
Hodnotenie žiaka v základnej škole

Komplexný hodnotiaci systém



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



Hodnotenie žiaka v základnej škole

Mgr. Silvia Oleníková
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Mgr. Ľuba Noščáková
Mgr. Monika Tomovčíková
PhDr. Jana Jurášková, PhD.
Mgr. Martina Matychová, PhD.
Mgr. Eva Lašová
Mgr. Viera Hincová

Obsah

Úvod	3
1 Komplexný systém hodnotenia v základnej škole	4
1.1 Formy hodnotenia žiaka	8
1.1.1 Klasifikácia	9
1.1.2 Slovné hodnotenie	10
1.1.3 Kombinácia klasifikácie a slovného hodnotenia	18
1.1.4 Nehodnotiaci prístup	19
2 Didaktické súčasti slovného hodnotenia žiaka	24
2.1 Pravidlá hodnotenia	25
2.2 Kritériá hodnotenia	28
2.2.1 Ciele ako kritérium hodnotenia	30
2.2.2 Žiak ako kritérium hodnotenia	30
2.3 Spôsoby hodnotenia	31
2.3.1 Ústne spôsoby	32
2.3.2 Písané spôsoby	38
2.3.3 Neverbálne spôsoby	42
2.4 Otázky v hodnotení	45
2.5 Formulácie hodnotenia	47
2.6 Podklady k hodnoteniu	50
3 Tímový prístup v hodnotení žiaka	53
4 Diagnostikovanie ako východisko hodnotenia	55
4.1 Vzťah hodnotenia a diagnostikovania	56
4.2 Diagnostikovanie žiaka vo výučbe	57
4.3 Kompetentnosť v diagnostikovaní žiaka	58
4.4 Diagnostické podklady k hodnoteniu žiaka	59
4.5 Diagnostikovanie ako súčasť akčného skúmania	60
Záver	62
Literatúra	63

Úvod

Orientáciu na žiaka ako hodnotiteľa seba samého (Pitkänen, 2022)¹ považujeme za novú výzvu v inovovaní pedagogickej teórie a praxe. Tradícia klasifikácie žiakov v školách pretrváva a žiaci predstavujú objekty hodnotenia, sú jeho prijímateľmi. Presadzovanie konštruktivistických prístupov vo výučbe však hodnotenie mení. Neprichádza ako prekvapenie od vyučujúceho, ale žiak hodnotenie prisudzuje svojmu postupu, procesu a výsledku podľa podmienok, kritérií a dohodnutých postupov a hlavne v spolupráci s vyučujúcim a spolužiakmi. Dôležitým momentom je miera, forma a zacielenie podpory žiaka v procese jeho učenia sa a hodnotenia (Kasáčová, 2014)². Plán obnovy v komponente „Vzdelávanie pre 21. storočie“ upriamil pozornosť na význam analytických, interaktívnych a digitálnych zručností žiakov. Hodnotením zameraným na žiaka ako subjektu hodnotenia ich možno rozvíjať. Podporuje kladenie zmysluplných otázok, prezentovanie vlastných názorov, vedenie konštruktívnych diskusií, argumentovanie na základe pojmového, systematického a kritického myslenia. Nielen tomuto procesu sa otvára digitálny priestor prispôsobený podmienkam školy a žiaka, ale aj interakcii vyučujúcich a zákonných zástupcov. Rozvoj kompetencií žiakov aj vyučujúcich v tejto oblasti môžu integrovať hodnotiace systémy, ktoré v školách prepájajú aktérov hodnotenia, aj rôzne typy, formy a didaktické súčasti hodnotenia v záujme jeho komplexnosti. Mnohé z nich predstavuje táto publikácia v originálnej koncepcii teoretických argumentácií, didaktických aplikácií a praktických realizácií. Jej cieľom je sprostredkovať argumentácie a didaktické praktiky hlavne formatívneho hodnotenia so zameraním na sebahodnotenie a podložiť ich skúsenosťami z vybraných základných škôl na Slovensku. Používatelia sa k nim dostanú priamo v textoch kliknutím na zvýraznený odkaz. Sú príkladom toho, že inovácie hodnotenia v praxi existujú.

V publikácii sme používali jednotné pojmy. Prvým je **vyučujúci**, pod ktorým chápeme pedagogických zamestnancov aj odborných zamestnancov (nerozlišujúc pritom rod), ktorí majú kompetenciu hodnotiť žiakov v základnej škole a hodnotením rozvíjajú ich osobnosť. Druhým pojmom je **žiak** základnej školy (nerozlišujúc pritom rod) vo všetkých troch cykloch vzdelávania. Tretím pojmom je **výučba**, v ktorej prebieha učenie vyučujúcim a učenie sa žiakom v interakcii a spolupráci. Všetky **didaktické súčasti hodnotenia**, ktoré sú v publikácii uvedené, patria do výučby a sú jej integrálnou súčasťou.

1

PITKÄNEN, Hannele. 2022. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse In *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 2022, VOL. 54, NO. 5, 712–732. ISSN: (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>

2

KASÁČOVÁ, Bronislava. 2014. Reflexívna výučba a jej kontexty. In: DOUŠKOVÁ, Alena, Bronislava KASÁČOVÁ a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0788-4 <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>

1

Komplexný systém hodnotenia v základnej škole

Objasnenie pojmov a vzťahov medzi nimi patrí k východiskám teoretického riešenia akejkoľvek problematiky nielen vo vedeckých, ale aj didakticko-metodických prácach, medzi ktoré radíme danú príručku. Umožňuje to všeobecné, približne zhodné porozumenie u ľudí, ktorí ju majú riešiť v praxi. Ide už o praktické dôsledky teórií a publikovaných skúseností, ktoré sa síce v metodických príručkách neanalyzujú, ale ich autori postupy a spôsoby riešenia problematiky z nich odvodili a aplikovali do praktických riešení aj s pridaním vlastných skúseností. Takto sú ďalej vysvetlené kľúčové pojmy a kontexty, ktoré vzťahujú k procesu komplexného systému školského hodnotenia s praktickými riešeniami v prílohách preklikov.

Hodnotenie žiaka by malo byť dynamickým odrazom toho, ako žiak napreduje, aké sú jeho výzvy a akými spôsobmi ich zdoľáva, pričom by mal poznať cieľ, kritériá a mal by mať hodnotiteľa ako sprievodcu. Vzdelávanie je flexibilný proces, prispôsobuje sa žiakom, situácii v škole a školskej komunite, spoločenským a prírodným podmienkam. Hodnotenie je súčasťou tohto procesu a má predovšetkým reflexívnu, motivačnú a sociálnu funkciu. Má podporovať u žiaka radosť z učenia sa, z úspechov svojich aj spolužiakov. Nemá vytvárať konkurenčné, ale spolupracujúce prostredie, v ktorom je každý dôležitý, schopný a výnimočný, má na niečo talent. Prevažovať v ňom má podpora, povzbudzovanie, pozitívny, optimistický, pomáhajúci a rešpektujúci prístup. Od vyučujúceho sa preto očakáva, že má rozvinuté **spôsobilosti na kvalitné hodnotenie žiakov**. Podľa Kasáčovej (2014)³ má v tomto procese na profesionálnej úrovni používať dialóg (diskusiu) a reflexiu.

Reflexia ako permanentné vnímanie edukačnej skutočnosti slúži vyučujúcemu na flexibilnú aktualizáciu výučby aj v oblasti hodnotenia. Jej súčasťou je **sebareflexia**, v rámci ktorej vyučujúci nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné profesijné pôsobenie, aby bolo kvalitné a efektívne.

Hodnotenie žiaka v procese vzdelávania nemožno používať iba na **vytváranie objektívneho obrazu žiaka**, ako objektu poznávania, porovnávania a označovania z hľadiska čísel alebo kvalitatívnych poznámok, ktoré umožňujú kategorizáciu a triedenie žiakov na špecifické typy, napr. jednotkári, dvojčkári, trojkári..., disciplinovaní, problémoví, snaživí, neprospievajúci a pod. Naopak, **inovatívne prístupy**, napr. inšpirovaním sa z krajín, ktoré dosahujú popredné priečky v testovaní PISA presadzujú **vytváranie subjektívneho obrazu žiaka**. Podporujú prax poznávania seba samého, ale nie tak, že žiak hovorí alebo píše o sebe porovnávaním sa so špecifickými typmi vytváranými v rámci objektívneho obrazu žiaka alebo s inými žiakmi či požiadavkami vyučujúcich a učebných plánov. Naopak, ide o to, aby sa žiak seba samému odhaľoval a priznával sa k tomu, že patrí k určitým špecifickým typom, že vlastní určité výnimočné schopnosti (Fejes a Dahlstedt, 2012; Fejes a Nicoll, 2015; podľa Pitkänen, 2022).

Úlohou vyučujúcich je nielen **hodnotiť pravdivo a spravodlivo**, ale zároveň podporovať a **viesť všetkých žiakov k sebahodnoteniu**, aby si vytvárali obraz o sebe, uvedomovali si svoje silné a slabé stránky, príležitosti a možnosti vo vzťahu k dosahovaniu vzdelávacích štandardov aj k jedinečnému sebarozvoju, a na základe toho riadili svoje učenie sa (Pitkänen, 2022). **Spájanie objektívneho a subjektívneho obrazu žiaka v hodnotení** v slovenských školách **reprezentujú komplexné hodnotiace systémy** v rovine komplexnosti v hodnotení žiaka aj v rovine komplexného systému hodnotenia v škole. Komplexné hodnotenie vytvára predpoklady pre priaznivú sociálnu a emocionálnu klímu v škole, v ktorej nevládne strach z urobenia chyby a hodnotenia. Naopak, typická je vzájomná dôvera a úcta medzi všetkými aktérmi hodnotenia a budujú sa tu kvalitatívne lepšie vzťahy so zákonnými zástupcami. Chyba je vnímaná ako zdroj významných informácií a motivácia k ďalšiemu poznávaniu (Učiace sa Slovensko, 2017).⁵

3

KASÁČOVÁ, Bronislava. 2014. Reflexívna výučba a jej kontexty. In: DOUŠKOVÁ, Alena, Bronislava KASÁČOVÁ a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0788-4.

4

PITKÄNEN, Hannele. 2022. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse In *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 2022, VOL. 54, NO. 5, 712-732. ISSN: (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>.

5

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.

Pojem **komplexnosť pri hodnotení žiaka** obsahuje viaceré významy v zmysle:

- používania všetkých uznávaných foriem a metód hodnotenia;
- celostného rozvíjania osobnosti žiaka prostredníctvom hodnotenia;
- kompletného súboru informácií o úrovni dosiahnutých výsledkov žiaka;
- úplného, celkového obrazu o vzdelávacích dispozíciách a potencialitách žiaka;
- participácie žiaka a všetkých odborníkov, ktorí sa podieľajú na jeho vzdelávaní.

Pojmové spojenie **komplexný systém hodnotenia** v škole zastrešuje významy v zmysle:

- legislatívnych ustanovení, ktoré tomuto procesu určujú priority a pravidlá;
- koncepcie hodnotenia na úrovni školy, zapracovanej v školskom kurikule;
- tímovej spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov na hodnotení v škole;
- sústavného a spravodlivého hodnotenia na vyučovacom predmete podľa vopred dohodnutých pravidiel;
- pochopenia procesu a významu hodnotenia žiakmi a prijímanie ich názorov na zmeny.

O používaní hodnotiaceho systému v slovenských školách svedčia aj **skúsenosti zo škôl**:

Základná škola u Filipa



Základná škola Veľké Zlievce



Cirkevná základná škola Narnia



Základná škola pre žiakov s intelektovým nadaním CENADA



Hodnotenie výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní patrí medzi podporné opatrenia, ktoré poskytuje škola (§145a, písm. b, zákon 182/2023).

Typy komplexného hodnotenia v škole, ktoré vytvárajú spätnú väzbu počas výučby a môžu sa používať na úpravu vyučovania a učenia sa, na zlepšenie dosahovania vzdelávacích cieľov:

diagnostické hodnotenie	Hodnotenie poskytované na začiatku vyučovacieho procesu s cieľom určiť, čo a koľko toho žiak už vie, dokáže, zvládne v konkrétnom učive.
priebežné hodnotenie	Vykonáva sa pravidelne počas celého procesu výučby jej aktérmi, ako postupné monitorovanie a posudzovanie pokroku žiakov v učení sa.
adaptívne hodnotenie	Vykonáva ho program na počítači po odpovedaní na skúšobné otázky, alebo po vyriešení učebných úloh prispôbených spôsobilostiam žiakov.
referenčné hodnotenie	Slúži na získanie údajov o učení sa žiakov národnými alebo komerčnými skúškami používanými v systéme hodnotenia kvality školy.
celkové hodnotenie	Vykonáva sa na určenie celkovej úrovne spôsobilostí žiakov. Zvyčajne sú hodnotené na základe referenčnej hodnoty platnej pre skúšaných žiakov.
štandardizované hodnotenie	Externe hodnotené skúšky, ktoré pomáhajú rozhodovacím orgánom pochopiť spôsobilosti žiakov a nastaviť financovanie a podporné služby.

Zdroj: Hundred research report, 2022⁶

Inovácie priebežného a celkového hodnotenia s výrazným podielom formatívneho hodnotenia a vlastného sebahodnotenia žiaka odporúča národný program výchovy a vzdelávania (2017)⁷. **V inkluzívnom vzdelávaní**, v ktorom sa majú zohľadňovať výchovno-vzdelávacie potreby každého žiaka, sa predpokladá, že individualizované hodnotenie a sebahodnotenie žiaka je prioritou školy. Zákonom⁸ je stanovené, že žiak sa má podporovať v aktívnom zapájaní sa do výchovno-vzdelávacích činností školy, tzn. aj v hodnotení, ktoré je ich pevnou súčasťou. Z uvedeného je zrejmé, že na rozlíšenie, posúdenie a určenie individuálnych dispozícií a rozvojových potencialít rozmanitých žiakov klasifikačná stupnica nestačí, lebo je príliš *hrubá*, povrchná a nerozlišujúca detaily. Z toho dôvodu je dôležité používať aj na iné formy hodnotenia žiaka.

6

Spotlight: Formative Assessment – Improving Learning for Every Child. Hundred research report, 2022.

7

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.

8

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). Dostupné na internete: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>.

Zákon č. 183/2023 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné na internete: <https://www.epi.sk/zz/2023-182>

1.1 Formy hodnotenia žiaka

Hodnotenie žiaka sa vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov vo vzdelávacej oblasti alebo vyučovacom predmete priebežne počas školského roka a súhrnne na vysvedčení za prvý polrok a druhý polrok školského roka. Súhrnné hodnotenie v prvom až piatom ročníku má tri formy (schéma 2) a v šiestom až deviatom ročníku základnej školy dve formy (schéma 3). Formy priebežného hodnotenia sú vo všetkých ročníkoch základnej školy rovnaké (schéma 1). Škola vo svojom školskom vzdelávacom programe uvedie formy priebežného hodnotenia a formy súhrnného hodnotenia (zákon č. 245/2008, § 55). Uvedený zákon tiež menuje prípady hodnotenia žiaka absolvovaním, neabsolvovaním a neprospievaním.

System slovenského školstva stanovuje štandardy pre vzdelávacie výsledky žiakov na úrovniach vedomostí a zručností, ktoré by mali dosiahnuť v rôznych etapách vzdelávania. Učebné plány (vzdelávacie programy) „pokrývajú ciele stanovené v štandardoch a hodnotenie žiakov sa zameriava na dosiahnutie štandardov. Základná logika systémov založených na štandardoch spočíva v zosúladení týchto kľúčových prvkov. Ak hodnotenie nie je dobre zosúladené s učebnými plánmi a štandardmi, potom majú výsledky malú hodnotu pri posudzovaní toho, ako dobre sa žiaci učia. Rôzne formy a spôsoby hodnotenia ovplyvňujú motiváciu, úsilie, štýl učenia sa a vnímanie vlastnej účinnosti žiakov, ako aj vyučovacie postupy a vzťahy medzi vyučujúcim a žiakom“ (OECD, 2023, s. 4).

9

OECD. SANTIAGO Paulo – SHEWBRIDGE Claire – NUSCHE Deborah – HERZOG Heike-Daniela. *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Common Policy Challenges*. 2023.

10

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>.

Schéma 1: Formy priebežného hodnotenia v základnej škole (zákon č. 245/2008, § 55).¹⁰

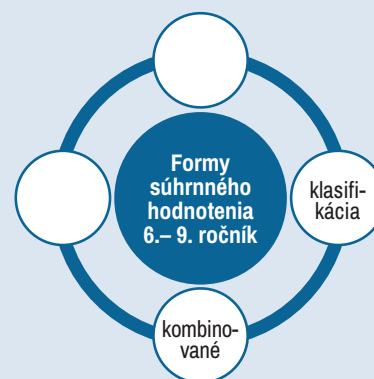


Priebežné hodnotenie žiaka podľa úrovne dosiahnutých výsledkov sa vykonáva formou klasifikácie, slovného hodnotenia, kombinácie klasifikácie a slovného hodnotenia a inou formou, ktorá je v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania (zákon č. 245/2008, § 55).

Schéma 2: Formy súhrnného hodnotenia v 1. – 5. ročníku základnej školy.



Schéma 3: Formy súhrnného hodnotenia v 6. – 9. ročníku základnej školy.



Schémy vypracovala Milena Lipnická

Súhrnné hodnotenie žiaka podľa úrovne dosiahnutých výsledkov sa v 1. až 5. ročníku základnej školy vykonáva formou klasifikácie, slovného hodnotenia a kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia; v 6. až 9. ročníku formou klasifikácie a kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia (zákon č. 245/2008, § 55).

Celkové hodnotenie žiaka na konci prvého polroka a druhého polroka vyjadruje výsledky jeho hodnotenia vo vyučovacích predmetoch a hodnotenie jeho správania (1 – veľmi dobré, 2 – uspokojivé, 3 – menej uspokojivé, 4 – nespokojivé) obvykle takto: „prospel s vyznamenaním, prospel veľmi dobre, prospel alebo neprospel“ (zákon č. 245/2008, § 55).

Žiak základnej školy, ktorý na konci druhého polroka neprospel z viac ako dvoch vyučovacích predmetov, alebo ktorý po komisionálnej skúške z vyučovacieho predmetu neprospel, opakuje ročník počas plnenia povinnej školskej dochádzky. Ročník opakuje aj žiak, ktorého nebolo možné zo závažných zdravotných dôvodov hodnotiť ani v náhradnom termíne. Účastník výchovy a vzdelávania nemôže opakovať ročník. Žiak, ktorý sa vzdeláva podľa medzinárodného programu, sa hodnotí podľa pravidiel hodnotenia tohto medzinárodného programu. Ak medzinárodný program neupravuje pravidlá hodnotenia, žiak sa hodnotí podľa tohto zákona.

Žiak špeciálnej školy a žiak s autizmom alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami sa môže súhrnne hodnotiť z vyučovacích predmetov formou slovného hodnotenia; celkové hodnotenie takého žiaka je *prospel* alebo *neprospel* (zákon č. 245/2008, § 55)¹¹.

1. 1. 1 Klasifikácia

Hodnotenie žiaka vykonávané formou klasifikácie sa vyjadruje klasifikačnými stupňami: 1 – výborný, 2 – chválitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatočný, 5 – nedostatočný. Súhrnné hodnotenie vykonávané formou klasifikácie je hodnotenie žiaka klasifikačným stupňom (zákon č. 245/2008, § 55). Samotný názov **klasifikácia (triedenie)** prezrádza, o čo vlastne pri známkovani ide. Žiaci sú roztriedení do niekoľkých vopred definovaných priečinkov. A jediná informácia, ktorú sa žiak a jeho zákonný zástupca dozvedajú, je tá, do ktorého priečinka bol žiak vyučujúcim zaradený.

Možné plusy:	Možné mínusy:
<ul style="list-style-type: none"> ⊕ je výpovedné o merateľnom výsledku učenia, ⊕ môže posilňovať seba-vedomie jednotkárov, ⊕ je motiváciou k získaniu dobrých známok. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊖ je nevýpovedné o procese učenia sa žiaka, ⊖ môže deformovať seba-ponímanie žiaka, ⊖ môže viesť k učeniu sa pre známky, nie seba, ⊖ býva príčinou posmechu, odmietania žiaka, ⊖ spôsobuje porovnávanie so spolužiakmi, ⊖ môže narúšať dobré vzťahy medzi žiakmi, ⊖ môže narúšať aj vzťah žiaka a vyučujúceho, ⊖ falošne predpovedá budúcnosť žiaka a iné.

Vypracovala Milena Lipnická

12

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.

13

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>.

Vyučujúci často namietajú, že „známkami sa ťažko hodnotia postoje, hodnoty, záujem o dianie v triede, rozvoj schopností či kľúčových kompetencií. Popri tom ale učitelia, rodičia aj verejnosť často považujú známky za signál súčasného aj budúceho úspechu alebo neúspechu dieťaťa. Zároveň pri tom poukazujú, že konkrétna známka na jednej škole nie je to isté ako známka na druhej škole. Podobná nesúrodosť býva často dokonca aj v rámci tej istej školy (prísnejší verzus benevolentnejší učiteľ). Hodnotenie žiakov známkami nesleduje často viaceré ukazovatele ich rozvoja v čase, nezahrňa popri hodnotení vedomostí aj širokú škálu nástrojov na zisťovanie kognitívnych schopností a nekognitívnych zručností, samohodnotenie dosiahnutých výsledkov žiakom sa v praxi prakticky nevyužíva. Hodnotenie býva pre žiaka málo obsažné a mnohokrát neodzrkadľuje jeho aktivitu, takmer vôbec nie je použiteľné na plánovanie jeho osobných cieľov na ďalšie obdobie. V tomto kontexte nie je chyba žiakmi ani učiteľmi považovaná za zdroj významných informácií a za motiváciu k ďalšiemu poznávaniu, ale za niečo, čo je vnímané negatívne a čomu sa treba vyhýbať“ (Učiace sa Slovensko, 2017, s. 59)¹².

