

2. Každá kvalitatívni úroveň (*bereme, ještě bereme a nebereme*) popisuje všechna zvolená kritéria, ale na různých úrovních kvality. Změna sledované kvality (v tomto případě penzionu) se nevyjadřuje přidáním nebo ubráním kritérií, ale pomocí indikátorů.

3. Celkové penzion hodnotíme podle nejhorsí dosažené kvality. Pokud opravdu dodržíme vlastní kritéria, nepojedeme tam, kde jsou jen společné sprchy, i kdyby vše ostatní bylo prvotřídní.

V této kapitole jsme se snažili zdůraznit, že sebehodnocení jako jakékoli jiné dovednosti se naši žáci musejí učit členě. Důležité je, aby učitel vždy dobře promyslel postupné kroky, jimiž chce žáky dovést k této dovednosti. Sám přitom musí zvládnout důležité učitelské dovednosti: plánovat cíle, modelovat a hlasitě přemýšlet, popisovat žákův výkon tak, aby popisným hodnocením spojil obecné očekávání s konkrétním materiálem nebo situací pokládat užitečné korektivní otázky. Jde o typický případ zvládacího učení v oblasti kognitivních a metakognitivních dovedností.

7

Kritéria

„Když žáky přizveme, aby společně s námi formulovali cíle pro své učení, získáme velmi mocný nástroj pro výkon. Žáci, kteří mají za úkol analyzovat zadaný úkol z hlediska jeho významných složek a očekávaných kvalit jeho splnění, se následně zhostí zadání lépe, než kdyby kritéria pro jeho splnění dostali jen od nás.“

R. Stiggins, J. Arter, J. Champpius, S. Champpius

Možná i vy, stejně jako mnoho dalších učitelů, přemýšlíte o smyslu známkování ve škole. Proč vlastně hodnotíme pokroky a výsledky práce žáků známkami? Co známky přinašejí žákům a jejich rodičům a jaká jsou omezení a rizika známkování? Za jakých podmínek se pro žáka stává užitečným slovní hodnocení než známka? Možná již znáte pojem kritéria hodnocení nebo sady kritérií, ale ještě vám není zcela jasné, jak je se žáky vytvářet, jak žáky vést k tomu, aby s jejich pomocí dokázali vyhodnotit vlastní práci a zformulovat si doporučení pro své zlepšení. Pro které typy učebních cílů a činností lze využít práci se sadami kritérií, jaké jsou její výhody vzhledem k motivaci žáků pro celoživotní učení? A jak souvisí práce se sadami kritérií se slovním hodnocením a známkováním? Pokud se i vy zabýváte těmito chronickými otázkami, pak věříme, že zde naleznete nejednu odpověď a inspiraci pro zkvalitnění vlastní výuky.

„Známkujete, nebo hodnotíte slovně?“ Tato často pokládaná otázka naznačuje, že slovní hodnocení bývá vnímáno jako protiklad známky. Rozdíli však není v podobě hodnocení, ale v účelu, který jedna nebo druhá forma plní. I známka může nabýt na sdělnosti a pozbyt charakteru rozřazovací nálepky, pokud je spojena s popisem očekávaného výkonu, který považujeme dané známce za přiměřený. Naopak slovní hodnocení se snadno stává prosředkem porovnávání žáků mezi sebou, pokud jím učitel nevyjádří kvalitu výkonu, ale vztah žákova výkonu k práci ostatních.

V této kapitole prozkoumáme funkci kritérií při hodnocení, které se vyhýbá srovnávání žáků podle sociální normy a chce být žákovi vodítkem při učení.

7.1 Popis očekávaného výkonu, popis odvedené práce

Významnou profesní dovedností učitele je umět konkrétně a přesně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. V praxi se projeví kvalitnější prací s cíli a poverde k lepší znalosti o žákově pokroku i jeho potřebách.

Učitel se snaží vyjádřit, čím by se měl vyhovující žákův výkon v určitém zadání nebo úkolu vyznačovat. Znaky dobrého výkonu odvozuje od cílů učení – čemu a v jaké kvalitě by se žáci měli naučit, když budou předložené zadání zpracovávat.

Při popisu očekávaného výkonu pracuje učitel s kritérii a indikátory a tvoří sadu kritérií:

Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten 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, str. 41)

Indikátor vysvětluje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu.

Sada kritérií popisuje očekávaný výkon současně v několika složkách (kritériích) a každé kritérium přibližuje v různých kvalitách splnění (indikátory). Sada kritérií pro určitý výkon obsahuje taková kritéria, která jsou pro aktuální cíle učení podstatná, popisuje různé úrovně zvládnutí dané dovednosti nebo určitého komplexního zadání v různých kritériích zvlášť, ale současně umožňuje učinit si snadno obrázek o celkovém žákově výkonu.¹⁸

Kritéria s indikátory pomáhají žákovi srozumitelně sdělit, co se od něj očekává, slouží mu jako vodítko při práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje nebo nevyhovuje. Kritéria jsou zprvu jednoduchá a nekombinuje se jich větší počet. S rostoucí kognitivní kapacitou žáků (zejména vývojově podmíněná schopnost vidět a porovnávat jevy z různých hledisek) se úkoly komplikují a kritérií i indikátorů může přibývat (srov. 6).

7.2 Jak získat kritéria a indikátory

Budeme pracovat s příkladem „ústní prezentace práce skupiny“ a ukážeme si, jak pro tuto komplexní činnost získat kritéria a indikátory.

¹⁸ Už bylo uvedeno, že terminologie našeho oboru kolísá. Když hovoříme o „složce výkonu“, mohli bychom použít pojem „doména“, který se používá např. ve výzkumech PISA a je vnímán širěji než to, čemu říkáme v této publikaci kritérium. Pro to, co zde nazýváme „úrovní zvládnutí“, se v testech PISA používá označení „úrovně způsobilosti“.

1. Jako první krok si popíšeme, čím vším se může vyznačovat dobře provedená prezentace. Nezapomejme se přitom předlonného výčtu. Víme, že musíme komplexní činnost nejprve dobře zmapovat v jejích dílčích složkách, abychom si pak mohli vybírat ty, na které zaměříme svou výuku jako na cíle učení.

Čím lze charakterizovat dobrý žákův projev při ústní prezentaci práce skupiny¹⁹:

- *žák splní svou část úkolu k prezentaci,*
- *hovortí k věci (k tématu, neodblhává od tématu),*
- *sděltí vše podstatné, na čem se skupina dohodla,*
- *neopakuje to, co už bylo řečeno; hovortí strukturovaně, popř. chronologicky,*
- *používá správné termíny,*
- *pokud je třeba, posluchačům vysvětlí neznámý termín,*
- *k prezentaci využije grafické znázornění,*
- *mluví vtěmeněně plynule, jeho řeč neobsahuje příliš mnoho parazitních zvuků nebo slov,*
- *mluví spisovně (používá vhodné jazykové prostředky),*
- *mluví k posluchačům, udržuje s nimi oční kontakt, neverbálně vhodně reaguje,*
- *hovortí spatra a svými slovy (text si může připravit, ale nečte ho),*
- *klade posluchačům otázky,*
- *odpoví na jejich otázky,*
- *hovortí srozumitelně – nedrmočí,*
- *jeho projev je přiměřeně hlasitý,*
- *hovortí přiměřeným tempem,*
- *mění tempo a sílu hlasu podle reakcí posluchačů,*
- *dodrzuje časový limit pro prezentaci.*

Takto popsané složky (jsou to současně dílčí cíle) mohou být použity jako kritéria. Ve skutečnosti v sobě tyto formulace propojují kritérium s indikátorem (vlastní kritéria viz dále).

2. Tak, jak jsou kritéria popsána v předchozím bodu, umožňují vyhodnotit žákův výkon pouze v pojmech „*splnil – nespřnil*“. Kritéria ovšem mohou být splněna různě kvalitně nebo na více úrovních zvládnutí. Vraťme se k nim a zkusme oddělit indikátor dobrého výkonu od vlastního kritéria, abychom pak mohli snadněji popsat různé úrovně splnění kritérií.

¹⁹ Uvedený seznam kritérií k prezentaci skupinové práce vám možná připomíná „rozklíčování“ nebo „rozbalení“ kompetencí, o němž již byla řeč v kap. 5.1 (tam také najdete upozornění na materiály VÚP Praha). Pokud pracujete s již rozepsanými (rozbalenými) kompetencemi, máte k dispozici patrně dobře popsané cíle v oblasti kompetencí a tento materiál vám poslouží i jako výborná pomůcka pro snazší formulaci kritérií.

Vlastní kritéria pro ústní prezentaci práce skupiny (uvádíme ve stejném pořadí jako v bodu 1):

- *splnění role,*
- *věcnost,*
- *úplnost,*
- *strukturovanost projevu,*
- *použití terminologie,*
- *zohlednění odbornosti posluchačů,*
- *zohlednění různých způsobů vnímání u posluchačů,*
- *plýnulost projevu,*
- *spisovnost,*
- *neverbální složky projevu,*
- *samostatnost projevu,*
- *verbální interakce s posluchači,*
- *dynamika projevu,*
- *časový limit.*

Je zřejmé, že takto pojmenovaná kritéria žákům k dobrému výkonu mnoho nepomohou – jsou málo sdělná. V této formě je proto nepoužijeme. Žák se musí dozvědět, co je to věcnost, úplnost atd. Jeho otázka zní: „*Co mám udělat, aby byla má prezentace věcná? Jak poznám, že je věcná?*“

3. V dalším kroku tedy **přidáme ke kritériím indikátory** – znaky kvality nebo míry naplnění kritéria.

V následující části textu ukážeme, které indikátory by mohly přesně kritéria pro ústní prezentaci práce skupiny. Nelekejte se – ve třídě nikdy nebude te současně pracovat s tolika kritérii a indikátory. Nabízíme jen ukázkou, jak lze o kritériích a indikátorech přemýšlet. Pro jednoduchost zde pracujeme se třemi úrovněmi zvládnutí každého kritéria.

