

Program etické výchovy pro 2. stupeň ZŠ „Já, člověk“

Hodnocení žáků v programu „Já, člověk“

Otázku hodnocení žáků jsme zpracovali podrobněji. Zkušenosti z praxe ukazují, že řada učitelů má potíže opustit tradiční model hodnocení, založený na prověřování znalostí, navíc mnohdy silně subjektivním způsobem (např. ústní zkoušení bez předem vymezených kritérií). Příčinu nespatřujeme v neochotě opustit tento model, ale často z nedostatku informací o alternativních možnostech hodnocení.

A. Proč hodnotíme

Hodnocení obecně slouží v životě člověka k dosažení různých cílů. Slavík¹ uvádí tři základní funkce hodnocení – poznávací, konativní a motivační, přičemž upozorňuje, že jednotlivé z funkcí hodnocení mohou mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku jedince.

Hodnocení by jistě mělo plnit **poznávací** funkci, jedinec by měl získat maximum informací o tom, jak vyhověl požadavkům, jak splnil zadaná kritéria, zvládl danou situaci. Je důležité vyvarovat se tzv. nálepkujícího hodnocení, které je zobecňující a neříká nic o tom, co a jak kvalitně žák zvládl. Dokonce i výroky, které bychom mohli označit jako pochvalné, nemají většinou velký vliv; tím, že zobecňujeme, navíc hrozí, že pochválíme i částečně nebo zcela odbytou práci. V první fázi hodnotícího procesu bychom se tak měli vyvarovat hodnotících soudů, neoznačovat žáka či výkon nějakou nálepkou, protože by tím mohlo dojít k odvrácení jeho pozornosti od činnosti samotné směrem k našemu zhodnocení jejího výsledku. Pokud se omezíme na prostý výčet informací, kterými slovně popíšeme situaci, chování, výkon nebo pocit, resp. použijeme nehodnotící zpětnou vazbu, účinek hodnocení nebude oslaben vedlejšími faktory, např. nedůvěrou v hodnotitele, která při použití „nálepek“ vzniká. Nejen v etické výchově nám přitom půjde o zaměření na pozitivní stránky, čímž posílíme vnitřní motivaci dítěte ke zdokonalování a podpoříme jeho iniciativu při hledání chyb. Takové hodnocení začíná plnit i další funkce, konativní a motivační.

Další funkce hodnocení se pojí s vůlí k činu, nazýváme ji **konativní**, někdy také korektivně-konativní. Takové hodnocení souvisí s aktivitou, člověk by si z něj měl vzít ponaučení, svou práci vylepšit či opravit, změnit své chování. Abychom se mohli zdokonalovat, opravovat své chyby, je důležité znát kritéria, kterým máme vyhovět. Kritéria by měla sloužit jako srozumitelná vodítka pro zdokonalování hodnocené činnosti.

Hodnocením ovlivňujeme nejen poznání a cestu k nápravě chyb, ale také prožívání – od našeho hodnocení se odvíjí i postoj jedince k další práci, zda ji bude chtít zlepšovat, pokračovat v ní atd. Hodnocení tedy naplňuje i funkci **motivační**. Takové hodnocení souvisí s emocemi člověka, čímž zasahuje do oblasti intimní sféry. K tomu, kdo nás hodnotí, si vytváříme určitý vztah. Negativní hodnocení s sebou přináší nepříjemné pocity – vzdor, vztek, smutek a od nich se odvíjející nechuť k další práci, spojenou se záporným vztahem k tomu, kdo nás hodnotil. O pozitivním hodnocení pojednáme ještě později.

Jiřina Stang² uvádí ještě jednu významnou funkci hodnocení, a to **osobnostně-vývojovou**. Hodnocení totiž neovlivňuje jen průběh či výsledek činnosti (výkon), ale z dlouhodobého hlediska ovlivňuje celý osobnostní rozvoj jedince. Už od raného věku se děti neustále setkávají s odezvou na své chování. Když potvrzujeme jejich úspěchy a kladné vlastnosti, pomáháme jim formovat vlastní sebeúctu. Opět je na místě připomenout nebezpečí používání nálepek, které se z dlouhodobého hlediska mohou stát i příčinou psychosomatických potíží.

