

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Možnosti rozvoje sebehodnocení žáků v předmětech s převahou výchovného působení

Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.

Cíle:

Po prostudování dokážete:

- Vysvětlit pojmy hodnocení a sebehodnocení žáka.
- Popsat specifika hodnotících procesů v předmětech s převahou výchovného působení.
- Uvést a vysvětlit význam rozvoje sebehodnocení žáka a jeho přínos pro výuku předmětů s převahou výchovného působení.
- Vysvětlit význam hodnotících kritérií z pohledu učitele i žáka.
- Navrhnout možnosti uplatnění hodnotících strategií učitele ve výuce vybraných témat v předmětech s převahou výchovného působení.

Úvod

Aktuální pojetí vzdělávání by mělo odpovídat nejnovějším vzdělávacím trendům současnosti, včetně přístupu k hodnocení a sebehodnocení žáků. Na potřebu změny přístupu k hodnocení již upozorňovala tzv. *Bílá kniha* (2001), ve které byl zdůrazňován vzájemný vztah učitelů a žáků. Mimo to byl v dokumentu kladen důraz na hodnocení založeném na jasně vymezených kritériích a pravidlech, která jsou předem stanovena. Byl vysloven požadavek na **vytvoření uceleného systému hodnocení žáka**. Deklarované cíle však nebyly naplněny a řada plánovaných opatření byla uskutečněna v odlišné podobě.

Aktuálním dokumentem stanovujícím základní rámeček pro další rozvoj vzdělávání je *Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2020*. Kde je modernizace systému hodnocení na úrovni žáků jednou z hlavních priorit. Na základě toho je vysloven požadavek, aby vzdělávací systém podporoval metody hodnocení, které jsou zaměřeny na sledování individuálního pokroku každého žáka a studenta.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Cílem hodnotících aktivit v oblasti základního vzdělávání, má být poskytování zpětné vazby žákům (i učitelům) s akcentem na rozvoj formativního vzdělávání. Hodnocení představuje v běžné pedagogické komunikaci určité sdělení žákům o jejich úspěšnosti, chybách a postojích ve vztahu k učivu. Oficiální hodnocení pak představuje klasifikace nebo písemné zprávy (slovní hodnocení). (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2013)

Průvodce studiem

Hodnocení žáků má podporovat pedagogicky žádoucí aktivity a eliminovat ty nežádoucí. Je také plně závislé na charakteru vyučování a odráží se v něm typ edukačních cílů. V případě, že je koncepce výuky nastavena spíše na osvojování kompetencí, i hodnocení by mělo být primárně zaměřeno na tento výkon žáka. V kontextu humanizačních snah o celkový rozvoj osobnosti žáka je třeba hodnotit především **procesuální stránku jeho činnosti**. Učitel jako jediný hodnotitel ze své podstaty nemůže postihnout komplexitu procesu hodnocení. V případě, že v duchu současné pedagogiky vnímáme žáka jako spolutvůrce výchovného procesu, pak je jeho participace nezbytná i při hodnocení výsledků učební činnosti.

Pojmy k zapamatování

- M. Dvořáková (2007) vymezuje hodnocení jako vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu ke stanovenému edukačnímu cíli.
- Z psychologického hlediska je hodnocení určitá charakteristika či klasifikace jevů, které vždy obsahuje subjektivní vliv hodnotitele. (P. Hartl a H. Hartlová, 2004)
- J. Slavík (2009) za hodnocení žáků považuje „*interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků*“.

Při realizaci výuky předmětů s převahou výchovného působení by strategie hodnocení neměla být pouze o „známkování“, ale měla by zahrnovat komplexnější pohled na žákovu individuální činnost (ve všech jejích fázích). Klasifikace jednostranně označuje výkon žáka známkou, zatímco hodnocení jako širší pojem zahrnuje komplexnější posouzení osobnosti žáka, jeho

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

vlastností, schopností, potřeb, zájmů, motivů a možností dalšího rozvoje. Mimo to, orientace na známku ve výchovně orientovaných předmětech zcela popírá smysl a charakter tvořivé manuální činnosti.

