

# 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.



## 4. FUNKCE HODNOCENÍ

Jak už bylo zmíněno v kap. 1.2., **tradiční funkcí hodnocení bylo informovat** žáka, ale zejména jeho rodiče, o žákově úspěšnosti vzhledem k cílům vzdělávání stanoveným vzdělávací institucí (školou), ovšem v praxi spíše poskytovalo informaci o žákově úspěšnosti vzhledem k učitelově očekávání. Informativní funkce hodnocení s sebou – spíše skrytě - nesla i **funkci motivační, respektive “demotivační”** – známky byly – zejména méně úspěšnými žáky - tradičně vnímány i jako hrozba s negativními následky. Současné pojetí osobnosti žáka a z něj vyplývající pojetí pedagogických kategorií (např. cílů, metod, forem vyučování atd.) mění a obohacuje i pojetí školního hodnocení. K pochopení významu veškerých hodnotících procesů probíhajících ve škole napomůže uvědomění si celé řady funkcí, které hodnocení naplňuje. <sup>1</sup>

### 4. 1. Informativní funkce hodnocení

Primární funkcí hodnocení samozřejmě zůstává **informativní funkce**, tedy předání informace o tom, jak se žák přiblížil k cíli, k normě, k očekávanému výstupu, ev. jak se umístil na pomyslném žebříčku třídy. V souvislosti s touto funkcí hodnocení je na místě uvést, jaké základní druhy hodnocení rozlišujeme podle toho, z jaké perspektivy či v jaké relaci je žákův výkon hodnocen:

1. **absolutní (kriteriální) hodnocení** - jak je žák úspěšný vzhledem ke stanovenému cíli, normě, dané vzdělávacím plánem
2. **individuálně normované hodnocení** - jaký pokrok žák dosáhl vzhledem k jeho předcházejícím výkonům, znalostem
3. **sociálně normované hodnocení** - jak je žák úspěšný ve srovnání s ostatními žáky
4. **formativní (průběžné) hodnocení** - jakých dílčích pokroků a výkonů žák dosahuje
5. **sumativní (finální) hodnocení** - jaké úrovně znalostí dosáhl žák za určité období. <sup>2</sup>

Samozřejmě, že ne každé hodnocení přináší všechny uvedené druhy informací, objektivní a spravedlivé hodnocení by vždy mělo být provázeno vysvětlením, jakou perspektivu pedagog při hodnocení zaujímal a čím je jeho hodnocení ovlivněno.

### 4.2. Motivační funkce hodnocení

Motivační potenciál hodnocení je založen na přirozených tendencích v osobnosti, které stimulují jedince k dosahování co nejlepšího výkonu a jeho ocenění (hodnocení):

1. **Potřeba přijetí druhými**, která v sobě zahrnuje i potřebu ocenění a uznání. <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Podrobněji k funkcím hodnocení viz Kolář, 2009.

<sup>2</sup> Podrobněji k druhům hodnocení viz Dvořáková, in. Vališová 2011, s. 261.; Slavík, 1999; Pasch, 1995.

<sup>3</sup> Viz Maslowova teorie potřeb. [http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova\\_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida)

Pozitivní či negativní hodnocení žákova výkonu představuje potvrzení či odmítnutí jeho jednání osobami,

- ke kterým se vztahuje a na kterých mu záleží (rodič, učitel, kamarád),
- které mu jsou vzorem (rodič, paní učitelka),
- které jsou autoritou určující jeho další život (učitel, nadřízený, zaměstnavatel).

Zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku je tato potřeba výrazným motivem jejich školní práce. (Dítě chce svými výkony **udělat radost** mamince, paní učitelce; **touží po uznání** a ocenění od otce, staršího bratra apod.)

## 1. Princip přirozeného učení na základě působení odměny a trestu

Poznatky etologie a neobehaviorismu<sup>4</sup> a přenesené do psychologie učení poukazují na přirozenou tendenci živých jedinců usilovat o **dosazení příjemného** (odměny v neširším slova smyslu) a **vyhnout se nepříjemnému prožitku** (vnímanému jako trest za neadekvátní chování). Pozitivní zážitky chceme opakovat, negativním chceme předejít. Na různých úrovních vývoje osobnosti lze za takto působící **odměny a tresty** – posilující či eliminující učení - považovat i různé formy pozitivního či negativního hodnocení výkonu sdělované žákovi různými formami (známkou, slovně, pochvalou, vyznamenáním, případně i materiální odměnou atd.). Druhotně se odměnou/trestem stávají **následná opatření** v důsledku “dobré či špatné známky” – přijetí, radost rodičů, pozitivní atmosféra, domácí výhody, materiální odměny - a v opačném případě tresty v podobě zloby rodičů, zákazů, omezení, navýšení povinností a bohužel i případného fyzického trestu.<sup>5</sup>

Uvedená stránka hodnocení skrývá určité nebezpečí. Zámka jako dílčí – bohužel někdy jediný - nositel informace o práci dítěte většinou hodnotí pouze jeden dílčí výkon, samozřejmě nemůže hodnotit jeho práci ani osobnost žáka jako celek. Přesto bývají známky jako ukazatelé kvality výkonu a školní úspěšnosti často přeceňovány, zejména rodiči. Někteří rodiče, pak redukuje svůj zájem o školní práci dítěte výhradně na zájem o známky a o od nich odvozují své

