

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Tereza Siberová

**Formativní hodnocení ve speciální třídě při běžné
základní škole**

Olomouc 2024

vedoucí práce: PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlášení

Já níže podepsaná prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně za pomoci použití uvedených pramenů a konzultace s vedoucí práce.

V Olomouci

podpis:

Tereza Siberová

Poděkování

Chtěla bych vyjádřit velké poděkování mé vedoucí práce PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D. Děkuji za její velmi vstřícné a milé vedení této diplomové práce, za věnovaný čas a trpělivost a za její cenné rady. Dále bych chtěla také poděkovat všem, co se semnou společně podíleli na výzkumné části.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Školní vzdělávání žáků	9
1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	10
1.3 Rámcově vzdělávací programy pro žáky vzdělávající se ve speciální třídě... 11	
1.3.1 RVP pro základní vzdělávání - Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření	12
1.3.2 RVP pro obor vzdělání základní škola speciální	12
1.4 Individuálně vzdělávací plán	13
2 KATEGORIE SPECIFICKÝCH POTŘEB ŽÁKŮ VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ.....	14
2.1 Žáci s mentálním postižením	14
2.1.1 Lehké mentální postižení	14
2.1.2 Středně těžké mentální postižení	15
2.1.3 Těžké mentální postižení	15
2.2 Žáci s poruchou autistického spektra	15
2.3 Žáci s dětskou mozkovou obrnou.....	16
2.4 Žáci s epilepsií.....	16
2.5 Žáci s diabetem.....	16
2.6 Žáci s poruchou chování	17
3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	18
3.1 Sumativní hodnocení.....	18
3.1.1 Hodnocení klasifikačním stupněm	18
3.1.2 Slovní hodnocení	19
3.2 Formativní hodnocení	20
3.2.1 Metody formativního hodnocení	21
PRAKTICKÁ ČÁST	25

4 ZAVÁDĚNÍ VYBRANÝCH NÁSTROJŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ U VYBRANÉ SPECIÁLNÍ TŘÍDY ZŠ	25
4.1 Uvedení do praktické části	25
4.2 Cíl šetření	26
4.3 Metody šetření	27
4.4 Vzorek šetření	28
4.5 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků s těžkým mentálním postižením	29
4.5.1 Zavádění nástroje 1	30
4.5.2 Zavádění nástroje 2	32
4.5.3 Zavádění nástroje 3	34
4.5.4 Zavádění nástroje 4	36
4.6 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků se středně těžkým mentálním postižením a žáků na I. stupni s lehkým mentálním postižením	39
4.6.1 Zavádění nástroje 1	42
4.6.2 Zavádění nástroje 2	43
4.6.3 Zavádění nástroje 3	45
4.6.4 Zavádění nástroje 4	49
4.7 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením na II. stupni	53
4.7.1 Zavádění nástroje 1	54
4.7.2 Zavádění nástroje 2	57
4.7.3 Zavádění nástroje 3	59
4.7.4 Zavádění nástroje 4	63
SHRNUTÍ VÝSLEDKU A DISKUZE	65
ZÁVĚR	71
SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ	73
SEZNAM OBRÁZKŮ	78

ÚVOD

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala **Formativní hodnocení ve speciální třídě při běžné základní škole**. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že zavádění formativního hodnocení je teď velmi populární v České republice a i na škole, na které momentálně pracuji, toto hodnocení zavádějí. Do zavádění formativního hodnocení se zapojila i speciální třída, která je při běžné základní škole zřízena. V této třídě je ale formativní hodnocení o něco těžší zavádět, je zde více vzdělávacích programů a různé speciálně vzdělávací potřeby žáků s různými zdravotními problémy. Proto jsem se rozhodla mapovat po dobu dvou let jejich postupné zavádění a sdílet tak různé metody, které zde vyzkoušeli a říct, jaké pozitiva negativa to přineslo.

Cílem této diplomové práce bude, jak už jsem výše zmiňovala, mapovat dva roky metody a postupy zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě a sdílet různé poznatky a poznámky zavádějících učitelů a asistentů pedagoga.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena dále na tři části. První část se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žáků s mentálním postižením, jelikož všichni žáci ve speciální třídě, kde probíhalo výzkumné šetření, mají jeden ze stupňů mentálního postižení. Uvedeme si, zde jednotlivé vzdělávací programy, podle kterých žáci ze speciální třídy z výzkumného šetření vzdělávají a jaké další podpůrná opatření mohou žákům při vzdělávání pomoci.

Ve druhé části si ve zkratce popíšeme jednotlivé kategorie specifických potřeb, které mají žáci ve speciální třídě diagnostikovány.

V závěrečné, třetí části si uvedeme různé typy hodnocení, se kterými se ve školách setkáváme a následně si blíže popíšeme, co je to vlastně to formativní hodnocení a jak vypadá.

V praktické části se pak už budeme věnovat našemu procesu zavádění formativního hodnocení a postupně si uvedeme jednotlivé kroky, které učitelé a asistenti pedagoga postupně zaváděli. Uvedeme si jejich pohledy z jejich pravidelných diskuzí na jednotlivé kroky a každý nástroj, který postupně ve třídě zaváděli, společně daný nástroj zhodnotíme a

vysvětlíme, proč se dále tímto směrem učitelé a asistenti pedagoga nezaubírali a vymýšleli další možné metody.

Diplomová práce by mohla být do budoucna vhodná pro speciální školy, nebo speciální třídy při běžné základní škole, dokonce i pro žáky s lehkým mentálním postižením, kteří jsou integrováni do běžných tříd, pokud by se v budoucnu rozhodli zavést formativní hodnocení. Mohou se v ní inspirovat, nebo si převzít nějaký nástroj, který bude při tomto výzkumném šetření použit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V první kapitole se budeme věnovat vzdělávání žáků ze speciální třídy, ve které probíhalo výzkumné šetření. Tito žáci mají stejně jako běžní žáci povinnou školní docházku. Jelikož by pro ně bylo nemožné dosahovat stejných znalostí a dovedností jako dosahují běžní žáci, upravili se jim podmínky v legislativě a přizpůsobil se jim rámcově vzdělávací program. Níže si popíšeme, jaká legislativa se zabývá vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a podle kterých vzdělávacích programů se tito žáci mohou vzdělávat a jaké podpůrná opatření mohou využívat.

Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nám definuje školský zákon 561/2004 Sb. §16 odstavec 1 a to následovně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*.

1.1 Školní vzdělávání žáků

V dnešní době má právo na vzdělávání každý bez ohledu na jakékoliv postižení. Toto právo je ukotveno v Listině základních práv a svobod, stejně tak i v dalších zákonech, jako je například Zákon o rodině. (Černá, 2015)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je obsaženo také v následujícím zákoně 561/2004 Sb. a vyhlášce 27/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů).

561/2004 Sb. školský zákon

Školský zákon pojednává o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli také jinak Školský zákon. Konkrétně §16 se zabývá vzděláváním žáků s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, vady řeči, souběžný, postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchy učení nebo chování a odkazuje na podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Zde najdeme výčet podpůrných opatření, na která mohou žáci dosáhnout.

Právě školský zákon zajišťuje nárok na vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci tak mají nárok na vzdělávání dle jejich potřeb a možností. (Černá, 2015)

Školský zákon v §16 mluví také o podpoře v podobě podpůrných opatření, ve kterých jsou uvedeny nezbytné úpravy, které dítě, žák, nebo student potřebuje ve vzdělávání a dalších školních službách. Podpůrná opatření odpovídají jeho zdravotnímu stavu, prostředí, ve kterém vyrůstá, nebo jiným životním podmínkám. Podpůrná opatření jsou poskytována školou a školským zařízením bezplatně dětem, žákům, nebo studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření členíme do 5 stupňů. 1. stupeň podpůrných opatření (dále jen PO) si uplatňuje i bez doporučení školského poradenského zařízení škola, nebo školské zařízení. 2. – 5. stupeň lze uplatnit pouze v případě, že je podpůrné opatření doporučeno školním poradenským zařízením, souhlasem zletilého žáka, nebo studenta v případě nezletilého žáka jde o informovaný souhlas jeho zákonného zástupce. (Školský zákon 561/2004 Sb. § 16)

Žáci, kteří navštěvují speciální třídu, ve kterém probíhalo výzkumné šetření, mají tedy školským poradenským zařízením, konkrétně speciálním pedagogickým centrem doporučené podpůrné opatření 2. - 5. stupně.

Vyhláška 27/2016 Sb.

Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dále zabývá vyhláška číslo 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška uvádí jednotlivé formy vzdělávání žáků se SVP a to konkrétně v §3.

1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V České republice obecně platí povinná školní docházka 9 let. Tato povinná školní docházka se vztahuje i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento vzdělávací cyklus začíná v 6ti letech, je ale možné udělit odklad. V tomto případě musí žák nastoupit nejpozději ve školním roce, kdy dovrší 8 let. Školní docházku musí žák dokončit maximálně při dovršení 17 let, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je to až do 20 let. Pokud jde o žáka s těžším mentálním postižením, či více vadami, nebo autismem, může být tato věková hranice posunuta až do 26 let, musí být ale udělen souhlas zřizovatele školy. (Bendová, Zíkl, 2011)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat ve speciálních školách, ve speciálních třídách při běžných ZŠ, anebo v běžných třídách s podporou asistenta pedagoga.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě při běžné ZŠ, nebo v běžných třídách nazývá inkluze.

Cílem inkluze je začlenit všechny žáky přímo do hlavního proudu vzdělávání a zajistit optimální podmínky, jak pro kognitivní, tak sociální rozvoj všech a podpořit tak vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová, 2004). Je to tedy možnost, jak vzdělávat žáky i s těžkým, nebo kombinovaným postižením v běžných školách, nebo speciálních třídách při běžné základní škole.

Vzdělávání ve speciální třídě při běžné ZŠ můžeme jinak nazývat také jako skupinová integrace. Žák se tedy vzdělává ve třídě, kde jsou pouze žáci, kteří mají nějaké zdravotní postižení, nebo jiný druh odlišností. (Tannenbergerová, 2016)

Díky proměně atmosféry ve třídě (škole) je prostřednictvím inkluzivního vzdělávání umožněno začlenit do hlavního proudu vzdělávání všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí, které mají těžké postižení. (Lebeer, 2006)

Speciální třídy a školy jsou zřízené podle školského zákona 561/2004 Sb. v platném znění v §16 odstavec 9. A je zřízena pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, vadami řeči, vývojovými poruchy chování a učení, souběžným postižením více vadami, nebo autismem. Podmínkou přijetí do těchto škol, nebo tříd je písemná žádost zákonného rodiče a dále doporučení školského poradenského zařízení.

1.3 Rámcově vzdělávací programy pro žáky vzdělávající se ve speciální třídě

Rámcově vzdělávací program, neboli ve zkratce RVP je hlavním kurikulárním dokumentem, který vzniká na státní úrovni a vydává ho MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). RVP máme pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Dále se setkáváme i s RVP pro speciální školy a v rámci RVP pro základní školy jsou součástí minimální doporučené úrovně, podle kterého se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením.