V duchu současných snah o zkvalitnění hodnotících procesů směrem k žákovi se původní záměr kontroly žáka postupně transformuje v úsilí zapůsobit především na rozvoj jeho vlastností, posílení zodpovědnosti, zlepšení jeho individuálního výkonu a zvýšení motivace a autoregulace v učení již od primární školy. Postupně je ustupováno od kvantitativního hodnocení učitelem směrem ke kvalitativní diagnostice, poskytnutí adekvátní zpětné vazby a podpoře žáka ve vlastním učení.

Právě kritika tradičního kvantitativního přístupu k hodnocení formou „škatulkování“ v podobě klasifikace byla důvodem zavedení slovního hodnocení. Slovní hodnocení jako jedna z forem kvalitativního hodnocení je hodnocení žáků výroky, které umožňují akcentovat přednosti žáka a současně konkrétně popsat nedostatky. Uplatňování slovního hodnocení svou informativní funkcí zvyšuje motivaci žáka, současně žák může figurovat jako partner v dialogické formě komunikace. Takto realizované hodnocení označuje R. Čapek (2015) jako **supportivní** (podporující, rozvíjející).

Hodnocení v předmětech, kde převažuje praktická či tvořivá činnost žáků, může pro některé učitele představovat problém. Zejména začínající učitelé řeší nejen otázku co hodnotit, ale také jakým způsobem hodnotit, jak často hodnotit, jak srozumitelně formulovat hodnotící výroky nebo v případě slovního hodnocení, jak nehodnotit „unifikovaně“. Školní vzdělávací program každé školy sice deklaruje základní charakteristiky hodnocení, které si volí každá škola a učitel by je měl plně respektovat, přesto se v edukační realitě uplatňuje i v této oblasti jistá míra učitelova individuálního pojetí založená na preferenci určitého způsobu hodnocení. Hodnotící strategie učitele v předmětech s převahou výchovného působení by měly zahrnovat nejen výsledek žákovy činnosti, ale především proces tvorby, jehož nedílnou součástí jsou také žákovy vstupní představy (prekoncepty), názory, postoje a v neposlední řadě interakce mezi žáky i učitelem.

Žák je ve vyučování stavěn do situací, ve kterých musí činit určitá rozhodnutí na základě vlastního zhodnocení situace. To mu poskytuje zpětnou vazbu a formuje představu o správnosti

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

zvolených procesů, průběhu vlastní činnosti, o míře samostatné práce či celkovém podílu pomoci učitele na výsledném produktu. Úlohou učitele je poskytnout nejen přiměřené množství vstupních informací, ale také vhodnou reflexi průběhu činnosti.

Úkol nebo cvičení

1. Vyhledejte na internetu konkrétní školní vzdělávací programy (ŠVP) a zjistěte, jakým způsobem jsou zde zpracována pravidla pro hodnocení žáků.
2. Zjistěte, zda v ŠVP existují speciální pravidla pro hodnocení předmětů s převahou praktických činností.

Průvodce studiem

1. Sebehodnocení žáka

Sebehodnocení žáka by mělo být přirozenou součástí procesu hodnocení a současně jednou z významných kompetencí, kterou si mají žáci osvojit a rozvíjet. Mělo by fungovat jako doplnění a podpora učitelova hodnocení a rozšíření evaluačních procesů školy. Vhodně realizované sebehodnocení aktivizuje žáka a rozvíjí potřebu přemýšlet o průběhu i výsledcích své práce, podporuje rozvoj zodpovědnosti a stanovování individuálních cílů. Přiměřeným způsobem je možné zařazovat sebehodnotící aktivity již u žáků předškolního věku. Hodnocení vlastní práce umožní žákovi regulovat svou činnost, čímž ovlivní vlastní učení a učí se přijímat zodpovědnost za jeho výsledky. (Kolář, Šikulová, 2009)

