního hodnocení?

LITERATURA:

Helus, Z (2015): Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.

Hrabal, V. (2002): Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata. 2. Vyd. Praha: Karolinum.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010): Jaký jsem učitel. Praha: Portál.

Janošová, P. Šikana a školní třída na začátku dospívání. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová. M. (2016): Psychologie školní šikany. Praha: Grada. s. 307-337.

Kusák, P., Dařílek, P. (2001). Pedagogická psychologie - A. Olomouc: UPOL.

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Pavelková, I. (2002). Motivace žáků k učení. Praha: UK, PedF.

Slavík, J. (1999): Hodnocení v současné škole. Praha: Portál.