



HOLISUN 

Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



Metodika tvorby a realizace evaluačních strategií v průběhu vzdělávacího procesu

© 2023 - *"Innovative assessments tools and practices for formal education processes for Defense and Public Order Educational Sector - enhanced digital and online methods and technologies"* (FAST Project) no. 2020-1-RO01-KA226-VET-095380 je spolufinancován z programu Erasmus+ Evropské unie.

Podpora Evropské komise při tvorbě této publikace nepředstavuje souhlas s obsahem, který odráží pouze názory autorů, a Komise nemůže být zodpovědná za jakékoliv využití informací obsažených v této publikaci.



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



Metodika tvorby a realizace evaluačních strategií v průběhu vzdělávacího procesu



Prof. PhD. Vasile DOBREF, Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constantza-Romania

Captain PhD. Marius
BUCUR
Námořní akademie
"Mircea cel Bătrân"
Constantza, Rumunsko

Captain Commander
Assoc.Prof.PhD.
Florențiu DELIU,
Námořní akademie "Mircea cel
Bătrân" Constantza, Rumunsko

Police Chief-Commissioner
PhD.
Liviu-Gabriel DUMITRU
"Septimiu Mureșan" Policejní
škola Cluj-Napoca, Rumunsko

Police Chief-
Commissioner
PhD. Alina-Viorica RAUS
"Septimiu Mureșan"
Policejní
škola Cluj-Napoca,
Rumunsko

Police Chief-Commissioner
Olga-Călina BOIE
"Septimiu Mureșan" Policejní
škola Cluj-Napoca, Rumunsko

plk. Mgr.
Lumír HENDRYCH Ph.D.
VPŠ a SPŠ MV v Holešově
Česká republika

pplk. Mgr. Eva
VICHLEDOVA
VPŠ a SPŠ MV v Holešově
Česká republika

Captain Assoc.Prof. PhD.
Nikolai VELIKOV
"Nikola Vaptsarov"
Námořní akademie
Varna, Bulharsko

Assoc. Prof.PhD. Siyana
Lutzkanova
"Nikola Vaptsarov"
Námořní akademie
Varna, Bulharsko

Obsah

Úvod.....	6
1. Specifický právní základ pro digitální hodnocení vzdělávacích institucí v oblasti veřejného pořádku a obrany	8
1.1. Národní strategie pro digitalizaci vzdělávání	8
1.2. Specifický legislativní rámec pro vzdělávací instituce ve veřejném pořádku	13
1.3. Specifický legislativní rámec pro národní obranné vzdělávací instituce	15
1.3.1. Institucionální strategie (pro digitalizaci vzdělávání) vzdělávacích institucí obrany a veřejného pořádku	20
1.3.1.1. "Septimiu Mureșan" Policejní škola Cluj-Napoca, Rumunsko	20
1.3.1.2. Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešově, Česká republika.....	21
1.3.1.3. "Mircea cel Bătrân" Námořní akademie Constantza, Rumunsko	22
1.3.1.4. „Nikola Vaptsarov“ Námořní akademie (NVNA) Varna, Bulharsko	23
2. Procedurální a provozní rámec pro online hodnocení .	24
2.1. Základy online hodnocení	24
Hodnocení: Přehled	24
Vytváření hodnotících úkolů.....	25
Definice online hodnocení	28
Vytváření online hodnocení - role online hodnocení.....	28
2.2. Formy a typy hodnocení	36
2.3 Běžné online metody hodnocení.....	53
2.4 Online nástroje a techniky hodnocení	62
2.5. Výkonnostní kritéria a deskriptory, stupnice a systémy hodnocení.....	75
3. Výzvy a nové požadavky na digitální hodnocení v kontextu distančního vzdělávání.....	90
3.1. Hodnocení uchazečů o přijetí.....	90
3.1.1. Případová studie 1- Policejní škola Cluj-Napoca, Rumunsko...	90
3.1.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika	92
3.1.3. Případová studie 3 - NVNA Varna, Bulharsko.....	92
3.1.4. Případová studie 4 - MBNA Constanta, Rumunsko	93

3.2 . Průběžné hodnocení žáků a studentů	96
3.2.1 Případová studie 1 - Policejní škola Cluj-Napoca-Rumunsko ..	96
3.2.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika.....	97
3.2.3. Případová studie 3 - NVNA Varna, Bulharsko	97
3.2.4 Případová studie 4 - “Mircea cel Bătrân” Námořní akademie Constantza, Rumunsko	97
3.3. Hodnocení absolventů pro atestaci studia	100
3.3.1. Případová studie 1 - Policejní škola Cluj-Napoca Rumunsko....	100
3.3.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika.....	101
3.3.3. Případová studie 3 - NVNA-Varna, Bulharsko.....	103
3.3.4. Případová studie 4- MBNA-Constanta, Rumunsko	104
4. Metodické požadavky na vývoj zabezpečené softwarové platformy pro online a offline vyšetření (zkoušky)	105
4.1. Systémové požadavky. Definice cílových skupin	105
4.2. Obecné metodické požadavky na softwarové nástroje pro hodnocení online a offline.....	106
4.3. Obecné metodické požadavky na vývoj testů	107
4.4. Obecné metodické požadavky na hodnocení výsledků online nebo offline testů.....	108
4.5. Specifické metodické požadavky na on-line a off-line hodnocení přijetí, střední semestrální hodnocení a absolvování v partnerských institucích v oblasti obrany a veřejného pořádku.....	108
4.5.1. Přijímání do institucí v oblasti obrany a veřejného pořádku ..	108
4.5.2. Průběžné hodnocení.....	110
4.5.3. Ukončení studia	111
4.6. Výhody používání bezpečné softwarové platformy pro online i offline hodnocení.....	111
5.Průvodce etickými pravidly a strategiemi při online hodnocení	112
6. Slovníček pojmů souvisejících s hodnocením	119
Přístavba	126

ÚVOD

Hodnotící strategie používané v partnerských vzdělávacích institucích z RO, CZ a BG nejsou dostatečně přizpůsobeny aktuálnímu vzdělávacímu přístupu (online, smíšená a distanční výuka a studium). Jeden z identifikovaných problémů souvisí s kvalitou a efektivitou oprav a hodnocení písemných testů s výběrem odpovědí, aplikovaných online i offline, na papíře nebo na počítači z důvodu nedostatečné digitalizace a automatizace procesu hodnocení. Dalšími otázkami jsou bezpečnost a autonomie online výukových systémů, které jsou z pohledu digitalizovaných hodnotících nástrojů souvisejících s tímto typem učení omezené.

Dle SAP Cluj se jedná především o potřebné změny procesu hodnocení používaného při přijímací zkoušce a pro studenty při jejich maturitní zkoušce. Písemná zkouška je hodnocena pomocí písemných testů s možností výběru, které jsou opraveny a zpracovány ručně, s nízkou efektivitou. SAP Cluj rovněž nemá ani nepoužívá při vzdělávacím procesu svých studentů online ani offline automatizovaný a digitalizovaný systém hodnocení. Na české partnerské úrovni neexistuje přijímací zkouška podobná té rumunské.

Potřeba instituce souvisí pouze s procesem hodnocení a korekce testů ve vzdělávacím procesu ve škole. Námořní akademie z RO a BG mají technické vybavení a digitální nástroje pokročilejší než policejní vzdělávací instituce. Již využívají online vzdělávací platformy a mají digitální nástroje pro online vyhodnocování písemných testů s výběrem odpovědí s uzavřenými odpověďmi. Nemají však digitální nástroj pro online/offline hodnocení testů s krátkými otevřenými odpověďmi a pro hodnocení testů prováděných v papírové podobě. Žádná ze vzdělávacích institucí nepoužívá technologii rozpoznávání obličejů jako způsob zabezpečení v procesu hodnocení.

Softwarová řešení související se vzděláváním jsou významnou obchodní linií soukromého partnera. Pro vývoj konkurenceschopných produktů a udržení a upevnění pozice na národním i mezinárodním trhu musí soukromý partner vždy v reálném čase znát softwarové požadavky vzdělávacích institucí z různých oborů v RO i v zahraničí.

Metodika vyvinutá v projektu má za cíl rozvinout kapacitu vzdělávacích institucí v oblasti obrany, veřejného pořádku a národní bezpečnosti pro implementaci online, smíšeného a distančního vzdělávání a výuky digitalizací hodnotících technik a metod používaných ve školicím systému. Metody a nástroje hodnocení, které lze využít ve vzdělávacím procesu, jsou stejné bez ohledu na doménu a obtížnost hodnoceného předmětu. Z tohoto důvodu je nezbytný nadnárodní a mezisektorový přístup k evaluačním strategiím ve vzdělávacím procesu a digitalizace nástrojů používaných v tomto procesu.

Vzdělávací instituce budou moci sdílet své zkušenosti, porovnávat a zdůrazňovat

společné a doménově specifické rysy s cílem identifikovat a vytvořit nejvhodnější výsledky pro institucionální specifika ve společném kontextu EU.

Spolehlivost technologie rozpoznávání obličeje se zvýší, pokud bude vyvíjena a testována heterogenně a nadnárodně. Začlenění soukromého poskytovatele digitálních technologií do partnerství s relevantními zkušenostmi s tvorbou softwarových řešení pro vzdělávání a s mnohonásobnou spoluprací s institucemi policejních a bezpečnostních složek přináší partnerství přidanou hodnotu a zaručuje vytvoření kvalitativních digitálních nástrojů, přizpůsobených specifickým potřebám.

Ze strategií EU vycházejí národní strategie zemí EU používané v oblasti výchovy a vzdělávání, ale i v oblasti obrany a veřejného pořádku. I když obory a úrovně partnerských institucí jsou odlišné, konkrétní činnosti jsou na sobě závislé a vyžadují vhodnou spolupráci k nalezení společných řešení společných výzev.

Obranně vzdělávací instituce spolupracují s policejními institucemi, vysoké školy spolupracují se středoškolskými institucemi a soukromé instituce spolupracují s veřejnými institucemi. „Jednota v rozmanitosti“.

Pro vzdělávací instituce v oblasti obrany a veřejného pořádku, bez ohledu na úroveň vycvičenosti nebo zemi původu, představuje současný kontext COVIDu-19 výzvu v přizpůsobení vzdělávacího zákona novým nárokům profesní přípravy při respektování podmínky bezpečnosti a sociální vzdálenosti. Tlak je o to větší, že odborné vzdělávání v těchto oborech má silně prakticko-aplikační charakter, který vyžaduje inovativní přístup, zejména digitalizovaný přístup ke vzdělávacímu procesu a jeho online/dálkové poskytování. Pokud v oblasti výukové a učební složky vzdělávacího procesu instituce využívají digitální technologie na různých úrovních, v oblasti hodnocení není úroveň digitalizace používaných technik a metod podobná, je mnohem nižší.

„Metodika tvorby a implementace strategií hodnocení ve vzdělávacím procesu“ vytvoří procesní a operační rámec pro využití nových metod a nástrojů v procesu hodnocení písemných testů, aplikovaných fyzicky nebo digitálně, online nebo offline, během školní docházky/ školení a v rámci přijímacích nebo maturitních zkoušek uchazečů.

1. SPECIFICKÝ PRÁVNÍ ZÁKLAD PRO DIGITÁLNÍ HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ V OBLASTI VEŘEJNÉHO POŘÁDKU A OBRANY

1.1. Národní strategie pro digitalizaci vzdělávání

Rumunsko

Rumunská digitální transformace, v souladu s evropskou, je urychlována rychlým pokrokem nových technologií, jako je umělá inteligence, robotika, cloud computing a technologie blockchain¹. Proto je nesmírně důležité, aby každý investoval do svých digitálních dovedností po celý život².

V Rumunsku je digitalizace systému vzdělávání a odborné přípravy prioritním tématem od roku 2016, kdy prezidentská administrativa zahájila projekt země „Vzdělané Rumunsko“. V letech 2016–2018 vedla prezidentská administrativa širokou veřejnou debatu o rumunském vzdělávání, počínaje projekcí budoucnosti a představou jejích výzev pro současnou společnost.

Dosud se objevila vize země se souvisejícími cíli pro vzdělávání a výzkum v Rumunsku do roku 2030, stejně jako řada návrhů veřejné politiky na následující témata, která jsou považována za prioritu: učitelská kariéra, rovnost vzdělávacího systému, profesionalizace managementu vzdělávání, kvalitní odborné a technické vzdělávání, autonomie, internacionalizace a kvalita ve vysokém školství, rané vzdělávání, hodnocení žáků a studentů.

15 transformací plánovaných pro Rumunsko do roku 2030, zahrnutých do veřejné konzultace, se týkalo následujícího: trvalé připojení k internetu; zvýšená dynamika profesí; zmenšující se a stárnoucí populace; rostoucí urbanizace obyvatelstva, která se stále více soustřeďuje kolem dynamických měst; zvýšení rozmanitosti rodiny; vznik nových přístupů k participativní demokracii (např. e-občanství); zvyšování etnokulturní rozmanitosti; pokročilá robotizace; rostoucí podíl služeb v ekonomice; prohlubování sociální nerovnosti; rostoucí dopad změny klimatu; světová repolarizace, stává se polycentrickou; rozvoj virtuální reality; rostoucí výskyt nemocí souvisejících se stresem; rostoucí globální konkurence talentů

1 Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Action Plan for Digital Education, com/2018/022 final.

2 European Commission (2017): A reflection paper on digitisation, employability and inclusion. Europe's role, http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=44515.

(zdroj: <http://www.romaniaeducata.eu/>).

Ministerstvo školství a výzkumu zahájilo dne 26. října 2020 proces zpracování Strategie digitalizace vzdělávání v Rumunsku 2021 - 2027 s názvem SMART.Edu - koncept zaměřený na tyto klíčové pojmy: Moderní, přístupná škola, Digitální Technologie.

Pokud jde o navrhované směry činnosti v projektu SMART.Edu, pokrývají tyto oblasti zájmu:

- Rozvoj digitálních kompetencí žáků a studentů;
- Školní osnovy pro nově vznikající profese;
- Digitální celoživotní vzdělávání;
- Počáteční a další vzdělávání učitelů pro digitální vzdělávání;
- Digitální technologická infrastruktura a zdroje;
- Konektivita;
- Vytváření otevřených vzdělávacích zdrojů (OER);
- Kybernetická bezpečnost, ochrana dat, online bezpečnost a etika IT Cíle strategie SMART.Edu, odvozené z priorit rumunského systému vzdělávání a odborné přípravy, jsou:
 - Digitální gramotnost 90 % rumunské populace;
 - Upravená technologická infrastruktura a zdroje pro všechny vzdělávací instituce v Rumunsku;
 - Úspěšné zařazení na trh práce pro 82 % populace ve věku 20–34 let vyškolených pro nově vznikající povolání. Prioritními osami Strategie SMART.Edu jsou: **PRIORITNÍ OSA I** – Digitální dovednosti relevantní pro digitální transformaci; **PRIORITNÍ OSA II** – Vysoce výkonný ekosystém digitálního vzdělávání a odborné přípravy. Očekávané výsledky implementace SMART.Edu: Flexibilní, digitalizovaný, adaptabilní a kvalitní vzdělávací systém, schopný reagovat na výzvy a generovat změnu:
 - Aktivní občané, dobře integrovaní do trhu práce z hlediska využívání digitálních technologií;
 - Udržitelný ekonomický růst založený na pracovních místech budoucnosti;
 - Možnosti digitálního rozvoje ve vzdělávání a školení pro digitální společnost a zelenou ekonomiku;
 - Posílení odolnosti a funkční předvídatelnosti vzdělávacího systému v digitálním věku.

Mezi hlavní současné strategie a politiky pro vysokoškolské vzdělávání v Rumunsku patří: Rozhodnutí vlády č.j. 1609/2008 o zřízení Agentury pro správu Národní informační sítě pro vzdělávání a výzkum reorganizací Úřadu pro správu a provoz datové komunikační infrastruktury RoEduNet;

Rumunská strategie udržitelného rozvoje 2030 – kompetence, kterými se strategie zabývá, jsou kompetence související s používáním informačních a komunikačních technologií (ICT), celoživotním učením (LLL) / učením se, jak se učit, kulturním povědomím a vyjádřením, technickými/profesionálními, podnikatelskými; Národní program rozvoje venkova 2014 - 2020; Operační program Vzdělávání a zaměstnanost 2021-2027; Operační program Chytrý růst, digitalizace a finanční nástroje 2021-2027.

ČESKÁ REPUBLIKA

K rozvoji digitálního vzdělávání ve školách se využívá Strategie vzdělávací politiky 2030+ a Akční plán digitálního vzdělávání (DEAP). Strategie 2030+ je klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekadě 2020-2030+. Cílem je modernizovat české školství v oblasti regionálního školství, mimoškolního i neformálního a celoživotního vzdělávání, připravit jej na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.

Strategie digitálního vzdělávání se v souladu s prioritami Strategie vzdělávací politiky ČR zaměřuje na vytváření vhodných podmínek a nastavování procesů vedoucích k cílům, metodám a formám vzdělávání, které odpovídají současným znalostním požadavkům společenského života a trhu práce, ovlivněných rozvojem digitálních technologií a informační společnosti obecně. Posláním Strategie digitálního vzdělávání je iniciovat změny ve způsobech a formách vzdělávání i v cílech vzdělávání.

Strategie digitálního vzdělávání definuje tři prioritní cíle, ke kterým budou směřovat první intervence:

vzdělávání otevřené novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií; zdokonalování dovedností žáků/studentů v práci s informačními a digitálními technologiemi; rozvíjení počítačového myšlení žáků/studentů.

Bulharsko

Mezi hlavní současné strategie a politiky pro bulharské vysokoškolské vzdělávání patří:

- Národní cestovní mapa pro výzkumnou infrastrukturu Bulharské republiky 2020-2027;
- Strategie rozvoje vysokého školství v Bulharské republice na období 2021-2030;
- Akční plán opatření Strategie rozvoje vysokého školství v ČR Bulharsko na období 2014–2020;
- Národní strategie celoživotního učení na období 2014 - 2020 přijatá DCM č. 12 ze dne 10. ledna 2014;
- Strategie pro efektivitu.

Implementace informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a vědě v Bulharské republice (SEIICT) (2014-2020) a Plán implementace strategie pro efektivní zavádění ICT do vzdělávání a vědy (2014-2020);

Systém vysokoškolského vzdělávání v Bulharsku dnes čelí dvojí výzvě: na jedné straně - urychlit a dokončit probíhající proces strukturálních reforem a dohnat tak přední evropské země; na druhé straně - realizovat úspěšný proces strategické transformace vysokého školství: z doplňkové oblasti služeb ve faktor, který by se ukázal jako přínos v evropském a celosvětovém závodě o znalosti, dovednosti, ekonomickou a materiální prosperitu a duchovní pokrok.

Zvolená strategie tedy nastiňuje cestu a prioritní oblasti pro rozvoj vysokoškolského vzdělávání v Bulharsku ve dvou dimenzích:

- a) jako veřejný a individuální statek, který přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce a společnosti a připravuje studenty jak na jejich profesní uplatnění, tak na jejich společenskou a občanskou roli;
- b) jako motor dynamického rozvoje ekonomiky a budování společnosti založené na znalostním a technologickém pokroku (ze Strategie vysokého školství, www.mon.bg).

Je připraven návrh Strategie rozvoje vysokého školství v Bulharské republice na

období 2021-2030. Návrh představuje hlavní zásady a priority rozvoje systému vysokoškolského vzdělávání v Bulharské republice a vymezuje konkrétní cíle, činnosti a opatření k jejich realizaci. Jejich analýza a definice pokrývá klíčové procesy ve fungování systému vysokoškolského vzdělávání jako jsou: řízení vysokého školství, udržování a zlepšování kvality vzdělávání, rozvoj výzkumu a inovací, zlepšování modelů financování a přijímání, digitalizace vzdělávacího procesu a administrativní služby v oblasti vysokoškolského vzdělávání, rozvoj kariéry učitelů, internacionalizace, kariérové poradenství studentů, podnikání studentů atd.

Předpokládá se Národní mapa vysokého školství, která vymezuje územní a profilovou strukturu institucionální sítě vysokého školství, s cílem stimulovat vysoké školy k tomu, aby zaměřovaly své úsilí na přípravu pracovníků s kvalitou požadovanou pro potřeby trhu práce.

Za účelem optimalizace činnosti a podmínek akreditace vysokých škol a jejich odborných oborů v institucionální akreditaci pouze způsob, jakým vysoké školy naplňují své poslání budou posouzeny cíle a uplatňování standardů a pokynů pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Očekává se, že institucionální akreditace bude počáteční – pro nově otevřené nebo transformované vysoké školy a následná – až bude akreditace již dosaženo.

1.2. Specifický legislativní rámec pro vzdělávací instituce ve veřejném pořádku

Rumunsko

Školy Ministerstva vnitra byly poprvé ve své existenci v důsledku epidemiologického kontextu postaveny do situace, kdy hledaly řešení, jak vést vzdělávací proces jiným způsobem.

Dobrodružství ještě neskončilo. V každém okamžiku se může situace zhoršit a instruktoři, studenti a rodiče budou čekat na řešení. Jsou to dva roky, učíme se žít v pandemii, takže je potřeba se podle toho chovat. Na úrovni ministerstva vnitra tvoří většinu studentů čerství absolventi středních škol: někteří budou mít velmi dobré digitální dovednosti a jiní budou v tomto ohledu nedostatek. Realistickým opatřením zdravého rozumu by bylo učinit digitální prostředí ve vzdělávání co nejpřístupnějším, nejrelevantnějším, interaktivním a uživatelsky přívětivým.

S digitalizací školství jistě úzce souvisí období před krizí a období po ní. Pandemie Covid-19 odhalila problémy, konkrétně mezery a nedostatky, které je třeba řešit. Resetuje vzdělání, výrazně se přesune do digitálního věku a investujeme do nás samotných. Školy veřejného pořádku v Rumunsku mají ty nejlepší podmínky pro to, aby se vyrovnaly se změnami: získávají potřebné digitální zdroje, navštěvují všechny existující kurzy v oboru, učí se a přizpůsobují se.

Školy Ministerstva vnitra nebudou akceptovat, že tato krize způsobená koronavirem hluboce ovlivní jejich práci, vzdělávací přístup, přípravu studentů nebo profesní dráhu instruktorů. Objevují se nové způsoby využití technologií, které lze naštěstí nasměrovat k současnému hlavnímu cíli: nepřetržitý průběh kurzů, školní rok, s přítomností studentů ve třídě nebo s online výukou, s prezencí studentů, nebo online přihlášky atd.

Legislativní rámec specifický pro orgány představuje:

- školský zákon č. 1/2011 ve znění pozdějších předpisů, § 9 Předuniverzitní branná výchova;
- OMAI č. 140/2016 o činnosti řízení lidských zdrojů v policejních útvech Ministerstva vnitra, ve znění pozdějších předpisů;
- OMAI ne. 199/2011
- Rámcová vyhláška o organizaci a fungování vyšších odborných škol Ministerstva vnitra;
- zákon č. 218/2002 o organizaci a fungování rumunské policie, znovu zveřejněn;

- Zákon č. 360/2002 o postavení policistů, aktualizováno do roku 2021;
- Projekt institucionálního rozvoje Policejní školy “Septimiu Mureșan” 2019-2022 č. 105121 / 23.04.2019;
- Institucionální rozvojová strategie 2019-2022 Policejní školy “Septimiu Mureșan”.

ČESKÁ REPUBLIKA

Povinnost vzdělávat se online je velkou výzvou pro všechny školy. Zkušenosti získané na jaře 2020, ovlivněné epidemií, však tvoří pevný základ, na kterém lze stavět, pokud se zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách bude opakovat.

Distanční vzdělávání nemůže zcela nahradit běžnou výuku se všemi jejími aspekty, včetně socializačního prvku. Navzdory možným potížím při jeho zavedení a realizaci, distančního vzdělávání má potenciál rozvíjet klíčové kompetence, digitální gramotnost, rozvíjet inovativní metody nebo posilovat roli formativní zpětné vazby v procesu učení.

Školám v ČR se doporučuje, aby se v rámci možností snažily využívat prvky distančního vzdělávání podporovaného digitálními technologiemi a ve standardních vzdělávacích prostředích.

Školy mohou stavět na svých pozitivních zkušenostech z éry distančního vzdělávání, využít pozitivního dopadu na učení studentů a podpořit zvýšenou digitalizaci českého vzdělávacího prostředí. Významným efektem bude také lepší připravenost učitelů a žáků na případný nucený přechod na distanční vzdělávání.

Legislativní rámec specifický pro veřejnoprávní vzdělávací instituce tvoří obecné školské předpisy, a to zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 2/2006, kterou provádějí některá ustanovení školského zákona pro školy a školská zařízení zřizovaná Ministerstvem vnitra.

Kromě toho existují i předpisy týkající se určitého úseku státní správy týkající se postavení některých studentů a žáků, tyto předpisy obsahuje zákon č. 273/2008 o Policii ČR, zákon č. 361/2003 Sb. o služebním poměru příslušníků

bezpečnostních sborů a několika vnitřními předpisy, zejména pokynem policejního prezidenta č. 316/2017 o odborné přípravě a vyhláškou MV č. 32/2006 o přípravě v policejní školy Ministerstva vnitra a další vzdělávací zařízení.

Po zcela nových zkušenostech ze situace ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla novelou školského zákona vyhlášenou pod č. 349/2020, platnou od 25. srpna 2020, stanovena pravidla pro distanční vzdělávání v některých mimořádných situacích, uzavření škol nebo zákaz vstupu studentů do škol. Tento zákon stanoví:

a) uložit školám, aby ve stanovených naléhavých případech poskytovaly dálkové vzdělávání žákům a studentům a dětem, pro které je předškolní vzdělávání povinné.

b) povinnost žáků nebo studentů vzdělávat se tímto způsobem (kromě žáků základních uměleckých škol a cizojazyčných škol s nárokem na státní jazykovou zkoušku).

1.3. Specifický legislativní rámec pro národní obranné vzdělávací instituce

Rumunsko

V Národní obranné strategii na léta 2020-2024 je jedním z cílů proměnit naši zemi v odolný stát, schopný adekvátně reagovat na nepředvídatelnost a rozsah vývoje bezpečnostního prostředí. To vyžaduje silný stát, stát, který si je vědom potřeby vyvinout své vlastní mechanismy rychlé a účinné reakce, a ze své podstaty má solidně dimenzovanou bezpečnostní kulturu – a to i mezi svými občany. Flexibilita, přizpůsobivost a schopnost rychle reagovat v dobách krize jsou principy strategického vedení, které umožňují předvídat a plánovat a připravovat se na nejhorší možné scénáře, aby se předešlo strategickému překvapení a zajistila se odolnost a dobrá správa věcí veřejných ku prospěchu celého Rumunska. občanů.

Vývoj v technologické oblasti vede k diverzifikaci a zvýšené složitosti bezpečnostních hrozeb a rizik, jako jsou kybernetické útoky, aktivity specifické pro informační doménu (nepřátelské/vlivné akce ve veřejném prostoru, dezinformace, šíření fake news atd.) a možné škodlivé a destabilizující účinky

dovozu technologií pro civilní použití v asymetrických a hybridních akcích, což vytváří nové bezpečnostní výzvy.

Exponenciální růstový trend nově vznikajících technologií (5G, umělá inteligence, velká data, internet věcí, cloud a smart computing) na jedné straně generuje potřeby růstu a zlepšování komunikací, které budou podporovat inovativní digitální služby na podporu občanů a podnikání a na druhé straně potřeby sběru a zabezpečení dat a informací přenášených v těchto systémech.

Dalším cílem uvedeným ve Strategii je vývoj účinných nástrojů k posílení odolnosti společnosti, včetně plošného zavádění vzdělávacích programů v oblasti digitálních dovedností a online bezpečnosti.

Jedním z přístupů k zajištění národní bezpečnosti je zajištění digitalizace institucí v oblasti obrany a národní bezpečnosti.

Strategie rovněž navrhuje vývoj účinných nástrojů k posílení odolnosti společnosti a kritických infrastruktur, včetně zahájení rozsáhlých vzdělávacích programů v oblasti digitálních dovedností a online bezpečnosti.

Rumunská vojenská strategie zdůrazňuje potřebu inovací, přizpůsobení a provádění cílů v souladu s úsilím souvisejícím s reakcí jednotek, mírovou a válečnou organizací, digitalizací a používáním nových technologií.

Digitalizace je akční linií vojenské strategie zaměřené jak na modernizaci, tak na posílení vojenských schopností a bude zobecněna implementací konkrétních procesů a přizpůsobením těch, které se v současnosti používají pro rozvoj schopností, jakož i v procesech plánování a provádění bojové akce. Diverzifikace, decentralizace a adaptace systému velení a řízení, principů koncepce C4ISTAR, bude usnadněna implementací digitalizace v rámci ozbrojených sil.

Jednou z oblastí, na kterou se bude v nejbližším období soustředit pozornost a která projde strukturální transformací a adaptací, je systém vojenského školství, pro který je navržen rozvoj ve třech základních směrech:

- Personalizace a zajištění vzdělávání pro všechny vojenské žáky a studenty;
- zpružnění vzdělávacího systému podle priorit a výzev;
- adaptabilita systému na vnější změny a budoucí trendy.

Zvyšování odolnosti vojenského vzdělávacího systému je založeno na modernizaci vzdělávací infrastruktury a souvisejícího vybavení, v korelaci se současnými a budoucími potřebami struktury sil a výzvami prostředí akce, s cílem zajistit účast na kvalitní moderní a inkluzivní vzdělávací proces. Přizpůsobení/aktualizace/modernizace stávajících vzdělávacích programů pro rozvoj průřezových kompetencí v souladu s principy prezidentova projektu Vzdělané Rumunsko, včetně pojmů inovativního a kreativního vzdělávání,

jakož i kompetencí orientovaných na strukturální a digitální přechod. Vzdělávací systém se zaměří na přípravu budoucích vojenských velitelů podporou kompetence, soutěže a multidisciplinarity ve výcvikovém procesu.

Podle Bílé knihy obrany - 2021 je „Digitalizace jednou ze základních podmínek pro posílení obranných schopností a zefektivnění funkčního modelu MApN“, v tomto smyslu jsou realizovány projekty a akce, které přispějí ke zvýšení odolnosti, digitálních infrastruktur a služeb, čímž jsou zajištěny podmínky pro zahájení širokého procesu digitální transformace, ve kterém jsou informace a data využívány jako strategické zdroje organizace.

Specifickým požadavkem na rumunskou armádu je moderní a efektivní vzdělávací systém, kterého bude dosaženo mimo jiné implementací e-learningových školicích programů a digitalizací vzdělávání.

Program rumunské armády 2040 (Armáda 2040) podrobně popisuje strukturu sil rumunské armády a implicitně související balíček schopností, který uspokojí optimum z hlediska personálu, obsazení, výcviku a finanční udržitelnosti. V oblasti řízení lidských zdrojů je jedním ze směrů modernizace systému vojenského vzdělávání změnou paradigmatu výcviku, nasměrováním zdrojů k výcviku a profesnímu rozvoji vůdců, bojovníků a specialistů schopných dosahovat úspěchu v neustále se měnícím operačním prostředí s profesionálními dovednostmi potřebnými k plnění misí nyní i v budoucnu. Jedním ze směrů činnosti v tomto ohledu je přijetí digitálních technologií pro usnadnění učení simulací podmínek co nejbližší těm, ve kterých budou budoucí vojáci působit.

Zákon č. 1/2011 o národním školství, ve znění pozdějších předpisů, upravuje strukturu, funkce, organizaci a fungování státního národního školství, soukromého i církevního. Vojenské vzdělávání je součástí rumunského vzdělávacího systému a podléhá tomuto zákonu se zvláštními předpisy uvedenými v kapitole VI Vojenské vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání pro zpravodajství, veřejný pořádek a národní bezpečnost.

V pandemickém kontextu posledních 3 let vydal ministr školství vyhlášky č. 405 a 406/2020, kterými schválil Rámcové metodiky pro organizaci a vedení přijímacích a ukončovacích procesů s konkrétními ustanoveními o možnosti využití online prostředí jako alternativa k tradičnímu tváří v tvář.

Bulharsko

Hlavní legislativní akty, které ovlivnily vzdělávací proces na pozadí COVID-19, souvisely s vyhláškami Ministerstva zdravotnictví a na jejich základě i Ministerstva školství. Neodkazují konkrétně na modalitty nebo formy distančního vzdělávání; zásadně nařizují zákaz fyzicky navštěvovaných setkání. Mezi ty nejdůležitější patří:

- Výňatek z vyhlášky č. RD-01-733/27.08.2021, Ministerstvo zdravotnictví,

- RD-01-220 ze dne 16. dubna 2021 pro následující dočasná protiepidemická opatření na území Bulharské republiky;

- Nařízení č. RD-01-220/08.04.2022 pro následující dočasná protiepidemická opatření na území Bulharské republiky, od 12.04.2021 do 30.04.2021;

- Nařízení č. RD-01-372/30.06.2020 o dočasném zákazu vstupu na území Bulharské republiky, od 01.07.2020 do 15.07.2020;

- Nařízení č. RD-01-154/26.03.2020, kterým se mění vyhláška č. RD-01-124 ze dne 13.03.2020, změněno a doplněno vyhláškou č. RD-01-131 ze dne 17.03.2020, vyhláška č. RD-01-139 ze dne 19.03.2020 a vyhláška č. RD-01-144 ze dne 22.03.2020;

- Nařízení ministra zdravotnictví o stále vyhocenější epidemické situaci se šířením viru COVID-19.

S dopisem č. 9104-47/14.04.2020 všem univerzitám ministr školství a vědy doporučil, aby zkoušky a kolektivní rady probíhaly prostřednictvím elektronických platforem BigBlueButtons a Microsoft Office 365 s možností videokonferencí. Kromě toho mnoho univerzit zavedlo různé online registrační a zkušební systémy.

Na základě těchto oficiálních dokumentů rektori vydali konkrétní nařízení, kterými se zavádějí všechna opatření na jejich akademických institucích, respektující princip akademické svobody bulharských univerzit.

Platformy však lze rozdělit na dva typy: dálkové studium a online vzdělávání. Distanční studium obvykle nejlépe funguje se studenty, kteří mají neustálý přístup k technologiím z domova, pracují sami a pro které jsou předem připraveny vzdělávací materiály. Výuka online ji proto dokonale doplňuje a měla by být vedena společně.

Online učení bylo konstruováno vzdělávacími řídicími systémy nazývanými

Learning Management Systems jako synchronní (probíhající ve stejnou dobu pro učitele a studenta) a asynchronní (probíhající kdykoli a ne nutně ve skupině, ale se zpětnou vazbou od učitele) typy online učení, které by se mělo vzájemně doplňovat. Online a hybridní vzdělávání je příležitostí pro nezávislejší práci, kreativitu a inovace.

V současné situaci v Bulharsku, kde probíhají změny ve vysokoškolském vzdělávání a vážná konkurence mezi univerzitami, je shromažďování informací od studentů o jejich postojích, očekáváních, potřebách a faktorech ovlivňujících jejich volbu vzdělávacího režimu zásadním prvkem plánování a poskytování kvalitního online vzdělávání. Výzkum nám poskytuje cenné informace o připravenosti studentů a jejich základní přípravě.

Výzkum Peytcheva-Forsyth, Yovkova a Aleksieva založený na dotazníku poskytuje další pohled na postoje respondentů k relevanci distančního vzdělávání pro jejich potřeby. - jak z hlediska jeho výhod, tak i omezení. Mezi výhody distančního vzdělávání studenti uvedli především ty, které se týkají:

1. čas a místo: možnost pracovat a studovat současně; žádné cestování (zejména pokud žijete v jiném městě/zemi); úspora času; přístup ke zdrojům kdykoli, díky čemuž jsou studenti klidnější;

2. proces učení: větší flexibilita a příležitost učit se vlastním tempem; možnost skloubit studium se společenskými a osobními závazky; zlepšená kvalita učení; možnost použití více stylů učení; rychlejší a snadnější učení obsahu prostřednictvím interaktivních multimediálních zdrojů, rovný přístup pro studenty se speciálními potřebami;

3. finanční aspekty: snížení nákladů na nákup učebnic a cestování.

Jako omezení studentů dálkového studia upozorňovali především na nedostatek přímé komunikace s učitelem a ostatními studenty, nemožnost zavést ji v některých specifických studijních oborech a technologické problémy, které mohou nastat v souvislosti s přístupem do virtuálního vzdělávacího prostředí.

Cíle další fáze strategie ještě zdaleka nejsou splněny. Patří mezi ně: jednotné vzdělávací prostředí pro komplexní školení; přechod na elektronické učebnice ve všech předmětech; virtuální učebny a laboratoře; národní systém online zkoušek a externího testování; automatizace hodnocení kvality ve vzdělávání a vědecké práci; otevřený a univerzální přístup ke vzdělávacím a vědeckým zdrojům; a v neposlední řadě zlepšení digitální kompetence učitelů.

1.3.1. Institucionální strategie (pro digitalizaci vzdělávání) vzdělávacích institucí obrany a veřejného pořádku

1.3.1.1. “Septimiu Mureșan” Policejní škola Cluj-Napoca, Rumunsko

Technologický vývoj se ukazuje jako složitý proces, který doprovází akt modernizace každé společnosti. Tento vývoj bude stále více ovlivňovat trh práce, poptávku a nabídku pracovních míst a nenávratně promění jednání člověka, který byl životně důležitou součástí pracovního procesu.