K efektivnímu zapojení žáka do vlastního hodnocení je třeba nejprve jasně a srozumitelně stanovit principy – kritéria hodnocení. Přidanou hodnotou při projednávání kritérií hodnocení učitelů s žáky je sjednocení základních měřítek pro hodnocení. Potom se lze při hodnocení žákovských výkonů setkávat s momenty posilujícími důvěru a motivaci, a minimalizovat tak příčiny vzniku napětí mezi učiteli a žáky. V praxi je ovšem složité, (ale ne nemožné) tuto myšlenku realizovat. Jsou-li požadavky na hodnocení se žáky společně přijaty, jde o další optimální krok oceňující jejich výkon a úsilí, což mj. podporuje pozitivní klima ve třídě. Žák sám se stává spoluzodpovědným a aktivně se podílí na procesu vlastního učení. Znamka či jiná forma zhodnocení výsledků je potom logickým vyústěním této cesty. (Pasch, 1998)

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Úkol nebo cvičení

1. Uvítali byste rozšířenou možnost sebehodnocení ve vztahu ke svému/vlastnímu učení?
2. Dokážete být při hodnocení objektivní? Jakým způsobem lze hodnocení objektivizovat?
3. Oceňujete poskytnutí možnosti sebehodnocení?
4. Setkali jste se s tím vůbec?

2. Kritéria hodnocení žáka v předmětech s převahou výchovného působení

Jednota vnějšího hodnocení žáka a jeho sebehodnocení je podmíněna jasnými požadavky vyplývajícími ze stanovených kritérií. Výchovné předměty na ZŠ nabízejí díky obvyklému organizačnímu uspořádání – aktivní práci žáků v menších skupinách – dostatek prostoru pro uplatnění žákovy zodpovědnosti za výsledky práce, její hodnocení, hodnocení sebe a tím vším i převzetí spoluzodpovědnosti za své vlastní učení.

D. Nezvalová (2010) upozorňuje na fakt, že ve výuce často učíme věci, které pak jako učitelé nehodnotíme a opačně hodnotíme, co jsme nenaučili. Proto je nezbytné nejprve zjistit, co žáci znají o tématu a využít těchto informací k plánování procesu výuky – především ke stanovování edukačních cílů. Teprve poté je možné vypracovat kritéria, která se týkají procesní stránky žákovy praktické činnosti a zahrnují i způsoby činnosti z hlediska širších souvislostí. Mohou to být např.:

- samostatnost při jednotlivých etapách tvorby výrobku,
- zodpovědnost z hlediska bezpečnosti práce, ochrany životního prostředí, spolehlivosti, úspornosti výroby vzhledem ke zdrojům,
- spolupráce (kooperace), vzájemná pomoc, nekonfliktnost, schopnost dohodnout se, připravenost převzít práci a zodpovědnost,
- komunikace, dohoda a dodržování pravidel komunikace, předávání informací, zdůvodnění rozhodování a jejich docenění, kulturnost jazyka a rozhovoru,
- úroveň myšlení a řešení problémů, prozíravé myšlení a jednání, myšlení v alternativách, schopnost promyšleně řešit problémy,
- výkonnost, plánovitá, svědomitá, vytrvalá práce.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Samotné vypracování kritérií však nestačí, kritéria by měla být především funkční. Autorky H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2012) řadí mezi málo funkční (nebo zcela nefunkční) kritéria např.: *správnost, zajímavost, časový limit*. Ani jedna formulace žákovi nepomůže při vyhodnocování průběhu či výsledku činnosti. Naopak nejspíše vyvolá otázky typu: Co přesně je správné? Jaké odchylky je možné tolerovat? Jak odlišit zajímavé zpracování a odchylku od zadání? Aj. Kritéria je tedy třeba vhodně specifikovat, aby byla univerzálně srozumitelná. Výuka zaměřená na zhotovování výrobků představuje pro žáky systém komplexních úkolů. Žák dělá výrobek z různých materiálů, při tom se učí typické způsoby zpracování materiálů, současně ale se může učit (při vhodném postupu výuky) plánovat práci a projektovat výrobek. K hodnocení takovýchto komplexních úkolů mohou sloužit tzv. sady kritérií, které popisují očekávaný výkon v několika dílčích kritériích, včetně určení míry zvládnutí kritéria (indikátorů).