Kyriacou³ termín hodnocení omezuje na posouzení výkonu a jako jeho cíle uvádí: zpětnou vazbu pro hodnotitele i hodnoceného, motivaci, získání podkladů pro rozhodování o výchovných a

¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 16.

² STANG, Jiřina. *Hodnocení a sebehodnocení*. In Raadce učitele. Praha: Nakladatelství Josef Raabe, 2004. Nečíslováno.

³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. s. 121.

vzdělávacích potřebách jedince, poskytnutí dokladu o momentální dosažené úrovni (např. vzdělání) jedince a posouzení připravenosti jedince k dosažení dalších cílů.

B. Podoby hodnocení

Záměrné hodnocení je takové hodnocení, které probíhá pod vlastní vědomou kontrolou, kdy zvládneme své citové projevy (tzv. emoční inteligence). Toto hodnocení lze zaznamenávat a analyzovat – posuzovat dílčí vlastnosti na základě zvolených kritérií.

Často opomíjenou podobou hodnocení jsou i **bezděčné projevy** jako úsměv, mrknutí oka, gesto, údiv a řada dalších. Jde o aktivity, které jsou doprovázeny emocemi, a proto jsou jen stěží ovladatelné, spontánní, čímž hodnocení mnohdy komplikují, právě kvůli své neuchopitelnosti. Takové hodnocení je povšechné, založené na celkovém dojmu, který si o hodnoceném objektu vytváříme, o to však pravdivější.

Informační hodnotou se od sebe vymezují sumativní a formativní hodnocení. V rámci **sumativního** hodnocení zařazujeme výsledky činnosti jedince do nějaké škály. Podstatou **formativního** hodnocení je poskytování informací v průběhu činnosti, kdy je možné ovlivňovat jak její průběh, tak výsledky. Cílem je pomoci žákům nalézt chyby a ukázat cestu k jejich odstranění.

Různé měřítko rozlišování dobrého a špatného dělí hodnocení na normativní a kritériální. Při **normativním** hodnocení rozlišujeme, zda posuzujeme výkony jedinců na základě sociálně vzniklé normy (výkony jedinců porovnáváme mezi sebou navzájem) nebo na základě individuální vztahové normy (současný výkon jedince se porovnává s jeho minulým výkonem). Pokud výkon porovnáváme s danými kritérii (měřítkem), hovoříme o **kritériálním** hodnocení.

C. Hodnocení žáků v hodinách etické výchovy

Etická výchova má mezi ostatními předměty specifické postavení povahou předávaných kompetencí. U naukových předmětů jsou v největší míře získávány znalosti a jejich uplatnění (dovednosti). U tzv. výchovných předmětů (hudební, výtvarná aj. výchova) pak převažují mezi jednotlivými složkami kompetence dovednosti.

Etická výchova největší měrou cílí na postojovou část kompetencí. Vzhledem k tomu, že „*postoje se budují velmi individuálně, dlouhodobě a také relativně skrytě*“⁴, je zapotřebí pečlivě promyslet a naplánovat způsob hodnocení žáků v tomto předmětu.

Důležité je začít otázkou k čemu, resp. komu hodnocení slouží. Jejím zodpovězením se bude způsob, jak hodnotit, hledat jednodušeji.

- a) Hodnocení má především sloužit **žákovi**, ukázat mu cestu ke zlepšení, informovat ho o průběhu učení, ale i jeho výsledcích. Chyba se nemá stát předmětem stresu, ale přirozenou součástí učebního procesu. Pomáhá žákovi zorientovat se, které oblasti jeho učení jsou zautomatizovány a na kterých může učení dále rozvíjet. Hodnocení je pro žáka součástí zpětné vazby.
- b) Hodnocení je povinností **učitele**, který musí každé pololetí podle svého nejlepšího svědomí udělit každému svému žákovi známku dle stupnice výborný až nedostatečný, případně napsat hodnocení slovní. Hodnocení a zpětná vazba napomáhá učiteli korigovat proces učení, Čapek⁵ dokonce uvádí, že „*učitel ve výkonu svých žáků také nachází zrcadlo kvality své práce*“. Otázkou zůstává, co autor míní výkonem.
- c) Hodnocení zajímá **rodiče**. Přes poměrně abstraktní číselnou hodnotu známky je tento způsob pro rodiče nejsrozumitelnější. Na úskalí slovního hodnocení upozorňuje také Košťálová⁶: „*... snadno se stává prostředkem porovnávání žáků mezi sebou, pokud jím učitel nevyjádří kvalitu výkonu, ale vztah žákova výkonu k práci ostatních*“.