Školy se budou ubírat stejným směrem, přizpůsobovat se modernímu a nezávislému životnímu stylu dnešní mladé generace. Digitální transformace ve vzdělávání je dalším aspektem digitální transformace na trhu práce. Je pravděpodobné, že v nepříliš vzdálené budoucnosti budou všechna pracovní místa vzhledem ke svým pracovním požadavkům vyžadovat různé úrovně digitálních dovedností.

Tyto dovednosti má velké množství absolventů středních škol, ale všichni doufají ve výrazné zlepšení současné situace. Na středních i vysokých školách jsou mladí studenti, kteří denně využívají digitální/online prostředí. Cílem digitální transformace musí být dosažení flexibilního, kvalitního vzdělávacího systému, schopného adaptace a změn.

V rámci ochranného opatření státní instituce a další podporují všechny iniciativy, které chrání integritu mladých lidí v online prostředí, které je chrání před nebezpečími a riziky, kterým jsou vystaveni, když jsou bez dozoru.

Digitální společnost vyžaduje určitý typ profesní přípravy: originální a spontánní učitele, kteří mají rádi improvizaci, a žáky, kteří si uvědomují možnosti, které nabízejí informační a komunikační technologie. Školy na ministerstvu vnitra se po celou dobu připravují na budoucnost technologické revoluce, která s největší pravděpodobností již začala. Hodně se mluví o kvalitě vzdělávání, pro kterou se podniká mnoho opatření, ale také se mluví o krizi vzdělávání, která má mnoho příčin/zdrojů. Silně je zdůrazňována důležitost role žáka, požadavek samostatnosti a šance se prosadit - což je pro některé učitele alespoň prozatím těžko pochopitelné.

Podle projektu institucionálního rozvoje policejní školy “Septimiu Mureșan” 2019-2022 mezi strategické cíle školy patří:

- Zvyšování kvality odborné přípravy se strategickými cíli:
- Zvýšené využití nástrojů ICT ve vzdělávací činnosti.

- Rozvoj inovací a národní a mezinárodní spolupráce v oblasti odborného vzdělávání.
- školení, jehož strategickými cíli jsou:
- Zvýšit počet partnerství s národními a mezinárodními institucemi;
- Zvýšit počet studentů a zaměstnanců škol, kteří se účastní reprezentace, školení nebo jiných aktivit souvisejících s oborem působnosti v tuzemsku nebo v zahraničí.
- Rozvoj administrativní a provozní kapacity školy se strategickými cíli:
- Zvyšování úrovně vybavení a využívání nástrojů a moderních pracovních metod (včetně ICT, informačních systémů) pro provádění řízení lidských zdrojů, logistických a finančních činností a také institucionálního marketingu.

1.3.1.2. Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešově, Česká republika

Ministerstvo vnitra ČR jako zřizovatel Vyšší policejní školy a Střední policejní školy MV Holešov nemá (dle veřejně dostupných zdrojů) ucelenou strategii digitalizace vzdělávání ve svých vzdělávacích institucích. Ministerstvo vnitra ČR spojuje problematiku digitalizace téměř výhradně s problematikou e-governmentu a souvisejících krátkodobých či dlouhodobých projektů.

Projekty digitalizace veřejné správy se soustřeďují především do programu „Digitální Česko“. Pokrývají oblasti od interakce České republiky v Evropské unii v digitální agendě, přes digitální veřejnou správu, až po přípravu a interakci české společnosti a ekonomiky.

Jednotlivé dílčí strategie digitalizace vzdělávání Ministerstva vnitra ČR lze vidět pouze v podprogramech. Pravděpodobně nejdůležitějším probíhajícím projektem pro vzdělávání pracovníků MAI je podpora vzdělávání státních zaměstnanců v digitálních dovednostech.

Druhý projekt je zaměřen na konkrétní implementační vzdělávací a školicí programy podporující rozvoj specifických, nepřenosných digitálních kompetencí, které zahrnují aktivity k identifikaci mezer v přenositelných digitálních kompetencích a motivaci zaměstnanců k jejich rozvoji.

Dalším speciálním projektem ve veřejné správě je školení zaměstnanců veřejné správy v oblasti kybernetické bezpečnosti, jehož cílem je: "

- zvýšit povědomí zaměstnanců o otázkách bezpečnosti informací;
- zvýšení kybernetické odolnosti organizace snížením rizika lidského faktoru;
- zvýšení bezpečnosti kanceláří a agentur;

- zvýšení úrovně ochrany osobních údajů v informačních systémech;
- zavádění základních principů hlášení a řízení incidentů do běžné praxe;
- zvýšení odolnosti zaměstnanců vůči phishingovým útokům;
- vytvoření společné terminologie pro kybernetickou bezpečnost;
- školení zaměstnanců, aby rozlišovali mezi provozními stavy a kybernetickými incidenty.

1.3.1.3. "Mircea cel Bătrân" Námořní akademie Constantza, Rumunsko

ANMB jako vojenská vysoká škola sleduje plán realizace nové Koncepce modernizace vojenského školství, která má mezi svými cíli některé směry orientované na digitalizaci, a to následovně: Implementace digitálních technologií pro usnadnění učení simulací podmínek co nejbližších podmínkám, ve kterých bude působit budoucí vojenský personál;

Rozvíjení digitálních a komunikačních dovedností na úrovni bakalářského studia alespoň v jednom mezinárodním jazyce; Implementace výběrových kritérií a standardů hodnocení pro pedagogické pracovníky, založených na konkrétních kompetencích k usnadnění učení s cílem dosáhnout nejvyšší úrovně výkonu a které mohou integrovat digitální technologie do procesu učení, aby byl celý vzdělávací proces efektivnější;

Školit pedagogické pracovníky v používání nových výukových metod vhodných pro současnou generaci studentů s důrazem na online výuku;

Rozvíjení komunikačních dovedností pedagogických pracovníků v mezinárodním jazyce, zejména angličtině;

Vytváření a rozvoj virtuálních knihoven a usnadnění přístupu k online zdrojům pro celou univerzitní komunitu;

Vybavení vzdělávacích prostor IT a audio-video prostředky připojenými k internetu;

Rozvoj infrastruktury e-learningového systému pro zajištění:

- o podpory vzdělávací aktivity, o přístupu ke vzdělávacímu obsahu,
- o systému řízení kurzů a studentů,
- o standardů, nástrojů a techniky, které to technicky umožňují,

Rozvoje vzdělávací infrastruktury a nadstavby a jejich přizpůsobení současnému technologickému pokroku; Rozvoj digitální inovační kapacity na akademické úrovni prostřednictvím modernizace regulačního rámce a

usnadnění spolupráce s IT průmyslem a podnikatelským prostředím;

Rozvoj a modernizace infrastruktury potřebné pro „simulační učení“ a digitalizaci vzdělávacího procesu s nepřetržitým přístupem k novým konceptům, technologiím a průlomům, které lze využít ve vojenském prostředí.

1.3.1.4. „Nikola Vaptsarov“ Námořní akademie (NVNA) Varna, Bulharsko

NVNA sleduje plán implementace nové koncepce modernizace vojenského školství, která má mezi svými cíli některé směry orientované na digitalizaci, a to následovně:

Implementace digitálních technologií pro usnadnění učení simulací podmínek co nejbližších podmínkám, ve kterých bude působit budoucí vojenský personál;

Rozvíjení digitálních a komunikačních dovedností na úrovni bakalářského studia alespoň v jednom mezinárodním jazyce; Implementace výběrových kritérií a standardů hodnocení pro pedagogické pracovníky, založených na konkrétních kompetencích k usnadnění učení s cílem dosáhnout nejvyšší úrovně výkonu a které mohou integrovat digitální technologie do procesu učení, aby byl celý vzdělávací proces efektivnější; Školit pedagogické pracovníky v používání nových výukových metod vhodných pro současnou generaci studentů s důrazem na online výuku;

Rozvíjení komunikačních dovedností pedagogických pracovníků v mezinárodním jazyce, zejména angličtině; Vytváření a rozvoj virtuálních knihoven a usnadnění přístupu k online zdrojům pro celou univerzitní komunitu;

Vybavení vzdělávacích prostor IT a audio-video prostředky připojenými k internetu;

Rozvoj infrastruktury e-learningového systému pro zajištění:

- podpory vzdělávací aktivity,
- přístupu ke vzdělávacímu obsahu,
- systém řízení kurzů a studentů,
- standardů, nástrojů a techniky, které to technicky umožňují,

Rozvoj vzdělávací infrastruktury a nadstavby a jejich přizpůsobení současnému technologickému pokroku;

Rozvoj digitální inovační kapacity na akademické úrovni prostřednictvím modernizace regulačního rámce a usnadnění spolupráce s IT průmyslem a

podnikatelským prostředím;

Rozvoj a modernizace infrastruktury potřebné pro „simulační učení“ a digitalizaci vzdělávacího procesu s nepřetržitým přístupem k novým konceptům, technologiím a průlomům, které lze využít ve vojenském prostředí.

2. PROCEDURÁLNÍ A PROVOZNÍ RÁMEC PRO ONLINE HODNOCENÍ

2.1. Základy online hodnocení

Hodnocení: Přehled

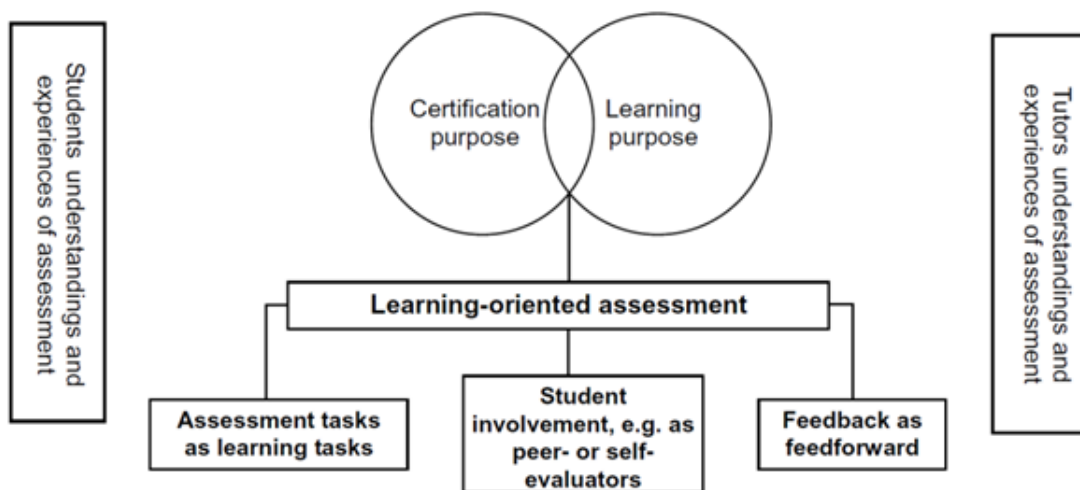
Hodnocení je zásadním prvkem při zlepšování celkové kvality výuky a učení ve vysokoškolském vzdělávání. Co a jak se studenti učí, závisí do značné míry na tom, jak věří, že budou hodnoceni. Všechna hodnocení vedou k tomu, že se během učení studentů shromažďuje určité množství informací, ale zásadní výzvou je stimulovat správný druh učení.

Proto je důležité, aby postupy hodnocení byly navrženy tak, aby studentům vysílaly správné signály, které budou formovat efektivitu studentského učení – o tom, co by se měli učit a jak by se měli učit. Z pohledu studenta se vztah mezi učením a hodnocením často scvrkává na jednu věc: známku! Tento problém vzniká z prostého důvodu, že hodnocení se obvykle týká více věcí současně, což je „dvojitý úkol“. Jde o známkování a učení; jde o hodnocení výsledků žáků a lepší výuku; jde o standardy a srovnání mezi jednotlivci, sdělování explicitních a skrytých zpráv.

Hodnocení má více účelů, mezi které patří poskytování zpětné vazby o učení, usnadnění zlepšování v měření výsledků, motivace k učení a udržování standardů. Je důležité se vždy zabývat kvalitou hodnocení spíše než kvantitou. Dobře navržené úkoly hodnocení ovlivní, jak studenti přistupují k problémům, a zlepší tak kvalitu jejich učení. Úroveň zapojení studentů a čas, který studenti investují do jakékoli vzdělávací zkušenosti, tedy přímo souvisí s tím, do jaké míry student věří, že z této zkušenosti bude

mít prospěch. Když je hodnocení konstruováno tak, aby maximalizovalo příležitosti pro smysluplné učení studentů, stává se hodnocením zaměřeným na učení.

Rámec je shrnut na obr. 2.1.



Obr. 2.1: Rámec pro hodnocení orientované na učení (Careless 2007)³

Vytváření hodnotících úkolů

Podle teorie konstruktivního sladění od Biggse a Tanga (2007)⁴ jsou úkoly hodnocení (AT) a výukové a vzdělávací aktivity (TLA) vytvářeny tak, aby zajistily, že studenti dosáhnou zamýšlených výsledků učení (ILO) a rozvinou kognitivní dovednosti v rozsahu úrovně. Výsledky učení pro téma/jednotku jsou kritéria, podle kterých instruktoři posuzují učení studentů. Zavedení řady výukových a vzdělávacích aktivit ve třídě a online testů/úkolů, které studentům umožňují procvičit si aplikaci informací, a opakované používání těchto dovedností, které jsou rozmístěny v pravidelných intervalech, má vliv na učení studentů.

Úkoly hodnocení musí být v souladu s výsledky učení, které hodláme pro konkrétní téma řešit, a vhodný AT by měl uvádět, jak dobře si student vedl dle ILO (mezinárodních norem), a/nebo jakých výsledků bylo dožadeno u jednotlivých úkolů hodnocení zajišťuje, že studenti rozvíjejí všechny zamýšlené výsledky učení, a také poskytuje studentům příležitosti k předvedení svého učení. Dobře navržená hodnocení nastavují jasná

3 Carless D. (2007) Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications, *Innovations in Education and Teaching International*. 44:1, 57-66.

4 Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. 3rd edn. Society for Research into Higher Education, Buckingham.

očekávání, vytvářejí přiměřenou pracovní zátěž a poskytují studentům příležitosti k samoučení, zkoušení, procvičování a získávání zpětné vazby. Pokud jsou však navrženy špatně, mohou být hlavní překážkou myšlení a učení našich studentů.

Hodnocení by mělo být schopno poskytnout studentům zpětnou vazbu o jejich pokroku a být schopné jim pomoci identifikovat jejich připravenost postoupit do další úrovně modulu. Úkoly hodnocení proto musí být v souladu se zamýšlenými výsledky učení (ILO) a měly by být navrženy tak, aby:

1. Stimuluje kognitivní dovednosti vyššího řádu
2. Vytvořte konzistentní základ pro interpretaci a používání výsledků testů
3. Jsou spravedliví a nezaujatí
4. Může být zobecněný a přenosný, alespoň mezi předměty v rámci domény
5. Zajišťuje, aby kvalita obsahu odpovídala nejlepšímu současnému chápání oboru
6. Uvědomte si komplexnost nebo rozsah pokrytí obsahu
7. Proveďte vysoce přesné hodnocení kritických dovedností
8. Jsou kontextualizované a smysluplné pro vzdělávací zkušenosti studentů.
9. Jsou praktické, efektivní a nákladově efektivní.

Výše uvedený soubor kritérií není vyčerpávající, ale poskytuje vodítko, které je v souladu se současným teoretickým chápáním platnosti a povahou a potenciálním využitím nových forem hodnocení (Linn et al., 1991; Darling-Hammond a kol., 2013)⁵.

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů (tabulka 2.1) může také sloužit jako užitečná připomínka při navrhování úkolů hodnocení. Holtzman (2008)⁶ poskytuje rychlý souhrn šesti úrovní Bloomovy taxonomie a toho, jak na sobě těchto šest úrovní kompetencí staví. Na první úrovni studenti prokazují znalost tématu jednoduchým vyvoláním. Na úrovni dvě prokazují porozumění tématu – prokazují porozumění informacím buď tím, že je vysvětlují, nebo je shrnují pro ostatní. Třetí úroveň zahrnuje aplikaci – studenti prokazují, že dokážou použít informace v různých kontextech. Ve čtvrté úrovni studenti analyzují informace, aby odhalili jejich vztah k ostatním informacím. V páté úrovni syntetizují různé informace do nového a koherentního celku. Nakonec v šesté úrovni studenti vyhodnotí platnost informací, které mají před sebou.

5 Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., et al. (2013). Criteria for high-quality assessment. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

6 Holtzman, M. (2008). Demystifying application-based multiple-choice questions. *College Teaching*, 56, 114-120.

Tabulka 2.1: Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	
1. Znalost (zapamatování si)	1.1 Znalost specifík 1.2 Znalost způsobů a prostředků jednání se specifiky 1.3 Znalost univerzálií a abstrakcí v poli
Intelektuální schopnosti a dovednosti	
2. Porozumění (nízká úroveň porozumění; schopnost uchopit a využít materiál/nápady, aniž byste viděli dále Dopady)	2.1 Překlad 2.2 Výklad 2.3 Extrapolace
3. Aplikace (použití abstrakcí ve specifických situace)	3.1 Použití technických principů/teorií 3.2 Obecné myšlenky, postupy nebo metody
4. Analýza (rozdělení na složky Prvky; vnímání vztahu mezi - a hierarchie myšlenek)	4.1 Analýza prvků 4.2 Analýza vztahů 4.3 Analýza organizačních principů
5. Syntéza (strukturování prvků k vytvoření a vzor nebyl dříve patrný)	5.1 Výroba unikátní komunikace 5.2 Vypracování plánu nebo navrženého souboru operace 5.3 Odvození množiny abstraktních vztahů
6. Hodnocení (kvantitativní a kvalitativní posouzení nápadu/postupu; hodnocení k splňují kritéria) 6.1 Rozsudky z hlediska interních důkazů 6.2 Posudky z hlediska vnějších kritérií	6.1 Rozsudky z hlediska interních důkazů 6.2 Posudky z hlediska vnějších kritérií

Definice online hodnocení

Pro účely této metodiky považujeme online hodnocení za jakýkoli způsob hodnocení výsledků studentů, poskytování zpětné vazby nebo posunu studentů kupředu v procesu učení v plně online kreditních kurzech. Tato hodnocení mohou být zcela online (například online zkoušky) nebo mohou vyžadovat pouze online odeslání (například eseje).

Hodnocení může být buď formativní, navržené tak, aby monitorovalo pokrok studentů v prostředí s nízkým nebo žádným zájmem, nebo sumativní, určené k hodnocení studentů podle standardu nebo kritérií (Dixon & Worrell, 2016)⁷.

Hodnocení hraje hlavní roli ve zkušenostech studentů v rámci kurzu. Primárním cílem hodnocení je, aby studenti prokázali, že dosáhli studijních výsledků kurzu (Boud, 2010)⁸, aby získali formativní zpětnou vazbu, známku nebo prospěli. Jsou však mnohem víc než to.

I když některé tradiční metody hodnocení jistě nezapadají do online prostředí, efektivní a přísné hodnocení lze usnadnit online. Při navrhování kurzu online věnujte zvláštní pozornost by měla být věnována hodnocení, aby bylo zajištěno, že činnosti, které studenti provádějí, jsou efektivní při dosahování jejich studijních výsledků, ale zároveň zapadají do online prostoru (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011)⁹.

Vytváření online hodnocení - role online hodnocení

**Efektivní a přísné
hodnocení lze snadno
provést online.**

7 Dixon, D.D., & Worrell, F.C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55(2). doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1080/00405841.2016.1148989.

8 Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning Council. Retrieved from https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf.

9 Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004.

Hodnocení je často největším zdrojem motivace pro studenty a řídí jejich rozhodování o tom, kdy a jak studovat (Boud, 2010). V online prostředí se studenti mohou nesprávně domnívat, že nebudou muset věnovat tolik úsilí studiu učebních materiálů nebo dokončení hodnocení, protože již nejsou v tradičním kurzu.

Použití online hodnocení vám může poskytnout flexibilitu pro snadné vytváření hodnocení pro každé z témat a zároveň umožňuje studentům provádět hodnocení podle vlastního uvážení.

Online hodnocení také dává studentům příležitost komunikovat a spolupracovat se svými vrstevníky během online diskusí, reflexních cvičení, sebehodnocení a vzájemného hodnocení a skupinové práce. Taková hodnocení poskytují studentům podrobný záznam/portfolio učení, které mohou použít k předvedení svých úspěchů po absolvování univerzity.

Návrh a realizace hodnocení má větší dopad na výkon studentů než způsob předání hodnocení (online vs. osobní). Různé studie nezjistily žádný rozdíl ve výsledcích a známkách studentů v dobře navržených online a prezenčních kurzech (Page & Cherry, 2018)¹⁰. Výkon studentů v online hodnocení navíc není ovlivněn jejich preferencemi nebo tím, jak hodnotí své pohodlí s technologiemi (Hewson 2012).

Některé výhody používání online hodnocení zahrnují:

- Snadná identifikace oblastí nedorozumění a mylných představ studentů,
- Flexibilita, která studentům umožňuje skládat test odkudkoli a kdykoli. Poskytování nových příležitostí pro interaktivitu:
 - Poskytování podrobné a okamžité zpětné vazby
 - Usnadnění lepších sociálních interakcí
 - Usnadnění prezentace pokročilých dovedností a schopností
 - Zvýšení přesnosti srovnávání
 - Poskytování opakovaných příležitostí pro studenty k procvičování porozumění, když lze online kvízy nebo úkoly opakovat vícekrát
 - Ukládání a opětovné použití hodnocení
 - Promíchávání a randomizace hodnotících otázek a možností.

10 Page, L., & Cherry, M. (2018). Comparing trends in graduate assessment: face-to-face vs. online learning. *Assessment Update*, 30(5), 3-15. doi.org/10.1002/au.30144.

Výhody online hodnocení

- Podrobná zpětná vazba v různých formách
- Okamžitá zpětná vazba
- Dostupnost
- Flexibilita

Jako výhody online hodnocení můžeme zmínit: Platnost a přísnost

Online hodnocení může a mělo by mít stejnou akademickou náročnost jako osobní hodnocení; stále musí být v souladu s výsledky učení kurzů a programů, poskytovat studentům cenné příležitosti k učení a mít úroveň excelence, na které mohou studenti pracovat (Vlachopoulos, 2016)¹¹.

Přechod na online

Převedení kurzu z osobního formátu do online formátu nebo vytvoření nového online kurzu může instruktory inspirovat k tomu, aby přemýšleli a zlepšili svůj design kurzu a vyučovací postupy. Zkoumání toho, jak rozvíjet online kurzy, může instruktory vystavit metodám výuky a hodnocení, které jsou pro ně nové a zajímavé (Bennett et al., 2017)¹². Jistě existuje riziko, že instruktoři budou používat online hodnocení bez adekvátního pedagogického zdůvodnění, aby používali technologii a vypadali inovativní. Když však instituce poskytují zdroje a příležitosti k pedagogickému rozvoji instruktorům, kteří chtějí učit online, mohou se instruktoři vyhnout neefektivním výukovým volbám a používání technologií, jen aby vypadali moderně (King & Boyatt, 2014)¹³.

Možnosti formativní zpětné vazby

Jednou z nejčastěji uváděných výhod online hodnocení je snadnost spojená s

11 Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: The roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6). doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2784.

12 Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E., & Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682. doi.org/10.1111/bjet.12439.

13 King, E., & Boyatt, R. (2014). Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1272-1280. doi.org/10.1111/bjet.12195.

poskytováním podrobné zpětné vazby studentům (Daradoumis et al. 2019)¹⁴. Zpětnou vazbu lze poskytovat v různých formátech v online prostředí, jako je písemná, zvuková nebo videonahrávka (Johnson & Cooke, 2016)¹⁵; tato rozmanitost může zlepšit dostupnost zpětné vazby pro některé studenty. Instruktoři i studenti zdůrazňují své uznání za včasnou a častou zpětnou vazbu (Khan & Khan, 2019)¹⁶.

Obecně jsou studenti motivovanější a mají tendenci získávat vyšší známky, když je k dispozici formativní zpětná vazba (Redecker, Punie & Ferarri, 2012)¹⁷.

Instruktoři mohou používat automatizovanou zpětnou vazbu pro určité typy hodnocení, což snižuje jejich pracovní zátěž, zejména ve velkých třídách. Například online úkoly mohou mít vestavěné rady nebo zpětnou vazbu, které mohou být dostupné, když studenti odešlou špatnou odpověď.

„Poskytněte studentům včasnou a jasnou zpětnou vazbu pomocí zvukové nebo video zpětné vazby.“

-Barbara Brown, Werklund School of Education

14 Daradoumis, T., Puig, J.M.M., Arguedas, M., & Linan, L.C. (2019). Analyzing students' perceptions to improve the design of an automated assessment tool in online-distributed programming. *Computer & Education*, 128, 259-170. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.021.

15 Johnson, G.M., & Cooke, A. (2016). Self-regulation of learning and preference for written versus audio recorded feedback by distance education students. *Distance Education*, 37(1), 107-120. doi.org/10.1080/01587919.2015.1081737.

16 Khan, S., & Khan, R.A. (2019). Online assessments: Exploring perspectives of university students. *Education and Information Technologies*, 24(1), 661-667. doi.org/10.1007/s10639-018-9797-0.

17 Redecker C., Punie Y., & Ferrari A. (2012) eAssessment for 21st Century Learning and Skills. In Ravenscroft A., Lindstaedt S., Kloos C.D., Hernández-Leo D. (Eds) 21st Century Learning for 21st Century Skills. EC-TEL 2012. Lecture Notes in Computer Science, vol 7563. Springer, Berlin, Heidelberg.

Dostupnost a flexibilita

Studenti a lektori také oceňují dostupnost online hodnocení (Rolim & Isaias, 2018)¹⁸. Studenti mají větší flexibilitu v tom, jak mohou přistupovat ke své práci v kurzu, protože si mohou vybrat, kdy a kde to udělat, než aby se museli vejít do omezení třídy (Lei & Gupta, 2010)¹⁹. Například místo toho, aby museli být přítomni ve třídě u skupinové diskuse nebo testu, mohou studenti přidávat příspěvky do asynchronního diskusního fóra nebo vyplnit online test v časech a na místech, která jim nejvíce vyhovují.

To může sejmout nesmírný tlak z ramen studentů, kteří mají zaměstnání, rodinné závazky nebo jiné faktory, které mohou omezovat jejich schopnost být přítomni na akademické půdě (Lei & Gupta, 2010). Obavy z vyrušování ve třídě a vyrušování během pracovní doby jsou také zmírněny používáním online hodnocení (Lei & Gupta, 2010). Existuje méně obav z rozptylování a vyrušování během hodnocení. Tato flexibilita však vyžaduje, aby se studenti sami řídili a motivovali (Kebritchi et al., 2017)²⁰. Některým studentům se daří, když mají větší kontrolu nad svým učením, ale jiní, zejména studenti prvního ročníku, nejsou na takovou odpovědnost připraveni (Hung et al., 2010)²¹.

Akademická integrita

Možná bude nutné zavést další podporu, jako jsou plány řízení času nebo aktivity pro seznámení studentů s online komunikací, aby se zajistilo, že studenti budou připraveni na seberegulaci a včas dokončit svá hodnocení (Hung et al., 2010; Kebritchi et al., 2017). Hung a kol. (2010) si také všímá důležitosti jasné osnovy kurzu, která vysvětluje očekávání a roli studentů v kurzu, a povzbuzuje je, aby se od prvního dne vyučování učili sami.

18 Rolim, C., & Isaias, P. (2018). Examining the use of e-assessment in higher education: teachers and students' viewpoints. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1785-1800. doi.org/10.1111/bjet.12669.

19 Lei, S.A., & Gupta, R.K. (2010) College distance education courses: evaluating benefits and costs from institutional, faculty and students' perspectives. *Education*, 130(4), 616-631.

20 Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1). doi.org/10.1177%2F0047239516661713.

21 Hung, M.L., Chou, C., Chen, C.H., & Own, Z.Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004.

Navzdory výhodám online výuky mají instruktoři často obavy, které omezují rozšířené přijetí online hodnocení. Instruktoři se obávají akademického pochybení, studentů podvádění, plagiátorství nebo získávání nespravedlivých výhod oproti svým vrstevníkům (Abubakar & Adeshola, 2019)²². Bez osobního dohledu mají instruktoři pocit, že nemají stejnou schopnost monitorovat studenty, aby zajistili akademickou integritu (Fask et al., 2014)²³. Začíná se objevovat výzkum účinných způsobů, jak autentizovat studenty a omezit podvádění.

Jednoduchá opatření na ochranu akademické integrity v online úkolech a testech, jako je randomizace otázek, změna počtu nebo blokování přístupu k dalšímu obsahu kurzu během klasifikačního období, jsou zabudována do LMS a lze je snadno použít (Boitshwarelo et al., 2017)²⁴. Ukázalo se, že antiplagiátorský software používaný ve spojení s akademickým vzděláváním v oblasti integrity snižuje počet případů plagiátorství (Levine & Pazdernik, 2018)²⁵.

Použití různorodého souboru metod hodnocení může také snížit akademické špatné chování. Technologicky pokročilé metody, jako je ověřování biometrických dat nebo dynamika stisku kláves, jsou slibnými opatřeními pro autentizaci studentů. - na písemné práce nebo zkoušky (Okada et al., 2019)²⁶.

Než však budou moci být široce přijaty, je ještě zapotřebí mnoho výzkumu a technických vylepšení. U většiny těchto metod se dosud neprokázalo, že by se škálovaly na velké skupiny studentů.

22 Abubakar, A.M., & Adeshola, I. (2019). Digital Exam and Assessments: A Riposte to Industry 4.0 In A. Elci, L.L. Beith, & A. Elci (Eds.). Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning (pp. 245-263). Hershey PA: IGI Global. doi.org/10.4018/978-1-5225-8476-6

23 Fask, A., Englander, F., & Wang, Z. (2014). Do Online tests Facilitate Cheating? An Experiment Designed to Separate Possible Cheating from the Effect of the Online Test Taking Environment. *Journal of Academic Ethics*, 12(2), 101-112. doi.org/10.1007/s10805-014-9207-1.

24 Boitshwarelo, B., Reedy, A.K., & Billany, T. (2017). Envisioning the use of online tests in assessing twentyfirst century learning: A literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(16). doi.org/10.1186/s41039-017-0055-7.

25 Levine, J., & Pazdernik, V. (2018). Evaluation of a four-prong anti-plagiarism program and the incidence of plagiarism: a five-year retrospective study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1094-1105. doi.org/10.1080/02602938.2018.1434127

26 Okada, A., Noguera, I., Alexieva, L., Rozeva, A., Kocdar, S., Brouns, F., Ladonlahti, T. Whitelock, D., & Guerrero-Roldan, A. (2019). Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, Advance online publication. doi.org/10.1111/bjet.12733

Společné učení

Další obavou při používání online hodnocení je, že studenti budou izolovaní a méně spolupracující, pokud spolu nebudou ve fyzické učebně (Abubakar & Adeshola, 2019). Učení je ze své podstaty sociální a budování vztahů ho pomáhá zlepšovat (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

Než však budou moci být široce přijaty, je ještě zapotřebí mnoho výzkumu a technických vylepšení. U většiny těchto metod se dosud neprokázalo, že by se škálovaly na velké skupiny studentů.

Podporujte zapojení a učení studentů tím, že jim poskytnete možnosti hodnocení, aby si vybrali hodnocení, které je pro jejich učení relevantnější.

- Jessica Ayala, Faculty of Social Work

Společné učení

Další obavou při používání online hodnocení je, že studenti budou izolovaní a méně spolupracující, pokud spolu nebudou ve fyzické učebně (Abubakar & Adeshola, 2019). Učení je ze své podstaty sociální a budování vztahů ho pomáhá zlepšovat (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

V online kurzech existují příležitosti ke zvýšení komunikace a propojení mezi studenty prostřednictvím strategií, jako jsou aktivity vzájemné zpětné vazby (Mostert & Snowball, 2013)²⁷, diskusní fóra (Champion & Gunnlaugson, 2017)²⁸ a implementace studijního rámce pro praxi nebo pracovní skupiny v diskusích nebo úkolech (Wang, 2010)²⁹. Spojení studentů jako takové musí být záměrnou součástí hodnocení a návrhu kurzu, aby se tento problém zmírnil.

Pracovní vytížení vyučujících

Online kurzy mají tendenci být „náročné“, což znamená, že vyžadují, aby instruktoři investovali spoustu času a úsilí na začátku kurzu (Amelung, Krieger & Rosner, 2011)³⁰.

27 Mostert, M., & Snowball, J.D. (2013). Where angels fear to tread: online peer-assessment in a large firstyear class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 674-686

28 Champion, K., & Gunnlaugson, O. (2017). Fostering generative conversation in higher education course discussion boards. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 704-712. doi.org/10.1080/14703297.2017.1279069

29 Wang, L. (2010). Integrating communities of practice in e-portfolio assessments: Effects and experiences of mutual assessment in an online course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 267-271. doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.002

30 Amelung, M., Krieger, K., & Rosner, D. (2011). E-Assessment as a service. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(2), 162-174. doi.org/10.1109/TLT.2010.24

obavy instruktorů	obavy studentů
<ul style="list-style-type: none"> • akademická integrita • velké pracovní vytížení • izolace studenta • technické problémy 	<ul style="list-style-type: none"> • spravedlnost a férovost • technické problémy • různé technické schopnosti • méně příležitostí k vyjasnění pokynů pro zadání

Všechny materiály kurzu musí být připraveny předem, LMS musí být dobře organizován a musí být zavedena opatření pro komunikaci se studenty, než budou studenti mít přístup. Tato práce je nezbytná, protože je důležité zajistit, aby všechny informace byly studentům v průběhu kurzu snadno dostupné (Beebe et al., 2010)³¹. Tato praxe pomáhá studentům udržet si přehled o materiálu kurzu a cítit se připraveni dokončit hodnocení.

Obavy studentů

Studenti také uvedli několik svých vlastních obav z online hodnocení. V jedné studii byla hlavním zájmem studentů rovnost a spravedlnost (Dermo, 2009)³². Když nevidí ostatní studenty, ptají se, zda jejich vrstevníci podvádějí a zda to jejich instruktoři odhalují.

Transparentnost zdůvodnění online hodnocení a také metody používané k určování známek poskytují studentům větší pohodlí a porozumění (Khan & Khan, 2019)³³.

Studenti také zpochybňují kompetence svých instruktorů s technologií (Khan & Khan, 2019). Protože se jejich známky určují online, musí si být jisti, že technické problémy nebo neschopnost instruktora nesníží jejich úspěchy (Bennett et al., 2016)³⁴. Instruktoři by se měli seznámit s výukovými technologiemi, které budou používat, a měli by si všimnout, jak je práce studentů sledována. Poté mohou studentům vysvětlit zavedené procesy, pokud se vyskytnou technické problémy. Zahrnutí krátkého, neklasifikovaného praktického hodnocení může také pomoci studentům seznámit se s technologiemi a prozkoumat je bez vysokých sázek klasifikovaného hodnocení (Khan & Khan, 2019).

31 Beebe, R., Vonderwell, S., & Boboc, M. (2010). Emerging patterns in transferring assessment practices from f2f to online environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(1), 1-12

32 Dermo, J. (2009). e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessments. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203-214. doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x

33 Khan, S., & Khan, R.A. (2019). Online assessments: Exploring perspectives of university students. *Education and Information Technologies*, 24(1), 661-667. doi.org/10.1007/s10639-018-9797-0

34 Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E., & Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682. doi.org/10.1111/bjet.12439

2.2. Formy a typy hodnocení

Formativní a sumativní hodnocení v online vzdělávání

Hodnocení je nedílnou součástí vzdělávání. Vzdělávání tradičně zahrnuje činnost učení těmi, kdo jsou definováni jako studenti, a předávání znalostí těmi, kteří jsou definováni jako učitelé. V současné době by tato konstrukce znalostí mohla zahrnovat tři typy modelů vzdělávání: (a) tradiční bankovní model (Freire, 1970/2000)³⁵ nebo učení vedené učitelem, (b) rámec kognitivního učňovství (Collins, Brown a Newman, 1989)³⁶ nebo kolaborativní vytváření znalostí mezi studenty a učitelem a/nebo (c) legitimní periferní účast v situovaném vzdělávacím rámci (Lave & Wenger, 1991)³⁷ nebo učení mezi studenty nebo mezi studenty. Poslední dva typy vzdělávacích modelů jsou podporovány znalostmi, které učení studentů zlepšuje prostřednictvím sociální interakce a spolupráce (Lave & Wenger, 1991). V každém z těchto tří vzdělávacích rámců je hodnocení považováno za základní složku učení (Hanson & Mohn, 2011)³⁸ z hlediska identifikace a dokumentace zvýšených znalostí, povědomí nebo dovedností. K rozšíření tohoto původního účelu hodnocení došlo nedávno se vzestupem paradigmatu odpovědnosti, včetně zvýšené kontroly všech aspektů vzdělávacího procesu různými interními (např. rozpočtové potřeby) a/nebo externími (např. akreditačními radami, národními organizacemi).) entity (Hanson & Mohn, 2011). Zainteresované strany očekávají, že hodnocení výsledků učení bude probíhat častěji a přísněji a zároveň bude transparentnější a přístupnější pro neoborné recenzenty a spotřebitele (Hanson & Mohn, 2011). V této nové éře, způsobené také pandemickým kontextem, výzvy, kterým čelí vzdělávací systémy, vyžadují zvýšená očekávání odpovědnosti ve vzdělávání a hodnocení. Vzdělávací profese také čelí výzvě přizpůsobení se online vzdělávacímu prostředí.

