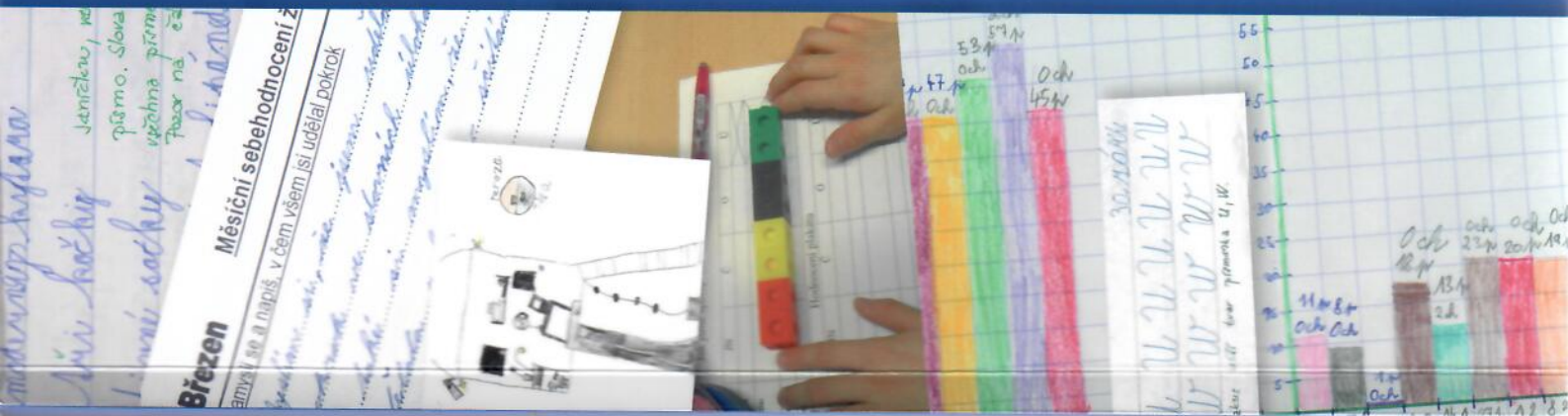


Jana Kratochvílová

Systém hodnocení a sebehodnocení žáků

Zkušenosti z České republiky
i Evropských škol

BRNO 2011



System hodnocení a sebehodnocení žáků

Zkušenosti z České republiky i Evropských škol

Jana Kratochvílová

Brno 2011

Obsah

Předmluva	5
Úvod	7
1 Historie a poslání Evropských škol	11
2 Požadavky na hodnocení v českých a Evropských školách	13
3 Hodnocení a sebehodnocení žáků	19
3.1 Význam hodnocení	19
3.2 Vztah mezi hodnocením a koncepcí vyučování	20
3.3 Vymezení základních pojmů	21
3.4 Funkce a typy hodnocení	23
3.5 Formy hodnocení	33
3.6 Hodnotící jazyk	42
3.7 Kritéria hodnocení	45
3.8 Hodnocení kompetencí	57
3.8.1 Všeobecné kompetence	57
3.8.2 Metody hodnocení všeobecných kompetencí	62
3.8.3 Specifické kompetence (dílních výstupy)	63
3.8.4 Metody hodnocení specifických kompetencí	67
3.9 Sebehodnocení žáků	79
4 Pololetní a závěrečné sumativní hodnocení v Evropských školách	89
5 Systém hodnocení	99
Závěr	103
Literatura	105
Přílohy	108

Knihla je výsledkem dlouholeté výzkumné reflexe směřující k vytvoření komplexního systému hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání a výsledkem dvouletého výzkumu, koncentrovaného na analýzu učitelova pojetí sumativního hodnocení a výsledků hodnocení žáků na konci školního roku v mezinárodním prostředí Evropské školy.

Recenzenti:

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

doc. PhDr. Petr Franiok, Ph.D.

© Jana Kratochvílová, 2011

kontakt: kratochvilova@ped.muni.cz – pro zpětnou vazbu ke zkušenostem získaným v této publikaci a ke spolupráci k rozvoji problematiky hodnocení a sebehodnocení žáků; pro semináře a výzkum.

ISBN 978-80-7392-169-9



Předmluva

Vážení čtenáři,

právě otevíráte publikaci, která vás provede oblastí otázek ke školnímu hodnocení velmi zajímavým způsobem. Autorka dr. Jana Kratochvílová připravila text, v němž zobecnila své zkušenosti z praxe v základní škole v Řeznovicích - Ivančicích a porovnála je se současnou teorií k této oblasti v pedagogické vědě. Následně autorka zakomponovala celý problém do evropského kontextu, protože mohla vyzkoušet své řešení problému školního hodnocení z České republiky v podmínkách Evropské školy v Bruselu, kde poslední dva roky vyučovala.

Ústřední otázkou publikace je, zda můžeme školní hodnocení chápat a realizovat tak, že na konci procesu je nejen posouzený výkon žáka, ale také jeho dovednosti a zkušenosti s vlastním sebehodnocením. Autorka také řeší otázku, kdy lze s procesy sebehodnocení u žáků základní školy začít. Odpověď je velmi zajímavá. Začít se školním sebehodnocením můžeme podle autorky už od zahájení školní docházky. Žáci přicházejí do školy s různými předpoklady pro sebehodnocení a v textu se dovíme, jak je může učitel na začátku rozpoznávat. Autorka navrhla, vyzkoušela a vyhodnotila řadu postupů školního hodnocení, s nimiž nás v textu seznamuje.

Zajímavý je výsledek komparace legislativních nároků na školní hodnocení v Česku i v Evropě, který ukazuje, že zde existuje řada nedotažených a rozporuplných doporučení, jež by si zasloužila další pedagogický výzkum. Pozoruhodné je, že česká legislativa přímo zadává učitelům úkol, že mají vést žáky ke školnímu sebehodnocení. Učitel však nemá představu, jak tento úkol realizovat, protože s procesy školního sebehodnocení nemá vlastní zkušenosti. Tato publikace vysvětluje, jak systém cílových kompetencí může být převeden do formulací kritérií a indikátorů v jazyce žáků, jež pak mohou pro sebehodnocení dále sloužit.

Publikace je napsána velmi čtivě a přehledně. Teoretické nároky na řešení problému jsou dokládány celou řadou obrázků, které dokumentují možnou realizaci v praxi u nás i v zahraničí. Ke stejnému účelu složí i celá řada příloh.

Celý problém je zpracován s velkou láskou a porozuměním, což odpovídá přístupu autorky v praxi. V devadesátých letech jsme měli možnost pozorovat praxi autonomního hodnocení žáků na exkurzích studentů do základní školy, kde vše autorka zkoušela. Také téměř dvacetiletá spolupráce autorky s katedrou pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě dokládá, jak dlouho zrála kvalita předkládaného díla.

Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.
V Ostravě dne 11. 2. 2011

v Ivančičích-Řeznovicích pokračují v jeho užívání i rozvoji. Mnohými školami je také kopírován a s drobnými úpravami vydáván za vlastní.

Od roku 2000 jsem ukončila své působení ve škole a získané zkušenosti jsem předávala učitelům po celé republice i studentům PdF MU, kde v současnosti pracuji.

V listopadu roku 2007 jsem přijala na čtyři měsíce místo zastupujícího učitele v Evropské škole Brusel III. Důvodem byla zvědavost a chuť získat zkušenosti se vzdělávacím procesem v mezinárodním prostředí. Postupně jsem poznávala problematiku vzdělávání v Evropských školách a zavedený způsob hodnocení. Postrádala jsem v něm systém, propojení každodenního hodnocení učitele se sumativním hodnocením v pololetí a na konci školního roku. S odstupem času jsem se ocitla v Evropské škole Brusel III opět v září 2009. Tentokrát jako učitelka české sekce s bližším cílem – rozvojem hodnocení a sebehodnocení v české sekci a odstartováním diskuse k hodnocení v mezinárodním měřítku s nadějí v zavedení lepšího systému do budoucna.

Po celý školní rok 2009/2010 jsme společně s kolegyní Mgr. Martinou Klímovou ověřovaly systém hodnocení a sebehodnocení v 1.-3. ročníku podle *Informační knížky hodnocení a sebehodnocení dítěte*, kterou jsem upravila na podmínky Evropských škol. Získaly jsme cenné zkušenosti s rozvojem sebehodnocení dítěte, které jsem mohla zahrnout do již nové verze hodnotící knihy, kterou jsme nazvaly *Hodnocení a sebehodnocení dítěte* pro školní rok 2010/2011. V novější verzi jsem se pokusila o pestřejší podobu celkového měsíčního sebehodnocení dítěte se záměrem získat další cenné diagnostické informace. Po druhém roce ověřování ve všech ročnících české sekce prvního stupně se ukázalo, že celý systém je velmi účinný a schopný své existence i v mezinárodním měřítku. Stal se výzvou pro inovativní učitele ostatních států v Evropské škole Brusel III a inspirací pro Radu inspektorů Evropských škol k vytvoření nové filozofie a koncepce hodnocení v Evropských školách.

Navržený systém hodnocení a sebehodnocení vychází ze základních stavebních kamenů hodnocení a je použitelný v České republice i v zahraničí. Nemůže být uplatňován formálně, nýbrž s pochopením jeho vlastní podstaty a s chutí učitele pro jeho realizaci. Tato publikace nabízí čtenáři také základní informace o Evropských školách a závěrečném sumativním hodnocení v nich.

Za podporu v ověřování a přijímání změn v hodnocení děkuji řediteli primárního stupně Evropské školy Brusel III Mgr. Vladimíru Brtníkovi; inspektorce, zodpovědné za vzdělávání v českých sekcích Evropských škol PhDr. Daně Musilové a mým kolegům, s nimiž jsem o problematice hodnocení mohla diskutovat. Českým kolegům děkuji za přijetí nové cesty v hodnocení a sebehodnocení a za její další rozvoj.

Děkanovi PdF MU doc. RNDr. Josefu Trnovi, CSc., panu prof. PhDr. Oldřichu Šimoníkovi, CSc. a doc. PaedDr. Haně Horké, CSc. děkuji, že mně tuto cestu umožnili. Velmi si vážím mnohaleté spolupráce s paní prof. PhDr. Hanou

Lukášovou, CSc. a doc. PaedDr. Hanou Horkou. Oběma děkuji za laskavá a povzbudivá slova, podnětné připomínky a ocenění.

Poděkování patří také dětem, které jsem mohla učit a jejich rodičům. Společně prožité roky a krásné okamžiky se staly mojí součástí.

To nejcennější, co člověk má, je rodina. Bez její podpory mé práce v zahraničí by tato publikace nevznikla. Z celého srdce děkuji.

Jana Kratochvílová

I Historie a poslání Evropských škol

Historie Evropských škol byla započata v říjnu roku 1953 v Lucemburku. Šest členských států Evropského společenství uhlí a oceli založilo tehdy experimentálně první školu pro výuku žáků rozličných národností, jazyka a kulturního zázemí, vzdělávajících se pod jednou střechou. Po prvních pozitivních zkušenostech tyto státy podepsaly v dubnu roku 1957 Statut Evropských škol. Oficiálně tak vznikla první Evropská škola v Lucemburku. V roce 1994 byla členskými státy podepsána nová Úmluva o statutu Evropských škol.

Experimentální ověřování vzdělávání na první Evropské škole bylo natolik úspěšné, že vedlo průběžně k zakládání dalších Evropských škol. Do roku 2010 bylo založeno celkem čtrnáct Evropských škol se sídlem v zemích: Anglie, Belgie, Holandsko, Itálie, Lucembursko, Německo a Španělsko. Hlavním smyslem Evropských škol je vzdělávání dětí pracovníků institucí Evropské unie. Jsou zde také vzdělávány děti pracovníků ze stálých reprezentací a dalších zastoupení. Evropské školy mohou navštěvovat i děti pracovníků soukromých společností, a to na základě smluv uzavřených s Nejvyšší radou Evropských škol.

Evropské školy poskytují pětileté primární (ekvivalent 1. stupně ZŠ) **a sedmileté sekundární vzdělávání** (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného úspěšným vykonáním maturitní zkoušky). Předškolní vzdělávání je dětem zpřístupněno od čtyř let. Každá škola zahrnuje několik oddělených jazykových sekcí, ve kterých jsou děti vyučovány ve svém mateřském jazyce. Pokud není ve školách pro některé děti vytvořena jazyková sekce, je jim zajišťováno alespoň vyučování mateřského jazyka. Pokud tyto děti navíc přicházejí do školy s nedostatečnou znalostí základního jazyka (tzn. jazyka příslušné jazykové sekce), je jim nabídnuto krátkodobé intenzivní vyučování, které jim umožní lepší začlenění mezi ostatní žáky. České jazykové sekce byly poprvé otevřeny od školního roku 2004/2005 v Evropské škole Brusel III a Lucemburk II.

Kurikulum a osnovy jsou (kromě mateřského jazyka) pro všechny sekce stejné. Sestavuje je Rada inspektorů a schvaluje je Nejvyšší rada Evropských škol. Jsou vytvářeny na základě podrobného porovnávání jednotlivých národních kurikulárních dokumentů a to tak, aby umožňovaly plynulý přechod žáků do národních škol.

Po ukončení sekundární školy mohou žáci získat tzv. „**Evropskou maturitu**“ (European Baccalaureate), která je uznávána jako vstupní kvalifikace pro studium na vysoké škole ve všech členských státech i v několika dalších zemích Evropy i mimo Evropu.¹

1. Základní informace o Evropských školách. [online]. Aktualizováno 24.11.2010, cit. [10.12.2010]. < dostupné <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach> > Welcome to the website of the Schola europaea. [online]. Cit. [10.12.2010]. < dostupné <http://www.eurcsc.eu/index.php?l=2>>.

2 Požadavky na hodnocení v českých a Evropských školách

Od počátku 90. let jsme byli v České republice svědky mnoha diskusí směřujících ke změně pro někoho „zastaralého“ a pro jiné „léty osvědčeného“ způsobu hodnocení. Odborné diskuse i experimentální ověřování vedly postupně ke změnám hodnocení v základních dokumentech, ale i změnám v postojích učitelů k hodnocení žáků.

Dnešní požadavky na hodnocení jsou v České republice stanoveny *Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborním a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění *pozdějších předpisů*, podle něhož je možné žáky klasifikovat, hodnotit slovně nebo kombinovat oba způsoby. Při klasifikaci je využívána pětistupňová klasifikační stupnice: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný. Výsledky vzdělávání žáka jsou na vysvědčení hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl vzhledem ke stanoveným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobním předpokladům a k věku žáka. Hodnocení zahrnuje i ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon. Slovní hodnocení zahrnuje rovněž zdůvodněné hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.²

O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, ve znění *pozdějších předpisů* stanoví pravidla hodnocení žáků, která jsou součástí školního řádu. O hodnocení žáků se Speciálními vzdělávacími potřebami se zmiňuje *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Z uvedených dokumentů vyplývá pro ředitele českých základních škol jistá svoboda ve volbě formy závěrečného sumativního i průběžného hodnocení žáků na straně jedné a povinnost respektovat určitá pravidla na straně druhé.

Požadavky na hodnocení žáků a autoevaluační činnosti učitele v Evropských školách v současnosti jsou velmi stručně popsány třemi základními dokumenty, které vznikaly v průběhu let 2005–2007:

- 1) **General introduction to the nursery and primary school curricula** (Approved by the Board of Governors of the European Schools at its meeting in Brussels on 1 and 2 February 2005; Ref.: 2004-D-207-en-7).³

2. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

3. General introduction to the nursery and primary school curricula (2004-D-207). [online]. Cit. [10.12.2010]. Dostupné < <http://www.eunsc.eu/index.php?l=2>.

Dokument klade požadavek na formativní hodnocení všeobecných mezipředmětových kompetencí (v českých podmínkách jde o období klíčových kompetencí) a specifických kompetencí (v českých podmínkách jde o období výstupů) jednotlivých předmětů. Zdůrazňuje možnosti komunikace školy/učitele s rodiči nad výsledky žáků a povinnost učitele seznámit rodiče s jednotlivými kompetencemi, metodami výuky a způsoby hodnocení.

2) **Quality Assurance and Development in the European Schools**

(Document approved by the Board of Governors of the European Schools at its meeting on 17 and 18 May 2000 – Annex approved by the Board of Governors of the European Schools at its meeting on 25 and 26 April 2006; Ref.: 2000-D-264-en-2)⁴

Materiál je souborem kritérií a indikátorů posuzujících kvalitu školy v různých oblastech. K hodnocení se vztahují indikátory z kritérií patřících do oblasti vyučování a učení. PŘ. indikátorů: *Žáci jsou vedeni k reflexi vlastních výsledků učení. Žákovo hodnocení je přizpůsobeno předmětu, cílům učení a individuálním potřebám. Učitelé hodnotí žáka průběžně prostřednictvím formativního a sumativního hodnocení* (viz příloha č. 1).

3) **Guidelines for Primary Education** (Approved by the Board of Governors of the European Schools on 30 and 31 January 2007 – Brussels; Ref.: 2006-D-105-en-5)

4) **Integration of pupils with special needs into the European schools.** (Approved by the Board of Governors at its meeting of 2, 3 and 4 December 2009. Ref.: 2009-D-619-en-3)⁵

5) **Learning support in the nursery and primary cycles.** (Approved by the joint teaching committee on the 7th October 2009 – Brussels. Ref.: 2009-D-669-en-2)⁶

V dokumentech, vztahujících se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou obecné teze, kladoucí požadavky na spolupráci učitelů a všech osob podílejících se na vzdělávání žáků při hodnocení a na detailnější pozorování a hodnocení. Konkrétnější informace k hodnocení těchto žáků materiály zatím postrádají.

Význam hodnotících a autoevaluačních procesů v Evropských školách vyplývá z jednoho z obecných základních cílů primárního vzdělávání, jímž je zajistit, aby žáci v průběhu vzdělávání získali prostřednictvím vzdělávacího obsahu, vyučovacími strategiemi učitele a svých učebních strategií všeobecné a specifické kompetence, které jsou definovány v učebních osnovách dílčích předmětů a školní hodnotící zprávě. Učitelé jsou zodpovědní za rozvoj osobnosti žáků a za hodnocení jejich pokroku a úrovně.

To vyžaduje, aby byli učitelé vybaveni patřičnými hodnotícími a evaluačními kompetencemi, metodami a nástroji. Měli by dobře porozumět hodnocení formativnímu a sumativnímu, měli by umět zapojit žáky do posouzení svých výsledků 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.

Hlavní důraz je kladen na průběžné formativní hodnocení, při němž učitelé využívají mnoha metod jako: kladení otázek, pozorování žáků při činnostech, rozhovor, obsahová analýza prací žáků, obsahová analýza portfolia, analýza průběhu činnosti žáka, didaktický test a další...

Průběžné hodnocení a jeho záznamy jsou výhodiskem pro sumativní hodnocení v písemné podobě, které rodiče žáků obdrží v průběhu školního roku dvakrát (pololetí, konec školního roku).

Při hodnocení žáků je velmi významná spolupráce mezi učitelem a rodiči žáků. Důležité je, aby rodiče rozuměli používanému způsobu hodnocení i jeho metodám; aby chápali zvolené formy hodnocení i význam sebehodnocení žáka. Z tohoto důvodu probíhá **na začátku školního roku** školou organizované setkání rodičů s třídním učitelem a učitelem druhého jazyka, kteří seznámí rodiče s uplatňovaným způsobem hodnocení, s kompetencemi, které budou v průběhu roku rozvíjeny a s metodami výuky, které budou používány za účelem jejich osvojení. Toto první setkání je třeba vést velmi citlivě a vnímavě s ohledem na životní zkušenosti rodičů s hodnocením, jejich představy o hodnocení a národní tradice. Pro mnohé rodiče je používání způsob hodnocení „novinkou“, kterou obtížně přijímají. Velký časový prostor by měl být věnován zejména všeobecným i specifickým kompetencím, které jsou v sumativním hodnocení posuzovány. Všeobecné kompetence v Evropských školách odpovídají v užší podobě klíčovými kompetencím v českém měřítku, specifické kompetence mají charakter očekávaných výstupů předmětů v ČR. Rodiče by měli porozumět obsahu popsaných kompetencí, učitel by měl umět obsah převést do jazyka rodičů.

Učitelé by si měli společně s rodiči dohodnout způsob a frekvenci předávání informací o žákovi, jeho následcích a učení.⁷

V **průběhu listopadu** probíhají v Evropských školách individuální schůzky s rodiči, jejichž tématem je postoj dítěte ke škole a jeho zapojení do kolektivu. Posuzovány jsou všeobecné kompetence, nikoliv dílčí výsledky – výstupy jednotlivých předmětů. Důraz je tedy kladen na všeobecné (klíčové) kompetence – chování žáka, přístup ke vzdělávání, spolupráci, jeho zapojení... Určitým vodítkem pro diskusi je seznam všeobecných kompetencí, které jsou na vysvědčení. Při schůzce lze vznést jakékoliv důležité připomínky, aby mohly být podniknuty kroky ke zlepšení.

4 Guidelines for Primary Education, [online]. Cit. [10.12.2010].

5 Dostupné https://www.eurcsc.eu/fichiers/contenu_fichiers2/1158/2000-D-264-en-2.doc.

6 Dostupné < <http://www.eurcsc.eu/index.php?id=140>>.

7 Learning support in the nursery and primary cycles, [online]. Cit. [10.12.2010].

<Dostupné https://www.eurcsc.eu/fichiers/contenu_fichiers2/767/2009-D-669-en-2.pdf>.

7 General introduction to the nursery and primary school curricula, [online]. Cit. [10.12.2010]. Dostupné < <http://www.eurcsc.eu/index.php?id=2>>.

Všeobecné kompetence v jednotlivých ročnících (uvedené na vysvětlění) na sebe vzájemně navazují, jsou propojeny či jsou formulovány jako nové – přiměřené věku dětí. Provázanost kompetencí je vyjádřena v tabulce č. 3 na s. 58.

V únoru je rodičům zaslána první písemná zpráva (obdoba oficiálního vysvětlení v ČR), jejíž obsah je předem konzultován s žáky. Žáci by měli vědět, jak jsou hodnoceni, učitel by s nimi měl pojmenovat argumenty pro dané hodnocení (vycházet z doložitelných výsledků – konkretizace hodnocení, která je pro dítě velmi důležitá). Děti i rodiče by neměli být překvapeni výsledným hodnocením. Zpráva obsahuje vyplněný formulář hodnocení všeobecných kompetencí a příslušných specifických kompetencí v každém předmětu čtyřstupňovou škálou. U každého předmětu je současně prostor pro doplnění text slovního hodnocení.

Na poslední straně dokumentu jsou v závěru školního roku všechny informace shrnuty do následujícího hodnocení: předmět zvládnut nedostatečně, částečně, velmi dobře, výborně. Tímto způsobem jsou rodičům sděleny závěry pedagogické konference v tom smyslu, zda žák/žákyně postupuje či nepostupuje do dalšího ročníku včetně zdůvodnění tohoto rozhodnutí (viz příloha č. 2).

Rodiče se mohou kdykoliv v průběhu školního roku obrátit na třídního učitele nebo na kteréhokoliv jiného učitele s žádostí o radu nebo konzultaci.

K posouzení všeobecných i specifických kompetencí v Evropských školách slouží následující čtyřstupňová slovní hodnota škála:

- 1) *kompetence dosud nebyla osvojena,*
- 2) *kompetence je osvojena částečně,*
- 3) *kompetence je osvojena,*
- 4) *osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích.*

Čtyřstupňová škála je obecně pedagogy Evropských škol vnímána jako postačující. Její výhodou je sudý počet hodnotících stupňů, což vylučuje možnost uplatňovat často při hodnocení střední hodnotu škály s lichým počtem stupňů.

Při hlubším zamyšlení nad škálou zjistíme následující problémy:

- a) jednotlivé stupně škály postrádají bližší obsahové vymezení dílčími kritérii, což podporuje vyšší míru subjektivity učitelů při hodnocení a možnost uplatňování rozdílných měřítek při hodnocení žáků, které vyplývají z odlišných národních tradic, zkušeností a pochopení hodnotící škály. Vyšší objektivitě hodnocení by prospěla bližší specifikace hodnotících výroků (viz str. 95–97). Značně nejasnosti vyvolává u učitelů stupeň škály *osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích*. Jak tomuto výroku rozumíme? Jak učitelé nahlíží na pojem nová situace? Jsou to komplexní problémové úkoly, mimoškolní situace nebo obměněné typy úloh, jejichž prostřednictvím si děti kompetence osvojovaly?

- b) Z odborného hlediska lze diskutovat rovněž nad vhodností této škály pro žáky prvního stupně základní školy. Mezi posuzujícími výroky *kompetence je osvojena částečně* a *kompetence je osvojena*, je dosti propastný rozdíl.

Hodnotící výroky *kompetence je osvojena* a *osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích* jsou si zase velmi blízké. Z praxe může autorka potvrdit, že úroveň *osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích* dosahuje ve třídě velmi málo žáků, zpravidla jsou to žáci nadaní. Mnoho žáků si však *kompetence osvojí* – nedělají chyby v běžných školních situacích, pracují samostatně... Mají být i přes to hodnoceni na čtyřstupňové škále stupněm tři?

V uplatňované škále postrádáme výrok, který by posoudil takovou úroveň kompetencí, která je téměř osvojena; kdy se žák ještě občas dopouští nějakých chyb.

Dílčí stupně škály tedy vyžadují revizi svého vymezení.

Za velmi pozitivní můžeme v hodnotící zprávě vidět prostor pro slovní hodnocení všeobecných a specifických kompetencí každého předmětu, v němž může učitel slovně komentovat další žákovy výsledky, jeho postoje k učení, pokroky, ale i doporučení ke zlepšení. Oficiální hodnotící zpráva kombinuje tedy širší slovní hodnocení s hodnocením vymezeným čtyřstupňovou verbalizovanou škálou. Nevýhodou takto pojaté školní zprávy je její rozsah.

Z výše uvedeného systému sumativního hodnocení je zřejmé, že k jeho porozumění a přijetí rodiči i žáky nepostačuje informační schůzka na počátku školního roku či další setkání nad sumativní hodnotící zprávou, ale zavedení pravidelného průběžného formativního i sumativního hodnocení žáků učitelem a sebehodnocení žáka, který by byl kompatibilní se způsobem sumativního hodnocení, které se používá v pololetí a na konci školního roku. Otázkou je, jak takový systém v tomto mezinárodním prostředí vytvořit, aby byl respektován učiteli, rodiči i inspektory mnoha odlišných národností, zkušeností i přístupů k hodnocení?

V zásadě by to měl být systém, který by měl:

- podporovat průběžné hodnocení a sebehodnocení všeobecných kompetencí,
- podporovat průběžné hodnocení a sebehodnocení specifických kompetencí,
- používat různé způsoby hodnocení s využitím hodnotící škály čtyř stupňů (ve vazbě na posuzující škálu sumativního hodnocení str. 16),
- podporovat komunikaci mezi učitelem a rodiči ohledně rozvoje osobnosti žáka v dostatečně pravidelné frekvenci.

3 Hodnocení a sebehodnocení žáků

3.1 Význam hodnocení

Hodnocení žáka je závažnou složkou komunikace mezi akterými vyučovacího procesu, zejména mezi učitelem a žákem, ale také mezi učiteli a rodiči. Školní neúspěšnost žáka či problémy s jeho chováním jsou nejčastěji důvodem pro komunikaci mezi školou a rodiči. Podle toho, jak jsou děti hodnoceny, jak jsou ve škole úspěšné a jak toto hodnocení koresponduje s míněním rodičů, rodiče školu posuzují. Hodnocení žáka je nejčastějším předmětem komunikace mezi dítětem a rodiči.

Zájem rodičů se však velmi často soustředí především na výsledky vzdělávání dítěte, tedy jak je sumativně zhodnoceno. V českých podmínkách to nejčastěji znamená, jaké má známky; v podmínkách Evropských škol, jak je žák hodnocen na stupnici posuzující všeobecné nebo specifické kompetence. V tomto případě hovoříme o sumativním – souhrnném hodnocení, které je sumarizací výsledků žáka za dlouhodobější období. V Evropských školách je pro rodiče tento způsob hodnocení „novinkou“, kterou mnozí přijímají s pochopením a vírou, že tento způsob přispěje k zodpovědnosti žáka za jeho proces učení i k rozvoji jeho sebedůvěry; druzí takovému hodnocení odmítají, protože mají jiné životní zkušenosti a někteří rodiče si danou stupnici převádějí na známky. Stupeň pod sloupcem 4 (počítáno zleva) vnímají jako výborné ohodnocení, jedničky; stupeň pod číslem 3 jako chvalitebné, dvojky atd... Rodiče zkrátka postrádají známky, na něž byli jako žáci zvyklí, postrádají ohodnocení výkonu dítěte pětistupňovou klasifikační stupnicí, která v českých školách stále převažuje, chybí jim způsob hodnocení typický pro jejich zemi. Rodiče je třeba na nový způsob hodnocení připravit a věst je k pochopení smyslu hodnocení, které je užíváno v Evropských školách. Běžné vysvětlení nestačí, rodiče potřebují hodnocení rozumět, vědět, čím prospívá jejich dítěti, aby je postupně přijali.

