

Zároveň je součástí zprávy o pokroku i definice možné pomoci a strategie dalšího posunu. (TeacherVision, 2017)

Silným nástrojem pro sledování dosažených kompetencí učení je také žákovské portfolio, které poskytne širší a dlouhodobější pohled na výkon žáka.

Žákovské portfolio slouží k rozvoji a hodnocení celé škály KK a rovněž zlepšuje sebehodnocení. (ZŠ Jablunkov – žákovské portfolio, 2009)

### 2.7.2.1 Doporučení

Velký prostor pro hodnocení je necháván samotným žákům. Žáci hodnotí sebe i své spolužáky. Při využití evaluačního formuláře žáky dostává i učitel nástroj pro sledování úrovně rozvíjených kompetencí. Žáky vytvořený nástroj může následně podrobit další analýze nebo s ním při výuce dále pracovat. Klasikou zůstává testování žáků z hlediska teoretického a vědomostního a evaluace produktu či procesu z hlediska dovednostního.

### 2.7.3 Kompetence k řešení problémů

Na univerzitě v Leicesteru (Williams, 2016, UK) vznikl jednoduchý nástroj pro formování strategie k hodnocení úrovně řešení problémů (SET). Nejedná se tedy přímo o evaluační arch, ale o komplexnější nástroj, který umožňuje vhléd do procesu řešení problému žáky (strategie). Žáci nebo skupiny žáků identifikují podstatu problému, následně definují své stávající znalosti a dovednosti, které mohou přispět k řešení problému a v neposlední řadě vyprodukují součásti, které je třeba prozkoumat a řešit. Russell Yates (2004) na svém webu Multiage-Education.com uvádí velice jednoduchý formulář pro definici strategie řešení problému. Sestává z požadavku definice problému a návrhu řešení. Zajímavý je ovšem požadavek na vizualizaci problému i řešení. Takováto možnost dává i evaluaci nové dimenze. Zejména z hlediska technického (VO Člověk a svět práce) je právě vizualizace problému důležitá a umožňuje při správném uchopení žáky nejen problém definovat, ale také jej aktivně řešit. Tato funkcionalita byla také úspěšně využita i v metodickém námětu „Počítačem řízené stroje, cesta od nápadu k výrobku autorů“, který je součástí metodické příručky projektu World of Work: „*V první řadě problém je již námětem vymezen, a to v podobě chybějícího úchyty k šuplíku. Následně je proces veden přes identifikaci problému, přesný popis problému, hledání hotového řešení (prostor pro zpracování a komparaci informací) k návrhu a ověření vlastního řešení. Než žáci dojdou na konec, musí porovnávat data, kriticky hodnotit a rozhodovat se. Polemizují, zda existuje již hotové řešení, jaké jsou požadavky na materiál, jaké technologické operace budou potřebovat atd. Důležitá je vizualizace produktu, která může opět přispět ke zpětné vazbě – ve stadiu návrhu žáci rozpoznají a opraví chybné řešení.*“

Kritické myšlení je kompetencí, která figuruje v procesu učení a žáci ji uplatní i při řešení problémů. Hodnotící dotazník Daniela F. Perkinse a jeho kolektivu (2001) s názvem Critical thinking obsahuje na dvou stranách celkem 20 výpovědí a žáci se mají vyjádřit, jak často danou aktivitu dělají. Existují zde výpovědi typu: „Vytvářím kontrolní seznam, který mi pomůže přemýšlet o problému“, „Poslouchám nápady ostatních, i když s nimi nesouhlasím“, „Obvykle mám více než jeden zdroj informací, než se rozhodnu“ nebo „Získávám nápady od jiných lidí“ atd. Tento nástroj byl ověřen realizovaným výzkumem.

#### 2.7.3.1 Doporučení

Učitel nemusí nutně hodnotit pouze výsledky procesu řešení problému, neboť ty mohou být zatíženy z hlediska úspěšnosti celou řadou vnějších i vnitřních faktorů. De facto žák nemusí problém vyřešit, ale přesto u něj dochází k pozitivnímu rozvoji kompetencí. Zpětnou analýzou je učitel schopen identifikovat, kde k selhání došlo (např. slabé vstupní znalosti žáků...). Pokud