

ZgSp2353-7426/21.05.2020/20.07.2020/31.07.2020/01

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

ORCID 0000-0001-7116-7754

Catholic University in Ruzomberok

Faculty of Education

Department of Pre-school and Elementary Education

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

ORCID 0000-0003-2365-2530

Comenius University in Bratislava

Faculty of Education

Department of Pre-school and Elementary Education

**SEBAREGULÁCIA UČENIA SA
A SEBAHODNOTENIE ŽIAKOV
V TECHNICKOM VZDELÁVANÍ
NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY¹**

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prehľad súčasných modelov samoregulácie učenia sa a vzťah medzi sebahodnotením a autoreguláciou učenia sa. Tvoria bázu k následnému skúmaniu problematiky vyplývajúcej z cieľov

¹ Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0443/18 Analýza sebaregulačných štýlov učenia študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorého zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc., (2018–2020).

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021).

projektov VEGA č. 1/0443/18 a VEGA č. 1/0383/19 autoriek príspevku. Na základe vymedzenia teoretických východísk autorky v závere prípevku prinášajú námety na rozvoj sebahodnotenia pre žiakov primárneho stupňa školy.

Kľúčové slová: sebaregulácia • motivácia • sebaurčenie • sebahodnotenie predškolská a elementárna pedagogika • rozšírená realita • edukačné námety.

**SELF-REGULATED LEARNING
AND PUPIL SELF-ASSESSMENT
IN TECHNICAL EDUCATION AT PRIMARY SCHOOLS**

Abstract

The paper focuses on an overview of current models of self-regulated learning and the relationship between self-assessment and self-regulated learning. They form the basis for the subsequent study of the issues arising from the objectives of VEGA projects - *VEGA č. 1/0443/18 and VEGA č. 1/0383/19* conducted by the authors of the paper. At the end of the article the authors present their own proposals for enhancing self-evaluation of pupils in elementary schools based on theoretical principles.

Keywords: Self-Regulated Learning • Motivation • Self-Determination • Self-Evaluation Preschool And Elementary Pedagogy • Augmented Reality • Educational Topics.

**SAMOKSZTAŁCENIE I SAMOOCENA UCZNIÓW
W KSZTAŁCENIU TECHNICZNYM
W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na przeglądzie aktualnych modeli samokształcenia oraz związku między samooceną a samokształceniem. Stanowią one podstawę do późniejszego badania zagadnień wynikających z celów projektów *VEGA č. 1/0443/18 i VEGA č. 1/0383/19* Auterek artykułu. W oparciu o podstawy teoretyczne w zakończeniu artykułu Autorki przedstawiają własne propozycje rozwijania samooceny uczniów w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: samokształcenie • motywacja • samostanowienie • samokształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne • rzeczywistość rozszerzona • tematy edukacyjne.

Úvod

Do Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, bola zaradená kompetencia „učiť sa učiť“ (NPRVaV, 1998). Sebaregulácia učenia sa je relatívne nová premenná, ktorá postupne vstupuje do škôl ako záležitosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspešnosť žiakov v škole, ale aj v ďalšom živote. Nevychádza výlučne z vnútorných možností študenta, či žiaka, ale je možné ju ovplyvňovať a rozvíjať (Krykorková, 2008). Foltýnová (2009) uvádza, že cieľov školského vzdelávania je vybaviť žiaka vedomosťami a zručnosťami a naučiť ho s nimi zaobchádzať, plánovať, organizovať a riadiť svoje učenie tak, aby sa obišiel bez cudzej pomoci, aby dokázal niesť za svoje učenie zodpovednosť a bol motivovaný pre ďalšie vzdelávanie.

Viacerí autori samotný pojem sebaregulácia učenia sa vysvetľujú rôzne. Niektorí autori preferujú chápanie sebaregulácie ako skrytý proces, iní naopak zdôrazňujú jej otvorenosť. Zimmerman (2002) sebareguláciu vysvetľuje ako vnútorný proces riadenia seba samého, pri ktorom žiak transformuje svoju osobnosť do zručností potrebných pre učenie. Pre sebareguláciu žiaka je dôležité, aby vedel kam smeruje a čo chce dosiahnuť. Žiak si teda má uvedomovať užitočnosť procesu sebaregulácie aby dosiahol školského úspechu. Podľa Holta (1995) je potrebné žiakom poskytnúť toľko pomoci, koľko potrebujú a o koľko žiadajú. *Sebaregulačné stratégie chápeme ako postupy na dosiahnutie určitej úrovne vybraných kompetencií smerujúcich k sebaregulácii učenia sa.* Sebaregulačné kompetencie smerujúce k sebaregulácii učenia sa rozumieme súhrn spôsobilosti žiaka, ktoré efektívne (úspešne) regulujú vlastný proces učenia sa.