Pro rozvoj osobnosti žáka má daleko hlubší význam formativní – průběžné hodnocení učitele, které žákovi poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a pomáhá mu v jeho rozvoji. Jak učitelé takové hodnocení realizují? Jak se o něm dozvídá rodič?

Školní hodnocení není tedy jednoduchou záležitostí a to, jak je realizováno, ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj osobnosti žáka, ale i celkové klima školy, třídy a vztahy mezi rodinou a školou. Chce-li ho učitel kvalitně provádět, pak by měl:

- hodnocení nejprve dobře porozumět, znát různé způsoby hodnocení,
- porozumět svému pojetí výuky; analyzovat hodnocení, které používá – uvědomovat si jeho přednosti a nedostatky,

- hledat vhodný způsob hodnocení odpovídající současnému pojetí výchovy a vzdělávání a nově požadovaným tendencím ve výuce v evropském kontextu a být nakloněn změně,
- zasadit zvolený způsob hodnocení do systému výchovy a vzdělávání dané školy a ladit ho s celkovou filozofií školy a požadavky na hodnocení,
- učinit je srozumitelným a přístupným všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu.

Jinými slovy, učitel by měl být vybaven určitými znalostmi, dovednostmi a postojí, které jsou nedílnou součástí kompetencí psychodidaktické a diagnostické a intervenční (srov. Vašutová, 2004).

3.2 Vztah mezi hodnocením a koncepcí vyučování

Hodnocení se velmi úzce váže nejen na to, jakým způsobem učitel pojímá žáka a výuku, ale na celkovou koncepci vzdělávání ve společnosti a tím i na celkovou koncepci školy a její filozofii. V tradiční škole založené na transmisí poznatků bylo hodnocení zaměřeno zejména na hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou; realizovalo se zpravidla na konci určité etapy osvojení učiva a v určitém období školního roku, kdy se sumarizovaly výsledky žáka. Mnohdy platilo heslo: „Čím více známek, tím lépe.“ Děti si v žákovských knížkách počítaly jedničky a soutěžily, aby si stránku nepokazily jinou známkou. Byly spokojené se svými výsledky. Jiní žáci na svých stránkách nacházeli jedničky výjimečně. Ti mnoho radosti neprožívali a jejich opakované neúspěchy některé z nich vedly k mnoha neuváženým rozhodnutím.

Dnešní škola vychází z nového paradigmatu vzdělávání, usiluje o humanizaci výchovy a vzdělávání, upřednostňuje zkušenosti žáka, postupně konstruování jeho poznatků a utváření dovedností a postojů s hledáním smyslu učení se, ne pro počet jedniček, ale pro sebe sama, pro uplatnění získaných kompetencí v praxi. Škola by měla být založena na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem, v němž oba aktéři vzdělávacího procesu respektují své role. Takové škole odpovídá interpretativní a autonomní koncepce (Slavík, 1999). Interpretativní koncepce vychází ze zkušenosti, poznatků (prekonceptů) žáků, které žáci dále rozvíjejí. Vytváří prostor pro jejich sdělení, diskusi, korekci i přijetí nových konceptů. Žák není pouhý objekt, ale i subjekt vzdělávacího procesu. V autonomní koncepci je posílena role žáka jako sebevzdělavatele. Důraz se klade na žákovu sebereflexi, sebehodnocení, což mu umožňuje přebírat zodpovědnost za své učení a rozvíjet samostatnost. Žák sleduje vlastní procesy učení, vyvíjí potřebnou aktivitu pro dosažení cílů (viz příloha č. 22–26).

- Mění-li se škola, musí se měnit i způsob hodnocení.

Hodnocení není dnes již pouhým prostředkem pro posouzení výsledků žáka – **hodnocení učení** (assessment of learning), ale mění se na **hodnocení pro učení** (assessment for learning) (srov. Butler, Mcmunn 2006). Není tedy jen prostředkem, ale je současně i cílem, dovedností, které pomáhají žákovi identifikovat výsledky svého výkonu i procesu učení, aby byl schopen dalšího rozvoje. Hodnocení učitele významně doplňuje sebehodnocení žáka.

Cílem **hodnocení a sebehodnocení ve vzájemné vazbě** je působit na rozvoj osobnosti žáka; působit na zlepšení výkonu žáka, nikoliv usilovat o pouhou kontrolu.

To vše by mělo být v kontextu filozofie, cílů Evropských škol, které jsou pojmenovány, ale také v souladu s celkovou strategií hodnocení v Evropských školách, která se třísť v informacích několika dokumentů (viz str. 13, 14) a postrádá do hloubky zpracovaný materiál či instrukce.

3.3 Vymezení základních pojmů

Hodnocení je jedna z možností zpětné vazby, v níž porovnáme předmět nebo objekt hodnocení s jiným objektem nebo normou či vzorem (srov. Slavík, 1999). Zpětnou vazbu vnímáme jako informaci o správnosti postupu, průběhu či výsledku, nikoliv jako posuzování kvality žáka (šikovný, schopný, pilný...). Podrobněji si můžeme definovat hodnocení následovně.

Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucími stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.

Hodnocení žáka učitelem by mělo být vyváženo sebehodnocením žáka. Pohled žáka na dosažené výsledky by měl doplňovat pohled učitele na výsledky žáka a společně by se měly spojovat v celek (viz schéma na str. 22).

Sebehodnocení obecně představuje každé hodnocení sebe sama. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebezpojetí (Průcha a kol., 2001). Ve vztahu k výše uvedené definici hodnocení popisujeme sebehodnocení následovně:

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.

Samozřejmě, že významnou roli hraje při sebehodnocení žaka učitel, a to v rozvoji jeho sebehodnotících dovedností vzhledem k úrovni svého sebepečetí (viz kapitola 3.9).

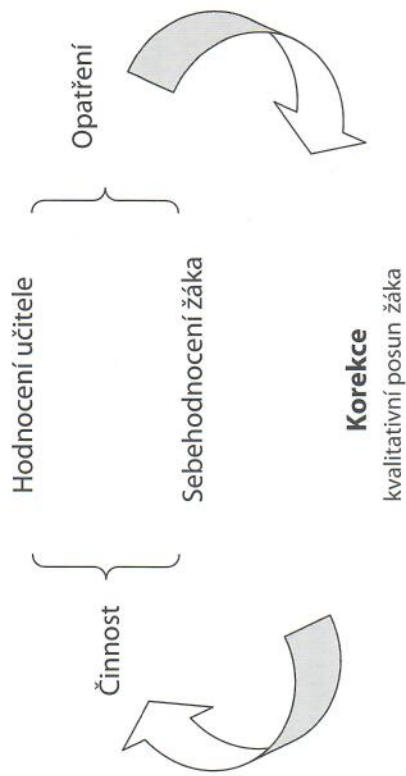


Schéma č.1: Komplexní pojetí rozvíjejícího hodnocení

Novodobé vzdělávací trendy podporují vytváření rovných podmínek vzdělávání pro „všechny“, umožňujících vzdělávání většiny v běžném vzdělávacím proudu. Hovoříme o inkluzivním vzdělávání. V České republice mnoho škol nejenže podporuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale otevřeně se svými školními vzdělávacími programy (škola pro všechny) hlásí ke školám inkluzivním. Stejně tak i školy Evropské jsou školami inkluzivními. Všechny žáky vzdělávají v kmenových třídách, nikdo není vyčleňován do speciálních tříd, žákům je poskytována:

- a) Skupinová podpora (learning support) – pomoc žákům s učebními obtížemi. Pomoc spočívá v interní diferenciaci ve třídě a uvnitř sekce, v zajištění doučování koordinovaného mezi třídním učitelem a asistentem *learning supportu*.
- b) Individuální podpora (SEN – special educational needs) – pro žáky se zvláštními potřebami – poruchami různých typů – tělesného, duševního postižení, poruch chování... Tito žáci jsou integrováni do kmenových tříd na základě dohody uzavřené mezi rodiči a školou, v níž je specifikovaná podpora školy a podpora rodičů.

V podmínkách inkluzivního vzdělávání (vzdělávání nevyčleňující z hlavního vzdělávacího proudu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – vzdělávání pro všechny) je hodnocení pojímáno jako způsob, kterým učitelé a další osoby zapojené do hodnocení systematicky získávají a využívají informace o úrovni výkonu žáka nebo o úrovni výsledků v různých oblastech vzdělávání (akademických, sociálních, dovednostech), kterých žák dosáhl. Inkluzivní hodnocení definuje A. Watkins⁸ „jako způsob hodnocení ve školách hlavního proudu, který jak ve své filozofii, tak i v praktickém užítí podporuje v nevyšší možné míře učení všech žáků. V obecné rovině je cílem u inkluzivního hodnocení nastavení systémových i praktických procesů tak, aby tyto podporovaly a zvyšovaly úspěšnost inkluze a zapojení všech žáků ohrožených exkluzí, včetně žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.“

Ze zásad podporujících inkluzivní hodnocení podle Watkinse uvádíme stěžejní:

- všechny procedury hodnocení by se měly používat pro zpětnou vazbu a motivaci k učení všech žáků,
- cílem všech procesů hodnocení by mělo být „ocenění“ odlišností jejich identifikováním a současně vyzdvižením individuálního pokroku v učení a ve školní práci všech žáků,
- inkluzivní hodnocení předchází segregaci, zejména tím, že se do nejvyšší možné míry vyhýbá „nálepkování“ a je zaměřené na učební a vyučovací procesy, které podporují inkluzi v prostředí hlavního vzdělávacího proudu,
- inkluzivní hodnocení vychází z mnoha informací evidovaných a zaznamenaných v průběhu delšího časového období vyučovacího procesu (nejen z ojedinelého nahodilého hodnocení),
- při hodnocení bychom měli dávat do kontextu všechny poznatky, včetně podmínek a faktorů celkového vzdělávacího i domácího prostředí, které by mohly žákovo učení ovlivňovat.

Jako poslední zásadu bychom mohli doplnit, že hodnocení bere v potaz vlastní žákovo sebehodnocení a společně doporučují jeho rozvoj.

3.4 Funkce a typy hodnocení

Základní informace o hodnocení žáků získávají studenti učitelství během svého studia, s realitou hodnocení se setkají až v praxi. A tak není divu, že velmi často, zejména z řad začínajících učitelů, zaznívají otázky:

- Jakým způsobem žáky hodnotit?
- Jak často hodnotit?

⁸ WATKINS, A. *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Leeds Education, 2007, s. 14.

- Jak zapojovat do hodnocení žáky?
- Jaká slova zvolit pro výstižné formulování hodnotících výroků? atd...

Na výše uvedené otázky mohou učitelé nacházet odpovědi, pokud budou dobře rozumět funkcím hodnocení a budou je umět uplatňovat v reálných školních situacích. Budou si umět odpovědět na otázku: „*Co sledují daným hodnocením, co je jeho cílem?*“ a k danému cíli zvolí vhodné hodnocení.

Vymezení funkcí hodnocení není terminologicky jednotné, mnozí autoři používají k jejich vyjádření různé pojmy, pod jejich obsahem však najdeme hodně společného (srov. Košťálová H. a kol. 2008; Vališová A. a kol. 2007; Kalhous, Obst 2002; Slavík J. 1999).

V této publikaci uvádíme čtyři funkce a zdůrazňujeme jejich vzájemnou propojenost.

Funkce poznávací (informativní)

Hodnocení poskytuje žákovi dostatek **konkrétně a včas** formulovaných kvalitních **informací**, které mu pomohou zorientovat se ve svých výsledcích a učebním procesu. Informace jsou zaměřeny na činnost i její výsledek. Jsou zcela konkrétní, jasné a srozumitelné příjemci hodnocení. Hodnocení respektuje individuální kontext žákova výkonu a zaměřuje se především na jeho silné stránky. Rodiči i děti poskytují informaci o tom, jak se dítěti daří, jakých výsledků dosahuje a jakým směrem se má dále ubírat v učebním procesu. Učitelé poskytují hodnocení informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.

Funkce korektivní (konativní)

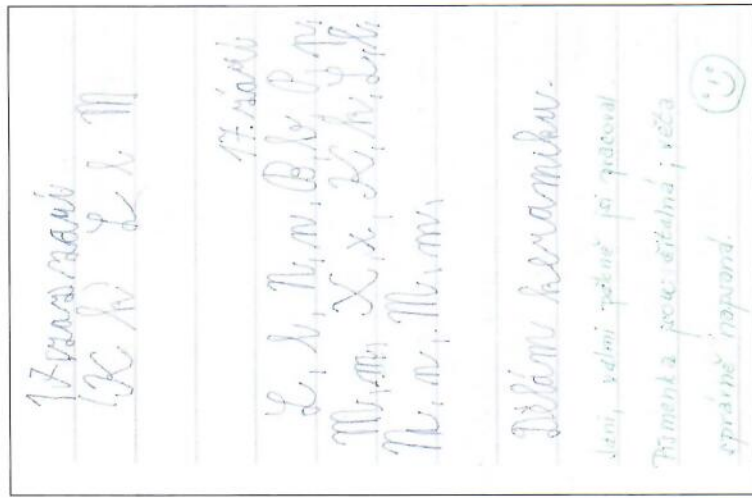
Funkce je bezprostředně spjata se získáním kvalitních informací o výkonu i o směru, kterým se vydat při korekci výsledků. Umožňuje žákovi hledat samostatně nebo s dopomocí cestu, jak své výsledky zlepšit, zavádět navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu.

Funkce motivační

Hodnocení pobízí žáka k dalšímu učení, neodrazuje ho od svého zdokonalování. Žák je nevnímá jako negativní, ale jako něco, co mu pomáhá v jeho rozvoji. Učitel se opírá zejména o pozitivní žákova výkonu, např. o počet zvládnutých jevů, nikoliv o pouhé jeho nedostatky.

Na obrázku na str. 25 vidíme práci žáka 2. ročníku s dysgrafickými a dysortografickými obtížemi. V tento den odvedl vynikající práci. Žák byl oceněn za svůj výkon slovním popisem, co se mu konkrétně zdařilo. Jeho úspěch byl oceněn slovně před všemi dětmi. Smajlík u písemného záznamu hodnocení nesymbolizuje stupeň nějaké škály, ale říká dítěti: „Můžeš ze sebe mít radost.“ Za každý drobný úspěch byl žák průběžně neustále povzbuzován, motivován (slovně, potleskem,

smajlíkem...). Výsledky žáka se díky silné motivačnímu a podporujícímu hodnocení v průběhu jednoho roku velmi zlepšily.



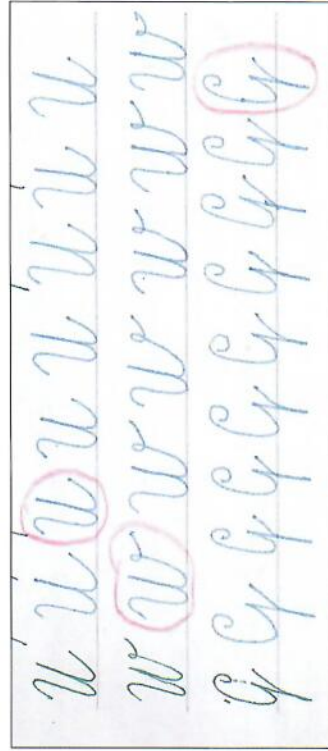
Funkce rozvíjející

Hodnocení působí celkově na rozvoj osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebepojetí, sebeobraz a jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žákovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a ničit.



Úkoly k zamýšlení pro budoucí či stávající učitele:

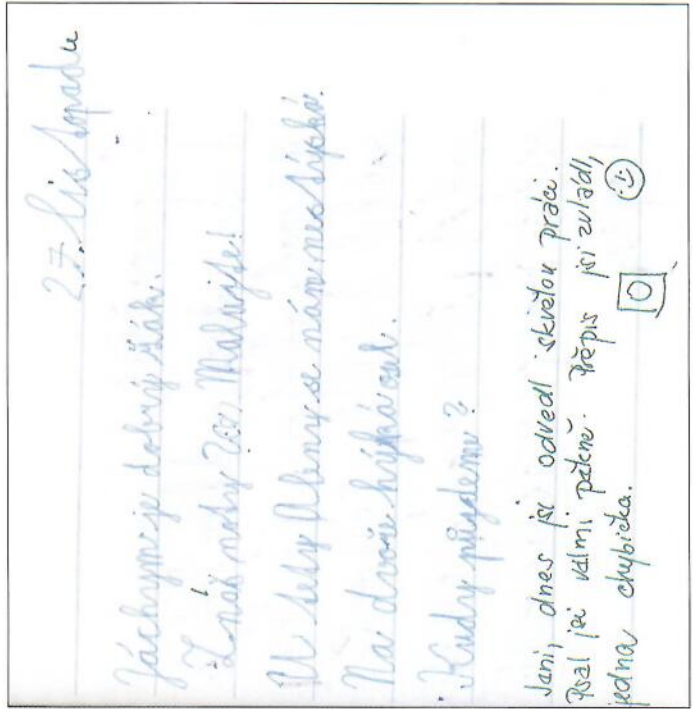
Zamyslete se nad způsobem hodnocení, který uplatňujete a pojmenujte, zda a jak jsou jednotlivé funkce naplněny či opomíjeny. Popřemýšlejte, jak oslabené funkce hodnocení posílí. Cíle si nastavte opatření, na něž se zaměříte.



b) hodnocení výsledku:

Hodnotíme výsledek činnosti např. výrobek, prezentaci, domácí úkol, závěrečný produkt projektu, vyřešený úkol...).

Př.: Ukázka hodnocení výsledku práce – zvládnutí opisu textu, který byl průběžně procvičován a formativně hodnocen. Po procvičovací fázi byl zhodnocen výsledek. K hodnocení byl použit symbol „Ů“, který koresponduje s hodnotící posuzovací sumativní škálou a žáci si ho spojují s textem: „zvládám úspěšně.“ Smajlík má opět funkci motivační.



b) z hlediska času rozlišujeme

a) vstupní hodnocení:

Jeho smyslem je získat informace o žákovi či skupině v počátku určitého období (začátek školního roku, příchod nového žáka do školy...) pro stanovení odpovídajících cílů a metod výuky.

b) průběžné hodnocení

Používáme je v průběhu určité etapy, kdy si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí a provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.

c) sumativní hodnocení (závěrečné – ve vymezeném časovém úseku):

Jde o hodnocení realizované na konci určité etapy výuky, po zprostředkování vzdělávacího obsahu v určitém období školního roku (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku atd...), kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Používá se pro informování rodičů o celkových výsledcích žáka, jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku či jiné školy, nebo pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání. Takovým hodnocením je v Evropských školách hodnocení všeobecných i specifických kompetencí žáků, které se provádí cíleně dvakrát ročně.

Obecně se v Evropě rozvíjí trend vyjádřit závěrečné **sumativní hodnocení kombinovanou formou**, tedy verbálně ve spojení se stupni nějaké škály. Tento trend je reakcí na nepostačující vypovídající hodnotu číselného hodnocení. Tomu pak odpovídají formuláře závěrečného sumativního hodnocení. Ne všechny však poskytují rodiči a dítěti dostatečné informace o dosažených výsledcích.



Úkoly k zamýšlení pro budoucí či stávající učitele:

Zamyslete se nad formuláři sumativního hodnocení žáků v přílohách č. 2, 6, 7, 8, 9 a posuďte je z hlediska funkční hodnocení.

Př.: Ukázka měsíčního slovního (sumativního) hodnocení žáka učitelem v listopadu:

Matěj se za uplynulé období velmi zlepšil. Dokáže se také více soustředit na práci, což je vidět na jeho výsledcích. Zvládl zcela správně opsat a přepsat text; písemné práce mají i lepší úpravu. Porozuměl hláskové a slabičné stavbě slova, hlásky správně pojmenuje. Po tvrdých souhláskách píše správně y. Umí vytvořit i synonyma a antonyma k daným slovům. Při volném psaní zapomíná občas na psaní velkých písmen u vlastních jmen osob. Dovede poutavě vyprávět.

V matematice počítá v oboru do 40 ještě s občasnými chybkami a menší jistotou. Sčítání a odčítání potřebuje stále procvičovat. V číselné řadě do 100 se orientuje, dokáže rozložit číslo na desítky a jednotky.

Zapojil se pěkně do tvorby stránky „Jak vzniká kniha“, spolupracoval ve dvojici. Umí zhodnotit míru zapojení. Na vyučování se již včas připraví, nepotrádek má ještě v lavici – nepečuje také o výsledky své práce – papíry jsou často pomáčkane.

Tvoří pěkné stránky své knihy, při psaní je pečlivější a pozornější.

4) z hlediska vztahové normy

a) normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu):

Výkon žáka vztahujeme k sociální normě. Výkon porovnáváme s ostatními žáky. Nebereme v potaz rozdíly mezi žáky, jejich různé schopnosti a předpoklady. Děláme si žebříček, pořadí žáků – kdo je první, poslední; kdo patří mezi jedničkáře, kdo mezi trojkaře apod. Tento způsob hodnocení často zraňuje žáky, demotivuje je k další činnosti („stejně zase budu poslední, nejhorší“) a brání rozvoji zdravé sebeúcty žáka. Učitelé ho používají často při posuzování chování žáků – na stěnách, tabulích nalézáme výřad fotografií, jmen žáků seřazených podle toho, jak se chovali v uplynulém období. Žáci sami cítí, jak jsou na tom v porovnání s ostatními žáky, není třeba jejich pozici ještě zdůrazňovat.

b) kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu):

Hodnotíme výkon žáka ve vztahu k zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Posuzujeme jeho výkon z hlediska stanovených kritérií, která mohou být stanovena učitelem, žáky, společně učitelem a žáky či formulována autoritativně (školou, závaznými dokumenty – viz všeobecné a specifické kompetence žáků pro jednotlivé ročníky Evropských škol; výstupy v osnovách českého jazyka pro mateřskou školu a první stupeň základní školy.⁹ Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, ale skutečný – absolutní výkon žáka. Takové hodnocení podporuje poznávací funkci hodnocení.

Př: Ze života třídy (ukázka kritérií pro hodnocení skupinové práce žáků).
Žáci si společně s učitelem formulovali kritéria hodnocení, která byla napsána na tabuli a byla jim připomínána v průběhu činnosti. Učitel jejich činnost sledoval a zhodnotil podle kritérií do připravené tabulky. Po ukončení práce žáci ústně zhodnotili spolupráci ve skupině. Poté obdrželi zhodnocení spolupráce učitelem. Na úseče pod tabulkou vyznačili svůj podíl na společné práci.

Jak jsme spolupracovali ve skupině

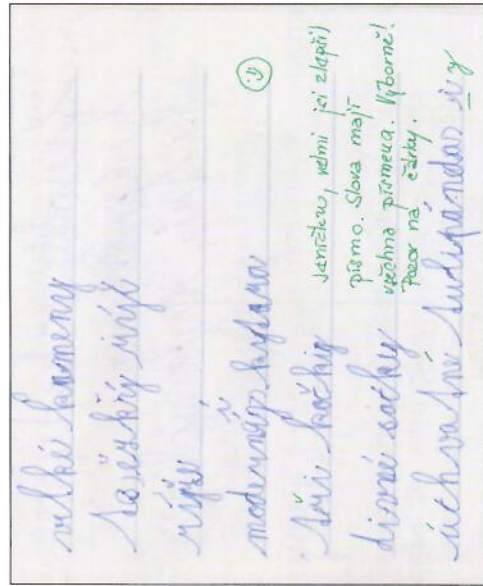
Skupina: David, Tomáš, Jindra P., Jade, Elinka, Kristýnka W.

Rozdělení úkolů	O úkoly jste se pěkně podělili.
Příměrový hlas	Zpočátku jste pracovali potichu, později jste byli velmi hluční, nedokázali jste udržet příměrový hlas.
Zapojení všech	Pracoval každý.
Pěkná atmosféra při práci – nehádáme se	Ve skupince jste se radili, pomáhali si, atmosféra byla příjemná, respektovali jste se vzájemně.



c) hodnocení podle individuální vztahové normy:

Posuzujeme práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenováváme, zda došlo ke změně či nikoliv vzhledem ke stanovenému cíli. Takovéto hodnocení podporuje uplatňování individualizace výuky a využívá teorie zvládajícího učení (mastery learning). Podporuje především funkci rozvíjející a motivační.



⁹ CZECH LANGUAGE I – Syllabus for Nursery and Primary Cycle of the European Schools, September 2009

Všechny uvedené typy hodnocení v praxi neustále kombinujeme a jejich použití volíme dle cílů, které v procesu vzdělávání sledujeme. **Vývarovat bychom se měli následujících chyb:**

- důraz na srovnávání s ostatními,
- důraz na sumativní hodnocení,
- důraz na hodnocení vědomostí,
- nepostačující zapojení žáků při hodnocení,
- hodnocení je málo konkrétní – není jasné, co vlastně žák umí,
- nerozlišuje se proces učení od procesu hodnocení výsledku.

Svou pozornost bychom měli soustředit na posílení:

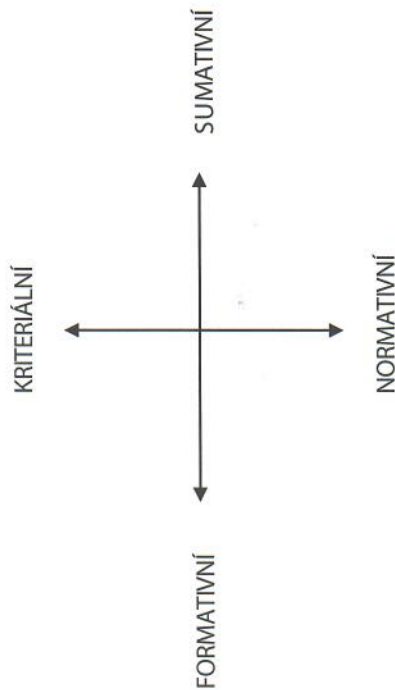
- hodnocení formativního,
- hodnocení komplexního – průběhu i výsledků,
- hodnocení kritériálního,
- hodnocení dle individuální vztahové normy,
- hodnocení slovního,
- hodnocení systematického,
- hodnocení doplněného o sebehodnocení žáka.



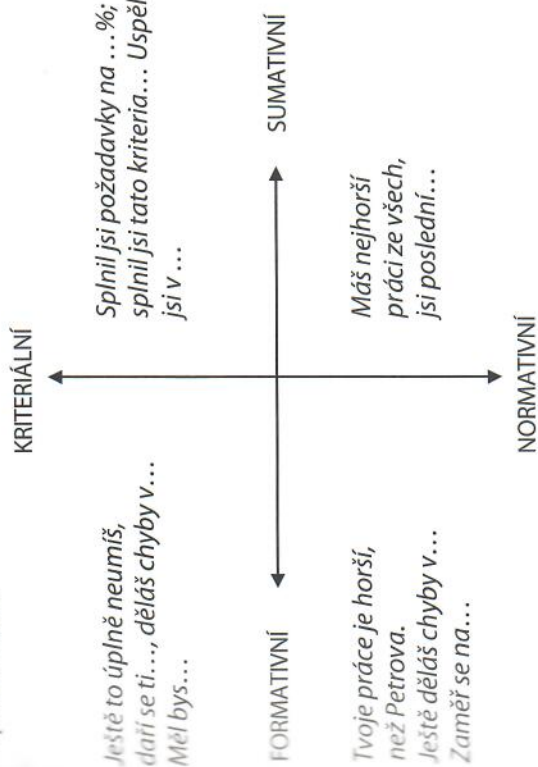
Úkoly k zamýšlení pro budoucí či stávající učitele:

Pokuste se následující čtyři řádky obsahující hodnotící výroky přiřadit do níže uvedeného schématu:

- Ještě to úplně neumíš, daří se ti... děláš chyby v... Měl bys...
- Splnil jsi požadavky na ... %. Splnil jsi tato kritéria; uspěl jsi v...
- Máš nejhorší práci ze všech, jsi poslední...
- Tvoje práce je horší, než Petrova. Ještě děláš chyby v... Zaměř se na...



Správné řešení:



3.5 Formy hodnocení

Posouzení dosažené úrovně výsledků žáků vyjadřujeme různými způsoby. Explicitní vyjádření hodnocení nazýváme formou hodnocení (srov. Kolář, Šikulová, 2005). Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Volba forem hodnocení by měla být rovněž v souladu s koncepcí školy, s řádným pojetím výuky na škole. Různé způsoby hodnocení znázorňuje schéma č. 2., které dále doplňujeme různými příklady.