Studenti preferují jak flexibilitu, tak pohodlí online vzdělávání (Hewson,

35 Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. (30th Anniversary). (Trans. M. B. Ramos). New York, NY: Continuum

36 Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

37 Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge England, New York: Cambridge University Press

38 Hanson, J. M., & Mohn, L. (2011). Assessment trends: A ten-year perspective on the uses of a general education assessment. *Assessment Update: Progress, Trends, and Practices in Higher Education*, 23(5), 1–15. DOI: 10.1002/au.235

2012)³⁹, přičemž uvádějí očekávání osobního úspěchu srovnatelného s prostředím osobního učení (Stewart, Waight, Norwood, & Ezell, 2004)⁴⁰. Navzdory flexibilitě, kterou studentům nabízí online prostředí, se očekává, že instruktoři budou dostupnější, budou poskytovat více a rychlejší zpětnou vazbu a budou jinak kompetentní při vytváření základu vztahu se všemi studenty. Vzhledem k tomu, že společenská očekávání týkající se vzdělávání a učení ve všech modalitách rostou, je důležité, aby pedagogové přehodnotili základní koncepty hodnocení, aby prohloubili a rozšířili své dovednosti, a tím usnadnili učení studentů. Tato kapitola metodiky pojednává o rekonceptualizaci dvou důležitých témat hodnocení, konkrétně formativního a sumativního hodnocení, ve světle schopností a omezení učení v online učení.

Formativní a sumativní hodnocení

Hodnocení může probíhat ve dvou formách (tj. formativní a sumativní) ve vzdělávacím prostředí.

1. Formativní hodnocení probíhá v rámci online kurzu nebo lekce a používá se ke zjištění, jak dobře se student učí látku. Jsou nejlepší, když pokračují, jsou konzistentní a poskytují studentům kritickou zpětnou vazbu.
2. Sumativní hodnocení se někdy označuje jako závěrečná zkouška a měří, co se student po absolvování kurzu naučil. Mohou ověřit, jak dobře váš obsah podporuje kurz celkové cíle učení.

Formativní hodnocení poskytuje průběžné hodnocení (Perera-Diltz, 2009)⁴¹ studentova učení. Tento typ hodnocení vyžaduje hodnocení studijních výsledků studentů několikrát během semestru a usnadňuje hodnocení různých oblastí obsahu, dovedností a pokroku v učení v rámci konkrétních oblastí znalostí. Formativní hodnocení by mohlo probíhat prostřednictvím opakovaného použití stejné formy hodnocení (např. test čtyřikrát během semestru) nebo prostřednictvím použití více forem hodnocení (např. test, esej a zážitková aktivita). Sumativní hodnocení je měřítkem konečného produktu (Perera-Diltz, 2009) a v nejlepším případě představuje holistické a kvalitativní hodnocení

39 Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 488–498. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2011.00473.x

40 Stewart, B. L., Waight, C. L., Norwood, M. M., & Ezell, S. D. (2004). Formative and summative evaluation of online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 5(2), 101-109.

41 Perera-Diltz, D. M., & Moe, J. (2012). Online instruction of counselor education coursework: Maximizing strengths and minimizing limitations. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Ideas and research you can use: VISTAS 2012 (Article 41)*. Retrieved from <http://www.counseling.org/Resources/>

toho, zda bylo dosaženo konkrétních výsledků učení. Metody jako závěrečný projekt nebo komplexní závěrečná zkouška jsou příklady běžných nástrojů sumativního hodnocení. Jsou však chvíle, kdy by formativní hodnocení mohlo sloužit sumativním účelům (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011)⁴², kdy informuje zúčastněné strany o pokroku studenta (Smith, 2007)⁴³.

Podobně může sumativní hodnocení sloužit ve formativní roli, když jsou výsledky použity pro učení v následujících jednotkách (Gikandi et al., 2011). Oba typy hodnocení mají své výhody a omezení, které někdy závisí na faktorech mimo hodnocení samotné, jako je pocit virtuální komunity vytvořený (Glassmeyer, Dibbs, & Jensen, 2011)⁴⁴ při hodnocení.

Formativní hodnocení bylo formulováno jako preferovaný způsob hodnocení v online vzdělávání, ale úplná implementace formativního hodnocení vyžaduje pečlivý návrh, monitorování a předávání zpětné vazby studentům v jasném a smysluplném časovém rámci, aby se zlepšila jejich celková vzdělávací zkušenost (Glassmeyer et al., 2011). Formativní hodnocení nabízí tu výhodu, že umožňuje studentům prokázat své nabyté znalosti v malých částech, které lze snadněji zvládnout a vyjádřit. Formativní hodnocení také umožňuje studentům selhat v úkolu (např. 1 z 5 bodů v testu), poučit se ze svých chyb a následně nebýt penalizováni ve formě špatné konečné známky (Oosterhof, Conrad, & Ely, 2008)⁴⁵.

Formativní hodnocení však vyžaduje, aby studenti neustále prokazovali učení a zapojení do probíhajícího procesu hodnocení. Neustálé hodnocení zlepšování může být stresující jak pro studenty, tak pro učitele. Naproti tomu sumativní hodnocení má tu výhodu, že je potenciálně jedinečné, holistické a integrované hodnocení. Pokud student není schopen podávat nejlepší výkony ve zvoleném formátu sumativního hodnocení (např. závěrečný test nebo závěrečný projekt), pak učení studenta není přesně hodnoceno a studentův smysl pro zapojení a vlastnictví procesu učení může být zmenšen.

Nová éra vzdělávání: online/smíšené vzdělávání

Kromě zvýšeného využívání technologií ke zlepšení nebo poskytování

42 Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333-2351.

43 Smith, G. (2007). How does student performance on formative assessments relate to learning assessed by exams? *Journal of College Science Teaching*, 36(7), 28-34.

44 Glassmeyer, D. M., Dibbs, R. A., & Jensen, R. T. (2011). Determining utility of formative assessment through virtual community: Perspectives of online graduate students. *Review of Distance Education*, 12(1), 23-35.

45 Oosterhof, A., Conrad, R., & Ely, D. (2008). *Assessing learners online*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

účinnějších vzdělávacích zkušeností se pokrok v teoretických a filozofických základech výuky a učení shoduje s očekáváním veřejnosti na lepší přístup, flexibilitu a účast na vytváření učení a hodnocení, včetně hodnocení metody a protokoly (Leppisaari, Vainio, Herrington, & Im, 2011)⁴⁶. Zastánci konstruktivistického vzdělávání se shodují se zastánci online učení (Williams, 2006)⁴⁷, kteří volají po dynamické, autentické, praktické výuce, která zapojí dovednosti a prožité zkušenosti komunity technologicky zdatných studentů (Herrington & Standen, 2000)⁴⁸. Zatímco online a kombinované vzdělávání vyžaduje spolehlivý přístup k vhodným komunikačním technologiím, což je podmínka, díky které je tato praxe přizpůsobivější rozvinutým společnostem, potenciál oslovit stále globalizovanější a rozmanitější studentskou populaci je dalším motivačním faktorem pro široké přijetí online výuky jako standardu nabízeného pro poskytovatele vysokoškolského vzdělávání a dalšího vzdělávání po celém světě (Leppisaari et al., 2011).

V této souvislosti bude plně on-line vzdělávání a kombinované vzdělávání označováno jako online vzdělávání, které zahrnuje vzdělávání, které je plně nebo částečně usnadněno webovým systémem řízení výuky (např. Blackboard) prostřednictvím přístupu prostřednictvím stolních a přenosných počítačů, jakož i chytrých telefonů, tabletů nebo jiných zařízení podporujících internet (Perera-Diltz & Moe, 2012)⁴⁹. Přání, stejně jako potřeba využívat potenciálně dynamický nový způsob výuky a učení, spolu s oprávněnými obavami o zajištění kvality a rovnosti přístupu k technologiím, zůstaly jádrem odborného dialogu o osvědčených postupech v online vzdělávání od roku jejího vzniku jako rozšířeného fenoménu v polovině až koncem 90. let 20. století (Bonk & Cummings, 1998), který se stal velkou výzvou v kontextech vyvolaných pandemickými situacemi.

Klíčovým principem konstruktivistického vzdělávacího rámce je, že lidské bytosti se nejlépe učí ve spolupráci a interakci s ostatními (Herrington & Standen, 2000)⁵⁰ nebo prostřednictvím toho, čemu se někdy říká legitimní

46 Leppisaari, I., Vainio, L., Herrington, J., & Im, Y. (2011). International e-benchmarking: Flexible peer development of authentic learning principles in higher education. *Educational Media International*, 48(3), 179–191. DOI:10.1080/09523987.2011.607321.

47 Williams, J. (2006). The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. *Educational Media International*, 43(2), 107-119.

48 Herrington, J., & Standen, P. (2000). Moving from an instructivist to a constructivist multimedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(3), 195-205.

49 Perera-Diltz, D. M., & Moe, J. (2012). Online instruction of counselor education coursework: Maximizing strengths and minimizing limitations. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Ideas and research you can use: VISTAS 2012* (Article 41). Retrieved from <http://www.counseling.org/Resources/>.

50 Herrington, J., & Standen, P. (2000). Moving from an instructivist to a constructivist multimedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(3), 195-

periferní participace (Lave & Wenger, 2001)⁵¹. Pro srovnání, behavioristické nebo instruktivistické vzdělávání se spoléhá na memorování nazpaměť a individuální, na vyžádání, artikulaci obsahu znalostí uložených odborníky (Herrington & Standen, 2000). Taková výuka řízená učiteli, označovaná také jako bankovní model (Freire, 1979/2000)⁵², je v online prostředí nevhodná, protože student se odpoutá od učení.

Naproti tomu konstruktivistické vzdělávání, které je zaměřeno na učení, staví na inherentní schopnosti sebevzdělávání všech lidí a snaží se zapojit jednotlivce do aktivního budování vlastní zkušenosti s učením (Eyal, 2012)⁵³. Tímto způsobem se znalosti objevují, když jednotliví studenti interagují a syntetizují předchozí učení s novými zkušenostmi a způsoby poznání, které si cení místní komunity učení a praxe (Lepisaari et al., 2011)⁵⁴. Online vzdělávání proto zahrnuje více než umístění celého materiálu nebo jeho části z tradičního prezenčního kurzu na web.

Hodnocení studentského učení v online vzdělávání podobně nelze jednoduše přenést z tradiční prezenční třídy, ale musí být překonceptualizováno tak, aby zohlednilo výhody a nevýhody daného komunikačního média (Perera-Diltz & Moe, 2012)⁵⁵, zejména s ohledem na asynchronní povahu interaktivity mezi účastníky. Otázky platnosti, spolehlivosti a nespravedlivosti související s hodnocením je třeba pečlivě zvážit ve fázích návrhu a řízení online vzdělávání (Gikandi et al., 2011)⁵⁶.

205.

51 Lave, J., & Wenger, E. (2001). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge England, New York: Cambridge University Press.

52 Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. (30th Anniversary). (Trans. M. B. Ramos). New York, NY: Continuum.

53 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37–49. Retrieved from <https://csuglobal.blackboard.com/bbcswebdav/library/Article%20Reserve/OTL532K/Digital%20assessment%20literacy%20—The%20core%20role%20of%20the%20teacher%20in%20a%20digital%20environment.pdf>

54 Leppisaari, I., Vainio, L., Herrington, J., & Im, Y. (2011). International e-benchmarking: Flexible peer development of authentic learning principles in higher education. *Educational Media International*, 48(3), 179–191. DOI:10.1080/09523987.2011.607321

55 Perera-Diltz, D. M., & Moe, J. (2012). Online instruction of counselor education coursework: Maximizing strengths and minimizing limitations. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Ideas and research you can use: VISTAS 2012* (Article 41). Retrieved from <http://www.counseling.org/Resources/>

56 Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333–2351.

Online komunikační technologie umožňuje řadu hodnotících nástrojů, jako jsou diskusní fóra, modelové odpovědi, elektronické systémy zpětné vazby, úvahy a online diskuze v malých skupinách (Thelwall, 2000)⁵⁷, které lze všechny upravit na formativní nebo sumativní hodnocení k dokumentaci studenta. učení podle účelu a potřeb kurzu. Vytváření smysluplného a efektivního hodnocení, jak formativního, tak sumativního, lze dosáhnout pomocí důkladné znalosti a používání vhodných online vzdělávacích nástrojů. V následujícím textu se blíže podíváme na dostupnou literaturu o platnosti formativních a sumativních hodnocení v online vzdělání. Poskytujeme také přehled běžných hodnotících nástrojů pro online výuku, včetně přizpůsobených nástrojů, jako jsou zkoušky, a také nástrojů jedinečných pro online vzdělávání, jako jsou diskusní fóra nebo wiki.

57 Thelwall, M. (2000). Computer-based assessment: A versatile educational tool. *Computers & Education*, 34(1), 37- 49.

Tabulka 2.2.1 ukazuje graf znázorňující typ hodnocení zahrnutého v různých hodnotících nástrojích.

typ	vzájemné společné hodnocení (mezi instruktory a studenty)		sebehodnocení	hodnocení instruktora
F nebo S	Ano	Ano	Ano	Ano
F nebo S	Ano		Ano	Ano
F nebo S	Ano			Ano
F nebo S		Ano	Ano	Ano
S				Ano
				Ano
typ	vzájemné společné hodnocení (mezi instruktory a studenty)		sebehodnocení	hodnocení instruktora
s				Ano
F nebo S				Ano
F nebo S	Ano		Ano	Ano
F nebo S	Ano	Ano	Ano	Ano

Poznámka: F = formativní, S = sumativní

Nástroje formativního hodnocení

Záměrem formativního hodnocení je podporovat rozvoj žáka během procesu učení aktivním zapojením žáka do různých způsobů hodnocení. Bylo zjištěno, že formativní zpětná vazba z hodnocení, je-li vhodně použita v online prostředí, podporuje učení (Pachler, Daly, Mor, & Mellar, 2010)⁵⁸ nejen sledováním pokroku směrem k výsledkům učení, ale také krystalizací učebních strategií u studentů (Gikandi et al., 2011)⁵⁹.

Jak bylo uvedeno jinde, otázky validity, spolehlivosti a nespolehlivosti je třeba řešit ve formativním hodnocení (Gikandi et al., 2011), což vyžaduje předchozí analýzu procesů i produktů učení (Vonderwell et al., 2007)⁶⁰. Podle Gikandi

58 Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education*, 54(3), 715-721.

59 Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333-2351.

60 Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology*

et al. (2011), charakteristiky platnosti ve formativním hodnocení zahrnují (a) autenticitu hodnotící aktivity (např. zapojení studentů do rozhodování a řešení problémů relevantních pro situace v reálném světě), (b) efektivní formativní zpětnou vazbu (např. užitečné, včasné, průběžné a srozumitelné pro studenta), (c) vícerozměrné perspektivy (např. různé příležitosti pro studenta) a (d) podpora pro studenta (např. mentorská role učitele).

Mezi rysy spolehlivosti formativního hodnocení (Gikandi et al., 2011) patří (a) příležitosti pro dokumentaci učitele a studenta a sledování důkazů o učení, (b) více důkazů o učení a zároveň vede studenty ke zvládnání úkolů bez frustrace (Smith, 2007)⁶¹ a (c) explicitní jasnost cílů učení a sdílený význam rubrik (Gikandi et al., 2011). A konečně, nepoctivost se týká schopnosti ověřit si sounáležitost práce s konkrétním studentem (Gikandi et al., 2011), což Oosterhof et al. (2008)⁶² se nemusí stát problémem ve formativním hodnocení, pokud jsou studentům poskytnuty bodovací rubriky a modelové produkty s hodnocením.

Formativní hodnocení je mnohostranné a mohlo by mít formu vzájemného hodnocení, společného hodnocení, sebehodnocení a/nebo zpětné vazby od instruktora. Říká se, že takové formativní hodnocení umožňuje autonomní a nezávislé učení (Nicol, 2007)⁶³.

Rubriky: Diskusní fóra

Rubriky mohou být použity k hodnocení jakékoli práce instruktorem, kolegy nebo kombinací obou. Brookes a Lin (2010)⁶⁴ diskutovali o rubrice formativního hodnocení vytvořené pro online kurz, který má vést studenty k učení a poskytovat formativní hodnocení učení konceptů a zpětnou vazbu, jak se zlepšit. Rubrika byla vytvořena se čtyřmi obecnými koncepčními body horizontálně, které jsou následně rozčleněny do několika podkapitol potřebných pro hodnocení. Brookes a Lin použili „schopnost vyhodnocovat modely, rovnice, řešení a výroky“ (str. 6) jako širší koncepty.

Svisle použili Brookes a Lin sloupce označené „chybějící, nedostatečné, vyžaduje in Education, 39(3), 309-328.

61 Smith, G. (2007). How does student performance on formative assessments relate to learning assessed by exams? *Journal of College Science Teaching*, 36(7), 28-34.

62 Oosterhof, A., Conrad, R., & Ely, D. (2008). *Assessing learners online*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

63 Nicol, D. (2007). Laying foundation for lifelong learning: Case study of e-assessment in large first-year classes. *British Journal of Education Technology*, 38(4), 668-678.

64 Brookes, D. T., & Lin, Y. (2010). Structuring classroom discourse using formative assessment rubrics. Paper presented at the Physics Education Research Conference. Retrieved from <http://www.compadre.org/per/items>.

zlepšení a dostatečné“ (str. 6). Tento koncept rubriky lze aplikovat na hodnocení příspěvků na diskusních fórech. Online asynchronní diskusní fórum obvykle obsahuje diskusní otázky od vyučujícího.

Zvažování a uvažování o těchto otázkách usnadňuje zapojení do širšího konceptu nebo konceptů, které jsou zase důležitými výsledky učení. Například širšími koncepty poskytování školních poradenských služeb jsou poradenství, poradenské osnovy, responzivní služby a podpůrné systémy (ASCA, 2005). V rámci těchto čtyř širších pojmů lze hodnotit podkategorie „student je schopen identifikovat individuální potřeby poradenství“ nebo „student je schopen určit vhodná témata pro poradenství“. Instruktoři mohou přizpůsobit čtyři hodnotící škály navržené Brookesem a Linem (2010) svým vlastním rubrikám hodnocení úkolů. Uvedení ve formě rubrik formativního hodnocení, zda k jejich vlastním rubrikám hodnocení úkolů. Uvedení ve formě rubrik formativního hodnocení, zda student dokončil koncepty a podkapitoly v průběhu učení, poskytuje studentovi příležitost porozumět jakýmkoli mezerám ve znalostech souvisejících s konkrétní oblastí obsahu. Takové hodnocení pomocí rubriky může provádět pouze instruktor nebo instruktor a/nebo kolegové.

Povědomí získané z takovéto průběžné zpětné vazby může vést k dalšímu učení v těchto oblastech a možné budoucí odbornosti v těchto oblastech. Bez takového formativního hodnocení by studenti pokračovali, dokud by nebylo provedeno souhrnné hodnocení. V tu chvíli může být příliš pozdě na získání chybějících znalostí a poskytnutí důkazů o těchto znalostech instruktorovi pro účely hodnocení.

Deníky

Reflexivní deník, ve kterém studenti formulují znalosti získané čtením, společnými diskusemi a osobními zkušenostmi, je formativní metodou hodnocení (Naughton et al., 2011)⁶⁵. Může být požadováno, aby obsah této úvahy zahrnoval nejen text, ale také průzkum webových stránek a blogování informací s kolegy, zahrnutí interaktivních video materiálů a dalších mediálních zdrojů. Obavy o soukromí studentů se přirozeně zvyšují při online komunikaci a instruktoři by měli pečlivě vymezit rozsah a hloubku zápisů do deníku, aby se studentům usnadnilo odhalení a aby bylo zajištěno, že online třída je podpůrným prostředím. Elektronické zápisy do deníku sdílené přímo a pouze s instruktory mohou být neomezenější a zásady etikety by měly být vysvětleny bez ohledu na osnovy a další místa, aby se podpořila kolegiálnost, kdykoli je vzájemné hodnocení a spolupráce spojena s reflexním hodnocením deníku.

65 Naughton, C., Smeed, J., & Roder, J. (2011). Delimiting the prospect of openness: An examination of the initial student approaches to e-learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 103-120.

Netfolio (e-portfolio)

Použití e-portfolio, které se zabývá metakognicí, autentickými úkoly, kontextovou zpětnou vazbou a zodpovědností žáka (Black & Williams, 2008)⁶⁶, má za cíl popsat dovednosti, které si studenti rozvíjejí během procesu učení, a je souhrnným hodnocením. Netfolio vychází z tohoto konceptu e-portfolio v tom, že se jedná o „soubor e-portfolio vytvořených různými studenty“ (Barbera, 2009, s. 344)⁶⁷, který studentům dává příležitost lépe porozumět cílům učení a také revidovat své vlastní portfolio účastí na hodnocení a zpětné vazbě na portfolio ostatních studentů (Barbera, 2009). V nastavených intervalech kolegové poskytují nový obsah a různé pohledy prostřednictvím online komunikace. E-portfolio je hodnoceno podobným způsobem jako e-portfolio, přičemž pozornost je věnována prezentaci myšlenek, kompetencím prokázaným v komunikaci a schopnosti studenta zapojit se do sebereflexe a reflexe ostatních.

Výhody používání netfolio hodnocení jsou v tom, že (a) podporuje spolupráci mezi instruktorem a studentem i mezi studenty (Barbera, 2009); (b) poskytuje rychlou a explicitní zpětnou vazbu (Barbera, 2009); (c) zmírňuje pocity izolace vytvářením pocitu virtuální komunity (Glassmeyer et al., 2011)⁶⁸; a (d) umožňuje studentům nahlédnout do ukázek příkladné práce jiných studentů (Barbera, 2009) a obohatit tak svou vlastní práci prostřednictvím sebereflexe (Wang, 2010)⁶⁹. Proto netfolio poskytuje studentovi příležitost k neustálému zlepšování prostřednictvím reflexe práce druhých a zpětné vazby na vlastní práci (Barbera, 2009).

Zkoušky s více možnostmi výběru: Otázky a koncepční mapy vytvořené studenty

Dotazníky s více možnostmi výběru (MCQ) jsou tradičnější formou hodnocení, která byla kritizována za to, že neusnadňuje aktivní učení kvůli nedostatečnému odůvodnění odpovědi (Arthur, 2006)⁷⁰. Navzdory těmto obavám patří mezi

66 Black, P., & Williams, D. (1998). Inside the white box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

67 Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: An approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 342-357. DOI:10.1111/j.1467-8535.2007.00803.x.

68 Glassmeyer, D. M., Dibbs, R. A., & Jensen, R. T. (2011). Determining utility of formative assessment through virtual community: Perspectives of online graduate students. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12(1), 23-35.

69 Wang, L. (2010). Integrating communities of practice in e-portfolio assessment: Effects and experiences of mutual assessment in an online course. *Internet and Higher Education*, 13(4), 267-271.

70 Arthur, N. (2006) Using student-generated assessment items to enhance

hlavní výhody online MCQ časová efektivita, přesnost a zajištění kvality. Online MCQ nabízejí zkrácenou dobu oprav, eliminaci nutnosti kontrolovat osobní chyby, rychlou analýzu dat a analýzu položek, kontrolu spolehlivosti, meziroční platnost, eliminaci zkreslení učitelů a přenositelnost (Escudier et al., 2011)⁷¹. Některé systémy pro řízení výuky umožňují, aby byly MCQ navrženy tak, aby poskytovaly zpětnou vazbu studentovi v procesu vyplňování testu, zatímco jiné mohou poskytovat možnosti pro větvení a rozšířené otázky s výběrem odpovědí (Escudier, 2011).

Pittenger (2011)⁷² doporučil MCQ generované studenty jako účinnou formu hodnocení, která zmírňuje nedostatek angažovaného učení, protože podporuje zapojení studentů do obsahu kurzu, metakognitivních dovedností a vlastnictví studijních zkušeností. Berry (2008)⁷³ uvedl „zlepšení výkonu u zkoušek a možná i učení“ (str. 310), když studenti generovali své vlastní otázky, s pozitivní korelací s počtem otázek, které student vygeneroval. Další doporučenou metodou, která zlepšila výkon studentů v MCQ, byly pojmové mapy (Berry & Chew, 2008). Další možností je poskytovat kvízy nebo zkoušky s dlouhými a krátkými odpověďmi. Tím však odpadá některé z výše zmíněných výhod. A konečně, ekvivalence mezi online a papírovými MCQ může být dalším aspektem pro online kvízy a zkoušky. Výzkumníci Escudier et al. (2011) zjistili, že výkon studentů v online formátu MCQ oproti tradičním formám byl podobný.

Wikis

Unikátním vyhodnocovacím nástrojem pro online prostředí je wiki. Jedná se o prostor, kde lze přiřadit skupinu studentů k vytvoření případové studie, akčního plánu/experimentálního protokolu/léčby nebo plánu lekce. Každý student může být nařízen, aby použil jinou barvu písma se svým jménem v závorkách, aby spolužáci a vyučující snadno identifikovali jeho příspěvek. Toto hodnocení může

teamwork, feedback and the learning process, *Synergy: Supporting the Scholarship of Teaching and Learning at the University of Sydney*, 24, 21-23.

71 Escudier, M. P., Newton, T. J., Cox, M. J., Reynolds, P. A., & Odell, E. W. (2011). University students' attainment and perceptions of computer delivered assessment; a comparison between computer-based and traditional tests in a "high-stakes" examination. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 440–447. DOI: 10.1111/j.1365- 2729.2011.00409.x

72 Pittenger, A. L., & Lounsbery, J. L. (2011). Student-generated questions to assess learning in an online orientation to pharmacy course. *American Journal of Pharmaceutical Education* 75(5), Article 94.

73 Berry, J. W., & Chew, S. L. (2008). Improving learning through interventions of student-generated questions and concept maps. *Teaching of Psychology*, 35(4), 305–312. DOI: 10.1080 /00986280802373841

být navrženo tak, aby bylo hodnoceno kombinací vrstevníků a/nebo instruktora a může být opakováno v průběhu semestru nebo čtvrtletí, což umožňuje studentovi zlepšit svůj výkon prostřednictvím účasti, zpětné vazby od kolegů a sebereflexe. Hodnocení tohoto úkolu může být navrženo jako jednorázové na konci semestru, jako souhrnnější hodnocení nebo jako zlomek (např. 3x z 5).

Nástroje pro sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení ve vzdělávání je jak známější pro ty, kdo jsou zapojeni do vyučovacího procesu (např. studenti, učitelé, administrátoři), tak i potenciálně nedostatečně teoretizovaná praxe v online učení. Čtenáři mohou být obeznámeni s používáním tzv. „high-stakes“ testů, ve kterých je sumativní hodnocení používáno jako primární nebo dokonce jediný ukazatel toho, zda žáci dosáhli vzdělávacích cílů (Escudier et al., 2011)⁷⁴. Toto používání sumativního hodnocení pouze ve formě půlsestrální a závěrečné zkoušky, ačkoli je ve vysokoškolském vzdělávání běžné, se nedoporučuje při plánování a provádění hodnocení zkušeností a výsledků studenta v online vzdělávacím prostředí (Stewart et al., 2004)⁷⁵. Stejně jako formativní hodnocení poskytuje průběžné srovnávací hodnocení studijních výsledků, sumativní hodnocení se v nejlepším případě snaží komplexně zdokumentovat a bohatě popsat vznikající proces učení, který se odehrál během určité časově ohraničené vzdělávací zkušenosti, například v průběhu semestr nebo semestr (Naughton et al., 2011).

Na první pohled se může zdát obtížné zavést principy konstruktivistického, na žáka zaměřeného a autentického vzdělávání do návrhu smysluplných sumativních hodnocení. Vzhledem k tomu, že principy autentického vzdělávání zahrnují důraz na řešení problémů, rozhodování studenta a aplikovatelnost na situace mimo vzdělávací kontext, je rozumné klást si otázku, zda instruktoři dokážou zapojit studenty v dostatečném čase a na platné úrovni zapojení do spoluvytváření protokoly sumativního hodnocení v online vzdělávacím prostředí. Lesnick a kol. (2004) navrhli, že nové přiřazení cílů úkolů v online vzdělávání by mělo sloužit jako základ pro návrh, výuku a hodnocení. Zastánci on-line vzdělávání (Eyal, 2012; Russell et al., 2006)⁷⁶ tvrdili, že díky interaktivní a okamžité archivaci

74 Escudier, M. P., Newton, T. J., Cox, M. J., Reynolds, P. A., & Odell, E. W. (2011). University students' attainment and perceptions of computer delivered assessment; a comparison between computer-based and traditional tests in a "high-stakes" examination. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 440–447. DOI: 10.1111/j.1365- 2729.2011.00409.x.

75 Stewart, B. L., Waight, C. L., Norwood, M. M., & Ezell, S. D. (2004). Formative and summative evaluation of online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 5(2), 101-109.

76 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher

textu a komunikačním možností standardních systémů řízení výuky je oddělení aktivit určených k podpoře učení a hodnocení tyto činnosti jsou rozptýlené. Oddanost cílům konstruktivistického a autentického vzdělávání spolu s hlubokou obeznámeností s nástroji dostupnými v systémech pro řízení výuky podporuje nové pojetí toho, jak se vytvářejí sumativní hodnocení a proč je konkrétní soubor postupů hodnocení platný z hlediska podpory celkových témat učení, nebo cíle.

Sumativní hodnocení v on-line vzdělávání by mělo být založeno na usnadnění a zdokumentování schopnosti studenta syntetizovat svůj vlastní pohled a osobní zkušenosti s novými texty, mediálním obsahem a dalšími znalostními artefakty. Reprezentace výsledků, spíše než hodnocení schopnosti studentů zapamatovat si a recitovat nazpaměť, zahrnuje optimalizaci použití hodnotících nástrojů, které se zaměřují na řešení problémů, kritickou analýzu mediálních zdrojů a artikulaci hlasu studenta jako angažovaného spolutvůrce vzdělávací zkušenosti. Základním návrhem sumativního hodnocení v online výuce by byla schopnost instruktora kompetentně používat systémy řízení výuky k přiblížení strategií osobního hodnocení, jako je závěrečná zkouška nebo závěrečná práce. Pokročilý design pro sumativní hodnocení by maximalizoval potenciál systémů pro řízení výuky zapojit studenty a usnadnit navrhování projektů a špičkových úkolů na základě vstupu studenta (Levia & Quiring, 2008)⁷⁷.

Vzhledem k tomu, že spolupráce je běžně identifikována jako ideální pro začlenění do celého online vzdělávacího procesu (Eyal, 2012)⁷⁸, začlenění interaktivní zpětné vazby a recenzního procesu na základě vzájemného hodnocení je považováno za nejlepší postup při navrhování a implementaci formativních nebo sumativních hodnocení.

Rubriky: Případové studie

Použití případových studií k posouzení a popisu skutečného učení ztělesňuje

in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37-49; Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D., & Greenhalgh, T. (2006). Using the online environment in assessment for learning: A case-study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 465-478. DOI:10.1080/02602930600679209.

77 Levia Jr., D. F. & Quiring, S. M. (2008). Assessment of student learning in a hybrid PBL capstone seminar. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 217–231. DOI:10.1080/03098260701514041.

78 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37–49. Retrieved from <https://csuglobal.blackboard.com/bbcswebdav/library/Article%20Reserve/OTL532K/Digital%20assessment%20literacy%20—The%20core%20role%20of%20the%20teacher%20in%20a%20digital%20environment.pdf>.

principy autentického vzdělávání zaměřeného na studenta tím, že se zaměřuje na schopnosti řešení problémů a rozhodování, textovou konstrukci perspektivy studenta a zapojení do učebního materiálu a příležitost propojit žité zkušenosti studentů s koncepty, které oceňují odborné/akademické komunity (Williams, 2006).

Instruktoři jsou vyzýváni, aby začlenili výhody a potenciální sílu online prostředí při používání analýzy případových studií jako komplexního nebo sumativního nástroje hodnocení (Bonk & Cummings, 1998), včetně očekávání, že studenti mohou prozkoumat širší škálu zdrojů a médií, aby informovali jejich schopnost kriticky analyzovat materiál případu. Materiál k případu může lektor prezentovat s webovými odkazy na studie, tiskové zprávy a další zdroje zpráv; videodokumentace událostí souvisejících s případem; a fiktivní nebo nefiktivní média (např. knihy, rozhovory, filmy). Na oplátku mohou být studenti vyzváni, aby poskytli podobnou škálu textů a mediálních materiálů na podporu jejich analýzy, včetně videí a obrázků vytvořených studenty. V duchu omezení používání sumativního hodnocení jako vysoce důležitého nástroje hodnocení (Stewart et al., 2004) by měly být hodnotící rubriky pro obsah vytvářený žákem založeny také na hodnocení pohledu žáka a jeho hlasu (Lesnick et al., 2004)⁷⁹, spíše než pouze na hodnocení výkonu žáka (Williams, 2009)⁸⁰.

To povzbuzuje instruktory, aby navrhovali protokoly hodnocení s ohledem na učební proces studentů, včetně spolupráce s ostatními a přijímání pozic autority v rámci daného vzdělávacího diskurzu ((Lesnick et al. 2004) a Eyal (2012))⁸¹ doporučuje, aby sumativní hodnocení být rozděleny do menších dílčích prvků, které mohou být použity buď jako formativní hodnocení, nebo předloženy studentům k posouzení a připomínkám. Rozdělení většího projektu, jako je analýza případové studie, může vést k identifikaci souvisejících součástí učení a vytvořit základ pro hodnocení. Hodnotící nebo hodnotící rubrika zahrnuje dvě klíčové dimenze, z nichž jedna je identifikace samostatných výukových komponent nebo témat souvisejících s celkovými vzdělávacími cíli a druhá je bodová hierarchie

79 Lesnick, A., Cesaitis, A., Jagtiani, U., & Miller, R. (2004). Curriculum design as re-writing: Online “chat” as a resource for radicalizing the teaching of a canonical text. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 6(1), 35-47.

80 Williams, J., & Wong, A. (2009). The efficacy of final examinations: A comparative study of closed-book, invigilated exams and open-book, open-web exams. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 227- 236.

81 Lesnick, A., Cesaitis, A., Jagtiani, U., & Miller, R. (2004). Curriculum design as re-writing: Online “chat” as a resource for radicalizing the teaching of a canonical text. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 6(1), 35-47; Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37-49.

systému reprezentující stupeň úspěchu žáka (Swan et al., 2006)⁸². Prvky v autentické hodnotící rubrice pro analýzu případových studií by mohly zahrnovat (a) bohatost (v šířce i hloubce) zdrojů, na kterých je analýza založena; b) schopnost identifikovat význačné a odlišné perspektivy v osvědčených postupech ve vztahu k prezentovanému materiálu případu; c) formulování jasného procesu analýzy, který, jak se zdá, zahrnuje úvahy o alternativních perspektivách; a (d) autoritativní nebo inovativní syntéza všech prvků procesu učení do koherentního hlediska.

Zprávy o případových studiích mohou být koncipovány jako interaktivní a kolaborativní hodnocení, přičemž do návrhu a realizace této formy zadání jsou začleněny časové úseky pro komentář kolegů a lektora (a následnou revizi odevzdané práce). Stupeň a kvalita spolupráce a schopnost integrovat kritickou zpětnou vazbu se pak mohou stát další součástí hodnotící rubriky.

Testy a zkoušky

K měření akademického výkonu se běžně používají testy nebo zkoušky (Eyal, 2012)⁸³ a otázky přesnosti, validity, autentického popisu učení a optimálního využití zdrojů jsou důležité jak pro prezenční, tak pro online vzdělávání (Williams, 2009)⁸⁴. Literární základna obecně podporuje použití zkoušek k dokumentaci výkonu studentů v online prostředí (Hewson, 2012)⁸⁵. Ve srovnávací studii Escudier et al. (2011) například zjistili, že studenti zubních škol si vedli stejně dobře v prezenční i webové verzi důležitého testu s vysokými sázkami. Autoři dospěli k závěru, že používání webového hodnocení neznevýhodňuje studenty, i když je třeba poznamenat, že tato studie se zaměřila na výsledky učení a nikoli na popis zkušeností studentů se vzdělávacím procesem.

Na téma očekávání studentů Stewart et al. (2004)⁸⁶ zjistili, že pozitivní očekávání

82 Swan, K., Shen, J., & Hiltz, S. R. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 45-62. Retrieved January 30, <http://www.new.kent.edu/ehhs/dl/upload/assessment-and-collaboration.pdf>.

83 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37-49.

84 Williams, J. (2006). The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. *Educational Media International*, 43(2), 107-119.

85 Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 488-498. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2011.00473.x.

86 Stewart, B. L., Waight, C. L., Norwood, M. M., & Ezell, S. D. (2004).

od učení byla vysoká u vzorku studentů účastnících se online kurzů během akademického semestru.

