

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Bergerová

**Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami –
formy hodnocení, psychologické působení**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zuzana HadjMousová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR

FULL-TIME STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Zuzana Bergerová

**Assessment of pupils with special educational needs-
evaluation forms, psychological effects**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zuzana HadjMousoová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 5. 2016

Zuzana Bergerová

Poděkování

Děkuji PhDr. Zuzaně HadjMousové za cenné rady, podnětné připomínky a odborné vedení mé práce.

Anotace

Tématem bakalářské práce je hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem bylo zjistit, jak se zabývají touto problematikou učitelé ve třídách základních škol vzhledem k ostatním žákům. Provedeným kvalitativním výzkumem bylo zjištěno, že správné a motivující hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je závislé na spolupráci poradenských zařízení, rodičů a školy. K těmto žákům je nutné přistupovat jednotlivě a vhodně přizpůsobit výuku.

Klíčová slova

Hodnocení žáků, individuální vzdělávací plán, motivace, poruchy učení, slovní hodnocení, učitel, způsoby hodnocení, žák

Annotation

The theme of the thesis is the assessment of pupils with special educational needs. The aim was to figure out how the primary school teachers deal with this issue in the relation to the other pupils. By the performed qualitative research, it was found that the correct and motivating assessments of the pupils with the special educational needs is dependent on the cooperation of the counseling centers, parents and schools. To these pupils should be approached individually and appropriately adapt teaching.

Keywords

Pupil assessment, individual education plan, motivation, learning disabilities, verbal evaluation, teacher, evaluation methods, pupil

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 INTEGRACE A INKLUZE.....	12
1.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze	12
1.2 Integrované a inkluzivní vzdělávání.....	12
1.3 Legislativní rámec pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	15
1.4 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	16
2 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP.....	19
2.1 Způsoby práce a hodnocení u žáků se SPUCH	20
2.2 Porucha čtení (dyslexie).....	22
2.3 Porucha psaní (dysgrafie)	23
2.4 Porucha pravopisu (dysortografie)	25
2.5 ADHD	27
2.5.1 Poruchy motoriky a aktivity u ADHD.....	27
2.5.2 Poruchy chování a emocí u ADHD.....	28
2.5.3 Poruchy koncentrace pozornosti a paměti u ADHD.....	29
2.5.4 Poruchy řeči, vnímání a myšlení u ADHD	31
3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ SE SPUCH	33
3.1 Český jazyk.....	33
3.1.1 Diktáty.....	33
3.1.2 Opis a přepis	35
3.1.3 Sloh a slohová cvičení	36
3.1.4 Psaní.....	37
3.1.5 Čtení.....	38
3.2 Cizí jazyk.....	40
3.3 Matematika	42
3.4 Znamky nebo slovní hodnocení	44
PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	48
4.2 Průzkumné otázky.....	48
4.3 Výzkumné hypotézy.....	49

4.4	Průzkumný vzorek.....	49
4.5	Metody průzkumu	49
4.6	Zpracování výsledků dotazníku pro učitele.....	49
ZÁVĚR		61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		65
SEZNAM ZKRATEK		66
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ		67
SEZNAM PŘÍLOH.....		69

ÚVOD

Problematiku hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují za velmi aktuální téma. Aktuálnost tohoto problému shledávám v tom, že hodnocení má velký vliv jak na školní prožitky žáků, tak na vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodinami.

V konečných důsledcích spolurozhoduje o sebepojetí i sociální pozici žáka v době školní docházky, dotýká se jeho aspirací, motivací k učení, a tak otevírá perspektivy, a nebo naopak přivírá „dveře do budoucna“.

Dobrý pedagog si tedy uvědomuje, jak složitý a velmi náročný proces hodnocení žáka a jeho výsledků učení je a jak zasahuje do rozvoje žákovy osobnosti a jeho sebehodnocení.

Jelikož základní aktivitou žáka ve vyučování je učení, stává se hodnocení neodmyslitelnou součástí téměř každé vyučovací hodiny, a aniž by si to mnozí učitelé uvědomovali, v podstatě hodnotí v každé vyučovací hodině, neboť i jakýkoli neverbální projev na adresu žáka chápe žák již jako zpětnou vazbu ze strany učitele.

Otevřenou otázkou tedy pro mne stále zůstává, co přesně, co všechno a především jak hodnotit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacím procesu, aby daná forma hodnocení co nejlépe vyjádřila pokrok a výsledky žákova učení.

O to problematičtější vidím hodnocení těchto žáků, kdy se nelze zaměřit na výkon a vědomosti žáka, neboť již samotný vstup žáka do školy a přivykání si na školní režim je pro něj velice náročnou a současně zátěžovou situací, se kterou se mimo jiné musí vyrovnat.

„Místo abychom některé děti seskupovali na základě vyjádření, že jsou určitým způsobem zvláštní, měli bychom si uvědomit, že zvláštní jsou všechny děti. Naším cílem tedy je zacházení se všemi dětmi jako s osobnostmi, přičemž individualitu považujeme za něco, co je potřeba respektovat.“ (Černá, 1997).

Školství po roce 1989 prochází neustálými změnami. Jednou z nich je i přístup k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. Nedochází k úplnému vyčlenění těchto žáků, ale snažíme se upravit těmto dětem podmínky a vzdělávat je v hlavním vzdělávacím proudu.

„Integrace nebo případná inkluze nemá význam jen z pedagogického hlediska, ale má i protidiskriminační účinek, pomáhá zrovnoprávnit lidi s handicapem v naší společnosti“ (Letocha, 2010).

Jsou zde stále předsudky nebo obavy z neznámého, z kontaktu s handicapovanými dětmi. Dříve byly vychovávány v ústraní, a tím se nemohly sociálně integrovat. V základním školství se mohou děti naučit žít a pracovat i s dětmi jinými, ať je jejich handicap jakýkoliv.

Integrace slouží ke změně přemýšlení i chování.

Vzdělávání a hodnocení žáků s poruchami chování a učení lze chápat jako komplexní proces, při kterém je potřeba spolupráce mnoha zainteresovaných osob. Jedním z nejdůležitějších úkolů se stává nalezení cesty, jak žáka učit a hodnotit, aby byl motivován. Velmi důležitá jsou pravidla pro hodnocení výkonů žáka tak, aby byla spravedlivá při srovnání s ostatními žáky.

Tato problematika přináší mnoho otázek, kterými jsem se rozhodla v této práci zabývat. Jaké jsou rozdíly mezi hodnocením žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a ostatních žáků? Jak můžeme v individuálním vzdělávacím plánu zajistit spravedlivý systém hodnocení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami? Jaké jsou vztahy související s přístupy spolužáků, rodičů, učitelů a dalších s výkony a sebehodnocením žáka?

Moje bakalářská práce se přiblížit komplexní obraz hodnocení integrovaných žáků se SVP na základní škole z pohledu učitele. Všimá si dětí, které jsou zařazovány do primárního vzdělávání v běžné základní škole formou individuální integrace a v některých případech vyžadují podporu asistenta pedagoga.

V první části mé práce jsem zabývala jednotlivými doporučeními pro každého jedince, skupinu nebo organizaci, které zajišťují integraci dítěte se SVP do základní školy. Především přemýšlím nad tím, co zajišťuje právní norma, jak to v praxi následně probíhá, s čím se kdo potýká a co se očekává od každé učitele.

Výzkumná část mé práce se zabývá konkrétními pedagogickými pracovníky, kteří denně pracují s integrovanými žáky se SVP v běžné škole. Zjišťuje jejich stanoviska, názory na problematiku hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde popsána použitá metoda výzkumu, metody sběru dat, výběr respondentů. Potom je předložena analýza jednotlivých dat, porovnání výsledků a závěrečné shrnutí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INTEGRACE

1.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

V současné době hojně užívaný termín v oblasti školství je integrace. Lze ho definovat různě.

Prof. Sovák, zakladatel československé speciální pedagogiky, určil čtyři základní stupně socializačního procesu. Integraci definuje jako „nejvyšší stupeň socializace jedince, tj. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány“.

Integrace může být definována jako „oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority, jako úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání“ (Bürli, 1997).

Dnes se také využívá pojem inkluze. Inkluze nechce vylučovat některé lidi ze společnosti, zabraňuje předsudkům a diskriminaci. Snaží se o společenství, které se stará o všechny a je otevřené všem, o prostředí, kde se na děti se speciálními potřebami nedívá jako na jiné, každé má svou cenu.

Pedagogický slovník formuluje pojem inkluze jako „zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání a socializaci“.

Inkluze je principem, který předznamenává, že školy by měly vytvořit a zajistit vzdělávání všech žáků dohromady, zachovat stejnou úroveň kvality ve třídách.

Inkluzi lze pochopit jako stav, kdy postižený člověk se narodí ve společnosti, která přijímá jeho jinakost a rozdíly mezi lidmi. Mělo by platit, že je tedy normální být jiný a když se takové dítě narodí do společnosti, která jeho stav nekomentuje.

Základním principem inkluze a inkluzivního prostředí školy je poznání, že všechny děti mají k něčemu vlohy nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní a jejich odlišnost může obohacovat učení a vyučování v našich školách.

1.2 Integrované a inkluzivní vzdělávání

Integrované vzdělávání se chápe jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou výuku s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich zvláštní potřeby.

Pro integraci musí být splněno dost podmínek, bez nichž by se integrace nemohla být uskutečněna. Důležitá musí být jistota rodiny a žáka samotného, že integrace do běžné školy je vhodná. Škola musí splňovat podmínky. Jedná se o dostupnost žákovi školy a třídy nejlépe bez pomoci okolí. Dále musí mít dostatek materiálního vybavení, aby bylo možno co nejúčinněji snižovat handicap. Učitel na práci s handicapovaným žákem musí být připraven, to znamená mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky a dostatek informací o handicapu příslušného žáka. Musí též připravit na změny třídní kolektiv a zajistit příznivé klima ve třídě. Integrace by měla být velkým přínosem nejen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro celý třídní kolektiv.

Mezi výhody integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří navazování kontaktu se zdravými žáky. Žák s handicapem se stává součástí třídy. Integrace také ovlivňuje ostatní žáky třídy, odstraňuje předsudky a vytváří u žáků vstřícnější vztah k okolí.

Nevýhodou integrace je její finanční náročnost a větší pracovní nasazení pedagogů. Žák má své speciální potřeby. Obvykle potřebuje různé speciální pomůcky, speciální přístup, který zabezpečuje osobní asistent či sám pedagog, na kterého jsou kladeny větší nároky. Škola se také musí potýkat s přírůstkem administrativní práce.

V některých případech může být integrace pro handicapovaného žáka nadměrnou zátěží a může být nevhodná.

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.

Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do vzdělávacího procesu.

Změna školní praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.

Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.

Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.

Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.

Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolím.

Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech žáků. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnost mezi žáky. Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti. Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariéry.

Každý žák si přináší do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Každý je jedinečná osobnost a na tomto inkluzivní škola staví. Využívá odlišnosti jako výhody a každému se snaží zajistit co nejlepší možnosti ke vzdělávání. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou a jsou vedeni k porozumění, toleranci, úctě k ostatním i k sobě.

Inkluze podporuje spolupráci. I těžce postižené dítě může mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek. Inkluze znamená změny ve strategiích výuky a v přístupu učitelů.

1.3 Legislativní rámec pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje:

(1) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejm. úplné znění zák. č. 317/2008 Sb., a zák. č.49/2009 Sb., (§16, §40 a §48)

(2) Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, zejména vyhláška č. 116/2011 Sb.,

(3) Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, zejména vyhláška č. 147/2011 Sb.

Žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, případně i žáci s mimořádným nadáním jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Děti mentálně, tělesně, zrakově a sluchově postižené, nebo které mají poruchy autistického spektra, či poruchu dorozumivacích schopností, se souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení a chování jsou zařazováni do skupiny žáků se zdravotním postižením. Školské poradenské zařízení doporučuje žákům, kteří mají těžší formy výše uvedených postižení nejvyšší míru podpůrných opatření vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

Zohlednění při vzdělávání vyžadují i zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování a označují se jako zdravotní znevýhodnění. Škola může žákovi navrhnout na základě pedagogické diagnostiky (posouzení vzdělávacích potřeb, průběhu a výsledků vzdělávání) a zohlednit jejich individuální vzdělávací potřeby a to např. formou vyrovnávacích opatření. Plán pedagogické podpory může být vypracován pro žáka i bez doporučení školského poradenského zařízení.

