

Diagnostické problémy hodnocení žáků*)

Prof. dr. habil. KURT ZEHNER,

Psychologický ústav Vysoké školy pedagogické v Postupimi

Psychologický ústav na Vysoké škole pedagogické v Postupimi se již delší dobu zabývá teoretickým i praktickým zkoumáním hodnocení žáků, tedy takovou pedagogicko-psychodiagnostickou činností učitele, která je imanentní součástí jeho pedagogické funkce. Soustavným hodnocením žáků je učitel schopen poznat jednotlivé žáky i třídní kolektiv lépe než kterýmkoliv jiným způsobem, a tím na ně může i všestranněji působit a vychovávat je.

Společenská nutnost tohoto působení učitele vyplývá ze skutečnosti, že v současném údobí našeho společenského vývoje rychle vzrůstají požadavky na člověka a jeho odpovědnost při kolektivní činnosti ve všech oblastech života. Tím nabývá stále většího významu správné ocenění schopností a vlastností člověka a systematická práce na hodnocení osobnosti a kolektivu se stává podstatným předpokladem moderní řídicí činnosti. Právě z tohoto hlediska je velmi důležité všestranné zhodnocení osobnosti žáka. Při vzdělání mladého člověka se stane toto hodnocení ústředním východiskem výchovně vzdělávacího procesu. Každé nesprávné posouzení žáka a s tím související i nesprávná pedagogická opatření znamenají zbytečné zdržení při výchově plně rozvinuté osobnosti, časové i finanční ztráty a projevují se ve většině případů také negativními důsledky na mladém člověku samotném.

Považujeme proto hodnocení žáků za specifickou výzkumnou oblast psychologické diagnostiky, za praktickou pedagogicko-psychodiagnostickou činnost učitele, která se však neomezuje jen na zjišťování určitých zvláštností žáka, ale představuje jednotu diagnózy, prognózy a pedagogického působení.

Ve snaze o uplatnění tohoto požadavku obsahuje každé výroční vysvědčení na školách v NDR nejen známky z jednotlivých vyučovacích předmětů, ale také slovní písemnou charakteristiku (souvislé hodnocení, posudek na vysvědčení), která má vystihovat celkovou osobnost určitého žáka a kterou zpracuje třídní ve spolupráci s ostatními učiteli a vychovateli. Náš ústav má zvláštní zájem na tom, aby se bádání zaměřovalo k této problematice a pomohlo se tak pedagogům v praxi plnit tyto společensky významné úkoly.

*) Referát na I. pracovní konferenci »Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostiky«, uspořádané Pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV ve dnech 15.—18. května 1967 v Domě vědeckých pracovníků ČSAV v Tupadlech.

Psáno pro časopis »Pedagogika«.

Proto jsme také zorganizovali na podzim roku 1966 zasedání na téma »Psychologické základy hodnocení žáků v socialistické škole«, na kterém byly tyto otázky celkem podrobně probírány. (1)

Spojím zde daný problém s některými teoretickými úvahami, z nichž bude jasné patrné, že při praktických postupech pedagogů se často projevují nejasnosti a rozdílná pojetí v teoretických základech.

Analýza situace na našich školách ukazuje, že plnění požadavku správného hodnocení žáků naráží na řadu obtíží. Uvedeme jen některé z nich:

- Učitelé nesbírají systematické podklady o hodnocených žácích, a proto mají na konci roku k dispozici přinejlepším pouze pamětní dojem, který zpravidla vede k povrchním charakteristikám.
- Negativní momenty bývají přeceněny; učitel nehodnotí, ale odsuzuje žáka.
- Výpovědi jsou často schematické a jednostranné. Tak např. vlastnosti bývají pouze vypočteny, avšak nejsou stanoveny vztahy mezi nimi a jen zřídka se odhalují motivy a příčiny určitého chování.
- Žáku se neukazují specifické cesty k překonání jeho obtíží a nedostatků.
- Učitel považuje za kritérium hodnocení svých žáků sám sebe; výpovědi jsou značně subjektivně zabarveny, a proto nepostihují opravdový věcný obsah.

