



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Elena Harkabusová

Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu

Elena HARKABUSOVÁ

Bratislava 2014

Názov: **Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu**
Autor: Mgr. Elena Harkabusová
Recenzenti: Mgr. Dáša Janigová
PhDr. Tatiana Rohaľová, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová
Vydanie: 1.
Rok vydania: 2014
Počet strán: 46
ISBN **978-80-8052-574-3**

Obsah

Úvod	5
1 Teoretické východiská a legislatívny rámec k školskému hodnoteniu	6
1.1 Koncepcie vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka	6
1.2 Zmena rol učiteľa a žiaka	9
1.3 Hodnotenie v novom edukačnom kontexte	12
1.3.1 Zásady hodnotenia	14
2 Hodnotenie a didaktický rámec učebného procesu	16
2.1 Pojem hodnotenie	16
2.1.1 Prečo, čo, ako, kedy a kto bude hodnotiť	16
2.2 Typy a formy hodnotenia	21
2.3 Od edukačných cieľov k hodnoteniu výkonu žiaka	22
2.4 Hodnotenie procesu učenia sa na vyučovacej hodine	24
2.5 Učiteľský didaktický test	24
2.6 Žiacke portfólio	25
3 Didaktická analýza aplikovaného hodnotenia na vyučovacích hodinách	26
Záver	38
Zoznam bibliografických odkazov	39
Prílohy	41

Úvod

Hodnotenie učebnej činnosti a výkonu žiaka patrí k základnej kompetenčnej výbave pedagóga. Nové tisícročie prinieslo potrebu zmeny funkcie školy, čo sa prirodzene prejavuje aj v zmene stratégií, metód a nástrojov hodnotenia. Každý žiak robí rád to, v čom dosahuje dobré výsledky a za čo je oceňovaný a odmeňovaný. Dobrý pedagóg preto pripravuje podmienky na také hodnotenie učebného procesu a výkonu žiaka, aby mohol dosahovať dobré výkony a byť úspešným. Ak učiteľ využíva informácie z hodnotiacich aktivít na prispôsobenie učebnej činnosti potrebám žiakov, aktivizuje ich vnútornú motiváciu, a tým vytvára hodnotový rámec dobrej výchovy a vzdelávania.

Základné hodnotové východiská na najvyššej úrovni (= makrosystém – štátna vzdelávacia politika) boli deklarované v národnom programe výchovy a vzdelávania v SR v roku 2001 a legislatívne v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ako aj v metodických pokynoch pre základné a stredné školy na hodnotenie a klasifikáciu žiakov a sú vyjadrením potrieb spoločnosti a trendov vývoja v európskom a slovenskom edukačnom priestore.

Aby tieto koncepčné zámery priniesli úžitok žiakom základných a stredných škôl je potrebné ich rozpracovanie a implementácia do strednej úrovne (= mezosystém – riadenie škôl). Zodpovednosť za implementáciu zákonov v praxi riadenia základných a stredných škôl má riaditeľ školy.

Najzložitejším procesom v súčasnom období je rozpracovanie hodnotových a legislatívnych zámerov na najnižšej úrovni (= mikrosystém – riadenie a vyhodnocovanie procesov učenia sa žiakov v triedach). Aj tie najlepšie legislatívne normy prinesú svoju úžitkovú hodnotu len vtedy, keď sa stanú súčasťou každodennej výchovno-vzdelávacej práce učiteľov.

Učebný zdroj je určený predovšetkým účastníkom akreditovaného vzdelávacieho programu *Hodnotenie učebnej činnosti a výkonu žiaka*. Prvá kapitola sa zaoberá novým pedagogickým kontextom a miestom hodnotenia v ňom. Súčasne prezentuje príslušné legislatívne ustanovenia zaväzujúce riaditeľov škôl implementovať ich do praxe. Druhá kapitola analyzuje hodnotenie ako súčasť didaktického rámca vyučovacej hodiny. Dáva odpoveď na otázky, prečo hodnotiť, čo hodnotiť, kedy, ako a kto bude hodnotiť? Ponúka tiež príklady nástrojov hodnotenia učebnej činnosti a výkonu žiaka. Tretia kapitola je venovaná konkrétnym didaktickým analýzám aplikovaného hodnotenia na vyučovacích hodinách. Poukazuje na súlad, resp. nesúlad techník hodnotenia procesov učenia sa a výkonu žiaka s edukačnými cieľmi a organizačnými formami učebných činností. Časť s prílohami ponúka vybrané nástroje na hodnotenie edukačných procesov z nadpredmetového hľadiska.

1| Teoretické východiská a legislatívne normy k školskému hodnoteniu

1.1| Koncepcie vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia niesla vždy zodpovednosť za prípravu žiakov na ich uplatnenie sa v živote. Naplnenie tejto veľmi náročnej úlohy bolo v jednotlivých historických epochách rôznych spoločenských systémov priamo závislé od stupňa poznania a uznania **osobnosti žiaka a hodnôt školy**. Obidva menované fenomény sú aktuálne aj v súčasnosti. Slovenský edukačný priestor sa stal v r. 2004 súčasťou európskeho vzdelávacieho priestoru. Východiská na hodnotovú orientáciu európskej spoločnosti sú deklarované v správe J. Delorsa *Vzdelávanie pre 21. storočie* publikovanej v r. 1997 medzinárodnou komisiou UNESCO. J. Delors v nej na základe analýz charakterizoval štyri základné piliere vzdelávania na úspešné začlenenie sa žiaka do života v 21. storočí.

Prvý pilier **učiť sa poznávať** – vymedzuje *kvalifikačnú funkciu školy*. Laickou verejnosťou je vnímaný len ako redukcia faktografických vedomostí alebo poznatkov. Menej sa uvažuje a diskutuje o tom, že dôležité je získavať vedomosti v súvislostiach. Tento pilier neznamena uplatňovanie jednostrannej redukcie učiva alebo prenesenie ťažiska na rozvoj zručností potrebných pre život. Dôraz sa kladie na to, aby žiaci na základe vecných poznatkov a vedomostí dokázali *porozumieť zložitostiam sveta*, aby sa dokázali *postarať sami o seba a druhých ľudí* a tiež, aby v podmienkach informačnej explózie (internet ako technologicky fenomén doby) dokázali *spracovať* informácie vo vlastnej mysli.

Druhý pilier **učiť sa konať** – vymedzuje *integračnú funkciu školy*. Učiteľská obec ho často chápe ako schopnosť žiakov komunikovať. A to je veľmi zjednodušené, povrchné ponímanie. Podstatou je celý komplex psycho-sociálnych *vedomostí, zručností a postojov*, ktoré žiaci dokážu nielen kognitívne spracovať, ale dokážu na základe vnútorných motivácií realizovať v spoločenskom i súkromnom živote. Dokážu zaujímať spoločensky prospešné občianske postoje.

Tretí pilier **učiť sa žiť spoločne** – vymedzuje *socializačnú funkciu školy*. V tomto pilieri sa často stretávame s redukciami na otázky sociálneho spolužitia, boja proti xenofóbii, rasizmu a neznášanlivosti. V skutočnosti má byť dôraz položený na budovanie vzťahov v najširšom slova zmysle. Má to byť naplnenie Aristotelovho výroku „*človek je tvor spoločenský (zoon politikon)*“.

Štvrtý pilier **učiť sa byť** – vymedzuje *personalizačnú funkciu školy*. Žiak sa má stať plnohodnotnou osobnosťou schopnou adekvátne sa uplatniť v praktickom živote. Skutočnou hodnotou v tomto pilieri

je naplnenie *individuálnych*, často odlišných *motivácií* každého jednotlivého žiaka. Tento pilier je chápaný tak, aby škola umožnila žiakovi stať sa tým, čím sa stať chce. Cieľovým stavom je **prienik etiky, práva a osobnej zodpovednosti človeka** voči sebe i voči spoločnosti.

Uvedený dokument sa stal základom na všetky vydané rozhodnutia Európskeho parlamentu a Rady európskej únie v oblasti celoživotného vzdelávania a zmeny školských systémov. Dal presvedčivú odpoveď na otázky, v čom spočíva budúcnosť vzdelania, ako sa musia školy zmeniť, aby obhájili svoju existenciu v dnešnom prudko sa meniacom a vyvíjajúcom sa svete a nestali sa v dôsledku dostupnosti informačno-technologických zariadení pre žiakov zbytočnými.

Delorsovo dielo *Učenie je skryté bohatstvo* viedlo k zrodu pojmu **kompetencia** a následne v decembri 2006 k Európskemu referenčnému rámcu, ktorý stanovil 8 kľúčových kompetencií na celoživotné vzdelávanie:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie. (Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady, 2006)

Harvardský psychológ Howard Gardner predložil v r. 2009 po svojom dlhoročnom výskume *Five Minds for the Future* – koncept piatich kľúčových kompetencií na rozvoj celej osobnosti ako podmienku vzdelávania v 21. storočí. Možno ho krátko, ale obsažne zhrnúť v jednej vete: „**Budúcnosť vzdelávania sa volá vzdelávanie celej osobnosti žiaka.**“

Inteligencia plus charakter. Podľa Gardnera duševnú flexibilitu a schopnosť učiť sa, vysoko rozvinuté kreatívne myslenie a konanie môžu dosiahnuť len osobnosti s vysoko rozvinutou *sociálnou kompetenciou a eticky fundovaným postojom k hodnotám*.

Aj keď v školách šlo vždy o rozvoj osobnosti žiaka, v školských dokumentoch boli ciele týkajúce sa rozvoja osobnosti žiaka deklarované len vo všeobecnej podobe, čo umožňovalo dať akékoľvek učebné činnosti vykonávané v škole do súvislosti s rozvojom osobnosti žiaka. Vedomé a komplexné zapojenie osobnosti žiaka do procesu učenia v triede je dnes presne určené „*proporcionálnou harmóniou medzi vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami, postojmi a hodnotovou orientáciou žiakov v kľúčových kompetenciách*“ (Blaško, M.).

V školských systémoch ešte stále pretrváva „ilúzia vedomostí“, ktorá podľa neodborných tvrdení vraj sama o sebe vedie v školskom vzdelávaní k uvedeným kompetenciám. Problémom dodnes zostáva, že školy stále trpia na následky rigidnej edukačnej morálky, foriem frontálneho vyučovania a jemu poplatného hodnotenia.

Vlády Slovenskej republiky od r. 1990 a Ministerstvo školstva SR podporovali a podporujú naštartovanú školskú reformu na Slovensku v súlade s európskym vzdelávacím hodnotovým rámcom.¹

Ak najvyššie štátne orgány v Slovenskej republike vytvárajú legislatívny priestor na možné zmeny v systéme výchovy a vzdelávania, ak sa postupne mení vnímanie poslania škôl a školských zariadení v našej spoločnosti v súlade so všeľudskými hodnotami, ak samotní žiaci pociťujú potrebu získať dobré vzdelanie, v čom je problém? Zjednodušene možno povedať, že problematickým miestom v reforme systému výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike je *zmena práce učiteľov* vo vzťahu k zmene ich roly v procese učenia sa žiakov a k zmene roly žiakov počas vyučovania. Aby učitelia mohli vytvoriť priestor v triede na implementáciu kvality učenia a naplniť tak požiadavky ISCED 1, 2, 3, musia prijať vo svojej profesii hodnotový rebríček vzdelávacej koncepcie orientovanej na rozvoj osobnosti žiaka a prostredníctvom týchto hodnôt uplatňovať v procese učenia naučené predmetové vedomosti. Bez tohto angažovania učiteľov bude reforma slovenského školstva vnímaná len ako „reforma zhora“, v podobe nanúteného zákona č. 245/2008 Z. z., štátnych vzdelávacích programov, obsahových a výkonových štandardov, metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov... Nesmie byť zamlčovaná skutočnosť, že všetky prijaté nariadené opatrenia bez dodatočného učiteľského angažovania sa stávajú neúspešnými.

Zmena je všeobecne charakterizovaná ako odlišnosť od existujúceho stavu. V tomto učebnom zdroji sme zvolili metodologický prístup, ktorý bude prezentovať žiadanú zmenu vždy v celom meniacom sa pedagogickom kontexte podloženom didaktickým rámcom.

Koncepciu vzdelávania vymedzuje sociológ Ronald Meighan ako „*rozsiahlly a vnútorne previazaný systém ideí a presvedčení o spôsobe vzdelávania, ktorý vyznáva určitá skupina ľudí a ktorý sa prejavuje v ich chovaní a komunikácii*“. Preto má vplyv na to, aké hodnotenie (formy a metódy hodnotenia) budú v škole presadzované alebo naopak odmietané. Ďalej uvádza nasledovné tri koncepcie, v jeho terminológii „ideológie“, ktoré ovplyvňujú spôsoby hodnotenia: transmisívna, interpretačná a autonómna (In Slavík, 1999).

¹ V decembri 2001 vláda schválila *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, ktorý je rozpracovaním projektu Milénium a slúžil ako východisko pri koncipovaní novej školskej legislatívy. Bol to prvý slovenský vizionársky program posúvajúci tradičnú školu (prevaha pamäťového osvojovania si obsahov sprostredkovaných učiteľmi) k tvorivo humanistickej výchove (prevaha orientácie na proces učenia sa s akcentom na rozvoj celej osobnosti žiaka – KEMSAK). Hoci tento dokument bol v súlade s víziami a dokumentmi Rady európskej únie, reformné snahy boli v ňom formulované príliš všeobecne, bez zadefinovania konkrétnych realizačných krokov v časovej následnosti.

V decembri 2004 Štátny pedagogický ústav zverejnil výsledky medzinárodnej štúdie PISA 2003, v ktorej sa ukázalo, že žiaci z vybraných škôl v SR nedosahujú očakávané výsledky. Štúdia opäť rozprúdila verejnú diskusiu o nevyhnutnosti zmeny kvality slovenských škôl.

V júli 2006 deklarovala nová vláda vo svojom Programovom vyhlásení vlády, že oblasť vzdelávania patrí medzi jej priority. Minister školstva predstavil dvanásť priorít pre svoj rezort. V júni 2007 vláda schválila *Legislatívny zámer zákona o celoživotnom vzdelávaní a Koncepciu dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy v SR*. Ministerstvo školstva otvorilo súčasne diskusiu k legislatívnemu zámeru zákona o výchove a vzdelávaní.

22. mája 2008 schválili poslanci Národnej rady SR nový školský zákon č. 245/2008 Z. z., ktorý v § 4, ods. b/ v súlade s Európskym kvalifikačným rámcom pre celoživotné vzdelávanie zaväzuje učiteľa SR rozvíjať všetkých 8 kľúčových kompetencií na celoživotné vzdelávanie.

Už v júni 2008 bol na gremiálnej porade ministra schválený štátny vzdelávací program. ŠVP vymedzil *všeobecné* ciele škôl, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho vzdelávacieho programu školy. Boli schválené aj vzorové školské vzdelávacie programy (ISCED-1, ISCED-2, ISCED-3) a metodika tvorby ŠkVP.