SPOJENÍ KRITÉRIÍ S INDIKÁTORY PRO ÚSTNÍ PREZENTACI PRÁCE SKUPINY

- 3 = indikátor dobrého výkonu
- 2 = indikátor méně dobrého výkonu
- 1 = indikátor nezdařeného výkonu

Kritérium: spolupráce při prezentaci

3: Žáci se domluvíli na scénáři, každý dostal svou roli a připravil si ji; jejich prezentace tvoří celek; žáci odhadnou míru přínosné improvizace.

2: Improvizují trochu víc, než by bylo užitečné, nebo naopak se příliš drží domluveného scénáře; případné výpadky a změny oproti scénáři je vyvedou z míry.

1: Nedohodli se, za skupinu hovoří jen jeden a zbylí postávají, nebo se naopak překřikují, některé informace se pak zdvojují, jiné zůstanou opomenuty.

Kritérium: věcnost

- 3: Prezentující žák se drží tématu.
- 2: Odbočuje od tématu, ale sám se k němu vrací.
- 1: Odbočuje od tématu, vrací se až po upozornění učitele nebo spolužáků.

Kritérium: úplnost

- 3: Žák přednese všechny údaje a myšlenky, na kterých se skupina dohodla.
- 2: Vynechá některé údaje nebo myšlenky, ale po upozornění je doplní.
- 1: Přednese jen něco z domluvených záměrů (např. jen své myšlenky) a další údaje nebo myšlenky nedoplní ani po upozornění.

Kritérium: strukturovanost projevu

- 3: Žák předkládá obsah prezentace v promyšleném sledu, nepřeskakuje myšlenky, nevrací se k již řešenému, neopakuje se.
- 2: Někdy není úplně jasný sled informací; žák se opakuje nebo informace zpeřtne doplňuje.
- 1: Nedokončuje načatou myšlenku nebo podtéma, často doplňuje podrobnosti k již řešenému nebo opakuje, co již řekl.

Kritérium: použití terminologie

- 3: Žák vhodně používá novou i dříve osvojenou terminologii daného tématu.
- 2: Používá jen některé termíny (např. jen nově nabyté).
- 1: Nevyužívá terminologii oboru, pracuje jen s laickým označením a opisy, příp. používá terminologie bez porozumění.

Kritérium: zohlednění odbornosti posluchačů

- 3: Žák se ujistí, že spolužáci rozumějí novým termínům, a podle potřeby jim je vysvětluje.
- 2: Vysvětlí nový termín, až když ho spolužáci nebo učitel zastaví a vyzvou; vysvětluje nové termíny, aniž by si ověřil, že je to třeba.
- 1: Odmítně vysvětlit nové termíny (např. s odkazem na knihu, slovník...).

Kritérium: zohlednění různých způsobů vnímání u posluchačů

- 3: Žák doplňuje ústní prezentaci plakátem nebo power-pointem s hlavními body; vizuální podklad je přehledný, obsahuje slova, grafy a obrázky.
- 2: Ústní prezentaci doplňuje plakátem nebo power-pointem, ale využívá jen jednu podobu informací (jen verbální nebo jen grafické).
- 1: Jen hovoří, nebo naopak používá ukáže pouze plakát nebo PC prezentaci a vyzve je, aby si ji přečetli.

Kritérium: plynulost projevu

- 3: Žák se vyjadřuje spíše kratšími větami; slova nehledá dlouho, nepoužívá příliš mnoho vycpávkových slov, projev nepřerušuje např. smíchem.
- 2: Občas tápe při volbě slova, místy se v jeho projevu objeví „plevelný“ zvuk nebo výraz; některé z vět jsou „hadovité“ – žákovi se nedaří ukončit myšlenku.
- 1: Dlouho přemýšlí o volbě slov nebo výrazů; vystoupení zatěžuje mnoha vycpávkovými slovy; jeho věty postrádají jasny začátek a konec nebo používá příliš dlouhá souvětí.

Kritérium: spisovnost

- 3: Žákovy věty mají pravidelnou stavbu, používá spisovné výrazy ve spisovném tvaru.
- 2: Věty mají pravidelnou stavbu, koncovky, tvary slov nebo zvolené výrazy nejsou vždy spisovné.
- 1: Vystavba vět je nepravidelná, žák používá často nespisovné výrazy, převážně i nespisovné koncovky nebo nespisovné tvary slov.

Kritérium: neverbální složky projevu

- 3: Žákova řeč těla a mimika ladí s projevem, mluvíci navazuje s posluchači oční kontakt, nepoužívá přehnaná gesta nebo grimasy, nepomáhá si v rozpacích např. žmouláním oblečení, reaguje vhodně na odezvu posluchačů.
- 2: Neverbální projev trpí drobným nedostatkem, kterým si žák pomáhá překonat nejistotu.
- 1: Řeč těla prozrazuje nezvládnuté rozpaky, je v rozporu s obsahem a cílem projevu (gesta jsou příliš rozmáchlá, grimasy zlehčují projev apod.), žák na odezvu posluchačů nereaguje vůbec, nebo naopak přehnaně.

Kritérium: samostatnost projevu

- 3: Žák hovoří spatra, neodpírává věty naučené nazpaměť ani je nečte z podkladu; když potřebuje, vhodně se opře o svou přípravu.
- 2: Jen v některé části projevu příliš spoléhá na paměť nebo na připravený podklad.
- 1: Nevyužívá vůbec svou přípravu; čte přípravu doslova; hovoří mechanicky z paměti.

Kritérium: verbální interakce s posluchači

- 3: Žák pokládá posluchačům otázky, aby je zapojil do prezentace nebo zjistil, zda mu porozuměli; odpovídá na otázky posluchačů; umí odložit svou odpověď na vhodnější část prezentace.
- 2: Položí připravené otázky bez ohledu na situaci; odpoví jen na některé otázky, aniž by odkázal na možné zdroje dalších odpovědí; nerozliší vhodnou chvíli pro reakci na odezvu posluchačů.
- 1: Vyhýbá se jakékoli interakci s posluchači, nereaguje ani na podněty od nich.

Kritérium: dynamika projevu

- 3: Žák mění tempo řeči a sílu hlasu podle obsahu i podle reakcí posluchačů; pokud je třeba, vyčká, až se posluchači zklidní.
- 2: Dynamiku a tempo projevu zohledňuje podle přípravy, ale nereaguje na aktuální odezvu publika.
- 1: Z hlediska dynamiky a tempa projev nezohledňuje ani obsah prezentace, ani reakci publika.

Kritérium: časový limit

- 3: Žák víceméně dodrží časový limit, hlídá si ho sám nebo požádá spolužáka o upozornění, že se blíží konec limitu.
- 2: Odříká naučenou prezentaci tak, že se do limitu vejde, ale nevyužije zbývajících času; výrazně překročí stanovený limit.
- 1: Prezentace se významně odchyluje od zadaného času, což má negativní vliv i na její obsah.

7.3 Jak nalozit s dlouhými seznamy kritérií a indikátorů

1. Podrobný popis dílčích složek určité komplexní dovednosti, v jehož důsledku získáme předložený seznam kritérií a indikátorů, má zabránit tomu, abychom při výuce zapomněli na něco podstatného. Používáme ho jen proto, abychom si sami jako učitelé ujasnili, co vše promyšlená dovednost znamená. Pro práci se žáky kritéria vybíráme pečlivě a pracujeme jen s jejich omezeným počtem. Vyplácí se, pokud se ve škole u několika klíčových kompetenčních dovedností nad podobným seznamem sejdeme a společně vyhledáme jen ty nejpodstatnější položky, na které se chceme soustředit.

2. Promysleme, jak vnést kritéria do práce třídy. Máme několik možností, které budeme pravděpodobně kombinovat:

a) Poskytneme žákům hotová kritéria formulovaná v přiměřeném rozsahu a podle cílů učení.

S žáky je vhodným způsobem probereme, aby si ujasnili, čemu rozumějí/nerozumějí a jak budou s kritérii pracovat. Zajistíme, aby chápali, že kritéria hodnocení jsou totožná s popisem dobře splněné práce. Budou-li se jimi řídit už během zpracování úkolu, pomůže jim to k dobrému výsledku. Hodnocení není kontrola, ale je součástí učení! (srov. 1) Vyjasňování je vhodné doplnit modelováním (srov. 5.3).

b) Nová kritéria vyvodíme společně se žáky.

Stavíme při tom na zážitcích žáků z práce na úkolu. Sami si povšimnou, když něco „zaskřípe“, a navrhnou změnu, zlepšení. Pro tuto fázi se hodí také video s modelem dobře a špatně provedené dovednosti, např. známá politické debaty pomáhá starším žákům poznat některé nevhodné diskusní návyky. Při takovém postupu kombinujeme vstřícný přístup k učení se zvládacím učením (srov. 5).

c) Zkušební žáci mohou kritéria vyvozovat ze zadání samostatně a svou představu konzultovat s učitelem (srov. 6.3.5).

3. Dobrý popis určité komplexní dovednosti nám pomáhá plánovat výkon a zvyšovat nároky na žáky. Kritéria, která popisují již zvládnuté složky práce, pro nová zadání již výslovně neopakuujeme, ale můžeme je vyžadovat.