Tyto stále se objevující nedostatky jsou tím závažnější, uvážíme-li, že většina žáků si všímá svého osobního hodnocení na vysvědčení stejně pozorně jako známek. Naše průzkumy jednoznačně ukázaly, že pravidelné hodnocení působí na činnost žáků jako stimul a regulativ.

Pro ilustraci uvedeme některé výroky žáků 8. ročníku (2): »Hodnocení znamená pro mne velmi mnoho, protože mi říká, co musím dělat lépe.« — »Hodnocení mne povzbuzuje.« — »Až přijdu do učebního poměru, pak si mistr bude moci o mně vytvořit lepší obraz.«

Žáci především očekávají, že budou objektivně a spravedlivě hodnoceni. Proto je důležitým úkolem přípravy učitelů poskytnout příštím učitelům takové vědomosti a schopnosti, které jim umožní náležitě přistupovat k těmto úkolům.

Z tohoto hlediska přikládáme problematice teoretických základů praktických diagnostických postupů mimořádnou důležitost.

Poněvadž chápeme hodnocení žáků jako specifickou výzkumnou oblast psychologické diagnostiky, musíme ovšem pozorně probrat také otázky, o kterých se dnes diskutuje, jako je výzkum kvantitativních a kvalitativních metod, definice vlastností osobnosti apod. Nehledě k tomu považujeme pozornost k některým teoretickým východiskům hodnocení žáků v socialistické škole za nutnou. Základní systém hledisek pro hodnocení osobností žáků tvoří dialektickomaterialistická teorie o struktuře a vývoji osobnosti, vycházející ze socialistického názoru na člověka.

Tato teorie zatím netvoří podrobně zpracovaný systém, ale jen základy; důležitým úkolem psychologie osobnosti, vývojové psychologie a sociální psychologie je věnovat těmto otázkám další základní výzkumy.

Domnívám se, že především práce Rubinštejnovy a Leont'jevovy poskytují k uvedenému cíli cenná východiska. Poněvadž není dosud k dispozici ani žádný model osobnosti obsahující diagnosticky nutné kladení

otázek, doporučujeme našim učitelům provádět hodnocení osobnosti žáka na základě tří aspektů.

1. *Činnostní aspekt* znamená, že osobnost (jako soubor vnitřních podmínek, přes něž se pedagogické působení »lomí«) je třeba postihnout především v proměnném vztahu mezi vědomím a činností.

2. *Strukturální aspekt* znamená, že na osobnost (opět jako soubor vnitřních podmínek), je třeba nahlížet ve smyslu vzájemného proměnného ovlivňování centrálních a periferních znaků osobnosti a také na základě rozlišování znaků relativně stabilních a labilních.

3. *Vývojový aspekt* znamená, že osobnost je třeba zkoumat hlavně jako diferenciatní a integrační roviny »vnitřních podmínek«. Důležitý je přitom proměnný vztah mezi vnitřními a vnějšími podmínkami, a to s ohledem na průběh, úroveň a směr vývoje.

Toto rozlišení, zavedené kvůli teoretickému popisu, nenarušuje nikterak nutnou jednotu tří aspektů. Neopravňuje také při analýze osobnosti ke schematickému postupu. Domníváme se, že lze na základě těchto tří aspektů vystihnout osobnost žáka v jejích podstatných zvláštnostech, v celistvosti i v jejím vývoji.

Naši snahou tedy je nazírat na osobnost žáka stále jako na celek a nevyzvedat izolovaně je některou stránku jako např. při inteligenčním nebo výkonostním testu. Aby se teoretické základy těchto aspektů osobnosti účinně uplatnily při hodnocení žáků, je třeba orientovat praktickou činnost učitele na diagnostické základy, které jsou z těchto východisek odvozeny. Tyto základy pro hodnocení osobnosti žáka byly zpracovány po roce 1945 sovětskou psychologií a u nás jsou známy zásluhou publikace Š n i r m a n o v y (1951); přinesly závažné podněty pro hodnocení žáků v NDR. (3) Nyní jde o to, aby se tyto základy prověřily podle dnešních výsledků psychologie, a tím i doplnily, popř. dále rozvinuly. Jako základy pro psychodiagnostické postupy při výzkumu osobnosti žáka by dnes mohly sloužit — se zřetelem k vývodům Š n i r m a n o v ý m — tyto teze:¹⁾

1. Hodnocení žáků musí být imanentní součástí výchovně vzdělávacího procesu

Nesmí se provádět sporadicky, nýbrž soustavně. Nestačí, jestliže se učitel opře o jednotlivé, často emocionálně zabarvené dojmy, nebo vypracuje-li na konci školního roku posudek, který pro příliš obecnou formulaci neslouží jako východisko k systematické výchovné práci (např. vlivem vzpomínkového klamu, posunutí významnosti apod.).

