

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013-2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martina Prýmová

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

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Zuzana Hadj Moussová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Martina Prýmová

**Evaluation of Pupils with Specific Learning Disabilities
- Forms of Evaluation, Psychological Effects**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Zuzana Hadj Moussová

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 7. 3. 2016

Martina Prýmová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Zuzaně Hadj Moussové za vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá hodnocením žáků s SPU integrovaných v běžných základních školách. Rozebírá možnosti a formy hodnocení těchto žáků a jejich psychologické působení. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části – výzkumu o vyhovujícím hodnocení. Na závěr je popsána příprava a realizace výzkumu a možné uplatnění zjištěných výsledků v praxi.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, diagnostika, hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, motivace, psychologické působení, tolerance žáků s SPU.

Annotation

The object of the bachelor thesis is evaluation of pupils with Specific Learning Disabilities attending the mainstream schools. It analyzes various options and forms of evaluation of these pupils together with the psychological effect they create.

Theoretical knowledge is applied in the practical section - research on satisfactory evaluation. The conclusion of the thesis describes preparation and realization of the research as well as the possible practical application of the results.

Key words

Classification, diagnostics, evaluation, motivation, psychological effects, Specific Learning Disabilities, tolerance of students with Specific Learning Disabilities, verbal evaluation.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	10
2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)	12
2.1 Definice a příčiny SPU.....	12
2.2 Klasifikace SPU.....	14
2.2.1 Lehké mozkové dysfunkce	20
2.3 Diagnostika SPU	24
2.4 SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí	33
2.5 Legislativní vymezení SPU	34
2.6 Specifika péče o děti s SPU	35
3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	38
3.1 Historie školního hodnocení	38
3.2 Specifika školního hodnocení	39
3.3 Typy hodnocení.....	40
3.3.1 Hodnocení vnitřní (autonomní)	40
3.3.2 Hodnocení sociálně normované	40
3.3.3 Hodnocení individuálně normované.....	41
3.3.4 Průběžné hodnocení	41
3.3.5 Závěrečné hodnocení.....	41
3.3.6 Portfoliové hodnocení.....	41
3.4 Funkce hodnocení.....	42
3.4.1 Motivační funkce	42
3.4.2 Informativní funkce	42
3.4.3 Výchovná funkce	43
3.5 Formy hodnocení	43
3.5.1 Kvantitativní hodnocení	43
3.5.2 Slovní hodnocení.....	44
3.5.2.1 Výklad hesla	45
3.5.2.2 Historie	46
3.5.2.3 Současnost.....	47
3.5.2.4 Klady slovního hodnocení.....	47
3.5.2.5 Zápory slovního hodnocení	48
3.5.2.6 Průběžné slovní hodnocení	49

3.5.2.7 Závěrečné slovní hodnocení.....	50
3.5.2.8 Jak psát slovní hodnocení	50
3.5.2.9 Slovní hodnocení a rodiče	51
3.6 Další způsoby hodnocení	53
3.7 Hodnocení v současné škole.....	53
4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S SPU	55
4.1 Konkrétní možnosti hodnocení	55
4.2 Nesprávné postoje k hodnocení	61
4.3 Psychologické působení hodnocení	62
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 OPTIMÁLNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ S SPU.....	66
5.1 Cíl průzkumu a hypotézy	66
5.2 Použitá metodologie	69
5.3 Popis vybraného vzorku	70
5.4 Časový harmonogram	70
5.5 Analýza výsledků šetření.....	71
5.6 Shrnutí a vyhodnocení výsledků průzkumu	84
ZÁVĚR.....	87
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	90
SEZNAM ZKRATEK.....	94
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Hodnocení je vnímáno jako účinný motivační nástroj, který může podporovat zájem žáků o studium. Slouží jim jako prostředek pro zpětnou vazbu a plní zároveň funkci průběžného informačního zdroje pro rodiče během studia.

Z obecného hlediska je možné charakterizovat hodnocení jako porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém se rozlišuje „lepší“ od „horšího“ a vybírá „lepší“, nebo se snaží najít cestu k nápravě či alespoň k zlepšení „horšího“. Při hodnocení se porovnává objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou.

Hodnocení je chápáno jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem, skupinou žáků nebo vzdělávacím programem.

Žáci jsou hodnoceni nejrůznějšími způsoby, při využití rozličných forem i metod. Tyto způsoby, formy i metody jsou velmi diskutovaným tématem nejen odborníky a pedagogy, ale i širokou veřejností a především řadou rodičů. Stále se tedy hledá nejobektivnější způsob, pokud vůbec existuje, či cesta, jak se takovému ideálu co nejvíce přiblížit.

Hodnocení, aby v ideálním případě splňovalo všechny své funkce, není jednoduchou záležitostí. Ještě složitějším se jeví v okamžiku, kdy do jeho procesu vstupují specifické proměnné v podobě speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

Vzhledem ke skutečnosti, že hodnocení z psychologického hlediska působí na sebepojetí žáka, je nutné zacházet s tímto nástrojem velmi citlivě, znát komplexně problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce se v teoretické části zabývá touto problematikou a to zejména žáky se specifickými poruchami učení, což je široce zastoupená skupina. Popisuje jednotlivé poruchy, jejich projevy a důsledky, jak tyto žáky poznat, jak s nimi pracovat.

V praktické části je pak proveden průzkum o způsobu hodnocení těchto žáků, kdy se k otázkám hodnocení, především jeho formy, vyjádřili pedagogové, rodiče i samotní žáci. Průzkum se snaží zmapovat, jak hodnocení žáků s SPU vnímají a co by bylo možné zlepšit, nebo změnit, tedy jaké jsou představy všech zainteresovaných osob. Je na dalším posouzení, zda je možné tyto představy sloučit s platnými normami a legislativou, zda jsou požadavky a představy reálné a přiměřené.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podle školského zákona žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči a dělí se na:

1. žáky se zdravotním postižením - zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s kombinovanými vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování
2. žáky se zdravotním znevýhodněním - zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení nebo chování a vyžadují zohlednění při vzdělávání
3. žáky se sociálním, ekonomickým, nebo kulturním znevýhodněním, např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí
4. žáky nadané a mimořádně talentované, kteří potřebují taktéž speciální vzdělávací a výchovné přístupy, aby jejich předpoklady byly uplatněny vhodným způsobem.

Všichni tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení, tedy na specifické pedagogické a psychologické postupy, které jim co nejvíce pomohou obtíže překonat.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření. Těmito opatřeními při vzdělávání se rozumí využívání především speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám těchto žáků. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 387 – 393)

Nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci se specifickými poruchami učení a lehkou mozkovou dysfunkcí, kteří jsou v drtivé většině integrováni do běžných základních škol.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.3 Definice a příčiny SPU

Specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnným názvem, označujícím obtíže, které se projevují při osvojování řeči – mluvení a porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematiky i naslouchání. Charakter potíží je velmi individuální u každého jedince a předpokládá se, že mají souvislost s některými nedostatky ve vývoji centrálního nervového systému, vznikající v prenatálním období. Vědecky doložené jsou objevené anatomické rozdíly mozku jedinců s poruchami, které se promítají do odlišných způsobů učení, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. (Zelinková, 2009, s. 10 - 22). Velmi významný je vliv dědičnosti, jehož předpoklad je v současné době až 60%. Často bývá jako pravděpodobná příčina diagnostikována lehká mozková disfunkce (LMD), jako následek drobného organického poškození mozku, vzniklé v prenatálním či perinatálním období, teratogenními vlivy, nebo komplikacemi při porodu. Kocurová (2002, s. 33) uvádí dle mnohých výzkumů i vliv hormonů, zejména testosteronu na vzorce uspořádání mozkových struktur.

Roku 1979 Albert Galaburda a Thomas Kemper podrobili zkoumání mozek dvacetiletého dyslektického muže, získaný při autopsii. Zjistili, že se v mozkové kůře jeho mozku vyskytují nervové buňky na neobvyklých místech. Následné další studie, které použily i mozky žen, měly podobné závěry. (Scherman, In: Kucharská, 1997, s. 31, 32)

Často se jedná o kombinaci uvedených příčin a zhruba v 15% případů je etiologie nejasná, a je možné se domnívat, že pravděpodobně existuje souvislost s neurotickými, nebo psychickými potížemi (Slowík 2007, s. 123).

Na vývoj poruch učení u konkrétního dítěte má značný vliv také styl vyučování, nebo používané metody ve výuce. Je proto vhodné, znát specifické potřeby žáků pro jednotlivé poruchy.

Od první definice těchto poruch až do současnosti proběhly velké změny, které jsou odrazem vývoje zainteresovaných vědních oborů. Změny zaznamenal i přístup odborníků k této problematice, kteří definice formulují. Není možné nalézt jednu jedinou správnou formulaci definice. Poznávání poruch a tím i jejich definování prochází neustálým vývojem, odborníci získávají neustále nové poznatky a hranice poznání se tak stále posunují, tím i jejich definování. Slowík (2007, s. 122) uvádí, že se jedná o specifické obtíže při zvládnání školních nároků, kdy není příčinou snížená inteligence, neboť by se jednalo o mentální postižení, ani patologie rodinného prostředí, nebo absence snahy. Obvykle jsou tedy diagnostikovány u jedinců s průměrným, nebo nadprůměrným IQ, kteří mají běžné sociokulturní příležitosti a výukové vedení. Jedná se obecně o deficity v oblasti pozornosti, paměti, zrakové a sluchové diferenciaci.

Mnohdy se může jednat, z hlediska psychologie a pedagogiky, dokonce o děti, které by bylo možné klasifikovat jako nadané. Vzhledem k již dříve stanovené hodnotě IQ 130 jakožto hranice, od které je možné hodnotit mentální superioritu. Děti podávají výborné výkony většinou v jedné oblasti. (Hříbková, 2009, s. 53)

2.2.Klasifikace SPU

Poruchy učení je možné rozdělovat podle několika různých kritérií. Nejběžnější a nejrozšířenější je klasifikace podle postižených školních dovedností. Těmto poruchám se primárně věnuje pozornost proto, že jsou spojeny se školní neúspěšností a dalšími negativními důsledky pro život. (Průcha, 2000, s. 82)

Zde jsou názvy jednotlivých poruch odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, vyjadřující odchylku od normálu.

Dyslexie - odvozeno od lat. lego, legere = číst. Jedná se o specifickou poruchu čtení. Bývá postiženo zrakové a sluchové vnímání, zraková diferenciacce a paměť, orientace v čase a prostoru, pravolevá orientace, schopnost analýzy a syntézy, senzomotorická koordinace, rytmicita, koncentrace pozornosti, je zde možná spojitost se specifickými poruchami řeči. Následně se objevují potíže v rychlosti čtení, plynulosti čtení i intonaci (odvislost od techniky), správnosti (chybovost v textu), bývá často porušeno i porozumění čtenému.

Typické dyslektické chyby jsou problémy v rozlišování tvaru písmen, obtíže mezi zvukovou a psanou podobou dané hlásky, problém v případě písmen tvarově podobných (b, p, d; m, n, u; h, k;...), špatné rozlišení zvukově blízké hlásky, problémy v měkčení, v inverzi (nedodrhuje pořadí písmen ve slabice), přídátky písmen do slov, vynechávání písmen ve slabikách či slovech, domyšlení si koncovek slov, nedodrhuování délky samohlásek, obrovské problémy při čtení s intonací, nesprávné čtení předložkových vazeb, nepochopení obsahu, dvojí čtení, kdy si žák pro sebe potichu přečte text a poté ho vysloví.

Termín dyslexie bývá mnohdy, často ve starší literatuře používán pro označení všech poruch učení, také jako laické označení. Důvodem je především vysoké procento výskytu dyslektických obtíží. Je to označení zavádějící, etiologie jednotlivých poruch může být velmi podobná, symptomatologicky se však mohou výrazně lišit. (Slowík, 2007, s. 125).

U dyslektických dětí je vhodné dodržovat tyto obecné zásady:

- a) nevyvolávat dítě k hlasitému čtení;
- b) umožnit využívání potřebných pomůcek (čtecí okénko, označená záložka, dyslektické tabulky);
- c) uvědomit si, že většinu energie spotřebuje dítě na samotný čtenářský akt a nestačí sledovat obsah čteného;
- d) eliminovat dvojí čtení;
- e) tolerovat slabikování;
- f) tolerovat zhoršenou orientaci v textu (použití záložky);
- g) k domácí přípravě zadávat pouze krátký text nebo úkoly s dílčím podílem čtení;
- h) rodičům doporučit čtení v duetu s dítětem;
- i) zvlášť procvičit čtení obtížných slov.

Dysortografie - od řec. orthos = správný, grafó = píši, specifická porucha pravopisu, až z 95% se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Tato porucha spočívá v neschopnosti naučit se psát po pravopisné stránce, postihuje pouze určitou oblast gramatiky. Typicky krátké a dlouhé souhlásky, tvrdé a měkké slabiky, vyjmenovaná slova. Jsou postiženy tyto funkce: sluchové

vnímání, sluchová diferenciacce, paměť, analýza a syntéza, rytmicita, senzomotorická koordinace, poruchy řeči či artikulační neobratnosti, snížený jazykový cit.

Typické dysortografické chyby: při psaní se jedná o specifické pravopisné chyby, ne gramatické, jako záměna tvaru písmen, různé invence v textu, zkomoleniny, vrací se zpět k napraveným chybám, asimilace sykavek, chyby z důvodu artikulační neobratnosti, chyby při měkčení v akustické podobě, délka samohlásek, dodržování hranice slov, slabikotvorné r a l (problémy ve výslovnosti).

