



EVALUACE ŠVP PRO STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Zpracovala: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.



EVALUACE ŠVP PRO STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Zpracovala: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.



Národní ústav odborného vzdělávání
Praha, srpen 2006

Evaluace ŠVP pro střední odborné školy
Zpracovala: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.
1. vydání
Vydal Národní ústav odborného vzdělávání
Praha, srpen 2006

Tisk a technická příprava: informační středisko odborného vzdělávání

OBSAH

Úvod – Sedm stavebních kamenů evaluace tvorby a realizace ŠVP	5
1. Evaluace ŠVP ve vztahu k pojetí výchovně–vzdělávacích cílů	
1.1. Čtyři pilíře vzdělávání směřující k výchově osobnostně integrovaného jedince	6
1.2. Vzdělávací cíle a jejich provázanost s uplatňováním a rozvíjením klíčových kompetencí a průřezových témat	7
1.3. Cíle zprostředkující a vstřícné	7
2. Evaluace ŠVP v souvislosti s pojetím hodnocení žáka	
2.1. Pojetí hodnocení, obsah, autonomní hodnocení	9
2.2. Funkce hodnocení ve vztahu k cílům	10
2.3. Formy, druhy a metody hodnocení	11
2.4. Kritéria hodnocení, objektivita hodnocení	13
2.5. Práce s chybou	14
3. Evaluace ŠVP ve vztahu k vzdělávacím strategiím	
3.1. Cíl jako integrující prvek vyučování (vytváření učebních osnov) na základě společných výchovně–vzdělávacích strategií	16
3.2. Formulace očekávaných výstupů a jejich další rozpracování do ŠVP – učebních osnov	16
3.3. Ukázka rozpracování očekávaných výstupů	17
4. Evaluace ŠVP v návaznosti na autoevaluaci (vnitřní evaluaci) školy	
4.1. Evaluace efektivnosti škol, metody evaluace	18
4.2. Evaluace kurikula – příklady analýzy evaluačních výzkumů kurikula	19
4.3. Evaluace předmětu	20
4.4. Autoevaluace – sebehodnocení učitele	22
5. Přílohy – evaluační dotazník zaměřený na učitelovo pojetí vyučování a pozorovací protokoly zaměřené na evaluaci výchovně–vzdělávacího procesu	
5.1. Dotazník učitelova pojetí výchovy a hodnocení	24
5.2. Pozorovací protokol I – Systém na pozorování humanistické výchovy	25
5.3. Pozorovací protokol II – Pozorovací protokol zaměřený na pojetí výuky a na pojetí hodnocení	26
Literatura	31
Evaluace ŠVP – shrnutí	32

Evaluace ŠVP pro střední odborné školy

„Metodická příručka“, věnovaná evaluaci ŠVP, je koncipována tak, aby zachytila nejdůležitější pilíře tvorby a realizace školních vzdělávacích programů, o které by se měla evaluace ŠVP opírat.

Příručka obsahuje (alespoň v kostce) **studijní materiál**, vycházející z požadavků kurikulární reformy, i **metodiku evaluace** – cíle jednotlivých kapitol, otázky k zamyšlení, v závěru jednotlivých kapitol i doporučení týkající se obsahu evaluace, případně evaluačních metod.

Součástí studijní příručky jsou i přílohy, které je možno využít v rámci evaluace tvorby i realizace školních vzdělávacích programů.

Dále je zde zařazena i **literatura**, se kterou autorka pracovala a která by mohla být využita i k dalším evaluačním záměrům.

V závěru je **shrnující přehled** toho nejdůležitějšího, co studijní materiál nabízí (za jeho tabulkové zpracování autorka děkuje kolegovi Ing. Bc. Stanislavu Michkovi).

Úvod – Sedm stavebních kamenů evaluace tvorby a realizace ŠVP

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zpřehlednit význam základních stavebních kamenů, o jejichž využití (formulaci v ŠVP) se opírá evaluace školních vzdělávacích programů.

Otázky k zamyšlení

Jaká je znalost (a využití ve ŠVP) základních stavebních kamenů, vyjadřujících současné požadavky na kurikulární reformu?

Externí evaluace ŠVP se opírá především o školský zákon v tom smyslu, že ukládá školským subjektům provádění vlastního hodnocení (zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). **Důraz je kladen na cíle vzdělávání a hodnocení výsledků školy a žáků.** Z tohoto důvodu musí metodika evaluace zahrnout informace o existenci a úrovni zpracování autoevaluačních postupů, které jsou obsaženy ve ŠVP.

Evaluace ŠVP se opírá o **7 stavebních kamenů**, které vyjadřují požadavky na současnou kurikulární reformu a přehledným a průkazným způsobem jsou formulovány (jinak obsaženy) v ŠVP. Jsou to:

1. **Kurikulární reforma v dokumentech** – znalost školní legislativy, používání přesné terminologie.
2. **Identifikace** celého pedagogického sboru (včetně žáků, se kterými byla diskutována všechna rozhodnutí, týkající se podstatných skutečností jejich vzdělávání) s novým kurikulárním pojetím vzdělávání, včetně přijetí metod aktivního učení a týmové spolupráce.
3. **Cíle vzdělávání, klíčové kompetence** – konkretizace vzdělávacích cílů, činnostní charakter rozvíjení klíčových kompetencí, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. **Průřezová témata** – jejich logické zařazení do ŠVP, do učebních osnov.
5. **Hodnocení žáků a autoevaluace školy** – pravidla, kritéria, způsoby a techniky (časové rozvržení) autoevaluace a hodnocení žáků.
6. **Struktura ŠVP, rámcový učební plán** – reálné zaměření školy, materiální a personální zabezpečení vzdělávacích aktivit, formulace výchovných a vzdělávacích aktivit, odpovídá časová dotace.
7. **Očekávané výstupy, osnovy** – vzdělávací obsah odpovídá charakteristice vyučovacího předmětu, souvislost mezi vzdělávacími strategiemi a rozvíjením klíčových kompetencí, výstupy na úrovni ŠVP jsou vymezeny aktivními slovesy, je zřejmá vazba mezi výstupy a učivem.

Doporučení

Celá koncepce ŠVP vychází z RVP – respektuje dostatečně a průkazně naplňování pojetí a cílů současného vzdělávání, obsaženého a formulovaného v RVP?

1. Evaluace ŠVP ve vztahu k pojetí výchovně-vzdělávacích cílů

1.1. Čtyři pilíře vzdělávání směřující k výchově osobnostně integrovaného jedince

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zaměřit se na to, jakým způsobem jsou formulovány vzdělávací cíle ve ŠVP, zda odpovídají požadavkům současné kurikulární přeměny vzdělávání.

Otázky k zamyšlení

Jaké je zaměření školy, popsané ve ŠVP? Klade si škola perspektivně i vyšší cíle, které jsou charakteristické pro její specifické zaměření? I v případě, že si škola nestanoví další specifické zaměření, odpovídá pojetí výchovně-vzdělávacích cílů současné kurikulární reformě?

„Pro novodobý demokratický styl života je příznačná činná podstata člověka, tvůrčí lidské kooperace, kultivovanost hodnotových orientací, bez náležité kázně, solidního vzdělání a patřičného respektu k vytvořeným hodnotám se neobejde žádná výchova.“ (BLÍŽKOVSKÝ, B.: 1997, s. 101, 102)

Výchova směřuje k aktivnímu konání, zaměřenému k cílům z oblasti kognitivní, konativní, sociální i osobnostně rozvíjející. Jejich definování ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO zahrnuje i podnětné pohledy na oblast hodnocení, na hodnotovou orientaci. (KOTÁSEK, J.: Předmluva k českému vydání. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. 1997, s. 49–57*)

Čtyři pilíře vzdělávání

Učit se poznávat – tento požadavek klade nároky na osvojování v oblasti poznatků a informací a jejich předávání a hodnocení. Poznávací proces by měl být propojován s využíváním zkušeností a rozvíjením dovednosti učit se rozlišovat významy a souvislosti nových obsahů a hodnot.

Učit se jednat – nejde jen o osvojení poznávacích procesů, ale o jejich využitelnost v praxi. Dovednosti praktické se v mnoha oblastech přesouvají do úrovně intelektuálních, které kladou stále vyšší cíle v tom, jak být na nové situace připraven. Jedinci se musí naučit správně se rozhodovat, tvořivě přistupovat k řešení problémů.

Učit se žít společně – předcházející cíle by nemohly být plně naplňovány, pokud by vzdělávací proces nevedl jedince ke schopnosti spolupracovat s ostatními, respektovat názory druhých, týmově přemýšlet a spolupracovat, zaměřovat pozornost k sociálním dovednostem.

Učit se být – ve smyslu utváření a rozvíjení vlastní osobnosti v návaznosti na tři předcházející požadavky – musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince, musí rozvíjet jedince v oblasti myšlení i citů, hodnot, postojů i osobní odpovědnosti. Musí jedinci umožnit „řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe“.

Pedagogicko-psychologická teorie i konkrétní pedagogická praxe se v souvislosti s výchovou a vzděláváním zaměřuje na její procesuální chápání i na všestranný rozvoj osobnosti žáka, rozvoj jeho potřeb, zkušeností, postojů a zájmů.

Hlavní vývojové fáze výchovně-vzdělávacího procesu jsou následující (volně zpracováno podle J. Pelikána):

Fáze situační – základní a klíčová. Žáci se dostávají do konkrétních situací, které analyzují podle vlastních zkušeností, ovlivnění i subjektivním referenčním rámcem, postavením, motivací, zájmy atd. Jedinec se v této fázi učí situaci vnímat a reagovat na ni, prvotně ji hodnotit na základě svých potřeb a dosavadních zkušeností.

Fáze fixační – tato fáze nastává při opakování týchž nebo podobných situací, kdy si žák osvojuje ustálené reaktivní chování, vytváří si postoje, postupy, jak modelově podobné situace hodnotit.

Fáze generalizační – v této fázi již dokáže jedinec vyvozovat určité obecně platné hodnotící soudy, které jsou pro něho charakteristické v procesu komunikace a interakce se světem a se sebou samým. Právě v této fázi se utvářejí a upevňují rysy osobnosti, osobnostní vztahy; u jedince vzniká relativně ustálený hodnotový systém, který není sice neměnný, v průběhu života se více či méně pozměňuje, obohacuje a rekonstruuje vlivem nových životních zkušeností, vlivem procesu zrání a učení.

Fáze osobnostně integrační – tato fáze je nejvyšším stádiem formování osobnosti člověka, která znamená relativní dokončení utváření autentické, integrované osobnosti. Z hlediska hodnocení představuje ustálená kritéria založená na hodnotovém systému schopnosti analýzy a syntézy, konkretizace, abstrakce apod.

„Vzniká osobnost, lišící se od ostatních svébytností svých osobnostních vlastností, svým charakterem jako souhrnem těchto vlastností, svojí životní orientovaností, vnímáním světa a chápáním svého místa v něm, svým osobním světovým názorem.“ (PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: AMOSIUM, 1995, s. 68)

Doporučení

Vzdělávací cíle by měly vést k osvojení strategií učení, aby na jejich základě byli žáci motivováni k celoživotnímu učení, aby se naučili tvořivě myslet, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, zdravě rozvíjet svoje sebevědomí.

1.2. Vzdělávací cíle a jejich provázanost s uplatňováním a rozvíjením klíčových kompetencí a průřezových témat

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zaměřit se na to, zda formulované cíle obsahují nejen poznávací, kognitivní rovinu, ale také činnostní a formativní, výchovnou, jejíž uplatňování společně s důsledným zařazováním průřezových témat povede k rozvíjení klíčových kompetencí.

Otázky k zamyšlení

Vzdělávací cíle a jejich formulace v ŠVP patří ke stěžejním částem ŠVP, stejně tak s tím související formulace vzdělávacích strategií a postupů, které vedou k rozvíjení klíčových kompetencí.

Obsahuje ŠVP takové formulace, které tyto skutečnosti průkazně zohledňují?

Hierarchie cílů, jejich dělení z hlediska času a obsahu – zaměření

- cíle obecné, vyšší;
- cíle konkrétní, nižší – od cílů školy až k cílům jednotlivých předmětů a vyučovací hodiny.

Obecně lze shrnout, že můžeme sledovat **tři základní cíle** při zachování požadavku komplexnosti:

- 1. Kognitivní cíl** (vzdělávací, poznávací, informativní), kterým rozumíme především důraz na znalosti, vědomosti, fakta. Je zřejmé, že bez tohoto cíle se vyučovací proces neobejde, protože určitá suma vědomostí je nutná jednak pro poznání oboru, jednak by měla žákovi umožnit další tvůrčí aplikaci v předmětu samotném i v mezipředmětových vztazích.
- 2. Formativní cíl** (též výchovný, motivační cíl, osobnostně integrační, afektivní, postojový), který je zaměřen nejen na žákovy postoje k předmětu, k učení, ale i na rozvíjení jeho osobnostních vlastností, návyků, postojů k poznání.
- 3. Instrumentální cíl** (též činnostní, psychomotorický, výcvikový cíl), jehož realizace rozvíjí u žáků aplikační dovednosti a schopnosti. Základním požadavkem je, aby cíl vedl k funkčnímu používání.