Rozpoznání žáků se sociálním znevýhodněním je obtížné, jen malá část jich má toto potvrzeno školským poradenským zařízením. Jedná se především o žáky z rodin s nízkou sociálně kulturně postavením, nebo o žáky ohrožené sociálně patologickými jevy, či s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Úlohou školy je poskytnutí vyrovnávacích, případně podpůrných opatření zejména žákům, kterým se nemají potřebnou podporu k řádnému průběhu vzdělávání ze strany rodičů a žákům znevýhodněným nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Vyrovňovací a podpůrná opatření upravuje novela vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Bez spolupráce se školským poradenským zařízením škola může nastavit i zavedení vyrovnávacích opatření, kde se zdůrazňuje individuální přístup učitele, pedagogickou diagnostiku a včasnou intervenci v rámci školy. Oddaluje se tím na pozdější dobu určení diagnózy a práce psychologů a speciálních pedagogů v poradenských zařízeních. Zpočátku zajišťuje preventivně vyrovnávací opatření učitel ve škole s rodiči dítěte a teprve pokud tyto úpravy jsou shledány jako nedostatečné, měl by být žák vyšetřen v Pedagogicko-psychologické poradně. Ta může doporučit podpůrná opatření. Úkolem je pomáhat žákům s výukovými problémy ještě před odborným vyšetřením, případně před přeřazením žáka do speciálního školství.

1.4 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Pro tvorbu IVP slouží diagnostická zpráva z odborného pracoviště. Třídní učitel obdrží podklady k IVP pro daný školní rok z Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo ze Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Jsou v nich informace o stanovené diagnóze a určují učební dokument, podle kterého bude žák vzděláván. Doporučují metody práce, materiální a prostorové zabezpečení, zásady práce s dítětem s danou konkrétní diagnózou, intervence ve škole a doporučení pro výuku, případně doporučení k zajištění asistenta pedagoga. Žákovi je sestaven IVP a žák je zařazen mezi integrované. Pravidelné reedukace, vedení dokumentace o nápravě a úrovně postupů přímo ve výuce zabezpečuje škola.

Na prvním stupni třídní učitel je současně učitel, který vyučuje daný předmět, kde se handicap u žáka může projevat a současně zajišťuje i následnou reedukaci žáka.

Konkrétní IVP navrhne třídní učitel, na základě rozpoznání specifických potřeb žáka. IVP tedy zahrnuje doporučení a závěry z PPP nebo SPC, pedagogickou diagnózu učitele, vhodné metody a organizační postupy výuky, možná je úprava rozvrhu hodin až redukce, konkrétní úkoly, způsob hodnocení a klasifikace. Organizace může stanovit speciální péči ve třídě, je-li přidělen asistent pedagoga i jeho náplň práce. Způsob spolupráce s rodiči, informace pro ostatní vyučující a určení četnosti kontrol jsou zde také zapsány. Třídní učitel návrh IVP projedná s vedením školy, rodiči nebo zákonnými zástupci a žákem.

Během školního roku lze IVP upravit podle individuálních potřeb a aktuálního zdravotního stavu dítěte, není konstantní.

Žákům s lehkým mentálním postižením je znemožněno zvládnutí vzdělávání na základní škole v plném rozsahu, musí být zajištěn speciální přístup. Na škole se učí podle Přílohy RVP ZV- LMP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Psychický a fyzický rozvoj žáků určuje vzdělávací proces. Je nutné uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za pomoci podpůrných opatření. Vzhledem k variabilitě schopností a úrovni vědomostí a dovedností je nezbytné při vzdělávání klást důraz na kompetence pracovní, sociální, personální a komunikativní.

Učitel vychází ze zprávy z vyšetření SPC při sestavování IVP pro žáky s LMP. Jednou za rok je každé dítě vyšetřeno, připraví se podklady pro IVP podle odborných výsledků. Přesný počet hodin na jednotlivé předměty a disponibilní časová dotace, tzv. přesný počet hodin tělesné výchovy, pracovních činností, výtvarné výchovy je uvedeno ve zprávě. Vychází se z individuálních potřeb a schopností daného žáka a jeho aktuálního zdravotního stavu.

Proto má žák jiný počet hodin jednotlivých vyučovacích předmětů oproti jeho spolužákům. Žák může mít stanoven předmět, který není v jeho třídě v daném školním

roce vyučován. Může mít jiný rozvrh oproti rozvrhu jeho spolužáků, i když je vždy snaha, aby rozvrh byl podobný. Žák bývá vzděláván v některých hodinách individuálně asistentem pedagoga mimo třídu. To zajišťuje prostor pro nadstandardní pomoc, kdy se tempo vyučovací hodiny vychází z jeho vlastního tempa. Žákovi tím přibývá čas na pochopení nebo procvičení probíraného učiva, dokončení zadané práce. Také je zajištěn prostor pro odpočinkové a relaxační činnosti podle své aktuální potřeby. Ovšem existuje zde nebezpečí částečné izolace od kolektivu v dané třídě. Uzlová (2010) píše: „Společná práce s celou třídou by měla mít vždy přednost před individuální (oddělenou) prací.“

Příklad schématu pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu dle Fořtové (2013):

Jméno žáka

Datum narození

Třída

Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému

Závěry a doporučení odborného pracoviště

Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka

Konkrétní úkoly v jednotlivých oblastech

Pomůcky

Způsob hodnocení a klasifikace

Organizace péče

Navýšení finanční částky na speciální vzdělávací potřeby

Spolupráce s rodiči

Podíl žáka

Informace dalším učitelům

Případná lékařská vyšetření

Kontrola

Podpis

2 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP

Úspěch žáka se SVP ve škole závisí na tom, že nebude muset vykonávat takové činnosti, ve kterých díky své poruše není schopen podávat co nejlepší výkon. Proto učitelé musí mít neustále na zřeteli alespoň základní pravidla a doporučení pro práci s těmito dětmi. Pokusila jsem se některá z nich vybrat do této kapitoly. Vyplývá z toho, že práce s dětmi se SVP není pro učitele snadná a vyžaduje hodně pedagogického taktu, trpělivosti a empatie.

Učitel by měl vysvětlit dítěti, ostatním učitelům, ale i spolužákům a rodičům, proč je žák odlišně vzděláván ale i hodnocen. Je nutné stručně a věku dětí přiměřeně informovat, co je podstatou poruchy a jak mohou učitelé i spolužáci pomáhat žákovi zdolávat obtíže, vyzdvihnout oblasti, ve kterých je dítě úspěšné, ocenit jeho jiné kvality.

Je nutné vycházet ze získaných poznatků o potížích dítěte, z doporučení psychologického/speciálně pedagogického vyšetření a z pozorování ve výuce.

Při práci vycházet z toho, v čem je žák úspěšný, stavět na silných stránkách, dát dítěti možnost zažít úspěch, ocenit i dílčí úspěchy a snahu.

Posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat, omezit časově limitované úkoly, při klasifikaci vycházet ze zvládnutých úloh, ne jen z počtu chyb.

Neporovnávat výsledky žáka s ostatními dětmi, ani nesrovnávat výkony dětí se SVP mezi sebou.

Učitel doporučí žákovi používat korekční pomůcky, např. bzučák, okénko na čtení, kalkulačku, dyslektickou tabulku, atd.

Spolupracovat se školním speciálním pedagogem, umožnit dítěti docházet na reedukační hodiny, mít přehled o aktuálním průběhu náprav.

Seznámit ostatní pracovníky školy se zvláštnostmi poruchy žáka, s metodami hodnocení a tolerance.

Posadit dítě před sebe samotně do lavice, eventuálně vedle spolehlivého spolužáka, raději vybrat místo ve středu učebny než na jejím okraji.

Při výkladu neznámého učiva volit srozumitelná slova a jednoduchá sdělení, ujišťovat se průběžně o tom, že dítě porozumělo sdělení.

Pomáhat dítěti zorganizovat si čas na zadané úkoly podle množství a náročnosti.

Nechat dítě reagovat na otázky v libovolném pořadí, povzbudit jej v možnosti vynechávat otázky, které neumí vyřešit.

Nezačínat s výkladem nové látky po náročné činnosti, která dítě vyčerpala, nesoustředilo by se a unavené by neudrželo pozornost.

Pomáhat dítěti v počátku plnění úkolu.

Mít trpělivost s jeho pomalým tempem.

Naučit dítě soustavně a pečlivě zvládat své povinnosti v souladu se svými schopnostmi.

2.1 Způsoby práce a hodnocení u žáků se SPUCH

V této části práce jsem se pokusila vytvořit stručnou charakteristiku nejčastěji se vyskytujících specifických poruch učení a chování. Zároveň jsem shrnula doporučení pro hodnocení žáků se SPUCH, která jsem čerpala z knih a textů zabývajících se touto problematikou, a jejichž výčet je součástí seznamu použité literatury. Vycházela jsem i ze zkušeností a metod práce učitelů základní školy, kde jsem vykonávala svou praxi.

Specifické poruchy učení (SPU) patří k nejaktuálnějším problémům ve školství. Jsou to poruchy, způsobující žákovi potíže při vzdělávání z důvodu nedostatečně rozvinutých schopností a deficitů v klíčových funkcích. Tyto deficity nemají příčinu v tělesném postižení. Mohou být způsobeny genetickým dědictvím, úrazem, nejčastěji však lehkou mozkovou dysfunkcí, což je drobné poškození tkáně mozku ve fázi vývoje a zrání, které způsobilo malé odchylky od správné funkce mozku, přičemž ale není ovlivněna celková schopnost organismu, inteligence, ale jen specifické schopnosti v

oblasti motoriky, vnímání, myšlení a jednání. Jde o výrazný nepoměr mezi sníženou školní výkonností a dobrou úrovní rozumových schopností. Děti s průměrnou i nadprůměrnou úrovní nadání a schopností mají špatný prospěch z jednoho nebo více předmětů, kde se hodnocení vymyká z celkové klasifikace. Poruchy se nejvíce projevují po vstupu do školy. Ve vyšších ročnících vlivem dozrávání nervové soustavy potíže postupně mizí.

Četnost výskytu je obtížné určit, údaje různých autorů kolísají mezi 2-20 % celé školní populace, učitelé 1. stupně udávají 10-20 %.

Poruchy učení (SPU)

- specifické poruchy se čtením (**dyslexie**)
- specifické potíže se psaním (**dysgrafie**)
- specifické potíže s pravopisem (**dysortografie**)
- specifická porucha matematických schopností (**dyskalkulie**)
- specifickou poruchu kresebných dovedností (**dyspinxie**)
- specifickou poruchu hudebních dovedností (**dysmúzie**)
- zvláštním typem specifické vývojové poruchy učení je porucha motorické funkce (**dyspraxie**)

Poruchy řeči

- vývojová nemluvnost (**dysfázie**)
- porucha výslovnosti, patlavost (**dyslalie**)
- porucha výslovnosti (**dysartrie**)
- koktavost
- neurotický mutismus

Poruchy chování

- nadměrná aktivita (**hyperaktivita**)
- utlumená aktivita (**hypoaktivita**)

2.2 Porucha čtení (dyslexie)

Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst normálními metodami vyučování.

„Specifická porucha řeči a jazyka a můžeme ji charakterizovat jako narušení rozvoje čtenářských dovedností, základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, projevující se chybami při čtení, pomalostí a potížemi s porozuměním.“(Matějček, Vágnerová, 2006)

Postupy, které může při hodnocení učitel aplikovat:

- brát v úvahu úroveň aktuálních čtenářských dovedností, např. žák má dovoleno slabikovat
- nerespektováním dítě utvrzuje nesprávné postupy a klesá možnost nápravy
- neumožnit ostatním posměšně komentovat žákovo hlasité čtení, zadávat četbu kratších, nenáročných, předem připravených textů
- uznávat pomalejší tempo, zkrátit požadovaný úkol a nehodnotit to, co nezvládne
- dát delší časovou dotaci na opravu diktátu, korigovat žáka při čtení
- dbát na správně přečtenou předlohu při opisování a přepisování textu,
- pro zpětnou vazbu znalosti písmem číst se žákem jednoduše zadávané pokyny, zkontrolovat, zda jim žák rozumí
- dávat přednost ústnímu zkoušení a doplňovacím cvičením
- při výuce naukových předmětů preferovat postupy založené na sluchovém vnímání (učení nahlas, počítačové programy, diktafon, audiozáznamy)
- empaticky poukazovat na chyby (ne: máš to špatně, ale: oprav si...)
- zapojit co nejvíce smyslů, kombinovat pohyb, slovo, rytmizaci, slouží k lepšímu zapamatování, uchování a vybavení
- nevytvářet hodnotící žebříčky s ostatními spolužáky, ani s podobně postiženými dětmi
- dodávat odvalu dítěti k vyrovnání se s handicapem, který poruchu doprovází

- oceňovat nejen konečný výsledek, ale i vynaložené úsilí a menší částečné úspěchy
- domácí úlohy připravovat s ohledem na potíže dítěte (délka, náročnost), na přípravu doma zadávat pouze text přiměřený
- podpořit, dopomáhat, doučovat
- využívat dostupné didaktické pomůcky
- poučit rodiče, sladit postupy doma i ve škole
- procvičit předem čtení textu s těžšími slovy, vhodné jsou čítanky pro dyslektiky, dobré je volit kratší a častější četbu, procvičovat hledání konkrétních slov v textu, střídání žáků při čtení, předčítání textu, dialog při čtení
- po přečtení říci stručně obsah a tím vést k porozumění textu, namalovat k němu obrázek, vymyslet konec děje nebo vhodný nadpis
- zadávat písemné práce jednoduše
- v matematice poskytnout více času na seznámení se slovní úlohou

2.3 Porucha psaní (dysgrafie)

Dysgrafie je definována jako specifická porucha grafického projevu, postihující osvojování písmen, napodobování tvarů písma, spojování a řazení písmen a celkovou úpravu psaného projevu, porucha motoriky, porucha samočinnosti pohybů, pohybové a senzorické souhry.