2. Hodnocení osobnosti žáka je možné jen na základě jeho různých činností

Přitom je třeba mít na zřeteli dva momenty:

a) Zkoumání žáka v několika typech činností (při učení, při kolektivní a jiné práci, při sportu i při hře) a v různých situacích (ve vyučování,

¹⁾ Vývody o diagnostických základech se uvádějí v podstatě v usnesení přijatém na pracovním zasedání PHP na podzim 1988.

PHP = Pädagogische Hochschule Potsdam (pozn. překladatele).

o přestávkách, v mládežnické organizaci, doma, v pracovním kolektivu apod.). Současně by měl průzkum různých druhů činností žáka vést k výběru takových prací, které rozvíjejí nezbytné politicko-morální vlastnosti osobnosti a které nejlépe připravují žáky pro život ve společnosti.

b) Dále je nutno uvážit, že činnost nelze chápat pouze jako motorické reagování, jako vnější aktivitu, nýbrž ve smyslu *Rubinsteinově* jako proměnné působení mezi vědomím a konáním, takže každý akt činnosti je třeba posuzovat jako jednotu »vnějšího a vnitřního«. Z toho vychází požadavek, aby zobrazení vnějších projevů odhalovalo psychické specifikum, které je v nich obsaženo, i motivy, jež jsou základem výkonů i chování.

3. Žáka je třeba hodnotit jako člena kolektivu

Dosud se přistupovalo k hodnocení — i když ne výlučně — převážně jen z hlediska postavení jednotlivého žáka v třídním kolektivu, ale ke vztahům kolektivu k danému žákovi se přihlíželo jen málo. Vždyť i kolektiv se skládá z konkrétních osobností, které projevují své individuální vlastnosti a určitým způsobem působí na každého jednotlivého člena. Pro učitele je důležité, aby analyzoval kolektiv jako takový a mohl tak správně vystihnout proměnné vztahy mezi jednotlivci a kolektivem.

Kromě toho je třeba přistoupit k příslušným pozorováním, popř. zjištěním i z jiných kolektivů, k nimž žák náleží (mládežnická organizace, pracovní brigáda, tělovýchovná organizace, zájmový kroužek apod.), aby se správně určilo postavení žáka v různých kolektivech.

4. Žáka je třeba hodnotit v jeho vývoji

Hodnocení žáků nemůže plnit svou pedagogickou funkci, přináší-li pouze příčný řez, momentální snímek vývojového stavu žáka.

a) Proto je důležité analyzovat dosavadní vývoj života žáka. Za jakých podmínek vznikly právě pozorované jevy? V jaké míře k nim přispěl žák sám? Žil vůbec v podmínkách odpovídajících tomu, aby mohl dosáhnout předpokládaného vývojového stavu?

b) Zřetel k vývojovému hledisku znamená také naznačit v posudku, jak vývoj žáka bude dále probíhat a jaká pedagogická opatření jsou vhodná. V tom se projevuje pedagogické zaměření hodnocení.

Odpovědně sestavený návrh pedagogických opatření je možný jen při soustavném hodnocení. Proto bychom měli vyžadovat, aby se hodnocení žáků provádělo více ve smyslu »hodnocení vývoje«. To ovšem vyžaduje od učitele hlubší porozumění psychologické stránce věci, které lze získat jedině solidním vzděláním spojeným s praktickými zkušenostmi.

5. Pro pedagogické zaměření hodnocení žáků platí další diagnostická zásada, kterou rovněž *Š n i r m a n* zdůrazňuje a která leží vždy na srdci všem dobrým pedagogům, totiž *stále vycházet z kladů žáka*, mít na zřeteli a dále rozvíjet pozitivní stránky jeho vývoje.