Faktory ovplyvňujúce sebareguláciu učenia

Proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov a to *kognitívne činitele*, napríklad *inteligenciu* jedinca, *spôsob spracovávania informácií* a tiež *kreativitu*. Medzi *afektívne činitele* patrí, *zrenie, vek, pohlavie, sociálne prostredie, pamäť, emócie, návyky* jedinca a i. Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia. Emócie výrazne ovplyvňujú proces učenia, či už sú pozitívne alebo negatívne. Negatívne emócie zužujú pozornosť a naopak pozitívne emócie pozornosť rozširujú, zvyšujú tvorivosť a umožňujú jednoduchšie chápanie súvislostí. Afektívne majú vplyv aj na zapamätanie a neskoršie vybavenie poznatkov, ovplyvňujú rozsah získavaných informácií a tiež motiváciu pri dosahovaní cieľov (Mareš, 2013).

V celej učebnej stratégii je dôležité *stanovenie cieľa*. Každý jedinca si ho prevedie do štruktúry vlastných možností. Tým začína regulovať proces vlastného učenia sa. Rovnako dôležitú úlohu zohráva aj *vôľa* v tom, či jedinca v učení vytrvá, či sa nevzdá pri prvých ťažkostiach. Vôľa zotrvať pri učení závisí aj od učebnej stratégie. Jedinca stratégiu volí podľa toho, ako sa mu osvedčila pri riešení podobnej úlohy v minulosti a podľa toho, akú úspešnosť tejto stratégie pripisuje (napr. pomáha mu, keď si robí poznámky, podčiarkuje dôležité myšlienky a pod., čím zisti mieru svojho porozumenia). Kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa zohráva *motivácia*, ktorou proces sebaregulácie v podstate začína. Motivácia je faktor, ktorý zvyšuje alebo naopak znižuje intenzitu aktivácie jedinca. Samotní učitelia môžu u svojich žiakov podporiť rozvoj sebaregulácie učenia tým, že u nich navodia pocit významnosti úlohy, že daná úloha má zmysel.

Dnešný učiteľ stojí pred veľkou výzvou: ako riadiť proces edukácie, aby bol zmyselný a spojený s rozvojom osobnosti žiaka? Ako spoznáme, že učenie žiaka baví? Cesta k efektívnemu učeniu nových generácií nevedie cez stále dokonalejšie testy, ale premenou vnútornej organizácie školy a jednostranného vyučovania.

Rozvoj kompetencií sebaregulácie učenia

V súčasnosti sebaregulácia učenia sa stáva aktuálnou témou. Škola poskytuje len mentálny rámec. Nadobudnuté informácie, ktoré vytvorila škola, jedinec ďalej rozčleňuje a dáva do širších súvislostí. Celoživotne vzdelávať sa a pracovať na sebe samom, je potrebné osvojiť si celý rad špecifických kompetencií, najmä kompetencie sebaregulácie procesu učenia. Schmunk a Ertmer (2005) uvádzajú, že jadrom je schopnosť:

1. Stanoviť ciele vlastného učenia (rozhodnúť, čomu sa učiť).
2. Posúdiť svoje potenciality (zhodnotiť svoje schopnosti, žiak za podpory zvonka).
3. Mať pevnú vôľu a vytrvať pri učení.
4. Zvoliť a prakticky uplatniť vhodné stratégie (pre neho samotného).
5. Získavať informácie z viacerých zdrojov.
6. Efektívne využívať time – management.
7. Zhodnotiť svoj pokrok v učení (do akej miery sa podarilo dosiahnuť ciele).
8. Odhaliť a prekonať bloky vo svojom učení.
9. Monitorovať a hodnotiť priebeh svojho učenia.
10. Na základe sebareflexie meniť stratégie učenia.
11. Mať pozitívny obraz o svojom učení.