⁴ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. s. 57. ISBN: 978-80-7367-314-7.

⁵ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 95. ISBN 978-80-247-1718-0.

⁶ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. s. 79. ISBN: 978-80-7367-314-7

Je zapotřebí používat takový jazyk hodnocení, kterému bude rozumět nejen učitel, ale i žák a rodič. Pokud usilujeme o kvalitní hodnocení, které má splnit žádané cíle, je nezbytné vyhnout se nálepkujícimu posuzování druhého, vynášení „soudů“, jinak řečeno zařazování jedince do „škatulek“. Slavík⁷ k tomuto hodnocení poznamenává: „*Hodnocení je v tomto smyslu pocíťováno nikoliv jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu, ale jako osudový výrok o vlastních schopnostech.*“

Vhodným „jazykem hodnocení“ je tzv. **popisný jazyk**. Jeho prostřednictvím popisujeme to, co můžeme vnímat našimi smysly (co vidíme, slyšíme, ...) a zároveň vše vztahujeme ke kritériím, která jsme pro danou činnost stanovili (nebo k obecně platným kritériím). Popisujeme jak zlepšení jedince, tak i jeho pocity. Popisujeme zejména pozitivní stránky jeho výkonu, ale dáváme prostor také k odhalení chyb a nedostatků, vhodnými otázkami můžeme druhého na jeho chyby navést.

Hodnocení je samo o sobě jednou z klíčových kompetencí, které má žák získat. „*Žák posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení.*“⁸ Žákům tak přenecháváme větší díl zodpovědnosti za jejich zhodnocení pololetních výsledků (sumativní hodnocení; v průběhu procesu učení i formativní). S touto skutečností jsou samozřejmě srozuměni hned na začátku (v září). Ubezpečíme je, že se během roku budou učit hodnotit vlastní práci a nashromáždí si řadu podkladů, aby byli schopni zodpovědně rozhodnout o výsledku své práce.

Cesta, kterou jsme pro takový způsob hodnocení zvolili, je **kritériální hodnocení**. Na začátku každého tématu jsou žáci seznámeni s jednotlivými cíli, kterých mají dosáhnout. Postupně tak získávají *mapu vývoje*⁹, tj. popis očekávané žakovy cesty krok za krokem. Pomáhá mu sledovat, kde se v procesu učení nachází, jaký pokrok učinil a kudy se má dál ubírat.

Každému cíli jsou přiřazena **kritéria** pro jeho naplnění. Zpočátku (žákům šestého ročníku) tato kritéria sdělíme a žáci prostřednictvím grafických symbolů zaznamenávají míru jejich naplnění dle svých představ či pocitů.

Vhodný je sudý počet znaků, který žáky nutí přiklonit se spíše ke kladnému či naopak zápornému hodnocení.

Později grafické symboly opustíme a žáci hodnotí své výkony prostřednictvím konkrétně stanovených indikátorů. Další stupeň na cestě sebehodnocení žáků představuje vlastní pojmenování **indikátorů**, kterými žáci popisují míru naplnění daného kritéria.

Nejvyšší úroveň takového způsobu hodnocení je stanovování samotných kritérií na základě definovaných cílů, resp. vytváření sad kritérií a jim odpovídajících indikátorů.

Ideální počet hladin, které poukazují na míru dosaženého výsledku, je pět, což odpovídá tradiční pětistupňové hodnotící škále. Takové odstínění míry je velmi náročné. Za dostatečný počet považujeme tři indikátory.

Konečný převod na známku je spíše formální záležitost. Jednotlivé indikátory můžeme přepočítat na body (nejvyšší hladina = 3 body, střední hladina = 2 body, nejnižší hladina = 1 bod) a stanovit stupnici pro přepočet bodů na známky. Je třeba zdůraznit, ať učitel používá tu či onu variantu, je vždy zapotřebí žáky předem informovat, jakým způsobem bude závěrečná známka stanovena, resp. za co a jakým způsobem budou hodnoceni.

