

Výchova k sebehodnocení ve škole

Lenka Kargerová

Abstrakt: Jestliže je naším cílem vychovat autonomní bytost, která je schopná samostatně koexistovat v reálném světě, je nezbytné do vyučovacích metod zahrnout takové, které podporují autonomní učení, včetně schopnosti studentů reflektovat proces učení a hodnotit sám sebe. Postupná a systematická příprava studentů k sebehodnocení vyhovuje novodobým požadavkům, které jsou na studenty, učitele a vyučovací systém kladeny. Jeho používání v hodinách má rovněž pozitivní vliv na klima třídy.

Klíčová slova: autonomní učení, sebehodnocení, klima třídy

Abstract: If we are supposed to bring our students up into the autonomous human beings, who are able to coexist independently in the real world, it is necessary to use the methods that inspire learning autonomy including reflection of the learning process and self-evaluation in our lessons. Gradual and systematic preparation for self-evaluation meets modern demands on learning and teaching. The use of self-evaluation has positive effect on classroom climate as well.

Key words: learning autonomy, self-evaluation, classroom climate

Škola a učitelé mají samozřejmě k dispozici množství prostředků a metod, jak výchovně působit na žáky a studenty, od vysvětlování, modelu, přes systém odměn a trestů, problémové učení až po projekty, situační učení atp. Otázkou však je, jak harmonicky propojit protiklady, které se ve výchově setkávají, jak s nimi pracovat, aby výchova byla systematická, postupná, přiměřená situaci, zralosti, schopnostem a celkové individualitě dítěte, abychom dosáhli výchovného cíle, kterým je harmonická osobnost schopná sebevýchovy.

Mezi protiklady, které se ve výchově a vzdělávání setkávají, patří například styl ve výchově: autokratický na jedné straně a liberální na straně druhé. Každý z nich má své nesporné klady i zápory a každý z nich má ve výchově své místo. Zajímavé je, že právě tato oblast nám nabízí i třetí alternativu, která tyto dva protipóly propojuje a dostává na jinou kvalitativně vyšší úroveň v demokratickém stylu výchovy.

Stejně tak můžeme poukázat na dva extrémy v jiných oblastech. Takzvané klasické školství obvykle akcentuje odlišné aspekty výchovy a vzdělávání než alternativní školství. Zatímco v prvním je uspokojována spíše

potřeba prestiže a individuálního úspěchu, ve druhém je to spíše potřeba afilace a sounáležitosti s ostatními, což potvrzují i výsledky výzkumů, které zkoumaly odlišnosti v sociálním klimatu. Ty prokázaly, že klima ve standardních třídách je vnímáno jako spíše soutěživé, zatímco v alternativních třídách žáci zažívají spíše pocit sounáležitosti (Průcha, 2001, s. 114).

Podobně se ve škole klade důraz buď na vědomosti, nebo dovednosti. Žáci alternativních škol vyjadřují své obavy z konfrontace znalostí s žáky klasických škol (Průcha, 2001, s. 91). Rozdílné kognitivní nebo psychosociální dovednosti se v kontextu zaměstnání nazývají moderními termíny z angličtiny. Mezi tzv. „hard skills“ (tvrdé dovednosti) patří například práce s počítačem, psaní na stroji, řízení vozidla. Na druhé straně „soft skills“ (měkké dovednosti) zahrnují dovednost argumentovat, spolupracovat, motivovat ostatní, jsou ale neméně důležité pro úspěšné plnění pracovních cílů.

Dalším kritériem pro rozdělení dvou extrémů je přístup k nadaným nebo méně nadaným žákům. Na jedné straně by stál argument, že v zájmu celé společnosti je třeba talentovaným jedincům vytvořit podmínky, kde by mohli maximálně rozvinout své schopnosti. A tudíž je nezbytné podporovat vnější diferenciaci. Na druhé straně je třeba vychovávat k toleranci, empatii, ochotě pomoci druhému, sociálnímu citění a snaha vytvořit rovné příležitosti i méně disponovaným studentům, a tak bychom měli podporovat integraci.

Na jednom pólu jsou akcentovány povinnosti studentů, na druhém je velká pozornost věnována právům dítěte. Nicméně každý extrém s sebou nese řadu negativ, která se dají omezit vyvážením v opačném směru. Je-li na jednom konci svoboda, na druhém musí zákonitě stát odpovědnost. Stejně jako na druhou stranu nelze převzít odpovědnost za rozhodnutí, která nečiníme svobodně.