Podíl na této poruše mají nedostatky ve zrakové percepci, prostorové orientaci, paměti (tvar a směr písma), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Při převádění sluchových a zrakových vjemů do grafické podoby bývá spojen i s potížemi. Kvůli obtížím s lateralizací dochází k delšímu a nepřesnému zpracování informací, snižuje se pracovní tempo, úprava i kvalita písma.

Postupy, které může učitel při hodnocení využít:

- není vhodné úkoly předem připravovat nebo je přepisovat
- kvalita písma by neměla být u těchto žáků součástí hodnocení
- nezadávat dlouhé úkoly, či práci navíc, výsledkem je snižující se úroveň písma, nechut' k psaní, snížené sebevědomí, pasivita
- střídat činnosti při osvojování a upevňování písmen (multisenzoriální přístup-modelace písmen, tvarování z drátu a obtahování)
- uvolňovat ruku cvičením před psaním i v jeho průběhu
- nechat dítě krátce odpočinout a změnit pracovní polohu
- fixovat správné držení pera, chválit za každé zlepšení
- psát do sešitů s pomocnými linkami
- nabídnout dítěti potřebné pomůcky, např. trojhran, podložka pro sklon písma, speciální násadky, pero
- brát ohled na pomalejší tempo psaní, nehodnotit nekomplexnost textu, vybírat ke psaní pouze přiměřenou část textu (nedopisovat doma)
- využívat autodiktáty s předříkáváním po jednotlivých hláskách
- naučit psát diakritická znaménka současně se slovem
- v cizím jazyce se více zaměřit na ústní projev, v některých případech tolerovat i slova napsaná foneticky správně
- v matematice využívat papír se čtverečky, aby se usnadnil zápis čísel, rozlišit chyby z nepochopeného učiva od chyb způsobených chybným opisem, zaměnit pořadí čísel, chybně

zapsat čísla pod sebe, špatnou úpravou, chyby spojené s přechodem na nový matematický postup

- je výhodnější ověřování znalostí ústní formou
- v naukových předmětech je při písemném ověřování důležitější obsahová správnost než kvalita písemného projevu
- brát na zřetel sníženou kvalitu písemného projevu
- doporučují se pro písemné ověřování kratší práce, stručné odpovědi nebo výběr správné odpovědi
- v případě potíží přejít na psanou formu tiskacího písma
- častější střídání prací kratšího rozsahu je efektivnější
- snížená kvalita grafického projevu se projevuje nejen v psaní, i v rýsování, kreslení

2.4 Porucha pravopisu (dysortografie)

Specifická porucha pravopisu se vyskytuje často ve spojení s dyslexií. Projevem této poruchy je záměna podobných písmen, psaní zkomolenin a chyb, vynechávání délky samohlásek, chyby v měkčení, vynechávání písmen. To vše se negativně projevuje při aplikaci gramatického učiva.

Neznamená neschopnost zvládnout celou gramatiku, dotýká se jen některých jevů. Příčinou je narušené sluchové vnímání, bývá také oslabena analýza, syntéza i paměť sluchem, občas způsobuje snížení jazykového citu.

Postupy, které může učitel při hodnocení použít:

- delší časová dotace na zvládnutí pravidel, nevyžadovat okamžité zvládnutí a užívání
- využívat přehledy gramatických pravidel
- využít alternativy diktátů, např. doplňovačky, stop diktát, kratší ob větu,
- diktáty opravovat zvýrazněním předepsáním správného tvaru, chyby neoznačovat výraznou barvou, aby nedocházelo k zafixování nesprávných tvarů
- specifické chyby nezapočítávat do klasifikace
- zavést záznamník náročných slov
- pečlivé kontrolování napsaného textu s upozorněním na množství přetrvávajících chyb
- znalosti ověřovat především ústní formou, méně používat ověřování písemnou
- tolerovat pomalé tempo psaní
- je vhodné používat různé kompenzační pomůcky (přehledy, pravidla, korektor)
- zafixovat psaní diakratických znamének současně s písmenem a využívat způsob tichého autodiktátu
- připravit si diktát předem, např. jako opis za domácí úkol
- v cizím jazyce preferovat mluvené vyjadřování, respektovat správně foneticky napsaná slova
- v matematice povolit zřetelnou oporu při počítání příkladů
- vybírat jednoduché písemné odpovědi, testy s možností označení správné varianty

2.5 ADHD(Attention Deficit Hyperaktivity Disorder)

„V případě, že se u dítěte projevuje porucha vývoje typická špatným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity vzhledem k věku, nedostatky jsou viditelné od mala, jsou chronické, mohou se během dospívání měnit a zmenšovat, ale projevují se i v dospělosti.“ (Fořtová, 2013)

2.5.1 Poruchy motoriky a aktivity u ADHD

Děti jsou neklidné, neposedí, nezůstávají v klidu, běhají, poskakují.

U pomalých, těžkopádných, utlumených, nemotorných a neohrabaných dětí se hovoří o hypoaktivitě. Mylně jsou někdy považovány za líné a hloupé.

Na opačné straně se děti s ADHD velmi snadno unaví, i soustředění na kratší dobu je pro ně vysilující. Unavené děti jsou kupodivu více aktivní a vzrušené, protože nedokážou rozpoznat příznaky únavy.

Možnosti ovlivnění:

- násilně nezklidňovat, respektovat psychomotorický neklid
- zbytečně nenapomínat, nesrovnávat s klidnějšími dětmi
- brát zřetel na dostatečné pohybového uvolnění v podobě jednoduchých pohybových her
- střídání činnosti po 10-20 minutách
- změna aktivit i u domácích úkolů s důrazem na důsledné dokončení činnosti
- střídání poloh, odpočinek, uvolnění, např. hlava položená na lavici, čtení pohádek
- menší neklid vyřešit očním kontaktem, uklidňujícím dotykem
- pochválit za uklidnění a pozornost
- dbát na pravidelný režim, nejistota a nedostatek jasných pravidel bývají příčinou neklidu

- potíže v motorice vyvolávají nutnost věnovat více pozornosti samoobsluze
- u menších dětí je důležité zaměřit se na procvičování jemné motoriky: modelovat, navlékat korálky, vytrhávat, vystřihovat, dokreslovat

2.5.2 Emoční poruchy a poruchy chování u ADHD

Základním znakem u těchto dětí je emoční labilita, změny nálady, prudké přechody od pláče ke smíchu, nerovnoměrnost výkonnosti, impulzivita. Pokyny učitele často nevyslechnou do konce, udělají jen část, přerušují řeč, nesoustředí se, když hovoří jiné osoby, je pro ně náročné posečkat až dokončí svůj projev, vypadají jako nevychované.

Činnosti nedokončí, při práci často propadají panice, často jim unikne cíl. Nesnášejí okamžité nevyhovění jejich přáním. V některých situacích se samy cítí ohroženy reakcemi okolí, afektivním jednáním pak reagují i na nepatrný podnět. Často jim není jasné, jak se mají chovat, co od nich okolí očekává, neumí přečíst výrazy druhých, neumí odhadnout, kdy je vhodné přestat.

Východiskem je pro ně únik do fantazie, stávají se introvertními a pro ostatní jsou tyto děti nečitelné.

Možnosti ovlivnění:

- ujasnit si, že děti s ADHD jsou velmi často kárány okolím, chtějí respekt a ocenění
ale vzhledem ke snížené empatii a zvýšené afektivitě si to vynucují nepřijatelným způsobem
- u konfliktních situací je dobré ukázat správné řešení, předvést adekvátní reakci
- jasně říci, co od dítěte očekáváme, aby neodhadovalo a netápalo
- stanovit přesná pravidla, musí jasně vědět, co nastane, když překročí hranice

- účinně nastavit společná pravidla, která platí pro všechny
- nacvičovat ovládání těchto pravidel
- dobré jsou hry na body nebo zapisování sebehodnocení do kalendáře
- neironizovat a nenálepkovat
- pokyny zadávat klidně a důsledně, dobrý je zklidňující dotyk a oční kontakt
- pozornost upínat k dítěti, i když je v klidné
- nechvátat na dítě, dopřát mu dostatek fyzického kontaktu
- zdánlivě nevnímat impulzivní reakce
- dát dítěti dostatečný prostor k vyjádření svých emocí a k rozpoznání emocí u svého okolí
- řešení konfliktních situací je žádoucí s žáky probrat a názorně ukázat
- konflikty řešit zásadně individuálně, nikoliv před třídním kolektivem
- vzniklé afektivní jednání je třeba nechat odeznít, rozebírat jej až po zklidnění dítěte
- u silného a ohrožující afektu jednat okamžitě, zabránit pokračování, dítě oddělit od ostatních

2.5.3 Poruchy koncentrace pozornosti a paměti u ADHD

U těchto dětí se projevuje roztěkanost, nesoustředěnost, snadná ztráta pozornosti nerozliší co je důležité a podstatné, bývají netrpělivé s úlohami náročnými na čas, brání se afektem.

Zaměřit cíleně pozornost pro ně není vůbec snadné ani automatické, vyžaduje od nich velké úsilí, proto brzy klesá jejich pozornost. Úroveň pozornosti je kolísavá. Dítě je schopné se chvíli soustředit a následně vypnout, poté opět chvíli vnímá, stává se, že jeho pozornost ulpívá na jediné skutečnosti.

Poruchy pozornosti ale i paměti způsobují opožděnou reakci na zadávané pokyny, často je třeba instrukce opakovat, přesto jim nezůstanou v paměti. Přitom narážíme na problém se zahlcením dítěte sluchovými podněty, které přestává vnímat, nepamatuje si pokyny, zapomíná ve škole své věci, pomůcky, úkoly.

Krátkodobá paměť „jedním uchem tam, druhým ven“ je také oslabena. Trvá totiž několik sekund, a když v té době dojde k výpadku, není informace zaznamenána a po cca 30 minutách se neuskuteční její přesný přenos do paměti střednědobé a později ani do paměti dlouhodobé. Podobně ztěžují poruchy krátkodobé paměti přípravu na vyučování. Dítě si pokyny nepamatuje, učitelé se často domnívají, že se dítě doma nepřipravuje a že rodiče o této skutečnosti nemluví pravdu. Je to zdrojem častých a zbytečných nedorozumění.

Možnosti ovlivnění:

- vybrat pro domácí přípravu na vyučování vhodný prostor, umísťovat na pracovní stůl co nejméně předmětů, stěny zdobit minimem dekorací a obrázků, pomůcky ukládat na stálé místo, srovnávat a uklízet okolní prostředí.
- s dítětem se na vyučování musí připravovat rodič, jeho přítomnost je nutná, protože v případě potřeby znovu vysvětluje a objasňuje, při chybě dítě zastaví, znovu s ním probere správný postup
- psaní diktátů předchází vysvětlení a připomenutí pravopisu, diktuje se po jednotlivých slovech, udržovat pozornost povzbuzujícími výrazy „prohlédni si to znovu“, „zkus to opět“, „pozor bude to těžší“
- nesmíme nechat dítě vícekrát opisovat
- dobrým návykům, samostatnosti při učení se nedá naučit naráz, efektivní učení si dítě musí postupně fixovat, pomoc ubíráme po částech
- opakováním stejných informací po několika minutách předcházíme jejich postupnému zapomínání

- směřujeme dítě k průběžnému učení, opakujeme pravidelně nejvýznamnější údaje a data
- při tom je vhodné vytvářet spojení nového s něčím, co už dítě zná, co ho baví a zajímá
- stále platí při osvojování zásada zapojení co nejvíce smyslů (multisenziorální přístup)
- měli bychom spolu s dítětem zjistit, který způsob je pro něj nejužitečnější (vnímání sluchem, zrakem nebo kombinované)
- dát možnost změny polohy, nereagovat na drobný neklid
- rodiče a učitel se musí dohodnout a spolupracovat
- zadávání pokynů musí být vždy jasné, stručné a srozumitelné
- využívání relaxačních her, jejichž cílem je pozitivní zlepšení koncentrace pozornosti
- nečekaná změna intenzity a intonace hlasu dokáže upoutat pozornost, můžeme řeč ztišit, zrychlit, zpomalit, zdramatizovat
- paměť se vylepšuje a trénuje využitím různých her
- rozložení činnosti na jednotlivé kroky vede také ke zlepšení pozornosti, vhodné je doplnění slovním doprovodem a hlasitým komentováním
- dítěti musíme poskytnout konkrétní zpětnou vazbu a pravidelně ho ocenit, pokud se mu povedlo udržet na určitou dobu pozornost

2.5.4 Poruchy řeči, vnímání a myšlení u ADHD

Opožděný vývoj řeči se u těchto dětí vyskytuje často, jde hlavně o poruchu výslovnosti (dyslálii)

Artikulační neobratnost je způsobena poruchou motoriky mluvidel, mají problémy s vyslovováním souhláskových shluků. Přestože jednotlivé hlásky vyslovují bezchybně, při jejich spojení dochází např. k nejasné nebo nezřetelné výslovnosti tvrdých a měkkých slabik nebo sykavek.