Příklad

Psaní velkého písmene na začátku věty: zatímco v 1., 2. a snad 3. třídě bude „velké písmeno na začátku věty“ mezi vyslovenými kritérii, v 6. třídě by takové kritérium vyvolalo úsměv. Přesto bude učitel očekávat, že žáci vždy začnou novou větu velkým písmenem.

Požadavky na kvalitu práce zvýšíme tím, že přidáme nová kritéria nebo složitější indikátory.

Kvalitu výkonů můžeme ovšem stupňovat i tím, že žáky necháme zpracovávat složitější materiál. Např. dovednost *vyhledávat informace* mohou cvičit nejdříve na jednoduchém a pak na obtížnějším textu.

7.4 Kritéria pro různé typy činností a cílů

Ukázali jsme si práci s kritérii pro jednu komplexní dovednost (ústní prezentace práce skupiny). Jednoduchá kritéria obsahující rovněž indikátor může mít učitel – nejlépe po dohodě s kolegy ze sboru – připravena pro všechny podstatnější činnosti, které žáci mají při učení provádět.

Kritéria mohou být stanovená

a) pro cílové dovednosti nebo ustálené činnosti,

b) pro metody,

c) pro komplexní zadání směřující k nějakému produktu; v takovém případě lze kritérii popsat jak proces, který vede k cíli, tak produkt (výsledek) tohoto procesu.

7.4.1 Příklad kritérií pro ustálené činnosti

Ve školách se věnujeme mnoha činnostem, které nelze zařadit do škatulky „metody“, přesto však probíhají v poměrně ustálené podobě a rozvíjejí specifickou sadu dovedností. K jejich popisu lze zvolit kritéria, mezi nimiž bude učitel vybírat podle potřeb konkrétních žáků. Následující příklady jsou autentičké ukázky toho, jakými postupy pracovali žáci v různých třídách ZŠ.

Přednes básně

- Žák zná básně zpaměti.
- Srozumitelně vyslovuje.
- Přízvučňuje sílu hlasu a tempo projevu obsahu básně.
- Při vystoupení zvládá neverbální stránku projevu.

Experimentální řešení problému

- Žák analyzuje zadání – formuluje svými slovy, co má zjistit a vyřešit.
- Formuluje hypotézu.
- Navrhne, jak by bylo možné hypotézu ověřit, může nabídnout i víc řešení.
- Vytvoří si plán práce, naplánuje průběh pokusu.
- Sepíše seznam pomůcek, které bude k pokusu potřebovat (zná názvy zařízení a nástrojů a jejich funkci).
- Přípraví si pomůcky (vybere si potřebné, uspořádá si pracovní místo).
- Postupuje v souladu s pravidly pro práci s daným materiálem.

- Udržuje své pracovní místo během pokusu v pořádku, po skončení experimentu vše uklidí.
- Dodržuje pravidla bezpečnosti.
- Dodržuje požadované postupy.
- Zaznamenává po celou dobu průběh pokusu.
- Formuluje závěry z pokusu a uvede přitom podmínky, za kterých pokus proběhl.

Orientace na mapě

- Žák vybere podle zadání vhodnou mapu (např. pro pěší výlet do okolí školy).
- Mapu zorientuje pomocí buzoly, popř. podle jiných vodítek (terén).
- Čte na mapě – zjišťuje potřebné informace podle účelu (používá topografické značky, legendu u mapy, pracuje s měřítkem).

7.4.2 Příklad kritérií pro učební metody

Každá metoda má určitá stanovená pravidla, která je třeba při práci uplatnit. Přesto nelze žákům předložit jako kritérium „dodržení pravidel metody“. Postup podle pravidel totiž vyžaduje určité dovednosti, které obvykle ze zadání pro práci danou metodou v úplnosti nevyplynou. Když chceme práci žáků hodnotit a poskytnout jim užitečnou zpětnou vazbu, musíme s nimi hovořit nikoli o dodržení pravidel, ale o konkrétních dovednostech.²⁰

Myšlenková mapa (pojmová mapa)²¹

- Žák nalézá složky promyšleného tématu (informace, pojmy, myšlenky).
- Třídí složky tématu: porovnává, rozhoduje, co k čemu patří, rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu.
- Nalézá souvislosti a vztahy mezi složkami tématu.
- Interpretuje vytvořenou myšlenkovou mapu.

²⁰ O metodách hovoříme tehdy, máme-li na mysli především takové postupy, které byly cíleně vyvinuty jako nástroj pro rozvinutí specifických dovedností a jejichž účinnost byla prokázána. Jako příklad takové metody poslouží již připomenutá metoda „učíme se navzájem“ – reciprocal teaching (A. S. Paliszarová, A. I. Brownová, 1986).

²¹ Myšlenková mapa je metoda, která umožňuje graficky strukturovat a organizovat myšlenky, pojmy a informace. Žáci vizuálně propojují pojmy nebo myšlenky o určitém tématu pomocí „ostrůvků“ a spojovacích čar. Hodí se pro fázi evokace (srov. 7.5) i reflexe (když se žáci zamýšlejí nad tím, co nového se naučili). Myšlenková nebo pojmová mapa je příkladem postupu, u něhož je obřízná identifikovat autora. Díky svým marketingovým schopnostem ji ve 20. století rozšířil Tony Buzan, ale traduje se, že jejími autory byli v šedesátých letech minulého století Allan Collins a Ross Quillian. Nepotvrzené zprávy říkají, že myšlenkovou mapu používali již antičtí myslitelé nebo Leonardo da Vinci.

Matematický deníček²²

- Žák formuluje souvislý textem svoje porozumění.
- Říká přesně, čemu porozuměl a kde se jeho porozumění zastavilo.
- Najde ve své práci místa, kterými doloží porozumění i neporozumění.
- Pojmenuje, co mu v učení pomohlo.
- Formuluje, jakou pomoc by byl potřeboval k lepšímu pochopení.
- Určí své další cíle v učení (co by se potřeboval ještě naučit).

Volné psaní²³

- Žák píše o tématu po celý stanovený čas.
- Drží se tématu, popř. se k němu snaží vrátet.
- Formuluje myšlenky celými větami (nepíše v bodech).
- Neznekotjuje se formální stránkou svého psaní.

7.4.3 Příklad kritérií pro zadání komplexního úkolu

Komplexním úkolem máme na mysli takové zadání, k jehož splnění je potřeba zvládnout více souvisejících kroků a na jehož konci stojí reálný produkt – hmatatelný výstup. Kritéria znají žáci dřív, než začnou na úkolu pracovat.

Pozvánka na akci

- Žák zvolí pro pozvánku vhodný formát a materiál.
- Sestaví ji tak, aby grafická stránka podpořila její obsah.
- Zpracuje ji tak, aby byla atraktivní a pítáhla pozornost cílové skupiny k akci.
- V textu pozvánky uvede všechny podstatné informace a odliší je podle důležitosti.
- Pozvánku distribuuje včas a vhodnými cestami.

²² Matematický deníček je reflexivní metoda, která se používá v hodinách matematiky k tomu, aby žáci slovy, nikoli čísly nebo matematickými symboly, popsali, čemu v hodině porozuměli, a čemu nikoli. Mají se učit vyjadřovat celými větami, ne pouze v bodech. Změna jazyka (z matematického na běžný) vede k tomu, že si lépe uvědomí, co doopravdy pochopil/nepochopil.

²³ Volné psaní (P. Elbow, 1981) je metoda, která má následující pravidla: 1. Píšte k tématu uš, co vás napadá, 2. píše souvislý text, nikoli body, 3. nezastavujte se – tužka je stále na papíře, 4. neplánujte dopředu, neurčujte se, neškrtejte, negunujte, nepřepisujte, 5. nehodnoťte, nejde o formu, ale o myšlenky. Každý žák píše sám po dobu tří až deseti minut. Odpovídá na otázku zadanou učitelem nebo doplňuje jeho nedokončenou větu (např. Když se zamýšlím nad ekologickou situací v naší obci, napadá mě...). Učitel píše svůj text současně se žáky. Je to opět metoda vhodná pro fázi evokace (srov. 7.5) nebo reflexe.

Referát o problémech obce a návrzích na řešení

- Žák se dříve ohlášeného tématu, problému.
- Uvede důležité informace týkající se tématu (problému).
- V referátu porovná informace z různých zdrojů a vyhodnotí je.
- Informace uvádí v logickém sledu, referát má strukturu.
- Představí návrhy na řešení, které vznikly při práci jeho týmu, zdůrazní priority.
- Jeho mluvený projev je kultivovaný.
- Referát odevzdá i v písemné podobě.
- Uvede všechny zdroje informací, ze kterých čerpal.

Vypracování trasy pěšího výletu pro třídu

- Žák vhodnou formou zjistí, jakým vyletním cílům dávají kamarádi přednost.
- Vyhodnotí návrhy kamarádů a srovná je s reálnými možnostmi (čas, finance, spojení, fyzická náročnost...).
- Vyhledá vhodné cíle na mapě.
- Podle mapy vypracuje několik variant výletu, u každé zjistí náročnost (delku, převýšení – vytvoří výškový profil trasy, typ cesty), kulturní a přírodní zajímavosti, možnosti stravování, dopravní dostupnost, možnost zkrácení trasy při potížích.
- Připraví popisy tras k diskusi ve třídě, odpoví spolužákům na doplňující dotazy nebo je odkáže na příslušné informační zdroje.

7.5 Kritéria pro věcný obsah?

Každá dovednost se procvičuje na nějakém věcném obsahu. Učitel si musí předem ujasnit i obsahové požadavky. Ty se však logicky nestanou součástí předem formulovaných kritérií v konkrétní podobě – učitel by tím vlastně „prozradil“ žákům, na co mají přijít sami.