V konkretizaci cílových představ se tedy spojují **požadavky věcně obsahové**, které si mají žáci osvojit, **s požadavky osobnostně rozvojovými** – s cílovými změnami ve vztazích a postojích žáků, v rozvíjení vlastností, schopností a motivací, v jejich chování a jednání.

Tyto požadavky jsou vyjádřeny pojmem **klíčové kompetence**, zahrnující nejen poznatky a informace, ale i schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty. K jejich rozvíjení by měla směřovat celková koncepce vzdělávacího obsahu včetně metodiky vyučování vyjádřené ve školním vzdělávacím programu.

K sociálnímu a osobnostnímu rozvoji žáka (studenta) – v jeho postojích ke světu i k sobě samému významně přispívá **důsledné zařazování průřezových témat**, které by mělo vhodným způsobem obohacovat očekávané výstupy v postojové a hodnotové rovině a přispívat k rozvíjení klíčových kompetencí.

Doporučení

Průřezová témata jsou významným formativním prvkem v procesu vzdělávání. Vytváří jejich vhodné zařazení příležitost pro individuální uplatnění žáků a zároveň i pro jejich spolupráci?

Je jejich zařazení propojeno s utvářením a rozvíjením klíčových kompetencí? Umožňuje jejich zařazení i propojení vzdělávacích obsahů oboru?

1.3. Cíle zprostředkující a vstřícné

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zamyslet se nad dvojím pojetím vzdělávacích – výukových cílů. Každé pojetí umožňuje odpovídající uplatňování vyučovacích strategií včetně hodnotících aktivit. Současná pedagogika zdůrazňuje tvořivý a samostatný přístup, kterému lépe odpovídá vstřícné pojetí, resp. prolínání vstřícného a zprostředkujícího pojetí.

Otázky k zamyšlení

Jak jsou pojímány v ŠVP vzdělávací cíle a s tím související příprava a realizace výuky? Převažuje model zprostředkující či vstřícný? Pokud by měly formulované cíle převážně zprostředkující charakter, jak by mohla být uplatňována kreativní, tvořivá výchova?

ZPROSTŘEDKUJÍCÍ MODEL

dominuje racionální prvek

předpoklad, že pedagogická činnost je orientována na cíl:

- jakých cílů (kompetencí žáka) chce škola dosahovat?
- jaké činnosti budou rozvíjeny, aby cílů bylo dosaženo?
- jak mohou být tyto činnosti efektivně organizovány?
- jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo?

Nejprve se rozhoduje o cílech, pak o učivu, metodách, hodnocení...
Cíl – výběr a organizace činnosti – rozhodnutí o hodnocení ve vztahu k východiskům.
Snahy o precizaci behaviorálních cílů – Bloomova taxonomie.
Slavík zdůrazňuje, že v tomto modelu se výrazně uplatňuje objektivní hodnocení.

VSTŘÍCNÝ MODEL

dominuje empirický prvek

nepokouší se předem stanovit výsledky, výstupy nejsou známy, dokud proces není ukončen, obsahuje systematické a uvědomělé činnosti, obsahuje vymezení cílů, ale tento termín označuje spíše směry než konečný stav.

Dewey – zprostředkování není ve vzdělání podstatné, prvořadá je činnost. Cíle vznikají a fungují v činnosti. Rolí učitele je konstruovat pedagogické situace – setkání, aktivní účast žáka.

Slavík – chyby těžko měřitelné, převažuje spíše kvalitativní hodnocení.
Vstřícné pojetí – umožňuje zážitek z tvorby.

Goleman – rozvíjení obecné tvořivosti a emoční inteligence.

- **jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?**
- **jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?**
- **jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?**
- **jak hodnotit tvůrčí výsledky žáků?**
- **jak poukázat na cíle, které vyplývají z průběhu práce?**

Cíle vyplývají, z cíle nejsou důsledně odvozovány obsah a metody.

Cíle pojaté jako tematické úkoly, navození tvůrčí situace, ta ústí do reflektivního dialogu, rozvíjení dialogů, komplexnější hodnocení.

Vstřícné pojetí vzdělávacích cílů umožňuje tvůrčí aktivitu žáků, rozvíjení klíčových kompetencí.

Prof. Průcha:

Pojem „kompetence“ bere česká didaktická společnost na vědomí, ale nepodrobuje jej analytickému zkoumání, ani nevytváří koncepcí, jež by s tímto pojmem operovaly, jak uvádí autor. **Klíčové kompetence**, (které se objevují v dokumentu Standard středoškolského odborného vzdělávání (1997) pod pojmem „klíčové dovednosti“) **jsou souhrnem komplexních způsobilostí, využitelných v životě**, zatímco očekávané výstupy jsou zaznamenány jako speciální kompetence. Autor vyslovuje obavu, jak budou učitelé schopni prostřednictvím speciálních kompetencí zajišťovat, aby si žáci vytvářeli obecné kompetence.

Další otázka zní: „Budou „očekávané výstupy“, tedy specifické kompetence žáků v jednotlivých předmětech formulované tak, aby byly objektivně identifikovatelné u jednotlivých žáků? Jak budou měřeny a hodnoceny?“

Jak budou odlišeny očekávané výstupy v kognitivní rovině (vědomosti žáků), s krátkodobou existencí, od výstupů projevujících se dlouhodobými účinky (postoje, hodnotové orientace)?

Doporučení

Evaluace ŠVP by měla posuzovat konkrétnost vzdělávacích cílů, konkrétní cíle by měla mít každá vyučovací hodina. Společně s formulací cíle by měl být zřejmý i vzdělávací obsah, způsob interakce a komunikace ve výuce. To vše by mělo být založeno na humánním vztahu k žákům, na dobré znalosti žáků, neboť z tohoto požadavku by mělo vycházet i hodnocení žáků, které by mělo odpovídat vzdělávacím cílům, mělo by mít jasná pravidla a kritéria.

2. Evaluace ŠVP v souvislosti s pojetím hodnocení žáka

2.1. Pojetí hodnocení, obsah, autonomní hodnocení

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je ujasnění klíčových otázek, souvisejících s pojetím hodnocení – například: Co je obsahem hodnocení – výkon žáka nebo i jeho osobnostní vlastnosti? Co hodnotit?

Otázky k zamyšlení

Obsahuje ŠVP pravidla pro hodnocení, která by vystihovala, jak je hodnocení žáků školou pojímáno? Kdo je aktérem hodnocení, jaké obsahy a funkce jsou prioritní v souvislosti s výukovým cílem? Je upřednostňována priorita pozitivního hodnocení?

Pojetí hodnocení v podání našich i zahraničních autorů:

G. Petty uvádí tuto definici hodnocení: „Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností.“

Pasch ho pojímá jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem.

Pike a Selby vyslovují obavy z důrazu na hodnocení znalostí jako hlavního hodnotícího kritéria – „měli bychom hodnotit důležité vlastnosti!“ – hodnocení, které povede žáky k reflexi a sebehodnocení.

Kovalíková poukazuje na nebezpečnou tradici hodnocení na podkladě Gaussovy křivky normálního rozložení – tedy na známkování od nejlepší po nejhorší. Zdůrazňuje, aby se žáci posuzovali vzhledem ke kritériu skutečné kompetence, tedy vycházení z individuálních možností každého žáka.

Rogers chápe hodnocení ve smyslu sebehodnocení. Tvrdí, že: „Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem..., ale důležitá je i zpětná vazba od ostatních žáků a facilitátora“.

Tuček: „Školní hodnocení je: Každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka vyjádřené různým způsobem od prostého úsměvu až po školní známku.“

J. Velikanič chápe hodnocení jako „proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho projevů a výsledků.“

Skalková: zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.

Dařílek: prisuzování určité hodnoty výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem – normou, cílem, ideálem, vzorem, hodnotou.

Slavík: všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. „Hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme „lepší od horšího“ a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či zlepšení.“

Celou problematiku pojetí hodnocení můžeme zúžit na dva základní okruhy, a sice:

1. Co je předmětem hodnocení, co se má hodnotit?

výkony žáka, jeho činnost ve vyučovacím procesu, nebo hodnocení k osobnosti žáka, k jeho vlastnostem, postojům, chování, **jak hodnotit**, jakými formami a metodami, jaké typy hodnocení je vhodné zařadit apod.

2. Kdo hodnotí, je hodnocení převážně záležitostí učitele, nebo hodnotící aktivity mají důsledně přecházet v sebehodnocení žáka? Jaký je vztah mezi hodnocením a sebehodnocením?

J. Slavík řeší otázku pojetí hodnocení jako edukačního prostředku (instrumentu) a jako cíle.

Zavádí pojem **autonomní hodnocení** (jako protiklad **heteronomního hodnocení**, jehož smysl vidí ve schématu: žákův výkon – učitelské hodnocení – předpokládaná změna žákova výkonu).

Autonomní hodnocení – žákův výkon – žákova reflexe, tedy pozorování, (svého nebo cizího) výkonu

Učitelská reflexe – „vede k rozvoji reflektivního a kritického myšlení u žáků, k formativnímu hodnocení, přehodnocuje dosud obvyklé přístupy k chybě ve výkonech žáka i celé pojetí vztahu mezi učitelem a žákem.“

Slavík hovoří o psycho-didaktickém porozumění školnímu hodnocení – hodnocení žáků i sebehodnocení učitele.

Hodnocení by mělo zahrnovat (Z. Helus):

Osobnost žáka – podchycení žáka jako subjektu, vyjadřujícího svůj aktivní vztah k výchovně–vzdělávacímu procesu, který svými činnostmi a výkony spoluvytváří.

Vztahy mezi žáky – tj. pojetí žáka v systému sociálních interakcí a komunikací, procesů spolupráce a soutěže; v soustavě vztahů a společných činností, charakterizujících jeho přináležitost do školní třídy.

Rodinné prostředí – tj. pojetí žáka v jeho přináležitosti do rodiny, chápat jeho místo v rodině a intenzitu rodinných interakcí.

Sebehodnocení žáka – hodnocení je důležitou podmínkou učení žáků, podstatně ovlivňuje efektivitu výchovně–vzdělávacího procesu, je i základním zdrojem utváření schopnosti k sebehodnocení.

Sebehodnocení učitele v procesu přetváření výchovně–vzdělávacích požadavků a v produktivní angažovanosti – tato přeměna je základem rozvoje osobnosti žáka.

Hodnocení ve vztahu k vyučovacím koncepcím:

- 1. Transmisivní koncepce** klade důraz na předávání poznatků. Učitel hodnotí míru osvojení žákem. Opakem je konstruktivní koncepce, zahrnující interpretativní a autonomní koncepci. Konstruktivistické vyučování je každá záměrná, reflektovaná činnost, která je zaměřena na podporu žákova aktivního porozumění.
- 2. Interpretativní koncepce** vychází ze zkušeností žáků, navazuje na ně a dále rozvíjí. Je zde důležitá součinnost učitele a žáků, učitel pomáhá žákovi interpretovat jeho dosavadní stav poznání, aby mohl zobecňovat a argumentovat. Hodnocení je proces i výsledek učební činnosti.
- 3. Autonomní koncepce** zdůrazňuje především vlastní cestu poznání žákem samotným – učitel je spíše v roli organizátora žákovy činnosti. Důraz je kladen na sebehodnocení žáka.

Fáze přechodu žáků k sebehodnocení:

Z pedagogicko-psychologického hlediska vystupují do popředí tři zásady (Helus):

Zásada vnitřního přijetí hodnocení – hodnocení nemůže výchovně působit, aktivizovat a rozvíjet osobnost, není-li žákem vnitřně přijato. K vnitřnímu přijetí dochází, když žák má o ně aktivní zájem jako o účinný prostředek zlepšení svého studia, jako o zdroj specifických poznatků a zkušeností, napomáhajících k dosažení cílů a hodnot, o které mu jde.

Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení – pokud je splněna podmínka vnitřního přijetí hodnocení žákem, to už je zárodek sebehodnocení. Rozvinuté sebehodnocení by však nemělo být pouze ztotožněním se s hodnocením učitele, ale hlubším, samostatným hodnocením žáka, který prokazuje způsobilost přebírat zodpovědnost za svou práci, za své výsledky i za své perspektivy.

Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení – hodnocení by mělo být přirozenou součástí celého procesu. Na samém začátku práce si žák ujasňuje, co se od něj bude očekávat – jedná se vlastně o převedení cílů do žákových znalostí, dovedností, myšlenkových operací. Toto předjímané, anticipující hodnocení je důležitým prvkem sebeřízení.

Doporučení

Průcha řeší otázku kompetencí ve smyslu očekávaných výstupů a charakterizuje tyto speciální kompetence jako konkrétní vědomosti, dovednosti atd. vázané na učivo jednotlivých předmětů. Konkrétnost jejich vymezení je podle Průchy posunuje do polohy objektivně zjistitelných, měřitelných parametrů toho, co se žáci fakticky naučili.

2.2. Funkce hodnocení ve vztahu k cílům

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je objasnění problematiky související s využíváním všech žádoucích funkcí hodnocení.

Otázky k zamyšlení

Jsou v procesu hodnocení využívány všechny funkce? Odpovídají funkce hodnocení vzdělávacím cílům?

Funkce informativní

Školní hodnocení informuje žáky, učitele a rodiče o dosažených výsledcích ve vyučování. Jak uvádí Slavík: „Hodnocení žáků je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou...“

Funkce regulativní

Hodnocení umožňuje žákům i učitelům postihnout úroveň vlastní vyučovací aktivity (v případě učitele) a vlastní učební činnosti (v případě žáka). Učitelé slouží k zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení.