Co to ale vlastně RVP je? MŠMT definuje RVP následovně: RVP vymezuje, co všechno je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání, specifikuje jednotlivé úrovně klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosahovat, po ukončení základního vzdělávání, dále vymezuje vzdělávací obsah, do kterého patří učivo a očekávané výstupy, průřezová témata, stanovuje standardy a je podkladem pro střední školy při stanovení požadavků na žáky při přijímacím řízení pro vstup na střední vzdělávání. (MŠMT)

Rámcově vzdělávací program je hlavním dokumentem, k sestavování školního vzdělávacího programu, který si každá škola na základě výstupů z RVP vypracuje. (Školský zákon 561/2004 Sb.)

1.3.1 RVP pro základní vzdělávání - Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

RVP základní školy s minimální doporučenou úrovní je program pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, který je součástí RVP základních škol. Principem je respektování jejich snížené úrovně rozumových schopností, jejich pracovní a fyzické možnosti a předpoklady. Vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám je nezbytné, aby při vzdělávání uplatňovali přístupy odpovídající jejich vývojovým a osobnostním specifikům za přispění podpůrných opatření. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013).

1.3.2 RVP pro obor vzdělání základní škola speciální

RVP pro základní školu speciální vymezuje podmínky pro vzdělávání všech žáků, kteří mají různé stupně mentálního postižení. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

V rámci tohoto vzdělávání je především kladen důraz na jednotlivé kompetence z oblasti sociální, komunikativní, pracovní personální a nově také digitální. Každý žák na konci školní docházky by měl dosahovat úrovně jednotlivých klíčových kompetencí a to v rámci svých možností a schopností. (MŠMT)

Rámcově vzdělávací program pro základní školu speciální obsahuje dva díly. Ty jsou zpracované podle stupně mentálního postižení žáka a jsou navzájem prostupné. I. díl je pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. II. díl je pro žáky s těžkým mentálním postižením, nebo kombinovaným postižením. Zatímco kapitoly A, B a D jsou pro oba díly shodné. Kapitola C má odlišný obsah, je zpracována podle konkrétních potřeb žáků daných skupin. Tato kapitola je zaměřená na pojetí a cíly vzdělávání, vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí. (RVP ZŠS 2008)

1.4 Individuálně vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán patří mezi podpůrné opatření, které je podmíněno doporučením školského poradenského zařízení a souhlasem zákonných zástupců žáka. Škola je na základě doporučení školského poradenského zařízení povinna žákovi s přiznanými podpůrnými opatřeními individuální vzdělávací plán zpracovat a vzdělávat podle něj. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který upravuje obsah vzdělávacího procesu, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, metody a formy výuky a hodnocení žáka, v případě žáků s lehkým mentálním postižením také úpravu očekávaných výstupů vzdělávání žáka. (Vyhláška 27/2016 Sb. § 3)

2 KATEGORIE SPECIFICKÝCH POTŘEB ŽÁKŮ VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ

Ve speciální třídě, kde probíhalo výzkumné šetření, se vzdělávají žáci s mentálním postižením, přičemž převážná část spíše žáků má k mentálnímu postižení diagnostikové i další postižení. V této části si tedy blíže přiblížíme jejich specifických potřeb.

2.1 Žáci s mentálním postižením

Mentální postižení patří mezi vývojovou poruchu sjednocení psychických funkcí, které postihují jedince v tělesné, duševní a sociální složce jeho osobnosti. V procesu učení je nejvíce vidět trvale porušená schopnost poznávací. Stupeň mentálního postižení má vliv na možnosti vzdělávání a výchovy jedinců. U jedince s mentálním postižením dochází v průběhu vývoje k celkovému snížení intelektových schopností. (Pipeková, 2006)

10. mezinárodní klasifikace nemocí dělí do 6 kategorií:

1. F70 Lehká mentální retardace s IQ 69-50
2. F71: Středně těžká mentální retardace s IQ 49-35
3. F72: Těžká mentální retardace s IQ 34- 20
4. F73: Hluboká mentální retardace s IQ 19 a nižší
5. F78: Jiná mentální retardace
6. F79: Nespecifikovaná mentální retardace (MKN – 10)

Speciální třídu navštěvují žáci s lehkou, středně těžkou a těžkou mentální retardací. Tyto stupně si v následující části charakterizujeme blíže.

2.1.1 Lehké mentální postižení

Charakteristikou jedinců s lehkým mentálním postižením je schopnost používat účelně řeč v každodenním životě, udržet konverzaci, komunikovat. Dokážou se bez závažnějších důvodů začlenit do sociálního prostředí. (Bendová, Zikl, 2011)

Žák s lehkým mentálním postižením může mít ve škole potíže při teoretické práci, proto je vhodné u těchto žáků zaměřit vzdělávání na rozvoj schopností a kompenzaci nedostatků. (Vančová, 2005 in Bendová, Zikl, 2011) Další specifické problémy ve vzdělávání se mohou objevit v oblasti čtení, psaní (Bendová, Zikl, 2011)

2.1.2 Středně těžké mentální postižení

U žáka se středně těžkým mentálním postižením je z hlediska vývoje opožděn rozvoj vyjadřovací složky řeči, nebo opožděná schopnost porozumět obsahu řeči. Někteří žáci se nenaucí mluvit nikdy, i přesto že rozumí verbálním instrukcím. (Bendová, Zikl, 2011)

Žáci mají omezenou oblast soběstačnosti, manuální zručnost. Pokroky ve škole jsou omezeny podle možností žáka, někteří žáci si dokážou osvojit s pomocí pedagoga základy čtení, psaní, počítání. Díky speciálním vzdělávacím programům je žákovi poskytnuta podpora k rozvíjení svého omezeného potenciálu a zároveň k získání dovedností a znalostí na základní úrovni. (Švarcová, 2006 in Bendová, Zikl, 2011)

2.1.3 Těžké mentální postižení

U žáků s těžkým mentálním postižením je možné, že se řeč vůbec nevytvoří a pokud ano, je pouze na úrovni základních elementů, například pudových hlasových projevů, které se mění podle toho, jde-li o projev radosti, spokojenosti, zlosti, odporu, atp. (Bendová, Zikl, 2011)

Možnosti vzdělávání a výchovy žáků s těžkým mentálním postižením je značně omezená. Ze zkušeností můžeme říct, že pokud nastavená včasná systematická práce a dostatečně odborná výchovná, vzdělávací a zároveň rehabilitační péče, může to hrát důležitou roli v rozvíjení dovedností jako například jemná, hrubá motorika, komunikační schopnosti, rozumové schopnosti, samostatnost a zlepšit tak celkové kvalitu života těchto žáků. (Švarcová, 2006 in Bendová, Zikl, 2011)

2.2 Žáci s poruchou autistického spektra

U žáků s poruchou autistického spektra je důležité při výchově a vzdělávání mít připravený strukturovaný obsah dne. Pomocí vizualizovaného rozvrhu dne se žákem systematicky začít na plánované činnosti pracovat. Žák by měl v rámci výchovy a vzdělávání pracovat pravidelně na nácviku komunikace, sebeobsluhy a sociálního chování. Je zapotřebí, aby učitel respektoval specifika poruch autistického spektra a neočekával od něj, že se přizpůsobí požadavkům, které učitel klade na ostatní spolužáky. (Národní pedagogický institut)

2.3 Žáci s dětskou mozkovou obrnou

Jedná se o poruchu, která porušila centrální nervový systém, který se projevuje nejen na motorických drahách, ale také na senzomotorických nevyjímaje smyslových. Můžeme se při dětské mozkové obrně setkat i s mentálním postižením. (Pfeiffer, 2007)

Žák s dětskou mozkovou obrnou je snadno unavitelný, má pomalé tempo v oblasti mentálních a motorických funkcí, sníženou, nebo kolísavou pozornost, má obtíže se zapamatováním, uchováním a využitím informací. Žák má omezené schopnosti v oblasti zrakové a sluchové diferenciací a v důsledku toho vyžaduje větší míru podpory ve všech vzdělávacích oblastech. U žáka se setkáváme s problémy v komunikaci, v krajním případě žák nekomunikuje vůbec. (Fraiová in Čadová a kol., 2015)

2.4 Žáci s epilepsií

Epilepsie je takové onemocnění, které se projevuje častým opakováním epileptických záchvatů. Záchvat je vyvolaný náhlou nerovnováhou tlumících a stimulujících systémů v mozku. Epileptické záchvaty mají různý průběh, jsou jinak dlouhé, liší se jejich vznikem. V některých případech může epileptický záchvat doprovázet změna vědomí, pocity brnění, nebo záškuby, křeče. Záleží na poloze ohniska, epileptického ložiska. (Čadová a kol., 2015)

K žákům s epilepsií by měl učitel přistupovat stejně, jako k jeho spolužákům, musí jen respektovat jeho specifické potřeby. (Čadová a kol., 2015)

2.5 Žáci s diabetem

Dětská cukrovka patří mezi vážné onemocnění. Když má dítě nedostatek inzulínu v krvi, nemůže se mu v těle přeměňovat cukr v krvi na potřebný pro svaly, nebo také játra. Žák je tak ohrožen stavem bezvědomí a to buď z důvodu nízké hladiny cukru v krvi, nebo naopak při jeho nahromadění v těle. Na změnách stavu cukru v krvi má vliv trápení, rozčilení, nějaká větší námaha, ať už psychická, nebo fyzická, apod. Tyto vlivy a mnoho dalších tak mohou stát za zhoršeným stavem. (Gutvirth a kol. 1984 in Kábele a kol, 1992)

Povinností rodičů i učitelů je zajišťovat dětem vhodný a klidový každodenní režim. Při vzdělávání je nutné zařazovat častější přestávky během déletrvající práci. Je důležité žáka během vzdělávání nepřetěžovat, přihlížet při zadávání práce k jeho momentálnímu zdravotnímu stavu. (Kábele a kol., 1992)

2.6 Žáci s poruchou chování

O poruchách chování mluvíme v případě, že žák si význam norem uvědomuje, ale není v jeho možnostech se jimi řídit, nebo je přijmout. (Švarcová, 2002)

Porucha chování může v oblasti socializace vnímat jako odchylku, kdy není v možnostech jedince respektovat normy chování, které jsou odpovídající jeho věku, nebo na úrovni jeho rozumových schopností. (Vágnerová, 2008)

3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Ve třetí kapitole se budeme věnovat možnostem hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to konkrétně se sumativním hodnocením a formativním hodnocením. Klasifikace a hodnocení patří ke každému vzdělávacímu a výchovnému procesu a to i u žáků jednotlivých kategorií specifických potřeb.

Každá škola si tvoří svůj vlastní pohled na klasifikaci a hodnocení a ten uvádějí ve své dokumentaci o hodnocení žáků, která je součástí školního vzdělávacího procesu. Podle školského zákona 561/2004 Sb. si může škola zvolit buď klasifikační stupeň hodnocení, slovní hodnocení, nebo kombinaci obojího.