V kritériích se nároky na obsah objeví ve formulacích jako např.: „*sdělí vše podstatné*“, „*hovoorí k věci*“, „*užitá správných termínů*“. Rozpoznat „podstatné“ je právě úkolem žáků.

Navzdory tomu nesmí jít o bezbřehý úkol. Učitel sice nechce žákům sám říct, co je „*podstatné*“, protože trénuje jejich dovednost to určit, ale volí cesty, které jim v tom pomohou.

Učitel si nejdříve sám ujasní, čím je téma pro žáky významné. Ptá se: „*Co se žáci potřebují dozvědět a co pochopit v rámci daného tématu, aby porozuměli něčemu podstatnému o světě kolem sebe? Co se mají naučit v rámci daného tématu, aby mohli účinně a odpovědně jednat ve svém životě?*“ Podle odpovědi bude hledat a případně upravovat studijní materiály. Dřív než je žáci začnou zpracovávat, dostanou příležitost, aby provedli tzv. evokaci (Steel, 1998). Jde o fázi učení, v níž si vybavují, co už o daném problému (tématu) vědí nebo co si o něm myslí. Pozornost a zájem každého žáka se v průběhu evokace zaměří na probírané téma nebo problém. Každý by si měl pojmenovat vlastní momentální představu o probíraném tématu (tzv.

prekoncept) a své aktuální poznatky o něm rozřídit alespoň na kategorie „*útv*“ a „*mám otázky*“. Úspěšný proces takového vybarování by měl učitel řídit tak, aby na jeho konci žáci věděli, co mají v další fázi hledat ve zdrojích, které budou mít k dispozici.

Způsob poskytování zpětné vazby k obsahu najdete v kapitole 6.3.3.

7.6 Jak vyhodnocovat práci žáků pomocí kritérií

Stanovit kritéria však nestačí. Musíme se rozhodnout, jak je budeme pro vyhodnocování práce žáků používat. V první řadě je třeba si ověřit, zda jsou kritéria opravdu funkční.

Příklad málo funkčních kritérií pro referát

- obsažnost,
- správnost,
- zajímavost (originalita),
- srozumitelnost,
- časový limit.

S takovými kritérii si žáci při vyhodnocování nevědí rady. Používají vlastní intuitivní interpretaci a ptají se: „*Co přesně znamená obsažnost? Jak mám poznat vhodnou míru obsažnosti? Jaká vodítka použít?*“

Nefunkční kritéria někdy působí dojmem větší promyšlenosti, jsou-li seřazena do tabulky. Učitel sice k zadánímu referátu poskytlne „sebehodnotící“ list, ani ten však žákům nepomůže. Při zapisování křížků do kolonky „*ano*“ nebo „*ne*“ pouze hádají. Nic je nenuť opřít svůj názor o detailnější posuzovanou aktivitu. Zvláště pro slabší žáky nemá taková práce s kritérii, jakou naznačuje následující formulát, valný význam.

	ANO	NE
Obsažnost		
Správnost		
Zajímavost (originalita)		
Srozumitelnost		
Časový limit		

Učitelé často upozorňují na to, že právě slabší žáci posuzují svou práci ne-realisticky. Je to však jen důkaz, že nerozumějí dobře tomu, co od nich úkol vyžaduje. Pokud jsou kritéria příliš obecná, neposkytují žákům tolik potřebné vodítko.

Jestliže učitel kritéria doplní vhodnými pomocnými otázkami, významně pomůže žákům při vyhodnocování. Otázky, které klade, zastupují indikátory kvality splnění jednotlivých kritérií. Po nějaké době se žáci naučí klást takové analytické otázky sami. Důležité je, aby učitel vždy požadoval konkrétní důkaz o splnění nebo nesplnění kritéria, které bylo na posuzovanou práci kladeno.

Příklad

Obsažnost

„Co všechno jste se z Pětova referátu dozvěděli? Můžete uvést příklady informací nebo myšlenek, které byly pro vás nové? Proč myslíte, že je to dost (málo) nových informací?“

Správnost

„Pochybujete o správnosti něčeho, co jste v referátu slyšeli? Co to je? Proč máte pochybnosti?“

Zajímavost

„Překvapilo vás něco, slyšeli jste něco úplně nového? Co to bylo?“

Srozumitelnost

„Rozuměli jste Pětovi, když referát přednášel? Rozuměli jste výslovnosti? Rozuměli jste i myšlenkám, které vám sděloval? Obsahoval jeho referát nějaká vám neznámá slovíčka? Vysvětlil je Pěta?“

Časový limit

„Jak dlouho Pěta mluvil? Vadilo, že referát byl kratší/delší, než jsme si domluvili? Proč ano, proč ne?“

Pro některá jednoduchá, žákům srozumitelná kritéria lze jako indikátor zvolit četnost výskytu.

Kritéria mohou být formulována jako žádoucí (*zapojoval jsem se do práce ve skupině*), nebo nežádoucí (*odbočil jsem v diskusi od tématu*). Místo posouzení „ano“/„ne“ volíme jemnější odlišení pomocí škály.

Příklad škály

Kritérium	stále	často	někdy	výjimečně
Diskutoval jsem ve skupině.				
Naslouchal jsem druhým.				
Vracel jsem skupinu k tématu.				

Nabízel jsem vlastní nápady.

Přemýšlel jsem vážně o nápadech druhých.

Vyjadřoval jsem ocenění práce druhých.

Kritizoval jsem nápady, nikoli jejich autory.

Tabulka může posloužit žákovi jako podklad pro sebehodnocení, učitel jako záznamový arch. Její vadou ovšem je, že se nezabývá podrobněji kvalitou žákovy práce. To, že stále diskutoval, nemusí znamenat, že jeho příspěvky byly kvalitní. Naopak, některý tišší žák může skupině přispět více. Navíc ve skupině, kde se žáci málo zapojují do práce, bude nejaktivnější z nich mít dojem, že pracoval stále, zatímco v aktivnější skupině by svou práci posoudil jinak.

I při práci se škálami se vyplátí vždy žáky žádat, aby zdůvodnili, proč práci (svou nebo spolužáků) vyhodnotili právě tak, jak to udělali.

Nejlépeší využití kritérií a indikátorů nabízejí **sady kritérií** (v zahraniční literatuře známé jako „rubrics“.) Psali jsme o nich v kapitole 6.3.5 a věnujeme jim i kapitolu následující.

7.7 Sady kritérií

Výuka zaměřená na rozvíjení dovedností a současně znalostí staví často žáky před komplexní autentické úkoly. Typickým příkladem je plakát, jakýkoli text sloužící nějakému reálnému účelu (tedy nikoli doplňování új), naplánované a provedené pozorování a zpráva o něm, naplánovaný a provedený pokus se zprávou, řešení problémového matematického zadání, výstupy z projektů (výstavka, sborník, návrh na řešení něčeho...).

Komplexní úkoly nejsou ve škole žádnou novinkou: odjakživa měli například učitelé česťiny problém při vyhodnocování slohových prací s tím, že žákův výkon se skládal ze „slohové“ i z „gramatické“ složky, a sledovala se i úprava. Učitelé to někdy řešili dvěma nebo více (malými) známkami, z nichž vypočetli průměr.

Komplexní zadání dnes žáci řeší častěji než dříve a pracují při tom samostatněji – buď v převážně vrstevnických týmech nebo individuálně. Oporou jim mohou být právě sady kritérií. Ty popisují očekávaný výkon v několika relevantních kritériích a ke každému z nich ještě zvlášť specifikují indikátory, které vystihují různou míru jeho zvládnutí.

Je vhodné organizovat kritéria a indikátory do přehledné tabulky, v níž vždy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a každá kolonka na řádku popisuje určitou míru (hladinu, úroveň) zvládnutí daného kritéria. Pro některé z nich lze zvolit různý počet indikátorů, ale praxe ukazuje, že poměrně praktické je formulovat dosažený výkon na třech úrovních – tak to ukazují následující příklad.

Plakát (2. stupeň ZŠ)

	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
Kritérium 1	Obsažené informace	plakát obsahuje všechny podstatné informace	plakát obsahuje podstatné informace, ale příliš vedlejších detailů
Kritérium 2	Přehlednost	na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace	některé informace hledáme na plakátě těžko
Kritérium 3	Sladění slov a grafiky	verbální a obrazová podoba plakátu se doplňuje, podporuje, plakát působí vyváženě	slova a obrazy se zbytečně zdvojují nebo jsou v protikladu
			důležité informace se na plakátě ztrácejí
			převažuje jedna ze složek – buď grafická, nebo slovní, nebo celkové plakát vyvolává dojem chaosu

Přednes básně (srov. 7.4.1)

	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
Kritérium 1	Výslovnost	vše je dobře srozumitelné	žákovi není občas dobře rozumět, ale snaží se
Kritérium 2	Hlasitost	odpovídá obsahu básně	neodpovídá vždy obsahu básně, ale je patrná snaha
Kritérium 3	Příprava	vykon je jistý, žák netápe	žák se připravil předem, ale nebdale
Kritérium 4	Neverbální doprovodné projevy	žák se soustředí na text, mimika i gesta jsou normální, přiměřené textu	drobné nedostatky (žák si hraje s rukama apod.)
			žák překonává nejistotu přehnanou gestikulací nebo mimikou, šklebí se

94

Řešení problému (9. ročník ZŠ)