Hodnocení má samozřejmě vystihovat všechny podstatné vlastnosti žáka a oceňovat je podle společenských požadavků a norem. Je třeba si ovšem všimnout i negativních jevů, avšak hlavní zásadou by mělo být vysledovat žákovy klady — i když jsou třeba dosud skryté — a navázat na ně, aby

se překonaly jeho slabé a záporné stránky. Tento požadavek je důležitý především proto, že na mnoho školách se neužívá pochval a výtek v náležitém poměru.

6. *Hodnotící výpovědi musí být pravdivé a výstižné*

Nesmějí se opírat o subjektivní názory, domněnky, dojmy nebo dokonce o předsudky, ale mají vycházet z co možná nejobjektivněji získaných a zhodnocených faktů.

Postupuje se od nezájatého zjištění vnějších projevů přes věcné zhodnocení opřené o relevantní materiál až ke srozumitelně psaným výpovědím, které vyjadřují pomocí výstižných a jednoznačných formulací věcný obsah, který má autor na mysli, a nepřipouštějí odlišný výklad.

7. *Kolektivnost při hodnocení* znamená, že na hodnocení má spolupracovat celý pedagogický kolektiv. Třídní učitel sice koncipování řídí — on také píše posudek na vysvědčení —, v zájmu zvýšení hodnoty výpovědi je však třeba vyžadovat, aby se podílel na sbírání podkladů a zpracování závěrečného hodnocení celý kolektiv pedagogů. Každý vychovatel zná totiž žáka právě jen ze svého hlediska, »z poněkud jiné stránky«. Tak bude základ pro hodnocení širší a nebezpečí v zásadě chybného úsudku menší. To ovšem předpokládá svědomité zkoumání a uvážení všech faktů a argumentů. Jestliže učitelský sbor s navrženým názorem mechanicky souhlasí, pak to zdaleka ještě neznamená, že se dosáhlo kolektivního hodnocení. Současně by však musely být známy všechny okolnosti, které by mohly být na škodu věci při zpracování posudku v kolektivu. Jde např. o »tendenci ke konformismu«, »nátlak« osoby vlivné společensky, popř. prestižně (např. ředitel), nebo vliv mínění většiny na jednotlivce. Čím svědomitější a podloženější posudek učitel zpracuje, tím více může přispět ke spravedlivému hodnocení žáka.

8. *Užití více metod*, tj. kombinace různých způsobů postupu. Osobnost žáka lze vystihnout jak pomocí pozorování, tak i na základě exploračního, pedagogicko-psychologického experimentu, analýzy výsledků činností a anamnézy i analýzy aktuálních životních podmínek.

9. *Práce na hodnocení*

Vepsání celkového posudku do vysvědčení je zpravidla posledním aktem klasifikačního řízení. Hodnocení žáků však není samoúčelnou procedurou, ale je pracovním prostředkem, který, je-li správně ovládnán a užíván, může poskytnout učiteli cenné služby. Zpracovaný posudek jednak slouží k další diagnóze, přičemž každé nové zhodnocení vychází z předcházejících, jednak má hodnocení sloužit jako bezprostřední »výchovný nástroj« při pedagogické práci s žákem i celou třídou. Tyto možnosti jsou dosud ještě málo známy, nemluvě dokonce o jejich výchovném využití.

K tomu se nabízí řada pracovních přístupů:

a) Orientace třídního učitele na výroční hodnocení při denní práci s žákem. Naše výzkumy ukázaly, že žáci si nevšímají jen známek na výročním vysvědčení, ale také písemného posudku, a jsou zcela odhodláni přijmout ho jako vodítko pro své další chování. Jen někteří učitelé využívají této skutečnosti výchovně. Často lze sice slyšet, jak učitel říká žákovi: »Máš na vysvědčení z matematiky jen dostatečnou, to musí být v tomto roce lepší«, ale jen zřídka se učitel stejně tak odvolává také

na výpovědi zapsané na výročním vysvědčení o chování nebo vlastnostech žáka. Avšak také žáci si všimnou klasifikačního prospěchu lépe než osobního hodnocení, nejsou-li na ně znovu upozorněni.