3.1 Sumativní hodnocení

Čapek (2022) uvádí, že sumativní hodnocení přichází k žákovi až v okamžiku, kdy není možnost nic změnit. Sumativní hodnocení vyhodnocuje až konečné výsledky a to zpravidla ústním zkoušením, nebo testem apod. Někdy se mu také říká finální hodnocení.

Starý (2006) o sumativním hodnocení říká, že je to hodnocení, které slouží spíše někomu jinému. Mezi typický příklad patří závěrečné vysvědčení, které je informativní spíše pro rodiče, nebo střední školy, kam se žák v polovině devátého ročníku hlásí. Informaci poskytuje také žákovi, ale v takové fázi, kdy žák s výsledkem nemůže už nic dělat.

3.1.1 Hodnocení klasifikačním stupněm

Pod pojmem klasifikační stupeň rozumíme číslice v rozmezí 1 až 5. Tyto číslice sdělují žákům a rodičům, jak si žák vedl v zadaném úkolu. Známkou 1 je myšleno, že žák podal vynikající výkon, zatímco známka 5 znamená nejhorší výkon. Klasifikační stupeň učitelům umožňuje dát žákovi okamžitou a hlavně rychlou informaci o jeho výkonu. Tato informace ale žákovi ani jeho rodičům neposkytne dostatečnou zpětnou vazbu.

Autoři různých odborných publikací se k hodnocení klasifikačním stupněm vyjadřují následovně:

Slavík (1999) říká, že i známky mohou být formativního charakteru, ale pouze v takovém případě, kdy jsou pro žáka informativní, korektivní a učí se díky nim kontrolovat svou práci a přebírají odpovědnost za své učení.

Amonašvili (1987) vnímá známky jako příznak odcizeného hodnocení a to proto, že žák není veden k uvažování nad souvislostí známky a jeho aktivními činy a svými možnostmi. Jelikož známku on sám neovládá, jediný, kdo zná pravý smysl získané známky je učitel. Samotná známka se tak dotýká nejen vědomí, ale také citů žáků a neprožívá jí jen samotný žák, ale i jeho kamarádi nebo rodiče.

Klasifikační hodnocení, neboli známka má řadu nevýhod a to například z hlediska toho, že i samotní učitelé se mohou v hodnocení dopouštět několika závažných chyb a mohou tak za negativní dopady známky. Mezi závažné chyby patří například hodnocení během stále probíhajícího se učení známkou. Žákům poskytují zpětnou vazbu za jejich výkon v takové podobě, že jejich výkon je výborný, dobrý, nebo špatný, bez žádného dalšího komentáře, ve kterém by mu sdělili, v čem by se měl zlepšit. Žáky chválí a kritizují, ale pouze obecně, nebo jim dávají odměny, nebo tresty (Brookhart, 2017)

Jak vidíme, hodnocení známkou nese spoustu rizik. Důležité je také zmínit to, že někdy se učitel do pětistupňové škály nevejde a potřebuje si jí rozšířit o mínusy, plusy za známkou, nebo velké, malé známky jak uvádí výrok učitelky 2. stupně v publikaci Starý, Laufková (2016).

3.1.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je ve škole jedno z nejznámějších forem alternativního hodnocení. Je to způsob, kterým žák a jeho rodič dostávají informace od učitele o procesu vzdělávání žáka ve škole. Slovní hodnocení má své přednosti, ale nese sebou také nezanedbatelná rizika. Zásadou slovního hodnocení by měl být výpověď o průběhu učení, co již má žák zvládnuto, co je dalším cílem vzdělávání, nebo informace o jeho chování. V žádném případě by slovní hodnocení nemělo být pojato jako hodnocení žáka ve smyslu jeho osoby, nebo jeho vlastností. (Nováčková in Stará, 2006)

Číhalová, Mayer (1997) dělí ve své publikaci 3 typy slovního hodnocení. Jako první uvádějí hodnocení, které učitelé sdělují žákovi. Takové hodnocení musí formulované tak, aby odpovídalo věku žáka a bylo pro něj pochopitelné. Dalším typ uvádějí hodnocení, které sděluje informace o vzdělání žáka rodičům. Opět je nutné brát zřetel na jasné srozumitelné sdělení ať už psané, nebo vyřčené. Posledním typ slovního hodnocení je takové hodnocení, které si vede pedagog pouze pro vlastní potřebu. Jedná se o podrobné informace, které jsou doplněné názory a náhledy vyučujícího a nesmí se dále šířit.

Metodický portál považuje slovní hodnocení za diagnostické, kvalitativní a formativní. Výsledky vzdělávání žáka posuzuje v jeho celkovém vývoji a to včetně ohodnocení jeho přístupu ke vzdělávání a jeho píle a to i v souvislostech, které mohou ovlivňovat jeho výkon. Můžeme pomocí slovního hodnocení naznačit i další směr, kterým se bude dále rozvíjet a můžeme tak předcházet dalším školním neúspěchům. Slovní hodnocení je nutné psát adresně, musí žáka podpořit v jeho osobním pokroku, v samostatnosti, tvořivosti, sociálním citění. Neměla by rozhodně chybět další motivace, která žáka podpoří v chuti do učení.

Slovní hodnocení můžeme také dělit na ústní, nebo písemné. Ústní hodnocení je průběžné, písemné hodnocení může být také průběžné, například ve formě poznámek, nebo také jako závěrečné. (Vavrečková, 1999)

3.2 Formativní hodnocení

Termín formativní je odvozen z latinského slova *formo*, které v českém překladu znamená: přetvářím, upravuji. Formativní hodnocení definuje ve svých odborných publikacích mnoho autorů. Mezi ně patří například Laufková, která v publikaci *Formativní hodnocení ve výuce*, kterou vydala společně s Karlem Starým, definuje formativní hodnocení jako hodnocení průběžné. Formativní hodnocení slouží jak učitelům, tak žákům a jeho hlavním cílem je pomoc žákům v učení, poskytovat žákům, rodičům i učitelům informace o tom, jak zvládá používat své znalosti a dovednosti ve vzdělávání, zda využívá efektivní způsob učení, v čem se zdokonalil, kde jsou jeho slabá místa, jak postupuje při práci s chybou. Zatímco u sumativního hodnocení jde pouze o informaci, zda žáci vědí, nebo rozumí, formativní hodnocení je o objevování toho, co se žáci naučili, čemu rozumí, nebo co mohou dále udělat, aby porozuměli.

Hodnocení se stává formativním ve chvíli, kdy učitelé, žáci, nebo jejich spolužáci získávají, rozebírají a použijí důkazy o výkonech žáka s cílem, aby rozhodli, o následujících postupech ve vzdělávání, které pravděpodobně budou lepší nebo budou založeny na pevnějších základech, než taková rozhodnutí, které nejsou podloženy danými důkazy. (Black, William, 2005)

Shepardová (2005) definuje formativní hodnocení, jako takové hodnocení, které je uskutečňované v průběhu celého výchovně – vzdělávacího procesu a to za účelem zlepšení učení a vyučování.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se považuje za efektivní a většina autorů odborných literatur doporučuje formativní hodnocení, nebo alespoň hodnocení klasifikačním stupněm doplnit o komentář. Například Kolář a Šikulová (2009) doporučují formativní hodnocení a to z toho důvodu, že nepoukazuje na chyby, které žák udělal, ale naopak vyzdvihuje jeho silné stránky. Při běžném hodnocení pomocí klasifikačního stupně se poukazuje převážně na chyby, které kvůli svým specifickým potřebám dělá a působí to, že nemá žádné silné, nebo kladné stránky. Kovalíková (1995) je další autor, který doporučuje formativní hodnocení. Doporučuje učitelům hned po písemných i ústních testech dát žákům zpětnou vazbu. Žáci jsou po dokončení testu neklidní, nejistí a chtějí vědět správné výsledky a v tomto případě se formativní hodnocení jeví jako vhodný nástroj, jelikož je založeno na okamžité zpětné vazbě.

3.2.1 Metody formativního hodnocení

Metoda je české slovo, které pochází ze slova „methodos“, které je latinského původu a znamená v překladu cestu, nebo postup. Ve slovníku cizích slov je metoda definovaná jako způsob, který je ve většině případů plánovitý a systematický a vede k dosažení vybraného teoretického, nebo praktického cíle (Kraus, 2005). Vyučovací, neboli výukovou metodu definuje pedagogický slovník jako činnost učitele, který vede žáka k dosažení daných vzdělávacích cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Formativní hodnocení jsme si definovali již výše v odstavcích, ve světové i české literatuře se ale stále setkáváme s různými definicemi. Odborníci se stále nemohou dohodnout na tom, co formativní hodnocení přesně vyjadřuje. Někteří autoři ve svých publikacích používají místo formativního hodnocení, hodnocení pro učení. (William, Leahyová, 2016)

Laufková, Starý (2016) ve své publikaci popisují 5 metod formativního hodnocení. První je výchovně – vzdělávací cíle, druhá kritéria hodnocení, třetí zpětná vazba, čtvrtá sebehodnocení a poslední vrstevnické hodnocení. Níže se tyto metody popíšeme.

1. Výchovně – vzdělávací cíle

Velké množství odborných publikací, které jsou zaměřené na didaktiku a příručky učitele se věnují se výchovně – vzdělávacím cílům. Patří mezi ně například: Slavík (1999), Kolář a Vališová (2009), Pasch a kol. (2005) a další. Při stanovování výchovně – vzdělávacích cílům, se nejčastěji využívá tzv. Bloomova taxonomie. Ve své publikaci *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* Bloom vysvětluje

stanovování těchto cílů. Při stanovování postojových cílů slouží Kratwohlova taxonomie, psychomotorické cíle stanovujeme pomocí Daveyho taxonomii. (Vávra b.r.)

Zatímco Davey, Kratwohl a Bloom měli své taxonomie zaměřené na jednu doménu, Marzano a Kendall uvedli novou taxonomii vzdělávacích cílů. Tato taxonomie vycházela z konstruktivismu a jejím cílem bylo integrovat psychomotorickou, postojovou a kognitivní taxonomii do jednoho modelu. Ve formativním hodnocení je podstatná nejvyšší úroveň, která je zaměřená na motivaci žáka, ochotě se vzdělávat, na samotném žákovi, přemýšlení o sobě, svém učení. (Vávra b.r.)