Človek si nemôže všetky schopnosti sebaregulácie osvojiť v škole, je potrebné, aby ich rozvíjal po celý život. Proces sebaregulácie učenia však neprichádza sám od seba. Je potrebné ho vhodnou intervenciou rozvíjať. V škole by sa mal naštartovať proces celoživotného vzdelávania. Mareš (1998) píše, že senzitívnym obdobím pre nácvik sebaregulácie učenia je vek medzi 6–12 rokom.

Vzťah sebaregulácie učenia a sebahodnotenia

So sebareguláciou učenia sa veľmi úzko súvisí aj *sebahodnotenie*. Je to proces, v ktorom sa žiak zamýšľa nad svojím učením a jeho výsledkami. Proces, v ktorom žiak hodnotí, čo sa mu po-

darilo dosiahnuť (vzhľadom na ciele vlastného učenia sa) a čo sa mu úplne dosiahnuť nepodarilo. Toto „zamýšľanie sa“ je dôležité nielen z pohľadu do minulosti, ale predovšetkým do budúcnosti (Švec, 2005). Nevyhnutnou podmienkou pre sebahodnotenie je potrebné zabezpečiť *vhodné podmienky* – klíma triedy, partnerský vzťah, bezpečie a spolupatričnosť. Žiak musí v triede cítiť bezpečie, že môže oznámiť svoj pohľad na dosiahnuté výsledky a jeho hodnotenie nebude terčom výsmechu spolužiakov ani učiteľa, že oznámenie jeho názoru bude rešpektované (Kratochvílová, 2011).

Sebareguláciu učenia sa je procesom regulácie vlastného učenia v zmysle sebariadania (človek si riadi svoje učenie sám). Dospelý jedinec je si vedomý, čo pozná, čo by chcel poznať a akým spôsobom. Pozná vlastnú stratégiu, aj ako toto poznanie uchopiť a zhodnotiť. Nakoniec musí zhodnotiť, či v tomto snažení uspel a ak nie, navrhuje, čo by mal urobiť inak. Model sebaregulácie učenia Zimmermann (2002) zostavil z troch fáz. Prvá fáza plánovanie predchádza vlastnému učeniu sa a zahŕňa procesy analýzy úloh (premyslenie a stanovenie vlastných cieľov a strategické plánovanie). V tejto fáze je dôležitá aktivácia motivácie (očakávaní, hodnoty, osobne vnímaná zdatnosť). Človek vyvíja úsilie, koncentruje pozornosť, inštruuje seba samého, svoj výkon a robí sebakontrolu a sebahodnotenie. V druhej fáze ide o monitorovanie (voľnú kontrolu). Tá prebieha počas vlastného učenia. Tretia fáza, prebieha po ukončení procesu učenia, predstavuje fázu sebareflexie. Zahŕňa sebaopisovanie (sebezhodnotenie) výkonu, prípadne príčin nedosiahnutých výsledkov. Sebareflexia ovplyvňuje dosiahnuté výsledky vzdelávania vo vzťahu k vynaloženému úsiliu. Sebaregulácia učenia sa nie je možná bez sebahodnotenia. Pri sebahodnotení sa žiaci učia sledovať svoje pokroky, lepšie pochopiť proces dosiahnutia stanovených cieľov. Ak jedinec zistí, že jeho štýl učenia nedosahuje požadovaných výsledkov, musí znova prehodnotiť celý proces učenia tak, aby bol cieľ dosiahnutý. Rozvoj sebaregulácie ide ruka v ruku s vnútorným rozvojom sebamonitorovania, sebakontroly, sebahodnotenia a vnímanie osobnej zdatnosti. Žiaci v mladšom školskom veku majú potrebu pozitívneho hodnotenia druhými aj kladného sebahodnotenia. Pre nich je podstatné, aby

do hodnotenia boli zapojení aj oni sami, aby hodnotenie bolo spravodlivé, jasne definované, objektívne a komplexné tak, aby zahŕňalo celú žiakovu osobnosť. Čáp a Mareš (2001) ale upozorňujú že ku komplikáciám dochádza, keď sa sebahodnotenie žiaka dostáva do rozporu s hodnotením iných osôb. Nezhoda medzi vlastným hodnotením a hodnotením zo strany druhých vedie k deformovaniu jedincovho sebahodnotenia a negatívneho prežívania.