Funkce výchovná

Výchovná funkce spočívá v působení na žáka v tom smyslu, že se žáci učí sebekontroli, vyhledávání a odstraňování chyb i přijímání kritiky

Výchovná funkce hodnocení je založena na těchto principech:

- **princip priority pozitivního hodnocení** – jaké pokroky činí žák ve srovnávání se sebou samým. Každého žáka můžeme za něco pochválit, ocenit píli a snažení a motivovat ho tak k další práci
- **princip bezprostředního hodnocení** – aby dokázal posoudit, zda jeho postupy a učební aktivity vedou k danému cíli, bezprostředně ovlivňuje i přístupy žáka k učební činnosti
- **princip rozvíjení osobnosti žáka** – hodnocení je vždy zaměřeno na konkrétního žáka, postihuje nejen jeho výkon, ale zahrnuje celou jeho osobnost, vlastnosti, postoje, tvůrčí přístup k řešení problémů, jeho vztah k práci, ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci apod.
- **princip vytváření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu** – Maslow řadí potřebu úspěšného výkonu mezi tzv. deficitní, tedy nedostatkové potřeby – učitel by měl každému žákovi pomoci vytvářet šanci k úspěšnému výkonu.

Funkce sociální

Důležitou součástí hodnotícího procesu je poznávání vzájemných vztahů mezi žáky. Učitel totiž neučí jedince, izolovaného jednotlivce, ale živý kolektiv vrstevníků, kteří se organizují do školních tříd. Žáci se v těchto skupinách navzájem ovlivňují v jednání a chování a to se promítá i do oblasti hodnocení a sebehodnocení, do vztahu ke spolužákům, k učiteli.

Funkce prognostická

Míří také do jeho budoucnosti. Umožňuje „posoudit připravenost žáka pro další učení.“ Zvláště důležitá je při profesním a studijním rozhodování žáků.

Funkce motivační

Hodnocení by mělo být významným motivačním faktorem pro všechny žáky, tedy i pro ty méně úspěšné, neboť každého žáka můžeme za něco pochválit, povzbudit ho v jeho snažení, zdůraznit pokroky, které dělá v porovnání se sebou samým, tj. uplatňování principu pozitivního hodnocení.

Funkce diagnostická

Diagnostická funkce hodnocení pomáhá žákovi odhalovat příčiny jeho úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole, hodnocení se tak stává významným prostředkem seberegulace. V čem spočívá diagnostická činnost učitele? Jedná se o komplexní posouzení žáků, které by mělo odhalit jejich osobnost, v konkrétních situacích a podmínkách analyzovat příčiny jevů, stanovit optimální výchovné řešení v dané situaci i předvídat následky výchovných zásahů do budoucna.

Doporučení

Systematické využívání všech dostupných forem hodnocení má význam nejen pro žáka samotného (učí ho poznávat sebe sama, odhalovat svoje schopnosti, zájmy a zaměření), ale je také důležitým zpětnovazebným mechanismem pro učitele (poskytuje mu souhrn informací o efektu jeho vlastního pedagogického působení) a pro rodiče (pomáhá rodičům poznávat své dítě, lépe mu porozumět). Obsahuje ŠVP komplexní pohled na hodnocení?

2.3. Formy, druhy a metody hodnocení

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je ujasnění toho, jaké metody, formy a druhy hodnocení mohou být využívány ve vyučovacím procesu včetně formulace ve ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Jsou v ŠVP přehledně vyjádřeny způsoby hodnocení? Vyjadřuje ŠVP posun k uplatňování diagnostických metod, které více odpovídají činnostnímu a týmovému pojetí výuky?

Druhy hodnocení

Hodnocení formativní, průběžné – slouží k průběžnému sledování kvality a výkonů žáka. Pomáhá odhalovat učební obtíže žáků, umožňuje zjednat nápravu. Je prováděno, jestliže se žák může zlepšit (i zhoršit), a pomáhá učiteli (i žákovi) v rozhodování o dalších postupech ve vyučování a učení.

Hodnocení finální, závěrečné, někdy též označováno jako sumativní – slouží k posouzení výkonu žáka po ukončení výuky, např. ukončení tematického celku, závěrečné čtvrtletní a pololetní zkoušky, které rozhodují o konečné známce.

O tom, kdy využívat formativní či finální hodnocení, rozhoduje jeho účel. I finální hodnocení může být (a má být) zároveň formativní, neboť vede žáky k lepším výkonům v následujících hodinách. **Hodnocení formativní i finální by se mělo navzájem doplňovat a ovlivňovat.** Nelze ohodnotit žáka na základě závěrečného zkoušení a testování, aniž by učitel přihlédl k předcházejícím výkonům žáka.

Formy a metody hodnocení

Formy hodnocení jsou v podstatě dvojího druhu:

- **hodnocení známkou** (případně jiným kvantifikačním údajem – procenty, body),
- **hodnocení slovní**, kdy se vyjadřujeme obšírněji o kvalitách žáka, o jeho vztahu k práci, o jeho péli a snaze, slovní hodnocení zároveň umožňuje vyjádřit se k příčinám úspěšnosti (neúspěchu) a doporučit žákovi, jak dané nedostatky napravit.

Klasickou, nejběžnější formou je vyjádření posudku známkou. Je to určité kvantitativní zhodnocení, kterým sdělujeme zprávu o získaných znalostech a dovednostech žáka a které má určitý společenský význam – aby učitel důsledně zdůvodňoval, za co žák známku dostal, aby klasifikaci doprovázel slovním hodnocením.

Alternativní formou hodnocení, které nejlépe odpovídá formulovaným požadavkům na hodnocení, je **hodnocení slovní**.

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků.“

Slovní hodnocení by tak v komplexnosti svého přístupu mělo být pro žáka srozumitelnější a vhodnější. Obecně se soudí, že není pro žáka tak frustrující jako klasifikace. J. Pelikán ve svém příspěvku Mýty v pedagogice a empirický výzkum tuto domněnku zpochybňuje, naopak říká, že **tradiční klasifikace**, přes všechny výhrady, **pevněji vymezuje pevné normy požadavku na výkon žáka**.

Optimálním východiskem by bylo, aby se obě alternativy doplňovaly, aby tak vznikl co nejucelenější obraz o žákovi a jeho školní práci.

Kolář uvádí nejčastější výroky učitelů i teoretiků, které hovoří ve prospěch i v neprospěch zachování klasifikace:

Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka, má motivační hodnotu, je symbolem úspěchu, jednoznačně a i objektivně vyjadřuje úroveň znalostí žáka, je významným výstupem učitelovy pedagogické činnosti...

Klasifikace nevyjadřuje sociální kvalifikaci žáka – jeho péli, tvořivost, snahu, úsilí, žáci se učí kvůli známce, prožívají úzkost ze samého faktu existence známky, rodiče přeceňují její význam, klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, měřítko, jeho pojetí hodnocení žáka...

Metody hodnocení

J. Velikanič uvádí následující rozdělení metod:

1. **analyticko-syntetická metoda** – rozbor výsledků žákových výkonů, vlastností a produktů učební činnosti,
2. **metoda parciálního a celkového hodnocení** – hodnocení nejprve jednotlivých vlastností a projevů, jednotlivých výsledků učební činnosti, aby následně proběhlo posuzování v celku,
3. **metoda porovnávání** – žák se posuzuje a hodnotí ve vztahu k průměru třídy, zda je lepší nebo horší než průměr,
4. **metoda hodnotícího zařazování** – porovnávání analogických projevů rozličných žáků, přičemž se vytvářejí skupiny pro zařazení určitých výsledků a výkonů, kdy objektivní hodnocení je možné udělat jen na základě porovnávání a potom metodou hodnotícího zařazení.

A. Tuček hovoří o pedagogickém vyšetřování žáků, které se děje **pozorováním a zkoušením**. Pozorování má většinou diagnostický a kontrolní účel. Za nepřímé pozorování považuje analýzu produktů činnosti, například diktátu. Dále doporučuje pedagogické testy, jako rychlou, propracovanou a standardizovanou zkoušku, s jejichž pomocí zjišťujeme stupeň osvojení učiva.

M. Pasch rozděluje „**diagnostické postupy**“ takto:

Řízené: Sem zařazuje objektivní didaktické testy a písemné práce na dané téma, žákovo připravené vystoupení ve třídě (referát), výrobek zhotovený ve třídě.

Přirozené: Mezi přirozené metody řadí pozorování, rozhovor, dotazníky, mimoškolní úkoly (výrobky, písemné práce, poznámkové sešity a deníky žáka).

K. A. Keller (podobné otázky se řeší i v Německu) se pokusil na základě empirického výzkumu shrnout otázku písemných a ústních zkoušek takto:

Výhody ústních zkoušek:

- v relativně krátké době lze změřit a ohodnotit výkon
- situace zkoušky nabízí zkoušenému ještě možnost se něco naučit
- lze měnit stupeň obtížnosti úkolu dodatkovými informacemi, je možná pomoc učitele
- zpětné reakce týkající se kvality odpovědi mohou být zkoušeným užitečné

Výhody písemných zkoušek:

- výsledek zkoušení je nezávislý na učiteli (někdy i době zkoušení)
- podmínky, ve kterých je podáván výkon, jsou srovnatelné
- hodnotící a „měřicí“ aspekty zkoušky jsou oddělitelné, měřicí aspekt dovoluje objektivizaci

Shrnující pohled na funkce, metody a formy hodnocení podává E. Petlák.

Metody rozděluje na:

Klasické didaktické metody (ústní zkoušky, písemné zkoušky, praktické zkoušení a didaktické testy).

Diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (sem patří metoda pozorování žáka, pozorování v určitých situacích, rozbor žákovských prací a explorační metody, jako rozhovor se žákem, dotazník a anamnéza).

Metody třídění a **interpretace diagnostických údajů** (zde se hodnocení více blíží k pedagogické diagnostice žáka – hodnocení žáka v jeho vývoji, zjišťování příčin neúspěchu apod.).

Slovní hodnocení žáka (Petlák vidí ve slovním hodnocení mnohé přednosti, především změnu v pojetí výuky, spolupráci se žáky, spolupráci mezi učiteli, kontakt s rodiči, slovní hodnocení je nastoupená cesta k humanizaci školy).

Posun využívání metod od klasických směrem k diagnostickým metodám hovoří pro interpretativní a dialogické metody, které více odpovídají současným požadavkům pojetí výuky i hodnocení, jsou více zaměřeny na žáka a umožňují žákovi aktivní přístup v procesu hodnocení.

Porovnání hodnocení u nás se zeměmi OECD na základních i středních školách:

- ve zkoušení se projevuje tendence k rovnováze mezi hodnocením znalostí a základních dovedností,
- nejčastějším způsobem zkoušení jsou ústní nebo písemné odpovědi (formou kompozice) na otázky otevřeného typu,
- poměrně často jsou využívány testy s předloženými alternativami odpovědí,
- výsledky zkoušek jsou formulovány nejčastěji ve formě známky, v procentuálním vyjádření nebo písmenem,
- všechny hodnotící postupy se vyznačují úsilím o objektivitu hodnocení cestou standardizovaných zkoušek.

Doporučení

Každé hodnocení vyžaduje připravenou hodnotící strategii, která se odvíjí především z cíle hodnocení, z ujasnění toho, co a jakým způsobem hodnotit, také kdy hodnotit a za jakých podmínek. To vše přispěje k chápání hodnocení jako nedílné a přirozené součásti výuky.

2.4. Kritéria hodnocení, objektivita hodnocení

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je přehlednit dostupná kritéria hodnocení, která by měla být komplexně zahrnuta ve ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Obsahuje ŠVP kritéria pro hodnocení žáků? Je důsledně využívána individuálně-vztahová norma? Je řešena otázka objektivního hodnocení?

Hodnocení je poměřování hodnoceného, do jaké míry se jeho projev shoduje s daným kritériem.

Kritériem hodnocení je:

Cílová norma, související se zvládnutím určitého výukového cíle, stanovená podle průměrného a zpravidla nejčtenějšího výsledku vzhledem k příslušné populaci žáků.

Sociálně vztahová norma – hodnocení vychází z poměřování výkonů hodnoceného s ostatními žáky ve skupině

Individuálně vztahová norma – hodnocení by mělo důsledně zahrnovat i třetí měřítko, kdy žák je poměřován se sebou samým – jedná se o tzv. individuální normu, která vyjadřuje průběžné individuální pokroky žáka v čase.

Blížkovský zdůrazňuje tři složky, které musí být při zadání cíle splněny – **požadovaný výkon, normu výkonu a podmínky výkonu.**

Kolář:

1. **fáze – zadání úlohy.** Tato etapa vyjadřuje přesně formulovaný požadovaný výkon jednotlivého žáka.
2. **fáze – expozice výkonu.** Žáci přijímají úkol a přistupují k jeho řešení. Tato etapa je z didaktického hlediska pro učitele náročná, neboť by měl průběžně hodnotit způsoby vypracování zadaného úkolu tak, aby mohl včas registrovat případné chybné řešení (i k objevování chybných řešení žákem samotným), předvídat žákovy chyby, oceňovat jeho samostatnost, flexibilitu, originalitu řešení, schopnost vyvozovat, zdůvodňovat, zobecňovat atd. To vše by měl učitel provádět v součinnosti se žákem, aby rozvíjel u žáka schopnost sebehodnocení.
3. **fáze – analýza žákova výkonu.** Jeho srovnání s normou (probíhá již i ve druhé fázi).
4. **fáze – vyslovení závěrů o kvalitě žákovy práce.** V této fázi učitel provádí „kvantitativní vyjádření kvalitativní analýzy výkonu žáka.“
5. **fáze – vnitřní zpracování výsledků hodnocení žákem,** případně učitelem a třídou.