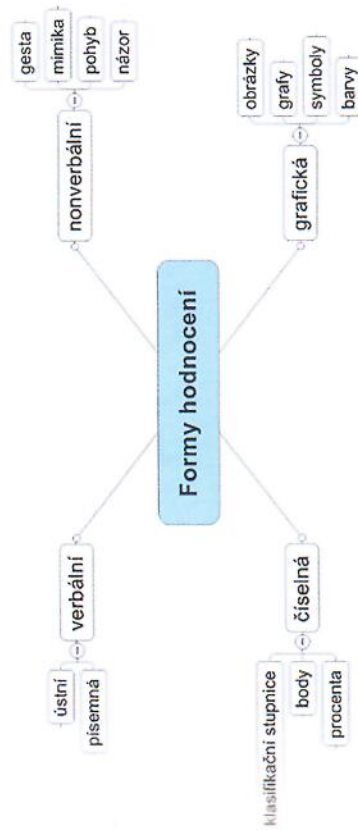


Schéma č.2: Formy hodnocení

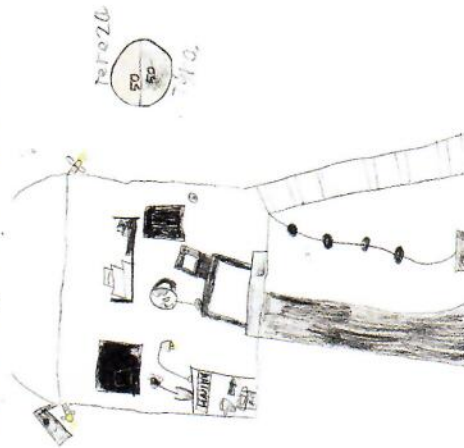
Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žánrém z nich nemůžeme říci, že je lepší, nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a jejich volba odpovídá stanoveným cílům.

➤ **Forma číselná: stupnice, procenta, body, např.:**

1	2	3	4	5						
-3	-2	-1	0	1	2	3				
0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
5b	10b	15b	20b							
18/20 (18 bodů z 20)										

Použití numerických prostředků je třeba pečlivě zvážit vzhledem k filozofii školy i preferovaným způsobům hodnocení a celému systému hodnocení. V Evropských školách má hodnotící stupnice pololetního a závěrečného sumativního hodnocení slovní podobu vymezenou čtyřmi stupni. V průběhu roku však učitelé využívají své individuální způsoby hodnocení, odpovídající mnohdy národní tradici, které mohou a nemusí být v souladu s hodnocením sumativním. Tak se může stát, že je dítě hodnoceno po celý rok v odlišném systému, než na konci školního roku. Chceme-li vytvořit kompatibilní systém průběžného a sumativního hodnocení (v pololetí a na konci školního roku), pak by se se čtyřstupňovou škálou mělo pracovat i v jejím průběhu, a to zejména ve verbalizované, grafické formě či pomocí bodů a procent (číselné). Dlouhodobé použití běžné pětistupňové, někdy šestistupňové klasifikační stupnice, či jiných způsobů, které spíše odpovídají národním zvyklostem, je v rozporu s tímto systémem.

Př.: Číselná forma sebehodnocení podílu na zadaném úkolu.



➤ **Forma verbální: slova, věty.**

Jako příklad si uvedeme verbalizované čtyřstupňové škály, které mohou být použity v různých pedagogických situacích.

- vždy
- často
- někdy
- nikdy
- úspěšně
- téměř úspěšně
- částečně neúspěšně
- zcela neúspěšně
- zvládá zcela a používá samostatně
- zvládá, ale používá s mírnou pomocí
- zvládá částečně
- ještě nezvládá
- mimořádné
- výborné
- průměrné
- nepostačující
- zcela osvojeno
- osvojeno téměř
- osvojeno částečně
- dosud neosvojeno

Učitelé se často domnívají, že slovní hodnocení je šetrnější a má vyšší zpětnovazební vypočítací hodnotu než hodnocení číselné (zejména klasifikace). Tak je tomu v případě, že škála slovního hodnocení zapadá do celkového systému a dílčí stupně jsou vhodně formulovány a při hodnocení je použito popisného jazyka. Ve verbálním pojetí hodnocení se často setkáváme s obecnými výroky typu: „Výborné.“ „Skvělá práce.“ „Vynikající.“ „Pěkné.“ Tyto výroky působí silně motivačně, ale popírají poznávací a rozvíjející funkci hodnocení a nejsou v souladu s popisným jazykem hodnocení. Pokud je chceme použít, mělo by je doprovázet popisné, konkretizující verbalizované hodnocení.

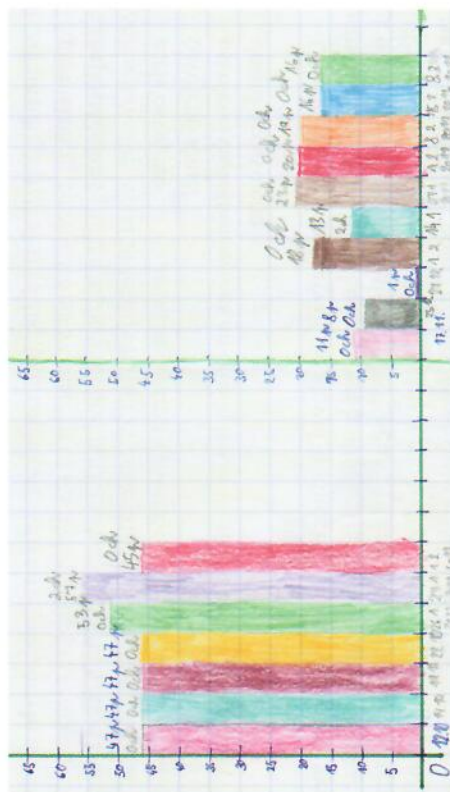
Obecně lze říci, že ve školách by slovní hodnocení, používané v průběhu roku, mělo být blízké škále sumativního hodnocení kompetencí v pololetí a na konci školního roku. Z tohoto důvodu autorka pro systém průběžného hodnocení v Evropských školách použila výroky pro čtyřstupňovou škálu, jímž přiřadila

zkratky: zvládá úspěšně (Ú), osvojeno (O), zvládá částečně (Č), ještě nezvládá (N). V případě širšího průběžného slovního hodnocení jde pak o použití pisného jazyka a dostatečně širokou slovní zásobu, kterou jsou učitelé schopni vyjádřit výsledky žáka.

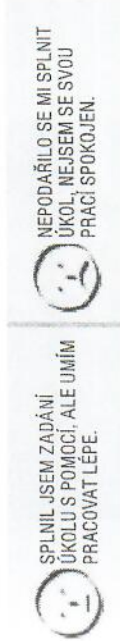
➤ **Forma grafická: symboly, obrazy, grafy, barvy**



Grafická forma hodnocení je mnoha dětem blízká z důvodu její názornosti a pestrosti. Ovšem i grafické prostředky by měly mít dostatečnou vypovídající hodnotu a měly by být dětem srozumitelné. Jejich obsah je možné přiblížit všem akterům hodnocení verbálně, jak je tomu např. v ukázce hodnocení anglického jazyka na ZŠ Brandýs nad Labem v rámci systému hodnocení (viz Informační knížka sebehodnocení a hodnocení žáka):



Propojení obrazu se slovním hodnocením pro sebehodnocení žáků znázorňuje ukázka z hodnocení M. Švrčkové¹⁰ na straně 37.



Př.: Ze života třídy (EŠ Lucemburk, P. Markvartová)

Skolové hodnocení pomocí symbolů (obrázků) považují zvlášť pro 1. a 2. ročník za „uchopitelné“ a vypovídající. Je však třeba, aby bylo alespoň většinou doplněno verbálně. Samo o sobě je příliš obecné.

Malé děti často rády a adekvátně odhadnou dosaženou úroveň pomocí symbolů – ikaly. Na druhé straně mají potíže v sebevjiždření a specifikaci svých znalostí, úspěchů či obtíž (je třeba posilovat slovní sebe/hodnocení).

➤ **Forma nonverbální: gesta, mimika, vyjádření pohybem, názorem – různé předměty**

Je rovněž velmi významná, děti umí číst z výrazu obličeje učitele i z jeho gest, které si pedagogové již ani neuvědomují. Jeden úsměv může motivovat a podpořit, jedno gesto může velmi zranit. Pro sebezpoznaní své mimiky, gest, obličených pohybů doporučujeme učitelům pořít si videozáznam své vyučovací hodiny a pečlivě si analyzovat výše uvedené projevy.

K rychlé sebereflexi výsledků náležejí pohyb žáků, kterým vyjádří míru osvojení si dané kompetence, např.:

- a) počet kroků – žáci si stoupnou na čaru a udělají počet kroků (1–4), jimiž vyjádří míru osvojení si kompetence (znalost, dovednost) či míru pokroku,

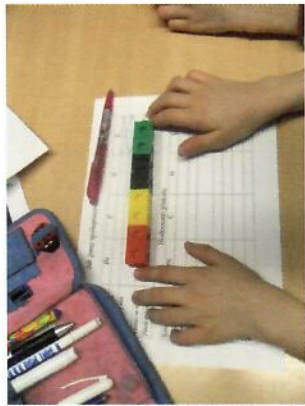


¹⁰ ŠVRČKOVÁ, M. Deník úspěchů – návrh na sebehodnocení žáka/autorství text v elektronické podobě, nepublikováno, r. 2007.

- b) výška rukou v prostoru – ruce umístí do polohy nad hlavu, před prsa, ke kolenům a na zem,



- c) vztyčení palce ruky – palec vztyčí do vertikální (nahoru, dolů) a horizontální polohy,
 d) sed, klek, stoj – zaujmou jednu z poloh.



K oblíbeným způsobům hodnocení patří také použití názorných pomůcek, různých předmětů: kuličky, kostky, kaštaný, kamínky..., jimiž je vyjádřena dosažená úroveň kompetence dítětem. Např. v mateřské škole Brusel III, v české sekci používají učitelky s dětmi kostky, jejichž počet (1–4) odpovídá stanovené škále a je přípravou na škálu, posuzující kompetence žáků na prvním stupni ZŠ. Počtem kostek si žáci vytvářejí základy pro pozdější sebehodnocení písemnou formou.

Fotografie sebehodnocení žáků (EŠ Brusel III, M. Jonáková, J. Kratochvílová)

Všechny uvedené formy hodnocení se samozřejmě mohou prolínat a vzájemně doplňovat.

Mezi nejčastěji diskutované otázky v odborné i laické veřejnosti patří, zda je vhodnější hodnocení číselné, vyjádřené klasifikací (známkováním) nebo slovní hodnocení. Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět.

Jednotlivé způsoby hodnocení mají svá pozitiva a negativa, pokud nejsou důsledně dodržovány funkce hodnocení. V českých školách stále převažuje sumativní hodnocení číselné, zejména hodnocení pětistupňovou škálou 1, 2, 3, 4, 5. Tato pětistupňová škála se používá velmi často i při průběžném hodnocení výsledků žáků a mnohdy je nadužívána (honba za známkami).

V Evropských školách se sumativní (pololetní a závěrečné) hodnocení uplatňuje prostřednictvím čtyřstupňové škály, která je verbalizována (viz str. 16) a současně umožňuje sledovat pokrok žáka oproti prvnímu pololetí, který vyjádří učitel šipkou mezi stupni škály (viz příloha č. 2, poslední strana školní zprávy).

Pro některé rodiče tento způsob však může být zavádějící a neuspokojující. Jejich zkušenosti s hodnocením z dob, kdy navštěvovali školu, jsou zcela jiné a tento způsob je pro ně často nesrozumitelný. Z tohoto důvodu by mělo být povinností školy i učitelů cíleně pracovat s rodiči na porozumění danému systému a změně jejich postojů k němu.

V souladu s chybami a současnými trendy v hodnocení (viz str. 32) uvádíme možné způsoby, jak rodičům zprostředkovat systém hodnocení ve škole:

1. Poskytnutím a vysvětlením informací rodičům:

- Vysvětlit současně požadavky na hodnocení, funkce hodnocení.
- Ústně seznámit s formami a typy hodnocení pro sumativní, ale i průběžné hodnocení; vysvětlit hodnotící škálu.
- Detailně vysvětlit všeobecné (klíčové) kompetence a způsob jejich hodnocení.
- Objasnit specifické kompetence (očekávané výstupy) dílčích předmětů a způsob jejich hodnocení.
- Vysvětlit užívaný způsob, typů a formy hodnocení ve třídě.

Př.: Informace pro rodiče – MŠ Evropská škola (EŠ Brusel III, Tereza Trančinová)

Společnou kontrolou a (sebe)hodnocením na konci týdne děti mohou posoudit výsledek svého snažení se a úroveň své znalosti nebo dovednosti. Hodnocení úkolů na konci týdne vede k vytváření zodpovědnosti dítěte za jeho proces učení i k rozvoji jeho sebeúcty. V průběhu hodnocení se děti seznamují a osvojují si hodnotící jazyk, jímž popisují konkrétní činnost, výsledek nebo chování. Při hodnocení se zaměřujeme především na pozitivní výkonu, čímž posílujeme také motivační funkci hodnocení. Předškolní děti se postupně seznamují se čtyřstupňovou slovní hodnotící škálou (jazykově přizpůsobenou věku předškolního dítěte), která je používána k posouzení kompetencí na prvním stupni základní školy EŠ Brusel III:

- zatím nezvládám / neumím... (například pojmenovat a přiřadit mláďata k do-spělým zvířatům),
- částečně / trochu se mi již něco povedlo, potřebuji pomoc,
- zvládám známé situace, pomoc téměř nepotřebuji,
- zvládám v nových situacích, bez obtíží i složitější situace zvládnou úplně sám.

(Srovnej se škálou na prvním stupni ZŠ, EŠ: kompetence dosud nebyla osvojena; kompetence je osvojena částečně; kompetence je osvojena; osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích.)

Tabulka č. 2: Pozitivní a negativní čtyřstupňově verbalizované škály sumativního hodnocení v Evropských školách

	+	-
Hodnocení výkonnosti (prospěch)	Informuje o dílčích kompetencích a jejich složkách; poskytuje celistvější pohled na žáka	Je náročné na čas – zpracování
	popisuje stupně škály hodnotí podle individuální vztahové normy, žáky nesrovnává	Je náročné na čas – informování rodičů není původně určeno dětem, ale jako zpráva pro rodiče, pro děti na prvním stupni ZŠ je příliš rozsáhlé
	sleduje pokrok žáka	nemůže obsáhnout kompetence v celé šíři – výběrovost kompetencí
	odstraňuje strach, úzkost, stres	poskytuje horší srovnatelnost výkonů mezi žáky
Slovní škála	podporuje sebedůvěru (rozsah kompetencí umožňuje být v určitých kompetencích úspěšný)	
	je přehledné	

Úvahy o hodnocení známkami zakončíme následujícími citátem:

Děti známky vůbec nepotřebují. Děti nevědí, co jsou známky, k čemu slouží a komu ulehčí život. Jsme to my, učitelé a rodiče, kteří navykáme děti na známky a učíme je bát se těchto čísel od 1 do 5. Děti nepotřebují známky, budou se učit i bez nich, jestliže učiníme z učení proces rozvíjení touhy po poznání, jestliže na sobě nebudou pocíťovat sílu našich donucovacích prostředků. Myslím si, že známky jsou buď berličkami chromé pedagogiky, nebo žezlem prikazovací moci pedagoga. A přijít do třídy o berličky nebo ukazovat dětem ve vyučování takovéto žezlo, to přijde jako pedagogická anomálie.

Šalva Alexandrovič Amonašvili: „Vítejte ve škole, děti!“¹¹

Doporučení pro praxi (podpora porozumění hodnocení mezi žáky, rodiči a učiteli)

- Slovní hodnocení používejte průběžně v procesu učení hojně jako formativní, opírejte se přitom o popisný jazyk (viz kap. 3.6); buďte vzorem v použití vhodného jazyka pro žáky. Volte způsob vyjádření blízký dětem. Žáci se od vás budou učit tento jazyk používat.
- Hodnocení provádějte podle kritérií a nezdůrazňujte srovnávání žáků mezi sebou – sami rozdílly vnímají. Kritériální hodnocení je informativnější, objektivnější, jednoznačné. Umožňuje pojmenovat úspěchy dítěte i jeho obtíže.
- Zaměřte se vždy nejprve na to, co žák umí. Posuďte motivační funkci následujících vět:

Př.: Informace pro rodiče v knížce pro Hodnocení a sebehodnocení dítěte, používané v EŠ Brusel III v české sekci (vznikly modifikací informací, které jsou součástí Informační knížky pro hodnocení a sebehodnocení vydávané ZŠ Ivančice-Řeznovice; autoři: Jana Kratochvílová, František Tomásek.) viz příloha č. 5.

2. Působením na postoje rodičů k hodnocení

- Poskytnout rodičům příklady ze života o negativních dopadech klasického známkování na dítě, na něž byli zvyklí; o důsledcích honby za známkou; o posuzování dítěte pouze na základě dosažených výsledků ve škole... a nabídnout jim pozitivní uplatňovaného verbalizovaného a formativního způsobu hodnocení.
- Hovořit o životních zkušenostech rodičů s používanými způsoby hodnocení, analyzovat je.

Nabídnout citáty, teze z odborné literatury; publikace ke studiu. Např. ve výzkumu L. Brabcové (Capek, 2005a) žáci posuzovali, jak často jim učitelé vysvětlují číselnou hodnotu známky, kterou obdrželi. Přibližně jedné třetině žáků se dostává vysvětlení pouze někdy, případně skoro vůbec; dvě třetiny dostávají svoji známku s komentářem často. Tento poměr se však s přibývajícím věkem žáků mění negativním směrem a to velmi výrazně.

Z uvedené ukázky vyplývá, že je často popírána poznávací a korektivní funkce hodnocení. O funkci motivační a rozvíjející nelze hovořit vůbec. Podívejme se tedy na možná pozitivní a negativní při používání známek.

Tabulka č. 1: Pozitivní a negativní hodnocení prostřednictvím známek - klasifikace

-	+	-
Hodnocení prostřednictvím známek - klasifikace	je přehledné	vyvolává strach, úzkost, stres; psychicky zatěžuje některé žáky
	řadí a porovnává minulý výkon se současným výkonem	vede k užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré známky – morální deformace
	je rychlé z hlediska času	působí obavy z chyby
	motivuje výborné žáky – motivace je však zdanlivá, velmi často jde o honbu za známkou, nikoliv o to být lepší	má malou informační hodnotu
		není objektivní, nejsou-li stanovena kritéria
		vyvolává rivalitu mezi žáky
		podporují učení se pouze pro známky
		hodnotí především znalosti

Negativní známkování, zejména strach ze známek, který navozuje opakované úzkost žáka, můžeme eliminovat kombinací s hodnocením slovním či náhradou za slovní hodnocení vůbec.

¹¹ Amonašvili, Š.A. Vítajte v škole deti. 1990.

- a) „Dnes jsi zvládl napsat správně „y“ již v patnácti vyjmenovaných slovech a v pěti jsi zatím udělal chybu.“
- b) „Ve vyjmenovaných slovech máš pět chyb.“
- Využijete při hodnocení individuální vztahové normy; přihlížejte vždy k aktuálnímu podmínkám, ve kterých hodnocení uplatňujete, zejména k osobní situaci žáka.
 - Spojte hodnocení se sebehodnocením žáka.
 - Vedte si průběžné záznamy o výsledcích žáků (záznamník, kartotéka, lístečky se záznamy...); texty vám pomohou při konkretizování výsledků žáka.
 - Hodnocení žáků zprostředkováváte průběžně rodičům v systému, který podporuje průběžné sumativní hodnocení a sebehodnocení dítěte.
 - Učte děti hodnotit všeobecné (klíčové) kompetence.

3.6 Hodnotící jazyk

Ať již hodnotíme slovně, číslem či graficky, naše hodnocení by mělo žákovi poskytovat podstatné informace pro posouzení jeho výkonu (funkce poznávací). Pro naplnění této funkce nám nestačí věty typu: „Ty jsi šikovný.“, „To jsi udělal výborně.“, „Ty jsi vynikající čtenářka.“; „Ty jsi ale popleta.“, „To je pěkný obrázek.“... Jde o sdělení, která využívají posuzující jazyk, jímž hodnotíme žáka jako osobu, jeho vlastnosti (často se při takovém hodnocení používají přídavná jména). V tomto případě hovoříme o nálepkujícím hodnocení, které zcela popírá poznávací funkci a funkci korektivní. Takovéto hodnocení je povrchní, obecné a funguje jako prostředek vnější motivace v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Působí nezděravě na sebepojetí dítěte. Je-li dítě chváleno, vytváří si o sobě pozitivní obraz založený na obecných frázích, nepodložený konkrétními výsledky; je-li dítě hodnoceno negativně, postupně se s tímto negativním obrazem začíná ztotožňovat a přestává věřit ve své schopnosti, v dobré výsledky a v možnou změnu: „Vše je stejné k ničemu, já to nedokážu.“ Jak uvádí Mareš a Krivohlavý „učitelovo očekávání může za jistých okolností nabytí podoby tzv. sebenaplňující předpovědi. Učitel, který od žáka očekává určité výsledky, se často snaží, aby na jeho slova došlo.“¹²

Z tohoto důvodu upřednostňujeme při hodnocení jazyk popisný, jímž popisujeme konkrétní činnost, výsledek a chování žáka, čímž žákovi poskytujeme dostatečné informace. Popisný jazyk je zcela v souladu s poznávací funkcí hodnocení. Zaměříme-li se současně především na pozitivní žákovu výkonu, posilujeme také motivační funkci hodnocení. K tomu užíváme často příslovce a slovesa.

Níže uvádíme ukázky z průběžného formativního nebo sumativního hodnocení s užitím popisného jazyka.

Př.: Ukázka formativního slovního hodnocení – výpisky ze sešitů a portfolia (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová):

„Všechna nová písmenka, která jsme se učili v tomto týdnu, už mají správný tvar a velikost.“

„Honzíku, čteš plynule a správně všechna jednoslabičná a dvojslabičná slova (slova kratší). Většinu slov trojslabičných přečteš také správně, ale již ne tak plynule.“

„Aničko, dnes jsi rýsovala lehce a přesně. Narýsované přímky přesně procházejí vyznačenými body.“

„Většina písmenek je již správně nakloněna. Jen písmenko „e“ (malé psací) se naklání na opačnou stranu.“

„Peto, řady násobků 2,3, 4,5,6,8 jsi spočítal bezchybně. Násobky čísel 7 a 9 sis ještě zcela nezažil, občas v nich chybíš (patnáct příkladů z dvaceti máš správně, v pěti jsou chyby).“

„Majdalenko, umíš napsat velké písmeno na začátku věty i správné znaménko na jejím konci. Pozor, ještě zapomínáš na háčky a čárky.“

„Radko, napsala jsi správně i, y po měkkých a tvrdých souhláskách. Umíš napsat s velkým písmenem jména osob. Chybíš jsi ještě u dělece samohlásek. Slovíčka si při psaní pečlivě kontroluj, popřípadě si délku vyteskej.“

Př.: Ukázka sumativního měsíčního slovního hodnocení z knížky pro Hodnocení a sebehodnocení dítěte (EŠ Brusel III, pololetí, Jana Kratochvílová):

Elínko, od začátku druhé třídy jsi udělala velký pokrok v psaní.

Text zvládáš přepsat nebo opsat téměř bez chyb a vymýšlíš vlastní věty, na jejichž konci píšeš správné znaménko. Občas ještě zapomeněš na začátku věty napsat velké písmenko.

Správně píšeš vlastní jména osob; i, y po měkkých a tvrdých souhláskách, slabiky dě, tě, ně. Rozumíš významu slov a vytváříš vhodná synonyma a antonyma k daným slovům. Porozuměla jsi zcela učivu o hláskové stavbě slova. Hodně ses zlepšila při psaní vlastních textů. I když si text po sobě kontroluješ, občas zapomeněš nějaké znaménko doplnit. Čteš celkem plynule, správně a přečtenému textu rozumíš. Někdy zapomeněš na konci věty klesnout hlasem. Umíš pěkně vypravovat příběhy a pohádky, které jsi viděla, nebo slyšela.

Ráda si hraješ se slovy – hledáš v nich slova nová.

¹² MAREŠ, J., KRIVOHAVÝ, J.: Komunikace ve škole. Brno: MU, 1995, str. 137.

rozvíjet, spolupodílel se na regulaci svého učení. Popisný jazyk hraje významnou roli při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Př. Ukázka rozvoje žáka v užívání popisného jazyka – vypsaná z knížek Hodnocení a sebehodnocení dítěte (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová).

Úkolky z knížky pro Hodnocení a sebehodnocení Co umím velmi dobře?	Září 2. ročník	Prosinec 2. ročník
	Umím psát.	Umím dobře psát velká písmena.
	Umím počítat.	Bez chyb a rychle násobím a dělím dvěma.
	Číst.	Čtu plynule kratší slova. Delší mi ještě dělají potíže.
Co ještě mohu zlepšit?	Psaní.	Psaní velkého psacího Q, G, Z Zlepšit sklon a pěkný tvar písmenek.

Používání popisného jazyka učitelem a jeho postupné rozvíjení u žáků může po určitém období vyústit v kvalitně rozvinuté sebehodnotící kompetence (viz sebehodnocení žáků kapitola 3.9).

3.7 Kritéria hodnocení

Aby hodnocení žáka bylo konkrétní, umožňovalo žákovi i učiteli sledovat míru jeho rozvoje a bylo co nejméně subjektivní, formulujeme (nejlépe společně s žáky) kritéria hodnocení a to vždy s ohledem na stanovené cíle. Takové hodnocení je pak jednoznačné, srozumitelné a objektivní.

Kritérium je popis nějaké složky práce neboli rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět. Kritérium je „název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty“ (Slavík, 1999).

Kritéria můžeme seskupovat do skupin a vytvářet tím sadu kritérií. Kritéria nám pomáhají konkretizovat výkon žáka, jeho výsledky.

Kritéria lze definovat pro:

1) všeobecné kompetence (klíčové)

Všeobecné (klíčové kompetence) jsou obecnými dlouhodobými cíli vzdělávání dítěte. Vzájemně se prolínají, navazují na sebe a žáci se v nich postupně rozvíjejí (viz více v kapitole 3.8). Učitelé by jim měli velmi dobře porozumět. K tomu napomáhá jejich podrobná analýza v dílčí složky, což lze nazvat jako „rozklíčování“¹³

¹³ Kratochvílová, J. – Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem. Brno : MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7

Zlepšit bys mohla trochu úhlednost psaní, písma je ještě neposlušnější a naklánějí se na různé strany. Zodpovědně pracuj na své knížce i na ostatních úkolech ve škole a snaž se odvést dobrou práci.

Velmi ráda maluješ a zkoušíš nové techniky a postupy. Výtvarné práce jsou nápadité a originálnější. Svou šikovnost jsi prokázala při ruční práci – zhotovení výrobků na jarmark. Dovedeš si připravit i uklidit pracovní prostor pro výtvarnou činnost. Svou nápaditost jsi prokázala při výrobě hodin.

Velmi se snažíš a mnoho ses toho naučila. V příštím pololetí by bylo dobré se zaměřit na:

- pečlivou kontrolu psaného textu,
- porozumění písemnému zadání úkolů,
- pamětné sčítání a odčítání do 100,
- hlasité čtení.

Př.: Ukázka sumativního slovního hodnocení z knížky pro Hodnocení a sebehodnocení dítěte (EŠ Brusel III, únor, březen, Martina Klímová):

Aleš bez zaváhání označil dlouhou a krátkou slabiku, pozná ji sluchově, na předešlý model (tzv. morseovku) vymyslí správně slova s dlouhými a krátkými slabikami. Rozpozná, určí a doplní slovo opačného významu. Návěky psaní probíhá bez potíží, pamatuje si všechna naučená písmena (jejich tvary), přepis i opis textu je zvládnut na velmi dobré úrovni. Při hlasitém čtení pracuje velmi výrazně s hlasem, dodržuje interpunkci – někdy však chvátá a domýšlí si slova nebo je různě zkracuje. V matematice se začíná profilovat jako zdatný počítáč, bez obříz (a rád) zvládá i náročnější úlohy typu „hádi“ s určitými pravidly. Počítání do 10 již zvládá bez prstů a v rychlém tempu, při počítání přes deset se dopracoval sám k rozkladu čísla, což je velmi cenné. Je velmi rád, pokud je ze třídy s nějakou prací „první“. V prvouce (a matematice) zvládl návěky čtení celých hodin a je si velmi jistý také v půl hodinách a čtvrt hodinách. Aktivně se zapojil do debat okolo zdravotní výživy, kde prokázal velmi dobré znalosti o skladbě jídelničky a v návaznosti také péči o chrup. Nedaří se mu ještě úplně neskákat do řeči svým kamarádům a paní učitelce, byť se velmi snaží.