Schopnost pohotově se vyjádřit je omezena, řeč se jeví jako chaotická, překotná. Stejně tak může vyjadřování a mluva ostatních se stává pro tyto děti obsahově nejasná, nepochopitelná a nerozumí ani signálům podle intonace a tónu hlasu.

Jazykový cit je omezený, spojený s poruchami vnímání, s nízkou zrakovou a sluchovou percepcí, s poruchami PL orientace.

Myšlení se vyznačuje nepružností, zabíháním a ulpívavostí.

Takové děti nejsou obdařeny smyslem pro systém, pořádek a posloupnost, hůře zobecňují, protože mají narušené pojmové myšlení.

Možnosti ovlivnění:

- docházet k logopedovi a poruchy řeči napravit před začátkem školní docházky
- bez včasné nápravy, dítě hlásky špatně vyslovuje, z toho plyne chybné čtení a nezřídka to i způsobuje špatné psaní
- nedostatky se dají částečně napravit artikulačními cvičeními, rytmizací říkanek spojenou s pohybem a vytleskáváním
- zadávat dětem úkoly k mluvenému vyprávění
- snažit se po přečtení textu o vyjádření hlavní myšlenky, převyprávění příběhu, vyprávění podle obrázkové osnovy, poznávání předmětů se zavázanýma očima, vyhledávání podle zvuků, slovní kopaná

3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ SE SPUCH

3.1 Český jazyk

3.1.1 Diktáty

Psát diktáty klasicky je u dětí s SPU většinou nevyhovující. Působí potíže u všech tří nejběžnějších forem SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Nejvíce mají problémy dysortografici. U nich porucha sluchového vnímání a rozlišování zapříčiňuje, že žáci „neslyší správně“ diktovaný text. Dyslektikům obtíže s přečtením napsaného textu ztěžují kontrolu diktátu, dysgrafici s potížemi při psaní se soustředí pouze na správnost a kvalitu písma a nestihnou sledovat pravopis. Pro všechny typy SPU je také charakteristické pomalé pracovní tempo, které se při psaní diktátů projevuje většinou negativně.

Alternativy k diktátům

Diktát procvičený předem – kontroluje pravopisné jevy, které má žák mnohonásobným procvičením zažité, nabízí se i varianta zadat diktát předem za domácí úkol ve tvaru doplňovačky nebo ústní formou.

Tempo a rychlost diktování se vždy přizpůsobí tempu a rychlosti psaní nejpomalejšího žáka. Když je příliš pomalý, píše pouze to, co stihne. O této variantě psaní diktátů musí být žák vždy předem informován.

Diktát píše ob větu, tím mu vzniká možnost a čas dokončit a zkontrolovat napsaný text, zatímco ostatní dokončí celý.

Delší časová dotace na kontrolu dokončeného diktátu se doporučuje u dětí se slabší formou poruchy.

Diktát ve škole lze připravit pro tyto děti jako doplňovačku slov, u kterých ověřujeme určitý pravopisný jev.

Při psaní diktátů mohou mít žáci na lavici připravené korekční pomůcky – dyslektickou tabulku s barevně odlišenými měkkými a tvrdými souhláskami, u dysgrafiků vybavování písmen usnadní tabulka s tiskacími i psacími tvary abecedy. Práce bude snadnější s přehledy pravopisu, můžeme použít i kostky s měkkými a tvrdými slabikami.

Časově omezené práce tzv. pěti – desetimínutovky se doporučuje vynechávat nebo omezit. Pokud chceme tuto metodu použít při práci dětí s SPU, zadáme k napsání menší množství slov, časové omezení nezdůrazňujeme a nelimitujeme jejich napsání a kontrolu.

Hodnocení diktátů

Diktáty hodnotíme mírněji o jeden či více stupňů.

Známkou klasifikovat pouze v případě, kdy se dítěti diktát podaří napsat úspěšně. V ostatních případech dáváme přednost průběžnému slovnímu hodnocení.

Rozlišit specifické chyby typické pro danou poruchu od ostatních a vyznačit jejich poměr.

Specifické chyby: „zapomínání znamének diakritiky, vynechávání písmen, slov, slabik, i vět, naopak přidání písmen, slabik i slov, záměna hlásek zvukově podobných (znělé b-p, sykavky a slabiky bě, pě, vě, mě), zaměnit písmena tvarově podobná (a-o, l-k-h, m-n, r-z, e-i), přesmykovat slabiky obtíže v určování hranic slov, komolit slov v důsledku poruch řeči (při specifických asimilacích a artikulační neobratnosti), rozlišovat i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny v důsledku nesprávné diferenciaci“ (Fořtová, 2013)

Při ověřování znalosti gramatických pravidel dávat přednost ústní formě.

Opravy diktátů

Opět platí pravidlo, že chyby se neopravují červeně, vybíráme méně kontrastní barvu, která nenavádí k tomu, že si žák zafixuje to, co je touto barvou podtrženo tzn. chybu ve tvaru místo správného.

U žáků s těžšími formami poruch, kteří většinu slov napíší, chybně se nabízí možnost zvýraznit nebo označit správně napsaná slova.

Žák může chybná slova opsat ve správném tvaru pod diktát. Učitel mu tato slova předepíše.

Založit zvláštní sešit na přehled slov, ve kterých dítě dělalo chyby, připravovat mu do něj slova ve správném tvaru. Kontrola sešitu se využívá jako zpětná vazba pro dítě i rodiče, kteří získají přehled o tom, kde dítě nejvíce chybí a co je třeba procvičit. Nepoužívat obvyklé opravy při domácí přípravě.

3.1.2 Opis a přepis

Největší potíže činí dětem s diagnostikovanou dyslexií, protože nesprávně přečtený text se promítá do chybného psaní. Opis i přepis bývá na nižší úrovni než diktát zvláště u dětí s potížemi v oblasti zrakové percepce a v prostorové a pravolevé orientaci.

Je vhodné používat spíše doplňovačky a pracovní listy, dávat jim přednost před opisováním a přepisováním textu.

Opis a přepis můžeme střídat s doplňováním do předepsaného textu.

Texty používané pro opis, by měly být předtištěné většími písmeny, slova a řádky oddělené většími mezerami, obsahově vhodné, výrazně strukturované, doplněné obrázkem.

Pracovní listy připravovat přehledně a jednoduše. Větší počet pracovních listů s jedním úkolem je lépe používat, než mít pracovní list s více úkoly, protože to způsobuje potíže v orientaci v zadání úkolů.

Před vypracováním úkolů jasně vymezíme a s dítětem předem domluvíme, jakou část má napsat.

Netrváme na tom, aby dítě napsalo vše, dáváme přednost kvalitě před kvantitou.

Především u dětí s velkými problémy ve zrakovém rozlišování a sluchové analýze a syntéze je třeba aplikovat tiché předřikávání po hláskách, slabikách či slovech podle jeho schopností.

Specifické chyby např. přidávání, vynechání, záměny, přesmyky, psaní slov dohromady, snížená kvalita písma, chyby plynoucí z vady řeči se do hodnocení nezahrnují.

3.1.3 Sloh a slohová cvičení

Písennou formu slohových cvičení není vhodné používat u všech typů poruch. Vzhledem k jejich postižení bývají slohová cvičení obsahově chudá, špatně čitelná, s mnoha specifickými i nespecifickými chybami, bez souvislosti v logice. Dyslektické děti se potýkají s problémem po sobě text správně přečíst a opravit, dysgrafici nedodrží požadovanou kvalitu písma, u dysortografiků se objeví zvýšený počet chyb. Tyto obtíže způsobuje snížená schopnost jazykového citu s častými agramatismy. Úspěchu v této činnosti mohou dosáhnout děti s lehčí poruchou, jestliže je jim umožněno uplatnit svou fantazii.

Alternativou se jeví použití ústního projevu. Započatý příběh je možné dokončovat podle vlastní fantazie, doplňovat neúplné věty, vést rozhovor na dané téma, vyřešit zadané situace ze života, připravit si předem krátký projev na stanovené téma s využitím jednoduché osnovy a seznamu použitelných slov.

Konkrétní názorná ukázka předmětu, obrázek, použití audiovizuálních pomůcek vylepšuje vyjadřování, protože děti popisují, co vnímají na obrázku, vymýšlejí příběh s jeho pomocí nebo řadí obrázky správně za sebou.

Využívají se i pracovní listy nebo doplňovačky zaměřené na zařazování vět podle významu, vybírání vět a slov, která nenáleží do tématu.

Zjednodušenou verzi slohového cvičení můžeme zadat dětem se slabší formou poruchy.

Hodnotíme raději slovně, nezabýváme se chybami v písemném projevu ani jeho úpravou, ale spíše originalitou obsahu a bohatostí děje.

3.1.4 Psaní

Se psaním mají největší potíže dysgrafici, problémy se ale vyskytují i u dětí dyspraktických a u dětí s ADHD. Kvůli výrazně vyššímu výdeji energie, kterou vynaloží při zapojení grafomotoriky, je u nich úroveň a kvalita písma ovlivněna rychlou unavitelností. Mimo skutečné dysgrafie můžeme hovořit i o tzv. pseudodysgrafií, jejíž příčinou je zafixování nesprávného držení psacích potřeb. Přecvičení se stává náročným a zdlouhavým, jestliže se náprava nezahájí včas.

Učitel musí u těchto žáků při psaní postupně zafixovat důležité návyky, kterými jsou správné držení tužky nebo pera, správný sklon sešitu, správné sezení a vzdálenost očí od podložky. Respektují se i specifika u leváků a dbá se, aby viděli na psaný text.

Před samotným psaním se žáci i ve vyšších ročnících rozvíjejí pomocí uvolňovacích cviků, které se v případě potřeby používají i v průběhu psaní.

Speciálně u prvňáků se poskytuje uvolňovacím kresebným cvikům dostatečná časová dotace.

Neustále u této činnosti vyzdvihujeme snahu dítěte, oceňujeme i dílčí úspěchy a pokrok, hodnotíme pouze vypracovanou a dokončenou část úkolu.

Nezadááme dětem tuto nevypracovanou a nedokončenou část do domácího dopisování nebo přepisování.

Nestresujeme dítě spěchem, netlačíme na zvyšování většinou dost pomalého psacího tempa.

Naučit dítě vybírat k zapsání jen nejdůležitější části textu a používat zkrácený zápis formou hesel.

Neopisovat rozsáhlé texty, účinnější je doplňování do předepsaného nebo předtištěného

textu, testovat raději s možností výběru odpovědi.

Vybavení škol dnes dovoluje používat při psaní počítače nebo žákovi může lépe vyhovovat psaní tiskacím písmem.

Dobrým pomocníkem při eliminaci chyb je psaní znamének diakritiky zároveň s písmenem.

Doporučit dítěti a rodičům běžně dostupné korekční pomůcky (u psacích potřeb trojhranný program pro dysgrafie, sešity s pomocnou liniaturou, násadky, nástavce, kornouty na tužky, pera, podložky pro sklon písma).

Průběžného slovní hodnocení využíváme i při hodnocení kvality písma.

Stupeň závažnosti poruchy opravňuje k mírnějšímu hodnocení.

Nemají se hodnotit určité chyby:

„neudržení tvarů písmen (rozdílná šířka, výška, chybné tvary)

změny sklonu písmen (sklon doleva, stojaté písmo)

problémy s udržení písma na řádku

potíže v osvojování písmen

slovo není napsané najednou (nenavazování jednotlivých písmen)

neudržení hranic slov

písmen tvarově podobných (r-z, m-n, a -o, l-k-h, S-L-Z)

vynechávání znamének diakritiky a písmen

písemný grafický projev na nižší úrovni“ (Fořtová, 2013)

3.1.5 Čtení

Obtíže dyslektika jsou ve všech vyučovacích předmětech, kde záleží na pochopení smyslu textu. Problémy může mít v matematice (posun v pořadí čísel, tvarové záměny,

vynechávky.) Dyslektici mohou mít obtíže ve zrakovém vnímání, v prostorové a pravolevé orientaci. Také se u nich projevují problémy v geometrii, naukových předmětech později v technických předmětech.

