

Funkcie a dimenzie pedagogického hodnotenia

Horváthová, Kinga – Szököl, István

Úvod

Hodnotenie v živote človeka plní rôzne funkcie v závislosti najmä od cieľa hodnotenia, objektu a subjektu hodnotenia, prostredia a podmienok hodnotenia. Hodnotenie realizované v škole je predpokladom úspešnej a efektívnej pedagogickej práce učiteľa. Učiteľovi, ktorý si uvedomuje potenciál funkcií hodnotenia pre rozvoj osobnosti žiaka, prináleží chápať podstatu funkcií hodnotenia, rešpektovať a efektívne ich využívať. Hodnotenie môže žiaka pozitívne povzbudiť do ďalšej práce, alebo naopak odradiť ho od ďalšej činnosti. Aká bude efektivita pôsobenia učiteľovho hodnotenia, závisí od toho, ako hlboko učiteľ žiaka pozná, ako rešpektuje jeho hodnoty a priority.

1. Funkcie pedagogického hodnotenia

Elementárnou podstatou, funkciou hodnotenia je podľa Tureka (2008, 340) jej *diagnostická funkcia*, ktorá je zameraná na určenie miery vedomostí, zručností, návykov žiakov a iných významových kvalít osobností žiakov. Význam *motivačnej funkcie* hodnotenia spočíva v tom, že má predpoklad posúvať žiaka vpred, pomáha mu dosahovať úspech, pozitívne ocenenie. Ak sú žiaci vo vyučovaní motivovaní predovšetkým prostredníctvom hodnotenia, môže sa hodnotenie stať cieľom a nie prostriedkom na dosiahnutie cieľa. *Spätnoväzbová funkcia* hodnotenia spočíva v učiteľovom poskytnutí spätnej väzby žiakovi o výkone žiaka, o jeho učebnej činnosti, o úsilí vynaloženom na zvládnutie úlohy. Hodnotenie plní však aj *funkciu informačnú*, najmä v zmysle poskytnutia výsledkov vyučovacieho procesu žiakom a ich rodičom. Hodnotenie niekedy funguje vo vyučovaní ako regulácia učebnej činnosti žiakov. Ak učiteľ vyslovuje názory na činnosť žiaka, usmerňuje jeho činnosť, upozorňuje na chyby alebo nesprávny postup, využíva potenciál *regulatívnej funkcie* hodnotenia. Regulatívna funkcia

teda predpokladá podrobnú analýzu výkonu, vrátane orientácie na štýly a metódy učenia sa žiakov a poskytnutia pomoci na odstránenie prípadných nedostatkov. Hodnotenie plní aj *výchovnú funkciu*, lebo smeruje (malo by smerovať) k formovaniu pozitívnych vlastností osobnosti, akými sú napr. samostatnosť, zodpovednosť, vytrvalosť, ktoré dokáže žiak uplatniť aj vo vzťahu k svojmu okoliu. Tu je možné spomenúť aj *rozvijajúcu funkciu* hodnotenia (Turek 2008, 340) najmä v zmysle rozvoja schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov. S rozvíjajúcou funkciou veľmi úzko súvisí aj *prognostická funkcia* hodnotenia, pretože hodnotenie má potenciál určenia perspektívy žiakov, možností ich ďalšieho vývoja, čím sa môžu stať, a za akých predpokladov (Turek 2008, 340). *Konatívnu funkciu* hodnotenia je smerovať hodnotenie k aktívnemu pôsobeniu na žiaka. Súvisí predovšetkým s ľudskou vôľou k činu a prostredníctvom tejto funkcie sprevádza žiaka činnosťou, ktorú vykonáva a súčasne zabezpečuje výber najvhodnejšej cesty, ktorá ho dovedie do cieľa (Sršníková 2011, 20). Učiteľia by mali klásť dôraz na snahu a vytrvalosť žiakov, lebo zvyšuje efektívnosť výučby. Žiaci by sa mali naučiť zvládať sebahodnotenie, reálne zvažovať svoje ciele a predovšetkým dokázať posúdiť, ako závisia ich výkony na ich úsilí, kde sa môžu pokúsiť o vyššie ciele a kde ešte ostať pri zemi. Ak takýto stav chceme docieľiť, je nevyhnutné zamerať našu pozornosť na pracovný postup žiaka, nie na jeho osobnosť. *Diferenciačná funkcia* hodnotenia spočíva v diferenciacii žiakov do homogénnych skupín napr. na základe hodnotenia ich školskej úspešnosti, úrovne komunikačných kompetencií, pracovného tempa. Vo vyučovaní môže učiteľ výsledky takéhoto hodnotenia využiť pri plánovaní a príprave činností rôznych úrovní náročnosti pre jednotlivých žiakov. Niekedy sa môže diferenciačná funkcia hodnotenia prejavovať na školách aj v negatívnom význame, napr. keď kritériom vytvárania tried žiakov je ich školská úspešnosť alebo naopak neúspešnosť. Negatívny náboj nesie v sebe aj *selektívna funkcia* hodnotenia, najmä keď sa výsledky školského hodnotenia absolutizujú v tom zmysle, že znevažujú žiakovi uchádzať sa o štúdium na vybranej škole.

Tento výpočet funkcií hodnotenia nie je ani zďaleka jednotný a úplný. Preto bola pre nás inšpiratívna klasifikácia podľa Golnhofer (2003), ktorá uvádza 5 funkcií hodnotenia podľa ich účelu, aké plnia vo výchovno-vzdelávacom procese: rozvíjajúco-formatívnu funkciu, funkciu zabezpečujúcu spätnú väzbu, informujúcu funkciu, funkciu zabezpečujúcu zvyšovanie efektívnosti, diferencujúcu funkciu.

1. 1. Rozvíjajúco-formatívna funkcia pedagogického hodnotenia

Tu budeme uvažovať o tom, ako možno hodnotením pozitívne vplyvať na rozvoj osobnosti žiaka. Hodnotenie je imanentnou súčasťou života každej triedy, ktorú vnímame ako sociálnu skupinu so vzťahmi a interakciami medzi jej členmi. Učiteľ, prostredníctvom pozitívneho alebo negatívneho posilňovania hodnotí výkony žiakov, ich správanie, postoje, názory. Rozvíjajúco-formatívna funkcia sa realizuje prostredníctvom budovania pozitívneho sebaobrazu, pozitívneho sociálneho posilňovania a motivácie žiakov.

Funkcia budovania pozitívneho sebaobrazu

Obraz o sebe vypovedá o tom, čo si žiak o sebe myslí. Môže mať pozitívny, ale aj negatívny obsah. Veľa zaváži práve učiteľovo hodnotenie, ktorým smerom posunie žiakovo vnímanie obrazu seba samého. Žiaci sa vo vnímaní seba samého odlišujú, a to sa prejavuje najmä v preferovaní odlišných názorov, postojov, hodnôt. Výsledky výskumov (napr. Tóth 2012, 65) dokazujú, že žiak s pozitívnym sebaobrazom neprikladá dôležitosť tým školským situáciám, ktoré sú z hľadiska jeho preferencií menej dôležité. Naopak, žiak s negatívnym sebaobrazom preceňuje školské neúspechy a tie ho posilňujú v jeho negatívnom vnímaní seba samého. Žiak s pozitívnym sebaobrazom a reálnym sebahodnotením preukazuje vyšší stupeň motivácie, ľahšie a úspešnejšie prekonáva v škole drobné prekážky, dosahuje lepšie výkony v kognitívnej oblasti, je spolupracujúci. Negatívny sebaobraz a negatívne sebahodnotenie sťažujú žiakovi jeho školskú a neskôr spoločenskú adaptáciu a sú prekážkou pozitívneho rozvoja jeho osobnosti. Primárny stupeň tu má nezastupiteľné miesto, pretože v neskoršom období, kedy má už žiak vyhranenejšie názory a hodnotové preferencie, nemožno začať s budovaním alebo obrodou sebaobrazu a negatívny sebaobraz sa koriguje veľmi ťažko.

Ak výkony žiaka zodpovedajú očakávaniam učiteľa, dosahuje žiak úspechy, ak sú jeho výkony podpriemerné, pociťuje a zažíva neúspech. Reťazec týchto postupností bude mať vplyv na vytvorenie motivačných aspirácií žiaka a jeho sebahodnotenie. Rovnako aj hodnotenie je ovplyvňované úrovňou sebahodnotenia žiaka. Sebahodnotenie je teda zároveň príčinou aj dôsledkom úspechu či neúspechu, predurčuje, aké postoje si žiak vytvorí (odmietavé či kladné) k plneniu si školských úloh a povinností.

Funkcia pozitívneho sociálneho posilňovania

Posilňovanie znamená, že pozitívne hodnotenie predpokladá, že sa dobrý výkon žiaka zopakuje. Posilňovanie môže byť vnútorné alebo vonkajšie. Pre vnútorné posilňovanie je charakteristické, že sa vonkajšie vplyvy nerealizujú. Činnosti a ich dobré výsledky sú samo osebe pre jedinca posilňujúce. K vonkajšiemu posilňovaniu (odmeny, tresty) dochádza vtedy, ak vnútorné posilňovanie nefunguje, alebo ak je nesúlad medzi očakávaniami učiteľa a hodnotami či výkonmi žiaka. V hodnotení sa prejavujúce pozitívne sociálne posilňovanie (pochvala, uznanie), v ktorom učiteľ vyjadruje spokojnosť s výkonom žiaka, je pre neho oveľa viac motivujúce, ako negatívne posilňovanie. Dokonca to môže mať dopad aj na sociálny status jedinca v skupine.

Motivačná funkcia

Hodnotenie ovplyvňuje motiváciu žiakov, postoje ku škole, k študijným povinnostiam, k danému predmetu, k učiteľovi, je teda jedným z výrazných motivačných faktorov. Ovplyvňuje taktiež aj vytvorenie štýlov učenia sa žiakov. Tóth (2012, 67) tvrdí, že zážitky z úspechu, vyjadrené učiteľovým hodnotením, žiaka motivujú k ďalšej práci, štúdiu. Naopak, neúspech žiaka vyjadrený hodnotením učiteľa ho do jeho ďalšej práce motivujú menej, až môže dôjsť k strate záujmu o štúdium.

Učiteľ musí s hodnotením narábať obozretne. Nereálne a nezaslúžené preceňovanie, používanie pozitívneho hodnotenia, vrátane posilňovania môže u žiaka vyvolať falošnú ilúziu úspešnosti, ktorá nie je opodstatnená, nemá reálne základy. Prehnané negatívne hodnotenie však destabilizuje postavenie žiaka ako aktívnej, učiacej sa bytosti a zabraňuje mu v pociťovaní úspechu, čo ho následne demotivuje. Učiteľ stojí pred náročnou úlohou. Hodnotiť reálne, skutočné výkony žiakov tak, že je potrebné vyzdvihnúť pozítiva žiaka, poukázať na slabé miesta výkonu žiaka a navrhnúť opatrenia na ich prekonanie. Hodnotením by mal učiteľ sledovať v prvom rade rozvoj osobnosti a schopností každého žiaka. Hodnotenie teda používať ako prostriedok zvýšenia motivácie žiakov k učeniu. Tým možno u žiaka dosiahnuť zvyšovanie záujmu o učenie, čo je nevyhnutné najmä pre potreby sebarozvoja, permanentného učenia sa a sebazdokonaľovania. Výsledky výskumu Perryho (podľa Kovács 2006) dokazujú, že v tých triedach, kde sa prihliada na autoreguláciu žiaka, jeho sebarozvoj, učiteľ používa interaktívne hodnotenie, ktoré sa prelína procesom vyučovania, chyba žiaka je interpretovaná ako nástroj na zdokonalenie jeho výkonu. Naopak učiteľ, ktorý kladie dôraz na kvantitatívne parametre vykazovania úspešnosti

žiacov, na mystifikovanie správnych a nesprávnych odpovedí, žiakom zadáva výlučne konvergentné úlohy, porovnáva výkony žiakov výlučne so štandardmi a navzájom, žiaci nie sú vedení k sebahodnotovaniu a hodnotenie nemôže tak splňať svoju rozvíjajúcu funkciu.

Funkcia hodnotenia slúžiť ako vzor

Učiteľ by mal svojím profesionálnym prístupom k hodnoteniu docieľať, aby hodnotenie mohlo slúžiť ako vzor pre sebahodnotenie žiaka (autonómne hodnotenie) a rovesnícke hodnotenie (hodnotenie iných). K tomu je potrebné jasne stanoviť kritériá, pravidlá, formy a metódy hodnotenia. Klasifikácia žiakovho výkonu má malú a relatívnu výpovednú hodnotu. K žiakovmu výkonu je síce priradená určitá klasifikácia, tá však nevytvára o žiakových osobnostných, motivačných, postojoyých kvalitách. Týmto negatívnym javom dokáže čeliť slovné hodnotenie, ktoré dáva učiteľovi možnosti na vyjadrenie (slovné alebo ústne) silných a slabých stránok výkonu žiaka. Učiteľ môže poukázať na žiakovu usilovnosť, jeho pokroky v kognitívnej oblasti, zmeny v charakterových vlastnostiach, načrtnúť očakávania, ktoré učiteľ voči nemu má. Pre žiakov však musí byť jasne čitateľný systém kritérií, ktorým sa učiteľ a potom i oni sami pri hodnotení riadia, ktoré sa hodnotením sledujú.

Učiteľovo hodnotenie vplýva na celkovú percepciu klímy v triede. Ak žiaci vnímajú, že učiteľovo hodnotenie nie je objektívne, že v žiakoch učiteľ i jeho hodnotenie vzbudzujú negatívne emócie, prejavuje sa to aj na celkovej sociálnej klíme triedy, v charaktere medziľudských vzťahov. A to preto, lebo učiteľ je zameraný na negatívne hodnotenie, na poukazovanie na chyby vo výkonoch žiaka. A žiaci majú tendenciu správanie svojho učiteľa napodobňovať, žiaci sú často voči sebe často prehnane kritickí, nespravodliví, negatívne naladení, čo pozitívnej klímy v triede nijako neprospieva.

1. 2. Pedagogické hodnotenie vo funkcii spätnej väzby

Spätnú väzbu možno chápať ako informačnú väzbu medzi vstupom a výstupom, vplyv riadeného procesu na riadiaci subjekt, a tiež ako princíp vzájomného ovplyvňovania subjektov a objektov riadenia (Obdržálek–Horváthová a kol. 2004). Spätná väzba v riadení vyučovacieho procesu poskytuje podľa Uhrekovéj (2008, 11) informácie o kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu, pre učiteľa a manažment školy ako celku predstavuje mechanizmus na overenie kvality vyučovacieho procesu, osvojenia učiva žiakmi.

V priebehu hodnotenia sa realizuje vzťah medzi cieľom, procesom a výstupom (výsledkom). Skúmanie vzťahu medzi týmito elementmi predpokladá možnosť vstupovať do priebehu deja s cieľom jeho optimalizácie, priebežnej korekcie. Učiteľ plánuje, realizuje priebeh vyučovacieho procesu, riadi učebnú činnosť žiakov. Preto, aby bola jeho pedagogická činnosť efektívna, musí neustále porovnávať dosahované výsledky s vytýčenými cieľmi. Tento proces nazývame spätnou väzbou. V priebehu spätnej väzby učiteľ porovnáva žiaka so samým sebou, teda hodnotením zisťuje, či a v čom žiak vykazuje tendencie rozvoja, zároveň však zisťuje aj to, či žiakom dosahovaná úroveň zodpovedá štandardom. Realizácia spätnej väzby je proces permanentný, ktorý učiteľovi umožňuje okamžitú intervenciu do procesu pri rozpoznaní (odhalení) akýchkoľvek odchýlok. Vtedy učiteľ prehodnotí svoje didaktické metódy, postupy, navrhne ich tak, aby umožnili dosiahnuť stanovené ciele. Bolo by chybou tieto odchýlky si nevnímať, bagatelizovať ich, pretože ich ignorovanie by mohlo u žiakov spôsobiť závažné nedostatky v ich rozvoji a to nielen v kognitívnej oblasti. Aby hodnotenie mohlo zabezpečovať funkciu spätnej väzby, je potrebné realizovať diagnostické hodnotenie na začiatku školského roka s cieľom zistiť aktuálnu úroveň rozvoja osobnosti žiaka. Každé ďalšie hodnotenie v priebehu roka umožňuje sledovať individuálny rozvoj žiaka, v sledovaných parametroch jeho výkonu.

1. 3. Informačná funkcia pedagogického hodnotenia

Informácia o výsledkoch hodnotenia môže byť nápomocná pri rozpoznaní problémov v učení, správaní sa žiaka. Gavora v súvislosti s informačnou funkciou pedagogického hodnotenia hovorí o diagnostickej informácii (Gavora 1999, 11). Hovorí, že je určená nielen učiteľovi, ale aj žiakovi a my dodávame, že aj rodičovi (a iným subjektom). Učiteľ oznamuje žiakovi a jeho rodičom stav rozvoja žiaka. Učiteľ hodnotením informuje žiaka a jeho rodičov o tom, aké dosahuje výsledky, ako žiak vyhovuje očakávaniam učiteľa, ako je s ním učiteľ spokojný. Pre potreby rozvoja žiaka je ideálne, ak tieto informácie dostáva žiak a jeho rodičia od učiteľa v podobe pravidelného referovania o pokrokoch žiaka. Rodič môže svojmu dieťaťu pomôcť pri prekonávaní neúspechov, zdolávaní prekážok a spolu s učiteľom ho pozitívne ovplyvňovať a motivovať do ďalšej práce. Takto môže hodnotenie spĺňať aj vyššie uvedené funkcie, ako napríklad motivačnú, posilňovaciu, utváranie reálneho sebaobrazu a ďalšie. Takýto spôsob odovzdávania informácií samozrejme nie je možný bez vzájomnej dôvery učiteľa a rodiča, obojsmernej komunikácie a spolupráce.

Žiak si musí byť vedomý toho, v čom sú jeho výsledky vyhovujúce, v čom sú nevyhovujúce, čo je reálny predpoklad jeho ďalšieho úspešného napredovania. To je možné len v prípade, ak je hodnotenie objektívne. Objektívitu hodnotenia sleduje zabezpečiť aj slovné hodnotenie, prostredníctvom ktorého učiteľ úmerne žiakovým schopnostiam cielene oznamuje výsledky jeho práce v jednotlivých segmentoch hodnotenia, s vyzdvihnutím silných stránok, poukázaním na slabé stránky a možnosti rozvoja.

Výsledky hodnotenia sú však dobrým a cenným zdrojom informácií aj pre samotného učiteľa, ktorý jediný má možnosť, na základe výsledkov hodnotenia, uskutočniť korekcie procesu vyučovania.

Koho je potrebné informovať o výsledkoch hodnotenia? Gavora (1999, 11) menuje týchto aktérov: riaditeľa školy, učiteľov v zbere, výchovného poradcu. Príjemcom pedagogickej informácie môže byť aj školský psychológ, zriaďovateľ, škola vyššieho stupňa, zamestnávateľské organizácie alebo aj spoločnosť. Pri sprostredkovaní informácie o výsledku hodnotenia sa v konečnom dôsledku zohľadňuje, kto je do hodnotenia zainteresovaný, ako aj účel hodnotenia. Napríklad pri hodnotení výsledkov z určitého vyučovacieho predmetu prostredníctvom didaktického testu sa hodnotenie môže týkať:

- samotného žiaka, ktorého zaujíma, aké hodnotenie dostal, čo vedel a čo nie, kde sa pomýlil,
- učiteľa daného predmetu, ktorý chce, aby každý žiak dobre obstál,
- zostavovateľa testu, ktorý chce poznať validitu a reliabilitu testu,
- rodiča, ktorého prvoradým cieľom je, aby jeho dieťa dosahovalo v škole úspechy,
- riaditeľa, ktorého záujmom je zachovanie dobrého imidžu školy a starostlivosť o zvyšovanie kvality školy,
- zriaďovateľa, ktorý má záujem o nestále zvyšovanie kvality škôl v jeho zriaďovateľskej pôsobnosti.

1. 4. Funkcia pedagogického hodnotenia zabezpečujúca zvyšovanie efektívnosti vyučovania

Výsledky hodnotenia vypovedajú o tom, či je vyučovanie, škola, školský systém úspešný, efektívny. Existujú rôzne parametre, kritériá, ktoré vypovedajú o efektívnosti, úspešnosti vyučovania. Ukazovateľom úspešnosti môžu byť výsledky žiakov na maturitných skúškach, výsledky monitorovania vedomostí a zručností žiakov končiacich 4. a 9. ročník základnej školy, výsledky medzinárodných

meraní apod. Široké uplatnenie didaktických testov umožňuje na základe výsledkov výkonov žiakov porovnať školy navzájom, v prípade zapojenia krajiny do medzinárodných meraní, aj efektívnosť a úspešnosť celej školskej sústavy.

Býva pravidlom, že úspešnosť školy sa posudzuje podľa počtu prijatých žiakov na ďalšie štúdium, umiestnenie žiakov na popredných miestach v rôznych súťažiach, výsledky žiakov dosiahnuté v celoštátnych meraniach. To sú manifestujúce ukazovatele, ktoré však nemusia vypovedať o skutočnej kvalite pedagogickej práce. Veď na školy s dobrým imidžom, školy, po ktorých je dopyt, školy ponúkajúce atraktívne štúdium, nie je núdza o žiakov. Títo žiaci spravidla dosahujú nielen vynikajúce študijné výsledky, ale častejšie a s dobrým výsledkom sa zapájajú aj do rôznych súťaží. Latentné, ale o nič menej dôležité ukazovatele úspešnosti školy sú pridaná hodnota pedagogickej práce vyjadrená v uplatňovaní individuálneho rozvoja každého žiaka, uplatňovanie jednotnej filozofie výchovy a vzdelávania v škole, uplatňovanie spolupráce učiteľov v prístupe k žiakovi sledujúcej jeho rozvoj, uplatňovanie alternatívnych, aktivizujúcich vyučovacích metód, ktoré rozvíjajú žiakovu motiváciu, sebaopoznanie a ďalšie.

Zhrnújúco možno konštatovať, že absencia jednoznačného zadefinovania indikátorov na meranie kvality vzdelávania na externej i internej úrovni znamená zároveň nemožnosť objektívne hodnotiť školy, ktoré vzhľadom na svoje špecifické podmienky dosahujú nadpriemerné výsledky.

Za závažný problém možno taktiež považovať absenciu jasne zadefinovaných pravidiel takých pedagogických meraní, ktoré by odrážali nielen momentálnu a aktuálnu úroveň stavu žiakovho poznania, ale boli by schopné sledovať rozvoj žiaka v priebehu celého procesu školovania. Vynára sa preto otázka, či sú objektívne externé merania (Monitor) zisťujúce stav poznania v dvoch ročníkoch ZŠ (v 4. a 9. ročníku) z dvoch vyučovacích predmetov (matematika, slovenský jazyk, príp. vyučovacích jazyk)

1. 5. Diferenciačná a selektívna funkcia pedagogického hodnotenia

Deti prichádzajú do školy z rodín, ktoré sledujú vo svojom výchovnom pôsobení uplatňovanie odlišných hodnôt. Prostredia rodín, z ktorých deti pochádzajú, sú pre ne podnetné niekde viac, niekde menej. Zmyslom školského vzdelávania by malo byť prekonávanie podnetových a zmyslových deficitov, ktoré si dieťa z rodiny do školy prináša, tvrdí Cabanová (2006, 29). V skutočnosti však škola už od začiatku školskej dochádzky predpokladá u detí určitú poznatkovú a zmyslovú úroveň (školská zrelosť) vyspelosti. Tak sa deti, podľa úrovne, ako zvládajú školské úlohy, hneď od začiatku diferencujú a selektujú na šikovné a úspešné a tie menej. Tie menej úspešné začínajú pociťovať neúspech, nedostavuje sa u nich pocit uznania z dobre vykonanej práce, lebo vlastne v práci zaostávajú.

Diferenciačná a selektívna funkcia pedagogického hodnotenia je orientovaná na diferencovanie žiakov z hľadiska ich schopností, záujmov, možností postúpiť do škôl poskytujúcich vyššie vzdelanie, získať vyššiu kvalifikáciu ako predpoklad pre vyššiu pozíciu v zamestnaní, k prestíži spojenej s vyššou pracovnou funkciou (Obdržálek 1996, 21). Je často predmetom kritiky. Škola má vytvoriť všetkým rovnaké príležitosti v prístupe k vzdelaniu. Ako jednotlivec šance využije, záleží na jeho predpokladoch, usilovnosti. Selektcia alebo výber sa uskutočňuje na rôznych úrovniach školského vzdelávania a môže jednotlivcom uľahčovať ďalšiu kariéru, iným ju naopak sťažovať alebo celkom znemožniť. Realizuje sa prostredníctvom skúšok a certifikačného procesu. Prvá selektcia prebieha už na prahu školskej dochádzky, a to aj pri výbere typu základnej školy a následne pri prechodoch do ďalších vzdelávacích úrovní, napr. na základe prijímacích konaní, vysvedčení, diplomov, certifikátov. Spôsob, akým spoločnosť nazerá na selektívnu funkciu školy je zásadne ovplyvnený tým, akú hodnotu ľudia pripisujú jednotlivým profesiám a zamestnaniam, aké prestížne škály prevládajú v spoločnosti a aké hodnoty vyznáva prevažná časť obyvateľov.

2. Dimenzie pedagogického hodnotenia

Analýzou cieľov a funkcií pedagogického hodnotenia sme sledovali dospieť k vymedzeniu *dimenzií pedagogického hodnotenia*. A to z dôvodu, že problematiku pedagogického hodnotenia, jeho proces, prostriedky, metódy je možné skúmať z rôznych uhlov pohľadu.

Študijné výsledky sú vyjadrením toho, ako rýchlo a dôkladne dokáže žiak vedomosti, zručnosti, schopnosti nadobudnuté školským vzdelávaním využiť a aplikovať na iných hodinách, v priebehu ďalšieho štúdia, alebo vo svojom osobnom, pracovnom živote. *Funkciou hodnotenia* na vyučovacej hodine je vyjadrenie kvality študijných výsledkov, hodnotenie zmien, posunov, ktoré jedinec v procese vyučovania dosahuje a poskytnutie týchto informácií učiteľom, žiakom a ich rodičom. *Cieľom hodnotenia* je aj vyvíjanie úsilia na pozitívne ovplyvňovanie činiteľov, vplývajúcich na študijné výsledky žiakov. Je potrebné si uvedomiť, že pre žiaka je hodnotenie vyjadrením jeho dosiahnutých výsledkov, zároveň však ovplyvňuje aj jeho ďalšie študijné napredovanie. Hodnotenie žiaka taktiež motivuje alebo demotivuje k učeniu, štúdiu. Preto je zrejmé, že žiaci sami by mali byť do hodnotenia zainteresovaní a mali by poznať kritériá a pravidlá hodnotenia. *Pre učiteľov* má hodnotenie informujúci charakter, a slúži ako podklad na analýzu výsledkov vyučovania, ako dôvod na zmenu alebo práve zachovanie metód a techník riadenia učebnej činnosti žiakov a vyučovania. Pre rodičov žiakov môžu byť výsledky hodnotenia protirečivé najmä vtedy, ak očakávaná škola a rodičov nie sú v súlade.

