

Hodnocení v současné škole

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



3. HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÝCH VÝKONŮ VE ŠKOLE



Anotace: Kapitola se věnuje problematice objektivity, validity a spravedlivosti hodnocení žákovských výkonů. Dílčí část je zaměřena na objasnění kritérií a indikátorů hodnotícího procesu a jejich vztahu ke sledovaným klíčovými kompetencím žáka.

Samostatná část seznamuje se základními metodami sběru informací a diagnostiky žákovských výkonů. Příloha obsahuje ukázkou stanovení kritérií a indikátorů pro hodnocení.

Klíčové pojmy: výkon žáka, kritéria, indikátory, kompetence; metody diagnostiky – didaktický test, zkoušení, portfolia.

3.1. HODNOCENÍ ŽÁKA NEBO HODNOCENÍ ŽÁKOVA VÝKONU?

V nadpisu kapitoly záměrně rozlišujeme kategorii žák a kategorii výkon žáka a zpřítomňujeme klasickou otázku: **Co vlastně má školní hodnocení hodnotit?**

Dílčí výkon žáka **nebo/i** obecné žákovy předpoklady?

Aktuální výkon žáka **nebo/i** jeho průběžnou přípravu na vyučování?

Splnění požadavků učitele **nebo/i** žákův výkon “navíc”?

Úroveň výkonu vzhledem k žákovým schopnostem **nebo/i** k úrovni výkonů ostatních žáků?

Objektivní dosaženou úroveň zvládnutí úkolu **nebo/i** relativní úroveň vzhledem k žákovým vstupním znalostem/schopnostem/možnostem/rodinému zázemí/ vybavení pro studium?

Aktuální výkon **nebo/i** celkově projevovaný zájem žáka o práci, o předmět?

Individuální práci žáka **nebo/i** jeho přínos pro skupinu, kolektiv?

Výhradně výkony **nebo/i** chování žáka?

Chování žáka v hodině **nebo/i** v činnostech mimo vyučování?

Uvedený (neúplný) výčet možností předmětu hodnocení naznačuje široký význam a mnohoznačnost pojetí hodnocení. Je zřejmé, že proces hodnocení se nemůže vztahovat k jedinému předmětu (jenom aktuální výkon nebo jenom přínos práci ve skupině; pouze výsledek bez hodnocení pracovního procesu apod.). Proto ve škole uplatňujeme mnoho druhů a forem hodnocení, adekvátně k posuzovanému výkonu a projevům žáka v různých aktivitách, činnostech a úkolech realizovaných v procesu edukace.

3.2. KRITÉRIA A INDIKÁTORY HODNOCENÍ

“Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.”

(Pasch, str. 109)

Zásadním předpokladem kvalitní hodnotící komunikace učitele a žáka, směřující k takovému hodnocení výsledků a výkonů žáka, které má žáka motivovat ke zlepšení, je **stanovení ukazatelů, kterých si při hodnocení budeme všímat, a jejich dosažené úrovně, míry, kvality**. V kvalitě hodnocení tedy důležitou úlohu sehrávají KRITÉRIA a INDIKÁTORY HODNOCENÍ.

KRITÉRIUM je popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět.

Košťálová, 2008, str. 80

Kritéria jsou odvozena z druhu činnosti, úkolu, aktivity a pomáhají žákovi vytvořit si představu o tom, co se od něj v dané aktivitě očekává, **CO má zvládnout, co bude předmětem hodnocení**.

INDIKÁTOR vystihuje možnou míru naplnění v naplnění kritéria

Košťálová, 2008, str. 80

Indikátor pomáhá žákovi orientovat se v tom, jak bude hodnocena má dosažená úroveň jeho výkonu. Vypovídá o úrovni zvládnutí – **JAK** dobře/správně/méně správně/nedostatečně žák pochopil, osvojil si, zvládl problém, dokázal uplatnit naučenou dovednost atd.

V současné zahraniční i české pedagogické terminologii se v diskuzi o hodnocených a žádoucích výstupech vzdělávacího procesu užívá pojem KOMPETENCE.

