

Hodnotenie ako základná kategória pedagogickej diagnostiky – s aplikáciou na školskú prax

Mária Gondová

Abstract: Štúdia sa zaoberá hodnotením v školskej praxi, ktoré sa nemôže stotožňovať len s klasifikáciou, ale ho treba chápať ako proces rôznych aktivít učiteľa. Štúdia zdôrazňuje význam slovného hodnotenia, ktoré je už zavedené aj do niektorých základných a stredných škôl v Českej a Slovenskej republike.

Kľúčové slová: hodnotenie vo vzťahu k hodnotám, zásady hodnotenia, slovné hodnotenie, humanistický charakter hodnotenia

Hodnotenie je najdôležitejšou (aj najfrekvencovanejšou) kategóriou pedagogickej diagnostiky. Otázky hodnotenia sú v súčasnosti jednou z najviac diskutovaných tém, či už v pedagogickej teórii, vo výchovnej praxi, ale rovnako aj medzi širokou verejnosťou. Hodnotenie má rozhodujúci význam na tvorbu teórii pedagogickej diagnostiky, ale aj jej zodpovedajúcu prax.

Hodnotenie je proces, ktorým sa hodnotí určitá činnosť, jav, situácia, konanie a správanie žiaka pomocou verbálnych a neverbálnych prostriedkov. Ide o širokú oblasť krátkodobých a dlhodobých aktivít učiteľa, vychovávateľa, ako sú napr. preverovanie skúšanie, kontrola, posudzovanie, klasifikácia žiakov. Výsledkom týchto aktivít je zhodnotenie žiaka, resp. triedy, výchovnej skupiny v rôznych podobách.

Pojmy „hodnotenie“ a „klasifikácia“ sa v praxi často stotožňujú, ale treba si uvedomiť, že tieto pojmy nie sú ekvivalentné, hodnotenie je širší pojem a zahŕňa aj klasifikáciu, ktorá je výsledkom procesu hodnotenia, ale nielen klasifikácia je výsledkom tohto procesu.

Pedagogická diagnostika v školskej praxi sa vyznačuje normatívnosťou a intencionálnosťou. V pedagogickom procese to značí, že ide o dodržiavanie istých noriem tak zo strany hodnotiaceho subjektu (učiteľ), ako aj zo strany hodnoteného objektu (žiak). V tomto význame sa diagnostika úzko spája s axiológiou, orientuje diagnostiku na problematiku hodnôt, cieľov a ideálov. Hodnotením sa vyjadrujú konkrétne hodnoty. S pojmom hodnota sa stretávame v diagnostike v dvoch významoch:

1. Čo má byť cieľom (oblasť výchovných a vzdelávacích cieľov, úloh) – chápanie hodnôt ako normy (požiadavky), ktorá vyjadruje, čo má byť cieľom.
2. Význam špeciálne v pedagogickej diagnostike – hodnota ako výsledok hodnotenia, výsledok realizácie cieľov (žiacov výkon, známka, vlastnosti osobnosti, mravná, intelektuálna vyspelosť, zručnosť a pod.).

Splnenie požiadaviek vedie k výchovným a vzdelávacím výsledkom – ku konkrétnym hodnotám, ktoré sú u jednotlivých žiakov na rôznej kvalitatívnej a kvantitatívnej úrovni. Ak má pedagogický proces prispieť k plnohodnotnému formovaniu a utváraniu osobnosti žiaka (s konkrétnymi intelektuálnymi, mravnými, pracovnými kvalitami), musí sa tiež realizovať na základe istých hodnôt.

