

OSVOJOVÁNÍ ROLE ŽÁKA V PRVNÍ TŘÍDĚ

Lenka Hříbková

Pedagogická fakulta UK

Vstup do školy je všeobecně považován za jednu z nejdůležitějších událostí v životě dítěte i v životě člověka. Tato událost bývá označována jako "prahová", jako "zlomové období", "klíčový moment života dítěte", "vstup do života" atp. Dítě prvního září získává status žáka a začíná se učit plnit novou roli, roli žáka. Výjimečnost této role z časového hlediska spočívá v tom, že je první v řadě dalších, relativně srovnatelných rolí, které si dítě bude osvojovat v následujících letech svého života (např. role studenta, učně, účastníka kurzu atp.). Z hlediska socializace a psychosociálního vývoje dítěte představuje vstup do školy a osvojování role žáka významný mezník proto, že dítě vstupuje do školní kultury, poskytující dítěti kvalitativně nové impulsy pro jeho osobnostní a sociální vývoj, který nabývá výrazné alocentrické orientace. Žák postupně školní kulturu přijímá a orientuje se v ní. Avšak kultura rodinná a školní nestojí nezávisle vedle sebe, dochází k jejich prolínání, které je manifestováno v celé řadě projevů chování prvňáčků.

Jedním z nových momentů života ve škole, se kterým se žák setkává, je skutečnost, že v ní ztrácí své výlučné postavení, které měl dosud v rodině, a že jeho výkony ve škole se stávají předmětem hodnocení. V referátu se zaměřuji na otázku průběhu osvojování role žáka v první třídě prostřednictvím hodnocení učitele, které do určité míry vyjadřuje i stupeň osvojení této role. Od hlavní získané role, role školáka, se role žáka odlišuje tím, že její plnění se bezprostředně vztahuje k zvládnutí výkonových a kognitivních požadavků, a role spolužáka se spíše vztahuje k zvládnutí pravidel chování a sociálních kontaktů s vrstevníky. Toto odlišení je však spíše teoretické, protože všechny tyto role jsou v reálném životě dítěte ve škole vzájemně propojeny. Zpracování referátu se opírá hlavně o empirická data získaná v průběhu pozorování a z rozhovorů s učitelkou a dětmi první třídy jedné pražské školy, kterou jsme spolu s kolegou pravidelně navštěvovali ve školním roce 1994/95 v rámci řešení grantového výzkumného úkolu "Žák v měnících se podmínkách současné školy".

V první třídě žák získává od učitele informace o správnosti či nesprávnosti svých výkonů a svého chování v různých podobách. Způsob, jakým učitel žáky hodnotí, se stal předmětem mého zájmu. Ve třídě, kde jsme pozorování prováděli, bylo používáno k hodnocení klasické známkování. Pokusím se nastínit celý proces učitelova hodnocení dětí od počátku první třídy.

V průběhu celé první třídy, ale častěji v I. pololetí, se objevuje učitelem verbálně sdělované hodnocení výkonů a chování celé třídy (dále globální hodnocení). To poskytuje žákům informaci o chování a úrovni výkonů dosahovaných ve třídě, o spokojenosti či nespokojenosti učitele s dosahovanou úrovní a umožňuje žákům později eventuálně srovnávat svou třídu s ostatními prvními třídami. Významné je tím, že je adresováno všem žákům třídy a že je prezentováno stejným způsobem pro všechny žáky. Při globálním hodnocení učitel používá pouze diferencující výroky typu "většina, mnozí" bez bližšího určení, kdo ze

třídy patří nebo nepatří do této většiny nebo mezi mnohé. To považují za významný moment. Globální hodnocení tak pravděpodobně poskytuje "ochranu" těm, kteří dosud nezvládají pině požadavky učitele na kvalitu a kvantitu výkonů nebo si ještě neosvojili pravidla chování ve třídě, protože jednotlivci nejsou označeni a zveřejněni. Tento způsob hodnocení se týká výkonů žáků v různých oblastech činnosti a jejich chování ve třídě, má zobecňující charakter a je vyjádřeno verbálně:

"Vám to vůbec dneska nešlo!"

"Psali jste hezky, ale to čtení!"

"Včera jsem opravovala sešity a většina to měla správně."

"Dneska jsem smutná, celou dobu jste hlucheli."