Výchovně – vzdělávací cíle by měly být plánové předem, měli by být jednoduše kontrolovatelné, přiměřené věku žáka, jednoznačné a hlavně komplexní a konzistentní. Při plánování výuky s využitím výchovně – vzdělávacích cílů a následná realizace cílů zajišťuje u žáků vysokou úroveň vzdělávacích výsledků, toto platí i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejen vyučující, ale také samotní žáci se podílejí na nastavování cílů, žáci tak následovně přijímají cíle za své, nesou zodpovědnost za své učení. Žáci si díky těmto krokům sami stanoví výchovně – vzdělávací cíle a účastní se na řízení svého učení. (Laufková, 2016)

2. Kritéria hodnocení

Stanovování kritériálního hodnocení se odvíjí od výchovně – vzdělávacích cílů. V praxi se osvědčily pro formativní způsob hodnocení tzv. sady kritérií. Sady kritérií jsou několika úrovněvé popisy výstupu, který je od žáka očekávaný. Kritéria společně s popisem žákovi ujasňují a popisují činnosti, které má zvládnout a jaká dovednost, nebo znalost se bude v jejich práci sledovat. (Laufková, 2016)

Kritéria můžeme chápat jako měřítka, podle kterých poměrujeme kvalitu jednotlivých produktů. (Starý, 2008)

Žák je díky kritériálnímu hodnocení zapojen do procesu nejen učení, ale i hodnocení, díky tomu je veden přebírat odpovědnost za své výsledky. Žák je veden k seberegulaci učení, to vše vede k dobrým podkladům pro žákovo sebehodnocení. (Kasíková, Žák, 2011)

Laufková (2016) uvádí, že by se při tvorbě sad kritérií měla dodržovat tyto pravidla:

- kritéria stanovit ještě předtím, než žáci začnou pracovat a dát jim tak jasnou informaci, co se od jejich práce očekává

- kritéria musí být srozumitelná a odpovídat věku žáka
- kritéria by měla být po celou dobu k dispozici na viditelných místech, aby se k nim mohli žáci po celou dobu procesu učení vracet – např. nalepené v sešitě, vyvěšené na tabuli, nebo nástěnce,
- počet kritérií musí být přiměřený
- upravovat kritéria podle toho, jaké míry rozvoje žák v dané kompetenci, dovednosti, nebo znalosti dosahuje

3. Zpětná vazba

Laufková (2016) chápe zpětnou vazbu jako zprávu, která je určena žákovi. Tato zpráva má žáka informovat o procesu jeho učení, poukázat na rozdíl mezi tím, kde se momentálně nachází a stanovenou úrovní. Díky zpětné vazbě tak může vyučující jednoduše zjistit, kde se momentálně při učení žák nachází, a jak ho může podpořit, nebo pomoci k dosažení předem daných cílů. Zpětná vazba je v rámci formativního hodnocení smysluplná, je zapotřebí jí ale podávat pravidelně a cíleně, aby u žáka rozvíjela porozumění, dovednost, nebo schopnost nad ní přemýšlet. (Straková, Slavík, 2013)

Bloom a kol. popisují zpětnou vazbu jako situaci, kdy žáci po dokončení práce, dostávají další informaci o průběhu jeho procesu učení, o pokroku, který v učení udělal jinou osobou. Jak uvádí Slavík (1999) známka tedy nemůže být brána jako zpětná vazba, jelikož žákovi nepodává bližší informace o jeho průběhu učení.

Cíle zpětné vazby je možné podle Košťálové a Strakové (2008) specifikovat podle následujících kroků:

- zjistit rozsah zvládnutého úkolu žákem a informovat ho o tom, co zvládl
- přiměřenými otázkami žákovi pomoci se přiblížit k úplnému zvládnutí úkolu/učiva
- pomoci žákovi plánovat další postup jeho učení

4. Sebehodnocení

Metoda sebehodnocení je často považována za základní. Žáci se ve škole musí naučit přijímat to, jak je vnímání, vidí ostatní, důležité ale také je, aby se žák naučil hodnotit sám sebe, posoudil svůj výkon a naplánoval si další kroky při učení. (Black. Williem, 1998)

Laufková (2016) chápe sebehodnocení, jako dovednost při které samotní žáci rozeznají, jestli stanoveného cíle dosáhli, řeknou, co jim k dosažení cíle pomohlo, znají své slabé a silné stránky, podnikají reálné plány cílů a postupů do příště za účelem se zlepšit.

5. Vrstevnické hodnocení

V odborné publikaci *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom* popisují Black a kol. pozitivní vliv vrstevnického hodnocení na vzdělávání žáků a učitelé by měli v hodinách vyčleňovat čas pro toto hodnocení. Vrstevnické hodnocení může u žáka vést k rozvoji dovednosti pro sebehodnocení, to pak může určovat další směr jeho učení do budoucna.

Vrstevnické hodnocení, neboli také vzájemné hodnocení mezi spolužáky je velmi přínosné, jelikož učitel nemá možnost poskytnout každému žákovi individuální zpětnou vazbu v každé vyučovací hodině. Vrstevnické hodnocení a také učení může dosahovat stejně velkého efektu jako individuální zpětná vazba, nebo výuka. (William, 2011)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZAVÁDĚNÍ VYBRANÝCH NÁSTROJŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ U VYBRANÉ SPECIÁLNÍ TŘÍDY ZŠ

4.1 Uvedení do praktické části

V praktické části se budeme věnovat zavádění, procesu a vyhodnocování jednotlivých nástrojů formativního hodnocení ve speciální třídě.

Formativní hodnocení je momentálně ve školství velikým tématem a jak už jsme si uvedli v teoretické části, je to velmi doporučované hodnocení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I proto jsme se rozhodli zaměřit tuto diplomovou práci právě na zavádění formativního hodnocení ve speciálních třídách při běžných základních školách. Naším cílem bylo vyhledat různé nástroje, ukázky, jak zavést formativní hodnocení v těchto třídách. Formativnímu hodnocení se věnuje nespočet jiných diplomových, nebo bakalářských prací, vyšlo velké množství odborných literatur s formativním hodnocením. Nikde se však nepodařilo vyhledat formativní hodnocení zaměřené přímo na žáky vzdělávající se ve speciální třídě při základních školách. Výzkumné šetření jsme tedy postavili na spolupráci mezi speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, žákem a rodiči.

V praktické části se budeme věnovat výzkumnému šetření, které se zabývalo pozorováním a vyhodnocováním zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě. Se zaváděním formativního hodnocení začali na podzim v roce 2020, a to celá škola včetně speciální třídy, která je součástí běžné školy. Všichni pedagogové se začali od září 2020 pravidelně a velmi intenzivně zabývat formativním hodnocením. Navštívili je pracovníci školy, kteří už na formativním hodnocení ve své škole intenzivně pracují a předala jim tak cenné rady a zkušenosti, se kterými se sami potkali. Dále se škola přihlásila do kurzu a pravidelně k nim dojížděla instruktorka, která se jim snažila formativní hodnocení vysvětlit, pochopit a navést na spoustu nápadů, jak formativní hodnocení vést se žáky. 5 učitelů se rozhodlo tomuto tématu věnovat více a začali navíc dojíždět na kurzy do Prahy, kde nasbírali další zkušenosti, které doteď předávají svým kolegům. Vytvořili si formativní skupinku a přichází s novými nápady, odkazy, které následně s ostatními pedagogy prodiskutovávají a hledají nástroje formativního hodnocení vhodné pro všechny. Učitelé se ve škole začali více

navštěvovat v hodinách a čerpat tak i od sebe nové zkušenosti a dávat si zpětnou vazbu. Do celého projektu se zapojili i dvě speciální pedagožky, které učí právě ve speciální třídě, kde probíhá naše pozorování v zavádění formativního hodnocení. Dle jejich slov byl pro ně začátek o něco náročnější, jelikož aktivity na jednotlivých setkání s instruktorkou a následně také s formativní skupinkou byli zaměřené spíše na práci s kolektivem. Ve speciální třídě se kvůli různému typu postižení, věku a vzdělávacímu programu práce s kolektivem nehodí a je potřeba hledat jiné metody, jak formativní hodnocení provádět, nebo pouze nějaké metody upravit možnostem dětí ve speciální třídě.

V teoretické části jsme si uvedli, jaké typy vzdělávacích programů a postižení se ve speciální třídě nachází, tudíž si dokážeme představit s jakými žáky ve speciální třídě učitelé a asistenti pedagoga pracují a jaké mají potřeby. Všechny tyto rozdíly, měly veliký vliv na zavádění formativního hodnocení. Přes rok, se hledal způsob jednotného způsobu, po roce už ale začalo učitelům i asistentům pedagoga docházet, že jednotný způsob nebude úplně možný a začalo se pracovat na možnostech pro jednotlivé žáky, o tom si více povíme níže.

Jelikož veškeré kurzy, do kterých byla škola zapojena, se zaměřovaly na běžnou třídu, nikoliv na speciální třídy, museli si speciální pedagožky vyhledávat i další zdroje a hledat jiná řešení. K tomu dále také přiblížit formativní hodnocení asistentům pedagoga, kteří toho zavádění byli nedílnou součástí a velmi aktivně se do něho zapojovali, jelikož i oni vedou některé hodiny, připravují se na hodiny a následně předávají informace.

Nedílnou součástí zavádění formativního hodnocení byl i Covid, který velmi ovlivnil celý proces zavádění a to jak pozitivně, tak bohužel i negativně. Učitelé i asistenty pedagoga to nutilo nad celým procesem více přemýšlet, hledat různé metody, jak převést formativní hodnocení na obrazovky a celého procesu v domácím učení. Jelikož žáci ve speciální třídě skončili přes čtvrt roku na distanční výuce a dalších pár měsíců byly časté karantény ať už u žáků, tak pedagogů, narušilo to celý proces formativního hodnocení, a tak jsme protáhli proces ze dvou let na tři. A to z toho důvodu, že nebyl dostatek času na zkoušení různých nástrojů, na kterých učitelé intenzivně pracovali.

4.2 Cíl šetření

Cíle výzkumného šetření je popsat proces zavádění formativního hodnocení u žáků speciální třídy ZŠ z pohledu zúčastněných osob.

4.3 Metody šetření

Pro získávání informací jsme vybrali metodu pozorování a rozhovoru.

POZOROVÁNÍ

Pozorování patří mezi nejstarší a zároveň nejrozšířenější metodu, pomocí které získává a shromažďování dat. Pozorování rozlišujeme dva druhy pozorování, krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé pozorování se v praxi používá převážně v každodenní praxi k praktickým účelům. Dlouhodobé pozorování trvá i několik let. Pozorování rozlišujeme také podle toho, zda je pozorovatel při pozorování přítomný, nebo nikoliv. V případě, že je pozorovatel přítomný, mluvíme o vlastním (přímém) pozorování, pokud ne, nazývá pozorování nevlastním pozorováním. (Chráška, 2007)

V této diplomové práci bylo použito dlouhodobé pozorování, při kterém byl autor přítomný. Po čas pozorování, si autor diplomové práce psal poznámky, které následně použil. Pozorování probíhalo při přípravě nástrojů, zavádění nástrojů a následně i při vyhodnocování nástrojů.