Na tyto protipóly často nahlížíme jako na kladný a záporný, což ale nelze chápat ve smyslu dobrý a špatný (i když je často obtížné nalézt citově nezabarvené termíny, např. řád – chaos a naopak uniformita – pluralita). Otázkou tedy není, který extrém zvolit, ale jakým způsobem oba protiklady skloubit, abychom dosáhli výchovného cíle. Když bychom dva pohledy přirovnali k tradičně chápaným rolím matky a otce, můžeme říci, že každý z nás pro svůj harmonický rozvoj potřebuje jak matku, která ho bude mít ráda bez podmínek, tak otce, jehož respekt si musí zasloužit. Volba, kdo z obou je pro nás prospěšnější, by byla stejně absurdní jako volba mezi vzděláním a výchovou.

Protiklady ve vzdělávání a výchově

autokratický	výchovný styl	liberální
klasická	typ školy	alternativní
prestiž	potřeby	ařífáce
autonomie	klima	sounáležitost
soutěživé	dovednosti	kooperativní
kognitivní	práva a povinnosti	psychosociální
diferenciace	řešení	integrace
zodpovědnost	sociální role	svoboda
uniformita	hodnocení	pluralita
otec		matka
vědomosti		dovednosti
neúspěch		úspěch
výsledek		pokrok
cíl		proces
trest		odměna
nominální		verbální
heteronomní		autonomní

Podobné protiklady existují i v oblasti hodnocení, které je v českém školství stále velmi nevyvážené. Často se ve škole hodnotí pouze vědomosti, které student během procesu učení získal, a opomíjejí se dovednosti, které si osvojil, přičemž jedno bez druhého se v reálném životě jen těžko uplatní.

Dále je hledání chyb, poukazování na to, co se studentovi nepovedlo, v protikladu s koncentrací na to, co se mu podařilo, v čem uspěl. Dvě zdánlivě stejná tvrzení „*půlku otázek máš špatně*“ a „*test jsi splnil na padesát procent*“, mohou být vnímána zcela odlišně.

Používání odměn a trestů je běžným výchovným prostředkem. Výzkumy naznačují, že lepších výchovných výsledků se zpravidla dosahuje při užití pozitivní motivace. Obava z trestu, který by samozřejmě měl být adekvátní situaci, je však nadále silným motivačním činitelem. Trestem může být i absence odměny, úspěchu, pozitivního hodnocení apod.

Budeme se tedy snažit studenty motivovat pozitivně, ale ponecháme si mechanismy, které nám umožní použít trest u méně zralých jedinců. Nechceme si totiž stýskat jako jedna švédská kolegyně na to, že je možné, aby student postoupil do dalšího ročníku s prospěchem nedostatečným, nebo jako její kolega na problém, jak motivovat studenty k tomu, aby chodili včas do hodin.

Klady a zápory slovního hodnocení a známkování (zajímavé je že i chování se hodnotí známkou) byly v odborné literatuře dopodrobna popsány, včetně marné snahy učitele vtěsnat do jedné známky množství aspektů žákova výkonu od vynaloženého úsilí, pokroku, aktivního přístupu, ochoty dávat si vyšší cíle, spolupracovat s ostatními až po úroveň dílčích znalostí a dovedností. Na druhou stranu studenti chtějí vědět, kdo byl nejlepší a s jakou normou se srovnávat. A navíc umělé potlačování soutěže neodpovídá rea-

litě, které budou nuceni čelit, až opustí školní lavice. „Nelze zapomínat, že velká část aktivit v našich společenských podmínkách je založena na principu soutěže a konkurence. Škola těžko může tento reálný fakt opomíjet – jeho kritika nebo snad zavírání očí před ním není pro žáka z hlediska jeho budoucího života mimo školu žádoucím řešením.“ (Slavík, 2003, s. 21)

Jednou oblastí hodnocení, na kterou se stále častěji upozorňuje v odborné literatuře a kde jsme ještě nedospěli k rovnováze, je poměr heteronomního a autonomního hodnocení. Jak tvrdí Jan Slavík: „Různé složky autonomního a heteronomního přístupu k hodnocení se v reálné výuce vzájemně nutně doplňují, neměly by se však navzájem vytlačovat a stávat se disproporční...“ (2003, s. 13)

Sebehodnocení je nezbytnou dovedností pro „autoregulaci učení“ (Čáp a Mareš, 2001). Ani sebevýchova a sebevzdělávání, které odpovídají našim výchovným a vzdělávacím cílům, nejsou úspěšné bez schopnosti hodnotit sám sebe. Proto se tomuto problému v odborné literatuře věnují mnozí autoři (např. Kraus, 2003; Čáp a Mareš, 2001; Kohoutek, 2001).

