

na abstraktní úrovni. Přestože v tomto období má potřebu vymezovat se vůči autoritám, stále hledá oporu v učiteli – brání se však uplatňování moci a autority a naopak oceňuje partnerský přístup. Pokud jde o hodnocení, žák již má ustálené povědomí o své pozici ve třídě a o hodnocení svých výkonů a dokáže odhadnout, jaký výkon je potřeba podat, aby ho to pokud možno nestálo větší úsilí.

Pokud jsou nároky na žáka přiměřené a zároveň má možnost překonávat překážky a zažívat úspěch, buduje si pozitivní sebepojetí a sebedůvěru pro řešení budoucích (i obtížných) úkolů. Pokud je však již od raného školního věku vystaven příliš vysokým nárokům a příliš často čelí negativnímu hodnocení a despektu ostatních, vyvine se u něj tzv. naučená bezmocnost, která tlumí jakoukoli aktivitu a sebedůvěru ve zvládnutí i lehkých úkolů. Naopak pokud se žák setkává s příliš nízkými nároky a s mírným nebo lhostejným hodnocením, nevyvine se u něj dostatečně schopnost realistického sebehodnocení a k úrovni svého výkonu se staví lhostejně (Slavík, 1999).

K podobným důsledkům vede i nepřiměřené hodnocení, které nerespektuje žákovu individualitu (např. specifické poruchy učení), jeho odlišný styl učení nebo osobnost, která je v rozporu s učitelovou představou hodného a pilného žáka. Stejně je tomu i naopak, když jsou žákovy výkony přeceňovány nebo když je přehnaně oceňováno např. pamětné učení bez schopnosti hlubšího porozumění. Takový žák je dříve či později vystaven nepříjemné srážce vlastní přehnané sebedůvěry s realitou.

Mnozí pedagogové soudí, že nedostatečné schopnosti realistického hodnocení neprospívá většinový hodnoticí systém založený na pětibodové klasifikační škále, neboť v žácích rozvíjí zejména závislost na dobrých známkách a dovednost přizpůsobit se a vyhovět jakýmkoli požadavkům, aby dobré známky dosáhl. Pozornost upnutá ke klasifikaci převyšuje zájem o další poznávání, který je přitom dětem vlastní, stačí jej pouze nepotlačit, ale naopak podchytit a rozvinout. Kvůli systému známkování se však motivace zlepšovat vlastní výkon vytrácí (např. Kopriva et al., 2005).

Zcela jiný přístup k hodnocení žáků představuje konzultace učitel–žák. Jejím smyslem není kontrola žáka, ale poskytnutí možnosti analyticky popřemýšlet o vlastní práci a pokroku. Učení se prostřednictvím konzultací výrazně individualizuje.

Při konzultaci žák s učitelem společně hodnotí kvality a nedostatky výsledného produktu dokončené práce a poté společně formulují cíle, k nimž má žák v nejbližším období směřovat. Ideální pomůckou k tomuto rozhovoru je pracovní portfolio, nad nímž se žák pokouší vybrat a zhodnotit své nejlepší a nejméně povedené práce, formulovat příčiny nedostatků a stanovit si plán pro svůj příští rozvoj. Pokud je taková konzultace vyváženým dialogem, výrazně posiluje žákovu odpovědnost za vlastní práci, podporuje jeho komunikační dovednosti i další kompetence. Je proto velmi důležité, aby učitel více naslouchal, než mluvil, a nedával rady, aniž by žáka předem vyslechl.

V některých školách si žáci podle sad kritérií dávají známky a poté o nich v rámci čtvrtletních konzultací diskutují s učitelem a porovnávají je s jeho hodnocením. Jinde jsou běžnou praxí konzultace učitele s žákem za účasti rodičů, kde se snaží společně vyhodnotit průběh vzdělávání i výsledky žáka.