ROZHOVOR

Rozhovor, nebo také interview je metoda sloužící ke shromažďování dat a zakládá se na bezprostřední ústní komunikaci dvou a více osob. Výhodou této metody oproti jiným je navázání osobního kontaktu. Úspěšnost rozhovoru závisí z velké části na schopnosti pracovníka navázat s dotazujícím přátelský vztah a zároveň na vytvoření otevřené atmosféry. Rozhovor dělíme na: strukturovaný, nestrukturovaný, polostrukturovaný a také zda jde o skupinový, nebo individuální. (Chráška, 2007)

Strukturovaný rozhovor, je takový rozhovor, který je řízený, tazatel má předem připravený text a otázky v pevně daném pořadí. Tazatel nepřidává žádný vlastní komentář. Nestrukturovaný rozhovor je přirozená komunikace mezi lidmi. A polostrukturovaný rozhovor je nějakým kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným. (Chráška, 2007)

Pro výzkumné šetření jsme využili rozhovor nestrukturovaný, skupinový. Rozhovory probíhali pravidelně při schůzkách učitelů a asistentů pedagoga, kde se společně diskutovalo o průběhu, nebo vyhodnocování jednotlivých nástrojů formativního hodnocení. Při rozhovoru každý řekl, jak nástroj formativního hodnocení vnímá, jak se mu s ním pracuje, a jak ho

hodnotí. Poznámky se zapisovali do sešitu, který byl pro zavádění formativního hodnocení pořízen a pomocí získaných informací vyhodnocování jednotlivých nástrojů.

4.4 Vzorek šetření

Z důvodů zachování anonymity žáků, budeme jména nahrazovat pojmem žák a dále písmena dle abecedy. Celé výzkumné šetření probíhá na ústní domluvě s vedením školy, rodiči žáků a pedagogickými pracovníky třídy. Na výzkumné šetření ve speciální třídě se podílí celkem 2 učitelé, 3 asistenti pedagoga a 12 žáků, kteří průběžně během 3 let přicházeli a odcházeli.

Pedagogičtí pracovníci se domluvili, že si žáky rozdělí do 3 formativních skupin, v první budou žáci s těžkým mentálním postižením, kteří se vzdělávají podle RVP pro základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS) II. díl. Druhou skupinou byli žáci, kteří se vzdělávají podle RVP pro základní školy speciální I. díl a žáci I. stupně, kteří se vzdělávají podle RVP pro základní vzdělávání s minimálně doporučenou úrovní. A poslední skupinou jsou žáci II. stupně, kteří se vzdělávají podle RVP základní školy s minimálně doporučenou úrovní. Žáci byli zařazeni do těchto skupin podle toho, jak speciální pedagogové uvážili, že jsou schopni provádět své sebehodnocení.

Žáci s těžkým mentálním postižením díky svému postižení nejsou schopni vést sebehodnocení a seberefektovat sami své vzdělávání. Formativní hodnocení je tedy spíše zaměřené na spolupráci s rodiči. Podle toho se odvíjelo i zavádění formativního hodnocení u této skupiny. U žáků se středně těžkým mentálním postižením a žákům s lehkým mentálním postižením na I. stupni je formativní hodnocení možné, avšak za těsného vedení pedagoga. Žáci s lehkým mentálním postižením na II. stupni jsou schopni formativního hodnocení samostatně, pokud mají k dispozici škálu, nebo nabídku, podle které se mohou hodnotit. Toto tvrzení můžeme potvrdit u žáků, kteří se podíleli na výzkumném řešení. Není pravidlo, že to tak musí fungovat stejně u jiných žáků.

Teď už se ale pojďme podívat na celý proces zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě. Proces byl mapován pomocí pozorování a různých diskuzí, při kterých se vyhodnocovali momentálně využívané metody formativního hodnocení.

4.5 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků s těžkým mentálním postižením

Na začátek si popíšeme krátkou charakteristiku žáků s těžkým mentálním postižením. Tuto třídu navštěvují hned dva žáci s těžkým mentálním postižením, ke kterému mají přidružené další postižení.

Prvním žákem (žák A) je žák, který má diagnostikovanou poruchu autistického spektra a těžké mentální postižení. Během zavádění formativního hodnocení chodil do 6. a 7. třídy, kdy 7. třídu opakoval. Tento žák komunikuje převážně pomocí piktogramů, nebo jednoduchými větami. Momentálně prochází velmi intenzivně obdobím puberty, což znamená, že opět testuje hranice toho, co může a nemůže. Na již naučené a zautomatizované věci je třeba se opět zaměřovat, opakovat a důsledně nastavovat hranice podle toho, co je přínosné a co naopak ne. Jeho velkou odměnou ve škole je relaxace v samostatné místnosti, kde je sám bez svých spolužáků, nebo momentálně oblíbené hračky. Ve škole se učí jednoduché počty, poznává přírodu kolem sebe, rozšiřuje si svou slovní zásobu, logické myšlení, prostorovou orientaci, vnímání života kolem sebe, pravidla, sebeobsluhu a rozvoj jemné a hrubé motoriky.

Jako **druhý je žák (žák B)**, který je stejně starý jako žák A. Má diagnostikovanou dětskou mozkovou obrnu, těžké mentální postižení, epilepsii, a těžké logopedické vady. Má také velké množství alergií ohledně jídla (nesmí jíst citrusy, lepek, mléčné výrobky). Komunikace se žákem probíhá pomocí piktogramů vytvořených na míru s přesnými obrázky věcí a míst, které navštěvuje. Rozumí jednoduchým jednoslovným pokynům, které už delší dobu nacvičuje. Velmi intenzivně vnímá energie z lidí, kteří jsou kolem ní. Má rád hudbu, pohádky a zvířátka. Rád se směje a je ve společnosti svých spolužáků. Ve škole se učí převážně sebeobsluhu v šatně při oblékání a svlékání, na obědě, při jídle, při přípravě jídla, na toaletách. Učí se bezpečnou chůzi po škole, ve městě, v okolí školy. Díky piktogramům se učí chápat jednoduché pokyny toho, co se po něm v dané situaci chce.

U těchto žáků byly od první třídy vedené deníky. Do kterých se jim každý den psalo, co dělali, jak se jim dařilo, co se zatím nedaří. Kvůli zvyšování počtu dětí ve třídě už to ale pedagogy velmi zatěžovala a ne pokaždé se to stíhalo. Při zavádění formativního hodnocení se tedy řešilo, jak vymyslet formativní hodnocení tak, aby to nezabíralo příliš mnoho času, jako zabíraly deníky a pro žáky i rodiče to bylo efektivní. Od začátku bylo jasné, že zde nepůjde formativní hodnocení v úplném slova smyslu a bude se muset hodně přizpůsobit

potřebám dětí. Žáci byly do této doby hodnoceni formalizovaným slovním hodnocením (viz. obrázek č. 1) společně se širším slovním hodnocením. Tabulka byla vytvořena pedagogem, který ve speciální třídě pracuje a s jeho ústním svolením je přiložena v této diplomové práci.

Tabulka hodnocení

ROZUMOVÁ VÝCHOVA	Učivo zvládá bez obtíží	Učivo zvládá	Učivo zvládá s pomocí	Učivo zvládá pouze s trvalou pomocí	Učivo nezvládá ani s trvalou pomocí
SMYSLOVÁ VÝCHOVA	Učivo zvládá bez obtíží	Učivo zvládá	Učivo zvládá s pomocí	Učivo zvládá pouze s trvalou pomocí	Učivo nezvládá ani s trvalou pomocí
PRACOVNÍ VÝCHOVA, VÝTVARNÁ VÝCHOVA	Je tvořivý a zručný	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí	Při práci vyžaduje vedení	Při práci potřebuje pomoc a vedení	Učivo nezvládá ani s trvalou pomocí
POHYBOVÁ VÝCHOVA	Je obratný a snaživý	Je méně obratný, ale snaží se	Snaží se cvičit podle svých možností	Při cvičení potřebuje pomoc a vedení	Učivo nezvládá ani s trvalou pomocí
HUDEBNÍ VÝCHOVA	Rád zpívá, má dobrý rytmus	Aktivně se zapojuje a poslouchá hudbu	Má kladný vztah k hudbě	Dosud nemá kladný vztah k hudbě	Negativně reaguje na hudbu
ALTERNATIVNÍ REHABILITAČNÍ METODY	Nehodnotí se	Nehodnotí se	Nehodnotí se	Nehodnotí se	Nehodnotí se
CELKOVÝ PROSPĚCH	Prospěl (a) s vyznamenáním	Prospěl(a)			Neprospěl(a)

Obrázek 1: Formalizované slovní hodnocení žáků s těžkým mentálním postižením

Po dobu 3 let se vyzkoušeli 4 nástroje na formativní hodnocení (nástroj 1, nástroj 2, nástroj 3, nástroj 4). My si je teď postupně popíšeme, jak se jednotlivé nástroje zaváděli, jaké pozitivní, nebo negativní poznatky přinášeli.

4.5.1 Zavádění nástroje 1

První rok, kdy se začalo formativní hodnocení ve speciální třídě zavádět, se nezvýšil jen počet žáků, ale také pedagogů a to o jednoho asistenta pedagoga a další speciální pedagožku. Do té doby učila ve třídě pouze jedna speciální pedagožka a jeden asistent pedagoga. Plánování učiva pro ně bylo jednodušší, jelikož se domlouvali jen mezi sebou. S příchodem dalších pedagogických pracovníků už to bylo náročnější, pro zjednodušení práce měli sloužit následující nástroje.

4.5.1.1 Popis zavádění nástroje 1

První nástrojem byly tabulky (viz. obrázek č. 2 a 3), do kterých učitelky psaly plány, co je cílem těchto hodin a jak dlouho se tomuto cíli budou věnovat. V kolonce učebnice pedagogové odkázali na pomůcky, pracovní listy a stran učebnic, které se ke splnění cíle používali, pokud kdokoliv využil jinou pomůcku, dodatečně ji zapsal, aby každý věděl, s čím

se pracovalo. Do kolonky hodnocení pak učitel na základě získaných informací ať už od asistenta pedagoga, nebo vlastních napsal, jak se jim dařilo, co mimořádného se stalo, anebo na čem je potřeba pracovat dále, kde chybí například pochopení nějakého dílčího cíle a nelze se posouvat dále. K tomu všemu probíhala ještě diskuze i mezi učiteli a asistenty pedagoga (dále jen AP) a společně vymýšleli, jak postupovat dál. Někdy to znamenalo úplně přehodnotit cíl, zjednodušit ho, více ho konkretizovat. Tyto listy se žákovi zakládali do portfolia. Výhodou těchto listů bylo, že všichni ve třídě věděli, co se daný žák učí, jakému cíli se teď věnuje a případně, jak se mu průběžně daří. I rodiče byli průběžně informováni o tom, jak se jejich dětem vede, co se učí, na čem pracují a v čem je mohou podpořit. Nebylo to však cílem, abychom rodičům říkali, co jak mají dělat, nebo že musí. Pokud jeden z pedagogů onemocněl, pořád byl k dispozici nějaký manuál, co se žákem dělat, nebo kam rychle šáhnout pro pomůcku, se kterou bude procvičovat.