1.1.2 Slovné hodnotenie

Slovné hodnotenie je hodnotiaci opis toho, ako žiak plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete. Súhrnné hodnotenie vykonané formou slovného hodnotenia obsahuje aj informáciu o tom, či žiak vo vyučovacom predmete splnil požiadavky na postup do vyššieho ročníka. Ak žiak požiadavky na postup do vyššieho ročníka nespĺnil, žiak je hodnotený takto: „Žiak nespĺnil požiadavky na postup do vyššieho ročníka“ (zákon č. 245/2008, § 55)¹³.

Slovné hodnotenie žiaka má obsažnejšiu a presnejšiu informačnú hodnotu pre žiaka a jeho zákonných zástupcov ako hodnotenie klasifikačnými stupňami. Preto by slovné hodnotenie malo dominovať v primárnom vzdelávaní,

lebo žiakovi prináša dobrý štart pre vybudovanie motivácie k učeniu sa, samoregulácii a formovaniu vzťahu k škole. Integruje informácie o dosiahnutých výsledkoch žiaka, aj o procese, ako k nim dospel **v rámci štandardov kurikula**, podľa ktorého sa vzdeláva. Slovné hodnotenie umožňuje vyzdvihnúť silné stránky, výnimočnosť žiaka a zároveň citlivo poukázať na oblasti jeho ďalšieho rozvoja s naznačením spôsobov, ako sa mu to môže podariť **v rámci osobnej vzdelávacej cesty**.

Slovné hodnotenie žiaka má vo výchovno-vzdelávacom procese nielen hodnotiacu, ale hlavne formatívnu funkciu. „**Formatívne hodnotenie** sa vzťahuje na priebežnú každodennú spätnú väzbu, diskusiu a podporu zo strany vyučujúcich, ale aj žiakov hodnotiacich samých seba a svojich rovesníkov. Má usmerňovať a podporovať učenie sa, viesť žiakov k dosahovaniu cieľov, zlepšovať ich výkony a podporovať rozvoj zručností žiakov v oblasti učenia, vzájomného hodnotenia a sebahodnotenia. Jeho cieľom je poskytnúť žiakom sebaopoznanie a pochopenie ich vlastného učenia sa a silných stránok“ (Pitkänen, 2022)¹⁴. Slovné hodnotenie pomáha žiakovi v sebarozvoji (sebapoznávaní, sebakontrola, sebazdokonaľovaní) a vedie ho k spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie. „Formatívne hodnotenie slúži žiakom k tomu, aby sa lepšie učili a viac sa toho naučili. Ide o každé hodnotenie, ktoré prináša užitočnú informáciu o aktuálnom stave vedomostí a zručností žiaka. Užitočná je predovšetkým v tom zmysle, že bude vedieť, kde sa práve nachádza a tiež, čo má robiť, aby sa niečomu ďalšiemu naučil. Napriek tomu, že to znie celkom jednoducho, realizovať to vôbec nie je ľahké“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 12)¹⁵. V zásade ide o dva prístupy v slovnom formatívnom hodnotení: *formovanie žiaka inými a formovanie seba samého*. Je vhodné, aby sa oba prístupy uplatňovali rovnomerne a rovnocenne.

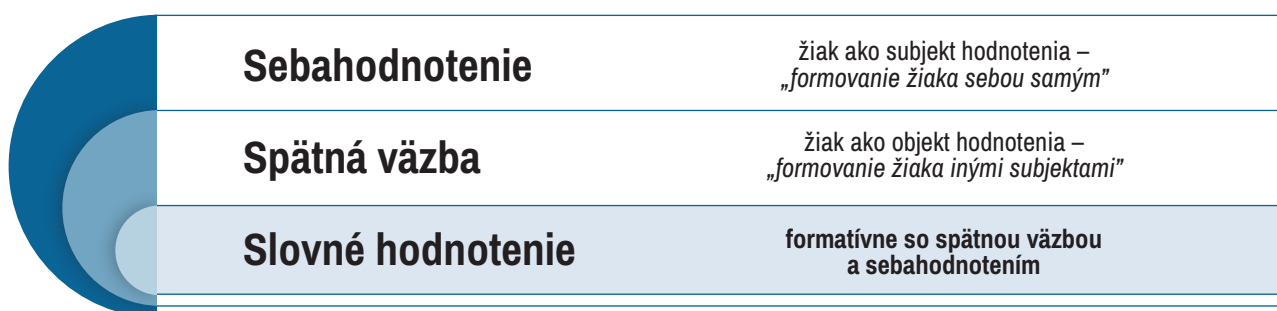
14

PITKÄNEN, Hannele. 2022. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse In *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 2022, VOL. 54, NO. 5, 712–732. ISSN: (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/ctcs20>.

15

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Schéma 4: Slovné formatívne hodnotenie žiaka ako objektu a subjektu hodnotenia



Schému vypracovala Milena Lipnická

Formatívne hodnotenie žiaka *inými subjektami* (vyučujúcimi a spolužiakmi) integruje činnosti zamerané na **poskytovanie a získavanie spätnej väzby** v podobe informácií týkajúcich sa procesu postupného a primeraného učenia sa spôsobilostiam (vedomostiam, schopnostiam, zručnostiam, návykom, postojom a vlastnostiam) v záujme pokroku vo vzdelávacích výsledkoch a v celkovom rozvoji osobnosti žiaka. Spätaná väzba umožňuje učiacemu sa žiakovi lepšie sa orientovať v tom, čo dosiahol, aby plánoval svoj ďalší pokrok a učenie sa, vyučujúcim zhodnocovať zvolené pedagogické stratégie a adaptovať ich podľa vzdelávacích potrieb žiakov, zákonným zástupcom zas sledovať napredovanie svojho dieťaťa (Učiace sa Slovensko, 2017)¹⁶.

Formatívne hodnotenie vyučujúcimi preto musí byť spojené s procesom diagnostikovania, aby bola úroveň rozvoja osobnosti žiaka a jeho vzdelávacích výsledkov objektívne poznávaná, posudzovaná a hodnotená, a tým sa eliminovala subjektivita hodnotenia.

Na používanie formatívneho hodnotenia sú 4 hlavné dôvody (Weissová-Bistáková, 2006)¹⁷:

1. pozitívne vplyva na rozvoj vzájomných sociálnych vzťahov medzi žiakmi a vyučujúcimi,
2. ovplyvňuje kvalitu spôsobilostí žiakov na nadpriemernej úrovni ich osobnostných možností,
3. aktivizuje vnútornú potrebu žiaka zdokonaľovať sa, vedie ho k sebarozvoju,
4. pomáha žiakovi prekonávať problémy, stimuluje ho k odstraňovaniu svojich nedostatkov.

Formatívne hodnotenie žiaka ako objektu hodnotenia vyučujúcimi a spolužiakmi (Čapek, 2015¹⁸; Wiliam a Leahyová, 2016¹⁹)

Formatívne hodnotenie žiaka učiteľom

Čapek (2015) konštatoval, že formatívne hodnotenie žiaka učiteľom má význam pre oboch. Žiak sa jeho prostredníctvom dozvedá, ako vo vzdelávaní prosperuje a napreduje, učiteľ zas reflektuje kvalitu svojej práce a úroveň rozvoja vlastných profesijných spôsobilostí. Školské hodnotenie môže tiež zlepšovať socio-emocionálnu klímu v triede. To ale vyžaduje, aby bolo pozitívne orientované na hodnoty, správanie a komunikáciu, ktoré motivujú žiakov k učeniu sa, podporujú ich snahu pracovať na sebe s vedomím, že to, čo sa naučím, je hlavne mojím osobným vlastníctvom.

16

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/7532_učiace-sa-slovensko2017.pdf.

17

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formatívni hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

18

ČAPEK, Robert. 2015. *MODERNÍ DIDAKTIKA Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-9934-6 (pdf).

19

WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

Rovesnícke formatívne hodnotenie žiaka

Wiliam a Leahyová (2016) napísali, že zapájanie žiakov do hodnotenia svojich spolužiakov šetrí vyučujúcim nielen čas, ale aj úsilie, ktoré musia vynakladať pri objektivizovanom hodnotení. Rovesnícke formatívne hodnotenie môže byť častokrát efektívnejšie, ak ho žiaci vedia vhodne používať. Vzájomne sú si bližší osobnostnou vyspelosťou a skúsenosťami, a preto si viac môžu dôverovať. Rovesnícky vzťah môžu vnímať ako bezpečný a rovnocenný, čo môže zvyšovať ich motiváciu pomáhať si pri učení a diskutovať o procese učenia sa aj o naučených a preukázaných spôsobilostiach.

„K tomu, aby žiaci boli schopní sami realizovať hodnotiace aktivity, uskutočňovať analýzy procesu a výsledkov učenia sa (svojho aj spolužiakov), vyslovovať hodnotiace súdy, ktoré budú podložené argumentami, vedie dlhá cesta lemovaná prácou s cieľmi, kritériami hodnotenia a podávaním spätnej väzby popisným jazykom“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 28)²⁰.

Spätná väzba má hlavne ústnu podobu opisnej, podporujúcej alebo posudzujúcej komunikácie. Môže byť aj písomná. Doslovné vysvetlenie tohto pojmu v myslení evokuje návrat k niečomu, čo činnosť určovalo. To niečo je zároveň spojené s tým, ako činnosť skutočne prebiehala. Cieľom tejto aktivity/hodnotenia je preto nielen porovnať jej/jeho vstupné a výstupné podmienky, ale hlavne hodnotiaco opísať, posúdiť, čo sa dialo medzi vstupom a výstupom a čo z toho vyplýva pre skvalitnenie ďalších učebných činností. Túto myšlienku možno aplikovať na poskytovanie spätnej väzby, napríklad žiakovi, ktorý bol informovaný, čo sa mal naučiť, ako sa to mal učiť, čo si k tomu mal zabezpečiť, čo mal pritom použiť, ako sa mal pritom správať. Spätná väzba zároveň obsahuje informáciu o tom, ako jeho učenie skutočne prebieha či prebiehalo, a čo z toho vyplýva pre aktuálnu činnosť žiaka aj jeho budúce učenie sa. **Spätnú väzbu žiak preto nezískava len na konci učebnej činnosti či vyučovacej hodiny, ale aj počas nich, aby bol spätne informovaný vždy, keď to môže mať v jeho učení sa najlepší účinok.** Spätná väzba má navodiť nielen pozitívne zmeny v procese a výsledkoch učenia sa žiaka, ale aj v tom, aby sa učil rád, aby ho učenie bavilo, rozumel, čo sa učí, chápal zmysel učenia sa a cítil sa pritom spokojne a šťastne. Ide teda aj o nadväzovanie na jeho skúsenosti, záujmy, talent a nadanie, ktoré si môže v škole rozvíjať. Košťálová, Straková a kol. (2008)²¹ prirovnali spätnú väzbu k ceste poznávania. Na nej je dôležité **smerovanie**, aby žiak „nezablúdil“ a **podpora**, aby sa nevzdával a vydržal až k dosiahnutiu cieľa. Žiak tiež potrebuje pomoc, aby „mu nebolo ťažko po nej kráčať“, a aby „nezaostal a nezostal na niektorom jej mieste“, prípadne, „ak odbočí, aby sa vrátil na cestu správnym smerom“. Zrejme tu platí predpoklad, že čím konkrétnejšia je spätná väzba a čím je častejšia, tým je väčšia šanca, že žiak dosiahne vytýčený cieľ na ceste poznania. Iste, bez vôle, aktivity a presvedčenia žiaka o význame spätnej väzby sú jeho úspechy neisté a preto s ňou musí mať pozitívne skúsenosti. Poskytovanie efektívnej spätnej väzby, ktorá podporuje učenie žiakov a posúva ich dopredu, podrobne rozpracovali

20

TARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formatívni hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

21

KOŠTÁLOVÁ, Hana – STRAKOVÁ, Jana et al. 2008. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

Wiliam a Leahyová (2016). Riešili vplyvy rôznych druhov spätnej väzby na výkony žiakov a navrhli rôzne techniky jej používania. Pragmaticky konštatovali, že „jediná vec, na ktorej v spätnej väzbe záleží, je reakcia prijímateľa. Spätná väzba, nehľadiac na to, ako dobre je koncipovaná, ktorá nemá žiadny efekt, je len stratou času. Najúčinnějšía spätá väzba je tá, ktorú žiaci využijú na zlepšenie vlastného učenia” (s. 105).

Vybrané techniky poskytovania efektívnej spätnej väzby:

(Wiliam a Leahyová, 2016)²²

- **Základom je diagnostikovanie**
Základom poskytovania individualizovanej spätnej väzby je skutočnosť, že vyučujúci svojich žiakov dobre pozná a vie posúdiť, aká spätá väzba konkrétneho žiaka posunie vpred v učení sa, správaní, a kedy má aj najlepší účinok.
- **Budovanie vzájomnej dôvery**
Kvalita spätnej väzby má vplyv na to, ako žiaci v učení sa zareagujú. Omnoho dôležitejší je vzťah vyučujúceho so svojimi žiakmi, aj to, ako pri ňom vnímajú samých seba. Preto je dôležité získať si dôveru žiakov a rozumieť im.
- **Kritické posudzovanie významu**
Vyučujúci by mal svojich žiakov učiť kriticky posudzovať pravdivosť obsahu spätnej väzby, úprimnosť vzťahu poskytovateľa k príjemcovi a jej súlad so sebapoňatím. Pomáha im to lepšie ju využiť v prospech sebarozvoja.
- **Hľadanie vzťahov a súvislosti**
Žiaci by sa mali viesť k dokumentovaniu pokroku, ktorý vďaka svojmu úsiliu dosiahli a k identifikovaniu situácií, v ktorých zažili úspechy či neúspechy. Mali by vidieť aj vzťah medzi spätou väzbou a svojím pokrokom.
- **Oceňovanie hodnoty osobnosti**
Posilňovanie dôvery žiaka vo vlastné schopnosti, aby pri poskytovaní spätnej väzby cítil, že vyučujúcemu na ňom záleží, že si váži jeho osobnosť a jeho názory. Žiaka má učiť veriť si, že dosiahne svoje ciele a bude úspešný.
- **Zameranie na osobné maximum**
Ide o porovnávanie aktuálneho výkonu žiaka s predchádzajúcimi výkonmi, ako sa jeho činnosť zlepšila, zhoršila, alebo či je na rovnakej úrovni. Ide teda o porovnávanie pokrokov žiaka u neho samého.
- **Rozdeľovanie zodpovednosti**
„Vyučujúci by mali poskytovať podrobnú spätú väzbu približne k jednej štvrtine práce svojich žiakov a ďalšiu štvrtinu by mali len zbežne sledovať. Spolužiaci si ju môžu doplniť v ďalšej štvrtine a seba-hodnotiace činnosti zaisťujú poslednú štvrtinu” (s. 118).

- **Poskytnutie času na reagovanie**
Poskytovanie spätnej väzby je individuálnou výučbou a táto je najnákladnejšou formou vzdelávania. Preto sa má žiakovi umožniť na ňu reagovať. Ak na to nie je priestor, nemá zmysel ju poskytovať.
- **Výnimočné používanie kritiky**
Vo všeobecnosti by spätná väzba nemala byť kritická. Sú ale činnosti, ktoré je nutné vykonávať podľa daného postupu, alebo sú exaktné poznatky, riešenia, ktoré treba dodržiavať, inak sa správny výkon/výsledok nedostaví.
- **Pozitívne zmierňovanie kritiky**
Je dôležité poukázať na **možnosti zlepšenia** niektorých častí práce, správania sa žiaka, ktoré boli kritizované. Žiaka je **nutné presne informovať** o tom, čo má urobiť na to, aby sa zlepšil, úlohu či problém vyriešil ap.
- **Zvyšovanie pozornosti a záujmu**
Žiaci venujú spätnej väzbe rôznu pozornosť, niektorí minimálnu. Je preto dôležité nájsť spôsob, ako ich záujem o ňu zvýšiť, napr. tak, že rôzne písomné spätne väzby učiteľa priradujú k prácam žiakov potom, ako ich sami hodnotia.

„Ak žiaci vlastnia svoje učenie, uvedomujú si, že spätná väzba je len podporou, nie obžalobou, a že vyučujúci a spolužiaci sú na ich ceste užitočnými radcami a nie sudcami. Väčšina z toho, čo by žiaci mali vedieť a dokázať, nebola odhalená, alebo vymyslená. Učenie sa učiť bývalo vo vzdelávaní niečím navyiac, dnes však ide o schopnosť prežiť. Budúcnosť bude patriť tým, ktorí sa budú neustále vzdelávať.“ Z toho vyplýva, že je dôležité, žiakom pomáhať preberať väčšiu kontrolu nad vlastným učením sa aj hodnotením (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 165, 168)²³.

Spätná väzba a chyba

„Najčastejším podnetom pre spätnú väzbu je chyba na strane žiaka. Spätná väzba často z odhalenia chyby vychádza. Ako chyba je v školskom prostredí označovaný výkon žiaka, ktorý vykazuje určitú mieru nedokonalosti vzhľadom k výkonu plánovanému, očakávanému či správne. Chyba je pre vyučujúcich dôležitým ukazovateľom miery zvládnutia učiva, identifikuje oblasti, ktoré žiaci ešte nezvládli. Naopak, prílišná zameranosť na chyby môže procesy učenia značne obmedzovať. **Je dobré si uvedomiť, že spätná väzba nie je len reakciou na chyby**“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 64). Chyby v učení sa žiakov sú prirodzené a je možné sa z nich ďalej učiť. Chyba nie je nič zlé, na čo treba reagovať kritikou, zvýšeným hlasom alebo ráznou reakciou, v krajnom prípade označením žiaka za neschopného. Spätná väzba vyučujúceho by mala analyzovať príčinu chyby žiaka a ponúkať **možnosti práce s chybou**, tzn. spôsoby nápravy, zlepšenia úlohy, procesu učenia sa, jeho výsledku alebo správania. Spätná väzba sa môže žiakom poskytovať aj elektronicky, napr. prostredníctvom e-learningových nástrojov.

Sebahodnotenie žiaka je *formovaním seba samého* a patrí do formatívneho hodnotenia. Žiak sa povzbudzuje, aby sám hodnotil svoj pokrok na základe pravidiel a noriem, podľa ktorých uvažuje o svete, o svojom ja vo vzťahu k tomu, čo vie, dokáže, čo a ako je schopný urobiť alebo prejavíť, ako si to vysvetľuje, čo by potreboval zmeniť, na čo by sa chcel viac zamerať, čo si musí viac precvičovať, aké informácie potrebuje ešte získať, aké má túžby, ciele atď., v súvislosti s tým, čo sa práve učí.

Sebahodnotenie môže byť:

- **implicitné** (skryté), keď žiak hodnotí sám seba podvedome, v duchu si hovorí, čo sa mu podarilo a čo nie, s čím bol spokojný alebo nespokojný, ako bude ďalej pokračovať ap.;
- **explicitné** (zjavné), keď žiak rozpráva o svojom učení sa pred spolužiakmi a vyučujúcimi.

Sebahodnotením žiak preberá zodpovednosť za seba, vlastné učenie sa, hodnotí ho podľa seba a vyhľadáva spätnú väzbu na účely reflexie vlastného konania, nielen podľa štandardov kurikula, kritérií hodnotenia inými osobami, ale aj vlastných kritérií. Malo by byť každodennou súčasťou učenia sa žiaka v škole (Pitkänen, 2022)²⁴.

Podľa Starého a Laufkovej (2016)²⁵ **sebahodnotenie vedie žiaka k meta-kognícii**, ktorá zahŕňa reflexiu vlastných procesov učenia sa. Podporuje sebapoznanie a sebavedomie žiaka, rozvoj kritického myslenia a jeho študijných schopností. Aj pri sebahodnotení má žiak vnímať záujem a podporu vyučujúceho a svojich rovesníkov, nemá si ho hovoriť/písať iba sám pre seba. Dôležité je pritom **aktívne počúvanie**. Sebahodnotenie môže byť súčasťou diskusie, alebo diskusia môže naň nadväzovať. Žiakovi v nej môžu pomáhať **primerane formulované otázky alebo výroky**. Sebahodnotenie žiaka je informačným zdrojom pre vyučujúceho aj spolužiakov. Keďže môže byť aj spontánne a založené na emóciách, možno v ňom niekedy badať to, čo žiaka trápi, čo potrebuje zmeniť, napr. v kontexte rodiny, komunity, školy, určitých súvislostí a udalostí. Aj keď o tom explicitne nehovorí, môže mnohé v sebahodnotení naznačovať, napr. v závislosti od príčin a dôsledkov. Starý, Laufková a kol. (2016) zdôvodnili **zmysluplnosť sebahodnotenia** konštatovaním, že nemá byť zamerané len na afektívnu zložku osobnosti žiaka (čo sa mu páčilo) a nemá byť ani jeho náhodnou a povrchnou činnosťou. Naopak, má byť plánované, systematické a zmysluplné. Žiakom pomáha lepšie pochopiť ich vlastné silné a slabé stránky, lebo keď presne vedia, čo robia dobre a na čom musia viac pracovať, môže im to pomôcť prevziať väčšiu zodpovednosť za vlastné učenie sa a vzdelávacie pokroky.