Způsob sdělení podle *Amonašviliho* „**musí v každém případě vyzvedávat žáka jako osobnost.**“ To vše umožňuje žákovi hodnocení přijmout, správně jej interpretovat a ztotožnit se s ním.

Co přispívá k identifikaci žáků s výsledkem hodnocení?

Interpretace hodnocení žákem je závislá na vnitřních a vnějších podmínkách.

K vnitřním podmínkám patří:

- aspirační úroveň žáka, která je zároveň východiskem jeho motivace
- schopnost a úroveň sebehodnocení
- volní vlastnosti
- hodnotová orientace, touha po poznání, vzdělání...

K vnějším podmínkám patří:

- postavení žáka ve třídě
- pozice rodičů ve vztahu ke škole, k žákovi, aspirace rodiny
- způsob provedení hodnocení učitelem
- vztah žáka k učiteli
- bezprostřední důsledky konkrétního hodnocení – zda bylo naplněno očekávání ze strany učitelů, rodičů i žáků.

Doporučení

Nejpodstatnější podmínkou pro objektivní hodnocení (podle Amonašviliho a jiných) je rozlišení podstaty hodnocení od podstaty známky, tedy od klasifikace.

Je toto rozlišení průkazné i ve ŠVP?

2.5. Práce s chybou

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zamyšlení nad prací učitele s chybou žáků.

Otázky k zamyšlení

Využívají učitelé práci s chybou k aktivnímu učení žáků? Považují učitelé chybování žáků za přirozenou součást jejich procesu učení?

Nedílnou součástí hodnotících i sebehodnotících procesů je práce s chybou, vyhledávání chyb samotným žákem a jejich interpretace. Korekce chyb vyžaduje dostatek taktu a porozumění ze strany učitele.

Ale nalézání a pojmenování „chyb“ je mnohdy složitá záležitost, zvláště při hodnocení problematiky přesahující pouhou kontrolu vědomostí, pouček a definic.

Kulič se zabývá mimo jiné pojmem „chyba jako diagnóza a korekce předmětné oblasti komunikace“. Hovoří o komunikaci poznatků, která se děje prostřednictvím jazyka, jemuž odpovídá určitý referenční význam. Někdy se však příjem komunikované informace omezí na převzetí znaků, tedy slov, která se později pamětně reprodukuje, ale nedojde k přiřazení jejich referenčního významu – žáci se naučí verbálnímu popisu jevu, aniž by chápali jev samotný. Obstojí proto v takových úkolech, kde se od nich vyžaduje pouze verbální reprodukce, mají-li ale jev chápat v souvislostech, charakterizovat jej vlastními slovy, selhávají, chybují. V takovém případě Kulič zdůrazňuje nutnost identifikace nedostatečného pochopení.

V procesu identifikace chyby rozlišuje:

- diagnostikování postupu při řešení učebních úloh
- diagnostikování žákových výkonů a výtvorů

- diagnostikování chyby (s poznávací hodnotou)
- chyba je jako chyba zpozorována (detekce chyby)
- chyba je přesně lokalizována (identifikace chyby)
- je nalezena její příčina (interpretace chyby)
- chyba je opravena (korekce chyby).

Nejdůležitější a nejobtížnější je interpretace chyby:

- směr do minulosti – zkoumáme, co v minulosti žák nepochopil
- směr do budoucnosti – zkoumáme, které další učivo může být touto chybou ohroženo
- jakým způsobem chybu napravit.

J. Slavík v článku „Problém chyby v tvořivé výrazové výchově“ analyzuje problémy normy a chyby ve vztahu ke kreativité výchovy.

Rozlišuje zde **normativní a kreativní chyby**. Normativní chybou rozumí každou odchylku od normovaného postupu či výkonu (tak, jak je běžně chyba pojímána), zatímco kreativní chyba představuje jakousi strnulost v hodnocení, neschopnost přijmout jinou, než běžně zavedenou a přijímanou představu o požadovaném výkonu žáka.

Slavík hovoří o tvůrčím paradoxu, o rozporu mezi normou a jejím překračováním, kterým je do výchovy vnášen evaluační paradox. Zavedená norma výkonu a tvůrčí přístup žáka se dostávají do protikladu.

Informativní hodnocení – pro žáka rádcem, co a jak má dělat, ne trestem za to, co neudělal.

Formativní hodnocení – vymezení kritéria pro komplexní myšlení a řešení problémů.

Základní aspekty hodnocení žáka – podle Amonašviliho:

- Ustanovení humánních vztahů ve vyučovacím procesu – respektování žáka, jeho samostatného myšlení a tvůrčího hledání
- Projevování víry v možnosti a perspektivy každého žáka – chápající porozumění
- Spolupráce se žáky – sjednocení zájmů a úsilí
- Být etický ve vztahu k žákovi, respektovat jeho důstojnost na základě vzájemné důvěry
- Zvyšovat autoritu každého žáka mezi spolužáky i v rodině.

Doporučení

Evaluace školního hodnocení by měla vycházet z následujícího tvrzení: Hodnocení vždy musí respektovat požadavky kladené na žáka a jeho skutečné možnosti. Učitelovo hodnocení – cesta k žákově autonomii.

3. Evaluace ŠVP ve vztahu ke vzdělávacím strategiím

3.1. Cíl jako integrující prvek vyučování (vytváření učebních osnov) na základě společných výchovně-vzdělávacích strategií

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je pochopení výukového cíle jako integrujícího prvku vyučování i jako výchozího momentu tvorby ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Výchovné a vzdělávací strategie, vycházející ze vzdělávacích cílů, by měli naplňovat všichni učitelé, měly by být společné pro činnost školy.

Vycházejí výchovně-vzdělávací strategie z vytyčených cílů? Nejsou s nimi zaměřovány?

Jsou uvedené strategie reálné pro všechny žáky a učitele? Mají pozitivní dopad na vzájemnou interakci a komunikaci?

Obsahují zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných?

Vedou k rozvíjení klíčových kompetencí?

Vyučovací proces = vzájemná součinnost učitele a žáků směřující k určitým cílům.

Funkce cíle = zamýšlený, očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje – vyjádřen ve změnách ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním vývoji.

Cíl je integrujícím prvkem pojetí vyučování – zásadně podmiňuje celou strukturu vyučovacího procesu, vzdělávací strategie, učivo, metody, organizační formy i způsob a obsah hodnocení.

Cíl se promítá do učební činnosti žáka i do pedagogické činnosti učitele (= naplňování vzdělávacích strategií), ovlivňuje součinnost učitele a žáka. Z hlediska cíle jsou hodnoceny postupy v učení za účelem jejich optimalizace. Výukové cíle tedy podmiňují i cíle hodnocení, vazbu na převažující funkce hodnocení, formy a metody hodnocení i způsob vyjádření hodnotících posudků.

„Prostřednictvím cílů proniká do vyučování představa o charakteristikách osobnosti, které očekává daná společnost.“ (Skalková)

Ve vzájemné interakci učitele a žáků **jde především o vzájemné směřování ke společnému cíli**. Z hlediska cílů **jsou hodnoceny pokroky**, které učební činnost žáka přinesla.

Jak postihnout vztah mezi cílem a hodnocením? Je zřejmé, že abychom mohli hodnotit, musíme vyjít z určitých požadavků, které jsme přijali. Učitelé tyto požadavky zformulují do podoby výukových cílů (očekávaných výstupů) a žáci se s těmito cíli ztotožní. K tomu je zapotřebí, jak zdůrazňuje Skalková, Kalhous aj., **splnění vlastností** – aby cíle byly pro žáky motivující, smysluplné, komplexní (prolínání v oblasti vzdělávací, postoje a výcvikové), konzistentní (soudržné, vnitřní vazba cílů, podřízenost cílům vyšším), kontrolovatelné, přiměřené (náročné, ale splnitelné pro všechny žáky).

Cíle učitelé rozpracují do jednotlivých úkolů a produktivních otázek a žáci jejich řešením sami mohou posoudit, zda se k cíli přibližují. Tento didaktický postup je z psychologického hlediska velmi důležitý, neboť žáci mohou správně posoudit svůj výkon a svoje schopnosti, aniž by zažívali silné pocity nespravedlivého hodnocení.

J. Skalková: „**Pokroky v učení hodnotíme z hlediska cílů, které jsme přijali. Jde o vztah výsledků k zamýšlenému cíli.**“

Doporučení:

Upozornění na možné (a časté) chyby učitelů při formulaci cílů:

- záměna s tématem hodiny
- není konkrétně vyjádřen
- neumožňuje jednoznačné pochopení.

3.2. Formulace očekávaných výstupů a jejich další rozpracování do ŠVP – učebních osnov

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je názorná ukázka rozpracování očekávaného výstupu ve ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Jak učitelé pracují s očekávanými výstupy (výukovými cíli)?

Jak učitelé pracují s Bloomovou taxonomií?

K formulování cílů – očekávaných výstupů, je nutná znalost Bloomovy taxonomie:

Bloomova taxonomie kognitivních cílů:

Cílová kategorie

Zapamatování (znalost) – definovat, doplnit, popsat, pojmenovat, přiřadit, reprodukovat, vysvětlit, určit...

Pochopení (porozumění) – interpretovat, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, dokázat...

Aplikace – aplikovat, demonstrovat, navrhnout, použít, prokázat, uspořádat...

Analýza – provést rozbor, analyzovat, rozlišit, rozčlenit, specifikovat...

Syntéza – kombinovat, klasifikovat, modifikovat, shrnout, vytvořit obecné závěry...

Hodnotící posouzení – argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, zdůvodnit...

– šest cílových kategorií, které gradují požadavky na žáky od pouhé znalosti a zapamatování přes pochopení k aplikaci, analýze, syntéze až k hodnotícímu posouzení. A tento z hlediska náročnosti nejvyšší cíl – vlastní hodnocení žákem – už přechází k afektivním cílům, neboť zaujmout postoj k určité skutečnosti a obhájit svůj názor může velmi významným způsobem zasáhnout do osobnostního rozvoje žáka.

Současný pohled na Bloomovu taxonomii J. Kotáska a P. Byčkovského (KOTÁSEK, J., BYČKOVSKÝ, P.: *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů v kognitivní oblasti*, příspěvek na konferenci „Historie a perspektivy didaktického myšlení“, Praha, 2004).

V příspěvku autoři zdůraznili dimenzi kognitivních procesů, zahrnující porozumění, aplikaci a analýzu, za nejvyšší cíle označili **schopnost hodnotit a tvořit**. Nový pohled na výukové cíle přináší především změny v zaměření učebního procesu na žáka, na interakci mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě změny v hodnocení žáka.

Doporučení

Dokáží učitelé pracovat s Bloomovou taxonomií tak, aby u žáků systematicky rozvíjeli schopnost hodnotit a tvořit?

3.3. Ukázka rozpracování očekávaných výstupů

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je názorná ukázka rozpracování očekávaného výstupu ve ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Výstupy na úrovni RVP je nutné rozpracovat na úroveň ŠVP.

Jaká volíme aktivní slovesa?

Prostřednictvím jakého učiva jsou naplňovány dílčí očekávané výstupy a průřezová témata? Jsou mezi nimi logické souvislosti?

Jsou využívány formy týmové spolupráce, kooperace, které vedou k rozvíjení klíčových kompetencí?

Ukázka je vybrána z českého jazyka – očekávaný výstup z RVP (navazujícího na RVP ZŠ) směřuje k tomu, že „žák rozpozná manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj“.

Dílčí výstup: Žák vytvoří masmediální sdělení

Učivo: Manipulativní působení projevu. Naslouchání. Reklama.

Průřezové téma: Mediální výchova. Tematický okruh – tvorba mediálního sdělení.

Mezipředmětové souvislosti:

Výtvarná výchova. Pracovní výchova. (Žák vytvoří reklamu)

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní – naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje

Hodnocení – metody, kritéria:

Vytvoření reklamy, reklamního sloganu, oslovení cílové skupiny

Reflektivní metody – autonomní i skupinové

Metody, formy, aktivity:

Skupinová práce, kooperace, důraz na sociální dovednosti

Doporučení:

Je třeba zaměřit se na to, zda učitelé formulují rozpracované výstupy slovesy v aktivním tvaru 3. os. sg. např. „Žák obhájí názor...“

4. Evaluace ŠVP v návaznosti na autoevaluaci (vnitřní evaluaci) školy

4.1. Evaluace efektivnosti škol, metody evaluace

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zaměřit se na autoevaluaci školy (na její obsah a metody), ze které vychází externí evaluace – evaluace ŠVP.

Otázky k zamyšlení

Externí evaluace vychází z autoevaluace školy.

Obsahuje ŠVP cíle, kritéria a nástroje autoevaluace, též časové rozvržení evaluačních činností?

Co je autoevaluace?

Zjišťování kvality a efektivnosti vyučovacího procesu – jeho subjektů, podmínek, psychosociálního klimatu, vzdělávacích výsledků

Kvalita = žádoucí, optimální úroveň vzdělávacích procesů, která je předepsána určitými požadavky (cíli, standardy) a může být objektivně měřena a hodnocena (kvantitativními i kvalitativními metodami)

Efektivnost = plnění plánovaných cílů, souvisí s kategorií hodnot měřitelných podle užítku

Model efektivnosti škol (J. Průcha)

K efektivnosti škol přispívají tyto faktory:

- cílevědomé vedení školy
- angažovaný zástupce ředitele
- angažování učitelé
- shoda učitelů ve vykonávání profesních povinností
- přesná strukturace času každého výukového dne
- výuka intelektově náročná
- edukační prostředí zaměřené pracovně
- soustředěnost výuky na daná témata
- maximální komunikace mezi učiteli a žáky
- časté hodnocení výkonů žáků
- spolupráce učitelů a školy s rodiči
- příjemné klima ve škole – pro žáky i učitele.

Kvantitativní a kvalitativní metody evaluace

Kvantitativní metody se opírají o pozorování, dotazníky a testy – vyjadřují kvantifikovatelné, vyčíslitelné jevy pozorovatelné v chování osob, v jejich výkonech při testech a v jejich odpovědích v dotazníku.

Kritika: nezachycují bezprostředně pozorovatelné jevy – např. záměry, pocity jedince, skupinové normy a hodnoty, školní atmosféru, procesy, postoje...

Kvalitativní metody – vycházejí z hermeneutiky, duchovědné disciplíny a humanistické psychologie – empatického porozumění pomocí hloubkové analýzy všech dostupných materiálů – evaluační studie, interpretace zjištěného.

Objektivní a subjektivní techniky evaluace

Objektivní – co pozorovat, jak registrovat, jak hodnotit – měřitelné údaje – Gavora, Mareš, Křivohlavý, Průcha, Pelikán – analýza komunikace, analýza činností učitelů a žáků, hodnocení kvality učitelových činností.

Subjektivní – založeny na výpovědích účastníků – autoevaluace – výpovědi učitelů o vlastních vyučovacích činnostech a zkušenostech, výpovědi žáků, jak vnímají a prožívají výuku.

Předmět evaluace

1. **Proces** – průběžné a trvalé zhodnocování efektu a účinnosti vzdělávacího programu – procesu za účelem zdokonalování a dosahování zamýšlených výsledků.
2. **Výsledky** – dosažený efekt v porovnání se záměrem.

Doporučení

Při evaluaci je třeba zvážit, jaké metody a techniky evaluace zvolit – k dosažení objektivních výsledků je vhodné využít kombinaci kvalitativně-quantitativních metod.

4.2. Evaluace kurikula – příklady analýzy evaluačních výzkumů kurikula

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je zaměřit se na konkrétní ukázky evaluačních výzkumů kurikula.

Otázky k zamyšlení

Evaluace kurikula – zahrnuje ŠVP odpovídajícím způsobem odpovědi na následující otázky?
(Konceptce E. Walterové zahrnuje 7 oblastí odpovídajících na 7 otázek:)

1. **Funkce a cíle vzdělávání** – PROČ vzdělávat – smysl, cíle, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, individuální.
2. **Charakteristiky subjektů vzdělávání** – KOHO vzdělávat – zvláštnosti individuální, sociální, etnické...
3. **Obsah vzdělání** – CO vyučovat – poznatky, zkušenosti.
4. **Čas vzdělávání** – KDY vzdělávat – věk, posoupnost, rozsah, v jakých časových jednotkách.
5. **Metody a postupy** – JAK – strategie učení, způsoby interakce a komunikace, učební situace.
6. **Organizace vzdělávání** – PODMÍNKY – legislativní rámec, vybavení, klima, spolupráce školy a veřejnosti.
7. **Kontrola a hodnocení** – OČEKÁVANÉ EFEKTY – funkce a kritéria hodnocení, metody hodnocení, způsoby sdělování výsledků.

Příklady analýzy evaluačních výzkumů kurikula

1. Příklady evaluačních charakteristik

- rozsah učiva, obsah – adekvátní možnostem subjektů
- důraz na dovednosti, nezbytné předchozí znalosti a dovednosti
- stupeň obtížnosti učiva – respektování individuální zkušenosti a možnosti
- typy úkolů.

2. Časová dimenze kurikula

- počet vyučovacích hodin na předměty – zařazování nových předmětů
- čas vymezený na domácí úkoly, na procvičování učiva, na logické myšlení, tvořivost...

3. Organizace výuky

- metody používané ve výuce – učební pomůcky jsou využívány v souladu s cíli
- práce s učebnicemi
- důraz kladený na hodnocení žáků
- začleňování skupinového učení do výuky

4. Účastníci kurikula – žáci, učitelé

- počet žáků
- úspěšnost žáků v jednotlivých předmětech
- procento učitelů, kteří jsou začleněni do dalšího vzdělávání
- práce učitelů v jednotlivých předmětech

STAR – systém pro sledování a hodnocení vyučování a učení (USA)

Dimenze evaluačních kritérií:

- učitelova příprava na výuku, plánovací a hodnotící činnost
- učitelovo řízení výuky ve třídě – např. učitel sděluje žákům časový plán pro realizaci úkolů
- pomůcky a materiál jsou připraveny k použití
- nejméně 90 % žáků je začleněno do učení v průběhu hodiny
- učitel stimuluje žáky k zapojení do učebních úloh
- učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu o jejich „učebním“ chování
- charakteristiky edukačního prostředí ve třídě
- charakteristiky učení žáků
- tříčlenný tým pozorovatelů – plán výuky a pozorovací protokol nejméně 1 hodiny

Evaluace edukačního prostředí – klimatu

Otázka: „Proč u srovnatelných populací žáků, ale s různými učiteli, jsou ve třídě A odlišné výkony než ve třídě B?“
Odpověď: Odlišné klima ve třídě.

Evaluace založena převážně na výpovědích (speciální dotazníky), jak účastníci prožívají, vnímají a posuzují.

Kritéria evaluace programu podpory zdraví (M. Havlínová)

(kritéria jsou odvozena ze zásad programu podpory zdraví)

Zásady:

Pohoda věcného prostředí – příznivé podmínky za přispění všech
Pohoda sociálního prostředí – humanistické postoje k druhým
Pohoda organizačního prostředí – režim vyučování v souladu s potřebami živosprávy
Smysluplnost – praktická využitelnost toho, co se ve škole učí
Možnost výběru, přiměřenost – obsah i metody se zřetelem na individualizaci vyučování
Spoluúčasť, spolupráce – nabývání zkušeností
Motivující hodnocení – uznání, nesoutěživé prostředí, zpětná vazba
Škola jako model demokratického společenství – demokratické principy
Škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce – otevřená škola

Doporučení

*Je možné přijmout a aplikovat na stávající ŠVP evaluační kritéria výše uvedeného programu?
Pokud ne, jaké argumenty tomu brání?*

Kritéria evaluace – otázky:

Co se žák skutečně naučil, co přijal, co zvnitřněl ve svém chování?
Jaké jsou jeho návyky, postoje, poznatky, dovednosti?
Jak si žák poradí s nějakým problémem, jakou zkušenost z toho vyvodí?
Jakou míru subjektivní pohody pocítují žáci, učitelé, rodiče, veřejnost?
Jaké jsou objektivní ukazatele zdravého způsobu života a činnosti školy?

4.3. Evaluace předmětu

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je názorná ukázka evaluace předmětu.

Otázky k zamyšlení

*Je ve ŠVP uvedena konkrétní charakteristika předmětu?
Je vzdělávací obsah předmětu specifikován, není předdimenzované učivo?
Učivo formulované ve vzdělávacím obsahu ŠVP je závazné pro všechny žáky – je formulované také učivo rozšiřující?
Odpovídají učební postupy vzdělávacímu obsahu?*

Program sebehodnocení a podpory v rámci předmětu – SEADS

(podle Shan Mullett, The OfSTED Handbook for Inspecting Secondary Schools – Příručka k provádění inspekcí na středních školách, London, stationery office 2002)

„Škola, která zná sebe sama a rozumí sama sobě, je na dobré cestě k vyřešení jakéhokoli problému, který se objeví. Škola, která ignoruje své slabiny nebo nemá vůli jim čelit a nebo nechce, není dobře řízená. Sebehodnocení představuje klíč ke zdokonalení.“

Autoevaluace výuky znamená systematické zkoumání veškeré práce v určitém předmětu – předmětech.

Evaluace zahrnuje:

- proces plánování vyučovacích hodin
- jejich realizaci
- hodnocení v hodinách
- výkony a postoje žáků
- kvalitu vedoucích a způsob řízení

Strategie SEADS – hledání odpovědí na otázky:

Jak si vedeme?
Které jsou klíčové oblasti pro intervenci a inovaci?
Jakým způsobem může být dosaženo změny?
Podle jakých měřítek budeme hodnotit úspěch nebo neúspěch?

„Sebehodnocení škol spočívá ve stanovení diagnózy a ve změně způsobu, jakým lidé pracují!“

Strategie evaluace:

- zaměřit se na omezené zdroje
- shromažďovat všechny dostupné informace a detailně je ověřovat
- zjišťovat, jak jsou formulovány specifické cíle výuky
- zjišťovat, zda mají i jednotliví žáci své vlastní cíle.

Detailnější přezkoumání (po určení, které oblasti žádají bližší zkoumání) **zahrnuje:**

- sledování vyučování vedením školy s využitím pozorovacích protokolů zaměřených na hodnocení efektivity výuky,
- přezkoumání dokumentace učitelů daného předmětu – plán výuky, schéma práce, domácí příprava, strategie známkování – jak učitelé hodnotí pokroky studentů – a jiné relevantní informace,
- monitorování práce studentů namátkově a zkoumáním výsledků celých skupin
- pohovory se studenty vedené vedením školy v přesně dané formě za účelem odhalení postojů studentů k danému předmětu a výuce, které se jim dostává, a získání jejich názoru na plánovanou změnu,
- přezkoumání využití zdrojů dostupných pro učitele určitého předmětu, včetně úvazku učitelů a využití případné pomocné síly jako například asistentů (i asistentů z řad studentů) na podporu výuky.

Akční plánování

Následuje etapa analýzy všech dostupných výsledků, která vyústí v závěrečný dokument vypracovaný vedením školy. Zahrnuje:

- přehled zjištěných skutečností
- oblasti pro akci
- dopad na zdroje.

Tento dokument je **detailně projednán s vyučujícím předmětu**. Dokument se může měnit, co se týče upřednostňovaných faktů a akcí, ale o základním hodnocení, například o kvalitě sledovaných vyučovacích hodin, není možné vyjednávat.

Učitelé jsou pak vyzváni, aby připravili akční plán (je-li nutné za pomoci vedení školy) a s ohledem na body označené ve zprávě.

Akční plán stanovuje:

- cíle podle harmonogramu pro daný přehled,
- způsoby, jakými by mohla být výuka obohacena,
- základním prvkem je výčet oblastí, kterým je třeba věnovat pozornost v první řadě
- plánování, příprava vyučovacích hodin,
- detailní rozbor podpory, která bude nutná ze strany širší školní komunity – včetně vedení školy a lidských zdrojů,
- plán je schválen vedením – případně doplněn.

V následujícím období probíhá pravidelné monitorování toho, jak pokračuje uskutečňování plánu, včetně dílčího hodnocení – čeho bylo již dosaženo, co zbývá udělat, případně vést k jiným krokům (včetně změny personálního obsazení vzhledem k prioritám a cílům).

Rozvoj celé školy

Je třeba zajistit, aby byli postupně do procesu přezkoumání a rozvoje zapojeni všichni učitelé. Učitelé podle časového plánu předloží dokumentaci, učební plány, přípravy vyučovacích hodin, vše bude ohodnoceno a případně vydáno doporučení ke zlepšení.

Další oblasti evaluace zahrnují prozkoumání vzorků žákovských prací, sledování vyučovacích hodin, detailní sledování dokumentace pro každý předmět, jako například pracovní plány a analýzy výsledků zkoušek...

Podmínky pro evaluaci, její přínos

Je třeba zapojit všechny zaměstnance, hledat společná řešení – strategie vzájemného jednání – bez zbytečného stresu.

Dále je třeba nalézt rovnováhu mezi potřebou udělat změny a mírou, do jaké musí být vyžadovány. Všechny navrhované změny musí mít logický základ a musí být založeny na prokazatelné dobré praxi.

Tento proces vyžaduje odborné znalosti zejména v ovládání mezilidských vztahů a profesionálního hodnocení.

Všeobecný přístup musí být takový, že změna může být provedena z toho, co je již dostupné.

Nejdůležitějším přínosem je přínos pro kulturu školy jako vzdělávací instituce – poučit se o sobě a následně se zlepšit.

Evaluace – autoevaluace poskytuje možnost přesně ohodnotit kvalitu vlastního výkonu.

Doporučení

Ukázka evaluace byla vybrána z knihy o hodnocení střední školy v Anglii. Je možné aplikovat některá doporučení autorky citované knihy i v našem středním školství?

4.4. Autoevaluace – sebehodnocení učitele

(vypracováno podle: V. Hrabal, Jaký jsem učitel, SPN Praha, 1988)

Cíl kapitoly

Cílem kapitoly je pochopení toho, že přirozenou součástí evaluace školy – ŠVP je i autoevaluace, sebehodnocení učitele.

Otázky k zamyšlení

Je součástí evaluační strategie školy v ŠVP také autoevaluace učitelů? Čím může být autoevaluace práce učitele prospěšná pro hodnocení ŠVP?

Co můžeme v rámci autoevaluace – sebehodnocení učitele – zkoumat?

I. Zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení

1. Podíl učitele na úrovni znalostí žáků

- opakované porovnávání výkonu paralelních tříd – zjišťování pořadí tříd podle průměru i změny rozptylu, zvláště změna počtu extrémních výkonů – jak se učitel vyrovnává s individuálními rozdíly žáků
- používání testových metod – konstrukce didaktických testů.

2. Podíl učitele na motivovanosti žáků

- postoje žáků k předmětu, pozorování činnosti a rozbor jejich výsledků
- dotazník postojů žáků k předmětu – zjišťování oblíbenosti předmětu, obtížnosti předmětu, významu předmětu (subjektivní smysl činnosti).

3. Autodiagnostický rozbor klasifikace a hodnocení

- zjišťování rozdílu mezi požadavky učitele a jejich plnění žáky – míra „spokojenosti“ učitele s dosaženými výsledky
- rozdíly v úrovni klasifikace učitelů:
 - porovnávání klasifikace s normou – kritériální postup
 - porovnávání vlastní klasifikace s klasifikací ostatních učitelů
 - kvantitativní analýza rozptylu klasifikace, frekvence jednotlivých stupňů
 - stabilita výsledných známek
 - frekvence průběžné klasifikace
 - podobnost či výjimečnost známky v porovnání s ostatními známkami žáka.

II. Poznávání zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka jako zdroj sebepoznávání učitele

1. Pojetí úspěšného žáka jako regulátor učitelovy pedagogické činnosti

Kritéria hodnocení úspěšných žáků:

- stupeň a uvědomělost osvojení učiva
- úroveň myšlení, vyjadřování
- aktivita, samostatnost, tvořivost, zájem o učení
- snáživost, vytrvalost, pečlivost žáka
- osobité zájmy, zájem o práci vůbec
- jazyková správnost jeho projevu.

Činitelé ovlivňující utváření učitelova pojetí úspěšného žáka:

- obecná představa úspěšného žáka
- předmětové pojetí
- individuální osobnostní charakteristiky učitele, projevující se v konkrétních preferencích, obsahující vlastní zkušenost.

Výchovně-vzdělávací systém jako zdroj učitelova pojetí úspěšného žáka:

- princip variability činnosti žáků – střídání hromadného vyučování s jinými formami
- princip variability počtu žáků – skupinové práce, spojování většího počtu
- princip týmového vyučování – několik učitelů při společném úkolu
- princip přístupu žáků k informacím – během vyučování i po výuce
- princip integrace funkcí školy – škola jako zájmová instituce.

2. Autodiagnostické postupy pro zjišťování zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka

- preferenční postoje učitelů k žákům
- osobnost učitele, výběrová zaměřenost k žákům
- tendence učitelů přisuzovat pilným žákům vyšší úroveň schopností, než odpovídá realitě
- tendence přisuzovat žákům s nižšími schopnostmi menší píli
- porovnávání píle, nadání, klasifikace.

3. Analýza průběhu vyučovací hodiny jako zdroj autodiagnostických informací

- zpětná vazba o své interakci se žáky, o tom, co je v učitelově komunikaci dominantní – akceptuje city, chválí nebo povzbuzuje, přijímá žákovy výroky, dává příkazy...
- dává otázky – věcně správné, přesné a jednoznačné, přiměřené, konstruktivní, tvořivé.

III. Učitelův obraz o žákovi jako ukazatel jeho psychologické vnímavosti

Zákonitosti vzniku a utváření učitelova obrazu žáka

Sociální percepce a souběžné procesy:

- vnímané interpretuje a přisuzuje vnímaným jevům příčiny
- vnímanou skutečnost automaticky zobecňuje
- podvědomá tendence vnímané zjednodušovat natolik, aby si potvrdil svou zkušenost.

Fáze utváření si obrazu o žákovi:

Sbírání poznatků a hodnocení jejich závažnosti na základě předchozí zkušenosti z obdobné situace. Když je obraz o žákovi utvořen, učitel se podvědomě brání změně, nastupují mechanismy, které dovolují bagatelizovat nebo přehlížet informace rušící vytvořený obraz.

Vzájemné ovlivňování obrazu učitele o žákovi, vliv na utváření sebeobrazu dítěte jako žáka, vliv na školní výkon – probíhá v několika úrovních:

- úroveň interpretace chování, činnosti a výkonu na základě představy o žákovi (ukázněnost, zdatnost žáka...)
- interpretace chování, výkonu, činnosti z hlediska předpokládaných příčin (vnější, vnitřní, žákem ovlivnitelná...)
- emotivní reakce v chování vůči žákovi (žák přijímá, identifikuje se se způsobem chování, nebo negativní postoj k učiteli)
- obraz o žákovi se utvrzuje, nebo mění.

Doporučení

K zjišťování některých skutečností je možné využít dotazníku či jiných evaluačních metod (viz v další kapitole), které sestavujeme podle účelu evaluace.

5. Přílohy – evaluační dotazník zaměřený na učitelovo pojetí vyučování a pozorovací protokoly zaměřené na evaluaci výchovně-vzdělávacího procesu

Cíl kapitoly:

Cílem kapitoly je nabídnout některé evaluační metody.

Otázky k zamyšlení:

Obsahuje ŠVP nástroje, metody autoevaluace?

Přílohy obsahují dva pozorovací protokoly a jeden dotazník. Uvedené metody lze použít jako kvalitativně-quantitativní metody, případně doplnit kvalitativním pozorováním, rozhovorem, či jinou technikou. Uvedené položky lze také doplnit, případně změnit či jinak upravit podle cíle, se kterým evaluační metodu využíváme.

5.1. Dotazník učitelova pojetí výchovy a hodnocení

Dotazník učitelova pojetí výchovy a hodnocení

(J. Mareš, LF UK v Hradci Králové 1987, doplnila V. Kosíková, PF ZČU)

Děkujeme za vypracování

Dnešní datum:

Předkládáme Vám řadu neukončených vět, které se týkají práce učitele. Na základě vlastních zkušeností je doplňte tak, aby výstižně charakterizovaly Váš osobní názor na vyučování. Odpovídejte sami za sebe, neradte se s kolegy (kolegyněmi), protože každý člověk má trochu jiný pohled na vyučování. Nás zajímá právě ten Váš.

Vyberte si, prosím, jeden předmět, který učíte, tohoto předmětu se budou týkat všechny Vaše odpovědi.

Dotazník slouží jen pro výzkumné účely, je anonymní, proto Vás prosíme o takové odpovědi, které skutečně vystihují Váš názor, jsou stručné a pravdivé.

Škola: Počet let praxe: Předmět:

Cíle:

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák

Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu

Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli

Je dobré zařadit do osnov tohoto předmětu

Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici, proto

Hodnocení:

Nejčastější způsoby hodnocení v mém předmětu jsou

Při hodnocení žáků kladu důraz na

Osvědčil se mi tento způsob zkoušení

V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel(a) jsem, že na ně platí

Netrvám na tom, aby každý žák v mém předmětu

Nevadí mi, když žák například

V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěchu bývá

5.2. Pozorovací protokol I – Systém na pozorování humanistické výchovy

Pozorovací protokol I

Systém na pozorování humanistické výchovy
(D. Jelínková, P. Gavora, doplnila V. Kosíková)

Škola třída

Datum

Předmět

Aprobace, praxe učitele

Stručné pokyny pro vypracování pozorovacího protokolu:

Pozorovací protokol vám nabízí stručnou charakteristiku šesti znaků humanistické výchovy a její typické projevy. Prosím, označte ty projevy, které se v dané pozorovací jednotce vyskytly, a podrobně popište, za jakých okolností. Důležité je vnímat pozorované jevy **v kontextu**.

Zatrhňte zjištěné jevy:

1. Úcta k žákovi. Učitel projevuje úctu tím, že si žáka váží a zajímá se o něho

- učitel umožnil, aby žák inicioval témata, problémy
- nechal žákům dokončit práci, kterou vykonávali se zájmem
- pozitivně ocenil žáka (ocenil jeho úsilí i tehdy, když žák odpovídal nesprávně, nebo neuměl odpovědět)
- povzbudil žáka (patří sem i pochvalné zopakování odpovědi žáka učitelem)
- učitel byl zdvořilý k žákovi (dal najevo, že ho poslouchá, když žák hovořil)
- vyjádřil svou náklonnost k žákovi např. oslovením, umožnil mu se projevovat, mluvit
- vyjádřil sympatii vůči všem žákům, nedával najevo lhostejnost nebo antipatii k některým žákům
- dodržel pravidla, na kterých se s žáky dohodl

2. Vycházení z jedinečnosti žáka. Učitel umožnil, aby žák projevil svoji jedinečnost. Jedinečnost se může projevit v oblasti produktivní (činnosti a její výsledky) a v oblasti osobnostní (učitel umožňuje žákovi, aby se mohl projevit specifickým, jemu vlastním způsobem)

- učitel dal možnost žákovi prezentovat vlastní zkušenost, názor, představu, postoj
- dal možnost žákovi, aby použil svůj styl práce
- ocenil specifickou žákova produktu

3. Tolerantnost vůči jiným názorům (učitel vede žáka k tomu, aby chápal a respektoval názory druhých)

- učitel upozornil na rozlišení faktu a názoru
- zjišťoval, zda žáci porozuměli názoru jiného člověka
- dal žákům porovnávat různé názory
- umožnil, aby žák porovnával svůj názor s názorem jiného člověka
- žádal od žáka, aby odhadl, proč jiný člověk má právě takový názor a ne jiný
- učitel vedl žáka k pozitivnímu hodnocení názoru jiných lidí (pokud tyto názory nevedly k intoleranci)
- učitel toleroval jiný názor žáka

4. Podpora zvědavosti a tvořivosti (učitel umožňuje, aby žák využíval svoji zvědavost a podporuje ji)

- učitel položil divergentní otázku (na kterou se odpoví více způsoby)
- žádal (umožnil), aby žák položil otázku
- žádal od žáků návrhy, řešení, názory, které nemusí být jednoznačné
- umožnil řešení intuitivní (ne systematicky logickou) cestou

5. Duch spolupráce ve třídě (učitel partnerem žáka, nezdůrazňuje svoji nadřazenost, umožňuje spolupráci žáků)

- učitel navázal na žákovy myšlenky nebo návrhy, příp. je dále využil nebo rozvíjel
- učitel a žák (žáci) dospěli ke společnému názoru řešení
- žáci pracovali v párech nebo ve skupinách
- učitel umožnil (žádal), aby žák hodnotil jiného žáka
- učitel připustil, že se spletl
- malý výskyt osobního zájmena „já“ v učitelově řeči

6. Hodnocení v duchu zásad humanistické výchovy (hodnocení žáka učitelem je pro žáka významným motivačním aspektem)

- učitel vtahoval žáky do procesu hodnocení
- učitel analyzoval žákův výkon, projev
- učitel využíval sebehodnocení žáka
- v hodnocení převažoval princip pozitivního hodnocení (učitel vycházel z toho, co žák umí)
- učitelův způsob hodnocení (zkoušení) probíhá v přátelské atmosféře, učitel povzbuzuje hodnoceného žáka
- v hodnocení učitele převažovala pochvala, povzbuzování žáků
- hodnocení mělo vysokou motivační hodnotu pro žáky

Součástí Systému na pozorování humanistické výchovy a hodnocení jsou:

- **autentický zápis průběhu vyučovacích hodin**, v jehož závěru se pokuste odpovědět na následující otázky týkající se pojetí výuky a hodnocení.

Prosím, vyjádřete se k celkovému způsobu výuky a hodnocení a k závěrečnému zhodnocení dané vyučovací jednotky:

Odpovídá pojetí výuky učitele i jeho přístupům k hodnocení žáka?

Jak byste ohodnotil daný projev školního hodnocení jako vyjádření vztahu učitel – žák?

Jak se promítají způsoby pedagogické interakce a komunikace do způsobů hodnocení?

Je způsob hodnocení pro žáka cestou zkvalitnění jeho učební činnosti?

Co je obsahem hodnocení? Jaké otázky klade učitel při prověřování učiva?

Navozují převážně paměťové vybavení, nebo náročnější myšlenkové operace?

Jak učitelé pracují s chybou žáků?

Převládá hodnocení založené na principu pozitivního hodnocení?

Děkujeme za odpovědný přístup a za trpělivost při vyplňování pozorovacího protokolu.

5.3. Pozorovací protokol II – Pozorovací protokol zaměřený na pojetí výuky a na pojetí hodnocení

Pozorovací protokol II

(autor Z. Kolář, upravila V. Kosíková)

Pozorovací protokol zaměřený na pojetí výuky a na pojetí hodnocení

Škola:

Třída:

Předmět:

Učitel: Počet let praxe:

Datum:

Stručné pokyny pro vypracování pozorovacího protokolu:

Pozorovací protokol vyplňte až po ukončení vyučovací jednotky. Svoje odpovědi na jednotlivé otázky vyjadřujte na hodnotící škále tím způsobem, že zaškrtnete tu odpověď k dané otázce, která podle vašeho mínění nejlépe vystihuje charakteristiku k dané otázce.

I. Navazuje učitel na zkušenosti žáků, využívá je, propojuje je s obsahem, který předkládá?

1. Ukládá učitel žákům úkoly, u jejichž řešení musí využívat i jiných pramenů než je učebnice a slovo učitele?

- ano, pravidelně, je to součást jeho stylu vyučování
- poměrně často, zejména jsou-li přístupné prameny
- jen výjimečně, spíše z podnětu samotných žáků
- nepravidelně nebo značně zřídka
- vůbec ne

2. Uvádí učitel sám různá přirovnání a příklady z praxe?

- velmi často a systematicky
- docela ano
- občas a náhodně
- málokdy
- vůbec ne

3. Uváděli žáci vlastní názory a zkušenosti k tématu?

- často a učitel na ně pozitivně reagoval
- poměrně často, ale práce s nimi nesystematická
- občas a učitel reagoval
- výjimečně
- vůbec ne

II. Jaké metody a formy vyučování převládají – dostávají žáci prostor pro spolupráci a komunikaci?

4. Vedl učitel s žáky dialog ve vyučování?

- dialog byl základním prostředkem komunikace
- dialog byl velmi častou formou spolupráce
- dialog se občas vyskytoval
- dialog většinou absentoval
- dialog nebyl vůbec

5. Vycházela aktivita ve vyučování také z iniciativy žáků, nebo jen z popudu učitele?

- často z iniciativy žáků, učitel ji vítá a pracuje s ní
- často, většinou v situaci samostatné nebo skupinové práce
- méně často, ale objevovalo se
- velmi zřídka
- vůbec ne, jen z popudu či příkazu učitele

6. Využíval učitel ve vyučování spolupráci žáků?

- sám organizoval spolupráci, organická součást vyučování
- připouštěl spolupráci v některých situacích
- jen někdy umožňoval
- neumožňoval
- trestal za spolupráci

III. Co motivuje žáky ke školní práci – převládá pozitivní motivace žáků?

7. Seznamoval učitel žáky na počátku vyučování s cílem jejich práce?

- vždy, konkrétně, součást motivace
- vždy, ale často značně obecně
- jen někdy, u větších témat
- málokdy
- nedělal to vůbec

8. Jak učitel využíval pro motivaci žáků k učební činnosti úspěchů žáků nebo neúspěchů?

- dokázal analýzou úspěchů i neúspěchů motivovat
- používal pochvaly i zahanbení pro další motivaci
- zhodnocoval motivačně jen výjimečně
- obojí ponechával bez náležitého využití
- jako by ho to nezajímalo

9. Jaká byla motivační hodnota způsobů hodnocení, který učitel používal?

- způsob hodnocení skutečně silně žáky motivoval
- způsob hodnocení byl významným faktorem motivace
- způsob hodnocení motivoval spíše negativně
- způsob hodnocení motivoval jen některé žáky
- neměl motivační účinek

IV. Jaký je vztah učitele a žáků, můžeme hovořit o partnerském pojetí a vzájemném respektování?

10. Tvůrčí atmosféra i spontánní aktivita žáků byla ve třídě

- učitelem záměrně a výrazně rozvíjena
- učitel ji vítal, pracoval s ní
- rozvíjena v menší míře, spíš náhodně
- jen výjimečné situace
- byla až potlačována

11. Jakou měl učitel ve třídě autoritu?

- přirozenou, vysokou
- vysokou, založenou na náročnosti jeho a předmětu
- vysokou, založenou na náročnosti předmětu
- poměrně malou
- téměř žádnou

12. Vyvolával učitel u žáků pocity viny za jejich nedostatky?

- spíše pocity odpovědnosti za svůj výkon
- snažil se spíše najít cestu k nápravě
- zdůrazňoval nejen odpovědnost, ale i vinu
- zvýrazňoval spíše žakovu vinu za nedostatky
- výrazně jen žakovu vinu

V. Hodnotící aktivity – jsou i žáci při hodnocení aktivní, uplatňuje se sebehodnocení žáků?

13. Vtahoval učitel žáky do procesu hodnocení?

- ano, vždy, systematicky
- většinou ano
- občas, velmi jednoduše
- velmi zřídka
- vůbec ne

14. Používalo se ve vyučování sebehodnocení žáků?

- ano, jako organická součást
- ano, částečně
- jen v některých případech
- téměř ne
- vůbec ne

15. Jakými činnostmi se projevuje účast žáků na procesu hodnocení?

- žáci analyzují výkony své i spolužáků
- analyzují své výkony
- analyzují výkony spolužáků
- jen stručně, jakou by dali známku
- téměř neanalyzují

VI. Obsah hodnocení, na co se učitel při hodnocení zaměřuje?

16. Na co se učitel při hodnocení zaměřuje?

- obsah, vnější projev, metodu, aktivitu, samostatnost, tvořivý přístup
- obsah, vnější projev, aktivitu
- obsah, formu
- jenom obsah
- náhodně

17. Zahrnoval učitel do hodnocení výkonu žáků také jejich snahu, píli?

- ano, vždy
- ano, u slabších žáků
- jen někdy
- téměř ne
- nikdy

18. Zhodnocoval učitel také vlastní názory, zkušenosti a postoje žáků?

- vždy a programově
- velmi často
- málokdy
- ve výjimečných případech
- ne

VII. Je analýza obsahu výkonu dovedena k metodě, cestě zkvalitnění?

19. Připojil učitel na závěr hodnocení výkonu žáka také slovní analýzu výkonu?

- ano, vždy
- většinou
- jen u výjimečných situací
- velmi málo a zjednodušeně
- vůbec ne

20. Vyvozuje učitel z výkonů žáků důsledky pro jejich učební činnost?

- pokouší se vysvětlit lepší metodu učení
- slíbí konkrétní kontrolu
- jen v některých případech
- málokdy, téměř ne
- vůbec ne

21. Je způsob hodnocení cestou ke zkvalitnění jeho učební činnosti?

- vždy
- většinou
- dost často
- jen výjimečně
- nikdy

VIII. Využívá učitel všechna dostupná kritéria hodnocení?

22. Porovnával učitel při hodnocení výkon žáka s výkony ostatních žáků?

- ano, vždy
- často
- málokdy
- výjimečně
- vůbec ne

23. Srovnával učitel výkon žáků s jeho výkony předcházejícími?

- ano, vždy
- velmi často
- někdy
- téměř ne
- nikdy

24. Jak používal učitel normu výkonu při hodnocení konkrétních výkonů žáků?

- vysvětlil normu jako cíl práce žáka
- analyzoval výkon ve vztahu k normě
- sdělil normu
- jen výjimečně s ní se žákem pracoval
- vůbec nepoužíval

IX. Převládá pozitivní hodnocení?

25. Hodnotí učitel podle „počtu“ chyb, nebo podle „počtu“ správných výpovědí žáka?

- především podle kvality správných výpovědí
- bere v úvahu správné výpovědi i chyby
- převážně chyby, ale ohled na správné odpovědi
- převážně chyby
- pouze chyby

26. Má hodnocení povahu pomoci žákům, nebo naopak povahu „nachytání“ žáků při neznalosti, chybě?

- výrazně povaha pomoci žákům, spolupráce s žáky
- snaha pomoci žákům překonat problémy
- hledáním chyb, snaha je odstranit
- výrazněji hledáním chyb
- vyhledáváním jenom chyb a problémů

27. Jak učitel pracuje s chybou žáků?

- pomáhá společně se žákem najít nápravu
- analyzuje a hledá příčiny
- zdůrazňuje ji
- vyhledává ji
- zesměšňuje

Literatura

- AMONAŠVILI, Š., A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: UK, 1987
- BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava: AMOSIUM SERVIS, 1997
- ČERVENKA, S., a kol.: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura STROM, 1997
- DAŘÍLEK, P. KUSÁK, P.: *Pedagogická psychologie*. Olomouc: UP, 2002
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- HELLER, K., A., BARNITZKY, H.: *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Aufl. Bern: Stuttgart, 1984
- HELUS, Z.: *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990
- HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002
- KALHOUS, Z.: *Učitel a hodnocení osobnosti žáka*. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: UP, 1996, s. 106 – 109
- KOLÁŘ, Z.: *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí n. L.: PF, 1998
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Standard středoškolského odborného vzdělávání*. MŠMT, Praha: Fortuna, 1997
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Vzdělávací program*. MŠMT, Praha: Fortuna, 2003
- KOTÁSEK, J., BYČKOVSKÝ, P.: *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů v kognitivní oblasti*. Konference Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: 2004
- KULIČ, V.: *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. Praha: SPN, 1971
- MULLET, S.: *The OfSTED Handbook for Inspecting Secondary Schools*. London, Stationery Office 2002
- PASCH, M., GARDNER, T., G.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium 1995
- PELIKÁN, J.: *Pomáhat být*. Praha: FFUK, 2002
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1993
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996
- PRŮCHA, J.: *Problém kompetence žáků v didaktické teorii*. Příspěvek na konferenci „Historie a perspektivy didaktického myšlení“. Praha, 2004
- SKALKOVÁ, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004
- SLAVÍK, J.: *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení*. Čas. Pedagogika, roč. 53, 2003, s. 5 – 22
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999
- SLAVÍK, J.: *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Čas. Pedagogika, roč. 43, 1993, č. 2, s. 155 – 162
- SLAVÍK, J.: *Problém chyby v tvořivě výrazové výchově*. Čas. Pedagogika, 1994, 44, č. 2, s. 119 – 128
- SLAVÍK, J.: *Výchovný cíl jako žákova zakázka pro učitele*. Čas. Pedagogika, roč. 3, 1995, s. 260 – 268
- SPIPKOVÁ, V.: *Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování*. In *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994
- TUČEK, A.: *Problémy školního hodnocení žáků*. Úvod do nauky o hodnocení žáků. Praha, UK: SPN, 1966
- TUČEK, A.: *Školní testy*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání na UK, 1970
- VELIKANIČ, J.: *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácie žiakov*. Bratislava: SPN, 1973
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001
- ZIEGENSPECK, J., W.: *K problému známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002
- ŽÁKOVÁ, M.: *Školní hodnocení a osobnost žáka*. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: UP, 1996, s. 279 – 281

EVALUACE ŠVP – shrnutí

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
1. Evaluace ŠVP v souvislosti s pojetím výchovně-vzdělávacích cílů	1.1 4 pilíře vzdělávání směřující k výchově osobnostně integrovaného jedince	<ul style="list-style-type: none"> Jaké je zaměření školy, popsané ve ŠVP? Klade si škola perspektivně i vyšší cíle, které jsou charakteristické pro její specifické zaměření? I v případě, že si škola nestanoví další specifické zaměření, odpovídá pojetí výchovně-vzdělávacích cílů současné kurikulární reformě? 	<p>4 pilíře vzdělávání:</p> <ul style="list-style-type: none"> Učit se poznávat Učit se jednat Učit se žít společně Učit se být <p>Hlavní vývojové fáze výchovně-vzdělávacího procesu jsou následující: (volně zpracováno podle J. Pelikána)</p> <ul style="list-style-type: none"> fáze – situační fáze – fixační fáze – generalizační fáze – osobnostně-integrační
	1.2 Vzdělávací cíle a jejich provázanost s uplatňováním klíčových kompetencí a průřezových témat	<ul style="list-style-type: none"> Vzdělávací cíle a jejich formulace v ŠVP patří ke stěžejnímu částem ŠVP, stejně tak s tím související formulace vzdělávacích strategií a postupů, které vedou k rozvíjení klíčových kompetencí. Obsahuje ŠVP takové formulace, které průkazně tyto skutečnosti zohledňují? 	<p>Výukové cíle:</p> <ol style="list-style-type: none"> Kognitivní (vzdělávací, poznávací, informativní cíl,) Formativní cíl (též výchovný, motivační cíl, osobnostně integrační, afektivní, postojový) Instrumentální cíl (též činnostní, psychomotorický, výcvikový cíl) <p>Klíčové kompetence, průřezová témata</p>
	1.3 Vstřícné a zprostředkující pojetí vzdělávacích cílů	<ul style="list-style-type: none"> Jak jsou pojímány v ŠVP vzdělávací cíle a s tím související příprava a realizace výuky? Převažuje model zprostředkující či vstřícný? 	<p>Vstřícné pojetí – umožňuje zážitek z tvorby</p> <ul style="list-style-type: none"> jaký námět je vhodný pro dnešní výuku? jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat? jak budou žáci motivováni pro práci na námětu? jak hodnotit tvůrčí výsledky žáků jak poukázat na cíle, které vyplynou v průběhu práce? <p>Zprostředkující model – předpoklad, že pedagogická činnost je orientována na cíl:</p> <ul style="list-style-type: none"> jakých cílů (kompetencí žáka) chce škola dosahovat? jaké činnosti budou rozvíjeny, aby cílů bylo dosaženo? jak mohou být tyto činnosti efektivně organizovány? jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo?

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
<p>2. Evaluace ŠVP v souvislosti s pojetím hodnocení</p>	<p>2.1 Pojetí hodnocení, obsah, autonomní hodnocení</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obsahuje ŠVP pravidla pro hodnocení, které by vystihovaly to, jak je hodnocení žáků školou pojímáno? • Kdo je aktérem hodnocení, jaké obsahy a funkce jsou prioritní v souvislosti s výukovým cílem? • Je upřednostňována priorita pozitivního hodnocení? 	<p>Otázky k hodnocení:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Co je předmětem hodnocení, co se má hodnotit? (výkony žáka, jeho činnost ve vyučovacím procesu, nebo hodnocení k osobnosti žáka, k jeho vlastnostem, postojům, chování) 2. Jak hodnotit, jakými formami a metodami, jaké typy hodnocení je vhodné zařadit apod.? 3. Kdo hodnotí, je hodnocení převážně záležitostí učitele, nebo hodnotící aktivity mají důsledně přecházet v sebehodnocení žáka? 4. Jaký je vztah mezi hodnocením a sebehodnocením? <p>Hodnocení by mělo zahrnovat (Z. Helus):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osobnost žáka • Vztahy mezi žáky • Rodinné prostředí • Sebehodnocení žáka • Sebehodnocení učitele <p>Zásady přechodu žáků k sebehodnocení (Helus):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zásada vnitřního přijetí hodnocení • Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení • Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení
	<p>2.2 Funkce hodnocení ve vztahu k cílům</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Odpovídají funkce hodnocení vzdělávacím cílům? 	<p>Funkce hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • funkce informativní • funkce regulativní • funkce výchovná <ul style="list-style-type: none"> – princip priority pozitivního hodnocení – princip bezprostředního hodnocení – princip rozvíjení osobnosti žáka – princip vytváření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu • funkce sociální • funkce prognostická • funkce motivační • funkce diagnostická

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
	<p>2.3 Formy, druhy a metody hodnocení</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jsou v ŠVP vyjádřeny způsoby hodnocení? • Vyjadřuje ŠVP posun k uplatňování diagnostických metod, které více odpovídají činnostnímu a týmovému pojetí výuky? 	<p>Druhy hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení formativní, průběžné • Hodnocení finální, závěrečné (někdy sumativní) <p>Formy hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hodnocení známkou (příp. jiným kvantifi-kačním údajem – procenty, body) • hodnocení slovní <p>Metody hodnocení (J. Velikanič)</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyticko – syntetická metoda • metoda parciálního a celkového hodnocení • metoda porovnávání • metoda hodnotícího zařazování <p>„diagnostické postupy“ (M. Pasch):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Řízené – objektivní didaktické testy a písemné práce • Přirozené – pozorování, rozhovor, dotazníky, mimoškolní úkoly. <p>Metody hodnocení (E. Petlák)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klasické didaktické metody (ústní zkoušky, písemné zkoušky, praktické zkoušení a didaktické testy) • Diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (metoda pozorování žáka, pozorování v určitých situacích, rozbor žákovských prací a explorační metody, jako rozhovor se žákem, dotazník a anamnéza) • Metody třídění a interpretace diagnostických údajů (hodnocení žáka v jeho vývoji, zjišťování příčin neúspěchu apod.) • Slovní hodnocení žáka

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
	<p>2.4 Kritéria hodnocení, objektivita hodnocení</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obsahuje ŠVP kritéria pro hodnocení žáků? • Je důsledně využívána individuálně-vztahová norma? • Je řešena otázka objektivního hodnocení? 	<p>Normy hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cílová norma • Sociálně vztahová norma • Individuálně vztahová norma <p>Kritéria splnění cíle (Blížkovský):</p> <ul style="list-style-type: none"> • požadovaný výkon • norma výkonu • podmínka výkonu <p>Faktory identifikování se žákem s výsledkem hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vnitřní podmínky: <ul style="list-style-type: none"> – aspirační úroveň žáka, která je zároveň východiskem jeho motivace – schopnost a úroveň sebehodnocení – volní vlastnosti – hodnotová orientace, touha po poznání, vzdělání ... • vnější podmínky: <ul style="list-style-type: none"> – postavení žáka ve třídě – pozice rodičů ve vztahu ke škole, k žákovi, aspirace rodiny – způsob provedení hodnocení učitelem – vztah žáka k učiteli – bezprostřední důsledky konkrétního hodnocení – zda bylo naplněno očekávání ze strany učitelů, rodičů i žáků
	<p>2.5 Práce s chybou</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Využívají učitelé práci s chybou k aktivnímu učení žáků? 	<p>Proces identifikace chyby (Kulič):</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnostikování postupu při řešení učebních úloh • diagnostikování žákovských výkonů a výtvarů • diagnostikování chyby (s poznávací hodnotou): <ul style="list-style-type: none"> – zchyba je jako chyba zpozorována (detekce chyby) – zchyba je přesně lokalizována (identifikace chyby) – zje nalezena její příčina (interpretace chyby) – zchyba je opravena (korekce chyby) • interpretace chyby: <ul style="list-style-type: none"> – zsměr do minulosti – zsměr do budoucnosti <p>Základní aspekty hodnocení žáka (Amonašvili)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ustanovení humánních vztahů ve vyučovacím procesu • Projevování víry v možnosti a perspektivy každého žáka • Spolupráce se žáky • Etické chování ve vztahu k žákovi, respektování jeho důstojnosti na základě vzájemné důvěry • Zvyšování autority každého žáka mezi spolužáky i v rodině

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
<p>3. Evaluace ŠVP ve vztahu ke vzdělávacím strategiím</p>	<p>3.1 Cíl jako integrující prvek vyučování (vytváření učebních osnov)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Výchovné a vzdělávací strategie, vycházející ze vzdělávacích cílů, by měli naplňovat všichni učitelé, měly by být společné pro činnost školy. • Vycházejí výchovně-vzdělávací strategie z vytýčených cílů? Nejsou s nimi zaměřovány? • Jsou uvedené strategie reálné pro všechny žáky a učitele? • Mají pozitivní dopad na vzájemnou interakci a komunikaci? • Obsahují zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných? • Vedou k rozvíjení klíčových kompetencí? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vyučovací proces = vzájemná součinnost učitele a žáků směřující k určitým cílům • Cíl = zamýšlený, očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje <p>Vlastnosti cílů (Skalková, Kalhous aj.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • pro žáky motivující • smysluplné • komplexní (prolínání v oblasti vzdělávací, postojoyé a výcvikové) • konzistentní (soudržné, vnitřní vazba cílů, podřízenost cílům vyšším) • kontrolovatelné • přiměřené (náročné, ale splnitelné pro všechny žáky) <p>Chyby učitelů při formulaci cílů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • záměna s tématem hodiny • není konkrétně vyjádřen • neumožňuje jednoznačné pochopení
	<p>3.2 Formulace očekávaných výstupů a jejich další rozpracování do ŠVP – učebních osnov</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jak učitelé pracují s očekávanými výstupy (výukovými cíli?) 	<p>Bloomova taxonomie kognitivních cílů:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zapamatování (znalost) 2. Pochopení (porozumění) 3. Aplikace 4. Analýza 5. Syntéza 6. Hodnotící posouzení <p>Kratwohlova taxonomie afektivních cílů:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vnímání podnětů 2. Reakce na podnět 3. Uznání, ocenění 4. Organizování, systematizování postoje 5. Zvnitřňování, začlenění postoje do charakteru <p>Daveova taxonomie psychomotorických cílů:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nápodoba (imitace) dovednosti 2. Manipulace (praktická cvičení) 3. Zpřesňování dovednosti 4. Koordinace dovednosti 5. Automatizace dovednosti

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
	<p>3.3 Rozpracování očekávaných výstupů</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Výstupy na úrovni RVP je nutné rozpracovat na úroveň ŠVP. • Jaká volíme aktivní slovesa? • Prostřednictvím jakého učiva jsou naplňovány dílčí očekávané výstupy a průřezová témata? • Jsou mezi nimi logické souvislosti? • Jsou využívány formy týmové spolupráce, kooperace, které vedou k rozvíjení klíčových kompetencí? 	<p>Fáze rozpracování očekávaných výstupů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na úrovni RVP: <ol style="list-style-type: none"> 1. Očekávaný výstup z RVP 2. Dílčí výstup 3. Učivo 4. Průřezové téma • Na úrovni ŠVP: <ol style="list-style-type: none"> 5. Mezipředmětové souvislosti 6. Klíčové kompetence 7. Hodnocení – metody, kritéria 8. Metody, formy, aktivity výuky
<p>4. Evaluace ŠVP v návaznosti na autoevaluaci (vnitřní evaluaci) školy</p>	<p>4.1 Evaluace efektivnosti škol, metody evaluace</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Externí evaluace vychází z autoevaluace školy. • Obsahuje ŠVP cíle, kritéria a nástroje autoevaluace, též časové rozvržení evaluačních činností? 	<p>Faktory přispívající k efektivnosti škol (J. Průcha)</p> <ul style="list-style-type: none"> • cílevědomé vedení školy • angažovaný zástupce ředitele • angažování učitelé • shoda učitelů ve vykonávání profesních povinností • přesná strukturace času každého výukového dne • výuka intelektově náročná • edukační prostředí zaměřené pracovní • soustředěnost výuky na daná témata • maximální komunikace mezi učiteli a žáky • časté hodnocení výkonů žáků • spolupráce učitelů a školy s rodiči • příjemné klima ve škole – pro žáky i učitele <p>Metody evaluace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvantitativní • kvalitativní <p>Předmět evaluace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vstupy • Proces • Výsledky

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
	<p>4.2 Evaluační kurikula – příklady analýzy evaluačních výzkumů kurikula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluační kurikula – zahrnuje ŠVP odpovídajícím způsobem odpovědi na následující otázky? (Koncepty E. Walterové) <ol style="list-style-type: none"> 1. Funkce a cíle vzdělávání – PROC vzdělávat? 2. Charakteristiky subjektů vzdělávání – KOHO vzdělávat? 3. Obsah vzdělávání – CO vyučovat? 4. Čas vzdělávání – KDY vzdělávat? 5. Metody a postupy – JAK VZDĚLÁVAT? 6. Organizace vzdělávání – PODMÍNKY? 7. Kontrola a hodnocení – OČEKÁVANÉ EFEKTY? 	<p>Příklad analýzy evaluačního výzkumu kurikula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Příklady evaluačních charakteristik <ul style="list-style-type: none"> • rozsah učiva, obsah – adekvátní možnostem subjektů • důraz na dovednosti, nezbytné předchozí znalosti a dovednosti • stupeň obtížnosti učiva – respektovány individuální zkušenosti a možnosti • typy úkolů 2. Časová dimenze kurikula <ul style="list-style-type: none"> • počet vyučovacích hodin na předměty – zařazování nových předmětů • čas vymezený na domácí úkoly, na procvičování učiva, na logické myšlení, tvořivost... 3. Organizace výuky <ul style="list-style-type: none"> • metody používané ve výuce – učební pomůcky jsou využívány v souladu s cíli • práce s učebnicemi • důraz kladený na hodnocení žáků • začleňování skupinového učení do výuky 4. Účastníci kurikula – žáci, učitelé <ul style="list-style-type: none"> • počet žáků • úspěšnost žáků v jednotlivých předmětech • procento učitelů, kteří jsou začleněni do dalšího vzdělávání • práce učitelů v jednotlivých předmětech
	<p>4.3 Evaluační předmětu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je ve ŠVP uvedena konkrétní charakteristika předmětu? • Je vzdělávací obsah předmětu specifikován, není předimenzované učivo? • Učivo formulované ve vzdělávacím obsahu ŠVP je závazné pro všechny žáky – je formulované také učivo rozšiřující? • Odpovídají učební postupy vzdělávacímu obsahu? 	<p>Evaluační předmětu zahrnuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proces plánování vyučovacích hodin • jejich realizaci • hodnocení v hodinách • výkony a postoje žáků • kvalitu vedoucích a způsob řízení <p>Strategie evaluace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaměřit se na omezené zdroje • shromažďovat všechny dostupné informace a detailně je ověřovat • zjišťovat, jak jsou formulované specifické cíle výuky • zjišťovat, zda mají i jednotliví žáci své vlastní cíle

Oblasti evaluace ŠVP	Kritéria evaluace ŠVP	Otázky k evaluaci ŠVP	Obsahy evaluace
	<p>4.4 Autoevaluace (sebehodnocení) učitele</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je součástí evaluační strategie školy v ŠVP také autoevaluace učitelů? 	<p>Sebehodnocení učitele:</p> <p>I. Zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podíl učitele na úrovni znalostí žáků • Podíl učitele na motivovanosti žáků • Autodiagnostický rozbor klasifikace a hodnocení <p>II. Poznávání zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka jako zdroj sebepoznávání učitele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pojetí úspěšného žáka jako regulátor učitelovy pedagogické činnosti (Kritéria hodnocení úspěšných žáků, činitelé ovlivňující utváření učitelova pojetí úspěšného žáka, výchovně–vzdělávací systém jako zdroj učitelova pojetí úspěšného žáka) • Autodiagnostické postupy pro zjišťování zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka • Analýza průběhu vyučovací hodiny jako zdroj autodiagnostických informací <p>III. Učitelův obraz o žákovi jako ukazatel jeho psychologické vnímavosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zákonitosti vzniku a utváření učitelova obrazu žáka (sociální percepce a souběžné procesy, fáze utváření si obrazu o žákovi)