U dětí s dysortografickými obtížemi je vhodné dodržovat tyto obecné zásady:

- a) psaní diktátů výrazně omezit, diktát je velmi náročný na sluchovou analýzu, syntézu a rozlišování, které jsou u dítěte deficitní, uvědomit si, že dítě při diktátu vyčerpává sluchové vnímání a nestačí sledovat gramatické jevy;
- b) diktát je možné psát po předchozí přípravě;
- c) dítě může psát pouze to, co stihne, nebo může vždy jednu větu vynechávat;
- d) může používat dyslektické tabulky;
- e) může si tiše slabikovat text;
- f) diakritická znaménka by mělo psát hned nad písmenem;
- g) diktát může být nahrazen doplňováním;
- h) dítě potřebuje delší čas kontrolu;
- i) hodnocen může být pouze úspěšný diktát;
- j) specifické chyby by měly být opraveny ale nehodnoceny;
- k) zvýrazněny by měly být jevy správné (zvýrazněné se lépe pamatuje);

l) tempo diktátu by mělo být přizpůsobeno nejpomalejšímu žákovi.

Dysgrafie - od řeckého grafó = píši, specifická porucha psaní, týkající se grafické stránky psaní. Bývá porušena jemná a hrubá motorika, senzomotorická koordinace, rytmicita, koncentrace pozornosti. Patrné jsou značné problémy s nácvičkem písma, písmo je nečitelné, velikost písma je nepřiměřená či nepravidelná, písmo je umístěno mimo linky, často vydřené gumou, sešity jsou celkově velmi neúhledné. Problémem bývá si zapamatovat, jak písmeno vypadá, napodobit písmeno je velice obtížné, běžná je záměna písmen, nebo jsou písmena zrcadlově obrácena. Nápadné již při úchopu psacího náčiní, píše toporně a křečovitě.

Typické dysgrafické znaky: nečitelné písmo, častá tendence ke směšování tiskacího a psacího písma, nepravidelná velikost písmen, rozličnost tvarů, nerovnoměrný sklon písma, neschopnost udržet se na řádku, chybí začátky slov, nebo konce či vynechávky slov v textu, atypický úchop tužky, špatné držení těla při psaní (lehání), potichu si předříkává jednotlivá písmenka, sleduje to, co ruka píše, má daleko pomalejší tempo práce, jazyková a verbální kapacita není v souladu s tím, co napíše.

U dysgrafických dětí je vhodné dodržovat tyto obecné zásady:

- a) využívat pomocných linek;
- b) využívat podložku na sklon písma;
- c) prodloužit přípravné období nebo se do něj uvolňovacími cviky vrátit;
- d) uvědomit si, že většinu energie spotřebují na vlastní akt psaní a nestačí sledovat obsah psaného;
- e) při přepisu i opisu umožnit tiché přeříkávání textu;

- f) kombinovat přepis s doplňovacím cvičením;
- g) ve zkoušení preferovat slovní formy.

Dyskalkulie - z lat. calculus = počet, specifická porucha matematických funkcí. Tato porucha je podmíněna nižší logicko-matematickou a prostorovou inteligencí (představivostí). Obtížně se učí elementárním početním úkonům, obtížněji chápe pojem čísla, mohou se objevit potíže podmíněné dyslexií (zrcadlové psaní číslic, záměna tvarově podobných). Je zde patrná porucha slovního označování množství a počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků, porucha manipulace s předměty.

Typické dyskalkulické chyby: záměna čísel, psaní zrcadlově obrácených čísel, chybné čtení matematických symbolů, chybné označování množství, záměna matematických operací a chybovost v jednoduchých výpočtech.

U dyskalkulických dětí je vhodné dodržovat tyto obecné zásady:

- a) respektovat úroveň vývoje dítěte;
- b) často procvičovat předčíselné představy;
- c) při vytváření číselných představ používat známé situace, jména a předměty;
- d) úkoly dělit na dílčí kroky;
- e) využívat herních situací;
- f) stále opakovat i již procvičené úkony;
- g) používat pomůcky pro konkrétní představu matematických úkonů – počítadla, číselné osy, tabulky násobků, čtverce čísel, kalkulačka apod.

Dysmuzie - z řec. Múza = bohyně umění, specifická porucha hudebních schopností, postihující vnímání a reprodukci hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si

melodii, není schopen reprodukovat rytmus, nepamatuje si ani velmi známé melodie. Nemá zásadní dopad na výuku, často se touto poruchou nikdo nezabývá.

Souvisí se sluchovou percepcí, s vnímáním vlastního pohybu i úrovní motoriky.

Dyspinxie - od lat. pingo, pingere = malovat, kreslit, specifická porucha výtvarných schopností. Kresba neodpovídá intelektové úrovni.

Dyspraxie - z řec. praxis = čin, jednání, specifická porucha schopnosti vykonávat složitější úkony. Jedná se o motorickou neobratnost v různých oblastech. Jemná i hrubá motorika je značně pod úrovní.

Zásady práce s dítětem se specifickou poruchou učení podle Matějčka (1993, s. 175 - 180):

1. Trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti.
2. Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu.
3. Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně.
4. Spolupracovat s dítětem.
5. Pracovat s dítětem málo ale často.
6. Využívat zájmu dítěte.
7. Hodně pohybu pro dítě.
8. Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti.

9. Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění.
10. Vyloučit při práci všechny rušivé podněty.
11. Výkony hodnotit spravedlivě.
12. Vytvořit ovzduší spolupráce.
13. Spolupráce školy a rodiny.
14. Spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm.
15. Volit vhodné pro dítě do budoucna zaměstnání.
16. Seznámit se s metodickým materiálem.

2.2.1 Lehké mozkové dysfunkce

V souvislosti s poruchami učení je nutné zmínit i lehké mozkové dysfunkce (LMD), které jsou s nimi úzce spojeny.

LMD je označení pro soubor projevů dítěte vlivem strukturálních změn CNS, které se odchyľují od normy. Jeví se jako nezvyklé, nápadné a zvláštní. Projevují se především v nerovnoměrném vývoji intelektových schopností, v dynamice psychických procesů, nápadná je hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.

Vztahují se na děti průměrné, nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti

a v kontrole pozornosti, pudů nebo motoriky. (Černá, 1999, str. 24)

V současnosti se pro tyto potíže užívá několika dalších názvů, které souvisí především s projevy těchto poruch. Používají se zkratky ADD (Attention Deficit Disorders - syndrom poruchy pozornosti) nebo ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder- syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou). Právě s těmito syndromy bývají nejčastěji spojeny specifické poruchy učení, protože narušená pozornost a schopnost soustředění mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv. Syndrom ADHD je charakteristický především specifickou poruchou chování a hyperaktivních projevů.

ADHD je vývojová porucha s nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity je možné pozorovat již v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Některé specifické potíže se mohou postupem věku zmírňovat s dozráváním CNS. Vporovnání s jedinci běžné populace téhož věku, ale ve větší či menší míře většinou stále přetrvávají. Obtíže, které syndrom způsobuje, jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Barkley In: Zelinková, 2009, s. 196).

Již v těhotenství je možné pozorovat prvky hyperaktivity, v předškolním věku se již začínají projevovat typické symptomy a velmi častý je odklad školní docházky, kdy existuje

předpoklad, že děti během roku dozrají a lépe se tak přizpůsobí nárokům školy. Odkladem školní docházky se ovšem problémy dětí s ADHD nevyřeší, proto tento přístup není optimální, i když názory odborníků na tuto otázku se značně liší (Nývltová, 2008, s. 127). Ve školním věku jsou přítomny nejen typické symptomy, ale často právě poruchy učení a školní nepřizpůsobivost. Část obtíží skutečně může v dospívání a dospělosti vymizet, ovšem většina příznaků přetrvává, zvláště impulzivita, následně je zde riziko sociálních problémů až sociálně patologických jevů (Zelinková, 2009, s. 197).

Kromě specifických metod a přístupů ve vzdělávání těchto dětí je důležité respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost, náladovost, vymezovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především k nim přistupovat s vysokou mírou tolerance a klidu. Pro učitele to znamená porozumět tomu, že žák s diagnostikovanou hyperaktivitou není schopen delší dobu klidně sedět a soustředit se na vypracování náročného úkolu, potřebuje možnost pohybovat se, projít se po třídě při rozdávání sešitů nebo smazat tabuli a tím dostat příležitost uspokojit silnou potřebu tělesné aktivity, která je mu vlastní a kterou nedokáže bez negativních následků dlouhodobě potlačovat. Veřejnost se často mylně domnívá, že hyperaktivní jedinci mají přemíru energie, kterou tímto způsobem ventilují. Vše nasvědčuje tomu, že jejich mozek není dostatečně aktivizován, neboť se nervové buňky velmi rychle unaví. Neustálým pohybováním se dodávají hyperaktivní děti svému mozku nevědomky podněty, čímž ho udržují v bdělém stavu. (Nývltová, 2008, s. 127)

V souvislosti s ADHD uvádí Nývltová zajímavou teorii související s nedostatečně vyvinutým symetrickým tonickým šíjovým reflexem (Tamtéž, 2008, s. 130 - 135)

Podobné porozumění a respekt vyžadují i všechny ostatní poruchy učení; nutit dyslektika ke čtení dlouhého složitého textu před celou třídou je nesmyslnou, neefektivní ztrátou času, a naprosto zbytečným zážitkem neúspěchu pro žáka, kterému tím maximálně můžeme posílit nechuť ke čtení a možná i ke vzdělávání celkově. Naopak pochvala, povzbuzení, trpělivá a soustavná pozitivní motivace ve vzdělávání vedou zpravidla ke znatelnému zmírnění projevů poruch učení a chování. (Train, 1997, s. 47)

ADD je prostá porucha pozornosti, kdy v této oblasti je soustředěno nejvíce problémů, jako je denní snění, pomalost, problémy v navazování sociálních vztahů, objevují se, zvláště ve školním prostředí, úzkostné rysy. Není přítomna impulzivita ani hyperaktivita. Děti s ADD charakterizuje neschopnost zaměření pozornosti na určitou činnost, zatímco děti s ADHD tuto pozornost obtížně udržují. Mezi dětmi s ADD se objevují poruchy učení více, než u dětí s ADHD (Barkley In: Zelinková, 2009, s. 197).

ODD (Oppositional Defiant Disorders) je porucha, která se nazývá opoziční chování. Má společné rysy s ADHD, ovšem charakteristickým a hlavním rysem je extrémní, většinou fyzická agresivita, nesnášenlivost, hádavost, odmítání plnění požadavků, zlomyslnost, mstivost.

V učebním procesu je vhodné dodržovat tyto zásady:

- a) předkládat úkol jako celek, poté vyjádřit jednotlivé úkoly a požadavky;
- b) nepředpokládat systematičnost, umožnit dítěti sbírat informace libovolným způsobem;
- c) personalizovat obsah k upoutání pozornosti;
- d) získané poznatky zpracovávat do přehledů k nalezení souvislosti;
- e) utvářet automatismy v poznacích i pracovních postupech;
- f) sledovat činnost i myšlenky dítěte;
- g) zařazovat skupinovou práci s výměnou názorů;
- h) eliminovat množství a pestrost pomůcek k rozptýlení pozornosti.

2.3 Diagnostika SPU

Pedagogická diagnostika je často považována za rutinní praxi v oblasti posuzování žáků, ovšem má svou teorii, metodologii, výzkum a infrastrukturu a splňuje tedy kritéria pro pedagogickou disciplínu. Diagnostika je termín primárně se vyskytující v lékařství, odkud byl převzat do mnoha jiných oborů, pedagogiky, psychologie, ale i technických oborů. Obecně výraz diagnostika znamená teorii objektivních postupů k určování stavu jevů a procesů, jejich vlastností, příčin a odchylek těchto vlastností. V pedagogice je diagnostikování souborem odborných činností, které se realizují při vytváření diagnózy, tzn. rozpoznávání, popisu, nebo objasnění vlastností subjektů, jevů a procesů vzdělávání, které lze v aktuálním čase a podmínkách objektivně zjistit. (Průcha, 2000, s. 131-132)

Projevy poruch učení je možné diagnostikovat na začátku školní docházky, ale lze je vysledovat už v předškolním období, kdy dítě zahajuje přípravu na školu a začíná se s rozvojem školních dovedností.

Podezření na poruchu přichází často od rodičů, ale hlavně pak od učitelů dítěte, kteří zaznamenají odchylky od normálu v jeho výkonu. Každý učitel by proto měl být schopen zvládat základní diagnostiku a identifikovat projevy specifických poruch učení ve školním prostředí. Je proto nutné znát projevy konkrétních specifických poruch učení a pro začátek obecná doporučení, jak s dítětem a konkrétní poruchou pracovat.

Výkon dítěte v některých situacích a oblastech neodpovídá jeho inteligenci, schopnostem a předpokladům. Často je možné pozorovat velké rozdíly a výkyvy při výkonech v různých školních předmětech. Stejně tak může být diferencován i jeho zájem o různé činnosti. Dítě se věnuje raději těm aktivitám, v nichž zažívá úspěch a nemá výrazné obtíže, zatímco problémovým činnostem se naopak vyhýbá.

Pedagogická diagnostika prováděná učitelem, se zaměřuje především na úroveň vědomostí, dále pak i na úroveň psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Zaměřuje se přitom na zvláštnosti projevů poruch učení. V případě specifických poruch učení se jedná o následující oblasti:

- 1) úroveň čtení – rychlost, chyby, porozumění;
- 2) psaní a rukopis – úchop, tvary písmen, čitelnost a úprava, pravopis;
- 3) počítání – nepochopení pojmu číslo, neorientování se na číselné ose, záměna matematických operací;
- 4) soustředění – výkyvy, obtížnost;

- 5) sluchové vnímání – dělení slov na slabiky a hlásky, rozlišování slabik, poznávání prvního písmena ve slově atd.;
- 6) zrakové vnímání – rozlišování figur apod.;
- 7) řeč – specifické poruchy řeči, slovní zásoba a výrazy;
- 8) zvládání reprodukce rytmu;
- 9) orientace v prostoru;
- 10) pravolevá orientace;
- 11) nápadnosti a odlišnosti v chování;
- 12) postavení dítěte v kolektivu;
- 13) rodinné prostředí a péče o dítě.