2. 1. Osobnostná a sociálna dimenzia pedagogického hodnotenia

Podstata osobnosti tkvie v zosúladení jeho prežívania, správania, sociálnej percepcii, zvyšovaní úrovne poznania, formovaní duševných vlastností seba i ostatných členov kolektívu, mieni Manniová (in Horváthová–Manniová 2008, 154). K nadobudnutiu pozitívnych osobnostných vlastností, o ktoré škola usiluje, dochádza najmä prostredníctvom sociálnej interakcie, ktorá sa prejavuje v kvalite vzťahu jednotlivca s ostatnými členmi spoločenstva, ako aj v správaní sa jednotlivca k nim. Osobnostná výbava je úzko spätá s interpersonálnymi a intrapersonálnymi kompetenciami jednotlivca. Intrapersonálne kompetencie osobnosti tvorí taký komplex aktivít jednotlivca, ktoré sú zamerané na seba samého, na jeho rozvoj. Tak napríklad sebaopoznanie, sebachápanie, ktoré tvoria základ sebahodnotenia, čo predstavuje posudzovanie vlastných schopností, názorov, vlastností, motívov a správania sa. Automotiváciou, ktorou rozumieme uvedomeľé aktivizovanie vlastných schopností a ich nasmerovanie na určité konkrétne ciele, je jednotlivec schopný sebariadenia, čiže stanovenia stratégií činností, ktorými zvolené ciele aj dosiahne. Medzi interpersonálne kompetencie jedinka patrí najmä sociálna percepcia (vo vzťahu k iným) a komunikácia. Ak hovoríme o interpersonálnej kompetencii v oblasti sociálnej percepcie, ako o jednej z kompetencií osobnosti, máme na mysli okrem vedomostí, súhrn tých vzťahov a postojov, ktoré umožňujú v percepčnom procese vnímanie a poznávanie človeka človekom (Manniová, in Horváthová–Manniová, 2008, 158). Sociálna percepcia v škole je spôsobom sociálneho vnímania, ovplyvňovaný sociálnym prostredím školy, závislý na životnej skúsenosti a súčasnej miere informovanosti. K sociálnej interakcii, k sociálnym vzťahom a k ich vnímaniu dochádza prostredníctvom komunikácie. Verbálna, či neverbálna komunikácia, komunikácia zámerná či spontánna, vyjadruje vzťah medzi účastníkmi interakcie.

Výrazové aspekty verbálnych, neverbálnych a metakomunikatívnych obsahov vyjadrení dyadických vzťahov jednotlivec – jednotlivec, jednotlivec – skupina, jednotlivec – spoločnosť sú predmetom záujmu osobnostnej dimenzie pedagogického hodnotenia. Hlavná funkcia verbálneho hodnotenia spočíva v regulácii správania sa žiakov prostredníctvom pozitívneho sociálneho posilňovania, odmeny, motivácie, alebo naopak prostredníctvom trestu, demotivácie. Aj v tomto rámci je možné skúmať osobitosti, resp. dilemy pedagogického hodnotenia spôsobené subjektivnosťou alebo naopak snahou o objektivnosť hodnotenia, predsudkami učiteľa, haló efektom, osobnosťou učiteľa a pod. Dôležité je, ako prežívajú, a ako dekodujú žiaci rôzneho veku pochádzajúci z rôznych socio-kultúrnych pomerov výsledky hodnotenia školskej úspešnosti a ako ich to ovplyvňuje v ďalšom učení sa.

2. 2. Didaktická dimenzia pedagogického hodnotenia

Hodnotenie je proces, prostredníctvom ktorého možno nájsť súvislosť medzi stanovenými cieľmi a dosiahnutými výsledkami. V tomto procese poskytuje hodnotenie informácie o miere dosahovaných cieľov. Cieľom je, aby hodnotenie prostredníctvom funkcie spätnej väzby optimalizovalo proces vyučovania a učenia sa. V súvislosti s didaktickou dimenziou sa vynára otázka uplatniteľnosti výsledkov pedagogického hodnotenia, a to najmä v období, kedy sa mení spoločenská hodnota vzdelania.

