

2.6.2.1 Sebehodnocení

I samotní žáci mohou hodnotit svou úroveň určité kompetence v jednotlivých školních předmětech (viz např. Allen, 2000; Butler, McColskey, O'Sullivan, 2005; Cooper, Sandi-Urena, Stevens, 2008; Belland, Glazewski, Richardson, 2011; Akgunduz, Akinoglu, 2016). Sebehodnocení může být zaměřeno na určitou konkrétní aktivitu (hodnocení vlastního přínosu při plánování, realizaci a prezentaci výstupů projektu, hodnocení svých dovedností a schopností při laboratorním cvičení apod.) nebo mohou žáci svou úroveň této kompetence a svého pokroku hodnotit vždy za určité časové období (např. školní rok).

Konkrétním nástrojem využívaným pro sebehodnocení jsou především dotazníky. Žáci mimo jiné vyznačují na škálách, do jaké míry se ztotožňují s určitými tvrzeními nepřímo poukazujícími na jejich úroveň určité kompetence (a s nimi související znalosti, dovednosti i postoje). Příklady tvrzení: „Obvykle dělám spíše to, co mě baví, než abych zkoušel něco nového.“, „Když se něco učím, nejdříve si pečlivě rozmyslím, který způsob bude nejvhodnější.“ (Allen 2000, s. 9); „Snažím se vztáhnout dosud neřešené problémy k těm, které již umím řešit.“ „Ujistím se, že má odpověď je opravdu řešením zadaného problému.“ „Využívám grafické prvky při řešení problému.“ (Cooper, Sandi-Urena, Stevens, 2008). Případně mohou mít dotazníky formu takzvaného *checklistu*, v nichž žáci vyznačují ty konkrétní kompetence, které mají dle svého mínění již dostatečně osvojené, případně ty, u kterých mají pocit, že ještě musí systematicky rozvíjet (viz Butler, McColskey, O'Sullivan, 2005).

Jak je zřejmé již ze samotné podstaty sebehodnocení, výsledky získané pomocí těchto nástrojů jsou do značné míry subjektivní. Je tak mimo jiné vhodné následně porovnat vnímání žáka s výsledky získanými pomocí dalších nástrojů (např. pozorovacích archů učitele, portfolií). Důležitá je taktéž vhodná formulace jednotlivých tvrzení, u nichž žáci mají hodnotit míru svého ztotožnění. V případě chybných formulací mohou totiž žáci odhalit záměr daného výzkumného nástroje a cíleně na otázky odpovídat tak, aby jejich úroveň kompetence byla učitelem vyhodnocena jako vysoká.

Naproti tomu hlavními přínosy sebehodnocení žáků je rozvoj sebereflexe žáka, která je rovněž součástí KK v pojetí RVP ZV (2017) a která může mít následně i pozitivní vliv na motivaci žáka a tak ovlivnit jeho další rozvoj. Zároveň jsou dotazníky vyplněné žáky cennou zpětnou vazbou pro učitele (školu) mimo jiné z hlediska kvality výuky (např. využitých forem a metod výuky), z pohledu rozvoje dané kompetence, potřebného zaměření následující výuky (které konkrétní kompetenci by se měl učitel dále věnovat), zaměření jednotlivých žáků z pohledu jejich budoucího profesního života a podobně (Butler, McColskey, O'Sullivan, 2005).

2.6.2.2 Didaktické testy

Didaktické testy, ať už s uzavřenými či otevřenými testovými úlohami, jsou jedním z nejčastěji využívaných hodnotících nástrojů vůbec (Chráška, 2007; Pelikán, 2011). Příklady jejich užití tak nalezneme i u hodnocení některých kompetencí žáků v přírodovědných předmětech (viz např. Balim, 2009; Bein, Hayes, Jones, 2009; Lee, Bednarz, 2012; Scherer, Tiemann, 2012; Bati, Kaptan, 2013; Arnold, Kremer, Mayer, 2014). Didaktický test však hodnotí spíše předpoklady pro zvládnutí daných kompetencí než přímo schopnost žáka využít kompetenci v praxi (Allen, 2000). Nadto v případě některých studií je patrné, že výzkumný design založený výhradně na didaktickém testu sklouzává k hodnocení zejména znalostí, případně kognitivně méně náročných dovedností (viz např. Bein, Hayes, Jones, 2009; Geography 2010 – NAEP at Grades 4, 8, and 12, 2011; Lukić a kol., 2016). Zvláště pro některé KK (komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) tak nejsou didaktické testy příliš vhodné.