Kritériá sebahodnotenia

Pre žiaka je dôležité, aby poznal cieľ svojho smerovania, a to od samého počiatku práce v škole. Tvorba kritérií mu poslúži k porovnaniu aktuálnej úrovne s cieľom, ktorý chce dosiahnuť. Na dosiahnutie kvality naplnenia kritérií sa používajú *indikátory* vyjadrujúce rôznu hodnotu kvality daného kritéria. Do procesu učenia sa indikátory zavádzajú postupne. Žiakom ich učiteľ predkladá, alebo ich tvoria spoločne. Všeobecnejšie kritériá by mali mať mladší žiaci neustále pred sebou vo vizuálnej podobe, aby sa k nim mohli v procese učenia sa vracieť, postupne si ich zapamätávať a neskôr sa podľa nich riadiť, sebahodnotiť a to aj bez viditeľnej pomôcky (Kratochvílová, 2011). Kritériá pomáhajú učiteľovi aj žiakom spoznať celok a jeho čiastkové elementy a vzťahy medzi nimi. Takto si uvedomujú obsah či proces, ktorý majú zvládnuť. Kritériá pomáhajú zhodnotiť výkon, hľadať pozitíva na svojom výkone a nenásilne upozorňovať na zlepšenie výkonu. Žiakov zapájajú do procesu hodnotenia, čím podporujú viaceré funkcie hodnotenia a smerujú k sebaregulácii učenia. Vedú ich k zodpovednosti za svoje výsledky, poskytujú oporu pri sebahodnotení, aj pri hodnotení ostatných. Kritériá by mali byť zrozumiteľné a mal by ich byť primeraný počet. Ak žiaci stanovené kritériá splnia, ich výkon možno hodnotiť spôsobom vyjadrujúcim najvyššiu mieru osvojenia.

Tvorba kritérií si vyžaduje aj správne načasovanie (Kratochvílová, 2011). Môžu vznikať v počiatkovej etape osvojovania si kompetencie. Žiaci tak získajú ucelenú predstavu o požiadavkách na kvalitný výkon. Takýto postup môže na žiakov pôsobiť veľmi mo-

tivačne, ale zároveň môže vyvolávať obavy z nezvládnutia požiadaviek, nakoľko mnohí žiaci na primárnom stupni majú nízku sebadôveru. Z toho dôvodu je potrebné pracovať s kritériami veľmi citlivo. Kritériá môžu vznikáť aj priebežne pri osvojovaní si danej kompetencie. S kritériami sa žiaci zoznamujú postupne. Najprv sa zoznámia s prvými kritériami a postupne sa do zoznamu pripisujú ďalšie. Tento postup je pre žiakov primárneho stupňa veľmi zrozumiteľný a tiež pôsobí silne motivačne. Ďalšou možnosťou je tvorba kritérií po osvojení si danej kompetencie. Jedná sa o sumarizáciu toho, čo sa žiaci naučili. Formulácia kritérií po osvojení kompetencie je spätnou väzbou aj pre učiteľa, ako žiaci požadovanú kompetenciu pochopili a následne osvojili. Zoznam kritérií slúži ako východisko pre hodnotenie a sebahodnotenie.

Námety na rozvoj sebahodnotenia

Žiaci na primárnom stupni potrebujú pomoc učiteľa, aby mohli do procesu sebahodnotenia preniknúť a pochopiť jeho význam, pretože sebahodnotenie bude zohrávať dôležitú úlohu v celom ich ďalšom živote. Učiteľ by mal byť pre nich tým najväčším vzorom, ktorý ich vedie krok za krokom k úspešnému cieľu. Aby tento proces bol úspešný, je potrebné dávať podnety, ktoré pomôžu dosiahnuť požadovaný cieľ. Sebahodnotenie má celý rad metód a techník. Je žiadúce, aby si učitelia tieto techniky aktívne vyhľadávali. Preto v nasledujúcej časti niektoré ponúkame.