24

PITKÄNEN, Hannele. 2022. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. In *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 2022, VOL. 54, NO. 5, 712–732. ISSN: (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>.

25

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formatívni hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Vybrané techniky podpory sebahodnotenia u žiakov

(Wiliam a Leahyová, 2016)²⁶

→ Stanovenie jasných pravidiel

„Pravidlá pre sebaodhadzovanie by nemali byť striktné” (s. 170). Mali byť najmä produktom myslenia žiakov. Žiak by mal svoje pravidlá objasniť, aby bolo zrejmé, čím sa v sebahodnotení riadil, aj aké mal na to dôvody.

→ Minimalizovanie iných vplyvov

To, ako sa žiak hodnotí, závisí od vnútorných a vonkajších vplyvov, čo môže spôsobiť preceňovanie i podceňovanie sa. Podstatné je, aby vyučujúci minimalizoval svoj vplyv, vplyv spolužiakov, známok aj ďalších faktorov na sebahodnotenie žiaka.

→ Uvedomovanie si spôsobilostí

Žiaci sa majú v sebahodnotení viesť k zamýšľaniu sa nad sebou, posudzovaniu svojich vedomostí, schopností, postojov v rámci silných aj slabých stránok tak, aby si tiež uvedomovali, v čom konkrétne potrebujú pomoc.

→ Zameranie na zlepšovanie sa

V sebahodnotení by sa žiaci mali zameriavať na ďalšie možnosti zlepšenia svojej učebnej činnosti, čo majú preto urobiť, čo aj ako im v tom môže pomôcť, nie vyjadrenia sa k úrovni na akej prebiehala, ako sú s ňou spokojní.

To, ako sa žiaci povedú k využívaniu sebahodnotenia, je úlohou vyučujúceho. Samozrejme, ak uvedú *pracné* postupy zlepšovania sa a vyučujúci potom žiada, aby ich realizovali, nabudúce môže byť ich sebahodnotenie *striedmejšie*. Zväčša je kontraproduktívne premieňať návrhy žiakov v sebahodnotení na dôslednú praktickú realizáciu. Hodnotnejšie je dlhodobé a permanentné uvedomovanie si svojich dispozícií aj potencialít vo vzťahu k úlohám, situáciám a súvislostiam v učení sa. Munns a Woodward (2006; podľa Wiliam a Leahyová, 2016) navrhli **päť aspektov sebahodnotenia učenia sa** na úrovni pocitov, myšlienok a činov, ku ktorým sa žiak môže vyjadriť: „*uvažovanie o výkone, hľadanie dôkazov, spolupráca s ostatnými, prekonávanie prekážok, preformulovanie úlohy*” (s. 178). Vyučujúci na jednotlivých úrovniach aspektov formuluje pre žiaka vhodné otázky alebo tvrdenia, ktoré ho majú viesť v sebahodnotení.

1. 1. 3 Kombinácia klasifikácie a slovného hodnotenia

Kombinácia klasifikácie a slovného hodnotenia znamená hodnotenie v jednom vyučovacom predmete klasifikačným stupňom a slovným hodnotením alebo hodnotenie v niektorých vyučovacích predmetoch klasifikačným stupňom a niektorých vyučovacích predmetoch slovným hodnotením. Súhrnné hodnotenie vykonané formou kombinácie klasifikácie a slovného hodnotenia je hodnotenie žiaka klasifikačným stupňom a opisom toho, ako žiak plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete (zákon č. 245/2008, § 55)²⁷.

Pri kombinovaní klasifikácie a slovného hodnotenia je vhodné uvažovať o ich silných a slabých stránkach v procese učenia sa žiaka a kvality práce vyučujúceho. Nejde o to, čo jednému alebo druhému viac vyhovuje, ale o efektivitu hodnotenia, tzn. ako môže čo najlepšie, a čo v najkratšom čase bez zbytočne náročného úsilia prispieť k splneniu cieľov vzdelávania a zlepšovaniu sa žiaka v rozvoji spôsobilostí. Hodnotenie môže mať aj vedľajšie účinky na vyučujúceho, napr. pocit spokojnosti z dobre vykonanej práce, spravodlivého hodnotenia, pomoci žiakovi a iné. Žiak môže vnímať vyučujúceho priaznivejšie, ako autoritu, ktorá mu pomáha pri učení sa. Starý, Laufková a kol. (2016)²⁸ vidia význam formatívneho hodnotenia aj v tom, že žiaci v ňom majú príklady pre používanie v bežnom živote. Preto zaoberanie sa formatívnym hodnotením aj u starších žiakov nemožno považovať za stratený čas na úkor preberania množstva učiva, ale za oprávnenú a dôležitú vzdelávaciu činnosť.

Niektoré rozdiely vplyvov hodnotenia klasifikáciou a slovného hodnotenia na žiaka:

Hodnotenie klasifikáciou:	Slovné hodnotenie:
▶ žiak je objekt hodnotenia,	▶ žiak je subjekt hodnotenia,
▶ učí sa prevažne pre známky,	▶ učí sa prevažne pre seba,
▶ často pochybuje o svojich schopnostiach,	▶ často sa presviedča o svojich schopnostiach,
▶ súťaživosť so spolužiakmi,	▶ spolupráca so spolužiakmi,
▶ reprodukuje hodnotenie,	▶ produkuje hodnotenie,
▶ hodnotenie prijíma ako nemenný fakt.	▶ hodnotenie prijíma ako podnet pre zmeny.

Vypracovala Milena Lipnická

27

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). Dostupné na internete: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>.

28

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Kombinácia klasifikácie a slovného hodnotenia je forma hodnotenia, ktorá spája objektívno-subjektívne kontexty, aby boli spôsobilosti žiaka čo najdôkladnejšie zhodnotené hlavne slovné. Kombinovanie hodnotenia by malo prispievať k vyrovnávaniu príležitostí na úspech u každého žiaka a stierať markantné rozdiely v klasifikácii žiakov. Každý žiak je svojím spôsobom výnimočný a formatívnym hodnotením to možno výstižne opísať. Kombináciu klasifikácie a slovného hodnotenia považujeme za vhodnú hlavne pre 3. cyklus vzdelávania. Z hľadiska vzdelávacej perspektívy žiaka, klasifikácia ho môže pripraviť na stredoškolské hodnotenie a slovné hodnotenie doplnené ku klasifikačnému stupňu môže žiakovi okrem iného ukazovať smer v budúcej profesijnej príprave a poznávaní vlastných schopností a možností. Vo vzdelávaní je možné používať aj formu hodnotenia absolvovaním, resp. neabsolvovaním.

1. 1. 4 Nehodnotiaci prístup

Školský zákon umožňuje uviesť na vysvedčení pre daný predmet niektorú z formulácií: „aktívne absolvoval“, „absolvoval“ alebo „neabsolvoval“, a to v prípade, ak nie je hodnotený klasifikáciou, slovné alebo kombinovane (zákon č. 245/2008 Z. z. v § 55). Školský zákon umožňuje v rámci individuálneho vzdelávacieho programu upraviť aj spôsob hodnotenia (§7a zákona č. 245/2008). Školský zákon tiež umožňuje žiakov špeciálnej školy a žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami súhrne hodnotiť formou slovného hodnotenia (t. j. nielen prvých päť ročníkov). Tieto legislatívne možnosti vytvárajú priestor pre nehodnotiaci prístup. Nehodnotenie je aj predpokladom pre vytváranie bezpečného vzdelávacieho prostredia a prostredia rešpektujúceho neurodiverzitu.

Nehodnotenie ako súčasť bezpečného vzdelávacieho prostredia

Učenie prebieha efektívne, ak je prostredie bezpečné, ak nie sú prítomné známky ohrozenia. Hodnotenie (pokiaľ nejde o vyžiadané hodnotenie) je jednou z foriem ohrozenia, nakoľko opisuje stránky osobnosti súvisiace so sebahodnotou, sebaaponímaním a sebaúctou, na čo treba brať ohľad najmä u citlivejších, zraniteľnejších žiakov. S hodnotením sa spája tlak na výkon, konkurencia, ktoré sú ďalším ohrozením v procese vzdelávania. Hodnotenie vedie k podpore závislosti na vonkajšom hodnotení (žiak si sebahodnotu potvrdzuje súhlasom, pochvalou, pozitívnym hodnotením okolia) a postupne stráca spojenie samého so sebou (so svojimi potrebami). Hodnotiteľ sa stáva tým, kto určuje, akú hodnotu a aké potreby má hodnotený (Kopřiva a kol., 2010)²⁹. Osobitne citlivou skupinou sú **žiaci s intelektovým nadaním** so sklonsmi k dysfunkčnému perfekcionizmu. Nehodnotiaci prístup však môže byť prospešný všetkým žiakom. Nehodnotiaci prístup je novou paradigmou vo vzdelávaní. Nie je možné ho oddeliť od ďalších zložiek vyučovacieho procesu: komunikácie učiteľ – žiak – rodič a vice versa, didaktických prístupov (diskusia, kooperácia, zameranie na proces), vytváraní podmienok na motiváciu (vnútorná motivácia), prístupov pri riešení vzťahových situácií (riešenie konfliktov, napr. nedorozumenia v kolektíve). Všetky tieto zložky vzdelávacieho procesu vytvárajú bezpečné vzdelávacie prostredie.

Proces vzdelávania pri nehodnotiacom prístupe

Nevyhodnocujú sa žiakove výkony v zmysle ich zaradenia do rôznych stupňov (známka, písmená, slovné výrazy). Vzdelávanie sa sústreďuje na proces, keď sa *nesledujú* jeho výkony s cieľom hodnotiť jeho prospech. Vyučovanie sa nesústreďuje na konečný výkon, ale na proces, ktorý prebieha zväčša v kooperácii alebo v rámci diskusií – žiaci skúmajú, objavujú riešia, porovnávajú a skúšajú ich, pričom nie sú limitovaní chybami, naopak, tie sú zdrojom ďalšieho skúmania a učenia. Správne alebo nesprávne riešenia nie sú zdrojom hodnotenia žiaka, ale objektom ďalšieho skúmania alebo analýzy (prečo je to nesprávne). **Príklady mapovania žiakovho vzdelávania nehodnotením.**

Pri dosahovaní výkonových a učebných cieľov vo výučbe sú typické iné hodnotiace prístupy.

- **Výkonové ciele** – pri hodnotení predpokladajú pozitívny prístup ku kompetenciám žiaka, aby vnímal svoju hodnotu, poznal svoje schopnosti a talent a veril v ne, cítil sa vo výučbe a v škole bezpečne, mal možnosť učiť sa z chýb, z vlastných skúseností ap. Pri negatívnom hodnotení sa naopak sami žiaci snažia o bezpečie, napr. vyhýbaním sa chybám. Do ťažšej úlohy sa púšťajú vtedy, ak sú si istí, že v nej budú úspešní. Splnia tak výkonový cieľ, ale nie učebný.
- **Učebný cieľ** – je o postupnom zvyšovaní a zdokonaľovaní kompetencií žiaka, jeho túžbe získať nové zručnosti, pochopiť a používať nové poznanie. Tieto dva ciele sú často v konflikte: výkonový umožní žiakovi vyzeráť bystro, ale na úkor naučenia sa niečoho nového, učebný umožní žiakovi naučiť sa niečo nové, ale na úkor toho, že nebude vyzeráť bystro (Dweck, 2014).³⁰ Preto má byť hodnotenie hlavne o zmysluplnom učení sa, nie o výkonoch žiaka.

Motivácia v nehodnotiacom prístupe

Hodnotenie sa v školskom vzdelávaní okrem iného používa ako externá motivácia na dosahovanie učebných výsledkov, prípadne aj k samotnej práci žiakov na vyučovaní. Pri nehodnotiacom prístupe tento tlak na žiaka a jeho fungovanie odpadá. Nehodnotiaci prístup predpokladá vnútornú motiváciu pre učenie sa.

Vnútorná motivácia stojí na troch pilieroch:

- **zaujímavý obsah** (aktivity, učivo, ktoré je pre žiaka zaujímavé, atraktívne, zmysluplné);
- **možnosť výberu** (žiak si sám určuje činnosť, neurčuje mu ju autorita);
- **kooperácia** (spontánna spolupráca žiakov, skupiny, triedy v učení sa) (Kohn, 1993).³¹

30

DWECK, Carol. 2014. *The power of yet*. Dostupné na: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/transcript.

31

KOHN, Alfie. 1993. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York.

Formy komunikácie v procese učenia sa žiakov

Vyučujúci môže napomáhať žiakom v uvedomovaní si učebných cieľov, a to napríklad:

- cieleými otázkami, o ktorých sa diskutuje v rámci celej triedy: *Zistili sme dnes niečo nové? Ako sme prišli k tomuto riešeniu? Potrebovali by ste si to ešte precvičiť?*
- upozorňovaním, zdôrazňovaním a komunikovaním učebných cieľov: *Sme tu (v škole, na vyučovaní) preto, aby sme sa niečo naučili. Táto chyba nás vedie k ďalšiemu poznaniu. Táto cesta nás neprivedla k riešeniu, ale otvorila nám ďalšie možnosti. Ak by ste si toto chceli precvičiť, môžete úlohy čerpať z tohto pracovného zošita.*

Pri nehodnotiacom prístupe nie je potrebné, aby žiak dostával informácie alebo spätnú väzbu o svojom výkone. V rámci vyučovacieho procesu žiak vidí, vníma, ktoré cesty vedú k správnym riešeniam, a ktoré nie. Ak mu vyučujúci poskytne možnosti overiť si vedomosti alebo zručnosti, rovnako vníma, čo spravil správne a čo nie. Nie sú potrebné hodnotiace súdy authority.

Formy overovania vedomostí a zručností pri nehodnotiacom prístupe

Systém vzdelávania však vyžaduje, aby mala škola, ale aj žiak prehľad o osvojovaní vedomostí a zručností. Pri nehodnotiacom prístupe je dôležitou podmienkou foriem overovania vedomostí a zručností dobrovoľnosť. Žiak si overenie vyžiada, resp. s ním súhlasí. **Príklady metakognície pri čítaní s porozumením pri nehodnotení.**

<u>Spätná väzba</u>	Pri nehodnotiacom prístupe je spätná väzba vždy dobrovoľná, v ideálnom prípade o ňu žiak sám požiada. Nie je hodnotiacia, neobsahuje hodnotiace súdy. Zo strany vyučujúceho sa zameriava na pomoc žiakovi pri prekonávaní ťažkostí, ak s tým súhlasí. Spätná väzba sa môže orientovať aj na samotný učebný proces. Žiaci skúšajú, objavujú, vyhodnocujú jednotlivé riešenia a táto spätná väzba im dáva informáciu, ktorú môžu využiť v ďalších postupoch, procesoch učenia sa.
<u>Overenia</u>	Overenia sú aktivity, úlohy alebo zadania, ktorých cieľom je zistiť, či a ako si žiak osvojil dané vedomosti a zručnosti. Cieľom nie je stanoviť hodnotenie, ale zorientovať žiaka vo vlastnom učení. Žiak získava informáciu o správnych riešeniach alebo nesprávnych riešeniach, bez ďalšieho následného hodnotenia (výsledkom teda nie je známka ani slovné hodnotenie). Súčasťou môžu byť návrhy na použitie ďalších zdrojov pre ďalšie učenie sa alebo precvičenie daného javu. Overenia nemusia „opravovať“ vyučujúci, môžu si ich vyhodnocovať samotní žiaci.

Dosiahnutie /proces dosahovania	Dosiahnutie (naučenie sa niečoho), resp. proces dosahovania (učenie sa daného javu ešte prebieha, ešte nedošlo k „naučeniu“) vychádza z konceptu psychologičky Carol Dweck, ktorá sa zameriava na proces učenia sa, na kladenie a dosahovanie učebných cieľov v protiklade k zameraniu na výkon a výkonové ciele vo vzdelávaní (Dweck, 2014) ³² . Žiakovi dáva informáciu, či sa ešte má venovať osvojovaniu si daného obsahu alebo zručnosti (učivo ešte nie je osvojené), alebo či možno považovať dané učivo za naučené, zručnosť za osvojenú. Keď učivo ešte nie je osvojené, žiak dostane informáciu, ktorá v sebe zahŕňa možnosti rozvoja (oproti konštatovaniu: neosvojené alebo neosvojené dostatočne). Toto sa konštatuje ako fakt alebo popis a neobsahuje hodnotiaci prístup. Navyše predpokladá, že učivo bude osvojené.
Portfólio	Súbor prác žiaka a zaznamenaných aktivít je dobrou pomôckou napríklad pri individuálnych formách hodnotenia, keď sa na základe aktivít žiaka mapuje osvojovanie obsahu a zručností.
Procesné aktivity	Procesné aktivity sú činnosti alebo úlohy, ktorých absolvovanie „zabezpečí“ osvojenie si daného učebného obsahu alebo zručností. Môže ísť o precvičovanie úlohy, vypracovanie referátu, projektu, absolvovanie nejakej aktivity (napr. návšteva múzea, výstavy, pozretie si náučného videa), spravenie poznámok z textu alebo videa. Procesné aktivity môžu byť aj činnosti, ktoré si vyberá a riadi samotný žiak (napr. účasť na matematickom seminári, samoštúdium). Výsledkom procesnej aktivity nie je hodnotenie, ale osvojenie si témy, obsahu, učenie sa.
Individuálne formy	Ide o veľmi individuálne, prispôsobené formy vzdelávania najmä pri žiakoch, ktorých vzdelávacie potreby sú veľmi špecifické (napr. obmedzenia v dochádzke do školy, zdravotný stav).

32

DWECK, Carol. 2014. *The power of yet*. Dostupné na: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/transcript.

33

KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J.: *Respektovat a být respektován*. Spirála, 2010.

34

ROSENBERG, M. *Nenásilná komunikace*. Portál, 2022.

Rešpektujúca komunikácia ako základný predpoklad nehodnotiaceho prístupu

Zásadným predpokladom pre nehodnotiaci prístup je rešpektujúca komunikácia, resp. nenásilná komunikácia (Kopřiva a kol., 2010³³; Rosenberg, 2022³⁴), ktorá sa zameriava na identifikáciu potrieb žiaka a ich napĺňanie. Potreby a pocity sú prijímané, akceptované, rešpektované. V rešpektujúcej komunikácii sú si všetci ľudia rovní vo svojich potrebách.

Nehodnotenie ako reflexia neurodiverzity

Neurodiverzita je pojem označujúci rôznorodosť fungovania ľudského mozgu. Neurčuje, aký spôsob fungovania mozgu, spracovania informácií a reagovania na podnety je *normálny*. Neurodiverzita podľa Doyleovej (2020)³⁵ zastrešuje všetky *neurotypy*, teda širokú skupinu bežne fungujúcich, tzv. *neurotypických* ľudí, ktorých reagovanie zodpovedá štandardom. Zároveň však neurodiverzita zahŕňa aj odlišnosti, ktoré dnes bežne označujeme ako poruchy učenia, pozornosti, pervazívne vývinové poruchy (Aspergerov syndróm, autizmus a iné), intelektové nadanie atď. Akceptuje všetky typy fungovania nervovej sústavy ako validné a rovnako hodnotné, pričom takáto odlišnosť vo vzdelávaní pominie, keď sa ciele, prostriedky a podmienky vzdelávania prispôbia výchovno-vzdelávacím potrebám žiaka. Obracia teda medicínsky model poruchy (ako niečo nesprávne, čo treba napraviť) na sociálny model znevýhodnenia (ako niečo, čo vyžaduje adekvátne prispôsobenie podmienok života a učenia sa).

Užšie psychologické vymedzenie neurodiverzity označuje taký profil intelektových schopností jednotlivca, kde je rozdiel vo výkone medzi jednotlivými subtestmi väčší ako dve štandardné odchýlky. Poznatky neurovied ukazujú, že aj v prípade dys – vývinových odlišností nejde iba o zmenu v jednej čiastkovej funkcionalite mozgu. V skutočnosti každý neurotyp nesie so sebou osobnostné charakteristiky, iný typ reaktivity a kognitívneho spracovania. Preto má pojem neurodiverzita dva významy, tzn. označuje *neurominority*, teda ľudí s odlišným spracovaním informácií, ako je stanovená norma, a prístup, ktorý rešpektuje všetky neurotypy, vrátane *bežného* (Doyleová, 2020). Neurodiverzita sa preto stáva platformou pre inkluzívny prístup vo vzdelávaní, v ktorom netreba odlišovať deti s *diagnózou* a *bez diagnózy*, ale treba prispôsobovať prostredie a prístupy, ktoré zabezpečia maximálny rozvoj každého žiaka. Úpravy, ktoré rešpektujú neurodiverzitu, zahŕňajú (Dunst & Espe-Sherwindt, 2017)³⁶ senzorické úpravy, sociálne úpravy prostredia, rešpektovanie tempa, vývinu žiaka, ale aj rešpektujúcu komunikáciu a nehodnotenie. Tieto podmienky zastrešuje univerzálny dizajn, ktorého súčasťou je nehodnotiaci prístup vo vzdelávaní.

35

DOYLE, Nancy. Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults In *British Medical Bulletin*, Volume 135, Issue 1, September 2020, Pages 108– 125, <https://academic.oup.com/bmb/article/135/1/108/5913187>.

