

# Hodnocení v současné škole

**PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



## 6. ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A OSOBNOST ŽÁKA

*Klíčové pojmy: věková specifika žáků na 1. stupni základní školy, sebepojetí, sebehodnocení, aspirace*

***„Pochval mě za něco, co neumím a já se to honem rychle naučím.“***

(Lucie Bílá, česká populární zpěvačka o svém přístupu k výzvam, úkolům a přijetí ostatními)

### 6.1. OSOBNOST ŽÁKA 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Na tomto místě zmíníme základní vývojové charakteristiky období mladšího a středního školního věku, relevantní pro studium postupů a forem hodnocení žákových výkonů uplatnitelných na 1. stupni základní školy.<sup>1</sup>

Za vývojový mezník, uvozující období mladšího školního věku, je považováno dosažení školní zralosti a připravenosti. Označujeme tak soubor předpokladů, schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky spojené se soustavným procesem vyučování a s každodenní docházkou do školy. Úroveň školní zralosti a připravenosti sledujeme a hodnotíme v oblasti:

1. biologické – tělesný vývoj, zdravotní stav, imunita, neuro-svalová koordinace, motorika;
2. kognitivní – úroveň rozumové připravenosti na práci ve škole;
3. emoční a sociální – emancipace od rodiny, samostatnost, schopnost komunikace atd.

---

<sup>1</sup> Podrobnější informace poskytuje samostatná studijní opora Vývojová psychologie.

Ze základních periodizací vývoje osobnosti vybíráme pro sledované období:

Vývojová LINIE	STADIUM	PROJEVY
<b>Psychosexuální vývoj</b> (S. Freud)	<b>LATENCE</b>	Výrazný zájem o genitální zónu, projevovaný v předcházejícím období, je utlumen; převažují intelektové činnosti
<b>Psychosociální vývoj</b> (E.Erikson)	<b>Konflikt: zručnost proti méněcennosti</b> <b>výsledek:</b> <b>SCHOPNOST (KOMPETENCE)</b>	Výrazná potřeba dětí tohoto věku vyzkoušet a projevit své dovednosti, kompetence; silná touha po ocenění druhými, zejména dospělými; při malé vstřícnosti sociální okolí je tlumen zájem o sebe prezentaci vlastních výkonů, dítě rezignuje a pochybuje o své kompetenci
<b>Vývoj poznávacích procesů</b> (J. Piaget)	<b>KONKRÉTNÍ OPERACE</b>	Postupný nástup a rozvoj operačního myšlení; konkrétní myšlení založené zejména na úsudcích vycházejících z vnímané reality; teprve v průběhu tohoto období se vnitřní myšlenkové procesy (operace) postupně odpoutávají od právě vnímané reality a žák si vytváří vlastní, na realitě nezávislý svět vlastních představ a symbolů.
<b> Morální vývoj</b> (L. Kohlberg)	<b>KONVENČNÍ MORÁLKA</b>	Stál ještě převládá orientace dítěte na hodnocení zvnějšku; sebeobraz, sebepojetí i vlastní sebehodnocení vycházejí z vnějšího hodnocení; chování dle modelu “správný chlapec, správná dívka”

Uvedený přehled umožňuje vystihnout základní charakteristiky období mladšího až středního školního věku, které jsou podstatné pro dopad hodnotících procesů ve škole na žákovu osobnost:

- pokračuje emancipace žáka z rodiny - k subjektivně prožívané významnosti rodičů přistupuje výrazně prožívaná významnost učitelky/učitele první třídy a později (ve středním školním věku) významnost vrstevníků
- dítě uvažuje o takovém světě, který je mu předkládán, z něj odvozuje normy
- procesy empatie a konstruktivní kritiky (jako základ pro pozdější schopnost hodnocení druhých i sebehodnocení) jsou ovlivněny zvnějšku, prezentovanými normami správného

a nesprávného

- vnější hodnocení představuje základ vlastního obrazu žáka o jeho osobnostních kvalitách
- schopnost realistického autonomního sebehodnocení nezávislého na vnějším hodnocení od ostatních je vyjímečná.

Z pohledu pedagoga je při hodnocení a sdělování hodnocení žákům a jejich blízkým mimořádně nutné uvědomovat si individuální i vývojová specifika ovlivňující subjektivní vnímání významnosti jednotlivých funkcí a aspektů hodnocení. Zatímco u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku bude zásadní roli v přijímání hodnocení hrát např. způsob, jakým učitel/učitelka vyjádří svou osobní angažovanost na dobrém prospěchu žáka (pro menší děti je typická vyšší emoční zainteresovanost v procesu učení), většina pubescentů ocení zejména snahu o objektivitu a spravedlivost učitelova hodnocení, sdílený emoční vklad učitele už bude spíše vnímán jako něco nepatřičného – což se může opět změnit v pozdějším období apod.