	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3	
Kritérium 1	Práce se zadáním	zadání si pozorně přečte a použije např. nějakou grafickou pomůcku k jeho porozumění; určí, v čem spočívá problém	přečte si zadání, ale nedaří se mu odhalit, v čem spočívá problém, ačkoli se snaží	vyčkává, až některý ze spolužáků odhalí problém, sám se nesnaží
Kritérium 2	Rozbor problému	identifikuje všechny důležité účastníky a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy	identifikuje jen některé účastníky a složky problému a vztahy mezi nimi – ale uvědomuje si, že jeho analýza není úplná, a hledá nápravu	identifikuje jen některé účastníky a složky problému a vztahy mezi nimi – ale neuvědomuje si, že jeho analýza je neúplná
Kritérium 3	Využití dřívější zkušenosti	hledá, v čem je aktuální problém podobný těm, které již v minulosti vyřešil, a v čem se od nich naopak liší	odhalí obdobný problém, ale nerozpozná, čím se současný problém liší od problému již vyřešeného	nepřemýšlí, zdali podobný problém už řešil; podle nepodstatných detailů špatně určí, že podobný problém už řešil; nesnaží se odhalit podobnost s jiným problémem, ale mechanicky hledá algoritmus k řešení
Kritérium 4	Formulování hypotézy vedoucí k řešení	navrhne adekvátní hypotézy, zvaží proměnné s vlivem na řešení	formuluje hypotézu, ale nebere v úvahu různé proměnné	hypotézu navrhuje; navrhuje hypotézu, která je už na první pohled mylná

95

Kritérium 5	plán práce	naplňuje si dostatečně podrobný sled kroků, promyslí pomůcky a materiály; pro pomůcky, materiály a postupy používá správné termíny; naplňuje si, jak bude dokumentovat průběh ověřování hypotézy	sled kroků není dostatečně úplný a podrobný; chybí úvaha o pomůckách a potřebném materiálu; nemá plán pro dokumentaci průběhu ověřování	pouští se do práce bez plánu, intuitivně
Kritérium 6	Předvídání rizik	zvažuje možná rizika a promyslí, jak jim předcházet	zvažuje rizika, ale nenesáží se jim předejít	neuvědomuje si možná rizika
Kritérium 7	Příprava	připraví si všechny materiální náležitosti pro ověření hypotézy	připraví si jen část pomůcek, nezajistí prostor nebo pracovní místo	nepřipraví si pomůcky ani pracovní prostor
Kritérium 8	Průběh práce	postupuje podle plánu, pomůcky má po ruce, pokud plán musí změnit, není to proto, že podlehli momentálnímu nápadu; vede systematicky dokumentaci	improvizuje i tehdy, když to není potřeba – podléhá okamžitým hnutím myslí; dokumentaci si vede jen částečně	pomůcky a materiály sledává až v průběhu práce, práci musí přerušovat, upadá do chaosu, nezakládá dokumentaci
Kritérium 9	Vyhodnocení výsledku	porovná původní zadání s výsledky, rozpozná, zda ho vyřešil	porovná původní zadání s výsledky, ale nerozpozná, zda ho opravdu vyřešil	za výsledek považuje ukončení práce, zadání s výsledkem neporovnává
Kritérium 10	Vyhodnocení průběhu práce	posuzuje zpětně náležitost a účinnost jednotlivých kroků, rozpozná, které kroky vedly/nevedly k cíli	posuzuje zpětně náležitost a účinnost jednotlivých kroků, zaměřuje se jednostranně buď na chyby, nebo na úspěchy; posuzuje úspěšnost své práce neadekvátně	nevyhodnocuje zpětně svou práci, nebo jen formálně

Tato sada kritérií pro řešení problému se blíží tzv. mapě vývoje (srov. 5.1).

SADA KRITÉRIÍ UMOŽŇUJE NAPLNIT NĚKOLIK VÝZNAMNÝCH POŽADAVKŮ, KTERÉ KLADEME NA HODNOCENÍ:

1. Sada kritérií informuje žáka o tom, které složky výkonu jsou významné – které „mají hodnotu“, neboť jsou předmětem hodnocení.
2. Hodnota jednotlivých složek výkonu není univerzální, ale ani nahodilá. Odvíjí se ze dvou podstatných zdrojů:
 - a) z požadavků vlastní práce (zejména pokud volíme autentická zadání, mohou se žáci naučit mnoho o tom, jaké dovednosti uplatní v životě „za branami školy“),
 - b) z aktuálních vzdělávacích cílů odvozených od momentálních vzdělávacích potřeb žáků ve vztahu k dlouhodobým vzdělávacím cílům.
3. Hodnocení na základe předem stanovených kritérií se vyhýbá odvozování kvality výkonu od výkonu spolužáka (hodnocení podle sociální normy).
4. Sada kritérií umožňuje sledovat zlepšování v jednotlivých složkách. Lze porovnávat žákův současný výkon s jeho dřívějším výsledky. Při dobré práci se sadami kritérií vzniká prostor pro formativní hodnocení v průběhu žákovy práce na určitém úkolu.
5. Práce se sadami kritérií umožňuje porovnávání individuálního výkonu s obecnou představou kvalitní práce. Hodnotí se kvalita výsledného splnění v době „uzávěrky“, kdy žák činnost ukončil a se vši odpovědností předkládá práci k posouzení, stejně jako ji hodnotí sám.

SUMATIVNÍ I POPISNÉ HODNOCENÍ SE SADOU KRITÉRIÍ

Když přichází chvíle k sumarizaci, shrnutí, žák není napjatý, „jak to dopadne“, tak jak tomu bývá v případě, kdy čeká, až učitel opraví písemku. Zřetelně vidí, která očekávání naplnil na nejvyšší popsané úrovni, která naplnil huře, která vůbec ne. Problém popisné hodnocení, jež propojuje cíle (kritéria) s konkrétním provedením v žákové práci. Je pro žáka srozumitelné po jazykové i obsahové stránce.

Je to hodnocení partnerské – učitel se nesnažil žáka nachytat, ale přede mnou ožejmili, jak bude jeho práce posuzována. Žák se nemusel pouze domýšlet, co asi učitel víceméně subjektivně ocení, ale od začátku věděl, podle jakých společných, dohodnutých (a v tomto smyslu objektivních) kritérií bude práce hodnocena. Bylo na žákoví, zda přistoupí k práci odpovědně a vyvine náležitě úsilí.

Sada kritérií umožňuje i sumarizující výrok – známku, písmenem, shrnutím označením – který velmi rychle ukáže, do které výkonnosti třídy se žákova práce pro tentokrát umístila. Stojí-li o to učitel nebo žák, mohou zjistit, kolik spolužáků ukončilo práci se stejným výsledkem. Pokud úkoly i kritéria dobře zvolíme, žák postupně mapuje své silné stránky i slabiny. V bezpečném prostředí školy bude s naší podporou kompenzovat svá slabá

Sada kritérií pro práci s metodou I. N. S. E. R. T.

Kritérium	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
(1) Vyhledání informací v textu	žák označí informace různými značkami (2–3 na odstavci)	žák označí přiměřený počet informací (2–3 na odstavci), ale používá převážně jednu až dvě značky	žák označí příliš mnoho nebo příliš málo informací, používá výhradně jedinou značku
(2) Diskuse ve skupině s využitím značek	žák sleduje, jak informace vyhodnotili ostatní členové skupiny, vptává se na jejich důvody a zdůvodňuje své vlastní vyhodnocení; na otázky druhých hledá i hypotetické odpovědi; v diskusi se odvolává na konkrétní místa v textu	žák uvádí své vyhodnocení informací pomocí značek, ale nereaguje na ostatní členy skupiny; své otázky jen položí, ale nezývá druhé k odpovědím; sám se nesnaží odpovědět na otázky spolužáků; diskutuje, ale při diskusi se neopírá o text	žák se nezapojuje do diskuse, příp. jen odpovídá, je-li vyzván
(3) Zápis do tabulky INSERTU	žák si запиše do všech sloupců vhodný počet odpovídajících informací; zaznamená skutečné informace (nikoli jen pojmy); formulovaná otázka má správnou tazací formu; žák vše vjadřuje vlastními slovy	v jednom sloupci informace chybějí nebo je jich málo; místo žák nezaznamenává skutečné informace, ale jen pojmy nebo hesla; otázka postrádá tazací formu; některé zápisy jsou opsány z textu, žák je neformuluje vlastními slovy	v tabulce je celkově málo zápisů; zápisy neodpovídají typu sloupce; převažují pojmy a hesla nad skutečnými informacemi; ve sloupci pro otázku zápis chybí; většina zápisů je opsána přímo z textu

Představme si, že žák splní perfektně kritérium (1) – označí v textu informace podle jejich významu tak, jak ho sám vnímá a dokáže zdůvodnit. V kritériu (2) naplní práci na úrovni indikátoru 2 – ve skupinové diskusi o textu říká, jak si co označil, ale neumí to porovnat se spolužáky, nerovný debatu o případných rozdílech a jejich důvodech a na otázky spolužáků se nesnaží najít odpovědi („nespekuluje“ o možných odpovědích). V kritériu (3), tedy při zápisu do tabulky, jen opíše pár pojmů nebo hesel a v každém sloupečku má nanejvýš jeden záznam – jeho práce odpovídá indikátoru pro úroveň 3.

Kdybychom měli vyslovit nějaký výrok o celkové žákové práci, dostaneme se do problémů. Při řešení se nabízejí dvě možnosti, přičemž každá z nich má výhody i nevýhody. Pro každou z nich se tedy musíme rozhodnout uváženě a s vědomím toho, co získáme – i co riskujeme:

a) Výkon posuzujeme jako celek a zařadíme ho celý do jedné výkonnostní třídy bez ohledu na to, že jeho různé složky splnil žák v různé kvalitě. Nej kvalitnější výkon je popsán jedním sloupcem, v našich příkladech sad kritérií nadepsaným „indikátory pro kvalitu 1“. Z tohoto sloupce se dozvíme, jak by měla vypadat práce, která je po všech stránkách nejlepší. Pokud sledovaná práce všechna kritéria naplňuje na nejlepší úrovni, nebude problém se rozhodnout, že sumarizující hodnocení provedeme jednou známku nebo jedním výrokem o výsledku práce.