Z metodologického hľadiska pedagogická diagnostika *chápe hodnoty ako kvality*. Kvalitatívny prístup diagnostiky umožňuje poznávať, postihnúť a hodnotiť u žiaka neformálne jeho kvality v rôznych oblastiach rozvoja, rôzne jeho stránky. Pri kvantitatívnom posudzovaní javov sa zužuje predmet záujmu diagnostiky na výsledky školskej výkonnosti, ktorú hodnotíme len pomocou klasifikácie (známok). Hodnotenie ako proces je vždy založené na vzťahu hodnotiaceho subjektu (učiteľ, vychovávateľ) k hodnotenému objektu (k žiakovi), ale súčasne aj žiaka k učiteľovi a vychovávateľovi. Daný vzťah tvorí aj *oblasť prežívania*. Emocionálny vzťah ako súčasť procesu hodnotenia umožňuje žiakovi regulovať svoje činnosti, pričom záujem učiteľa o žiaka tvorí základ *pozitívnej regulácie*. Umožňuje učiteľovi (vychovávateľovi) i žiakovi hľadať efektívne postupy v procese výchovy a vzdelávania, ako zlepšiť výkon, vedie k poznaniu toho, čo žiak vie a čo ešte nevie. V tomto zmysle je hodnotenie osobnosti žiaka aj zdrojom informácii pre učiteľov, vychovávateľov, rodičov a samotných žiakov.

Hodnotenie pre žiaka má zásadný význam. Spoluvytvára jeho sebaobraz a tým ovplyvňuje aj jeho ďalšiu školskú úspešnosť, či formovanie niektorých vlastností jeho osobnosti. Ak hlavným zmyslom výchovy je sebarozvoj žiaka, tak hlavným zmyslom hodnotenia by malo byť to, aby sa žiak naučil hodnotiť sám seba. Znamená to, že v hodnotiacom procese žiaka učíme posudzovať vlastné sily a schopnosti, aby v tomto procese postupne nastupovalo aj *sebahodnotenie žiaka*. Potom by orientácia takto humanisticky chápaného hodnotenia spočívala v porovnávaní žiaka s ním samým v čase a nie s ostatnými deťmi alebo s jednotne stanovenou normou.

Základom humanisticky orientovaného hodnotenia podľa Kosovej (1997, s. 52–56) by mali byť tieto zásady:

1. *Individuálny prístup v hodnotení* znamená posudzovať výkony žiaka podľa jeho vlastných možností a schopností, teda podľa pomeru me-

dzi výkonom a schopnosťami žiaka. Činnosť žiaka sa hodnotí vzhľadom k tomu, aký posun vpred urobil, ako využíva svoje potenciality. To predpokladá zohľadňovať popri výsledku, ktorý žiak dosiahol, aj cestu, ktorú potreboval, aby k nemu prišiel, veľkosť úsilia, mieru prekonania seba samého.

2. *Kompletnosť hodnotenia* spočíva v jeho zameraní na celostný rozvoj osobnosti žiaka, teda nielen na poznatky, ale aj na schopnosti, postoje, vlastnosti, nielen na kognitívnu stránku žiaka, ale aj na emocionálnu, sociálnu, mravnú, vôľovú.
3. *Positívna orientácia hodnotenia* vychádza z myšlienky humanistickej pedagogiky, podľa ktorej úlohou školy i inštitucionalizovanej výchovy mimo vyučovania je dosiahnuť, aby každý žiak bol úspešný. Každý môže byť v niečom úspešný. Preto učiteľ a vychovávateľ má vychádzať z kladných stránok a predností žiaka, hodnotiť to, čo žiak vie, najprv pochváliť úspech, potom hodnotiť negatívne výsledky, ale s povzbudivým postojom a prejavom dôvery. Očakávanie úspechu alebo aspoň nádej na kladné hodnotenie je jednou z podmienok vzniku záujmu a motivácie k činnosti. Učiteľ a vychovávateľ majú pozitívne hodnotiť a oceňovať to, čo chce u svojich žiakov vychovávať a rozvíjať, (napr. tvorivosť, samostatnosť, čestnosť, schopnosť spolupráce a i.). Pritom pozitívne zameranie hodnotenia nemožno chápať ako nepravdivé, skreslené, ale ako schopnosť učiteľa, vychovávateľa nájsť to, čo možno pochváliť, povzbudiť a dať tak žiakovi príležitosť prežiť pocit radosti z úspechu.
4. *Tendencia k sebahodnoteniu* má podstatný význam pre rozvoj autoregulácie od prvých rokov školskej dochádzky. Preto učiteľ má dať čo najväčší priestor žiakom na hodnotenie druhých žiakov, ale aj na hodnotenie seba samého. Žiak má mať možnosť okamžitej sebakontroly, spätnej väzby, ktorá ho informuje o správnosti vlastného postupu. Sebahodnotenie je zároveň cennou informáciou pre učiteľa, ako hodnotí žiak svoju prácu. Žiaka treba učiť vyvodiť z hodnotenia a sebahodnotenia konkrétne závery a urobiť potrebné korekcie. Mechanizmus sebahodnotenia však negatívne ovplyvňuje existencia známok, jej nátlaková sila. Na základe hodnotenia a sebahodnotenia si žiak vytvára obraz seba samého ako úspešného, či neúspešného jedinca. „Úspešnosť závisí od sebadôvery vyššej motivácie a prisudzovanie väčšieho významu vnútorným a stálym činiteľom rozvoja osobnosti.“ (Marušincová, 1991, s. 520) Ide o subjektívnu istotu v činnosti. Úspešní žiaci sú celkovo optimistickejší a viac si veria. Málo úspešní žiaci majú tendenciu na rezignáciu, pochybnosti o možnostiach zlepšiť si výsledky, strácajú záujem o učivo a prechádzajú do sebaobrany. Sebahodnotiace aktivity nemožno chápať len ako jednorazové slovné ohodnotenie odpovede. Znamenajú tiež opakované seba-