Úkoly k zamyslení pro budoucí či stávající učitele:

Zamyslete se nad rozdíl ve výše uvedených ukázkách vzhledem k osobě, které je hodnocení určeno. Navrhněte vlastní doporučení, která by rozvíjela ještě ne zcela osvojené kompetence žáků.

Popisný jazyk není jednoduché zvládnout. I učitelé se mu musí postupně učit. Avšak správným používáním popisného jazyka ve třídě vedou žáky k jeho postupnému užívání při sebehodnocení nebo hodnocení druhých. Žáci se tak postupně učí jasně konkretizovat úroveň svých kompetencí. Pojmenovávali-li žák ve spolupráci s učitelem konkrétním jazykem, co již zvládá a co je třeba ještě



kompetenci. Analýza nám pomůže pochopit, jakými vědomostmi a dovednostmi je kompetence utvářena a jaké schopnosti a postoje jsou k jejímu rozvoji žádoucí. Slouží jako východisko pro stanovení kritérií hodnocení kompetenci.

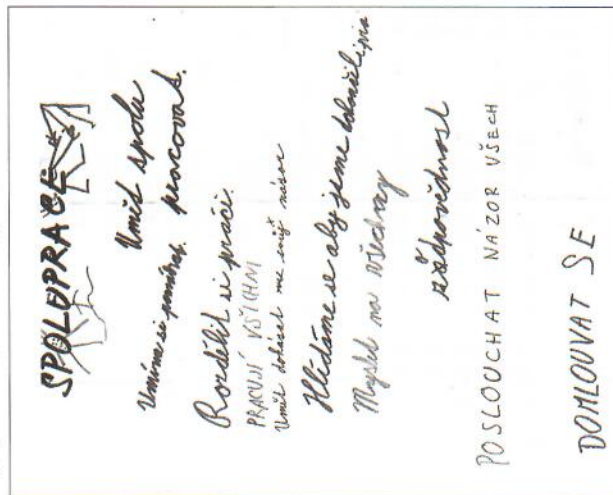
Př.: Spolupráce je v EŠ součástí širší kompetence *postoj k ostatním*, v ČR jde o součást klíčové kompetence *sociální a personální*.

Pro následné stanovení kritérií hodnocení této kompetence je důležité jí porozumět a uvědomit si její dílčí složky – co vše *spolupráce* představuje? Může to být:

- o chota participovat na společném úkolu, činnosti (postoj dítěte),
- zpracování určitého podílu práce (dovednost),
- aktivní zapojení se do diskuse, přicházení s vlastními nápady (postoj, dovednost),
- respektování návrhů ostatních členů skupiny (dovednost, postoj),
- naslouchání (schopnost, dovednost),
- porozumění skupinovým rolím (znalost),
- nerušení ostatních při práci (dovednost),
- podporování příjemné pracovní atmosféry, argumentování,
- splnění úkolu.

Odpověď na porozumění kompetencím mohou učitelé hledat i u dětí. Děti dovedou vyjádřit, jak dané kompetenci rozumí. Jejich formulace se může stát rovněž vodítkem pro stanovení kritérií.

Př.: Žákovské pojetí kompetence ke spolupráci (ZŠ Ivančice-Řeznovice):



Všem složkám kompetenci se děti postupně učí. Jejich základy pokládáme v předškolním a základním vzdělání, rozvíjíme je v průběhu středoškolského vzdělání i v dalším životě. Musíme si však uvědomit, které komponenty jsme schopni jako učitelé rozvíjet vzhledem k věku žáků i k již dosažené úrovni kompetenci. Od toho se bude odvíjet formulace kritérií pro jejich hodnocení. Kritéria se v jednotlivých ročnících budou měnit podle dosažené míry rozvoje dané kompetence (viz příloha č. 13).

Př.: Kritéria hodnocení spolupráce ve 3. ročníku ZŠ:

- *domluví se na postupu řešení úkolu (splnění cíle),*
- *o úkol se podělí,*
- *pracují na úkolu, nerozptylují se jinými činnostmi,*
- *přicházejí s vlastními nápady, ale vyslechnu i nápady jiných,*
- *jsou ochotný/á dělat kompromisy,*
- *mluvím „půlmetrovým“ hlasem,*
- *úkol dokončím včas.*

3) Specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů)

Jsou součástí učebních osnov (viz příloha učebních osnov ČJ EŠ č.17) a v případě EŠ jsou některé z nich předmětem hodnocení na vysvědčení (viz příloha č. 2).

K nim směřuje učitel své pedagogické úsilí. Jsou formulovány (z pohledu žáka) obecněji a dají se analyzovat na dílčí složky. Např. z výstupu *žák usiluje o správnou podobu tvarů písmen a číslic, spojuje písmena a slabiky, kontroluje vlastní písemný projev* si učitel stanoví tři dlouhodobé cíle:

- naučit děti psát správně písmena a číslice,
- naučit je písmena vázat ve slabiky a slova,
- naučit je kontrole vlastního písemného projevu.

Cíle učitel postupně, jak dochází k jejich osvojování, transformuje do jazyka dětí, který je jim blízký. První cíl může být vyjádřen infinitivem: *psát správně písmenka a číslice*, nebo formulován jako výstup z pohledu žáka: *píší správně písmenka a číslice*. Autorka osobně upřednostňuje druhý způsob, který je vhodné využít pro vytvoření kritérií při hodnocení tohoto výstupu žáka.

Př.: Sada kritérií pro výstup školního vzdělávacího programu v předmětu český jazyk pro 1. ročník:

Výstup: píše správně písmena a abecedy	
Kritérium	Indikátor (ukazatel osvojení) nejvyšší kvality
Tvar	písmena a číslice mají správný tvar (odpovídají vzoru)
Poměr částí písmen	poměr jednotlivých částí písmene je správný (správně velká hlavička...)
Sklon	písmenka mají správný sklon (nepadájína stranu, nelehají si na řádek...)
Přítlak	písmenka jsou napsaná lehce (nejsou vyryta)

Pro formulování kritérií si učitel analyzoval psychomotorickou dovednost psaní písmen do různých oblastí, které charakterizují kvalitu písma (kritéria). Při hodnocení dětí používá učitel popisný jazyk, formulace může přiblížit jazyku dětí (viz výrazy v závorkách). Žák postupně přejímá tento jazyk a při svém hodnocení se opírá o uvedená kritéria, což snižuje subjektivitu hodnocení.

Př.: Sada kritérií pro výstup školního vzdělávacího programu v předmětu český jazyk pro 4. ročník:

Výstup: Správně píše po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry. V našem případě půjde o dopis.	
Kritérium	Indikátor (ukazatel osvojení) nejvyšší kvality
Náležitosti dopisu	V dopise jsou ve správném pořadí, tvaru a na správném místě: datum a místo, oslovení, vlastní text dopisu, rozloučení, podpis
Členění do odstavců	Vlastní text je členěn do odstavců
Gramatická správnost	Dopis je napsaný gramaticky správně (jevy, které žák ovládá)

3) Produkt – výsledek činnosti

Pracují-li žáci na nějakém produktu – výrobku, výsledku práce (např. plánek svého okolí, trojrozměrný model krajiny, hliněný kachel – domovní znamení, hodiny...) měli by vždy znát kritéria, podle nichž bude produkt hodnocen. Znají-li je dopředu, produkt nabývá vyšší kvality a jeho hodnocení minimalizuje subjektivitu hodnocení a nespokojenost žáků s výsledkem hodnocení. Tuto skutečnost můžeme doložit následujícími zkušenostmi.

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

Pro rozvoj specifické kompetence (očekávaného výstupu) „žák v krátkých mluvených projevech volí vhodné tempo, hlasitost a intonaci řeči“ zvolila učitelka jako učební prostředek reklamu, v níž jsou právě výše zmíněné komunikační prostředky nezbytně nutné. Žák má skvělou příležitost pracovat se silou hlasu, rychlostí řeči i melodií. Společně s žáky jsme se věnovali asi 14 dní pozorování, poslechu a analýze reklamy (televizní, rozhlasové, poster). Po té si každý žák měl připravit svoji reklamu na nějaký produkt či k propagaci určité myšlenky. Žáci neobdrželi žádná kritéria kvality. Vycházeli jsme pouze z nabytých znalostí a získaných zkušeností. Na přípravu reklamy měli jeden týden. Po týdnu následovalo předvedení reklamy. Některé děti si připravily poster, jiné použily konkrétní pomůcky, jedna žákyně zvolila reklamu do rozhlasu. Výkony žáků nebyly špatné, většinou jejich reklama obsahovala podstatné informace, ale postrádaly právě tu nezbytnou práci s hlasem a tempem řeči. Některé neposkytly dostačující informace. Po prvním předvedení jsme společně s žáky vytvořili kritéria, podle nichž bude jejich reklama posuzována:

- sdělili důležité informace: předmět reklamy, cena, kde je možné produkt získat, proč by si zákazník měl produkt koupit,
- používali gesta a mimiku,
- měli sílu hlasu a rychlost řeči,
- sdělili nějakou zajímavost, nebo něco humorného,
- divání se do kamery (na posluchače).

Následoval jeden týden (samostatného osobního) nácviku reklamy splňující kritéria. Po té přišel slavný den – prezentace reklamy. Výsledek byl zcela jednoznačný: všechny děti předvedly reklamu na kvalitativně vyšší úrovni a mnohem více si jí ušli její autoři i samotní posluchači.

Z tohoto příkladu je evidentní, že pokud žáci znají kritéria hodnocení, spolupodílejí se na jejich znění a rozumí jim, podávají vyšší výkon a jsou schopni přijmout, nebo sami pojmenovat jeho zhodnocení podle zvolených kritérií.

Př.: Sada kritérií pro produkt – plakát projektu „Co dělat, když máme doma zvířátko?“ (2. ročník):

a) Plakát obsahuje podstatné informace

- Jak to zvíře vypadá?
- Čím se živí?
- Kde bydlí?
- Co potřebuje k životu – jaké podmínky?
- Jak o něj pečovat?

b) Je přehledný – dobře se na něm orientujeme

c) Je čitelný

- písmo je úhledné
- písmo je dostatečně velké – aspoň tři centimetry

d) Je názorný – text je doplněn obrázky z tisku, vlastními ilustracemi, příhodami ze skutečného života

4) Proces, postupy řešení úkolů

Kritéria hodnocení je možné definovat také pro průběh nějaké činnosti, kterou dítě vykonává. Tato kritéria pomáhají dětem dosáhnout stanoveného cíle. Kritéria jsou často definována jako doporučené kroky (algoritmy), či seznam, který vede žáky k dosažení cíle.

Př.: Kritéria pro řešení slovních úloh

- *pozorné přečtení slovních úloh*
- *sdělení obsahu vlastními slovy*
- *výběr potřebných informací, jejich záznam (dle potřeby číselný, grafický, slovní)*
- *výpočet, kontrola*
- *záznam odpovědi*

Pracujeme-li cíleně s kritérii, věnujeme-li pozornost potřebám žáků, jejich sebehodnocení a upravujeme vyučovací strategie směrem k naplnění potřeb, dosahuje žák lepších výsledků.

Př.: Ukázka měsíčního sebehodnocení žákyně v únoru (formulovala potřebu zlepšit se v řešení slovních úloh) a sebehodnocení v březnu.

Únor	Měsíční sebehodnocení žáka	Březen	Měsíční sebehodnocení žáka
<p>Ve škole se cítím nejčastěji... <i>komarčíšky, protože mám ve škole žabičky komarčíku a komarčítko.</i></p> <p>Ve vyučování se mi líbí... <i>vyprávění nále</i></p> <p>Přidávají pomoc s... <i>domovní úlohami.</i></p>		<p>Zamysli se a napiš, v čem všem si udělal pokrok</p> <p><i>Uspěla jsem v úloze... žabičky, komarčíky, komarčítko, komarčíku, komarčítko.</i></p> <p><i>Uspěla jsem v úloze... žabičky, komarčíky, komarčítko, komarčíku, komarčítko.</i></p> <p><i>Uspěla jsem v úloze... žabičky, komarčíky, komarčítko, komarčíku, komarčítko.</i></p> <p><i>Uspěla jsem v úloze... žabičky, komarčíky, komarčítko, komarčíku, komarčítko.</i></p>	

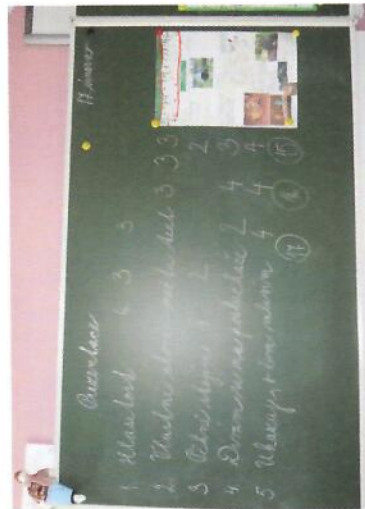
Z hlediska tvůrce mohou kritéria:

- být komplexně předložena učitelem**
Tato strategie je vhodná zejména v počátku práce s kritérii, kdy se předložený seznam stává určitým modelem. Učitel dává žákům příklad znění kritérií, určuje jejich počet a učí děti porozumět jejich obsahu.
- být utvářena učitelem postupně před zraky dětí**
Žáci se stávají svědky hledání a formulování kritérií, mohou sledovat učitelovo uvažování a postup.
- vzniknout ve spolupráci s žáky**
Učitel cíleně spolupracuje s žáky. Poskytuje jim značný prostor pro hledání vhodných požadavků a jejich vyjádření, současně však koriguje jejich náměty. Zajišťuje tím odpovídající počet kritérií a vystihnutí podstatných hodnotících znaků.

d) být navržena žáky

Jsou-li žáci k tvorbě kritérií vedeni od 1. ročníku, jsou schopni samostatně či skupinově definovat pro určité cíle kritéria již v průběhu druhého ročníku. Jejich kompetence jmenovat kritéria se s věkem neustále zdokonaluje.

Př.: Sada kritérií pro prezentaci žáků – kritéria navržena žáky 3. ročníku společně pod vedením učitele (čísla znázorňují bodové ohodnocení výstupů žáků):



Př.: Sada kritérií, která si vymyslela žákyně 3. ročníku pro zhotovení výrobku – závěrečného produktu – „příšerky“. Celou výuku si vedla sama (připravila si pomůcky, vysvětlila postup výroby produktu, spontánně na tabuli napsala daná kritéria a vedla samostatně hodnocení. Žáci realizovali sebehodnocení na tabuli. Navržená kritéria následně použila učitelka, napsala na papír pro skupinové hodnocení produktu spolužáky:



Z hlediska časového mohou kritéria vznikat nebo být předložena:

a) v počáteční etapě osvojování si kompetence

Učitel zákutí nabídně nebo s nimi vytvoří kritéria hned v počátku osvojování si kompetence. Žáci tak získávají jasnou ucelenou představu o požadavcích na kvalitně odvedenou práci. Tento postup působí velmi **motivačně**, ale může také vyvolávat obavy některých žáků ze souhrnu nároků. Učitel proto musí při práci s kritérii postupovat velmi citlivě.

Př.: Kritéria pro čekávaný výstup předmětu český jazyk (syllabus EŠ) vyjmenuje písmena abecedy, slova seřadí v abecedním pořadí podle prvního písmene.

- *Co znamená umět abecedu?*
- *vyjmenovat všechny hlásky ve správném pořadí;*
- *řadit slova podle prvního písmene;*
- *řadit slova, jejichž některá počáteční písmena jsou shodná;*
- *vyhledat slova ve slovnících, knihách, abecedních seznamech.*

b) průběžně při osvojování si dané kompetence

Tak, jak se děti učí (např. abecedu), přibývají jednotlivá kritéria. Nejprve se žáci seznámí s prvním kritériem *vyjmenovat všechny hlásky ve správném pořadí*, které je zaznamenáno a viditelně umístěno a pracují na zvládnutí tohoto cíle (výstupu). Postupně jsou k seznamu dopisována další kritéria, krok za krokem. Tento postup je velmi srozumitelný mladším žákům, působí rovněž silně motivačně, ale také autoregulačně. Naučte děti klást si otázky: „Umím „to“ již? Co musím ještě udělat? Je můj výsledek postačující?“

c) po osvojení si dané kompetence

Tento postup je sumarizací toho, co se děti naučily. Žáci jsou schopni vytvořit seznam kritérií, který slouží jako východisko pro hodnocení a sebehodnocení. Formulace kritérií je současně zpětnou vazbou pro učitele, jak děti pochopily danou osvojovanou kompetenci.

Jako východisko pro tvorbu kritérií může učitel využít modelové příklady různých prací, ukázek, produktů na kvalitativně odlišné úrovni (práce excelentní, ale i nevyhovující z minulých ročníků či současně vznikající), které společně s žáky analyzuje a na základě těchto poznatků s nimi formuluje žádoucí kritéria.

Postup vytváření a zavádění kritérií souvisí s pedagogickým taktem učitele, jeho vyzrálostí, získanými zkušenostmi; s věkem žáků a úrovní jejich kompetencí provádět analýzu a syntézu učebního procesu. Měla by však platit zásada, že **kritéria jsou žákům známa před jejich hodnocením, jsou jim srozumitelná a je jich přiměřený počet.**

Pokud žák **splní** stanovená kritéria (sadu kritérií), lze hodnotit jeho výkon způsobem, vyjadřujícím nejvyšší míru osvojení. Podle užívané formy hodnocení to může být explicitně vyjádřeno maximem počtu bodů, známkou 1, symbolem 0, slovy, „nejlepším“ stupněm škály... Ne všichni žáci však této kvality dosáhnou ve všech kritériích dané sady, která jsou definována. Jsou tedy hodnoceni stupněm vyjadřujícím nižší míru zvládnutí. Pro různou míru kvality – dosažený stupeň kvality v naplnění kritéria (sady kritérií) používáme **indikátory – ukazatele, vyjadřující různou hodnotu kvality daného kritéria.**

Př.: Kritéria s indikátory pro plakát projektu „Co dělat, když máme doma zvířátko?“

Kritéria	Indikátor kvality úroveň „Úplně osvojeno“	Indikátor kvality „Osvojeno“	Indikátor kvality „Částečně osvojeno“	Indikátor kvality úroveň „Ještě neosvojeno“
Podstatné informace: popis strava bydlení podmiňky péče	Plakát obsahuje všechny uvedené podstatné informace (z oblasti: popis, strava, bydlení, podmiňky, péče)	Plakát neobsahuje všechny podstatné informace – chybí jedna oblast; nebo obsahuje částečně podstatných informací	Chybí dvě až tři oblasti podstatných informací; popřípadě jsou popsány spíše detaily	Plakát obsahuje méně než tři oblasti podstatných informací; nebo žáci většinou vypisují detaily
Přehlednost	Na plakátu se snadno a rychle orientujeme	Máme problém najít některé informace	Na plakátu se obtížně orientujeme	Plakát působí zmateně, je zcela nepřehledný
Čitelnost: uhlednost a velikost písma	Text je čitelný a dobře viditelný pro všechny	Text je čitelný, ale místy méně viditelný – hlavní nápisy jsou občas malé	Text je málo čitelný (škrtání, přepis, nesprávný tvar písmen) a hůře viditelný	Text je hodně poškrtaný, neupravený, písmo je malé – neviditelné pro všechny
Názornost: obrázky, ilustrace, příběhy ze života	Text doplňují vhodné obrázky, ilustrace a příběhy; plakát působí vyváženě	Text doplňují vhodné obrázky, ilustrace, příběhy; plakát působí spíš nevyváženě	Obrázky, ilustrace a příběhy jsou k textům téměř nevhodné; plakát působí značně nevyváženě	Text doplňuje příliš mnoho nebo málo obrázků a příběhů; plakát působí zcela nevyváženě

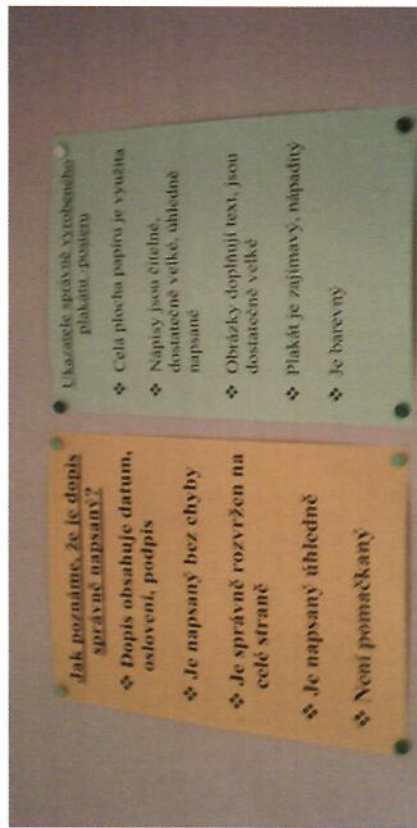
Př.: Indikátory pro kritérium pozornosti žáka/žákyně ve výuce:

- jsem pozorný/á, reaguji na pokyny učitele/učitelky
- jsem méně pozorný/á, na pokyn učitelky reaguji se zpožděním nebo po doptání se
- nechám se lehce odvést od práce, opakovaně jsem k práci vyzván/a
- jsem většinou nepozorný/á, potřebuji dohled a povzbuzování, abych pracoval/a

Indikátory umožňují objektivizovat hodnocení a sebehodnocení žáků. Do procesu učení je zavádíme postupně, stejně jako kritéria a spíše je předkládáme žákům, nebo je tvoříme společně s nimi.

Kritéria, popřípadě indikátory obecnějšího charakteru (pro všeobecné kompetence, určité činnosti jako např. prezentace, produkty – např. psaní dopisu, vypravování, plakát...) by měli mít žáci stále vizuálně před sebou, aby se k nim mohli v procesu učení vracet. Postupně si je osvojí i pamětně a jsou schopni se podle nich hodnotit i bez viditelného popisu. Kritéria pro krátkodobější specifické kompetence mohou být zobrazena po kratší období a postupně vystřídána dalšími. Kritéria lze také zařadit do portfolia žáka.

Př.: Vizuální zobrazení sady kritérií pro psaní dopisu a výrobu plakátu (posteru):



Formulování kritérií a indikátorů pro posouzení osvojených kompetencí a výstupů není jednoduché. Vyžaduje schopnost analytického a syntetického myšlení učitele, porozumění učebnímu procesu při osvojování dané kompetence, znalost didaktických postupů při jejich osvojování, vzájemné provázanosti a následnosti dílčích kompetencí.

Povinnost stanovit kritéria hodnocení vyplývá v České republice ze základních dokumentů (viz str. 13), zejména z vyhlášky č.48/2005¹⁴ o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů a z požadavků na strukturu a obsah klasifikačního řádu školy, z něhož vybíráme pasáže vztahující se ke kritériím:

- (1) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:
 - a) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace jejich charakteristiku, včetně předmět stanovených kritérií
 - b) zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s §15 odst.2, včetně předmět stanovených kritérií
- (2) Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:
 - a) jednoznačné
 - b) srozumitelné
 - c) srovnatelné s předmět stanovenými kritérii
 - d) věcné
 - e) všestranné
- (3) Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodnitelné, odborně správné a do-
ložitelné.“

Pedagogické sbory jednotlivých škol v České republice mají za povinnost vytvořit výše zmíněná kritéria. V Evropských školách není formulace kritérií hodnocení povinná, ale je nezbytná, chce-li učitel i celý pedagogický sbor realizovat subjektivní faktor hodnocení. Potřeba formulovat kritéria se vztahuje na oficiální škálu sumativního hodnocení, ale i na hodnocení výsledků v dílčích vyučovacích předmětech.

Uvedme si příklad na předmětu umělecké výchovy. Syllabus¹⁵ tohoto předmětu není příliš konkrétní (viz příloha č. 10). Po úvodních tezích, které nás seznamují s cíli, složkami a technikami umělecké výchovy, v něm najdeme tabulkové zpracování jednotlivých složek po ročnících, v nichž je vyjádřen jejich obsah – aktivity pro dílčí ročníky. V závěru syllabu jsou následující požadavky na hodnocení.

¹⁴ <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>
¹⁵ Učební osnovy pro uměleckou výchovu (primární cyklus). Schválené správní radou 2003 v Shanmonu. Čj.2002-D-19-en-4.

HODNOCENÍ

Hodnocení je bezprostředně spojeno se stanovením jasných cílů.

Je nezbytné upřesňovat dovednosti, jež si děti osvojují.

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

Průběžné hodnocení učitelům umožňuje, aby přiblížili k rozdílu mezi dělními, zaznamenali 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 tříde věnovala, dělním umožní, aby si uvědomili, jakého pokroku dosáhli, a byly schopny sebehodnocení.

Učitelé hodnotí žáky pomocí záznamů o sledovaném průběhu práce, přehledů osvojených dovedností a seznamů kontrolních otázek sestavených na základě pozorování. Měly by se uplatňovat i další formy hodnocení, například portfolia, záznamy o sebehodnocení, 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 cíle 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 čtyřstupňové 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 EŠ) 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 předmětu na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připraven 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:

a) 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 činnosti 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 „zdánlivě“ 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 činností Dokončuje práci ve stanoveném čase Pracuje samostatně					
			Předkládá práci v úhlédném provedení		
			Vytváří v práci navzdory obtížím		Vytváří si vhodné pracovní návyky
			Dokáže si dobře uspořádat pracovní materiál	Hledá a opravuje chyby	Kriticky posuzuje svou práci
Přístup k práci					
Postoj k ostatním			Spolupracuje v rámci skupiny	Spolupracuje v rámci skupiny	
			Respektuje ostatní		
			Zapojuje se do týmových činností	5 jistotou řeší nové situace	
Přístup k činnostem v evropských hodinách				Chová se odpovědně	
				Snaží se pozitivně řešit konflikty	
				Zapojuje se do činností v rámci multikulturní skupiny	
			Je přístupný komunikaci v různých jazycích		
			Aktivně se zapojuje do skupinových projektů		

Kvantitativně je nejvíce rozpracována kompetence pracovní, která se svým zaměřením liší od pracovní kompetence v RVP ZV v ČR. Zbývající dvě kompetence jsou blízkým 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
<p>Kompetence na konci základního vzdělání</p> <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 uvážení přijemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytně pomoc nebo o ni požádá přispívá 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 čerpá 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 pocitů 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 psychologickému 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, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, 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, adapтуje 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, činní podložena 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 Rámecový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Cit. [2. 3. 2011]. Dostupné <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>

- 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. Způsob hodnocení jsou různé, většinou jde o znázornění pohybem:
 - ruce vzpažit (pokud se dařilo), postupně předpažovat, pokud vůbec ne – připazít
 - 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 kaštiny, pokud se nedařilo, žádný)

Do knížky pro hodnocení a sebehodnocení v EŠ Brusel III jsme zařadili hodnocení všeobecných kompetencí průběžně po čtvrtletích v měsících 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 vést 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 vloženo do knížky stejný formulář, na němž učitel nebo žák provede hodnocení mimo uvedeného měsíce. Tuto možnost jsme využili v měsíci říjnu, kdy docházelo v průběhu výuky k časovému 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 pro rodiče 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.

- 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 Ivančice-Řeznovice:



- byly kompetence hodnoceny v delším časovém období.

Vývodí-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, opřenou o stanovená hodnotící kritéria, ocenění pokroku žáků i doporučení pro další rozvoj a být tak příkladem při hodnocení.