Na začátku školního roku je kladné globální hodnocení výkonů a chování třídy doplněno odměnou, kterou dostává každý přítomný žák. Odměna má zpočátku materializovanou podobu, jsou jí často bonbony, obrázky a pohlednice. Tento způsob odměňování žáků zůstává zachován i později, kdy odměna nabývá spíše názorné podoby - razítek. Razítko vyjadřuje rovněž kladné hodnocení výkonů nebo chování žáků a je ceněno výše než odměna ve formě bonbonu nebo obrázku. V době, kdy začíná být učitelem používáno, se žáci snaží získat razítko co možná nejvíce a razítko má motivující vliv na výkonnost žáků. Vyšší prestiž razítka než materializované odměny je identifikovatelná např. o přestávkách, kdy se žáci vzájemně chlubí tím, kolik už mají razítek, nebo se stává, že přímo nabízejí notýsek k prohlédnutí.

"Já už jich mám devět" chlubí se mi Milena před Jiřinou.

"Já jich mám taky dost, ale byla jsem nemocná", dodává Jiřina, protože tuší, že to tolik asi nebude.

Později, pravděpodobně to souvisí s frekvencí rozdáváných razítek a skutečností, zda učitel používá razítko pouze ke globálnímu hodnocení nebo začíná diferencovat a používá ho k i hodnocení individuálních výkonů jako předstupně ke známkování, přestává mít pro žáky takovou přitažlivost. Dítě, které plní roli žáka, očekává, že bude hodnoceno především individuálně, což většina dětí spojuje se známkováním (*"budu dostávat jedničky"*) a s představou "opravdového školáka". Pro školsky zralé dítě známkování, na které je ve třídě také postupně připravováno, pravděpodobně nepředstavuje žádné ohrožení do okamžiku, než je používáno, naopak, tento okamžik je dětmi spíše radostně očekáván. To, zda se vlastní známkování stane nebo nestane později pro dítě stresujícím faktorem, je spíše ovlivněno reakcí rodičů, vrstevníků a širšího sociálního prostředí na výsledky známkování, nebo způsobem jeho aplikace, než nepřipraveností dítěte na tento způsob hodnocení svých výkonů a chování. Kultura a tradice daného školského systému, v rodině převážně budovaná představa dítěte o škole a užívané výchovné praktiky rodičů se pravděpodobně nejvíce uplatňují v našem kulturním rámci na utváření představy dětí o škole také jako o místě, kde bude permanentně hodnoceno - většinou známkováno.

Odměna za práci, kterou dostávají všichni žáci ve třídě v názorné podobě razítka, se proto také postupně stává pro žáky méně přitažlivá a motivující. Jedná se o přechodové období v hodnocení mezi globálním a individuálním (učitel hodnotí výkon nebo chování konkrétního žáka ve třídě), které školsky zralé děti zejména očekávají. Z hlediska utváření sociální a osobní identity dítěte je individuální

hodnocení významné v tom, že žák získává zpětné informace o kvalitě svých výkonů a správnosti svého chování, což posiluje nebo může oslabovat jeho sebevědomí o úspěšném plnění role žáka. Dále má žák možnost své výkony srovnávat s výkony svých vrstevníků, spolužáků. Jestliže individuální hodnocení výrazně naplňuje představu dětí o roli žáka, smysl přechodu a "oddálení" nástupu individuálního hodnocení spočívá v tom, že je dobou k tomu, aby se žák co nejvíce přiblížil k situaci, kdy jeho výkonové a projevy chování ve škole budou hodnoceny, a orientoval se ve skutečnosti, že do značné míry podle svých výkonů a projevů chování bude také učitelem akceptován a přijímán. Na jedné straně velká nedočkavost a přání dítěte dostat už jedničku, aby role "opravdového" žáka byla naplněna, na druhé straně poznání, že kladné hodnocení mohou dostat já, ale také všichni ostatní žáci, a to pouze za výkon nebo chování, které odpovídá požadavkům učitele, považují za nový moment, který do hodnocení vnáší období přechodu mezi globálním a individuálním hodnocením. Při globálním hodnocení, které je vyjádřeno pouze verbálně, žáci nic nedostávají, toto hodnocení není nikde zachyceno, je pomíjivé ("Jednička je vidět!"). Stejně tak razítka v notýsku, obrázek nebo bonbon se může druhému ukázat, žák se jimi může pochlubit, razítka se mohou počítat a srovnávat jejich počet s množstvím razítek, které mají ostatní žáci ve třídě. Názorný doklad hodnocení také nejvíce vyhovuje obvyklé úrovni vývoje myšlení dětí tohoto věku, a je pravděpodobně proto žáky akceptovatelnější než globální hodnocení vázané pouze na řeč. ("Slova k dětem nemluví", poznamenala naše učitelka v rozhovoru o hodnocení a známkování v první třídě). Vyšší sociální prestiž jedničky než razítka je dána nejen tím, že s ní žáci spojují svou představu opravdové školy, ale pravděpodobně i tím, že s nástupem individuálního hodnocení - známkování vzniká mezi žákem a učitelem nový, "závazný" institucionální vztah.