„Sebahodnotenie pomocou kartičiek”

Sebahodnotenie pomocou kartičiek je veľmi jednoduchá metóda sebahodnotenia, ktorá najmladším žiakom ukáže, ako sa majú zamyslieť nad svojím výkonom. Základom pre túto metódu je vytvorenie kartičiek, ktoré si žiaci môžu vyrobiť sami. Tradične sa používa zelená farba pre úspešný výkon, žltá farba pre priemerné úsilie a červená farba pre neúspech a nezvládnutie. Pre grafické znázornenie je možné ku kartičkám prikresliť buď vztýčený palec nahor, ktorý svojou polohou ukazuje žiakovu úspešnosť, alebo pa-

lec môže byť vodorovne (priemerný výkon), respektíve pri neúspechu nadol. Ďalej môžeme využiť obľúbeného žiackeho grafického symbolu „smajlíka“. Pre úspešné žiakov je na kartičke úsmev, pre priemerný výkon neutrálny výraz a podpriemerný výkon je znázornený zamračenou tvárou.

Kartičky môžu žiaci zdvíhať pri dokončení zadanej úlohy, na konci vyučovacej jednotky, na konci vyučovania, alebo môžu kartičky vkladať do zošitov k vypracovaným cvičeniam. Je to veľmi ľahká forma sebahodnotenia.

„Cesta k úspechu – denník”

Denník cesty k úspechu odporúčajú viacerí autori (Kožuchová a kol., 2011; Brücknerová, 2007) a iní. Brücknerová (tamtiež) odporúča denník, ktorý nazvala „Cesta k úspechu“. V priebehu časového obdobia (napr. mesiaca) sú žiaci hodnotení slovne. Hodnotenie je zaznamenané v denníku (špeciálne upravená žiacka knižka). Na začiatku každého mesiaca sú rodičia oboznámení s cieľmi, ktoré majú žiaci dosiahnuť. Na konci mesiaca si žiak zapíše svoj úsudok na zvládnutie daných cieľov (menší žiaci môžu napr. smajlikom), potom nasleduje posudok zo strany učiteľa. Významným prvkom denníka je list úspechov, ktorý tvorí miesto pre zaznamenávanie úspechov v školskom aj mimoškolskom pôsobení žiaka. Učiteľ si pri pravidelnej mesačnej kontrole denníka prehliadne list úspechov a zapíše si eventuálne pozoruhodnosti a postrehy do svojich poznámok. Na konci mesiaca sa rodičia zoznámia s hodnotením zvládnutých cieľov a potvrdia to podpisom. V denníku je priestor aj pre rodičov, kde môžu písať svoje pripomienky a postrehy.

„Práca s chybou”

Z procesu učenia nie je možné vylúčiť chybu, preto je dôležité pracovať s ňou v prospech žiaka. Ide najmä o procesy detekcie, identifikácie, interpretácie a korekcie chyby, ktoré môžu mať veľký vplyv na výsledok učenia. Výsledok učenia závislý aj na spätnej väzbe. Žiak potrebuje dostať spätnú informáciu o výkone, či už od učiteľa alebo od spolužiakov. Kulič (1971) upozorňuje, že nezáleží

len na frekvencii späťnej väzby, ale predovšetkým na jej kvalite. Práca s chybou začína *detekciou chyby*, kedy dochádza k odhaleniu, že je výkon chybný a na identifikáciu chyby v užšom slova zmysle (zisteniu, o akú chybu ide). Odhalenie chyby môže byť jednoduchým úkonom: porovnať vlastný výkonu so vzorom alebo určeným cieľom tam, kde je daná norma alebo definovaný cieľ. Ďalej nasleduje *interpretácia chybného výsledku*. Interpretácia chybného výkonu spravidla prebieha dvoma smermi – vzhľadom k minulému, ale aj budúcemu výkonu. Prvý smer sa realizuje v späťnosti s predchádzajúcou fázou (identifikácia chybného výkonu), kde dochádza k presnejšiemu vymedzeniu charakteru chyby. Zároveň dochádza ku skúmaniu príčin chybnej odpovede alebo riešenia. Výsledkom je *odhalenie oblasti chyby* a miesta neporozumenia. Záverečnou fázou je *korekcia chybného výkonu*, pre ktorú sa v predchádzajúcich fázach pripravujú predpoklady a ktorú tak nemožno od predchádzajúcich fáz oddeľovať. Korekcia je veľmi mnohotvárna a odlišná v závislosti od konkrétneho typu činnosti a konečného cieľa (Kulič, 1971).