3.8.2 Metody hodnocení všeobecných kompetencí

Z komplexnosti a povahy kompetencí vyplývá, že jejich hodnocení:

- nemůže být nahodilé, ale musí být systematické; postupné a dlouhodobé,
- vyžaduje porozumění kompetencím a dílčím složkám žáky, 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 problému...),
 - b) rozhovor s žákem, diskuse (zapojení do týmu, s kým tráví přestávky, jak řeší konflikt, jak postupují při řešení úkolu...),
 - c) obsahová analýza – práci žáků, portfolií, sešitů (pečlivost, úhlednost, dokončené práce...),
 - d) projektivní metody – grafické (moje místo ve třídě, s kým a jak trávím přestávky...) verbální – nedokončené věty (skupinová práce, řešení problému, domácí úkol, 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 srozumitelné 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, Milvie 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	--	-	+	+
Pozitivně řeší konflikty	Ještě neosvojeno	Osvojeno částečně	Osvojeno částečně	Osvojeno
Nalézá společně s ostatními řešení	☐	☐	☐	☐
Snaží se pozitivně řešit konflikty	☐	☐	☐	☐
Vytváří v práci navzdory obtížím	Vydání pohybem			
	Vydání kvantitativní – kaštiny, 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 výukové cíle, volí vhodné strategie k jejich dosažení, společně s žáky formuluje kritéria jejich hodnocení a volí odpovídající způsob hodnocení. Jde o provázaný cyklus:

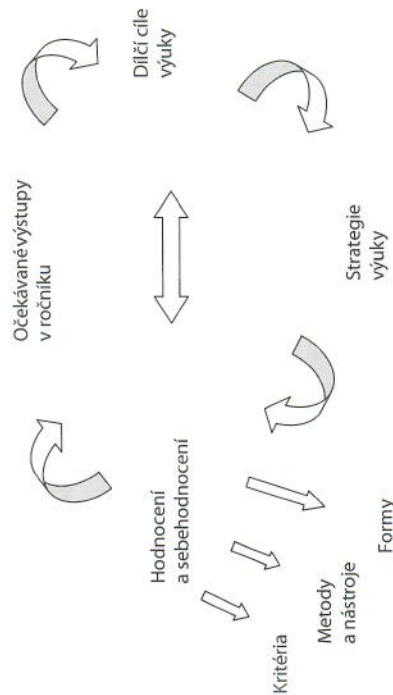
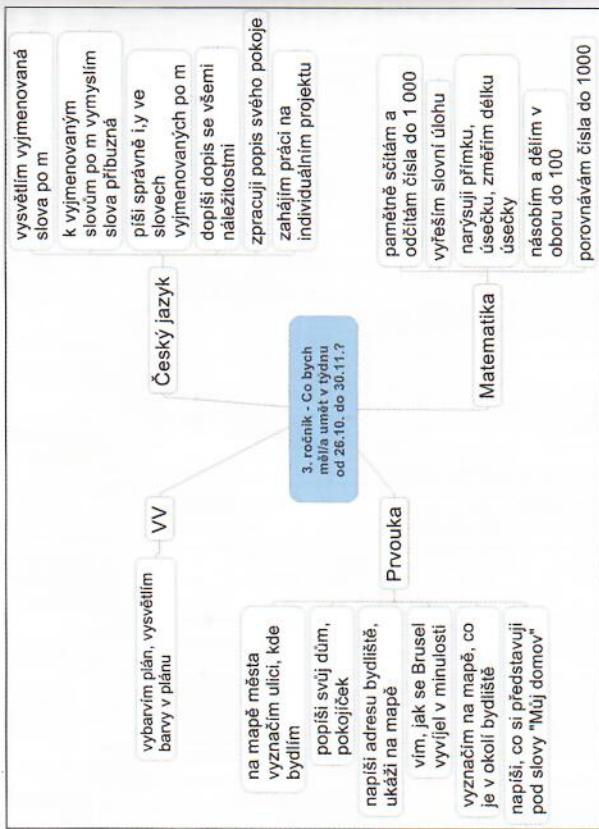
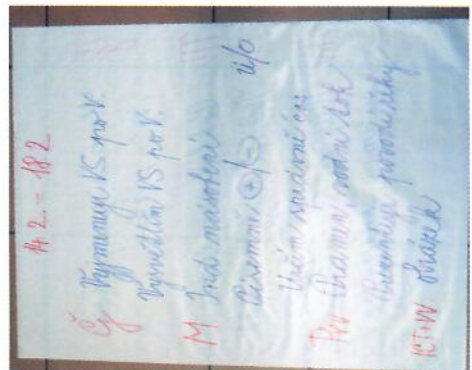
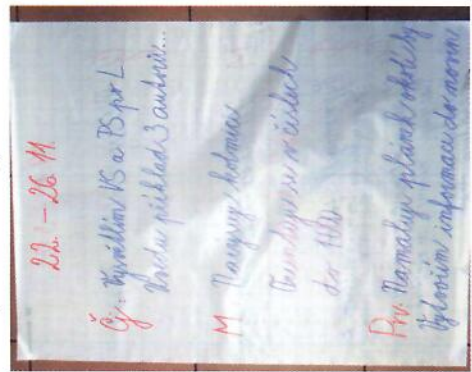


Schéma č. 3: Cíle pro týdenní hodnocení a sebehodnocení ve 3. ročníku



Konkrétní cíle a výstupy můžeme také vyjádřit jednodušším způsobem – vybereme z nich opravdu ty nejdůležitější, které chceme rozvíjet a které budou hodnotit i děti. Zapišme 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 (opíráme 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 poshodnocení nebo nahodnocení, vede s žákem rozhovor, avšak ponechá zcela na něm, zda své rozhodnutí změni či nikoliv. Pokud zcela nesouhlasí, udělá u žákovy 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

1. Př.	Učivo, výstupy	Zvládl(a)		
		N	Č	Ú
Čj	Vyjmenuji slova			
M	3+5, 87+5=			
Prv/Př	Vybarvím plán města			

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:

Forma hodnocení může být různorodá, ale musí umožňovat učitelé rychlý přístup k získaným informacím.

- ad b) **rozhovor s žákem** – je podnětným informačním zdrojem při hodnocení. Pomáhá učitelé více pochopit žákovo uvažování a výsledek jeho práce.
- ad c) **obsahová analýza** – prací 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 portfolio.**

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, učitelé i rodiči k informování o procesu i výsledcích učení.

Portfolio se stává rozšířeným prostředkem, který slouží jako podklad:

- 1) pro sebehodnocení žáka,
- 2) pro hodnocení žáka učitelem,
- 3) pro konzultaci s rodiči,
- 4) ke sledování žákova pokroku,
- 5) pro rozvoj osobnosti žáka.

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

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

1) **způsob zakládání – uložení**

- krabice, košík, papírové boxy
- šanon, pořadač

- a) pozorování,
- b) rozhovor s žákem,
- c) obsahová analýza – prací žáků, portfolií, sešitů,
- d) projektní metody – grafické; verbální – nedokončené věty, asociace,
- e) dramatizace,
- f) řešení problémové úlohy,
- g) projekt – individuální nebo skupinový (vymezený problém řeší ve skupině),
- h) ústní nebo písemná zkouška,
- ch) 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 cíle (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 pročítali, 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		
	Jindra	Mirek	Majda
Výstupy			
Reprodukuje obsah sdělení z exkurze vlastními slovy			
Oslaví posluchače, poděkuje za pozornost			
Střídá 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 nonverbální komunikaci			

- složky
- šuplík
- počítač – elektronické portfolio

2) typ uložených prací

- žák zakládá všechny produkty za určité období (sběrné portfolio)
- úkazy 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 uložených prací

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

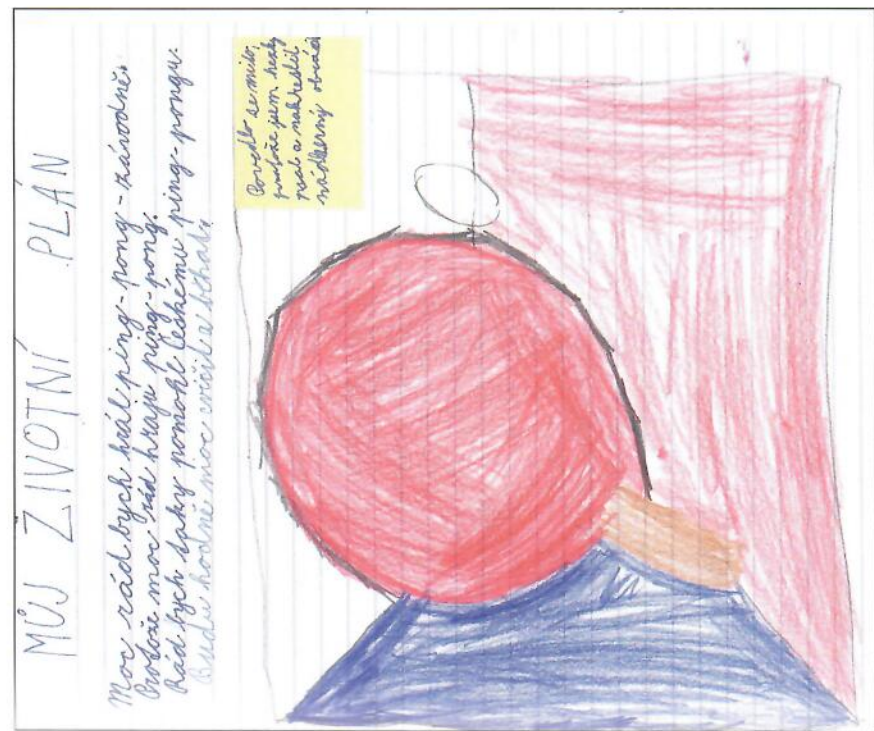
S portfolioem seznamujeme také pravidelně rodiče. Ideální je to v rámci třídních konzultací, které jsou vedeny společně s žákem, učitelem i rodičem. Pokud se někteří rodiče nemožou dostavit, je vhodné jim portfolio poslat domů a doprovodit je dopisem pro rodiče. Rodiče mohou být požádáni o zhodnocení 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 prevažovala nebo jsme rozdělavačem 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 uloženým pracím vraceli v pololetí. Žáci si je pečlivě prohlíželi, aby si uvědomili svůj pokrok a co vše dokázali. Současně měli vypracovat práce, které považují za nejpovedenější a nejzajímavější.

Na konci roku si žáci vycílenili práce, které v portfolio nechli a vlastní knížku, kterou v průběhu roku psali. Zbytek vyvázali 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.

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. Manipulací s kostkami žáci vyjádřili podíl své práce na projektu, ostatní kritéria hodnotili pomocí čtyřstupňové škály. Hodnocení se rovněž opírá o využití sebereflexe učitele a sebehodnocení žáků; definování opatření do budoucna, a to v rovině žáka i učitele: Co mohou přistě změnit já učitel? Co můžeme udělat jinak my žáci?

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

Při projektové výuce učitel využívá různých **typů a forem hodnocení**. V průběhu vlastní realizace projektu se otvírá učitelův nový pohled na žáky, na jejich znalosti, schopnosti, dovednosti i projevy jednání. Učitel získává možnost přistoupit tvořivě 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 učitele 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. Krauchvilová, EŠ Brusel III)

Kritéria	Plakát historie Bruselu 3. ročník				Počet bodů	Soutěž bodů
	„Úspěšné osvojení“ 4 body	„Osvojeno“ 3 body	„Částečně osvojeno“ 2 body	„Jestli neovládáno“ 1 bod		
Podstata informací o objektu	Plakát obsahuje všechny důležité informace, které jsme získali	Plakát obsahuje všechny důležité informace, které jsme získali	Chybí některé základní informace	Chybí podstatné informace, zasměšluje je ve velmi info. nebo informací	4	14
Průběh	Na plakátu se snadno a rychle orientujeme	Máme problém rychle najít některé informace	Na plakátu se orientujeme	Plakát přebíhá zmačká, je zozá a nepřehledný	3	12
Průběh: obsah, obsahnost a fotografie	Text je čitelný, dobře viditelný pro všechny	Text je čitelný, ale mírně méně viditelný – vidíme pro všechny	Text je čitelný, ale mírně méně viditelný – vidíme pro všechny	Text je hodně psaný, nepřepravený, písmo je malé	2	8
Názornost, obrázky, fotografie	Text doplňují vhodné obrázky, fotografie, plakát působí vyváženě	Text doplňují vhodné obrázky, fotografie, plakát působí vyváženě	Obrázky, ilustrace a přibíhají k textu tenkrát, plakát působí nevyváženě	Text doplňuje příliš mnoho nebo málo obrázků a přibíhají k textu tenkrát, plakát působí nevyváženě	1	

Sebehodnocení plakátu historie Bruselu

ad i) ústní nebo písemná zkouška

Pozitivum 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 jasné:

- 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, de-montáž, 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 osvojení 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

Vyžadují 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 obtíživ, rozmnožování...).

Používáme je při zkoušení komplexních vědomostí nebo dovedností, osvo-jovaných 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 sřhává. Tento ne-dostatek lze vymezit přesně stanovenými kritérii pro hodnocení tohoto typu úloh.

1.2 ÚLOHY SE STRUČNOU ODPOVĚDÍ

Vyžadují, 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 použijte 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 úloh 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:
 - vynechávejte jen důležitá 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, vynechte 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 navrhuji, 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 CHRÁASKA, M. Didaktické testy. Brno: Paido, 1999, s. 29.

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

¹⁹ CHRÁASKA, 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, metodami výuky a způsobem hodnocení je ukázána v sylabu osnov Českého jazyka pro Evropské školy²² (viz příloha č. 18).

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

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 sebepojetí 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 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 zvládně žák sám. Naši povinností je zajistit pro sebehodnocení:

- 1) vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost, nějaké učivo), ale získkem pro žáka i učitele,
- 2) čas - věnovaný sebehodnocení není ztrátou (protože jsme nestihli probrat
- 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) sdělit 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 mimořádné 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 zpaměti 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 týdne 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 chyb. 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 „píše 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, hloubo se ozval mohutný nesouhlas: „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 konečné 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 dítčí výsledky byl schopen ohodnotit i jako osvojeny, což byl pro něho vynikající pokrok.

Při rozvíjení sebehodnotičích kompetencí je třeba vést 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 vést 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 kulíček, 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 celkově 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 učitelů žáků ve škole. Cílem sebehodnocení bylo odpovědět na straně jedenáct naší hodnotiči a sebehodnotiči knížky na dvě otázky:

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

Touto otázkou sleduji na začátku či na konci učitého 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?*

Otázka je záměrně vložena do období počátku školního roku, kdy si děti osvojují dohodnutá pravidla chování. Vztahuje se k všeobecným pracovním, občanským a učebním kompetencím. V Evropských školách jsou tyto kompetence předmětem hodnocení první informační schůzky s rodiči v měsíci listopadu.

Všichni žáci se soustředí na svůj úkol, aby svoje výsledky vyjádřili v konkrétní podobě. Jsou neustále upozorňováni na to, že u hodnocení je důležité popsat přesně to, co umím. Ve třídě je ticho. Zatímco ostatní usilovně pracují, ozve se Petr: „Já jsem již hotov.“ Přečtu si jeho hodnocení a snažím se mu vysvětlit, že je příliš obecné a nic neřikající. Ptám se ho, co to znamená umět INTERMATH (je to učebnice matematiky používaná v EŠ). Odpovídá mi, že všechno. Sděluji mu, že jeho odpověď není postačující. Ale Petr s ní nic nehodlá dělat. Pomalu ostatní děti končí se svoji prací. Sedáme si do kruhu a čteme si naše hodnocení. Hodnocení jsou konkrétní, všichni se opravdu snažili. Petr si to v průběhu uvědomuje. Petra nechávám číst jako posledního. Vezme před sebe hodnotící knížku a začíná „číst“ (vymýšlet si věty), které tam „napsal“. Poprosím ho, aby nám přečetl, co je ve skutečnosti v knížce napsáno. Jeho odpověď zní: „Já to mám špatně, já si to opravím.“

Své chování byl žák schopen popsat již konkrétněji. Analyzoval je do dílčích jevů a ohodnotil používanými symboly.

(Psaní a čtení záznamů dětí měsíčního hodnocení jsme věnovali asi jednu hodinu. Pro některé učitele by to byla ztráta času. Pro mě, děti a zejména pro Petra to byla investice do budoucna.)

I sebehodnocení je vhodné věnovat potřebný čas. Zpravidla se tak děje na konci týdne, kdy žáci mohou zhodnotit výsledky své práce, průběh učení, atmosféru ve třídě, pocity z výuky atd. To vše vede k rozvoji komunikativních kompetencí, zejména však i kompetencí k učení a přispívá k uvědomělé autorregulaci žákova učení. O tom se však každý učitel musí přesvědčit.

Př.: Ukázky měsíčního sebehodnocení žáků Š Brusel III (3. ročník)

Září Měsíční sebehodnocení žáka

Co umím velmi dobře, co se mi daří.
*Děkuji se mi, vyprávějí a sdělují
 a kreslení a vyprávění
 já se mi líbí a kresbu kresle
 jsem šťastná a jsem šťastná
 Děkují mě a copíjí*

Já bych psal a zjednal své chování ve škole.
*Někdy mi jde se něčím s
 přemýšlením, a mládk s
 děláku. Když někdy mluví
 osobně a mluví k němu.*

Květen Měsíční sebehodnocení žáka

Co umím velmi dobře, co se mi daří.
*Proč mi dělá, co se mi daří, a roztáhne
 do 100, písemně mě kreslí a mluví
 k němu.*

Co bych se rád naučil nebo dozvěděl.
*Proč bych se rád naučil nebo dozvěděl
 a kreslení, a kreslení, a kreslení
 a kreslení, a kreslení, a kreslení*

Co ještě mohu zlepšit.
*Můžeš mi dát se něčím s
 mluví, dělá, a kreslí, a kreslí*

Co pro to mohu udělat já.
*Proč mi dělá, co se mi daří, a roztáhne
 do 100, písemně mě kreslí a mluví
 k němu.*

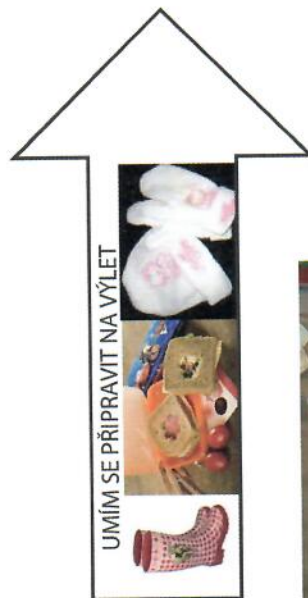
Př.: Sebehodnocení procesu učení

*Učím se, co mi líbí, a co se mi daří
 učím se, co mi líbí, a co se mi daří
 učím se, co mi líbí, a co se mi daří*

*Nejraději jsem získával a
 měl informace. Také rád
 spolupracuji s Markem*

Př.: Práce s týdenním sebehodnocením (EŠ Brusel III, Jiří Filip)

Týdenní sebehodnocení také využívám pro týdenní plánování se třídou a to tak, že přetáhnu text ze sebehodnocení do šipky, kterou vystřihnu a v pondělí ráno ji při seznámení s týdenním plánem s děvčaty (ve třídě jsou pouze děvčata) dám na nástěnku, odkud ji zase v pátek při vyhodnocování sundám.



UMÍM SE PŘIPRAVIT NA VÝLET



srozumitelně posouzení žákových znalostí a dovedností v kvalitativním pojetí. Rodič má zcela podrobné informace o tom, co a jak dítě v daném předmětu zvládá. Vidí detailně úroveň osvojení daného předmětu.

Avšak v závěru školního roku je požadováno globální hodnocení úrovně zvládnutí předmětů (souhrnné ohodnocení): prvního a druhého jazyka, matematiky a poznávání našeho světa další čtyřstupňovou stupnicí (výborně, velmi dobře, částečně, nedostatečně).

Současně je však v závěru roku pro účely pedagogické rady požadován přepis hodnocení žákových kompetencí do škály odlišného charakteru, která je rovněž čtyřstupňová (+++; ++; +-; -), je určena pouze pro potřeby pedagogické rady a jejím cílem je sumarizovat hodnocení žáka v daném předmětu v pololetí a na konci školního roku a sledovat tak jeho vývoj v předmětu jako celku. Tento vývoj je však patrný z hodnocení dílčích kompetencí.

Tabulka č. 6: Typy škál pro hodnocení výsledků žáků

Hodnocení dílčích kompetencí ve školní zprávě (obecných a specifických)	Hodnocení předmětu pro pedagogickou radu – sumarizace předmětu	Hodnocení předmětu v závěru školního roku na vysvědčení
žák osvojenou kompetenci běžně uplatňuje v nových situacích	++ Parfaitement acquis dokonale, výborně získané, osvojené	Výborně
kompetence je osvojena	+ Sufisamment acquis dostatečně získané, osvojené	Velmi dobře
kompetence je osvojena částečně	+/- Partiellement acquis částečně získané, osvojené	Částečně
Kompetence dosud nebyla osvojena	- Insuffisamment acquis Nedostatečně získané, osvojené	Nedostatečně

Nabízí se otázka, proč jsou použity tři odlišné škály a co je sledováno sumarizovaným hodnocením, neexistují-li pro ně žádná pravidla?

b) Nekompatibilita používaných typů hodnocení v rámci jedné sumativní zprávy.

Sumativní zpráva hodnocení výsledků žáka v Evropských školách při hodnocení kompetencí žáků dílčích předmětů odpovídá modernímu kvalitativnímu pojetí hodnocení, které je vyjádřeno škálou slovního charakteru. Jde o to postihnout kvalitu výsledků žáka. Pro další verbální informace jsou na vysvědčení v každém předmětu „okna“ do nichž učitelé píší žákovi různá sdělení. Slovní hodnocení je vyžadováno i v průběhu školního roku. Přestože jsou po celý školní rok (i v pololetí) žáci hodnoceni v dílčích kompetencích slovně, v závěru roku jsou učitelé nuceni přistoupit k sumativnímu hodnocení předmětů prvního a druhého

jazyka, matematiky a poznávání našeho světa škálou odlišnou, která je popsána rovněž slovně, ale odlišným způsobem.

Je-li nutné v závěru školního roku posoudit, zda žák prospěl v daném předmětu a může pokračovat v následujícím ročníku, mělo by být zcela postačující sumarizační vyjádření typu „žák prospěl“ či „neprospěl“ v daném předmětu.

2. Pro převod hodnocení dílčích kompetencí v sumativní hodnocení neexistují žádná kritéria. Hodnocení tedy postrádá základní požadavek na hodnocení, kterým je objektivita.

Pro převádění kvalitativního hodnocení nebyla stanovena žádná kritéria. Učitelé tak zcela subjektivně, na základě svých zkušeností a národních zvyklostí přistupují k závěrečnému hodnocení.

Každý předmět obsahuje rozdílný počet kompetencí. Např. ve 2. ročníku má první jazyk 29 kompetencí, druhý jazyk 10, matematika 17, poznávání našeho světa 8 kompetencí.

Při jejich hodnocení se nabízejí různé strategie:

- **Kvantifikace – číselná vyjádření** (počet, procenta.)

Podíváme-li se na školní zprávu jednoho předmětu (str. 92), na první pohled se nabízí kvantifikace dílčích kompetencí, jejich sumarizace, komparace získaných výsledků či procentuální vyjádření. Např. hodnocení žáka v předmětu český jazyk.

Celkově bylo hodnoceno 29 kompetencí. Tato žákyně byla hodnocena 11 krát výrokem „kompetence je osvojena“, 18 krát výrokem „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“.

Otázka tedy zní: Jaké bude její hodnocení pro pedagogickou radu a hodnocení závěrečné? Bude hodnocena známky „++“ a výrokem „výborně“ nebo „+“ a výrokem „velmi dobře“? Jak budou učitelé uvažovat, nejsou-li dána pravidla?

Uvedme si možné úvahy několika učitelů:



Učitel A)

Je-li použit výrok „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ více, jak v 50 %, hodnotím žákyni jako ++, výborně. Tato žákyně tedy získává „výborně“.

Poslech									
- reaguje na pokyny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rozumí otázkám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- reprodukuje obsah sdělení vlastními slovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mluvený projev									
- vyjadřuje se v rámci skupiny nebo ve třídě, přičemž se neodchyluje od tématu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- srozumitelně sděluje své myšlenky v různých situacích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- používá správné jazykové výrazy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- používá vhodnou slovní zásobu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtení									
- projevuje zájem o čtení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- odhaduje význam neznámých slov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rozumí přiměřeným textům	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dokáže v textu najít nosné informace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- rozeznává různé žánry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- čte nahlas zřetelně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Písenný projev									
- dokáže přesně opsat text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- píše jednoduché texty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- píše čitelně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jazyková výchova									
- řadí slova podle abecedy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dělí slova na slabiky včetně slov se slabikotvorným r, l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- rozlišuje slova stejného (podobného) a opačného významu, slova nadřazená, podřazená a souřadná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- rozlišuje druhy vět podle postoje mluvčího	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pravopis a interpunkce									
- správně odvodňuje a píše párové souhlásky ve slovech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- správně píše i, j, y po tvrdých a měkkých souhláskách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- správně píše skupiny bĕ-pĕ-vĕ-mĕ-dĕ-tĕ-nĕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- správně píše ů, ú, u	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- na začátku vět píše velká písmena a správně volí interpunkční znaménka na konci vět	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- rozezná a správně píše vlastní jména	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tvořivé používání jazyka									
- pozná pohádku, hádanku, říkadlo a rozpočítadlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- tvoří jednoduché texty k vyjádření vlastních nápadů a myšlenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- recituje verše, hraje role s porozuměním a prožitkem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Učitel B)



Jako výborného, ++ hodnotím žáka, je-li výrok „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ použit více, jak v 75 % výborně. Tato žákyně tedy bude hodnocena jako „velmi dobře.“

Učitel C)



Je-li použit výrok „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ více, jak v 50 %, hodnotím žákyni jako ++, výborně. Současně se však zaměřuji na stěžejní kompetence, které jsou nezbytné pro postup do vyššího ročníku. Tyto kompetence musí být více jak v 75 % hodnoceny jako „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“. Ze třinácti uvedených stěžejních kompetencí, jich žákyně uplatňuje běžně v praxi deset, což je 76 %. Hodnotím ji jako „výborně“.

Z uvedených příkladů je vidět, že převládání hodnocení specifických kompetencí na závěrečné posouzení předmětu jako celku, není vůbec jednoduché. Tento problém nás vedl k zamýšlení se nad významem jednotlivých specifických kompetencí.

3. Nejasnost ve významu jednotlivých kompetencí (jejich váha) – strategie stěžejních kompetencí

Položili jsme si otázku, zda jsou některé kompetence významnější, zda z jejich celkové počtu můžeme vybrat tzv. „stěžejní kompetence“. Mají všechny kompetence daného předmětu stejný význam, jsou stejně hodnotné? Je kompetence „rozumí přiměřeným textům“ stejně hodnotná jako např. kompetence „odhaduje význam neznámých slov“, „dokáže přesně opsat text“, „správně píše í, j, y po měkkých a tvrdých souhláskách“, „píše čitelně“? Jsme schopni posoudit v daném množství kompetencí ty nejpodstatnější?

Jsme-li ochotni připustit, že všechny kompetence nemají stejnou hodnotu, pak se můžeme pokusit identifikovat ty nevýznamnější – vzhledem k věku dítěte. Jejich vymezení je opět diskutabilní a mělo by být výsledkem diskuse skupiny pedagogů. Vždy by mělo být zvažováno, zda je tato kompetence zásadní – jde o dovednost, která by v daném ročníku měla být zvládnuta, je stavebním kamenem pro nadcházející ročník či jde o dovednost, která se bude ještě hodně vyvíjet.

Pokusili jsme se takové kompetence vyznačit v hodnotící zprávě pro druhý ročník červeně. K některým kompetencím jsme přidali komentář:

Poslech

reaguje na pokyny – (důležitě pro jakoukoliv činnost v ústní i písemné podobě, může zahrnovat i následující kompetenci)

rozumí otázkám
reprodukuje obsah sdělení vlastními slovy

Mluvený projev

vyjadřuje se v rámci skupiny nebo ve třídě, přičemž se neodchyluje od tématu srozumitelně sděluje své myšlenky

v různých situacích

používá správné jazykové výrazy (není stěžejní, dítě nezna pády, čas; jedná intuitivně, tato kompetence se bude vyvíjet)

používá vhodnou slovní zásobu (zásoba se velmi vyvíjí)

Čtení

projeví zájem o četbu

odhaduje význam neznámých slov

rozumí přiměřeným textům (porozumění

je základem jakéhokoliv čtení)

dokáže v textu najít nosné informace (v pololetí

ještě obtížně, k hodnocení spíše na konci roku)

rozeznává různé žánry

čte nahlas zřetelně (vývoj čtení ještě není ukončen)

Pisemný projev

dokáže přesně opsat text (základ pro jakékoliv studium, záznam informací)

píše jednoduché texty

píše čitelně (zvládnutí písemné normy)

Jazyková výchova

řadí slova podle abecedy

dělí slova na slabiky včetně slov se

slabikotvorným r, l

rozdílí slova stejného (podobného) a opačného

významu, slova nadřazená, podřazená

a souřadná (chápe význam slov)

rozdílí druhy vět podle postoje mluvčího

(v písemné i ústní podobě)

Pravopis a interpunkce

správně odvodňuje a píše párové souhlásky

ve slovech (dovcívá se ve 3. ročníku)

správně píše i, j, y, ý po tvrdých a měkkých souhláskách

správně píše skupiny bě-pě-vě-mě-dě-tě-ně

správně píše ů, ú, u

na začátku vět píše velká písmena a správně volí

interpunkční znaménka na konci vět

rozezná a správně píše vlastní jména

Tvořivé používání jazyka

pozná pohádku, hádanku, říkadlo a rozpočítadlo

tvoří jednoduché texty k vyjádření vlastních

nápádů a myšlenek

recituje verše, hraje role s porozuměním a prožitkem

Předchozí kvantitativní výsledky spojíme nyní se stěžejními kompetencemi (oznacíme je jich celkem 13). Ty jsou v osmi případech hodnoceny výrokem „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“, ve čtyřech případech „kompetence je osvojena“. Žákovi tedy mohu hodnotit ++, výborně.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že nejsou-li vymezena kritéria pro převádění hodnocení dílčích kompetencí na sumarizující závěrečné hodnocení, je hodnocení velmi subjektivní. Otázkou však je, zda takto ne příliš kompatibilní systémy hodnocení mohou tvořit jeden celek. Je-li nutné v závěru školního roku posoudit, zda žák prospěl v daném předmětu a může pokračovat v následujícím ročníku, mělo by být zcela postačující sumarizační vyjádření typu „žák prospěl“, což je možné vyvodit z hodnocení dílčích kompetencí na škále (žák osvojenou kompetenci běžně uplatňuje v nových situacích; kompetence je osvojena; kompetence je osvojena částečně) či „žák neprospěl“, což by mělo být zřejmé z hodnocení kompetencí na škále „kompetence dosud nebyla osvojena“ a k tomu, že žák neprospěl definovat kritéria.