KOMPETENCE: Schopnost uplatňovat vědomosti, dovednosti a know-how v běžných i nových situacích.

TESE, 2006, str. 105

TESE – Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě. Česká verze, Brussels: EURYDICE, 2006.

Pedagogická literatura nabízí mnoho rozpracovanějších definic tohoto pojmu, z nichž vybíráme tu, která vystihuje jak komplexnost, tak i procesuální chápání pojmu kompetence:

KOMPETENCE: Jedinečná **schopnost člověka úspěšně jednat** a dále **rozvíjet svůj potenciál** na základě integrovaného **souboru vlastních zdrojů**, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojená s možností a ochotou **rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost**.

(Veteška, Tureckiová, 2008; zvýraznění S.K.)

Kompetence představují i cílovou kategorii formulovanou v základním dokumentu českého vzdělávacího systému – Rámcovém vzdělávacím programu, rozpracovaném pro dílčí stupně vzdělávání. Základní vzdělávání má žákům pomoci “**utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situac eblízké životu a na praktické jednání”. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, dostupné z: , str. 12)

KLÍČOVÉ KOMPETENCE představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

... k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací osah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

RVP ZV, VÚP 2007, str. 14

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- Kompetence **k učení**
- Kompetence **k řešení problémů**
- Kompetence **komunikativní**
- Kompetence **sociální a personální**
- Kompetence **občanské**
- Kompetence **pracovní**

Ve školním vzdělávacím programu jsou podrobně rozpracovány dílčí obsahy (témata, předměty, obory, oblasti), činnosti a aktivity směřující k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Daná **kompetence je tedy kritériem hodnocení, její míra a úroveň indikátorem hodnocení.**

3.2.SBĚR INFORMACÍ A DIAGNOSTIKA ŽÁKOVSKÝCH VÝKONŮ

Abychom mohli hodnotit, musíme umět zjišťovat, **jakých výstupů a v jaké míře** žák v procesu vzdělávání dosáhl. K tomu slouží různé metody pedagogické diagnostiky. Protože tématu diagnostiky žakovských výkonů v procesu edukace je věnován samostatný studijní materiál, zmíníme pouze základní uplatňované metody získávání informací o výkonech žáka se zaměřením na jejich případný “hodnotící” potenciál.

Utváření a rozvíjení cílových kategorií vzdělávání - klíčových kompetencí – nevystačí s tradičními formami diagnostiky a hodnocení (zkoušení žakovských vědomostí). Mají-li kompetence zahrnovat **kromě vědomostí i dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty**, musí být i vyučování kromě předávání informací naplněno dalšími činnostmi přispívajícími k rozvíjení kompetencí. Tyto činnosti vyžadují i specifické metody diagnostiky i hodnocení.

3.2.1. Systematické a analytické pozorování

Provádí učitel soustavně v průběhu procesu vyučování a práce s žáky. Napomáhá k poznání komplexní povahy žakovských výkonů a k zodpovědné diagnostice úrovně klíčových kompetencí, zejména jejich dovednostních a postojových složek. Přispívá ke komplexní povaze hodnocení žáka. Předpokladem kvalitní diagnostiky na základě pozorování je upřímný zájem učitele o poznání žakovských předpokladů i osobnostních zvláštností, pečlivé vedení záznamů o pozorovaných skutečnostech a dostatečná doba, kterou má učitel pro pozorování žáka k dispozici.

3.2.2. Ústní zkoušení

Představuje tradiční metodu zjišťování úrovně zvládnutí zadaného úkolu a naplnění dílčího cíle. **Tradiční individuální zkoušení** probíhá formou kladení otázek, zjišťujících úroveň vědomostí o probíraném tématu. Na otázky odpovídá jeden žák, určený učitelem. Vzhledem k subjektivnímu prožitku náročnosti individuálního ústního zkoušení volí někteří učitelé pro zkoušení i **formu společného pohovoru s více žáky** (kolokvium), kdy žáci ve skupině odpovídají spontánně, dobrovolně nebo jsou učitelem jednotlivě vyzýváni. Tato forma je náročnější na pozornost učitele, protože musí zaznamenávat výkony většího počtu žáků současně.