---

<sup>4</sup>

<sup>5</sup> Teorie působení odměn a trestů jako prostředků zpětné vazby a tedy i hodnocení jedincova výkonu vychází primárně z behavioristického modelu učení na základě posílení či odmítnutí nějakého chování. V případě adekvátního chování a jednání dostává jedinec-žák tzv. „odměnu“ v podobě dobré známky, vysokého počtu bodů, pochvaly atd. V případě nezdaru nastává – pomyslný a nebo reálný – „trest“ v podobě špatné známky, pokárání atd. Ve vývoji osobnosti tento princip funguje zejména v procesu utváření morálky jedince a odpovídá tzv. prekonvenčnímu stadiu účelové morálky založené na snaze o získání odměny a vyhýbání se trestu (viz vývojová teorie L. Kohlberga). Klasické teorie učení přenášely tento model o do vyučovacího procesu, kdy odměnou za správný postup a výsledky je dobrá známka, trestem za nesprávný postup a nekvalitní výsledky je špatná známka. Pozdější teorie práce s chybou posunuly vnímání chyby ve výsledku jako důvodu k potrestání snížením hodnocením, neboť právě chybu lze vnímat jako činitel vedoucí k nápravě chybných postupů a k osvojení nového, žádoucího postupu.

vlastní hodnocení dítěte. Důsledkem může být “honba žáka za dobrými známkami” jako hlavní cíl školní práce, který zastíní další – neznámkovatelné, ale rovněž podstatné - cíle výchovně-vzdělávacího procesu a práce ve škole hodnocené jinými formami, než známkou (např. důraz na vlastní názor, komunikační dovednosti na sociální aspekty života školy - kvalitu vztahů, kooperaci, vzájemnost). Někteří žáci, motivovaní výhradně snahou o dobré známky (tuto tendenci nacházíme spíše u dívek) – mohou při přechodu na jiný stupeň či typ školy zažít překvapení v podobě neúspěchu, protože zde nebude stačit pouhé naučení se a odříkání tzv. látky, ale je vyžadován vlastní úsudek, hlubší pochopení atd.

#### 4.3. Regulační (formativní) a výchovná funkce hodnocení

Také do těchto funkcí hodnocení se promítají základní motivační tendence v osobnosti - **potřeba smysluplné činnosti směřující ke smysluplnému cíli**, která představuje nejvyšší motivační a regulační sílu v osobnosti a vede jedince k volbě adekvátních činností a jednání. Hodnocení **napomáhá k uvědomění si správnosti dílčích kroků na cestě k cíli, poskytuje žákovi užitečnou a potřebnou zpětnou vazbu**. Lze říci, že potřebnost učitelových hodnotících vstupů je úměrná vývoji sebereflexe a sebehodnotících kompetencí žáka a s přibývajícím věkem žáků klesá.

Výše uvedené funkce hodnocení zahrnují i podstatnou “paralelní” funkci – funkci **výchovnou**. Od počátku jakékoliv vlastní snahy se dítě prostřednictvím sdělované zpětné vazby, obsahující hodnocení, učí chápat důsledky jakéhokoliv svého jednání. Důsledky pro něj, pro ostatní osoby, pro širší okolí. Toto uvědomění funguje jednak jako prostá regulace vlastního chování ve smyslu principu odměny a trestu, zároveň je však dítě vedeno, formováno podle norem daného společenství – mluvíme tedy o výchově a výchovné funkci hodnocení, ať už se jedná o výchovu v rodině či institucionalizovanou.

#### 4.4. Diagnostická a prognostická funkce hodnocení

Diagnostická funkce hodnocení zahrnuje dvě složky – prognostickou a diferenciační. Přinášejí praktický aspekt sloužící k rozpoznání potenciálu žákovy “výkonnosti” ve škole a k zařazení každého jednotlivého žáka na co nejadekvátnější místo ve vzdělávacím systému a ve školské soustavě. **Prognostická funkce** hodnocení napomáhá k posouzení dalších možností žáka vzhledem k jeho předcházejícím a stávajícím výkonům a k nalezení co nejlepších možností jeho dalšího vzdělávání a uplatnění. Na základě **diferenciační (a selektivní) funkce** hodnocení lze z kvalitativní analýzy většího počtu žákovských výsledků realizovat vnitřní i vnější diferenciaci – např. organizovat výuku rozdílné náročnosti pro jednotlivé skupiny uvnitř třídy nebo vytvářet různé homogenní výkonnostní skupiny žáků –

např. specializované třídy, třídy pro nadané děti (vnitřní diferenciaci) nebo výběrové školy pro děti se specifickými předpoklady (vnější diferenciaci).

Samozřejmě, že zmíněné aspekty hodnocení nesou určité riziko v tzv. “zaškatulkování” žáka (dobrý/ špatný/ průměrný atd.), které je samozřejmě z hlediska optimálního vývoje osobnosti žáka nežádoucí. Záleží na kompetencích pedagoga, který by měl při primární diagnostice žákovských výkonů (která představuje základ pedagogické prognózy a případné diferenciaci) vycházet z důkladné odborné připravenosti, pedagogické zkušenosti a zejména z individuálních a vývojových specifíků každého žáka.



#### **OTÁZKY A ÚKOLY K SAMOSTUDIU:**



#### **LITERATURA KE KAPITOLE:**

K o l á ř, Z., Š i k u l o v á, R. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

S l a v í k, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190.s. ISBN 80-7178-262-9.



#### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**



#### **DISKUTUJTE:**

1. Jaké další funkce v hodnotících výstupech učitele lze nalézat?



## VÝZKUMNÉ ZADÁNÍ

:

