



Kniha nabízí čtenářům teoretická východiska pro hodnocení a sebehodnocení žáka a systém komplexního pojetí rozvíjejícího hodnocení, který je výsledkem dlouhodobé výzkumné reflexe. Velký důraz je kladen zejména na sebehodnocení žáka a jejich osobnostní rozvoj, na vedení žáka k odpovědnosti za své vlastní učení. Hodnocení je popsáno v celé své komplexnosti: funkce, formy, jazyk hodnocení; hodnocení kompetenční všeobecných i specifických, které se opírá o kritéria hodnocení. Teoretická východiska jsou dokládána četnými příklady z praxe autorů, kterou získala mnohaletým působením na ZŠ v Ivančicích-Reznovičích i pobytím v Evropské škole Brusel III. Výzkumná reflexe vyústila v poslední verzi nástroje pro hodnocení – knížky Hodnocení a sebehodnocení dítěte, která byla uvedena do praxe v září 2010.

Jde o komplexní pohled na hodnocení v inovativním pojetí – hodnocení učitele, které je systematicky průběžné a pravidelné doplňovano sebehodnocením žáka, což vyúsťuje v efektivní hledání výchovných strategií učitele, autorregulaci žákovu učení a přispívá k celostátnímu rozvoji osobnosti žáka.

Kniha poskytuje rovněž úvodní informace o Evropských školách a jejich systému hodnocení, včetně platných požadavků na hodnocení. V příloze č. 32: School Report Grading – Active for Teachers uvádí autorka jeden z výsledků dvoletého výzkumu koncentrovaného na analýzu učitelova pojetí sumativního hodnocení, používaného pro hodnocení žáka v polovině a na konci školního roku, a dále pak na kvantitativní analýzu výsledků hodnocení žáka na konci školního roku v tomto mezinárodním prostředí.

Jana Kratochvílová

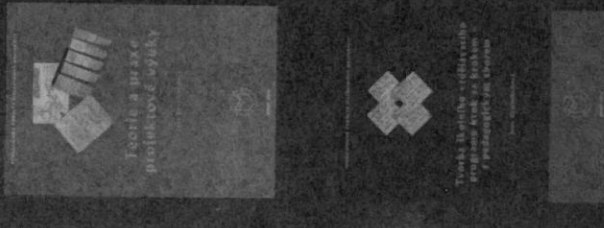
V roce 1986 ukončila studium oboru učitelství 1. stupně na Pedagogické fakultě v Olomouci. V současné době je odbornou asistentkou na Katedře primární pedagogiky PdF MU v Brně. Dříve působila čtrnáct let jako učitelka, z toho 10 let jako ředitelka ZŠ v Ivančicích-Reznovičích, kde se snažila o vytvoření školy založené na osobnostním modelu rozvoje dítěte. V této době publikovala řadu prací a článků. V rámci Pedagogické tvorivosti obdržela několik ocenění za práce v nově založeném kolektivním projektu.

Od roku 2000 do roku 2005 řídila vzdělávací společnost CZESHA-SERVIS a působila v oblasti vzdělávání učitelů a ředitelů škol, zejména v jejich přípravě a tvorbě školního vzdělávacího programu. V této době také pracovala externě na PdF MU a PdF OU. Zapojovala se také do mezinárodních projektů.

V roce 2005 obhájila kandidátskou disertační práci na téma Teorie a praxe projektové výuky – model profesní přípravy studentů oboru učitelství 1. stupně základní školy na projektovou výuku.

Vytváří pedagogickou diagnostiku, profesionální praktikum z pedagogiky, didaktiky čtení a psaní, školský management a projektovou výuku; jejím prostřednictvím se snaží o propojení teoretické a praktické složky přípravy studentů. Zabývá se rovněž hodnocením žáka, zejména hodnocením slovním a evaluační ve škole a přípravou studentů na kurikulární reformu ve školství. Spolupracovala s mnoha školami v ČR při tvorbě školního vzdělávacího programu.

V letech 2008–2011 působila na Evropské škole Brusel III jako učitelka primárního stupně, kde se rovněž zabývala vzděláváním učitelů v oblasti hodnocení žáka a zavedením systému hodnocení a sebehodnocení žáka do praxe.



Teorie a praxe projektové výuky

ISBN 80-210-4142-0

Publikace vymezuje teoretický rámec projektu a projektové výuky. Uvádí příklady z praxe a popisuje výsledky výzkumu zaměřeného na učitelovo pojetí projektové výuky.

Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem

ISBN 80-210-4063-7

Publikace má charakter metodického materiálu, který popisuje krok za krokem tvorbu školního vzdělávacího programu. Obsahuje ceněné příklady z procesů tvorby školních vzdělávacích programů.

Vydalo MSD spol. s r.o.

ISBN - 978-80-7392-169-9



9 788073 921699

Jana Kratochvílová

Systém hodnocení a sebehodnocení žáků

Zkušenosti z České republiky i Evropských škol

Jana Kratochvílová Systém hodnocení a sebehodnocení žáků

BRNO 2011

HODNOCENÍ

Hodnocení je prostředně spojeno se stanovením jasných cílů.

Je nezbytné upevňovat dovednosti, jež si děti osvojily.

V důsledku vývoje pedagogického pojetí tohoto oboru se uplatňuje řada různých postupů hodnocení.

Průběžné hodnocení učitelům umožní, aby přihlíželi k rozdílným děm, zaznamenal jejich zlepšení a posoudili jejich další potřeby.

Děti jsou v centru procesu hodnocení a měly by mít možnost podílet se na hodnocení svého pokroku.

Vytvoření portfolia, kolektivní diskuse o projektech jednotlivců a skupinových projektech a zamýšlení nad prací, které se říká věnovala dětem umožní, aby si uvědomily, jakého pokroku dosáhly, a byly schopny sebehodnocení.

Učitelé hodnotí žáky pomocí záznamů o sledovaném průběhu práce, přehledů osvojených dovedností a seznamů kontrolních otázek seřazených na základě pozorování. Měly by se uplatňovat i další formy hodnocení, například portfolia, záznamy o samostatné práci, posuzování skupinové a samostatné práce.

V umělecké výchově je proces stejně důležitý jako jeho výsledek.

Z tabulky je zřejmé, že hodnocení v předmětu umělecká výchova má vycházet ze stanovených jasných cílů. Jaké jsou to však cíle? Kde jsou tyto cíle stanoveny? Kdo je má definovat? Formulují je učitelé? Pokud ano, jak se v jejich formulaci shodují? Jak se dané cíle liší vzhledem k věku žáků? Před učitelem EŠ najednou vyvstává problém, který vyplývá z nejednoznačnosti základního dokumentu předmětu.

Abyste byl učitel schopen objektivně hodnotit, musí si v tomto případě cíle jasně formulovat (jak to učinila autorka). Teprve pak může pojmenovat kritéria a indikátory hodnocení. Následně je schopen volit odpovídající obsah – činnosti, jejichž prostřednictvím bude cílů dosahovat.

Ukázka jak formulovat cíle, kritéria a indikátory umělecké výchovy 3. ročníku je v přílohách č. 11.–12.

Pro pojmenování cílů – výstupů žáka daného ročníku, jsme analyzovali nejdříve obsah jednotlivých složek umělecké výchovy. Následně jsme vymezili cíle a k nim jsme přiřadili kritéria hodnocení. Na základě jejich opakování jsme uskutečnili výběr kritérií, k nimž jsme definovali indikátory. Indikátory odpovídají čtyřstupeňové škále pro hodnocení v Evropských školách.

V současné době pracuje tým učitelů EŠ Brusel III na nové verzi učebních osnov výtvarné výchovy, v níž budou konkretizovány cíle pro jednotlivé ročníky, jejich provázanost a následně budou řešena kritéria hodnocení.

Proč formulovat kritéria hodnocení?

- Pomáhají učitelům i žákům poznat celek a jeho dílčí elementy a vztahy mezi nimi, čímž si uvědomují obsah či proces, který mají žáci zvládnout.
- Pomáhají učitelům i žákům zhodnotit výkon (s využitím různých forem – číslice, stupně, body, slova...).
- Pomáhají hledat pozitivní v žákově výkonu a zcela nenásilně upozorňují na zlepšení výkonu.

- Podporují všechny funkce hodnocení.
- Vtahují osobnost žáka do procesu hodnocení, směřují ho k autoregulaci učení a vedou ho k odpovědnosti za své výsledky.
- Poskytují žákovi oporu pro sebehodnocení i hodnocení druhých.

3.8 Hodnocení kompetencí

Pojem kompetence není pojmem novým a jeho vymezení v pedagogice není jednoznačné. Do povědomí široké pedagogické veřejnosti v České republice, zejména učitelů v praxi, se dostal prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé vzdělávací stupně, kde jsou definovány klíčové kompetence (obdobu kompetencí všeobecných v ES) a dále pak očekávané výstupy předmětů, které v Evropských školách odpovídají kompetencím specifickým.

3.8.1 Kompetence všeobecné (klíčové)

Kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Klíčové (všeobecné) kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, vzájemně se prolínají. Smyslem je vybavit žáky souborem klíčových a očekávaných kompetencí předmětů na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti, což předpokládá volbu odpovídajících výchovných a vzdělávacích strategií (společných postupů v rámci předmětu) a tomu odpovídající způsob hodnocení.

Pro svoji komplexní povahu představuje hodnocení kompetencí pro učitele určitou obtíž a novou situaci. Je důležité, aby:

- Učitel porozuměl vymezeným všeobecným kompetencím a uvědomoval si jejich návaznost v ročnících a vzájemnou propustnost.
- V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je v ČR vymezeno postupně šest klíčových kompetencí: **k učení, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské, pracovní**. Sumativní závěrečná zpráva v Evropských školách vymezuje tři všeobecné kompetence:

přístup k práci, postoj k ostatním, přístup k činnostem v předmětu Evropské hodiny (vyučovací hodiny, v nichž jsou ve třídách žáci různých národností; jejich smyslem je rozvoj komunikace mezi žáky, navazování nových přátelských vztahů, poznávání jejich tradic a způsobu života).

Tabulka na straně 58 znázorňuje přehled všeobecných kompetencí Evropských škol a jejich dílčích složek, které jsou předmětem rozvoje a hodnocení v jednotlivých ročnících.

Z přehledu je patrná dlouhodobost rozvoje některých kompetencí i jejich návaznost (např. rozumí pokynům, řídí se pokyny, soustředí se na práci...) současně však některé významné kompetence, které si zasluhují pozornost od počátků základního vzdělávání, nejsou začleněny do nižších ročníků: např. hledá a opravuje chyby, kriticky posuzuje svou práci, snaží se pozitivně řešit konflikty...).

Přestože některé dílčí složky všeobecných kompetencí nejsou v sumativním hodnocení provázány na ostatní ročníky, z povahy kompetencí je zřejmé, že jejich rozvoj je dlouhodobý a i když je osvojení kompetence „zdanlivě“ ukončeno, nabývá kompetence stále vyšší kvality; stejně tak, není-li dílčí složka vymezena v nižším ročníku, zasluhuje si pozornost dříve. Otázkou je, zda se v rámci evaluace školní hodnotící zprávy nezamyslet nad obsahem hodnocených kompetencí v jednotlivých ročnících.

Tabulka č. 3: Všeobecné kompetence Evropských škol:

Všeobecné kompetence	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
	Rozumí pokynům Řídí se pokyny Soustředí se na práci Účastní se činnosti Dokončuje práci ve stanoveném čase Pracuje samostatně Předkládá práci v úhledném provedení Vytváří v práci navzdory obtížím Dokáže si dobře uspořádat pracovní materiál Vytváří si vhodné pracovní návyky Hledá a opravuje chyby Kriticky posuzuje svou práci Spolupracuje v rámci skupiny Respektuje ostatní Zapojuje se do týmových činností S jistotou řeší nové situace Chová se odpovědně Snaží se pozitivně řešit konflikty Zapojuje se do činnosti v rámci multikulturní skupiny Je přístupný komunikaci v různých jazycích Aktivně se zapojuje do skupinových projektů				
Přístup k práci					
Přístup k činnostem v evropských hodinách					

Kvantitativně je nejvíce rozpracována kompetence pracovní, která se svým zaměřením liší od pracovní kompetence v RVP ZV v ČR. Zbývající dvě kompetence jsou blízké českým kompetencím občanské a sociální.¹⁶

Tabulka č. 4: Vybrané klíčové kompetence – sociální a personální, občanské a pracovní RVP ZV v ČR:

Sociální a personální	Občanské	Pracovní
Kompetence na konci základního vzdělání <ul style="list-style-type: none"> účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytuje pomoc nebo o ni požádá prispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska čerpaná poučení z toho, co si druhí lidé myslí, říkají a dělají vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocit u sebeuspokojení a sebeúcty 	<ul style="list-style-type: none"> respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytnuté dle svých možností účinnou pomocí a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoje k uměleckým dílům, smysly pro kulturu a tvorivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti 	<ul style="list-style-type: none"> používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, číni podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Východiskem pro hodnocení všeobecných (klíčových) kompetencí by se pro učitele měla stát analýza, zaměřená na zjištění již získané úrovně kompetencí a vypracování strategie jejich rozvoje.

Se stanovením strategie rozvoje kompetencí jsou spjaty následující otázky učitele:

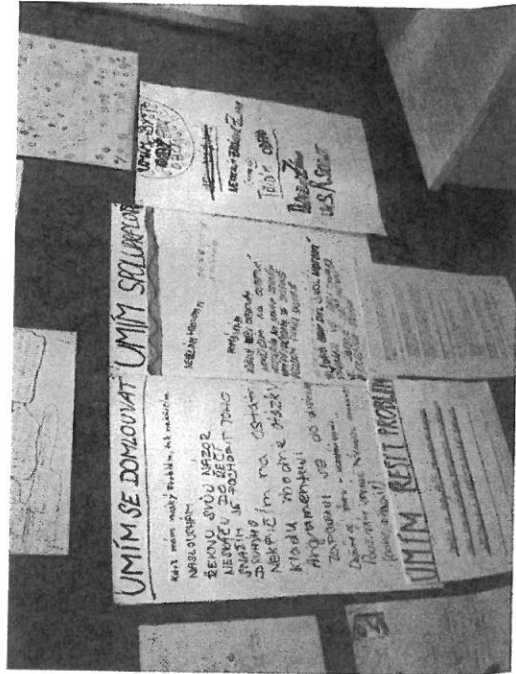
¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Cit. [2. 3. 2011]. <Dostupné <http://www.vupp Praha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>>

- Na které kompetence se zaměřím?
- Které dílčí složky je třeba posílit?
- V jakém pořadí tak učiním?
- Zaměřím se současně na více kompetencí a vícero dílčích složek či budu jejich množství postupně rozšiřovat?
- Jak kompetencím rozumí žáci? (viz s. 45, 46)

Pro hodnocení kompetencí je nezbytné, aby žáci porozuměli hodnoceným kompetencím a spolupodíleli se na vymezení jejich dílčích složek.

Pokud žáci kompetencím rozumí, jsou schopni pojmenovat samostatně nebo se spolupodílet s učitelem na formulaci kritérií hodnocení. Žáci jsou schopni sami popsat, co to znamená spolupracovat, řešit problémy (viz s. 46, 47, příloha č. 13 a následující ukázka).

Př.: Ukázka rozpracovaných kompetencí ZŠ Ivancice-Řeznovice:



- byly kompetence hodnoceny v delším časovém období.

Vyvodí-li si žáci společně s učitelem danou kompetenci a její složky, pak by se měli cíleně dlouhodoběji věnovat jejich rozvoji; pojmenovat si hodnotící kritéria a mít je stále na očích (na nástěnce, na zdi...). Učitel by jim měl poskytovat průběžně formativní zpětnou vazbu, opřenu o stanovená hodnotící kritéria, ocenění pokroku žáků i doporučení pro další rozvoj a být tak příkladem při hodnocení.

Př.: Ze života třídy (EŠ Brusel III, hodnocení kompetencí M. Jonáková):

Každý týden vybírám některé kompetence, na něž se soustředíme (jsou avizovány na nástěnce) a v pátek děti hodnotí samy sebe. Způsoby hodnocení jsou různé, většinou jde o znázornění polybrem:

- *ruce vzpažit (pokud se dařilo), postupně předpažovat, pokud vůbec ne – připážit*
- *ukazují na prstech – pět prstů nejvíce a ruka v pěst nejméně*
- *pokud se vše dařilo, stojím rovně, pokud méně, pokrčím kolena, pokud vůbec ne, sednu si do dřepu, atd.*
- *používám kaštaný aj. (pokud se dařilo, žák položí před sebe 4 kaštaný, pokud se nedařilo, žádný)*

Do knížky pro hodnocení a sebehodnocení v EŠ Brusel III jsme zařadili hodnocení všeobecných kompetencí průběžně po čtvrtletích v měsíčních listopadu, únoru a květnu. Hodnotící formulář (viz příloha č. 15) je vždy pro daný měsíc v knížce uveden dvakrát, jednou pro sebehodnocení kompetencí žákem, podruhé pro hodnocení kompetencí učitelem. Vzniká tak ideální příležitost věst s dětmi diskusi nad souladem či rozdíly v pohledu na dosaženou úroveň kompetencí. Kromě toho, kdykoliv v případě potřeby, zejména nedařilo se některé kompetence vhodně rozvíjet, může být v průběhu roku vložen do knížky stejný formulář, na němž učitel nebo žák provede hodnocení mimo uvedené měsíce. Tuto možnost jsme využili v měsíci říjnu, kdy docházelo v průběhu výuky k čas-
tějšímu nerespektování našich pravidel a vyrušování, abychom si s žáky uvědomili, co konkrétně ještě nezvládají. Tato činnost vedla jednoho žáka k volbě svého osobního cíle, který si pojmenoval: zlepším své chování ve vyučování, nebudu vyrušovat. Pro sledování, jak se mu to daří, si vypracoval graf. V lednu jsme mu blahopřáli k dosažení cíle.

Formulář s hodnocenými kompetencemi je možné také využít jako výchozí diskusní materiál s rodiči při první schůzce v měsíci listopadu, která je zaměřena právě na hodnocení kompetencí žáků.

Př.: Ze života třídy (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová):

Na třídní schůzku jsem pozvala rodiče společně se svými dětmi. Pro hodnocení všeobecných kompetencí jsem měla ke každému žákovi připraveny dva formuláře (sebehodnocení žákem a hodnocení učitelem), portfolio žáka a sešity. Společně jsme pak diskutovali nad úspěchy žáka a případnými nezdary, a to nad konkrétními výsledky. Diskuse se opírala o konkrétní argumenty. Rodičům již byly kompetence srozumitelné, neboť prvotní seznámení s jejich obsahem a významem jsme uskutečnili na první třídní schůzce v září.

3.8.2 Metody hodnocení všeobecných kompetencí

Z komplexnosti a povahy kompetencí vyplývá, že jejich hodnocení:

- nemůže být nahodilé, ale musí být systematické; postupně a dlouhodobě,
- vyžaduje porozumění kompetencím a dílčím složkám žáků, učitelem i rodiči,
- vyžaduje zejména hodnocení formativní podle individuální vztahové normy a hodnocení kritériální,
- vyžaduje spoluúčast žáků na hodnocení (sebehodnocení kompetencí), viz příloha č. 15,
- využívá zejména následujících metod:
 - a) pozorování – dlouhodobé, nestrukturované (poznámky a zápisky o jednání žáků), strukturované (záznam do pozorovacího archu s vyznačenými položkami k pozorování); pozorování nejen ve vyučovací hodině, ale i o přestávkách, na výletech, při jednání s dospělými... (pozorování soustředěnosti, samostatnosti, přípravy pomůcek, spolupráce s ostatními, jednání při řešení problémů...),
 - b) rozhovor s žákem, diskuse (zapojení do týmu, s kým tráví přestávky, jak řeší konflikt, jak postupují při řešení úkolu...),
 - c) obsahová analýza – prací žáků, portfolií, sešitů (pečlivost, úhlednost, dokončení práce...),
 - d) projektivní metody – grafické (moje místo ve třídě, s kým a jak trávím přestávky...) verbální – nedokončené věty (skupinová práce, řešení problému, domácí úkoly, příprava na vyučování...),
 - e) dramatizace (řešení konfliktu...),
 - f) problémová úloha,
 - g) projekt – individuální nebo skupinový (je vhodnou příležitostí pro sledování a hodnocení mnoha všeobecných (klíčových) kompetencí).

Proto, aby učitel i žáci mohli hodnotit všeobecné kompetence, musí učitel v rámci výuky vymezit čas.

Na frekvenci **sumativního** hodnocení všeobecných kompetencí by měla ve škole existovat mezi učiteli shoda. Rodiče by měli v září obdržet informaci o hodnocených kompetencích a jejich dílčích složkách, způsobu i frekvenci hodnocení. Průběžné hodnocení kompetencí by mělo být ponecháno na rozhodnutí učitele – mohou být vyhodnocovány měsíčně, čtvrtletně či týdně (v případě, že se zaměříme na dílčí složky určité kompetence, které chceme rozvíjet v daném měsíci). Např. do průběžného týdenního hodnocení jsme si zapsali „mám pořádek v lavici“.

Pro hodnocení kompetencí využíváme různých forem. Příklad jejich použití uvádíme v tabulce č. 5. Použité formy mohou být různé, vždy však musí být srozměřitelné dětem i rodičům.

Ukázka sebehodnotícího listu kompetencí pro žáky 3. až 5. ročníku je v příloze č. 14. Seznam byl navržen na podkladu dlouhodobějšího pozorování třídy a jako součást strategie jejího rozvoje při převzetí této třídy v průběhu školního roku.

Ukázka sebehodnocení kompetencí žáka v knižce Hodnocení a sebehodnocení dítěte EŠ Brusel III je v příloze č. 14, 15 a 16.

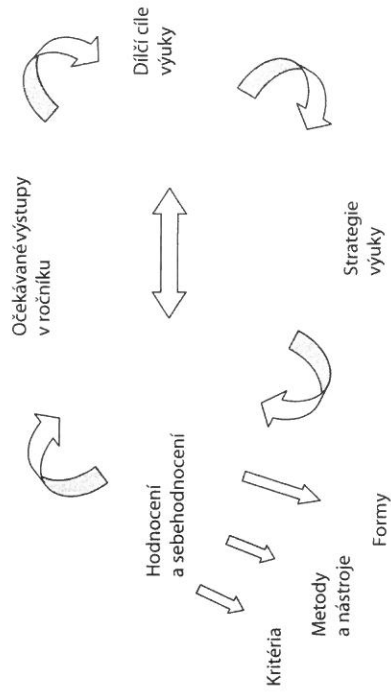
Ukázka hodnocených kompetencí v Informační knižce pro hodnocení a sebehodnocení – Ivančice-Řeznovice, autoři: Jana Kratochvílová, František Tomášek, Silvie Papoušková, Karla Černá je v příloze č. 17.

Tabulka č. 5: možné formy hodnocení všeobecné kompetence

Postoj k ostatním	1. týden	2. týden	3. týden	4. týden
Spolupracuje v rámci skupiny				
Respektuje názor ostatních	--	-	+	+
Positivně řeší konflikty	Ještě neosvojeno	Osvojeno částečně	Osvojeno částečně	Osvojeno
Nalézá společně s ostatními řešení				
Snaží se pozitivně řešit konflikty	Vyjádření pohybem			
Vyrvá v práci navzdory obtížím	Vyjádření kvantitativní – kašany, kostky, kuličky...			

3.8.3 Specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů)

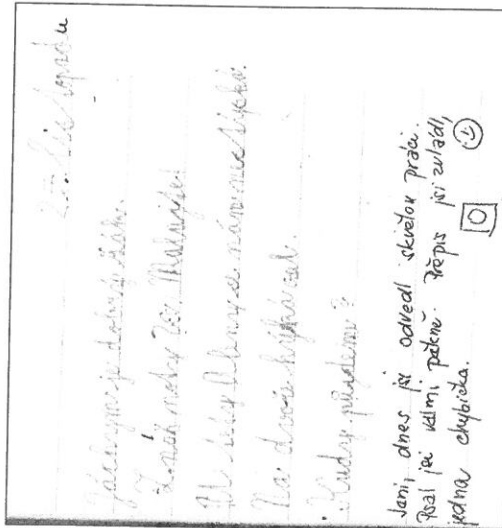
Přehled o specifických kompetencích jednotlivých předmětů učitel získává ze sylabů (učebních osnov) předmětů (v ČR ze školních vzdělávacích programů). Učitel tedy zná výstupy dílčích předmětů, k nimž formuluje odpovídající vyukové cíle, volí vhodné strategie k jejich dosažení, společně s žáky formuluje kritéria jejich hodnocení a volí odpovídající způsob hodnocení. Jde o provázaný cyklus:



Při hodnocení specifických výstupů učitel používá především hodnocení formativní, kritériální a respektuje individuální možnosti žáků. V průběhu osvojení si znalosti a dovedností učitel využívá hojně slovní hodnocení (popisný jazyk). Po procvičovací a upevňovací fázi, kdy měli žáci dostatek času pro osvojení kompetencí, přistupuje následně k hodnocení sumativnímu. Toto hodnocení může však být opět zvoleno jako informativní – představení sumativního hodnocení (žáky motivujeme, „vyzkoušíte si, jak jste si osvojili...“) a poskytneme jim zpětnou vazbu o získané úrovni osvojených znalostí a dovedností. Výsledek **nemusí** být ještě ohodnocen známkou, body, zejména, vnímáme-li potřebu pracovat ještě na rozvoji kompetencí, ale **musí** žákovi poskytovat informace pro jeho další rozvoj. V navazující etapě učení lze žákům poskytnout ještě čas, upravit vyučovací strategii, aby následně proběhlo závěrečné sumativní hodnocení s kvalitativně lepším výsledkem. Cílem výuky není kvantita „známek“ (sumativního hodnocení), ale rozvoj osobnosti žáka. Zajímá nás tedy kvalita osvojeného a tu nezaručuje kvantita sumativního hodnocení, nýbrž kvalita a kvantita hodnocení formativního.

Ze života třídy:

V průběhu září a října jsme se zaměřili na opakování učiva druhého ročníku. Po celou dobu byli žáci hodnoceni formativně ústně nebo písemně poznámkami v sešitech, pracovních listech. Někdy postčil motiv „smajlíka“ – jen jako motivace a vřta ve zlepšení žáka. Po procvičení všech jevů jsme teprve v poslední třetině měsíce října přistoupili k sumativnímu hodnocení podle škály EŠ (viz strana 16), pro niž používáme zkratky Ů (kompetence je osvojena úspěšně – tzn. osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích, kompetence je osvojena O (kompetence je osvojena), Č (kompetence je osvojena částečně), JN (kompetence ještě nebyla osvojena). Ide-li o sumativní hodnocení, zarámujeme toto písmeno do obrazce tvaru obdélníku. Je to signál pro rodiče i děti, že je to sumarizující hodnocení výsledků za předchozí období. Tyto výsledky také zapisujeme do knížky pro hodnocení a sebehodnocení na stranu určenou pro hodnocení učitelem. Na konci měsíce sem také vlepíme nebo napíšeme sumarizující měsíční hodnocení žáka.



Př.: Ukázka dvou stran z knížky Hodnocení a sebehodnocení dítěte. První strana – měsíční hodnocení žáka učitelem, druhá strana týdenní sebehodnocení žáka.

Sebehodnocení průběhu cesty ke zdálení

Říjen		Hodnocení žáka učitelem		Říjen		Sebehodnocení	
Děti	Předmět	Hodnocení	Průběh	Děti	Předmět	Hodnocení	Průběh
11.10.16	Čj	0	Vlastní kresba	11.10.16	Čj	0	Vlastní kresba
11.10.16	M	0	Předmět učebnice	11.10.16	M	0	Předmět učebnice
11.10.16	Př	0	Předmět učebnice	11.10.16	Př	0	Předmět učebnice
11.10.16	M	0	Předmět učebnice	11.10.16	M	0	Předmět učebnice

V Čj Mirek zvládl psaní rýpných druhů vět, opita a přepisu textu, psaní slov, která jinak slyšné a přímě a psaní vlastních jmen. Svě znalosti dobře využít při psaní diktátů a kresbě i při psaní vlastního textu. Občas je méně pozorný, nebo si nekontroluje práci jak se dopouští chyb.

Čte s porozuměním úroveň 1. třídě slova podle abecedy.

Čte s porozuměním úroveň 1. třídě slova podle abecedy.

V matematice žák správně logické a problémové úlohy, osvojil si algoritma přímě a nepřímě, správně a správně. Pamětně násobení a dělení celků, správně – správně a cvičení.

S prací byvá rychlá, ale ne zcela přesná.

Rytmus je dobrý, ale ne zcela přesný.

Spolupracuje dobře ve skupině, dovede skupinu klást i se pořídit.

Společně s jinými výrobí velmi zajímavé plakáty, ilustraci frází.

Ve výtvare výchově zvládl atele techniku ukrazení i tisku listů.

Jeho práce jsou originální.

Ve výuce se soustředí na práci, někdy se zapomene přihlížet a vyrušuje. Občas zapomene na povinnosti studenty.

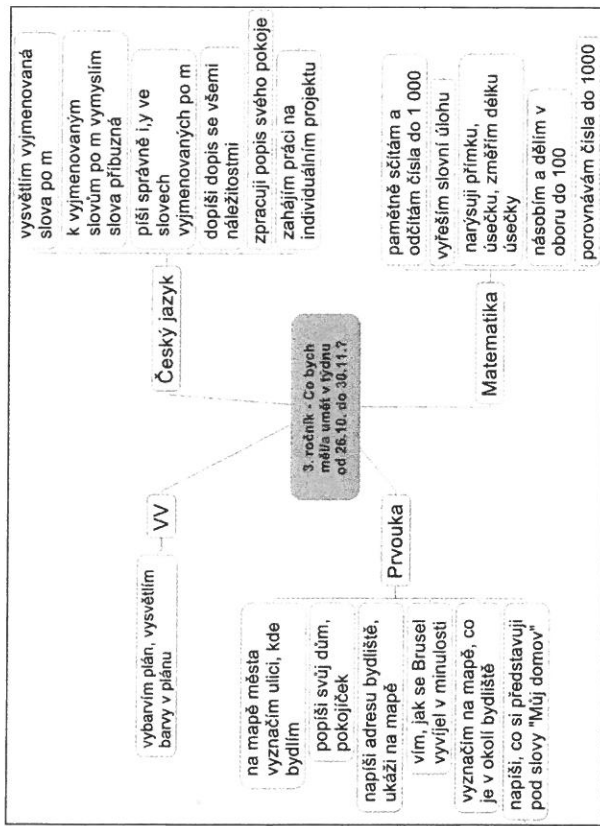
Pro další období doporučuji:

- Přesné výslovnosti
- Hlasit čtení – melodie na konci věty

Pro hodnocení žáků je důležité, aby věděli, k jakým výstupům (cílům), mají v daném období směřovat. Učitelé často podceňují význam výukových cílů a neformulují je směrem k žákovi. Cíle vzdělávání jsou dětem sdělovány na začátku vyučovací hodiny spíše jako témata či učivo nebo činnosti, jak jsme měli možnost zaznamenat při pozorování výuky na 1. stupni ZŠ v rámci specifického výzkumu KSP MU Brno (Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v České republice ID – 0021622443). „Těma dnešní hodiny jsou desetinná čísla.“ „Budeme opakovat český jazyk.“ „Budeme si opakovat počítání do 1000.“ „Naučíme se Ř.“ „Budeme opakovat člověka. Dnes budeme opakovat nemoci a úrazy.“

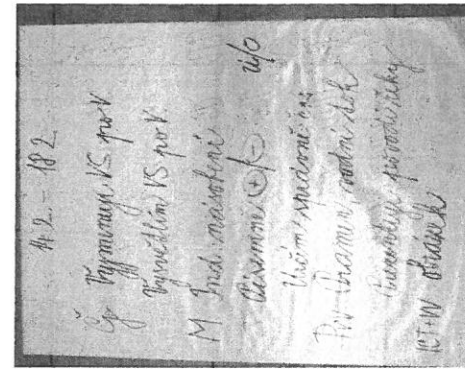
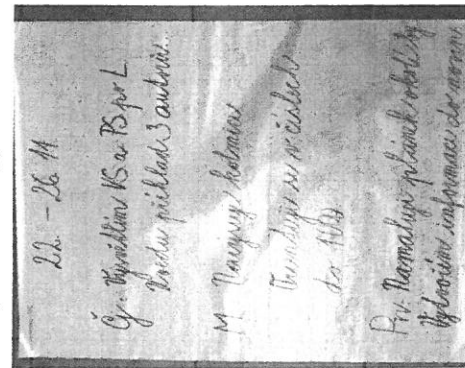
Když učitel vstupuje do výuky, musí mu být zřejmý zcela konkrétní cíl, kterého chce dosáhnout. Tento cíl by měl umět sdělit dětem a získat je pro jeho realizaci. Ukázkou zprostředkování cílů, kterých by žáci měli dosáhnout v daném týdnu, je schéma (mapa cílů) uvedené na následující straně. Žáci byli vždy na začátku týdne seznámeni s konkrétními cíli. Schéma měli k dispozici a mohli průběžně sledovat, zda a jak daných cílů v týdnu dosahují. Na konci týdne probíhalo jejich sebehodnocení, které bylo konzultováno s učitelem a doplněno jeho poznámkami.

Schéma č. 3: Cíle pro týdenní hodnocení a sebehodnocení ve 3. ročníku



Konkrétní cíle a výstupy můžeme také vyjádřit jednodušším způsobem – vybereme z nich opravdu ty nejpodstatnější, které chceme rozvíjet a které budou hodnotit i děti. Zapišeme si je na tabuli, nástěnce...

Př.: Ukázka cílů pro týdenní hodnocení a sebehodnocení ve 3. ročníku a práce s nimi (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)



V pondělí si společně přečteme, co bychom se měli v daném týdnu naučit a povídáme si, co už umíme, současně se ptáme po smyslu toho, co se učíme. Připomeneme si, že na konci týdne si zhodnotíme, jak se nám vedlo. V průběhu týdne se několikrát k daným cílům vracíme, připomínáme si je, nebo si v rychlosti pohybem hodnotíme míru jejich zvládnutí. Na konci týdne si připomeneme výsledky své práce (opráme se o sešity, portfolio, pracovní listy...) a provedeme zhodnocení do knížky pro Hodnocení a sebehodnocení. Cíle si žáci přepisují ze zobrazení, které vidí po celý týden. Učitel sleduje, jak se děti hodnotí. Pokud zaznamenaná výrazně podhodnocení nebo nadhodnocení, vede s žákem rozhovor, avšak ponechává zcela na něm, zda své rozhodnutí změni či nikoliv. Pokud zcela nesouhlasí, udělá u žákova hodnocení malou šipku a sdělí mu, že vidí jeho výsledky takto, ale netrvá na tom, aby své rozhodnutí změnil. Zaznamenané hodnocení ukážou děti doma rodičům a nechají si je podepsat.

Př.: Týdenní sebehodnocení žáka (EŠ Brusel III)

Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

J	Pr.	Učivo, výstupy	Zvládl(a)		
			N	Č	Ú
1	Čj	Vyjmenování slova po L			
2	M	23, 45 87+5=			
3	Pr/Pr	Vyjmenování slova po L			
4	Pr	Prvok			
5	Fi	Vyjmenování slova po L			
6	Pr	Vyjmenování slova po L			

Pro posouzení cílů (výstupů) je nutné s žáky formulovat kritéria hodnocení (viz kapitola 3.7), která žáci znají, jsou jim srozumitelná a učitel s nimi průběžně ve výuce pracuje. Žáci by měli vědět, čeho mají dosáhnout, stejně tak by měli znát, podle čeho budou hodnoceni. Učitel se tak vyhýbá obviňování z předpojatého, subjektivního a nespravedlivého hodnocení ze strany žáků a rodičů.

3.8.4 Metody hodnocení specifických kompetencí (očekávaných výstupů předmětů)

Pro hodnocení specifických výstupů (očekávaných kompetencí předmětů) používá učitel různorodou škálu metod a nástrojů hodnocení. Stejně jako v případě hodnocení klíčových kompetencí to může být:

- pozorování,
- rozhovor s žákem,
- obsahová analýza – práci žáků, portfolií, sešitů,
- projektivní metody – grafické; verbální – nedokončené věty, asociace,
- dramatizace,
- řešení problémové úlohy,
- projekt – individuální nebo skupinový (vymezený problém řeší ve skupině),
- ústní nebo písemná zkouška,
- didaktický test.

Některé metody si více přiblížíme:

Ad a) **pozorování** – dlouhodobé, nestrukturované (poznámky a zápisky o výsledcích žáků na lístečky, do záznamníku učitele...), strukturované (záznam do pozorovacího archu).

Strukturované pozorovací archy není obtížné připravit a navíc nám poskytují možnost častějšího využití a porovnání výsledků žáka v průběhu roku. Základem pro jeho tvorbu jsou cfe (výstupy), které chceme hodnotit a jejich dílčí složky. Např. ve 3. ročníku českého jazyka EŠ jsou pojmenovány výstupy: *reprodukuje obsah jednoduchého sdělení vlastními slovy, respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru, nespisovně vyjadřování opraví s mírnou pomocí, v krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo, hlasitost a intonaci řeči.*

Pro jejich hodnocení jsme využili prezentaci informací o historii města Bruselu. Žáci se účastnili exkurze, v jejímž průběhu si pořizovali poznámky, které pak pročetli, dohledávali k nim informace a získané poznatky zpracovávali na plakáty, které následně prezentovali ostatním. Při prezentaci je možné hodnotit právě výše uvedené výstupy buď formou poznámek, nebo naopak do připraveného pozorovacího archu, který může mít následující podobu:

Prezentace historie Bruselu	Skupina č. 1			
	Výstupy	Jindra	Mirek	Majda
Reprodukuje obsah sdělení z exkurze vlastními slovy				
Oslívá posluchače, poděkuje za pozornost				
Sřídá se při sdělení informací se svými spolužáky				
Udržuje s posluchači oční kontakt				
Mluví dostatečně hlasitě				
Hovoří spisovně nebo se s pomocí učitele opraví				
Volí vhodné tempo řeči				
Reaguje na dotazy posluchačů				
Užívá odpovídající nonverbní komunikaci				

Forma hodnocení může být různorodá, ale musí umožňovat učitel rychlý záznam získaných informací.

ad b) **rozhovor s žákem** – je podnětným informačním zdrojem při hodnocení. Pomáhá učiteli více pochopit žákovo uvažování a výsledek jeho práce.

ad c) **obsahová analýza** – práci žáků, portfolií, sešitů, záznamů

Při analýze produktů činnosti žáka učitel využívá:

- krátkodobé x dlouhodobé výsledky práce,
- výrobky, grafické práce, písemné práce jako např. diktát, slohová práce, záznam čtení, zpracování domácího úkolu, projekt, záznam řešení slovní úlohy.....(produkty verbální a neverbální povahy),
- portfolio – soubor prací žáka za určité období.

Písemné a grafické produkty mohou být shromažďovány v **sešitech, na volných listech, výkresech nebo jako součást portfolia.**

Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, které poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka a jeho rozvoji. Umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka, uvědomit si, jakého pokroku dosáhl za dané období a jakým způsobem žáka dále rozvíjet. Slouží žákovi, učitel i rodiči k informování o procesu i výsledcích učení.

Portfolio se stává rozšířeným prostředkem, který slouží jako podklad:

- pro sebehodnocení žáka,
- pro hodnocení žáka učitelem,
- pro konzultaci s rodiči,
- ke sledování žákova pokroku,
- pro rozvoj osobnosti žáka.

Při analýze produktů činnosti žáka si všímáme nejen **obsahu**, ale rovněž i **formy**, která vypovídá o žákovi (viz hodnocení všeobecných pracovních kompetencí – např. vnější vzhled materiálu – formát, čistota, úprava, pečlivost...).

Ve školní praxi najdeme různou podobu portfolia, která se liší způsobem vedení portfolia, typem zakládaných prací a osobami, které o pracích v portfoliu rozhodují.

1) způsob zakládání – uložení

- krabice, košík, papírové boxy
- šanon, pořadač

- složky
- šuplík
- počítač – elektronické portfolio

2) typ uložených prací

- žák zakládá všechny produkty za určité období (sběrné portfolio) ukázky psaní, pracovní listy, výstupy projektů, výtvarné práce, písemné zkoušky, testy, fotografie...
 - v portfolio jsou nejuspěšnější práce dítěte (výběrové portfolio) je určeno pro veřejnou prezentaci, třídní schůzky, výstavy – práce, kterých si dítě cení, mají pro něho význam, dosahuje v nich dobrých výsledků,
 - portfolio obsahuje záznamy, které jsou podkladem k hodnocení (hodnotící portfolio) – práce, které dokumentují pokrok dítěte, záznamy učitele z pozorování, průběžné poznámky učitele, záznamy sebehodnocení dítěte, zprávy od rodičů...
- Je vhodné dopředu určit povahu portfolio a kritéria pro jeho zakládání.

3) Osoby rozhodující o pracích v portfolio

- tvorba je zcela v režii žáka
- učitel stanoví kritéria pro založení prací do portfolio
- na podobě portfolio se podílí společně žák a učitel
- na podobě portfolio se podílí společně žák, rodič, učitel

4) Způsob uložení prací

- po předmětech nebo vzdělávacích oborech (společných předmětech)
- po tématech
- po časové linii

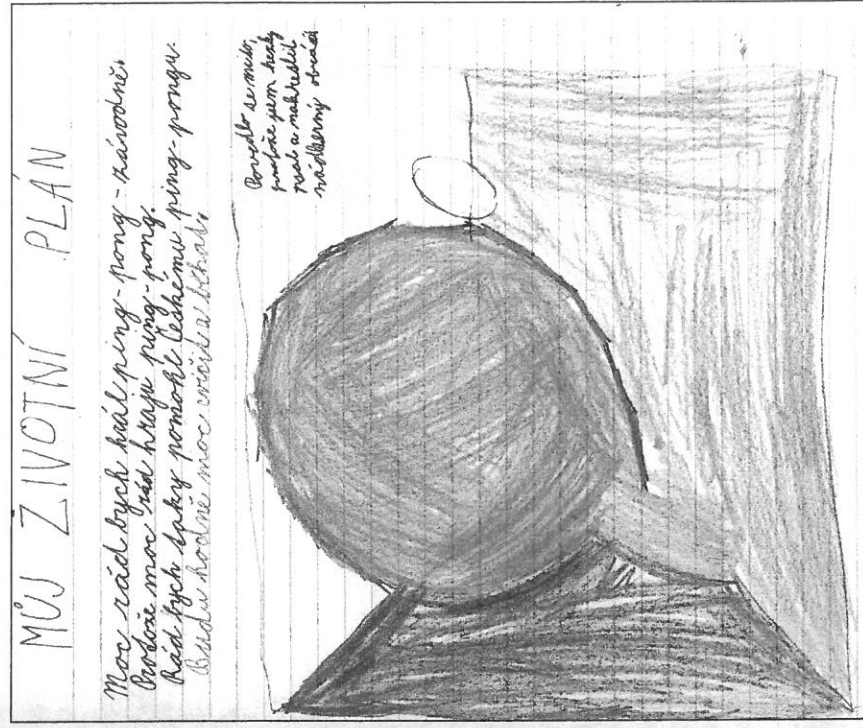
S portfolioem seznamujeme také pravidelně rodiče. Ideální je to v rámci třídních konzultací, které jsou vedeny společně s žákem, učitelem i rodičem. Pokud se někteří rodiče nemohou dostavit, je vhodné jim portfolio poslat domů a doprovodit je dopisem pro rodiče. Rodiče mohou být požádáni o zhodnocení a vyjádření se k portfolio.

Př.: Ze života třídy: Na EŠ Brusel III jsme používali s žáky sběrné portfolio. Práce jsme ukládali po předmětech a v jejich rámci i po tématech. Byla-li témata mezipředmětová, vkládali jsme je do předmětu, v němž práce převažovala nebo jsme rozdělovačem vytvořili zcela novou složku portfolio. Ve 3. ročníku jsme si portfolio rozdělili do částí: český jazyk, matematika, prvouka, etika, literární dílna, vlastní knížka (v průběhu roku žáci píšou vlastní knížku na zvolené téma), výběr listů – pro velmi povedené práce a práce pro sumativní hodnocení.

V průběhu školního roku jsme se k uložným pracím vraceli v pololetí. Žáci si je zpětně prohlíželi, aby si uvědomili svůj pokrok a co vše dokázali. Současně měli vyznačit práce, které považují za nejpovedenější a nejzajímavější.

Na konci roku si žáci vyčlenili práce, které v portfolio nechtějí a vlastní knížku, kterou v průběhu roku psali. Zbytek vyvázáli v jednu knihu dokumentující jejich vzdělávací proces. V závěru roku si tak domů odnášeli vysvědčení, portfolio a vlastní knížku.


Př.: Hodnocení své práce v portfolio (EŠ Brusel III)



ad d) **projektivní metody** – grafické; verbální – nedokončené věty, asociace Jsou velmi cenným zdrojem informací při sebehodnocení žáků. Jejich analýzou učitel získá často cenné doplňující informace, které jsou významné pro svoji jinak skrytou formu.


Grafické zpracování by mělo být doplněno žákovou interpretací.

Prosinec Měsíční sebehodnocení žáka
Zobrať výtvarný náčrtk, dohodni si s učiteli, možno, kresbu
ČMÚL BY




Takto som si robím...
nie, pretože mám toho...
kamarátov a táto má...
hoci súvaroch, som...
príjemný.


Únor Měsíční sebehodnocení žáka
Ve škole se cítim nešťastný...
nemám, jak a mám pomoci, učitelka
mám připravené různé úkoly.



Ve vyučování se mi líbí...
Atkank o čoko, jazyk
galse učím VS.



Potřebuji pomoc se...
článkem, potřebuji jistě
nebo přepíše.



Př.: Sebehodnocení skupinové práce žáků, nedokončené věty

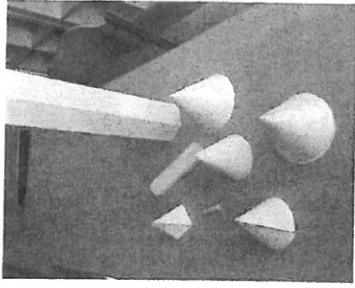
Práce ve skupině - sebehodnocení
Návrh práce - krátkodobý projekt

Jména spolupracovníků: Janek, Janek, Macho, Semer...

PH práci ve skupině jsem...
příjemná... a...
Když má někdo jiný návrh...
to...
Má návrh...
Atmosfera...
Rada spolupracuji...
Hlas...
Skupinová práce...
například...

ad f) řešení problémové úlohy umožňuje rozpoznat, zda žák nově získané znalosti a dovednosti dovede uplatnit v méně obvyklé situaci, jejíž řešení zpravidla vyžaduje aplikaci získaných poznatků, jejich posouzení, uplatnění analýzy a syntézy.

Ze života třídy: V průběhu školního roku jsme se postupně seznamovali s tělesnými a jejich vlastnostmi. Nejvíce pozornosti jsme věnovali krychli. Velmi dlouho jsme zkoumali síť krychle a její různé podoby. Ke konci školního roku jsme se učili vlastnosti jehlanu, kužele a hranolu. Na základě zkušenosti s konstrukcí sítě krychle a poznatků o nových tělesech měli žáci vyřešit problémovou úlohu: zvol si jedno těleso dle vlastního výběru a vytvoř jeho model z papíru. Žáci se s chutí pustili do konstrukce, postupně zjišťovali, že se nejedná o jednoduchý úkol. Ale nevzdávali se, některým se to povedlo až na druhý pokus. Všichni dospěli k výsledku a uměli popsat těleso, které vytvořili.



ad g) projekt - individuální nebo skupinový

Projekt vnímáme jako komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák/student identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.¹⁷

Produkt je zdrojem vnitřní motivace žáka, kvůli němuž je aktivní, činný. Výstup by měl být zajímavý, poutavý, vycházet z potřeb žáků, může být originální. O podobě výstupu projektu by měli rozhodovat žáci. Ti zde mohou uplatnit invenci a originalitu. Učitel může působit jako osoba usměrňující volbu vhodného výstupu vzhledem k jeho proveditelnosti: musela jsem usměrňovat žáky, kteří navrhovali nerealizovatelná řešení. Pro podobu výstupu je nutné definovat jeho kritéria hodnocení.

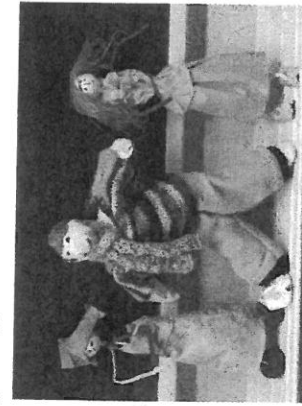
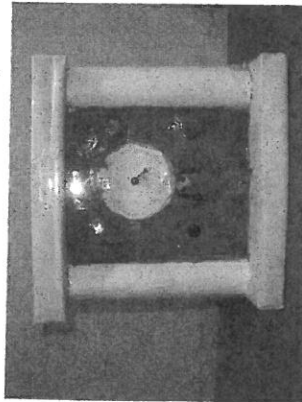


Úkoly k zamýšlení pro budoucí či stávající učitele:

Pokuste se vytvořit kritéria pro závěrečný produkt dvou projektů, jejichž cílem bylo vytvořit prostorový model hodin a pětkrát zmenšený model své postavy.

¹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: MU Brno, 2009. 160 s.

Př.: Ukázky výstupů: hodiny, model postavy,



Při hodnocení projektu se nejedná pouze o hodnocení výstupu, ale celého procesu – **plánování projektu**, jeho **průběhu** i **výsledku** a dále pak o hodnocení žáků jako aktivních účastníků při řešení projektu. Kritéria můžeme definovat společně s žáky pro produkt i proces (viz kapitola 3.9).

Příklad ukázky hodnocení procesu (spolupráce při projektu) a výsledného produktu (plakátu) je na fotografii na str. 38. Manipulaci s kostkami žáci vyjádřili podíl své práce na projektu, ostatní kritéria hodnotili pomocí čtyřstupeňové škály. Hodnocení se rovněž opírá o využití sebereflexe učitele a sebehodnocení žáků; definování opatření do budoucna, a to v rovině žáka i učitele: Co mohu přistě změnit já učitel? Co můžeme udělat jinak my žáci?

Při hodnocení projektu učitelé často zapojují rodiče, či jiné hosty, kteří byli přizváni k závěrečné prezentaci projektu. Mohou posuzovat pouze výstup a to, pokud jsou stanoven jasná kritéria. Postrádají však informace z průběhu – realizace projektu a nemožou vnímat závěrečný produkt v celkovém kontextu jeho vývoje.

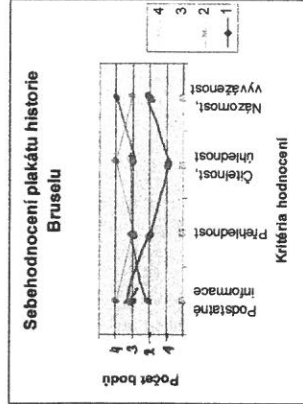
Při projektové výuce učitel využívá různých **typů a forem hodnocení**. V průběhu vlastní realizace projektu se otevírá učitelé nový pohled na žáky, na jejich znalosti, schopnosti, dovednosti i projevy jednání. Učitel získává možnost přistoupit tvůrčivě i k hodnocení. Otevírá se mu prostor pro pozorování žáků a uplatnění formativního hodnocení, jímž žáky motivuje k dosažení cíle. V závěru projektu provádí učitel spíše hodnocení sumativní, oprěné o předem stanovená a vytvořená kritéria (v ideálním případě společně s žáky); žákům dává prostor i pro sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Často je závěrečné hodnocení projektu realizováno v rovině afektivní: jak se vám projekt líbil, co se vám nelíbilo..., ale učitelé by měla zajímat i rovina kognitivní a psychomotorická. Jaké znalosti a dovednosti žáci získali. To může být zřejmé ze závěrečné prezentace, ale učitel může ověřit nově získané znalosti a dovednosti i prostřednictvím doplňujících otázek, testů; vybědnout je ke komplexní myšlenkové mapě k dané problematice, aby zjistil úroveň osvojeného obsahu a výstupů a mohl na ni navázat při dalším učení. V pragmatické pedagogice 30. let byly u projektů využívány různé testy, které plnily funkci sebekontroly, sloužili žákovi k ověření, zda látku ovládá.

Při projektech se nejčastěji uplatňuje slovní hodnocení, zejména při hodnocení průběhu projektu, ale i výstupu. K tomu užíváme popisný jazyk.

Př.: Ukázka sebehodnocení projektu slovně, numericky a graficky. (J. Kra- tochvílová, EŠ Brusel III)

jméno	Podstatné informace o objektu	Přehlednost	Čitelnost, obsah, vzhled, písma	Názornost, vizuální fotografie	Součet bodů
TEP	3	2	1	2	8
Skladem					

Kritéria	Plakát historie Bruselu 3. ročník			
	„Úplná zvidňování, osvojení“ 4 body	„Osvobození“ 3 body	„Částečně zvidňování“ 2 body	„Řeší nezvidňování“ 1 bod
Podstatné informace o objektu	Plakát obsahuje všechny důležité informace, které jsme získali	Plakát obsahuje všechny důležité informace, které jsme získali	Chybí některé důležité informace, zanedbali jsme velmi mnoho informací	Chybí všechny důležité informace, zanedbali jsme velmi mnoho informací
Přehlednost	Na plakátu se snadno a rychle orientujeme	Máme problém nalézt některé informace	Na plakátu se orientujeme	Plakát působí zmataně, je nepřehledný
Čitelnost: shrbnout a viditelné písma	Text je dobře čitelný, viditelné pro všechny	Text je čitelný, ale některé slovy a výrazy je těžké vidět	Text je dobře čitelný, ale některé slovy a výrazy je těžké vidět	Text je špatně čitelný, některé slovy a výrazy je těžké vidět
Názornost: obrázky, fotografie	Text doplňují vhodné obrázky, fotografie, plakát působí vyváženě	Text doplňují vhodné obrázky, fotografie, plakát působí vyváženě	Text doplňují vhodné obrázky, fotografie, plakát působí vyváženě	Text doplňuje příliš mnoho obrázků a fotografií, plakát působí nezvyklým způsobem



ad i) ústní nebo písemná zkouška

Positivum ústní zkoušky spočívá v bezprostředním kontaktu učitele s žákem, v okamžité obousměrné reakci a v možnosti sledovat myšlení žáka i jeho vyjadřování v jejím průběhu. Na prvním stupni základní školy je vhodné ji používat spíše až ve 4. a 5. ročníku.

Učitel by si měl jasně:

- stanovit cíl zkoušky,
- promyslet scénář otázek (i možných odpovědí),
- sledovat správnost, přesnost, srozumitelnost otázek,
- zamyslet se nad kladenými otázkami; nesoustředit se pouze na otázky zaměřené na reprodukci poznatků, ale na ověření porozumění znalostem, na aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení vědomostí,
- pokládat spíše otázky otevřené než uzavřené,
- seřadit otázky od nejsnadnější po nejobtížnější,
- vymežit čas.

Zkouška může být spojena s praktickými činnostmi – kresba, montáž, demontáž, řešení úloh... učitel by měl mít na paměti potřeby žáků – umožnit např. zkoušení v lavici, posadit se na židli, zkoušení párové, skupinové...

Její nevýhodou je velká časová náročnost, které se dá předejít, zapojíme-li do ústního zkoušení ostatní žáky. Žáci musí vědět, podle jakých kritérií budou hodnoceni. Do hodnocení mohou být zapojeni i spolužáci a hodnocený žák.

Písemná zkouška je časově úspornější, umožňuje ověřit dovednosti více žáků najednou. Její součástí by měly být úlohy rozličného charakteru (porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení...); může využívat slov, čísel, grafů, obrázků, tabulek, map... Vyhovuje více žákům s obtížemi při komunikaci, nevyhovuje žákům s některými specifickými poruchami učení (dyslexie, poruchou koncentrace pozornosti, hyperaktivita...) – horší orientace v textu, neporozumění zadání. Těmto žákům musí být písemná zkouška uzpůsobena.

I u písemné zkoušky musí platit, že žáci vědí, podle jakých kritérií budou hodnoceni. Výsledek hodnocení by měl být žákům oznámen bezprostředně, nebo co nejdříve, zejména jde-li o formativní hodnocení.

ad j) didaktický test¹⁸

Test můžeme definovat jako „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.“¹⁹ Není to tedy jakákoliv zkouška, ale na test jsou kladeny jisté nároky.

Didaktický test je **nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků vzdělávání**.²⁰ Didaktický test je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. V běžné výuce používáme zejména testy úrovně, nestandardizované, kognitivní nebo psychomotorické a zaměřujeme se jimi na výsledky vzdělávání. Můžeme využít testy vstupní (např. na začátku školního roku pro informaci o výsledcích žáků), průběžné (formativní) v procesu osvojování si výsledků vzdělávání) a výstupní (sumativní). Každý test je třeba dobře naplánovat, zkonstruovat a ověřit (reflektovat). (Více v publikaci Chráaska, 1999).

Úspěšnost testu závisí na typu úloh, které jsme v testu použili. Často se učitelé zaměřují na úkoly, jimiž zjišťují znalosti žáků – paměť a opomíjejí vyšší roviny kognitivních znalostí (porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu, hodnocení). Pro tvorbu testových úloh můžeme využívat také širokou škálu úloh:

1. OTEVŘENÉ ÚLOHY

1.1 ŠIROKÉ ÚLOHY

Výžadují rozsáhlejší odpověď (např. půl strany i delší., pojednání na určité téma, vyřešení zadaného problému) a dostatečný čas na zpracování. Někdy je

vhodné vymezit strukturu požadované odpovědi (uvedte místo výskytu, způsob obživy, rozmnožování...).

Používáme je při zkoušení komplexních vědomostí nebo dovedností, osvojených v delším časovém období. Jsou vhodnější pro zkoušení vyšších úrovní osvojení učiva – řešení problémových situací, zhodnocení... Hůře se objektivně posuzují. Za správné a úplné zodpovězení úlohy se zpravidla přisuzuje určitý typ bodů. Za každou chybnou nebo neúplnou část se počet bodů sčítá. Tento nedostatek lze vymezit přesně stanovenými kritérii pro hodnocení tohoto typu úloh.

1.2 ÚLOHY SE STRUČNOU ODPOVĚDÍ

Výžadují, aby žák vytvořil vlastní krátké odpovědi (produkční testové úlohy) nebo doplnil informace (doplňovací testové úlohy). Může to být např. uvedení čísla, značky, symbolu, vzorce, jednoduchého grafu, určitého slova, krátké věty... Doporučení pro návrh úloh se stručnou odpovědí:²¹

1. Úlohu používejte jen tehdy, lze-li odpovědět velmi stručně (nejlépe jedním údajem)
2. Úlohu formulujte zcela jasně a jednoznačně.
3. Nevýžadujte doslovné opakování textu z učebnice.
4. Uvažte předem všechny možné odpovědi, a je-li jich mnoho, raději úlohu nepoužívejte.
5. Ponechte v úlohách vždy dostatek místa pro uvedení odpovědi.
6. Dávejte přednost produkčním úlohám před doplňovacími. Chcete-li použít doplňovací, dodržujte následující doporučení:
 - vnechávejte jen důležité údaje,
 - z neúplné věty musí být patrné, co se má doplnit,
 - údaj, který se má doplnit, umístěte pokud možno na konec věty,
 - pokud se má doplnit několik údajů, vynechtejte pro doplnění zhruba stejné místo.

2. UZAVŘENÉ ÚLOHY

2.1 DICHOTOMICKÉ ÚLOHY

Žáci jsou předkládány dvě alternativy odpovědi s tím, že jedna je správná a tu má označit. Snadno se navrhuje, svádí však k testování jednotlivých detailů, pouhých faktů.

2.2 ÚLOHY S VÝBĚREM ODPOVĚDÍ

Úloha s výběrem odpovědi se skládá ze dvou částí: problému nebo otázky (tzv. kmenu úlohy) a nabídnutých odpovědí. Vyskytují se v několika formách:
a) „jedna správná odpověď“
b) „jedna nejpřesnější odpověď“

²¹ CHRÁSKA, M. Didaktické testy. Brno: Paido, 1999, s. 29.

¹⁸ CHRÁSKA, M. Didaktické testy. Brno: Paido, 1999, 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

¹⁹ CHRÁSKA, M. Metody pedagogické diagnostiky. Olomouc: UP Olomouc, 1988, s. 20.

²⁰ BYČKOVSKÝ, P. Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu. Praha: ČVUT, 1982.

- c) „jedna nesprávná odpověď“
- d) vícenásobná odpověď
- e) situační úlohy nebo-li interpretační úloha

2.3 PŘÍRAZOVACÍ ÚLOHY

Obsahují dvě množiny pojmů a instrukci. Úkolem žáka je správně přiřadit pojmy jedné množiny k pojmům množiny druhé.