„List sebe“

List sebe môže byť ukázkou záverečného sebahodnotenia. Ukazuje sa v ňom úsilie žiaka za dlhšie časové obdobie (Kolář a Šikulová, 2009). Žiak ho môže písať po etapách aj niekoľkokrát za rok. Môže byť adresovaný samotnému žiakovi, ktorý ho píše, ale aj učiteľovi alebo rodičom. List by mal obsahovať sebahodnotenie žiaka (napr. v ktorých predmetoch a ako by sa chcel zlepšiť, čo môže zlepšiť sám a na čo bude potrebovať pomoc. Neoddeliteľnou súčasťou tohto listu je hodnotenie, ktoré napíše učiteľ žiakovi. Listy môže učiteľ odložiť a po čase žiaci zisťujú, či sa im predsavzatie podarilo splniť.

Sebahodnotenie poskytuje obraz o tom, ako žiak vníma a hodnotí sám seba v porovnaní s ostatnými. Vďaka sebahodnoteniu si vytvára o sebe určitý sebaobraz, do akej miery si je vedomý svojich kvalít, či naopak slabších stránok. Jedná sa o subjektívne posudzovanie toho, aký žiak je, čo dokáže. Sebahodnotenie má sa stať

pre žiakov pomôckou k dosiahnutiu úspechu a k preberaniu zodpovednosti.

Sebahodnotenie žiakov v technickom vzdelávaní

Cieľom sebahodnotenia je osvojenie zručnosti samostatne kriticky posúdiť prípravu, priebeh i výsledok vlastnej činnosti z hľadiska spätného pohľadu na svoje výkony. Najmladší žiaci by mali byť schopní hodnotiť sa na prvých dvoch úrovniach Bloomovej taxonómie, teda na úrovni zapamätania a porozumenia (Skalková, 2007). Znamená to, že by mal rozpoznať čiastkové prvky vlastnej práce, ktoré poukazujú na dosiahnutie stanoveného cieľa, opísať a vysvetliť dôvody svojho tvrdenia, identifikovať silné stránky i limity a naplánovať svoju ďalšiu činnosť tak, aby eliminoval možný neúspech. Nemali by sme zabúdať na to, že cesta k sebahodnoteniu žiaka vedie vždy cez hodnotenie učiteľa. Všetky tieto činnosti musí učiteľ najskôr opakovane absolvovať spoločne so žiakom. Až vtedy, ak sa stane proces sebahodnotenia prirodzenou súčasťou výučby a žiaci budú schopní pristupovať otvorene k vlastným chybám aj úspechom (Částková, 2018).

Aby si žiak kvalitne osvojil sebahodnotiace zručnosti, je potrebné mu zaistiť dobré podmienky ako napr. pozitívna klíma triedy, partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakmi, pocit bezpečia a spolupatričnosti, ale aj dostatok času na sebahodnotiace aktivity a uplatnenie kvalitných sebahodnotiacich nástrojov (Kratochvílová, 2011). Na druhej strane pracovné vyučovanie ako špecifický predmet kladie na žiaka osobitné požiadavky ako: technologická disciplína, presnosť, nutnosť dodržiavať špecifické pracovné zásady (hygienu a bezpečnosť pri práci), hospodárne zaobchádzanie s používanými materiálmi a náradím, s vlastnou energiou a časom a i. Osobitné požiadavky sú na hodnotenie skupinovej práce, ako napr. schopnosť zorganizovať a rozdeliť si prácu (zapojenie všetkých členov a vzájomná spolupráca), schopnosť prijímať iné riešenia, dodržiavať podmienky zadania, pohotovosť pri riešení problému (zhotovovaní výrobku), vecná správnosť, kvalita spoločnej

práce, spôsob prezentácie a sebahodnotenia, schopnosť prijímať kritiku okolia a reagovať na pripomienky a i.