### 6.3. Vnější hodnocení jako cesta ke schopnosti sebehodnocení

Jak již bylo zmíněno, současné pojetí hodnocení ve škole směřuje ke komplexnímu pojetí výkonů žáka a **ke zdůraznění žakovy odpovědnosti za vlastní výkon**. Hodnocení ze strany učitele je regulativem napomáhajícím k rozvíjení vlastních hodnotících kompetencí každého žáka. Dovednost pozitivního a zároveň reálného sebehodnocení (zahrnující dovednosti jako poznat a umět zhodnotit své schopnosti, úroveň znalostí, zkušenosti atd. i uznat vlastní nedostatky a zhodnotit potenciál vlastního rozvoje) - je považována za důležitou přípravu na uplatnění na trhu práce ve světě konkurence.<sup>2</sup>

V souvislosti s tématem sebehodnocení je nutné ozřejmit procesy podílející se na hodnocení vlastního výkonu a jejich determinanty:

VNITŘNÍ (osobnostní) determinanty

- VLOHY A SCHOPNOSTI jako vrozené předpoklady výkonu
- SEBEPOJETÍ, SEBEREFLEXE, SEBEHODNOCENÍ
- ÚROVEŇ ASPIRACE

VNĚJŠÍ determinanty

- HODNOCENÍ a zpětná vazba ze sociálního okolí jedince

---

<sup>2</sup> V této souvislosti zmiňme nemalé interkulturní rozdíly pozorovatelné mezi příslušníky generace absolvující vzdělání před rokem 1989. Tehdejší československý vzdělávací systém s kategorií sebehodnocení a sebereprezentace téměř nepracoval. Čeští studenti odcházející počátkem 90. let na studijní pobyty do zahraničí byli konfrontováni s překvapující mírou tzv. „sebevědomí“ (= pozitivního sebehodnocení) jejich vrstevníků ze západních zemí a z Ameriky, neodpovídající často skutečné úrovni jejich vzdělání či kompetencí. V průběhu dvou desetiletí do dnešní doby se postupně interkulturní rozdílnost v projevovaném sebevědomí mezi absolventy českých, evropských a amerických škol stírá.

- KVALITA DOSAŽENÝCH VÝKONŮ

Jednotlivé determinanty mohou působit současně a vzájemně ovlivňují jedna druhou. Např. zjištěné a projevené schopnosti pravděpodobně pozitivně ovlivní kvalitu výkonu žáka, na základě následného úspěchu stoupne jeho úroveň aspirace a sebevědomí, které jej následně determinují v jeho dalších aspiracích i výkonech. Jak ovšem ukazuje pedagogická i životní praxe, naznačená souvislost nutně nemusí být takto jednoznačná. Každý rodič, každý pedagog se patrně setkal s dítětem, které například disponuje výbornými schopnostmi – ale zcela neúměrně těmto schopnostem si tzv. “málo věří”, předem se obává nezdaru a nedosahuje výkonů, ke kterým by bylo disponováno svými schopnostmi. Nebo častý případ schopného, ale bohužel nemotivovaného žáka bez touhy po úspěchu. Naopak všichni známe i děti, jejichž schopnosti nepřevyšují průměr, ale jejich snaživost, ambice a touha po úspěchu kompenzují jejich nedostatky a tyto děti – ve srovnání s jejich tzv. schopnějšími či nadanějšími spolužáky – vynikají a dosahují lepších výkonů a později lepšího uplatnění. V této souvislosti se tážeme na roli a význam adekvátního sebehodnocení pro budoucí uplatnění jedince.

Tématice schopností jako determinant výkonu je věnována pozornost v textu obecné psychologie. Na tomto místě se budeme více věnovat vývoji žákova sebepojetí a jeho vlivu na žákův výkon.

Na počátku školní docházky žák nedisponuje myšlenkovou úrovní umožňující samostatné hodnocení situací či dokonce sebehodnocení. Svě vlastní představy o světě, situacích a okolních jevech, ale také představy o sobě, o správnosti či chybnosti vlastních úsudků, jednání, činností tvoří tyto děti právě na základě zpětné vazby reprezentované hodnocením učitele. **Slovo učitele** (v dnešní realitě 1. stupně základních škol většinou slovo učitelky) **má nesmírný potenciál**, můžeme dokonce říci nesmírnou “**moc**” – pochvala či pokárání od učitele/učitelky může a dokáže ovlivnit žákovo sebepojetí, sebedůvěru, jednání. Hodnocení žáka učitelem se tak stává významným regulantem žákova jednání a současně základním kamenem později rozvinutých **autoregulačních kompetencí** žáka.

## 1. SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Z mnoha psychologických teorií věnovaných vývoji sebepojetí se zaměříme na teorii neopsychoanalytika E. ERIKSONA. Dle jeho teorie psychosociálního vývoje (Erikson, 1982) hrají v utváření obrazu sebe sama a z ně vyplývajícího sebehodnocení klíčovou úlohu situace, kterými jedinec prochází ve styku s jeho sociálním okolím. Životní etapy přinášejí určité **výzvy v podobě konfliktů mezi potřebou osobnosti a vstřícností sociálního okolí** k projevům této potřeby. Erikson definuje osm etap vývoje, v každé z nich přirozeně vyvstává výrazná potřeba osobnosti a její projevy vyvolávají reakce sociálního okolí.