Pokud žákova práce prokazuje v různých kritériích různou kvalitu, musíme se řídit nejnižší dosaženou úrovní. V souhrnném pohledu dosahuje žákova práce té kvality, jak kvalitní je nejhůře splněné kritérium! Dobře nám to objasní příklad pocházející z mimoškolního prostředí: švec ušil boty z prvotřídního materiálu, s požadovaným designem, se skvěle zpracovanými detaily, přesnými švy, ale schází jim podrážka. Jak hodnotíme takové boty jako celek? Jistě byste je nechtěli ani se sebevětší slevou. Připustíme však, že chybějící podrážka představuje přehnaný příklad a že by bota mohla mít třeba jen drobnou chybu v přesnosti šití. Pak by možná lečterému zákazníkovi nevadila, ale přesto by za ni nedal tolik jako za bezchybnou polobotku. Ačkoli tedy *takřka všechna* hlediska pro posouzení boty byla splněna v prvotřídní kvalitě, bota jako celek taková není. Její celkovou jakost určuje její slabina.

V případě školní práce žáků se zdá být důsledný pohled na celkový výkon někdy hodně přehnaný. Vezmeme-li si k ruce příklad s INSERTem, žákova práce by obdržela ohodnocení 3, které v našem případě znamená nejhorší výsledek. A to přesto, že žák zvládl jedno kritérium skvěle (s textem pracoval velmi dobře), jedno docela dobře (o textu diskutoval celkem přijatelně) a špatný byl jen jeho zápis.

Přesto se přimlouváme, aby čas od času, ohlášeně, byly sady kritérií použity k hodnocení jednou souhrnnou známku nebo slovním shrnutím. Pokud žáci dostali dost času zvládnout cíle vyjádřené kritérii a současně veškerou další učitelovu podporu (srov. 5), měli by v *přiměřené míře* zažít už ve škole, že dohodnutá kritéria platí, že je společně se žáky bereme vážně a že vady v práci nemají být přehlíženy jen proto, že s jejím autorem sympatizujeme a víme, kolik námahy ho stálo. Jen tak se žáci naučí, že *prvotřídní je jen taková práce, která vyhovuje všem stanoveným kritériím*, požadavkům – a budou i později v životě odevzdávat práci v takové kvalitě, jakou přislíbili.

Pokud se vám zdá tento postup příliš tvrdý a pro žáky demotivující, využijte raději možnost neposuzovat jejich činnost jako celek – tak jak se o tom dále mluví v bodě b). Rozhodně však odolajte pokušení hodnotit práci žáků jednou známkou, o které rozhodnete vy sami bez ohledu na to, jak uspěli jednotlivci v kritériích. Vášeli byste tím do výuky prvek nejistoty a autoritativní zvlá (Kolik kritérií tedy může zůstat nesplněno,

a přesto ještě dostaneme např. jedničku? Kdo o tom rozhoduje? Proč nám učitel dal kritéria, když je pak nerespektuje? Jak vážně budeme my žáci přístě brát zadaná kritéria?).

V kapitole 7.8 ukazujeme, že jednotlivým úrovním je možné přidělovat rovněž body, a dokonce bodové odlišit i různá kritéria. Sumarizace a převod na známku jsou pak jen věci nepatrného matematického umu.

b) Posuzujeme jednotlivé složky výkonu zvlášť, nevyjadřujeme se k výkonu jako celku.

Sada kritérií nám ovšem umožňuje vyslovit sumarizující soud popisným způsobem v jednotlivých složkách odvedeného výkonu zvlášť. V tomto druhém, necelostním přístupu se uplatní popisné hodnocení, na rozdíl od přístupu prvního, kde stačí k závěrečnému hodnocení označení výkonosti třídy známkou, písmenem, jedním slovem.²⁶

7.8 Jak vysoko stavět žákům latku při formulování kritérií a indikátorů

Domníváme se, že k řešení otázky „*Jak vysoké nároky na žáky kladt?*“ by mohly přispět následující teoretické koncepty, které již byly v této v knize připomenuty – zde se k nim vrátíme z dalšího úhlu pohledu:

- (1) zóna nejbližšího vývoje (zone of proximal development, L. Vygotski, srov. 1.2.7)
- (2) zvládací učení (mastery learning, J. B. Carroll, B. Bloom, srov. 5)
- (3) sociální opora („lešení“ či scaffolding, J. Bruner, A. N. Applebee, Wood, Bruner, Ross, srov. 5., pozn. 12)

(1) Podle Vygotského dokáže dítě v každém okamžiku svého vývoje zvládnout některé problémy, na něž by samo nestačilo, pokud by je neřešilo v interakci s někým, kdo je „o krok vpředu“. Tuto pomyslnou a dynamickou oblast označil jako zónu nejbližšího vývoje. Učitelé by měli svou vřutku směřovat právě do této potenciální oblasti žákovy vývoje. Uvedená teorie nám také poskytuje jedno vodítko pro stanovení náročnosti cílů a úkolů: **ne-nudme žáky úkoly, které už mají „v malíčku“, ale neodradme je současně úlohami, na něž nestačí ani s naším podrobným vysvětlením nebo s asistencí.** Stanovme cíle, kvůli kterým se budou muset namáhat, ale snažme se, aby jich většina žáků mohla dosáhnout. Postupujeme krok za krokem a odtud také odvozujeme náročnost kritérií a indikátorů.

²⁶ Podotýkáme, že pokud chce učitel žákovi více pomoci k lepšímu výkonu, nevolí sumarizující výroky, ale raději diskusí, jejímž cílem je poskytnout žákovi zpětnou vazbu: učitel postupuje způsobem, který je podrobně popsán v kap. 6 (srov. 6.3.3, 6.3.4).

(2) Již výše objasněná teorie zvládacího učení říká, že cíle učení je schop splnit každý žák. Musí mít však k dispozici přiměřený čas, odpovídající podporu a hodnocení mu musí přinášet potřebné a kvalitní informace, jak jeho učení probíhá. Zvládací učení nám radí, jak pracovat se zónou nejbližšího vývoje dítěte a s individuálními odlišnostmi v rychlosti učení: **plánujme malé postupné cíle** (popsané kritérii a indikátory nebo standardizovanými mílnky na cestě k cíli) v **propojeném systému**. Dbejme, aby jednotlivé kroky učení na sebe navazovaly a abychom při plánování nepřeskočili důležité články osvojení látky a dovedností. Uvažujeme, jak budeme respektovat žákovu zralost k určitým úkolům. Mysleme přitom na to, že naši žáci budou potřebovat ke zvládnutí stejných cílů odlišný čas. Plánujme tak, aby **rychlejší žáci mohli svůj výkon zlepšovat nad úroveň nezbytně potřebnou pro další učení**. Čas jim na to poskytneme v době, kdy pomalejší žáci budou ještě pracovat na základním úkolu. Při promyšlení náročnosti dílčích cílů učení nám může dobře pomáhat „pravidlo 90/90“ (srov. 5.2).

(3) Jedním z předpokladů pro zvládnutí problémů spadajících do zóny žákovy nejbližšího vývoje je spolupráce s těmi, kdo žákovo učení (neboli řešení daného problému) facilitují (usnadňují). V anglosaské literatuře se vžil termín **scaffolding**, což znamená nabídnout a využít oporu – „lešení“ – o kterou se žák vystavený novému úkolu může opřít, dokud nebude sám dost zdatný (srov. 5, pozn. 12). Měla by mu pomoci k úspěšnému splnění úkolu, ale současně nesmí zamezit, aby se během práce na úkolu také učil (neměl by např. jen mechanicky aplikovat nějakou radu nebo pomůcku bez porozumění). Toto pomyslné lešení může dobře fungovat jen tam, kde celý úkol staví na žákových momentálních dovednostech a jde krok nad ně. Z toho plyne další rada pro určování náročnosti: cíle (úkoly, kritéria a indikátory) volme tak, aby žáci využili k jejich řešení to, co již znají a umějí, ale abychom jejich výkon mohli a dokázali nepřímou pomocí „povytáhnout“ z o kousek výš.

JAK OZNAČIT JEDNOTLIVÉ HLADINY ZVLÁDÁNÍ?

Ve většině příkladů jsme zatím označili sloupec popisující nejlepší výkon jako „indikátor pro kvalitu 1“, sloupec pro horší výkon jako „indikátor pro kvalitu 2“ atd. Nevíme však, jak kvalitní je kvalita 1, kvalita 2 atd. Znamená kvalita 1 špičkový výkon, nebo vystihuje výkon, jehož má podle nás dosáhnout většina našich žáků, takže budeme popisovat výkon spíše průměrný nebo minimální? Je to minimum, bez něhož nelze jít ve výuce dál? Mohou někteří žáci dosáhnout lepšího výkonu, než jaký vyžadujeme v prvním sloupci? Jak bude takový výkon zachycen? Dosáhne úrovně 1 hodně žáků, nebo jen pár nejnadanejších?