Tab. 1 Porovnanie koncepcií vzdelávania podľa Meighana

TRANSMISÍVNA	INTERPRETAČNÁ	AUTONÓMNA
učiteľ odovzdáva poznatky	vyzdvihovanie a výklad poznatkov z osobnej skúsenosti žiaka	sebavzdelávanie, sebareflexia, svojprávnosť žiaka
učiteľ je sprostredkovateľom tradičných hodnôt	učiteľ je podnecovateľom poznávacieho dialógu medzi žiakmi	učiteľ je organizátorom žiakovej vlastnej skúsenosti s učením
žiak si osvojuje učiteľom odovzdávané skúsenosti	žiak porovnáva rozdielne skúsenosti a vykladá zistené rozpory s cieľom dospieť k všeobecnému poznaniu	žiak zvláda techniky získavania poznatkov a sebareflexie
hodnotenie na konci jednotlivých etáp výučby, má byť objektívne, porovnáva výkony vzhľadom k sociálnej norme	hodnotenie predchádza a sprevádza výučbu, zisťuje žiakove záujmy, skúsenosti, dispozíciu a poňatie učiva	uskutočňovanie hodnotenia prechádza od učiteľa k žiakovi, má byť spätnoväzbové, rozvíja metakogníciu

Tabuľku možno čítať z vertikálneho a z horizontálneho pohľadu. Očakávané zmeny vzdelávania v súčasnom období si vyžadujú akcent na rozvoj osobnosti žiaka smerom horizontálnym zľava doprava. Hodnotenie ako súčasť učenia v škole sa nemení izolovane, vytrhnuté z kontextu jednotlivých koncepcií vzdelávania, ale v tesnom spojení s rolami aktérov procesu učenia, t. j. smerom vertikálnym zdola nahor. To je v súčasnosti jeden z faktov ohrozujúcich úspešnosť reformných snáh na úrovni mezosystému a mikrosystému v škole.

1. ZÁVER

Zmena tradičného hodnotiaceho systému prinesie účinok v rozvoji osobnosti žiaka iba vtedy, ak bude v učebnom procese viazaná na nové roly učiteľa a žiaka a podložená rozvinutými psychodidaktickými kompetenciami učiteľa. V prípade mechanického posunu hodnotenia na žiaka bez zmeny rol učiteľa a žiaka môže hodnotenie viesť k ohrozeniu správneho sebapoňatia žiaka.²

1.2| Zmena rol učiteľa a žiaka

Potrebu zmeny roly učiteľa a roly žiaka v procese učenia v triede potvrdzujú aj výskumy amerického psychiatra Williama Glassera, autora publikácie *Ako sa učíme (How we learn)*. Podľa neho si človek zapamätá tým viac, čím aktívnejšie si informácie, vedomosti, poznatky osvojuje on sám. Čím viac žiaka učenie baví, tým viac sa naučí. Od spôsobu, akým žiak učivo prijal, závisí jeho úspešnosť učenia sa aj výkon. To si vyžaduje zmeniť štruktúry vyučovacích hodín tak, aby bol žiak čo najviac oslobodený od roly pasívneho objektu v procese učenia a učiteľ od výkladov, vysvetľovania učiva a mechanického transportu učebných obsahov.

² Skúsenosť z pedagogického pozorovania hodnotenia a sebahodnotenia žiaka mŕňajúceho sa účinku: učiteľ vykladá učivo tretinu času vyučovacej hodiny, následne položí kontrolné otázky a vyvolá 5 – 6 žiakov. Potom zadá úlohu, ktorú žiaci riešia vo dvojici. Výsledok riešenia úlohy zverejní a vyzve žiakov, aby sa ohodnotili, ako sú spokojní so svojim výkonom na vyučovacej hodine. 3 – 4 žiaci vykriknú: „Dobre.“ Ostatní mlčia. Zvoní. Učiteľ pochváli žiakov celej triedy, v závere vyučovacej hodiny zadá domácu úlohu a ukončí hodinu.

Nová úloha učiteľa v príprave na takéto učenie v triede pozostáva v naprojektovaní učebných činností tak, aby žiaci väčšinu času na vyučovacích hodinách spolu komunikovali, konali a hodnotili, t. j. stali sa aktívnym subjektom v procese.

Na základe Glasserovho výskumu určila Medzinárodná organizácia pre migráciu oblasť vzdelávania migrantov aktívnu účasť učiacich sa v skúsenostnom a zážitkovom vzdelávaní za najefektívnejší prístup k učeniu. Vťahuje totiž do procesu učenia sa všetky zložky osobnosti, najmä však zručnosti a postoje. Učiteľ – pedagóg musí preto vytvoriť podmienky na učenie sa žiaka a stať sa predovšetkým podporovateľom a poradcom v duchu konštruktivismu, nie inštruktorom a poučovateľom (pozri transmisívne-inštruktívny model výučby v tab. 1) ako sa žiaci majú učiť a správať. J. Vašutová (2007) vymedzila novú pedagogickú rolu učiteľa na riadenie procesov učenia sa žiaka nasledovne:

- učiteľ je sprievodca učenia sa žiakov prostredníctvom vyučovacích stratégií,
- učiteľ je konzultant pre výchovné a vzdelávacie situácie v škole,
- učiteľ je poradca na riešenie učebných problémov žiakov a tiež sociálne vzťahových, postojových a rozhodovacích problémov a neistôt žiakov,
- učiteľ je facilitátor/podporovateľ učenia sa žiakov, vytvára optimálne podmienky na učenie sa jednotlivých žiakov,
- učiteľ je supervízor správania a konania žiakov v škole a v mimoškolských aktivitách.

Nová rola učiteľa vo vzťahu ku kľúčovým kompetenciám a k spôsobu prijímania informácií, vedomostí a poznatkov žiakom prináša zmenu v hodnotení učebnej činnosti a výkonu žiaka nielen v tom, že sa presúva na žiaka, ale aj v samotnej kvalite hodnotenia. Vnútorne motivuje žiaka k učeniu tým, že mu v súlade s jeho danosťami projektuje úspech a posilňuje pozitívne poňatie seba samého (jeho psychické zdravie). Nevyhnutnou podmienkou na to sú rozvinuté psychodidaktické zručnosti učiteľa-facilitátora:

- ✓ uľahčovať žiakom konštrukciu nových poznatkov,
- ✓ pripravovať žiakom didakticky spracované pramene poznania ako zdroj informácií,
- ✓ riadiť učebnú činnosť žiakov s týmito prameňmi,
- ✓ navodzovať metakogníciu myšlienkových procesov žiakov,
- ✓ vstupovať do diskusie so žiakmi,
- ✓ riadiť jednotlivé myšlienkové operácie žiakov,
- ✓ hodnotiť správnosť úvah žiakov a nimi vytvorených konštruktov. (Rötling, 2004)

Pokúsime sa tento náročný vzťah učiteľ – žiak stručne zhrnúť v nasledovnom porovnaní (tab. 2). K uvedenej tabuľke je potrebné zdôrazniť, aby sa učitelia v tomto reformnom období, pri prechode od tradičného vyučovania k vzdelávaniu orientovanému na rozvoj celej osobnosti žiaka, vystríhali zámienky niektorých kritérií z jednej koncepcie do druhej počas vyučovania. Splývanie roly učiteľa-sprostredkovateľa-mentora v tradičnej škole s rolou facilitátora v modernej škole deaktivuje rozvíjanie žiaka v procese aktívneho učenia a stáva sa kontraproduktívnym.

Tab. 2 Porovnanie tradičnej školy s pedagogickou koncepciou orientovanou na rozvoj osobnosti žiaka

TRADIČNÁ ŠKOLA	KRITÉRIÁ	HUMANISTICKÝ KONCEPT
mentor (inštruktor)	<i>ROLA UČITEĽA</i>	facilitátor/podporovateľ/poradca
objekt	<i>ROLA ŽIAKA</i>	subjekt svojich procesov učenia sa
vyučovanie	<i>PROCES NA VYUČOVACEJ HODINE</i>	učenie sa
plnenie noriem	<i>ÚSPEŠNOSŤ UČITEĽA</i>	plnenie edukačných cieľov
reprodukcia	<i>ÚSPEŠNOSŤ ŽIAKA</i>	produkcia
objektívne hodnotenie	<i>UPREDNOSTŇOVANÉ HODNOTENIE</i>	spravodlivé (podľa individuálnej vzťahovej normy)

Uprednostňované spravodlivé hodnotenie/individuálna vzťahová norma sa viaže na uplatnenie hodnôt (cností) humanistickej pedagogickej koncepcie. G. Rötling (2004) uvádza vo svojej príručke *Pedagogické riadenie školy* šesť hodnôt:

1. **sloboda – zodpovednosť** (sloboda je základnou hodnotou a podmienkou, aby žiak mohol prebrať zodpovednosť za vlastné učenie sa. Sloboda vytvára možnosť, aby sa žiak mohol realizovať),
2. **dôvera v rast žiaka** (predpokladá sa, že učiteľ má pozitívne očakávanie, že žiak bude zajtra lepší, ako je dnes. Z toho vyplýva uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia žiaka pred negatívnym),
3. **uznanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi** (predpokladá sa, že učiteľ uznáva jedinečnosť každého žiaka s jeho silnými aj slabými stránkami),
4. **chyba ako prostriedok učenia** (učiteľ vníma chybu ako prirodzený jav učenia sa, učíme sa na chybách; chyba by sa nemala vnímať ako vina, skôr ako možnosť zlepšiť sa a napraviť stav),
5. **spolupráca** (ak učenie je sociálny jav, potom je potrebné, aby sa žiaci učili vo dvojiciach alebo v trojčlenných až štvorčlenných skupinkách. Na vyučovaní by sa malo uplatňovať kooperatívne učenie, kde sa žiaci učia spolupracovať a komunikovať),
6. **učenie sa činnosťou** (žiak sa môže naučiť iba vlastnou činnosťou a učiteľ má byť iba nápomocný pri učení sa žiaka).

Význam objektívneho hodnotenia dominujúceho v tradičnej škole sa v novom pedagogickom kontexte zužuje len na informáciu, koľko učiva žiak zvládol (pritom na nižších úrovniach učenia sa) a ktoré miesto mu za jeho výkon patrí v rámci sociálnej normy v triede. Najspoľahlivejším nástrojom merania tohto výkonu sú učiteľské didaktické testy alebo normalizačné testy zisťujúce stav v celej populácii (Testovanie 9, centrálna skúška Maturita).

Podľa profesora Markusa Rittera (2009) z Rúskej univerzity Bochum sú v spolkovej krajine Severné Porýnie-Westfálsko **objektívne** centrálna merania v predmete anglický jazyk spojené so známym nebezpečením ohrozujúcim naplnenie stanovených **edukačných cieľov** (pozri kritérium v tab. 2) – vyučovanie sa viac orientuje na plnenie požadovaných **noríem a reprodukcie učiva** (tab. 2) pre centrálna

skúšky (testy) a plnenie **edukačných cieľov** ustupuje do pozadia (=teaching to the test/backwash-effect). Učenie sa pre testy podporuje povrchové učenie. Platia nasledovné štyri tézy:

Školy sú výchovno-vzdelávacie inštitúcie



Sú zaviazané plniť predovšetkým **edukačné ciele**



Vedomosti sú dôležité na edukáciu, ale výchova a vzdelávanie nie sú vedomosti
a vedomosti nie sú výchova a vzdelávanie



Existencia škôl v 21. storočí je zameraná viac než kedykoľvek predtým na rozvíjanie kompetencie
naučiť (sa) učiť sa a na rozvoj schopnosti samostatne myslieť a hodnotiť

V školskom zákone č. 245/2008 Z. z. sú komplexné edukačné ciele definované v § 4 Ciele výchovy a vzdelávania.

Od týchto všeobecných formulácií musia byť konzistentným spôsobom odvodzované edukačné ciele na rozvoj celej osobnosti, t. j. v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej, v jednotlivých typoch škôl pre študijný odbor, predmet, tematický celok a vyučovacie hodiny. Orientácia na konkrétnosť edukačných cieľov rozvoja celej osobnosti žiaka otvára nové možnosti hodnotenia výkonu a učebnej činnosti žiakov, zvyšuje ich individuálnu podporu a ponúka šance na ich diagnostiku.

2. ZÁVER

V rozvíjaní osobnosti žiaka ako subjektu v procese učenia (sa) je hodnotenie podľa kriteriálnej a individuálnej vzťahovej normy jeden z „orgánov“ fungujúceho organizmu. Ak sa tento orgán znefunkční, ak učiteľ nebude profesionálne podporovať a riadiť učenie sa žiaka a jeho hodnotenie, dôjde k neželaným zníženým výsledkom. Podobne ako keď živému ľudskému organizmu odoberú časť pečene, pľúc, žalúdka...

1.3| Hodnotenie v novom edukačnom kontexte

V edukačnom procese orientovanom na rozvoj osobnosti žiaka ako subjektu výchovno-vzdelávacieho procesu nadobudlo sebahodnotenie existenčný význam. Vďaka transformačnému úsiliu v školskom systéme v 90-tych rokoch sú dnes tieto obidva odborné pojmy z formálnej stránky v pedagogickej

verejnosti známe. Aby sa však stali odborne fungujúcim prvkami v systéme, je nevyhnutné naučiť sa hodnotiť priamo v učebnom procese, utvárať priestor na sebarozvíjajúce aktivity žiakov počas celého procesu výchovy a vzdelávania v škole a hodnotenie zaraďovať ako činiteľ sprevádzajúci edukačný proces v pevnom didaktickom rámci do procesu učenia (sa) na vyučovacích hodinách. V tomto bode zostávajú učitelia sami. Ani jeden reformný krok zo strany štátnej politiky nebol zameraný a rozpracovaný na pomoc učiteľom priamo v triede. Rozvoj osobnosti žiaka uskutočňovaný prostredníctvom hodnôt humanistickej výchovy a vzdelávania (pozri šesť hodnôt humanistickej pedagogickej koncepcie kap. 1) sa v školskom učebnom procese riadi štyrmi hlavnými princípmi:

1. jedinečnosť ako cieľ a podmienka výchovy,
2. sebarozvoj ako cieľ a podmienka výchovy,
3. celostný rozvoj osobnosti,
4. priorita vzťahovej dimenzie v živote človeka.³

Aké dôsledky na zmeny v hodnotení učebnej činnosti a výkonu žiaka dané princípy predurčujú, uvádza B. Kosová (2002) v svojej príručke *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*.