Výhodou těchto úloh je, že omezují možnost uhodnutí správné odpovědi na minimální míru. Je vhodné mít počet pojmů v pravém sloupci větší, než počet pojmů v levém sloupci.

2.4 USPOŘÁDACÍ ÚLOHY

Požadují, aby žáci uspořádali prvky dané množiny pojmů jedné třídy do řady. Úloha obsahuje množinu prvků a instrukci, která udává, jak prvky seřadit: např. podle velikosti, významu, stupně obecnosti, chronologicky.

Test by měl být pro žáky zajímavý, podnětný. Pro inspiraci uvádíme ukázkou návrhu didaktického testu studentů PdF MU.



Učitel by měl pečlivě zvažovat vhodnost a účelnost zvolených metod vzhledem k očekávanému výstupu, cíli. Provázanost mezi specifickými výstupy, učivem, jazyka pro Evropské školy²² (viz příloha č. 18).

²² CZECH LANGUAGE ISILabus for Nursery and Primary Cycle of the European Schools, Ref.: 2009-D-441-cs-1. [online]. Dostupné <<http://www.eurcs.eu/fichiers/content/fichiers/11289/2009-D-441-cs-3.doc>>

3.9 Sebehodnocení

Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.

Sebehodnocení (stejně jako učitelovo hodnocení) je prostředkem, ale i cílem vzdělávání. Společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na sebeobraz žáka, na utváření jeho sebepečetí a zdravého sebevědomí. V autonomní koncepci výuky (Slavík, J., 1999), která je zaměřena na reflexi procesu učení žáky a na snaze porozumět učebním procesům, hraje sebehodnocení významnou roli a je ve výuce zastoupeno daleko více, než v koncepci transmisivní.

Učitel by měl být přesvědčen o významu sebehodnocení a svůj pozitivní postoj k němu by měl přenášet i na své okolí – žáky a rodiče. Ne všichni rodiče vnímají jako pozitivní, že žák se sám hodnotí. Ne všichni rodiče přijímají, když žákovo sebehodnocení „opravuje“ či doplňuje učitel.

V Evropských školách nejsou oficiálně požadavky na sebehodnocení žáků specifikovány.

V České republice je sebehodnocení žáka dokonce i legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, již je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků. **Znamená to, že sebehodnocení žáka již nemůže být nahodilá činnost, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, mají-li čas, ale musí jít o zcela plánovanou a systematickou činnost, která je běžnou součástí vzdělávání.**

Sebehodnotící dovednosti bychom měli postupně u žáka vypěstovat. Nemůžeme předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám. Naši povinností je zajistit pro sebehodnocení:

- 1) vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost,
- 2) čas - věnovaný sebehodnocení není ztrátou (protože jsme nestihli probrat nějaké učivo), ale získkem pro žáka i učitele,
- 3) vhodné nástroje – kritéria, indikátory – ukazatele úspěchu, kvality, kombinování forem a typů sebehodnocení a propojení sebehodnocení s hodnocením učitele,
- 4) předání informací rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě.

Ad 1) Vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost

Jsou nezbytné (ve škole i v rodině) pro realizování sebehodnotících procesů. Dítě musí cítit bezpečí, že může učitel (rodič) sdílet svůj pohled na dosažené výsledky, že jeho hodnocení nebude ani předmětem výsměchu svých spolužáků,

že jde o sdělení názoru, který je respektován a není násilně směřován k jiným výsledkům. Na tomto místě si určitě klademe otázku: „Co s dětmi, které své výsledky neustále podhodnocují nebo nadhodnocují?“ V první řadě bychom se měli pokusit odhalit příčiny tohoto jednání. Může to být „póza“ dítěte, které chce být přesvědčováno, že jeho výsledky jsou lepší; příčinou může být nízké sebepojetí dítěte a vysoká očekávání v jeho výsledky (ze strany žáka, učitele, rodičů); sebehodnocení může být rovněž důsledkem poslední činnosti, výsledku práce, který se buď velmi podařil, nebo naopak dopadl špatně. Důvodem však také mohou být nepostačující nástroje – podklady, kritéria, argumenty, jejichž prostřednictvím je sebehodnocení realizováno. V každém případě, je-li sebehodnocení žáka výrazně odlišné od hodnocení učitele, měl by učitel s žákem hovořit a snažit se hledat odpověď na otázku, proč tomu tak je.

Př.: Ze života třídy (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)

Chlapec Oldřich má mimotožné nadání ve verbální složce, vynikajících výsledků dosahuje i v matematice. Velmi rychle pamětně násobí a dělí. Oproti výborným žákům spočítá v matematice dvakrát více příkladů. Rychlost je pro něho prioritou. Zastává názor, že kdo je první, je nejlepší. V rámci týdenního sebehodnocení posoudil kompetenci „násobím a dělím z paměti v oboru násobilky“ jako částečně osvojenou. Chtěla jsem znát důvod tak nízkého hodnocení. Oldřichova odpověď zněla: „Dělám hodně chyb.“ Ptala jsem se, co to je hodně chyb? S počtem si nebyl jistý. A tak jsme spočítali, kolik příkladů spočítal správně a v kolika udělal chyby při posledním počítání. Společně jsme si ukázali, že Olda spočítal 137 příkladů, 130 jich měl správně, v sedmi se dopustil chyb. Tyto chyby vznikly v důsledku rychlosti, s níž přistupuje k počítání. Hovořili jsme spolu o tom, že rychlost na úkor kvality práce nevede k nejlepšímu výsledku. Ukázali jsme si také to množství správně vypracovaných příkladů. Ke změně hodnocení jsem ho nenutila, musí o ní přemýšlet sám.

Dítě musí cítit, že je partnerem učitele při sebehodnocení a že učitel respektuje jeho názor, což neznamená, že s ním zcela v některých případech souhlasí.

Př.: Ze života třídy (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)

V závěru týdně hodnotili žáci písemně své výsledky do knížky Hodnocení a sebehodnocení dítěte. Marek je žák, který vyniká v kompetencích materského jazyka. Kromě jiného, zcela automaticky uplatňuje gramatická pravidla v praxi, a to i v nových situacích. Občas se dopustí chyby. Jeho tempo práce je pomalejší, v písmu se projevují lehké dysgrafické obtíže. Sebepojetí má velmi nízké. Různými slovními výroky: „Nic nedokážu. Jsem hloupý, jsem k ničemu...“ si psychicky ubližuje. To je jeho hlavní problém, na kterém je třeba pracovat. Jeho sebehodnocení musí učitel věnovat velkou pozornost a být velmi citlivý při jeho korekci. Při hodnocení kompetence „píší správně vyjmenovaná slova po b v textu“ zhodnotil tuto kompetenci jako ještě neosvojenou, přitom jeho písemné práce patřily k nejlepším ve třídě. V posledním diktátě udělal jednu chybu. Výsledky sebehodnocení jsme si s dětmi

sdělovali a podkládali je argumenty. V okamžiku, kdy Marek sdělil své hodnocení, třídou se ozval mohutný souhlas: „Marku, vždyť jsi nejlepší, měl jsi naposledy jen jednu chybu.“ Jenže tohle Markovi pro změnu názoru nestačilo. Vyzvala jsem ho ke sdělení argumentů svého hodnocení. Žádné neměl. Vždy zazněla věta: „Nejsem k ničemu.“ Poprosila jsem ho o předložení písemných prací za dané období, abychom společně prošli jeho výsledky. I po té, Marek trval na svém hodnocení. Sdětila jsem mu na podkladě jeho práce, že já i spolužáci bychom jeho výsledky ohodnotili jinak, ale že má právo si své hodnocení ponechat a pokračovali jsme v hodnocení dalších dětí. Po pěti minutách si Marek vzal gumu a nenápadně vygumoval své hodnocení a konečně stanovisko umístil o jednu pozici doprava – tedy umím částečně. Děti si toho ani nevšimly, já jsem mlčela. Po šesti měsících systematického pravidelného sebehodnocení na sebe nahlížel Marek pozitivněji, ne v tom nejlepším světle, ale dílčí výsledky byl schopen ohodnotit i jako osvojeny, což byl pro něho vynikající pokrok.

Při rozvíjení sebehodnotících kompetencí je třeba věst žáky k chápání, že hodnocení druhého i sebe sama vede ke snazšímu pochopení toho, co žák umí, ale i chyb a omylů a tím k usnadnění opravy či nápravy; že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu a tím ho věst k poznávání sebe sama a zdravému sebepojetí.

Ad 2) čas

Není správné tvrdit, že učitelé s dětmi sebehodnocení nerealizují. Většinou se tak podle situace děje ústní formou, vyjádřením gesty, pohybem, různými pomůckami (počtem kuliček, kostek), obrázky. Nám se však jedná o cílené, pravidelné a systematické sebehodnocení, které by šlo ruku v ruce s hodnocením učitele. Kde však na takové sebehodnocení vzít čas? Mnoho učitelů řekne, že je to na úkor nějakého předmětu (český jazyk, prvouka...). Kdo je o významu sebehodnocení přesvědčen, uvědomí si, že sebehodnocením rozvíjíme celkové osobnost žáka v kompetencích všeobecných i specifických (komunikativních, k učení, pracovních, občanských), že kvalitní sebehodnocení tím, že podporuje vlastní učební proces žáka, v konečném důsledku čas šetří. Lidská zkušenost je však nepřenositelná.

Př.: Ze života třídy (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)

Byl čtvrtek 30. září, poslední den v měsíci, čas pro sebehodnocení měsíčního úsilí žáků ve škole. Cílem sebehodnocení bylo odpovědět na straně jedenáct naší hodnotící a sebehodnotící knížky na dvě otázky:

a) Co umím velmi dobře, co se mi daří?

Touto otázkou sledují na začátku či na konci určitého období rozvoj konkrétního popisného jazyka hodnocení (funkce poznávací), posílení pozitivního ocenění sebe sama (funkce rozvíjející) a tím motivaci k dalšímu učení (funkce motivační).

- Jak bych popsal/a a zhodnotil/a svoje chování ve výuce?

Ad 3) Vhodné nástroje

Aby sebehodnocení bylo úspěšné, musí se opírat o vhodné nástroje, kterými jsou především:

- znalost a porozumění cílům, kterých mají žáci dosáhnout – důsledně sdělovat žákům cíle činnosti a aktivit, a to jednoduchou a srozumitelnou formou,
- formulování kritérií a ukazatelů (indikátorů) kvality výsledku práce – uplatňovat kvalitní hodnocení opírající se o popisný jazyk, který slouží jako model žákům i rodičům; na základě předchozího se společně pokoušet formulovat kritéria (podle věkové kategorie), věst žáky k pokusům o sebehodnocení v souladu se společně vytvořenými kritérii, která jsou pro děti stále viditelná – vyvěšená na zdi a připomínáme si je).