Nastavení kritérií není jednoduchou záležitostí, ale mělo by být snahou školy usilovat o jistý konsensus mezi pedagogy při tomto závěrečném hodnocení:

Pokusíme se naznačit možný směr při pojmenování kritérií.

- Vezmeme-li do rukou vysvědčení, na první pohled většinou vidíme, na kterém stupni škály je dítě hodnoceno nejčastěji. Snažíme se tedy zjistit, zda převažuje hodnocení: „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“, „kompetence je osvojena“, „kompetence je osvojena částečně“, „kompetence dosud nebyla osvojena“. Pokud to není zcela zřejmé, provádíme numeraci jednotlivých stupňů hodnocení.
- Spočítáme jednotlivé stupně hodnocení specifických kompetencí, zejména, není-li z prvního bodu hodnocení jednoznačné.
- Nastavíme si kritéria pro jednotlivé stupně. Ukázka nastavených kritérií v anglické verzi je v příloze číslo 32. Jde o první pokus, který bude podroben další analýze v mezinárodním prostředí. Kritéria budou následně upravována a ověřována v praxi. Zde uvádíme kritéria ve zjednodušené podobě:

Chceme-li hodnotit žáka výborně (dokonale osvojené), pak by v jeho hodnocení:

- 1) Měl převažovat stupeň „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“. K diskusi může být procento takto hodnocených kompetencí (více jak 60, nebo 75%). V první verzi kritérií v příloze č. 32 jsme se přiklonili k 75%. Chceme tím vyloučit opravdu význam slova „výborný“.
- 2) Ostatní kompetence by měly být hodnoceny stupněm „kompetence je osvojena“.
- 3) Stěžejní kompetence by měly převažovat v hodnocení „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“. Není-li tomu tak a je většina

stěžejních kompetencí hodnocena stupněm „kompetence je osvojena“, pak by žák měl být hodnocen velmi dobře.

- 4) Žák by neměl být v některé kompetenci hodnocen stupněm „kompetence je osvojena částečně“, pokud se nejedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Souhrnně to „znamená“ více než tři čtvrtiny kompetencí používá v nových situacích, pracuje samostatně, chybí ojedinelé. Nemá větší výkyvy v získaných kompetencích negativním směrem.

Chceme-li hodnotit žáka **velmi dobře** (dostatečně osvojené), pak v jeho hodnocení mohou nastat dvě situace:

1. Žák by měl být hodnocen výrokem „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ a výrokem „kompetence je osvojena“. Výrok „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ je však zastoupen méně než 75 %.
2. V hodnocení žáka by měl převažovat stupeň „kompetence je osvojena“.
3. Některé kompetence by měly být hodnoceny stupněm „osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích“ (bod 2 a 3 by mohl obsahovat aspoň 75 %).
4. Stěžejní kompetence by neměly být většinou hodnoceny stupněm „kompetence je osvojena částečně“.
5. V hodnocení mohou být některé dílčí – kompetence hodnoceny stupněm „kompetence je osvojena částečně“ (méně než 25 %). Ve většině případů by to neměly být kompetence stěžejní.
6. V hodnocení by se neměly objevovat kompetence, které žák ještě nezvládl.

Souhrnně to „znamená“ více jak z poloviny má osvojeno. Poradí si sám nebo s mírnou pomocí, občas chybí. K tomu některé kompetence již uplatňuje v nových situacích a některé si osvojil částečně – nejsou dostatečně ukotveny.

Chceme-li hodnotit žáka **částečně** (částečně osvojené), pak by v jeho hodnocení:

1. Měly společně převažovat stupně „kompetence je osvojena částečně“ a „kompetence je osvojena“ (společně více než 75 %).
2. Stěžejní kompetence jsou většinou hodnoceny stupněm „kompetence je osvojena částečně“.
3. V hodnocení mohou být některé dílčí – kompetence hodnoceny v obou krajních polohách škály.

Souhrnně to „znamená“ stěžejní kompetence jsou osvojeny částečně, žák nepracuje příliš samostatně, potřebuje častou pomoc a často chybí. V některých kompetencích naopak již získal jistotu, řeší je s mírnou pomocí nebo samostatně.

Chceme-li hodnotit žáka jako **nedostatečně** (nedostatečně osvojené), pak by v jeho hodnocení:

1. Měly společně převažovat stupně „kompetence je osvojena částečně“ a „kompetence není ještě osvojena“ (75 % a více)
2. Stěžejní kompetence jsou většinou hodnoceny stupněm „kompetence není ještě osvojena“.
3. V hodnocení mohou být některé dílčí kompetence – spíše ojedinelé hodnoceny stupněm kompetence je osvojena dostatečně zřídka dokonale.

Souhrnně to „znamená“ stěžejní kompetence nejsou ještě osvojeny. Chybná řešení jsou ve značné míře, bez pomoci není schopen dojít ke správnému řešení. Některé kompetence si osvojil částečně, se stálou pomocí je vyřeší.

Aby byla snížena míra subjektivity hodnocení žáka učitelem, měla by být stanovena jednoznačně kritéria pro převod na sumativní hodnocení, pokud nedojde k revizi tohoto způsobu hodnocení vzhledem k jeho nekompatibilitě.

4. **Neexistují kritéria pro převod sumativního hodnocení na závěrečné posouzení, zda žák postupuje či nepostupuje do vyššího ročníku.**

Na jaké úrovni mají být výsledky čtyř předmětů, které jsou hodnoceny na konci školního roku sumativně, aby mohl žák postoupit do vyššího ročníku? Pro odpověď na tuto otázku je opět nutné stanovit jasná kritéria.

5. **Neexistuje podrobnější výklad – kritéria pro pojetí čtyřstupňové škály pro hodnocení dílčích kompetencí.**

Jak rozumí učitelé výrokům čtyřstupňové škály, jimiž posuzují v průběhu školního roku i v jeho závěru dílčí kompetence: „žák osvojenou kompetenci běžně uplatňuje v nových situacích“, „kompetence je osvojena“, „kompetence je osvojena částečně“, „kompetence dosud nebyla osvojena“? I tato otázka zůstává zatím nezodpovězena. Je tato škála vhodná pro hodnocení či požaduje inovaci ve smyslu jednoznačného vyjádření? Kolik žáků na prvním stupni uplatňuje osvojené poznatky v nových situacích? Kolik takových situací ve školním prostředí vzniká?

Osobně se domníváme, že škála není vyvážená a mezi druhým stupněm „kompetence je osvojena částečně“ a třetím stupněm „kompetence je osvojena“ je velký rozdíl. Stupnice by měla mít podobu vyváženější, např.: „kompetence je

osvojena“, „kompetence je téměř osvojena“, kompetence je osvojena částečně“, „kompetence dosud nebyla osvojena“.

Z uvedených problémů vyplývá, že takto stanovený systém hodnocení výsledků žáků nemůže poskytovat prostor pro objektivní hodnocení.

Pro vytvoření kompatibilního systému hodnocení výsledků žáků v Evropských školách a zvýšení míry objektivity je nutné: vytvořit stálou komisi odborníků, která by se zabývala:

- a) reflexí čtyřstupňové škály pro hodnocení dílčích kompetencí,
- b) reflexí výroků dílčích kompetencí,
- c) kompatibilitou hodnocení v linii: dílčí kompetence – závěrečné hodnocení – postup do vyššího ročníku,
- d) kritérii hodnocení.

Shrnutí: hodnocení realizované doposud bez kritérií nemá dostatečnou vypovídající hodnotu a celkový koncept by měl být předmětem hlubší analýzy a přehodnocení v kompatibilní systém. Prozatím by bylo vhodné definovat kritéria k oficiální hodnotící škále a k převodu hodnocení dílčích kompetencí v sumativní hodnocení celého předmětu.

Z tohoto důvodu jsme pro Evropskou školu Brusel III navrhli dotazník (viz příloha č. 31) kterým otevíráme na škole širokou diskusi k dané problematice. Dotazník je již vyhodnocen a výsledky se staly východiskem pro stanovení kritérií, která budou dále podrobena analýze a ověřování v praxi (viz příloha č. 32).

5. Systém hodnocení

Škola je živý organismus, v němž současně probíhají procesy, jejichž cílem je vytvořit podmínky pro kvalitní proces výchovy a vzdělávání a tento proces realizovat. Hodnocení žáka je pouze jedním prvkem tohoto velmi složitého systému. Hodnocení nemůže být v tomto systému nahodilé, ale musí být v souladu s celkovou koncepcí systému, s definovanou filozofií školy, jejími cíli i paradigmatem vzdělávání. Model hodnocení v současné škole by měl odpovídat požadavkům na osobnostně rozvíjející model vzdělávání a jeho cílem by měl být rozvoj osobnosti v souladu s jeho individuálními možnostmi.

Předpokladem je zajištění vhodného bezpečného prostředí, které žákovi umožní poučit se z chyb, omylů, nebát se chyb a nemít strach ze školy, z učitelů. Nutnou podmínkou je spoluúčast žáka na hodnocení, tzv. sebehodnocení, které je korigováno učitelem i spolužáky, kteří se do hodnocení jednotlivců nebo týmů rovněž zapojují. Sebehodnocení by nemělo zůstat pouze v ústní formě, ale mělo by nabývat i formy písemné, která umožní žákovi i učiteli sledovat vývoj v hodnotících výrociích žáka.

Hodnocení ve škole vyžaduje systematickosti, pravidelnosti. Mělo by být srozumitelné všem účastníkům procesu výchovy a vzdělávání – dětem, rodičům, učitelům. Mezi učiteli by v zásadních otázkách hodnocení ve škole měl existovat konsensus.

Zvolené typy a prostředky hodnocení by měly podporovat funkce **poznávací; korektivní; motivační a rozvíjející**.

Hodnocení by mělo být vždy ku prospěchu rozvoje žáka.

Pro takovéto hodnocení jsme se pokusili v letech 1994 – 1997 navrhnout systém v podobě Informační knížky sebehodnocení a hodnocení žáka pro ZŠ Ivančice-Řeznovice, kde jsem působila jako ředitelka školy. Šlo mi o vytvoření nástroje, díky němuž by příslušela zodpovědnost za učení více žákovi, než tomu bylo dosud. Při tvorbě hodnotícího nástroje jsem se inspirovala v alternativních vzdělávacích proudech, pokoušela jsem se postupně tři roky ověřovat různé nástroje, které by systematicky angažovaly do hodnocení nejen učitele, ale i žáka a rodiče. Na výsledném produktu se podílel kolega F. Tomásek ze ZŠ Brandýs nad Labem, mé kolegyně Silvie Papoušková a Karla Černá. Výsledný produkt získal po třech letech hledání název Informační knížka sebehodnocení a hodnocení žáka. Její obsah můžeme rozdělit do dvou stěžejních oblastí:

- a) informační: obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích; pravidla školy či třídy; termíny konání třídních schůzek, konzultací a prázdnin ve škole; provoz školní družiny; účast žáka na zájmových kroužcích;

- b) vzděláváci: obsahuje informace o zvoleném způsobu a významu hodnocení a sebehodnocení pro rodiče a dále pak pravidelně se opakujících šest stran pro každý měsíc: domácí úkoly a jiná sdělení, týdenní sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělávání, měsíční sebehodnocení žáka a hodnocení učitelem. Jednou za tři měsíce zde najdeme sebehodnocení klíčových kompetencí žáka.

Propojený systém hodnocení a sebehodnocení dítěte navržený v Informační knížce sebehodnocení a hodnocení žáka pro ZŠ Ivančice – Řeznovice (autor J. Kratochvílová, S. Papoušková, F. Tomášek, K. Černá; distribuce ZŠ Ivančice-Řeznovice), jsme průběžně tři roky reflektovali, inovovali až do dnešní již několikrát používané podoby, kterou využívá v ČR mnoho škol.

S využitím tohoto systému vytvořila autorka i knížku Hodnocení a sebehodnocení dítěte pro EŠ Brusel III. Její podoba byla reflektována v roce 2009. Výsledky vedly k drobným úpravám, zejména k úpravě měsíčního sebehodnocení žáka a k menšímu počtu stran pro každý měsíc.

Knížka je rovněž rozdělena do dvou částí:

- c) informační: obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích; pravidla třídy, skupiny nové práce, termíny konzultací a prázdnin ve škole; účast žáka na zájmových kroužcích;
- d) vzděláváci: obsahuje informace o zvoleném způsobu a významu hodnocení a sebehodnocení pro rodiče a dále pak pravidelně se opakující čtyři strany pro každý měsíc: týdenní sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělávání (čtyři týdny jsou rozvrženy na dvou stranách), měsíční sebehodnocení žáka a měsíční hodnocení učitelem. Měsíční hodnocení žáka je pestřejší než v jeho původní podobě s cílem získat různé diagnostické údaje o žákovi. Jednou za tři měsíce zde najdeme sebehodnocení klíčových kompetencí žáka.

Jde o vyvážený systém, v němž oba typy hodnocení – učitele i žáka – se vzájemně doplňují a poskytují tak komplexní pohled na proces učení žáka a jeho výsledky. Jestliže učitel hodnotí žáka v průběhu týdne (používá k tomu různé typy i formy hodnocení), hodnotí svoji práci také žák na konci týdne; hodnotí-li učitel měsíční práci žáka, posuzuje měsíční práci také žák. S výsledky hodnocení a sebehodnocení jsou seznamováni průběžně rodiče.

Navržený systém hodnocení předpokládá intenzivní zapojení žáků do hodnocení procesů, a to ne nahodile, ale v jisté pravidelnosti. Využívá jednak průběžného formativního hodnocení učitelem i žákem (ve schématu na str. 102 označeno A) – kdykoliv v průběhu výukového procesu a dále pak pravidelného týdenního sebehodnocení žákem (označeno B), které je doplněno o měsíční kompletující hodnocení (označeno C). Tento proces je završen pololetním sumativním hodnocením. Na ně navazuje opět popsany proces hodnocení A, B, C se závěrečným hodnocením na konci školního roku.

Sumativní hodnocení ve škole využívá možnosti slovního hodnocení, s jehož smyslem jsou rodiče seznámeni. K tomu, aby žáci rozvíjeli své znalosti, dovednosti a získávali nové zkušenosti, nepotřebují známky. Potřebují znát smysl toho, co se učí a mít kladný postoj ke vzdělávání.



Pokusili jsme se popsat teoretická východiska a zkušenosti, vycházející z patnáctileté praxe, systému **komplexního pojetí rozvíjejícího hodnocení**, který se soustředí na nové pojetí žáka ve výuce, na rozvoj **kvality jeho života** (viz Krivohlavý, 2001). Hodnocení, jež je součástí pojetí usilujícího o celostní rozvoj osobnosti žáka ve všech jeho oblastech (tělesné, duševní, sociální, duchovní).

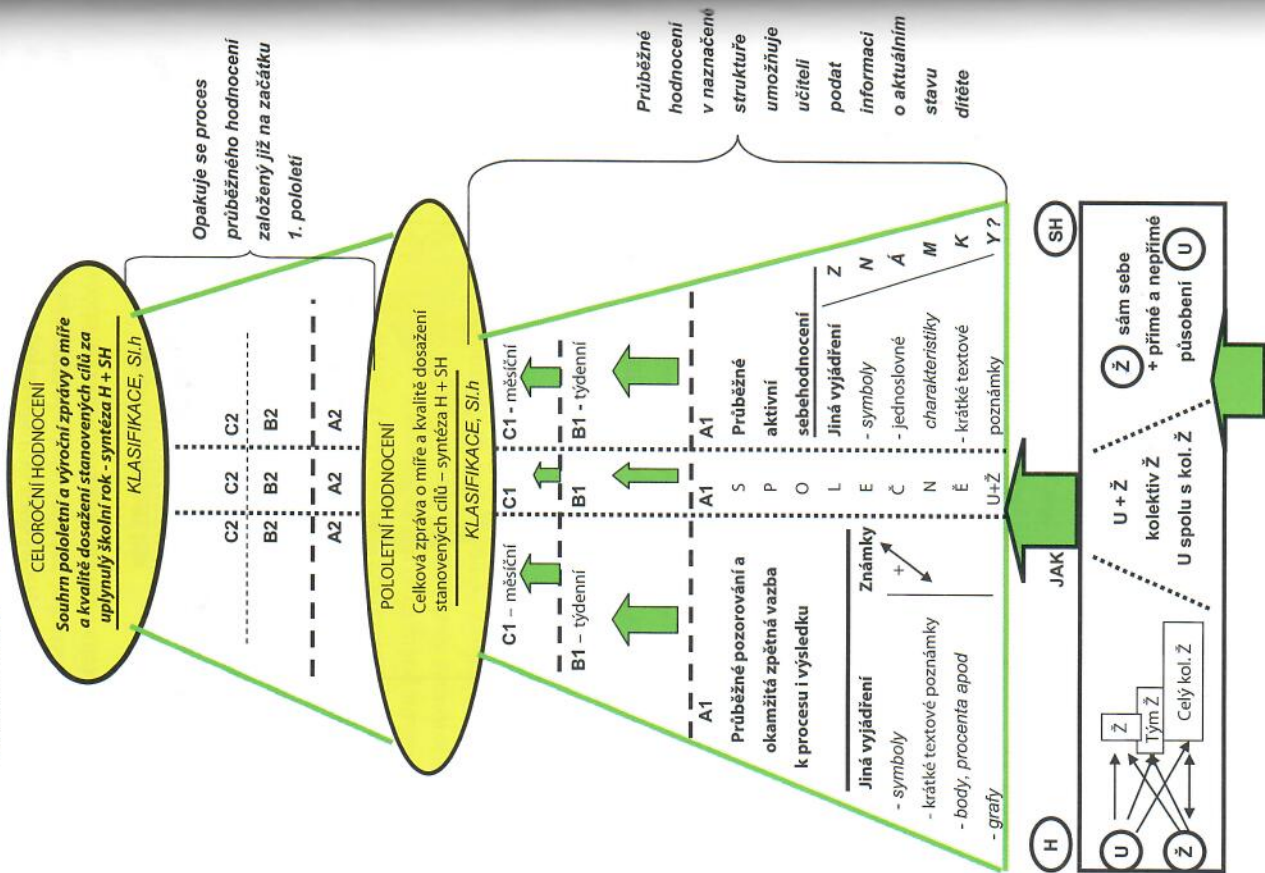
Systém vyžaduje **tvůrčího učitele**, který vnímá žáka jako partnera a informace získané ze systému hodnocení a sebehodnocení mu poskytuje zpětnou vazbu pro jeho pedagogické rozhodování a prospěch rozvoje dítěte. Systém zapojuje žáka do rozhodování o procesu učení, dosažených výsledcích a učí ho **zodpovědnosti** za svůj život.

Kniha, kterou jste právě přečetli, ve vás pravděpodobně vyvolává mnoho pocitů. Některým z vás poskytuje jistotu, že jdete obdobným směrem, jiné motivuje k vyzkoušení něčeho nového, někdo má obavy z vynaloženého úsilí, které toto hodnocení vyžaduje. Někoho tento systém neosloví.

Pravděpodobně si kladete i mnoho otázek, na něž hledáte odpovědi. Na seminářích k hodnocení mi byly nejčastěji položeny dvě otázky: „*Kolik máte ve třídě dětí?*“ a „*Jak takové hodnocení začlení do výuky v nedostatků času?*“ Odpovídám, že na počtu žáků příliš nezáleží. Souhlasím s tím, že je jednodušší hodnocení realizovat se třídou do 20, 25 žáků než se třídou, v níž je 30 žáků. V loňském roce jsem měla ve třídě 23 žáků 2. a 3. ročníku. S oběma ročníky jsem předkládaný systém realizovala. Dva ročníky vyžadovaly dvojnásobné množství času k hodnocení a sebehodnocení. Počet žáků není to nejpodstatnější. To nejdůležitější je vaše **přesvědčení**, že předkládaný komplexní systém hodnocení je nezbytnou součástí dnes žádaného **rozvojového pojetí primárního vzdělávání**, které podle H. Lukášové (2010) klade důraz „*na proces, na dlouhodobější sebezrozvoj, hodnocení orientaci, postoje, zájmy, kompetence, dovednosti, životní očekávání, sebehodnocení žáků a autoregulované učení*“ a vaše **ochota** prostřednictvím hodnocení rozvíjet osobnost žáka a **tvůrčivě si systém včlenit do výuky**.

Zavádění systému hodnocení zpočátku vyžaduje více úsilí a času. Žáky musíme hodnocení krok za krokem učit, stejně jako jiným kompetencím. Postupně však získávají potřebné dovednosti, samostatnost a čas na sebehodnocení je stále kratší. Výsledky se začínají dostávat... Systém lze uvádět v život za předpokladu, že nemáte výtícky svědomí, že ztrácíte čas. Garantuji vám, že čas získáváte. Získáváte ho větší motivací žáků k učení, rozvojem jejich schopnosti pojmenovat dílčí cíle a způsoby, jak jich dosáhnout, spoluúčastí žáků na celkovém procesu výuky. Nejszte to již jen vy, učitelé, kteří chcete dosáhnout změny v rozvoji osobnosti žáků, ale jsou to již i žáci samotní. Ze zvoleného způsobu sebehodnocení žáků a komunikací s nimi obdržíte cenné informace, které vás vedou k volbě dalších

Schéma č. 4: Schéma systému hodnocení a sebehodnocení Jana Kratochvilové a František Tomásek – 2/2007



účinných strategií výuky, její diferenciaci a individualizaci. I tím získáváte čas. Systém hodnocení oceňují i rodiče, kteří sledují sebehodnotící výroky svých dětí a hodnocení učitele o jejich průběhu vzdělávání.

Provázaný systém hodnocení a sebehodnocení vede žáka k určitému cíli, který žák zná; učí žáka přemýšlet nad procesem i výsledkem učení; pojmenovat, navrhovat či přijímat opatření a být zodpovědný za výsledek a tím i svůj rozvoj. Vede ho k **autoregulaci učení**.

Takové hodnocení je nedílnou součástí výuky orientované na kvalitu života žáků, což se, jak říká autorka předmluvy k této publikaci H. Lukášová (2010), **»projeví ve snaze dětí uchopit život do svých rukou, kterou bychom měli vždy podpořit«**.

Takové hodnocení učitelům přinese **prožitky radosti z pokroků a úspěchů žáků**, které zůstanou již jejich součástí a ze samotného procesu výuky, který nabývá zcela jiného charakteru.

Literatura

- AMONASVILL, Š. A. Vítajte v škole deti. 1990.
- BABIAKOVÁ, S.; KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 125 s. ISBN 978-80-8083-754-9.
- BELZ, H.; SEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BUTLER, S. M.; McMUNN, N. D. *Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco : WILEY, 2006.
- BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT, 1982.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-406-0.
- CLARKE, S. *Formative assesment in Action weaving the elements together*. London : Hodder Education, 2005. 134 s. ISBN 978-0-340-90782-5.
- ČAPEK, R. Klasifikace na základní škole III. *Moderní vyučování*, 2005a, č. 5, s. 5.
- ČAPEK, R. Hodnocení. Klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče? *Moderní vyučování*, 2005b, č. 2, s. 5.
- DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.
- DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 243–259.
- HENRY, J. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. 159 s. ISBN 0 7494 08464.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc, 1988. s. 20.
- KALHOUS, Z., OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2005.
- KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Projektová metoda a projekt*. Komenský, 2002, č. 2, s. 4–10. ISSN 0323-0449.

- STOCKTON, J. L. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago : Houghton Mifflin Company, 1920. 166 s.
- VASUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VRÁNA, S. *Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let*. Brno: ÚSJU, 1936.
- WATKINS, A. *Assesment in Inklusiv Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007, s. 14.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- On-line zdroje:**
- Czech language I – Syllabus for Nursery and Primary Cycle of the European Schools, september 2009; Ref.: 2009-D-441-cs-1. [online]. Cit. [2009]. Dostupné < <http://www.eursec.eu/index.php?id=144>>.
- General introduction to the nursery and primary school curricula (2004-D-207). [online]. Cit. [10. 12. 2010].
- Dostupné < <http://www.eursec.eu/index.php?id=2>>.
- Guidelines for Primary Education. [online]. Cit. [10. 12. 2010]. Dostupné http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers2/1158/2000-D-264-en-2.doc.
- Integration of pupils with special needs into the European schools. [online]. Cit. [10. 12. 2010]. Dostupné < <http://www.eursec.eu/index.php?id=140>>.
- E-learning support in the nursery and primary cycles. [online]. Cit. [10. 12. 2010]. Dostupné http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers2/767/2009-D-669-en-2.pdf>.
- Quality Assurance and Development in the European Schools <Dostupné na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers2/1158/2000-D-264-en-2.doc>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Cit. [2. 3. 2011]. <Dostupné <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>>
- Výhláška č. 454/2006 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- <Dostupné <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>
- Welcome to the website of the Schola uropaea. [online]. Cit. [10. 12. 2010]]. <dostupné <http://www.eursec.eu/index.php?id=2>>.
- Základní informace o Evropských školách. [online]. Aktualizováno 24. 11. 2010, cit. [10. 12. 2010]]. <dostupné <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>>

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Jak vnímají a prožívají projektové vyučování žáci a učitelé? In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník 11. konference ČAPV Brno*. Brno: Paido, 2003. 75 s. ISBN 80-7315-046-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Reflexe projektové praxe studentů 4. ročníku studia Učitelství 1. stupně ZŠ na KPAV Ostravské univerzity. In *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PdF OU, 2004. s. 157–168. ISBN 80-7042-376-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno : MU Brno, 2009. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha : Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- LUKÁŠOVÁ, H. Kvalita života dětí a didaktika. Praha : Portál, 2010, str. 202. ISBN 978-80-7367-784-8.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělání a pedagogická příprava učitelů (Teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003. 305 s. ISBN 80-7042-272-6
- MAŇÁK, J. aj. Alternativní metody a postupy. Brno: MU, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 23. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. str. 137. ISBN 80-210-1070-3.
- MERTIN, V. Hodnocení. *Moderní vyučování*, 2002, č. 6, s. 3.
- OBST, O. Hodnocení výsledků výuky. In KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 403–414.
- PASH, M. A KOL. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. Moderní vyučování. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PHILIPS, D., BURWORD, S., DUNFORD, H. *Projects with young learners*. Oxford. Oxford University Press, 1999. 152 s.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999.
- SPIJKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha : 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- STEELOVÁ, J. L.; KURTIS, S. M a kol. *Plánování vyučovací hodiny a hodnocení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV*. Praha : PAU, 1998.