Je nutné zvažovat výkony ve všech předmětech, obtíže nebývají striktně izolované a je třeba vyloučit jiné možné příčiny jako nemoc, střídaní učitelů apod. (Zelinková, 2009, s. 57-58)

V případě podezření na některou z forem LMD je nutné se zaměřit na analýzu triády symptomů: porucha pozornosti - změněná aktivita – impulzivita. Důležité je tedy hodnocení produktů činnosti a pozorování chování. Zelinková uvádí upravená diagnostická kritéria Americké psychiatrické asociace pro potřeby škol (DuPaul, Stoner, 1994, s. 20 In: Zelinková, 2009, s. 198 – 199):

A) Alespoň šest z následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců a má za následek nepřizpůsobivost dítěte, přičemž neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

- 1) často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo chybuje z nepozornosti ve škole, při práci nebo jiných aktivitách;

- 2) často neudrží pozornost při plnění povinností nebo při hraní;
- 3) často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká;
- 4) často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit školní, či domácí práci, nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice či nepochopilo zadání);
- 5) často není s to uspořádat si úkoly a činnosti;
- 6) často se vyhýbá úkolům, například domácím pracím, které vyžadují soustředěné duševní úsilí;
- 7) často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností například školní pomůcky, pera, knížky, hračky nebo nástroje;
- 8) často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
- 9) často je při denních činnostech zapomnětlivý.

B) Alespoň tři z následujících příznaků hyperaktivity přetrvávají po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepřízpůsobivost dítěte, přičemž neodpovídají jeho vývojovému stadiu:

- 1) často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama, vrtí se na židli;
- 2) při vyučování nebo jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
- 3) často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné;
- 4) často je nadměrně hlučné při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech;

- 5) trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřizovat společenským podmínkám nebo požadavkům.

C) Alespoň jeden z následujících příznaků impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost, přičemž neodpovídá aktuálnímu vývojovému stadiu dítěte:

- 1) často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
- 2) často nevydrží stát v řadě nebo nedokáže počkat, až na ně přijde řada při hře nebo v kolektivu;
- 3) často vyrušuje ostatní nebo se jim pleče do hovoru, skáče jiným do řeči, ruší je při hře;
- 4) bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení nadměrně mluví.

Některé zvláštnosti a typické znaky ukazující na LMD se mohou objevit prostřednictvím kresby dítěte:

- 1) vystupují nápadné disproporce jednotlivých částí těla, například je každá ruka jiná, nebo jedna bota je nápadně menší než druhá atd.;
- 2) jednotlivé části bývají připojeny na špatném místě, jako paže u krku nebo v pase;
- 3) vyskytuje se opomenutí podstatných detailů, které dítě zná a umí alespoň přibližně nakreslit, například chybí nos či ústa, vlasy jsou jen do půl hlavy, chybí některá jedna končetina;
- 4) vyskytují se příznaky rigidity, stereotypie, ulpívavosti pozornosti, kdy bývají vykresleny dlouhé řady knoflíků, nadměrný počet prstů apod.;

- 5) často je používána technika vyčmárávání detailů, zpravidla neadekvátně, někdy se celá postava může skládat z vyčmáraných ploch;
- 6) objevují se bizarní tvary jednotlivých částí těla;
- 7) zpracování jednotlivých částí těla bývá na primitivní úrovni, jako jsou vidlicovité ruce, ptačí nohy;
- 8) převažuje špatná koordinace, kvalita čar je nízká, bývají křivé, roztřesené, často dvojité, přeškrtavané, kresba je asymetrická;
- 9) někdy se objevuje nápadná poloha postavy v prostoru, děti s LMD mají potíže s členěním plochy papíru, sklon postavy bývá šikmý;
- 10) profil se občas objevuje, ale je zpracován nápadně až bizarně.

Odbornou diagnostiku poruch učení potom provádějí školská poradenská zařízení. Nejčastěji se jedná o pedagogicko-psychologické poradny, popřípadě speciálně-pedagogická centra. Zde je prováděna komplexní diagnostika za spolupráce speciálního pedagoga, psychologa, případně dalších specialistů – odborného lékaře, sociální pracovníce.

Vyšetření vychází z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, dále pak úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání apod.), ale také dalších funkcí, které mohou výkony negativně ovlivňovat (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči atd.). Důležitou součástí je také vyšetření laterality. V případě zkřížené laterality, nebo ambidextrie se může jednat rovněž o rizikový faktor podporující projevy poruch učení. Podle individuálních obtíží se pak zařazují i další

specializované zkoušky a testy jako kresba postavy, hodnocení sebepojetí a další. (Zelinková, 2009, s. 62-63)

Psychologické vyšetření je dobrovolné a uskutečňuje se na základě písemného souhlasu rodičů, nebo zákonných zástupců dítěte.

Celkový průběh pedagogicko – psychologického vyšetření a užití konkrétních diagnostických materiálů vychází z aktuální potřeby pro danou situaci a žáka.

Výsledkem diagnostického vyšetření v poradně je zpráva z vyšetření. Zpráva by měla podle platné legislativy obsahovat tyto náležitosti: popis a závěr vyšetření se stanoveným typem SPU, stupeň její závažnosti, prognóza a navrhaná opatření – formy a metody práce, pomůcky. Žák, nebo v případě jeho nezletilosti zákonný zástupce potvrdí svým podpisem souhlas, či případné výhrady k uvedeným doporučením. Tato zpráva z vyšetření se předává škole pouze se souhlasem rodičů. (Valentová, 2013, s. 210)

V pedagogické diagnostice, která je zaměřena na sledování zvláštních projevů a odchylek od normálu, je důležité znát pojem normalita. Pohledů na normu a odchylky pro posuzování dílčích deficitů a SPU je několik:

1. statistické (frekvenční) pojetí normality - „normální je to, co je běžné, průměrné, frekventované“;
2. individuálně vztahové, subjektivní pojetí normality - „normální je to, co odpovídá individualitě každého jedince“;
3. zdravotní pojetí normality - „normální je to, co je zdravé“;
4. sociokulturní pojetí normality – „normální je to, co je v dané společnosti a kultuře obvyklé“;
5. věkový faktor při posuzování normality.

1. Statistické (frekvenční) pojetí normality:

- a) nejběžnější pojetí, využívané v běžném životě intuitivně, na základě osobní zkušenosti s frekvencí výskytu jevů;
- b) hodí se především na kvantitativní jevy;
- c) rozložení náhodných jevů podle Gaussovy křivky;
- d) znázorněním rozložení IQ v populaci, pásmo průměru zahrnuje většinu populace.

2. Individuálně vztahové, subjektivní pojetí normality

- a) hlavní smysl: nevztahovat hodnotu znaku k frekvenci výskytu v celé populaci, ale vzhledem k individuálním možnostem každého jedince;
- b) užívání patří k profesionalitě pomáhajících profesí (učitelé, psychologové, lékaři, sociální pracovníci);
- c) základní předpoklad práce hlavně s člověkem, který se vymyká normě statistické;
- d) u SPU analýza struktury individuálních kognitivních funkcí a odmítání diskrepančního kritéria.

3. Zdravotní pojetí normality

- a) vhodné k vyjádření jevů kvalitativních;
- b) normalita chápána jako absence nemoci;
- c) dříve bipolární vztah zdraví - nemoc;
- d) dnes definice pozitivního zdraví;
- e) „stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo tělesné chyby“;
- f) SPU chápány jako jev „nepohody“.

4. Sociokulturní pojetí normality

- a) sociální norma – pravidla soužití v jednom sociálním prostoru;
- b) vždy vázána na sociální skupinu;
- c) představuje to, co je ve skupině obvyklé, osvědčené, přípustné, správné, žádoucí;
- d) různá pevnost vymezení sociálních norem;
- e) osvojování norem v procesu socializace;
- f) sociální deviace;
- g) toleranční limit při posuzování negativních odchylek od normy;
- h) u SPU např. historicky a kulturně odlišné požadavky na gramotnost jedince.

5. Věkový faktor při posuzování normality

- a) vývojový pohled v předcházejících pojetích
- b) toleranční limit pro negativní odchylky od sociální normy u dětí a seniorů
- c) SPU např. odlišné hodnocení výkonů v různých ontogenetických obdobích

(Kocurová, 2002, s. 22)

Výrazné vybočení z pásma normality je důvodem pro speciálně pedagogickou péči. Což platí pro případy, které se nacházejí na obou koncích Gaussovy křivky, tedy výrazně nadprůměrné dispozice v určité schopnosti, způsobilosti, nebo funkce orgánu, tedy výrazně nadaní, či talentovaní jedinci. (Vašek, 2005, s. 43)

2.4 SPU v mezinárodní klasifikaci nemocí

Speciální poruchy učení se vyskytují i v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN), kde je užíván název poruchy školních dovedností. Spadají do skupiny poruch psychického vývoje. MKN uvádí, že bývají trvalého rázu, jelikož se projevují od počátku života a souvisí s biologickým zráním. Předpokládá, že jsou podmíněny relativně trvalými drobnými odchylkami v kognitivních procesech – sensorický příjem a následné zpracování informací, krátkodobá sluchová a zraková paměť, nedostatečná senzomotorická koordinace, porucha jemné motoriky.

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1. Specifická porucha počítání

F81.2. Specifická porucha školních dovedností

F81.3. Smíšená porucha školních dovedností

F81.8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9. Vývojová porucha školních dovedností-

nespecifikovaná

Lehké mozkové dysfunkce, konkrétně syndrom ADHD patří v MKN pod hyperkinetické poruchy. ADD již 10. revize MKN neuvádí jako samostatnou diagnostickou kategorii. ODD řadí i MKN mezi poruchy chování.

F 90 – F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci

F90 Hyperkinetické poruchy

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

(Nývltová, 2008, s. 93 – 98)

2.5 Legislativní vymezení SPU

Vzdělávání žáků se uskutečňuje podle zákona 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných řeší § 16 - Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami:

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní

poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

Vyhláška č. 147, konkrétně její novelizace, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

formy speciálního vzdělávání, typy speciálních škol, IVP, ukotvuje některé odborné otázky tohoto vzdělávání. (Žáčková, Jucovičová, 1999, s. 1 - 4)

2.6 Specifika péče o děti s SPU

Žáci, kteří mají příslušným odborným pracovištěm diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu učení, jsou po dobu školní docházky ve speciální péči.

Podle platných právních norem je možné zřizovat pro tyto žáky v běžných školách specializované třídy. Je možné zřídit i speciální školu. Tyto specializované třídy patří do systému speciálních škol a výchovně – vzdělávací systém je zajišťován speciálními pedagogy.

Žáky s SPU je možné zařadit do běžné třídy, je však v mimořádném postavení. Nutně musí být stanoveny konkrétní přístupy k takovému žákovi, na základě učitele a speciálního pedagoga, v praxi nejčastěji pracovníka PPP, či jiného pracoviště.

Pro zjišťování vědomostí a dovedností žáka je nutné zvolit takovou formu a druh zkoušení, na které nemá porucha vliv

a které odpovídá schopnostem žáka. Pokud je potřeba, dítě nebude vystaveno úkolům, ve kterých nemůže vzhledem k poruše dostatečně pracovat a podat výkon odpovídající jeho předpokladům. U žáků s SPU je důležité se zaměřit na ten druh projevu, ve kterém má předpoklady podávat lepší výkony. Obecně platná zásada je, že při klasifikaci se nevychází z počtu chyb, ale naopak z počtu jevů, které žák zvládl. Přístup vyučujícího je nezbytné změnit tak, aby byl zaměřen na pozitivní kroky žáka, na jeho motivaci k učení, místo jednostranného zdůrazňování chyb.

V kompetenci ředitelů škol je, aby pro dítě s SPU byl vypracován individuální výukový plán (IVP). IVP vypracuje pro kterýkoliv předmět příslušný vyučující a může se radikálně lišit od výuky v daném ročníku, ale poskytuje dítěti ucelené a dítětem zvládnutelné základy. Výsledky práce se hodnotí slovně. IVP se vypracuje v písemné formě. Má charakter smlouvy, která je mezi vedením školy, učitelem a rodiči dítěte. Je nutné, aby jakákoliv pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a byl respektován jejich názor na tato opatření, souhlasný i nesouhlasný. (Novotná, Kremlíčková, 1997, s. 35 – 36)

Možnost zpracování IVP je legislativně zakotvena ve vyhlášce 291/1991 Sb. Podrobně se jím zabývají metodické pokyny k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení. V těchto metodických pokynech je podrobně popsáno, co má obsahovat posudek, individuální plán, speciální péče a pomůcky.

Za integrovaného žáka je považován takový, který by v důsledku závažnosti své poruchy měl navštěvovat speciální školu, nebo specializovanou třídu, z různých důvodů je však

integrován mezi žáky běžné ZŠ. Tato integrace vzniká na základě odborného posudku a vyšetření PPP, případně SPC.

IVP by měl v podstatě jasně vytýčit reálné cíle, kterých chce učitel u konkrétního žáka dosáhnout. Měl by být krátký a rámcový, neboť dlouhé a podrobné programy jsou neefektivní, jednak odrazují od použití této formy práce a také proto, že u dětí s poruchou, která se určitým způsobem vyvíjí, lze odhadnout jen rámcově, jaký rozsah učiva se žák zvládne během školního roku naučit. (Žáčková, Jucovičová, 1999, s. 22)

3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Školní hodnocení je forma hodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, vyjádřená hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky, v případě slovního hodnocení. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 81)

3.1 Historie školního hodnocení

J. A. Komenský stanovil určité požadavky a stupně pokročilosti v jednotlivých předmětech, ale otázka klasifikace jako takové v jeho díle nikterak nevystupuje do popředí. O známkování podle určité stupnice není u něj zpráv, používá pouze opravy omylů a pochvaly.

Velký význam hodnocení přikládali jezuité. Ve studijním řádu z roku 1599 je uvedeno, že učitel má katalog žáků, kam zaznamenává prospěch vyjádřený 6 stupni. Ve sporných případech se učitelé mají přiklonit k lepšímu hodnocení.