Tyto otázky jsou obdobou těch, které si kladou tvůrci vzdělávacích standardů na celém světě. Cílové vzdělávací standardy se obvykle definují jako žádoucí úroveň výsledků vzdělávání (Průcha, 2002, aj.). Nicméně nebyvá

jednoduché dojit shody v názoru, co je to žádanouci úroveň. Stejně tak vyučující, který chce při výuce využívat sadu kritérií, bude zvažovat, jak vysoko nasadí laťku kvality. Práce českého učitele, který využije kritéria s indikátory pro určité zadání nebo pro cíle ve své třídě, se v principu podobá práci velkých týmů, které formulují vzdělávací standardy pro nějaký vzdělávací systém. Standardy mohou popisovat požadovanou úroveň různých složek vzdělávání. V této kapitole (a knize) se zaměříme na pokrok v „žákové výkonu“ nebo v „žákové práci“. Máme tedy na mysli cíle v oblasti dovedností (něco vykonat) propojené s oblastí znalostí. Opouštíme zde chápání standardu jako „minimální znalosti ve vybraných předmětech pro uzlové body *uzdelávací cesty*“, tedy pojetí standardu jako kmenového učiva (Program transformace vzdělávací soustavy. MŠMT ČR, 1992, str. 15).

Chceme-li se vyrovnat s úkolem označit určitou kvalitu zvládnutí v sadě kritérií, mohou nám k tomu posloužit grafické symboly, číslice, body nebo slovní pojmenování.

1. **Symbolické** označení nás zbavuje povinností vyjasnit si, co daný výkon přesně znamená. Symboly jen potvrzují, že první sloupec odpovídá nejlepšímu výkonu, poslední sloupec výkonu nejhorsímu. Sloupečky mohou být označeny sluníčky/mračky, smajlíky, plusy apod.

2. **Označení číslicemi** připomíná známky. V případě, že si vytvoříme dostatečně kvalitní popis potenciálního splnění úkolu na pěti úrovních, může se nám dobře hodit stupnice číslic 1–5: získáme známky podložené dobrými argumenty, navíc nezávislé na sociální vztahové normě. Při jiném počtu popsaných úrovní, pokud učitelé nemají vypracovaný vlastní vnitřní systém známkování, spojený např. s body, mohou ovšem čísla mást. Jinak se funkce číslic v ničem neliší od označení jakýmkoli jiným symbolem.

3. **Dosaženou kvalitu lze snadněji převádět ve známky při důmyslném bodovacím nebo procentuálním systému.** Pokud např. nejvyšší dosažená kvalita přinese žákovi pět bodů za každé splněné kritérium, horší kvalita tři body a nejhorsí kvalita žádný bod, může za práci hodnocenou podle sady pěti kritérií na třech úrovních získat maximálně 25 bodů. Jestliže bude mít problémy s jedním kritériem, které vůbec nesplní, získá maximálně 20 bodů, pokud však v tomtéž kritériu dosáhne střední úrovně, může získat 23 bodů. Učitel může dokonce jednotlivá kritéria bodově odlišit – zatímco za srozumitelnost v nejvyšší kvalitě přidělí třeba 6 bodů, za gramatickou správnost v nejvyšší kvalitě např. jen 3 body. Pokud by se rozhodl pro bodovací systém převoditelný na známky, žákům pak oznámí, v jakém bodovém rozmezí se pohybuje jednička, v jakém dvojka apod. Záleží na něm, jaký systém vyvine. **Práce s body se ovšem nesmí vymknout kontrole** – žáci se nemají učit, podobně jako při tradičním známkování, jen proto, že získají body. Člen by mělo být vlastní zlepšování, chuť něco vyřešit, splnit zadání tak, že může být zveřejněno.

4. **Slovní** označení kvality vyžaduje větší promyšlení. Je potřeba vyřešit, za jak kvalitní vlastně chceme prohlásit výkon nejkvalitnější a nejméně kvalitní – úroveň 5 může být sice nejhorsí, jakou popíšeme, ale současně nemusí být „absolutně“ nejhorsím výkonem, jaký si umíme v daném zadání představit. Stejně tak úroveň 1 vyjadřuje buď minimální požadavky, jejichž naplnění od žáků požadujeme, nebo požadavky maximální (ideál) či jen požadavky „standardní“.

V zahraničních materiálech najdeme mnoho různých slovních označení jednotlivých úrovní zvládnutí.

Příklad

V sadě kritérií (rubrics) pro čtení beletrie v knize Reading Response Logs (Kooy, Wells, 1996) najdeme takto formulované úrovně.

1. Nejlepší úroveň (cílová) – čtenář hloubavý a přemýšlivý:

Vyslovuje vlastní názor, uplatňuje tvořivý přístup, má a předvádí zkušenost ve sdílení svých prožitků a myšlenek s druhými dětmi (nejen v hovoru s učitelkou).

2. Prostřední úroveň – čtenář zaujatý a zvědavý:

Projevuje zájem a porozumění opřené o důkazy z textu (povídá nebo píše o textu „s prstem v textu“).

3. Startovací úroveň – čtenář nadějný:

Vnímá text povrchově a spíše doslovně.

U mladších žáků někdy volíme označení, která pro ně mohou být z různých důvodů atraktivní.

Příklady

- a) mistr – tovaryš – učedník; (varianta inspirovaná Harry Potterem: kouzelnický mistr atd.),
- b) superstar – skorowvolený – teletele,
- c) kapitán – lodník – plavčík.

Tato pojmenování nesou však i rizika: ačkoli popis kritérií a indikátorů je dostatečně konkrétní a neyšká se osoby, má každé sumarizující označení ráz **nalepky** (srov. 4.2). Pro žáka není nic příjemného, když odchází z výuky s tím, že jeho práce (on sám?) je „teletele“ (ačkoli bolestivost označení je samozřejmě zmírněna možností si přístě výkon zlepšit a také jistou humornou nadsázkou, s níž učitel toto označení vybral). V každém případě by jednotlivé hladiny výkonu měly nést spíše označení pro výkon, nikoli pro

jeho nositele, popř. by měly být pojmenováním kombinovaným, jako je tomu výše u příkladu čtenáře.

Neumíme-li si s označením kvality poradit, nic nezkazíme stupnicí: *vji- mečný výkon – vyborný výkon – dobrý výkon – postačující výkon – neposta- čující výkon*.

7.9 Jak učít žáky vytvářet sady kritérií k zadáním

K tomuto úkolu lze přistupovat např. těmito způsoby:

1. Učitel předloží k různým zadáním **připravené sady kritérií**. Sám **mo- deluje**, jakým způsobem lze se sadou kritérií pracovat v různých fázích zpracování úkolu, tj.
 - a) na začátku jeho plnění, když se chceme vyznat v tom, co od nás zadání bude vyžadovat;
 - b) během práce na zadání;
 - c) pro vyhodnocení hotové práce a získaného výsledku.
2. Další úkol mohou žáci zpracovávat ve **dvojicích nebo malých skupinách** a navzájem se radit a podporovat v tom, jak sady kritérií využít. Po spl- nění zadání hledají ve dvojicích nebo ve skupinách ve svých řešeních prv- ky, které dokazují splnění některého z kritérií v určité kvalitě. Učitel si vybere několik žáků, jejichž práci monitoruje a zaznamenává. Nakonec může s dvojicí nebo čtveřicí žáků modelovat zbytek třídy zpětinovazební rozhovor o jejich práci. Využije přitom např. tzv. akvárium (výraz označu- je situaci, kdy učitel nebo žáci modelují nějakou činnost pro ostatní, kteří je při tom pozorují).
3. Žáci se sami učí sestavit sadu kritérií. Mohou si to vyzkoušet nejprv na úkolu, který se netýká přímo výuky (srov. 6.3.5).
4. Popsat kritéria pro zcela nový typ úkolu může být nesnadné. Naopak sou- částí úkolu, v němž mají žáci využít dřívější zkušenosti, může být i iden- tifikace kritérií a konstrukce celé sady. **Vlastní tvorbu sad kritérií se učí** žáci ve třech postupných krocích:
 - a) **rozbor zadání** – žáci určují, jaké požadavky na ně klade vlastní zadání,
 - b) **doplňkové učitelovy otázky** – směřují k těm kvalitám práce, které ne- jsou v zadání přímo uvedeny, ale žáci by na ně neměli zapomenout,
 - c) **otevřená otázka** – učitel se ptá, jaká další kritéria by měla podle mině- ní žáků práce splňovat.

Příklad

Zadání v dějepise: „Napište pro společný třídní sborník dialog mezi dvěma různými

106

aktéry těžce historické události (např. situace po bitvě na Bílé hoře: šlechtic strany katolické vs. šlechtic strany protestantské). Každá z postav objasni v textu svůj pohled na problém.“

a) Rozbor zadání – která kritéria ze zadání vyplývají?

- Text má mít podobu dialogu.
- Hovořit spolu budou dva šlechtici, jeden protestant a druhý katolík.
- Oba objasní, jak vídí situaci po Bílé hoře.
- Dialog nesmí být v rozporu se základními historickými fakty.
- Text bude respektovat adresáta, tedy žáky naší třídy, popř. další žáky ve škole.

b) Doplnkové otázky – co by měl text dále splňovat?

- Má být konečná verze textu formálně správná?
- Jak má být text dlouhý?
- Jak uvedete použité zdroje, z nichž jste čerpali historické informace?
- c) Otevřená otázka – které další kvality by vaše práce měla mít?**
 - Text může obsahovat vysvětlivky historických dějů, jejichž popis přímo v dialogu by narušil jeho plynulost.
 - Rozhovor mohou doprovázet ilustrace.

5. Při rozboru zadání dospějí žáci ke kritériím. V dalším kroku musejí iden- tifikovat, jak různě mohou být kritéria splněna (indikátory), a určit, co budou považovat za nejlepší výkon a jaké nižší kvality se mohou v jejich třídě objevit.