hodnotenia určitých celkov učiva, alebo v časových obdobiach. Znamenajú nielen sebahodnotenie vlastných vedomostí, celkovej učebnej práce, ale aj vlastného správania, vzťahu k spolužiakom, napr. aj prostredníctvom sebahodnotiacich výpovedí žiakov, až po komplexné ústne či písomné zhodnotenie učiteľom napr. po 1. a 2. polroku.

5. *Otvorenosť hodnotenia* znamená možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok počas procesu učenia. Ide jednak o to, aby učiteľ, vychovávateľ svojim hodnotením netriedil, resp. „neškatulkoval“ žiakov, nehodnotil ich ako niečo fixné (Rogers, 1961, s. 59–62), ale aby ich posudzoval ako niečo, čo sa potencionálne mení a nie je prípustné tieto potencionality hodnotením ohraničovať.
6. *Sústavnosť a variabilnosť* foriem hodnotenia znamená stále používanie najrôznejších hodnotiacich postupov tak vo vyučovacom procese, ako aj vo výchove mimo vyučovania, a to:
 - a) podľa subjektu hodnotenia (od učiteľa, vychovávateľa, spolužiakov, až po sebahodnotenie),
 - b) podľa časového aspektu (od prognózujúceho, cez procesuálne, až po záverečné),
 - c) podľa spôsobov vyjadrenia (cez slovné, známkové, symbolické až po vyjadrenie súhlasu, pochvaly, či nesúhlasu prostredníctvom neverbálnej komunikácie – radosť učiteľa, pohladenie, úsmev).

Učitelia by sa mali zamerať na rozšírenie škály spôsobov svojho pozitívneho hodnotenia. „Kolkými rôznymi spôsobmi vieš žiaka ohodnotiť, toľkokrát si učiteľ.“ (Burjan, 1991, s. 3) Z uvedených východísk vyplýva, že známková klasifikácia, okrem 1. ročníka, ako hlavná forma hodnotenia, je nezodpovedajúca týmto požiadavkám. Neumožňuje komplexnosť hodnotenia, brzdí individuálny prístup v hodnotení tým, že navodzuje porovnávanie výkonov žiakov, napomáha tendencii zatriedovania žiakov, sťažuje možnosť hodnotenia podľa osobného tempa, deformujúco ovplyvňuje sebahodnotenie žiakov. Známkové symboly sú pre splnenie predchádzajúcich úloh príliš úzke. Aj keď sa dobrá známka stala najdôležitejším motívom učenia žiaka, motivačná funkcia zlých známok je nízka. Zámka nevyjadruje pokrok v učení, ani nedostatky.