V 18. století žák dostává vysvědčení při odchodu ze školy. Čtyřmi stupni je klasifikována návštěva školy, mravy a prospěch.

Ve druhé polovině 19. století se zvyšuje úloha klasifikace při třídění žáků. V roce 1905 školní a vyučovací řád upravuje klasifikaci na čtvrtletní a vydávání vysvědčení na konci každého školního roku. Jeho některé rysy (např. pětistupňová klasifikační škála) přetrvávají dodnes.

V roce 1937 se zavádějí zkušební a klasifikační řády pro střední školy, které zdůrazňují komplexní přístup k hodnocení žáků, v roce 1950 vzniká zkušební řád pro školy 1. - 3. stupně - sjednocení klasifikačních předpisů, posílení zřetele k

pozitivnímu hodnocení, s důrazem na formativní funkci hodnocení. V 60. - 80. letech 20. století přibývají publikace o problémech školního hodnocení, týkající se především motivační funkce hodnocení a objektivitu učitele.

V roce 1984 jsou vytvořeny metodické pokyny k hodnocení a klasifikaci pro jednotlivé školní předměty, zdůrazňuje se vztah mezi hodnocením a cíli vyučování, připomínají význam žákova sebehodnocení. Po roce 1989 zesílila kritika pětistupňové klasifikace a vyvolala legislativní změny směrem ke slovnímu hodnocení (Průcha, 2001, s. 124)

3.2 Specifika školního hodnocení

Hodnocení prostupuje vyučování permanentně. V situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, jednoduchá pochvala) a v situacích, které jsou jako proces hodnocení záměrně organizovány (zkoušky, písemné práce, pravidelné zkoušení). Systematičnost hodnocení spočívá v tom, že se učitel na tuto činnost připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně. Je to zároveň informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. V podstatě učitel hodnotí i sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce. Žádný typ hodnocení není dobrý nebo špatný sám o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití. (Kolář, Šikulová 2005, s. 85)

Vzhledem k zásadě individuálního přístupu k žákům, je nutné sledovat jejich pokrok ve výchovně vzdělávacím procesu a metody hodnocení, aby bylo možné v průběhu vyučování

přizpůsobovat učební postupy úrovni, kterou žáci dosahují a umožnit její zvyšování. (Mužic, 1968, s. 12)

3.3 Typy hodnocení

3.3.1 Hodnocení vnitřní (autonomní)

Zdrojem hodnocení je žák sám, musí se postupně naučit posuzovat svoji práci. Je považováno za nejkvalitnější typ hodnocení ve škole 21. století. Mělo by žáka aktivizovat, vést k vytyčování vlastních cílů, k rozvoji samostatnosti. Žák se učí poznávat své schopnosti, analyzovat vlastní chyby, řídit vlastní učební činnost, uvědomovat si vlastní vývoj. (Vališová, Kasíková 2011, s. 257)

3.3.2 Hodnocení sociálně normované

Je porovnáváním výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků, je prováděno na základě stejných úloh, které žáci řeší ve stejném časovém období. Takto je vytvářena iluze objektivnosti. Ve skutečnosti představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch, taktéž pro žáky znevýhodněné je zcela nevhodné.

3.3.3 Hodnocení individuálně normované

Výkon žáka je porovnáván s jeho předcházejícími výkony, umožňuje učiteli i žákovi sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem k cíli, i slabší žák může zažít pocit úspěchu. Má silnou motivační funkci.

3.3.4 Hodnocení průběžné

Dílčí zhodnocení úrovně úspěchu, zaznamenání míry úspěšnosti či neúspěšnosti v porovnání s cílovým výstupem. Probíhá při každé vyučovací hodině, po kratších časových úsecích (týden, měsíc, čtvrtletí) buď formou slovní, písemnou nebo známkou.

3.3.5 Hodnocení závěrečné

Konečné hodnocení prospěchu žáka, které je prováděno na konci výuky předmětu, uceleného programu nebo školního roku. Je prováděno formou vysvědčení, slovního hodnocení, výstupního hodnocení při ukončení určitého typu školy.

3.3.6 Hodnocení portfoliové

Hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti. Má poskytovat

co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, jak jedná s ostatními lidmi, jak vytváří výtvarné či jiné práce, jak se zapojuje při práci na projektech, do dění ve třídě, ve škole. Může zahrnovat i činnost ve školních kroužcích, účast a úspěchy na soutěžích a olympiádách. Na jeho tvorbě se podílí přímo žák shromažďováním materiálů, které pod vedením učitele třídí a zařazuje. Má významnou úlohu při kvalitním sebehodnocení. (Starý, 2005, s. 144)

3.4 Funkce hodnocení

3.4.1 Motivační funkce

Nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkce hodnocení. Může žáka povzbudit, může být příjemnou pobídkou a motivem k dalším učebním výkonům. Zároveň však může být použito jako potrestání, může žáka odradit od výuky, znechutit mu některý předmět, v horším případě jakoukoliv práci ve škole. (Kolář, Šikulová 2005, s. 150)

3.4.2 Informativní funkce

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi i rodičům informaci o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě, jaký je jeho výkon v porovnání s ostatními, jaká je kvalita osvojených znalostí a dovedností. Dále poskytuje informace o učebním stylu

žáka, o příčinách neúspěchu a kvalitách úspěchu. (Kolář, Šikulová 2005, s. 152)

3.4.3 Výchovná funkce

Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (k odpovědnosti, k vytrvalosti, ke svědomitosti). Zároveň pomáhá vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotě vlastní osobnosti. (Kolář, Šikulová 2005, s. 153)

3.5 Formy hodnocení

3.5.1 Kvantitativní hodnocení

Jinak řečeno klasifikace, nebo známkování. V naší škole převažující formální vyjádření hodnocení. Zobecněná informace, která postihuje vědomosti, dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy, pracovní i mravní návyky, vztah k předmětu apod. Může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. Znamka je označení statické, konečné, kdežto vyučování a učení jsou procesy dynamické. Do kvantitativního hodnocení zařazujeme také známku se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, procenta. (Tamtéž, s. 156)

Klasifikace má především informativní funkci, základem je zkoušení, nebo různé testování výsledků vyučování. Znamka, která je formou vyjádření klasifikace, je často povyšována

na hlavní cíl a stává se motivem pro učení a žákovské snažení. Klasifikovat tedy znamená stanovit a ohodnotit známkou momentální výkon žáka. (Vališová, Kasíková 2011, s. 262)

Klasifikace je pokládána za dílčí složku hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje umístění daného aktuálního výkonu na škále lepší - horší. (Průcha, 2009, s. 127)

Známka v praxi přináší několik negativních atributů:

- 1) odvádí žáka od podstaty učení
- 2) vnitřní motivaci žáka nahrazuje motivací vnější
- 3) vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky
- 4) zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností
- 5) sociálně diferencuje třídu
- 6) může vést ke zdravotním obtížím žáků

Výzkumy hodnocení dokázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka různě, dokonce stejný učitel může ohodnotit stejnou práci žáka s odstupem času odlišně. Přesto známka zůstává nejrozšířenější formou hodnocení v našich školách.

3.5.2 Slovní hodnocení

Škola, na niž je kladeno spoustu požadavků, stejně tak i na výuku, by přesto měla být místem, kde bude dětem dobře. Pro mnohé žáky je hodnocení a klasifikace zdrojem stresu. Je možné se setkat i s názory, že by se ve školách a zejména v nižších ročnících mělo hodnotit co nejméně, nebo známky vůbec nepoužívat. Například Kovalíková navrhuje zavést systém, kdy hodnocení bude zaměřeno na činnosti co nejvíce

se přibližující skutečnému životu. Netřídit žáky na dobré, špatné, či průměrné, ale vytvářet postoje a dovednosti pro celoživotní učení. Ovšem diagnostika žáka, jeho individuální přednosti i nerovnoměrnost vývoje jsou důležitým předpokladem k přizpůsobení vyučovacího procesu i charakteru školy jako celku potřebám žáků. Tato diagnostika je základním předpokladem k nutné diferenciaci. Nedílnou součástí diagnostiky bezpochyby hodnocení je.

Jednou z metod, jak tyto požadavky spojit, by mohlo být používání slovního hodnocení. (Schimunek, 1994, s.5)

3.5.2.1 Výklad hesla

Slovní hodnocení je hodnocení žáků verbálními výroky, ne klasickými známkami. Verbální forma hodnocení je obsažnější, může být velice výstižná a může poskytovat důležitou zpětnou vazbu. Umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat. Zajišťuje mnohem větší a širší informovanost jak samotných žáků, tak jejich rodičů. Jeho prostřednictvím lze postihnout osobnost žáka v její plné šíři, dokonce učiteli umožňuje její hlubší poznání. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 224)

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. Má vyšší informační hodnotu a může za určitých okolností žáky lépe motivovat. Obsahuje většinou nejen informace o dosažených výsledcích, ale zahrnuje také například postoje žáků, jejich úsilí a snahu. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 78)

Při užití slovního hodnocení, učitel neustále sleduje a mapuje všechny projevy žáka, jednotlivé složky jeho výkonu. Tak vlastně neustále hodnotí i schopnosti, dovednosti, chování a snahu žáka, dokonce i odraz učiva v jeho charakteru. Slovní hodnocení umožňuje všestrannou analýzu práce žáka, nejen vyhodnocení výsledných produktů jeho práce, ale i průběžné monitorování dílčích výsledků, kterých již dosáhl na cestě k danému cíli. (Schimunek, 1994, s. 5)

Slovní hodnocení by mělo být pouze výpovědí o činnosti žáka, o výsledcích učení případně o chování žáka. V žádném případě by nemělo být hodnocením žáka, jeho osoby a vlastností. (Stará, 2006, s. 41)

3.5.2.2 Historie

V roce 1988 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČSR vydáno "Opatření k hodnocení a klasifikaci žáků 1. ročníku základní školy" [ČR. Opatření k hodnocení a klasifikaci žáků v 1. ročníku základní školy. In Metodické pokyny pro hodnocení a klasifikaci na základní škole. 1988, 32, s. 237-239.]. Tímto opatřením bylo plošně zavedeno slovní hodnocení u všech žáků 1. ročníku. Kolem tohoto opatření se ovšem strhla velice bouřlivá diskuze mezi odborníky, pedagogy i veřejností. Vzhledem k tomu, že zkušenosti byly pozitivní jen zčásti, bylo toto opatření 1. 2. 1990 zrušeno, přestože část pedagogů s jeho zrušením nesouhlasila.

Na základě směrnice MŠMT ČR z r. 1972 se v ČR používalo slovní hodnocení ve třídách pro děti se specifickými vývojovými

poruchami učení (tehdy název Specializované třídy pro děti s poruchami čtení). Následně od roku 1992 je slovní hodnocení v ČR používáno jako alternativa na 1. stupni ZŠ na základě žádosti rodičů, používá se především ve třídách, které jsou zřízeny pro děti se specifickými poruchami učení a u integrovaných žáků. (Pokyn MŠMT ČR z r. 1992 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách). (Slavík, 1998, s. 119)

3.5.2.3 Současnost

Školský zákon z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) umožnil výběr formy hodnocení pro 1. - 9. ročník ZŠ, pro SŠ a konzervatoře o možnost slovního hodnocení. (Průcha, 2001, s. 326)

3.5.2.4 Klady slovního hodnocení

Psychologové tuto formu hodnocení doporučují jako vynikající způsob motivace a podpory všech žáků. Samozřejmě za předpokladu dodržení určitých pravidel při používání tohoto hodnocení. Je proto velmi důležité, seznámit se důkladně se všemi zákonitostmi a pravidly souvisejícími s tímto hodnocením.

Slovní hodnocení musí mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat:

- a) hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy i nedostatky žáka);
- b) pravděpodobné příčiny dosaženého stavu;
- c) návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Další výhodou je, samozřejmě opět za předpokladu dodržení všech nutných pravidel a správného sestavení hodnocení, že se obrací na žáka jako na partnera, nestresuje ho v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost; ukazuje mu, který z dílčích úspěchů již dosáhl a navrhuje cesty k případnému zlepšení výkonu. Snižuje riziko diskriminace slabších žáků a zároveň obrací pozornost na samotný proces získávání vědomostí. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 99)

3.5.2.5 Zápory slovního hodnocení

Záporem pro část pedagogů může být větší časová a administrativní náročnost. Zvyšuje se zde nebezpečí, že učitel sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé. Rodiče nemusí vždy jasně rozumět formulacím učitele. Zároveň je zde nebezpečí určitého schématického typizování (nálepkování) žáků. Učitel, který má dobře slovně hodnotit, musí být schopen kvalifikovaně provádět pedagogickou diagnózu, což zvyšuje nároky na jeho profesní dovednosti. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 103)

Dalším problémem může být zahlcení úsilím o dokonalé hodnocení, kdy si pedagog při práci s průvodními pozorovacími

archy, kartotékou a dalšími technikami naloží přespříliš práce. (Schimunek, 1994, s. 6)

Dále je třeba si uvědomit, že hodnotíme výsledek práce žáka, nikoliv jeho osobnostní rysy (šikovný, výborný, bystrý), vyvarovat se ironie a sarkasmu a toto důsledně dodržovat. Učitel by se měl držet zásady, že popisuje pouze pozorovanou skutečnost a vyvarovat se jakékoliv subjektivní interpretace, která by mohla snadno vyvolat haló efekt. Jakmile si o někom utvoříme názor, naše vnímání i paměť se stává výběrovou a pamatujeme to, co je v souladu s naším pohledem na určitého člověka. (Stará, 2006, s. 56)

Učitel by se měl vyvarovat i formulací: „Jsem rád, že tě mohu pochválit.“, „Udělal jsi mi radost.“ Žák se neučí pro učitelovu pochvalu, ale sám pro sebe. (Tamtéž, 2006, s. 57)

3.5.2.6 Průběžné slovní hodnocení

Průběžné hodnocení se uděluje, jak název napovídá, kdykoliv během vyučovacího procesu, a to několika způsoby:

- 1) ústně - ve vyučování, na třídních schůzkách, na konzultacích;
- 2) písemně - do notýsků, komentáře k písemným pracím;
- 3) představení konkrétních prací žáků - ve vyučování, dny otevřených dveří, třídní slavnosti, nástěnky.