Nesrovnávat výsledky dyslektika se zdravým dítětem, stejně jako výkony mezi dyslektiky.

Nepožadovat po dětech dlouhé hlasité čtení před celou třídou, stačí krátké, jednodušší úseky, vyvolávat je ale na čtení často. Jestliže dítě již čte lépe, necháváme ho číst déle, aby se rozečetlo.

Snažit se vést žáka ke čtení správně technicky – slabikovat nahlas, princip „dvojího“

čtení způsobuje žákům obtíže, pokud není brzy odnaučen. Vedeme dítě k hlasitému slabikování, umožňujeme mu zachovat pomalejší tempo a nepřecházíme násilně a předčasně k plynulému čtení.

Techniku (hlasité slabikování) lze využít u cizích nebo dlouhých, těžkých, neznámých slov.

Zachovávat přehled v tom, kam žák v rámci reedukace své poruchy postoupil, z toho pak vycházet při hodnocení.

Dítě by mělo mít k dispozici potřebné korekční pomůcky – barevné fólie, tabulky s abecedou, okénka, záložky.

Zadávat k domácí přípravě pouze přiměřenou část textu, procvičovat čtení tehdy, kdy dítě se soustředí a není unavené.

Před čtením souvislého textu zařadit „rozcvičku“ čtení jednotlivých písmen, slabik, slov.

Procvičit výslovnost některých obtížných slov z textu před vlastním čtením textu.

Nepoužívat kárání a tresty na dítě, které neví po vyvolání, kde skončil předchozí žák.

Snažit se vést dítě k tomu, aby si samostatně chyby ve čtení zjistilo a napravilo,

neupozorňovat na chyby negativními slovy.

Hodnocení čtení by mělo být pro dítě povzbudivé, hodnotit co dítě stihne přečíst, ocenit i malé pokroky.

V hodnocení by se neměly zahrnout chyby plynoucí z poruchy:

vynechávání, vkládání či přidávání písmen, slabik, slov

zaměňování písmen podobných tvarem či zvukem

přesmyk slabik

chybné čtení slov obsahující slabiky di, ti, ni/dy, ty, ny

špatné čtení délky hlásek a slov s diakritickými znaménky

vymyšlení koncovek slov, trhané, neplynulé čtení bez melodie

Při procvičování čtení využívat vhodné texty s větší velikostí a výrazností písmen, kratší text na stránce nebo rozdělený na odstavce a často s přímou řečí, s kontrastními obrázky a přitažlivými a zajímavými úryvky.

3.2 Cizí jazyk

Při učení cizího jazyka děti s SPU individuálně záleží problémy na rozsahu poruchy. U dětí s dyslexií se objevují obtíže se čtením textu a také s učením jazyka tímto způsobem. U dysortografiků se projevuje v písemném projevu typická chybovost, u obou typů poruch jsou těžká slova s jinou výslovností, než se píše.

Doporučuje se vyzkoušet, zda při výuce cizího jazyka vybrat „sluchovou cestu“, osvojit si především slovní zásobu, fráze, větná spojení pomocí sluchu. Často se doporučuje používat diktafon, předčítat učitelem, hlasitě předříkávat rodičem, existují speciální programy pro výuku cizího jazyka na PC spojené se zvukem.

Tato metoda považuje písemnou formu jazyka jako vedlejší, sloužící pro spojení mluveného slova s tištěným nebo psaným. Upřednostňuje se ústní forma před písemnou a čtenou.

Používat obrázky konkrétních věcí, situací, činností, s konkrétními předměty, s dějem a zažitými spojeními, lze využít i cizojazyčná pexesa, co nejvíce konkretizovat spojení slova a slovních spojení.

Děti by neměly doslovně překládat, aby nesestavovaly věty z jednotlivě osvojených slovíček, spíše by se měly zaměřit na běžné fráze, slovní, větná spojení a na to, aby jazyku rozumělo a bylo schopno se v běžných situacích domluvit spíše, že zvládlo naučení a používání gramatických pravidel.

Důležité je pro děti opakovaně a často jazyk poslouchat, aby se naučily porozumět kontextu situace, zároveň pro naučení a pochopení nechat delší dobu, nutné je učivo často opakovat a upevňovat.

Při učení jazyka vyžívat různá básničky, písničky, říkadla, hádanky, krátké anekdoty.

Zdůraznit použití jazyka v praxi.

Zaměřit se na reakce dítěte na cizojazyčné otázky a pokyny nutné k pochopení běžných nápisů nebo krátkých pokynů.

Omezit čtení delších textů u těchto dětí.

Důležitá je i znalost reálií nejen jazyka.

Tolerovat slova při písemném projevu, která jsou psaná alespoň správně foneticky.

Do klasifikace a hodnocení zařazujeme základy, a co dítě zvládlo (základy slovní zásoby, běžné fráze, slovní spojení, schopnost zvládnutí jednoduché konverzace) ústní formou. Čtení a písemné zkoušení v hodnocení nezahrnujeme.

Klást důraz na správnou, nemusí být dokonalá výslovnost, opravovat především velké chyby zabraňující porozumění.

Upřednostňovat zkoušení ústně, využívat doplňování vhodných slov do vět.

Při hodnocení také započítat znalost básniček, písniček, říkadel, které se dítě naučilo nazpaměť.

Hodnotit průběžně i využívat shrnujícího slovního hodnocení.

Vypracování individuálního výukového plánu pro tyto žáky s konkrétními a dosažitelnými cíli pro každý školní rok.

3.3 Matematika

Velké problémy mají děti s dyskalkulií (poruchou matematických schopností) s mnoha formami. V matematice ale mají obtíže i děti trpící dyslexií, zvláště při řešení slovních úloh.

Děti s oslabením zrakového vnímání, prostorové, pravolevé orientace mají problémy se záměnou pořadí, posunem či vynecháním jednotlivých číslic. Největší obtíže mají v geometrii.

Důležité je zajištění dítěti dostatku názorných pomůcek, kdy si zajistí učení pomocí hraní s nimi a hlasitě popisují postup po jednotlivých krocích.

Snahou je obstarat dítěti korekční pomůcky, např. různá počítadla, matematické tabulky, speciální podložky pro usnadnění psaní číslic, různé druhy číselných os, kapesní kalkulátory.

Při hodnocení a klasifikaci hodnotit pouze to, co už dítě zná, i když to neodpovídá znalostem ostatních dětí a brát v potaz výsledek nápravy poruchy, tedy zvládnutí práce, nehodnotíme nedokončenou.

Využívat pětiminutovky je u těchto dětí nevhodné.

Upřednostňovat ústní formu zkoušení, je-li v ní jistější.

Zkoušet znalosti a vědomosti dostatečně zafixované, procvičené, zautomatizované, základní znalosti je nutné stále procvičovat a upevňovat. I zvládnuté vědomosti se časem zapomínají.

Zkoušení u dyskalkuliků přináší vyučujícím informaci o tom, co je potřeba znovu procvičit, kam soustředit pozornost, spíše než nástroj hodnocení kvality vědomostí.

Při výuce jít postupně, hodnotit jednotlivé kroky postupu (výsledek příkladu je sice špatný, ale postup počítání správný).

Kontrolovat, zda žák pochopil zadání úkolu a správnost postupu.

Upozornit na změnu postupu.

Když selhává při počítání paměť, zajistit zrakovou oporu (příklad počítat v lavici).

Tolerovat sníženou kvalitu rýsování v geometrii.

Zajistit postupování po krocích až do zautomatizování.

Uznávat práci pomalu.

Za specifické chyby, které by neměly být započítávány při klasifikaci vycházející z poruchy, můžeme považovat:

zaměňování tvarově podobných číslic (6-9,3-8,7-4)

záměny způsobené poruchou pravolevé orientace (např.: znaménka $<$, $>$)

výměna pořadí číslic (32-23)

záměna čitatele a jmenovatele

posun číslic při písemném sčítání, odčítání atd. pod sebou

neschopnost správně psát číslice, nebo jejich velmi nekvalitní provedení

neschopnost pružné změny používaného postupu

raději volit spíše písemnou formu, neboť při počítání z paměti nastává selhávání

neschopnost napsat číselné řady nebo je přečíst

nespojování čísla s odpovídajícím počtem

u kombinovaných úkolů neschopnost postupovat po částech

Reedukace dyskalkulie bývá dlouhodobá, časově náročná, zlepšení poruchy není někdy úspěšné. Důležitá je pochvala i za malé pokroky a stálá podpora.

3.4 Znamky nebo slovní hodnocení

„Forma hodnocení je způsob, jakým učitel sděluje žákům výsledky hodnocení. Výběr formy hodnocení je závislý na konkrétním pedagogickém záměru učitele, povaze předmětu, učební látce, věku a schopnostech žáků. Je nutné si uvědomit, že jednotlivé formy hodnocení nestojí proti sobě v opozici, ale vzájemně se mohou doplňovat tak, aby bylo využito pozitivních aspektů každé z nich ve prospěch žákova optimálního rozvoje.“ (Kolář, Šikulová, 2005)

Můžeme se setkat s různými názory na problematiku forem hodnocení.

Podle některých autorů existují dvě základní formy hodnocení: hodnocení známkou (hodnocení aktuálního výkonu) a slovní hodnocení, které celkově vypovídá o žákových schopnostech a dovednostech, jeho vlastnostech, snaze, péči, vztahu k práci. Pomocí slovního hodnocení může učitel žákovi sdělit příčiny jeho neúspěchu, doporučit mu postupy a prostředky ke zlepšení.

Klasifikace je nejběžnější formou školního hodnocení. Klasifikace by měla vypovídat o vědomostech a dovednostech žáka, o vztahu žáka k předmětu i k učení. Vystihnout a vyjádřit takové množství informací a charakteristik v jedné známce je velmi obtížné.

Kolář a Šikulová (2005) uvádějí následující negativa a pozitiva klasifikace:

Strach a úzkost ze známek a psychické napětí.

Žáci usilují různými způsoby o získání dobré známky nebo se chtějí vyhnout špatné známce.

Zneužívání známek k zajištění kázně a pořádku.

Známka nevyovídá o schopnostech žáka.

Neobjektivnost klasifikace – požadavky se u jednotlivých učitelů liší.

Známka je zjednodušená forma hodnocení.

Má nízkou informační hodnotou, která nevyovídá o tom, co žák zvládl nebo na čem musí ještě pracovat.

Sděluje pouze umístění žáka mezi ostatními žáky.

Známka nenutí žáky vracet se k dovednostem, aby si je upřesnili a doplnili.

Učitelé známkováním porovnávají výkony žáků.

Známka je důležitý výstup pedagogické činnosti učitele.

Stává se významným údajem o žákovi, o stupni jeho rozvoje.

Známka je důležitým symbolem úspěchu.

Rodiče jsou na hodnocení známkami zvyklí.

Známky mají motivační hodnotu.

Známka jednoduše vyjádří hodnocení.

Umožňuje porovnávat výkony i chování žáků.

Uspadňuje statistické zpracování a srovnávání.

Vyznačuje se jednoduchostí, přehledností, srozumitelností každému.

Existuje mnohaletá tradice známkování v této části Evropy.

Poskytuje dětem silnější vnější motivaci (radost z jedničky, strach z pětky).

Hodnotí, ale nevysvětluje.

U případů "mezi" může být složitější stanovit známku než napsat slovní hodnocení.

Vede k porovnávání dětí mezi sebou.

Špatná známka vzbuzuje negativní emoce.

Slovní hodnocení je podle pedagogického slovníku hodnocení žáků verbálními výroky. Bylo zavedeno pro žáky se specifickými poruchami učení.

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka, kvalitativní hodnocení žákova výkonu žáka, které vypovídá, jakým způsobem žák splnil výukové a vzdělávací cíle, a to jak ve vztahu k požadavkům kladeným na žáka, tak i k jeho možnostem. Slovní hodnocení posuzuje žáka ve srovnání se sebou samým. Slovní hodnocení bývá vzhledem ke komplexnosti svého přístupu považováno za srozumitelnější, pro žáky vhodnější a méně frustrující než klasifikace.“ (Kosíková, 2011)

Slovnímu hodnocení jsou opět odborníky přisuzována pozitiva i negativa:

Má formu dialogu, kde učitel jedná se žákem jako s partnerem.

Učitel žákovi sděluje, co se mu na jeho práci líbí a co ne.

Nestresuje žáka.

Reguluje a koriguje žákovu učební činnost.

Sděluje mu, které cíle zvládl, kde učitel vidí mezery a poskytuje doporučení, jak zlepšit svůj výkon.

Umožňuje individualizované hodnocení.

Zmenšuje riziko diskriminace slabších žáků.

Přispívá k zaměření pozornosti na vlastní učební činnost žáka.

Podporuje rozvoj motivace k učení.