Tímto způsobem žáci získávají množství materiálů o výsledcích své práce. Svému hodnocení jsou přímo přítomni, resp. se na něm podílejí. Navíc je eliminován učitelův subjektivní přístup. Takový způsob hodnocení je dobře čitelný i rodičům: znají kritéria pro splnění úkolů, stejně tak i míru dosaženého výsledku (prostřednictvím indikátorů).

Pro konečné (sumativní) hodnocení doporučujeme využívat **individuální vztahovou normu**. Sám žák projde záznam o míře naplnění jednotlivých kritérií a zařadí se do hladiny výborně až nedostatečně. Následující pololetí porovnává, zda dosáhl pokroku, resp. větší četnosti vyšších hladin ukazujících na splněná kritéria či nikoliv. Důležité je vymezit si čas na každého žáka a nechat ho svůj závěrečný výsledek (navrženou známku na vysvědčení) obhájit.

⁷ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 146.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. s. 14. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

⁹ KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 54. ISBN: 978-80-7367-314-7

Klíčem k úspěchu při získávání dovednosti hodnotit sebe sama je **důslednost** ze strany vyučujícího. Po každé aktivitě je zapotřebí jednak vyzvat žáky ke zhodnocení vlastní práce, jednak ponechat dostatek času pro tuto činnost. Zvláště v počátcích je důležité poskytnout žákům zpětnou vazbu, resp. pohled učitele na výkon žáka. Neosvojená dovednost k sebehodnocení často vede žáky k nadhodnocování, příp. podhodnocování svých výkonů.

D. Několik slov o pochvale

Pozitivní hodnocení sebe i druhých je předpokladem pozitivního mravního vývoje. Dítě vnímá pochvalu již ve druhé polovině prvního roku svého života. Vedle hodnocení, zpětné vazby, potřebují děti podle R. Fishera¹⁰ také vstřícnou vazbu (**feedforward**), avšak neměly by mít pocit, že úspěchu lze dosáhnout příliš snadno.

Má-li být pochvala účinná, musí být specifická a týkat se postupu i výkonu. Chválíme práci jedince, případně jeho žádoucí chování, nikoliv jeho samotného; tím bychom se dopouštěli nežádoucího „nálepkování“. Pochvala by měla vyznít pravdivě, věrohodně a měla by být autentická. Není pochyb o tom, že pochvala motivuje mnohem více než trest. Navíc, chválené děti pak umí pochválit druhé.

Ovšem i chválení v sobě skrývá jistá rizika. Ginott¹¹ upozorňuje na „*nebezpečí vybudování závislosti na chvále u dětí*“. Jejich ocenění sebe sama by nemělo stavět na tom, jak je podle jejich názoru vidí druzí. Měli bychom se snažit eliminovat využívání pochvaly jako vnějšího motivačního činitele. Neúměrná kvantita pochvaly může mít vliv i na její věrohodnost, a tak vést k vnímání hodnocení jako neosobního výroku a vyvolání pocitu, že je chválen každý a za vše. Zobecňující pochvalné výroky mohou také vést k vybudování závazku do budoucna a obavám z následného selhání, dítě tak kromě neúspěchu zažívá i pocity viny, že zklamalo toho, kdo jej chválil.

Košťálová¹² před pochvalou, která směřuje k vnějšímu hodnocení a učí jedince, aby se srovnával s ostatními a pracoval ve svůj prospěch, upřednostňuje **povzbuzení**. To jedince učí, aby přijímal svou nedokonalost a důvěřoval sám sobě. Konkrétní povzbuzení vztahujeme k výkonu jedince a jeho pocitům, nikoliv k pocitům svým.

V této kapitole bylo naší snahou shrnout jednotlivé způsoby hodnocení. Některé druhy jsme však naznačili jen komentovaným výčtem, jelikož jsou podrobně rozpracovány v odborné literatuře, na kterou se odvoláváme v textu. Nejvíce prostoru jsme poskytli kriteriálnímu hodnocení, které jsme aplikovali do našeho programu. Pozornost jsme věnovali i pochvale, jejíž užívání je součástí výchovného stylu doporučeného pro etickou výchovu.

¹⁰ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. s. 137.

¹¹ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. s. 41.

¹² KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 43. ISBN: 978-80-7367-314-7