„Domníváme se, že by škola více než doposud měla žáky systematicky vést k jejich sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchově a samostatnému sebevzdělávání, aby kladný postoj k sebevzdělávání a sebevýchově u nich během docházky do školy přerostl v trvalý celoživotní návyk sebevzdělávání a sebevýchovy.“ (Kohoutek, 2001, s. 188) Škola by se skutečně měla snažit v tomto směru studenta lépe připravit na přechod ze školy do reálného života a zmenšit rozdíl v tom, že ve škole je student zvyklý být neustále hodnocen ze strany učitelů a v reálném světě, kde hodnocení neprobíhá tak často a není tak explicitní, není schopen reflexe a sebehodnocení, které se od něj očekává.

Sebehodnocení je rovněž důležité neboť „...dalekosáhle ovlivňuje naši spokojenost a celý náš život“. (Kohoutek, 2001, s. 168) Významnou měrou se totiž podílí na úrovni sebevědomí, které je na druhé straně ovlivněno zkušenostmi a hodnocením ostatních lidí (Čáp a Mareš, 2001). Právě proto je třeba studenty postupně podněcovat k sebepoznání a hodnocení sebe sama, neboť se tím naučí poznat své silné a slabé stránky, budou si stanovovat reálné cíle, a tím se bude jejich sebevědomí upevňovat. Sebevědomí zralého člověka vykazuje určitou stabilitu a není tolik závislé na reakcích okolí, snáze překoná dílčí neúspěch.

Naší snahou opět bude propojit při sebehodnocení studentů různé výchovné a vzdělávací protiklady, učít je:

- Stanovovat si reálné cíle dosažitelné v přiměřeném časovém období.
- Vyhodnotit efektivní způsob, jak cíle dosáhnout.
- Zvolit kritéria pro zvládnutí úkolu.

- Reflektovat proces učení a hodnotit výsledky svého učení.
- Hodnotit vlastní schopnost propojit vědomosti a dovednosti.
- Sebehodnotit se slovně ve vztahu ke zvoleným kritériím.
- Soustředit se na pozitivní sebehodnocení a chyby chápat jako budoucí cíle.

Zabývat se sebehodnocením ve výuce je však obtížné, protože „... je jedním z nejcitlivějších (...) rysů člověka“ (Kohoutek, 2001, s. 169), obzvláště v období dospívání. Mnoho učitelů si uvědomuje, jak delikátní záležitostí sebehodnocení je, a možná proto se jeho používání vyhýbají.

Navíc je to v našem kontextu všeobecně poměrně nový fenomén (Little a Perclová, 2001). Každá změna je samozřejmě velice náročná pro všechny účastníky vyučování, a pokud se k ní nepřistupuje postupně a systematicky, hrozí neúspěch, který mnohé učitele, kteří nejsou zcela přesvědčeni o potřebě sebehodnocení, odradí.

Řezáč (1998, s. 59) zdůrazňuje, že úspěšné začlenění sebehodnocení do výuky předpokládá podpůrné klima třídy. Na druhé straně, jestliže se nám podaří postupovat při ovládnutí sebehodnocení studenty postupně a systematicky, dosáhneme pozitivních změn v různých aspektech psychosociálního klimatu třídy, např. spokojenosti v hodinách, pocitu úspěchu, zlepšení komunikace mezi učitelem a studentem či přiměřené obtížnosti učení. Toto tvrzení se snažím prokázat výzkumem ve školách.

Literatura

- A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment – A General Guide for Users.* Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Portál: Praha, 2001.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti.* Brno: CERM, 2001.
- KRAUS, B. *Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století.* *Pedagogika* 2003, č. 3, s. 253–267.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio.* Příručka pro učitele a školitele. Praha: MŠMT, 2001.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání.* Praha: Portál, 2001.
- ŘEZAČ, J. *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998.
- Self-Evaluation in Learning: A Report on Trends, Experiences and Research Findings.* Paris: UNESCO, 1979.
- SLAVÍK, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe.* *Pedagogika* 2003, č. 1, s. 5–25.

KARGEROVÁ, L. *Výchova k sebehodnocení ve škole.* *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 68–72. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Lenka Kargerová, Hotelová škola a VOŠ, Komenského 156/III, 290 60 Poděbrady, lenka.kargerova@seznam.cz