Slovní hodnocení je pracnější a časově náročnější.

Vede k užívání ustálených frází a hodnotících schémat a „nálepkování“ žáků.

Slovní hodnocení představuje pro některé učitele velkou zátěž.

Rodiče slovnímu hodnocení nemusí vždy správně a jednoznačně rozumět.

Slovní hodnocení neumožňuje porovnání výkonů mezi jednotlivými žáky.

Disponuje malou přehledností.

Poskytuje nižší míru srovnatelnosti a statistického zpracování.

Umožňuje vše formulovat pozitivně.

Umožňuje použít osobnější formu.

Neprobouzí mezi dětmi rivalitu, soupeření.

Znamená větší pracovní zátěž pro učitele (platí hlavně pro vysvětlení).

Vyvolává nutnost naučit se prakticky používat popisný jazyk.

Vyžaduje důkladné jazykové korekce a kontroly.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat vzdělávání a systém hodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V této kapitole jsou stanoveny průzkumné otázky, hypotézy, metodika průzkumu a jeho výsledky.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Díličními cíli výzkumného šetření bylo:

- popsat formy hodnocení a klasifikace žáků se SVP
- jaké klady a zápory spatřují učitelé u jimi zvoleného způsobu hodnocení
- zjistit postoje učitelů běžných základních škol k hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou v jejich třídách integrováni
- zjistit obecnou znalost a přehled pedagogů o problematice hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně způsobů, možností a specifik jejich hodnocení při zařazení do běžné základní školy.

4.2 Průzkumné otázky

Dotazník pro pedagogy byl zaměřen na:

- informovanost pedagogů o problematice hodnocení žáků se SVP
- využití různých způsobů hodnocení s ohledem na jejich výhody i nevýhody
- spolupráci s rodiči při hodnocení žáků se SVP
- vztah ostatních spolužáků k dětem se SVP

4.3 Výzkumné hypotézy

H1: Slovní hodnocení je nezbytnou a nejčastěji užívanou součástí hodnocení a klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

H2: Hodnocení žáků se SVP má motivační charakter s cílem zvýšit jejich sebehodnocení a pozitivní vztah ke škole

H3: Rodiče žáků se SVP se aktivně zajímají o způsoby hodnocení svých dětí

4.4 Průzkumný vzorek

Dotazníky byly vypracovány v písemné podobě. Dotazník pro učitele (viz příloha) byl předán pouze učitelům 1. stupně základních škol ve Středočeském kraji, kteří byli osloveni a požádáni o vyplnění. Celkový počet respondentů, kteří mohli dotazník vyplnit, nebyl nijak omezen. Dotazník vyplnilo celkem 36 učitelů.

4.5 Metody průzkumu

Metodou kvantitativního výzkumného šetření byl dotazník (sběr dat se stanovenými kritérii zkoumání – prezentace získaných dat v obvyklé grafické podobě – tabulky a grafy).

Otázky č. 2,4,6,8 a 10 byly koncipovány jako otevřené, otázky č. 1,3,5,7 a 9 jako uzavřené.

4.6 Zpracování výsledků dotazníku pro učitele

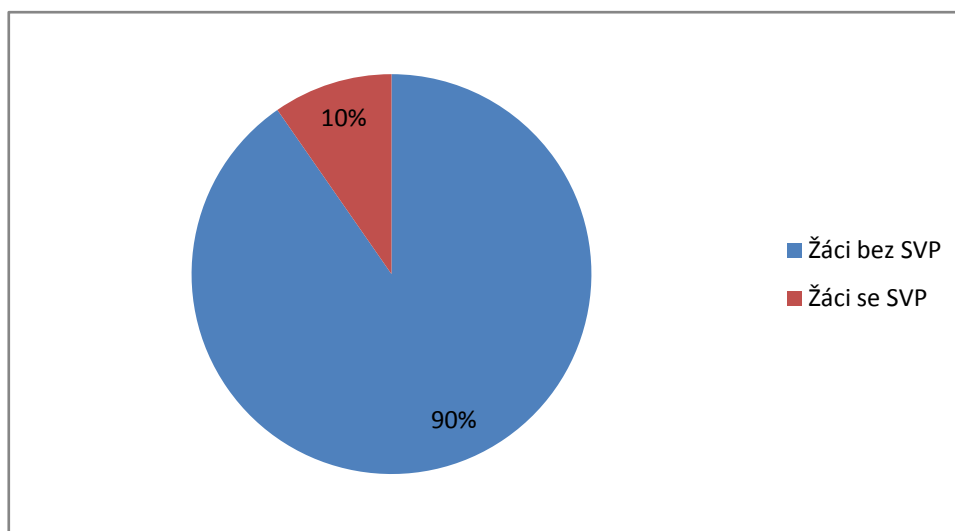
Otázka č. 1

Počet žáků ve třídě, ve které jste třídním učitelem/učitelkou, z toho počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, počet žáků s IVP a počet žáků s asistentem pedagoga.

Tabulka 1

Žáci bez SVP	710	90,3%
Žáci se SVP	76	9,7%

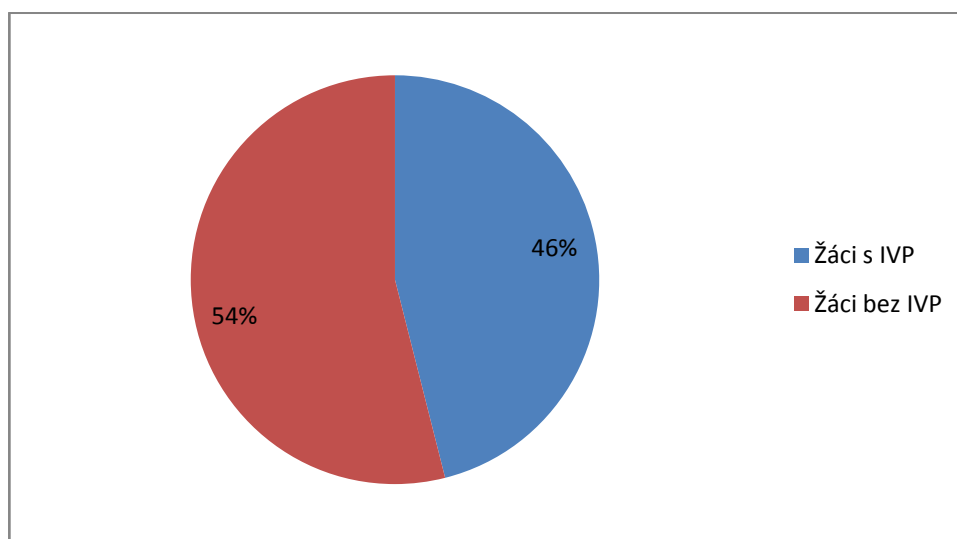
Graf 1: Procentuální rozdělení žáků ve sledovaných běžných třídách



Tabulka 2

Žáci s IVP	35	46,1%
Žáci bez IVP	41	53,9%

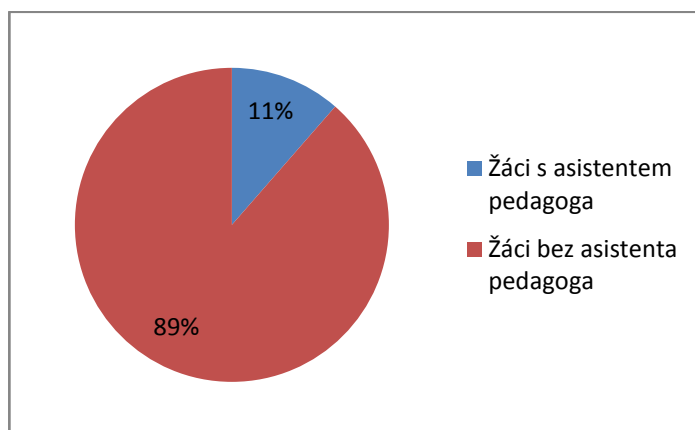
Graf 2: Procentuální zastoupení žáků se SVP pracujících podle IVP ve sledovaných běžných třídách



Tabulka 3

Žáci s asistentem pedagoga	4	11,4%
Žáci bez asistenta pedagoga	31	88,6%

Graf 3: Procentuální zastoupení žáků s IVP pracujících s asistentem pedagoga ve sledovaných běžných třídách



Otázka č. 2

V kterých předmětech zapojujete do spolupráce asistenta pedagoga? S jakými činnostmi žákovi pomáhá?

Tabulka 4

Předměty	Činnost asistenta pedagoga
TV, VV, PV	Příprava pomůcek, organizace práce, úklid pracovního místa, orientace v tělocvičně
M, ČJ, PŘ, VL	Pomoc při řešení a kontrole zadaných úkolů, pomoc při samostatné práci v pracovních sešitech, dopomoc prvního kroku, individuální procvičování mimo kolektiv třídy

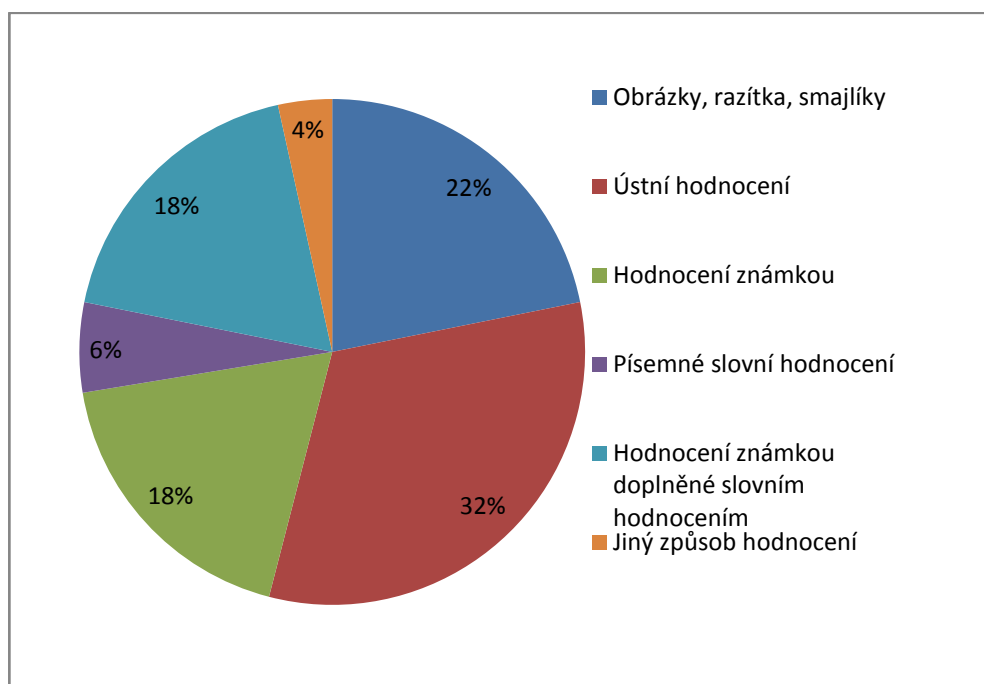
Otázka č. 3

Jaké způsoby hodnocení žáků se SVP v praxi používáte?

Tabulka 5

Obrázky, razítka, smajlíky	19	21,8%
Ústní hodnocení	28	32,2%
Hodnocení známkou	16	18,4%
Písemné slovní hodnocení	5	5,7%
Hodnocení známkou doplněné slovním hodnocením	16	18,4%
Jiný způsob hodnocení	3	3,4%

Graf 4: Procentuální rozdělení používaných způsobů hodnocení žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách



Otázka č. 4

Co považujete u vámi zvolených způsobů hodnocení žáků se SVP za jejich výhody a nevýhody?