Studenti identifikovali pozitivní očekávání, pokud jde o dosažení vzdělávacích cílů, smysluplné zkušenosti a podporu ze strany instruktorů a zaměstnanců během celého kurzu (Stewart et al., 2004). Studenti hodnotili skutečnou zkušenost s učením méně příznivě, ačkoli většina účastníků stále hodnotila celkovou zkušenost jako pozitivní (Stewart et al., 2004). Williams (2006) navrhl, že formát zkoušky s otevřenou knihou a otevřenými médii pro administraci zkoušek v online výuce je upřednostňován před běžnou, uzavřenou a chráněnou zkouškou, která je typická pro učení, které je usnadňováno především v prezenční výuce. Tam, kde je hlavním zájmem bezpečnost vyšetřovacích postupů, lze použít software, jako je webový prohlížeč s blokováním nebo nástroj pro porovnávání textu (který umožňuje posouzení předloženého materiálu z hlediska plagiátorství).

Williams a Wong (2009)⁸⁷ identifikovali, že vzorek studentů při srovnávání online a osobních zkoušek zjistili, že oba formáty jsou stejně příznivé (nebo omezující, v závislosti na situaci) k akademické nepoctivosti nebo podvádění.

Studenti ve stejné studii výrazně upřednostňovali online asynchronní zkoušky s otevřenými zdroji před časově omezenými prezenčními zkouškami s uzavřenými zdroji (např. knihy), a to především kvůli pohodlí prvního (Williams & Wong, 2009). . Většina systémů pro řízení výuky umožňuje použití časově omezených, synchronních zkoušek na jeden pokus, i když tento formát může snížit potenciál zkoušek jako autentických nástrojů sumativního hodnocení (Eyal, 2012)⁸⁸.

Deníky, blogy a WIKI

Uplatňování principů autentického a konstruktivistického vzdělávání na online vzdělávání povzbuzuje instruktory, aby do centra procesu hodnocení umístili hlasy a zkušenosti studentů (Herrington & Standen, 2000; Russell a kol., 2006)⁸⁹. Reflexivní časopisy, ve kterých jsou studenti povzbuzováni k tomu, aby

Formative and summative evaluation of online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 5(2), 101-109.

87 Williams, J., & Wong, A. (2009). The efficacy of final examinations: A comparative study of closed-book, invigilated exams and open-book, open-web exams. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 227- 236.

88 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37-49.

89 Herrington, J., & Standen, P. (2000). Moving from an instructivist to a constructivist multimedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(3), 195–205; Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D., & Greenhalgh, T. (2006). Using the online environment in assessment for learning:

formulovali svůj vlastní pohled na klíčová vzdělávací témata, jsou způsobem, jak obohatit proces hodnocení ve formativním i sumativním smyslu (Naughton et al., 2011)⁹⁰. Při přizpůsobení konceptu reflexního deníku online a kolaborativnímu vzdělávacímu prostředí mohou být studenti požádáni, aby vytvořili textové webové odkazy na relevantní zdroje, obrázky, streamovaná videa nebo jiná média, která pomohou zvýraznit a uvést do kontextu povědomí studentů a reflexi o jejich vlastní proces učení. Další úpravou by bylo zarámovat časopis, který zahrnuje buď komunikaci mezi studentem a učitelem, nebo výhradní komunikaci mezi studentem a studentem, jako webový časopis (tj. blog) navržený tak, aby jej mohli komentovat a recenzovat ostatní studenti (Eyal, 2012)⁹¹.

Rubrika hodnocení blogu by mohla být sdílena se všemi studenty, takže hodnocení od kolegů pak může být začleněno do celkového/souhrnného hodnocení výuky studentů a celé třídy. Pokud se od studentů očekává zlepšení jejich akademických a kritických písemných dovedností, mohou instruktoři studentům zadat úkol vytvořit společné webové stránky nebo wiki (Eyal, 2012). Wiki jako webové zdroje znalostí obvykle vyžadují podrobné reference a komplexní prezentaci probíraných témat. Mnoho prvků používaných k hodnocení závěrečných prací lze upravit pro hodnocení wiki, přidáním prvků hodnocení, jako jsou další webové multimediální prvky, včasnost revizí a profesionalita příspěvateľů a recenzentů. Více empiricky založená literatura o digitální gramotnosti poradců, včetně zvážení konstruktivní povahy vzdělávacího procesu a nejlepších metod formativního a sumativního hodnocení, může přispět k přesnému, efektivnímu a produktivnímu hodnocení znalostí, povědomí a/nebo dovedností studentů. v online vzdělávání poradců.

A case-study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 465–478. DOI:10.1080/02602930600679209.

90 Naughton, C., Smeed, J., & Roder, J. (2011). Delimiting the prospect of openness: An examination of the initial student approaches to e-learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 103-120.

91 Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37–49. Retrieved from <https://csuglobal.blackboard.com/bbcswebdav/library/Article%20Reserve/OTL532K/Digital%20assessment%20literacy%20—The%20core%20role%20of%20the%20teacher%20in%20a%20digital%20environment.pdf>.

2.3. Běžné online metody hodnocení

Strategie a doporučení

Všechna hodnocení, ať už jsou online, kombinovaná nebo výhradně tváří v tvář, se mohou řídit stejnými principy účinnosti (Earl, 2013)⁹². Hodnocení založená na důkazech jsou klíčem ke zlepšení celkové kvality studijních zkušeností studentů (Heinrichs et al., 2015)⁹³. Existuje mnoho různých způsobů, jak efektivně hodnotit online učení studentů. Níže uvedené metody jsou některé z nejběžněji používaných a zkoumaných a vztahují se na mnoho předmětů, úrovní a ročníků. Roste také výzkum strategií ke zmírnění obtíží spojených s hodnocením studentů. Další doporučení byla shromážděna od zkušených instruktorů a návrhářů výuky.

Jako u každého souboru doporučení, ne všechna budou v dané situaci užitečná, takže instituce a instruktoři nebo učitelé se budou muset rozhodnout, která z nich jsou pro jejich kurz nejvhodnější. Při navrhování hodnocení zvažte kontext kurzu, pracovní zátěž studentů, dostupnost asistentů pedagoga (TA) a instruktorů, požadavky na technologie a soulad s výsledky učení.

Obecná doporučení pro online hodnocení

Začněte plánovat a navrhovat hodnocení brzy. Ujistěte se, že všechny materiály jsou k dispozici do prvního dne výuky a že důležité zdroje lze snadno najít v LMS (Beebe et al., 2010; Page & Cherry, 2018)⁹⁴.

Pokyny, rubriky a očekávání by měly být jasné a úplné (Ardid et al. 2015)⁹⁵.

Poskytněte studentům prostor pro dotazy, např. diskusní fórum, aby všichni studenti měli rovný přístup k informacím. Použijte různé typy hodnocení, abyste studentům dali příležitost prokázat své porozumění různými způsoby (Sato &

92 Earl, K. (2013). Student views on short-text assignment formats in fully online courses. *Distance Education*, 34(2), 161-174. doi.org/10.1080/01587919.2013.793639.

93 Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 488-498. doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00473.x.

94 Helen Colman. 9 ways To Assess Student Learning Online; <https://www.ispringsolutions.com/blog/8-ways-to-assess-online-student-learning>.

95 Ardid, M., Gómez-Tejedor, J. A., Meseguer-Deñas, J. M., Riera, J., & Vidaurre, A. (2015). Online exams for blended assessment. Study of different application methodologies. *Computers & Education* 81, 296-303. doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.010

Haegele, 2018)⁹⁶.

Interaktivní a vyšší vzdělávací příležitosti mohou zvýšit zapojení do hodnocení. Poskytujte videa, simulace, případové studie nebo jiné zdroje, abyste získali hlubší zapojení studentů (Van de Heyde & Siebrits, 2019)⁹⁷.

Při poskytování formativní zpětné vazby používejte prohlášení zaměřená na akci, která studentům dávají návrhy pro budoucí práci (Drury & Mort, 2015)⁹⁸. Nekonkrétní zpětná vazba je pro studenty méně užitečná než konkrétní, podrobné komentáře.

Vypracujte strategii a plán pro podporu akademické integrity online. Diskutujte o tomto plánu a jeho důležitosti se studenty (Levine & Pazdernik, 2018)⁹⁹.

Vypracujte pohotovostní plán pro odevzdání nebo dokončení úkolů, pokud nastanou technické problémy. Všimněte si, jak je práce studentů zaznamenávána a dokumentována v LMS, abyste vy i studenti měli důvěru v technologii (Bennett et al., 2016)¹⁰⁰.

K podpoře učení žáků můžeme použít devět nejběžnějších metod hodnocení. Podívejte se na tuto infografiku pro přehled¹⁰¹.

96 Sato, T. & Haegele, J.A. (2018). Undergraduate kinesiology students' experiences in online motor development courses. *Online Learning*, 22(2), 271-288. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v22i2.1361>.

97 Van de Heyde, V., & Siebrits, A. (2019). Higher-Order e-Assessment for Physics in the Digital Age Using Sakai. *The Physics Teacher*, 57(1), 32-34. doi.org/10.1119/1.5084925.

98 Drury, H., & Mort, P. (2015). Engaging students in online learning environments for success in academic writing in the disciplines. In M. Deane, & T. Guasch (Eds), *Learning and Teaching Writing Online: Strategies for Success* (pp.151-175). Brill. doi.org/10.1163/9789004290846.

99 Levine, J., & Pazdernik, V. (2018). Evaluation of a four-prong anti-plagiarism program and the incidence of plagiarism: a five-year retrospective study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1094-1105. doi.org/10.1080/02602938.2018.1434127.

100 Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E., & Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682. doi.org/10.1111/bjet.12439.

101 Helen Colman. 9 ways To Assess Student Learning Online; <https://www.ispringsolutions.com/blog/8-ways-to-assess-online-student-learning>.

9 Ways to Assess Student Learning Online

Assessment is the process of gathering information on what students know based on their learning experience.

These are the nine most common assessment methods:



1. Online Quizzes

These are ideal for measuring learning results across a wide audience.



2. Open-Ended/ Essay Questions

They encourage critical thinking and are best suited for evaluating higher-level learning.



3. Drag-And-Drop Activities

Use them when you want learners to be able to apply the knowledge in real-life situations.



4. Online Interviews

During brief online interviews, students can demonstrate their proficiency in various areas.



5. Dialogue Simulations

Help train learners for real-life conversations with customers, colleagues, and others.



6. Online Polls/ Surveys

They allow you to capture feedback directly from your audience on their learning experience.



7. Game-Type Activities

These are considered fun, and not "tests," so they are a good general indicator of skills and knowledge.



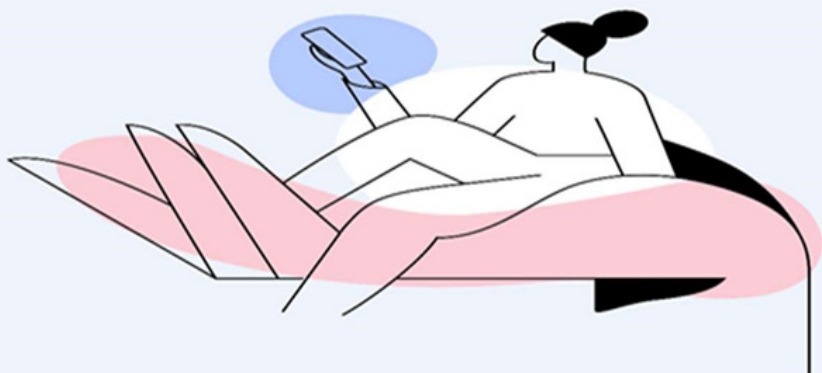
8. Peer Evaluation and Review

Give each participant a chance to reflect on their knowledge and then communicate their feedback in a consistent and structured way.



9. Forum Posts

Use them when you want learners to interact as part of the learning process, while checking their comprehension of a topic.



Online kvízy

Kvízy jsou tradičním nástrojem hodnocení. Navíc ve spojení s technologií představují vynikající způsob, jak zapojit studenty do učení. Kvízové otázky mohou mít řadu podob, například výběr z více možností, doplnění prázdných míst a aktivní body. Jednou z výhod kvízů je, že jsou krátké a snadno se hodnotí. Další je, že pořadí otázek a možnosti mohou být náhodné, takže kvíz každého studenta je jedinečný.

Online kvízy jsou ideální pro měření studijních výsledků u širokého publika. Protože každý student absolvuje stejný test, můžete porovnávat a porovnávat výsledky v různých třídách, školách nebo komunitách.

Nehodnocený online kvíz lze zadat před začátkem lekce, abyste získali základní měření stávajících znalostí studenta. Do modulu můžete také vložit kontrolní test znalostí, který posílí koncepty vyučované v lekci, nebo na konci kurzu provést závěrečný klasifikovaný test, který zhodnotí celkový výkon studentů.

Jak mohu vytvořit online kvíz? Online dotazníky lze snadno vytvářet pomocí sady nástrojů pro tvorbu eLearning, jako je iSpring Suite. iSpring Suite obsahuje nástroj pro tvorbu dotazníků, který nabízí 14 typů otázek. Jednoduše vyberte vhodné šablony a rychle a snadno vytvořte kvíz pro své studenty. Svůj kvíz můžete vylepšit poskytnutím podrobné zpětné vazby k odpovědím, přidáním informačních snímků a vytvořením individuálních výukových cest na základě výkonu každého zaměstnance v kvízu.

Question List Question 1 of 13 | Your Score: 0 of 130

Doctor's Order:
Streptomycin 1.75 mg/lb IM q 12 hr;

Available:
Streptomycin 0.35 g / 2.3 ml.

How many ml will you administer per day to a 59 kg patient?

1.5 ml

2.5 ml

3 ml

Incorrect

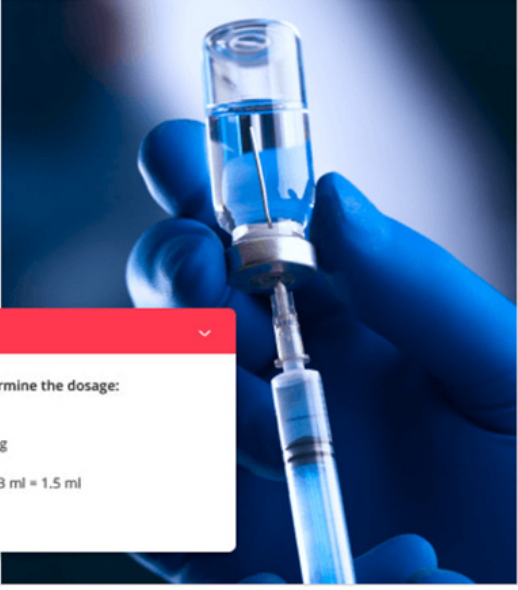
Check out below how to determine the dosage:

59 kg = 130 lbs
1.75 mg/lb x 130 lbs = 227.5 mg

$$\frac{227.5 \text{ mg}}{0.35 \text{ g}} \times \frac{1 \text{ g}}{1,000 \text{ mg}} \times 2.3 \text{ ml} = 1.5 \text{ ml}$$

1.5 ml x 2 = 3 ml

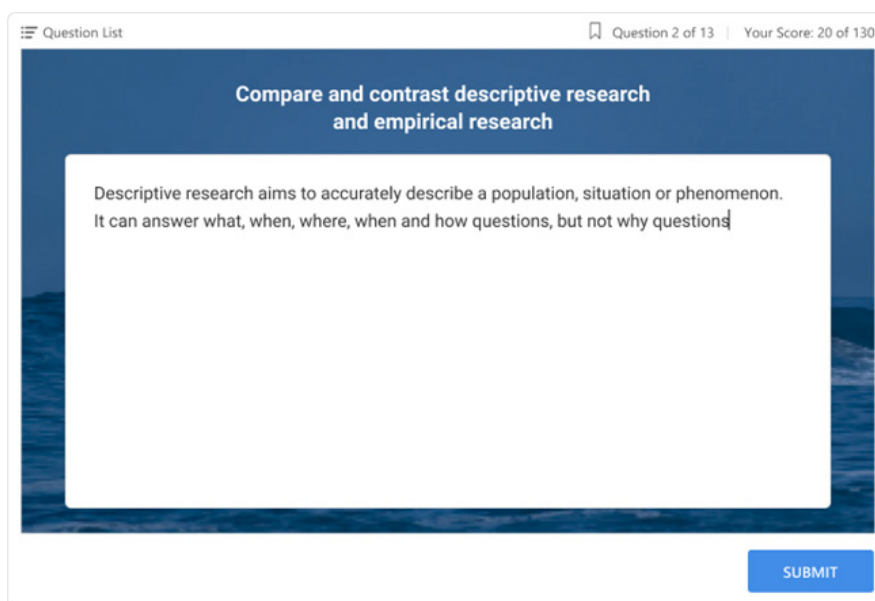
CONTINUE



Otevřené/esejové otázky

Otevřené otázky nebo otázky typu esej jsou jednou z nejoblíbenějších metod kvalitativního hodnocení. Vyzývá studenty, aby prozkoumali své myšlenky, pocity a názory a zároveň testovali jejich celkové porozumění tématu. Tento typ otázky podporuje kritické myšlení a je nejvhodnější pro hodnocení vyšší úrovně vzdělávání. Esejové otázky vyžadují delší čas, aby studenti přemýšleli, uspořádali a sestavili své odpovědi.

Jak mohu vytvořit hodnocení s otevřeným koncem? Otevřená hodnocení jsou jedním z typů otázek dostupných v sadě iSpring Suite. Na rozdíl od mnoha jiných typů otázek nemohou být v online kurzech automaticky hodnoceny, takže si instruktoři budou muset najít čas na to, aby si je zkontrolovali jeden po druhém.



Question List Question 2 of 13 | Your Score: 20 of 130

Compare and contrast descriptive research and empirical research

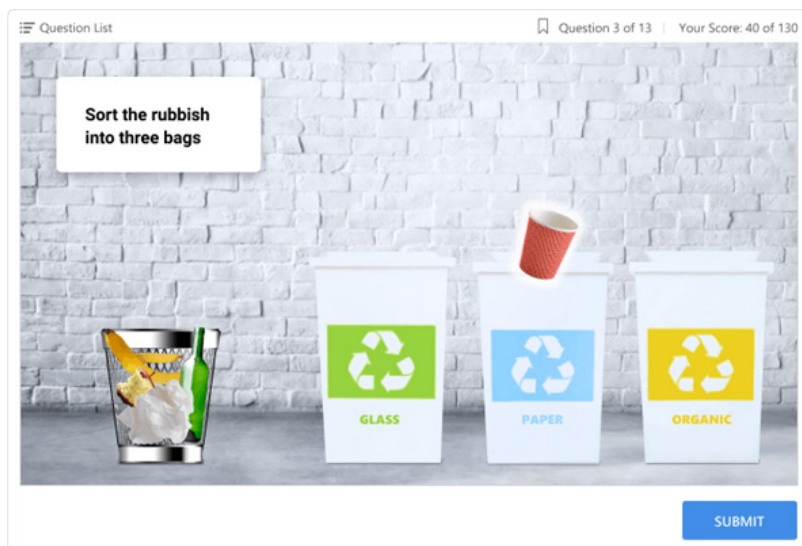
Descriptive research aims to accurately describe a population, situation or phenomenon. It can answer what, when, where, when and how questions, but not why questions

SUBMIT

Drag-and-drop aktivity

Drag-and-drop je typ hodnocení, který ukazuje schopnost studenta propojit informace a aplikovat znalosti k řešení praktického problému. Do aktivity přetahování můžete začlenit obrázky i text, čímž získáte pocit z reálného světa, který je náročný a poutavý. Tento typ hodnocení je nezbytné používat, když chcete, aby studenti byli schopni aplikovat znalosti v reálné situaci. Jak mohu vytvořit aktivitu přetažením?

iSpring Suite poskytuje šablonu přetažení, která umožňuje přesunout textová pole, obrázky a tvary na konkrétní místo na stránce. Chcete-li vytvořit hodnocení, musíte nahrát obrázky do šablony otázek a poté jednoduše určit cíl umístění.



Online rozhovory

Do své online výuky můžete začlenit videokonferenci, abyste učení získali osobnější dotek. Během krátkých online pohovorů mohou studenti prokázat své znalosti například v jazykových, hudebních, ošetrovatelských a dalších kurzech, kde je důležitým požadavkem zvládnutí konkrétních dovedností. Někdy může být přínosné vést skupinové rozhovory – například pro zprávy o týmových projektech.

Pohovory mohou také obsahovat mentoring, který studentům umožňuje získat okamžitou zpětnou vazbu od instruktorů a pomáhá jim cítit se zodpovědnější za studium. Jak mohu vytvořit online rozhovor?

Online rozhovory můžete sdílet pomocí nástrojů pro webové konference, jako je Zoom. Nejlepších výsledků dosáhnete, když si naplánujete pohovor ještě před jeho začátkem. Připravte si své otázky předem a naplánujte si čas setkání. Umožněte svým online studentům způsob, jak poskytnout zpětnou vazbu nebo interagovat s rozhovory.

Simulace dialogu

Simulace dialogu je způsob, jak připravit studenty na rozhovory v reálném životě s klienty, kolegy a ostatními. Při vytváření konverzační aktivity založené na situaci, se kterou se může student na pracovišti setkat, dejte jim vědět, co mohou očekávat, a poskytněte jim bezpečné místo, kde si mohou procvičit své reakce a reakce.

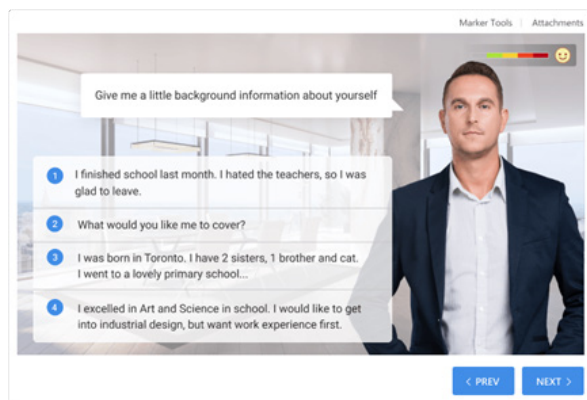
Například pomocí simulací dialogu můžete svým studentům pomoci osvojit si dovednosti v oblasti prodeje, služeb, obrany a veřejného pořádku, zákaznického servisu nebo otestovat, jak dobře jsou připraveni na pracovní pohovor. Tyto aktivity

mohou být také dobrým nástrojem pro podporu učení pro zkušené pracovníky, kteří si chtějí obnovit dovednosti, které nějakou dobu nepoužívali.

Jak mohu vytvořit simulaci dialogu?

Činnosti podobné dialogovým simulacím můžete vytvářet ručně pomocí jednoduchých snímků, ale vytvoření tohoto druhu větveného scénáře v PowerPointu vám zabere spoustu času a úsilí. Existují některé specifické nástroje, jako je iSpring TalkMaster (součást sady nástrojů eLearning iSpring Suite), které vám umožňují rychle a snadno navrhnout konverzační sim.

Začněte zmapováním scénáře, který chcete vytvořit. Zamyslete se nad scénářem a scénářem, vyberte si vhodnou postavu a místo z vestavěné knihovny nebo nahrajte své vlastní a vytvořte dialog s iSpring tím, že studentům nabídnete výběr odpovědí a poskytnutí zpětné vazby. Stejně jako u typického kvízu budou studenti získávat body za správné odpovědi a ztrácet body za ty nepřesné.



Online ankety

Průzkumy vám umožňují zachytit zpětnou vazbu přímo od vašeho publika o jeho zkušenostech s učením. Lze je použít k měření čehokoli od spokojenosti s učením (zpětná vazba Kirkpatricka úrovně 1) až po to, proč se student během lekce rozhodl. Online průzkumy jsou pro studenty velmi poutavé, protože jim umožňují sdílet své názory, nechat se slyšet a rychle se vyplňují.

Anketní otázky můžete také použít, když chcete rychle upoutat a zaměřit pozornost svých studentů na něco důležitého nebo prolomit ledy během online skupinového rozhovoru. U toho druhého můžete jednoduše provést průzkum nálady. Jak mohu vytvořit online anketní otázku?

Pokud pořádáte webináře prostřednictvím řešení pro webové konference, můžete použít vestavěné nástroje pro provádění průzkumů. Existují také některé

specializované online platformy, jako je Survey Monkey, které vám umožňují vytvářet, odesílat a analyzovat průzkumy.

Můžete také vytvořit průzkum pomocí nástrojů pro tvorbu eLearning, jako je iSpring Suite. Stačí si vybrat předpřipravenou šablonu otázky podporovanou nástrojem iSpring QuizMaker, napsat volbu otázky a odpovědi nebo textové pole pro odpovědi s otevřeným koncem.

Question List | Question 13 of 13 | Your Score: 110 of 130

Please agree or disagree with the following

	Strongly Disagree	Disagree	Uncertain	Agree	Strongly Agree
This course helped me understand the maths topic.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
This course helped me identify which parts of the topic I still need to work on.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
This course made maths more interesting for me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SUBMIT

Aktivity typu hry

Herní aktivity promění sérii testových otázek ve hru. Například mohou být studenti požádáni, aby odpověděli na určitý počet otázek v určitém časovém období a udělit body na základě počtu správných odpovědí.

Hodnocení založené na hrách jsou považována za zábavu, nikoli za „testy“, takže jsou obecně dobrým ukazatelem skutečných dovedností a znalostí. Navíc se ukázalo, že zlepšují učení tím, že podporují rozvoj nekognitivních dovedností, jako je disciplína, riskování, spolupráce a řešení problémů. Doporučujeme takové formativní hodnocení v oblasti obrany a veřejného pořádku!

Přidejte herní aktivity, když chcete zaujmout a vyzvat své studenty nebo studenty netradičním způsobem. Organizace zjistily, že herní aktivity fungují dobře při školení zaměstnanců, zatímco školy zjistily, že vysoce výkonní studenti rádi soutěží se svými vrstevníky ve výuce her. Jak mohou vytvořit aktivity typu hry?

Quizlet a Kahoot jsou dvě oblíbené aplikace, které mohou učitelé používat k vytváření rychlých a interaktivních výukových her. Quizlet vám umožňuje vytvořit sadu online studijních listů pro učení termínů a definic, zatímco s

Kahoot můžete vytvářet poutavé kvízy a umožnit svým studentům získávat body za rychlé a správné zodpovězení. Takovéto formativní hodnocení v oblasti obrany a veřejného pořádku doporučujeme!

Existuje také mnoho dalších aplikací, jako je GimKit, Formative a Plickers, které mohou do třídy přidat herní zážitky.

Vzájemné hodnocení otočí stoly tak, aby se studenti posadili na místo instruktora a umožnili studentům, aby si navzájem prohlíželi a upravovali svou práci. Takové aktivity dávají každému účastníkovi šanci zamyslet se nad svými znalostmi a následně sdělit svou zpětnou vazbu konzistentním a strukturovaným způsobem. Jak mohu vytvořit hodnocení vzájemného hodnocení?

Platformy třetích stran, jako je Turn It In's Feedback Studio, umožňují studentům číst, recenzovat a hodnotit jednu nebo více prací odeslaných jejich spolužáky pomocí rubrik nebo předepsaného hodnocení otázky. Učitelé se mohou přihlásit a sledovat individuální účast na aktivitě a sledovat komentáře nebo zpětnou vazbu od kolegů. Nejlepším postupem je, že instruktor by měl zmapovat a jasně vysvětlit kroky procesu vzájemného hodnocení a hodnocení před spuštěním. Nezapomeňte každému účastníkovi poskytnout rubriku nebo soubor pokynů, kterými se musí řídit, aby bylo zajištěno, že hodnocení bude probíhat konzistentním způsobem.

Příspěvky na fóru

Fórum je online diskusní fórum organizované kolem tématu. Požádat studenty, aby přispěli k příspěvku na fóru, je skvělý způsob, jak změřit jejich porozumění, vzbudit jejich zájem a podpořit jejich učení. V této aktivitě dostanou studenti otázku kritického myšlení na základě lekce nebo četby a jsou požádáni, aby o obojím přemýšleli. Jejich odpovědi jsou zveřejněny na fóru a jejich kolegové dostanou příležitost odpovědět. Tuto metodu použijte, když chcete, aby studenti interagovali, komunikovali a spolupracovali jako součást procesu učení a zároveň si ověřili, že danému tématu porozuměli. Jak mohu vytvořit aktivitu hodnocení příspěvků na fóru?

Začněte vytvořením online nástěnky výhradně pro vaši třídu ve vašem LMS nebo nějaké externí platformě, jako je Active Board. Identifikujte běžná témata nebo témata, ke kterým můžete zprávy zarovnat. Stanovte si cíle účasti a pokyny, které vysvětlují přijatelné standardy pro zveřejňování (respektujte ostatní, vyhněte se vulgárním výrazům nebo osobní kritice atd.). Facilitátor by měl příspěvky pravidelně kontrolovat a poskytovat účastníkům konstruktivní zpětnou vazbu nebo pokyny.

Další online strategie hodnocení¹⁰²

Concept Mapping/Mind Mapping: Vytváření digitálních map, které spojují různé koncepty kurzů navzájem a propojují další znalosti.

Projekty digitálních médií: Studenti prezentují práci v kurzu spíše ve formě digitálních médií než odevzdávají písemnou práci.

Digitální plakáty: Akademický plakát vytvořený a prezentovaný na počítači. Mohou obsahovat interaktivní prvky nebo odkazy na online zdroje.

Reflexivní psaní/žurnálování/blogging: Krátké písemné úkoly odrážející zkušenosti a učení, často vedené ústřední otázkou nebo tématem.

Výzkumné projekty: Velké úkoly, ve kterých se studenti snaží odpovědět na výzkumnou otázku vyvrácením nebo nevyvrácením hypotézy.

Simulační aktivity/virtuální laboratoře: Online aktivity, které modelují scénáře reálného světa, kde studenti musí plnit úkoly nebo řešit problémy související s obsahem kurzu. Doporučeno pro oblast obrany a veřejného pořádku!

2.4 Online nástroje a techniky hodnocení

Online nástroje pro hodnocení

Různé nástroje hodnocení používané učitelem mohou být formativní nebo sumativní povahy, a to buď pro formování probíhajících hodin, nebo pro hodnocení, jakmile je výuka dokončena.

Nástroje formativního hodnocení jsou kvízy, úkoly a otázky a diskuse ve třídě, které učitelé používají k měření a vedení (nebo formování) procesu učení svých studentů. To platí oběma směry, protože učitelé často používají odpovědi v nástrojích formativního hodnocení svých studentů, aby řídili své plány hodin a přednášky. Nástroje sumativního hodnocení jsou závěrečné eseje a testy zadané na konci projektu, kurzu, semestru, jednotky, programu nebo školního roku. Učitelé je používají k hodnocení učení studentů porovnáním výkonu s benchmarkem. Jedná se o vysoce hodnotné zkoušky s vysokou bodovou hodnotou, které výrazně figurují ve známkách studenta. Některé příklady jsou průběžné zkoušky, semestrální práce a AP testy.

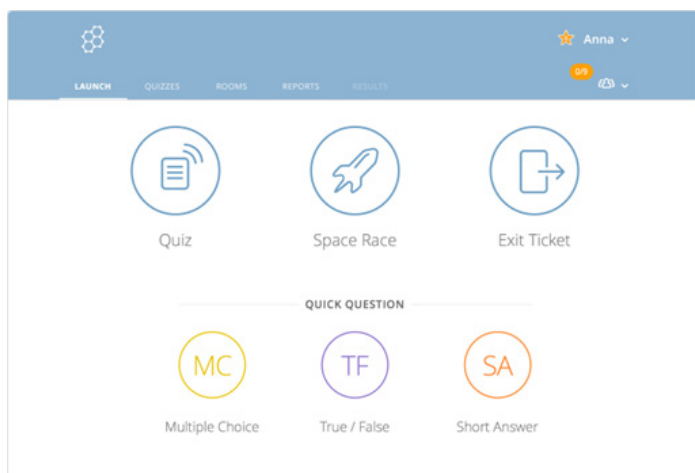
Podívejte se na seznam pěti nejlepších nástrojů hodnocení ve vzdělávání níže, kde můžete sledovat pokrok studentů, s tipy, jak je používat. Pojdme si shrnout, jaký software byste mohli pro které účely potřebovat, a zvažte některé další nástroje.

102 Watson, G. & Sottile, J. (2010). Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume XIII, Number 1. Retrieved online October 1, 2013 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring131/watson131.html>.



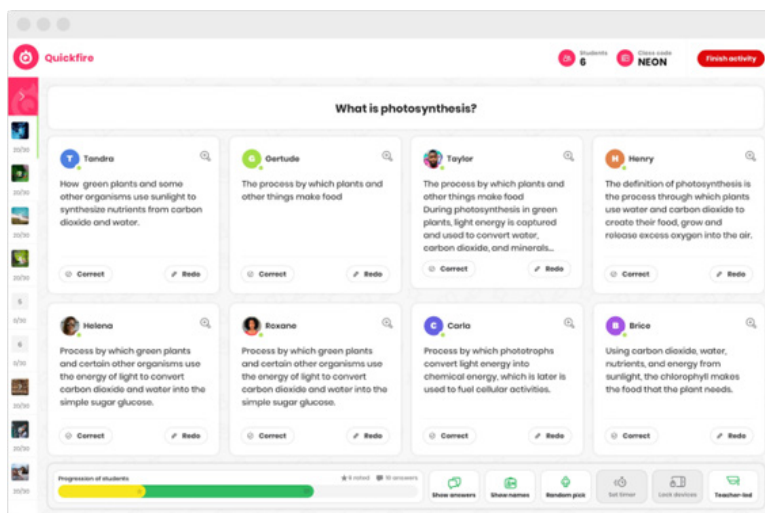
iSpring Suite je komplexní sada nástrojů pro tvorbu eLearningu. Umožňuje vám vytvářet interaktivní kvízy, průzkumy a simulace dialogů pro hodnocení studentů, stejně jako kurzy založené na PowerPointu, video tutoriály, interakce a flipbooky. Navzdory mnoha možnostem se tato sada nástrojů extrémně snadno používá a je dokonale vhodná pro ty, kteří nemají žádné zkušenosti s vývojem eLearningového obsahu. B. Sokrativní.

Socrative je nástroj pro vytváření kvízů, který vám umožňuje vytvářet testy s otázkami s více možnostmi, pravdivými/nepravdivými a krátkými odpověďmi. Má také některé zajímavé funkce, jako jsou výstupní lístky pro studenty, aby získali zpětnou vazbu na lekci, a zábavnou hru Space Race, kde studenti „závodí“ do cíle.



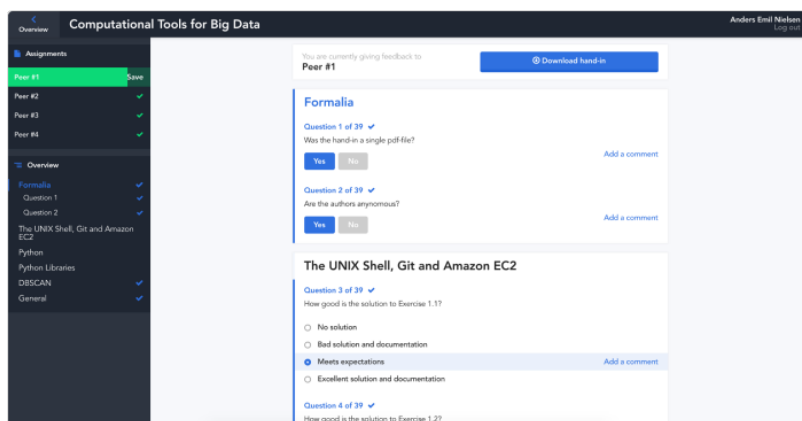
Spirála

Spirála je sada 5 aplikací pro formativní hodnocení. Můžete poskytovat hodnocení v reálném čase a slyšet od všech svých studentů, proměnit snímky v diskusní vlákno, umožnit studentům vytvářet a sdílet společné prezentace a proměnit videa v živý chat s otázkami a kvízy.



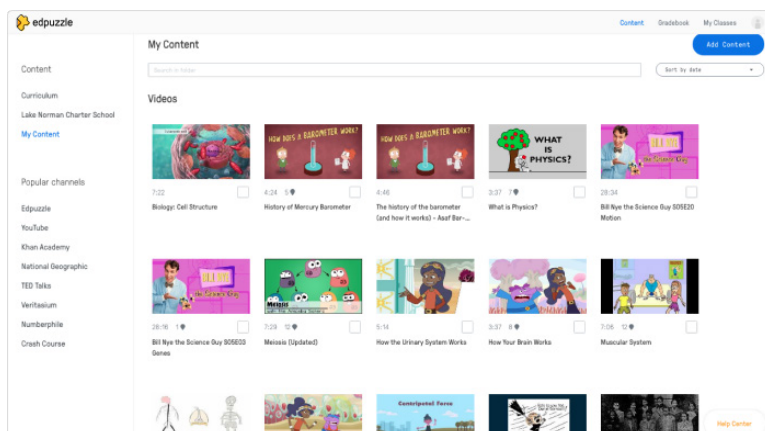
Peergrade

Peergrade je online platforma pro pořádání sezení se studenty se zpětnou vazbou. Jakmile svůj úkol nastavíte, studenti začnou pracovat na a poté odevzdávají svou práci – text, soubory, videa, odkazy a dokonce i dokumenty Google. Studenti si mohou vzájemně prohlížet svá díla a reagovat na zpětnou vazbu. K dispozici je také přehled učitelů, kde vidí vše, co se děje.