K tomu uvedeme příklad; 185 žáků 8. ročníku bylo otázano: »Můžeš si ještě vzpomenout na to, co bylo napsáno v tvém posledním posudku na vysvědčení?«

Výsledek dopadl takto (2):

1. Ne, teď bych o tom nemohl nic říci, musel bych si ho nejdříve znovu přečíst (35 %).

2. Na něco si vzpomínám: že často ruším..., že jsem pilný... (32 %).

3. Přečetl jsem si ho jen jednou a již nic nevím... tak důležité to přece není (20 %).

Jen 7 % z dotázaných žáků uvedlo, že ještě vědí, co je v posudku uvedeno. Pro pedagogické využití hodnocení se však nabízí mnoho možností. Tak např. dodatečné odvolání se na výroční hodnocení při rozhovoru s jednotlivým žákem, skupinou nebo i s celou třídou po určitém časovém odstupu vede žáka — ale i učitele — k uvědomění si nastalých změn.

Kromě toho jsou velmi vhodné i uvážené a cílevědomé pokyny, povzbuzení, pokárání apod., proslovované během školního roku se zřetelem ke speciálním výpovědím v osobní souborné charakteristice. Provádějí-li se během školního roku mnohostranné kontroly vyučovacích výsledků žáků, pak není důvod, proč by se nemohly konat i kontroly chování, anebo — chceme-li to tak nazvat — kontroly vývoje osobnosti.

b) Další přínos práce na hodnocení spočívá ve spolupráci školy a rodiny. Zpravidla se s rodiči vedou jen »všeobecné rozhovory« a řada návštěv v rodině se prostě nekoná, protože učitel nemá rodičům právě co říci. Převládajícím podnětem k návštěvám v rodině jsou dosud stále jen sdělení o přestupcích, kázeňských obtížích nebo o poklesu učeného výkonu žáka. Učitel však má rodičům radit při socialistické výchově dětí jako odborník, a to znamená rozhodně víc než jim prostě sdělit, že žák má v matematice slabé výsledky a že je proto ohrožen jeho postup do vyššího ročníku. Zkušenosti učitelé sdělují, že komplexní hodnocení a především podkladové, systematicky sbírané materiály k němu, znamenají při spolupráci s rodiči často velkou pomoc v tom smyslu, že např. mohou přivést neuvážené rodiče ke správnému postoji ke škole a jejich dítěti.

c) Posléze může mít práce na hodnocení velký význam uvnitř pedagogického sboru, tj. její jisté využití k »vnitroškolním účelům«. Hodnocení, je-li správně prováděno, tvoří solidní základ jednotného postupu pedagogického kolektivu v tom smyslu, aby se volila cílevědomá, shodná a dobře uvážená opatření, účinně působící na žáky v různých směrech.

Využití těchto »pedagogických rezerv«, spočívajících v práci na hodnocení žáka, popř. kolektivu, se dnes v praxi naší školy jen málo uplatňuje.

Zatímco hodnocení žáků bylo dosud téměř vždy chápáno jako »hodnocení osobnosti«, tedy se zřetelem k jednotlivým žákům, považujeme za potřebné rozšířit oblast hodnocení žáků také o *analýzu a hodnocení tříd (třídních kolektivů)*.

Hodnocení kolektivů na základě vědeckých hledisek považujeme za důležitý prostředek umožňující zlepšení nedostatků kolektivu a rozvoj společné socialistické práce. Také pro tyto účely je orientace na příslušné teoretické základy nevyhnutelná.

Budeme je hledat v pedagogice zabývající se problémy kolektivu (Kolektiv-Pedagogik), v marxistické sociální psychologii a v neposlední řadě i v psychodiagnostice samotné. Jde o to, aby se účelně přenášely různé aspekty a aby se aplikovaly diagnostické zásady hodnocení osobnosti na kolektivní dění.

Tak by se např. mohly tři aspekty hodnocení osobnosti uplatnit pro diagnózu kolektivu tímto způsobem:

1. Činnostní aspekt

Při posuzování kolektivu je třeba si všímat:

- a) společného jednání všech členů, zejména při dominující činnosti,
- b) společenského postoje ke kolektivním cílům a normám chování,
- c) proměnného vztahu k jiným kolektivům, např. třída — třída, třída — škola.