Tabulka 6

Obrázky,razítka, smajlíky	Výhody – radost z pěkného obrázku, vyvolává soutěživost, někdy obrázek řekne víc než známka, kladná motivace a povzbuzení
---------------------------	---

	Nevýhody - neuvedeny
Ústní hodnocení	Výhody – okamžitá zpětná vazba, pochvala motivuje, možnost vysvětlení konkrétních chyb v úlohách, žáci nejsou stresováni známkou, aktuální reakce na výkon a přístup žáka
	Nevýhody – rodiče se s ústním hodnocením seznamují prostřednictvím žáka, raději volí známkování, je nutná časově náročnější a častější komunikace s rodiči, snižuje motivaci a snahu po nápravě, nemá efekt u žáků ve vyšších ročnících
Známka	Výhody – rychlost, dítě se nevyčleňuje z kolektivu spolužáků, možnost dalšího pokusu, přehlednost, jasnost, snazší a efektivnější zpětná vazba, jednoduchost, porovnatelnost, dítě se neliší od ostatních, má známku jako oni, méně stresu z neznámého, daná pravidla hodnocení, známka je pro děti více srozumitelná
	Nevýhody – menší možnost ohodnotit schopnosti a návyky dítěte, které jsou známkami nepostižitelné, neobjektivnost, nepřesnost, nekonkrétnost, malá známkovací škála, známka nevyjádří, co se podařilo a co je třeba ještě procvičit, známkování je někdy příliš obecné
Písemné slovní hodnocení	Výhody – vystihne nejlépe, co žák zvládl a jaký je posun ve znalostech, konkretizuje a specifikuje nedostatky, dává prostor blíže popsat žakovu práci, pochválit ho a upozornit na chyby, má větší vypovídací hodnotu pro rodiče
	Nevýhody – ve velkém počtu dětí se slovně více jak 1,2 slovy hodnotí obtížně, nízká motivační úspěšnost, pracnost, nemožnost srovnávání
Známka doplněná o slovní hodnocení	Výhody – podpora psychiky dítěte, lepší vedení žáka, povzbuzení k lepším výkonům, vždy se dá za něco pochválit, osobní přístup

	Nevýhody – časově náročnější
Jiný způsob hodnocení	Mimořádné odměny za práci navíc, dvě známky – jedna za právě probírané učivo a jedna za celkové hodnocení, známkování za snížený počet splněných úkolů, střídání hodnocení podle potřeby, různé činnosti vyžadují různé způsoby hodnocení

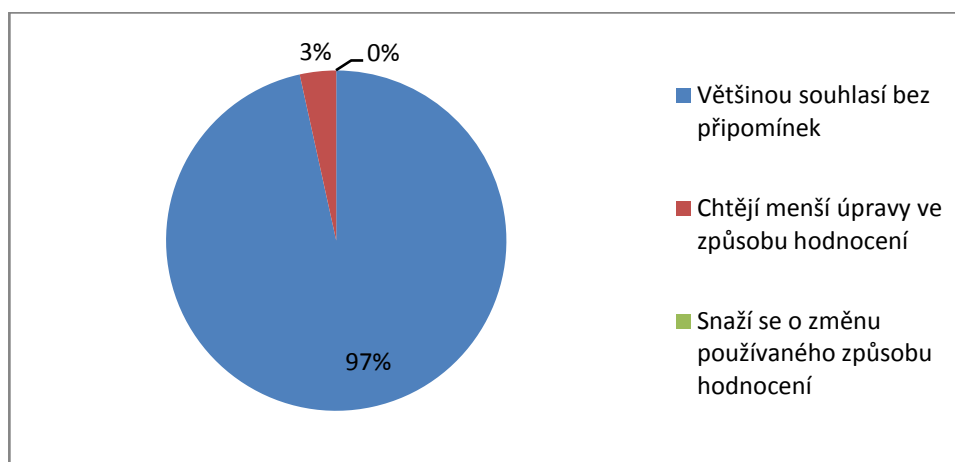
Otázka č. 5

Jak reagují rodiče žáků se SVP na používané způsoby jejich hodnocení?

Tabulka 7

Většinou souhlasí bez připomínek	28	96,6%
Chtějí menší úpravy ve způsobu hodnocení	1	3,4%
Snaží se o změnu používaného způsobu hodnocení	0	0,0%

Graf 5: Postoj rodičů žáků se SVP ke způsobu hodnocení jejich dětí ve sledovaných běžných třídách



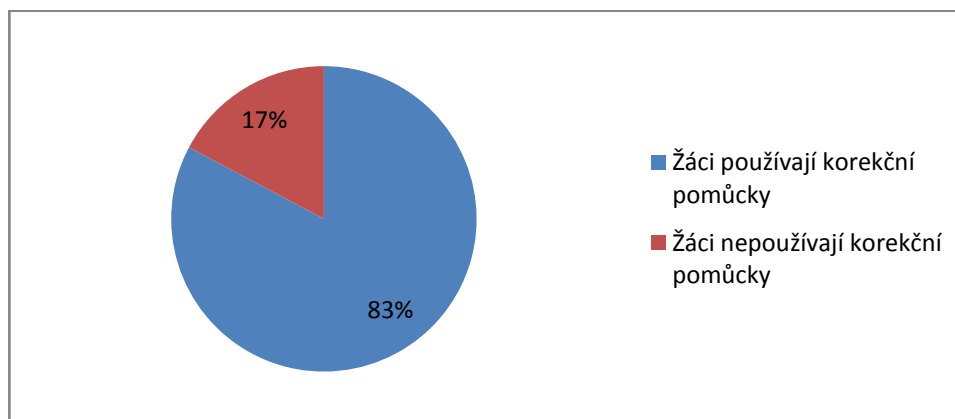
Otázka č. 6

Umožňujete žákům se SVP používat při vypracování hodnoceného úkolu korekční pomůcky, jaké?

Tabulka 8

Žáci používají korekční pomůcky	24	82,8%
Žáci nepoužívají korekční pomůcky	5	17,2%

Graf 6: Používání korekčních pomůcek u žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách



Tabulka 9

Nejčastěji používané korekční pomůcky
Číselná osa, tabulky, čtecí okénko, přehledy skloňování, trojhranné tužky a pera, sešity s pomocnými linkami, počítač, pracovní listy, počítadlo, tabulka s tvary psacích písmen, tvrdá a měkká kostka, předtištěný text, tabulka vyjmenovaných slov, přehledy učiva, obrázkové přílohy, záložky na čtení, gumovací pero, zmizík, záložky na čtení, výukové programy, karta s abecedou, kartičky i/y, bzučák

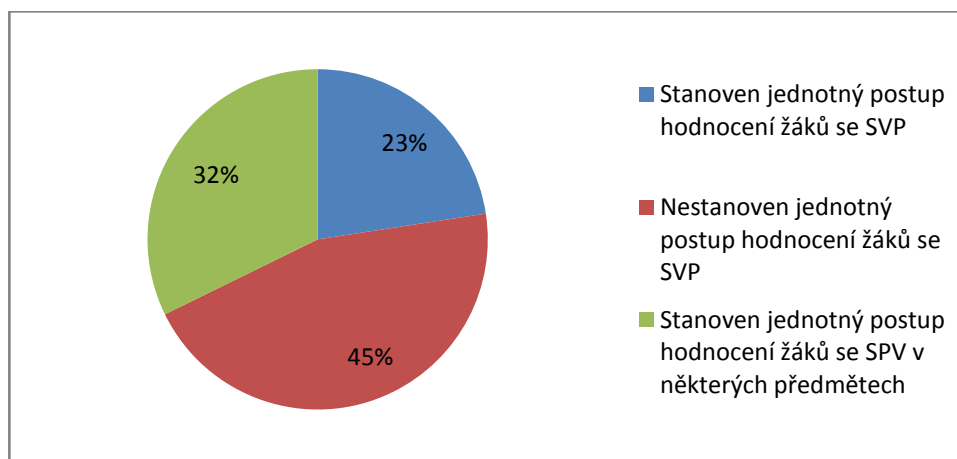
Otázka č. 7

Máte ve vaší škole stanoven jednotný postup hodnocení žáků se SVP?

Tabulka 10

Stanoven jednotný postup hodnocení žáků se SVP	7	22,6%
Nestanoven jednotný postup hodnocení žáků se SVP	14	45,2%
Stanoven jednotný postup hodnocení žáků se SPV v některých předmětech	10	32,3%

Graf 7: Stanovení jednotného postupu hodnocení žáků se SVP ve sledovaných školách



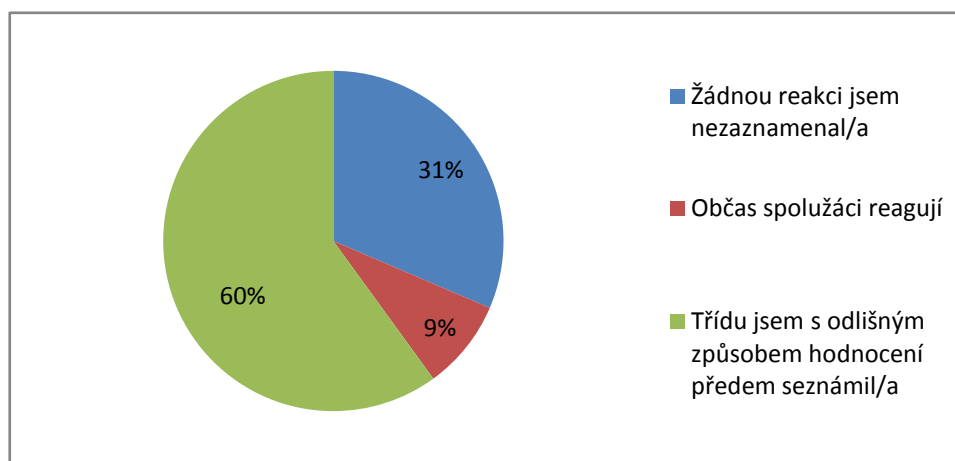
Otázka č. 8

Reagují spolužáci na odlišný způsob hodnocení žáků se SVP?

Tabulka 11

Žádnou reakci jsem nezaznamenal/a	11	31,4%
Občas spolužáci reagují	3	8,6%
Třídu jsem s odlišným způsobem hodnocení předem seznámil/a	21	60,0%

Graf 8: Reakce spolužáků na odlišné hodnocení žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách



Tabulka 12

Reakce spolužáků
Projevují svůj většinou negativní názor, zdá se jim to nespravedlivé, proč on může a já ne, proč má kratší práci

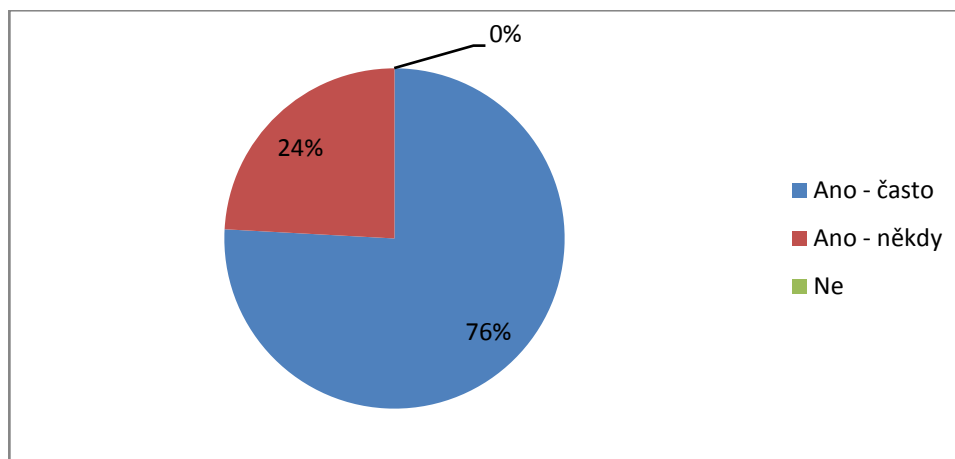
Otázka č. 9

Pokud hodnotíte žáka se SVP známkou, vysvětlíte mu, proč tuto známku dostal?

Tabulka 13

Ano - často	22	75,9%
Ano - někdy	7	24,1%
Ne	0	0,0%

Graf č. 9 Seznámení žáka se SVP s důvody použité klasifikace ve sledovaných běžných třídách



Otázka č. 10

Co považujete při hodnocení žáků se SVP za nejdůležitější?

Výčet odpovědí 14

práce s chybou, povzbuzení sebevědomí žáka, spojení s motivací k další práci, aby žák pochopil, co udělal špatně, co dobře a proč to tak je, aby pochopil, jakým způsobem se může zlepšit, zachování pohody a kladného vztahu k učení, hodnocení musí být objektivní a přesně vysvětlené, žák by měl vnímat svůj osobní pokrok, aby neztratil zájem o práci a co nejvíc se zapojoval do výuky, kladná motivace a chuť k práci, ohleduplnost učitele k žákovi, přihlédnout k potřebám žáka, poskytnout zpětnou vazbu, zatěžovat na začátku hodiny, často střídat činnosti, najít vždy něco pozitivního a pochválit, pravidelná domácí příprava, upřednostnit ústní zkoušení, nechat dostatek času na vypracování úkolů, ohodnotit i snahu a jeho možnosti ke zvládnutí učiva,

individuální přístup, časté pochvaly, povzbuzení do práce, velmi citlivý přístup k hodnocení a permanentní péče, zahrnout do hodnocení i proces vývoje, u zlepšení motivovat dobrým hodnocením, snížit rizika prožití neúspěchu, zohledňovat jejich poruchy, tempo a možnosti, povzbuzovat, chválit dílčí úspěchy, hodnotit spravedlivě, vysvětlit, proč ta určitá známka, nesnižovat známku chuť do práce, vysvětlit, že je to jen známka, která ukazuje, na čem musím přidat, vždycky se mohu zlepšit a že se za špatnou známku nebudu zlobit, nesrazit žákovo sebevědomí, ale respektovat rozumně nastavená pravidla, ocenit to, co se povedlo, spolupráce s rodinou, vytvořit vyhovující pracovní prostředí, klima třídy, pomoc i od spolužáků, vysvětlit výsledky hodnocení dítěti i spolužákům

ZÁVĚR

Práce pojednává o hodnocení žáků se SVP na 1. stupni základní školy a je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Cílem teoretické části bylo zpracovat téma hodnocení žáků se SVP pomocí odborné literatury a získat tak důležité informace potřebné k vytvoření a analýze dotazníku. V této části byly vymezeny základní pojmy a metody vztahující se k hodnocení žáků se SVP, součástí je i seznámení s nejčastějšími specifickými poruchami učení a chování.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit a porovnat názory učitelů na problematiku hodnocení žáků se SVP na 1. stupni základní školy a prozkoumat, v čem se jejich názory a zkušenosti shodují a v čem se naopak liší.