Podstata problému nespočíva v tom, či hodnotiť známkami alebo bez nich, ale predovšetkým v tom, ako so známkami zarába učiteľ. Škála známok je príúzká, o čom svedčia rôzne plusy, mínusy, hviezdičky, čierne a červené body a pod. „Známky sú buď barličkami chromej pedagogiky alebo žezlom imperatívnej moci pedagóga.“ (Ammonašvili, 1990, s. 195) Preto v práci učiteľa by nemalo chýbať slovné hodnotenie žiakov v spojení aj s prvkami neverbálnej komunikácie. Slovné hodnotenie by malo vyjadrovať

uznanie, povzbudenie a podporu, zbavovať strachu a trémy, dodávať istotu, motivovať do učenia, zlepšovať vzťahy medzi učiteľom a žiakom, i žiakmi navzájom.

Slovné hodnotenie môže aj ubližovať. Treba sa pri ňom vyvarovať sarkazmu, odsudzovaniu, irónii, posmechu a ponížovaniu. Hodnotiť dielo, nie osobu.

Naša školská prax by mala uvažovať o zmene systému hodnotenia. Rozhodujúcim typom hodnotenia by malo byť slovné hodnotenie, kombinované aj so známkovou klasifikáciou, bodovaním. Už vo viacerých krajinách Európy, a nielen v alternatívnych, ale aj v štátnych školách, sa neklasifikuje známami aspoň v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky, alebo po dohode s rodičmi, škola rozhodne o tom, v ktorom ročníku sa začne klasifikovať aj známami (Švédsko, Dánsko, SRN, Veľká Británia, Francúzsko, Rakúsko a pod.).

Slovné hodnotenie žiakov je zavedené už aj v niektorých základných a stredných školách v Českej a Slovenskej republike. Prostredníctvom čo najširšej škály rôznych slovných vyjadrení by malo špecifikovať rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov v jednotlivých predmetoch, ale aj vcelku. Slovné hodnotenie by malo vyjadrovať pokrok v učení, nárast výkonnosti a celkovej úspešnosti žiaka. Malo by individualizovať a diferencovať výpovede o žiakoch s vystihnutím individuálnych zvláštností, označiť príčiny neúspechu a ponúknuť perspektívu riešenia. Súčasne by umožnilo v hodnotení jedného predmetu uplatniť viaceré hľadiská na jeho jednotlivé oblasti a ich zvládnutie, ale aj vzťah k nemu, samostatnosť a tvorivosť žiaka. To sa týka tak záverečného (písomného) hodnotenia, ako aj priebežného.

Schimunek (1994, s. 13) uvádza hodnotiace aspekty, ktoré sa zohľadňujú pri slovnom hodnotení v bavorských školách podľa všeobecne platných predpisov:

- a) *správanie žiaka pri učení všeobecne* (kognitívne schopnosti), napr. pochopenie učiva, pozorovanie, porovnávanie, zapamätávanie si, schopnosť abstrakcie kombinácie, jazykového vyjadrovania, reproduktívne a tvorivé myslenie (riešenie problémov), schopnosť aplikácie poznatkov do nových situácií.
- b) *pripravenosť k učeniu* (napr. postoj ku školskej práci a k práci všeobecne schopnosť znášať pracovnú záťaž, výdrž, zvláštne záujmy).
- c) *individuálne a sociálne správanie*, napr. prevládajúca nálada, citový život, hodnotové postoje, schopnosť kontaktu a správania sa v skupine.
- d) *zvláštnosti vo vzťahu ku škole*, napr. sťažené podmienky (zmena školy, učiteľa, vyučovanie na smeny)

e) *telesné a zdravotné zvláštnosti*, ktoré môžu byť významné pre úspech v škole.

Z uvedených kritérií vyplýva, že „čisté“ hodnotenie úrovne vedomostí, prípadne jej konkrétnych výsledkov v známkach nie je podstatou. Hodnotenie má skôr ukázať ako a prečo boli (alebo neboli) dosiahnuté určité výkony.

Ak chce učiteľ (vychovávateľ) porozumieť, prečo tomu tak je, čo určuje priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu, musí zistiť príčiny a podmienky, ktoré determinujú výkon a výsledky žiakov. Ide o vonkajšie a vnútorné podmienky, činitele rozvoja osobnosti: viď napr. Čáp (1978, s. 127–128).