2. 3. Spoločenská dimenzia pedagogického hodnotenia

Všeobecným, celospoločenským javom, je permanentné obohacovanie funkcií hodnotenia. Je to spôsobené spoločensko-politickými zmenami, rozvojom pedagogického a psychologického poznania, rozvojom vedy a techniky, uplatnením výskumných zistení v pedagogickej a didaktickej praxi.

Záver

Názory na edukáciu v rôznom období rozvoja sociokultúrneho prostredia sa postupne menili, pretože reflektovali na požiadavky spoločnosti a prezentovali rôzne poňatia postavenia učiteľa, rôzne poňatia dieťaťa, žiaka resp. poslucháča a rôzne poňatia procesu učenia sa.

Jednou z pedagogických disciplín, ktorá má svoje všeobecné základy a tvorí obsah takmer všetkých špecializovaných oblastí výchovy je pedagogické hodnotenie. Zaisťuje spätnú väzbu, kontrolu a hodnotenie procesu vzdelávania a výchovy.

Školské vzdelávanie sa tak ako každá iná ľudská činnosť posudzuje podľa dosiahnutých výsledkov. Na rozdiel od ľudských aktivít, ktoré prinášajú výsledky v materiálnej forme, výsledky vzdelávania ostávajú skryté vo vedomí vzdelávanej populácie a v spoločnosti sa spravidla prejavia až po dlhšom časovom odstupe od uzavretia školských vzdelávacích kurzov. Kontrola vyučovacieho procesu je významná z viacerých hľadísk. Okrem toho, že je základom pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov, učiteľ zároveň získa aj spätnú väzbu, ktorá ho informuje o efektívite jeho vlastnej práce. Vyučujúci môže odhaliť nejasnosti v myslení žiakov, opraviť chyby v myšlienkových postupoch. Vyučujúci predmetu sa na základe pravidelnej kontroly zoznamuje so žiakom a s jeho osobnosťou a získava predstavu o jeho možnostiach do budúcnosti. Hodnotenie je silným stimulujúcim prostriedkom a má veľký výchovný význam, pokiaľ je však správne a spravodlivé.

Jedným z hlavných znakov pedagogického hodnotenia je jeho úzka súvislosť s cieľmi a úlohami vzdelávania a výchovy, predovšetkým s obsahom vzdelania a výchovy. Zároveň študuje vplyv činiteľov a podmienok na výchovu. Obsahové aspekty vychádzajú z učebných osnov, z požiadaviek na morálny, pracovný, estetický a telovýchovný rozvoj žiaka.

V 21. storočí sa stáva prioritnou vedomosťná, učiacia sa spoločnosť. Prvoradou úlohou učiteľa je vytvoriť dobre fungujúci triedny tím, v ktorom si žiaci úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky. Toto všetko si od učiteľa vyžaduje kvalitnú výchovnú činnosť. Musí vedieť organizovať, plánovať, pracovať so žiakmi, rešpektovať svojich žiakov, riešiť problémy, kriticky myslieť, byť tvorivý a flexibilný atď. a hlavne byť zodpovedný voči svojim žiakom. V praxi to znamená, že učiteľ musí plánovať výchovu v triede, predvídať.

Literatúra

CABANOVÁ, V. (2006): *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť)*. Prešov: MPC.

GAVORA, P. (1999): *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca.

GOLNHOFER, E. (2003): *Pedagógiai értékelés*. In Falus Iván. *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

HLÁSNA, S. – HORVÁTHOVÁ, K. – MUCHA, M. – TÓTHOVÁ, R. (2006): *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma.

HORVÁTHOVÁ, K. – MANNIOVÁ, J. (2008): *Úvod do školského manažmentu*. Ivánka pri Dunaji: AXIMA.

KOVÁCS, ZS. (2006): Az önszabályozó tanulás fejlesztésének lehetőségei. *Pedagógusképzés* 2006/3–4, s. 51–63.

OBDRŽÁLEK, Z. (1996): *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: UK.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. (2004): *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN.

SRŠNÍKOVÁ, D. (2011): *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku*. Dizertačná práca. Brno: MU, Filozofická fakulta.

SZŐKÖL, Š. – ALBERT, S. (2009): *Prieskum hodnotovej orientácie pedagógov*. In Chráska, M. – Klement, M. – Serafin, Č. – Havelka, M. (eds.): *Trendy ve vzdelávání: Díl I*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 14–17.

TÓTH, P. (2012): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban*. Kutatási füzetek VII., Budapest: Óbudai Egyetem. Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.

TUREK, I. (2008): *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

UHEREKOVÁ, M. (2008): Spätná väzba v školskom manažmente. *Technológia vzdelávania*. Roč. 16, č. 1.