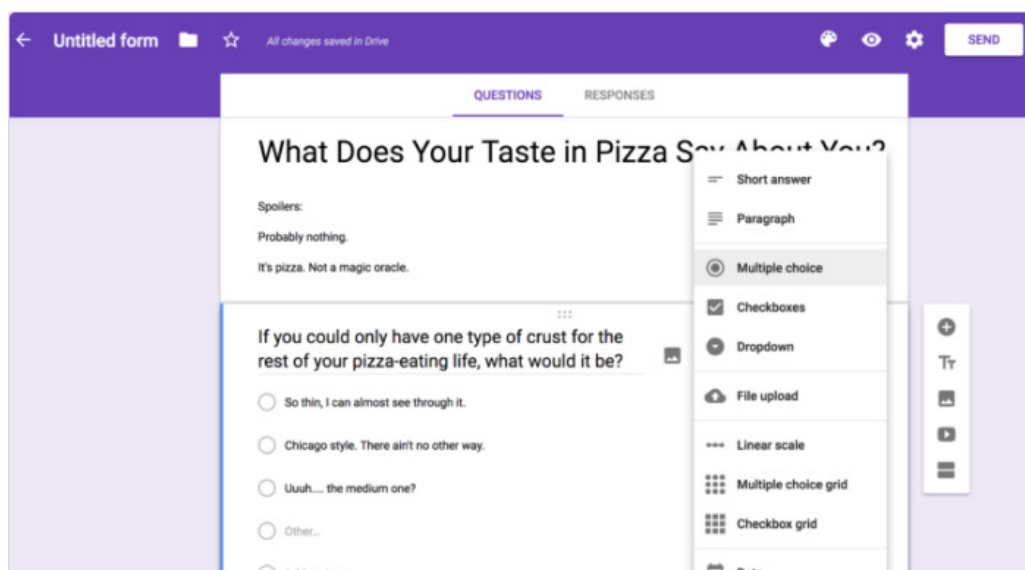
EdPuzzle

EdPuzzle je nástroj navržený speciálně pro práci s videi. Umožňuje učitelům i studentům přidávat k videím komentáře, zdroje, komentáře a kvízy. Instruktoři mohou také zkontrolovat, zda studenti sledují videa, kolikrát sledují jednotlivé sekce a zda rozumí obsahu.



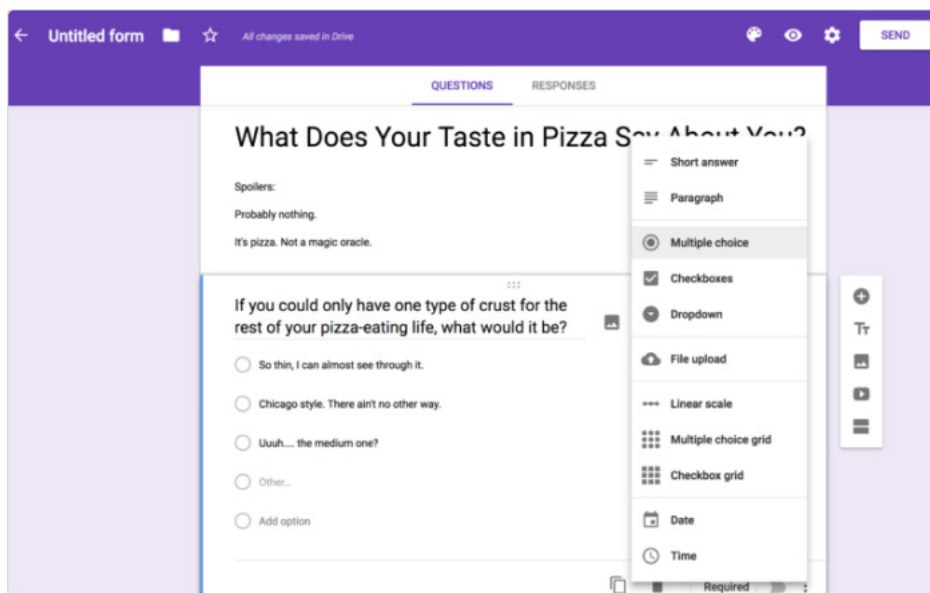
Mentimeter

Mentimeter vám umožňuje vytvářet interaktivní prezentace s 13 typy interaktivních otázek, včetně slovních mraků a kvízů, a sledovat, jak studenti hlasují o otázkách/ odpovídají na otázky a jak se zapojují do prezentace v reálném čase. Pomocí tohoto nástroje můžete exportovat výsledky do souboru PDF nebo Excel a analyzovat výsledky studentů.



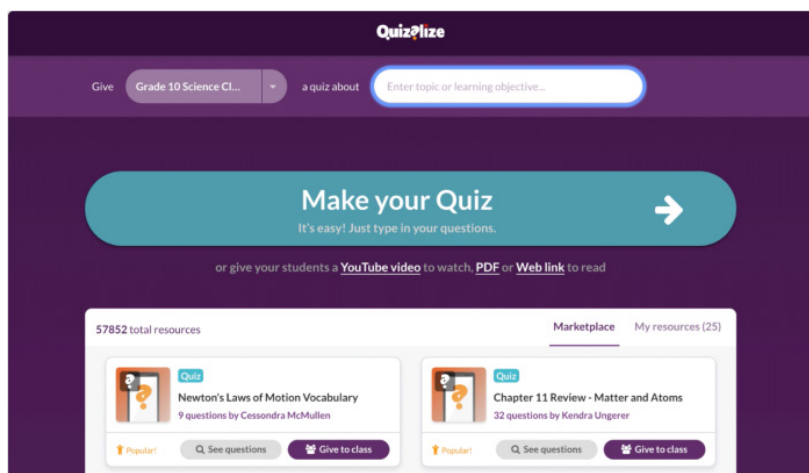
Formuláře Google

Formuláře Google jsou jednoduchým a široce používaným nástrojem pro vytváření dotazníků a hodnocených kvízů. Můžete vytvářet otázky s výběrem odpovědí nebo s krátkou odpovědí, které mají studenti vyplnit, zadat správné odpovědi a body a poskytnout zpětnou vazbu za správné a nesprávné odpovědi.



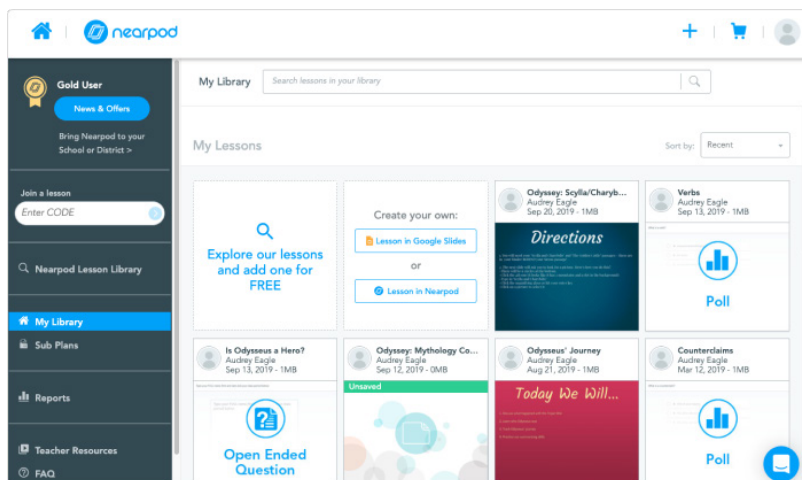
Quizalize

Quizalize je velmi podobný hře Kahoot. Umožňuje vám vybrat si z více než 12 000 oficiálně vydaných testů až po zdroje vytvořené učiteli nebo vám umožní vytvořit si vlastní. Můžete získat okamžité údaje o pokroku jednotlivých žáků a automaticky přiřazovat různé zdroje studentům v závislosti na jejich výsledcích v kvízu.



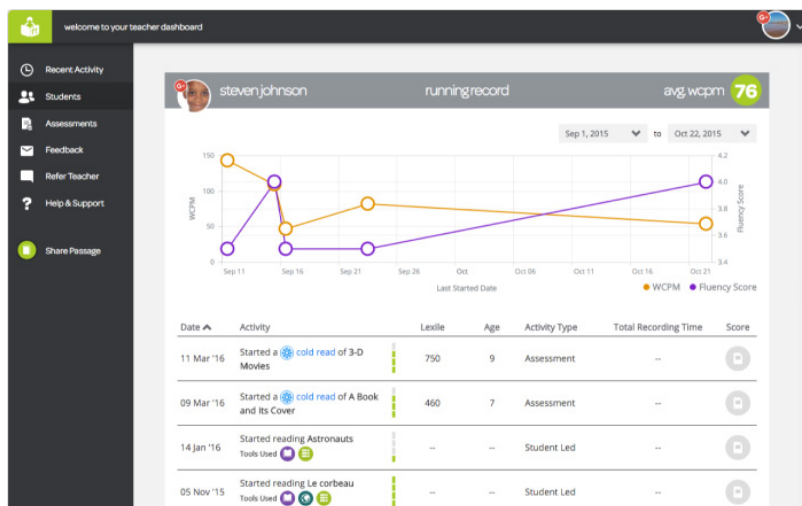
Nearpod

Nearpod je webový nástroj pro vytváření interaktivních tříd s poutavými aktivitami, jako jsou virtuální reality, simulací a herních kvízů. Umožňuje vám mít přehled o tom, jak daleko jsou vaši studenti s formativním hodnocením, včetně anket, otevřených otázek, losování a dalších. Můžete získat poznatky studentů v reálném čase a ve zprávách po skončení sezení.



Učitel plynulosti

Fluency Tutor je určen ke sledování a hodnocení pokroku žáků v ústním čtení. Se svou třídou můžete sdílet čtené úryvky a získávat nahrávky přidělených úryvků. Nástroj je dodáván s knihovnou více než 500 připravených úryvků pro plynulé čtení.



Pedagogické hledisko

Při online učení je na studentech, aby sami iniciovali proces učení. Studenti musí být zodpovědní za čtení materiálů, zkoumání odkazů, účast v diskusích a kladení otázek, rozhodnout se pro cíle učení a vyhradit si čas na učení. V online prostředí se pozornost přesouvá od učitele a umožňuje větší sdílení mezi studenty ve třídě. Interakce, která probíhá online, napodobuje diskusi v malé skupině. Vzdělávací zkušenost může být více podnětnější a více podporovat kritické myšlení než v tradiční třídě.

Online lektoři musí být zbláhli v zapojování studentů do komunikace prostřednictvím synchronní (simultánní, přítomnost v reálném čase, např. chatovací místnost) nebo asynchronní (sekvenční, kdykoli, kdekoli, např. e-mail, diskusní fóra) komunikace. Online instruktoři musí být také schopni zapojit studenty, kteří se této technologii obávají.

Mnoho webových kurzů vedených instruktorem se ve velké míře spoléhá na e-mail a chatovací systémy. Bez školní místnosti se mnoho studentů obává, že se ztratí v kyberprostoru bez faktoru lidského vedení. K posílení pocitu propojení se používají chatovací místnosti, které podporují sociální interakci mezi účastníky, zatímco elektronická pošta zlepšuje zážitek z učení tím, že posiluje vztah mezi studentem a instruktorem. (Perrin & Mayhew, 2000)¹⁰³.

Illinoiská univerzita (1999) zkoumala šest pedagogických aspektů online kurzů, z toho jeden kvantitativně a dalších pět kvalitativně pomocí studentských průzkumů nebo studentských přednášek:

- Je styl výuky inovativní?
- Je úroveň výuky stejná nebo lepší než v tradiční třídě?
- Jsou studenti zaujati probíranou látkou? Podílí se každý student na komunikaci?
- Jedná se o skutečnou hloubku odpovědí studentů?
- Existuje interakce mezi učiteli a jejich studenty a mezi studenty navzájem?
- Vytvořilo se "společenství žáků", z něhož žáci čerpají motivaci, nebo se spíš cítí izolovaně?
- Je přístup k technické pomoci dostupný včas?
- U rozsáhlejších online programů, jako jsou celé studijní programy, existují známky akademické vyspělosti?

103 Perrin, K. M., & Mayhew, D. (2000, Winter). The reality of designing and implementing an internet-based course. *Online Journal of Distance Learning Administration*. September 15, 2001. [On-line], 3(4).

- Myslí studenti kriticky a je u nich podporována touha po celoživotním vzdělávání?

Hodnocení interakce

Při diskusi o hodnocení kvality online kurzů se opakovaně objevuje téma ztráty osobního vztahu mezi učitelem a studentem. Mnozí se domnívají, že nedostatek osobního kontaktu bude mít zásadní dopad na učení studentů a jejich vnímání učení (O'Malley & McCraw, 1999; Roblyer & Ekhaml, 2000; University of Illinois, 1999). Pokud osobní kontakt chybí, musí vyučující najít způsob, jak interakci zajistit, zejména pro studenty, kteří potřebují motivaci ze strany instruktora.

Zásadní součástí hodnocení je interakce mezi učitelem a žákem. Tradiční třída zobrazuje učitele v čele místnosti, který předává studentům informace formou přednášek nebo poznámek. Online výuka využívá také výukové poznámky, zvukové nahrávky, videa a diskuse. Draves (2000)¹⁰⁴ uvádí, že při online výuce dochází k větší interakci mezi studenty a učitelem než při tradiční výuce. Studenti se častěji ptají a více se účastní online diskusí než na veřejném fóru. Asynchronní online diskuse umožňuje plnohodnotnou účast členům třídy podle jejich vlastního uvážení.

Instruktor může procházet poznámky z diskuse a shromažďovat výsledky porozumění studentů, což vede k hodnocení výsledků učení. Zařízení pro hodnocení navržené speciálně pro distanční učení je "Rubrika pro hodnocení interaktivních vlastností kurzů distančního vzdělávání", kterou vyvinula společnost Roblyer a Ekhaml (2000)¹⁰⁵. Tato rubrika pomáhá posoudit úroveň interaktivity kurzu tím, že zkoumá čtyři různé prvky interakce: sociální cíle, výukové cíle, typy a použití technologie a dopad interaktivity - změny v chování studujících.

Draves (2000) nadále tvrdí, že studenti se naučí více, lépe a rychleji, než se naučí v dnešních tradičních třídách, protože mají k dispozici přední autority a mohou se učit i z jiných zdrojů. Dostává se jim více osobní pozornosti, interakce a individuální zpětné vazby od učitele. Hodnocení online není jen sledování počtu zobrazení nebo "návštěv" na webu u jednotlivých studentů. Jinými slovy, pouhé "ukázání se" neznamena učení. Mělo by se měřit to, co student dělá

104 Draves, W. A. (2000). *Scathing Online*. River Falls, Wisconsin: LERN Books

105 Roblyer, M. D., & Ekhaml, L. (2000, Spring). How interactive are YOUR distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning. *Onfite Journal of Distance Learning Administration*. September 15, 2001. [On-line], 3(2). Available: <http://www.westga.edu/~dis-tance/roblyer32.html>.

online. Účast je snadné měřit online, protože software pro online kurzy dokáže spočítat počet účastníků, kolikrát si studenti prohlédnou určitou stránku, kolik minut jsou na webu atd. Výsledky učení se však měří obtížněji.

Sebehodnocení

Sebehodnocení by mělo být hlavní součástí online kurzů. Zatímco my jako učitelé chceme hodnotit učení studentů, je nezbytné, aby se na hodnocení vlastního učení podíleli také studenti. Studenti pak budou schopni určit, zda plní požadované cíle výuky, a pokud ne, mohou si kurz zopakovat ve svůj prospěch. Proto si studenti svou účastí v online autotestu měří své vlastní učení a dosažené výsledky. Online testy jsou přínosem pro sebehodnocení studentů, protože studenti mohou získat okamžitou zpětnou vazbu. Studenti mohou na začátku kurzu absolvovat předběžný test z lekce, aby zjistili své aktuální znalosti, poté si látku prostudují a znovu si udělají test, aby zhodnotili své znalosti. Předběžný test umožňuje studentům zjistit obsah učiva, které se budou učit. Oznámi jim, jak jsou na tom s učením/znalostmi látky. Mohou již mít pocit, že látku nebo soubor výukových cílů pro danou část kurzu zvládli. Nejdůležitější je, že nesouhlas umožňuje vyučujícímu mít k dispozici určitou formu měření, na které může založit výsledky výuky poté, co student absolvuje post-test nebo závěrečnou zkoušku.

Výhody online hodnocení

Otázky kladené v online kurzu umožňují vyučujícímu lepší možnost vyhodnotit celkové porozumění studentů, než by tomu bylo v tradiční třídě. Když učitel položí otázku v tradiční výuce, může na ni odpovědět pouze jeden student. Učitel neví, zda i ostatní studenti ve třídě rozumí danému pojmu, pokud aktivně neinteraguje s každým z těchto studentů. Když je otázka položena online, každý student odpoví dříve než postoupí dál v kurzu. V některých ohledech pomůže samotná povaha online kurzu poskytnout prostředky k řešení problémů s hodnocením.

Písemná komunikace vyžadovaná v mnoha online kurzech může být použita jako ukazatel růstu a učení studentů. Instruktoři mohou sledovat pokrok studenta v gramatice, organizaci a psaní a rozvíjení myšlenek. Vlákňové diskuse poskytují vyučujícím příležitost analyzovat typy příspěvků, otázek, které studenti kladou, typy odpovědí, které studenti poskytují a hloubku pozorování mezi učitelem a studentem a studentem a studentem (Wade, 1999)¹⁰⁶.

106 Wade, W. (1999) . What do students know and how do we know that they know it? *THE journal*, 27(3), 94-101.

Analýza příspěvků studentů k tématu diskuse.

Diskuse umožní zjistit hloubku studentova porozumění a posoudit konceptuální myšlení. Tabulka 2.4.1 může být použita jako vodítko pro hodnocení kvality výuky a rovněž i pohodlí studentů v online výukovém prostředí. Informace uvedené v tabulce 2.4.1 ilustrují, jak se povaha online kurzu dobře hodí pro hodnocení kvality výuky.

A v neposlední řadě, povaha online kurzu umožňuje vyučujícímu vytvářet online portfolia prací studentů. Instruktor může vytvořit elektronické portfolio pokroku každého studenta v kurzu a shromažďovat online úkoly, komentáře, poznámky instruktora a projekty, aby mohl hodnotit učení studentů. Hodnocení bude spočívat v monitorování těchto portfolií a měření učení studentů prostřednictvím souboru předem stanovených cílů.

Školící institut OnLine (Redding & Rotzien, 2000)¹⁰⁷ využívá interaktivní charakter online kurzu, aby se dozvěděl více o volbách a kognitivních myšlenkových procesech studentů tím, že měří čas, který student stráví online dokončením konkrétních aktivit. Instruktoři tak mohou zjistit, jak dlouho student stráví nad určitou otázkou a jaké volby studenti při procházení kurzem dělají. Instruktoři si mohou prohlédnout tyto informace pravidelně vyhodnocovat a zlepšovat tak návrh výuky.

107 Redding, T. R., & Rotzien, J. (2000, March). A comparative analysis of SDL online learning with traditional classroom learning. *OLS Nettr*; 1-4.

Tabulka 2.4.1: Průvodce hodnocením pro měření kvality výuky a pohodlí studentů při výuce v online vzdělávacím prostředí

Kritika/Otázka	Metody hodnocení
Rozumí studenti zadání?	Vyhodnocujte obsah e-mailů, diskusních vláken a chatovací komunikace. Hodnoťte úplnost studentské práce.
Rozumí student obsahu?	Zkontrolujte sebetestování. Zhodnoťte položené otázky a hloubky diskuse v e-mailu a konverzace v chatovacích místnostech. Hodnoťte správnost práce studentů.
Je věnována pozornost různým stylům učení?	Porovnejte použité výukové strategie, například písemné, zvukové a vizuální. Zhodnoťte obsah e-mailů, diskusních vláken a komunikace v chatovací místnosti.
Je náročnost online kurzu srovnatelná s náročností v tradiční třídě?	Analyzujte potíže, které studenti uvádějí, dodržování termínů. Vyhodnoťte hloubku e-mailů, vláknových diskuzí a komunikace v chatech. Porovnávejte úroveň dosažených výsledků studentů v jednotlivých skupinách.
Jaké jsou názory studentů na kurz?	Umožněte průběžnou zpětnou vazbu. Analyzujte příspěvky v centru zpráv. Umožněte studentům anonymní zpětnou vazbu. Analyzujte e-mailovou komunikaci, diskuse ve vláknech a komunikaci v chatovací místnosti.
Jak si mohou instruktoři být jisti, že se Studenti účastní?	Vyžadujte skupinové diskuze. Vytvářejte úkoly z diskuzních složek. Vyžadujte schránku pro vzhazování. Vyžadujte dostatečný počet úkolů/ aktivit.
Je zde soudržnost, která se vyvinula díky virtuální komunitě?	Vyhodnoťte konverzační úroveň příspěvků (zda se studenti navzájem poznávají? Posílají příspěvky pravidelně? Vyhodnoťte hloubku a e-mailů, diskuzí ve vláknech a v místnosti chatové komunikace.

Závěry

Jak poznamenali Walvoord a Anderson (1998)¹⁰⁸, “hodnocení je nejefektivnější, když se v něm odráží chápání učení jako vícerozměrného, integrovaného a odhaleného ve výkonu v průběhu času” (str.189). Jak je popsáno v tabulce o technikách online hodnocení (tabulka 2.4.2), mnoho různých online prvků, stejně jako kritérií a nástrojů hodnocení, je zapotřebí k přesnému a komplexnímu hodnocení výuky studentů. Různé nástroje hodnocení lze použít ke zjištění, zda po dokončení student splnil úkol v rámci online výukové složky, splnil předem kritéria výsledků stanoveného učiva. A konečně, hodnocení by mělo být průběžné a mělo by probíhat v průběhu každé kapitoly v průběhu celého semestru, aby si studenti mohli sami určit své výsledky učení prostřednictvím sebetestování.

Efektivní online učitel musí najít způsob, jak prokázat, že se studenti něco naučili. Jedním z typů hodnocení nestačí k měření všech požadovaných cílů a výsledků. Pro online hodnocení, aby bylo efektivní, musí vyučující rozšířit způsoby hodnocení používané v celém online kurzu. Pokud vzdělávání směřuje k hodnocení založenému na výsledcích, je online výuka vynikajícím prostředkem pro měření výsledků učení studentů a aplikace znalostí. Techniky hodnocení používané v tradičních kurzech lze obvykle upravit tak, aby odrážely povahu a pedagogiku online kurzů. Online hodnocení rozšířilo nabídku technik hodnocení, z nichž mnohé mají modernější charakter.

108 Walvoord, B.E., & Anderson, V. J. (1998) . *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Tabulka 2.4.2: Techniky online hodnocení

Online složka	Úkoly pro studenty	Kritéria hodnocení	Nástroje hodnocení
Instruktážní poznámky	Vytištěné poznámky Studijní materiály	Znalost materiálu	Samotestování Zadání (Tradiční)
Doplňující informace	Čtení a studium materiálů	Znalost materiálu	Samotestování Zadání (Tradiční)
Odhazovací schránka	Odeslání vyplněných úkolů	Objevné učení	Zadání Elektronické portfolio (Tradiční) (Alternativní) (Výkonnostní)
Externí odkazy	Prozkoumání externích webových stránek	Znalost předmětu Hloubka	Psaní zadání online Diskuze (alternativní) (Výkon)
Asynchronní vláknová diskuze	Účast na diskuzi	Porozumění	Vyhodnocení kvality a množství diskuzních příspěvků Minutový dokument (alternativa)
Synchronní chatovací místnost	Účastnit se živého vysílání diskuze související s tématem	Znalost předmětu Hloubka porozumění	Vyhodnocení kvality a množství názorů, komentářů Minutový referát (alternativa)
Email	Dotazování se instruktora nebo jiných osob ve třídě	Stupeň porozumění/ Nedostatek porozumění	Obsah otázek (alternativa)
Sebetestování	Provedení samotestování ke změření znalostí	Znalost předmětu Hloubka porozumění	Klíč k odpovědi na test k okamžitému použití feedback (tradiční) (alternativní) (“výkon”)

*Self-tests are for student use or assessment use only, not for evaluation or grading.

Závěrečné myšlenky

Online hodnocení je důležitou součástí elektronického vzdělávání a mělo by být prováděno se stejnou pečlivostí a přísností, kterou věnujete tvorbě vzdělávacího obsahu. Dobrou zprávou je, že nemusíte být zrovna programátorský génius, abyste je mohli vytvořit. Existuje mnoho online nástrojů pro hodnocení, které vám umožní vytvářet poutavé úlohy pro online hodnocení. Vyberte si svůj způsob hodnocení výuky žáků a související software tak, aby odpovídal vašim potřebám a výsledkům, kterých chcete dosáhnout.

2.5. Výkonnostní kritéria a deskriptory, stupnice a systémy hodnocení

Známkování je mocným nástrojem, který vyučující používají ke komunikaci se studenty, kolegy a dalšími osobami, institucemi i externími subjekty. V literatuře se zdůrazňuje, že prostřednictvím prezentace osobních zkušeností z výuky a vyjádření profesorů z nesčetných institucí, že profesori se při výuce “strávili téměř každý den svého života výukou, v níž se potýkali s problémy, pravomocemi a paradoxy systému známkování.”

“V této kapitole předkládáme návrhy, jak učinit známkování ve třídě spravedlivější, časově efektivnější a příznivější pro učení.” Kromě toho uvádíme řadu prostředků a příkladů pro využití známkování jako způsobu, jakým vysoké školy, katedry a instituce hodnotí výsledky učení – proces vyžadovaný regionálními akreditačními agenturami a mnoha státními legislativami. Walwood a Anderson¹⁰⁹ uznávají, že jejich model nebo systém hodnocení má kompromisy. V podstatě tento systém “vyžaduje široké zapojení vyučujících a vyžaduje čas, aby vyučující přehodnotili své postupy ve třídě, zlepšili je, a zviditelnili je novými způsoby”. Výsledným přínosem bude větší kontrola fakulty nad hodnocením výsledků v jejich vlastních třídách prostřednictvím používání procesu známkování a hodnocení prováděné prostřednictvím známkování lze snadno začlenit do plánů hodnocení, které již existují na katedrách a institucích.

Tímto způsobem si fakulta bude moci udržet maximální kontrolu nad obsahem učebních osnov; “nad procesem výuky, učení a klasifikací v učebnách; a nad testy, úkoly, kritérii a výsledky, které se v učebnách používají a standardy, podle nichž fakulta hodnotí učení studentů.” Prostřednictvím případových studií a příkladů, se mohou vyvinout nové způsoby myšlení a známkování a mnohými způsoby lze tyto informace využít k hodnocení výsledků učení.

V článku “Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment” (Nástroj pro učení a hodnocení), Walwood a Anderson uznávají, že mnoho akreditačních agentur

109 Walvoord, Barbara E. and Virginia Johnson Anderson. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

varuje, že “známky nelze používat k hodnocení” a že se systémem známkování je spojeno mnoho problémů. “Ale proces známkování, pokud je dobře používán kvalifikovanými učiteli, může přinést bohaté informace o učení studentů”, takže známkování je užitečné pro katedry a pro jejich hodnocení: Známkování by mělo být chápáno jako proces, který vymezuje nejhodnotnější učivo v daném předmětu, sestavuje zkoušky a úkoly, které toto učení prověří, stanovuje standardy a kritéria, řídí se jimi a provádí změny ve výuce, které vycházejí z informací získaných při klasifikaci procesu. Známkování je “proces, při kterém učitel hodnotí učení studentů prostřednictvím testů ve třídě a úkolů, kontextu, do kterého dobrý učitel tento proces zasazuje, a dialog, který tento proces obklopuje a definuje jejich význam pro různé publikum”. Známkování plní čtyři role: 1) hodnotí kvalitu žákovy práce; 2) komunikuje se žákem i se zaměstnavateli, absolventy škol a dalšími osobami; 3) motivuje studenty k tomu, jak se učí, na co se zaměřují a jak se zapojují do výuky; a 4) organizuje práci studentů, označuje přechody učiva, uzavírá a soustřeďuje úsilí studentů i učitelů.

Proto je známkování v procesu hodnocení tak důležité - hlavně v myslích učitelů. Mnohé instituce a akreditační agentury se však domnívají, že samotné známky, zejména závěrečné, mohou být “izolovanými artefakty”, které nejsou užitečné ani vhodné pro institucionální potřeby hodnocení. Pro hodnocení tedy není užitečná samotná známka, ale procesy, v rámci hodnocení. Je pravděpodobné, že “existují “mosty, které mohou pomoci *pedagogům a administrátorům propojit procesy známkování ve třídách s hodnocením na katedrách a všeobecným hodnocením”.

Model hodnocení ve třídě - navržený K. P. Crossem a kol.¹¹⁰ - je “jakékoli systematické zjišťování, navržené a prováděné za účelem zvýšení porozumění a vhledu do vztahů mezi vyučováním a učením”. Tento model může učiteli pomoci využít proces známkování jako systematické shromažďování, analýzu a využívání údajů o učení studentů k hodnocení a zlepšování kurzu.

Výzvou pro efektivní hodnocení je zvládnutí procesu klasifikace. K tomu “musí fakulta opustit tři běžné falešné naděje, které popírají kontext a složitost procesu známkování:

- 1) Falešná očekávání naprosté objektivity při známkování;
- 2) Falešná očekávání naprosté shody při známkování
- 3) Falešné očekávání jednorozměrné motivace studentů k učení”.

K tomu můžeme využít dvanáct zásad pro řízení procesu známkování.

A. Oceňte složitost známkování; používejte ho jako nástroj k učení

- Známkování je sociálně konstruovaný a na kontextu závislý proces a “žádná známka ani

110 Cross, KP Teaching for learning AAHE Bulletin 198739837 Google Scholar; <https://journals.sagepub.com/doi/abs>.

system známkování není podle nějakého věčného standardu neměnně správný”.

- Úloha známek se může v průběhu času měnit a pro různé skupiny lidí mají různý význam.
- V procesu klasifikace jsou čtyři hlavní role - hodnocení, komunikace, motivace a organizace.

B. Nahrazení objektivitu úsudkem

- Absolutně objektivní hodnocení neexistuje.
- Učitel musí vytvořit a vynést informovaný a profesionální úsudek v rámci kontextu instituce, studentů a svých budoucích zaměstnanců.

C. Efektivní rozdělení času

- “Věnujte dostatek času na to, abyste mohli učinit promyšlený, profesionální úsudek, s přiměřenou důsledností, a pak pokračujte dál”

Opakované přezkoumávání práce nevede k dokonalé objektivitě.

D. Buďte otevřeni změnám

- “Vaše známky a systém známkování budou interpretovány a používány v rámci systému, který je-ne ten, který si přejete, nebo ten, který jste zažili jako student.”
- Společenský význam známkování se v průběhu času mění.
- Buďte otevřeni změnám, ale pozor na inflaci známek.

E. Naslouchejte a pozorujte

- Studenti přikládají známám takový význam, který nejvíce ovlivní učení.
- Ujasněte si se studenty tyto významy.
- “Při stanovování známek se odvoláváte na soubor kulturních přesvědčení a hodnot, které budou utvářet vzdělávací potenciál vašeho známkovacího procesu. Čím lépe porozumíte dané kultuře, tím lépe zvládnete proces známkování”.

F. Komunikujte a spolupracujte se studenty

- “Vysvětlete jim kritéria a standardy, které na jejich práci kladete, a snažte se je aktivně zapojit do procesu učení”.

G. Integrace známkování s dalšími klíčovými procesy

- Známkování je nedílnou součástí všech ostatních činností.

H. Využijte výukový moment

- Neformální zpětná vazba a diskuse o známkách jsou pro žáky dobré.

- Emotivní okamžiky mohou být cennými výukovými momenty.

I. Udělejte z učení žáků primární cíl

- Hodnoty se mohou střetávat mezi vnitřními a vnějšími silami. Když se tak stane, učitelé musí pamatovat na to, že “za nejdůležitější cíl známkování je třeba považovat učení, a nikoli podávání zpráv vnějším osobám”.
- Větší zapojení studentů vede k většímu učení a osobnímu rozvoji.
- Jejich zapojení do výuky je částečně určeno jejich vnímáním pedagogického sboru, zájmu a vstřícnosti členů fakulty vůči nim, včetně spravedlnosti a vstřícnosti při testování a zkoušení, systému známkování a komunikace učitele o jejich práci a známkách”.
- Dobrá praxe v pregraduálním vzdělávání¹¹¹

- 1) Podporuje kontakt mezi studenty a pedagogy - Spolupracujte se studenty na dosažení společných cílů
- 2) Podporuje spolupráci mezi studenty
- 3) Podporuje aktivní učení
- 4) Poskytuje rychlou zpětnou vazbu
- 5) Klade důraz na čas, který žák věnuje úkolu
- 6) Sděluje vysoká očekávání
- 7) Respektuje různé talenty a způsoby učení.

J. Buďte nejprve učitelem, až poté strážcem brány

- Pochopit žáka, věřit mu, zjistit, co potřebuje, a pomoci mu naučit sebez ohledu na jejich původ.
- Poskytněte všem studentům rovnou šanci učit se.

K. Podporujte motivaci zaměřenou na učení

- Motivace je klíčem k učení a známky mají schopnost tuto motivaci poskytnout do určité míry.
- Postoje ke známkám více než známky samotné negativně ovlivňují studentovu motivaci k učení.

L. Kladení důrazu na zapojení studentů.

To je pro učení nejdůležitější.

111 Chickering, A. W. and Z. F. Gamson. “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education.” AAHE Bulletin, 1987, 39(7), 3-7.

Všechny tyto návrhy poskytují zaměření pozornosti a energie pedagogického sboru; avšak neodstraňují problémy se systémem známkování. Pokud pedagogický sbor vytvoří systém známkování, který je příznivý pro studenty k učení, mohou vytvářet a generovat informace, které mohou být užitečné pro hodnocení výsledků učení. Úkolem je pak vytvořit a vybrat “úlohy a zkoušky, které budou zároveň učit i testovat učení, na kterém vám nejvíce záleží”. To pak bude studenty motivovat k tomu, aby se naučili to, co potřebují vědět, aby si vedli dobře. Jakmile učitel stanoví výsledky učení, na kterých mu nejvíce záleží, pak je úkolem stanovit kritéria a standardy pro známkování, vypočítat známky z kurzu, komunikovat o jejich známkách a procesu známkování, zajistit, aby známkování bylo časově efektivní, používat proces známkování ke zlepšení výuky a nakonec poskytnout prostředky pro hodnotné hodnocení učení studentů, pro třídu, katedru, instituci a externí publikum.

Úkoly musí být hodnoceny tak, aby stály za to. Známkování by nemělo být dodatečným úkolem, ale mělo by utvářet celý proces od prvního okamžiku, kdy je kurz naplánován. “Prvním krokem při plánování kurzu je ujistit se, že úkoly a testy hodnotí učivo, které vy a vaši studenti nejvíce chcete získat. “ Předkládáme šest návrhů, které vám pomohou zajistit, abyste svůj čas strávili dobře a aby vaše hodnocení vedlo k učení:

A. Zvažte, co chcete, aby se vaši studenti naučili

- “Efektivní postupy při známkování začínají tehdy, když si učitel řekne: Do konce kurzu chci, aby moji studenti uměli. . . . Konkrétní slovesa, jako jsou definovat, argumentovat, řešit a vytvářet, jsou více nápomocná než neurčitá slovesa, jako je vědět nebo pochopit, nebo pasivní slovesa, jako je např. umět, chápat, porozumět. být vystaven”.

B. Vyberte úkoly a testy, které měří to, čeho si nejvíce ceníte

- Vyberte si takové úkoly, které u studentů pravděpodobně vyvolají takové učení, jaké chcete, aby se naučili měřit.
- Vyberte si úlohy, které jsou pro vaše studenty zajímavé a náročné.
- Využívejte spolupráci ve skupině s vrstevníky.

C. Sestavte osnovu kurzu

- Začněte tím, co chcete, aby se vaši studenti naučili, ne tím, co chcete v hodině probírat. Pak

uved'te hlavní úkoly a testy, které budou sloužit k výuce a zároveň k ověření tohoto učiva.

- Zkombinujte testy a úkoly v holé osnově kurzu, abyste “zjistili, zda vaše úkoly odpovídají cílům vašeho kurzu a zda jsou zvládnutelné z hlediska pracovní zátěže” .

- V holé osnově by měly být popsány cíle výuky studentů a místo, kde se v kurzu tyto cíle budou realizovat pomocí hlavních úkolů nebo zkoušek, a poté by se mělo doplnit, kde se bude daná látka vyučovat.
- V průběhu výuky se budou objevovat další menší úkoly, kvízy a aktivity, ale soustřeďte se na

na to nejpodstatnější, abyste zjistili, kde přesně můžete hodnotit učení studentů, kterého si nejvíce ceníte.

D. Kontrola vhodnosti a proveditelnosti testů a úkolů

- Ujistěte se, že zadání odpovídají cílům výuky, a ujistěte se, že pracovní zátěž je pro vás proveditelná a pro vaše studenty přijatelná. Ujistěte se, že jsou přiměřené, strategicky umístěné a udržitelné.