Příklad

Příklad kritérií uplatnitelných v pracovních činnostech, která mohou být v jednotlivých etapách edukačního procesu zohledňována, uvádí M. Hohloch (2001):

- etapa projektování a plánování práce – nápaditost návrhu, kvalitní náčrt, návrh postupu výroby a jeho záznam či náčrt, volba materiálů a polotovarů aj.
- etapa výroby – volba nástrojů, dobře a bezpečně prováděné operace, čistá práce, pořádek na pracovišti, využití či úspora materiálů aj.
- etapa posouzení výrobku – funkčnost výrobku a přesnost práce, nepřítomnost poruch aj.

Ve školní realitě je možné se setkat se situacemi, kdy má žákova činnost v různých kritériích různou kvalitu. V tomto případě záleží na učiteli, zda bude výsledek žakovy práce posuzovat jako celek (musí vyhovět všem stanoveným kritériím) nebo jednotlivé složky zvlášť (popisné hodnocení bez výsledné „známky“).

Je potřebné, aby hodnotící kritéria, včetně jejich váhy či významu, byla rozpracována před vlastní prací žáky a učitelem společně. Po ukončení práce mohou být kritéria upřesněna či doplněna. Při tom všem se zvyšují kompetence žáků spočívající v uplatnění požadavků společenských, individuálních i širších souvislostí (ekologických, ekonomických, estetických, bezpečnostních aj.).

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

V souvislosti s hodnocením je žádoucí hledat možnosti (J. Bajtoš, 2008):

- pozorování a hodnocení postupu rozvíjení či kultivace sociálních kompetencí,
- posuzování technických a zmíněných širších kompetencí, vše směřující k hodnocení,
- co požadují žáci, aby bylo hodnoceno,
- jak podporovat rozvoj schopnosti sebehodnocení,
- zda a jak lze provádět hodnocení žáků osobami vně školy, jak toto hodnocení integrovat do výuky.

Příklad

Na nejmenované základní škole probíhalo hodnocení pracovních činností podle těchto hledisek (uvedeny doslova):

- *vztah k práci a pracovnímu kolektivu,*
- *využívání teoretických vědomostí v praxi,*
- *praktická činnost,*
- *ovládání postupu a způsobu práce,*
- *předpisy o bezpečnosti,*
- *využívání surovin,*
- *starost o nářadí, jeho uložení atd.*

Tato hlediska byla dále rozpracována na úroveň jednotlivých klasifikačních stupňů, tím byla také více objasněna.

Shrnutí

Moderní pedagogické teorie jsou založeny nejen na konstruování poznatků žákem a na jeho aktivním zapojení, ale také na sdílení a hodnocení poznání. Nově osvojené znalosti, dovednosti i postoje jsou v procesu hodnocení žáky interpretovány na pozadí předchozích zkušeností a tím přebudovávány do nových poznávacích schémat. Vzhledem k tomu, že je možné se setkat s více různými přístupy k hodnocení ze strany učitelů, je třeba vnímat a pracovat s jejich kvalitativně odlišným charakterem. Posouzení žákovy činnosti má být odvozeno od edukačních cílů stanovených učitelem. Na základě těchto cílů je možné definovat očekávanou kvalitu jak průběhu reálné výuky, tak výsledků činnosti. Výkon žáka je vhodné charakterizovat určitou

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

baterií vlastností, podle kterých je nejen učitel, ale i žák sám schopen zhodnotit vlastní výkon. Při stanovení těchto rysů je třeba zohlednit nejen pohled učitele, ale také faktor žáka zahrnující individuální rozvoj jeho osobnostních kvalit. Vhodně nastavené hodnocení umožní žákům reflektovat vlastní pokroky i pocity z nich plynoucí. Současně je žákům umožněno aktivně vytvářet spojení mezi poznatky a praktickými dovednostmi.

3. Sebehodnocení žáka

Pojmem *sebehodnocení* lze označit každé hodnocení, při kterém jedinec hodnotí sám sebe, ve školní realitě je takto označována výchovná metoda, kdy žák prezentuje svůj pohled na sebe a své školní výkony. V edukační realitě představuje sebehodnocení jednu z výchovných metod, kdy žák prezentuje svůj názor a konfrontuje jej s názory učitele i ostatních žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

J. Kratochvílová (2011, s. 22) uvádí, že „*sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje 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*“ a současně zdůrazňuje jeho propojení s hodnocením učitele.