3.5.2.7 Závěrečné slovní hodnocení

Závěrečné hodnocení je hodnocení za celoroční práci, nebo za pololetí. Provádí se písemně, ve formě vysvědčení. Pro učitele je určitě náročnější, vyžaduje důkladnou pedagogickou diagnostiku a zároveň výborné interpretační schopnosti.

Na širší slovní hodnocení se stejně jako na klasická vysvědčení používají předepsané formuláře, které vydává SEVT (v současné době existují tři typy formulářů).

3.5.2.8 Jak psát slovní hodnocení

Slovní hodnocení by mělo být především koncipováno pozitivně. Není potřeba zdůrazňovat, co žák neumí, je lepší napovědět, jak to může napravit. Nutně musíme brát v potaz věcnost, podloženost a srozumitelnost sdělení, úroveň žáka i jeho rodičů.

Vhodná jsou slovesa: umíš, zvládáš, dokážeš, jsi schopný, důležité jsou také tato slovní spojení "výborně umíš", „umíš, když...", "umíš základy", "potřebuješ docvičit".

Slovní hodnocení nesmí zamlčovat skutečnou realitu. Je v zájmu dětí, aby byly zvyklé kriticky hodnotit své schopnosti v běžném životě. To jim pomůže obstát i v pozdější konkurenci.

Čemu se při tvorbě hodnocení vyhnout:

- a) nepoužívat nekonstruktivní výrazy (neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš);

- b) nekritizovat nedostatky - je mnohem vhodnější vyjádřit nedostatky ve formě potřeby (potřebuješ, velmi by ti pomohlo);
 - c) nezaměňovat hodnocení žáka s hodnocením jeho práce ("jsi houževnatý" nahradíme "pracuješ houževnatě");
 - d) nesrovnávat žáka s jeho spolužáky;
 - e) nepřehánět, nezveličovat, hodnocení musí být důvěryhodné;
 - f) vyvarovat se osobních postojů (mám tě ráda, líbí se mi);
 - g) nepoužívat formulace, které nedávají naději na zlepšení (je typické, že neumíš..., to jsi celý ty).
- (Stará, 2006, s. 107-108)

3.5.2.9 Slovní hodnocení a rodiče

Tradiční známkou nemůžeme vyjádřit opravdové výsledky jednotlivých žáků, navíc porovnává jednotlivé žáky mezi sebou, což není úplně spravedlivé, vzhledem k existenci jakékoliv z uvedených poruch. Od ledna 2005 můžeme na základní škole používat obě formy hodnocení.

Souhlas rodičů není oficiálně nutný, ale je dobré ho získat. Znáмка je pro rodiče symbolem školy. Slovní hodnocení je rodiči vnímáno jako méně hodnotné, protože je používáno pro žáky s SPU.

Další problém často tkví v tom, že rodiče mnohdy nechtějí známky, ale jedničky a potvrzení, že jejich dítě je nejlepší. Se slovním hodnocením souhlasí povětšinou ti rodiče, kteří

očekávají problémy nebo rodiče, kteří již měli se známkami negativní zkušenost.

V běžném provozu školy jsou známky pro rodiče jednoduchou informací, nemusí se zajímat o to, co se dítě učí a jaké má problémy. Získat tedy rodiče pro slovní hodnocení není jednoduché. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 261)

3.6 Další způsoby hodnocení

Jednoduché mimoverbální hodnocení - zahrnuje mimo jiné úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, zamračení se, přísný pohled, gesto, dotyk učitele (pohlazení, podání ruky).

Jednoduché verbální hodnocení - velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima, OK). Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem, např.: "Dnes jsi mě potěšil." "Čekal jsem, že to zvládneš." "Zklamal jsi mě."

Oceňování výkonů - výstavky žákovských prací, nástěnky, tabule úspěchů, pověření žáka náročnějším úkolem, pověření žáka méně náročným úkolem, pověření vedením týmu.

Písemná a grafická vyjádření - písemná charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály, hodnotící tabulky. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 162)

3.7 Hodnocení v současné škole

V souvislosti s celkovými změnami v české škole dochází ke změnám i v oblasti hodnocení. Projevuje se v tendenci ke komplexnímu hodnocení žáka, v tendenci vtahovat žáka do procesů hodnocení, v tendenci ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení. V ideálním případě se rodiče v budoucnosti nebudou dětí ptát:

"Co jsi dostal za známku?" ale "Co jsi se dnes naučil?".
(Vališová, Kasíková, 2011, s. 254)

Objevují se zde tendence ke komplexnímu hodnocení žáka, vtahovat žáka do procesů hodnocení a tendence ke zrušení klasifikace, nebo zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Tyto změny forem by však vyžadovaly změnu vztahů učitele a žáka k jejich vzájemné spolupráci, bylo by nutné zvýšit podíl žáků na tvorbě vyučování, to vše s důrazem na primární úlohu učitele. (Slavík, 1999, s. 23)

4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S SPU

Změna hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení je důležitým pedagogickým opatřením. Upravená vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základní škole a Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21/212 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení řídí klasifikaci těchto žáků. Je zde doporučeno širší slovní hodnocení jako alternativa hodnocení, kterou si učitel vybere a používá ji i jako formu závěrečného hodnocení ve zvolených vyučovacích předmětech. Rozsah i struktura je na zvážení učitele. Forma u jednotlivých žáků nemusí být stejná. Obsah by měl být pozitivně motivační, ale i kritický a vždy objektivní. Vždy je nutné postupovat velmi individuálně, využít všech dostupných informací, zejména z odborných vyšetření a ve spolupráci s rodiči.

Za určitých okolností může být pro žáka s SPU výhodnější klasifikace známkou, vždy s tím, že se vezme specifická porucha v úvahu a tento fakt se odrazí v mírnější známce, o jeden, ale i několik stupňů. (Novotná, Kremličková, 1997, s. 36 - 38)

4.1 Konkrétní možnosti hodnocení

Metody hodnocení a tolerance žáků s SPU vycházejí z platných právních předpisů a z metod používaných a ověřených v praxi. Učitelům dávají možnost výběru optimálních metod práce vyhovující dítěti podle individuálních projevů jeho poruchy. Tito žáci jsou tedy odlišným způsobem vzdělávání a hodnoceni.

Jedním z prvních a důležitých kroků je vysvětlení ostatním žákům a učitelům, jakým způsobem a proč bude žák odlišně vzděláván a hodnocen. Zde je nutný taktní přístup učitele, kdy je vhodné vše vysvětlit, stručně a přiměřeně věku dětí. Stěžejní je, aby se dítě nestalo terčem posměchu či opovržení spolužáků.

Cílem učitele se stává rozpoznání skutečných vědomostí, znalostí a dovedností dítěte, nezkreslených poruchou. Je tedy nutné umět odlišit specifické problémy, které vyplývají z poruchy od nespecifických. Zde se stává potřebou znalost jednotlivých poruch, jejich projevů a dopadů na výkony dítěte.

Dětem se specifickými poruchami z různých důvodů nevyhovují časově limitované úkoly, je proto důležité posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat. Při klasifikaci je vhodné vycházet z toho, co dítě zvládlo, ne z počtu chyb. Není vhodné srovnávat výkony dětí s SPU mezi sebou, stupně i projevy byť stejné poruchy bývají odlišné. V práci dítěte jsou důležité jakékoliv pokroky a dílčí úspěchy, taktéž tedy i pochvala za ně. Při práci by dítě mělo mít, pokud potřebuje, k dispozici korekční pomůcky, jako čtecí okénko, dyslektickou tabulku a podobné, které pomohou překonat nebo zmírnit projevy poruchy.

Diktáty

Psaní diktátů je činností, která především činí problémy všech tří nejběžnějších forem specifických poruch učení a dětí s LMD. Zásadní je zde také časový limit této formy zjišťování vědomostí. U dítěte s SPU se tudíž jeví většinou jako naprosto nevhodná. Lépe je zvolit ústní formu, nebo testy, doplňovací cvičení a různé druhy pracovních listů. Osvědčili se i speciální programy pro český jazyk používané v počítačové technice.

Pokud se diktát přece jen píše, měl by být předem procvičený, stejně jako jevy, které se v něm vyskytují. Musí se zohlednit tempo psaní dítěte, nebo píše pouze to, co stihne napsat. Další možností je psaní s vynecháním vždy jedné věty textu. Je nezbytné poskytnout dostatečný čas na kontrolu.

Při vlastním hodnocení je možné klasifikovat o jeden, nebo více stupňů mírněji. Další možností je pouhé zaznamenání počtu chyb, nebo využití slovního hodnocení. Chyby by neměly být opraveny červenou barvou, která je kontrastní a děti s poruchou mají tendence zapamatovat si to, co je touto barvou vyznačeno, tedy chybný tvar. Je též vhodné zvýraznit správně napsaná slova a slova s chybou vypsát pod diktát ve správném tvaru. I zde je nutné ocenit i snahu o ovládnutí pravopisu a aplikaci pravidel, přesto, že výsledek nebývá adekvátní.

Opis a přepis

Tato forma práce je obtížná především pro dyslektiky, kdy si text nesprávně přečtou a tedy i následně nesprávně opiší. Tuto disciplínu je vhodné minimalizovat, kombinovat s doplňováním, nebo použít pracovní listy. Důležité je umožnění tichého předříkávání a dostatku času na práci.

Nelze hodnotit vynechávání, záměny, přidávání, přesmykování písmen a slabik, psaní slov dohromady, sníženou kvalitu písma, chyby z nedostatku času nebo vad řeči.

Sloh a slohová cvičení

Ve své klasické, písemné formě jsou nevhodná pro všechny typy poruch. Bývají tedy obsahově chudá s mnoha specifickými i nespecifickými chybami, většinou také nečitelná a nedávající smysl.

Je vhodnější použít formu ústního projevu – vyprávění, nebo dokončení započatého příběhu, či doplňování nedokončených vět a konverzaci na dané situační téma. Dobrý způsob skýtají i hry se slovy a různé dětské hry, například tajný popis nějaké věci, nebo zvířete, obdobou je popis cesty někam. Výhodné jsou i různé pracovní listy se zaměřením na řazení vět podle významu, nebo jejich vylučování.

Klasické slohové cvičení, je možné použít pouze u dětí se slabší formou poruchy a to velmi krátkého rozsahu. Hodnocení musí být potom velmi tolerantní, nejlépe za použití slovního hodnocení. Nelze hodnotit chyby v písemném projevu, ani úpravu písma, ale spíše obsah. Při celkovém hodnocení v této oblasti je nezbytně nutné stavět na ústní formě projevu a ocenit snahu dítěte.

Psaní

Při psaní mají největší potíže dysgrafici, ale i děti dyspraktické a s LMD. Je nutné dbát na správný úchop psacího náčiní, sklon papíru, sezení a vzdálenost očí od podložky. Pravidelné zařazování uvolňovacích cviků i u dětí vyšších ročníků a to v případě potřeby i v průběhu psaní. Na dítě nespěchat a psát jen to nejdůležitější, určitě ne dlouhé texty a jako alternativu opět volit spíše doplňovací cvičení, pracovní listy a různé druhy testů, použití fólie. Je vhodné začít s nácvikem používání počítačové techniky pro psaní a tiskacího písma, které bývá čitelnější a většina dysgrafiků ho v dospělosti z tohoto důvodu používá. Samozřejmostí jsou vhodné korekční pomůcky.

Při hodnocení je opět lepší využití slovního hodnocení, kde by se mělo dítěti dostat povzbuzení a sdělení, v čem chybovalo,

na co se zaměřit a co zlepšit. Určitě je nutné využívat možnost mírnějšího hodnocení a nehodnotit chyby plynoucí z poruchy. Sekundárně vzniklé chyby brát také v potaz, většinou se jedná o chyby pravopisné z nedostatku času, nebo soustředění na samotný výkon psaní.

Čtení

Výkon čtení působí potíže nejvíce dětem trpící dyslexií. Není možné porovnávat jejich výkon s dětmi bez poruchy, ani mezi ostatními dyslektiky. Vyvolávat děti na čtení krátkých textů pravidelněji a častěji, vést je k používání správné techniky čtení, což je hlasité slabikování, eliminovat dvojí čtení a předcházet mu. Tolerovat pomalé tempo čtení a zohlednit možný nástup únavy. Vhodné je zařazování čtecích rozcviček, což je čtení izolovaných písmen, slabik, nebo slov. Horší orientace jako důsledek pomalejšího čtení, nebo u dětí s LMD kde je problém s koncentrací pozornosti, netrestat, ale ukázat místo v textu a ujistit ho, aby pokračovalo svým tempem.

Ke čtení je nutné používat vhodné texty pro tyto děti, kde je důležitá větší velikost a výraznost písmen, text je více členěný na odstavce, doplněný obrázky. Zároveň by měl být pro dítě text atraktivní, vzhledem k motivaci ke čtení. Umožnit vlastní výběr knihy pro domácí četbu.

Cizí jazyk

Potíže při osvojování cizího jazyka u dětí s SPU jsou velmi různorodé, záleží na druhu specifické poruchy, příčinách, jejím rozsahu a projevech. Doporučuje se vyzkoušet, co bude dítěti při výuce vyhovovat, zda sluchová cesta, nebo naopak písemná a tištěná. Výhodnější formu je potom vhodné preferovat. Práci

usnadní i používání různých vhodných pomůcek – dějové obrázky, cizojazyčné hry, jako je například pexeso. V podstatě je důležité se zaměřit na to, aby dítě porozumělo jazyku a bylo schopno se alespoň trochu domluvit v běžných situacích, tudíž zaměřit se na běžné fráze, slovní a větná spojení.