Príloha č. 1: Ukážka kritérií a indikátoru, ktoré sa vzťahujú na kvalitu z materiálu: Quality Assurance and Development in the European Schools (Document approved by the Board of Governors of the European Schools at its meeting on 17 and 18 May 2000 – Annex approved by the Board of Governors of the European Schools at its meeting on 25 and 26 April 2006; Ref.: 2000-D-264-en-2)

Indicators	<p>Relevant qualifications</p> <p>Teachers, including locally recruited teachers, are properly qualified and have an up-to-date knowledge of their subject(s) and of the European School syllabus(es)</p> <p>Evidence of long term planning and of a plan for the individual lesson.</p> <p>Lessons are clearly structured</p> <p>Pupils are aware of the long term plan, they can relate a lesson to what has gone before and are aware of the objectives for the lesson</p> <p>The texts and other resources used including ICT are appropriate for the lesson and aligned to the syllabus</p> <p>Homework is planned in advance and relates clearly to lessons</p> <p>Over a period of time (not necessarily in each lesson) a variety of teaching methods is employed, including whole class, group, pair and individual working</p> <p>All pupils are involved most of the time</p> <p>Pupils play an active role in lessons:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pupils are encouraged to use resources, including ICT, independently - Pupils are encouraged to reflect on how to improve their own learning - Pupils cooperate effectively with one another and support one another's learning <p>Pupils achieve the intended learning outcomes</p> <p>The teachers regularly check whether pupils understand the subject matter and the assignments</p> <p>The nature and scope of assignments, and the language in which they are presented, are adapted to the needs of all pupils including the least and the most able</p> <p>The means of assessing pupils' learning is adapted to the subject matter, the learning objectives and pupils' particular needs</p> <p>Classroom activities provide opportunities to establish connections between the school and the outside world</p> <ul style="list-style-type: none"> - Links between different parts of the curriculum are emphasised - Whenever possible, European aspects of the subject matter are emphasised <p>During lessons, teachers continually monitor pupil's understanding in order to improve their learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - A range of different assessment strategies is used to provide a broad picture of pupils' capabilities - Teachers explain to pupils the criteria to be used in assessing any assignment - Teachers adapt their lesson plan or teaching strategy in response to what is learned from analysing pupils' successes and failures - Teachers give pupils helpful oral and written guidance on how to improve their work - Careful records are kept of pupils' performances and are the basis of reports to parents
Criterion	<p>Teachers employ a variety of teaching and learning methods appropriate to the content to be taught and designed to involve all pupils actively</p> <p>The teaching is differentiated to the needs of the individual pupils</p> <p>The teaching where possible encourages awareness of broader contexts outside the classroom or the particular lesson</p> <p>Teachers frequently evaluate pupils' learning both formatively and summatively, and may adapt their teaching in consequence</p>

Indicators	<p>In individual lessons and from the evidence drawn from their written work and from discussion with pupils and teachers, pupils improve their knowledge, understanding and skills (in primary, see Carner scolar)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Most pupils are promoted to the next class - Most pupils achieve at least minimum standards in tests and examinations across the curriculum - Most pupils pass the Baccalauréat examination and results by subject and language section in the school are commensurate with those for the system as a whole. - Good preparation for and success in higher education and post-school career - For pupils who enter the school in mid-cycle, successful integration into the ES system - For pupils who leave the school, successful re-integration into the national system.
Criterion	<p>Pupils achieve their potential in subjects across the curriculum</p> <p>Pupils develop skills, values and attitudes which promote success in and beyond school</p>

Příloha č. 4: Ukázka sumativního hodnocení na konci určité etapy v průběhu roku. (EŠ Brusel III, Martina Klímová)

Ukázka sumativního hodnocení české sekce EŠ Brusel III – rozvoj jedné žákyně (Martina Klímová)

Září

Klárka se v průběhu měsíce naučila (procvičila a zopakovala) písmena A, E, I, Y, O, U. Již umí téměř bezchybně skládat sluchově jednoslabičná slova (n – o – s...nos). Zatím jí ještě nejdou opačné případy: „Jaké hlásky slyšís ve slově kos?“ V matematice si postupně buduje představu čísla, plní většinu úkolů bez problémů, ale potřebuje častou kontrolu a podporu, že postupuje správně. Je opatrná, raději se několikrát zeptá a ujistí, zda úkolu rozumí. Pracovní tempo je zatím pomalejší. V prvouce se seznamila s místy a osobami naší školy, bezpečně zvládne cestu do jídelny, tělocvičny apod.

Říjen

Klárka si v říjnu osvojila nova písmena T, J, P, B, K, Č, R, L, V, N, C. Někdy je potřebuje připomenout např. při čtení slov. Pokud se soustředí a je namotivovaná (razítko, pochvala), dokáže bezchybně písmena napsat do sešitu i přečíst. Začíná číst jednoduchá slova pomocí hláskování a je patrné, že domácí příprava v tomto ohledu Klárce velmi svědčí. Pokud je slovo delší, někdy váhá s jeho složením. Doporučuji stále s Klárkou procvičovat sklad a rozklad slov (např. těch, které zrovna čteme v pracovním sešitě). V matematice si osvojila číselní 5 a 6 a vyjádří je pomocí teček. Krokje opatrné, někdy si je nejistá, zda správně. Příkazy ze šipek čte bezchybně a ve dvojici zvládne vytvořit i určité kombinace příkazů. Správně staví stavby z kostek podle plánu a dokáže ke stavbě správný plán najít a vytvořit. V prvouce se dozvěděla, jak funguje pošta, naučila se některé dopravní značky a ovládla pravidla chůze po chodníku. Stále si potřebuje připomínat správně sezení při čtení a psaní.

Listopad

Klárka se v listopadu naučila další nová písmena a již téměř zvládla všechna velká písmena tiskací abecedy. Je dobře připravena začít vyvozovat písmena malá. Písmena má trvale osvojená, při jejich použití (čtení a psaní) neváhá, nehádá. Čte pomocí hláskování a velmi často se hlásí, že chce číst, což je výborné. Píše se speciální násadkou, aby si upevnila špetkový úchop. Některé uvolňovací cviky jsou pro Klárku obtížnější, ruka jí ne vždy zcela poslouchá. Doporučuji některé cviky z písanky občas vyzkoušet ve volném čase i doma (např. na velký arch balicího papíru). V matematice se zrychlilo její pracovní tempo, nyní se málokdy stane, že by odevzdávala práci mezi posledními. Sčítá a odčítá do 9, obtížnější příklady (např. pyramidy) dopočítává na prstech. Někdy je jí potřeba připomenout, co

znamená „sčítání“ (přidávám) a „odčítání“ (ubírám). Zpočátku si tyto dvě operace pletla. Doporučuji doma v rámci přípravy také sčítat a odčítat (např. $3 + 5 =$, ale také $3 + \dots = 5$ apod.)

Duben

Klárka se v uplynulém období v českém jazyce seznamila se slovy opačnými a zdrobněnými. Řadu slov dokáže vymyslet, spojit do dvojice, vyhledat a zapsat. Menší chyby se objevily při samostatné tvorbě slov zdrobněných, kdy si s některými tvary nevěděla rady. Čte srozumitelně pomocí vázaného slabikování (správný čtenářský postup) a s velkou chutí (často se hlásí a chce pokračovat). Pokud není unavená, hbitě nalézá odpovědi na zadané otázky směřující k porozumění textu. V opačném případě (únava nebo se jí „nechce“) je těžší z ní odpověď dostat. Daleko lépe nyní píše do písanky, velmi se snaží, aby její psací tvary byly správné co do velikosti a sklonu. V matematice správně pochopila přes drobné počáteční obtíže sčítání s rozkladem přes 10, dokáže (na příkladu na kartičce) vysvětlit proč a jak bude počítat. Při sčítání a odčítání do pracovní učebnice však raději použije prsty než naučený postup rozkladu. Běžné příklady již počítá rychle a bez zaváhání, častěji se zastavuje u příkladů typu 14 – 12, které doporučuji doma v rámci přípravy procvičit. V prvouce si osvojila učivo o materiálech a látkách, jarních květinách a stavbě rostlinného těla. Písemné opakování zvládla. V rámci TV nacvičila tanečky na Springfest. Řada z nich byla pro Klárku skutečnou výzvou, musela napřít veškerou svou energii a um k jejich správnému a pěknému zvládnutí, což se jí ve finále podařilo.

Příloha č. 5: Informace o sebehodnocení v knížce Hodnocení a sebehodnocení dítěte





Proč je sebehodnocení tak významné?

- Smyslem sebehodnocení je připravit a postupně dovést děti k osvojení si dovedností:
- ✓ VYHODNOTIT STA/MIRU OSVOJENÍ SI URČITÉ INFORMACE (ZNALOSTI), ROZVINUTÍ DOVEDNOSTI
 - ✓ VYHODNOTIT MÍRU SVÉ SCHOPNOSTI PRAKTICKÉHO A BEZCHYBNÉHO POUŽITÍ OSVOJENÉ INFORMACE,
 - ✓ DOKÁZAT SI UVĚDOMIT, ZDA VŮBEC, ČI JAK VELKÝ POKROK JSEM UDĚLAL PŘI DOSAHOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH STANOVENÝCH CÍLŮ.

Cílem sebehodnocení je poskytnout žákům příležitost hodnotit průběh i výsledek procesu učení a zamýšlet se nad tím, jaká opatření zvolit na své vzdělávací cestě k dosahování vyšší míry úspěšnosti.

Jak si sebehodnocení zaznamenat?

Naznačují následující možnosti:

Zkratka	Symbol	Význam zkratky	Popis obsahu zkratky
Ú		úplně	Díleč výstupy uplatňuji v praxi, v nových situacích (zvládám automaticky, bez obtíží i složitější...)
O		osvojeno	Díleč výstupy mám osvojeny (zvládám známé situace)
Č		částečně	Díleč výstupy mám osvojeny částečně, zvládám s obtížemi (dopouším se chyb)
N		ještě nezvládl	Díleč výstupy dosud nemám osvojeny

Koho se sebehodnocení týká?

Děti – žáků

- ✓ **Forma popisu, jak se vidím já - z hlediska míry osvojení si určité znalosti, dovednosti a schopnosti praktického použití.**
- ✓ Příležitost uvědomit si, co mohu udělat pro to, aby moje úroveň osvojení znalostí, dovedností byla kvalitnější.
- ✓ Možnost vést s učitelem i rodiči diskusi o tom, jaké zvolit kroky a postupy směřující k pocitu maximální osobní úspěšnosti.

Učitelů

- ✓ Posouzení míry schopnosti dětí ohodnotit sebe sama (míru pokroku v sebehodnocení).
 - ✓ Zpětná vazba, kde dítě cítí své silné stránky a vnímá ještě své nedostatky, nejistotu...
 - ✓ Volba další cesty nebo jiné metody či formy pro ujasnění a upevnění znalosti, dovednosti.
- ⇒ **Kontrola, volba či změna svého stylu vyučování, porovnání se svým viděním dítěte.**

Rodičů

- ✓ Důležitá informace o stavu dítěte, o tom, co prožívá, kam směřuje.
- ✓ Důležitý impuls pro rozhovor – povídání si s dítětem o jeho větší či menší úspěšnosti (či dokonce neúspěšnosti) při zvládání-osvojení si určité znalosti ⇒ **rozvoj komunikace.**
- ✓ Pomoc dítěti a jeho podpora a motivace pro hledání cesty k větší úspěšnosti a osobnímu uspokojení dítěte.

Příloha č. 6: Ukázka vysvědčení z Mezinárodní školy v Bukurešti

Summary of Marks

Subjects	Teacher	Achiev.	Effort	Subject teacher's opinions
English	Miss. R. Tab	C	2	Jindra is working well in English. Although English is not his first language He has shown good progress in his level of understanding and speaking in English. Jindra is communicating well with both myself and the children around him. He always tries hard to speak in English with the children around him. During Jolly Phonics lessons he listens well and as a result he knows all of his letter sounds. He can write all of his letters although he has a tendency to write some of them backwards but otherwise he is making good attempts at writing and spelling simple words correctly. Jindra has also started to read. He is recognising simple words and has really enjoyed it. Jindra is working well for the level of the class.
Mathematics	Miss. R. Tab	B	2	In maths we have looked at a number of topics, some of these include * reading, counting and ordering numbers up to 20, simple addition and subtraction up to 20, 2D and 3D shapes, patterns, money and telling the time. Jindra has little problems with his numbers up to 20, the only thing he needs to work on is which way round the numbers go, not only the 1 digit numbers but which way round the 2 digit numbers go. He is very capable of doing simple addition and subtraction. He has shown reasonable understanding and recognition of 2D and 3D shapes and a basic understanding of English money. Jindra has started to learn how to tell the time and has picked it up quite well. Jindra sometimes doesn't understand the work and needs to know that he can always ask for help. Jindra is working at the level of the class.
Science	Miss. R. Tab	B	2	In science we have been looking at the body and growing plants. Jindra has shown a real interest in both topics. He has shown a basic understanding of the body and enjoyed observing and finding out about plant life. In particular planting our own seeds in the classroom and watching them grow.
History	Miss. R. Tab	C	2	In History we have been looking at where people live. In particular Victorian homes and also toys of the past. Jindra has shown interest in the topic and is starting to develop a basic understanding of the past.
ICT	Mr. U., Turgey			
Art&Design	Miss. R. Tab	B	2	For art we have drawn portraits, created collages using different materials and have learnt how to weave. Jindra has enjoyed all aspects of this subject. He has shown a unique drawing skill and has worked hard to produce good pieces of work.
Physical Edu.	Mr. L., Mihnea	A	1	He is a very energetic boy with a positive attitude and demonstrates a natural ability for games. He has an enthusiastic approach and works confidently in games lessons.
Music	Miss. R. Tab	A	1	In Music we have explored sounds, beats and rhythm. Jindra has enjoyed the practical exploration of sound and rhythm using different musical instruments. He has enjoyed singing both during Music classes and musical assemblies.
Guidance	Miss. R. Tab	A	1	In PSE we have looked at ourselves, what we feel about fighting and about personal hygiene. Jindra has contributed well to class discussions on all topics and has really taken on board what has been said. He plays well with other children, co-operates and is polite.

Achievement	Effort
A: A pupil exceeding the level expected for their ability and age group	1: A pupil putting in more effort than would be expected
B: A pupil working at the level expected for their ability and age group	2: A pupil putting in an average effort as would be expected
C: A pupil working below the level expected for their ability and age group	3: A pupil putting in the minimum acceptable amount of effort
D: A pupil working below expected level for their ability and age group	4: A pupil putting in the least effort that is acceptable
NA: Not assessable	NA: Not applicable

Příloha č. 7: Ukázka vysvědčení Britské mezinárodní školy v Bruselu

Curriculum Area	Comments	Attainment	Effort
Literacy - Speaking and Listening	Kristyna is a very articulate, sociable child who can express herself and an argument well. She also usually listens very well. Although it is linked to her high energy levels, what she must aim for is not to talk so quickly, however, and also when other people are talking.	1	A
Literacy - Reading	Kristyna and Ann have worked really hard on her reading at home and the benefits are apparent. Kristyna is using phonics knowledge to sound out words and is showing her mother excellent skills. She can comment on events that she reads and she seems to be enjoying her reading. Start to keep it up, Kristyna!	4	A
Literacy - Writing	After pleading about Kristyna's progression in writing in her strong desire to write now. Although she finds it difficult to concentrate when copying examples, given freedom to express her imagination, Kristyna composes nice writing which she loves to decorate with pictures. She is getting more and more independent. Well done!	1C	B
Numeracy - Using & Applying Maths	Kristyna is still developing her understanding of number and number patterns. She finds it difficult to group principles and her thinking can be muddled but when supported she can usually arrive at the correct answer.	4	C
Numeracy - Number	Kristyna finds mental arithmetic particularly challenging and she has difficulty 'using' numbers. With manipulative aids such as her abacus she is improving but Kristyna is still learning how to use a number line and counting cubes to help her. As a result, she finds maths frustrating but she is making some progress.	4	C
Numeracy - Shape, Space & Measure, Data Handling	Kristyna can compare weights, and estimate and measure accurately using non-standard units such as cubes. She has a developing awareness of hour and half hour time and can interpret simple graphs with help. She is also beginning to understand 2D shapes but still struggles with 3D shapes.	4	B
Science	Kristyna has shown a very good grasp of the scientific processes taught since September and regularly does well on assessments. She offers good ideas and observations in lessons and carries out good and fair experiments, recording her results efficiently. She always shows interest. Excellent!	1	A
Art/Design Technology	Art is her best subject, and Kristyna is most focused when completing art work or adding colour to any piece of work. She works hard, independently and takes great pride in her work. Well done, Kristyna and good effort!	1	A
Geography/History	Kristyna enjoys field work in Geography and her written work is satisfactory. In History, Kristyna also tries hard. With support, she can produce good work.	1	B
Music	Kristyna enjoys music, clear, especially singing. She does it well and also participates well in class activities. She must just learn to listen from behind when it is inappropriate in class.	Working towards level 1	C
PE/Swimming	Kristyna loves ball games and active PE sessions. She plays well in a team and gives her best. In indoor sessions such as Gymnastic and Dance, however, Kristyna does not always display the same concentration or effort.	1	B
ICT	Kristyna has used simulations and word banks on both the laptops and the classroom computer. She can type slowly but effectively on both these and the school's electronic typewriters. She is now looking at information stored on the internet.	1	A
French	Kristyna participates with enthusiasm in our French class but she seems easily distracted. She should work more on her ability to concentrate.	1	C
EAL	N/A	N/A	N/A

Effort Scale: A = outstanding, to E = unsatisfactory.
 Attainment Mark: Level 1 = expected level at around the age of five, Level 4 = expected level at end of Year 6 (taken from the UK National Curriculum Attainment targets). These can be viewed at www.ncaction.org.uk

Příloha č. 8: Ukázka vysvědčení ze školy v Belgii

Français		Commentaires:
Savoir Lire	19 /20	Bonne! Tu lis si bien! Continue ainsi!
Savoir Ecrire (orthographe, conjugaison, grammaire)	15 /20	
Savoir Ecrire (graphisme)	19 /20	
Savoir Ecouter / Parler	17/20	
Mathématique		
Nombres (Numération / Opérations)	13 /20	Bonne!
Solides et Figures géométriques	20 /20	
Traitement de données	13 /20	
Eveil		
Sciences - Histoire - Géographie	19 /20	Et super Bonne!
Cours de Soutien (remédiation-ALE)		
	1 /20	
Education Physique		
Gymnastique	1 /20	
Natation	1 /20	
Cours Philosophiques		
Morale - Religion	1 /20	
Activités Artistiques		
Soin, application, ...	13	

Je transfère les apprentissages -TB

CE1-2011-11-04

Příloha č. 9: Ukázka souhrnu z vysvědčení ze školy v Belgii

	1	2	3	EXAMEN	TOTAL
Français					
Savoir Lire	18/20	18/20	19/20	18/20	83/100
Savoirs Ecrite (orthographe, conjugaison, grammaire)	16,5/20	17,5/20	15/20	14/20	82/100
Savoir Ecrite (graphie)	17/20	19/20	18/20	16/20	88/100
Savoirs Ecouter / Parler	16/20	16/20	17/20	18/20	84/100
Mathématique					
Nombres (Numération / Opérations)	17,5/20	18,5/20	17,5/20	17,5/20	89/100
Solides et Figures	20/20	20/20	20/20	17/20	96,5/100
Grandeurs	20/20	17/20	18/20	17/20	90/100
Traitement de données	20/20	20/20	20/20	14/20	70/100
Eveil					
Sciences - Histoire - Géographie	18/20	18/20	19/20	20/20	94/100
Cours de Soutien (remédiation-ALE)					
	20/20	20/20	20/20	20/20	
Education Physique					
Gymnastique	16/20	17/20	16/20	17/20	89/100
Natation	16/20	16/20	17/20	17/20	82,5/100
Cours Philosophique					
Moraie - Religion	20/20	20/20	20/20	20/20	
Activités Artistiques					
Soli, application, ...	TB	TB	TB	TB	TB

Příloha č. 10: Ukázka sýlabu umělecké výchovy v Evropských školách (1. a 2. ročník)

R O Č N Í K	VYTVARNA VÝCHOVA				
	KRESLENÍ	MALOVÁNÍ	MODELOVÁNÍ / SKULPTURY / RUČNÍ PRÁCE A REZBÁŘSTVÍ	TISK / PÍSMO	
1	<p>Imaginativní kreslení</p> <p>Individuální ilustrace</p> <p>Používání různých materiálů ke kreslení</p>	<p>Uspořádání pracovního prostoru pro malování</p> <p>Hra a experimentování s barvou a zkoumání barev</p>	<p>Uspořádání pracovního prostoru</p> <p>Práce s řadou různých materiálů (např. písek, modelovací hmota, jako je plastelína a Fimo, sádra atd.)</p> <p>Používání řady různých nástrojů</p> <p>Vytvoření objektu (předmětů do domácnosti nebo uměleckých děl) z recyklovaných a speciálních materiálů a vhodných pro dané zadání</p>	<p>Vytvoření vhodného povrchu</p> <p>Experimentování s různými technikami, které využívají odlišné nástroje ke psaní (zelenina, mycí houby atd.)</p> <p>Provedení kompozice</p>	<p>Seznámení se s uměleckými díly zaměřené na rozpoznání různých technik</p>
2	<p>Imaginativní kreslení</p> <p>Individuální ilustrace</p> <p>Používání různých materiálů ke kreslení</p>	<p>Uspořádání pracovního prostoru pro malování</p> <p>Hra s barvou / experimentování / různé techniky</p> <p>Experimentování s různými technikami (např. batikování, fresky, kvas, pointilismus, akvarel)</p>	<p>Uspořádání pracovního prostoru pro modelování a vytváření skulptur</p> <p>Práce se škálou různých materiálů (např. písek, plastelína a Fimo, sádra atd.)</p> <p>Vytvoření objektu (předmětů do domácnosti nebo uměleckých děl)</p> <p>Používání recyklovaných a speciálních materiálů vhodných pro dané zadání</p>	<p>Vytvoření vhodného povrchu</p> <p>Experimentování s různými technikami a nástroji ke psaní (otisky zeleniny, tkaniny, frotáž, houby atd.)</p> <p>Provedení kompozice</p>	<p>Návštěvy muzeí a výstav (zajištění příslušných aktivit před návštěvou, během ní a po ní)</p> <p>Naučit se na základě zkušeností s uměleckými díly rozpoznávat různé techniky</p>

Příloha č. 11: Ukázka sylabu umělecké výchovy v Evropských školách
(3. ročník – návrh J. Kratochvílová)

3. ročník	Umělecká výchova	Kritérium
Okruh Kresba	Výstup <ul style="list-style-type: none"> Kreslí různými nástroji (tužkou, pastelkami, dřívkem, fixem, rudkou, uhlím, perem) podle představivosti a fantazie – uplatňuje různé linie, tvary, objekty, barvy Kreslí různými nástroji (tužkou, pastelkami, dřívkem, fixem, rudkou, uhlím, perem) podle životní zkušenosti – uplatňuje různé linie, tvary, objekty, barvy Ilustraci vyjádří děj nebo podstatu textu na základě četby nebo poslechu Vybere vhodný nástroj a materiál ke kreslení Používá pojmy bod, čára, tvar, barva 	Experimentování Zachycení děje, objektu Volba nástroje Volba materiálu Pojmy
Výtvarná výchova	Malba <ul style="list-style-type: none"> Experimentuje s barvami – míchá odstíny, vrství barvy Volí vhodný nástroj pro malbu Kompozice – barevně pokryje plochu, objekty vhodné rozmístí Vyjádří barevně své pocity Maluje podle představivosti nebo vlastní zkušenosti Experimentuje s různými technikami – akvarel, kvaš, batikování, malba na sklo... 	Experimentování s barvami Volba nástroje Využití plochy Zachycení pocitů, zkušenosti Experimentování s technikami
Modelování	<ul style="list-style-type: none"> Vytvoří objekt z tvrdnoucí nebo keramické hlíny Vytvoří objekt z recyklovaných a jiných materiálů 	Experimentování Volba materiálu
Tisk/písmo	<ul style="list-style-type: none"> Experimentuje s různými nástroji pro tisk (houbičky, kartáčky, dřívka, šablony...) a psaní a s různými předměty pro tisk Provede kompozici – rytmicky a barevně opakuje určité prvky, tvary 	Experimentování Rytmičné vyjádření
Obecně	<ul style="list-style-type: none"> Uspořádá si vhodné pracovní prostor – ochrana pracovního stolu, místo na stole, rozmístění materiálu, potřeb 	Pracovní prostředí Volba materiálu

Dramatická výchova			Volba techniky
Pantomima	<ul style="list-style-type: none"> Zapojuje se do her na zadaná témata souvisejícími se smysly, pohybem, hlasem 		Aktivita
Hry s dramatickými výrazovými prostředky	<ul style="list-style-type: none"> Dodržuje pravidla dynamiky skupiny – respektuje ostatní Improvizuje podle zadaných pokynů a vzniklých situací Zapojuje se do aktivit Využívá rekvizity při dramatizaci 		Spolupráce Improvizace Aktivita Experimentování
Divadlo	<ul style="list-style-type: none"> Spolupodílí se na analýze divadelních her – zasazení děje (čas, prostředí), hlavní myšlenka, pojmenování hlavních postav, žánr 		Analýza
Kino	<ul style="list-style-type: none"> Navštíví film v kině, sdělí zážitky ostatním Spolupodílí se na analýze filmů - zasazení děje (čas, prostředí), hlavní myšlenka, pojmenování hlavních postav 		Návštěva Analýza
Fotografie	<ul style="list-style-type: none"> Pozoruje různé objekty k focení, umísťuje je do hledáčku Vybere objekt k focení Objekt vyfotí Kompozice – umístí objekt do středu Seznamuje se s tvorbou fotografie Analyzuje televizní pořad (reklamy, zprávy, film, videoklip) 		Volba objektu Experimentování
Televize			Analýza

Příloha č. 12: Kritéria a indikátory hodnocení 3. ročník (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)

KRITERIA	JN	Č	O	U
Indikátory				
Planování	Samostatně naplňuje svoji činnost	Se značnou dopomocí naplňuje činnost	S mírnou dopomocí naplňuje činnost	Samostatně naplňuje činnost
Volba materiálů, techniky, objektu, nástrojů	Zvolí vhodné materiál, techniku, objekt, nástroj	Pro volbu materiálů, techniky, objektu, nástrojů rozhodne po uvedení příkladů, ukázky, nebo uvádí vlastní návrhy a potřebuje mírné vedení	Zvolí samostatně vhodný materiál, techniku, nástroj	Zvolí samostatně vhodný materiál, techniku, nástroj
Pracovní prostředí (připrava: ubrus, oblečení, pomůcky, úklid)	Nezvládá samostatně připravit, uklidit pracovní místo a pomůcky	Pod přímým vedením učitele připravuje, uklidí pracovní místo, pomůcky	Samostatně připravuje, uklidí pracovní místo, pomůcky	Samostatně a správně připravuje, uklidí pracovní místo, pomůcky
Experimentování	Samostatně neexperimentuje, napodobuje kopíruje nápady druhých	Experimentuje omezeně, spíše kopíruje nápady druhých, které v omezené míře rozvíjí vlastním způsobem	Experimentuje využívá vlastní nápady, po upozornění je dít, má vlastní představy o výsledku	Samostatně experimentuje, vytváří originální nápady
Spolupráce	Nespolupracuje se skupinou	Spolupracuje s podporou učitele nebo kamarádů	Samostatně se práce ve skupině	Podílí se na organizaci a dělení práce ve skupině, samostatně se chápá své části práce
Kompozice	Nezvládá ani pod přímým vedením využít výtvarnou plochu a prostor, rozmístí vhodné objekty	Pouze pod přímým vedením zvládá využít výtvarnou plochu a prostor, rozmístí vhodné objekty	Na doporučení využívá celé výtvarné plochy a prostory, volí přiměřené velikosti výtvarných objektů a vhodně je rozmístí	Samostatně využívá celé výtvarné prostory, volí přiměřenou velikost výtvarných objektů
Aktivita	Zak nepracuje podle zadání ani pod přímým vedením	Zak nezvládá sledovat zadání, pracuje pouze podle jednotlivých pokynů	Zak většinou samostatně pracuje podle zadání	Zak samostatně pracuje podle zadání s využitím vlastních nápadů a kreativity
Analýza	Není schopen analytického a kritického pohledu	Analýzy a kritiky díla je schop pod přímým vedením učitele	S mírným vedením, podle dané struktury analyzuje a kritizuje dílo	Samostatně analyzuje dílo, vyjadřuje svoji kritiku

Příloha č. 13: Kritéria a hodnocení skupinové práce (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)



Ukázka sebehodnotícího formuláře pro děti. Využití ho může i učitel.

Jak jsme spolupracovali ve skupině?

Rozdělení úkolů	O úkoly jsme se podělili.	Stupnice 1-4 (4 je nejlepší)
Půlmetrový hlas	Pracovali jsme potichu, nerušili jsme ostatní.	
Aktivita	Na úkolu jsme pracovali průběžně.	
Atmosféra ve skupině.	Ve skupině jsme se dokázali dohodnout. Pracovalo se nám příjemně.	