Jméno: _____

Datum: _____

Předmět	Cíl	Učebnice	Hodnocení
RV čtení			
RV psaní			
SV mat.			
RV vu			
PV			

Obrázek 2: Formativní hodnocení pro žáka A

Jméno: _____ Datum: _____

Předmět	Cíl	učebnice/pomůcky	Hodnocení
RV Sociální čtení a komunikace			
RV grafomotorika, vu			
SV			
PV			

Obrázek 3: Formativní hodnocení pro žáka B

Aby i žák pocítil svůj úspěch, měl radost z toho, že odvedl dobrou práci a nebral to jen jako povinnost, ale spíše jako zábavu, po každém úkolu si s pedagogem plácnul a mohl si po splnění úkolů vybrat, jak chce odpočívat, jako například písničku, projít se po škole, lehnout si v relaxační místnosti, vzít si oblíbené hračky a hrát si s nimi sám.

4.5.1.2 Popis procesu zavádění nástroje 1

Postupem času se ale stávalo (přibližně po 3 měsících), že se nestíhaly plány psát, řešila se spousta věcí okolo, někdo z důvodu nemoci chyběl a plány nebyly připravené předem a najednou tabulky ztrácely smysl, nebyly už takovou oporou, jako doposud. Také se pravidelně stávalo, že kolonka hodnocení nestačila, a tak se psalo na druhou stranu a někdy se v tom těžko orientovalo. Začalo se tedy diskutovat o změně asi po 5 měsících používání. Diskuzi o nových tabulkách ale přerušil Covid a uzavření škol.

4.5.2 Zavádění nástroje 2

Jak už bylo řečeno, do zavádění formativního hodnocení zasáhl Covid a uzavření škol. Jelikož pedagogové neměli dostatek času prodiskutovat nový nástroj pro formativní hodnocení a bylo potřeba vymyslet nástroj formativního hodnocení po dobu distanční výuky, rozhodli se využít původní tabulku, kterou pouze přizpůsobili distanční výuce (viz. obrázek č. 4).

4.5.2.1 Popis nástroje 2

V tabulkách byl vždy uveden týdenní cíl, domácí příprava, kde byly uvedeny aktivity k rozvoji týdenního cíle, čas online hodiny a co si mají na online hodinu předem připravit a formativní hodnocení, ve kterém se psala zpětná vazba na práci v online hodinách, doporučení a návod, jak dále rozvíjet týdenní cíl.

V době distanční výuky probíhala intenzivní spolupráce s rodiči, se kterými jsme pravidelně hovořili o tom, jak se jim daří, jak je můžeme v domácím vyučování podpořit, předávali jsme jim různé návody a nápady na další aktivity, které se žáky mohou doma dělat, poskytovali různé didaktické pomůcky. Díky pravidelnému setkávání jsme společně tvořili plány pro další rozvoj žáků tak, abychom plány přizpůsobili možnostem rodičů i žáků.

Minimálně jednou týdně se scházeli online i sami pedagogové a AP, kteří si předávali informace, jak se žákům v online hodinách daří, v čem je potřeba je podpořit a společně hledali další aktivity na domácí vzdělávání. Pravidelně se dělali i online hodiny celé třídy, aby se žáci navzájem viděli a řekli si, jak se jim daří, co dělali, co nového se naučili.

OD: 8.3.2021		DO: 12.3.2021		
předmět	týdenní cíl	domácí příprava	online hodina	formativní hodnocení
RV	Procvičuji sebeobsluhu v oblékání, hygieně, v přípravě jídla. Pomáhám mamince při domácích činnostech. Najdu obrázek zvířete podle slovních pokynů. Učím se správně držet tužku při grafomotorickém cvičení.	Nácvik sebeobsluhy při jídle, oblékání, hygieně. Plnění tabulky denních aktivit.	ONLINE HODINA ÚTERÝ 9,10 – 10,00 Připrav si: sešit s grafomotorickými cviky, puzzle zvířátek (rozpůlené hlavy zvířat)	Podle instrukcí dokážeš vybrat správný obrázek zvířete a pojmenovat ho. Zvířátka máš velmi ráda a práce s obrázky tě velmi baví. Můžeš si obrázky zvířat prohlížet častěji a opakovat si tak názvy a zvuky zvířat. <u>Grafomotorické cvičení</u> zvládáš s dopomocí maminky. Pro zlepšení <u>grafomotoriky</u> si procvičuj doma cviky na uvolňování zápěstí, prstů. Můžeš například mačkat, nebo trhat papír, mačkat molitanový balónek, pracovat s modelínou, cvičit na básničky s pohybem. Nacvičuj doma <u>sebeobsluhu</u> při oblékání a hygieně, zkoušej zvládat co nejvíce sama, nebo s menší dopomocí.
SV	Procvičuji jemnou motoriku, dělám grafomotorická cvičení. Dokážu říct jak se jmenují. Umím napodobit zvuky zvířat. S pomocí složím puzzle zvířat (rozpůlené obrázky zvířat), správně umístím obrázky do tabulky.	Uvolňovací cviky na jemnou motoriku. DÚ: Pracovní list Ježek – dokresli ježkovi bodlinky.	ONLINE HODINA ÚTERÝ 9,10 – 10,00	Sama pojmenuješ obrázky zvířat a napodobíš, jak dělají. Se skládáním obrázků zvířat ti dopomáhá maminka, ne pokaždé vybereš správně druhou půlku obrázku, nebo chybně obrázek přiřazuješ. Trénuj skládání puzzle zvířátek (rozpůlené obrázky), vždy ať ti někdo z rodiny vybere jednu půlku obrázku a ty z výběru dvou půlek vyber správnou druhou půlku zvířátka a správně přiřad.

Obrázek 4: Ukázka formativního hodnocení žáků A a B v distanční výuce

4.5.2.2 Popis procesu zavádění nástroje 2

Tabulky byly v době distanční výuky vyhovující. Rodiče i pedagogové měli přehled o tom, co kdo bude v online hodinách dělat, co se jim dařilo a na čem dále budou pracovat.

Tabulky byly tvořeny tak, že k nim měl přístup pouze rodič jednoho žáka a pedagogové, ostatní rodiče k nim přístup neměli. Pedagogové si ale při práci v tabulkách museli dávat pozor, zda se jim soubor uložil, pravidelně je zálohovat a uchovávat i mimo MS Teams, na kterém vše probíhalo. Jelikož docházelo k technickým problémům a rodiče kvůli tomu ztratili přístup k tabulkám, učitel tak musel mít tabulky vždy někde uložené, aby v případě nějaké poruchy mohl tabulky přeposlat rodičům na jinou platformu.

Během distanční výuky pedagogy a AP napadlo, že by mohli v internetových tabulkách pokračovat i po skončení domácí výuky. Rodiče by se mohli pravidelně koukat do MS Teamsu, jak se žákům daří. Po zkušenostech, kdy tabulky z technických důvodů mizely, nebo se neukládaly, se pedagogičtí pracovníci shodli na tom, že by tato verze nebyla funkční a nechtěně by mohli o své data přijít, proto se tato verze ještě v době domácí výuky zamítla a začala se hledat nová alternativa. Ta se do konce školního roku nepodařila už aplikovat a začala tak až následující školní rok.

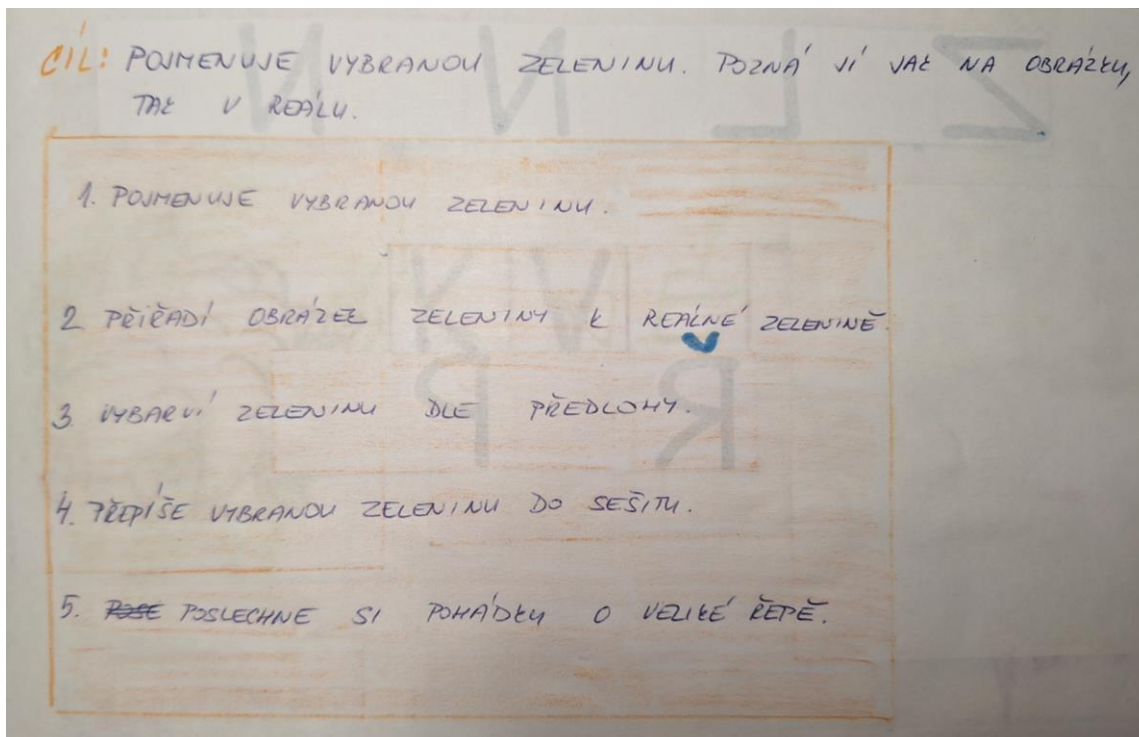
4.5.3 Zavádění nástroje 3

Od nového školního roku 2021/2022 pedagogové nastavili nový model formativního hodnocení pro žáka A a B. Shodli se, že tabulky na volných listech pro ně nebyly vyhovující a to hned z několika důvodů. Když chtěli zapisovat cíle, mohl zapisovat vždy jen jeden z nich a další musel počkat, až je dopíše, aby si mohl tabulku vzít a dopsat cíle k předmětům, které vyučoval on, to samé u psaní hodnocení. Byl zde nedostatek místa pro psaní zpětné vazby. Některé listy se časem poztrácely. Bylo obtížné rodičům zasílat veškeré materiály k prohlédnutí domů, zasílali se domů sešity, pracovní sešity, složky s tabulkami a portfolio s pracovními listy.

4.5.3.1 Popis nástroje 3

Nový nástroj pro psaní formativního hodnocení (viz. obrázek 5) byl následovný. Každý předmět měl vlastní sešit, do kterého se psal týdenní, nebo vícedenní cíl. Jak můžeme vidět v následující ukázce, byl vždy uveden cíl a k němu uvedeny dílčí cíle, díky kterým by měl žák hlavní cíl naplnit. Pod ním napsal pedagogický pracovník, s čím pracoval a učitel podle získaných informací napsal zpětnou vazbu, případně doporučení, které sloužilo rodičům, nebo dalším pedagogickým pracovníkům na co se dále zaměřit k ukotvení, nebo procvičení daného cíle. Pedagog tak nebyl omezený prostorem pro psaní zpětné vazby, do sešitu nalepil, nebo vytvořil i pracovní list, čímž se nemuselo domů posílat další portfolio s pracovními listy, bylo vše na jednom místě. Rodičům se mohli sešity posílat domů postupně

a on tak měl více času na pročetí zasláního sešitu. Žáci si mohli do sešitu k cíli dát razítko, nálepku, nebo vybarvit směřícího se smajlíka za odvedenou práci.