V cizím jazyce je vhodné plně využívat možnosti slovního hodnocení, zde se může uplatnit v plné šíři. Upřednostňovat určitě ústní formu a do hodnocení zahrnout i znalost písniček, básniček a říkadel, které může dítě říct z paměti.

Matematika

Největší obtíže zde mají samozřejmě děti s dyskalkulií. Problémy ale v matematice mívají i děti trpící dyslexií, s LMD a také dysortografici a dysgrafici, plynoucí z různých projevů jejich poruch. U všech těchto poruch je nutné zajistit dostatečné množství názorných a korekčních pomůcek.

Při hodnocení a klasifikaci vycházet z toho, kam dítě dospělo, hodnotit pouze to, co by už mělo bezpečně znát. Postupovat je nutné maximálně individuálně s ohledem na konkrétní poruchu a její rozsah. Opět není možné srovnávat s dětmi bez poruchy, ani s poruchou mezi sebou. Nehodnotit nedokončené a nepoužívat časově limitované úkoly, jako jsou pěti nebo desetiminutovky. Velmi důležité je hodnotit jednotlivé kroky, i když konečný výsledek může být špatný. U této poruchy by zkoušení mělo sloužit jako informace pro učitele o tom, co je nutné ještě docvičit a na co se ve výuce zaměřit, než jako nástroj hodnocení.

Zde je velmi důležitá neustálá podpora dítěte prostřednictvím pochval, neboť problémy v matematice u tohoto

druhu poruchy bývají opravdu velké. Děti, ale mnohdy i rodiče, často ztrácejí naději na kompenzaci a zlepšení.

Ostatní předměty

Potíže, které specifické poruchy učení, nebo LMD způsobují, se netýkají pouze českého jazyka a matematiky. Poruchy mají velkou variabilitu a zasahují do všech oblastí výuky i běžného života.

Pro hodnocení a klasifikaci v ostatních předmětech lze využít obecné zásady a doporučení: využívat testy a doplňovací cvičení, preferovat ústní formu zkoušení, nepsat dlouhé zápisy, nehodnotit chyby v písemném projevu, ale pouze obsah, tolerovat nízkou kvalitu písma, úpravu. V geometrii nižší kvalitu rýsování. V zeměpisu zohlednit častou poruchu pravolevé orientace, ale i prostorové orientace. Vždy využít možnosti průběžného a shrnujícího slovního hodnocení i v těchto předmětech. (Žáčková, Jucovičová, 1999, s. 5 - 20)

4.2 Nesprávné postoje k hodnocení

V praxi je bohužel možné se setkat s některými nesprávnými postupy při práci s dětmi, které většinou vychází z neznalosti specifik poruch učení, neochoty pracovat s těmito dětmi odlišnými metodami práce, nebo neschopnosti přijmout nové poznatky a přizpůsobit se jim. Takovýto postup poškozuje děti s SPU v jejich nárocích na odlišné metody práce, hodnocení a klasifikace.

Jedná se nejčastěji o neuznávání, nebo zlehčování poruch a netolerantní přístup, nebo pouze formální používání metod

tolerantního přístupu bez ohledu na poruchu dítěte. Takový ryze formální přístup není pro dítě motivační, nevyvolává snahu o zlepšení výsledků práce a dítěti nijak nepomůže. Naopak použití nadměrně tolerantního přístupu, který může být někdy i zcela nekriticky vyžadován ze strany rodičů, podporuje pak dítě v tom, že nemusí nic dělat.

Nesprávná, nebo neodborná reedukace může způsobit spoustu potíží v podobě přetížení dítěte, které se může projevit výskytem příznaků neurotizace.

Srovnávání dítěte s poruchou s ostatními žáky dítě stresuje ve snaze vyrovnat se těmto žákům a kvalita výkonu klesá. Tento výkon pak není smysluplné hodnotit, neboť neodpovídá skutečným znalostem dítěte. Celkově toto srovnávání dítěti snižuje sebevědomí.

Je na učiteli, aby jako odborník z hlediska své profese správně rozhodl, jakým způsobem bude s dítětem pracováno, na jaké úlevy má nárok a jak bude hodnoceno. (Žáčková, Jucovičová, 1999, s. 23 - 24)

4.3 Psychologické působení hodnocení

Veškerá rozhodnutí o navrhovaných pedagogických opatření, jejichž důležitou součástí hodnocení je, musí být vedena nejlepším zájmem dítěte. Podmínkou zdravého vývoje osobnosti dítěte je úspěšnost. Přístup vyučujícího je nutné zaměřit na pozitivní kroky žáka. (Novotná, Kremličková, 1997, s. 36)

Dítě s poruchami vynakládá na práci spoustu energie, často s minimálním efektem. Jeho kladný přístup se bez vhodného a včasného zásahu učitele, taktního přístupu a motivace, rychle změní v záporný. Může dojít k silným negativním, až agresivním reakcím. Dítě, které není ve výuce úspěšné, se mnohdy snaží upoutat pozornost učitelů a spolužáků jinými, většinou zcela nevhodnými způsoby chování.

Při práci s dítětem a jeho hodnocení je důležité, aby všichni učitelé, kteří jej vyučují, postupovali jednotně, aby se nekřížily výukové a výchovné zásady a nedocházelo tak k negativnímu dopadu na psychiku dítěte. (Žáčková, Jucovičová, 1999, s. 3, 19)

Experimentálně bylo prokázáno, že se s úspěchem zvyšuje aspirační úroveň, tedy pokud má žák pocit úspěchu, zvyšuje se jeho výkonová motivace a že hodnocení velmi výrazně ovlivňuje celý proces učení žáka. Zajímavý, několikadenní experiment provedl se žáky 4. a 6. třídy E. G. Hurlock.

Hodnocení je chápáno jako vyjadřování a zaujímání stanoviska – kladného, nebo záporného, k výkonu žáka při vyučování. Nemusí se jednat jen o známku, nebo písemné slovní hodnocení, ale i souhlasné, nebo naopak nesouhlasné pokývání hlavou, přísný pohled, tón hlasu, pozitivní, nebo negativní poznámka, pochvala, napomenutí, odměna, trest a jiné neverbální projevy.

Kladné hodnocení vyvolává kladné citové reakce, které vzbuzují pocit sebedůvěry a podněcují k intenzivnější činnosti. Uspokojuje potřebu sociálního uznání a posiluje pocit jistoty, zájem o plnění úkolů a motivuje síly a schopnosti pro podání dobrého výkonu. Naopak časté negativní hodnocení uvolňuje často projevy jako vzdor a pocit méněcennosti. Dlouhodobé

neúspěchy a negativní hodnocení neuspokojuje přirozenou potřebu po sociálním uznání a společensky kladném hodnocení, působí frustračně a uvádí žáka do stavu neklidu a úzkosti. Není ovšem možné z výchovného procesu naprosto vyloučit záporné hodnocení. Je jen nutné dobře zvážit vztah kladného a záporného hodnocení, a náležitě využít jejich funkce. Běžná praxe potvrzuje, že odměny a tresty probouzejí potřeby a zájmy žáků, usměrňují je a jsou významným aktivizujícím činitelem. U každého žáka je však motivační pohotovost jiná a předpokládá tedy hlubší znalost jeho osobnosti a schopnost učitele vytvářet správné podmínky pro motivační podněty. (Skalková, 1974, s. 94 – 97)

Každému jedinci dělá pochvala dobře. Uznání člověka motivuje a posiluje jeho sebevědomí. Zjištění, že lidé podávají lepší výkony v případě, že jsou chváleni, je využíváno v celosvětovém měřítku nejen v oblasti pedagogiky. (Weimerová, Hessonová, Brademannová, 2002, s. 24)

Žák vidí v odměně, nebo pochvale vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele ke své osobě. Navozuje u něj prožitek úspěchu a radosti a chuti do práce. V trestu může vidět vyjádření negativního osobního vztahu učitele k sobě, projev jeho nedůvěry, a pokud má být tedy trest účinný, musí být adekvátní nevhodnosti chování, mít adekvátní formu a je také důležité domyslet možné reakce žáka na potrestání. Při negativních důsledcích hodnocení může žák analyzovat situaci jako pro něj ohrožující, což může vyústit rozrušením i řadou vegetativních funkcí až strachem ze školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 154, 239, 263)

Strach ze školy, nebo z hodnocení nemusejí zažívat pouze žáci neúspěšní, ale i žáci úspěšní, u kterých se může vyskytnout

obava, zda stejného výkonu dosáhnou i v budoucnosti. (Valentová, 2013, s. 108)

V krajních případech se mohou vyskytnout i extrémní podoby potřeby pozitivního ohodnocení výkonu. Jednou z nich je naprostá závislost na pochvale a ocenění, přičemž opačným extrémem může být dítě zcela lhostejné k názoru jiných lidí na svou práci a chování. Potom učiteli chybí jeden z mechanismů stimulace výkonu.

Obecně každý jedinec potřebuje, aby jeho výkon byl pozitivně ohodnocen. Postoj dítěte ke škole, školní práci, ale i k sobě samému, může být diferenciován podle hodnocení, kterého se mu dostává. Žáci si většinou uvědomují, kam je učitel zařazuje, což celý jejich postoj také ovlivňuje. (Vágnerová, 2001, s. 176, 183)

Vždy záleží na osobním zpracování a na vyrovnání se s konkrétním hodnocením. I dítě se samo srovnává se svými vrstevníky, a pokud za nimi zaostává, hledá příčiny v sobě. Pokud dítě nezíská včas ve svém okolí pomoc, mohou se rozvinout sekundární psychosociální problémy. Je zde důležitá intervence, jak a jakým způsobem dítě hodnotit, aby se s prospěchem vyrovnalo a netrápilo se pro svoje hodnocení. (Valentová, 2013, s. 105, 108)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 OPTIMÁLNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ S SPU

5.1 Cíl průzkumu a hypotézy

Hodnocení má velký vliv jak na školní prožitky žáků, tak na vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiny. Částečně zodpovídá i za sebepojetí i sociální pozici žáka během školní docházky, dotýká se jeho aspirací, motivací k učení. Každý pedagog si uvědomuje, jak složitý a náročný proces hodnocení žáka a jeho výsledků učení je a jak může zasahovat do celkového rozvoje žáka, jeho sebepojetí a sebehodnocení.

Hodnocení je neodmyslitelnou součástí téměř každé vyučovací hodiny, a aniž by si to mnozí učitelé uvědomovali, hodnotí v každé vyučovací hodině, protože jakýkoli neverbální projev na adresu žáka, chápe žák již jako zpětnou vazbu ze strany učitele.

Obecnou otázkou tedy stále zůstává, co a především jak hodnotit žáka ve vyučovacím procesu, aby daná forma hodnocení co nejlépe vyjádřila pokrok a výsledky žákova učení? O to problematičtější je zejména hodnocení žáka s SPU, jehož proces učení je ovlivněn specifickými projevy dané poruchy. Z tohoto důvodu nemusí být známka samotná nejvhodnější způsob hodnocení žáka s SPU, neboť pouze numerické vyjádření úspěšnosti žáka ve vyučovacím procesu nevystihne kvalitu žákova osobního pokroku a výsledky jeho učení.

Jsou žáci vedeni k vlastnímu a samostatnému sebehodnocení, kterému je přikládán stále větší význam? Jsou názory, volající po absolutním zrušení hodnocení založené

na většinovém všeobecném mínění a jak tento názor vnímají pedagogové, rodiče a žáci? Je současné hodnocení, jeho forma a obsah dostačující?

To jsou stěžejní podněty k tomu, zabývat se v průzkumu zmapováním hodnocení žáka s SPU v současné době a zjistit tedy strategie tohoto hodnocení.

Cíle a úkoly průzkumu

Hlavním cílem průzkumného šetření bylo zjistit strategie školního hodnocení žáků s SPU. Z tohoto cíle byly následně vyvozeny další dílčí cíle průzkumu, již samotné průzkumné otázky:

1. Jaké jsou preference učitelů v hodnocení žáka s SPU, jakou formu hodnocení u žáků s SPU preferují učitelé?
2. Jaké jsou preference rodičů v hodnocení žáka s SPU, jakou formu hodnocení u žáků s SPU preferují rodiče?
3. Jaké jsou postoje žáků s SPU k formě hodnocení?
4. Jaké hodnocení žáků s SPU v současnosti převažuje?
5. Je současné hodnocení ve škole vnímáno rodiči jako optimální?
6. Jaká forma hodnocení by byla pro rodiče žáků s SPU optimální?
7. Je a má být autoevaluace žáků součástí jejich hodnocení?
8. Jak je nahlíženo na absolutní zrušení jakéhokoliv hodnocení?

Hypotézy výzkumu

Hypotéza č. 1: Více než 50% pedagogů by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza č. 2: Více než 50% dotázaných rodičů žáků s SPU by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza č. 3: Více než 50% žáků by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza č. 4: Nejméně 60% dotázaných uvede, že ve školách převažuje hodnocení vyjádřené stupňovací numerickou škálou (1 - 5).

Hypotéza č. 5: Více než 40 % dotázaných rodičů žáků s SPU nepovažuje hodnocení v současné škole za ideální.

Hypotéza č. 6: Alespoň 50% dotázaných rodičů uvede, že neoptimálnějším hodnocením by mohla být kombinace slovního hodnocení se známkami.

Hypotéza č. 7: Více než 60% dospělých respondentů bude považovat za důležité, aby součástí hodnocení žáka bylo i jeho vlastní sebehodnocení.

Hypotéza č. 8: Více než 45% respondentů nebude souhlasit s úplným zrušením hodnocení.

5.2 Použitá metodologie

Průzkum byl proveden pomocí dotazníků. Dotazníková metoda je způsob psaného řízeného rozhovoru. Jde o metodu, při které se informace od respondentů získávají pomocí otázek. Výhodou této metody je časová nenáročnost, rychlost získání potřebných údajů a anonymita, čímž lze zvýšit upřímnost odpovědí.

Pomocí dotazníků se často provádějí průzkumy mínění, které zjišťují názor osob na konkrétní problematiku.