H. Sedláčková, Z. Syslová a L. Štěpánková (2009) vymezují sebehodnocení jako citově podbarvený vztah jedince k sobě samému v určitých dílčích činnostech. Emotivní význam sebehodnocení rovněž zdůrazňuje M. Vágnerová (2010), která užívá pojem *sebehodnotící emoce*. Hodnotící emoce se postupně rozvíjí v mladším školním věku, dochází k vnitřní diferenciaci a lepšímu porozumění této emoci a zraje na základě nově nabitých zkušeností s učitelovým srovnáváním výkonu a chování žáka s ostatními. Primární škola je tedy nejvhodnější dobou, kdy je možné působit na rozvoj žáka v oblasti sebehodnocení. J. Slavík (1999) vyzdvihuje potřebu rozvoje sebepoznání žáka a uvádí, že by se žák měl sám naučit vnímat a hodnotit okolní svět, vlastní chování, předpoklady, meze a možnosti, především proto, aby mohl na svět nahlížet vstřícně, s důvěrou a odhodláním. Pokud totiž není schopen správně posoudit své možnosti i limity, je velmi často neuspokojen, ztrácí sebedůvěru, sebeúctu, stává se úzkostlivým, bojácným či agresivním.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

„Školní“ sebehodnocení žáka by mělo zahrnovat celkové vyhodnocení výstupů i zvládnutí úrovně klíčových kompetencí – žák se učí ústně zhodnotit po skončení probraného učebního celku úroveň zvládnutí dílčích výstupů, jichž je dosahováno prostřednictvím osvojovaného učiva, žák tak dostává přehled o svém individuálním pokroku a podílí se na plánování a řízení svého učení. Sebehodnocení je komplexní proces, který se dotýká nejen žáků a učitelů, ale také rodičů. Pro žáky je sebehodnocení jednou z forem popisu sama sebe, a to z hlediska míry osvojení si určitých vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Současně je to příležitost, kdy si mohou uvědomit, co udělat pro vlastní zlepšení. V kontextu interakce s učitelem i rodiči se otevírá prostor ke sdílení vlastních názorů a k diskusi o pocitu osobní úspěšnosti. Pro učitele představuje sebehodnocení žáka další příležitost k poznání žáka a jeho přání, cílů a představ o sobě samém, ale také obav a nejistot. Získané informace mohou být pro učitele směrodatné při dalším rozvoji žáka volbě či změně stylu vyučování a porovnání s vlastním viděním dítěte ve vazbě na jeho učení. Sebehodnocení poskytuje také důležité informace rodičům – o tom, co prožívá, co zvládá, po čem touží, kam směřuje. Dává tak rodičům možnost motivovat, podpořit a pomoci dítěti hledat cestu k větší úspěšnosti a osobnímu uspokojení.

3.1 Řízená sebehodnotící činnost žáka (sebereflexe)

Sebepoznávání žáka ve smyslu introspekce, probíhá takřka neustále. Žák se v určitých situacích chová určitým způsobem, reaguje na podněty, získává zpětnou vazbu od okolí i od sebe samého. Cesta k sebehodnocení žáka vede vždy přes hodnocení učitele. Ten, ve snaze o navození sebehodnotících činností musí nejprve vytvořit bezpečné prostředí, které žák chápe jako stabilní, předvídatelné a dokáže se v něm orientovat. (Vágnerová, 2010)

Stejně jako učitel, i žák má možnost využít k vyjádření hodnotícího názoru různých prostředků. Na primární škole, zejména v nižších ročnících, je vhodné zařazovat co nejjednodušší formy. Míru naplnění úkolu, či spokojenost s činností je možné srozumitelně hodnotit prostřednictvím mimiky, gestikulace či posturologie. Mezi další prostředky vhodné k rozvoji sebehodnocení na primární škole jsou grafické symboly. Grafická forma hodnocení je pro svou názornost, jednoduchost a srozumitelnost velmi blízká zejména pro žáky mladšího školního věku. U žáků vyšších ročníků je možné použít hodnocení číselnou formou, ať už se jedná o procenta, stupnice, či body. Číselné škály je možné aplikovat do hodnocení i ve verbalizované podobě.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Příklady škál uvádí ve své publikaci např. J. Kratochvílová (2011, s. 35) a doplňuje, že učitelé často považují takovéto slovní hodnocení za „šetrnější“ vůči žákům.