Př.: Ze života třídy (práce s cíli týdenního hodnocení M. Jonáková, EŠ Brusel)
S cíli týdenního hodnocení, které jsou vždy vyvěšeny na nástěnce, jsou děti seznámeny v pondělí (zároveň si je zapisují do hodnotící knížky). Žáci jsou v průběhu týdne na tyto cíle opakovaně upozorňováni. Na konci týdne se žáci hodnotí sami, já je pouze kontroluji a pomáhám jim. Pokud se hodnocení žáků od mého výrazně liší, zapisuji svůj názor pod jejich.

- zkvalitňování sebehodnotících kompetencí – postupně dovádět žáky k individualizaci sebehodnocení, k precizaci a větší výstižnosti formulací, a to za stálé péče popř. i pomoci učitele,
- pozitivní postoj k sebehodnocení – průběžně věst žáky k tomu, že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu, věst žáky ke kritickému myšlení, k budování sebedůvěry a zdravému sebevědomí,
- pestrost forem hodnocení, založená na jednotném systému, který je funkčně propojen se systémem hodnocení učitele.

Informování rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě

Rodiče by měli být informováni o systému sebehodnocení žáka stejně jako o způsobech hodnocení žáků učitelem. Rodiče neměli v minulosti mnoho příležitosti rozvíjet své sebehodnotící kompetence. Neměli mnoho možnosti reflektovat zcela otevřeně systematicky své výsledky učení. O to více času a příležitosti k vysvětlení významu sebehodnocení by jim učitelé měli věnovat. K tomu mohou využít různých prostředků: diskuse na třídních schůzkách, bezděčná setkání, informační tabule ve třídě, ve škole, nabídka literatury, internetové stránky, text v knižce pro hodnocení a sebehodnocení... Vždy by však učitelé měli mít na paměti, že lidskou komunikaci z očí do očí nic nenahradí. (viz příloha č. 5).

Naučit děti „objektivnímu“ sebehodnocení vyžaduje mnoho času a spolupnost činnosti, jimiž děti této dovednosti učíme. Sebehodnocení by nemělo být prováděno pouze v ústní formě, ale mělo by být do života třídy začleněno i v podobě písemné. Je jen na učiteli, které písemné nástroje zvolí. Mohou to být sebehodnotící listy pro určité činnosti, které se zakládají do portfolia, sebehodnotící knížky, které zachycují i vývoj dovednosti žáka hodnotit své výsledky. To, že

žáci jsou schopni se nad svými výsledky zamýšlet pod cíleným vedením učitele, dokazují následující ukázky na následujících stranách.

Význam sebehodnocení narůstá, chceme-li přenést na žáka částečně zodpovědnost za jeho učení. Sebehodnotící procesy by měly být kompatibilní s hodnocením učitele a dohromady vytvářet celek směřující k hodnocení pro učení.

Př.: Týdenní sebehodnocení (EŠ Brusel III, 3. ročník, 1. ročník)

Duben		Sebehodnocení průběhu cestv. ke vzdělání		Zvládla		
Typ	Př.	Učivo, výstupy	N	C	O	U
	Čj	Národní občanská slovníková slovník				
	M	Přípravu knižnic				
	Př.	Božího daru, knižnic				
		Knihy, domovní				
		knihy				
	Čj	Učivo, výstupy				
	M	Národní občanská slovníková slovník				
	Př.	Božího daru, knižnic				
		Knihy, domovní				
		knihy				

Říjen		Sebehodnocení průběhu cestv. ke vzdělání		Zvládla	
Př.	Učivo, výstupy	N	C	O	U
Čj	PŘEČTU A NAPÍŠU SLOVA A, E, I, O, U, T, P, J POZNAM, PŘEČTU A NAPÍŠU B, K				
M	SČÍTAM A ROZDĚLUJI DO 6 ○○○○○ + ○○○○ = ○○○○○○				
Př.	VÍM JAK SE CHOVAT NA SILNICI				
V HODINĚ	HILÁŠIM SE A NEVYKRÍKUI POMÁHÁM OSTANÍM, KDYŽ NĚCO NEVÍ				

Př.: Měsíční sebehodnocení (EŠ Brusel III, 3. ročník)

Březen

Měsíční sebehodnocení žáka

Zamysli se a napiš, v čem všem isi udělal pokrok

Udělal jsem pokrok v geometrii, v násobcích, v příjímáních a v dom co se jak násobím.

V českém jazyce jsem se zlepšil v skladování a má mám výjimečně slovní druhy.

Př.: Sebehodnocení žákyně 5. ročníku, které si psala sama v pololetí.

SLOVNÍ VYVEDENÍ

Školní rok: 1999/2000

Jméno a příjmení: Veronika Hradecská

Rok, měsíc a rok narození: 14. srpna 1988

Ročník: 5. třída
Počet učebnic: 88 53 16/142 82

Milá šéfredaktorko,

oprávněně popobíže předložil návrh, aby se naučila mnou navržená slova. Jedná se o slova, která se používají v různých oborech. Jejich významy jsou různé a používají se v různých situacích. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu.

V mnoha případech se používají slova, která mají stejný význam, ale liší se v použití. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu.

Pro každé slovo je důležité znát jeho význam a používání. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu. Každé slovo má svůj význam a používání slova se liší v závislosti na kontextu.

Pro sebehodnocení žáků můžeme využít také různé formuláře:

Měsíc:	Týden:	Jméno:	Ročník:	Poznámky učitele
Předmět	Očekávané výstupy	Ještě neumím skoro potřeboji pomoc, jsem na začátku cesty.	Umím skoro Občas se dopouštím chyb	Umím úplně
Cesky jazyk				
Čtení				
Psaní				
Matematika				
Poznávání světa				
Výchovy				
Jiné				
Moje chování				

Př.: Ukázka zápisů žaka 3. ročníku, které si zaznamenával sám z vlastní iniciativy v průběhu žákovské prezentace projektu k vodnímu toku.

Mluvení je, považuje a s přestávkami.
Jindra se svaží považovat os, co mají
řít, koukají na text, pěkně, docela,
díle, to, inga, a hlasite mluvení.

Bez divků, na text, až na kačku
Mluvení střech až na Amálku ta
měta špatně

17: Bodů

(14)

16: Bodů

(15)

Koukají na text. Hlasite střech.

15: Bodů

(14)

Závěr aneb co můžeme dělat pro zkvalitnění hodnocení?

- Hodnotit pouze to, co jsme žáky učili.
- Posílit formativní hodnocení.
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů.
- Očekávané výkony žáků vymezit jako vzdělávací cíle – jasně a srozumitelně formulované, seznamovat s nimi žáky.

- Formulovat kritéria hodnocení.
- Více přizpůsobovat průběh vzdělávání potřebám jednotlivců.
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení.
- Používat různé typy a formy hodnocení.
- Hodnotit efektivně – kvantita neznamená kvalitu.
- Hodnotit vyváženě, ve struktuře odpovídající struktuře cílů a obsahu vzdělávání.

Současně by mělo platit:

- Žák ví, co se má naučit a proč se to učí – smysluplnost učení.
- Ví, co bude dělat proto, aby se něco naučil.
- Ví, jak bude prokazovat, co se naučil.
- Ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Hodnotí vlastní pokrok a výsledek své práce.

4. Pololetní a závěrečné sumativní hodnocení na konci školního roku v Evropských školách

Ve druhé kapitole této publikace jsme nastínili základní východiska a dokumenty, o něž se opírá hodnocení v Evropských školách. V pětiletém období platnosti těchto dokumentů ve vazbě na školní hodnocení žáků nebyla učiněna žádná reflexe, která by poskytla školám relevantní informace ke zkušenosťem se zavedeným hodnocením.

Uvedli jsme také základní informace k sumativnímu – sumarizujícímu hodnocení, oficiální školní zprávě, která je rodičům předávána v pololetí a na konci školního roku. V dílčích kapitolách publikace jsme se také zmínili o tom, že dokumenty Evropských škol nekonkretizují jednoznačně požadavky na učitele v oblasti hodnocení a že současně nespecifikují či nevysvětlují hlouběji čtyřstupňovou hodnotící škálu a následně převod posouzených kompetencí v předmětech do jednoho sumarizujícího verbálního zhodnocení. Zmíněné problematice a otázkám z ní vyplývajícím se budeme věnovat v této kapitole.

Mají-li učitelé objektivně hodnotit své žáky a tomuto hodnocení je také učít, musí být vybaveni patřičnými hodnotícími a evaluačními kompetencemi, metodami a nástroji. Měli by dobře porozumět hodnocení formativnímu a sumativnímu, měli by umět zapojit do posouzení svých výsledků žáky a rozvíjet tak jejich dovednost k sebehodnocení. **Společným hodnocením (učitel a žák) by měli plánovat žákovo učení a jeho rozvoj a přispívat k dovednostem směřujícím k autoregulaci žákova učení v budoucnu.** Těmito dovednostmi by měly být vybaveni ze vzdělávání ve svých národních systémech, které jsou však v přístupu k hodnocení žáků velmi odlišné.

Průběžné hodnocení a jeho záznamy by měly být východiskem pro sumativní hodnocení v písemné podobě, které rodiče žáků obdrží v průběhu školního roku dvakrát v podobě školní závěrečné zprávy (vysvědčení).

Psaní **závěrečného sumativního hodnocení** však vyvolává u pedagogů i ředitelů Evropských škol mnoho otázek, které souvisí s následujícími problémy:

1. Hodnocení žáků v Evropských školách netvoří kompatibilní systém, což dokazuje:

a) Existence tří posuzujících škál v hodnocení žáků v průběhu roku (viz tabulka č. 6)

Pololetní a závěrečná zpráva pro rodiče v Evropských školách posuzuje všeobecné kompetence, které jsou nadstavbou dílčích předmětů a kompetence specifické (výstupy předmětů), jimiž se učitel snaží postihnout dosaženou úroveň rozvoje žáka v dílčích předmětech. Kompetence jsou hodnoceny na čtyřstupňové škále, která je **jasně slovně definována** a rodič (i učitel) tak získává zcela