Dotazník je metodou subjektivní. Vyšetřovaný může různým způsobem ovlivňovat své odpovědi a musíme zde počítat také s možností lživých odpovědí respondentů. Má-li být dotazníkem získaná odpověď směrodatná, měli bychom zvolit vhodnou skupinu osob s přiměřenou inteligencí.

Otázky mohou být uzavřené, otevřené a polouzavřené. Uzavřené otázky, nabízejí tázanému volbu mezi dvěma či více možnými odpověďmi, např. ano - ne - nevím. Respondent vybere jednu z nabízených možností. Otevřené otázky jsou takové, kdy respondent vypisuje odpovědi vlastními slovy. U polouzavřených otázek mají respondenti možnost zaškrtnout jednu z nabízených odpovědí či vypsát odpověď vlastními slovy.

Dotazníky byly sestaveny dle příslušných materiálů k dané tématice, vycházejí z poznatků uvedených v teoretické části práce.

Dotazníky byly určeny pro dospělé - učitele a rodiče dětí s SPU, které navštěvují základní školu a pro tyto žáky. Pro každou skupinu dotázaných byl vytvořen samostatný dotazník.

Dotazníky jsou přiloženy v příloze.

5.3 Popis vybraného vzorku

Zkoumáno bylo pět berounských základních škol vyučujících podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, vycházející z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, dle kterého byly vytvořeny. Programy se liší svými názvy, které vycházejí konkrétně z dlouhodobých koncepcí jednotlivých škol, jejich vnitřní analýzy a požadavky rodičů, např. „Chceme vědět, znát a umět“, „Radost z vědění, radost ze života“, apod.

Počet zkoumaných respondentů: 36 učitelů vyučující žáky s SPU, 50 rodičů žáků s SPU, 50 žáků s diagnostikovanou SPU, nebo LMD navštěvující základní školu.

5.4 Časový harmonogram

Celé výzkumné šetření probíhalo v období říjen 2015 – listopad 2015 na Berounsku.

Každému z respondentů byl představen dotazník se zdůvodněním, o jaký průzkum se jedná a k čemu slouží. Následně bylo konkrétně vysvětleno, jaký typ otázek obsahuje a jakým způsobem odpovídat. Dospělí respondenti, tedy učitelé a rodiče, vyplňovali dotazník samostatně v soukromí. Žáci

vyplňovali dotazník pod dohledem vyučujícího pro případné vyjasnění otázek a způsobu odpovědi. Dotazníky byly anonymní, což by mělo zvýšit pravdivost odpovědí.

5.5 Analýza výsledků šetření

Celkem bylo rozdáno 136 dotazníků, 36 dotazníků pedagogům, 50 dotazníků žákům a 50 dotazníků rodičům těchto žáků. Návratnost dotazníků byla 100%. Vyhodnocení bylo provedeno čárkovací metodou do pracovních listů. Celkové vyhodnocení je pro jednotlivé otázky zpracováno do tabulek.

Vyhodnocení dotazníkového šetření pedagogů

Tabulka č. 1: Pedagogové – slovní hodnocení

1. Upřednostňujete slovní hodnocení pro žáky s SPU?		
Ano	11	30,56%
Ne	25	69,44%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z tabulky je zřejmé, že většina pedagogů v ZŠ upřednostňuje hodnocení klasickými známkami 1 – 5. Zastoupení slovního hodnocení je malé.

Tabulka č. 2: Pedagogové – nejčastěji užívané hodnocení

2. Jaké hodnocení žáků s SPU nejčastěji používáte?		
Klasické známky (1-5)	25	69,44%
Slovní hodnocení bez známek	6	16,67%
Známky s doprovodným slovním hodnocením	4	11,11%
Body	1	2,78
Procenta	0	0%
Sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků	0	0%
Se vším výše uvedeným	0	0%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Výsledky v této tabulce potvrzují předchozí a doplňují, že kombinace známek se slovním hodnocením je zastoupena v ještě menší míře. Dále jsou uvedeny body a to pouze u jednoho pedagoga. Důležité sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků zde není zastoupeno.

Tabulka č. 3: Pedagogové – autoevaluace žáků

3. Měli by žáci provádět autoevaluaci?		
Ano	30	83,33%
Ne	6	16,67%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z tabulky lze vidět, že prvek sebehodnocení žáků je pro oslovené velice důležitý. Ohodnotit sám sebe není jednoduché, ale pro život nezbytné.

Tabulka č. 4: Pedagogové – provádění autoevaluace

4. Provádíte se svými žáky s SPU autoevaluaci?		
Ano	12	33,33%
Ne	24	66,67%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Ačkoliv pedagogové považují sebehodnocení svých žáků za důležité, více než polovina dotázaných jej s žáky neprovádí.

Tabulka č. 5: Pedagogové - autoevaluace jako součást hodnocení

5. Měla by být autoevaluace žáků součástí jejich celkového hodnocení?		
Ano	4	11,11%
Ne	32	88,89%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Téměř všichni respondenti z řad pedagogů uvedli, že vlastní hodnocení žáka by nemělo být zahrnuto do žákova hodnocení.

Tabulka č. 6: Pedagogové – úplné zrušení hodnocení

6. Někteří lidé navrhují úplné zrušení jakéhokoliv hodnocení.		
Souhlasím	0	0%
Nesouhlasím	36	100%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Všichni dotázaní pedagogové nesouhlasí s úplným zrušením hodnocení ve školách.

Tabulka č. 7: Pedagogové - pohlaví

7.		
Jsem:		
Žena	32	88,89%
Muž	4	11.11%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Mezi dotazovanými pedagogy byli pouze 4 muži.

Tabulka č. 8: Pedagogové - věk

8. Věk:		
16-20	0	0%
20-25	1	2,78%
25-35	4	11,11%
35-55	21	58,33%
55-65	10	27,78%
65 a více	0	0%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dotazník nejčastěji vyplňovali respondenti ve věkovém rozhraní 35 až 55 let a ve věku 55 až 65 let. Nejmenší skupinu tvoří dotázaní ve věku od 25 do 35 let a od 20 do 25 let byl mezi dotazovanými pouze 1 pedagog.

Tabulka č. 9: Pedagogové - vzdělání

9. Nejvyšší dosažené vzdělání:		
Středoškolské	1	2,78%
	3	
Vysokoškolské	5	97,22%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Až na jednoho pedagoga mají všichni dotazovaní ukončené vysokoškolské vzdělání.

Vyhodnocení dotazníkového šetření rodičů

Tabulka č. 10: Rodiče – vnímání hodnocení

1. Připadá vám osobně hodnocení v současné ZŠ ideální?		
Ano	18	36,00%
Ne	32	64,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z výše uvedených údajů vyplývá, že převaha dotázaných si je vědoma, že současné hodnocení v ZŠ není ideální.

Tabulka č. 11: Rodiče – dostupné hodnocení

2. S jakým hodnocením dětí se setkáváte?		
Klasické známky (1-5)	38	76,00%
Slovní hodnocení bez známek	8	16,00%
Známky s doprovodným slovním hodnocením	3	6,00%
Body	0	0%
Procenta	0	0%
Sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků	1	2,00%
Se vším výše uvedeným	0	0%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Většina respondentů se u svých dětí v ZŠ setkává s hodnocením klasickými známkami 1 – 5. Následuje malé zastoupení slovního hodnocení. Kombinace známek se slovním hodnocením je zastoupena v ještě menší míře. Pouze jedno procento tvoří velmi důležité sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků.

Tabulka č. 12: Rodiče – navrhované hodnocení

3. Jaký způsob hodnocení byste navrhoval(a) Vy?		
Klasické známky (1-5)	10	20,00%
Slovní hodnocení bez známek	2	4,00%
Známky s doprovodným slovním hodnocením	38	76,00%
Body	0	0%
Procenta	0	0%
Sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků	0	0%
Jiné	0	0%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z těchto odpovědí je zřejmé, že většina oslovených rodičů by zvolila hodnocení v podobě známek ve spojení se slovním hodnocením. Dále pak známkování škálou 1-5 a hodnocení pouze slovně. Je zajímavé, že slovní hodnocení bez známek je zastoupeno v tak malé míře.

Tabulka č. 13: Rodiče – sebehodnocení žáků

3. Měli by žáci provádět sebehodnocení?		
Ano	42	84,00%
Ne	8	16,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z tabulky je možné vidět, že prvek sebehodnocení žáků je i pro rodiče žáků velice důležitý.

Tabulka č. 14: Rodiče – sebehodnocení jako součást hodnocení žáků

5. Mělo by být sebehodnocení žáků součástí jejich celkového hodnocení?		
Ano	4	8,00%
Ne	46	92,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Ač se výše respondenti vyjádřili k důležitosti sebehodnocení žáků, v celkovém hodnocení ho za nutné nepovažují.

Tabulka č. 15: Rodiče – úplné zrušení hodnocení

6. Někteří lidé navrhují úplné zrušení jakéhokoliv hodnocení.		
Souhlasím	3	6,00%
Nesouhlasím	47	94,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z těchto odpovědí je zřejmé, že hodnocení je pro většinu dotázaných velmi důležité a je vnímáno jako přirozená součást výchovně-vzdělávací činnosti. Několik osob by však hodnocení žáků zrušilo.

Tabulka č. 16: Rodiče - pohlaví

7. Jsem:		
Žena	44	88,00%
Muž	6	12,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dotazníkového průzkumu se zúčastnily ve většině ženy. Mužská část je zastoupena v menšině.

Tabulka č. 17: Rodiče - věk

8. Věk:		
16-20	0	0%
20-25	0	0%
25-35	2	4,00%
35-55	47	94,00%
55-65	1	2,00%
65 a více	0	0%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dotazník vyplňovali respondenti téměř pouze ve věkovém rozhraní 35 až 55 let. Ve věku od 25 do 35 let byli dva dotázaní a ve věku 55 až 65 let pouze jeden respondent.

Tabulka č. 18: Rodiče - vzdělání

9. Nejvyšší dosažené vzdělání:		
Základní	1	2,00%
Středoškolské	22	44,00%
Vysokoškolské	17	34,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Většina respondentů, kteří odpovídali na otázky, dosáhla středoškolského vzdělání. Následují vysokoškoláci. Osoba se základním vzděláním byla v dotazníkovém průzkumu pouze jedna.

Vyhodnocení dotazníkového šetření žáků

Tabulka č. 19: Žáci – dostupné hodnocení

1. Jaké hodnocení teď dostáváš?		
Klasické známky (1-5)	37	74,00%
Slovní hodnocení bez známek	8	16,00%
Známky s doprovodným slovním hodnocením	3	6,00%
Body	0	0%
Procenta	0	0%
Hodnotím se sám (sama)	2	4,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Většina dětí v ZŠ se setkává s hodnocením klasickými známkami 1 – 5. Následuje malé zastoupení slovního hodnocení. Kombinace známek se slovním hodnocením je zastoupena v ještě menší míře. Pouze dvě procenta tvoří sebehodnocení žáka.

Tabulka č. 20: Žáci – navrhované hodnocení

2. Jaké hodnocení by se ti líbilo nejvíc?		
Klasické známky (1-5)	30	60,00%
Slovní hodnocení bez známek	11	22,00%
Známky s doprovodným slovním hodnocením	1	2,00%
Body	0	0%
Procenta	0	0%
Hodnotil bys svou práci jen ty sám (sama)	8	16%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Překvapivě by většina oslovených žáků zvolila hodnocení v podobě známek. Dále slovní hodnocení bez známek a v malé míře je zastoupeno sebehodnocení. Kombinované slovní hodnocení se známkou by zvolil jen jeden žák.

Tabulka č. 21: Žáci - sebehodnocení

3. Chtěl bys svou práci hodnotit i ty sám?		
Ano	6	12,00%
Ne	44	88,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Z výsledků vyplývá, že sami žáci o sebehodnocení nemají velký zájem a nepřikládají mu velký význam.

Tabulka č. 22: Žáci – úplné zrušení hodnocení

6. Zrušil (a) bys hodnocení ve škole úplně?		
Souhlasím	5	10,00%
Nesouhlasím	45	90,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Překvapivé zjištění je, že většina žáků by hodnocení ve škole nezrušila. Pro úplné zrušení hodnocení ve škole se z dotázaných vyjádřilo pouze 5 žáků.

Tabulka č. 23: Žáci - pohlaví

7. Jsem:		
Dívka	12	24,00%
Chlapec	38	76,00%

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dotazníkového průzkumu se zúčastnilo více chlapců. Ve vybraném vzorku to vypovídá o větším zastoupení poruch u chlapců.

5.6 Shrnutí a vyhodnocení výsledků průzkumu

V současnosti hodnocení ve školách nevnímá veřejnost z řad rodičů žáků se specifickými poruchami učení jako ideální, převažuje především hodnocení pomocí klasických známek 1 – 5. Ve většině by tuto formu hodnocení zvolili, ale s doprovodným slovním hodnocením, které by podrobněji popsalo úroveň dosažených výsledků dětí. Úplné zrušení hodnocení by si nepřáli rodiče, učitelé, ale ani žáci, z čehož lze usuzovat, že hodnocení má pro všechny velkou motivační funkci. Sami žáci ovšem překvapivě zvolili jako ideální hodnocení známku, zřejmě z důvodu jasného významu. Může zde hrát velmi silnou roli návyk na klasickou formu hodnocení a řada respondentů si ani nedovede představit, že by to mohlo být jinak.

Pedagogové stále nepoužívají slovní hodnocení v takové míře, jaké by si zasloužilo a jak by si rodiče přáli. Možné důvody jsou časová náročnost, nejistota ve správných formulacích, administrativní náročnost.

Velmi překvapivý je fakt, že málokdo z dotazovaných přikládá důležitost vlastnímu sebehodnocení. Žáci k němu nejsou evidentně vedeni a zřejmě je pro ně málo známou záležitostí. Že by mohlo být sebehodnocení dokonce součástí samotného hodnocení žáka, většina respondentů odmítá.

Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1: Více než 50% pedagogů by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza nebyla potvrzena, slovní hodnocení upřednostňuje pouze 30,56% pedagogů.