E. Spolupracujte se studenty na stanovení a dosažení cílů

- “Prostřednictvím diskuse se snažte dosáhnout shody a jasného porozumění ohledně cílů výuky

kurzu a důvodů pro vaše hlavní úkoly a testy”.

- Přimějte studenty, aby si vytvořili své vlastní osobní a studijní cíle pro kurz a strategie, kterými mohou těchto cílů dosáhnout.

F. Ujasněte studentům pokyny k zadání a testům test

- Vypracujte pro studenty pečlivý a promyšlený zadávací list pro každý důležitý úkol nebo test.

Jakmile si tyto návrhy osvojíte a začnete rozvíjet proces známkování, další věcí je zvážit, jak podpořit motivaci a učení. Zde se rozhodněte, jakým způsobem budete utvářet kurz zaměřený na dané téma - kde dokončíte zbytek kurzu “rozhodování o tom, jak vést svůj každodenní kurz”. Při tom zvažte, jakým způsobem lze studenty co nejaktivněji zapojit do učení prostřednictvím kurzu. “Motivace je důležitým klíčem k aktivnímu učení a zapojení studentů”

V literatuře lze nalézt několik různých motivačních technik, které naznačují, že “můžete ovlivnit prožívání naučené bezmocnosti, soběstačnosti a přisuzování”. Posilujte ve své třídě takové myšlení, které říká: “Chci se učit, mohu se učit, mohu ovládat výsledky, mé úsilí může být odměněno, a pokud se mi nedaří, mohu se zlepšit”. Jakmile si vytvoříte základy učení a motivace, zde jsou dva návrhy, které můžete při plánování zvážit, když plánujete aktivity ve třídě a zapojení žáků do tohoto procesu: 1) uče to, co hodnotíte, a 2) přehodnoťte způsob výuky využití času ve třídě.

Často se objevuje neochota učit podle testu, ale pokud test skutečně testuje hlavní cíle kurzu, pak by podle něj vyučující rozhodně měli učit. Walvoordovi znalci to

vyjádřili následovně: “Neučte podle testu, učte podle kritérií, podle kterých budete test hodnotit.” Klíčem k úspěchu je pamatovat na to, že testujete cíle výuky, a ne že opakujete fakta a čísla. Každý jednotlivec musí určit způsoby, jakými budou tyto cíle učení testovány, a proto najděte kreativní způsoby, jak tyto cíle ověřit, najděte způsoby, jak učit podle hlavních výukových cílů a testovat studenty podle těchto cílů. Poté je výzvou vymyslet, jak studenty na kurz připravit, abychom mohli učit efektivně. K tomu doporučujeme přehodnotit využití času ve třídě.

Cílem je vyvinout metodu, díky níž se studenti poprvé seznámí s materiálem ještě předtím, než proběhne přednáška nebo výuka ve třídě - přimět je, aby si materiál přečetli před hodinou, ve které se probírá. Po vytvoření první části seznámení lze čas v hodině využít k aktivní analýze a argumentaci konceptů na základě zadané četby. To je v podstatě zpracovávající část výuky, kdy studenti syntetizují, analyzují, porovnávají, definují, argumentují nebo řeší problémy na základě materiálu, který jim byl předložen.”. Existuje několik způsobů, jak studenty přimět k tomu, aby si před hodinou přečetli materiál, například aby si studenti před hodinou napsali krátké shrnutí přečteného textu. Ty mohou, ale nemusí být součástí účasti na hodině, ale vyučující nemusí shrnutí rozsáhle zapisovat s komentáři - pokud si přejí komentáře uvést. Tyto přípravné písemné práce mohou být účinně hodnoceny v hodině pozorováním míry účasti studentů v diskusi nebo na seminářích. “Přípravná písemná práce studenta při první expozici se stává základem výuky.

Výsledkem je integrované hodnocení - učitel se minutu po minutě seznámí s tím, co se děje, o čem žáci přemýšlejí a učí se, kde potřebují více pomoci, zda jsou pojmy zprostředkovány“. Interaktivní model založený na úkolech podporuje studenty v tom, aby byli zodpovědní za své první seznámení s učivem mimo třídu. Woolvard a Anderson uvádějí několik příkladů tříd, v nichž je diskuse vysoce strukturovaná; studenti dostávají role, které mají hrát, a “učitel vede třídu prostřednictvím pečlivě naplánovaných aktivit s konkrétními cíli souvisejícími s učením a hodnocením”. Doporučujeme metodu pro oblast obrany a veřejného pořádku. A autoři doporučují zvážit tyto interaktivní metody výuky jako součást plánování vašich kurzů.

Jakmile jsou kurzy načrtnuty a naplánovány, je dalším krokem stanovení jasných kritérií hodnocení standardů. “Kontrolní seznamy, klíčové otázky, pracovní listy, tabulky s odpověďmi kolegů, písemné práce žáků a učitelů, konference a výuka kritérií v celé třídě, to vše jsou způsoby, jak kritéria známkování více přiblížit..” Je čas zavést metodu zvanou **analýza primárních rysů (PTA)**, která “přinese přísnost. do výuky a umožní používat známkování jako základ pro resortní, programové nebo jiné institucionálního hodnocení.” PTA používá bodovací rubriku k hodnocení jakéhokoli výkonu žáka nebo portfolia studentských výkonů - písemných, ústních, klinických, uměleckých atd. PTA je specifická pro každou práci, tj. že kritéria jsou pro každou práci nebo test odlišná. PTA lze použít ke stanovení kritérií pro externí hodnocení, i pro práci ve třídě. Ale tak, jak je zde použita, je PTA způsobem, jak explicitně uvést učitelova kritéria a používá se ve třídě, aby byla kritéria hodnocení velmi jasná a konkrétní .

Analýza primárních rysů se dobře uplatní při programovém, katedrovém a institucionálním hodnocení, protože rubrika poskytuje společný formát pro vyslovení kritérií a standardů různých učitelů. Její explicitní povaha umožňuje, aby tato kritéria byla snadno pochopitelná pro externí publikum, jako jsou regionální akreditační agentury. PTA je cenná pro použití ve třídě; jasně představuje kritéria a standardy a pomáhá řídit výuku a učení ve třídě. PTA lze zařadit do dvou kontinuit:

- 1) Kontinuum od nevyjádřených kritérií (“Cítí se jako béčko”) k velmi explicitním kritériím (PTA) a
- 2) Kontinuum od normovaného bodování (bodování na křivce) po bodování podle kritérií (PTA).

Proto “PTA je jak velmi explicitní, tak kritériální”. Při vytváření škály PTA, je užitečné “pracovat na základě příkladů minulých výkonů žáků, kontrolních seznamů známek, popisů žáka a jeho schopností” kritérií, komentářů k písemným pracím nebo testům - všeho, co vám v minulosti pomohlo formulovat kritéria pro hodnocení výkonu žáka.” PTA měří konkrétní vlastnosti, obvykle podstatná jména nebo slovní spojení, jako např. teze”použití barev”, “experimentální design”, “název”, a to tak, že pro každý rys vypracuje dvou- až pětibodovou stupnici, která popisuje jednotlivé úrovně výkonu. Každá úroveň stupnice má odpovídající známku.

Dvoubodová škála by každý rys popsala jako vyhovující nebo nevhovující, a podobně pětibodová škála by popsala každý rys jako vyhovující nebo nevhovující, stupnice by odpovídala písmenným známkám, přičemž pátý stupeň by představoval nejvyšší známku. Je jistě možné použít i tři nebo čtyřstupňovou stupnici - záleží jen na vašich cílech a cílech hodnocení materiálu, který hodnotíte. Klíčové je změřit každý rys pomocí stupnice PTA a použít souhrnné skóre pro hodnocení úkolu, výkonu, testu atd. Existují čtyři kroky, které učitelé pomohu vytvořit stupnici PTA. “Pokud je to možné, pracujte s příklady z minulých výkonů žáků, kontrolními seznamy známek, popisy kritérií, komentáře k domácím úkolům nebo testům - cokoli, co vám v minulosti pomohlo formulovat kritéria pro výkon žáka.”

A. Vyberte si test nebo téma, které testuje to, co chcete hodnotit. Jasně formulujte své cíle pro daný úkol.

B. Určete kritéria nebo “znaky”, které se budou do hodnocení započítávat. Jedná se o podstatná jména nebo podstatné jméno, fráze, jako například “práce”, “metody a materiály” nebo “kontrola proměnných”.

C. Pro každý znak sestavte stupnici od dvou do pěti bodů. Jedná se o popisné výroky. Například: “Teze “stupně 5” je dostatečně omezená, aby se jí esej zabývala, a je pro čtenáře jasná; vstupuje do oborového dialogu, jak se odráží ve zdrojích studenta, a činí tak na úrovni, která ukazuje syntézu a originální myšlenku; neopakuje přesně žádný ze studentových zdrojů, ani neuvádí zřejmé.”

D. Vyzkoušejte si škálu s ukázkou studentské práce nebo ji zkontrolujte s kolegy a opravte ji.

Při vytváření rysů a stupnic může být užitečné promluvit si s kolegy - buď z vašeho oboru, nebo z jiného oboru - abyste mohli přesně popsat, co chcete měřit. Může být užitečné pro vás a vašeho kolegu posoudit vzorek prací vašich studentů odděleně. Případné výsledné nesrovnalosti mezi vámi a vaším kolegou mohou vést k pozdější revizi škály PTA. “Takový cyklus se může opakovat tolikrát, kolikrát bude třeba, dokud škála a shoda mezi hodnotiteli nebude odpovídat vašim specifickým potřebám.” Tento postup může být obzvláště užitečný, pokud chcete pomoci TA důsledně známkovat práci, dosáhnout shody s kolegy na kritériích pro společné zkoušky, pro více sekcí nebo na sebe navazující kurzy a k získání údajů pro odborné hodnocení. Analýza primárních znaků nemusí být nutně totožná s bodováním, ačkoli skóre lze z ní odvodit. Některé bodovací stupnice mohou být méně složité než stupnice primárních rysů, ale jsou na ní založeny, zatímco jiné mohou být založeny výhradně na vážené škále PTA. PTA lze použít pro téměř jakýkoli typ tématu nebo testu.

Autoři uvádějí několik příkladů, jak mohou být PTA užitečné pro testy s výběrem odpovědí, portfolia, laboratorní zprávy, eseje, prezentace atd. “Téměř každý typ výkonu žáka, který zahrnuje myšlení vyššího řádu, tvořivost nebo integraci dovedností, lze efektivně zkoumat pomocí PTA.” Nejdůležitějším bodem, který autoři o PTA uvádějí, je to, že lze použít k výpočtu známek z předmětu, může tyto známky efektivně sdělovat studentům, může zefektivnit známkování, může být použita ke zlepšení výuky ve třídě a může být použita pro účely hodnocení dosažených výsledků. Při výběru modelu známkování se rozhodněte, co nejlépe odpovídá vašemu stylu, hodnotám a cílům, a poté jej přizpůsobte jak uznáte za vhodné. Můžeme diskutovat a poskytnout funkce pro tři základní modely známkování: vážené písemné známky, kumulativní body a definiční systém. Každý z nich má své specifické vlastnosti, výhody a nevýhody. Výpočet známek z kurzů je “vyjádřením vašich hodnot a cílů, protože různé modely budou vyjadřovat různé vztahy mezi typy výkonů studentů a budou mít různé vlivy na to, jak studenti vnímají systém odměňování ve vašem kurzu.” Model, který zvolíte, odráží to, co považujete za nejdůležitější, a je sdělením vašim studentům o tom, kde by se jejich úsilí mělo projevit a zaměřit. Komunikace se studenty o jejich známkách je důležitá a je “zakotvena v dalších verbálních i neverbálních sděleních: sylabu, vysvětlení systému známkování, výuky, která je pro studenty důležitá, a vysvětlení kritérií a standardů pro udělování známek a konverzace v průběhu celého semestru mezi vámi a studenty”.

Navrhujeme několik návrhů pro efektivní komunikaci

A. Vycházejte z předpokladu, že se studenti chtějí učit.

- “Pozorně jim naslouchejte, apelujte na jejich nejvyšší motivace a respektujte je jako lidi, kteří se chtějí učit - možná zmateně a omezeně, možná se smíšenými motivacemi...”.

- To je základem všech ostatních návrhů

B. Začlenit známkování do kurzu, který stanoví vysoká očekávání a pomůže studentům je splnit.

- “Známkování by mělo probíhat jako součást procesu učení v dobře navrženém, tematicky zaměřeném kurzu v němž jsou cíle jasné, testy a úkoly pomáhají studentům tyto cíle splnit, práce studentů je hodnocena jasně, na základě předem známých kritérií, výuka je interaktivní a studenti dostávají průběžnou zpětnou vazbu týkající se jejich práce.”

C. Využijte program k tomu, abyste studentům ukázali, jak testy a domácí úkoly slouží cílům kurzu.

D. Ptejte se studentů na cíle kurzu, posilujte je a připomínejte jim je.

E. Diskutujte o úloze známek:

Určete čtyři role:

- 1) Hodnocení,
- 2) Komunikace,
- 3) Motivace,
- 4) Organizace.

Studenti mají také své vlastní role, které přiřazují ke známkám. Je užitečné těmto věcem porozumět při sdělování svých cílů, i když s nimi úplně nesouhlasíte:

- 1) Odměna za snahu
- 2) Vstupenka pro vzestupnou mobilitu
- 3) Zakoupená věc, za kterou bylo zapláceno

F. Mluvte o spravedlnosti:

- Diskutujte se studenty o tom, jak dosáhnout spravedlnosti pro všechny (včetně vás) ve třídě.

G. Vysvětlete, co jednotlivé známky představují:

- 1) I to pomáhá řešit problém spravedlnosti.
- 2) Studenti by měli mít jasnou představu před zahájením domácích úkolů nebo testů.
- 3) Znamky by měly být spojeny s prokázáním učením.
- 4) Známkování by mělo být prováděno pomocí konzistentních kritérií, která jsou předem známá a jsou stejná pro všechny.

H. Mluvte s žákem, ne s chybou:

- Známkování by mělo žákovi pomoci k pokroku.
- Známkování by mělo odrážet, v čem si žák vedl dobře a v čem se musí

zlepšit.

I. Komentáře si nechte na okamžik učení:

- V každém semestru využijte individuální konferenci se studenty, abyste s nimi prodiskutovali pokroky v předmětu nebo přezkoumání úkolu.

- Nabízí se mnoho návrhů, jak tento výukový moment co nejlépe využít.

J. Sdělujte priority

- Při opravování nebo známkování písemné práce nezatěžujte studenta povrchními záležitostmi. Namísto toho

jasně sdělte celkové problémy.

K. Vyhněte se překvapením

- Mějte jasná kritéria a standardy.

- Usměrnějte proces.

Všechny výše uvedené návrhy mohou vést k lepší komunikaci se studenty a také vám to ušetří čas. Je třeba také diskutovat o tom, jak zefektivnit časovou náročnost známkování, díky čemuž bude váš čas známkování stále co nejkratší a ujistíte se, “že každá minuta, kterou strávíte známkováním, významně ovlivňuje výsledky žáka a jeho učení”.

K dosažení tohoto cíle se nabízí devět strategií.

A. Oddělení komentářů od známkování

- “Známky není nutné dávat za každou žákovskou práci - pouze v případech, že vaši žáci tento typ hodnocení potřebují.

Komentáře nemusí nutně doprovázet známky - pouze pokud je výsledkem učení”.

B. Nedávejte všem žákům to, co potřebují jen někteří.

- Někteří žáci mohou potřebovat neoficiální známku nebo komentář, aby pochopili kvalitu svých výsledků, zatímco jiní ne.

C. Používejte jen tolik stupňů hodnocení, kolik potřebujete.

- Čím méně úrovní, tím rychlejší práce.

D. Rámcový komentář k použití Vašimi žáky.

- “Věnujte svůj čas pouze komentářům, které studenty osloví v učebním okamžiku.” Obvykle se objevují, “když je ještě něco, co může student udělat pro zlepšení známky při procesu zpracování úkolu”, ledaže by mohli komentář použít u závěrečného produktu, aby zlepšili učení a kvalitu následných úkolů.

- Komentáře na globální úrovni jsou pro učení studentů mnohem příznivější než komentáře na místní úrovni.
- Komentáře z očí do očí mohou být užitečné a dosáhnout efektivnější komunikace ve stejném čase, který bychom věnovali psaní komentářů.
- Rozsah komentářů upravte tak, aby zlepšovaly učení jak u dobře upravených úkolů, tak u dalších zadání, která nemusí být dobře upravena nebo zkontrolována.

E. Neztrácejte čas nedbalou prací studentů

- Najděte nejlepší způsob, jak tento typ práce udržet mimo svůj stůl, a naučte studenta, co má dělat. F. Využijte to, co žák zná
- Zeptejte se, co student ví o své vlastní práci. Mohou být tyto informace cenné při hodnocení?

F. Používej to, co student zná

- Zeptejte se, co student ví o své vlastní práci. Mohou být tyto informace cenné při posuzování?

G. Požádejte studenty, aby uspořádali svou práci pro vaši efektivitu.

- Požádejte o obsah apod.
- Poskytněte studentům kontrolní seznam, aby mohli jednotlivé části práce seřadit.

H. Zadejte práci

- Poskytněte studentům kontrolní seznam pro vzájemné odpovědi, aby si mohli práci navzájem zkontrolovat poté co vyučující měl připomínky k úvodnímu návrhu, zprávě, tezi atd.

I. Využívejte počítačové technologie k úspoře času a zlepšení výsledků. Využívejte dostupné zdroje ke zvýšení efektivity.

Pokud jste přijali tato doporučení a strategie, pak jste se naučili hodně o silných a slabých stránkách vašich žáků. Všechny tyto informace můžete využít ke zlepšení své výuky. Jako příklady “učitelů, kteří využili informace, které získali”, uvádíme dvě případové studie¹¹² z procesu známkování, aby analyzovali učení žáků a zlepšili svou výuku”. V prvním případě studie byl učitel schopen analyzovat, čeho žáci nedosahují, pomocí stupnice PTA.

Na základě poskytnutých důkazů dokázala diagnostikovat, co se děje špatně, a poté zjistila, jak situaci napravit tím, že využije čas ve třídě jiným způsobem. Zjistila, že “mezi analýzou problémů žáků na jedné straně a zaváděním vhodných pedagogických

112 Walvoord, Barbara E. and Virginia Johnson Anderson. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, p.156.

strategií na straně druhé je filozofie nebo model toho, jak probíhá učení, a předpověď toho, jaké druhy pedagogických strategií by měly být použity směrem k úspěšnému vyřešení daných problémů”. Podobně i druhá případová studie odráží pedagogickou strategii, která rovněž identifikuje silné a slabé stránky. V tomto případě je každý výukový cíl hodnocen v několika testech, domácích úkolech a zkouškách. Graf výsledků žáků v každém z nich může identifikovat, jakým způsobem a jakých konkrétních cílů je v průběhu času dosahováno. Podobný graf může ukázat slabé a silné stránky celé třídy. Tato a podobná měření mohou sloužit k širším účelům hodnocení.

Použití procesu bodování jako základu pro hodnocení katedry vychází z teoretického základu přístupu za dvou předpokladů. “První z nich tvrdí, že kritické myšlení, řešení problémů nebo jakýkoli jiný typ učení, který se snažíte měřit, je specifický pro daný kontext.” Tyto různé věci lze vyučovat a hodnotit v “kontextu poslání konkrétní instituce nebo katedry a semestrální práce konkrétního profesora s konkrétním souborem znalostí a konkrétní skupinou studentů v průběhu času”. Tento postoj je v souladu s pokyny akreditační agentury.

Druhá část teoretického postoje tvrdí, že tyto různé věci, které se snaží hodnotit, nejsou pro fakultu ničím novým. “Když systém hodnocení rozpozná, co fakulta již dělá, může snadněji zachytit angažovanost a zapojení fakulty, které jsou cenné pro instituce a jsou vyžadovány regionálními akreditačními agenturami”. Tento přístup s větší pravděpodobností získá účast fakulty a angažovanost, protože se spoléhá na jejich moudrost, praxi, dovednosti a znalosti jejich oboru, které jim umožní hodnocení výuky studentů.

V rámci tohoto dvojího teoretického přístupu se mění povaha hodnotícího úkolu důležitým směrem. Namísto toho, abychom se zaměřili na hodnocení mimo systém, musíme se zaměřit na hodnocení, které již probíhá na akademické půdě. Podle potřeby je pak úkolem zlepšit výuku na univerzitě, znalosti, učení a hodnocení studentů. . . . Známkování ve třídě vytváří nebo by mohlo vytvářet prohlášení o cílech učitele ohledně učení žáků, osnov předmětů, testů a úkolů, stupnic PTA nebo jiných prohlášení o standardech a kritériích pro práci studentů, práce studentů se známkami a komentáři učitele a záznamy o práci učitele, o změnách na základě těchto informací, jako je např. seznam úkolů nebo revidovaný plán výuky.

Všechny tyto materiály lze použít jako údaje k zodpovězení otázek týkajících se hodnocení. Dalšími opatřeními jsou například externí opatření, jako jsou standardizované testy, nebo místní opatření, jako jsou např. cílové skupiny, s důrazem na to, jak mohou postupy hodnocení ve třídě přinést dobré výsledky pro zodpovězení důležitých evaluačních otázek. Výzvou je chránit ty, kteří zpřístupňují známkování veřejnosti. To musí být řízeno způsobem, který chrání a přináší prospěch studentům, vyučujícím a institucím. Tento přístup podporuje autonomii fakulty, akademickou svobodu a kontrolu fakulty nad učebními osnovami a hodnocením. “Kritéria a standardy, testy a zkoušky tak zůstávají pod kontrolou fakulty, ale jsou zveřejňovány novým způsobem.” V pedagogické praxi již dochází ke sdílení známek, úkolů, výukových cílů a testů - buď pro postup fakulty, nebo pro postup studentů na pracovišti nebo ve vysokoškolském

vzdělávání. Toto sdílení a zviditelňování je rozšířením toho, co vysoké školy již dělají, ale nyní pro nové publikum s novými účely.

Alternativou - méně vhodnou - je umožnit externím autoritám, aby ukládaly externí testy hodnocené externími hodnotiteli, a tím donutit fakultu učit podle těchto testů". To se již děje, například v případě bakalářských zkoušek, ale většina fakult a institucí si chce zachovat "obsah předmětů, testy, zadání, kritéria a standardy do značné míry pod kontrolou vlastní fakulty".

Následující obrázek znázorňuje plán hodnocení¹¹³ v rámci tohoto přístupu.

U každého příkladu si lze položit tři otázky¹¹⁴:

- 1) Kdo to potřebuje vědět a proč?
- 2) Jaké údaje se shromažďují ve vybraných učebnách?
- 3) Jakým způsobem hodnotící komise (nebo jiný orgán) analyzuje data a podává zprávu o svých zjištěních?

Uvedené příklady se vzájemně nevylučují a instituce, katedry a hodnotící komise je mohou chtít kombinovat, nebo začít s jednoduchými návrhy a přejít k těm složitějším. Uvádíme pouze omezený podrobný příklad. Ostatní příklady jsou uvedeny s krátkými slábnutími pro lepší pochopení všech příkladů.

Shromažďování dat získaných při klasifikaci ve třídě a jejich analýza

Třídní data	Umí odpovědět na tyto otázky	Resortní nebo všeobecné hodnocení vzdělávání
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vzdělávací cíle učitele individuální nebo kolektivní v rámci skupiny nebo oddělení 2. Testy, úkoly (hodnotící nástroje) 3. Kritéria a standardy pro učitele (ve formě PTA?) 4. Výsledky žáka v čase "výsledky" 5. Důkazy o zpětné vazbě k učení a výuce 		<ul style="list-style-type: none"> • Probíhá hodnocení ve třídě? • Jaké druhy učení vyučujeme a hodnotíme? • Jaká jsou běžná kritéria a normy? • Jak spolu souvisí zadání, kritéria a standardy pro návazné kurzy? • Jaké jsou trendy ve výsledcích studentů v čase? • Jaké jsou slabé a silné stránky studentů ve výsledcích? • Jak jsou naše úkoly, kritéria a standardy srovnatelné s národními testy nebo s osvědčenými postupy jinde?

113 Walvoord, Barbara E. and Virginia Johnson Anderson. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp.152.

114 Walvoord, Barbara E. and Virginia Johnson Anderson. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Příklad 1: Zajištění efektivního hodnocení ve třídě

- Kdo a proč to musí vědět?
 - Potřebuje tuto informaci hodnotící komise, instituce a akreditační agentura.
 - Aby bylo zajištěno, že je výuka hodnocena, je hodnocení propojeno s výukovými cíli, nástroje jsou platné a spolehlivé, kritéria a standardy jsou uvedeny písemně a práce studentů je hodnocena podle těchto kritérií a standardů tak, aby výsledky byly zpětně použity při učení žáků a při plánování učitele.
- Která data se sbírají a proč?
 - Vyjádření cílů a úkolů kurzu, hlavní testy a úkoly, které hodnotí tyto cíle, stupnice PTA, která ukazuje kritéria a standardy hlavních testů a úkolů. a důkazy o tom, jakým způsobem učitel tyto informace zpětně zapracovává do výuky.
- Jak hodnotící výbor (nebo jiný orgán) analyzuje údaje a prezentuje zjištění?
 - Zjistit, zda je hodnocení třídy prováděno v souladu se stanovenými pravidly kritérií, požádá výbor o náhodný vzorek 20 % předmětů, které jsou hodnoceny.
 - Pro každou třídu byly předloženy následující údaje:
 1. Písemné prohlášení učitele o cílech výuky v daném předmětu.
 2. Kopie dvou nebo tří podle učitele nejvýznamnějších textů, zkoušek a úkolů, které hodnotily to, jak studenti těchto cílů dosáhli.
 3. Písemné vyjádření kritérií, která se používají k hodnocení výkonů studentů u testů, zkoušek a úkolů.
 4. Důkazy (např. komentáře učitelů k testům a úkolům žáků, opravené testy a úkoly), učební osnovy nebo zadržení), že výsledky hodnocení byly zpětně promítnuty do výuky studentů a do vlastní praxe učitele.
 - “Komise nabídla seminář (před začátkem semestru) pro vyučující ve vzorku, aby vysvětlil kritéria a potřebné údaje, pomohl fakultám s přípravou údajů a pomohl fakultě realizovat změny ve třídě, které byly podníceny vlastním zkoumáním jejich dat na základě kritérií”.
 - Naznačujeme, že fakulta pravděpodobně změní své postupy už jen tím, že je požádá o určité údaje, jak to učinila hypotetická komise v uvedeném příkladu.
 - Pokud fakultě sdělíte, jaká kritéria hodláte použít k vyhodnocení údajů o jejich třídách, jako je tomu v případě jak to udělala tato komise, pak fakulta může změnit své postupy tak, aby se přiblížily kritériím, která se používají v praxi. Pokud nabídnete fakultě určité vodítko při přípravě cílů jejich kurzů, testů, zkoušek, úkolů a standardů, a pokud je naučíte PTA bodování, pokud tak učiníte ve formě v prostředí semináře, kde je interakce bohatá a podnětná, fakulta pravděpodobně změní své postupy”.

Příklad 2: Hledání společných očekávání

- Cílem je shromáždit výsledky hodnocení tříd a odpovědět na otázky týkající se kurzů jako skupiny.

Příklad 3: Kontrola posloupnosti dovedností vyučovaných na katedře

- Cílem je identifikovat problémy s posloupností kurzů pomocí testů, zkoušek a úkolů a stupnic PTA používaných k jejich hodnocení.

Příklad 4: Co se požaduje od absolventů?

- Navazuje na stupnici PTA tím, že určuje úroveň výkonu, které musí studenti dosáhnout pokud mají získat určitou známku.

Příklad 5: Silné a slabé stránky výkonu žáka v jednom časovém okamžiku.

- Tento příklad měří specifické rysy identifikované ve skóre PTA ve snaze sledovat, zda student má výkonnost v těchto oblastech.

Příklad 6: Sledování výkonu žáka v průběhu času

- Tento příklad využívá skóre PTA ke sledování vzdělávacích cílů, například kritického myšlení, u studentů v průběhu času. Všechny tyto příklady zdůrazňují, že široká účast vyučujících je “silnou stránkou a zároveň omezením” jejich modelu hodnocení. Ne všechny instituce jsou stejné a ne všechny používají hodnocení pro stejné účely.

Každý vzdělávací systém nabízí institucím možnost integrovat hodnocení známkami s dalšími existujícími plány hodnocení, což může zvýšit institucionální/fakultní zapojení a akceptaci požadavků na hodnocení a zároveň pozitivně ovlivnit výuku a učení ve třídě.

3. VÝZVY A NOVÉ POŽADAVKY NA DIGITÁLNÍ HODNOCENÍ V KONTEXTU DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1. Hodnocení uchazečů o přijetí

3.1.1. Případová studie 1- Policejní škola Cluj-Napoca, Rumunsko

Hodnocení uchazečů k přijímacím zkouškám se provádí podle tzv. Metodiky přijímacího řízení na postsekundární školy MV podle ustanovení zákona č. 563/2004 Sb.I.G.P.R. a zahrnuje 4 fáze výběru:

- Výběr se skládá ze dvou vyřazovacích testů: psychologického vyšetření a vstupního testu, posouzení zdravotních standardů uchazečů na základě platného osvědčení o zdravotní způsobilosti.
- Druhá etapa výběru zahrnuje vyřazovací test pro posouzení fyzické výkonnosti;

- Třetí fáze výběru zahrnuje znalostní test (teoretický test);
- Čtvrtá fáze výběru zahrnuje vyřazovací test lékařské prohlídky v souladu se zákonem o zdravotních

normách;

Teoretický test a test fyzické výkonnosti jsou hodnoceny na stupnici od 1 do 10 a v případě druhého testu na stupnici od 5 do 10 nebo NEPŘÍPRAVENÝ. Znamka za úspěšné absolvování každého z těchto testů jenejméně 5.

Znalostní test, za který se uděluje 90 % maximální známky, zahrnuje:

- a) Položky v oblastech: v oblasti rumunského jazyka - 40 % a cizího jazyka - 15 %;
- b) předměty ze specifických právních předpisů ministerstva vnitra a politických institucí - 15 %. státu - 20 %;
- c) předměty z občanské výchovy a výchovy k občanství, cvičení k posouzení schopnosti analýzy a syntézy, jak je uvedeno v příloze a cvičení na logické uvažování - 15 %.

1 bod, který představuje 10 % z maximálního počtu bodů, bude automaticky udělen zaznalostní test. Výsledná známka se vypočítá jako aritmetický průměr známek získaných z teoretického testu a testu fyzické výkonnosti. Hodnocení fyzické výkonnosti se provádí v souladu s ustanoveními vyhlášky Ministerstva vnitra č. 140/2016 o hodnocení činnosti řízení lidských zdrojů v policejních útvarech, ve znění pozdějších předpisů.

Třídění testu fyzické výkonnosti se provádí na základě shody mezi hodnotami a známkou (uvedenou v oficiálních dokumentech).

Podmínky týkající se teoretického testu:

- Písemný test je vypracován ve dvou variantách;
- příložená tabulka hodnocení se vypracovává současně s písemnými testy;
- Při vypracování písemného testu a hodnocení se zohledňují tyto požadavky hodnotící

mřížky:

- a) Otázky musí být jasně formulované, přesné a v přísném souladu s předmětem zkoumání

s bibliografií zkoušky;

- b) Složitost otázek musí být taková, aby bylo možné na ně odpovědět ve stanoveném čase.

- c) Každá otázka musí mít čtyři možné odpovědi, z nichž pouze jedna je správná;

- d) Písemná zkouška se musí skládat z určitého počtu otázek, úměrného tématům

zkoušky, a to v závislosti na tom, zda se jedná o otázky, které jsou v písemné formě.

e) V písemném testu se dozvíte, jak se vypočítávají body;

f) Z hlediska formátu a obsahu musí být tabulka známek podobná listu správných odpovědí;

g) Aby uchazeči uspěli ve znalostním testu, musí správně odpovědět alespoň na 40% otázek, což odpovídá 5 známkám, což je úroveň, na které je stanovena hierarchie soutěže v závislosti na počtu míst.

3.1.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika

Střední policejní škola

Přijímací zkouška se skládá ze dvou částí:

Jednotná přijímací zkouška - se skládá z písemného testu z českého jazyka a literatury a z písemného testu z českého jazyka a literatury, písemného testu z matematiky a jejích aplikací.

Školní přijímací zkouška - se skládá z testu fyzické zdatnosti, který se skládá ze dvou disciplín: Kyvadlový běh na 4 x 10 m a běh na 1000 m. Kyvadlový běh na 4 x 10 m je testem síly uchazečů a jejich fyzické zdatnosti, rychlostních schopností se zaměřením na koordinaci pohybů. Běh na 1000 m je test, který měří úroveň funkčního potenciálu jednotlivce se zaměřením na střednědobou vytrvalost a morálně-volní vlastnosti.

Policejní škola

Přijímací řízení na PŠ probíhá formou řízeného pohovoru s ohledem na obor práce a studium studenta a jeho individuální požadavky.

3.1.3. Případová studie 3 - NVNA Varna, Bulharsko

V případě Námořní akademie “Nikola Vaptsarov” uchazeči předkládají dokumenty standardním způsobem, v papírové podobě, za což obdrží číslo kandidáta. Personální oddělení organizuje výběrové řízení a provádí obecnou kontrolu splnění požadavků.

Samostatná technická komise, jmenovaná příkazem rektora, generuje anonymní náhodné elektronické profily (kandidát 1, 2, 3 ...).

Probíhá několik přijímacích testů: test všeobecných znalostí, test z anglického jazyka, test fyzického potenciálu a psychologický test ve formě pohovoru. Po přijímacím řízení jsou výsledky zpracovány a vyhodnoceny na stupnici od nuly do šesti bodů. Výsledky jsou následně zpracovány do pořadí podle vlastní metodiky, na jehož základě je sestaven žebříček na jehož základě je provedeno přijetí na akademii.

3.1.4. Případová studie 4 - MBNA Constanta, Rumunsko

Přijímací řízení v MBNA probíhá podle jejích pravidel, která se vypracovávají každoročně na základě rámcové metodiky vypracované ministerstvem školství a pravidelného předpisu Generálního ředitelství pro řízení lidských zdrojů. Přijímání je organizováno a prováděno striktně v rámci počtů zápisů schválených rozhodnutím vlády, na návrh Komise ministerstva národní obrany (MApN).

Pouze uchazeči, kteří ukončili střední školu s maturitou nebo rovnocenným vzděláním, diplomem/certifikátem, se mohou zúčastnit přijímací zkoušky MBNA pro bakalářské studium.

Vzhledem k tomu, že MBNA připravuje prostřednictvím vysokoškolského studia vojenské a civilní odborníky v oborech s cílem osobního rozvoje, se zaměřením na profesní rozvoj, a to i v případě, že se jedná o vojenské a civilní odborníky, probíhá zařazení jednotlivce tak, aby splňoval specifické potřeby rumunských námořních sil nebo jiných příjemců systému národní obrany, veřejného pořádku a národní bezpečnosti, ale také sociálně-ekonomického systému, a tudíž je přijímací proces organizován a veden ve dvou směrech: vojenská část a civilní část.

A. Vojenská sekce

Uchazeči o studium v bakalářských studijních programech s vojenským zaměřením musí splnit následující podmínky:

1. Nábor

- Jedná se o registraci uchazečů o přijetí do vojenského systému prostřednictvím náboru informačních kancelářích územních, okresních a sektorových vojenských středisek;

- v této fázi se vypracovávají spisy pro registraci uchazečů o vojenskou kariéru.

2. **Výběr I**, etapa, v níž BIR naplánuje uchazečům výběrové testy v rámci výběrového řízení v územních výběrových a orientačních střediscích.

3. **Registrace** v MBNA přijatých uchazečů, kteří byli prohlášeni za přijaté po ukončení výběrového řízení, první etapě výběru, podle zvláštních podmínek uvedených na stránce pro přijímání;

4. **Pořadí** přijatých uchazečů, kteří byli vybráni na CZSO a zapsáni, bude provedeno po provedení mířkového testu, který prověří jejich znalosti z matematiky, informatiky a angličtiny, a to podle podmínek uvedených na stránce věnované přijímacímu řízení;

5. **Výběr II**, druhá fáze výběru, v níž budou uchazeči napláňováni společností MBNA, aby se zúčastnili výběrových testů ve vojenských nemocnicích a v Námořním zdravotnickém středisku.

6. **Přijímací řízení** končí, jakmile jsou místa obsazena uchazeči seřazenými v sestupném pořadí podle průměrných hodnot, kteří byli po všech výběrových testech prohlášeni za vyhovující.

Výběrové testy, které se konají v zónových výběrových a orientačních střediscích, vojenských nemocnicích a jsou vyřazovací, typu FIT/UNFIT, a získání hodnocení FIT ve všech testech je podmínkou pro přijetí do MBNA, vojenské sekce.

Přijímací zkouška pro vojenskou část pro přijetí do bakalářského studia na místa financovaná z rozpočtu se skládá z uchazečů, kteří se účastní výběrového řízení na základě zkoušky, kterou představuje test znalostí z matematiky, informatiky a angličtiny.