Sebehodnocení ve verbalizované podobě již klade na žáka vyšší nároky z hlediska komunikativních kompetencí¹. Z pohledu učitele je třeba brát úvahu také fakt, že žák v roli komunikátora může být vystaven negativním vlivům provázejícím veřejný projev před učitelem i třídním kolektivem. Pod vlivem oficiálnosti svého sdělení žák často ztrácí svou spontaneitu a může volit formální a pro něj nepřirozené stylizace a tzv. školskou intonaci. (Nelešovská, 2005, s. 80) Zpočátku tak není možné očekávat, že budou hodnotící výroky vždy adekvátně formulovány a budou vycházet z kritického posouzení sledované situace.

Důležitá pasáž textu

Sebehodnotící dovednosti žáků je možné rozdělit do dvou fází. V první fázi se žáci mají vyjadřovat ke svému výkonu, aniž by svá tvrzení zdůvodňovali. Žáci nejprve odpovídají na návodné reflektivní otázky směřující k poznání a pojmenování aktuálního stavu: *Co znám, umím, dokážu? Jaký jsem? Jakým způsobem to umím uplatnit (použit v konkrétních reálných situacích)?* Bezprostředně po učení pak: *Co nového jsem se naučil? Co se mi podařilo? V jaké situaci jsem nejistý? Jaký jsem při práci? Co na mě oceňují ostatní? Jak se se mnou spolupracuje? Jak reaguji, když něco nevím? Na co bych se měl více soustředit? Proč jsem se zlepšil/zhoršil?* Aj. (upraveno dle Kolář, Šikulová, 2009) Takto formulované otázky mohou mít regulativní, motivační i poznávací funkci, a to jak před procesem učení, v jeho průběhu i závěru. Následuje druhá fáze, kdy by měli žáci volbu svých odpovědí zdůvodnit². (Košťálová, Míková, Stang, 2008). Tato zdůvodnění by měla být zpočátku jednoduchá a měla by se odvíjet od předem stanovených kritérií.

Žák zpočátku není schopen adekvátně posoudit ani pojmenovat své vlastnosti ani schopnosti. Na počátku školní docházky stále převládá dětský slovník, který selektivně obohacují pojmy, které jsou žákům užitečné. (Vágnerová, 2010) Je tedy nezbytné, aby učitel žákovi umožnil termíny nejprve identifikovat a pojmenovat, a poté poskytnout prostor k jejich osvojení v rámci sebepoznávání a seberefektivních aktivit. Verbální označení mohou být velmi variabilní.

¹ Zejména znalosti terminologie a dostatečné slovní zásoby.

² Zdůvodnění by měla být vždy vztažena k edukačním cílům.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Pojmy uplatnitelné v hodnotících výrocích uvádí např. Schimunek (in Gavora, 2001, s. 253). Ten člení popisné vlastnosti dle situací na:

1. Chování při učení, tvořivé činnosti a při práci: *soustředěný, pozorný, chápavý, lehce poučitelný, spolehlivý, podávající perfektní výkon, soustavný, cílevědomý, rychlý, přesný, přiměřený, jasný, srozumitelný, plynulý, názorný, vytrvalý, samostatný, bystrý, nápaditý, tvořivý, logicky uvažující, schopný rozlišovat, schopný aplikovat naučené, zvědavý.*
2. Sociální chování: *upřímný, přátelský, spolehlivý, přizpůsobivý, připravený pomoci, zdrženlivý, energický, živý, klidný, vyrovnaný, schopný přizpůsobit se / podřídit se, schopný spolupracovat, pracuje s radostí, rád se dělí o své zážitky.*
3. Individuální zvláštnosti: *silná vůle, rozumný, neústupný, odhodlaný, sebejistý, příjemný, schopnost nadchnout se pro věc, harmonický, veselý, spokojený, tichý, rozvážný, obětavý, oddaný, sebevědomý, sebejistý, sebekritický, náročný, starostlivý.*

Příklad

Uvedené vlastnosti jsou obecně aplikovatelné bez ohledu na věk žáků, napříč jednotlivými předměty. Níže uvádíme ukázkou položek specifických pro výuku pracovních činností, které žákovi přiblíží představu o kvalitě jeho práce v oblasti znalostí, dovedností i emočního působení realizované činnosti.