V úvodu teoretické části jsem si stanovila několik hypotéz, jejichž pravdivost jsem chtěla ověřit.

H1: Slovní hodnocení je nezbytnou a nejčastěji užívanou součástí hodnocení a klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V první hypotéze jsem chtěla získat názor na význam slovního hodnocení pro tyto žáky. Hypotéza se nepotvrdila. Učitelé se sice snaží kromě klasifikace známkou využívat různé jiné možnosti hodnocení (razítka, obrázky, ústní hodnocení), ale zřejmě náročnost slovního hodnocení, zaneprázdněnost a nedostatek času v hodinách jim brání ho více využívat. Domnívám se, že tato situace není způsobena jejich neznalostí nebo neochotou, ale také obavou z nepochopení či nepochopení ze strany rodičů, jejichž názor na hodnocení, jak vyplynulo z dotazníku, je vzhledem k tradici konzervativní. Možná je důvodem i velmi nízký počet asistentů pedagoga v běžných třídách, o čemž svědčí odpovědi v dotazníku. Co je však příčinou jejich nedostatku, můžeme pouze odhadovat. Možná nízká prestiž tohoto povolání, nízké ohodnocení, nedostatek trpělivosti a empatie uchazečů o toto povolání a možná potíže škol s jejich financováním.

H2: Hodnocení žáků se SVP má motivační charakter s cílem zvýšit jejich sebehodnocení a pozitivní vztah ke škole.

Z výčtu odpovědí na otázku č. 10 Co považujete při hodnocení žáků se SVP za nejdůležitější? vyplývá, že tato hypotéza byla potvrzena. Nejčastěji se vyskytovaly odpovědi, v nichž se zdůrazňuje právě motivační funkce hodnocení a jeho úloha při povzbuzení sebevědomí, motivaci k další práci, při pochopení, jak se zlepšit, zachování pohody a kladného vztahu k učení, vnímání osobního pokroku a co nejširšího zapojení do společné práce v hodinách.

H3: Rodiče žáků se SVP se aktivně zajímají o způsoby hodnocení svých dětí

Rodiče mají v tomto bodě velké rezervy. Jen nepatrná část z nich se aktivně zajímá o tuto problematiku. Může to být způsobeno jejich nezájmem o školu, ostychem řešit toto téma s učiteli nebo snahou, aby jejich dítě co nejméně vyčnívalo z kolektivu. Každopádně je dobrá spolupráce školy a rodiny dětem ku prospěchu.

Z průzkumu byly získány následující informace:

V běžných třídách základní školy se učí přibližně 10% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z nich velmi malá část cca 11% pracuje pod dohledem asistenta pedagoga, což je velmi nízké číslo. Kompetentní lidé by se měli zamyslet nad příčinou tohoto stavu.

Slovním hodnocením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami lze lépe popsat jeho pokroky a výsledky. V něm je zachyceno hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, pravděpodobné příčiny stavu a návrhy. To lze využít při motivaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Neměli by být stresováni. Zároveň pomáhá najít cesty ke zlepšení výkonu, a tak nabízí východiska jeho situace. Slovní hodnocení může působit jako dialog. Hodnocení jako celkový popis učení bývá mnohem srozumitelnější a vhodnější nežli známky, které někdy působí demotivačně. Slovní hodnocení se odvrací od mechanického hodnocení klasifikačním stupněm a spíše se zaměřuje na hodnocení, jako proces získávání vědomostí. Vyučující musí používat správně zvolené formulace a vyhnout se hodnotícím schémátům, typizování žáka a klišé, aby byl účel slovního hodnocení u žáka se SVP splněn.

Rodiče žáků se SVP se zvoleným způsobem hodnocení svých dětí souhlasí, může to být i důsledek toho, že se o způsob hodnocení nezajímají, a nebo nejsou učitelé dostatečně informováni o různých možnostech hodnocení.

Velmi časté je využívání korekčních pomůcek při práci žáků se SVP, používá je 83% dotazovaných učitelů.

Pouze 52% dotazovaných učitelů má se svými kolegy stanoven jednotný postup při hodnocení žáků se SVP.

Spolužáci ve velké většině nereagují negativně na odlišný způsob práce a hodnocení žáků se SVP, neboť jsou s touto skutečností učitelé vhodnou formou seznámeni.

Učitelé také většinou doprovázejí klasifikaci žáků se SVP vysvětlením, proč tuto známku dostali.

Motivační funkce patří mezi nejčastější a nejvíce využívané funkce školního hodnocení. Hodnocením lze žákovu motivaci k učení zvýšit nebo i snížit podle toho, zda žáci na základě hodnocení učitelem prožívají pocit úspěchu či neúspěchu, protože ten je motivem k dalším učebním výkonům. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány žákovy zájmy a potřeby, např. být úspěšný, být učitelem pochválen, které ovlivňují nejen výkon žáka, ale také jeho chování a jednání.

Postoj spolužáků má pro dítě větší význam než postoj učitelů a jiných dospělých. Dítě chce mít kamarády, touží se zařadit mezi spolužáky, získat jejich pozornost i být oceňováno. Dítě s postižením v kolektivu zdravých dětí se může setkat i s jejich posměchem. Dokonce pro svou odlišnost bývá objektem šikany, ať už fyzické či psychické. Teprve starší děti se dokážou vcítit do pocitů odlišného žáka, ale většinou ho nebrání. Někdy žák s postižením začne své spolužáky odmítat jako způsob své obrany.

Děti velmi dobře vnímají postoj okolí k sobě samému odmala. Rodina, ale i pedagogové se tak podílí na budování zdravého já. Když dítě nevnímá podporu, při snaze není oceňováno, naopak velmi často je mu vyčítáno, bývá trestáno, projeví se to i na jeho sebehodnocení. Neúspěch snižuje sebejistotu dítěte, zapříčiňuje kolísavost výkonů. Dítě se stává smutné, přecitlivělé, plačtivé, uzavře se do sebe. Často přibývá konfliktů, které neumí řešit. Bojí se dotázat, když nechápe novou látku, panikaří, zvětšuje se jeho strach,

má další neúspěch. Pro rodiče i učitele to přináší zklamání, a pokud nenajdou příčinu nepochopí v čem je problém, vzájemné vztahy se porušují. Je nutné začít pracovat s psychikou dítěte a zjistit příčinu takového problému.

Dobrá známka je pro žáka příjemná a je odměnou, zatímco špatná známka vzbuzuje u žáka nepříjemné pocity. Každý učitel může výši motivace zefektivnit tím, že zjistí, co je pro žáka prioritou a tu se snaží podporovat.

Když totiž žák dostane ve škole horší známku, motivuje to žáka k tomu, aby se na další hodinu řádně naučil a známku si opravil. Pokud dostane dobrou známku a je za to náležitě pochválen, motivuje to zase žáka k tomu, že se snaží dostat opět dobrou známku, aby byl opět pochválen.

Vzhledem k tomu, že v roce 2016 vstoupí v platnost novela školského zákona související s inkluzí dalšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, nabývá téma hodnocení těchto žáků stále větší význam a důležitost pro každého učitele, který přemýšlí o způsobu a výsledcích své práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČERNÁ, M. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 8070668997

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011 ISBN 978-80-247-2433-1

LETOCHA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vydání, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knižnice speciální pedagogiky.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické pacienty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0

Seznam použitých internetových zdrojů

FOŘTOVÁ, K. Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: ZŠ Kunratice, 2013. Projekt CZ.2.17/3.1.00/36336

www.msmt.cz

www.ippp.cz

www.dyscentrum.org

www.ucitelskenoviny.cz

www.czechdyslexia.cz

www.mujiweb.atlas.cz/skolstvi/dyslex/dyslex.html

www.skoladetem.cz

SEZNAM ZKRATEK

SVP- Speciální vzdělávací potřeby

IVP - Individuální vzdělávací plán

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SPC - Speciálně pedagogické centrum

RVP - Rámcový vzdělávací program

LMP -Lehké mozkové postižení

SPU -Specifické poruchy učení

SPUCH - Specifické poruchy učení a chování

ŠVP -Školní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Žáci se SVP.....	50
Tabulka 2: Žáci s IVP	50
Tabulka 3: Žáci s asistentem pedagoga.....	51
Tabulka 4: Činnost asistenta pedagoga.....	52
Tabulka 5: Způsoby hodnocení žáků se SVP	52
Tabulka 6: Výhody a nevýhody různých způsobů hodnocení	53
Tabulka 7: Reakce rodičů žáků se SVP na způsob hodnocení.....	55
Tabulka 8: Používání korekčních pomůcek	56
Tabulka 9: Nejčastěji používané korekční pomůcky	56
Tabulka 10: Jednotný postup hodnocení žáků se SVP.....	57
Tabulka 11: Reakce spolužáků na odlišný způsob hodnocení žáků se SVP.....	57
Tabulka 12: Konkrétní reakce spolužáků.....	58
Tabulka 13: Vysvětlení klasifikace	58
Výčet 14: Význam hodnocení žáků se SVP.....	59

Seznam grafů

Graf 1:Procentuální rozdělení žáků sledovaných běžných tříd podle SVP.....	50
Graf 2:Procentuální zastoupení žáků se SVP pracujících podle IVP ve sledovaných běžných třídách.....	51
Graf 3:Procentuální zastoupení žáků s IVP pracujících s asistentem pedagoga.....	51
Graf 4:Procentuální rozdělení používaných způsobů hodnocení žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách.....	53
Graf 5:Postoj rodičů žáků se SVP ke způsobu hodnocení jejich dětí ve sledovaných běžných třídách.....	55
Graf 6:Používání korekčních pomůcek u žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách.....	56
Graf 7:Stanovení jednotného postupu hodnocení žáků se SVP ve sledovaných školách.....	57
Graf 8:Reakce spolužáků na odlišné hodnocení žáků se SVP ve sledovaných běžných třídách	58
Graf 9: Seznámení žáka se SVP s důvody použité klasifikace ve sledovaných běžných třídách.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro učitele	I
---	----------

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. stupně ZŠ

1) Počet dětí ve třídě, ve které jste třídním učitelem/učitelkou:

Z toho počet dětí se speciálními potřebami:

Počet dětí s IVP:

Počet dětí s asistentem pedagoga:

2) V kterých předmětech zapojujete do spolupráce asistenta pedagoga? K jakým činnostem ho nejčastěji využíváte?

.....
.....
.....

3) Jaké způsoby hodnocení u žáků se speciálními potřebami preferujete?

a) obrázky, razítka, smajlíky

b) ústně (např. správně, dobře, chyba, oprav se)

c) známkou

d) písemným slovním hodnocením

e) známkou doplněnou o slovní hodnocení

f)jinak,jak.....

4) Co považujete u vámi zvolených způsobů hodnocení za výhody a nevýhody?

Výhody:.....

.....

Nevýhody:.....

.....

5) Jak vnímáte reakci rodičů žáků se speciálními potřebami na používané způsoby hodnocení?

- a) většinou souhlasí bez připomínek
- b) občas chtějí menší úpravy ve způsobu hodnocení
- c) snaží se o změnu používaného způsobu

6) Umožňujete žákům se speciálními potřebami používat při vypracování hodnocené práce korekční pomůcky, jaké?

- a) ano, jaké.....
- b) ne

7) Máte stanoven jednotný postup hodnocení žáků se speciálními potřebami s ostatními učiteli?

- a) ano
- b) ne
- c) v některých předmětech

8) Reagují spolužáci na odlišný způsob hodnocení žáků se speciálními potřebami?

- a) žádnou reakci jsem nezaznamenal/a
- b) občas, jak.....
- c) předem jsem třídě důvod odlišného způsobu hodnocení vysvětlila

9) Když udělujete známku, vysvětlujete žákovi se speciálními potřebami, proč tuto známku dostal?

- a) ano – často
- b) ano - občas
- c) nikdy

10) Co považujete při hodnocení žáků se speciálními potřebami za nejdůležitější?

Prosím napište.....

Děkuji Vám a přeji hezký den!

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zuzana Bergerová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Prezenční

Název práce: Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – formy hodnocení, psychologické působení

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 8

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana HadjMousová