Hypotéza č. 2: Více než 50% dotázaných rodičů žáků s SPU by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza nebyla potvrzena, slovní hodnocení by uvítalo pouze 4,00% rodičů.

Hypotéza č. 3: Více než 50% žáků by preferovalo slovní hodnocení před klasifikací vyjádřenou numerickou stupňovací škálou (1 - 5).

Hypotéza nebyla potvrzena, 60% žáků upřednostňuje klasifikaci známkou.

Hypotéza č. 4: Nejméně 60% dotázaných uvede, že ve školách převažuje hodnocení vyjádřené stupňovací numerickou škálou (1 - 5).

Hypotéza byla potvrzena, 73,53% z celkového počtu respondentů uvedlo, že se setkává s touto formou hodnocení.

Hypotéza č. 5: Více než 40 % dotázaných rodičů žáků s SPU nepovažuje hodnocení v současné škole za ideální.

Hypotéza byla potvrzena, hodnocení v současné škole nepovažuje za ideální 64% dotázaných rodičů.

Hypotéza č. 6: Alespoň 50% dotázaných rodičů uvede, že neoptimálnějším hodnocením by mohla být kombinace slovního hodnocení se známkami.

Hypotéza byla potvrzena, 76% dotázaných rodičů uvedlo, že ideálním hodnocením by pro ně představovala kombinace klasifikace a slovního hodnocení.

Hypotéza č. 7: Více než 60% dospělých respondentů bude považovat za důležité, aby součástí hodnocení žáka bylo i jeho vlastní sebehodnocení.

Hypotéza nebyla potvrzena, 92% rodičů a 88,89% pedagogů uvedlo, že by sebehodnocení žáka nemělo být součástí celkového hodnocení.

Hypotéza č. 8: Více než 45% respondentů nebude souhlasit s úplným zrušením hodnocení.

Hypotéza byla potvrzena, s úplným zrušením hodnocení ve školách nesouhlasí 94,12% respondentů.

ZÁVĚR

Způsob a metody posuzování výsledků práce žáků by měl být v souladu se základními principy školního vzdělávacího programu, který by měl být založen na partnerském vztahu k žákovi a realizován v bezpečném prostředí. Právě oblast hodnocení je ukázkou toho, jak se tento partnerský vztah a bezpečné prostředí ve škole skutečně myslí, vnímá a především realizuje. Žák musí vědět, v čem a proč bude vzděláván, kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude hodnocen.

Hodnocení ve škole bylo donedávna chápáno jako činnost, kterou provádí výhradně vyučující. V poslední době se však stále více hovoří o sebehodnocení žáků, které má pro každého při učení velký význam. Žáci se tak stávají z pouhých pasivních příjemců pokynů a informací vyučujících aktivními subjekty v procesu učení, jsou nuceni více přemýšlet o učivu, o svém vlastním úsilí a o svých možnostech. Větší zainteresování na svém učení vede i k dosažení lepších výsledků. Součástí hodnocení by tedy mělo být i sebehodnocení žáka, jeho schopnost posoudit výsledek své práce, vynaloženého úsilí a své další možnosti a rezervy. Sebehodnocení žáka je považováno za jednu z významných kompetencí, kterou chceme žáky naučit. Zde jsou ještě značné mezery, což v praxi ukázal dotazníkový průzkum.

Při hodnocení se vždy posuzuje individuální pokrok žáka, při respektování jeho individuálních předpokladů bez srovnávání s ostatními spolužáky. Hodnotí se vždy činnost žáka respektive jeho výsledek, nikoliv žáka samotného. Zejména je nutné vyvarovat se negativního hodnocení typu "jsi popleta", "jsi

hloupý" apod. Hrozí totiž nebezpečí, že se dítě se svým posouzením postupně ztotožní (jsem lenoch, co s tím nadělám?). Není ani vhodné příliš zdůrazňovat dobré vlastnosti a schopnosti žáka způsobem "jsi vynikající počtář" apod., což vede někdy k přehnanému sebevědomí. Hodnocení vykonané práce však musí mít celkově podporující charakter. Je tedy nutná značná dávka empatie a pedagogického taktu, aby všechny tyto podmínky byly zastoupeny a hodnocení bylo celkově v rovnováze a plnilo dobře všechny svoje funkce.

Hodnocení je důležitou informací pro žáka samotného i pro jeho rodiče. Zejména hodnocení za delší období by mělo obsahovat informace nejen o výsledcích, ale i o průběhu učení. Kromě konstatování dosažené úrovně je třeba věnovat pozornost doporučení, jak lze výsledky v příštím období zlepšit. A v tomto důležitém bodě je stěžejní hodnocení slovní. Ideální formou hodnocení se tedy zdá být kombinace hodnocení slovního a klasické známky, doplněné o vlastní sebehodnocení žáka. Toto tvrzení potvrdil i dotazníkový průzkum, podle něhož by doprovodné slovní hodnocení většina rodičů uvítala.

Důležité je hodnocení i pro pedagogy, kterým ukazuje, jaké jsou výkony žáka, jeho možnosti a je významným vodítkem pro další výuku. Zde je slovní hodnocení také mnohem výhodnější, neboť samotná známka o různých dílčích dovednostech žáka příliš nevyovídá. Umožňuje rovněž hodnotit ty aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a jejichž hodnocení tradičními formami nedává dobrý smysl, např. skupinovou práci. Kvalitní slovní hodnocení může být rovněž hodnotným východiskem pro rozhovor o výsledcích žáka s ním samotným a jeho rodiči.

Proto je velice důležité, aby každá škola ve svých pravidlech pro hodnocení žáků přesně vymezila způsoby hodnocení, které budou na jednotlivých stupních, konkrétních ročnících a vyučovacích předmětech, při hodnocení žákova výkonu využívané a stanovila kritéria hodnocení, která budou pro jednotlivé způsoby hodnocení žákova výkonu obecně platná a při hodnocení využívána. Žáci samotní by měli být k takovému způsobu hodnocení od začátku vedeni, aby rozuměli jeho významu a dokázali s ním pracovat ve svůj prospěch.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČERNÁ, M. (ed.) *Kapitoly z psychopedie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství D&H, 1999.

KOCUROVÁ, M. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

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

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.

MUŽIČ, V. *Testy vědomostí*. 1. vyd. Praha: SPN, n.p. 1971.

NOVOTNÁ, M. a M. KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. Vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

- SCHIMUNEK, F. - P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, n.p., 1974.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- STARÁ, J. et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2006. ISBN: 80-86307-28-X.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
- VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství*. 1. Vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-710-6.
- VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- WEIMEROVÁ, B., S. HESSOVÁ a M. BRADEMANNOVÁ. *Jak si zlepšit známky*. 1. vyd. Praha: Amulet, s.r.o., 2002. ISBN 80-86299-93-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-514-1.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

Česká republika. Školský zákon. In *Sbírka zákonů*. 2004, 190, s. 10260 - 10348. Dostupný také z WWW:
<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novy-skolsky-zakon-1?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.[online]. Dostupné z
WWW:<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=295>.

Seznam ostatních zdrojů

SHERMAN, G. F. *Dyslexie: Může za to jen váš mozek?* In: Kucharská, A. *Sborník 1996 - Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997. ISSN 1211-670X.

STARÝ, K. *Formativní hodnocení – Zpráva o mezinárodním semináři OECD*. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, s. 394.

Vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Sbírka zákonů ČR*, 2005, částka 20.

SEZNAM ZKRATEK

SPU	- specifické poruchy učení
LMD	- lehké mozkové dysfunkce
ADD	- Attention Deficit Disorder; porucha pozornosti
ADHD	- Attention Deficit Hyperactivity Disorder; porucha pozornosti s hyperaktivitou
CNS	- centrální nervová soustava
PPP	- Pedagogicko – psychologická poradna
SPC	- Speciálně pedagogické centrum
IVP	- individuální vzdělávací plán
MKN	- Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ČR	- Česká republika
ČSR	- Československá republika
SEVT	- Statistické a evidenční vydavatelství tiskopisů

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

0

Seznam grafů

0

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pedagogové – slovní hodnocení	71
Tabulka 2: Pedagogové – nejčastěji užívané hodnocení .	72
Tabulka 3: Pedagogové – autoevaluace žáků	72
Tabulka 4: Pedagogové – provádění autoevaluace.....	73
Tabulka 5: Pedagogové – autoevaluace jako součást hodnocení.....	73
Tabulka 6: Pedagogové – úplné zrušení hodnocení.....	74
Tabulka 7: Pedagogové - pohlaví	74
Tabulka 8: Pedagogové - věk	75
Tabulka 9: Pedagogové - vzdělání	76
Tabulka 10: Rodiče – vnímání hodnocení	76
Tabulka 11: Rodiče – dostupné hodnocení	77
Tabulka 12: Rodiče – navrhované hodnocení	78
Tabulka 13: Rodiče – sebehodnocení žáků	78
Tabulka 14: Rodiče – sebehodnocení žáků jako součást hodnocení	79
Tabulka 15: Rodiče – úplné zrušení hodnocení	79
Tabulka 16: Rodiče - pohlaví	80
Tabulka 17: Rodiče - věk	80
Tabulka 18: Rodiče - vzdělání	81

Tabulka 19: Žáci – dostupné hodnocení.....	82
Tabulka 20: Žáci – navrhované hodnocení	82
Tabulka 21: Žáci - sebehodnocení	83
Tabulka 22: Žáci – úplné zrušení hodnocení.....	83
Tabulka 23: Žáci - pohlaví.....	84

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro pedagogy žáků s SPU	I
Příloha B – Dotazník pro rodiče žáků s SPU	III
Příloha C – Dotazník pro žáky s SPU	V

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro pedagogy žáků s SPU

Vážení kolegové,

ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká hodnocení žáků s SPU v ZŠ.

Dotazník by měl zpracovat základní preference pedagogů, týkající se formy hodnocení žáků s SPU v ZŠ. Informace vyhodnoceného dotazníku použiji pro svou bakalářskou práci.

Dotazník obsahuje 9 otázek, odpověď, kterou zvolíte, prosím zakřížkujte.

1. Upřednostňujete slovní hodnocení pro žáky s SPU?

- Ano
- Ne
- Pokud ne, uveďte proč:

2. Jaké hodnocení žáků s SPU nejčastěji používáte?

- Klasické známky (1-5)
- Slovní hodnocení bez známek
- Znamky s doprovodným slovním hodnocením
- Body
- Procenta
- Sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků
- Se vším výše uvedeným
- Jiné, uveďte jaké:

3. Měli by žáci provádět autoevaluaci?

- Ano
- Ne

4. Provádíte se svými žáky s SPU autoevaluaci?

- Ano
- Ne

5. Měla by být autoevaluace žáků součástí jejich celkového hodnocení?

- Ano
- Ne

6. Někteří lidé navrhují úplné zrušení jakéhokoliv hodnocení.

- Souhlasím
- Nesouhlasím

7. Jsem:

- Žena
- Muž

8. Věk:

- 16-20
- 20-25
- 25-35
- 35-55
- 55-65
- 65 a více

9. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- Středoškolské
- Vysokoškolské

Velmi děkuji za Vaši spolupráci a za Váš čas, věnovaný vyplnění dotazníku 😊.

Příloha B – Dotazník pro rodiče žáků s SPU

Vážení rodiče,

ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká hodnocení žáků s SPU v ZŠ.

Dotazník by měl zpracovat základní náhled rodičů na způsob a možnosti hodnocení žáků s SPU v ZŠ. Informace vyhodnoceného dotazníku použiji pro svou bakalářskou práci.

Dotazník obsahuje 9 otázek, odpověď, kterou zvolíte, prosím zakřížkujte.

1. Připadá vám osobně současné hodnocení v ZŠ ideální?

- Ano
- Ne

2. S jakým hodnocením se setkáváte?

- Klasické známky (1-5)
- Slovní hodnocení bez známek
- Známky s doprovodným slovním hodnocením
- Body
- Procenta
- Sebekritické hodnocení žáka svých vlastních výsledků
- Se vším výše uvedeným

3. Jaký způsob hodnocení byste navrhol (a) vy?

- Klasické známky
- Známky + slovní hodnocení
- Slovní hodnocení bez známek
- Procenta
- Body
- Jiné: (uveďte jaké)

4. Měli by žáci provádět vlastní sebehodnocení?

- Ano
- Ne

5. Mělo by být sebehodnocení žáků součástí celkového hodnocení?

- Ano
- Ne

6. Někteří lidé navrhují úplné zrušení jakéhokoliv hodnocení.

- Souhlasím
- Nesouhlasím

7. Jsem:

- Žena
- Muž

8. Věk:

- 16-20
- 20-25
- 25-35
- 35-55
- 55-65
- 65 a více

9. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- Základní
- Středoškolské
- Vysokoškolské

Velmi děkuji za Vaši spolupráci a za Váš čas, věnovaný vyplnění dotazníku 😊.

Příloha C – Dotazník pro žáky s SPU

Ahoj 😊,

ráda bych Tě požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká Tvého hodnocení ve škole. Je to 5 jednoduchých otázek. Odpověď, pro kterou se rozhodneš, zakřížkuj.

1. Jaké hodnocení teď dostáváš?

- Znamku (1-5)
- Slovní hodnocení bez známek
- Znamky se slovním hodnocením
- Body
- Procenta
- Hodnotím se sám (sama)

2. Jaké hodnocení by se ti líbilo nejvíc?

- Jenom známku
- Znamky + slovní hodnocení
- Jenom slovní hodnocení
- Body
- Procenta
- Hodnotil bys svou práci jen ty sám (sama)

3. Chtěl bys svou práci ohodnotit i ty sám (sama)?

- Ano
- Ne

4. Zrušil(a) bys hodnocení ve škole úplně?

- Ano
- Ne

5. Jsem:

- Dívka
- Chlapec

Hotovo 😊! Děkuji za pomoc a Tvůj čas 😊.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Martina Prýmová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

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

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 81

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 23

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Hadj Moussová