Tabulka č. 1: Návodné sebehodnotící položky a otázky (Částková, Stolinská, 2014)

Kognitivní	Behaviorální	Afektivní
Vím, proč bych měl/a šetřit materiálem.	Při práci jsem šetřil/a materiálem.	Měl/a jsem včas připravené pomůcky.
Znám pravidla práce ve skupině.	S ostatními jsme spolupracovali při těchto činnostech...	Rád spolupracuji se spolužáky.
Vím, na koho se mám obrátit, když potřebuji pomoc.	Když jsem si nevěděl/a rady, zeptal/a jsem se.	Je těžké se zeptat na radu učitele/spolužáka?
Vím, kde hledat inspiraci.	Při činnosti jsem byl/a samostatný/á a uměl/a jsem si poradit.	Nebojím se experimentovat s materiály a postupy výroby.
Vím, jak zacházet s pomůckami, abych nezranil/a sebe ani ostatní.	Dokázala jsem pracovat s pomůckami tak, abych nezranila sebe ani ostatní.	Myslím si, že je důležité dodržovat při práci pravidla.

Studijní text k projektu

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Vím, co mám dělat, když se mi něco nepovede.	Občas jsem chyboval/a, ale pochopil/a jsem v čem.	Jak reaguji, když udělám chybu?
Umím popsat pracovní postup.	Při práci jsem přemýšlel/a o dalších možnostech postupu výroby.	Při ukázkách učitele jsem dával/a pozor, abych vše dobře viděl/a a slyšel/a.
Vím, jak si naplánovat práci.	Práci jsem naplánoval/a a plán se mi podařilo dodržet. Výrobek jsem dokončil/a včas.	Mám radost ze svého výrobku.
Znám pravidla chování ve třídě.	Jaká byla atmosféra ve třídě?	Při práci se chovám tak, abych nikoho nerušil.
Vím, jak hodnotit výrobek i práci.	Výrobek se mi podařil, protože...	Co mě při práci bavilo? Jak jsem se cítil/a při práci? V čem se chci zlepšit?

Kvalitní komunikace mezi učitelem a žákem je jeden z klíčových faktorů osobnostně rozvíjícího pojetí vzdělávání. Učitel by měl své sdělení v podobě hodnocení vyjádřit **v řeči adekvátní řečové úrovni žáka**. Vzhledem k tomu, že figuruje také jako řečový vzor, je třeba, aby se vyjadřoval na kvalitativně vyšší úrovni za současného zachování srozumitelnosti obsahu. V roli komunikanta pak musí podněcovat žáka k přesnějším vyjádřením, vyzdvihovat správně formulované hodnotící výroky a učit dovednosti naslouchat. Partnerský vztah mezi učitelem a žákem a komunikace založená na důvěře v žákovy schopnosti, jeho tvořivost a potenciality vlastního zdokonalování neznámá popření role učitele jako autority, naopak je kladen důraz na budování jeho přirozené autority, vytyčení jasných požadavků na žáka vymezování hranic a žákovské vnitřní přijetí pravidel školy vycházející z participace na jejich tvorbě. Sdílená odpovědnost učitele a žáka za výsledky vzdělávání vyplývá ze spolupodílení se na tvorbě hodnotících pravidel a kritérií. (Spilková, 2012)

Shrnutí na závěr

Hodnocení jako součást edukačního procesu, může být funkční pouze v případě, že bude kvalitně plnit všechny funkce. To znamená, že bude adekvátně informovat všechny jeho účastníky, motivovat žáky k učební aktivitě, stimulovat a regulovat učení, a především povede žáky k sebereflexi založené na sebeanalýze a sebehodnocení. K efektivnímu rozvoji sebehodnocení žáka je nezbytné, aby učitel při vlastním hodnocení dodržoval následující doporučení (Kolář, Šikulová, 2009):