36

DUNST, Carl J. & ESPE-SHERWINDT, Marilyn. 2017. *Contemporary Early Intervention Models, Research, and Practice for Infants and Toddlers with Disabilities and Delays in Handbook of Special Education*. USA, NY.

2

Didaktické súčasti slovného hodnotenia žiaka

Súčasti hodnotenia žiaka vo výučbe majú svoje špecifiká. V praxi sa používajú vo vzájomných väzbách pravidiel, kritérií a spôsobov hodnotenia žiaka; otázky a formulácie výrokov vhodné pre formatívne hodnotenie a podklady pre hodnotenie, ako dôkazy o procese a výsledkoch učenia sa žiaka v škole. V skladbe súčastí má každá z nich rovnocenné postavenie, nie sú vo vzťahoch nadradenosti a podradenosti a sú vzájomne spojené, čo približuje schéma 5 na nasledujúcej strane.

Schéma 5: Didaktické súčasti slovného hodnotenia žiaka

Pravidlá ↔ Kritériá ↔ Spôsoby ↔ Otázky ↔ Formulácie ↔ Podklady

Schému vypracovala Milena Lipnická

2.1 Pravidlá hodnotenia

S pravidlami hodnotenia majú byť žiaci oboznámení, o iných môžu diskutovať, ďalšie zas slobodne a zodpovedne navrhovať alebo revidovať. Je isté, že zrozumiteľné a zmysluplné pravidlá hodnotenia sú v škole dôležité. Žiaci ich majú poznať v súvislosti s tým, čo môžu očakávať od vyučujúceho, aj v súvislosti s tým, čím sa majú riadiť pri hodnotení sa navzájom a sebahodnotení. Môžu sa ich učiť aj príkladom vyučujúceho, ktorý komunikuje hodnotenie slušne, ohľaduplne a s rešpektovaním patričných pravidiel, ktoré sú žiakom známe.

Pravidlá hodnotenia v podobe východiskových požiadaviek na hodnotiaci proces

Hodnotiť výsledky aj proces	Je vhodné zostaviť si zoznam formulácií výrokov použiteľných pri hodnotení procesu a výsledkov učenia sa žiaka, hlavne pri uvádzaní jeho pokrokov. Cieľene si trénovať formulovanie slovného hodnotenia, ktoré by malo byť príkladom, vzorom aj pre hodnotenie sa žiakov navzájom.
Hodnotiť opisným jazykom	Odborne slovne zachytiť – opísať – podstatné, typické znaky úrovne dosiahnutých výsledkov a hlavné charakteristiky procesu učenia sa žiaka vo výučbe, ktoré je možné v podkladoch a dôkazoch k hodnoteniu vnímať zmyslami, možno ich sledovať, počuť, ohmatať, napodobniť pohybmi ap.
Hodnotiť výstižne a slušne	Hodnotenie by nemalo byť o dlhých textoch, ale výstižných informáciách. Hodnotiť je vhodné nielen podľa kritérií, ale zároveň slušnou, ohľaduplnou komunikáciou s rešpektom a úctou, bez urážania, ponižovania.
Hodnotiť to, čo má hodnotu	Používať pri hodnotení dve základné zásady: hodnotiť to, čo má hodnotu (nielen to, čo sa dá hodnotiť ľahko) a hodnotiť aj to, čo má význam pre žiaka, napr. produkt alebo projekt, ktorý považuje za vydarený, úspešný.

Hodnotiť rôznymi spôsobmi	Znamená súhrn používania variability metód hodnotenia v hovorenej, písanej aj neverbálnej podobe, metód hodnotenia žiakom, vyučujúcim a rovesníkmi.
Nehodnotiť postoje a názory	Postoje a názory nehodnotiť, ale o nich diskutovať. Keď ich má odlišné od hodnôt a cieľov vzdelávania, je to pre vyučujúceho signál, že sa má zamerať na ich pozitívnu zmenu a preventívne riešenie edukáciou, napr. pri extrémistických postojoch, nevedeckých, netolerantných názoroch ap.
Neporovnávať žiakov v hodnotení	Hodnotenie vo všeobecnosti nemôže žiaka diskriminovať, ani trestať, má byť pre žiaka bezpečné a <i>čitateľné</i> aj tým, že neočakáva, napr. poníženie porovnávaním s úspešnejšími spolužiakmi, hanbu, alebo vinu za to, aký je, že nemá možnosti a potenciál v učení sa ako iní žiaci.
Nehodnotiť zápornými formuláciami	Hodnotenie má žiaka v učení motivovať, a nie vzbudzovať voči nemu odpor. Vyučujúci by tak nemal používať záporne formulované hodnotiace stanoviská a rozkazovacie spôsoby. To, čo žiak aktuálne nevie, nedokáže, je možné vyjadriť ako jeho potrebu (Weissová-Bistáková, 2006) ³⁷ .
Nehodnotiť predčasne a naponáhlo	Je dôležité vyhýbať sa predčasným záverom v hodnotení žiaka, hlavne, ak chýbajú k nemu podklady a dôkazy. V hodnotení zohráva úlohu aj faktor času, a preto, ak nie je dostatok času, môže dôjsť k zbytočnému skresleniu jeho objektívnosti, napr. pri skúšaní, ak je žiak pod stresom.
Nehodnotiť tvorivosť podľa kritérií	Či už žiaci tancujú, kreslia, vytvárajú koláž, sochárčia, navrhujú riešenia reálnych aj <i>možných</i> problémov a pod., syntetizujú učivo, vlastné skúsenosti, predstavivosť aj fantáziu, učia sa, ale nemá význam to porovnávať s určenými kritériami (Thomas, 2019) ³⁸ . Ide o individuálne predpoklady a prístupy každého žiaka, pričom treba podporovať tie hodnotné a tvorivé.

37

WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ludmila. 2006. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom, príručka pre učiteľov 1. – 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: Didaktis. ISBN 80-89160-44-1.

38

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning*. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-for-formative-assessment/>.

V hodnotení má vyučujúci **eliminovať subjektívne vplyvy** (Kosová, 2000)³⁹ ako:

schematické typizovanie	Vyučujúci nemá žiakov triediť, škatul'kovať do zaužívaných typov, a tým dobře typizovaných zvýhodňovať a zle typizovaných znevýhodňovať.
subjektívne predpovedanie	Vyučujúci nemá žiakovi komunikovať predpovede o jeho vzdelávacej ceste a prosperite na základe vlastného vzťahu a sympatií k nemu.
skreslené hodnotenie	Vyučujúci nemá hodnotiť žiaka na základe prvého či celkového dojmu, predsudkov, sympatií a antipatií, nálady, povahy a psychického stavu.
prenesené hodnotenie	Vyučujúci nemá udeľovať známky z vyučovacích predmetov v dôsledku neposlušnosti, porušenia predpisov žiakom alebo jeho sebahodnotenia.

39

KOSOVÁ, Beata. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na 1. stupeň základnej školy*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.

40

SCHIMUNEK, Franz – Peter, 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

41

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html>.

Vyučujúci, ktorý hodnotí žiakov by nemal mať sklon (Schimunek, 1994)⁴⁰:

- **k miernosti hodnotenia**, keď hodnotí žiaka priaznivejšie, než je skutočný stav;
- **k prísnosti hodnotenia**, keď naopak hodnotí žiaka náročnejšie, než je potrebné;
- **k extrémnej nesmelosti**, keď nemá dostatočnú odvahu hodnotiť slabé stránky výkonu;
- **k „čierno-bielemu“ hodnoteniu**, keď používa krajné protipóly výborného a zlého výkonu.

Ak vyučujúci žiakom umožní, aby boli v učení sa úspešní, pretože tak organizuje výučbu, potom ich môže **pozitívne hodnotiť**. Tiež musí počítať s rôznou účinnosťou hodnotenia u rôznych detí. Čo funguje v prípade jedného žiaka, môže u iného fungovať menej a pri ďalšom trebárs vôbec nie. Základom je, že učiteľ nebude vo vzťahu k žiakovi zaujatý, bude hodnotiť zodpovedne, s rešpektom k osobnosti a dôstojnosti žiaka, s pedagogickým optimizmom. V hodnotení má vyučujúci rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka s ohľadom na jeho schopnosti, možnosti, sociálne a kultúrne zázemie a odporúčania odborných zamestnancov. Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec ho môže vykonávať prostriedkami, metódami, formami a postupmi, ktoré zodpovedajú súčasným vedeckým poznatkom, hodnotám a cieľom vzdelávacieho programu alebo výchovného programu (zákon č. 138/2019, § 4)⁴¹.

Pri formulovaní obsahu slovného hodnotenia je dôležité začať úspechmi žiaka, teda tým, čo sa mu darí, v čom vyniká, až potom možno spomenúť jeho slabé stránky v procese učenia sa a v úrovni vzdelávacích výsledkov.

Žiakovi netreba dokazovať, že má medzery, to vie aj sám. Od vyučujúceho sa potrebuje dozvedieť, čo s tým môže urobiť. Slovné hodnotenie má pre žiaka význam, keď má povzbudzujúci účinok, je láskavé a príjemné zároveň. Žiaci sa v prístupoch k učeniu, plneniu školských povinností, v správaní aj úrovni vzdelávacích výsledkov líšia a túto rozličnosť majú zohľadňovať rôzne slovné hodnotenia. Podmieňujú to aj kritériá zohľadňujúce individuálne výchovno-vzdelávacie potreby, dispozície a potenciality žiakov (Weissová-Bistáková, 2006, s. 26)⁴².

2.2 Kritériá hodnotenia

Kritériá vnášajú do procesu hodnotenia objektivitu a spravodlivosť, eliminujú diskrimináciu žiakov, hodnotenie bez podkladov, dôkazov, podľa sympatií, postojov, nálad, emócií atď. Žiakovi dávajú istotu, lebo sú zreteľné a platia rovnako pre všetkých žiakov v triede. Tým sa zvyšujú šance každého žiaka na úspechy a ocenenia v učebnej činnosti a snaživosti. Slúžia na hodnotenie vyučujúcim, aj sebahodnotenie žiaka a hodnotenie sa žiakov navzájom.

Pri vypracovaní kritérií hodnotenia je vhodné poradiť sa alebo spolupracovať s kolegami, ktorí vyučujú v rovnakej vzdelávacej oblasti. Rovnako cenné sú názory žiakov na stanovené kritériá. Košťálová, Miková a Stang (2008)⁴³ uviedli viaceré **príklady kritérií hodnotenia** a zdôraznili, že kritériá je treba starostlivo vyberať a pracovať len s ich obmedzeným počtom.

V praxi sa môžu používať **tri druhy kritérií hodnotenia žiakov**:

- **hotové kritériá** formulované v primeranom rozsahu a podľa cieľov sledovaných vo vyučovacom procese vyučujúcim;
- **spoločné kritériá** vyvedené zo spolupráce vyučujúceho so žiakmi;
- **žiacke kritériá**, vyvedené žiakmi zo zadaní úloh a konzultované s vyučujúcim.

Wiliam a Leahyová (2016)⁴⁴ rozlíšili procesné a produktové kritériá hodnotenia. Produktové kritériá opisujú vlastnosti finálneho produktu, prípadne iného výstupu žiakovho učenia sa. Procesné kritériá sú účelnejšie, vzťahujú sa na proces, v ktorom žiak zadanú úlohu, činnosť vykonáva a tak sa učí, rozvíja si osobnosť. Obsahujú kľúčové kroky, ktoré sú potrebné na splnenie cieľa. Procesné kritériá tvoria základ formatívneho hodnotenia žiaka.

Kritériá hodnotenia vymedzujú požiadavky na proces a výsledky (výkony, výstupy) učebnej činnosti žiaka pri dosahovaní vzdelávacích cieľov a rozvoji komplexu jeho spôsobilostí v kvalitatívnej alebo kvantitatívnej oblasti. Majú byť formulované jasne, stručne, prehľadne, tzn. zrozumiteľne pre žiaka. Majú byť nemenné počas celého procesu jeho učenia sa, a zároveň patričné k forme použitého hodnotenia. Žiak by ich mal poznať vtedy, keď bude podľa nich hodnotený, a to hneď na začiatku svojej učebnej činnosti. Kritériá hodnotenia môžu byť žiakovi povedané aj vizualizované, aby sa o ne mohol opierať pri

42

WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ľudmila. 2006. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom, príručka pre učiteľov 1. – 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: Didaktis, 2006. ISBN 80-89160-44-1.

43

KOŠTÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

44

WILLIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

Schéma 6: Procesné a produktové kritériá v hodnotení žiaka



Schému vypracovala Milena Lipnická

hodnotení seba aj spolužiakov. Je vhodné, ak sa medzi žiakmi vyvolá diskusia o náročnosti kritérií, či, resp. do akej miery ich dokážu splniť, či nie sú príliš náročné, alebo, naopak, veľmi jednoduché.

Starý, Laufková a kol. (2016, s. 53) po vzore zo zahraničia rozlíšili typy súbory kritérií tzv. **rubrics**:

- **Holistické súbory kritérií.** „Vyučujúcemu umožňujú bodovať proces alebo produkt ako celok bez možností hodnotiť jednotlivé časti.“ Sú vhodné skôr pre sumatívne hodnotenie.
- **Analytické súbory kritérií.** Vyučujúcemu poskytujú možnosť hodnotiť oddelene časti produktu alebo procesu na 3 – 5 úrovniach. K jednotlivým kritériám je možné priradiť bodové hodnotenie a potom jednotlivé body spočítať, následne ohodnotiť prácu žiaka ako celok.

Schéma 7: Kvalitatívne a kvantitatívne kritériá hodnotenia žiaka



Schému vypracovala Milena Lipnická

Je rovnako dôležité klásť dôraz na hodnotenie podľa kritérií, vzťahujúce sa k spôsobu dosiahnutia cieľa a aj na individualizované hodnotenie, v ktorom sa porovnáva súčasný výkon žiaka s minulým.

2. 2. 1 Ciele ako kritérium hodnotenia

Podľa Harkabusovej (2014)⁴⁵ nemôže byť hodnotenie žiakov náhodné, živelné a pocitové. Musí súvisieť s cieľmi, prostriedkami (učivom, metódami, stratégiami, formami) a podmienkami učenia sa žiaka. Príprava vyučujúceho na výučbu by mala začať stanovením cieľov. Ciele poskytujú vyučujúcemu aj žiakom jasnú predstavu o výsledkoch výučby, a teda aj o tom, čo sa bude hodnotiť. Hodnotenie má usmerňovať a podporovať učenie sa žiaka a znázorňovať, ako splnil ciele stanovené pre osobný rast a učenie sa spôsobilostiam.

Cieľ má konkrétne formulovať to, čo sa má žiak naučiť, aké vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky, postoje alebo vlastnosti má byť spôsobilý preukázať po skončení učenia sa, napr. na vyučovacej hodine, v určitom časovo-tematickom pláne, edukačnom projekte, vzdelávacej činnosti ap. Preto majú byť ciele formulované veľmi konkrétne, na niektorej z úrovni výkonových štandardov, zvyčajne ako výsledok učenia sa žiaka, napr. „*žiak porovná...; žiak vytvorí...; žiak vysvetlí ... ap.*“. Pre žiaka sú ciele zvyčajne formulované v osobnej forme, napr. „*viš porovnať...; viš vytvoriť...; viš vysvetliť...“ ap., alebo „naučíš sa porovnávať ..., vytvoriť ..., vysvetliť“ ap.* Považujeme za nevyhnutné, aby žiak poznal ciele svojho učenia sa. Ciele môžu byť identifikované aj spolu so žiakom počas výučby, najneskôr však na jej konci, kedy od žiaka možno zistiť, ako sa mu ich podarilo splniť, pričom, ako je vyššie uvedené, nemusí sa to týkať len vyučovacej hodiny. Každý žiak potom môže napísať krátke vyjadrenie, napr. čomu nerozumie, alebo na ktorú otázku by ešte potreboval dostať odpoveď. Tým, že žiak pozná ciele svojho učenia sa, môže si zvoliť vhodný postup, rozložiť si čas, vybrať si sebe primeraný spôsob, pomôcky ap., môže byť teda viac motivovaný a zodpovedný. Podľa Douškovej a Čiliakovej (2015)⁴⁶ žiak má pri sebahodnotení porovnať svoje preukázané vedomosti a zručnosti s cieľmi.

2. 2. 2 Žiak ako kritérium hodnotenia

Slovné hodnotenie obsahuje užitočné poznatky pre žiakovo ďalšie učenie sa, pričom sa zameriava na porovnanie daného výkonu žiaka s jeho prechádzajúcimi výkonmi. Časté formatívne hodnotenie umožňuje vyučujúcim tiež poznávať žiakov, ktorí majú problémy s určitými spôsobilosťami, a poskytnúť im včas podporu alebo odborné intervencie.

Súčasťou takto zameraného hodnotenia môžu byť nasledovné informácie:

- **čo žiak zvládne, prípadne, aké sú jeho silné stránky.** Pomenuje sa to, čo žiak preukázateľne vie, dokáže, zvládne a na akej úrovni sa mu to darí.
- **čo je pozorovateľné počas aktivity žiaka.** Pomenujú sa jeho kognitívne, psychomotorické a sociálne činnosti, ktoré je možné na základe zmyslového vnímania identifikovať.

45

HARKABUSOVÁ, Elena. 2014. *Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-574-3.

46

DOUŠKOVÁ, Alena – ČILIAKOVÁ, Ružena. 2016. *Formatívne hodnotenie kompetencií žiakov v kontexte ISCED 1*. In *Manažment školy v praxi*. 2016, roč. 11, č. 1. ISSN 1336-9849, s. 22 – 26.

- **ocenenie toho, v čom žiak urobil pokrok.** Ocenia sa nové prejavy jeho správania sa, ktoré nie sú každodenné a sú cenné preňho samého, žiakov alebo vyučujúceho.
- **aké sú ciele ďalšieho rozvoja žiaka** v učení sa spôsobilostiam. Pomenujú sa oblasti, ktoré žiak nevie a nezvláda, či zvláda na nízkej úrovni, ako ciele, na ktorých musí pracovať.
- **aké sú odporúčania pre zlepšenie sa žiaka** v učení sa a správaní. Obsahujú návrhy na zlepšenia, ktoré berú do úvahy individualitu žiaka a aktuálny rozvoj jeho spôsobilostí.

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning.* Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment/>

Hodnotenie, ktoré pomáha uvedomiť si svoje myslenie a pokroky v rámci učebných osnov je zrejme jednou z rozhodujúcich zručností, ktorú si má žiak rozvíjať. Naučiť sa sebahodnoteniu vyžaduje od vyučujúceho vhodné vedenie, napr. prostredníctvom mapy učebného pokroku.

Mapa učebného pokroku (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 57) rozvíja schopnosť žiaka dosahovať čo najlepšie vzdelávacie výsledky. Vďaka nej môžu vyučujúci dlhodobo sledovať, na akej úrovni sa žiak nachádza a zároveň plánovať činnosti tak, aby sa dostal vyššie. „*Úrovne zvládnutia jednotlivých úloh na seba premyslene nadväzujú a sú detailne popísané. Vďaka nim je možné hodnotiť každého žiaka podľa toho, ako ďaleko sa v učení dostal. Navyiac podporujú osobný prístup ku každému žiakovi a sú výborným nástrojom sebahodnotenia.*“

2.3 Spôsoby hodnotenia

Rôzne učebné úlohy vyžadujú rôzne spôsoby hodnotenia. Hlavne také, ktoré možno použiť rýchlo, bezproblémovo a s nízkymi nárokmi, aby nevytvárali nezvládnuteľnú pracovnú záťaž. Preto je dôležité zachovať jednoduchosť. Výsledky formatívneho hodnotenia nemajú viesť v žiadnom prípade k udeľeniu známky. Potom by žiaci strácali motiváciu na ňom pracovať a úprimne sa vyjadrovať (Thomas, 2019)⁴⁷.

Formatívne hodnotenie zahŕňa širokú škálu spôsobov priebežného hodnotenia, ktoré pomáhajú vyučujúcim aj žiakom samotným poznávať, ako rozumejú učivu, čo a prečo sa potrebujú naučiť, ako si osvojujú vzdelávacie štandardy a **životné zručnosti**, aké pokroky urobili, aby bolo možné upraviť proces výučby a zabezpečiť podporu v ich učení sa.

2. 3. 1 Ústne spôsoby

Spôsoby ústneho sebahodnotenia

Žiak samostatne vyhodnocuje svoju prácu a vyvodzuje závery do ďalšieho obdobia a to spôsobmi, ktoré smerujú k ústnej formulácii toho, či dosiahol svoj cieľ, ako ho dosiahol, čo mohlo byť lepšie, čo by mu v tom pomohlo. Najčastejšie sa používa:

Škálovanie

Rôzne škály, na ktorých žiak hodnotí, kam má smerovať, kde sa práve nachádza, pričom zdôvodňuje svoj postoj nahlas a pomenúva dôvody, dôkazy dosiahnutej úrovne a formuluje návrhy na posun, zlepšenie sa. Napríklad:

→ **Plus a mínus**

Wiliam a Leahyová (2016) odporučili, aby po dokončení určitej úlohy žiak určil jednu časť, ktorá sa mu na danej úlohe zdala ťažšia či menej zaujímavá (mínus) a jednu časť, ktorá bola pre neho ľahšia či viac zaujímavá (plus).