Záver

V technickom vzdelávaní Bajtoš (2005) kritériá rozdelil na primárne a sekundárne. Stotožňujeme sa s jeho kritériami delenia, ale dovolili sme si ich upraviť, aktualizovať. Medzi primárne kritériá zaraďujeme: úroveň plánovania a originalita námetu, výber materiálu a nástrojov, úroveň zvládnutia praktických zručností, ktorá predstavuje technickú stránku produktu, originalita produktu, jeho funkčnosť a úroveň prezentácie. K sekundárnym kritériám radíme hospodárnosť pri práci s materiálom, samostatnú aktivitu, časový interval potrebný k realizácii vlastnej činnosti a estetickú úroveň práce. Kritériá môžu byť vymedzené pre rôzne typy činností, vyučovacie metódy, úlohy aj typy cieľov (znalostné, psychomotorické, postojové, sociálne). Kvalitu a naplnenie kritérií je možné kvantifikovať prostredníctvom škál alebo indikátorov, ktorých hodnotu možno vymedziť nielen z pohľadu učiteľa, ale aj samotného žiaka (Částková, 2014). Kritériá pre hodnotenie môžu byť základom diskusie, nevyhnutné pre spojenie vonkajšieho hodnotenia žiaka učiteľom i sebahodnotenia žiaka, ktoré je počiatocnej fáze riadené.

Žiaci posudzujú realitu veľmi subjektívne a väčšinou považujú za dôležité iné znaky ako učiteľ, preto je potrebné najprv konkrétne definovať očakávanú kvalitu žiakovej činnosti. Výkon žiaka (prípravu, priebeh a výsledok) je možné hodnotiť na niekoľkých rôznych kvalitatívne odlišných úrovniach. Ak je výučba založená na jasne stanovených kritériách a indikátoroch hodnotenia, uľahčuje sa tak práca nielen učiteľovi, ale aj samotným žiakom.

*Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy **VEGA č. 1/0443/18** – Analýza sebaregulačných štýlov učenia študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorého zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc., (2018–2020).*

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021).

Bibliografia

1. BAJTOŠ, J. 2005. Psychomotorické zručnosti žiakov v technickej výchove - príspevok k teórii hodnotenia. In. Inovácie v edukácii technických odborných predmetov. FRANKO, A. - FANKO, F. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2005. s. 21-25. ISBN 80-8068-361-1. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: <http://www.fhvp.unipo.sk/ktechv/inedutech2005/prispevky/03.pdf>.
2. BRÜCKNEROVÁ, D. 2007. Deník mé cesty k úspěchu aneb Žákovská knížka trochu jinak. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1725/denik-me-cesty-k-uspechu-aneb-zakovska-knizka-trochu-jinak.html>.
3. ČÁP, J.-MAREŠ, J. 2001. Psychológia pre učiteľov. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-835-6, s. 134-135.
4. ČÁSTKOVÁ, P. 2018. Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.
5. ČÁSTKOVÁ, P. - STOLINSKÁ, D. 2014. Sebereflexe žáka v technické výchově na primární škole. In. Trendy ve vzdělávání. HAVELKA, M., CHRÁSKA, M., KLEMENT, M., a SERAFÍN, Č. 2014, roč. 2014, I, s. 31-35. ISSN 1805-8949. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: http://www.kteiv.upol.cz/tvv_web/tvv14/tvv_2014_proceedings.pdf.
6. FOLTÝNOVÁ, D. 2009. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
7. HOLT, J. 1995. Jak se děti učí. Praha: Agentura Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.
8. KOLÁŘ, Z a ŠIKULOVÁ, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
9. KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. Učebnica didaktiky technickej výchovy. Bratislava: UK. ISBN Dostupná z: http://utv.ki.ku.sk/67_10.5-Methody-diagnostikovania-v-technickom-vzdelavani.

10. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD.
11. KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika* 2008, roč. LVIII, s. 140-155.
12. KULIČ, V. 1971. Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Praha: SPN.
13. MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
14. Mareš, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-346-7.
15. *Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov*. Milénium. 1998. Dostupné na: www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89.
16. SCHUNK, D. H., ERTMER, P. A. 2005. Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In *Handbook of self-regulation*. 2nd edition. BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (Eds.) Burlington, San Diego, London: Elsevier Academic Press, 2005, p. 631-649. ISBN 0-12-3695-19-2.
17. SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-1821-7.
18. ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, ISBN 80-7357-072-6.
19. UNESCO. 1997. *Učení je skryté bohatství. „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
20. ZIMMERMAN, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: an overview. In *Theory into practice* 2002, Vol. 41, No. 2, p. 64-70. Spring, 2002, College of education, The Ohio State University.