Súčasná školská prax by mala viac využívať *slovné (formatívne) hodnotenie*, ktoré poskytuje spätnú väzbu učiteľovi i žiakovi. Pri takomto hodnotení žiak nie je pasívnym objektom a má možnosť si uvedomiť, prečo a podľa akých pravidiel sa hodnotí. Opatrne treba zachádzať s *normatívnym hodnotením*, v ktorom sa výkon žiaka posudzuje vo vzťahu k výkonom ostatných. Väčší dôraz treba klásť na *kritériálne hodnotenie*, ktoré sa vzťahuje k vecným požiadavkám (cieľom) a na *hodnotenie individualizované*, v ktorom porovnávame súčasné výkony žiaka s jeho výkonmi v minulosti a hodnotíme tak predovšetkým jeho osobnostný vývoj. Požiadavky na humanisticky orientované hodnotenie, ktoré by podporovalo vývoj žiaka (a tým by bolo variabilné) sa nedajú splniť len známkovaním. V tejto súvislosti platia všeobecne platné požiadavky pri hodnotení:

1. *hodnotenia (vo vyučovacom procese)* sú stálou súčasťou pedagogickej činnosti učiteľa. Závisia od stanovenia individuálnych požiadaviek učiteľa;
2. *hodnotenia sa majú používať tak, aby podporovali rozvoj a aktivitu žiakov*, preto závisia aj od individuálnych vlastností a osobitostí žiakov;
3. *aby hodnotenia pôsobili efektívne*, majú sa používať bezprostredne po hodnotenom výkone a predovšetkým na tento výkon sa aj zameriavajú;
4. *žiaci by sa mali viac chváliť ako karhať*. Pochvala podporuje vlastnú, poznávaciu aktivitu a samostatnosť žiakov, karhanie ju brzdí. Pochvala je najpôsobivejšia, ak sa udeľuje verejne pred celou triedou a naopak, pokarhanie pôsobí pozitívne vtedy, ak nie je verejné;
5. *hodnotiť treba rôznymi spôsobmi, vyhýbať sa rutine*. Účinnosť hodnotenia závisí aj od toho, na akej úrovni sú nároky žiakov. To závisí aj od ich úspechov alebo neúspechov pri učení;
6. *umožniť žiakom, aby boli úspešní* (aby sa mohli pozitívne hodnotiť). Úspech potrebujú aj tí žiaci, ktorí nie vždy zvládnu úspešne požiadavky. Dávať také úlohy, ktoré pomôžu takýmto žiakom k úspechu. Podnecovať

žiacov k takým činnostiam, z ktorých majú radosť. Podrobnejšie námety, ako slovné hodnotiť, viď Schimunek (1994).

Hodnotenie má aj určité obmedzenia. Podrobnejšie ich charakterizuje Witzlack (1986, s. 67). Sú to tieto:

1. Žiaci sa správajú rozdielne k rôznym učiteľom, tzn. naučili sa v procese sociálnej komunikácie prispôbovať. (Platí to aj naopak – učители sa správajú rozdielne k žiakom).
2. Schopnosť posudzovať je u ľudí preukázateľne rôzne vyvinutá.
3. Hodnotenie závisí od typu osobnosti posudzovaného žiaka, ale aj posudzovateľa.
4. Poznanie charakteristických znakov osobnosti závisí od podstaty posudzovanej vlastnosti. Napr. vedomosti, telesné znaky, výrazové prejavy sa hodnotia ľahšie ako názory, postoje, vlastnosti žiaka a pod.
5. Problematika hodnotenia má aj jazykový aspekt, závisí od vyjadrovacích schopností posudzovateľa, od znalostí a ovládania terminológie na hodnotenie osobnosti.