→ **Stupnice, Bodové rozloženia ap.**

Kľúčové mílniky, ktoré určujú úroveň osvojenia si učiva, aplikáciu v praktických úlohách a cvičeniach, zručnosť, ktorú si osvojili alebo uplatnili. Žiak na bodovej stupnici zaznačí, kde si myslí, že sa nachádza a zároveň svoje rozhodnutie komentuje, zdôvodňuje.

→ Graf – každý stĺpec grafu znamená určitú zručnosť. Žiaci pridávajú dieliky lega na stĺpce, ktoré označujú úlohu/činnosť/aktivitu, pri ktorých si myslia, že zručnosť použili. Svoje rozhodnutia zdôvodňujú konkrétnymi príkladmi (Bednařík a kol., 2004).

Dve otázky

„Chvilu pred koncom hodiny vyučujúci žiakom položí dve otázky, na ktoré sformulujú krátku slovnú odpoveď:

→ Čo dôležité ste sa dnes naučili?

→ S akou nezodpovedanou otázkou dnes odchádzate z triedy?“

(Gross podľa Marzano, 2006; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 44)⁴⁸.

48

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formatívni hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Spôsoby rovesníckeho hodnotenia

Rovesníckou spätnou väzbou sa žiaci vzájomne (formálne aj neformálne) učia, keď je vytvorená priaznivá socio-emocionálna klíma, keď si spolu dohodujú pravidlá a pracujú v kooperatívnych skupinách, pričom môže byť rovnocenne hodnotený každý člen skupiny.

Dve hviezdičky a želanie

Používa sa pri hodnotení ústneho prejavu spolužiaka. Dve hviezdičky znamená, že hodnotitelia – spolužiaci sformulujú dve ocenenia, tzn. pozitívne hodnotenia výkonu svojho spolužiaka. Želanie znamená, že naformulujú jeden návrh, v ktorom vyjadria, čo má ešte hodnotený žiak zlepšiť, na čom má ešte popracovať, aby bol jeho výkon lepší.

Kritický priateľ

Hodnotený žiak si vyberie dvoch alebo troch *kritických priateľov*, ktorí budú podľa kritérií hodnotiť jeho výkon, napr. prezentovanie zadanej úlohy. Vyučujúci je na začiatku rovesníckeho hodnotenia prítomný a sleduje používanie popisného a rešpektujúceho jazyka. Po určitom čase môže nechať *peer-to-peer* hodnotenie iba na žiakoch. Na záver hodnotený žiak prezentuje, čo si zo spätnej väzby od spolužiakov zobrať a čo mu pomôže pri ďalšom učení sa.

Náramok priateľstva

Žiaci sa oceňujú prostredníctvom korálikov. Odovzdávajú si ich navzájom, dávajú ich do vrecúšok, ktoré sú súčasťou ich *pokladu*. Zo získaných korálikov potom vzniká náramok priateľstva, pričom každý žiak má svoj unikátny a vie, ktorý korálik je ocenením ktorej situácie či nejakého jeho činu. Konkrétna farba koráliku má význam, ktorý je v komunikácii dohodnutý.

„Uznanie – otázka“

„Keď žiak prezentuje svoju prácu, najprv jeho spolužiaci formulujú svoje konkrétne ocenenia a uznania toho, čo sa žiakovi podarilo. V druhom kroku, ktorý slúži na zlepšenie práce žiaka, mu položia otázku, ktorá pomáha odhaliť problém či chybu v jeho výkone a prípadne mu naznačí spôsob riešenia. Je vhodné, keď sa žiaci učia svoje ocenenia a otázky formulovať aj písomne. Na jednu stranu lístka napíšu ocenenie, na druhú stranu otázku“ (Košťálová, Miková a Strang, 2008; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 32)⁴⁹.

Rovesnícky feedback	<p>Dvaja žiaci si vzájomne poskytujú spätnú väzbu, napr.: „Povedz niečo, čo urobil (meno) dobre; Polož mu premyslenú otázku; Daj mu pozitívny návrh.“ Žiaci majú takto príležitosť podeliť sa o spätnú väzbu a vyučujúci môže získať prehľad o učení sa oboch žiakov (Thomas, 2019)⁵⁰.</p>
Minútočky	<p>Na začiatku zavádzania rovesníckej spätnej väzby môže byť užitočné použitie hodnotiaceho postupu s časovým limitom:</p> <p>3 minúty, aby si žiak prečítal prácu svojho spolužiaka;</p> <p>1 minúta, aby vymyslel otázku v prípade, že potrebuje niečo objasniť;</p> <p>2 minúty pre každého žiaka na otázky a odpovede;</p> <p>2 minúty pre každého žiaka na vytvorenie vhodnej spätnej väzby;</p> <p>1 minúta pre žiaka, aby si prečítal svoju spätnú väzbu a prečítal otázky, ktoré chce položiť;</p> <p>1 minúta pre každého žiaka na polozenie a zodpovedanie otázok vzťahujúcich sa na spätnú väzbu;</p> <p>5 minút, aby žiak zohľadnil a uplatnil spätnú väzbu vo svojej práci.</p> <p>Keď si žiaci na tieto postupy zvyknú, potreba merať čas pri každej fáze činnosti sa zníži a postup sa stane niečím ako <i>kontrolným zoznamom krokov</i> pri spätnej väzbe.</p>
Hodnotiace kruhy	<p>Ich súčasťou je ocenenie spolužiakov cielenou rečou Ty správu a poskytnutie návrhov na zlepšenie sa cez Ja správu. Napríklad: „<i>Oceňujem Ťa (meno) za Spozoroval/a som, že ti ešte chýba Ublížovalo mi/nahnevalo ma, keď' Mohol/a by si popracovať ešte na</i> A iné rovesnícke hodnotenia.</p>
Vylepšovanie práce	<p>Vyučujúci napíše spätnú väzbu k práci jedného žiaka z inej triedy. Žiaci sa rozdelia do skupín. Každá skupina dostane jednu kópiu spätnej väzby, posudzovanej práce a kritérií úspechu k nej. Úlohou žiakov je vylepšiť danú prácu na základe poskytnutej spätnej väzby. Každá skupina potom svoje vylepšenia prezentuje pred ostatnými žiakmi. Hodnotiacu činnosť je možné obmeniť, napr. každej skupine sa poskytne iná ukážka práce, alebo rovnaká práca s rôznymi spätnými väzbami. Vhodné je pritom používať Microsoft Word či pracovať v Google dokumentoch. (Wiliam a Leahyová, 2016)⁵¹.</p>

50

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning.* Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment/>.

51

WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení.* Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

Hodnotenie spolupráce v skupinách

Spôsoby hodnotenia skupinovej spolupráce môžu byť nasledovné:

- sebahodnotenie jednotlivcov;
- sebahodnotenie skupiny ako celku prostredníctvom jeho člena alebo členov;
- vzájomné hodnotenie skupín (rola pozorovateľa či vyzvedača);
- hodnotenie priebehu a výstupov učiteľom;
- hodnotenie formou prezentácie výsledkov skupinovej činnosti, jej prezentácie pre triedu, školu, napr. s využitím IKT (Sitná, 2009)⁵².

52

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktívneho vyučovania*. Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-246.

53

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formatívni hodnotení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Spôsoby slovného hodnotenia vedeného vyučujúcim

Spätná väzba zo strany vyučujúcich je kľúčový proces v práci so žiakmi. Umožňuje dosiahnuť pozitívne zmeny vo vzdelávacích výsledkoch žiaka, jeho motivácii k učeniu sa a nájdeniu vlastných ciest v učení sa. Spätná väzba má byť zmysluplná a v súlade s rešpektujúcou komunikáciou. Starý, Laufková a kol. (2016, s. 73)⁵³ **odporučili, že** „spätná väzba by mala vychádzať z potrieb žiaka, identifikovaných z jeho výkonu, mala by byť primerane rozsiahla, zmysluplná, včasná, častá a pravidelná.“

Reflexívna spätná väzba

Reflekt/Inquire/Suggest/Elevate model zmyslupnej spätnej väzby:

- **reflektuj** (súhlasím/nesúhlasím, pretože... . Páči sa mi, čo si urobil/a ..., pretože);
- **informuj sa** (pýtaj sa; hľadaj informácie; poskytni podnety, názory, návrhy; uvažoval/a si o tom, ako to môže byť inak; tomu, čo si povedal/a, mám rozumieť, že...?);
- **navrhni** (predstav nápady na zlepšenie aktuálnej situácie; možno by si mal/a zvážiť/posúdiť...; možno budeš chcieť priložiť podporné informácie z iných zdrojov; môžem ti ponúknuť...);
- **pozdvihni** (nastav na vyššiu úroveň, možno by si mohol/a sa zaoberať problematikou hlbšie, pretože...; mohol/a by si prehodnotiť...).

<p>Individuálny rozhovor</p>	<p>Na individuálny rozhovor /scenár priebehu individuálneho rozhovoru je potrebné sa vopred pripraviť, vytvoriť si jeho štruktúru, otázky, postup a podklady – situácie a aktivity, v ktorých bol žiak aktívny. V rozhovore sa nehodnotí to, čo žiak hovorí. Rozhovor je vhodné realizovať v postupe: úvod, <i>zbieranie informácií</i> a ukončenie informácií. V úvode treba informovať žiaka, o čom rozhovor bude, a ako dlho bude trvať (cca 20 – 30 minút). Žiakovi povieme, že nás zaujíma, čo sa naučil, čo by chcel zlepšiť, a čo preto môžete spolu urobiť. V časti zbieranie informácií sa pýtame žiaka na situácie, pri ktorých sa učil, a čo sa v nich naučil. Necháme ho voľne hovoriť. Kladme mu tiež doplňujúce a spresňujúce otázky, ale tak, aby neboli sugestívne. Na záver žiakovi poďakujeme za rozhovor a oceníme, že s nami otvorene hovoril (Bednařík a kol., 2004)⁵⁴.</p>
<p>Kvíz</p>	<p>Krátke kvízy umožňujú zistiť, či žiaci naozaj vedia toľko, koľko si myslíte, že vedia, a ako učivu rozumejú. Môžu prebiehať v hovorenej aj elektronickej podobe. Hodnotenie kvízov pridelovaním nízkych bodových hodnôt je skvelý spôsob, ako sa uistiť, že sa žiaci naozaj snažia. Kvízy sú dôležité, ale individuálne nízke skóre nemôže znížiť zničiť žiakovu známku. Kvízy môže vyučujúci vytvárať na edukačných platformách, ktoré sú žiakom dostupné, takže formatívne hodnotenie sa dá vykonať veľmi rýchlo. Učitelia môžu vidieť odpovede každého žiaka, individuálne aj súhrnne určiť, ako si počínajú (Thomas, 2019)⁵⁵.</p>
<p>Reflexívna diskusia</p>	<p>Reflexívna diskusia sa realizuje priebežne počas aktivít (v podstate ide o facilitujúce otázky vyučujúceho pomáhajúce žiakom úspešne postupovať v aktivite) alebo hneď po aktivite. Je dobré, ak diskusiu vedie vyučujúci a jeden alebo dvaja žiaci podľa možností robia z diskusie poznámky. Vyučujúci sa pýta na to, ktoré zručnosti žiaci používali, ako „zaberali“, ako sa pritom cítili, čo by ešte potrebovali rozvíjať, v čom sa cítia dobrí. Na otázky nechajte odpovedať čo najväčší počet žiakov. Nevadí, keď majú podobný názor, alebo keď povedia, že majú inú skúsenosť. Pokojne otázku zopakujte aj viackrát, prípadne oslovte ďalších žiakov. Je vhodné pracovať v menších skupinách, aby sa k slovu dostali všetci (Bednařík a kol., 2004)⁵⁶.</p>

54

BEDNAŘÍK, Aleš a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

55

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning*. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment/>.

56

BEDNAŘÍK, Aleš a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

<p>Reflexia dňa</p>	<p>Pohybom žiaci vyjadrujú hodnotiace stanovisko, napr. napravo ku dverám sa postavia všetci, ktorí dnes zažili niečo zaujímavé, naľavo ku oknám sa postavia všetci tí, ktorí... Potom sa žiakom v skupinách kladú tzv. otváracie otázky, aby sa medzi nimi vyvolal rozhovor a pokračovali medzi sebou. Reflexia dňa je možná aj v kruhu, keď na otázky odpovedajú postupne jeden žiak po druhom a následne si robia záznam do Nezábudníka. Zapisujú si svoje objavy, ale aj úlohy, ktoré potrebujú splniť na ďalší deň/do ďalšieho dňa, či dohodnuté kritériá hodnotených prác, podporu vyučovania a sebariadenia. Vyznačujú si aj v tabuľkách kľúčov, čo a do nejakej miery už zvládli a zároveň vyhodnocujú, čo ich ešte čaká.</p>
<p>Pravidlo A-B-C</p>	<p>„Pre prácu s chybou sa zavedie pravidlo A-B-C. A: <i>Pokiaľ neviem, spýtam sa suseda.</i> B: <i>Ak nevie sused, spýtam sa iného spolužiaka.</i> C: <i>Ak nevie spolužiak, spýtam sa učiteľa.</i></p> <p><i>Učiteľ najskôr žiakovi odporučí, kde môže nájsť informáciu. A pokiaľ si ani vtedy žiak neporadí, učiteľ podá žiakovi výklad“ (Staňková, 2009, s. 90; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 33)⁵⁷.</i></p> <p>„Podobne funguje technika C3B4ME. Predtým, než žiak požiadá o pomoc učiteľa, musí osloviť aspoň troch spolužiakov. Niektorí vyučujúci majú pre pripomenutie tohto pravidla vo svojej triede vyvesenú vetu: „V tejto miestnosti je viac než jeden vyučujúci.“ Žiaci, ktorým sa podarí vyriešiť zadanú úlohu/problém, chodia po triede a pomáhajú hľadať riešenia ostatným. Títo žiaci ostatným pomoc ponúkajú, ale nevnučujú“ (Wiliam, 2011, s. 137–138; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 33).</p>
<p>Interpretačný prístup</p>	<p>Podobne, ako v komunikácii, tak aj v hodnotiacich výroch majú dominovať nadväzujúce, rozvíjajúce myšlienky, nie hľadanie a posudzovanie pravdivosti či nepravdivosti, resp. správnosti toho, čo kto povedal, prípadne skryté obviňovanie toho, kto to povedal. Narúša to vzájomnú dôveru a nie je to konštruktívne pre nápravu, zlepšenie stavu a riešenie úloh, problémov. Naopak, ide o poskytovanie priestoru pre rozmanité myšlienky, ktoré odhaľujú podstatu, príčiny, podmienky, spôsoby a iné javy a súvislosti, navrhujú rôzne riešenia a hodnotenia s ohľadom na práva a povinnosti.</p>

2. 3. 2 Písané spôsoby

Spôsoby písaného sebahodnotenia

Dotazník

V dotazníkoch žiaci prejavujú svoje názory alebo postoje. Preto by mali slúžiť len na diskusie, nie na odvodzovanie hodnotení. Dotazníky môžu obsahovať niekoľko otázok, na ktoré žiaci odpovedajú obsažnejšie, podľa uváženia, alebo si môžu vybrať z ponúkaných odpovedí, alebo odpovedajú len áno-nie. „Pri voľných odpovediach stačí minimálne 3 – 5 otázok, pri štruktúrovaných odpovediach 8 – 12 otázok, závisí aj od toho, ako dlho je skupina schopná sústrediť sa na písomné zadania. Otázky sú formulované tak, aby smerovali k vedomostiam, schopnostiam, zručnostiam, postojom a hodnotám, ktorým sa žiak učí. Žiak hodnotí, či má určitú spôsobilosť, ako ju dokáže aplikovať, či má také správanie a životné zručnosti, ktoré sú od neho očakávané. Pred použitím hárka má žiak poznať jeho účel“ (Bednařík a kol., 2004, s. 128)⁵⁸.

Vstupné a výstupné lístky

Minúty na začiatku a na konci hodiny môžu poskytnúť skvelú príležitosť zistiť, čo si žiaci osvojili. Bez ohľadu na to, či hodnotíte na najvyššej úrovni Bloomovej taxonómie alebo na úrovni nižších kognitívnych procesov, môžete žiakom klásť otázky o priebehu učení sa. Na lístky nie je potrebné písať mená žiakov.

Vstupné lístky: Začnite hodinu rýchlou otázkou o práci z včerašieho dňa napísanou/premietnutou na tabuli. Žiaci na lístky napíšu, čo dôležité si zapamätali, alebo čo ich zaujalo, bavilo a pod.

Výstupné lístky: Na konci hodiny na iné lístky napíšu, čo sa na nej naučili, alebo čo ich zaujalo, bavilo a pod.

Príklady otázok:

- „Ktoré tri veci ste sa naučili, dve veci vás ešte zaujímajú a ktorej jednej veci nerozumiete?“
- „Ako by ste dnes urobili veci inak, keby ste mali na výber?“
- „Čo ma na tejto práci zaujalo, bolo...“
- „Dnešok bol ťažký, pretože...“ (Thomas, 2019)⁵⁹.

Vyhodnotenie: Pre oba prípady môžete určiť počet viet na lístkoch a čas, za ktorý na ne môžu písať vety. Potom určíte kritériá triedenia lístkov. Žiaci si sami priradia lístok do skupiny iných lístkov. Zo skupín môžete náhodne vyberať lístky a prečítať ich. So žiakmi sa môžete rozprávať, v ktorej skupine je lístkov najviac, kde najmenej

58

BEDNAŘÍK, Aleš a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi.* Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

59

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning.* Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment/>.

	<p>a prečo je to asi tak. Po skončení vyučovania môžete lístky bez prítomnosti žiakov opäť triediť napr. na tri hromady: žiaci pochopili pointu, akoby ju pochopili a nepochopili ju. Veľkosť kôpok je vašou pomôckou, čo robiť ďalej.</p>
„Priepustka“	<p>Na konci hodiny každý žiak napíše odpoveď na hodnotiacu otázku na lístok. Pri odchode z triedy ho odovzdá vyučujúcemu. Nie je nutné, aby ich podpisovali. Otázka je formulovaná tak, aby vyučujúci na základe odpovedí zistil, čo sa žiaci naučili, prípadne do akej miery sa naučili to, čo bolo cieľom hodiny. Priepustka môže byť anonymná, ak vyučujúci plánuje výučbu pre celú skupinu, alebo podpísaná žiakom, ak ju vzťahuje na jeho individuálne výchovno-vzdelávacie potreby.</p> <p>Návrhy otázok do priepustky:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Čo som sa naučil/a? (Čo teraz vieš? Akú novú zručnosť si sa naučil/a?) → Prečo som sa to naučil/a? (Aký to má zmysel? Ako to vieš použiť? Ako a kde ti to môže pomôcť ap.) → Ako som sa to naučil/a? (Čo ti pomohlo pri učení? Čo môžeš urobiť, aby si si zapamätal/a, čo si sa práve učil/a? Čo si spravil/a preto, aby si prekonal/a sám seba dnes pri učení?)
Nedokončené vety	<p>Pripravené nedokončené vety žiaci dopisujú podľa vlastného uváženia. Vety sa týkajú, napr. riešenia záťažovej situácie; prejavovania určitej vedomosti, určitého pravidla správania sa; zhodnotenia situácie ap. Príklady viet:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vedomosti (Najviac ma dnes zaujalo...; Chcel by som sa dozvedieť viac...; Úplne nové pre mňa bolo...; V živote túto vedomosť určite využijem...; Potrebujem ešte...) → Zručnosti (Na vyučovaní som uplatnil/a zručnosť...; V skupine som dnes...; Keď niekoho stretnem a usmeje sa na mňa, tak ja...; Keď mi niekto rozpráva niečo pre neho dôležité, tak...; Ak mi niekto dôveruje, znamená to, že...) (Bednařík a kol, 2004, s. 128)⁶⁰.
Zahmlený bod	<p>Žiaci na kúsok papiera stručne napíšu, v čom majú v učive jasno a čo im je zahmlené. Vyučujúci na základe preštudovania si žiackych odpovedí plánuje ďalšie učebné činnosti (Marzano, 2006; podľa Starý, Laufková a kol. 2016).</p>

<p>Písanie do denníka</p>	<p>Písať do denníka možno na základe štruktúrovaných otázok týkajúcich sa udalostí dňa alebo posledného obdobia, napr. „Akú zručnosť sa mi dnes podarilo použiť?“, „Akú zručnosť som sa dnes naučil/a?“ ap. (Bednařík a kol., 2004).</p>
<p>Kniha citátov</p>	<p>Knihu citátov si môže tvoriť individuálne žiak, alebo spoločne celá trieda. Ide o vyhľadávanie a zapisovanie citátov, ktoré vystihujú hodnoty a správanie, ktoré žiak/žiaci uprednostňujú v živote a vzdelávaní. O nich treba diskutovať, aby sa vysvetlila ich významová podstata.</p>