Tab. 3 Hodnotenie v osobnostne orientovanej pedagogickej koncepcii (podľa B. Kosovej)

HLAVNÉ PRINCÍPY		DÔSLEDKY HODNOTENIA
jedinečnosť ako cieľ a podmienka výchovy		- individualizácia hodnotenia - akceptácia potrieb žiaka v hodnotení - tolerancia individuálnych odlišností v hodnotení
sebarozvoj žiaka ako cieľ a podmienka výchovy		- rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie - podpora pozitívneho sebapoňatia - aktívny podiel žiaka na hodnotení - podpora rozvojovo-aktivačných dispozícií - hodnotenie výsledkov činností a nie osoby - dostatočná spätná väzba
celostnosť rozvoja osobnosti		- hodnotenie všetkých stránok osobnosti - preferencia formatívneho hodnotenia - preferencia otvoreného hodnotenia
priorita vzťahovej dimenzie v živote človeka	priorita postojov a schopností v cieľoch výchovy	- rozvoj hodnotiaceho myslenia - morálna socializácia podľa humánnych hodnôt - preferencia postojov a schopností pred rozsahom vedomostí v hodnotení
	dôraz na prežívanie	- hodnotenie na základe pozitívnych medziosobných vzťahov - pozitívna orientácia hodnotenia - využívanie emocionálneho hodnotenia

³ Školský zákon č. 245/2008 Z. z. v § 3 Princípy výchovy a vzdelávania v ods. c, e, m, n zaväzuje učiteľov k naplneniu najmä dvoch princípov v edukácii na ZŠ a SŠ – celostného rozvoja žiaka a jeho sebarozvoja. Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov SŠ a metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov ZŠ podporujú zahrnutie princípu jedinečnosti a zmien v postojoch žiaka do hodnotenia, čo je tiež v súlade s pedagogickou koncepciou orientovanou na rozvoj osobnosti žiaka. Ako implementovať obidva metodické pokyny priamo v učebnom procese nie je záležitosťou len ich vydania, ale najzložitejšia úloha reformy.

Prioritou v hodnotení sa stáva pokrok v celostnom rozvoji žiaka, v jeho sebarozvoji a postojoch, t. j. „zisťovanie a posudzovanie zmien v jeho postojoch – schopnostiach – zručnostiach – vedomostiach oproti predchádzajúcemu stavu“ (Turek, 2010).

Žiak sa učí hodnotiť sám seba, svoj progres vo vzťahu k sebe samému, posudzovať svoje učenie sa a svoj výkon (individuálna vzťahová norma). Ak má súťažiť s niekým, tak sám so sebou, aby si v budúcnosti vedel riadiť svoj sebarozvoj na zdravý a šťastný život.

Porovnávanie výkonu žiaka s ostatnými spolužiakmi v skupine alebo v celej spoločnosti (sociálna vzťahová norma) zisťované prostredníctvom testov pre oblasť nižších úrovní učenia sa je zlomkom v osobnostnej výbave fungujúceho organizmu žiaka (pozri s. 2 – 3, učenie H. Gardnera). Záleží už len na profesionalite učiteľa, jeho pedagogickej viere, uznávaných pedagogických hodnotách a postoji, ako vie odborne zdôvodniť túto ponúkanú kvalitu učebného procesu laickej verejnosti, do ktorej patria aj mnohí rodičia. Je potrebné získavať ich pre kvalitný výchovno-vzdelávací proces v škole.

1.3.1| Zásady hodnotenia

Uplatňovanie hlavných princípov výchovy a vzdelávania má priamy dopad na zmenu hodnotenia v triede. Okrem uvedeného sebahodnotenia a individualizácie hodnotenia sa do popredia dostáva hodnotenie, posudzovanie všetkých stránok osobnosti žiaka v súlade s edukačnými cieľmi. Podľa Kosovej (2002) sa takéto hodnotenie riadi nasledovnými šiestimi zásadami:

1. Individuálny prístup v hodnotení

- posudzovať výkon žiaka podľa schopností žiaka, ako využíva svoje potenciály, aký posun vpred žiak urobil, aké úsilie pri tom vynakladá,
- zohľadňovať individuálne zvláštnosti žiaka, ktoré ovplyvňujú proces jeho napredovania,
- požadovať od žiaka dosiahnutie jeho osobného maxima a potom jeho výkon oceniť,
- nepoužívať sociálne vzťahovú normu.

2. Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel dieťaťa na hodnotení

- umožniť žiakovi spoluvytvárať kritéria hodnotenia, vyjadriť sa k činnosti a práci druhých, napr. hodnotenie spoločnej úlohy skupiny,
- hodnotiť seba samého,
- dostať okamžitú spätnú väzbu, informujúcu žiaka o správnosti učebného postupu.

3. Pozitívna orientácia hodnotenia

- každý žiak má byť úspešný, preto má učiteľ nájsť v žiakovi to, čo možno pochváliť, zadať úlohy, ktoré je žiak schopný vyriešiť, aby zažil pocit radosti z úspechu,
- pozitívne formulovať hodnotiace výrazy.

4. Komplexnosť hodnotenia

- zamerať hodnotenie na celostný rozvoj osobnosti, postoje – schopnosti – zručnosti – vedomosti (kognitívne a sociálno-afektívne schopnosti),
- predpokladá sústavnosť hodnotenia, t. j. od procesuálneho cez priebežné až po záverečné hodnotenie.

5. Otvorenosť hodnotenia

- hodnotiť činnosť a výsledky, používať formatívne hodnotenie,
- hodnotiť žiaka ako meniacu sa, vyvíjajúcu sa bytosť (nezaraďovať!).

6. Objektivizácia hodnotenia

- obmedziť subjektívnosť hodnotenia jeho operacionalizáciou – rozložením všeobecného alebo abstraktného pojmu na konkrétnejšie pojmy.

Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl uvádza všeobecné zásady hodnotenia a klasifikácie žiakov. Z menovaných zásad hodnotenia odvodených z pedagogického algoritmu *hodnoty – princípy – zásady hodnotenia* sú nepriamo spomenuté v odseku 5 čl. 3 zásady: individuálny prístup, komplexné hodnotenie a pozitívna orientácia hodnotenia výkonov žiaka. V metodickom pokyne č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy majú zásady hodnotenia zhrnuté v čl. 1 a majú tiež všeobecný charakter. Zvyšné články v oboch metodických pokynoch poskytujú učiteľom všeobecný opis kritérií na klasifikáciu výsledkov v predmetoch a v správaní žiaka (sumatívne hodnotenie), prípadne postupov, ustanovení, podmienok na vystavenie úradných dokladov o absolvovaní skúšok – formálny rozmer hodnotiacej a klasifikačnej procedúry. Dominantné postavenie v hodnotení patrí opäť učiteľovi.

3. ZÁVER

Ak sa má byť učenie sa žiaka efektívne, tak jadro hodnotiacich aktivít na vyučovacích hodinách v línii hodnoty – princípy – zásady hodnotenia musí tvoriť komplexné, formatívne hodnotenie a sebahodnotenie žiaka.

2| Hodnotenie a didaktický rámec učebného procesu

2.1| Pojem hodnotenie

V prvej kapitole sme charakterizovali, aké hodnotenie zvyšuje kvalitu učenia sa žiaka v pedagogickom kontexte podporujúcim rozvoj osobnosti. Zdôrazňovali sme súčasne dôležitosť udržať na vyučovacích hodinách tento pedagogický kontext, aby nedochádzalo k znižovaniu kvality a účinnosti učenia sa. V tejto časti sa budeme venovať otázke, čo všetko môžeme zahrnúť do pojmu hodnotenie alebo hodnotiaci aktivita.

Hodnotenie bolo vždy centrom pozornosti školskej komunity – rodičov, pedagógov a žiakov. Ide vo všeobecnosti o *porovnávanie niečoho s niečím, pri ktorom rozlišujeme lepšie od horšieho a vyberáme lepšie alebo sa snažíme nájsť cestu k náprave či aspoň zlepšenie horšieho* (Slavík, 1999). Konštatovanie učiteľov na vzdelávacích tréningoch, že žiaci nevedia hodnotiť, je žiaľ skutočnosť.

Súčasne poukazuje na to, aká dôležitá, zodpovedná a samozrejme náročná je úloha školy (učiteľov) vytvoriť na každej vyučovacej hodine priestor pre žiakov, aby sa učili rozlišovať vo svojich výkonoch a učebných činnostiach „lepšie“ od „horšieho“, teda hodnotiť. B. Kosová (2002) na základe uvedeného algoritmu osobnostného rastu žiaka uvádza, že hodnotenie *„je vyjadrením faktu, mienky alebo postoja učiteľa (ale aj žiaka) žiakovi o jeho výkonoch, činoch a prejavovaných vlastnostiach na základe objektívnych kritérií a subjektívnych preferencií a na základe individuálnej alebo sociálnej vzťahovej normy.“* Učitelia stoja pred veľkou zmenou kvality učebných procesov – hodnotiť cieľ i obsah učebnej činnosti žiaka, až do metakognitívnej roviny (pozri tab. 1). Hodnotený môže byť aj výsledok skúšky a jej priebeh, či už žiakmi alebo učiteľom.

2.1.1| Prečo, čo, ako, kedy a kto bude hodnotiť

Všeobecnú odpoveď na otázku, **prečo hodnotiť**, sme implicitne obsiahli v predchádzajúcom texte. Je nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu v rozvoji osobnosti žiaka a prispieva ku kvalite jeho procesov učenia sa. Hodnotíme predovšetkým preto, aby sme:

- sledovali rast vedomostí žiaka, jeho zručností, schopností a postojov oproti predchádzajúcemu stavu, teda jeho progres vo vzťahu k nemu samému,
- zabezpečovali postupný prechod na sebahodnotenie žiaka, aby sa žiak naučil posúdiť vlastné schopnosti, odhadnúť jemu primeraný, psychicky zdravý rozvoj,
- motivovali žiakov v ich ďalšom učení sa a osobnostnom rozvoji.

Ak žiak bude môcť vyrastať v takejto učebnej kultúre od 1. triedy základnej školy, tak v 18-tich rokoch svojho života bude bližšie k naplneniu edukačných cieľov ISCED-u 1, 2 a 3.

Odpoveď na otázku, čo **hodnotiť**, sme naznačili v predchádzajúcich kapitolách. V novom pedagogickom kontexte (nová rola učiteľa a žiaka, učenie sa žiaka a hodnotenie orientované na rozvoj osobnosti žiaka) sa posúva hodnotenie od povrchového hodnotenia kvantity (množstvo vedomostí, ich porozumenie, reprodukcia a aplikácia) k vyšším úrovniam učenia sa žiaka t. j. k zručnostiam a posudzovaniu postojov. Hodnotenie v tradičnej škole zvyšuje naopak momentálny pamäťový výkon nižších poznávacích funkcií, menej potrebných pre život, nad kvalitatívne vyššie tvorivé a hodnotiace výkony, ako aj proces rozvoja osobnosti. Z výskumu M. Zelinu (1994) vyjadrené v číslach: ide o pomer 95 % – konvergentné úlohy (potrebné pre školu) ku 5 % – divergentné úlohy (potrebné pre život).

Hodnotený môže byť aj výsledok skúšky, jej priebeh, teda podávanie výkonu, či už žiakmi alebo učiteľom. Preto podklad na hodnotenie učenia sa žiaka tvoria tri základné zložky:

Tab. 4.1 Zložky hodnotenia

KVANTITATÍVNA	KVALITATÍVNA	VZŤAH/POSTOJ/ÚSILIE
koľko učebnej látky si žiak osvojil	či aj na vyšších úrovniach kognitívnych schopností	- pri akom preukázateľnom reagovaní a správaní sa počas učebných situácií (učenia sa) - pri akej miere námahy

Z uvedených zložiek majú najväčší problém účastníci vzdelávania porozumieť pojmu POSTOJ. Veľký psychologický slovník (Hartl, P. Hartlová, H., 2010) definuje pojem postoj nasledovne:

*„...hodnotiaci vzťah vyjadrený sklonom ustáleným spôsobom reagovať na predmety, osoby, situácie a na seba samého; postoje sú súčasťou osobnosti, predurčujú poznanie, chápanie, myslenie a cítenie; postoje sa spolu s vedomosťami a zručnosťami získavajú v priebehu života, predovšetkým vzdelávaním a širšími sociálnymi vplyvmi, ako je verejná mienka a sociálne kontakty; sú relatívne trvalé a obsahujú zložku: **poznávaciu** (kognitívnu), **citovú** (afektívnu) a **konatívnu** (behaviorálnu); postoje je možné merať kvantitatívne pomocou škál, či analyzovať obsahovo podľa vzťahu k hierarchii hodnôt.“*

Na ilustráciu uvidíme príklad:

Poznávacia (kognitívna) zložka – pozostáva z názorov a presvedčenia o predmete postoja

JA POZNÁM, JA VIEM, ŽE...

Príklad: Hodnotenie učebnej činnosti a výkonu žiaka prostredníctvom žiackeho portfólia je účinná metóda rozvoja osobnosti žiaka.

Emocionálna (afektívna) zložka – vyjadruje prostredníctvom citov vzťah k predmetu postoja

JA CÍTIM K POZNANÉMU...

Príklad: Mám rád/rada prácu so žiackymi portfóliami.

Konatívna (behaviorálna) zložka – je správanie sa v súlade s poznaným

JA CHCEM/JA ROBÍM

Príklad: V triede používam žiacke portfóliá.

Škála poznania, cítenia a konania môže byť v rámci postoja rôzna. Všetky tri zložky sú však vzájomne *neoddeliteľne* prepojené a priamo ovplyvňujú výkon. Ich vzťah vyjadríme matematickou rovnicou:

$$\text{Výkon} = \text{poznávacía zložka} \times \text{citová zložka} \times \text{konatívna zložka}$$

Ak sa v tomto súčine len jeden činiteľ rovná nule, tak celý výsledok je nula. A naopak. Pri vyšších hodnotách ako nula je výkon výsledkom násobených hodnôt, viac než súčet.

Pri otázke **ako hodnotiť**, musíme zopakovať dôležitosť dodržiavania uvedených zásad hodnotenia. Získavanie podkladov na hodnotenie považujeme za **rozhodujúci** činiteľ nielen transparentnosti, ale aj účinnosti pri uvedomovaní si a poznávaní seba samého – rýdzo osobnostný rozmer v rozvoji osobnosti. V súčasnom transformačnom období výchovno-vzdelávacieho procesu metodický pokyn na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl č. 21/2011 v článkoch 4, 5 a metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy v článkoch 2, 3, a 4 pomenováva nadpredmetovo základné spôsoby a postupy získavania podkladov na hodnotenie. Sú v nich pevne ukotvené:

- rozmanitosť metód, foriem a prostriedkov získavania podkladov pre hodnotenie (pedagogické pozorovanie žiaka, rôzne druhy skúšok, projekty, referáty, sebahodnotiace listy, dotazníky, portfóliá),
- komplexné hodnotenie.

Stanovenie stupňa prospechu žiaka v čl. 5 ods. 5 metodického pokynu 21/2011 si vyžaduje, aby učiteľ na konci klasifikačného obdobia hodnotil „...kvalitu práce a učebné výsledky, ktoré žiak dosiahol počas celého klasifikačného obdobia. Pritom sa prihliada na systematickosť v práci žiaka, na jeho prejavované osobné a sociálne kompetencie, ako je zodpovednosť, snaha, iniciatíva, ochota a schopnosť spolupracovať, a to počas celého klasifikačného obdobia. **Stupeň prospechu sa neurčuje na základe priemeru znáмок získaných v danom klasifikačnom období, prihliada sa k dôležitosti a váhe jednotlivých znáмок.**“

Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy stanovuje v čl. 4 ods. 3 pri celkovom hodnotení klasifikačného obdobia hodnotiť: „...kvalitu vedomostí a zručností, ktorú žiak dosiahol na konci hodnotiaceho obdobia, pričom sa prihliada na systematickosť práce počas celého obdobia. **Stupeň prospechu sa neurčuje na základe priemeru klasifikácie za príslušné obdobie.** Riaditeľ určí spôsob, akým budú triedni učitelia a vedenie školy informovať o stave hodnotenia žiaka v triede, zabezpečiť zjednotenie hodnotiacich kritérií u všetkých učiteľov školy.“

Obidva citované pokyny rešpektujú celostný rozvoj osobnosti, ako aj rozvíjanie a hodnotenie kvality v učebnom procese. Kľúč k aplikačným postupom na vyučovacích hodinách si musí nájsť každý učiteľ sám. Poskytnutú slobodu a zodpovednosť v rozhodovaní vítajú skutoční učitelia-majstri, pre ostatných učiteľov-inštruktorov je veľkou záťažou. Existujúci stav (pozri kap. 3) je dôkaz, že zmena kvality hodnotenia učebných činností a výkonu žiaka sa môže dosiahnuť iba pomaly, prostredníctvom profesionálnych programov rozvoja a tréningov školských pedagogických tímov a jednotlivcov v procese.

Otázku váženía zozbieraných výsledkov učebných činností na rôznych úrovniach učenia sa pomáha riešiť 6-stupňová Bloomova taxonómia. Čím vyššiu úroveň poznávacích funkcií musí žiak preukázať, tým vyššiu kvalitu (váhu) má jeho výkon. Merateľnosť číselnými jednotkami je v schéme č. 4 zľava doprava menej merateľná. **Prvý kritický bod** hodnotenia učenia sa a výkonu žiaka v školskej praxi nastáva v rozvíjaní poznávacích funkcií na štvrtom až šiestom stupni Bloomovej taxonómie.

Pri hodnotení analytických, hodnotiacich a tvorivých zručností sa na jednej strane zužuje priestor na spoľahlivosť merania a vyčíslenie výkonu, na strane druhej zvyšuje kvalitu výkonu. V nonkognitívnej oblasti rozvoja osobnosti nie je možné **priamo** vyčísliť výsledok.

Pritom posudzovanie rozvíjania socialno-afektívnych schopností šartuje kvalitu rozvoja osobnosti žiaka – **druhý kritický bod** hodnotenia v pedagogickej činnosti učiteľa. Opäť ide o priestor pre učiteľa a celý pedagogický tím, ako vyšpecifikovať spojenie do jednej známky merateľných a nemerateľných hodnôt získaných v procese učenia sa **svojich** žiakov.

Legislatíva v Slovenskej republike vyžaduje od 6. triedy ZŠ až po maturitu písať jednotlivé stupne známok na predpísaný formulár vysvedčenia. Opis stavu dosiahnutého progresu celej osobnosti žiaka, prípadne správy o ňom nie sú na vydanie vysvedčenia záväzné. Skutoční pedagógovia-majstri ho však realizujú a v alternatívnych školách tvorí dokonca povinnú súčasť pedagogickej práce učiteľa.

Uvádzame návrh možného osobnostného prístupu v hodnotení.

Tab 4.2 Návrh váženía položiek na stanovenie známky za klasifikačné obdobie (podľa autorky)

KVANTITATÍVNA	KVALITATÍVNA	VZŤAH/POSTOJ/ÚSILIE
Výsledky didaktických testov z nižších úrovní učenia sa (vyčísliteľná položka)  Váha výsledku z tejto časti sa násobí číslom 1 alebo 2 alebo 3.  Kolko percent známky za hodnotené klasifikačné obdobie bude tvoriť výsledok nižšej úrovne učenia sa žiaka?	Výsledky kriteriálneho hodnotenia z vyšších úrovní učenia sa (napr. rozsiahlejšie tvorivé slohové práce, argumentačné, hodnotiace eseje, viachodinové a dlhodobejšie projekty atď.)  Váha výsledku z tejto časti sa násobí číslom 4 alebo 5 alebo 6.  Kolko percent známky za hodnotené klasifikačné obdobie bude tvoriť výsledok vyššej úrovne učenia sa žiaka?	Spolupráca počas učebných aktivít, vyplnenie dobrovoľných úloh, domáca príprava atď.  Váha naplnenia tejto časti podľa stanovených edukačných cieľov školy.  Kolko percent známky za hodnotené klasifikačné obdobie bude tvoriť dosiahnutý výsledok učenia sa žiaka?

Uvedené otázky, týkajúce sa účinnosti a efektívnosti hodnotenia orientovaného na rozvoj celej osobnosti, nám pomôžu zamyslieť sa nad postojom k zmene kvality učenia v škole. Negatívne odpovede zamedzujú transparentnému „prikloneniu sa“ na polročnej klasifikácii k nižšej alebo vyššej známke, a tým samozrejme aj k znefunkčneniu motivujúcej, rozvíjajúcej a výchovnej funkcie hodnotenia:

1. Máte na škole vypracovanú stratégiu hodnotenia učebnej činnosti a výkonu žiaka?
2. Je viditeľne prezentovaná na hlavnom paneli školy?
3. Predkladáte ju prvý deň školského roka na prediskutovanie so žiakmi pred podpísaním jej konečného znenia?
4. Sú v nej stanovené váhy jednotlivých položiek z tabuľky č. 4 na určenie stupňa klasifikácie za polročné obdobie?
5. Môže si žiak podľa nej na základe vopred daných podmienok spoľahlivo sám stanoviť (slovami tradičnej školy „vypočítať“) stupeň hodnotenia za klasifikačné obdobie?
6. Oboznamujete aj rodičov s predloženou stratégiou?
7. Vytvorili ste si formuláre na zber výsledkov z hodnotiacich aktivít žiakov žiakmi a učiteľmi?
8. Zostavili ste si plán sebahodnotenia žiaka na školský rok?
9. Založili ste si v triedach žiacke portfóliá, do ktorých si žiaci vkladajú sebahodnotiace hárky?
10. Vediete po oboznámení sa s vyplnenými sebahodnotiacimi hárkami rozhovor so žiakmi, či už spoločne alebo individuálne?
11. Používate čo najčastejšie analytické a formatívne hodnotenie výsledkov učiaceho sa procesu žiakov?
12. Pripravujete si pre žiakov otázky do reflexie ich učenia sa a výkonu na vyučovacích hodinách?

Takáto zmena hodnotenia je súčasťou systémovej zmeny vyučovania v škole. Ak chceme naplniť edukačné ciele viazané na kľúčové kompetencie (pozri kap. 1), najmä na kľúčovú kompetenciu naučiť sa efektívne učiť, tak reflexie na vyučovacích hodinách sa stávajú sprevádzajúcim prvkom procesu učenia (sa) v triede.

Veľký psychologický slovník (Hertl, Hertlová, 2010) definuje reflexiu nasledovne: „... *druh sebaopozorovania, obrátenie myslenia na seba, do vlastného vedomia a zážitkov; spolu s úvahou je v poňatí konštruktivistov považovaná za určujúci prvok procesu učenia; reflexia nasleduje po učebnej skúsenosti, a aj zručnosti sú osvojované interakciou medzi činnosťou a jej reflektovaním, kým nie je zručnosť internalizovaná, buď ako osvojená vedomosť, alebo ako rutinový výkon...*“

Zaraďovaním reflexií do učebného procesu sledujeme najdôležitejší cieľ – rozvíjať kognitívne a non-kognitívne schopnosti. Odpoveď na poslednú otázku v didaktickom reťazci *prečo?* – *čo?* – *ako?* – *kedy?* – *kto?* bude na vyučovaní v triede hodnotiť, sa dá ľahko predpokladať. Čím častejšie a viac necháme hodnotiť žiaka, tým viac priestoru mu vytvárame na jeho osobnostný rozvoj.

Bez *rámcového plánu* hodnotiacich činností v triede a *dobrého riadenia* celého hodnotiaceho procesu sa dostáva učenie do anarchie namiesto správneho pochopenia jednej z hodnôt vzdelávacej koncepcie orientovanej na rozvoj osobnosti – slobody a zodpovednosti tak učiteľa, ako aj žiaka (pozri kap. 1).

2.2| Typy a formy hodnotenia

Na posudzovanie výkonov učebného procesu v triede existuje množstvo typov, foriem a metód hodnotenia, aj veľa ich podôb. V učebnom zdroji nedávame dôraz na ich vymenovanie, skôr sa sústreďíme na výber tých hodnotení, ktoré pomôžu ozrejmiť ich využitie v pedagogickom procese orientovanom na rozvoj osobnosti žiaka v uvedenom algoritme: hodnoty – zmena roly učiteľa – zásady hodnotenia. Uvádza ich v protikladných podobách.

Tab. 5 Spontánne a zámerné hodnotenie (podľa J. Slavíka, upravené)

SPONTÁNNÉ	ZÁMERNÉ
- je založené na celkovom dojme (pokývnutie, úsmev, gesto – aj odmietavé), - vnáša do učenia ľudský rozmer – emócie, - pri vedomej kontrole svojich prejavov a ich cieleným používaním môže nadobudnúť podobu zámerného hodnotenia, - rozvíja emocionálnu inteligenciu.	- prebieha pod zreteľnou kontrolou vedomia a vôle, - dá sa celkom dobre analyzovať a formalizovať.

Tab. 6 Sumatívne a formatívne hodnotenie (podľa J. Slavíka, upravené)

SUMATÍVNE	FORMATÍVNE
- jeho cieľom je zaradiť/diagnostikovať žiaka, nie ho usmerňovať, viesť, napr.: vyhovel – nevyhovel, postupuje – nepostupuje, polročná známka, v SR známkovaná písomná práca, známkovaná desaťminútovka, známkovaná ústna odpoveď, didaktický test, - skrýva nedostatky.	- FORMO = upravujem, pretváram, - je to spätnoväzbové hodnotenie vo chvíli, keď sa dá určitý výkon ešte zlepšiť, - má podobu dialógu, - má silný motivačný náboj a vplýva na poznávaciu sféru žiaka, - vo vlastnom záujme žiaka nemá tajiť nedostatky, lebo cieľom formatívneho hodnotenia je ich <u>odstrániť</u>, - sebahodnotenie (má sa stať pre žiakov pomôckou k dosiahnutiu úspechu a k preberaniu zodpovednosti).

Tab. 7 Holistické a analytické hodnotenie (podľa J. Slavíka, upravené)

HOLISTICKÉ	ANALYTICKÉ
- je to celkové hodnotenie. Objekt posudzujeme ako nedeliteľný celok, napr.: Vynikajúca odpoveď! Je to celé nesprávne! - je citové, úprimné, - len konštatuje, že veci nie/sú v poriadku, nerieši ich.	- neposudzuje hodnotený objekt ako celok, ale jeho vybrané, dielčie stránky, - ako meradlo môžeme použiť normu (normatívne hodnotenie) alebo kritériá (kriteriálne hodnotenie).

Formatívne hodnotenie sa stáva dominantným, pretože poskytuje informácie, ktoré môžu byť použité ako spätná väzba na úpravu učebných aktivít žiakov tak, aby bol ich výkon efektívnejší. Učitelia potrebujú získavať informácie o ťažkostiach žiakov a ich pokroku. Umožní im to lepšie prispôbiť svoju prácu potrebám žiakov, a tým zvýšiť výkonový štandard. Záleží i od spôsobu, ako to učitelia budú robiť. Je tu aj iný rozmer formatívneho hodnotenia a jeho prepojenie na sebahodnotenie žiakov. Od kvality sebahodnotenia závisí efektívnosť formatívneho hodnotenia. Žiaci musia byť trénovaní v sebahodnotení, aby si uvedomovali, čo musia urobiť pre svoje úspešné učenie sa. Uvádzame príklad rámcového plánu sebahodnotenia žiaka:

Tab. 8 Plán sebahodnotenia žiaka (podľa autorky)

OBDOBIE	AKO DLHO?	ČO?	AKO?
1. septembrový týždeň	20 minút	Môj predmetový životopis	Formulovať skúsenosti v danom predmete a moje ciele v danom predmete
2. októbrový týždeň	15 minút	Úspešnosť v učení sa	Označiť stupeň dosiahnutia učebných cieľov
2. novembrový týždeň	15 minút	Motivácia vlastnou zodpovednosťou	Napísať vlastný názor
4. novembrový týždeň	15 minút	Proces môjho učenia sa	Opísať pocity, úspešnosť, ťažkosti pri učení sa
3. januárový týždeň	15 minút	Úspešnosť v učení sa	Označiť stupeň vedomostí, zručností, úsilia a tvorivosti

Skúsenosti z pedagogického pozorovania a z výcvikových tréningov učiteľov ukazujú, v čom spočíva bolesť používaného formatívneho hodnotenia v školách (pozri kap. 3).

2.3| Od edukačných cieľov k hodnoteniu výkonu žiaka

Hodnotenie na vyučovacích hodinách nemôže byť náhodne, formálne, živelné. Jeho účinnosť stúpa len vtedy, ak je vo *vnútornej súvislosti* s ďalšími dvomi prvkami učenia (sa) – edukačnými **cieľmi** vyučovacej hodiny a **spôsobom učenia** (sa) (metódy, formy, postupy, učebné činnosti). Príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu musí začať od stanovenia špecifických cieľov, nie hodnotenia alebo od najčastejšie praktizovaného postupu učiteľov – od voľby vhodných učebných činností, metód, postupov, foriem. Špecifický cieľ predurčuje, aké postupy učenia (sa) a hodnotenie učebnej činnosti a výkonu žiaka na vyučovacej hodine majú byť použité. Ako môžu žiaci hodnotiť samých seba, ak nemajú jasnú predstavu o cieľoch (ide vlastne o ich očakávané výkony), ktoré majú na vyučovacích hodinách dosiahnuť? Žiaci si zvykli na to, že učenie (sa) v triede je sled cvičení a zábavných učebných činností a neuvedomujú si ich spojujúci didaktický zmysel. Aby žiak presne vedel, čo sa má na vyučovaní naučiť a hodnotiť, musí mu učiteľ vymedziť špecifické ciele, a overiť si, či si ich žiak uvedomil, zacieliť jeho pozornosť

a motivovať ho hodnotením. Učitelia na vzdelávacích tréningoch majú s vymedzením špecifických cieľov na vyučovacie hodiny veľký problém (pozri kap. 3), čo sa následne prejaví aj v stanovení kritérií ich hodnotenia. Pri správne vymedzených špecifických cieľoch podľa stanovených požiadaviek sú napr. pri najnižších úrovniach učenia (sa) už kritériá hodnotenia obsiahnuté v cieli samotnom. Druhý preukázaný problém spočíva v obmedzení iba na kognitívne špecifické ciele, afektívna a psychomotorická oblasť sú takmer nepovšimnuté.

Požiadavky na dobre vymedzené ŠC sú dostupné v *Didaktike* od I. Tureka (2010). My sa pokúsime načrtnúť postupnosť krokov na stanovenie ŠC v dvoch modeloch ponímania ŠC.

1. SPROSTREDKUJÚCI MODEL PONÍMANIA CIEĽOV (means-end-model)

1. Oboznámiť sa s edukačnými cieľmi podľa príslušnej legislatívy.
2. Plánovať činnosti žiakov.
3. Analyzovať obsah učiva (rozložiť ho na základné prvky).
4. Operacionalizovať ich, tzn. určiť pre jednotlivé prvky učiva činnosti/operácie. Sú to aktívne slovesá, ktoré spĺňajú požiadavku *jednoznačnosti – merateľnosti (kontrolovateľnosti) – primerateľnosti*. V podstate určujeme kvalitu výkonu (úrovne osvojenia si učiva).
5. Stanoviť podmienky, za ktorých má žiak dosiahnuť požadovaný výkon (pomocou gramatických tabuliek, slovníka, učebnice, časopisu, odb. literatúry, či s pomocou učiteľa, spolužiaka, spamäti)?
6. Určiť normu výkonu – minimálnu hranicu vedomostí.

2. ÚSTRETOVÝ MODEL PONÍMANIA CIEĽOV (encountered model)

Sú to ciele všeobecné, komplexné, vhodné na výchovné a tvorivé predmety. Ústretové ponímanie navodzuje najprv tvorivú situáciu, ktorá sa ďalej rozvíja v závislosti od momentálnych podmienok a predovšetkým v závislosti od jedinečnosti žiakov.

1. Vybrať vhodný námet na vyučovaciu hodinu.
2. Určiť činnosti, prostredníctvom ktorých budeme so žiakmi námet realizovať.
3. Akým spôsobom poukázať na ciele, ktoré sa v priebehu práce vyskytnú?
4. Ako budú žiaci motivovaní na námete?
5. Akým spôsobom **hodnotiť tvorivé výsledky** žiakov, aby hodnotenie zodpovedalo charakteru tvorivej činnosti. Slavík (1999, s. 81)

Na hodnotenie výsledkov osvojenia si nového učiva na vyučovacej hodine, keď ešte nemôže a nemá dôjsť k validnému a reliabilnému skúšaniu, uprednostňujeme formatívne hodnotenie pomocou kritérií. Za ich splnenie žiaka oceňujeme a za nesplnenie vedíme so žiakom formatívny dialóg.

Aj na dosahovanie cieľov v nonkognitívnej oblasti osobnosti žiaka na vyučovacej hodine postupujeme obdobným spôsobom. Ich vymedzovaniu sme nevenovali pozornosť, učitelia nemajú so stanovením týchto cieľov problém, ale nevenujú im pozornosť na hodine. Niekedy by stačilo proces učenia prerušiť, overiť si pokrok žiaka alebo žiakov v skupine.

2.4| Hodnotenie procesu učenia sa na vyučovacej hodine

Na základe pedagogického pozorovania sme sformulovali jednotlivé body na hodnotenie:

- ✓ pomenovať žiakom ciele vyučovacej hodiny alebo námet,
- ✓ oboznámiť ich s postupom učenia, spôsobom hodnotenia a vytvoriť priestor na vyslovenie prípadných otázok, potrieb a návrhov,
- ✓ poskytovať na požiadanie spätnú väzbu žiakom (nie posúvanie hotových informácií, priamych návodov, ako majú dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele),
- ✓ zaraďovať formatívne hodnotenie pomocou kritérií (sebahodnotenia a reflexií ich učenia sa) premyslených v príprave na vyučovaciu hodinu ,
- ✓ používať ústnu aj písomnú formu,
- ✓ pri ústnom hodnotení procesu učenia (sa) je nevyhnutné vytvoriť priestor na vyjadrenie sa *všetkých* žiakov (pozri kap. 3 hod. č. 10); hodnotenie iba niektorých vyvolaných žiakov znižuje účinok reflexie a hodnotenia učenia (sa) a ide aj o etický princíp,
- ✓ stanoviť kritériá hodnotenia, prezentovať ich aj v písomnej podobe, príp. transparentne vyvesiť v triede,
- ✓ získané podklady založiť do portfólia.

2.5| Učiteľský didaktický test

Podľa Tureka (2010, s. 346) sa didaktické testy sa stali v tradičnej škole bežným nástrojom „*zisťovania kvantity a kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov.*“ Ako sme už uviedli v kapitole 1 (tab. 2), vo vzdelávacích koncepciách orientovaných na rozvoj osobnosti žiaka, nie sú testy uprednostňované pred formatívnym hodnotením, čím sa utvára väčší priestor na *hlbkový prístup k učeniu*. Aktuálnym problémom učiteľov zostáva známkovanie za predpokladu správneho postupu pri zostavovaní učiteľského didaktického testu a dodržania jeho validity a reliability. Validné testové úlohy musia byť v zhode s vymedzenými špecifickými cieľmi vyučovacích hodín.

Ako známkovať didaktický test pomocou 5-stupňovej klasifikačnej škály, keď sa testové položky bodujú? Uvádzame určenie transformačného kľúča prevodu počtu bodov (skóre) na jednotlivé stupne známok, presnejšie intervalov medzi známkami podľa Rötlinga (1996):

- a) určte vopred pred testovaním v percentách hraničnú úspešnosť na vami zostavené testové úlohy, tzn. najnižší možný výsledok, ktorý ešte považujete za úspešný. Neurčujte ho odhadom, intuitívne, ale na základe analýzy základného učiva. (*Pozostávajú testové úlohy zo základného alebo aj z rozvíjajúceho učiva? Majú testové položky rozhodujúci význam pre osvojenie si ďalšieho alebo rozširujúceho učiva?*) Napríklad: $\bar{U} 1 = 100 \%$, $\bar{U} 2 = 10 \%$, $\bar{U} 3 = 85 \%$, $\bar{U} 4 = 100 \%$, $\bar{U} 5 = 0 \%$, $\bar{U} 6 = 95 \%$.
- b) hraničnú úspešnosť testu, ktorý obsahuje rovnocenné úlohy (rovnakú úroveň poznávacích funkcií), vypočítajte: súčet požadovaných úspešností riešenia jednotlivých úloh (v %) vydeľte počtom úloh. $390 : 6 = 65 \%$

- c) toto hraničné skóre odpočítajte od 100 % a vydeľte 4 (= počtom intervalov medzi známkami 1 – 5).
 $100 \% - 65 \% = 35 \% : 4 = 8,7 \%$.

Z vypočítaného intervalu vyplýva nasledovná stupnica klasifikácie (100 % až 91,3 % = výborný, 91,2 % až 82,5 % = chválitebný atď.). Nie vždy testujeme celým testom len jednu úroveň poznávacích funkcií žiaka. Test môže obsahovať položky na rôzne poznávacie funkcie. A čím vyššia **poznávacia operácia**, tým **cennejší myšlienkový proces**.

V teste ho oceňujeme váženým skóre, tzn. hraničnú úspešnosť každej testovej položky násobíme príslušným vyšším číslom. Podľa Bloomovej taxonómie to znamená: zapamätať = x 1, rozumieť = x 2, aplikovať = x 3, analyzovať = x 4...

Ako sa zmení klasifikácia vyššie uvedeného testu, ak Ú 2 bude na porozumenie (hraničnú úspešnosť násobíme 2) a Ú 5 na aplikáciu (hraničnú úspešnosť násobíme 3) a ostatné úlohy na zapamätanie násobíme 1?

$$\frac{(100 \times 1) + (10 \times 2) + (85 \times 1) + (100 \times 1) + (0 \times 3) + (95 \times 1)}{1 + 2 + 1 + 1 + 3 + 1} = \frac{400}{9} = 44,...$$

Potom: $100 \% - 44 \% = 56 \% : 4 = 14 \%$

Interval medzi jednotlivými klasifikačnými stupňami sa nám zvýši na **14 %**.

2.6| Žiacke portfólio

Portfólio už nie je v súčasnej škole neznámy pojem. Napriek tomu môžeme konštatovať, že prácu s týmto nástrojom hodnotenia si osvojili len jednotliví učitelia na školách.

V alternatívnych metodikách podporujúcich osobnostný rast žiakov je však základným dokumentom na hodnotenie „*žiackeho pokroku, jeho úsilia, tvorivých úspechov a má povzbudzovať žiakov k posudzovaniu vlastných pokrokov v práci*“ Slavík (1999, s. 107). Pedagogický slovník uvádza nasledovnú definíciu: súbor rôznych produktov žiaka, študenta alebo učiteľa, ktoré dokumentujú vývoj v jeho práci za určité obdobie. Portfólio sa stáva významným prostriedkom reflexie vzdelávacej alebo profesijnej dráhy, dokladovaním príbehu vytvárania osobnej či profesijnej identity, kľúčových bodov, križovatiek a impulzov v procese rozvoja identity Průcha (2009, s.208).

O tom, čo má byť ukladané do portfólia, rozhodujú predovšetkým ciele a kritériá hodnotenia, **kto** má jednotlivé materiály ukladať (žiak, učiteľ, rodičia) a **kedy** (po každej hodine, raz za týždeň, mesiac, štvrťrok...).

Z troch základných typov portfólia sa pre učenie a hodnotenie v triede využíva diagnostické portfólio. Môže obsahovať žiacke práce, materiály dokumentujúce proces učenia, výsledky testov, vysvedčenia, mimoškolské aktivity, sebahodnotenie žiaka, hodnotenie výkonov učiteľom, záznamy učiteľa z priebežného pozorovania, záznamy z pozorovaní výsledkov, záznamy rodičov.

3| Didaktická analýza hodnotenia na vyučovacích hodinách

Významným zdrojom informácií sú údaje zachytené v konkrétnej výchovno-vzdelávacej práci učiteľa priamo na vyučovacej hodine počas obdobia dvoch školských rokov. Pozorovaná bola vnútorná súvislosť medzi *edukačnými cieľmi – činnosťami žiakov – procesmi hodnotenia* počas žiackych učebných činností a výkonov.

Hodina č. 1

Činnosti učiteľa a žiakov U: prichádza ku katedre, pred žiakmi zastane, čaká pokiaľ sa utíšia, zdraví ich. Nasleduje zápis do triednej knihy a otázka, kto chýba. Ž: reagujú na otázky a pokyny učiteľa. U: oznamuje žiakom: „Dnes budeme pokračovať v rozprávaní o rodine a opakovať 3. pád na otázku wo?/kde kto z členov rodiny býva a odkiaľ pochádza.“ U: dáva pokyn: „Namaľujte na tieto listy papiera členov vašej rodiny a napíšte k nim ich meno. Potom nám o nich porozprávate, kto sa ako volá, odkiaľ pochádza, v akom dome býva.“ Ž: pracujú individuálne, samostatne. U: pozoruje žiakov, sleduje čas a píše na tabuľu štruktúru: wo? – in einem/einer podstatné meno aus + názov mesta U: „No, máte to už? Tak pomaly končíte. Martin, veď nejde o umelecký obraz, nemusíš tak precízne!“ M: maľuje ďalej. U: „No, poď k tabuli, postav obraz pred tabuľu a porozprávaj nám.“ M: ukazuje na jednotlivé postavy a predstavuje ich, hovorí, kde kto býva. U: prerušuje ho, keď urobí gramatickú chybu, opravuje ich hneď po vyslovení. Po skončení povzbudzuje žiaka: „Nevadí, nabudúce to bude lepšie.“ U: „Ďalší, kto príde? No ty, Katka.“ U: vyzýva žiakov, aby sledovali rozprávanie spolužiaka, lebo budú oni opravovať chyby. Na záver rozprávania sa pýta žiakov, kto chce opraviť prípadné chyby. Ž: hlásia sa alebo spontánne povedia z pléna, o akú chybu ide. U: Po 6. žiackom vystúpení učiteľ ukazuje žiakom názornú schému vzorového rodokmeňa a on sám rozpráva, kto sa ako volá a odkiaľ pochádza a zdôrazňuje silnejším tónom hlasu gramatické štruktúry. U: následne zadáva domácu úlohu: „Na budúcu hodinu budeme písať test a stále robíte ešte chyby v koncovke neurčitého člena v 3. páde . Treba si zopakovať rod podstatných mien.“ Ž: „Ja nerobím.“ U: „Michal, nie ste len Vy na svete.“ Lúči sa so žiakmi tradičným spôsobom.	Pozorované javy a procesy - trieda malá, žiaci sedia tesne vedľa seba, v troch radoch za sebou Cieľ? – oznamuje činnosti žiakov - individuálna práca - frontálne Učiteľ opravuje chyby a po oprave povzbudzuje žiaka Opakuje sa celý postup stále rovnako so 6 žiakmi. Počas celej aktivity žiaci pasívne počúvajú, niektorí po vyvolaní opravujú chyby. - frontálne - učiteľ opäť opakuje, pri ktorých podstatných menách žiaci robia najčastejšie chyby, žiaci počúvajú (pasívna činnosť) Hodnotenie?
--	--

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

V úvode vyučovacej hodiny učiteľka oznámila žiakom niektoré činnosti, ktoré budú žiaci na hodine vykonávať (rozprávať o rodine, opakovať 3. pád na otázku „kto a kde býva“). Nasledovalo:

1. kreslenie, 2. informovanie (= rozprávanie slovami vyučujúcej) 6 žiakov na základe obrázka o tom, kde kto býva a odkiaľ pochádza, 3. vzorové informovanie učiteľky o tom, kde kto na obrázku býva a odkiaľ pochádza, 4. zadanie domácej úlohy.

Cieľ vyučovacej hodiny nie je transparentný, absentuje akákoľvek forma hodnotenia, príp. (seba)reflexia žiakov. Vybrané učebné aktivity nám síce dávajú možnosť sa domnievať, k akému cieľu smerujú (= vedieť povedať, kto kde z členov rodiny býva a odkiaľ pochádza), ale bez jeho explicitného vyjadrenia v učebnom procese žiak nemá možnosť posúdiť, čo sa do akej miery naučil. Opravovanie gramatických chýb v takomto kontexte je potom ponímané žiakmi ako hodnotenie ich učenia sa. O prepojenosti hore menovaných troch didaktických pilierov nie je možné hovoriť. Neboli totiž v procese ani prítomné.

Hodina č. 2

Činnosti učiteľa a žiakov	Pozorované javy a procesy
Ž: hneď pri vstupe učiteľa do triedy oznamujú žiaci neprítomnosť triednej knihy. U: poveruje týždenníkov ísť ju nájsť a utišuje žiakov. Zazvoní žiacky mobil, rieši situáciu cez vnútorný školský poriadok. Učebný proces začína otázkou: „Kto chce odpovedať z domácej úlohy? Mali sme obsah článku J. W. Goethe.“ Ž: nikto sa nehlási. U: povzbudzuje žiakov, nakoniec vyvolá Martinku. „Ostatní dávajte pozor, lebo vy budete opravovať chyby.“ M: hovorí obsah článku. U: po skončení jej výpovede: „Kto postrehol nejaké chyby?“ Ž: ticho, nikto nereaguje. U: konštatuje, že Martinka odpovedala takmer bez chýb a opravuje dve gramatické chyby. Dáva jej známku „výborný“ so slovami: „Veľmi pekne, podrobne, len s dvomi chybičkami. Analyzuje ich.“ U: „Ďalej budeme čítať zaujímavý text o symboloch na eurobankovkách. Vašou úlohou je písomne odpovedať na dve otázky k textu. Na pracovnom liste (PL) máte vypísané nové slová. Môžete pracovať vo dvojiciach.“ Rozdáva PL a ilustračný materiál k bankovkám. U: pozoruje žiakov, usmerňuje, podporuje. Po 15 min. vyzýva k ukončeniu aktivity. Ž: „Nieeee, ešte nieeee!!! Ešte to nemáme. Je to veľa nových slov a dlhý text.“ U: „Musíte rýchlejšie pracovať. Za chvíľu zvoní.“ Ž: „To je strašne ťažký text. To nestíhame.“ U: „Aspoň prvú otázku máte vyriešenú??“ Ž: „Nie. Musíme si hľadať slová v slovníku.“ U: „Tak dobre, máme 10 min. do konca vyučovacej hodiny. Pracujte!“ Ž: Po uplynutí 3 min. žiaci majú odpoveď na prvú otázku, ktorú jeden z nich nahlas prečíta. Ostatní žiaci dopĺňajú detaily a odpovedajú na otázky učiteľa k textu o symboloch na eurobankovkách. U: „No bohužiaľ sme to nestihli celé, dokončíme to na budúcej hodine.“	Beží „prime time“!!! Trieda priestranná, usporiadanie lavíc tradičné v troch radoch za sebou. - frontálne Samostatne, učiteľ neprerušuje, neopravuje chyby. Hodnotenie – učiteľ – sumatívne, holisticky, analyticky Cieľ? – oznamuje činnosť žiakov Žiaci plnia úlohu spolu so susedom (práca vo dvojici). Hodnotenie dosiahnutia cieľa? (= splnenia úlohy) – učiteľ – žiaci - frontálne súvisí s čím? Hodnotenie? (prečo nestihli?)

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Práca s cieľom nepozorovateľná. Ústne skúšanie jednej žiačky (reprodukcii článku) na začiatku vyučovacej hodiny hodnotila učiteľka holisticky (veľmi dobre), oklasifikovala známku výborný (sumatívne) a stručne zdôvodnila: „Podrobne, len dve chybičky“. Nasledujúce učebné aktivity (vyhľadávanie nových slov v slovníku, tiché čítanie textu s porozumením) neboli primerane volené k schopnostiam žiakov, lebo chýbali špecifické ciele orientované na žiaka. Vyučujúca dostala jedenkrát náhodnú spätnú väzbu od žiakov, aj to len v okamihu, keď časovo nestíhali splniť učebnú úlohu. Neriadený proces. Súvislosť medzi cieľom – učebnými aktivitami – hodnotením procesu a výsledku učenia (sa) nebola prítomná.

Hodina č. 3

Činnosti učiteľa a žiakov	Pozorované javy a procesy
U: Vchádza do triedy po zvonení, po rozhovore so zástupkyňou školy o supľovaní a oznamuje, že zápis do triednej knihy urobí neskôr a hneď dáva pokyn otvoriť učebnicu a opísať obrázok, ku ktorému budú čítať text. Kladie otázky: „Kto by to mohol byť? Aké by mohol mať povolanie?“ Ž: nikto nereaguje. U: opakuje otázky. Ž: usmievajú sa, neodpovedajú. U: „Tak dobre, prečítajte si článok „Žiadne peniaze pre Irokézov“ a na základe prečítaného opíšete obrázok.“ Ž: čítajú článok U: píše zatiaľ na tabuľu slovné spojenia: 1. Die Angestellten auf dem Arbeitsamt..... (zamestnanci na pracovnom úrade.....) 2. Der alte Arbeitgeber..... (starý zamestnávateľ.....) 3. Die alten Kollegen..... (starí kolegovia.....) 4. Heinz..... 5. Der Rechtsanwalt..... (Advokát.....) 6. Der Vater..... (Otec.....) U: ukončí čítanie a dáva úlohu: „Dokončíte slovné spojenia uvedené na tabuli!“ Ž: „Čo máme doplniť? Ako?“ U: vysvetľuje: „No informáciami z textu. Kto doplní prvú vetu?“ Ž: váhajú, nereagujú spontánne. U: vyvoláva žiakov po mene a spolu vyriešia úlohu. Po doplnení viet zadáva ďalšiu úlohu: „Urobte zhrnutie textu a využite pri tom zostavené vety!“ Ž: hlási sa jeden žiak. U: dáva mu slovo. Po skončení sa pýta, kto by chcel ešte raz zhrnúť obsah textu. „Nikto? Tak ideme ďalej. Utvorte skupinky max. po štyroch žiakoch a hovorte v každej skupine o probléme“ a rozdá každej skupinke po jednej kartičke, na ktorých sú napísané rôzne riešenia problému. U: „Ak už nehovoríte k veci, tak dokončite myšlienku a každá skupinka nás poinformuje o svojom názore.“ Ž: informuje vždy jeden žiak za skupinu. U: „Dnes som spokojná s vašou prácou a môžem zvlášť pochváliť Mirku, Romana a Mišku za ich aktívnosť na hodine.“	Trieda priestanná, usporiadanie lavíc v tvare „U“ Oznamuje učebnú činnosť - individuálne tiché čítanie Aký to má súvis k zadanej úlohe k obrázku?!! - frontálne - zhrnutie či reprodukcia podľa nápodiev? - práca v skupine Hodnotenie? - učiteľ do pléna, holisticky

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Učebné aktivity, ktoré nastavila učiteľka pre učenie (sa), aktivizovali žiakov do činnosti. (Dokázala využiť zaujímavú tému pre mladú generáciu a podstatu riešeného problému v článku a estetický moment irokézskej vizáže človeka). Nejasné zostáva vedomé/efektívne smerovanie cieľa/toho, čo sa žiaci mali na tak zaujímavom probléme naučiť a vyhodnotenie jeho dosiahnutia. Záverečné slová vyučujúcej „... môžem pochváliť ... za aktivnosť“ oceňujú žiakov, ktorí aktívne spolupracovali pri učení. Absentujú opäť cieľ a kritériá/formy hodnotenia učenia. Ich vzájomnú súvislosť nie je možné posúdiť.

Hodina č. 4

Činnosti učiteľa a žiakov	Pozorované javy a procesy
U: Vchádza do triedy s magnetofónom, zdraví sa so žiakmi, zapisuje do triednej knihy, napíše na tabuľu: „Nach dem Weg fragen und darauf Antwort geben können“ (vedieť sa spýtať na cestu a dať odpoveď). Po napísaní prečíta a hovorí: „Toto je cieľ dnešnej hodiny. Budete počúvať krátke dialógy a po každom počutí nakreslite smer.“ Hneď začína čítať prvý dialóg. Ž: časť žiakov zachytila oznamy, časť sa ďalej baví, pýtajú sa navzájom, čo majú robiť. U: po dočítaní dáva pokyn, aby si navzájom porovnali obrázky. Pýta sa: „Koľkokrát ste sa zhodli?“ Ž: každá dvojica hovorí počet (asi 50 % zhody). U: reaguje: „Len? To je málo zhôd. Urobíme to cvičenie ešte raz a jeden bude zakaždým kresliť na tabuľu.“ Ž: pri kreslení na tabuľu sa vyjasní, ako mali zaznamenať smer (nemuseli kresliť ulice, cesty, stačilo čiarou, šipkou). Po dokreslení opakujú po učiteľovi zborovo aj individuálne po nemecky nakreslené smery. U: „Teraz budete počúvať dialógy z nahrávky. Po každom povedzte po nemecky, aký smer ste počuli.“ Ž: reagujú spontánne. U: po skončení aktivity hovorí: „Ďalej budeme čítať text pod obrázkami v učebnici na str. ...“. „Kto by chcel čítať?“ Vyvoláva záujemcov. U: „No a na záver budeme hrať dialógy na ulici. Použijte všetky výrazy z dnešnej hodiny.“ Ž: pracujú so záujmom, s najbližším susedom vedľa seba. U: po troch minútach zastavuje nácvik dialógov. Ž: „Nieeee, ešte nie sme hotoví.“ U: „Musíte končiť, chceme ešte zhodnotiť dnešnú hodinu. Ako sa vám páčila?“ Ž: mlčia, ticho... Zvoní. Spontánne z pléna zaznie: „Dobre.“ U: konštatuje, že nestihli naplánované a zadáva cvičenia z pracovného zošita na domácu úlohu.	Sú v malej triede, žiaci sedia vedľa seba v troch radoch za sebou. Cieľ napísaný na tabuli Všetko sa však deje v tempe, bez kontaktu so žiakmi. - individuálna práca + práca vo dvojici Hodnotenie splnenia úlohy – učiteľ - frontálne Žiakov vyvoláva k tabuli učiteľ. - frontálne - frontálne - 5 min. do konca vyučovacej hodiny práca vo dvojici Hodnotenie? – niektorí žiaci na záver, holisticky Hodnotenie? –

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Naplnenie vymedzeného cieľa vhodne podporovali všetky učebné aktivity. Posledná nebola realizovaná. Hodnotenie na záver vyučovacej hodiny bolo venované motivácii, cieľ bol však vymedzený len na rozvoj kognitívnych schopností (bez vymedzenia hranice úspešnosti jeho dosiahnutia), čo bolo aj jasne povedané už v úvode hodiny. Nevie sme preto konštatovať, či alebo aspoň do akej miery bol dosiahnutý. K vnútornému prepojeniu našich troch skúmaných činiteľov na vyučovaní nedošlo.

Hodina č. 5

Činnosti učiteľa a žiakov U: Vchádza pokojne do triedy, zdraví sa pred lavicami so žiakmi a hneď chváli žiakov za to, že pripravili triedu a názorný materiál na steny tak, ako si to ona predstavovala a pýta sa na domácu úlohu, či mali nejaký problém. Ž: pýtajú sa, prečo je vzadu v kľúči v pracovnom zošite slovo Ernährung (výživa), keď sa podľa nich má doplniť slovo Essen (jedlo). U: vyvolá jednu žiačku k tabuli a diktuje jej 4 slová – synonymické výrazy pre jedlo. Žiaci majú pomocou výkladového slovníka určiť spoločné a odlišné znaky významu slov a zdôvodniť, prečo je v kľúči samozrejme správne riešenie. Ž: jedna žiačka odpisuje z výkladového slovníka celé informácie ku každému slovu na tabuľu. U: opravuje detaily, chyby po žiačke na tabuli. U: „Ešte prosím ťa prečítaj pekne nahlas všetky výklady slov.“ Ž: číta výrazne, bez opráv. U: „V čom sa odlišuje význam prvého slova od druhého?“ Vyvoláva Emíliu. Pomocnými otázkami privedie žiakov k správnej odpovedi. U: potom diktuje ďalšie výrazy na tému „Strava“ a ukazuje ich na obrázkoch na stenách. Ž: vyhľadávajú v slovníku slovenský výraz. U: upozorňuje žiakov, aby všetci pracovali, napomína pasívnych. Ž: reagujú: „Keď nám nechcú dať slovníky.“ U: „A vám to samozrejme vyhovuje.“ Berie slovníky z rúk jedných žiakov a dáva ich druhým. U: „Vidím, že už väčšina skončila. Môžeme pokračovať? Ukážem vám pár umeleckých obrázkov a vy pomenujte po nemecky všetky potraviny, ktoré na nich vidíte.“ Ž: reagujú spontánne, kto si prvý spomenie, nahlas hovoria názov potravín. U: vždy krátko poinformuje žiakov, kto je autor obrazu, kedy bol obraz namalovaný (spolu 7 obrazov). Ž: reagujú na obrazy a prípadné doplňujúce otázky učiteľky. U: po dokončení aktivity zadáva dvojiciam žiakov novú úlohu – vpísať do slepej mapy podľa krajín potraviny z obrazov, odkiaľ pochádzajú. Po 9 min. robia spoločne kontrolu správnosti. U: „Chcem na záver zhodnotiť, ako ste dnes pracovali. Vy tri dievčatá ste sa vôbec nezapájali. Nepáčilo sa mi, že ste sa nestriedali vo vyhľadávaní slov v slovníkoch. A vy (menuje 5 žiakov) dostávate „plus“ za aktivnosť.“	Pozorované javy a procesy Priestranná trieda, lavice usporiadané do 4 blokov (ako pre skupinovú prácu). - frontálne Ostatní žiaci odpisujú z tabule. - frontálne Väčšina žiakov odpisuje stále z tabule, lebo slovníkov je nedostatočný počet. - žiaci pomenovávajú potraviny a jedlá po nemecky - odpovedajú na otázky učiteľky - práca vo dvojiciach - frontálne Hodnotí učiteľ – na záver hodiny – holisticky – zámerne – písomný zápis „plusov“
---	---

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Vstup do vyučovacej hodiny nadväzoval na spätnú väzbu k domácej úlohe a vyučovanie pokračovalo plynule výkladom ďalších nových slov na tému, začatú na predchádzajúcej hodine. Žiaci:

1. vyhľadávali slová v slovníku, 2. odpisovali ich výklad, 3. priradzovali ich k umeleckým obrázkom, 4. vpisovali do mapy.

Vyučujúca ocenila ústne aj písomne 5 žiakov symbolom „+“ za aktivnosť a trom vyjadrila ústne nespokojnosť. Celá vyučovacia hodina bola venovaná práci so slovnou zásobou. Z realizovaných postupov nie je možné vytyčiť vymedzenie cieľa učebného procesu, a teda ani prepojenie na (seba)hodnotenie jeho (s)plnenia.

Činnosti učiteľa a žiakov U: vstupuje do triedy, zdraví sa so žiakmi a ide k tabuli, píše nadpis článku a meno jeho autora. Hovorí: „Témou dnešnej vyučovacej hodiny je F. Schiller“ a prečíta napísané na tabuli. „Najprv si o ňom niečo prečítame a napíšeme poznámky. Miro, pod' prečítať prvý odsek textu.“ M: prediera sa k tabuli a číta z brožúrky, ktorú mu drží vyučujúca pred očami. U: „Čo zapíšeme na tabuľu?“ M: „Kedy sa narodil a tvoril.“ U: „Dáša, pod' prečítať ďalší odsek.“ D: Číta, píše na tabuľu miesto narodenia. U: postupuje rovnako, kým na tabuli nevznikne stručný zápis vo forme nápovery o živote a tvorbe umelca. Pri poslednej vyvolanej žiačke jej dáva pokyn: „No a teraz povedz, čo vieš o Fridrichovi Schillerovi.“ Ž: mlčí. U: ukazuje na tabuľu rukou. Ž: tvorí vety z nápovery slov na tabuli. U: po prvej vete: „Výborne. Ďalej!“ U: po dokončení vyvoláva ešte raz jednu žiačku porozprávať odznova to isté. Podporuje ju zjavne zaužívanými gestami pre vyvarovanie sa gramatických chýb. „Veľmi dobre, Danko.“ U: rozdáva žiakom kopírovaný text a uvádza ďalšiu aktivitu – individuálne čítanie textu, ku ktorému majú žiaci sami vytvoriť otázky. U: po ukončení čítania vyvoláva vždy jedného žiaka prečítať svoju otázku pred celou triedou. Ostatní dávajú odpoveď. U: pýta sa, kto by chcel sám povedať, čo to je „Das Geheimnis.“ Ž: nikto nereaguje. U: Ľubka, pomôžeme ti. L: „Das Geheimnis ist..., ist...“ U: napovedá slová a pomáha jej zopakovať základné znaky diela. „Dobro žiaci, týmto dnes končíme.“	Pozorované javy a procesy Trieda malá, lavice tesne vedľa seba v troch radoch. - oznamuje činnosti žiakov - sú to 2 vety - frontálne Brožúrku drží stále v rukách pred očami žiakov vyučujúci. Ciel? - žiačka reprodukuje obsah podľa nápovery Hodnotenie – učiteľ, holistické, spontánne, do pléna - individuálna práca - frontálne Ciel? Hodnotenie – učiteľ – spontánne, holistické
--	---

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Prevažne klasické frontálne vedenie vyučovania vyústilo do reprodukcie dvoch kratších textov podľa spoločne zostavených nápovery/otázok. Vedieť reprodukovať podľa osnovy informácie o niekom/niečom v cudzom jazyku bol pravdepodobne nedeklarovaný cieľ vyučovacej hodiny.

Učiteľka požiadala vybraných troch žiakov reprodukovať získané informácie pred triedou, viedla ich pri každej vete, jazykovej a obsahovej nepresnosti. Ak však cieľ nie je ani v tomto momente vyučovania „nahlas“ pre žiakov pomenovaný, ťažko hodnotiť, či spontánne, holistické „veľmi dobre, dobre“ zodpovedá realite.

Pre ostatných pasívne vnímajúcich žiakov zavádzajúca miera hodnotenia svojich na hodine naučených vedomostí. Podľa čoho majú žiaci vyhodnotiť, či aj oni dosiahli edukačné ciele?

Vnútoraná súvislosť edukačných cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia nebola realizovaná.

Hodina č. 7 a č. 8

Činnosti učiteľa a žiakov U: oboznámi pedagogického pozorovateľa pred vyučovaním s programom vyučovacích hodín: „Žiaci budú prezentovať dramatizáciu rozprávky „Dornröschen“ (Šíповá Ruženka).“ U: v úvode vyjadrí potešenie, že môžeme dnes vidieť plody ich úsilia. Upozorní ich na základné pravidlá správania sa pri prezentáciách a dáva slovo prvej skupinke. Ž: päť žiakov, jednoducho, ľahko namaskovaných sa postaví do polkruhu pred tabuľu, v rukách majú zostavené texty, ktoré čítajú. Ostatní žiaci im nevenujú pozornosť, sú hluční, šumia. U: po skončení prezentácie nabáda žiakov, aby zatlieskali. Ďakuje skupinke a pozýva druhú skupinu na javisko. Ž: využívajú stôl ako rekvizitu. Tiež čítajú pripravené texty. Atmosféra je však pokojnejšia. U: po prezentácii ďakuje skupine a pochváli hľadisko za vytvorenie oveľa priaznivejšej atmosféry. Ž: tleskajú. U: pozýva tretiu skupinu na scénu. Ž: nastalo absolútne ticho. Prichádzajú žiaci bez rekvizít, namaskovania, bez textov v rukách. Po predvedení svojho spracovania rozprávky dostali obrovský aplaus. U: vychádza dopredu a konštatuje, že podľa intenzity potlesku usudzuje, ako veľmi sa im hra páčila. U: dáva priestor poslednej skupine. Ž: majú v rukách masky na paličke, vystupujú bez textov. U: po skončení hrania ďakuje všetkým štyrom žiačkam za vynikajúci výkon. Ž: spontánne vykrikujú – supéééér, tleskajú, skandujú. U: zostáva ešte 14 min. do konca vyučovacej hodiny. Chváli všetkých žiakov za tvorivosť a námahu a prosí dať triedu do pôvodného poriadku.	Pozorované javy a procesy Trieda prispôbená pre hranie rozprávky: vpredu improvizované javisko, vzadu lavice ako v hľadisku. Skúška? - v prevažnej miere čítajú svoje roly Hodnotenie? - potleskom, spontánne - k hodnoteniu prezentácie sa slovne nikto nevyjadruje - čítajú svoje roly Hodnotenie? - potleskom, spontánne - tvorivá dramatizácia!! Hodnotenie? – žiaci – spontánne - potleskom Hodnotenie? – žiaci – spontánne - búrlivým potleskom Hodnotenie? – učiteľ – holisticky, všetkých za tvorivosť, do pléna
--	---

Vnútna súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Samotná dramatizácia poskytuje možnosť uplatnenia viacerých edukačných cieľov a aj kritérií ich hodnotenia. Ktoré kritériá boli plánované na túto dramatizáciu, sme sa nedozvedeli ani po jej ukončení.

Nemohli sa objaviť ani v použítom spontánnom, holistickom hodnotení. Pritom jedným zo špecifických cieľov tejto vyučovacej hodiny mohlo byť samotné hodnotenie. Vnútnu súvislosť nie je možné posúdiť.

Hodina č. 9

Činnosti učiteľa a žiakov U: pri vstupe do triedy hovorí vstávajúcim žiakom: „Sedte, sedte, pokojne sedte. Tak ako sa máte, chýba niekto?...“ Ž: pár ich reaguje nahlas. U: po zápise do triednej knihy vojde do stredu triedy a hovorí: „Čo sa budeme dnes učiť? Budeme sa učiť, ako sa spýtať, kto má aké meno a priezvisko a akú adresu a samozrejme aj odpovedať. Najprv si však zopakujeme, čo sme sa naučili na minulej hodine.“ Zadáva prácu vo dvojiciach: „Pýtajte sa navzájom, ako sa voláte, koľko máte rokov a čo tu robíte. Čas: 2 – 3 min.“ U: po uplynutí času: „Kto nám chce zahrať dialóg nahlas?“ Ž: hlásia sa viacerí žiaci. U: dáva slovo najbližšej dvojici a upozorňuje ostatných, aby sledovali, budú opravovať chyby. Ž: hrajú dialógy a opravujú chyby. U: povzbudzuje slovami „super, dobre, výborne“. Na záver skonštatuje: „Keď ste to tak dobre zvládli, môžeme ísť ďalej.“ Píše na tabuľu meno cudzinca a jeho presnú adresu. Vysvetľuje potrebu pre život, ako sa spýtať a nakoniec aj napíše na tabuľu otázky: „Aké je Vaše meno a aká je Vaša adresa?“ Dáva im to zborovo nahlas 3x zopakovať a potom aj individuálne. U: uvádza počúvanie s porozumením, sústreďuje ich pozornosť a zadáva úlohu: „Napíšte mená a priezviská, ktoré počujete!“ Púšťa záznam. Ž: počúvajú a píšú. U: po doznení posledného dialógu vyzýva prečítať jednotlivé mená a potom zadáva úlohu: „Počúvajte ešte raz všetky dialógy a zapíšte si adresy.“ Ž: žiaci nestíhajú, vidno nespokojnosť, šum, nahliadajú susedovi do poznámok. U: upokojuje situáciu, zastavuje magnetofón: „Nevadí, ak to nestihnete, nič sa predsa nedeje.“ Po skončení počúvania sa pýta: „Koľkí ste zachytili všetky adresy, zdvihnite ruky!“ Ž: ani jeden sa nehlási. U: „Tak ešte raz.“ Pretáča pásku a zapína magnetofón. Ž: pracujú. U: „Tak ako ste na tom? Máte všetko zachytené?“ Ž: nie všetci zvládli úlohu. U: „Budeme počúvať ešte raz, ale po jednom dialógu a napíšeme ho aj na tabuľu. Kto?“ Ž: hlásia sa viacerí. U: určí žiaka k tabuľi. Takto skontrolujú všetkých 5 dialógov. Po poslednom zápise povie: „O. K., žiaci, nešlo nám to nejako. Pre vás sú asi ešte ťažké názvy ulíc, číslovky ste zvládali celkom dobre. Môžete si prísť požičať nahrávku a doma viackrát vypočuť viaceré dialógy, kto potrebuje.“ Zadáva domácu úlohu.	Pozorované javy a procesy Trieda priestraná, usporiadanie lavíc v tvare „U“. Cieľ ???! - oznamuje učebné činnosti - práca vo dvojiciach - hranie dialógov Hodnotenie? – žiaci opravujú chyby Hodnotenie – učiteľ – holistické, spontánne - frontálne - počúvanie a písanie (1x) - počúvanie a písanie (2x) - ruší to počúvanie - spätná väzba - počúvanie a písanie - spätná väzba - počúvanie a písanie (4x) - frontálne Hodnotenie? – učiteľ – holisticky - zaznie do pléna - nezisťuje, kto by mal reálny záujem
---	---

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít - (seba)hodnotenia

Po ústnom oznámení cieľa vyučovacej hodiny hneď v jej úvode (vedieť sa spýtať, aké je vaše meno, aká je vaša adresa a dať odpoveď) nasledovalo:

1. hranie dialógov na zopakovanie učiva z poslednej vyučovacej hodiny, 2. posluchové cvičenia (4x po sebe), časť ktorých mali žiaci písomne zachytiť. Cieľom bolo ale „vedieť sa spýtať... a odpovedať“, čo žiaci

nepraktizovali ani raz. Zvolené učebné činnosti viedli totiž k presnému **napísaniu** zložitých mien cudzincov a ich adries z rôznych krajín sveta. Náročnosť tejto zručnosti vyučujúca v závere hodiny síce spomenula, ale iba vo forme domnienky. K hodnoteniu dosiahnutia oznámeného cieľa zo strany žiakov nedošlo. Všetky tri základné didaktické štruktúrne prvky sa rozišli.

Hodina č. 10

Činnosti učiteľa a žiakov	Pozorované javy a procesy
U: hneď po vstupe prejavuje sklamanie: „Táto naša nešťastná trieda! To nemôžete takto sedieť, ako sardinky. Prerobme to rýchlo na „účko“, dnes kupujeme a predávame.“ Ž: reagujú: „A potom to budeme musieť dať znova naspäť. Len u vás to tak môže byť.“ U: „Výborne!!! Rýchlo zopakujeme použitie určitého a neurčitého člena a nadviažeme na použitie neurčitého zámena pri kupovaní.“ U: kladie otázky na použitie určitého a neurčitého člena a následne vysvetľuje pri tabuli gramatické tvary neurčitých zámen a v akej situácii ich používame. Ž: zapisujú si poznámky z tabule. U: po výklade udáva stranu 28 v učebnici a cvičenie s dialógmi v obchode. Ž: pracujú vo dvojiciach (so susedom). U: stojí pri katedre a pozoruje žiakov. Na prihlásenie sa jednej dvojice podíde k nej a potichu konzultuje problém. Zostáva medzi nimi a pozoruje, či pracujú. Dáva pokyn ukončiť nácvik a uvádza ďalšiu činnosť. Rozdáva reklamné prospekty tovarov Metra v cudzom jazyku a zadáva úlohu: nájsť si zaujímavé výrobky pre žiakov a vymyslieť dialógy, ktoré budú hrať pred triedou. Ostatní žiaci si majú robiť poznámky, lebo budú na záver hodnotiť. „Môžete vymýšľať, len aby v nich boli neurčité zámená. Čas na prípravu 7-8 min.“ Ž: pripravujú si dialógy. U: pozýva dopredu prvých dobrovoľníkov, utišuje žiakov a ostatných žiakov vyzýva, aby si robili poznámky, lebo budú na záver hodnotiť. Ž: vystúpilo postupne všetkých sedem dvojíc. U: „Výborne!!! Všetci dostávajú pozitívne hodnotenie. A teraz budete hodnotiť vy.“ Ž: nereagujú. U: „Tak kto by chcel ohodnotiť?“ Ž: nikto sa nehlási. U: nečaká, nedáva kritériá, podľa ktorých majú žiaci hodnotiť a hneď vyvoláva Juraja: „Miro, ty si taký aktívny.“ J: „Jaaa, pani učiteľka? Ale veď Vy ste tu na to odborník!!“ U: „A aspoň, ktorý dialóg sa ti najviac páčil?“ J: „Hhmm... všetky boli dobré.“ U: „A ktoré boli nápadité?“ J: „Janka s Evkou.“ (Pozn.: vybrali si školský peračník z prospektu a zozbierali k tomu ešte zopár peračníkov z lavíc a presne demonštrovali funkciu neurčitých zámen). U: „Áno. Ale čo sa týka jazykových prostriedkov, robili chyby. Používali aj také, ktoré sme ešte nebrali.“ U: vyzýva sa vyjadriť aj ďalších žiakov. „A ako to vidíš ty, Martuška?“ M: „Podobne. Mne sa páčil tiež ich dialóg najviac.“ U: „A čo ďalší? Ktorý dialóg bol ešte nápaditý?“ Zvoní. Ukončuje hodinu.	Trieda malá, lavice sú ale v tvare „U“. Cieľ? - oznamuje činnosti - frontálne - práca vo dvojiciach (nácvik vzorového dialógu) - práca v tých istých dvojiciach (príprava dialógu) Hodnotenie – učiteľ - holistické, zámerné - nemá kritériá Hodnotenie – žiak - holistické - vyslovené kritérium, ale nevedome - vyslovené ďalšie kritérium, ale nevedome

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Aj keď edukačné ciele vyučovacej hodiny boli v procese skryté, vďaka efektívne vybratým učebným aktivitám žiaci pochopili cieľ v kognitívnej oblasti rozvoja osobnosti. Výzva k hodnoteniu hrania dialógov ich však priviedla do rozpakov. Vyučujúca s nimi nespracovala iné edukačné ciele a kritériá ich hodnotenia. Príčinou môže byť práve neuvedomenie si vymedzenia edukačných cieľov a ich vzťahu k hodnoteniu. K ich čiastočnému prepojeniu došlo vďaka spontánnej reakcii žiaka.

Hodina č. 11

Činnosti učiteľa a žiakov	Pozorované javy a procesy
U: po zápise do triednej knihy podíde bližšie k žiakom, nadviaže rozhovor o blížiacich sa Vianociach a oznámi im tému vyučovacej hodiny: „Pôvod Vianoc. Prekopírovala som vám o tom článok, ktorý budeme na dnešnej hodine čítať.“ Hneď vyvoláva jedného žiaka čítať text nahlas pred triedou ostatní majú pozorne počúvať. Ž: sedia v 4 skupinách, pozornosť je dosť nízka. U: prerušuje čítanie po prvom logickom celku a vyvoláva čítať iného žiaka, potom ešte ďalších dvoch. Po skončení čítania vyzýva ostatných žiakov pýtať sa na nové slová. Vysvetľuje ich v cudzom jazyku. Ž: vyslovujú ich možný slovenský ekvivalent. U: po dokončení dáva pokyn, aby si teraz celý článok prečítali sami potichu. Ž: čítajú. U: „Už ste dočítali?“ Chvilku ešte čaká, dáva pokyn ukončiť čítanie a hovorí: „Každý si pripraví jednu otázku k textu. Minútku máte na to.“ Potom priamo vyzve Mareka, aby ju vyslovil a vybral si v triede niekoho, kto na ňu odpovie. Ž: postupujú týmto spôsobom. U: po vyčerpaní všetkých žiackych otázok a odpovedí udáva stranu v pracovnom zošite a cvičenie, ktoré majú vypracovať vo dvojici. „Kto vypracuje cvičenie bez chyby, dostane pozitívne hodnotenie.“ Ž: vyplňajú cvičenie. Vzadu majú kľúč pre riešenie. Porovnávajú si výsledky s kľúčom. U: napomína žiakov: „Ale nepozerať do kľúča!“ Zazvoní. Ukončuje hodinu: „Dokončíte doma a nabudúce mi poviete, v čom bol problém, keď pozeráte do kľúča.“	Trieda priestranná, lavice zoskupené do 4 blokov (vhodne pre skupinovú prácu) - ale frontálne!! - sedia okolo 4 blokov lavíc - žiaci čítajú bez zadania úlohy - frontálne - žiaci kladú otázky k textu a odpovedajú - práca vo dvojici Hodnotenie – učiteľ, kritériálne

Vnútoraná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Žiaci absolvovali nasledovné učebné činnosti: 1. štyria žiaci čítali nahlas text – ostatní počúvali, 2. pýtali sa na nové slová a hľadali slovenský ekvivalent, 3. tiché čítanie textu, 4. kladli otázky k textu a dávali si navzájom odpovede, 5. vyplňali cvičenie z pracovného zošita (nesúvisiaceho s čítaným textom).

Na základe riadenia vybratých učebných aktivít nie je možné si domyslieť, vycítiť nejaký cieľ vyučovacej hodiny. Prečo sa text čítal, aké čitateľské zručnosti si žiaci rozvíjali a či dosiahli nejaký progres žiaci nevnímali.

Vnútoraná súvislosť edukačných cieľov – činností – (seba)hodnotenia nebola prítomná.

Hodina č. 12

Činnosti učiteľa a žiakov U: vchádza s nadšením do triedy, žiaci sú na prvý pohľad ustrojení na prezentáciu samostatnej úlohy. „Vidím, že ste sa dobre pripravili.“ Hneď hovorí, čo ich dnes čaká: „Taaakže, dnes budete prezentovať projektovú úlohu na tému „16 spolkových republík“. Rozdáva lístočky a informuje: „Budete zase hodnotiť vy, a síce – na jednu stranu napíšete jazykové chyby a na druhú vlastné poznámky. Po skončení každej prezentácie spolu ohodnotíme. Navrhujem, aby ako prví išli Maťo s Igorom, lebo majú všeobecné informácie o SRN.“ Ž: vychádzajú a pripravujú si prezentačné materiály – mapu, štátny znak, text národnej hymny. Vysvetľujú jednotlivé symboly. U: po ukončení prezentácie vyzýva, aby sa žiaci vyjadrili k hodnoteniu. Ž: opravujú jazykové nepresnosti, sú chválení vyučujúcou. U: „Čo by ste ešte mohli ohodnotiť?“ Ž: mlčia. U: „Nič iné? Čo ste si napísali na druhú stranu?“ Ž: konštatujú, že to vedeli perfektne. U: hovorí prezentujúcim: „Tak dobre, nechajte tu materiály, ja vám opravím písomný text a potom to oznámujem.“ Vyzýva ďalšiu dvojicu. Ž: prezentovali Spolkovú krajinu Berlín formou vlastného dialógu o Postupime s prvkami berlínskeho dialektu a národných kostýmov. U: ďakuje za prezentáciu. Opäť vyzýva žiakov k hodnoteniu. Ž: „Super, v dialekte nemôžeme postrehnúť ani chyby.“ U: „Vidno, že Ingrid a Oľga mali nemčinu už na základnej jazykovej škole. Aj vy tak budete vedieť o dva roky.“ Ďakuje za scénu. Ž: „A chodia tam k známym. Každý rok.“ U: „Ďalší prosím.“ Ž: prezentujú spolkovú krajinu Baden-Württemberg, pred mapou sa striedajú a rozprávajú o hraniciach, priemysle a hlavnom meste. Ž: oceňujú bezchybnú nemčinu. Z pléna zaznie spontánne: „Krátke, ale bez chyby.“ U: „Skúste zhodnotiť celý projekt!“ Niekoľkokrát nabáda žiakov k reakcii. Ž: neodpovedajú, nereagujú. U: urýchljuje postup: „Posledná prezentácia, poďte rýchlejšie, aby sme to stihli do zvonenia.“ Ž: vyvesujú nádhernú, ručne maľovanú mapu Dolného Saska. Ostatní žiaci dávajú najavo svoj obdiv. Sprievodné slovo k mape čítajú, pri zložitejších názvoch s problémom. U: po dokončení prezentácie: „Tak prosím. Hodnotíme, hodnotíme. Máme tu nádherné dielo, ale najprv vy, ja potom.“ Ž: automaticky reagujú na estetické stvárnenie zemepisnej mapy a spontánne sa ozve z pléna: „Mapa 100 bodov.“ U: „Priam umelecké dielo! A ostatné?“ Ž: ticho. Na ďalšie vyzvanie vyučujúcej zaznie reakcia: „Dobre. Všetci nerobili chyby.“ U: „O. K! Musíme končiť, už je po zvonení. Na budúcu hodinu dokončíme prezentácie. Chceme povedať, že som s vami veľmi spokojná.“	Pozorované javy a procesy Trieda je veľká, žiaci sedia v tradičnom zasadacom poriadku. Ciel? – oznamuje činnosti. Alebo to mala byť skúška? - prezentujú vo dvojiciach Hodnotenie? Oprava gramatických chýb – frontálne – učiteľ + žiaci, zámerné, holistické Žiakom sú očividne nevedomé kritériá hodnotenia. Učiteľ ich nepomenoval, nepomáha ich zostaviť. Hodnotenie – učiteľ + žiaci zámerné, holistické Hodnotenie – učiteľ + žiaci, zámerné, holistické Hodnotenie – žiaci + učiteľ, spontánne, holisticky - vo vzduchu visí viditeľný rozdiel medzi kreatívnou scénkou o Berlíne, vyhotovenou mapou a zadŕhavým čítaním Hodnotenie – učiteľ + žiaci, holisticky
--	--

Vnúťorná súvislosť cieľov – učebných aktivít – (seba)hodnotenia

Prezentácie projektových úloh sú priam predurčené na učenie sa hodnotiť výkon. Hodnotenie mohlo byť jedným zo špecifických cieľov vyučovacej hodiny, ktoré by urobilo učenie sa efektívnym. Už pri príprave vyučovacej hodiny sa mali zostaviť kritériá v súlade s cieľmi a mohli byť zachytené už na rozdaných

lístočkoch aj so škálou hodnotenia. Namiesto nich dostali žiaci pokyn napísať na zadnú stranu lístočkov poznámky. K čomu..., nebolo povedané.

Realizované hodnotenie nebolo didaktickým hodnotením. Vyjadrovalo spokojnosť len s „peknými javmi“ predvádzaných výkonov.

Vnútorne prepojenie didaktických prvkov učebného procesu absentovalo.

Stručné zhrnutie:

- v súčasnosti dominuje v triedach na vyučovaní hodnotenie učiteľa,
- prevažuje holistické hodnotenie, analytické sa realizuje v náznakoch, nevedome,
- absentujú špecifické ciele a k nim vypracované kritériá hodnotenia,
- formatívne hodnotenie sa obmedzuje na opravu chýb,
- posudzovaniu nonkognitívneho rozvoja osobnosti sa venuje minimum vyučovacieho času,
- zber výsledkov z hodnotiacich aktivít nebol zaznamenávaný.

Záver

Cieľom učebného zdroja je poskytnúť učiteľom komplexnejší rámec zložitého procesu hodnotenia procesov učenia sa žiaka a jeho výkonu vo vzdelávaní orientovanom na rozvoj osobnosti žiaka. Zmena kvalitnej prípravy mladej generácie na úspešné začlenenie sa do života spoločnosti nie je možná bez spoločného úsilia celých školských pedagogických tímov. Povrchové učenie (učenie sa pre testy) bráni uplatňovaniu hodnôt, naplneniu edukačných cieľov, princípov a zásad hodnotenia v každodennom učení (sa) v triede.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BLACK, P., WILLIAM, D. *Inside the Black Box : Raising Standards Through Classroom Assessment*. Londýn : NFER Nelson, 1998. Dostupné na internete: <<http://www.alite.co.uk/readings/black.htm>>.
2. BLAŠKO, M. *Aspekty školskej reformy* [online]. [cit. 14.8.2013]. Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300res=low&menu=1310>>.
3. DELORS, J. *Učení je skryté bohatství : zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
5. KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8041-404-1.
6. Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2011/>>.
7. Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2011/>>.
8. MILÉNIUM : *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Bratislava : IRIS, 2002.
9. Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. In *Úradný vestník Európskej únie*, 2006/962/ES.
10. RITTER, M. Fremdsprachen – Englischunterricht 2009: Auf der Suche nach didaktischen Perspektiven. In *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen : Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 05/09, s. 215.
11. RÖTLING, G. *Metodika tvorby učiteľského didaktického testu*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996. ISBN 8080411107.
12. RÖTLING, G. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-465-3.
13. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : východiská a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
14. ŠKODA, D., DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
15. TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
16. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

17. Základné princípy Medzinárodnej organizácie pre migráciu (IOM) pre oblasť vzdelávania migrantov. Dostupné na internete: <<http://mic.iom.sk/sk/uzitocne/na-stiahnutie/category/12-ostatne.html?>>.
18. Zákon z 22. mája 2008 č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (nový školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na internete: www.minedu.sk.
19. ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Prílohy

HODNOTENIE NEKLASIFIKOVANÉHO PREDMETU

PREDMET

..... nie je klasifikovaný. Žiak ho môže ukončiť hodnotením absolvoval, ak splní všetky nasledovné kritériá:

1. fyzická prítomnosť na vyučovaní

Je posudzovaná podľa pravidiel vnútorného poriadku školy (25 % – 30 % ospravedlnenej absencie).

2. aktívne učenie sa

Je hodnotené po každej vyučovacej hodine, resp. učebnom celku holisticky „pozitívne/negatívne“, na základe pedagogického pozorovania a spolupráce s vyučujúcim a spolužiakmi.

3. domáce štúdium/príprava

Konečné holistické hodnotenie „pozitívne/negatívne“ dostane žiak za vypracované písomné úlohy alebo ústne prezentácie stanovené po dohode medzi učiteľom a žiakmi.

4. merateľný výkon žiaka/nížšie úrovne učenia sa

1 (?) – 2 (?) plánované písomné testy za polrok, v ktorých žiak musí získať % z celkového určeného počtu vedomostí.

5. tvorivá činnosť žiaka/vyššie úrovne učenia sa

1 (?) – 2 (?) tvorivé činnosti, hodnotené podľa vopred so žiakmi dohodnutého kritériálneho systému hodnotenia.

6. sebahodnotenie

Súčasťou polročného hodnotenia žiaka bude aj sebahodnotenie žiaka a hodnotenie učiteľa žiakom vo forme dotazníka.

.....
XY, vyučujúci

.....
XY, žiak triedy

V

MÔJ PREDMETOVÝ ŽIVOTOPIŠ

MENO: DÁTUM:

1. Kde a s kým som sa učil(a)? Napíš čo najviac spomienok a okamihov z tvojho života.

2. Čo ti najviac pomáhalo pri učení sa ?

3. Čo by si považoval za svoj úspech v najbližšom čase v ?

.....
Podpis žiaka

.....
Dátum a podpis učiteľa

PROCES MÔJHO UČENIA SA

Vyučovacia hodina (predmet, dátum):

Učebné aktivity žiaka:

1.
2.
3.
4.

1. Pre mňa osobne bolo na dnešnej hodine zaujímavé:

.....
.....

2. V ktorej fáze vyučovania som sa najlepšie cítil/a?

.....
.....

3. Kedy menej dobre?

.....
.....

4. Za úspešné pri učení (sa) dnes považujem:

.....
.....

5. Čo je teraz mojím najväčším problémom?

.....
.....

6. Keby som bol učiteľom, tak by som.....

.....
.....

.....
Podpis žiaka

SEBAHODNOTENIE ZA POLROK

Meno žiaka: Názov predmetu:

Vážení žiaci,

v tomto školskom roku vám vytvárame na vyučovacích hodinách priestor na rozvoj vašej osobnosti. Jeho súčasťou bolo/je aj **sebahodnotenie**. Zamyslite sa opäť nad predloženými otázkami a odpovedzte podľa **vlastného** posúdenia. Neporovnávajte sa, prosím, so žiadnym spolužiakom. Máte k dispozícii 15 minút. Vaše odpovede si založte do Vášho portfólia.

1. Zakrúžkuj zložku klasifikácie, v ktorej si podľa teba dosiahol vo vzťahu k sebe samému (nie v rámci celej triedy).

NAJVÄČŠÍ VÝKON

NAJMENŠÍ VÝKON

A) Vedomosti

A) Vedomosti

B) Zručnosti

B) Zručnosti

C) Tvorivosť

C) Tvorivosť

D) Úsilie/námaha

D) Úsilie/námaha

2. Do akej miery ti skúsenosti z vyučovacích hodín **tohto predmetu** pomohli spoznať silné a slabé stránky tvojej osobnosti?

A) podstatne

B) som na tom približne rovnako ako na začiatku školského roka

C) vôbec neprispeli

3. Voľne opíš svoj pokrok v tomto predmete počas polroka. V čom si sa posunul/neposunul dopredu a čo?/kto? ti pri tom najviac pomohol/pomohlo/?

.....

.....

.....

.....

ZODPOVEDNOSŤ ZA UČENIE SA

Vážení žiaci,

predkladáme vám otázky, pomocou ktorých sa môžete zamyslieť nad **vlastnou zodpovednosťou** za učenie sa na vyučovacích hodinách. Pozorne ich prečítajte a odpovedzte tak, ako to naozaj pociťujete. Na odpovede budete mať 15 minút. Po uplynutí času si ich založte do vášho portfólia.

1. Ako by si reagoval na tvrdenie, že žiak má vlastnú zodpovednosť za učenie sa na vyučovacích hodinách?

.....

.....

.....

2. Zamýšľaš sa nad tým, do akej miery je to, čo sa učíte v škole pre teba osobne užitočné?

- a) nikdy nad tým neuvažujem,
- b) občas sa nad tým zamyslím,
- c) dosť často nad takým niečím uvažujem,
- d) vždy sa nad tým zamýšľam.

Ak chceš odpovedať inak, opíš svoj postoj:

.....

.....

.....

3. Keď napíšeš úspešne/neúspešne test, pripíšeš to:

- a) svojej vlastnej dobrej/slabej príprave,
- b) nízkej/vysokej náročnosti testu.

Prípadne napíš viac:

.....

.....

.....

.....

Meno žiaka (čitateľne)

.....

Podpis žiaka