- zopakovat žákovi kritéria hodnocení a míru jejich naplnění žákem,

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

- na počátku popsat úspěchy žáka, společně s nedostatky uvést jejich pravděpodobné příčiny, předložit žákovi návrhy k překonání zjištěných nedostatků,
- nepoužívat slovní hodnocení stroze jako verbální interpretaci známky, ale doplnit širším popisem,
- vyvarovat se nekonkrétním posuzovacím výrokům (*to je pěkné, to se ti povedlo, to se mi líbí, aj.*),
- nehodnotit osobnost žáka (nepoužívat posuzující jazyk, vyvarovat se „nálepkování“ a „škatulkování“ typu *chytrý, pomalý, dobře vychovaný, nešikovný, aj.*; hodnotit činnost)
- neužívat „prázdných“ pochval, které jsou silně manipulativní a mohou se stát cílem žákova snažení,
- nesrovnávat žáka s ostatními, ale pouze s jeho vlastním předchozím výkonem,
- hodnotící výroky formulovat jasně a srozumitelně,
- nepoužívat rozkazovací ani podmiňovací věty, nepoužívat ironii a sarkasmus,
- celkově orientovat hodnocení pozitivně.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište možné negativní dopady hodnocení žáka učitelem a navrhněte způsoby jejich eliminace na konkrétním příkladu.
2. V čem spatřujete význam sebehodnotících procesů pro výuku předmětů s převahou výchovného působení?
3. Navrhněte konkrétní aktivity podporující rozvoj sebehodnocení žáků.
4. Vytvořte soubor hodnotících kritérií pro vybraný výrobek.
5. V čem spočívají specifika hodnotících procesů ve výuce zaměřené na zhotovování výrobků (např. praktické činnosti)?

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Základní literatura

BAJTOŠ, J. Testovanie a hodnotenie psychomotorických zručností v technických predmetoch. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů II*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2008, s. 8-12. ISSN 1214-0554.

DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

KOLÁŘ, Z. A R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, Pedagogika. ISBN 978-802-4728-346.

KOŠTÁLOVÁ, H., Š. MIKOVÁ a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

PASCH, M. ed. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 587-593. ISBN 978-80-7367-546-2.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, V. Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In HELUS, Z. & LUKÁŠOVÁ, H. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. 2012. s. 41-70. ISBN 978-80-905222-0-6.

VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Doplňující literatura

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČÁSTKOVÁ P. a J. KROPÁČ. The process of assessment in the technical education at a primary school. In *Proceedings 10th International Technology, Education and Development Conference*. IATED: Madrid. 2016. s. 1769-1777 ISSN 2340-1079. ISBN 978-84-608-5617-7.

ČÁSTKOVÁ, P. a D. STOLINSKÁ. Sebereflexe žáka v technické výchově na primární škole. In *Trendy ve vzdělávání*. HAVELKA, M., CHRÁSKA, M., KLEMENT, M. a Č. SERAFÍN. 2014, roč. 2014, I, s. 31-35. ISSN 1805-8949. Dostupné z: http://www.kteiv.upol.cz/tvv_web/tvv14/tvv_2014_proceedings.pdf

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ, J. a J. PLISCHKE. *Vybrané partie z didaktiky technické a informační výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. V tisku.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. Strukturování hodnotících činností v technické výchově na primární škole. In. *Journal of Technology and Information Education*. 2017, 9(2), s. 88-104. ISSN 1803-6805. DOI 10.5507/jtie.2017.011.

DOSTÁL, J., HAŠKOVÁ, A., KOŽUCHOVÁ, M. a kol. *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc, 2017. v tisku.

GAVORA, P. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In. *Předškolní a primární pedagogika*. Kolláriková, Z. & Pupala, B. et al. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

HOHLOCH, M. Selbstbewertung und Fremdbewertung: Produkt- und prozessbezogene Kriterien – Lernen im selbst gestalteten Bewertungsprozess. In *Unterricht Arbeit + Technik*. 2001. Nr. 9. J.3. s. 11-13. ISSN 0342-6254.

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2020. (2014). Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN-10: 80-247-0738-1.

NEZVALOVÁ, D. *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2540-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-246-1832-6.