Spôsoby písaného rovesníckeho hodnotenia

<p>Vzájomné hodnotenie pravopisných cvičení</p>	<p>„Žiaci si môžu navzájom opravovať diktát alebo pravopisné cvičenie a navyše napísať spolužiakovi krátke zhrnutie, v ktorom zhodnotia, koľko urobil chýb a v akom jave sa ich dopúšťa. Na záver napíšu odporúčanie, na cvičenie ktorých javov sa treba zamerať“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 32)⁶¹.</p>
<p>Dielne písania</p>	<p>„Po napísaní určitého textu si žiaci svoje práce navzájom čítajú. Najskôr ich interpretujú vlastnými slovami, hovoria, čo sa im na prvej verzii textu páči. Následne sa zamerajú na pasáže, ktorým nerozumejú. Ideálna je práca vo dvojiciach a v malých skupinkách po 3 – 4 žiakoch.“ Môžu sa tak o svoje texty lepšie podeliť a vzájomne si poradiť (Steel a kol., 2007; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 33).</p>
<p>Rovesnícke hodnotenie domácich úloh</p>	<p>„Skupina štyroch žiakov hodnotí úlohy inej skupiny žiakov. Keď sa tieto hodnotiace spôsoby domácich úloh robia pravidelne, viac žiakov ich začne robiť a úlohy sú vypracované dôslednejšie. Pokiaľ niektorí žiaci neprinesú urobenú domácu úlohu, nemôžu sa podieľať na hodnotiacej činnosti v skupine, ale vypracúvajú si domácu úlohu“ (Wiliam, 2011, s. 138; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 33).</p>

Detektívna práca	<p>Každý žiak napíše esej. Vyučujúci vypracuje na každú spätnú väzbu, ale nepripojí ju k nej. Žiaci dostanú do skupín eseje aj spätné väzby bez označenia mena žiaka a príslušnosti spätnej väzby. V jednej skupine sú 4 žiaci, 4 eseje a 4 spätné väzby. Úlohou žiakov v skupinách je priradiť spätnú väzbu k príslušnej práci. Žiaci sa pritom musia zamerať na ich obsah (Wiliam a Leahyová, 2016)⁶².</p>
Spätné spravodajstvo	<p>Na začiatku skupinovej práce prečíta jeden alebo dvaja členovia skupiny napísanú krátku správu o tom, čo sa udialo, čo skupina prácou získala. Referujúci členovia sa vyberajú v predchádzajúcom stretnutí skupiny, aby sa na túto úlohu písomne pripravili. Takýto spôsob vytvára aj kontinuitu medzi prácou v skupinách (Kasíková, 1997)⁶³.</p>
Hodnotiaci list Urob si sám	<p>„Pre tvorbu hodnotiaceho listu je použitá technika snehovej gule: jednotlivci sú požiadaní, aby napísali maximálne tri tvrdenia o práci skupiny a tieto tvrdenia sú potom precizované vo väčšej a väčšej skupine. Celá veľká skupina potom napíše zoznam tvrdení. Tento zoznam je napísaný na tabuľu alebo na veľký papier, aby boli verejne viditeľné. Každému tvrdeniu je priradená škála bodov (3 – 5) od „úplne súhlasím“ po „celkom nesúhlasím“ a každý dáva svoje preferencie tak, aby to bolo vizuálne prehľadné, napr. farebnými samolepkami. Táto technika je cenná tým, že sa na nej podieľa každý a výsledky sú bezprostredne viditeľné“ (Kasíková, 1997, s. 99).</p>
Hodnotenie po svojom	<p>„Vyspelejšie skupiny môžu byť požiadané, aby sa rozdelili do dvoch menších skupín. Každá z nich má písomne navrhnúť techniku hodnotenia, ktorá bude použitá druhou skupinou a potom ju vyhodnotiť. Môžu si vybrať niektorú zo známych techník alebo vymyslieť originálnu“ (Kasíková, 1997, s. 99).</p>

62

WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

63

KASÍKOVÁ, Hana. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

2. 3. 3 Neverbálne spôsoby

Ako to vidím ja	Žiaci si sami označujú srdiečkom alebo krúžkom na svojich produktoch to, čo si myslia, že sa im podarilo.
Autokorektívne karty	Sú pracovné listy so sebakontrolou, v ktorých môže byť spätná väzba vecná, alebo zábavná (Jarešová, 2008) ⁶⁴ .
Autokorektívne pomôcky	Obsahujú učebnú úlohu aj so spätnou väzbou, napr. (Jarešová, 2008): <ul style="list-style-type: none"> → posunovacie kartičky, ktoré skrývajú riešenie pod posuvnou časťou; → učebné kotúče, ktoré odhaľujú riešenie na zadnej strane skladačky; → elektronické pomôcky, signalizujúce správne riešenie ap.
Emotikony	Nechajte žiakov nakresliť alebo zakrúžkovať emotikony, ktoré znázorňujú ich hodnotenie porozumenia určitého učiva (Thomas, 2019) ⁶⁵ podľa ich pocitov, nálady, postoja či emócie.
Symboly	V triede rozmiestnite cedulky so symbolmi, napr. žiariace slnko, veselé slnko, slnko mierne za oblakom, slnko dosť schované za oblakom, čierny mrak, aby sa žiaci mohli postaviť k značke, ktorá vystihuje ich výkon.
Terč	Každému výseku v terči prislúcha nejaká vedomosť alebo zručnosť. Čím dá niekto bodku bližšie k stredu, tým viac si zrejme myslí, že vie určitú vedomosť alebo zručnosť použiť (Bednařík a kol., 2004) ⁶⁶ .
Dúha	Žiak do určitej farby dúhy nakreslí svoj symbol, keď si myslí, že prejavil vo výučbe zručnosť, ktorú farba vyjadruje (Bednařík a kol., 2004).
Palec	Žiaci môžu doplniť „palec hore, dole, v strede...“ k otázkam typu: <i>Ako si dnes pracoval/a? Aká bola spolupráca v skupine? Ako sa ti darilo dodržiavať pravidlo? Ako si pochopil dnešné učivo? A iné otázky.</i>

64

JAREŠOVÁ, Aneta. 2008. Predškolská pedagogická evalúcia. In: *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilina: IPV, 2008. ISBN 978-80-8070-818-4.

65

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning*. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-to-formative-assessment/>.

66

BEDNAŘÍK, Aleš a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

<p>Vyber-vymeň-vyber</p>	<p>Vyučujúci požiada žiakov, ktorí sa ešte len učia písať písmená, aby za sebou desaťkrát napísali určité písmeno. „Žiak má potom za úlohu farebne zakrúžkovať to písmeno, ktoré považuje za najlepšie napísané. Potom si vymení svoju prácu so spolužiakom. Ten označí inou farbou to písmeno, ktoré považuje za najlepšie napísané on. Pokiaľ sa hodnotenie líši, môžu si vysvetliť prečo“ (Wiliam, 2011, s. 67; podľa Starý, Laufková a kol., 2016, s. 38)⁶⁷.</p>
<p>Semafor</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Toto som sa už naučil... ● Toto potrebujem ozrejiť, doplniť... ● Tomuto som vôbec nerozumel... <p>alebo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nerozumiem tomu, potrebujem pomoc, aby som to pochopil/a. ● Myslím si, že tomu rozumiem, ale potrebujem usmerniť. ● Rozumiem tomu, viem to urobiť sám/a. <p>Symbolické znázornenie:</p> <p>Žiaci majú na stole poháre vo farbách semafora (prípadne jeho iné znázornenie). V závislosti od porozumenia v priebehu hodiny kladú na stôl príslušnú farbu, ktorej význam je dohodnutý. Vyučujúci podľa farieb kariet/pohárov na stoloch žiakov zistí, do akej miery trieda téme rozumie, kto potrebuje pomoc, či má prispôsobiť tempo práce alebo náročnosť činnosti, úlohy ap.</p>
<p>Nájdí chybu a oprav ju</p>	<p>V texte na okraj každého riadku, v ktorom sa vyskytuje jav, ktorému by žiak mal venovať pozornosť, urobte bodku. U žiakov, ktorí potrebujú konkrétnejšiu podporu, môžete napísať skratku chyby, ktorú urobil, napr. „i“ – interpunkčné znamienko, „g“ – gramatická chyba, „p“ – pravopisná chyba. Alternatívou môže byť použitie ružového a zeleného zvýrazňovača, ktorými vyučujúci poukáže na silné a slabé stránky práce žiaka. Žiak sa ale musí rozhodnúť, čo je v častiach zvýraznených zelenou pozitívne a v úsekoch vyznačených ružovou negatívne. Na záver k nim musí pripísať svoje poznámky (Wiliam a Leahyová, 2016)⁶⁸.</p>

Karty správania

Karty správania sa používajú na 1. stupni v prípade porušovania triednych dohôd a pravidiel. Pri rušivom správaní žiak dostane na stôl pred seba žltú kartu, ktorá mu zviditeľňuje, že v jeho správaní je problém. Ak ho neupraví, prichádza červená karta. Po skončení hodiny sa s ním vyučujúci porozpráva. Rozhovor prebieha cez prestávku medzi vyučujúcim a žiakom, a to tak, že ho vyučujúci vyzve, aby sám pomenoval, čo sa stalo, ako to on vníma, kde si myslí, že sa stala chyba a čo urobí nabudúce inak a ako. Rovnako, ak žiak počas hodiny prejavuje sústredenie, zameranie na prácu, činnosť, podporu ostatných, či inú spôsobilosť, môže dostať zelenú kartu. Tiež sa potom môže s vyučujúcim rozprávať o tom, čo k udeleniu zelenej karty viedlo. Ak kvalitne pracuje celá trieda, môže výnimočne dostať modrú kartu, pričom za istý počet modrých kariet môžu mať s vyučujúcim dohodu *na niečo*, čo si sami zvolia ako svoju odmenu. Modrá karta je symbolom, že všetci spolu vytvorili pohodovú pracovnú atmosféru, sústredili sa, pracovali/tvorili/objavovali v procese učenia sa v súlade s triednymi dohodami.

Vyučujúci môžu rozšíriť spôsoby formatívneho hodnotenia aj na svoje profesijné pôsobenie. Rôznymi spôsobmi môžu požiadať o hodnotenie svojej činnosti svojich žiakov a ich zákonných zástupcov. Zvedavosť „*ako ma vidia moji žiaci, aký názor majú na to, čo robím,*“ môže premôcť obavy z toho, „*čo sa o sebe dozviem*“. Každopádne, je potrebné mať s týmto spôsobom hodnotenia vlastnej činnosti skúsenosti. Nemožno tvrdiť, že všetko, čo žiaci napíšu, alebo povedia, je pravda, lebo ich výpovede závisia od mnohých okolností. V každom prípade má však takáto spätná väzba význam v sebareflexii a skvalitnení výučby. Mnohí sa môžu zhodnúť na tom istom a to je signál, aby vyučujúci uvažoval o zlepšení svojej práce či správania alebo, naopak, potešil sa a bol viac motivovaný. Názory žiakov a zákonných zástupcov môžu vyučujúceho v mnohom prekvapiť, ale umožnia mu aj lepšie poznať, ako žiaci a ich zákonní zástupcovia rozmýšľajú a akým spôsobom vedia svoje názory komunikovať. Aj táto oblasť vzdelávania ale vyžaduje prípravu, primerané vedenie a opakované používanie, aby si hodnotitelia rozvinuli potrebné spôsobilosti a hodnotenia nereprezentovali len ich momentálne nálady alebo nápady. K tomu môžu prispieť aj otázky, na ktoré majú pri hodnotení odpovedať.

2.4 Otázky pri hodnotení

Formatívne hodnotenie predpokladá zapojenie žiakov do procesu diskusie, kladenia otázok a iných úloh, ktoré poskytujú dôkazy o tom, čo sa naučili z hľadiska obsahu, pojmov alebo spôsobilostí (Hundred research report, 2022)⁶⁹.

Príklady formulácií otázok pre individuálne hodnotiace rozhovory:

Vhodné:	Nevhodné:
+ Ako si spokojný/á s tým, čo si urobil/a?	- Si so sebou spokojný/á?
+ Čo si myslíš o tom, ako si to urobil/a?	- Pomáhal/a si pri úlohe iným?
+ Môžeš mi viac povedať o tom, ako si pomáhal/a... ?	- Spolupracoval/a si na úlohe?
+ Ako si spolupracoval/a pri riešení úlohy?	- Páčilo sa ti dnes v škole?
+ S akými zážitkami dnes odchádzaš zo školy?	- Chceš na niečom pracovať?
+ Na čom chceš najbližšie pracovať?	- Zlepšil si sa?
+ Ako vidíš svoje zlepšovanie sa v učení a výsledkoch?	- Naučil/a si sa niečo?
+ Akú novú zručnosť/vedomosť si získal/a?	- Máš nejaký cieľ?
+ Aký si zvolil/a postup na dosiahnutie cieľa?	- Si so sebou spokojný/á?
+ Kedy budeš so svojimi výsledkami spokojný/á?	- Pomáha ti niečo?
+ Čo ti pomáha zlepšovať sa v učení?	- Splnil si úlohu v tíme?
+ Aká bola spolupráca v tíme, aká bola tvoja úloha?	- Máš všetko, čo potrebuješ?
+ V čom potrebuješ z mojej strany pomôcť?	- Zaujalo ťa niečo, či ani nie?
+ Čo ťa najviac zaujalo v tejto téme a prečo?	- Bude ti to na niečo?
+ Ako vieš v živote využiť túto vedomosť/zručnosť?	- Si na seba hrdý/á?
+ Čo si na sebe vážiš, na čo si mimoriadne hrdý/á?	- Dostávaš a dávaš pomoc?
+ Ako ti pomáhajú spolužiaci, a ako im ty pomáhaš?	- Potrebuješ informácie?
+ Kde budeš hľadať ďalšie informácie?	

A iné (Bednařík a kol., 2004)⁷⁰.

69

Spotlight: Formative Assessment – Improving Learning for Every Child. Hundred research report, 2022.

70

BEDNAŘÍK, Aleš a kol. 2004. Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

Príklady formulácií otázok na reflexiu v hodnotiacom kruhu:

Čo?	Čo si dnes objavil/a? Čo ťa prekvapilo? Čo ťa rozosmialo? Čo ťa pobavilo? Čo nové si sa dozvedel/a? Čo si cítil/a? Čo užitočné si sa dnes dozvedel/a? Za čo si dnes vďačný/á?
O čom?	O čom by si sa chcel dozvedieť viac? Povedz mi tri situácie, v ktorých si dnes spolupracoval/a. Keby si mal/a vybrať jednu vec z dnešného dňa, ktorú by si mohol/a zažiť ešte raz, ktorá by to bola?
Prečo?	Vyber smajlíka/dixit kartu, ktorá vystihuje tvoj dnešný deň a povedz nám o nej niečo. Keby bol dnešný deň rozprávkový, akou postavou by si bol a prečo?
Ako?	Akú otázku by si chcel položiť ostatným po dnešnom dni? Aký okamih priateľstva/spolupráce, tolerancie (cnosti, ktorá sa zavádza v danom ročníku) si dnes zažil/a?

71

DOUŠKOVÁ, Alena – ČILIAKOVÁ, Ružena. 2016. Formatívne hodnotenie kompetencií žiakov v kontexte ISCED 1. In: *Manažment školy v praxi*. 2016, roč. 11, č. 1. ISSN 1336-9849, s. 22 – 26.

Príklady formulácií otázok vyučujúcim na sebahodnotenie žiaka:

Čo?	Čo si sa dnes naučil/a? Čo môžeš/chceš/dokážeš (ešte) urobiť? Čo tvoje správanie/konanie spôsobí(ilo) mne/iným? (Doušková, Čiliaková, 2016) ⁷¹ . Čo by si potreboval/a zmeniť...?“ Na čo sa chceš viac zamerať? Čo sa potrebuješ ešte naučiť? Čo si potrebuješ ešte docvičiť? Čo ti robí problémy v učení sa? Čo by si mal/a urobiť, aby si dostal/a lepšiu známku?
O čom?	O čom si rozmýšľal/a v súvislosti s týmto príbehom? V čom sa ti dnes v škole darilo? V čom sa môžeš ešte zlepšiť?
Prečo?	Prečo ťa vyučujúci/a ohodnotil/a tak, ako ťa ohodnotil/a? Prečo nedopadla dobre moja práca? Prečo si nerešpektoval/a pravidlá správania? Prečo považuješ túto činnosť za zvládnutú? (toto učivo za zvládnuté?) Prečo svoju prácu takto hodnotíš?
Ako?	Ako si to vysvetľuješ? Aké informácie potrebuješ ešte získať? Aké máš túžby (ciele) vo svojom učení sa?“ Ak niekto potreboval pomoc, ako si mu pomohol/a? Akú pomoc si poskytol/a?

Príklady formulácií otázok vyučujúcim na rovesnícke hodnotenie:

Čo?	Čo všetko ste sa dozvedeli z Petrovho referátu? Môžete uviesť príklady informácií alebo myšlienok, ktoré boli pre vás nové?
O čom?	Pochybujete o správnosti niečoho, čo ste v referáte počuli? Prekvapilo vás niečo, počuli ste niečo úplne nové? Čo to bolo?
Prečo?	Prečo myslíte, že je v referáte je málo nových informácií?
Ako?	Ako sa Peter pri referovaní správal? Hovoril zrozumiteľne? Ako Peter vysvetlil neznáme slová? Ako dlho Peter hovoril? Mohol byť referát dlhší, alebo, naopak, časovo kratší?

Ak vyučujúci kladie otázky žiakom a tí odpovedajú rýchlo a správne, resp. podľa očakávania, „pravdepodobne len plytvá ich časom. Správne odpovede nie sú ničím zaujímavé“ podobne ako vyučovanie, kde je formatívne hodnotenie založené na týchto kritériách odpovedí (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 78)⁷². Naopak, žiak má byť kreatívny a slobodne mysliaci v odpovediach a v tvorbe otázok **v medziach dohodnutých pravidiel a kritérií**, aj v oblasti slušného správania, zdvorilej a empatickej komunikácie. Slobodu a zodpovednosť pri hodnotení podporuje bezpečné prostredie a vzájomne rešpektujúci prístup subjektov hodnotenia. Žiaci sa majú učiť tvoriť otázky na príklade vyučujúceho aj v riadených učebných činnostiach nielen na úrovni porozumenia, ale na všetkých úrovniach kognitívnej náročnosti, hlavne kritického myslenia. Majú sa učiť formulovať otázky stručne, jasne, zrozumiteľne, klásť ich vo vhodnej chvíli v nadväznosti na učivo a kontext hodnotenia. Otázky podmieňujú aj formulácie hodnotiacich výrokov.

2.5 Pravidlá hodnotenia

Na formulácie hodnotiacich výrokov je rôzne náročné hľadať, zostavovať a výstižne používať vhodné slová, slovné spojenia a vety. Závisia od učebných cieľov, úloh a prostriedkov, ale najmä od žiaka a situácie, v ktorej sa nachádza, ako je momentálne schopný a ochotný ich kognitívne prijať, spracovať a reagovať na obsah aj spôsob ich podania. Preto tie isté výroky môžu na rôznych žiakov fungovať inak. Vyučujúci preto musí zodpovedne zvažovať, čo aj ako v slovnom hodnotení žiaka komunikuje. Zároveň platí, že ak nemá dôkazy, alebo sú nepresvedčivé, s tvrdeniami o žiakovi musí zaobchádzať nanajvýš zodpovedne a premyslene, aby sa nestali „nevhodnými“.

Slavík (podľa Starý, Laufková a kol., 2016)⁷³ zdôraznil princíp formatívneho hodnotenia – **sprevádzanie žiaka**. Od vyučujúceho požaduje, aby hodnotiace súdy formuloval **z pohľadu snahy žiaka zlepšovať svoj výkon**.

72

WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

73

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

Príklady vhodných slov do formulácií hodnotiacich výrokov:

Činnosťné slovesá z cieľov a zo zadani učebných úloh	<i>napísal/a si, vyznačil/a si, vymenoval/a, opísal/a si, rozlíšil/a si, vysvetlil/a si, zdôvodnil/a si, argumentoval/a si, uviedol/a si príklady, porovnal/a si, dokončil/a si, zorganizoval/a si, vyjadril/a si, definoval/a si, zobrazil/a si, zostrojil/a si, vyriešil/a si a iné.</i>
Príslovky spôsobu na označenie kvality ich splnenia	<i>úplne, skvele/o, hravo, ľahko, samostatne, presne, spoľahlivo, rýchlo, prehľadne, iste, úhľadne, pokojne, premyslene, detailne, podrobne, správne, obširne, zaujímavo, vtipne, pomaly, nepresne, jednoducho, nesamostatne, neisto, nesprávne, neúplne, stručne, naponáhlo, nepozorne a iné.</i>
Činnosťné slovesá označujúce vnímané skutočnosti	<i>videl/a som, počul/a som, ochutnal/a som, ovoňal/a som, videli sme, počuli sme, vnímali sme, sledovali sme, všimli sme si a iné.</i>
Slovesá v 2. osobe jednotného čísla	<i>zvládaš bez pomoci učiteľa, zvládaš s pomocou učiteľa, čiastočne sa orientuješ, dokážeš sa orientovať zatiaľ ešte s pomocou, k práci pristupuješ zodpovedne/cieľavedome/s chuťou, bolo by vhodné, aby si sa zamerlal/a, sústredil/a na... a pod.</i>

Príklady vhodných formulácií hodnotiacich výrokov:

Pri motivovaní žiaka k vyššej úrovni výkonov pri hodnotení je vhodné používať:	
motivačné výroky	<p>„Máš na to, tak sa pokús urobiť preto viac.“</p> <p>„Ty to zvládneš, nevzdávaj to.“</p> <p>„Nie si ďaleko od cieľa, ešte chvíľu a podarí sa ti to!“</p> <p>„Máš v sebe niečo výnimočné, buď tým, kým si!“</p> <p>„Môžeš dosiahnuť čokoľvek, ak sám/a budeš chcieť.“</p>
Pri konkretizovaní ocenenia, uznania je pri hodnotení vhodné používať:	
oceňujúce výroky	<p>„Keď si vysvetľovala pokus, postupovala si krok za krokom, takže som si ho vedela predstaviť.“ „Oceňujem, že si mal tri rôzne riešenia tohto príkladu, tri postupy“.</p> <p>„Tvojou úlohou bolo zhrnúť text. To sa ti podarilo.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 73)⁷⁴.</p> <p>„Informácie si spracoval/a prehľadne, stručne a pútavo.“</p> <p>„Podarilo sa ti zaujímavo vystihnúť podstatu deja.“</p> <p>„Výborne, zodpovedal/a si všetky otázky, vystihol/a si odpoveďami riešenie problému.“</p>

Pri upozorňovaní žiaka na chyby **je pri hodnotení vhodné používať:**

popisné výroky

„Vidím, že na konci vety niečo chýba“.
„V matematike sa ti darí porozumieť novým úlohám“.
„V angličtine si priebežne spracovávaš úlohy“
(Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 52).