Záver

Ak má hodnotenie podporovať rozvoj, musí pozitívne ovplyvňovať všetky činitele, od ktorých rozvoj osobnosti závisí. Podľa Helusa (1982, s. 30), rozvoj dieťaťa ovplyvňujú vonkajšie činitele, ako sú činnosti, jazyk a reč, kultúrne obsahy, interpersonálne vzťahy, a vnútorné činitele v samotnom dieťati, pretože rozvoj má nielen reproduktívny, ale aj produktívny charakter, ako je potreba sebarozvoja a navodené a interiorizované rozvojové dispoziície.

Z hľadiska vonkajších činiteľov:

- hodnotenie musí aktivizovať dieťa k činnostiam, ako je hra, učenie a práca, nesmie žiakovi tieto činnosti znepríjemňovať a viesť ho k tomu, aby sa im vyhýbalo. Hodnotením musí byť podporovaná zvedavosť, tvorivosť, samostatnosť, túžba byť aktívny,
- hodnotenie musí všestranne podporovať túžbu po poznaní ako celoživotný postoj človeka, čo by malo byť hlavným výsledkom školského vzdelávania,
- hodnotenie musí podporovať rozvoj všetkých komponentov jazyka a reči ako nástroja rozvoja, odvahu a ochotu komunikovať,
- hodnotenie má moc formovať, ale aj deformovať medziľudské vzťahy. Preto hodnotenie by malo spĺňať základné podmienky tohto vzťahu charakterizované Rogersom (1961): reálnosť v hodnotení, akceptácia dieťaťa pri hodnotení, empirické porozumenie pri hodnotení a oslobodenie od obmedzujúceho, zatriedujúceho znehodnocujúceho hodnotenia.

Z hľadiska vnútorných činiteľov:

Hodnotenie podporujúce potrebu sebarozvoja bude také, ktoré umožní žiakovi uspokojiť všetky potreby, ktoré sú jeho podmienkou: fyziologické potreby, dávať žiakovi pocit bezpečia, potrebu lásky a uznania tým, že ocení jeho pokroky, nebude ponížovať, škatulkovať, zosmiešňovať, ale naopak – akceptovať, povzbudzovať poukazovať na osobnú hodnotu.

Humanistický prístup v celom vyučovacom procese, a teda aj v hodnotení predpokladá uplatnenie štyroch základných princípov, ako sú (podľa Kosovej, 1997, s. 52):

- *jedinečnosť* ako cieľ a podmienka výchovy, čo sa v hodnotení prejaví ako jeho dôsledná individualizácia, akceptovanie žiakových možností, schopností a individuálnych odlišností,
- *sebarozvoj* ako cieľ a podmienka výchovy, čo predstavuje aktívny podiel žiaka na hodnotení, podporu jeho pozitívneho sebapoňatia, rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie,
- *celosťnosť* rozvoja osobnosti, čo znamená hodnotenie všetkých stránok osobnosti preferenciu formatívneho a nezatriedujúceho hodnotenia,
- *priorita vzťahovej dimenzie* v živote človeka, ktorá zdôrazňuje rozvoj hodnotiaceho myslenia a humánnych hodnôt, preferenciu schopností a postojov pred rozsahom vedomostí v hodnotení, ale aj emocionalizácie hodnotenia a pozitívne medziosobné vzťahy.

Literatúra

- AMONAŠVILLI, Š. A. *Vítajte v škole, deti*. Bratislava, 1990.
- BURJAN, V. Hodnotiť, ale ako? *Učiteľské noviny*, roč. 41, 1991, č. 35.
- ČÁP, J. *Základy psychológie pro učitele II*. Praha: SPN, 1978.
- GONDOVÁ, M. *Všeobecná teória pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: PF UMB, 1997.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, 1982.
- KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1997.
- MARUŠINCOVÁ, E. Sebahodnotenie žiakov vo vzťahu ku školskej úspešnosti. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 8.
- ROGERS, C. R. *On becoming a person*. Preložil I. Valkovič. Boston, 1961.
- SCHIMMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.
- WITZLACK, G. *Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule*. Berlin, 1986.

GONDOVÁ, M. Hodnotenie ako základná kategória pedagogickej diagnostiky – s aplikáciou na školskú prax. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 35 až 42. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Mária Gondová, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Zvolenská cesta 6, 974 00 Banská Bystrica