- Znalostní test je připraven v jednotné verzi v dopoledních hodinách formou mřížkového testu;

- Znalostní test se skládá z 36 položek, z nichž 9 položek je z matematiky, 9 položek z informatiky a 9 položek z matematiky, a 18 položek z angličtiny. Pro každý předmět bude vypracována maximálně jedna třetina položek.obtížnosti;

- Položky vycházejí z osnov pro státní maturitní zkoušku z matematiky a matematického myšlení a informatiky a z učebních osnov pro moderní jazyk 1 pro angličtinu, přičemž jsou zohledněny následující požadavky;

- celková doba trvání testu je 180 minut;

- každá položka má minimálně čtyři možné odpovědi, z nichž pouze jedna je správná. Za každou správně zodpovězenou položku se uděluje jeden bod za matematiku a informatiku a 0,5 bodu za angličtinu;

- známka za každý předmět se skládá ze součtu bodů za správné odpovědi na položky odpovídající danému předmětu plus jeden bod standardně;

- Průměr za znalostní test se vypočítá podle následujícího vzorce:

$MTVC = 0,5 \times NMath + 0,3 \times NInfo + 0,2 \times NEngl$, unde:

$NMath$ = známka z předmětu matematika;

$NInfo$ = známka z předmětu informatika;

$NEngl$ = známka z předmětu anglický jazyk.

- Průměr ze znalostního testu se počítá na 2 desetinná místa.

Uchazeči o studijní programy vojenského úseku jsou vyhlášováni jako “přijati” v přísně sestupném pořadí podle průměru dosaženého ve znalostním testu po volitelných možnostech v rámci schváleného limitu počtu přijatých pouze v případě, že byli na základě výběrového řízení prohlášeni za přijaté/schopné.

Minimální celkový průměr pro přijetí k bakalářskému studiu v MBNA nesmí být nižší než 5,00 (pět).

V případě stejných průměrů budou uchazeči v pořadí rozdělení podle následujících kritérií po sobě jdoucích kritérií:

1 - známka získaná z matematických předmětů;

2 - známka získaná z předmětů informatiky;

3 - známka získaná z předmětů anglického jazyka;

4 - průměr dosažený ve státní maturitní zkoušce;

5 - známka získaná ze zkoušky z matematiky v rámci státní maturitní zkoušky.

Při sestavování otázek v testu budou zohledněna tato kritéria v dotazníku pro účastníky

výběrového řízení:

- musí být v přísném souladu s obsahem předmětu a učebnicemi platnými pro přijímací řízení;
- musí být jasně formulovány;
- musí zajišťovat vyvážené pokrytí předmětu;
- musí mít určitou míru komplexnosti, pokud jde o obsah učiva, učební látku a učební texty, které jsou v nich obsaženy, aby je bylo možné vyřešit ve stanoveném čase (180 minut), z čehož jedna třetina celkového času musí být věnována na řešení úlohy u každého předmětu bude mít maximální stupeň obtížnosti podle podle použitých učebních plánů.

Jsou vypracovány čtyři varianty soutěžních otázek, označené A, B, C a D. Pořadí v rámci každé varianty soutěžních otázek je pro každou variantu určeno náhodně pro každý předmět.

Ověření se provádí tak, že se na každý soutěžní formulář přiloží hodnotící mřížky v přítomnosti uchazečů.

B. Občanská část

U placených míst se přijímací řízení skládá z přijímací zkoušky.

Přijímací zkouška se skládá z bodů získaných při maturitní zkoušce.

V případě stejného průměru budou uchazeči, kteří se umístili na posledním místě, rozdělení podle následujícího klíče kritéria:

1- typ modulu matematiky, který se vyučuje na střední škole, přičemž prioritu má M_ Mathematics-

Informatika, M_ Přírodní vědy, M_ Technologie

2 - známka z matematiky získaná při maturitní zkoušce.

Pro získání vysokoškolského stipendia se přijímací řízení skládá ze souborného testu, přijímací průměr se vypočítá takto:

$$MA = 0,75 \times N\text{Math} + 0,25 \times N\text{Bac},$$

kde: NMath - známka z matematiky získaná při maturitní zkoušce, NBac - známka z matematiky získaná při maturitní zkoušce.

V případě rovnosti průměrů budou uchazeči, kteří se umístili na posledním místě, rozdělení podle

následujících postupných kritérií:

1 - známka z matematiky získaná při maturitní zkoušce;

2 - průměr dosažený při maturitní zkoušce;

3 - známka z rumunského jazyka získaná při maturitní zkoušce.

3.2 . Průběžné hodnocení žáků a studentů

3.2.1 Případová studie 1 - Policejní škola Cluj-Napoca-Rumunsko

Průběžné hodnocení žáků a studentů má formativní charakter a zahrnuje kontinuální činnost během níž můžeme pozorovat obtíže v učení a sledovat pokroky. Učitel i žáci jsou do tohoto procesu zapojeni, přičemž oba hrají aktivní roli. Je třeba najít rovnováhu mezi průběžným a ostatními formami hodnocení. V rumunských veřejných řádných školách mají učitelé dostatečný balík profesních kompetencí, které jim umožňují přeorientovat se na nové vyučování, učení a hodnocení a společně se vypořádat s jakýmkoliv překážkami, zejména s ohledem na specifika škol a zvláštnosti kompetencí, které mají být rozvíjeny u žáků.

Školy Ministerstva vnitra jsou vybaveny slušnou technologickou infrastrukturou, i když jsme právě zjistili, že nikdy nejsme stoprocentně připraveni na rychlé zásadní změny v profesním prostředí. Úkolem průběžného hodnocení je kontrolovat, zda k učení dochází, a podpořit učitele v přístupu, který si stanovili pro sebe a pro žáky. Učitelé nepoužívají jedinou metodu v on-line průběžném hodnocení žáků, protože se již přesvědčili o mimořádně negativním účinku tohoto postupu, pokud jde o ochuzení hodnocení žáků infrastrukturou, i když jsme právě zjistili, že nikdy nejsme stoprocentně připraveni na rychlé zásadní změny v profesním prostředí. Úkolem průběžného hodnocení je kontrolovat, zda k učení dochází, a podpořit učitele v přístupu, který si stanovili pro sebe a pro žáky. Učitelé nepoužívají při průběžném hodnocení žáků online jedinou metodu, protože se již přesvědčili o mimořádně negativním dopadu tohoto postupu, pokud jde o ochuzení hodnocení žákovy autenticity, serióznosti a kreativity. Při online hodnocení používají naši vyučující nástroje hodnocení, které jsou objektivní, snadno použitelné a ověřené.

Průběžné hodnocení může probíhat na konci série kurzů; může mít podobu eseje, mřížkového testu, projektu nebo ústního hodnocení. Posledně jmenované má tu výhodu, že poskytuje okamžitou zpětnou vazbu na otázky učitele, které mohou být otázkami syntézy, porozumění, znalostí, analýzou. Projekt oproti tomu podporuje týmovou práci, což je forma činnosti, se kterou se žáci budou setkávat každý den na policejních stanicích.

Jedno je jisté: vyučující na školách našeho ministerstva musí prokázat seriózní digitální dovednosti v oblasti digitální gramotnosti, vědomi si toho, že online platformy a tyto druhy nástrojů mají určitá omezení, se kterými se při výuce se studenty, s nimiž pracují, nesetkali. Musíme zvládnout technickou složku co nejlépe, abychom byli schopni provádět výukovou činnost a hodnocení žáků ve výuce v co nejlepších podmínkách a považovat zkušenosti - ať už jsou jakékoliv - za důležitý zdroj informací pro budoucí činnost.

3.2.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika

Průběžné hodnocení poskytuje žákům užitečné informace o jejich znalostech, o tom, čemu rozumí nebo co umí, průběžně v procesu učení a směřuje k dosažení stanovených cílů. Umožňuje jim sledovat jejich vlastní pokrok, podněcuje je k tomu, aby řídili své učení a pomáhá jim komplexně rozvíjet jejich osobnost. Vzhledem k charakteru a typu školy by žáci měli získat nejen “obecné” dovednosti odpovídající středním školám nebo vyšším odborným školám, ale také dovednosti potřebné pro pozdější uplatnění u Policie České republiky nebo jiných orgánů činných v trestním řízení, ale i dovednosti potřebné pro přijetí na vyšší odborné školy nebo vysoké školy, zejména na Policejní akademii a vysoké školy vyučující bezpečnostní právo a právní obory.

Průběžné hodnocení se provádí prostřednictvím: ústních zkoušek, písemných testů a praktických zkoušek.

3.2.3. Případová studie 3 - NVNA Varna, Bulharsko

Existuje široká škála forem hodnocení. Přímo souvisejí s přístupy k hodnocení a metodami. Nejčastěji používanými formami hodnocení studentů jsou: testy, písemné úkoly, praktické úkoly a tvorba portfolia.

Nejméně jeden den před termínem hodnocení pořádá učitel konzultaci se studenty, během níž jim dá předběžné pokyny, jak bude zkoušení probíhat. Pro účely nácviku práce s testovacím systémem mohou všichni studenti vyřešit krátký vzorový test v zabezpečeném prostředí prohlížeče. Učitel je povinen poskytnout studentům kritéria hodnocení předem.

3.2.4. Případová studie 4 - MBNA Constanta, Rumunsko

Průběžné hodnocení studentů v MBNA se provádí na základě ustanovení postupu PO 02-10 Hodnocení a klasifikace studentů, který je součástí Kodexu kvality.

V univerzitním systému se hodnocením rozumí jakýkoli proces, který měří a hodnotí znalosti, dovednosti a postoje každého studenta ve studijním oboru. Hodnocení je důležitou součástí vzdělávacího procesu, které je v interakci s cíli, obsahem a metodou výuky. Hodnocení by mělo odrážet učení.

Různé formy hodnocení zahrnují:

- a) hodnocení znalostí, úrovně porozumění a zpracování, dovedností, schopností a kompetencí žáka, b) hodnocení znalostí, úrovně porozumění a zpracování, dovedností, schopností a kompetencí žáka studenta, jakož i postojové kvality specifické pro daný obor;

- b) motivaci k učení poskytováním zpětné vazby, která pomáhá studentovi poznat a zlepšit své znalosti a dovednosti výkonu;
- c) poskytnutí obecného rámce, který umožňuje objektivně určit studentovy schopnosti a dovednosti.

Při hodnocení studentů se dodržují následující obecné zásady:

- a. hodnocení žáků je spravedlivé, přesné a spolehlivé;
- b. hodnocení žáků je založeno na kritériích, která popisují konkrétní výkony pro propagaci každého studijního předmětu;
- c. systém hodnocení je monitorován s cílem snížit přetížení učebních osnov a podpořit zvyšování kvality výuky; c. systém hodnocení je monitorován s cílem snížit přetížení učebních osnov a podpořit integrovaného učení;
- d. jsou stanovena jasná ustanovení týkající se docházky do předmětů a dalších činností, které mohou ovlivnit hodnocení studentů;
- e. studenti mají povinnosti jako aktivní účastníci procesu hodnocení; tyto povinnosti se týkají zejména vhodného chování během hodnocení, které odráží úroveň znalostí a dovedností studentů, přípravy během zkoušky, poskytování objektivní zpětné vazby;
- f. cílem hodnocení je podpořit a ocenit vlastní úspěchy studenta v psychopedagogické a metodické oblasti.

Metody hodnocení studentů používané v programech nabízených MBNA jsou následující:

- a) tradiční metody: ústní zkoušky, písemné zkoušky, praktické zkoušky;
- b) alternativní metody: systematické pozorování, šetření, projekt, sebehodnocení.

Hlavními formami hodnocení (evaluace) jsou zkoušky, kolokvia, studijní projekty, známky.

Nezávisle na formě hodnocení (zkouška nebo kolokvium) a algoritmu hodnocení (písemné, ústní, praktické zkoušky nebo jejich kombinace), znalosti studenta získané v daném předmětu se hodnotí plným počtem bodů v rozmezí 10 až 1, které se zapisují do katalogu předmětů a do klasifikačního řádu v žákovské knížce. Minimální počet bodů, které lze z předmětu získat, je 5.

Online hodnocení studentů MBNA probíhá v souladu s metodikou schválenou senátem univerzity.

Pro online hodnocení studentů bez ohledu na formu (ústní/ písemné/ mřížkový test/ kombinované), se používá výuková platforma ADL, která je k dispozici učitelům a žákům zapsaným do MBNA. Umožňuje hodnocení v rámci individuálních nebo skupinových videokonferencí, které učitel daného předmětu vede a zaznamenává do záznamu. v plném rozsahu nebo zčásti. Nahrávky pořízené při této příležitosti

jsou důkazem hodnotící činnosti a budou archivovány a uchovávány správcem platformy po celý školní rok.

Pokud je ústní hodnocení žáků založeno na jednotlivých povinných zkušebních předmětech (dva předměty), vypracuje zkoušející zkušební testy (v elektronické podobě), které musí zahrnovat celou probíranou látku.

- Seznam zkušebních předmětů bude studentům sdělen nejméně 3 dny před plánovaným termínem elektronické zkoušky.

- Před zkouškou bude mít vyučující k dispozici náhodné pořadí předmětů (nikoliv to, se kterým byli seznámeni studenti), které zašle e-mailem vedoucímu katedry, což bude oficiálním dokumentem o zkoušce.

- Zkoušený student si z těch, která zůstala volná, vybere dvě čísla, která jsou ve skutečnosti dvěma zkuškovými tématy, v době konání zkoušky studenta, které student nahlas přečte, aby se ujistil, že jim rozumí, načež přistoupí k jejich řešení v časovém limitu stanoveném zkoušejícím.

- Studenti budou mít různá zkušební témata, takže počet témat musí být alespoň dvojnásobný než počet témat

počtu účastníků zkoušky.

- Ústní hodnocení online bude probíhat ve skupinách studentů.

- Seznam požadovaných témat, tj. nahrávek pořízených během videozkoušky, je důkazem o hodnotící činnosti a bude archivován a uchováván správcem platformy po celou dobu trvání akademického roku.

Pro písemné hodnocení studentů jednotlivá a odemčená témata zkoušek v daném termínu stanoveném pro zkoušku budou nahrána na platformu ADL.

- Studenti budou mít časový interval stanovený zkoušejícím na vyřešení a nahrání svých odpovědí do platformy.

- Odpovědi studentů zadané na počítači budou odeslány v časovém intervalu stanoveném zkoušejícím. v závislosti na obtížnosti tématu (témat).

- Jednotlivé odpovědi obsahující odpovědi studentů nahrané na platformu spolu s nahrávkami pořízenými během videozkoušek, jsou důkazem hodnotící činnosti a budou archivovány a uchovávány správcem platformy po celý akademický rok.

- Při písemném hodnocení mohou studenti požádat zkoušejícího předmětu o přehodnocení své práce v rámci jednoho pracovního dne od oznámení výsledků. Odpovědi studenta na zkušební otázky budou přezkoumány a vyučující daného předmětu bude povinen poskytnout studentovi vysvětlení postupů a kritérií hodnocení s využitím komunikačních prostředků platformy ADL.

Pro vyhodnocení žákovského testu s mřížkou lze v sekci "Hodnocení" použít platformu ADL, v takovém případě se studentům odemkne přístup k mřížkovým

testům nastaveným pomocí aplikace. V den a hodinu, které byly pro zkoušku sděleny, a studenti je vyřeší v rámci časového limitu, který jim byl stanoven, přičemž po uplynutí času určeného k řešení bude sděleno dosažené skóre.

- Zprávy generované použitou platformou a obsahující centralizaci výsledků získaných pomocí hodnocených studentů, představují důkaz o hodnotící činnosti a budou archivovány a uchovávány na platformě správcem platformy po celý akademický rok.

3.3. Hodnocení absolventů pro atestaci studia

3.3.1. Případová studie 1 - Policejní škola Cluj-Napoca Rumunsko

Hodnocení uchazečů o absolventské zkoušky je organizováno a prováděno na základě metodiky schválené Ministerstvem vnitra. Absolventi prokáží v rámci zkušebních podmínek, odpovídající přípravu k pověření a k obsazení prvního místa důstojníků/policistů mimo armádu.

Absolventská zkouška se skládá z praktických, písemných a ústních zkoušek.

Praktická zkouška se skládá z:

- provedení střelby z poskytnutých zbraní - provedení střelby podle pravidel pro střelbu ze zbraní podle platných rozkazů/předpisů;
- fyzická příprava - podle testů a stupnic stanovených koordinacním výborem pro výkon zkoušky a které se řadí mezi zkoušky pro první místo služebního zařazení.

Písemný test se skládá z testu znalostí z jednotek výsledků učení, a to podle témat a bibliografie schválené pro zkoušku.

Ústní zkouška je zaměřena na řešení problémových situací z bibliografie schválené pro zkoušku.

Podmínky:

- Praktická zkouška ověřuje praktické dovednosti potřebné k provádění konkrétních úkolů kvalifikace. a provádí se na střelnici a ve sportovních zařízeních.
- Praktická zkouška se hodnotí známkou od 10 do 1,00, která se vypočítá jako aritmetický průměr známek získaných za každou složku/sekvenci zkoušky s přesností na dvě desetinná místa, bez započtení počtu bodů, které byly získány za každou složku/sekvenci zkoušky. bez zaokrouhlování.
- Za každou složku/sekvenci praktické zkoušky je třeba získat alespoň 5,00 bodů a za praktickou zkoušku získat úspěšně/průměrně 6,00 bodů, počítáno na dvě desetinná místa bez zaokrouhlování.

- Nedodržení postupů nebo neúspěšné absolvování praktické zkoušky bude mít za následek, že uchazeč bude vyloučen z maturitní zkoušky. Cílem písemného testu je ověřit odborné znalosti uchazečů a jejich schopnost syntetizovat a systematizovat a skládá se ze znalostního testu s položkami z odborných kompetenčních jednotek, který může mít formu testu s objektivními položkami, s výběrem z několika položek, nebo znalostního testu s poloobjektivními a subjektivními položkami s otevřenými odpověďmi.

Témata a stupnice hodnocení, známkování a bodování písemného testu vypracovávají zkušební subkomise v souladu s následujícími požadavky:

- musí být v souladu s obsahem schválené bibliografie;
- zajistit vyvážené pokrytí získaných kompetencí;
- musí mít určitý stupeň relevance ke standardu odborného vzdělávání, učebním plánům a učebním osnovám;
- řešení pokynů musí být možné ve stanoveném čase, aniž by bylo nutné používat pomocné nástroje;
- předměty a stupnice hodnocení a známkování by měly být navrženy tak, aby bylo zajištěno jednotné hodnocení a známkování prací.

V případě testu s otevřenou odpovědí bude hodnocení probíhat podle předmětů, přičemž známky budou na stupnici od 10 do 1,00, na základě stupnice hodnocení a známkování.

Minimální hranice úspěšnosti u písemného testu je 5,00 (pět).

Ústní zkouška je aplikačního charakteru a skládá se z řešení problémů ze všech tří kategorií kompetenčních jednotek, tj. klíčových, obecných a odborných jednotek, podle bibliografie schválené pro zkoušku.

- Každá práce má stejný počet otázek, z nichž jedna je situační studie.
- Počet zkušebních lístků je o 20% vyšší než počet kandidátů v sérii, kteří se účastní zkoušky ve stejnou dobu a ve stejné subkomisi/zkušebním týmu.

Průměr závěrečné zkoušky se vypočítá jako průměr získaných bodů (průměrů) při zkouškách na dvě desetinná místa bez zaokrouhlování.

3.3.2. Případová studie 2 - Policejní škola Česká republika

Střední policejní škola

Maturita - závěrečná / maturitní zkouška

Maturitní zkouška se skládá ze společné a profilové části:

Společná část maturitní zkoušky

Zkušebními předměty společné části maturitní zkoušky jsou:

- a) český jazyk a literatura,
- b) cizí jazyk - každý žák si vybírá z nabídky v souladu s právními předpisy; nabídka zahrnuje pouze cizí jazyky vyučované ve škole, kterou žák navštěvuje, b) nabídka se skládá pouze z cizích jazyků, které žák studuje.
- c) matematika.

Zkoušky společné části maturitní zkoušky mají formu didaktického testu, který je jednotně a centrálně vyhodnocován způsobem a podle kritérií stanovených právními předpisy.

Profilová část maturitní zkoušky

Zkušebními předměty profilové části maturitní zkoušky jsou:

- a) český jazyk a literatura - písemná práce a ústní zkouška hodnocená zkušební komisí,
- b) cizí jazyk - písemná práce a ústní zkouška hodnocená zkušební komisí, pokud si uchazeč zvolil cizí jazyk z povinných zkoušek společné části maturitní zkoušky,
- c) právo - ústní zkouška hodnocená zkušební komisí,
- d) bezpečnost a kontrola kriminality - ústní zkouška hodnocená zkušební komisí,
- e) praktická zkouška z odborných policejních předmětů zaměřená na řešení modelových situací v rámci policejní praxe v oblasti bezpečnosti, služby dopravní policie, tělesné přípravy, střelecké přípravy a kontroly kriminality.

Policejní škola

Maturitní zkouška

Vzdělávací program odpovídá specializaci vzdělávacího programu: pro službu pořádkové policie, pro službu imigrační a cizinecké policie, pro službu kriminální policie a vyšetřování, pro pracovníky Ministerstva vnitra a Policie České republiky.

Vysokoškolské policejní vzdělávání je ukončeno maturitní zkouškou, která se skládá ze tří specializovaných odborných předmětů, cizího jazyka a obhajoby absolventské práce. Maturita se skládá z následujících předmětů: Zkouška z odborných předmětů: Management, Správní právo, Trestní právo, zkouška z cizího jazyka, obhajoba absolventské práce.

3.3.3. Případová studie 3 - NVNA-Varna, Bulharsko

Absolventi NVNA, kteří jsou připravováni ke službě v námořnictvu, jsou hodnoceni podle tzv.

Metodiky pro provádění státních zkoušek pro námořní kadety v oboru Organizace a řízení námořnictva.

Velení vojenským jednotkám na taktickém stupni. Metodika je jednotná pro všechny vojenské odbornosti v rámci bulharských vysokých vojenských škol.

Státní zkouška je naplánována ve dvou termínech: jeden řádný a jeden opravný, které se konají jednou za rok.

Ke státním zkouškám jsou připuštěni všichni kadeti, kteří absolvovali všechny předměty a praxi v rámci učebního plánu a úspěšně složili všechny semestrální zkoušky.

Nejméně tři měsíce před termínem konání státní zkoušky jsou kadeti informováni o metodice konání státní zkoušky a o dotazníku zkoušky.

Kadeti se mohou zúčastnit jedné řádné a jedné opravné zkoušky. V případě neúspěšného vykonání ještě jedné řádné a opravnou zkoušku mohou vykonat v následujících třech letech.

Pro konání zkoušky jsou potřeba následující dokumenty:

- Nařízení superintendenta pro státní zkušební komisi;
- nařízení superintendenta obsahující seznam kadetů připuštěných ke státní zkoušce;
- protokol o státní zkoušce;
- předložená kniha kadetů;
- Pracovní materiály ke zkoušce.

Každá státní zkouška se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické.

Teoretická část se skládá ze tří otázek:

- 1. otázka je z taktiky námořnictva,
- 2. otázka je z: použití zbraní v boji, organizace služby na lodi, metodiky práce na lodi bojového výcviku a další,
- 3. otázka je z námořních zbraní.

Protokol o zkoušce obsahuje: hodnotu a tři jména, hodnocení teoretické části, hodnocení praktické části, závěrečné hodnocení. Závěrečná známka je tvořena váženým součtem : $FG = 0,8TG + 0,2PG$. Zkouška je ústní, pokud vedoucí komise nerozhodne jinak.

3.3.4. Případová studie 4- MBNA-Constanta, Rumunsko

Pokud jde o hodnocení studentů MBNA v rámci závěrečných zkoušek, tento proces probíhá podle vlastních předpisů založených na rámcové metodice vydávané pravidelně ministerstvem školství.

Absolventi bakalářského studia ukončují své vysokoškolské vzdělání složením diplomové zkoušky, která se skládá ze dvou hodnocení:

Hodnocení 1: Hodnocení základních a odborných znalostí - počítačový grid test.

Hodnocení 2: Prezentace a obhajoba diplomového projektu - ústní zkouška.

Diplomová zkouška probíhá ve fyzické podobě, ve skupinách po 10-15 studentech pro každý test. Pro hodnocení 1 stanoví počet položek diplomová zkušební komise příslušného studijního programu a činí 20 až 30 položek z databáze specifické pro každý studijní program, který je průběžně zdokonalován a upravován. Tento test se provádí na počítači, v časovém úseku, v MBNA pod dohledem diplomové zkušební komise. Znamka je přísně objektivní a je udělena počítačem na konci testu s přesností na dvě desetinná místa, bez zaokrouhlování.

Hodnocení 2 Průměr z diplomové zkoušky se vypočítá jako aritmetický průměr ze známek členů zkušební komise se zaokrouhlením na dvě desetinná místa. Znamky udělené členy komise za hodnocení 2 jsou celá čísla od 1 do 10. Průměr diplomové zkoušky je aritmetický průměr průměrů hodnocení 1 a 2. Minimální úspěšnost u diplomové zkoušky je nejméně 6,00, přičemž minimální známka je nejméně 5,00 za každou zkoušku.

Absolventi magisterského programu ukončí své vysokoškolské vzdělání vypracováním diplomové práce,

která se skládá z jediné zkoušky: prezentace a obhajoby disertační práce - ústní zkoušky.

Disertační zkoušku lze vykonat fyzicky nebo online prostřednictvím platformy dostupných na adrese v době konání disertační zkoušky. Způsob vykonání disertační zkoušky (fyzický nebo online) se oznamuje nejméně 2 týdny před začátkem období rozhodnutím MBNA Senátu.

V případě online zkoušek pro absolventy magisterského studia je virtuální platforma ADL využívána při hodnocení v individuálních nebo skupinových video sezeních.

- Online verze zkoušky musí být pro každého absolventa kompletně zaznamenána a archivována na adrese na úrovni fakulty.

- Záznamy pořízené při této příležitosti jsou dokladem o zkouškové činnosti a budou archivovány na úrovni pořádající fakulty.

- Ve stanoveném termínu a čase zkušební komise spustí videozkoušku a provede online prezenci absolventů na základě katalogů, které obsahují první a poslední záznam o zkoušce všech přihlášených absolventů. Ti se prokazují průkazem totožnosti, který předloží zkušební komisi.
- Výsledná známka je aritmetickým průměrem (na dvě desetinná místa, bez zaokrouhlování) známek.

udělených předsedou a členy komise, což jsou celá čísla od 1 do 10.

Minimální hranice úspěšnosti u disertační zkoušky je alespoň 6,00.

4. METODICKÉ POŽADAVKY NA VÝVOJ ZABEZPEČENÉ SOFTWAREVÉ PLATFORMY PRO ONLINE A OFFLINE VYŠETŘENÍ (ZKOUŠKY)

4.1. Systémové požadavky. Definice cílových skupin

Cílovou skupinu tvoří uchazeči o přijímací zkoušku a následně o studentí partnerských institucí v projektu, a to v průběhu dílčích a závěrečných hodnocení, a dále studentí z jiných institucí v oblasti obrany a veřejného pořádku, z Rumunska a z dalších zemí, které se účastní projektu partnerských zemí.

Na úrovni rumunské policie bude software využíván také při testech, které se vztahují na policejní složky, při jejich pravidelném profesním hodnocení nebo při různých kariérních kurzech, které navštěvují. Ve vysokoškolských vzdělávacích institucích v oblasti obrany v Rumunsku a Bulharsku bude software využíván jak pro hlavní procesy (přijímání, hodnocení v průběhu studia, ukončení studia), tak pro specifické procesy (přijímání, hodnocení v průběhu studia, ukončení studia) a pro specifické procesy hodnocení v postgraduálních kurzech nebo kurzech průběžné odborné přípravy.

Na národní úrovni bude možné výsledky projektu přenést jako osvědčené postupy do dalších institucí v oblasti obrany, veřejného pořádku a bezpečnosti, a to jak v procesu výběru a odborné přípravy, tak i v oblasti vzdělávacích institucích v civilním sektoru

4.2. Obecné metodické požadavky na softwarové nástroje pro hodnocení online a offline

- Software bude použitelný v intranetovém i internetovém prostředí.
- Software bude mít 3 části, pro každý typ hodnocení hlavních vzdělávacích procesů: Přijímací řízení, hodnocení v průběhu kurzu, ukončení studia.
- Software bude umožňovat synchronní připojení (učitel je spojen se studenty prostřednictvím jedné z komunikačních platform. Tento vzdělávací proces bude probíhat ve stejnou dobu a na stejném virtuálním místě.
- Software poskytne možnost využívat online verzi velkému počtu osob,
- Software umožní zpětnou vazbu - studenti budou reagovat bez přerušení výuky (online chat, současně s dotazy na učitele).
- Software umožní průběžnou kontrolu většího počtu studentů (celé třídy) v rámci výuky, formou dotazníků s větším počtem možností (pravdivé/nepravdivé výroky, výběr z více možností otázky apod.).
- Software umožní sdílení většího množství dat (prezentace, krátká výuková videa, zvukové soubory, atd.
- Software umožní zadávat studentům úkoly a informace o předmětech.
- Software umožní studentům prezentovat zadané úkoly.
- Software bude poskytovat možnost testování výběrem otevřených a uzavřených otázek s následným hodnocením podle zadaných parametrů.
- Software umožní srovnávací hodnocení mezi paralelními třídami (třídami v rámci ročníku).
- Software bude poskytovat možnost srovnávacího hodnocení žáků v dané položce
- Software bude poskytovat možnost srovnávacího hodnocení testových otázek v rámci různých předmětů.
- Software umožní ověřování identity pomocí rozpoznávání obličeje
- Software umožní odhalit plagiátorství nebo určit procento podobnosti. mezi pracemi ostatních studentů
- Software poskytne možnost upozornit učitele na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří využívají přizpůsobené podmínky výuky ve vzdělávání.

4.3. Obecné metodické požadavky na vývoj testů

- Zobrazení testovacího prostředí na různých platformách - PC, tablet, mobilní telefon.
- Nastavení obtížnosti testu a stupnice hodnocení.
- Nastavení počtu pokusů o test.
- Nastavení časových limitů pro testy.
- Možnost nastavení časových limitů na jednotlivé otázky.
- Možnost práce se všemi testovými otázkami v průběhu testu (otevření libovolné testové otázky v průběhu testu).
- Přihlášení k testu pomocí uživatelského účtu, QR kódu, vygenerovaného odkazu, otisku prstu.
- Možnost používat otevřené otázky s krátkými odpověďmi nebo možnostmi kreslení.
- Možnost používat uzavřené (pravda/nepravda) dichotomické otázky.
- Možnost používat uzavřené otázky s uzavřenou odpovědí s výběrem jedné správné odpovědi.
- Možnost použití uzavřených otázek s výběrem více správných odpovědí.
- Možnost použití uzavřených odpovídajících otázek (s možností přesunutí/ vytažení).
- Možnost používat uzavřené úlohy s tříděním (vzestupné a sestupné třídění) podle textu, čísel, datumů, atd.
- Možnost náhodného výběru a promíchání otázek podle témat.
- Možnost náhodného výběru otázek z banky úloh.
- Výběr povinných otázek.
- Možnost náhodného výběru otázek a odpovědí při generování testů.
- Možnost vkládání obrázků a videí.
- Nástroj pro podporu vkládání matematických výrazů a rovnic, matematických symbolů.
- Možnost automatického generování správných a nesprávných výsledků.
- Relativní a absolutní výkonnostní testy.
- Import/export testových otázek z/do tabulkových dokumentů.
- Možnost opakovaného použití testu.

4.4. Obecné metodické požadavky na hodnocení výsledků online nebo offline testů

- Umožňují import a export hodnocení do tabulkových souborů.
- Umožnit možnost vytvářet různé stupnice hodnocení (číselné, slovní, procentuální).
- Umožnit možnost vizualizace individuálních výsledků každého žáka/studenta.
- Umožnit možnost zobrazit výsledky celé skupiny výběrem jednotlivých otázek, popř. jako přehled.
- Umožnit automatické vyhodnocení uzavřených otázek.
- Umožňují procentuální hodnocení pomocí grafů a převod na hodnotící škálu (známky).
- Umožnit porovnání stejného testu pro více skupin (tříd/skupin) - Umožnit průběžné hodnocení

zaznamenávat zpracované testy jednotlivých žáků a jednotlivých skupin (tříd) do celkového přehledu

hodnocení předmětu nebo modulu.

4.5. Specifické metodické požadavky na on-line a off-line hodnocení přijetí, střední semestrální hodnocení a absolvování v partnerských institucích v oblasti obrany a veřejného pořádku projektu

4.5.1. Přijímání do institucí v oblasti obrany a veřejného pořádku

a) **Eliminační test**

- Databáze (nebo navržená na základě přihlášek uchazečů) může být importována ze stránek národní aplikace e_Resources.
- Pomocí této databáze by mělo být možné vytvářet různé statistické situace. (uchazeči/okresy/pohlaví/etnická příslušnost atd.).
- Bude možné rozdělit uchazeče podle instituce původu a podle oblastního střediska.

- Bude možné rozdělit kandidáty podle skupin/týmů pro sportovní test.
- Umožnit přepočítání hodnocení sportovního testu na známky v souladu s národní předpisy a legislativou.

b) Písemný test

- Softwarová aplikace by měla usnadnit práci při známkování zkoušky typu “grid” písemných prací, měla by pomáhat při automatickém rozpoznávání a interpretaci odpovědních archů. Skenování odpovědních archů by mělo probíhat odděleně od aplikace, typ skeneru pro interpretaci a opravu není povinný. Aplikace by měla usnadnit automatické opravy zkuškových listů s mřížkou z obrazových souborů (BPM, TIFF, JPEG) nebo PDF.
- Mělo by být možné definovat vlastní mřížky nastavením počtu otázek, variant, sad nebo relací, a to ze všech 3 kategorií položek.
- Měl by být možné vytvářet různé typy položek a generovat varianty testů pro administraci.
- Měl by být možné definovat skóre pro každou otázku.
- Mělo by být možné automaticky vypočítat skóre a rozeslat ho kandidátům.
- Je možné zasahovat do oprav případných chyb.
- Zobrazovat a tisknout opravené testy na vyžádání podle kandidátů.
- Mělo by být možné zvolit si způsob nastavení testů, pokud je to nutné a vhodné, a to podle formulování otázek (položek) při vytváření testů nebo automatickým vytěžením položek z dříve vytvořené databáze náhodným výběrem a/nebo odstraněním těch položek, které mají byly vybrány v předchozím zkuškovém období.
- Odpovědi budou uchazečům předkládány v modifikované podobě pro stejnou otázku u každé zkoušky.
- Použijte nabídky pro generování zkušebních listů a mřížek odpovědí.
- Mělo by být možné upravovat některé statistické údaje o otázkách v testu, např. vyjmout otázku, kterou nikdo neodpověděl správně - případná chybná otázka;
- Mělo by být možné při výpočtu konečného výsledku automaticky zadat dodatečné body za účast, které se udělují podle metodiky zkoušky.

4.5.2. Průběžné hodnocení

Nejběžnějším způsobem online zkoušení jsou kvízy. Ty mohou zahrnovat odpovědi “ano”/”ne”. (“pravda”/”nepravda”) odpovědi nebo výběr jedné či více možností správné odpovědi z několika možných variant. (Testy s jednou volbou nebo s více možnostmi). Testy dotazníkového typu umožňují vysokou míru objektivitu v oblasti a jsou použitelné pro jakýkoli předmět.

Testy by měly být předem nahrány do digitálního hodnotícího systému nebo zabudovány do softwaru. “Vzdálené/vzdálené” hodnocení zahrnuje přístup uživatelů k hodnotící platformě, jako je např. Systém LMS. (Learning Management System) prostřednictvím internetu nebo intranetu”, který je schopen provádět následující činnosti a funkce:

1. Centralizovat a automatizovat správu testů;
2. Velmi rychle sestavovat a poskytovat výukový obsah;
3. Konsolidovat vzdělávací iniciativy na škálovatelné webové platformě;
4. Umožnit přizpůsobení obsahu a opakované použití znalostí.

Specifické metodické požadavky na online/offline hodnocení

Software musí umožňovat:

- Splnění bezpečnostních požadavků kladených systémem (ochrany a zabezpečení a omezení);
- Nahrávání materiálů, studijních materiálů tak, aby k nim studenti měli kdykoli přístup, např. prezentace, videa se skutečnými situacemi z policejní práce, zvukové soubory, pracovní listy, které mohou být studenti řešit;
- Online hodiny navštěvované co největším počtem uživatelů;
- Nahrávat průběh výuky s možností následného přehrání studenty;
- Přívětivé a snadno použitelné rozhraní;
- Sekce fóra (diskuse, zprávy mezi studenty a učiteli);
- Synchronní způsob online komunikace (individuální a skupinový chat, videohovory).
- Možnost, aby studenti mohli prezentovat řešení obdržených úloh;
- Snadný přístup k ověřovacím testům;
- Získání určité zpětné vazby po ověřovacích testech;
- Získání seznamů, žebříčků, srovnávacího hodnocení mezi třídami žáků atd.