Príklady nevhodných slov a formulácií v hodnotiacich výrokoch:

Žiak sa neučí pre vyučujúceho, ale pre seba, a preto **pri hodnotení je nevhodné používať:**

osobné emócie

„Páči sa mi, keď“; „Teší ma tvoja snaha!“, „Mám radosť, keď sa ti takto darí!“, „Mrzí ma, že si to takto urobil/a!“, „Čakal/a som od teba viac!“, „Takto nie, sklamal/a si ma!“, „Toto sa mi nepáči!“; „Som smutný/á, že sa takto správaš!“; „Hnevá ma, že...!“ a iné.

Žiak je taký, aký je, treba to rešpektovať a preto **je pri hodnotení nevhodné používať:**

osobné prívlastky

si pekný/á, si šikovný/á, si usilovný/á, si chápaný/á, si poslušný/á, si nervózny/a, si utiahnutý/á, si sebavedomý/á, si múdry/a, si malý/á, si lenivý/á, si pohodlný/á, si nepozorný/á, si nedôsledný/á, a iné.

Žiak má svoju dôstojnosť a hodnotu a preto **je pri hodnotení nevhodné používať:**

básnicke prostriedky

„Kde sa podela tvoja snaživosť, ovláda ťa lenivosť!“; „Tvoja odpoveď ani za deravý groš nestojí!“; „Keď sa predvádzať, tak prvý, keď počítať, tak posledný!“; „V diktáte je samá chyba, učenie ti asi chýba?“; „Keď budeš viac čítať, budeš viacej vedieť.“ A iné, podobné výroky.

Žiak si nemá slovné hodnotenie spájať s klasifikáciu a preto **je nevhodné pri ňom používať:**

klasifikačné stupne

výborný, veľmi dobrý, dobrý, dostatočný, nedostatočný.

Hodnotiace výroky musia mať pre žiaka presnú hodnotu a preto **je nevhodné používať:**

príslovia a porekadlá

napr.: „Opakovanie je matka múdrosti. Čo sa v mladosti naučíš, v starobe akoby si našiel. Ohýbaj ma mamko, pokiaľ som ja Janko...“. Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva“ a iné.

Hodnotením by sa nemalo ponižovať osobnosť a dôstojnosť a preto **je nevhodné používať:**

**ponižujúce
slová**

nevieš, nepoznáš, nedokážeš, neschopný/á, nedokonalý/á, nechápeš, nerozmýšľaš, nepočúvaš, neučíš sa, nerozumieš, nezvládaš, nepozorný/á, nešikovný/á, nezodpovedný/á, nerozhodný/á a iné.

Hodnotením by sa nemal narúšať vzťah žiaka k učeniu sa a preto **je nevhodné používať:**

**slová pod-
zrievania**

to asi nie je tvoja práca, nevyzerá, že si to robil/a sám/a; ani si sa do toho nepozrel; myslím, že si odpisoval/a; nehral si férovo; Je to naozaj tvoja práca?; takto to zvyčajne nevieš; čo sa stalo, že sa ti to podarilo; vieš to aj lepšie, asi si sa nesnažil/a a iné.

2.6 Pravidlá hodnotenia

Efektívne hodnotenie je kognitívne náročnou činnosťou, ktorá zohľadňuje a integruje variabilitu vonkajších a vnútorných podmienok a súvislostí, na ktoré vyučujúci kompetentne reaguje a vedie k tomu aj svojich žiakov. Pre komplexné hodnotenie spoločne zhromažďujú dôkazy o posunoch a výsledkoch žiaka v portfóliu. Môže ísť o pracovné portfólio žiaka, výberové portfólio z množstva prác žiaka a portfólio dokumentujúce učebné pokroky žiaka. Portfólio je významným podkladom aj pre slovné hodnotenie žiaka na vysvedčení.

**Elektronická
žiacka knižka**

Služi na komunikáciu ohľadom výučby. Umožňuje sledovať nielen aktivity žiaka v škole, ale aj posun v rozvoji jeho spôsobilostí, takže nemusia sa v nej zaznamenávať len výsledky, ale aj proces, ako k nim žiak dochádza. Už na začiatku hodnotiaceho obdobia v nej môže byť uvedený súbor hodnotených vzdelávacích štandardov. Pri nich môže byť zaznamenaná cesta učenia sa žiaka. Ciele vzdelávania sú formulované v 2. osobe jednotného čísla, lebo hodnotenie „patrí“ konkrétnemu žiakovi.

**Pedagogický
denník**

Zošiť s každodennými zápiskami vyučujúcich v triede o výnimočných, nie bežných situáciách napredovania žiaka, prípadne problémoch v správaní, ktoré sa uňho prejavili. Nejde o zápisky u každého žiaka na dennej báze, len toho, čo je významné v rozvoji jeho spôsobilostí podľa štandardov.

Portfólio

Portfólio je dôležitým podkladom komplexného hodnotenia žiaka v škole. Umožňuje dlhodobejšie sledovať pokroky jeho vzdelávacích výsledkov. Môžu sa v ňom nachádzať materiály rôzneho charakteru, ktoré žiak vytvoril v určitom období v procese učenia sa. Portfólio žiaka možno zostavovať v hmotnej aj elektronickej podobe.

Prínos pre žiaka:

- umožňuje mu sledovať svoje pokroky, dosiahnuté výsledky;
- núti ho zamýšľať sa nad svojimi vedomosťami, zručnosťami;
- dáva mu priestor na posúdenie kvality svojej práce.

Prínos pre učiteľa:

- umožňuje mu diagnostikovať a hodnotiť silné a slabé stránky žiaka;
- dáva priestor na porovnanie terajších a predchádzajúcich výkonov;
- poskytuje mu oporu, dôkazy pre rôzne formy hodnotenia.

Prínos pre zákonného zástupcu:

- ukáže mu obraz procesu a výsledkov učenia sa jeho dieťaťa;
- poskytuje mu porovnanie jeho terajších a predchádzajúcich výkonov;
- získa vedomie, že pokroky jeho dieťaťa vo vzdelávaní sú sledované.

Súčasťou portfólia môžu byť:

- pracovné listy alebo ich fotodokumentácia;
- písomné, výtvarné a pracovné produkty žiaka;
- didaktické testy, písomky, diktáty, slohové práce;
- zvukové záznamy konverzácií a videá so žiakom;
- záznamy z diagnostikovania žiaka;
- a iné výsledky priebežného hodnotenia žiaka.

Sebahodnotiace listy

Učenie

Môžu sa tvoriť pre jednotlivé vyučovacie predmety, učivá alebo vyučovacie hodiny. Zaznamenáva sa do nich dosiahnutie cieľov, bodov, míľnikov. V primárnom vzdelávaní sa zaznamenávanie môže diať emotikonmi alebo hodnotami hviezdíčiek, keď žiak svoje míľniky, proces učenia sa, obsah splnil.

Sociálne zručnosti

Tvorí ich triedny kolektív, ktorý ich prispôsobuje potrebám triedy. Môžu mať, napr. podobu rakety a planéty, pretože trieda, pre ktorú bol sebahodnotiaci list vytvorený, sa volala „Vesmír“. Každý žiak mal zelenou farbou vyfarbiť tie zručnosti, ktoré patria medzi jeho silné stránky a darilo sa mu ich realizovať aj vo vzťahu k sebe, kamarátom, ale aj rodine. Modrou farbou vyfarbil zručnosti, ktoré sa mu darilo aplikovať s problémami a podčiarkol tie prejavy, na ktorých chce v ďalšom období pracovať a zlepšovať ich. Týmto spôsobom je možné nastaviť individuálne ciele pre ďalšie obdobie vzdelávania žiaka. Na záver hodnotiaceho obdobia žiaci dostávajú slovné vysvedčenie, ktoré obsahuje informáciu o silných stránkach a rozvojových možnostiach žiaka, ocenenie jeho úspechov, a tiež odporúčania do ďalšej práce. Slovné vysvedčenie tvoria triedne kolektívy spolu s vyučujúcimi, ktorí v danej triede učia. Zároveň slovné vysvedčenie obsahuje sebahodnotenie žiaka.

3

Tímový prístup v hodnotení žiaka

V školách sa vytvárajú a pracujú tímy pedagogických a odborných zamestnancov podľa legislatívnych a etických pravidiel aj pracovných zmlúv. Tímy odborníkov môžu byť v škole viaceré, rôzne zamerané. Súčasťou tímov profesionálov v inkluzívnom vzdelávaní v školách sú učitelia, pedagogickí asistenti, psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, logopédi, a liečební pedagógovia a sociálni pracovníci. Odbornú pomoc a starostlivosť poskytujú žiakom podľa aktuálnej úrovne svojho osobnostného rozvoja a potrieb v spolupráci so zákonnými zástupcami a v súlade s edukačnými programami detí. Všetci odborníci v škole majú spoločnú profesijnú kultúru, ale rozdielnu profesijnú kvalifikáciu, kompetencie a činnosti aj pri hodnotení. V rámci hodnotenia majú poskytovať dvojakú spätnú väzbu – svojim žiakom aj kolegom.

Pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci, ktorí pracujú so žiakom v škole, majú žiakovi poskytovať komplexnú spätnú v rámci priebežného aj celkového hodnotenia s výrazným podielom formatívneho hodnotenia a vlastného sebahodnotenia žiaka. Hodnotenie žiaka, ako objektu hodnotenia, má vychádzať z odborného posúdenia kognitívnych, nonkognitívnych a metakognitívnych aspektov učenia sa, motivácie (postoje, presvedčenia, emócie) aj správania žiaka. Táto spätná väzba sa môže žiakovi a zákonnému zástupcami poskytovať formou konzultácií (Učiace sa Slovensko, 2017)⁷⁵.

Tímové porady
k hodnoteniu
v škole

Vzájomná spätná väzba kolegov umožňuje priebežne prehodnocovať dohodnuté pravidlá, kritériá, spôsoby, formulácie a podklady v rámci systému komplexného hodnotenia v škole a adaptovať ich na vzdelávacie potreby žiakov. Tento proces má byť dôležitou súčasťou sebahodnotenia školy (Učiace sa Slovensko, 2017). Tímové porady môžu prebiehať aj z hľadiska priebežného alebo celkového hodnotenia jednotlivých žiakov alebo skupín žiakov.

Každý pedagogický a odborný zamestnanec školy má mať príležitosť využiť silné stránky svojej osobnosti a profesionality v rámci vytvárania, prehodnocovania a aktualizovania komplexného systému hodnotenia v škole. To je záruka, že úlohy a činnosti zvládne kvalitne. V tomto procese je nutné zladovať vekovú a názorovú rozdielnosť, profesijné spôsobilosti zamestnancov, ich vzdelanie a záujem o vlastný rozvoj, invenčnosť aj konzervatívnosť. Dôležitý je profesijný rozvoj zamestnancov aj v tejto oblasti. Dostupnou možnosťou priamo na školách je aktualizáčn é vzdelávanie.

Aktualizačné
vzdelávanie
v oblasti
hodnotenia

V rámci aktualizáčn ého vzdelávania si môžu pedagogick í zamestnanci a odborn í zamestnanci udržiavať alebo obnovovať profesijn é spôsobilosti potrebn é na výkon pracovnej činnosti; získať nové vedomosti a zručnosti v konkrétnej oblasti pracovnej činnosti (zákon 138/2019 Z. z.)⁷⁶, tzn. aj v oblasti hodnotenia žiakov.

75

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na: https://www.min-edu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.

76

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html>

4

Diagnostikovanie ako východisko hodnotenia

Diagnostikovanie žiaka chápané ako východisko jeho spravodlivého hodnotenia má výhody. Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec ním získava poznatky o procese a výsledkoch výchovy a vzdelávania žiaka. Na ich základe môže pravdivejšie a spravodlivejšie žiaka hodnotiť, lebo má podklady a dôkazy, že aktuálne dosahuje určitú úroveň vzdelávacích cieľov, a že má istý potenciál napredovať na svojej vzdelávacej ceste. Žiak potom môže presnejšie rozumieť tomu, ako sa mu darí, v čom je výnimočný, na čo sa má viac zamerať ap. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka je úzko prepojené s autodiagnostikou a sebahodnotením pedagogického alebo odborného zamestnanca. Umožňuje napr. poznať špecifiká vlastného pedagogického alebo odborného pôsobenia, vlastnú individualitu a jej zdroje a odhaľovať neadekvátne prístupy k žiakom aj cesty k zlepšovaniu sa v tejto oblasti.

4.1 Vzťah hodnotenia a diagnostikovania

Hodnotenie vo vzdelávaní upravila novela školského zákona č. 415/2021⁷⁷. Hodnotenie ako súčasť aj výsledok diagnostikovania explicitne nerieši. Tento vzťah naznačuje opytovacie zámeno „ako“ v § 55 (ods. 7 a 1 tejto novely) konkrétne, že „slovné hodnotenie je hodnotiaci opis toho, **ako** žiak plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete“ a to „priebežne počas školského roka a súhrnne na vysvedčení za prvý polrok a druhý polrok školského roka“. Pedagogický a odborný zamestnanec má povinnosť (§ 4, ods. 1, písm. g, zákona č. 138/2019⁷⁸) „objektívne hodnotiť výchovu a vzdelávanie dieťaťa, žiaka a poslucháča“. Tým, že diagnostikuje, plní túto povinnosť, lebo získava podklady pre spravodlivý hodnotiaci opis.

Spravodlivé hodnotenie je založené na princípoch objektívnosti, rovnoprávnosti a nestrannosti. Spravodlivé individualizované hodnotenie v školách a školských zariadeniach požaduje princíp (uvedený v § 3, písm. c, zákona č. 245/2008⁷⁹) „rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie“. Sebahodnotenie dieťaťa, žiaka, poslucháča má byť dôležitou súčasťou spravodlivého hodnotenia, ktoré vychádza z výsledkov diagnostikovania. Pre hodnotenie poskytuje informácie o jeho výchovno-vzdelávacích potrebách, dispozíciách aj potencialitách v zmysle tézy: „ak objektívne nepoznám, nemôžem spravodlivo hodnotiť“.

Diagnostikovanie vo vzdelávaní je proces profesionálne uskutočňovaných poznávacích činností pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zameraných na dieťa, zamestnancov, edukačný proces, školu či školské zariadenie. Jeho cieľom je poznať, analyzovať a hodnotiť aktuálny stav alebo úroveň rozvoja predmetu diagnostikovania (Kasáčová, Cabanová, 2011⁸⁰). Uskutočňuje sa s konkrétnym úmyslom možno aj bez neho, ale vždy má odhaľovať pravdivé skutočnosti, má poskytovať vecné a nestranné (objektívne) poznatky na základe skúseností z viacerých druhov diagnostických činností. Jeho proces a výsledky musia byť spravodlivé (nezaujaté, odôvodnené, nefalšované), rešpektujúce práva, legislatívu a etiku.

Proces diagnostikovania je systematická a dynamická činnosť, v ktorej si pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci odpovedajú na otázky: „Prečo, čo a ako diagnostikujem? Ako zistené informácie využijem?“ Proces diagnostikovania usmerňujú **princípy**: získavanie komplexných informácií využitím čo najširšej palety metód s prispením viacerých odborníkov; zisťovanie výnimočností (nie chýb a problémov) u žiakov pri plnení cieľov vzdelávania; zapájanie detí, žiakov do diagnostikovania sebapoznávaním a autonómym sebahodnotením; systematické dokumentovanie získaných informácií a produktov žiaka v tzv. portfóliu; diagnostikovanie a informovanie o jeho výsledkoch aj elektronickou formou (Gavora, 2011⁸¹).

77

Zákon č. 415/2021 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. (online). <https://www.zakonypreludi.sk/z/2021-415>.

78

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html>.

79

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>.

80

KASAČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. 2011. Pedagogická diagnostika. Teória a metódy v elementárnej edukácii. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0328-2.

81

GAVORA, P. 2011. Základné otázky pedagogickej diagnostiky v aplikácii na primárne vzdelávanie. In: Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní. Bratislava: SPN – Mladé letá s. r. o. ISBN 978-80-10-02053-9. s. 9-25.

Výsledky diagnostikovania sú dôkazmi podložené informácie o stave alebo úrovni rozvoja predmetu diagnostikovania. Tvoria základ priebežného a súhrnného hodnotenia žiaka. Poskytujú nevyhnutné množstvo podkladov k hodnoteniu, ako žiak plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete. Tiež sú prostriedkom plnenia povinnosti (§ 4, ods. 1, písm. m, zákon č. 138/2019⁸²) „*pravidelne informovať dieťa, žiaka a zákonného zástupcu o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania*“. Zdôvodňujú hodnotiace výroky, tvrdenia pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca o žiakovi, o ktorých pre objektívne podklady nemožno pochybovať, resp. je možné o nich viesť konštruktívnu diskusiu v záujme zlepšenia zisteného stavu.

4.2 Diagnostikovanie žiaka vo výučbe

Diagnostikovanie žiaka vo výučbe považujeme pri množstve profesijných kompetencií a činností pedagogických a odborných zamestnancov v školách a školských zariadeniach za cestu k efektívnej práci smerujúcej k spravodlivému hodnoteniu. Zjednodušene povedané, „*keď vyučujem, zároveň diagnostikujem a hodnotím*.“ Pri hodnotení plnenia cieľov vzdelávania vo vyučovacom predmete ide najmä o poznávanie, analyzovanie, hodnotenie a dokumentovanie nielen výsledkov, ale hlavne učebných dispozícií a potencialít konkrétneho žiaka v oblasti jeho prístupov a postupov v procese učenia sa pri použití určitých vyučovacích metód, stratégií, foriem a pomôcok pri dosahovaní rôznych úrovní vzdelávacích cieľov.

Zameranie na ciele vzdelávania, konkrétne, ako ich žiak plnil vo vyučovacom predmete, znamená, nehodnotiť plnenie každého cieľa u každého žiaka. V rámci časovej dotácie výučby predmetu je to nemožné. Ide o zameranie sa na žiaka, ktorý v učení sa preukazuje výnimočné (svojské, zvláštne) spôsobilosti, originálne riešenia a postupy úloh na úrovni svojho osobného maxima pri plnení vybraných cieľov. Tie treba diagnostikovať a zaznamenávať, aby obraz toho, ako žiak plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete, preukazoval jeho osobitú úspešnosť (nie nedostatky, chyby) na rôznych úrovniach ich dosiahnutia. Takto zamerané hodnotenie by mali pedagogickí a odborní zamestnanci používať podľa svojich kompetencií.

Zameranie na žiaka v diagnostikovaní vo výučbe znamená identifikovanie pokrokov a zmien v jeho učení sa pri dosahovaní cieľov vzdelávania. Tieto sa porovnávajú v rámci osobnej vzdelávacej cesty žiaka, nie s rozvojom spolužiakov a rovesníkov. Ide o individualizované diagnostikovanie v podmienkach výučby, hlavne v triede počas skupinových foriem výučby. V diagnostikovaní sa sledujú aj spôsoby spolupráce a komunikácie pri skupinovom riešení úloh a problémov i zmeny správania žiaka. Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec vhodnými metódami dlhodobo poznáva, analyzuje a hodnotí hlavne výnimočné a produktívne spôsobilosti žiaka, nie nesprávne odpovede, výkony aj chyby, ktorých sa vo výučbe dopustil.

Žiak je osobnosť autonómna a hodnotná, ktorú ani pri diagnostikovaní, ani pri hodnotení nemožno podceňovať a zároveň preceňovať. Pedagogickí a odborní zamestnanci by sa preto mali zaujímať o jeho spätnú väzbu na výsledky diagnostikovania a hodnotenia, „ako to vidí, hodnotí samotný žiak“. Treba ho k tomu postupne vychovávať, aby slušným a rozvážnym spôsobom komunikoval svoje myšlienky, nielen to občas od neho chcieť. Ak s komunikovaním svojich myšlienok nemá patričné skúsenosti, tak môže byť neuvážene a bezohľadne úprimný. Pedagogický a odborný zamestnanec má byť príkladom poskytovania spätnej väzby. Ak si k žiakovi *dovolí* to, čo nie je v súlade s humanistickými a demokratickými princípmi, žiak môže tiež *prelomiť zábrany*.

Podpora žiaka a pomoc na základe diagnostikovania je prínosom tohto procesu podobne ako pravidelné a dlhodobé získavanie podkladov pre objektívne *zdôvodnenia* priebežného a súhrnného hodnotenia žiaka, ktorému rozumie tak on, ako i jeho zákonní zástupcovia. Mali by smerovať aj na pomoc, nielen na *preverenie, zhodnotenie* toho, čoho je spôsobilý, ako to vie, dokáže urobiť alebo prejaviť. Pomoc žiakovi na základe diagnostikovania znamená, že pedagogický a odborný zamestnanec analyzuje učebné situácie, v ktorých žiak potrebuje rôznu úroveň pomoci a navrhuje, plánuje, ako mu ju poskytne hlavne v procese vzájomného učenia sa žiakov, lebo individuálny prístup je pri počtoch žiakov v triedach zvyčajne limitovaný.