Tendence žáků první třídy neustále "sbírat" kladná hodnocení učitele v jakékoliv formě také mimo jiné naznačuje jejich silnou potřebu být úspěšný ve zvládnutí role žáka. Je možné, že v následujících letech školní docházky se u některých žáků z různých důvodů vazba mezi hodnocením a pocitem úspěšnosti uvolňuje, např. tím, že se změní jejich pojetí autority učitele a že se pro některé stává významnější role spolužáka.

Dosud se naše úvahy týkaly situace, kdy výkon žáků je hodnocen učitelem, dospělou osobou. V první třídě se však žák často ocitá v situacích, které ho "nutí" porovnávat své výkony s výkony spolužáků a umožňují realizovat sebehodnocení. V první třídě jsou charakteristické časté situace soutěžení, v kterých se žák dozvídá o kvalitě a kvantitě svých výkonů ve srovnání se spolužáky jinou cestou, než je přímé hodnocení těchto výkonů učitelem. Soutěžení dává prostor k tomu, aby žák sám porovnával výkony své a výkony ostatních žáků. Poznává jednak, že konečný výsledek soutěžící skupiny závisí na kvantitě a kvalitě výkonů všech žáků patřících k dané skupině a že on sám se více či méně podílí na tomto celkovém výsledku, a jednak v některých soutěžích prožívá nepříjemné zážitky z nedostačivosti svých výkonů v určité oblasti, zážitky, které stimulují rozvoj sebevědomování a vedou k poznávání vlastních možností a mezí. Někdy může být nemilosrdnost srovnávání výsledků výkonů a sebezpoznávání, které soutěžení poskytuje, vyvažována možnostmi a šancí žáka uspět v některých jiných oblastech činnosti, v kterých jsou soutěže rovněž realizovány. Avšak hlubší analýzu vyžaduje otázka, proč některé děti v tomto věku nemají o soutěžení vůbec zájem, ačkoliv při skupinových soutěžích může skupina rovněž plnit ochrannou funkci pro ty žáky, kteří v dané oblasti, která je předmětem soutěže, nevykávají.

Vzhledem k tomu, že se při soutěžení od žáků vyžadují nejen konkrétní znalosti nebo dovednosti, ale že tyto situace umožňují sociální srovnávání, poskytují nové emocionální zážitky a vedou k sebeuvědomování a postupně k sebehodnocení, se domnívám, že soutěžení v mladším školním věku je obecnějším prostředkem utváření osobnosti žáků. Je známo, že děti mladšího školního věku velmi rády soutěží. Dokonce bych řekla, že v prvních měsících školního roku žáci obtížně rozlišují situace soutěžení od ostatních a opakovaně se snaží být první téměř ve všem, co se ve třídě děje. Velmi často, zejména v prvním pololetí školního roku, vzniká tzv. spontánní soutěžení. Jedná se vlastně o individuální soutěžení, které však učitelem vůbec není inzerováno a zamýšleno jako soutěž. Objevuje se zejména tehdy, kdy se ještě používá k hodnocení výkonů žáků pouze kritéria rychlosti. S tím, jak se postupně rozšiřuje rejstřík kritérií pro hodnocení, kdy už např. pro získání jedničky nestačí být pouze první, ale uplatňují se kritéria správnosti, čistoty provedení atd., mizí i projevy spontánního soutěžení, které rovněž mimo jiné odkazují k potřebě žáků, opakovaně si potvrdzovat prostřednictvím soutěžení svoji úspěšnost v roli žáka.

V první třídě se také stává, že žákovi je krátkodobě propůjčena role hodnotitele výkonů svých spolužáků. Velká kritičnost "hodnotitele" k výkonům ostatních na jedné straně velmi kontrastuje s lhostejností a ambivalentností žáků k výsledkům tohoto hodnocení od spolužáků na straně druhé. To svědčí pro fakt, že v první třídě žákovi záleží především na tom, jak ho hodnotí učitel - autorita a podstatně méně se ho dotýká hodnocení jeho výkonu spolužáky.