4.5.3. Ukončení studia

Praktická zkouška:

- Pro zkoušku fyzické výkonnosti - totožnou se zkouškou z přijímacího řízení - se použije zkouška fyzické výkonnosti, přičemž osobní údaje žáků jsou uloženy v databázích tříd žáků;

- Pro složku střelby z poskytnuté výzbroje (pokud je k dispozici) - body z terče musí být převedeny na zápis, v souladu s právními předpisy.

Písemný test:

- vypracování a hodnocení testů k ověření znalostí, stejný princip jako při přijímacím řízení. a vygenerování odpovědních archů s CRC kódem, pomocí kterého je lze rozpoznat u každého z nich testovanou osobu.

Ústní zkouška:

- vypracování zkušebních lístků se stejným počtem položek, z nichž jedna spočívá ve vyřešení úlohy případové studie podle schválené bibliografie a opravné stupnice.

Z prací učitelů a studentů mohou být vytvořeny virtuální knihovny, které mohou být přístupné všem uživatelům platformy.

4.6. Výhody používání bezpečné softwarové platformy pro online i offline hodnocení.

- Archivace a vyhledávání informací.
- Autorizovaný přístup pro učitele a žáky.
- Autorizovaný přístup pro učitele a studenty odkudkoli s přístupem k internetu,
- přístup k videokonferenčním aplikacím.
- Snadný způsob zadávání dokumentů a přístup k nim odkudkoli.
- Snížení rizika kontaminace a přenosu infekčních onemocnění (např. Covid-19) omezením doby interakce mezi zkoušejícím a žákem (zkrácení doby výuky a zamezení vzniku chyb automatickou následnou opravou mřížek s odpověďmi);
- Zvýšení efektivity hodnotící činnosti zavedením spolehlivého, kontrolovaného a sledovatelného systému pro hodnocení systému pro opravu mřížek s odpověďmi.
- Snížit počet potvrzených odvolání v důsledku lidských chyb, ke kterým může dojít při opravě odpovědních klíčů.

- Zvýšení kvality výuky tím, že se žáci stanou odpovědnými za správné a včasné vyplnění odpovědních archů.
- Zvýšení důvěryhodnosti institucí, které pořádají soutěže/zkoušky s využitím mřížkových testů, tím, že se vyloučí podezření ze subjektivity a umožní rychlé získání výsledků bez ohledu na počet účastníků.
- Vytvoření mechanismu, kterým se bude řídit rozhodování o školení a zároveň se zohlední rychlost hodnocení.

5. PRŮVODCE ETICKÝMI PRAVIDLY A STRATEGIEMI PŘI ONLINE HODNOCENÍ

Tato kapitola se zabývá problematikou etických zásad v online hodnocení a distančním vzdělávání obecně. Jsou zde také zmapované některé strategie pro omezení akademických nekalých praktik při online hodnocení studentů. Mezi diskutované strategie patří rozpoznání nevýhod online hodnocení a jejich překonávání, navrhování efektivního online hodnocení, které neumožňuje podvody, udržování online hodnocení v dobrém stavu a jeho zlepšování a poskytování informací studentům o pravidlech týkajících se akademického nečestného jednání.

Přehled etiky a hodnocení

Jedním z nejčastějších problémů, s nimiž se pedagog potýká, je “odvěká obava z etických postupů” při hodnocení (např. podvody při zkouškách)” (Abbott, Siskovic, Nogues a Williams 2000)¹¹⁵. Nedávné pedagogické studie naznačují, že akademické nečestné jednání je na vzestupu... Například McMurtry (2001)¹¹⁶ cituje průzkum “Kdo je kdo mezi americkými středoškoláky”, který uvádí, že z 3 123 studentů středních škol 80 % “přiznalo, že při zkoušce podvádělo, což je nárůst o 10 procentních bodů od doby, kdy byla tato otázka poprvé položena před 15 lety”. Kromě toho si 50 % respondentů “nemyslí, že podvádění je nutně špatné”, a 95 % těch, kteří podváděli, “ uvedlo, že nikdy nebyli přistiženi” (Kleiner a Lord

115 Abbott, L., Siskovic, H., Nogues, V., and Williams, J. G.. (2000). Student assessment in multimedia instruction: Considerations for the instructional designer. Retrieved June 11, 2002 from Eric on-line database (ED 444 516) on the World Wide Web: <http://newfirstsearch.oclc.org>.

116 McMurtry, K. (2001). E-cheating: Combating a 21st century challenge. THE Journal Online: Technological Horizons in Education. Retrieved June 11, 2002, from <http://thejournal.com/magazine/vault/A3724.cfm>.

1999)¹¹⁷. Takové statistiky jasně ukazují na rozšířenost podvádění ve vzdělávacích institucích. V publikaci *Hodnocení ve třídě: Koncepty a aplikace Airasian* uvádí částečný výčet (převzatý z Čížka 1999)¹¹⁸ způsobů, jak studenti podvádějí.

Níže je **Airasianův seznam**:

- A. Prohlížení písemky jiného žáka během testu.
- B. Odhození papíru, aby z něj ostatní žáci mohli podvádět.
- C. Upuštění vlastního papíru a jeho zvednutí jiným žákem, podvádění z něj a opětovné upuštění papíru, aby původní žák mohl svůj papír získat zpět.
- D. Předávání gumy mezi dvěma žáky, kteří na ni píší informace z testu.
- E. Vypracování kódů, jako je například trojí poklepání na podlahu, které naznačuje, že položka s výběrem odpovědi má být vyplněna. odpovědět "C".
- F. Prohlížení žákovských papírů při chůzi k učiteli, aby se zeptal na otázku týkající se testu.
- G. Používání taháků nebo malých papírků k podvádění. Poznámkové bločky mohou být ukryty na mnoha důmyslných místech.
- H. Vyměňování papíru - často povoleného učitelem během testů - za vlastní papír, který obsahuje odpovědi z testu.
- I. Psaní informací o testu na pracovní plochu a jejich vymazání po skončení testu; variantou je psaní informací na pracovní plochu. do povolených odkazů nebo na stránky učebnice před testem a použít tyto informace během zkoušky.
- J. Nošení trička s napsanými užitečnými informacemi o testu.
- K. Změna odpovědí, když učitelé dovolí žákům, aby si navzájem hodnotili své práce.
- L. Používání zdrojů zakázaných učitelem v domácích testech nebo pracích.

Při podrobnějším pohledu na výše uvedený seznam je zřejmé, že metody akademického podvodu popsané výše, lze rozdělit do dvou základních kategorií: ty, které vyžadují spolupachatele, a ty, které které spolupachatele nepotřebují. Konkrétně body 1 - 6 a 11 vyžadují spolupachatele v těsné blízkosti, zatímco body 7 - 10 a 12 lze provést samostatně.

Při posuzování otázky etiky a distančního vzdělávání "staré obavy o etiku

117 Kleiner, C. and Lord, M. (1999). The cheating game: Cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*. 74(4), 38-42.

118 Cizek, G. (1999). *Cheating on tests: how to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

a distanční vzdělávání” nabývají v prostředí distančního vzdělávání nového významu” (Abbott, Siskovic, Nogues a Williams 2000)¹¹⁹. Studenti již nejsou v těsné blízkosti. Ve skutečnosti mohou být vzdáleni tisíce kilometrů. Vzdálenost však nesnižuje možnost, že studenti mohou podvádět, s komplicem nebo bez něj, při online hodnocení; namísto vytváření kódů nebo předávání gumiček, studenti posílají soukromé e-maily, které vyučující nemají možnost zachytit. V některých případech mohou studenti také stáhnout hodnocení, vyhledat odpovědi ještě před jeho vyplněním a sdílet je s ostatními spolužáky. Namísto používání poznámek nebo psaní odpovědí na okraje učebnice nebo na plochu, studenti jednoduše používají “zakázané” zdroje během hodnocení. Vyučující se již nemohou spoléhat na odlišný rukopis, změnu barvy inkoustu nebo na detekci vymazaných značek v hodnocení jako na důkaz, že student změnil odpovědi po provedení hodnocení. Za takových okolností by se mohlo zdát, že zajistit integritu online hodnocení je téměř nemožné....nebo ne? Heberling (2002)¹²⁰, upozorňuje, že “paradoxně lze silně argumentovat tím, že je ve skutečnosti těžké podvádět online a že je to také snadnější odhalit”.

Podle Hinmana (2000)¹²¹ existují tři možné přístupy k minimalizaci (online) podvádění a plagiátorství: za prvé, existuje přístup založený na ctnostech. Přístup založený na ctnostech se snaží rozvíjet studenty, kteří nechtějí podvádět. Za druhé je to přístup prevence, který se snaží eliminovat nebo omezit příležitosti pro studenty k podvádění a snížit tlak na podvádění. A konečně je tu policejní přístup který se snaží chytit a potrestat ty, kteří podvádějí. Podle Hinmana (2000) policejní přístup, pokud je důsledně uplatňován, může sloužit také jako preventivní opatření. Ačkoli každý z těchto přístupů je nezbytný pro omezení akademického nečestného jednání při online hodnocení, rozsah tohoto článku se zaměřuje na tuto prevenci, přičemž se zabývá čtyřmi klíčovými strategiemi pro minimalizaci akademické nepoctivosti při online hodnocení studentů.

Strategie č. 1 - První strategie pro minimalizaci akademické nepoctivosti při online hodnocení studentů je uvědomit si nevýhody a najít způsoby, jak je překonat. První a nejzávažnější nevýhodou je neschopnost vyučujícího zjistit, kdo se online hodnocení skutečně účastní. Boj s tímto problémem bude vyžadovat mnohostranný přístup. První obrannou linií je využití log- přihlašovacího systému. Jako dodatečné

119 Abbott, L., Siskovic, H., Nogues, V., and Williams, J. G.. (2000). Student assessment in multimedia instruction: Considerations for the instructional designer. Retrieved June 11, 2002 from Eric on-line database (ED 444 516) on the World Wide Web: <http://newfirstsearch.oclc.org>.

120 Heberling, M. (2002). Maintaining academic integrity in on-line education. Online Journal of Distance Learning Administration, 5(2). Retrieved June 17, 2002, from <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/spring51/spring51.html>.

121 Hinman, L. M. (2000, November 2). Academic integrity and the World Wide Web. Retrieved June 16, 2002, from http://ethics.acusd.edu/presentations/cai2000/index_files/frame.htm.

opatření je vhodné mít systém přihlašování i pro online hodnocení. Uživatelské jméno a heslo pro hodnocení by měly být zveřejněny pouze těsně před hodnocením a mělo by být změněno pro každé online hodnocení.

Tuto možnost má mnoho standardizovaných kurzů, jako je například Blackboard.

Samozřejmě, je možné, aby student sdělil své uživatelské jméno a heslo, ale jejich častá změna bude jistě komplikovanější. Druhou metodou je využití několika krátkých hodnocení v průběhu celého hodnocení. Abbott, Siskovic, Nogues a Williams (2000, s. 5)¹²² stručně shrnují, jak je uvedeno níže, postoj k online hodnocení, který zaujímá Cox, autor oceněné knihy *Taming the Electric Frontier* (Zkrocení elektrické hranice): Coxův přístup doporučuje používat sérii malých, postupných, individualizovaných úkolů a studentů, kteří se na hodnocení podílejí osobními odpověďmi, které poskytují více kontrolních bodů v průběhu online kurzu a zajišťují, že studenti, aby splnili úkoly, museli držet krok s četbou ve třídě a odpovídat na třídní úkoly.

Více individualizované úkoly je těžší zfalšovat, protože je nutná koordinace a koordinace a plánování, aby žák zajistil, že někdo jiný provede práci včas a vhodným způsobem. Předpokládá se, že zatímco student může být schopen požádat o pomoc při konkrétním hodnocení, bude pro něj velmi obtížné požádat o pomoc v průběhu celého kurzu. Třetí metodou je zařazení úkolů, které vyžadují určitou míru spolupráce a koordinace mezi studenty. Podle Grahama, Cagiltaye, Lima, Cranera a Duffyho (2001)¹²³ by měly být vyžadovány diskuse v malých skupinách, soustředění na určitý úkol a výsledkem úkolu by měl být vždy nějaký produkt.

Pro studenta bude opět velmi obtížné nalézt soustavnou pomoc v průběhu celé spolupráce na projektu o určité délce trvání a složitosti. Posledním přístupem je zabudovat do kurzu vysokou úroveň interakce mezi instruktorem a studentem. Podle Grahama, Cagiltaye, Lima, Cranera a Duffyho z roku 2001) je jednou zásadou efektivní online výuky je podporovat kontakt mezi studenty a vyučujícími. Dva možné způsoby, jak toho dosáhnout, je častý e-mailový kontakt a příležitostné synchronní chaty, které mají věcný charakter.

Častý kontakt studenta s instruktorem bude mít dvě výhody: zaprvé, pro studenta bude opět obtížné najít důslednou pomoc při odpovídání na e-maily instruktora. Za druhé, díky průběžnému dialogu, instruktor získá lepší "cit" pro studentovy schopnosti.

122 Abbott, L., Siskovic, H., Nogues, V., and Williams, J. G.. (2000). Student assessment in multimedia instruction: Considerations for the instructional designer. Retrieved June 11, 2002 from Eric on-line database (ED 444 516) on the World Wide Web: <http://newfirstsearch.oclc.org>.

123 Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B., Craner, J., and Duffy, T. M.. (2001). Seven principles of effective teaching: a practical lens for evaluation online courses. Assessment. Retrieved June 11, 2002, from <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=839>.

Druhou nevýhodou online hodnocení je neschopnost instruktora kontrolovat studenta, zda se mu daří neoprávněně využívat zdroje při vyplňování hodnocení. Nejjednodušší způsob, jak s touto obtíží bojovat je, aby všechna hodnocení byla otevřená. Hodnocení by proto samozřejmě mělo být věcnějšího charakteru. Vývoji hodnocení vhodného pro online prostředí se budeme věnovat později. Pro úkoly v kterých hrozí plagiátorství, doporučuje McMurtry (2001)¹²⁴ proaktivní přístup. Mezi její nejvýznamnější nejvýznamnějších bodů McMurtry doporučuje navrhovat písemné úkoly s konkrétními cíli a instrukcemi, před zadáním práce vědět, co je k dispozici online, nechat studenty odevzdávat zadání elektronicky, aby je vyučující mohl archivovat pro budoucí použití, a přihlásit se k odběru služby pro vyhledávání plagiátů.

Třetí nevýhodou je možnost vzájemné spolupráce studentů při hodnocení. Naštěstí existuje několik způsobů, jak s tímto problémem bojovat. Zprv, mnoho z připravených kurzovních produktů, jako jsou Blackboard a WebCT, mají možnost nastavit data a časy dostupnosti. Třetí nevýhodou je možnost vzájemné spolupráce studentů při hodnocení. Naštěstí existuje několik způsobů, jak s tímto problémem bojovat. Zprv, mnoho z připravených softwarových produktů, jako jsou Blackboard a WebCT, mají možnost nastavit data a časy dostupnosti nebo všech hodnocení. Časové limity a počet povolených přístupů může nastavit také vyučující. Mnohé softwarové produkty mají možnost vytvářet rozsáhlé soubory otázek pro náhodný výběr. (Distanční vzdělávání a výukové technologie). Náhodně vybrané skupiny otázek jsou vynikajícím nástrojem, protože zajišťují, že žádní dva studenti nebudou provádět přesně stejné hodnocení. Poslední nevýhodou online hodnocení jsou technologické potíže, které budou mít vyučující a studenti při hodnocení online. Někdy se student může pokusit využít těchto obtíží ve svůj prospěch a stěžovat si na to že se mu během hodnocení “zhroutil” počítač.

Jedním z možných řešení tohoto problému je použití kurzů, jako je WebCT, které sledují čas, trvání a počet pokusů, kdy student přistupuje k hodnocení. Vícenásobné přístupy na krátkou dobu jsou rozhodně podezřelé. Pokud jsou studenti informováni o tom, že tyto údaje jsou k dispozici vyučujícímu, pak je méně pravděpodobné, že budou této situace zneužívat.

Strategie č. 2 - Druhou strategií, jak minimalizovat akademickou nepoctivost při online hodnocení studentů, je věnovat čas návrhu efektivního online hodnocení. Několik dobrých tipů, jak navrhnout efektivní hodnocení by bylo: klást základní otázky, které vyžadují, aby studenti znali látku, klást otázky, které jsou pro studenty důležité, aby látku propojili s vlastními osobními/profesionálními/životními zkušenostmi, a zaměřili se na proces než na konečný produkt. Příkladem hodnocení zaměřeného na proces by mohlo být položení otázky studentům, aby předložili teze, osnovy a hrubé návrhy, aby bylo vidět, jak se projekt vyvíjí. Hodnocení by mělo být také

124 McMurtry, K. (2001). E-cheating: Combating a 21st century challenge. THE Journal Online: Technological Horizons in Education. Retrieved June 11, 2002, from <http://thejournal.com/magazine/vault/A3724.cfm>.

zaměřeno na dovednosti vyššího řádu myšlení, vyžadující aplikaci, hodnocení a syntézu, nikoliv pouhé připomínání faktů.

V článku “Writing Multiple Choice Items which Require Comprehension” (2000)¹²⁵ Dewey tvrdí, že “je možné sestavit otázky s výběrem odpovědí, které není snadné uhodnout, a proto vyžadují, aby žák porozuměl základnímu faktickému materiálu”. Klíčové však je, aby vyučující porozuměl “pravidlům”, která studenti používají při zodpovídání testu s výběrem odpovědí, jako je například výběr nejdelší odpověď, nikdy nevybírají odpověď, která obsahuje slovo “vždy” nebo “nikdy”, nebo vybírají odpověď, která obsahuje odpověď, která zahrnuje příbuzné slovo. Dewey ve svém článku nastiňuje postup, jak sestavovat test, který “překoná” takové záludné strategie, za předpokladu, že existuje tendence k objektivním testům v online prostředí, protože jsou automaticky hodnoceny a poskytují studentům okamžitou zpětnou vazbu (Cooper 2000)¹²⁶.

Strategie č. 3 - Podle Van Belle¹²⁷ je třetí strategií, jak omezit akademické nečestné jednání zadáním originálních úkolů a četby nebo dokonce zvážením alternativních, projektových hodnocení, která vyžadují kreativitu. Je zřejmé, že čím méně často vyučující mění úkoly a hodnocení, tím snáze mohou studenti sdílet hodnocené práce z předchozích let a tím méně je to pro ně obtížné.

Strategie č. 4 - Poslední strategií, jak minimalizovat akademickou nepoctivost, je poskytnout studentům pravidla akademické integrity/nečestnosti. Podle McMurtryho (2001)¹²⁸ by měli instruktoři vzít na vědomí, že je potřebné se studenty probrat svou akademickou politikou. Nedávná studie bohužel odhalila, že jen málo instruktorů se věnuje tématu akademické poctivosti/nepoctivosti se svými studenty.

Dirks (1998, s. 18)¹²⁹ uvádí, že pouze “15 % shromážděných osnov obsahovalo akademické zásady.

V článku “Developing an academic integrity/dishonesty policy”, McCabe a Pavela (1997)¹³⁰, identifikovali 10 zásad akademické integrity, z nichž některé byly do

125 Dewey, R. A., (2000, December 12). Writing multiple choice items which require comprehension. Retrieved June 11, 2002, from <http://www.psywww.com/selfquiz/aboutq.htm>.

126 Cooper, L. (2000). Online courses: tips for making them work. [Electronic version]. THE Journal, 27(8), 86-92.

127 Van Belle, G. (n.d.). How cheating helps drive better instruction. Retrieved June 17, 2001, from <http://www.plagiarized.com/vanb.shtml>.

128 McMurtry, K. (2001). E-cheating: Combating a 21st century challenge. THE Journal Online: Technological Horizons in Education. Retrieved June 11, 2002, from <http://thejournal.com/magazine/vault/A3724.cfm>.

129 Dirks, M. (1998). How is assessment being done in distance learning? Retrieved June 11, 2002, from Eric on-line database <http://newfirstsearch.oclc.org> (ED 423 273).

130 McCabe, D. L. and Pavela, G. (n.d.). Retrieved on June 17, 2002, from

jisté míry zohledněny v tomto dokumentu:

- A. Potvrďte důležitost akademické integrity.
- B. Pěstujte lásku k učení.
- C. Chovejte se ke studentům jako k cílům samým o sobě.
- D. Podporujte prostředí důvěry ve třídě.
- E. Podporujte odpovědnost studentů za akademickou poctivost.
- F. Vyjasněte studentům jejich očekávání.
- G. Vytvořte spravedlivé a relevantní formy hodnocení.
- H. Omezte příležitosti k akademickému nečestnému jednání.
- I. Napadněte akademické nečestné jednání, pokud k němu dojde.
- J. Pomáhejte definovat a podporovat standardy akademické bezúhonnosti v rámci celého kampusu.

Taylor¹³¹, ve svém článku nazvaném “Academic Integrity: A Letter to My Students”, se zabývá mnoha otázkami, které se týkají výše uvedených zásad; Taylor stručně vysvětluje vzájemnou odpovědnost studentů a studentek a jejich vyučujících, pokud jde o akademickou integritu. Na Taylorově článku je přitažlivé to, že definuje např. integritu namísto toho, aby definoval, co je podvádění, a zaměřuje se spíše na pozitiva než na negativa.

Závěr

“Odvěký” problém akademické nepoctivosti je všudypřítomným problémem, kterému musí čelit všichni vyučující (Abbott, Siskovic, Nogues a Williams, 2000)¹³². Případy akademické nepoctivosti však mohou být výrazně sníženy, pokud jsou instruktoři aktivní, ostražití a ochotní “přijmout výzvu k řešení problému”.

http://www.inform.umd.edu/CampusInfo/Departments/JPO/ethics/tp_ai.htm.

131 Taylor, B. (n.d.). Academic integrity; A letter to my students. Retrieved on June 16, 2002, from http://www.academicintegrity.org/pdf/Letter_To_My_Students.pdf.

132 Abbott, L., Siskovic, H., Nogues, V., and Williams, J. G.. (2000). Student assessment in multimedia instruction: Considerations for the instructional designer. Retrieved June 11, 2002 from Eric on-line database (ED 444 516) on the World Wide Web: <http://newfirstsearch.oclc.org>.

6. SLOVNÍČEK POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S HODNOCENÍM

Anotovaná bibliografie

Jedná se o seznam literatury, do kterého student ke každé uvedené literatuře doplnil další informace. Obvykle, tyto dodatečné informace shrnují a kriticky zkoumají odkaz, kterého se týkají. Ačkoli norma je, že doplňující informace mají podobu krátkého odstavce, mohou mít různé podoby v závislosti na konkrétních požadavcích stanovených v kritériích hodnocení. Například hodnotící kritéria mohou stanovit, že informace by měly být prezentovány v bodech, ve formě zvukových souborů atd.

Stručný popis hodnocení

Měla by přesně popisovat, co mají studenti udělat, a musí být v souladu s údaji uloženými v aplikaci Portico a zveřejněnými v katalogu modulů. Moodle by měl sloužit k rozšíření a podpoře těchto informací, případně zahrnout zdroje rad atd.

Kritéria hodnocení

Jedná se o podrobnosti, které vysvětlují, jaké důkazy musí kandidát prokázat (např. znalosti, nebo dovednost atd.), aby dosáhl určité známky nebo úrovně. Jsou dostatečně podrobná, aby bylo možné ukázat, jak bude hodnocení vyhodnoceno. Pokud používáte rubriky nebo formuláře pro hodnocení, vytvořte tyto formuláře jako součást kritérií.

Asynchronní/synchronní činnosti.

Pro účely hodnocení byste se měli zaměřit na hodnocení, která jsou asynchronní, ale musí být dokončena v určitém termínu. Synchronní hodnocení jsou riziková v tom, že se spoléhají na konkrétní přístup a měli byste se o ně pokoušet pouze s významnou podporou/poradou ze strany ISD.

Blog

Blog je webová stránka nebo web, který student aktualizuje v průběhu kurzu nebo hodnotícího období; je na něm například podrobně popsána cesta učení. Můžete je použít jako součást průběžného hodnocení jako typ deníku - mohou být formativní i sumativní - záleží na tom, jak chcete, aby je studenti používali, aby doložili své učení.

Hodnocení založené na kompetencích

Jedná se o hodnocení, které znamená, že studenti budou hodnoceni na základě určitého konkrétního učení, chování, nebo výkonnostního cíle. Tento cíl a/nebo úroveň výkonu, která představuje “kompetenci”, je jasně stanovena v učebních osnovách a představuje očekávanou úroveň odborných znalostí nebo zvládnutí dovedností nebo znalostí.

Konstruktivní sladění

“Konstruktivní sladění” vychází z představy, že žák si sám vytváří své učení prostřednictvím relevantních vzdělávacích aktivit. Musíme proto vytvořit takové vzdělávací prostředí, které podporuje učení a aktivity vhodné pro dosažení požadovaných výsledků učení v rámci modulu a programu. Všechny složky (učební plán a jeho zamýšlené výsledky, používané výukové metody, učební aktivity), které jsou součástí učebního plánu a programu a hodnotící úlohy) - jsou vzájemně sladěny. Pro žáka je obtížné uniknout bez toho, aby se vhodně učil.

Zpráva o průběhu kurzu

Zpráva o průběhu kurzu je výběr poznámek, které si akademický pracovník udělá během studia studenta, obvykle v průběhu modulu. Obvykle se v této zprávě zohlední přínos studenta na přednáškách a/nebo seminářích.

Může mít několik podob, od krátkých písemných poznámek až po list se zaškrťovacími políčky.

Disertační práce

Disertační práce je rozsáhlý soubor prací, který studentům poskytuje příležitost zapojit se do nezávislého výzkumného studia. Disertační práce není dlouhá esej, ale spíše přehled různých pohledů na problematiku na dané téma. Měla by také zahrnovat původní výzkum, který může být zaměřen na ověření hypotéz a na prohloubení porozumění tématu.

Esej

Esej je písemný text zkoumající určité téma. Jsou užitečné v prostředí online výuky, protože studenti mohou nahrávat návrhy, vytvářet práci s využitím hodnocení patchwork a poté odevzdat závěrečný úkol prostřednictvím VLE nebo podobného systému.

Zkoušky

Je třeba poznamenat, že správa přístupu k nastavení online zkoušek, poskytování vzdálených přístupů a zajištění toho, aby studenti dodržovali kritéria pro zdroje, např. otevřenou knihu, jsou vždy ověřena a odsouhlasena. Tyto situace vyžadují pečlivé řešení, vysvětlení a mohou vyžadovat další IT zabezpečení.

Zkoušky “v zásobníku” mohou mít podobu zkoušek, při nichž jsou uchazeči již seznámeni s faktickými údaji o scénáři (např. personální obsazení a vybavení nemocničního oddělení nebo obchodní portfolio) a mají čas na to, aby se s poskytnutými informacemi seznámili. Řízení používání materiálů pro online testování je složité a vyžadovalo by profesionální podporu.

Zkoušky s otevřenou knihou, při nichž jsou uchazečům poskytnuty texty nebo články z časopisů a někdy i referenční materiály podle vlastního výběru, které mají použít při zkoušce. Mezi výhody patří snížení důrazu na zapamatování. Nevýhoda může nastat v případě, že různí kandidáti mají k dispozici různé zdroje použít. Řízení používání materiálů pro situace online testování je složité a vyžadovalo by profesionální odbornou podporu.

Zkoušky s otevřenými poznámkami, při nichž si kandidáti mohou s sebou přinést omezené množství připravených materiálů - ručně psaných nebo zpracovaných ve wordu -, které jim pomohou při zodpovídání zkušebních otázek. Správa používání materiálů pro online testování je složitá a vyžadovala by profesionální podporu.

Ústní zkoušky

Ústní zkouška je hodnocení prováděné prostřednictvím řeči. Kandidát může navrhnout argument a poté předložit důkazy k jeho prokázání nebo vyvrácení, přičemž zkoušející může diskutovat a klást další otázky a hodnotící úlohy) - jsou vzájemně sladěny.

Při zkouškách “s sebou” mohou kandidáti dostat papír s otázkami nebo úkoly, které si mohou odnést z učebny. a jsou požádáni, aby své odpovědi odevzdali později ve stejný den (nebo později). Takové zkoušky mohou mít výhodu v tom, že simulují situace v reálném světě, kdy je lidem umožněno využívat zdroje a materiály a při řešení problémů hovořit s dalšími lidmi. Řízení používání materiálů pro online testové situace je složité a vyžadovalo by profesionální podporu.

Časově omezené online zkoušky

Kvízové nástroje v systému Moodle lze použít k plánování časově omezených online testů nebo zkoušek. Kvízy a testy lze nastavit tak, aby: se konaly v určitém časovém období (např. v určitý den nebo kdykoli během určitého týdne) s časovým limitem, který vyžaduje, aby student dokončil kvíz nebo test v určitém časovém rámci (např. 60 minut od jejich zahájení).

Cvičení/úkol (strukturovaný)

Cvičení nebo úkol zadaný zkoušejícím pomůže určit schopnosti studenta. Cvičení a úkoly se v jednotlivých předmětech a u jednotlivých zkoušejících liší. Například práce v terénu poskytuje příležitost k hodnocené práci na projektu v kontextu souvisejícím s předmětem.

Zpětná vazba

Zpětná vazba je informace poskytnutá žákovi o jeho výkonu vzhledem k cílům učení nebo výsledkům. Jejím cílem by mělo být (a mělo by být schopno) dosáhnout zlepšení v učení studentů. Zpětná vazba usměrňuje nebo přeorientovává činnost učitele nebo žáka na dosažení cíle tím, že přizpůsobuje úsilí a výkon žáka k výsledku. Může se týkat výstupu činnosti, procesu činnosti, způsobu, jakým je činnost prováděna, žákova řízení učení nebo seberegulace, nebo jich samotných jako jednotlivců. Tato zpětná vazba může být ústní nebo písemná, případně může být poskytována prostřednictvím testů nebo digitálních technologií. Může pocházet od učitele nebo někoho, kdo zastává roli učitele, nebo od vrstevníků. Akční zpětná vazba (známá také jako “feed-forward”) konkrétně určuje, co je třeba zlepšit, a nabízí plán opatření k provedení potřebných změn ke zlepšení.

Formativní hodnocení

Formativní hodnocení se týká jakékoli formy hodnocení, jako jsou kvízy, testy, eseje, projekty, rozhovory nebo prezentace, jejichž cílem je poskytnout studentům zpětnou vazbu o jejich práci v době, kdy je v procesu v průběhu práce, pomoci studentům opravit chyby nebo přešlapy nebo zlepšit práci na zlepšit práci na cestě k závěrečnému produktu. Naproti tomu sumativní hodnocení má za cíl vynést soud o konečném produktu nebo o kvalitě výkonu na konci vyučovací jednotky nebo kurzu.

Práce ve skupině - Skupinová prezentace

Skupinová prezentace, při níž dva nebo více studentů společně prezentují svou práci. Může se jednat o ústní, vizuální, plakátovou nebo písemnou prezentaci.

Zpráva o skupinovém projektu

Zpráva o skupinovém projektu je záznamem celého procesu tvorby skupinového projektu. Obvykle se píše ve spojení se skupinovým projektem nebo prezentací.

Cvičení vzájemného hodnocení

Vzájemné hodnocení je cvičení, při kterém si studenti navzájem hodnotí své práce a vedou o ní kritický dialog.

Wiki

Wiki je webová stránka nebo databáze vytvořená společně komunitou uživatelů, v tomto případě studentů, a umožňuje každému uživateli přidávat a upravovat obsah.

Laboratorní sešit

Laboratorní zápisník je primární metoda výzkumu - například fyzický papír, který používají chemici k tomu, aby zapisovali své výsledky v laboratoři. Výzkumní pracovníci jej používají jako paměťovou pomůcku, organizační nástroj a k dokumentaci svých experimentů, hypotéz a počátečních analýz.

Cíl výuky

Cíl výuky je konkrétní tvrzení, které popisuje, co se má student naučit, čemu má porozumět nebo co má být schopen udělat jako výsledek lekce nebo série lekcí.

Výsledek učení

Výsledek učení představuje to, čeho student skutečně dosáhl jako výsledek lekce nebo série lekcí. Úspěšnost výuky může být ovlivněna předchozími znalostmi studentů, jejich snahou a pozorností, metodami výuky, zdroji a časem. Výsledky učení se vztahují k výsledkům výuky, zatímco cíle výuky se vztahují k zamýšleným cílům a účelům výuky.

Přehled literatury

Přehled literatury je sekundárním zdrojem, protože nenavrhuje žádné nové nebo původní experimentální práce.

Zahrnuje poznatky relevantní k danému tématu a již existující teoretické a metodické myšlenky.

Otázky s výběrem odpovědí

Otázky s výběrem odpovědí jsou metodou hodnocení, při níž má kandidát za úkol vybrat správnou odpověď (nebo odpovědi) ze seznamu nesprávných odpovědí. Mohou být skládány v časově omezených podmínkách, jako součást formální zkoušky nebo v neformálním prostředí; je možné je efektivně používat v online prostředí a mohou být označeny jak počítačem, tak člověkem.

Podcasty

Podcast je nahraný projev, podobný eseji, ale mluvený nahlas. Kandidát shromáždí informace na dané téma a prezentuje je v audio podobě, obvykle v rámci dané doby trvání.

Portfolio

Portfolio je sbírka relevantních prací na dané téma. Umožňuje uchazeči představit vlastní učení způsobem, který si sám zvolí. Je to ukázka toho, jak student propojuje předměty, které sestaví s daným předmětem.

Praktická zkouška

Praktická zkouška je zkouška praktických dovedností uchazeče. Například u zkoušky z chemie praktická zkouška může zahrnovat experiment pod dohledem, při němž kandidát používá metody a postupy, které používá jsou hodnoceny.

Reflexivní písemná práce

Reflexivní písemná práce zahrnuje vypracování analytické písemné práce, ve které kandidát popíše událost nebo myšlenku, přemýšlí do hloubky a z různých úhlů pohledu a snaží se analyzovat předmět, často s odkazem na předchozí model nebo teorii k danému tématu.

Spolehlivost

Spolehlivost se vztahuje k míře, do jaké metoda hodnocení nebo nástroj konzistentně měří určitý výkon žáka. Hodnocení by mělo přinášet srovnatelné výsledky s konzistentními standardy v průběhu času a mezi různými žáky a hodnotiteli.

Plán/návrh výzkumu

Výzkumný plán je návrh myšlenky na studii (nebo shromáždění výzkumu) na určité téma. Na adrese by měl zahrnovat otázky, které budou položeny a jakým způsobem, jakýkoli předchozí výzkum, který se uskutečnil na téma jak budou výsledky vyhodnoceny a kolik času bude celý proces trvat.

Rubrika

Rubrika je tabulka nebo plán, který určuje kritéria pro hodnocení žákovy práce, ať už se jedná o esej, nebo o práci, kterou žák napsal, test, referát nebo jiný studentský výtvar. Nejlepší rubriky nabízejí co nejpresnější údaje pro každou kategorii hodnocení, aby bylo možné produkty žáka hodnotit konzistentně.

Sumativní hodnocení

Cílem sumativního hodnocení je zhodnotit učení studentů na konci modulu porovnáním toho, co se naučili s určitým standardem nebo měřítkem. Souhrnné hodnocení má často vysoké nároky, protože se při něm započítávají body a profesní uznání je uděleno za úspěšné absolvování.

Validita

Validita je termín, který popisuje, jak dobře test nebo testová položka měří to, co tvrdí, že měří, přesně předpovídá určité chování nebo přesně přispívá k rozhodování o přítomnosti či nepřítomnosti určitého chování, o absenci určité vlastnosti. Je nezbytné, aby všechna hodnocení měla silnou validitu, aby splňovala požadavky na požadované standardy v rámci univerzity pro všechny fáze výuky.

Videoreportáž

Videoreportáž je prezentace prostřednictvím videa (a často i zvuku) na určité téma. Reportáž bude probíhat podobně jako u eseje, ale s důkazy, analýzou a závěry, které jsou v ní obsaženy ve formátu videa.

Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešově

PŘÍLOHA - METODIKA PRO DIGITÁLNÍ HODNOCENÍ

Na základě platné právní úpravy Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Holešově nebude využívat projektový software FAST pro přijímací řízení bezpečnostních složek. Software bude použit v offline i online verzi k vyhodnocení testů používaných ve výuce, což by mělo přinést zvýšení kvality vzdělávacího procesu. Metodika testování je náročná na objektivitu, rychlost, přesnost a také klade vysoké nároky na transparentnost a v tom vidíme největší přínos vyvíjeného softwaru.

Software FAST bude využíván ve všech školních předmětech, jak v odborných, tak i ve všeobecných školních předmětech. Dále bude využíván ve všech vzdělávacích programech, které u nás aktuálně běží, tj. v rámci střední školy, vyššího vzdělání a speciálních odborných kurzů.

Software bude sloužit pro vstupní a závěrečné testy, závěrečné hodnocení a pro srovnávací testy i testy průběžného hodnocení a případně i jako hodnotící nástroj pro hodnocení vzdělávacích programů. Využívat při tom budeme jak uzavřených otázek, tak i otázek otevřených (v online verzi). Otázky budou vytvářeny podle kategorií jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Nástroj pro identifikaci obličeje plánujeme využít zejména při testování studentů vyšší odborné školy a studentů odborných kurzů.