4.3 Kompetentnosť pri diagnostikovaní žiaka

Kompetentnosť pri diagnostikovaní znamená poznávať, analyzovať a hodnotiť to, čo mi zákon ako pedagogickému zamestnancovi a odbornému zamestnancovi kladie za povinnosť pre spravodlivé hodnotenie a objektívne informovanie (§ 55, zákon č. 415/2021 a § 4, zákon č. 138/2019⁸³). Inak povedané, *nemôžeme diagnostikovať to, čo neučíme a nehodnotíme, o čom nemôžeme informovať, lebo by sme mohli neodborne zasahovať do profesijných kompetencií iného kolegu*. Aj tu platí, držať sa svojich kvalifikačných predpokladov a zmluvne dohodnutých pracovných povinností a činností, a preto *nemôžeme používať techniky, metodiky a metódy diagnostikovania, na ktoré nemáme kompetencie, lebo tieto majú iní odborníci v tíme*.

Tímová spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v školách a školských zariadeniach pomáha nielen žiakom, ale aj im samým, ako profesionálom. Činnosti diagnostikovania žiakov s rôznorodým potenciálom a rozmanitými výchovno-vzdelávacími potrebami si môžu rozdeliť podľa svojich profesijných kompetencií. Dlhodobé špecializovanie sa v diagnostike je zárukou expertného výkonu práce. Preto v diagnostikovaní žiakov školám a školským zariadeniam pomáhajú centrá poradenstva a prevencie (podľa vyhlášky č. 24/2022⁸⁴). Rozširujú, rozlišujú a spresňujú diagnostické informácie o žiakovi aj vo vzťahu k podporným opatreniam, ktoré pomôžu zabezpečiť, aby úspešne plnil ciele vzdelávania.

83

Zákon č. 415/2021 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. (online). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2021-415>.

84

Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie (online). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2022-24>.

85

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html>

86

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (online). <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017>.

Diagnostická činnosť v školách a školských zariadeniach mimo zariadenia poradenstva a prevencie je povinnosťou školského špeciálneho pedagóga (§ 21), školského psychológa (§ 24), školského logopéda (§ 26a), liečebného pedagóga aj sociálneho pedagóga (§ 27). V zariadeniach poradenstva a prevencie vykonávajú diagnostickú činnosť psychológ (§ 24) špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg (§ 25), kariérový poradca (§ 26), logopéd (§ 26 a), liečebný pedagóg a sociálny pedagóg (§ 27, zákona 138/2019⁸⁵). Učiteľ má „identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa a sociokultúrny kontext jeho vývinu“ (pokyn ministra 39/2017⁸⁶) vhodnými metódami.

Diagnostické metódy okrem informácií, ako žiak plní ciele vzdelávania vo vyučovacom procese, poskytujú informácie, aké prekážky pritom prekonáva, aké prístupy, metódy a stratégie mu pomáhajú a, naopak, čo jeho učenie komplikuje a robí náročným. Ide o metódy použiteľné najmä v procese výučby, akými sú *pozorovanie, rozhovor, orientačné skúšky a testy vedomostí a zručností, analýza písomných, materiálnych, výtvarných produktov* (Gavora, 2011⁸⁷). Majú potenciál diagnostikovať žiaka v bežných podmienkach výučby a osobou, ktorá je žiakovi známa, lebo má s ňou skúsenosti. Vtedy má žiak uspokojenú potrebu istoty a bezpečia, čo vytvára podmienky, aby naplno preukázal autentické spôsobilosti a potenciál.

Problémy s objektivitou diagnostikovania a hodnotenia môžu vyplývať zo subjektívnych psychických prekážok pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, napr. prvý dojem, predsudky, sympatie a antipatie; nekritické myslenie, povahové vlastnosti, nálada, stres, choroba či únava. Pedagogický a odborný zamestnanec môže tiež viac či menej vedome robiť chyby v diagnostikovaní, keď napr. vyslovuje hodnotiace súdy bez poznania príčin a súvislostí; keď sa jednostranne zaujíma o určité spôsobilosti; keď žiakov porovnáva, zoraďuje ich podľa výsledkov od najlepších po najhoršie; keď nezohľadňuje špecifiká potrieb žiaka; keď mu neposkytuje príležitosti a pomoc, ktoré by mu umožnili preukázať jeho výnimočné schopnosti a talent ap.

4.4 Diagnostické podklady k hodnoteniu žiaka

Portfólio produktov z diagnostikovania žiaka vo vzdelávaní je jednou z možností, ako dokumentovať a preukazovať výnimočnosť a talent žiaka. Takýto koncept jeho dlhodobého funkčného diagnostikovania v škole či školskom zariadení môže uľahčiť žiakovi rozhodovanie sa v učebných a záujmových činnostiach aj profesijnej orientácii. Portfólio obsahuje písomné, materiálne a výtvarné produkty žiaka. Reprezentujú jeho vedomosti, zručnosti, záujmy a talent. „Portfólio umožňuje vidieť žiaka komplexne a zachytiť ho vývinovo“ (Gavora, 2011, s. 19)⁸⁸. Dokladuje postupnosť zmien v učení sa žiaka pri plnení cieľov vzdelávania, ktoré sú navzájom porovnateľné len uňho samého. Súčasťou portfólia môžu byť aj *listy žiaka*.

87

GAVORA, Peter. 2011. Základné otázky pedagogickej diagnostiky v aplikácii na primárne vzdelávanie. In: *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN – Mladé letá s. r. o. ISBN 978-80-10-02053-9. s. 9-25.

88

GAVORA, Peter. 2011. Základné otázky pedagogickej diagnostiky v aplikácii na primárne vzdelávanie. In: *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN – Mladé letá s. r. o. ISBN 978-80-10-02053-9. s. 9-25.

Listy žiaka obsahujú záznamy z pozorovania a hodnotiaci opis toho, ako žiak priebežne a postupne plnil ciele vzdelávania vo vyučovacom predmete. Na ich základe možno premyslieť systematizovaný objektívny obsah slovného hodnotenia a informovať žiaka a jeho zákonných zástupcov o procese a výsledkoch výchovy a vzdelávania, ktoré sa ho týkajú. Môže si ich viesť každý pedagogický a odborný zamestnanec zvlášť, alebo v tímovej spolupráci. Zapisovať by sa do nich mali hlavne prekvapivé, výnimočné zistenia o žiakovi, t. j. „*situčné zápisky*“. Pre náročnosť práce aj vysoký počet žiakov v triedach nemôžu hodnotitelia písať každý deň o každom žiakovi. Ide hlavne o opis takých znakov učenia sa žiaka, ktoré sú typické len preňho a nikoho iného.

4.5 Diagnostikovanie ako súčasť akčného skúmania

Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec môže systematicky reflektovať svoju prácu, zlepšovať učenie sa žiakov a svoje profesijné spôsobilosti aj prostredníctvom akčného skúmania. Jeho súčasťou je diagnostikovanie, ktorým odhaľuje východiskový stav aj stav po uskutočnení zmeny podľa premysleného učebného plánu alebo špecifického rozvojového programu. Diagnostikovanie zároveň zachytáva vplyv systematickej a profesionálne odvedenej práce so žiakom alebo skupinou žiakov v školskom prostredí.

Akčné skúmanie, kvázi akčný výskum, označovaný aj ako kritické praktické skúmanie, je zamerané na zlepšovanie a pozitívne ovplyvňovanie výchovno-vzdelávacej praxe, teda na okamžité, spätné využitie jeho výsledkov. Môžu ho vykonávať pedagogickí aj odborní zamestnanci priamo vo svojej práci. Hendl (2012)⁸⁹ označil akčný výskum ako cyklicky sa opakujúci, interaktívny a reflexívny proces, v ktorom sa viac pracuje so slovami ako s číslami, a v ktorom dochádza ku kritickému poznávaniu, posudzovaniu a prehodnocovaniu procesov a výsledkov vlastného profesijného pôsobenia. Akčný výskum sa považuje tiež za formu spolupráce s inými kolegami s cieľom spoločne riešiť problémy a prijímať rozhodnutia.

Proces skúmania je založený na učení sa aktérov a zmenách, ktoré na jeho základe príjmu. Základná štruktúra akčného výskumného cyklu má zvyčajne päť fáz: identifikovanie problému; štúdium literatúry či existujúcich výskumov, príp. poradenie sa s kolegami o danom pedagogickom probléme; konanie na základe zhromaždených dôkazov; zamyslenie sa, čo sa podarilo; navrhnutie a realizovanie riešenia problému. Pri skvalitňovaní hodnotenia žiakov môže učiteľ v rámci akčného výskumu diagnostikovať, čo je efektívne a čo nie, resp. do akej miery, a na základe toho vykonať zmeny. Jednou zo zmien môže byť posilňovanie pozície žiaka v samostatnej hodnotiacej činnosti aj v spolupráci pri uplatňovaní nových postupov.

Určenie problému nebýva v pedagogickej a odbornej práci zložitú. Pedagogického alebo odborného zamestnanca obvykle trápi problém, ktorý potrebuje vyriešiť, alebo potrebuje niečo konkrétne zlepšiť či dokonca úplne zmeniť, napr. zaužívané hodnotenie žiakov dostatočne nemotivuje k dosahovaniu

lepších výsledkov, berú ho ako samozrejmosť, nezdá sa im byť spravodlivé, prípadne nemá dostatočnú výpovednú hodnotu. Z toho vyvstávajú viaceré otázky: „Ako môžem túto situáciu zmeniť? Aké hodnotenie by mojich žiakov lepšie motivovalo k učeniu sa? Aké hodnotenie je viac či menej efektívne? Čo si o tom myslia žiaci?“ A ďalšie otázky, ktoré problém a cesty (postupy, metódy) k jeho riešeniu spresňujú.

Riešenie problému sa začína diagnostikovaním východiskového stavu toho, čo bude pedagogický alebo odborný zamestnanec pozitívne a systematicky ovplyvňovať premyslenými profesijnými činnosťami. Potom realizuje učenie podľa pripraveného plánu alebo špecifického rozvojového programu, ktoré zabezpečí, že sa východiskový stav, napr. v oblasti účinnosti hodnotenia, u žiakov zmení a posunie sa na kvalitatívne vyššiu úroveň. V tomto procese môže *výskumník* získavať mnoho skúseností, napr. ako sa žiaci správajú, čo komunikujú, ako spolupracujú, ako reagujú ap. Ide o získavanie informácií o žiakoch v procese ovplyvňovania ich schopností, správania, komunikácie ap. Aj tieto je dôležité zaznamenávať a dokumentovať.

Overenie účinnosti riešenia problému prebieha zvyčajne rovnako ako diagnostikovanie východiskového stavu využívaním relevantných metód a postupov. Výskumník zisťuje, či a aké zmeny u žiakov alebo uňho samého nastali realizovaním pripraveného učebného plánu alebo špecifického rozvojového programu v porovnaní s výsledkami diagnostikovania východiskového stavu. Tieto zistenia mu pomôžu interpretovať aj zaznamenané a zdokumentované skúsenosti z procesu riešenia problému. Pri celom tomto procese môžu byť nápomocní tzv. *kritickí priatelia*, napr. kolegovia, ktorí nepracujú v rovnakej škole ako *výskumník*. Cieľom je, aby získal nezaujatý postoj k zisteniam a mohol lepšie porozumieť skutočnostiam, ktoré si prípadne neuvedomil alebo nevyšimol (Salem – Klimaszewska, 2021⁹⁰).

Navrhnutie riešení problému môže byť tiež spojené s konzultovaním, napr. s kolegami zo školy, odborníkmi z externého prostredia a zákonnými zástupcami. Návrhy na ďalšie riešenia problému by v prvom rade mali vychádzať z procesu a výsledkov akčného skúmania. Majú sa formulovať hlavne pre aplikáciu v procese výučby žiakov, s ktorými sa realizoval pripravený učebný plán alebo špecifický rozvojový program, aj pre skvalitnenie profesionálnej práce pedagogického alebo odborného zamestnanca, ktorý v riešení problému pôsobil aj v roli *výskumníka*. Návrhy môžu tiež obsahovať odporúčania na pokračovanie aj úpravy akčného skúmania v jeho budúcich aplikáciách, a v podmienkach, v ktorých *výskumník* pracuje.

Inovácie skúmania aj v rámci diagnostikovania a hodnotenia v škole môžu pedagogickí a odborní zamestnanci uskutočňovať nielen na základe každodenných praktických skúseností, ale aj podľa vedecky uznávaných postupov a pravidiel výskumu. To samozrejme vyžaduje hĺbkové štúdium týchto procedúr. Aj akčný výskum má svoju vedeckú vážnosť a postupnosť a nemožno ho zjednodušovať. Preto opis akčného skúmania na tomto mieste nevyjadruje túto výskumnú stratégiu. Je z nej aplikované to, čo možno používať v rámci kritického skúmania vo vlastnej pedagogickej alebo odbornej práci v prospech úspešného učenia sa a osobnostného napredovania žiakov, a zároveň v rámci ich spravodlivého a etického hodnotenia.

Záver

Komplexné hodnotenie zvyšuje spoľahlivosť, spravodlivosť a individuálne účinky hodnotenia žiaka. Kritické a cielené používanie všetkých typov, foriem a didaktických súčastí hodnotenia žiaka má byť interaktívne a spájať trojuholník *vyučujúci – žiak – zákonný zástupca*. Komplexné hodnotenie v školách by sa malo podporovať rozvíjaním kompetencií vyučujúcich v príprave na profesiu aj v ďalšom profesijnom rozvoji. Spojené je s učením sa kompetencií, ktoré vyučujúcim pomôžu zhromažďovať dôkazy, analyzovať a interpretovať údaje. Tento proces následne umožní pochopiť výsledky hodnotenia a aplikovať vhodné podporné opatrenia. Výsledky vzdelávania žiakov ale nemôžu byť kritériom hodnotenia vyučujúcich. Môže to deformovať spravodlivé a objektívne hodnotenie. Výsledky vzdelávania žiakov ovplyvňujú rozmanité faktory, nielen hodnotiacia práca vyučujúcich. Hodnotenie zodpovednosti a kvality práce vyučujúcich má byť postavené na procesualnej a formatívnej stránke hodnotenia ako integratívnej zložky výučby. Ak by vyučujúci boli odmeňovaní, napr. za výsledky žiakov v celonárodnom testovaní, je riziko, že ich budú učiť pre úspechy v teste a podceniť celostný osobnostný rozvoj žiakov. Očakáva sa, že škola má v autoevalvačnej stratégii zahrnúť kritériá hodnotenia vyučujúcich v oblasti efektívneho hodnotenia žiakov, ako súčasti kvalitnej výučby. Významným posudzovateľom hodnotenia vyučujúcim sú zákonní zástupcovia žiakov. Mali by byť súčasťou hodnotiaceho procesu v kontaktných informačných a poradenských aktivitách, aj ako participanti v elektronickom hodnotiacom systéme školy.

Literatúra

Printové publikácie

BEDNAŘÍK, Aleš a KOLEKTÍV. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi.*

Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

BURJAN, Vladimír. 2017. *Na počiatku bolo slovo.* Bratislava: DOBRÁ ŠKOLA, máj 2017, s. 14 -15. ISSN 1338-0338.

DOUŠKOVÁ, Alena - ČILIAKOVÁ, Ružena. 2016. *Formatívne hodnotenie kompetencií žiakov v kontexte ISCED 1.* In: *Manažment školy v praxi.* 2016, roč. 11, č. 1. ISSN 1336-9849, s. 22 – 26.

DUNST, Carl J. – ESPE-SHERWINDT, Marilyn. 2017. *Contemporary Early Intervention Models, Research, and Practice for Infants and Toddlers with Disabilities and Delays.* NY USA: Handbook of Special Education, 2017. ISBN 9781315517698.

ČAPEK, Robert. 2015. *MODERNÍ DIDAKTIKA Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 978-80-247-9934-6 (pdf).

GAVORA, Peter. 2011. *Základné otázky pedagogickej diagnostiky v aplikácii na primárne vzdelávanie.* In: *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: SPN – Mladé letá s. r. o., 2011. ISBN 978-80-10-02053-9. s. 9-25.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. 2009. *Nápady pre rozvoj a hodnotení klíčových kompetencií žáků.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HARKABUSOVÁ, Elena. 2014. *Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-574-3.

HENDL, J., 2012. *Kvalitativní výskum.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6

JAREŠOVÁ, Aneta. 2008. *Predškolská pedagogická evalvácia.* In: *Teoretické základy predškolskej pedagogiky.* Žilina: IPV, 2008. ISBN 978-80-8070-818-4.

KASAČOVÁ, Bronislava – CABANOVÁ, Mariana. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy v elementárnej edukácii.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0328-2.

KASÍKOVÁ, Hana. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KOSOVÁ, Beata. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na 1. stupeň základnej školy.* Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana – STRAKOVÁ, Jana at al. 2008. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst.* Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOVALIKOVÁ, Susan – OLSENOVÁ, Karen. 1996. *Integrované tematické vyučovanie.* Bratislava: FABER, 1996. ISBN 80-967492-6-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. 2016. *Mýty vo vzdelávaní*. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2016. ISBN 978-80-901873-9-9.

Spotlight: Formative Assessment – Improving Learning for Every Child. Hundred research report, 2022.

SALEM, Abdel-Badeeh M. & Anna Klim-Klimaszewska. 2021. *Clustering and classification in the context of smart learning*. Wieloletkowość edukacji szkolnej. Siedlce, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, s.299-309, ISBN 9788366597112

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-246.

SCHIMUNEK, Franz – Peter, 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika at al. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-26210016.

WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ľudmila. 2006. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom, príručka pre učiteľov 1. – 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: Didaktis, 2006. ISBN 80-89160-44-1.

Elektronické publikácie a zdroje

DOYLE, Nancy. 2020. Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults In: *British Medical Bulletin*, Volume 135, Issue 1, September 2020, Pages 108–125. Dostupné na: <https://academic.oup.com/bmb/article/135/1/108/5913187>

DWECK, Carol. 2014. *The power of yet*. Dostupné na: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/transcript.

Etický kódex pedagogický zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

Katalóg podporných opatrení. 2023. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/28077.pdf>

THOMAS, Laura. 2019. *Fast Ways to Do Formative Assessment Within these methods you'll find close to 40 tools and tricks for finding out what your students know while they're still learning*. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment/>

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. *Kvalitné a dostupné školstvo pre Slovensko* (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2018. Dostupný na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.

PITKÄNEN, Hannele. 2022. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse In: *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*. 2022, VOL. 54, NO. 5, 712–732. ISSN: (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>

SANTIAGO Paulo – SHEWBRIDGE Claire – NUSCHE Deborah – HERZOG Heike-Daniela. 2023. *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Common Policy Challenges*. OECD. Dostupné na: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:377ODp-j4ioJ:https://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf&cd=18&hl=sk&ct=clnk&gl=sk&client=firefox-b-e>

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Portál, 2006.

Učiace sa Slovensko (online). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/7532_ucia-ce-sa-slovensko2017.pdf

ZELINA, Miron. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Legislatívne dokumenty

Zákon č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník (online).
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1964/40/>

Zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky (online).
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/460/19980805.html>

Zákon č. 211/2000 Z. z. o slobodnom prístupe k informáciám a o zmene a doplnení niektorých zákonov (zákon o slobode informácií) (online).
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2000-211>

Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online).
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-300>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>

Zákon č. 351/2011 o elektronických komunikáciách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2011/351/vyhlasene_znenie.html

Zákon č. 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2018-18>

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (online). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html>

Zákon č. 415/2021 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a doplňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a doplňajú niektoré zákony. (online).
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2021-415>

Vyhláška č. 223/2022 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o základnej škole. (online). https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/223/vyhlasene_znenie.html

Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie (online).
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2022-24>

Usmernenie k súhrnnému hodnoteniu žiakov základných škôl, 2022. (online).
<https://www.skolaefektivne.sk/33/usmernenie-k-suhrnnemu-hodnoteniu-ziakov-zakladnych-skol-uniqueiduchxzASYZNBZPKsWr5xNIFloXTiaTLDsyYYnY8H0RxA/?serp=1>

Usmernenie k súhrnnému hodnoteniu žiakov stredných škôl, 2022. (online).
<https://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/usmernenie-k-hodnoteniu-ziakov-strednych-skol-2022.htm>

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (online).

Hodnotenie žiaka v základnej škole

Komplexný hodnotiaci systém

Autorky:

Mgr. Silvia Oleníková
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Mgr. Ľuba Noščáková
Mgr. Monika Tomovčíková
PhDr. Jana Jurášková, PhD.
Mgr. Martina Matychová, PhD.
Mgr. Eva Lašová
Mgr. Viera Hincová

Recenzentky:

prof. PhDr. Beata Kosová, PhD.
PaedDr. Eva Valášková Vincejová, PhD.
PhDr. Barbora Čaplová

Jazyková úprava:

Mgr. Ľubica Vol'anská, PhD.

Grafické spracovanie:

Miroslav Lukačovič

Vydal: NIVaM
Vydanie: prvé
Formát: elektronicky
Rok vydania: 2024

ISBN: 978-80-565-1554-9
EAN: 9788056515549