2. Strukturální aspekt

Kolektiv je třeba charakterizovat v souvislosti s proměnnými sociálními vztahy, které jsou v něm obsaženy a které se projevují nezbytným rozdělením funkcí, dílčími skupinami a pozicí jednotlivce v kolektivu; tedy se zřetelem na strukturu funkcí, skupin a pozic.

3. Vývojový aspekt

Kolektiv je třeba vystihnout z hlediska diferenciacce a integrace, která se uskutečňuje v průběhu společné činnosti. Je třeba si zde všímat kontinuity plnění úkolů již od jejich vytyčení, a to se zřetelem na společensky důležité perspektivy.

Při úvahách o této tematice nám vyvstávají dva speciální problémy, které zde pouze naznačíme:

1. Otázka systematizačního zařazení hodnocení kolektivu

Jde tu o diagnostickou disciplínu nebo o součást sociální psychologie? My chápeme hodnocení kolektivu — aspoň v oblasti hodnocení žáků — jako diagnostickou záležitost: hodnocení žáků se musí zaměřovat jak na osobnost jednotlivého žáka, tak na kolektiv, v nichž je žák činný a v nichž se vyvíjí.

2. Otázka vztahu mezi obsahem kolektivního dění a jeho strukturou

Přehlídíme-li dosavadní práce v této oblasti, nemůžeme se ubránit dojmu, že silná a často jednostranná orientace na postižení strukturních zvláštností vedla mnohdy k zastření obsahových momentů kolektivního dění.

To se projevuje např. v některých schematických znázorněních stavby kolektivu, v nichž úsečky představující činnost, normy, sociální vztahy, vliv skupin, aktivitu apod. jsou zobrazovány vedle sebe jako stejnorodé a rovnocenné, nebo se dokonce přikládá strukturním znakům nadřazený význam. To je ovšem zřejmě nesprávné, protože také při analýze kolektivu musíme stále vycházet z obsahu kolektivního dění.

Právě tak, jako jsme nemohli strukturu a vývoj osobnosti hodnotit izolovaně od konkrétní činnosti, nemůžeme také opomíjet při charakterizování strukturních zvláštností kolektivu jistý vliv činností a norem kolektivu na jeho strukturní znaky. Mluvíme-li o dvou dimenzích kolektivu, je třeba mít na zřeteli alespoň dvě roviny:

1. rovinu reprezentující obsah kolektivního dění (činnost, normy),
2. rovinu postihující strukturu kolektivu (sociální integrace, koheze, vliv skupin atd.).

Přehlížení obsahu vede posléze k formálnímu pojetí strukturních momentů, jak to snad bylo běžné v klasických sociometrických metodách buržoazní sociální psychologie. Obecně uznávané zjištění, že metody kterékoliv vědy musí odpovídat specifice jejího předmětu zkoumání, platí plně i pro diagnostiku kolektivu.

Zatímco tato zásada byla již při hodnocení osobnosti plně respektována, jeví se jako nutné prosadit ji nyní uvědoměle i při analýze kolektivu.

Z množství problémů jsme mohli uvést jen některé, a to jen náznakově. Považujeme úvahu právě o teoretických otázkách hodnocení žáků za zvláště důležitou, protože zásadní diskuse o celé psychodiagnostice se dostala do pohybu; učitel však přesto nutně potřebuje teoretickou orientaci pro svou pedagogickopsychodiagnostickou činnost.

Naším úkolem je — a VII. sjezd na to důrazně poukázal — »rozvoj socialistické osobnosti v socialistické společnosti«. Také v oblasti hodnocení žáků k tomu potřebujeme jednoznačnou orientaci na marxistických zásadách.

Přeložil Zdeněk Skoupil

LITERATURA

1. Zehner, K.: *Stand und Aufgaben der Schülerbeurteilung in der sozialistischen Schule.*
2. Fahs, G.: *Analyse der Beurteilungstätigkeit des Lehrers im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Zeugnisbeurteilungen auf die Schüler.* Diplomová práce. Vysoká škola pedagogická v Postupimi, 1968 (nepublikováno).
3. Schnirman, A. L.: *Die psychologischen Grundlagen bei der Erforschung der Schülerpersönlichkeit.* Beiträge aus der Sowjetpsychologie, Berlin 1951.