Obrázek 5: Ukázka formativního hodnocení žáka A v předmětu Rozumová výchova

4.5.3.2 Popis procesu zavádění nástroje 3

Tato metoda, jak už bylo psáno výše, přinesla spoustu pozitiv. Pedagog, který vyučoval daný předmět, měl všechny informace, materiály na jednom místě. I pro rodiče to bylo přehlednější, k danému cíli hned na další stránce viděl pracovní listy, nebo další materiály, se kterými v hodině pracoval a nemusel hledat v portfoliu, navíc se posílala maximálně jedna učebnice, to ale nebylo pravidlem. Rodiče tuto metodu hodnotili kladně, oceňovali jí. Připomínky k úpravě přicházeli z řad pedagogů. Stejně jako u prvního nástroje potvrdili pedagogičtí pracovníci časovou náročnost na přípravu a psaní týdenních cílů. Jelikož se sešit zasílal vždy poté, co byla poskytnuta zpětná vazba domů a až po navrácení zpátky do školy se mohl psát cíl na další týden, nebyl dostatek času pro tvoření pomůcek a pracovních listů na další týden. Asistenti pedagoga v diskuzích zmiňovali, že je pro ně náročné se na hodinu připravovat a pomohlo by jim, kdyby měli sešit s cílem k dispozici dříve. Společně se domluvili, že každý měsíc pedagog vypracuje předběžné cíle, které by chtěl se žáky naplnit a předá tyto informace asistentovi, se kterým na nich bude tento měsíc pracovat. Tím se vyřešilo jedno z kritérií k této metodě, navýšila se tím ale časová náročnost, nejen že pedagogové psali do sešitu týdenní cíle, ale navíc ještě vypracovávali měsíční plány.

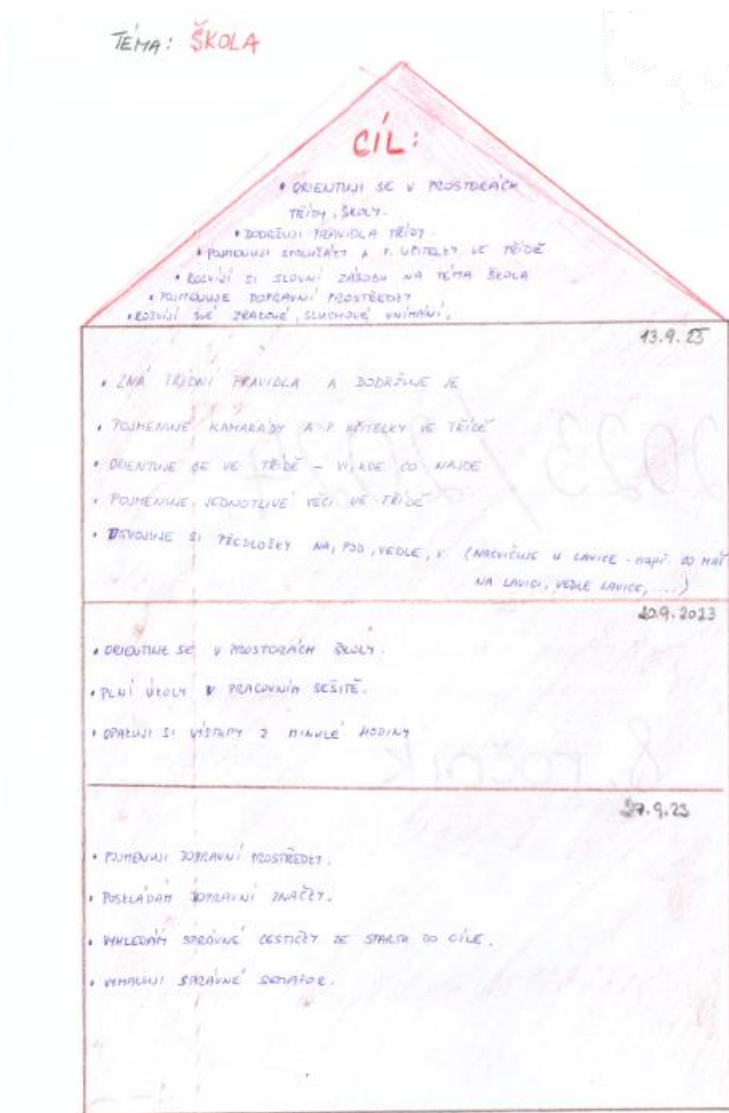
Měsíční plány je přivedly na nový nástroj, jak zavést formativní hodnocení, jelikož už ale byly pouhé dva měsíce do konce školního roku, společně se domluvili, že novou metodu zahájí až v novém školním roce.

4.5.4 Zavádění nástroje 4

Ve školním roce 2022/2023 přichází nový nástroj pro formativní hodnocení (viz obrázek č. 6).

4.5.4.1 Popis nástroje 4

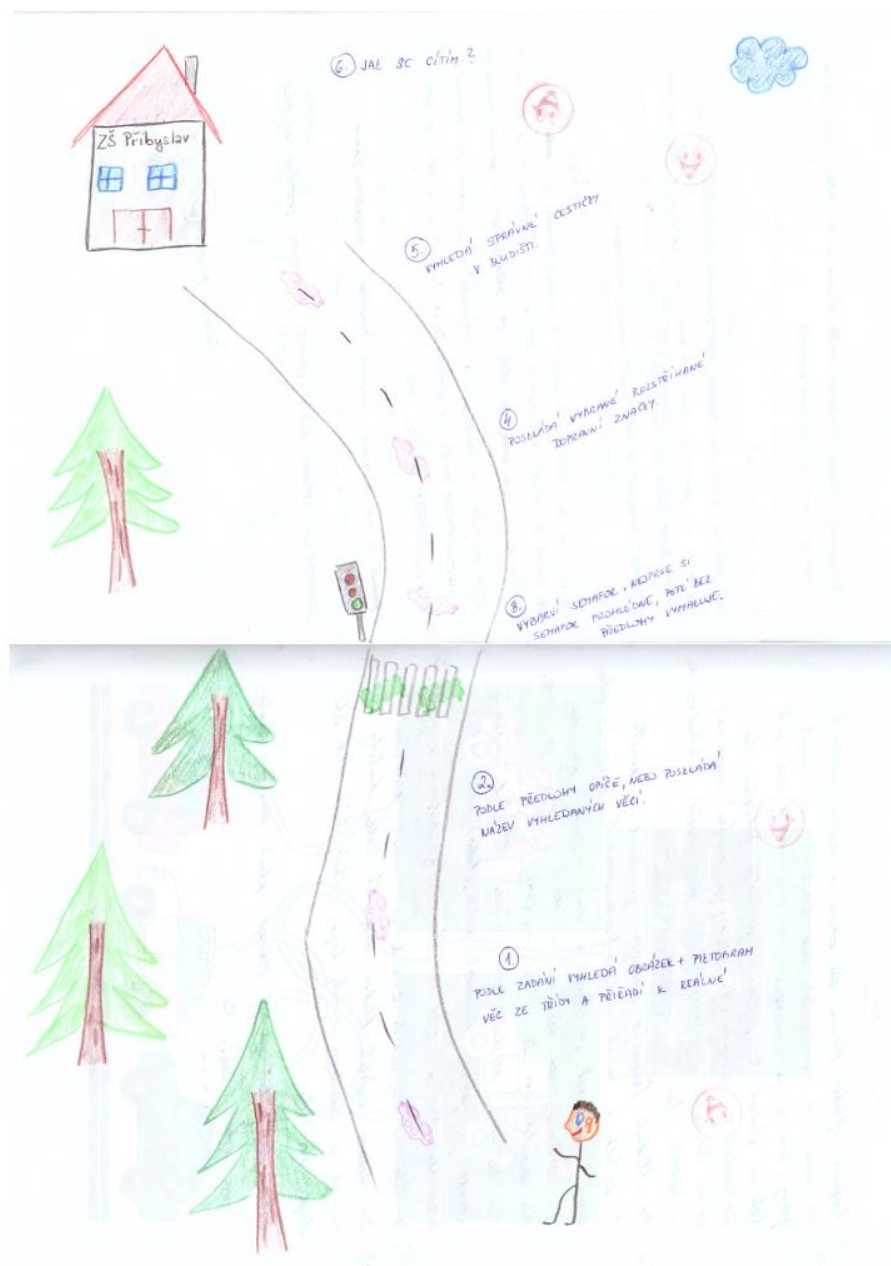
Na začátku každého měsíce si při společné poradě pedagogů a asistentů pedagoga představili měsíční plán s dílčími plány, které dopředu připravili učitelé. S těmi pak následně seznámili asistenty pedagoga a domluvili se, jak při dílčích cílech budou společně spolupracovat. Tento způsob přinesl pozitiva hned v několika směrech. Asistenti pedagoga si tento způsob spolupráce velmi chválili a to z toho důvodu, že měli dostatek času na pomoc s přípravou pomůcek, pracovních listů, ve volných chvílích mohli tvořit tyto pomůcky i s dostatečným předstihem na další týdny a přípravu konzultovat dopředu s učitelem. Pomůcky a pracovní listy tak mohli být propracovanější, navíc se připravovali i odlehčené úkoly v případě, že by žák přišel unavený, nebo nepřišel v dobré náladě a naopak i úkoly nadstavbové, které žák plnil v případě, že stihl všechny úkoly, nebo se v hodinách ukázalo, že připravené listy jsou pro něj jednoduché.



Obrázek 6: Ukázka nástroje 4 pro žáka A

Tento nástroj formativního hodnocení byl navíc doplněn měsíční zhodnocením, kdy vždy na konci měsíce byl udělán výběr dílčích cílů, které vedli k naplnění cíle. Tedy co se celý měsíc učili si na konci měsíce, popřípadě začátku nového měsíce zopakovali a pedagog napsal zpětnou vazbu rodičům, jak se jim podařilo naplnit zadaný cíl, na čem je potřeba ještě pracovat, jakým způsobem na tom budou pracovat ve škole, a jak rodiče mohou popřípadě žáka podpořit doma. (viz. obrázek 7). Hodnocení nebylo psané ale jen na konci měsíce, ale i průběžně, aby pedagogové i asistenti pedagoga měli přehled o tom, co žák v hodinách dělal, a jak se mu dařilo, nebo na čem je potřeba pracovat. Učitel, nebo asistent pedagoga se pak na doporučení zaměřil i v jiných předmětech a podpořil tak žáka v úspěšném zvládnutí cíle. Rodičům byly během měsíce podávány pravidelně ústně informace o tom, jak se jejich dětem daří, co ten den zvládli, na čem se pracuje, popřípadě jim navrhnout, jak děti doma podpořit a

na konci měsíce dostali domů sešity, kde si mohli vše v poklidu doma přečíst a kdykoliv se mohli ve škole zeptat, pokud jim nebylo něco nejasné.