7.10 Úrovně zvládnání a klíčové kompetence – zkušenost z reformy

V některých našich školách přistoupili učitelé při práci na školním vzdělá- vacím programu k tzv. rozbalování nebo rozkládání kompetencí (srov. 7.2, pozn. 3, a 5.1). Prohlálo jako rozbor klíčových kompetencí, jehož výsled- kem se stal seznam důležitých dovedností. Jejich postupně zvládnutí je předpo- kladem osvojení klíčové kompetence.

Školy, které kompetence takto rozbalily, se pokusily sestavit vývojové řady (zárodky „vývojových map“, srov. 5.1) pro důležité dílčí dovednosti. Princip je stejný jako při sestavování sady kritérií pro zadání. Zvolená dílčí doved- nost funguje jako jedno z kritérií, které se popíše na několika úrovních zvlá- dání pomocí zpřesňujících indikátorů. Školy se obvykle snažily o popis pro tři nebo čtyři úrovně, spojené často s postupnými ročníky (např. úroveň pro 3., 5., 7. a 9. třídu). Učitelé však dobře vědí, že vývoj žáků je nerovnoměr- ný a že sociální, kognitivní a metakognitivní dovednosti nelze naplánovat univerzálně pro celé ročníky. Považují proto přiřazení výkonu k určitému

107

ročníku za orientační. Sada kritérií pro kompetence představuje kontinuum, které vystupuje postupný pokrok v ovládnutí podstatných složek kompetencí. Všechny takové popisy vzniklé ve školách vycházejí z empirie a možná také z intuice, která nahrazuje zkušenost tam, kde zatím chybí. Učitelé budou s těmito materiály v následujícím období pracovat a upravovat je. Postupně pravděpodobně dosáhnou jakýchsi školních standardů pro zvládnání klíčových kompetencí (srov. 7.7).

————— Příklad – ZŠ Mendelova, Karviná-Hranice ————— Kompetence sociální a personální

- Další složka: **dodržovat instrukce a směřovat k cíli**
- 3. ročník** – sledovat pozorně instrukce, pracovat v souladu s nimi, ptát se spolužáků (či učitele) na potřebné údaje, požádat je o ujasnění a pomoc;
 - 5. ročník** – pracovat v souladu s instrukcemi, doplňovat se spolužáků (či učitele) na potřebné údaje, požádat je o ujasnění a pomoc, kontrolovat své i skupinové porozumění úkolu;
 - 7. ročník** – vypracovat jednoduchý plán práce skupiny, sledovat průběh činnosti (její tempo, časové limity), doptávat se spolužáků (či učitele) na potřebné údaje, vzáet skupinu k činnostem směřujícím k plnění cíle;
 - 9. ročník** – vypracovat plán práce skupiny a držet se ho, v případě potřeby revidovat program činnosti, sledovat průběh činnosti (její tempo, časové limity, zda směřuje k cíli), průběžně vyhodnocovat efektivitu jednotlivých kroků.

– Další složka: **vytvářet vhodné podmínky pro práci**

- 3. ročník** – na základě pokynu učitele bez problémů, rychle a tiše přecházet od práce individuální k práci skupinové – měnit partnery (i jejich množství) pro kooperativní úkoly;
- 5. ročník** – bez problémů přecházet od práce individuální k práci skupinové, měnit partnery (i jejich množství) a podle pokynů upravit rozmištění nábytku pro kooperativní spolupráci;
- 7. ročník** – rozpoznat úkoly, které vyžadují spolupráci, měnit partnery (i jejich množství) a vhodné upravit rozmištění nábytku pro kooperativní spolupráci;
- 9. ročník** – rozpoznat úkoly, které vyžadují spolupráci, podle cíle práce vyhledat vhodné partnery a vytvořit vhodné podmínky pro kooperativní činnost.

(K tomu srov. Přílohu – ukázka z žákovské knižky pro 6. ročník, hodnocení pokroku v osvojování klíčových kompetencí, Základní škola Mendelova, Karviná-Hranice.)

7.11 Úrovně zvládnání a očekávané výstupy oborů

Možná máte ve svém školním programu také příklady očekávaných výstupů předmětů (OVP), které na sebe navazují ročník po ročníku a tvoří rovněž kontinuum ve zvládnání nějaké oborové dovednosti a látky. Při jejich dalším členění můžete postupovat podle stejného principu, který byl již popsán výše – dlouhodobý cíl budete analyzovat, popíšete dílčí cíle a ty vyjádříte jako kritéria s indikátory.

—————
Příklad rozčlenění očekávaného výstupu oboru (OVO) vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV):

Žák pojmenuje některé rodáky, kulturní nebo historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje sještě s místem, v němž žije.

Něvyšší úroveň zvládnání – OVO z RVP ZV konkretizovaný do ŠVP:

- Žák sám vybere tři významné rodáky svého regionu a písemně vyhodnotí a zdůvodní, čím přispěl k pokroku v dané oblasti jejich profesní činnosti i k rozvoji regionu.
 - Samostatně vyhodnotí a do mapy regionu zakreslí klíčové kulturní a historické památky; sám formuluje a napíše ke každé z nich tři důvody, proč jsou významné.
 - Z nabídnutého soupisu významných historických událostí regionu sám vybere tři klíčové a formuluje maximum důvodů, čím ovlivnily život lidí v oblasti nebo vědeckotechnický či kulturní rozvoj v celé společnosti.
 - Vybrané pověsti nebo báje sještě s místem, v němž žije, porovná alespoň ve čtyřech kategoriích.
- Rozvinutá úroveň zvládnání – OVO z RVP ZV konkretizovaný do ŠVP:**
- Žák s pomocí učitele vybere tři významné rodáky svého regionu a s oporou v konzultaci s učitelem písemně vyhodnotí a zdůvodní buď pouze jednu oblast jejich vlivu (čím přispěl k pokroku v oblasti své profesní činnosti nebo čím přispěl k rozvoji regionu), nebo uvede pouze některé důvody.
 - S pomocí učitele vyhodnotí a do mapy regionu zakreslí klíčové kulturní a historické památky; ke každé z nich najde a napíše alespoň jeden důvod, proč jsou významné.
 - Z nabídnutého soupisu významných historických událostí regionu sám vybere tři klíčové a formuluje jen některé nebo okrajové důvody, proč ovlivnily život lidí v oblasti nebo vědeckotechnický či kulturní rozvoj v celé společnosti.
 - Vybrané pověsti nebo báje sještě s místem, v němž žije, porovná alespoň ve dvou kategoriích.

Počáteční úroveň zvládnání – OVO z RVP ZV konkretizovaný do ŠVP:

- Žák s pomocí učitele vybere tři významné rodáky svého regionu a s oporou o konzultaci s učitelem pouze zapíše některé biografické informace o nich, aniž by postihl jejich klíčový vliv na pokrok v oblasti jejich profesní činnosti nebo na to, čím přispěli k rozvoji regionu.
- S pomocí učitele vyhodnotí a do mapy regionu zakreslí klíčové kulturní a historické památky; nenajde však zdůvodnění jejich významu.
- Z nabídnutého soupisu významných historických událostí regionu vybere s pomocí učitele tři klíčové a zformuluje o nich pouze informace, aniž by zjistil, čím ovlivnily život lidí v regionu nebo vědeckotechnický či kulturní rozvoj v celé společnosti.
- Pověsti nebo báje spojené s místem, v němž žije, neporovná mezi sebou, ale každou z nich pouze zvlášť charakterizuje.

(K tomu stroj. Přílohu – ukáзка z žákovské knížky pro 6. ročník, hodnocení pokroku v osvojování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v předmětu *Informační a komunikační technologie*. Základní škola T. G. Masaryka, Studénka.)

Práce s kritérii může významně zlepšit učení žáků a jejich výsledky jak v sociálních a kognitivních dovednostech, tak v dovednostech metakognitivních. Pro učitele je náročná, zejména nemají-li dostatek zkušeností s formulováním vhodných kritérií a indikátorů. S kritérii je navíc spojena řada nedotřešených otázek, na něž nebude vždy snadné nalézt univerzální odpověď.

8**Žákovské portfolio
a hodnocení**

„Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.“

D. Graves

Setkali jste se ve své učitelské praxi někdy s tím, že jste se žáky pracovali na nějakém komplexnějším úkolu, ale pak jste nevěděli, co si s ním po jeho dokončení počít? Kde archivovat nejrůznější produkty individuální nebo skupinové práce žáků, jako jsou letáky, plakáty, dopisy, nákrasy apod.? Kam zakládat texty namožené z jiných zdrojů než z učebnice, různé vedlejší poznámky žáků a co s jejich sebehodnotičmi dotazníky? Přemýšlíte i o tom, jak co nejefektivněji sledovat, dokumentovat a hodnotit pokrok v učení každého žáka – jak zaznamenávat jeho kvalitativní posun v některé sledované dovednosti nebo kompetenci? Pokud ano, pak vám tato kapitola může přinést některé konkrétní podněty, abyste si na tyto otázky mohli odpovědět.

Jistě jste se již setkali s pojmem portfolio. Rozhodněte nyní, co z následujících popíšete odpovídá pojmu hodnotící portfolio, a zdůvodněte proč:

- Desky se všemi výkresy, které žák vytvořil v průběhu školního roku a ne-se si je domů před prázdninami.
- Bohatá sbírka článků, výstižků, textů z webu k nějakému tématu, např. 100 + 1 zajímavost o želvách.
- Desky s vyplněnými a označovanými pracovními listy se sadami příkladů, desetiminutovkami a matematickými písemkami.
- Archivované opravené diktáty.

Za hodnotící portfolio nebudeme považovat ani jeden z uvedených příkladů. Desky s žákovými výkresy by se sice mohly stát zárodkem portfolio, ale jen