Na přímce vyznačte úsečkou podíl všech členů skupiny na práci:

Příloha č. 14: Kriteria pro sebehodnocení kompetencí
(EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)

Sebehodnocení kompetencí

Jméno:	
Datum:	
Vždy, zcela, samostatně, kompetence je zažita a využívána v běžných situacích	
Téměř vždy, skoro samostatně, s mírnou pomocí	
Někdy, někdy samostatně, někdy s pomocí – tak napří; kompetence osvojena částečně	
Zažím se mi to nedaří, kompetence ještě není osvojena	

Pracovní kompetence	Soustředím se na práci, nervyplývají se jinými věcmi a situacemi, pracuji na své maximum Na lavici mám pořádek, mám připraveny pomůcky do výuky V lavici mám pořádek Vypracované materiály si samostatně zařazuji do portfolia Samostatně odevzdávám vyplněné domácí úkoly Vypůjčené věci vracím na místo Zadanou práci dokončím
Komunikační kompetence	Slušně komunikuji s ostatními ve třídě Neskáču nikomu do řeči, počkám, až druhý domluví Ve výuce nevyrušuji ostatní svým povídáním Pozdravím, omluvím se, je-li třeba, vhodně se rozloučím Chci-li něco půjčit od druhých, slušně požádám Respektuji ostatní – vážím si jich, nepodeceňuji je a nezesměšňuji je (každý jsme jiný)
Sociální kompetence	Umím s kýmkoliv ve třídě spolupracovat Neodmítnu pomoc druhému Nevím-li si rady, požádám o pomoc nejprve spolužáka Zápisy v sešitech a pracovních listech jsou přehledné a pevně napsané Postuzuji výsledky své práce, zhodnotím se Naplním si, co musím dovédět a pracuji na tom K tomu, co se učím, získávám sám informace Dělám i práci navíc – sám pro sebe Dodržuji domluvená pravidla
Kompetence k učení	Plním si své povinnosti Umím ocenit i druhé a jejich práci Respektuji názory druhých Sdělim svůj názor, vysvětlím ho Udržuji v pořádku své pracovní prostředí i okolí

Ukázka sebehodnotičho listu kompetencí pro žáky 3. až 5. ročníku. Seznam kompetencí byl navržen na podkladě dlouhodobějšího pozorování třídy a jako součást strategie rozvoje dané třídy.

Příloha č. 15: Sebehodnocení kompetencí
(EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová). Současné byly posuzovány kompetence všeobecné a specifické.

Sebehodnocení kompetencí žákyne učitelém (květen 2009)

D Č O U	rozumí pokynům	řídí se pokyny	soustředí se na práci	účastní se činnosti	předkládá práci v úhledném provedení, píše čitelně	dokončuje práci ve stanoveném čase	vytvřá v práci navzdory potížím spolupracuje v rámci skupiny	respektuje ostatní	dokáže přesně opsat text	píše jednoduché texty	píše čitelně	rozlišuje druhy vět podle postoje mluvčího	řadí slova podle abecedy	píše správně i, y po souhláskách	píše správně u, ů	píše správně velká písmena	čte nahlas zřetelně	správně sčítá a odčítá do 100	správně násobí a dělí	Matematika
																				1,2,3,4,5,6,7

D Č O U	rozumí pokynům	řídí se pokyny	soustředí se na práci	účastní se činnosti	předkládá práci v úhledném provedení, píše čitelně	dokončuje práci ve stanoveném čase	vytvřá v práci navzdory potížím spolupracuje v rámci skupiny	respektuje ostatní	dokáže přesně opsat text	píše jednoduché texty	píše čitelně	rozlišuje druhy vět podle postoje mluvčího	řadí slova podle abecedy	píše správně i, y po souhláskách	píše správně u, ů	píše správně velká písmena	čte nahlas zřetelně	správně sčítá a odčítá do 100	správně násobí a dělí	Matematika
																				1,2,3,4,5,6,7

Sebehodnocení kompetencí žákyne (květen 2009)

Příloha č. 18: Syllabus českého jazyka Evropských škol pro 2. ročník –
Komunikační a slohová výchova

Výstupy	Učivo	Možné formy a metody	Možné nástroje hodnocení
Cte plynule a s porozuměním jedno - až trojslabá slova a jednoduché kratší texty	Návik plynulého čtení	• Dechová cvičení • Didaktické hry • Dramatizace • Hlasité čtení samostatných slov - individuální, párové, skupinové • Hlasité čtení textu s ohledem na přímou řeč • Hry na rozšiřování slovní zásoby • Hry s tělem „Jak držím tužku“, „Jak správně sedím“ • Inscenační metody • Komunikační kruh • Mluvní cvičení • Jazykolamy • Nahrazování slov slovy podobného významu • Opis, přepis, diktát, autodiktát, nápodobu • Poslech literárních textů s slůzsem na prozitek • Prezentace přečtené knihy • Převyprávění obsluhu ve dvojici, skupině, před třídou • Psaní písmen a číslic do písniček, později volně psaní napsaného textu • Psaní slov na počítači, tisk rodicům • Respektování mluvního projevu druhé osoby • Strídání role mluvěcího a naslouchajícího • Ústní sdělení • Výběr klíčových slov • Vyhledání neprávěného tvaru písmene nebo číslice • Vyhledávání informací v časopise, knize ... • Využití audiomateriálů a videozáznamů • Využití relevantního výukového softwaru • Vzájemné pozorování a hodnocení • Vzájemné vysvětlování významů slov	• Analýza čtenářského projevu v portfoliu, písmáček, sešitech • Diskuse • Dlouhodobé pozorování v průběhu roku • Inscenační metody • Opis, přepis, diktát, autodiktát, nápodobu • Pozorování • Rozhovor • Týdenní plány žáků s vlastním hodnocením • Komunikační kruh • Obsahová analýza vlastního textu
Průměrně vyjadřuje své pocity a názory V krátkých mluvených projevech volí vhodnou intonaci	Mluvený projev Intonace řeči		
Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev; dokončí jednoduchý příběh, převypráví jednoduchý příběh podle obrázkové osnovy s využitím vhodné slovní zásoby	Rozšiřování slovní zásoby Obrázková osnova		
Správně drží psací náčiní, při psaní správně sedí	Správné hygienické návyky při psaní		
Píše správně tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena a slabiky, kontroluje vlastní písemný projev	Správné tvary písmen a číslic Spojování písmen a slabik Kontrola (vlastního) písemného projevu Tvorba jednoduchého textu (vzkaz)		
Používá různé zdroje k vyhledávání požadovaných informací	Práce s různými zdroji (knihy, časopis)		
Seznamuje se s tvořením textu na počítači	Uspořádání znaků na klávesnici Základy psaní na počítači		

CZECH LANGUAGE I

Syllabus for Nursery and Primary Cycle of the European Schools, Ref.: 2009-D-441-CS-1

Příloha č. 19: Sebehodnocení skupinové práce
(ZŠ Ivancice-Řeznovice, Blanka Valová)

25.10

1. Čím jsem přispěl? *Prispěl jsem hledáním vhodných informací, skládáním příběhu, jsem pracoval, komunikoval jsem mámi práci.*

2. Jak jsem pracoval? *Jak jsem pracoval?*

3. Jak jsem pracoval ve skupině. *JAK JSEM PRACOVAL VE SKUPINĚ.*

ŠTĚPÁNKA ————— DWAN

Sebehodnocení skupinové práce navazovalo na činnost, kdy děti vyhledávaly z encyklopedií, knih a učebnic a dalších dostupných zdrojů určené informace o stromech. Sebehodnocení se skládalo ze tří částí:

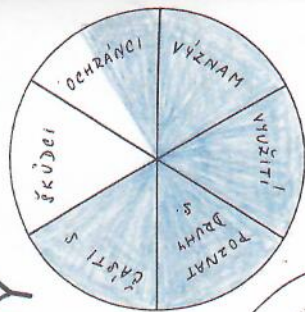
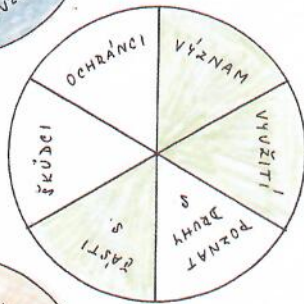
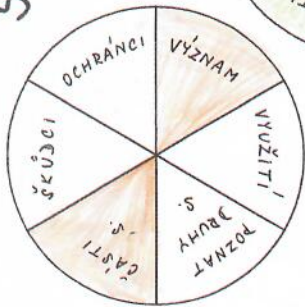
Čím jsem přispěl?

Jak jsem pracoval?

Jak jsme pracovali ve skupině?

Příloha č. 20: Sebehodnocení žáka
(ZŠ Ivanciče-Řeznovice, Blanka Valová)

STROMY



Tondaš

Okamžitá zpětná vazba – hodnocení spolužákem



*dobrá robota, dlouhý strom
obřímk, sítkar, osel, hřívá,
šibmá, net, šimkál,
puský osbrot, vašířovaný
lopis, ten, yděl.*

Příloha č. 21: Týdenní sebehodnocení specifických výstupů
(EŠ Brusel III, Jirí Filip)


















ŘÍJEN 18. - 22.

Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

Př.	UČIVO, VÝSTUPY	Zvládla		
		N	Č	Ú
ČJ	PŘEČTU JEDNODUCHÉ VĚTY TO JE BOB. JÁJA PIJE. POZNÁM, PŘEČTU A NAPÍŠU Č,R,L			
M	SČÍTÁM VÍCE ČÍSEL DO 6 ☀+☀+☀+☀+☀ ☀☀☀☀☀☀ DOKÁŽU CHODIT PODLE PLÁNU			
Na výletě	DOKÁŽU VYPRÁVĚT O VÝLETĚ UMÍM SE PŘIPRAVIT NA VÝLET DOKÁŽU SLEPIT DRAKA			
VV	DOKÁŽU UDĚLAT DRAČÍ OCAS			


Plán - hodnocení 1 CZ : 7. října 2010

⊙ výborně, * velmi dobře, +- částečně, ⊗ nedostatečně

	 Hodnocení učitele:	Jak to vidím já ... 	Hodnocení učitele: <i>Velmi dobře, nikdy</i>
OBECNÉ KOMPETENCE			
1-Chovám se dle daných pravidel (třída, hřiště, knihovna...)			*
2-Zapouji se do skupinové práce (dokáži spolupracovat)			→ * <i>Přes, ma</i> <i>dotyraná práce!</i>
3-Dokážu pracovat samostatně			/ *
4-Plním povinnosti služby			
5-Dovedu se připravit na vyučování			
6-Udržuji pořádek na svém místě (lavice, šatna, „budka“)			
7-Vždy pozdravím a rozloučím se			<i>ma se práce nikdy!</i>
ČESKÝ JAZYK			
1-Umím pozdravit			
2-Znám jména spolužáků			
3-Poznám Mm, Ll, Ss, Pp			→ * <i>Jižke Kudrma</i>
4-Písmeno Aa, Oo, Uu			<i>Minora</i>
5-Znám říkanku			
6-Umím psát M-L-S-P-A-O-U			
7-Umím vyprávět pohádku			⊙ <i>Proplávej, ale neplov!</i>
MATEMATIKA			
1-Orientuji se na číselné ose 0-10			*

PLÁN PRÁCE

3. ročník



Ceský jazyk
Přání Lisy po obložitých stránkách
Vzdít sibi
Vyměnování slova po B
Vyměnování slova B
Vyměnování přechází 7 slov

Přání, sloh
Znáni pravidla psaní doplnit,
Učitelé a čtené napíše dopis

Má komentář:

Sebehodnocení

★ ★ ★ ★ ★

★ ★ ★ ★ ★

★ ★ ★ ★ ★

HODNOCENÍ UČITELE
ANO - souhlasím
NE - neresuňmám,
NEVÍM - neví
LIPŠÍ, HORSÍ

Komentář pana učitele:

co mě bavilo, co se mi povedlo, co mohu udělat pro tebe,
aby se mi práce dala lépe...

Příloha č. 24: Týdenní sebehodnocení specifických výstupů žáka (EŠ Brusel III, Jana Kratochvílová)


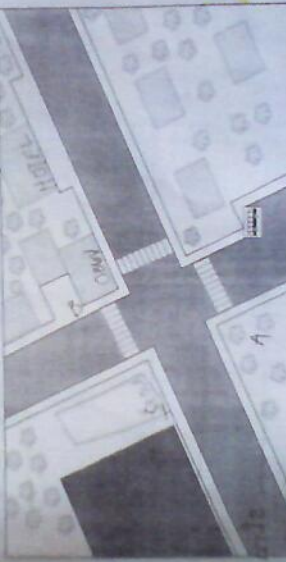
Květen Sebehodnocení průběhu cesty ke vzdělání

Týd	Př.	Účivo, výstupy	Zvládla					
			N	C	O	U	U	
	Ct	<i>Učivo slovní tvorby Vyměnování přechází dopis</i>						
	M	<i>Učivo slovní tvorby Učivo slovní tvorby</i>						
	Př.	<i>Učivo slovní tvorby Učivo slovní tvorby</i>						
	Ct	<i>Učivo slovní tvorby Učivo slovní tvorby</i>						
	M	<i>Učivo slovní tvorby Učivo slovní tvorby</i>						
	Př.	<i>Učivo slovní tvorby Učivo slovní tvorby</i>						

Příloha č. 27: Kombinace hodnocení (body, verbální - symbol ů), (EŠ Brusel, Jonáková)

3. V plánu jedna budova chýbí. Dohřeš ji na správné místo plánu. Napiš na správné budově v plánu: **ORBIT HOTEL**. Popiš úhledně cestu z autobusové zastávky do hotelu.

Zatřeš do plánu A tam, kde vidíš na obrázku Aleše, a B tam, kde je Bára. Vyraseť jim správnou cestu do školy 2.

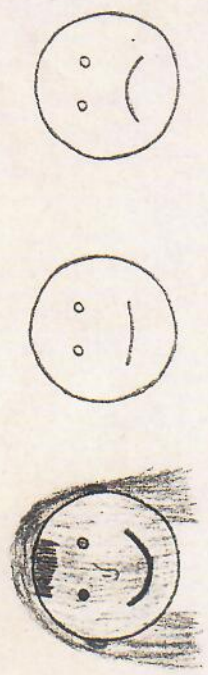



DOPŘE POUŽÍ ALEŠE PRÁVE
 DOPŘE VIDÍTE PŘECHOD TEN PŘIJMĚ
 MŮJE ROVNĚ AŽ UMÍTE DO ŠKOLY
 PRAVĚ POUŽÍTE DO ŠKOLY

Příloha č. 28: Žákovo hodnocení procesu výuky (projektu)

KPV OSTRAVA DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1. A 2. ROČNÍKU V RÁMCI STUDENTSKÉ PRAXE

1. CO JSI NEJČASTĚJI PROŽÍVAL/A BĚHEM PROJEKTU? DOKRESLI SVOJI POSTAVU K OBRÁZKU, KTERÝ NEJČASTĚJI VYSTIHUJE TVOJI NÁLADU BĚHEM PROJEKTU.



2. NAPIŠ 1-5 SLOV, KTERÝMI VYSTIHUJEŠ PROJEKT-CO JSI PROŽÍVAL/A, NAUČIL/A SE...

Super, boží, skvělé, maderové.

3. CHTĚL/A BYS TAKTO PRACOVAT ČASTĚJI? (ZAŠKRTNI ČTVERČEK)

ANO NE

Příloha č. 29: Titulní strany knížky pro Hodnocení a sebehodnocení dětí
2. ročník, 3. ročník EŠ Brusel III



Příloha č. 30: Sumativní hodnocení v MŠ (EŠ, Brusel, Tereza Trantinová)



Questionnaire – EVALUATION

Following the discussion in our level meetings I am sending you the promised Questionnaire. Thank you for filling it in and sending it back to me, preferably within two weeks. I really appreciate your cooperation in this matter.

Suite à nos discussions en réunion de niveau, je vous envoie le questionnaire promis. Merci de le remplir et de me le renvoyer, votre collaboration étant vraiment très importante.

1. Do you think that the competences in the school report have the same value (importance)?

Pensez-vous que les compétences décrites dans le carnet scolaire ont la même valeur (importance)?

YES/OUI

NO/NON

If not, do you think that in each subject it is possible to find the main (key) competences that are important for the next level?

Si non, pensez-vous qu, dans chaque matière, il est possible de trouver des compétences-clés déterminantes pour le passage en classe supérieure?

YES/OUI

NO/NON

2. Please describe how you understand the sentence: „The skill is applied proficiently and is independently transferred into new situations.“

Expliquez comment vous comprenez la phrase: „la compétence est maîtrisée et utilisée avec autonomie dans de nouvelles situations.“

Filipek se rád zúčastňuje pohybových aktivit a her, s radostí si zkouší nové pohybové dovednosti. Někdy potřebuje povzbuzení k vytrvalosti v procvičování některých dovedností. Pohyby jsou kontrolovány, přesně a koordinovaně. Rád si zkouší a porovnáva vlastní sílu a rychlost s ostatními. Je úspěšný v hrách procvičující jemnou motoriku. K držení tužky používá vzhledně správnou ruku se správným špektrálním úchopem.

Tělesná výchova

S velkou chutí se zapojuje do nabízených výtvárných činností. Rád experimentuje s barvou, vytváří různé modely z odpadového materiálu, maluje, vybarvuje a vytváří vlastní obrázky. Filipek rád o svých kresbách povídá a vysvětluje jejich smysl. Kresba postavy zahrnuje všechny potřebné detaily a vyplňuje celou plochu papíru. Filipek se s ostatními dělí o své zkušenosti a sdílí je s ostatními. Kresby jsou obsaženy v portfolio a výtvarná díla jsou vystavena v galerii. Filipek se s ostatními dělí o své zkušenosti a sdílí je s ostatními. Kresby jsou obsaženy v portfolio a výtvarná díla jsou vystavena v galerii.

Tvořivá výchova

Filipek se zajímá o okoli světa, se zvědavostí ho prozkoumává pomocí svých smyslů. Pojmenuje členy své rodiny a vyjadřuje nejbližší příbuzenské vztahy. S velkým nadšením se zapojuje do tematického celku, zapojuje se do různých aktivit a výtvarných prací. Filipek se s ostatními dělí o své zkušenosti a sdílí je s ostatními. Kresby jsou obsaženy v portfolio a výtvarná díla jsou vystavena v galerii.

Poznávání okoliho světa

Umí počítat přes 10, správně přiřadí množství k číslům 1 až 10. Z čísel 1 až 10 vybere číselnou řadu, zvládne doplnit chybějící čísla v řadě. Zájma se o sčítání a odčítání předmetů pomocí předložek (pod, nad, za, mezi apod.). Dokáže vyjádřit polohu předmetů geometrické rovny a označit jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky.

Matematické představy

S chutí chce sdělovat své zkušenosti, názory nebo předpoklady. Vyprávění je rozmanité a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení.

S chutí chce sdělovat své zkušenosti, názory nebo předpoklady. Vyprávění je rozmanité a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení. Během diskusí občas potřebuje zopakovat svou a používá různé druhy rozvíjení.

Sociální dovednosti

Umí počítat přes 10, správně přiřadí množství k číslům 1 až 10. Z čísel 1 až 10 vybere číselnou řadu, zvládne doplnit chybějící čísla v řadě. Zájma se o sčítání a odčítání předmetů pomocí předložek (pod, nad, za, mezi apod.). Dokáže vyjádřit polohu předmetů geometrické rovny a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky. Pojme pojmenování základních geometrických tvarů a označí jejich typické znaky.

3. Please describe how you understand the sentence: „The skill is applied proficiently“.
Expliquez comment vous comprenez la phrase: “la compétence est maîtrisée en situation d’application”.

4. Please describe how you understand the sentence: „The skill is partially acquired“.
Expliquez comment vous comprenez la phrase: “la compétence est partiellement acquise”.

5. Please describe how you understand the sentence: „The skill is not acquired“.
Expliquez comment vous comprenez la phrase: “la compétence n’est pas acquise”.

6. Please describe your strategy when you evaluate a pupil at the end of the school year in the last page of the school report (insufficiently, partially, sufficiently, excellently acquired).
Expliquez votre stratégie quand vous évaluez l’enfant en fin d’année scolaire sur la dernière page du carnet scolaire (insuffisamment acquis, partiellement acquis, suffisamment acquis, excellentement acquis).

7. When you evaluate the pupils, do you intentionally give them better grades because of the fact that they are in LS or SEN and/or because you want to appreciate their big progress?

Quand vous évaluez les élèves, donnez-vous intentionnellement un meilleur résultat pour les élèves en LS ou en SEN et/ou pour motiver les élèves qui ont fait un grand progrès par rapport à l’évaluation précédente?

YES/OUI

NO/NON

Explain, if needed.

Expliquez, si nécessaire.

1. *Domníváte se, na dílčí kompetence v rámci jednoho předmětu je možné nahlížet jako na kompetence stejné hodnoty?*

ANO

NE

Pokud ne, domníváte se, že lze vybrat v rámci předmětu tzv. stěžejní kompetence, podstatné pro navazující ročník?

ANO

NE

2. *Popište blíže, jak rozumíte výroku „žák osvojené kompetence uplatňuje v nových situacích“ (jak se takový žák projevuje?).*

3. *Popište blíže, jak rozumíte výroku „žák má kompetence osvojeny“ (jak se takový žák projevuje?).*

4. *Popište blíže, jak rozumíte výroku „žák má kompetence osvojeny částečně“ (jak se takový žák projevuje?).*

5. *Popište blíže, jak rozumíte výroku „žák nemá ještě kompetence osvojeny“ (jak se takový žák projevuje?).*

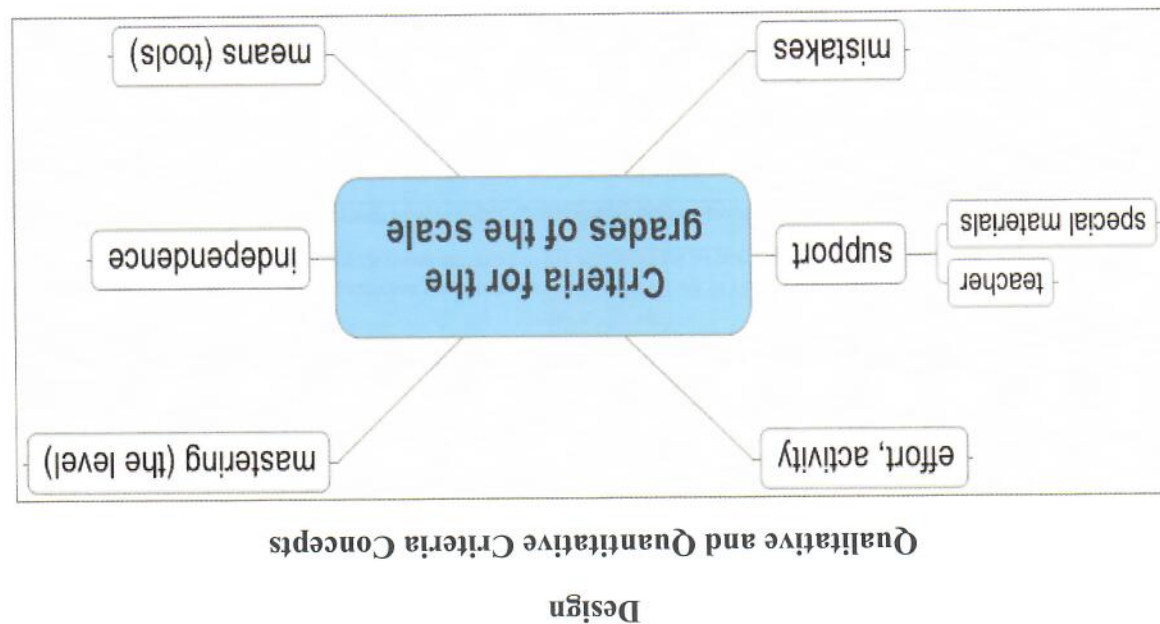
6. *Popište svoji strategii při převádění výsledků hodnocení kompetencí žáka na hodnocení v pedagogické radě.*

7. *Popište svoji strategii při převádění výsledků hodnocení kompetencí žáka na vysvědčení.*

Příloha č. 32: School Report Grading – Advice for Teachers

Based upon research undertaken in November 2011

by Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., ES Brussels III



Sufficiently																														
	The competences are applied well. Sometimes a pupil is not sure when using a competence, some competences could be developed more	Works less self-reliantly																												
Needs teacher's or other pupils' support	Works seldom with mistakes. Mistakes caused by the lack of proper understanding or inattention	Using the competences in common situations during the teaching and learning process	Ordinary level of activity and effort	<div style="text-align: center;"> <table border="1"> <tr> <td>Competence acquired</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Insufficiently</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Partially</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sufficiently</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Excellently</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Less than 75%</p> </div>		Competence acquired					Insufficiently					Partially					Sufficiently	X	X	X		Excellently				
Competence acquired																														
Insufficiently																														
Partially																														
Sufficiently	X	X	X																											
Excellently																														
<p>1. Crosses in the 3rd and 4th columns, in the 4th column less than 75% crosses</p>																														

Excellently																														
	Outstanding achievement in the competences	Works independently showing self-reliance.	Strong effort, perseverance in classroom activities.																											
Support	Does not need teacher's support	Pupil can explain and teach knowledge and skills to others with deep understanding	Can use the competences in different situations and contexts, generating own strategies	<div style="text-align: center;"> <table border="1"> <tr> <td>Competence acquired</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Insufficiently</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Partially</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sufficiently</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Excellently</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>75% and more</p> </div>		Competence acquired					Insufficiently					Partially					Sufficiently	X	X	X		Excellently				
Competence acquired																														
Insufficiently																														
Partially																														
Sufficiently	X	X	X																											
Excellently																														
<p>1) Crosses mostly in the last column (more than 75%?). Other crosses should be in the 3rd column (counted from left).</p> <p>2) Fundamental competences' (if we agree that we can indicate them) should be evaluated mostly in the last column. If it is not the case and most of the fundamental competences are evaluated in the 3rd column, pupil's result should be evaluate as „sufficient“.</p> <p>3) No crosses should be in the 1st or 2nd column (with the exception of the pupils with learning difficulties).</p>																														

Partially

Partial understanding. Some competencies are used in common situations, sometimes without understanding and with mistakes	Insufficient, partial demonstration of independent behaviour.	Little focused activity	Using the competencies in common situations with the support of the teacher or children	Often makes mistakes	Often needs the teachers' support, guidance and monitoring.
---	---	-------------------------	---	----------------------	---

1. Crosses should be in mostly in the 2nd and 3rd columns.

2. Fundamental competencies (if we agree that we can indicate them) should be evaluated mostly in the 2nd column.

3. Some crosses can be in the 1st and 4th column.

Competence acquired					
Insufficiently					
Partially	X	X			
Sufficiently	X	X			
Excellently				X	

75 %

Partial understanding. Some competencies are used in common situations, sometimes without understanding and with mistakes	Insufficient, partial demonstration of independent behaviour.	Little focused activity	Using the competencies in common situations with the support of the teacher or children	Often makes mistakes	Often needs the teachers' support, guidance and monitoring.
---	---	-------------------------	---	----------------------	---

2. Crosses mostly in the 3rd column, some crosses in the last 4th column (altogether more than 75%) and in the second column.

3. Fundamental competencies (if we agree that we can indicate them) should be evaluated mostly in the last or the 3rd column.

4. Some competencies can be evaluated in the 2nd column (max 25%).

5. No crosses should occur in the 1st column.

Competence acquired					
Insufficiently					
Partially	X	X			
Sufficiently	X	X			
Excellently				X	

Less than 25%
More than 75%

		Insufficiently														
Without understanding, is not able to fulfill common tasks and competencies important for the next level	Insufficient		Very little effort, disinterested	Unable to apply the competencies in common situations, needs big support of the teacher or children	75%											
					Insufficiently	Insufficiently										
					Partially	Partially										
					Sufficiently	Sufficiently										
		<p>1. Crosses should be mostly in the 1st and 2nd columns (75%).</p> <p>2. Fundamental competencies (if we agree that we can indicate them) should be evaluated mostly in the 1st column.</p> <p>3. Some crosses can occur in the 3rd column, rarely in the 4th column.</p>														
		<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Competence acquired</td> <td>Insufficiently</td> <td>Partially</td> <td>Sufficiently</td> <td>Exceedingly</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </table>					Competence acquired	Insufficiently	Partially	Sufficiently	Exceedingly		X	X	X	
Competence acquired	Insufficiently	Partially	Sufficiently	Exceedingly												
	X	X	X													

System hodnocení a sebehodnocení žáků
Zkušenosti z České republiky i Evropských škol

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Návrh obálky Vít Starka

1. vydání, 2011, náklad 1500 výtisků

Vydalo MSD, spol. s r. o. Brno

tisk Sabing, spol. s r. o., Erbenova 8, 602 00 Brno

ISBN 978-80-7392-169-9

Jana Kratochvílová

V roce 1986 ukončila studium oboru učitelství I. 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-Řeznovicích, 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 věnované celoročním projektům.

Od roku 2000 do roku 2005 třídila 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 I. stupně základní školy na projektovou výuku*.

Vyučuje pedagogickou diagnostiku, profesionální praktikum z pedagogiky, didaktiku čtení a psaní, skolský management a projektovou výuku, jejímž prostřednictvím se snaží o propojení teoretické a praktické složky přípravy studentů. Zabývá se rovněž hodnocením žáka, zejména hodnocením slovním a evaluací 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.



Knihla 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 kompetencí 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-Řeznovicích i pobýtem 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 pravidelně doplňováno sebehodnocením žáka, což vyústuje v efektivní hledání vyučovací strategie učitele, autoregulaci žákovy učení a přispívá k celostátnímu rozvoji osobnosti žáka.

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



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 cenné příklady z procesu tvorby školních vzdělávacích programů.

Vydalo MSD spol. s r. o.

ISBN - 978-80-7392-169-9



9 788073 921699