Hodnocení vycházející z ústního zkoušení představuje vyjádření spokojenosti učitele s dosaženou úrovní, zjištěnou u žáka/žáků. Vzhledem k dynamické povaze tohoto způsobu hodnocení (nikdy nevíme, jaká bude konkrétní odpověď žáka, ani k jaké navazující otázce žakova odpověď učitele vybídne; způsob, jakým žák odpovídá, nemusí odpovídat skutečné úrovni jeho znalostí atd.), je těžké stanovit přesný, opakovatelný postup zkoušení a přesná kritéria hodnocení úrovně předvedeného výkonu žáka. Průběh ani prezentovaná výpověď ústního zkoušení nebývají

většinou podrobně zaznamenány (záznam je redukován na poznámky učitele), proto nelze zjistit a zajistit validitu ani reliabilitu procesu hodnocení. Do finálního zhodnocení žákova výkonu se nutně promítá aktuální stav a subjektivní pohled učitele. Hodnocení výkonu žáka založené výhradně na výsledcích ústního zkoušení není objektivní a musí být doplněno dalšími diagnostickými a hodnotícími metodami.

3.2.3. Didaktický test

Didaktické testy představují postup pedagogické diagnostiky, jehož pomocí učitel (nebo i sami žáci) měří pokud možno objektivně a spolehlivě výsledky učení a dosažení plánovaných cílů.

(Skalková, 2007, str. 212)

Správně koncipovaný didaktický test obsahuje jednoznačně formulované otázky, na které žák může odpovědět jediným správným způsobem. Didaktické testy rozlišujeme podle míry jejich standardizace (tj. jejich použitelnosti pro stanovení normy pro určitý stav vědomostí a dovedností žáků):

- a) **testy orientační**, sestavované učitelem; slouží pro zjištění dílčích pokroků a úrovní vědomostí a dovedností žáků,
- b) **testy standardizované**, sestavované týmy odborníků; slouží pro zjišťování a srovnávání dosažených úrovní v hodnocených oblastech (výkony žáků, efektivita vzdělávacích strategií apod.).

Didaktické testy jsou zaměřené zejména na zjišťování poznatků a vědomostí. Na rozdíl od např. ústního zkoušení nebo volné písemné výpovědi žáka výsledky testů poskytují přesná data o žákových vědomostech a jejich úrovni. Výkony žáků v testech lze přesně změřit (např. zjistit počet správných odpovědí), kvantifikovat, převádět na hodnotící ukazatele (známky, body, procenta) a z nich odvodit hodnotící výroky. Podle výkonu v testech lze žáky objektivně hodnotit, porovnávat, případně diferencovat i selektovat (např. pro rozdělení do výkonnostních skupin, při přijímání na vyšší stupeň škol apod.)¹.

Nevýhodou didaktických testů oproti jiným formám diagnostiky výkonů (ústní zkoušení, volný písemný projev, žákovská portfolia, produkty atd.) je jejich výpovědní "omezenost" – poskytují pouze redukovanou výpověď o úrovni vědomostí žáka, neumožňují zjištění vyjadřovaných postojů k tématu, předmětu, oboru – a proto je jejich použití vhodné pouze v některých, zejména naukových předmětech a oblastech.

3.2.4. Analýza písemné práce

Písemnou práci rozumíme různé podoby písemné prezentace úrovně žákova porozumění

problému či zvládnutí úkolu. Můžeme jmenovat volné slohové útvary (úvahy, eseje), ale i například vyprávění, výkladový text, popis činnosti atd. Na rozdíl od jednoznačných odpovědí požadovaných v didaktických testech umožňují volné písemné projevy žákovi svobodnější a obsažnější vyjádření jeho vědomostí, ale i jeho postojů a hodnot.