- 1. Žáci se střídají a píší na tabuli určité slovo. Jednotlivci pak mohou posoudit, zda jsou slova správně napsaná. Ti shledávají ve všech slovech "chyby" - od sklonu písmen přes jejich velikost, nedostatečné smyčky, až po chybějící tečku nad i. Učitelka musela žáky korigovat a naopak konstatovat, že všichni napsali slova správně i hezky (tečka byla jen slabá). Zdůrazňovala, že psát na tabuli jde hůře než do sešitů, protože na tabuli nejsou linky.*
- 2. Učitelka na tabuli napsala několikrát jako vzor číslo 7. Další žáci zkoušeli napsat sedmičku vedle. Učitelka potom vyvolala Jardu, který sedmičku na tabuli nepsal, a dala mu červenou křídou. Jeho úkolem bylo, aby sedmičky opravil, pokud si myslí, že je na nich něco špatně. Jarda červeně opravil všechny sedmičky včetně těch vzorových, které napsala učitelka. Proti přísnému posuzování svých výkonů nikdo z žáků neprotestoval ani verbálně, ani svým chováním nedával najevo nesouhlas. V okamžiku, kdy byl do role hodnotitele jmenován Lojzík, se opakuje totéž. I šestky učitelky nejsou podle Lojzika bezchybné.*

Zdá se tedy, že žákovi v první třídě příliš nezáleží na tom, jak jeho výkon hodnotí spolužák.

Závěr

V referátu jsem se zaměřila na některé aspekty vztahu mezi hodnocením žáka v první třídě a osvojováním role žáka. Uvádím tři způsoby, jakými se žák dozvídá o kvalitě a kvantitě svých výkonů: 1) Prostřednictvím hodnocení těchto výkonů učitelem, které má v první třídě svůj specifický vývoj a které ovlivňuje i pocit úspěšného zvládnutí nové role žáka, 2) prostřednictvím soutěží, které vedou k sebeuvědomování a sebehodnocení a 3) prostřednictvím situací, ve kterých jiný žák hodnotí jeho výkon. V referátu se nejvíce věnuji zejména hodnocení výkonů žáka učitelem.

Slovní hodnocení versus známkování a vztah k osvojování role žáka stres ve škole je nutný a je iluze snažit se ho zcela odstranit.

socializace - postupné začleňování jedince do společenských vztahů rodina, třída, pracoviště.

akulturace - proces vrůstání jedince do nového kulturního prostředí nebo proces přizpůsobování jedince tomuto kulturnímu prostředí (pozor antropologicky se jedná o výpůjčky mezi odlišnými kulturami - zvyky atd., otázku čím se 2 kultury vzájemně ovlivňují)

enkulturace - individuální přejímání jiné kultury z jiné sociální skupiny

Dítě u nás obvykle vstupuje do školy ve věku šesti let. Podíváme-li se na tento věk z vývojového hlediska zjišťujeme, že se v tomto období opakovaně setkáváme s přechodem do další vývojové etapy (kognitivní vývoj podle Piageta názorné myšlení - konkrétní operace, psychosociální vývoj podle Ericksona iniciativa - pracovní snahivost, narativní identita podle McAdamse představy - témata, Wallona (citováno podle Štech, 1996), morální vývoj podle Kohlberga prekonvenční úroveň - nástup konvenční úrovně, vývoj charakteru podle Pecka, psychosexuální vývoj podle Freuda falické období - období latence a našli bychom jistě celou řadu dalších.) Pro období jakéhokoliv přechodu a o to víc v přechodu z jedné vývojové fáze do druhé je charakteristická nestabilita projevů chování, nejistota a výskyt nových projevů chování ohlašujících nástup etapy další. Orientace v zcela nových podmínkách, školních situacích a událostech, porozumění řádu života ve škole a regulování svého pobytu ve škole podle požadavků učitele a nových pravidel, krátce naučit se chovat a jednat jako opravdový školák patří k jednomu z hlavních úkolů, který má prvňák zvládnout. Naučit se bezpečně pohybovat v novém sociálním prostředí vyžaduje zvládnutí celé řady dílčích kognitivních, emocionálních a sociálních požadavků na jeho chování a porozumění, které jsou na žáka od vstupu do školy kladeny. Mluvíme o počátku školní socializace. V referátu se zaměřujeme na:

1. Jak školní hodnocení souvisí s rolí žáka (učitel hodnotí)
2. Jak soutěžení souvisí s rolí žáka (impulsy k sebehodnocení)
3. Dopady obou předcházejících na utváření sociální identity.

Čili vycházíme z faktu, že osvojování role žáka vyžaduje osvojit si celou řadu poznatků a prožitků, z nichž se já soustřeďuji na osvojování role žáka prostřednictvím hodnocení, s kterým se žák v první třídě setkává.

PhDr. Lenka Hříbková, CSc
katedra pedagogické a školní psychologie
Pedagogická fakulta UK
Myslíkova 7
110 00 Praha 1