--

	Věk	Vývojová potřeba	Riziko	Ctnost
1.	Kojenec	<b>Důvěra v život</b>	Nedůvěra	
2.	Batole	<b>Autonomie</b>	Stud	
3.	Předškolní věk	<b>Snaživost</b>	Vina	
4.	Mladší školní věk	<b>Iniciativa</b>	Méněcennost	
5.	Starší školní věk	<b>Identita</b>	Zmatení rolí	
6.	Adolescence	<b>Intimita</b>	Izolace	
7.	Dospělost	<b>Generativita</b>	Stagnace	
8.	Stáří	<b>Integrita</b>	Zoufalství	

Pro optimální vývoj je nutná vzájemnost mezi vývojovými tendencemi a odezvou sociálního okolí. Je-li jedinci umožněno realizovat a naplnit svou aktuální potřebu (autonomie, iniciativy, generativity atd.), dostává šanci dospět k určité cílové hodnotě - převládajícímu pocitu ze sebe, ze života, ze společnosti (Erikson jej nazývá ctností). Získaná hodnota je základem jeho dalšího růstu a napomáhá mu ke zvládnutí dalšího vývojového úkolu v nastávajícím období. Naopak, naráží-li potřeba jedince na nepochopení a nepřijetí sociálním okolím, nedospěje do dalšího období vybaven potřebnou ctností (hodnotou) a jedincovo subjektivní vnímání reakcí okolí na jeho chování a z něj odvozované sebepojetí a sebehodnocení jsou podstatně ovlivněny deficitem z období předcházejícího.

**Způsob, jakým je jedinec vnímán a hodnocen sociálním okolím, determinuje vývoj jeho sebepojetí a celku jeho osobnosti.**

Hodnocení a z něj vycházející sebehodnocení v tomto pojetí představují řetězce kontinuálních procesů, v nichž se jedinec přesvědčuje o vlastních kompetencích i o své hodnotě pro své sociální okolí. Zásadní a cílovou snahou (dle Maslowa dokonce jednou ze základních potřeb) je PŘIJETÍ, tzn. začlenění do sociálních celků. Poskytovaná informace z okolí je základem sebereflexe vlastního výkonu a vlastní úspěšnosti.

V uvedeném kontextu získává i školní hodnocení širší rozměr – kromě zpětnovazební informace o efektivitě pedagogického procesu je chápáno jako **faktor spoluurčující růst a vývoj osobnosti** jedince. Hodnotící pedagog, ale i rodič, kamarád či kdokoliv, s kým se dítě/žák při svých

„výpravách“ do světa mimo vlastní známé prostředí setkává a kdo mu zprostředkuje jakýkoliv druh zpětné vazby, se tedy významně podílejí na rozvoji zdravého sebepojetí a z něj odvozovaného sebehodnocení jedince.

## 2. ASPIRAČNÍ ÚROVEŇ JEDINCE

Ve spojení s hodnocením a sebehodnocením se vyvíjí další osobnostní charakteristika – **úroveň aspirace**. Tento pojem označuje míru nároků jedince na sebe samého. Jak vysoké cíle si stanovuje, jak kriticky hodnotí úroveň svého dosavadního výkonu a jaký budoucí výkon očekává, jak kvalita výkonu a zažitý úspěch/neúspěch usměřňují a korigují jedincovy příští cíle, plány a sebehodnocení vztahovaná k budoucímu úspěchu.

Aspirační úroveň osobnosti je determinována řadou osobnostních i sociálních faktorů. V první řadě jmenujme základní motivační tendence v osobnosti – pudy a potřeby, zejména pud přežití, od něž lze odvodit přirozenou touhu jedince uspět, „být co nejlepší“. Na druhé úrovni se dostáváme opět k Maslowově pyramidě potřeb, úrovni přijetí – přijímán je ten, kdo má pro společenství význam, hodnotu, podá výkon napomáhající k přežití daného společenství. Zážitek úspěchu/neúspěchu a jeho hodnocení okolím (rodičem, pedagogem, kamarády, společností) ovlivňuje jedincův obraz sebe samého. Na úrovni aspirace se podílí i regulační složka osobnosti – vůle, neboť vysoké cíle si lze klást jedině tehdy, pokud jsme ochotni pro jejich dosažení vykonat maximum, i za cenu velkého úsilí až obětování. Je velmi těžké zjistit, nakolik je aspirační úroveň jedince děděná jako osobnostní dispozice a nakolik se na ní podílejí rodičovské vzory jako modely k napodobování. Jisté je, že touha po úspěchu a úroveň aspirace představují silné osobnostní charakteristiky, působící již před zahájením cíleného vzdělávání dítěte ve škole. Schopný pedagog však má šanci i tyto, domácími příklady a výchovou silně podmíněné vstupy, ovlivnit a podporovat žákovu schopnost sebezprosažení i žádoucí tendence k výkonu a úspěchu.