3.2.5. Analýza výsledků a produktů činnosti

Dosud uvedené metody diagnostiky spočívaly na verbálním projevu žáka (ústním či písemném). Významným zdrojem poznání dalších – nejen verbálně sdělovaných - projevů úrovně žákova výkonu jsou i další produkty jeho činnosti.

a) **produkty výtvarných prací** a pracovních činností (obrázky, výkresy, vystřihovánky, výrobky). Předmětem hodnocení nemá být výtvarná či umělecká hodnota produktu (ta je zcela subjektivní), ale např. prokázaná úroveň pracovní dovednosti, zvládnutí pracovního postupu, uplatnění produktů při výzdobě třídních a školních prostor atd.

b) **žakovská portfolia**. Žakovská portfolia představují jakousi “vizitku” žakovy práce za určité období. V tradici vytváření osobních žakovských portfolií zaujímají přední místo waldorfské školy. V posledních letech si tvorbu žakovských portfolií přisvojily i další školy a užívají je jako zajímavý produkt dokumentujícím průběh a výsledky žakových činností ve škole. Do portfolia (v podobě šanonu, desek, kufříku, krabice atd.) si každý žák vkládá materiály o splněných úkolech, písemné práce, obrázky, diplomy, pochvaly, hodnocení, fotografie z akcí, fotografie výrobků, potvrzení výsledků své práce, hodnocení učitele a další “stopy” své práce a vytváří si tak vlastní “kroniku” své vzdělávací historie. Pedagog z průběžného hodnocení žakova portfolia poznává stránky žakovy osobnosti, které jiné diagnostické metody nezjišťují. Portfolio provází žáka i při přechodu na jinou školu.

metody neodhalí (zájmy, významnost, jakou žák přikládá dílčím činnostem i hodnocení, snahu o sebereprezentaci a sebezprosažení atd.).

c) **čtenářské deníky a další žakovy zápisy** o jeho vlastních činnostech. Hrají roli až ve vyšších třídách (od 4.,5. třídy), kdy se žák odpoutá od grafomotorické náročnosti vlastního písemného projevu a je schopen písemně reflektovat vlastní prožívání.

d) **analýza žakovy “mediální” aktivity a sebereprezentace**. V posledních letech v důsledku rozvoje a dostupnosti dokumentační a další techniky se i žáci mladšího školního věku realizují jako účastníci internetových komunikačních sítí (Facebook), chatování, nebo i jako spoluvůdci webových stránek (osobní stránka, stránka třídy, spoluúčast na webových stránkách školy), v tvorbě školních časopisů, fotogalerií atd. Žakovy elektronické výstupy jsou pro pedagoga rovněž zdrojem poznání dílčích žakových dovedností.

¹ Například v současnosti uplatňované srovnávací testy SCIO.

c) **vedlejší projevy** vyplývající z role žáka ve škole. Máme na mysli vše, co provází žákovo “fungování” v souvislosti se školou. Chování v hodině, o přestávkách, úprava žákova prostoru a pracovního místa. Tyto projevy pomáhají dotvářet pedagogovu představu o dalších složkách (nejen kognitivní) žákovy osobnosti. Pedagog však nesmí svá hodnocení těchto vedlejších projevů role žáka promítat do hodnocení žákových kognitivních výkonů (např. snižovat hodnocení žákova výkonu s poukazem na to, že žák je “tak nepořádný” apod. - viz kapitola Chyby v hodnocení).

OTÁZKY A ÚKOLY K SAMOSTUDIU:



LITERATURA KE KAPITOLE:

B ě l e c k ý, Z. Kritéria hodnocení žáků. [Část] 1-9 [série článků]. *Učitel'ské listy*. Roč. 14, č. 1-9 (2006/2007).

Č e c h o v á, H. B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

K o š ť á l o v á, H.; M i k o v á, Š.; S t a n g, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

D v o ř á k o v á, M. Hodnocení ve vyučování. In: V a l i š o v á, A.; K a s í k o v á, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 249-266.

S k a l k o v á, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Š r á m e k, L. , P a s t y ř í k, S. Hodnocení - problém učitelů i žáků. *Češtinář.*, 14, č.1 (2003/04), s.3-6.



ELEKTRONICKÉ ZDROJE A ODKAZY:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.



Otázky k samostudiu a zamyšlení:



VÝZKUMNÉ ZADÁNÍ

