

zároveň kritérii, jež je možné zhodnotit buď formou splnil/nesplnil, anebo na škále popisující úroveň jejich zvládnutí. Každý takovýto rozpis cíle do dílčích složek umožňuje zároveň lépe plánovat výuku a postupně zvyšovat nároky na žáky tím, že zpočátku pracujeme s omezeným počtem kritérií a postupně přidáváme nová. Náročnost lze zároveň zvyšovat zařazováním stále složitějších indikátorů.

Je třeba dbát na to, aby kritéria žák dobře pochopil. Někdy se kritéria zdají stále příliš komplexní a málo srozumitelná. Např. pokud učitel stanoví pro vypracování referátu kritéria jako obsažnost, správnost, zajímavost, srozumitelnost a časový limit, působí tato kritéria sice dojmem větší promyšlenosti, avšak nebudou dostatečně funkční, neboť si s nimi žáci při sebehodnocení nebudou vědět rady a budou vyplňovat připravený hodnoticí arch pouze intuitivně, aniž by svůj názor opírali o detailně posuzovaný moment. Proto je potřeba, aby učitel pokračoval rozepsáním takto komplexně uchopených kritérií do dalších, dílčích kritérií, tak aby žák nakonec u každého z nich přesně věděl, co má udělat, aby je splnil.

Učitel buď kritéria takto vytvoří sám a poskytne je žákům, nebo je možné je vyvodit společně s žáky. Starší žáci, kteří mají s prací s kritérii již zkušenost, dokážou vyvodit kritéria ze zadání dokonce samostatně a pouze svou představu konzultovat s učitelem. Nakonec učitel stanoví indikátory, podle nichž ohodnotí, nakolik žák daná kritéria splnil.

Pokud mají např. žáci 2. ročníku ve výtvarné výchově za úkol sestavit z rozstříhaných částí postavu v pohybu, je vhodné (vzhledem k věku dětí) stanovit max. tři kritéria hodnocení, např. zda postava skutečně vyjadřuje pohyb (ohyb končetin, náklon – toto je nutné v evokační části hodiny vysvětlit a názorně předvést), zda jsou jednotlivé nastříhané díly k sobě dobře sestaveny ve správném počtu a napojení a zda se žákovi podařilo práci dokončit (postavu sestavit a nalepit). Každé kritérium pak můžeme jednoduše posoudit formou splnil/nesplnil. Pokud učitel pracuje s komplexnější dovedností (např. ústní prezentace skupinové práce) a se staršími žáky, je seznam kritérií delší a indikátory popisují žákův výkon na rozmanitější škále podle toho, na jaké úrovni ke splnění kritéria došlo. Příkladem může být zhodnocení, jak žák dokáže ústně prezentovat skupinovou práci. Kritéria však nemusí popisovat pouze cílovou dovednost nebo činnost, ale také učební metody (např. volné psaní nebo myšlenková mapa – nehodnotíme dodržování pravidel, ale konkrétní dovednosti), popř. proces, který vede k cíli, zároveň s jeho výsledkem (např. vytvoření pozvánky na školní akademii, referát nebo vypracování trasy třídního výletu).

Jak již bylo zmíněno, kritériím musí žák rozumět. Pokud je učitel navíc doplní vhodnými pomocnými otázkami, může poskytnout žákům zároveň indikátory jejich splnění a postupně je tak naučit klást si podobné otázky i bez jeho pomoci. Žák sám může úroveň splnění kritéria vyhodnotit, je však vždy nutné, aby o tom uvedl konkrétní důkaz.

K porozumění práce učitele se sadami kritérií nejlépe poslouží názorná ukázka ze dvou různých oblastí kompetencí. První z nich ilustruje, jaké dovednosti lze rozvíjet a podle jakých kritérií hodnotit slohovou práci, kdy se žáci učí psát polemický text. V další ukázce je pak předvedeno, jak přistupovat k vymezení dovedností potřebných k řešení matematického úkolu, jehož část probíhá samostatně a část ve skupinách.²⁹

²⁹ Oba uvedené příklady ukazují tzv. analytický přístup k hodnocení, při kterém je hodnoceno každé kritérium samostatně. Často se setkáváme rovněž s přístupem holistickým, kdy je popsán celkový výkon na několika úrovních s tím, že na každé úrovni je popsáno naplnění jednotlivých kritérií. Tento přístup ilustruje dějepisná ukázka v příkladu 2.11.