Obrázek 7: Ukázka měsíční zhodnocení žáka A

4.5.4.2 Popis procesu zavádění nástroje 4

Velikým přínosem bylo i to, že se žáci s těžkým mentálním postižením začali zapojovat do výuky se žáky se středním mentálním postižením. Poznávali tak i jiný způsob učení, byli více v kontaktu se svými spolužáky. Doteď spolupracovali pouze žák A a žák B, tento způsob spolupráce se svými spolužáky je tak učil novým dovednostem. Učili se pracovat ve větší skupině, ne jen s jedním spolužákem, tolerovat tempo jiných spolužáků, poznávali učivo z jiného pohledu. U rodičů měl tento krok úspěch, jelikož viděli, jak se jejich

děti zvládnout začlenit do skupinky žáků, kteří komunikují řečí, jak je žáci přijímají, jsou jim „vzorem“, napodobují po nich. I žáci tuto změnu velmi ocenili, v hodinách zažívali spoustu srandy, smáli se, poslouchali, co ostatní žáci říkají. Žák A se velmi zlepšil v různých oblastech díky tomu, že odpozoroval, jak pracují jiní žáci, pozoroval vhodné a nevhodné chování v hodinách jiných žáků a viděl reakci pedagoga na chování svých spolužáků, tím si osvojoval pravidla ve společnosti. Žák B tyto hodiny také velmi ocenil, je rád ve společnosti dětí a tento způsob učení mu dělal radost, spolužáci se s ním radovali z provedeného úkolu, podporovali ho, když se mu něco nedařilo, pomáhali mu, učili se s ním. Doteď probíhalo hodnocení po hodině v podobě plácnutí s učitelem, nebo si žák zatleskal, i to žákům přinášelo radost. Při společných hodinách mělo závěrečné, nebo i průběžné hodnocení jinou hodnotu, žák A i B získávali zpětnou vazbu i od ostatních žáků v podobě plácnutí, nebo společného potlesku a radování. Žáci tak dostávali pozitivní zpětnou vazbu od více lidí a jejich radost ze splněného úkolu byla o to větší.

Tento nástroj se u pedagogických pracovníků, žáků i rodičů ověřil a nadále v něm pokračují.

4.6 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků se středně těžkým mentálním postižením a žáků na I. stupni s lehkým mentálním postižením

Stejně jako u žáků s těžkým mentálním postižením si i zde popíšeme krátce charakteristiku žáků se středně těžkým mentálním postižením (žáci vzdělávání podle RVP ZŠS II. díl) a žáků s lehkým mentálním postižením na I. stupni ZŠ (vzdělávání podle RVP ZŠ s minimálně doporučenou úrovní)

Tuto třídu navštěvovali čtyři žáci se středně těžkým mentálním postižením, ke kterému mají někteří přidružené další postižení.

Žák C má diagnostikovanou středně těžké mentální postižení a zrakové postižení (astigmatismus – vada, při které způsobuje špatné zaostřování). Na zavádění formativního hodnocení se podílel 2 roky v 9. a 10. ročníku. Tento žák je nadaný v oblasti hudby, má velmi dobrý rytmus, dochází do základní umělecké školy, kde se učí na foukací piano a cajón, nebo jiné druhy bubnů. Je velmi společenský, komunikativní a sportovní fanoušek, má veliký přehled o tom, kdo vyhrál, komu se momentálně ve sportu daří a komu naopak ne. Jeho

oblíbený předmět je hudební výchova, výtvarná výchova a pracovní činnosti. Je velmi tvořivý a rád si maluje, nejráději maluje své zážitky, jeho oblíbenou činností jsou i hodiny vaření.

Žák D má diagnostikovanou středně těžké mentální postižení a zrakovou vadu (astigmatismus), podstoupil mnoho operací páteře. Z důvodu operované páteře měl na doporučení školského poradenského zařízení sníženou časovou dotaci výukových hodin. Žák je velmi veselý, rád si čte, nebo poslouchá pohádky, písničky. Za splněný úkol vždy vyžadoval samolepku, nebo razítko včelky. Z toho důvodu se nechali žákovi vytvořit speciální motivační razítka s včelkou a nápisy pilná včelka. Tyto razítka ho velmi motivovala při práci a s radostí si je vždy tiskl ke splněnému úkolu.

Žák E se středně těžkým mentálním postižením je žák, který je stejně jako žák C velmi zdatný v oblasti hudby. Jako samouk se naučil velmi dobře hrát na bubny, podílí se na školních akcích, kde doprovází žáky z běžných tříd na bubny na hudebních akcích. Tyto akce ho velmi naplňují a rád se jich účastní. Je velmi komunikativní a společenský, rád hraje o přestávce stolní tenis se žáky ZŠ. V době zavádění formativního hodnocení chodil do 7., 8, a 9. ročníku.

Posledním **žákem F** je žák se středně těžkým mentálním postižením souběžně s diagnostikou poruchy autistického spektra a zrakovou vadou (krátkozrakost – žák špatně vidí do dálky). Žák je velmi tvořivý, má velkou fantazii, má rád Marvelové postavy a rád o nich vypráví. Je velmi komunikativní, rád vypráví příběhy, poslouchá hudbu, zpívá, je kreativní při práci s legem, nebo jinými stavebnicemi.

Tito žáci byly do této doby, stejně jako žáci s těžkým mentálním postižením hodnoceni pomocí formalizovaného slovního hodnocení (viz. obrázek č. 8) společně se širším slovním hodnocení. Tabulka byla opět vytvořena pedagogem, který ve speciální třídě pracuje a s jeho ústním svolením je přiložena v této diplomové práci.

Tabulka hodnocení ZŠS I.díl

předmět	hodnocení	1	2	3	4	5
Čtení	(1)	učivo dobře zvládá	učivo zvládá	učivo zvládá s pomocí	učivo zvládá s trvalou pomocí	učivo nezvládá
	(2.-10.)	čte samostatně (plynule, s porozuměním)	čte s pomocí a částečným porozuměním	čte s pomocí	čte pouze s trvalou pomocí	učivo nezvládá (dosud, zatím, ještě)
Psaní	(1)	učivo dobře zvládá	učivo zvládá	učivo zvládá s pomocí	učivo zvládá s trvalou pomocí	učivo nezvládá
	(2.-10.)	píše samostatně (čitelně, úhledně)	Píše s malou pomocí, snaží se	píše s pomocí	Píše pouze s trvalou pomocí	učivo nezvládá (dosud, zatím, ještě)
Matematika	(1)	učivo dobře zvládá	učivo zvládá	učivo zvládá s pomocí	učivo zvládá s trvalou pomocí	učivo nezvládá
	(2.-10.)	počítá přesně a pohotově	počítá s drobnými chybami	počítá s pomocí	počítá jen s trvalou pomocí	učivo nezvládá (dosud, zatím, ještě)
Řečová výchova	(1.-10.)	učivo dobře zvládá	učivo zvládá	učivo zvládá s pomocí	učivo zvládá pouze s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Věcné učení	(1.-10.)	učivo chápe a správně reprodukuje	učivu rozumí	učivo částečně zvládá	učivo zvládá jen s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Pracovní činnosti	(1.-10.)	je samostatný, (pilný, zručný)	pracuje s malou pomocí, snaží se	při práci vyžaduje vedení	při práci potřebuje pomoc a vedení	práce se mu zatím nedaří
Tělesná výchova	(1.-10.)	cvičí samostatně	cvičí s malou pomocí, snaží se	cvičí s pomocí	cvičí s velkou pomocí	cvičení nezvládá
Hudební výchova	(1.-10.)	hudební činnosti zvládá dobře	hudební činnosti zvládá	hudební činnosti zvládá s pomocí	hudební činnosti zvládá s velkou pomocí	nezvládá a nemá k výchově vztah
Informatika (disp. hodina)	(5.-8.)	učivo dobře zvládá	učivo zvládá	učivo zvládá s pomocí	učivo zvládá pouze s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Člověk a společnost	(7.-10.)	učivo chápe a správně reprodukuje	učivu rozumí	učivo částečně zvládá	učivo zvládá jen s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Člověk a příroda	(7.-10.)	učivo chápe a správně reprodukuje	učivu rozumí	učivo částečně zvládá	učivo zvládá jen s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Výtvarná výchova	(1.-10.)	je samostatný, tvořivý	pracuje s malou pomocí, snaží se	při práci vyžaduje vedení	při práci potřebuje pomoc a vedení	práce se mu zatím nedaří
Výchova ke zdraví	(9.-10.)	učivo chápe a správně reprodukuje	učivu rozumí	učivo částečně zvládá	učivo zvládá jen s trvalou pomocí	učivo dosud nezvládá
Celkový prospěch		Prospěl(a) s vyznamenáním	Prospěl(a)	Prospěl(a)	Prospěl(a)	Neprospěl(a)

Obrázek 8: Formalizované slovní hodnocení žáků s těžkým mentálním postižením

Žák G má diagnostikované lehké mentální postižení. V roce 2020, kdy se ve třídě začalo zavádět formativní hodnocení, přichází jako nový žák do 3. třídy. Výzkumného šetření se tedy účastní ve 3., 4. a 5. ročníku. Žák byl prvním rokem velmi zakřiknutý, bál se mluvit, nebo udělat chybu. Velmi často se stávalo, že po chybě přicházel pláč a tvořil se blok pokračovat dál v práci, to se ale postupně formativnímu hodnocení změnilo. Je při své práci pečlivý, manuálně zručný. Mezi jeho oblíbené předměty patří výtvarná a hudební výchova a pracovní činnosti. V pracovních činnostech nejraději vaří.

Žáci s lehkým mentálním postižením byli známkováni na vysvědčení pomocí známky, průběžné známky byly v podobě slovního hodnocení, nebo kombinaci známky se slovním hodnocením.

I zde si uvedeme 4 nástroje (nástroj 1, nástroj 2, nástroj 3, nástroj 4), které byly v průběhu 3 let zavedeny. Řekneme si, jaké překážky, nebo pozitiva přinášeli. U těchto žáků můžeme už mluvit o formativním hodnocení zaměřené na žáky a rodiče, ne jako u žáků s těžkým mentálním postižením, které bylo zaměřené spíše směrem k rodičům.

4.6.1 Zavádění nástroje 1

Při zavádění formativního hodnocení měli pedagogičtí pracovníci záměr, zavést podobný nástroj u všech žáků, jen s tím rozdílem, že u žáků se středně těžkým mentálním postižením a lehkým mentálním postižením bude prostor pro sebehodnocení.

4.6.1.1 Popis nástroje 1

Vznikl tedy podobný nástroj (viz. obrázek č. 9) jako u žáků s těžkým mentálním postižením, jen s rozdílem další kolonky, ve kterém byl prostor pro sebehodnocení žáka.

Sebehodnocení žáků probíhalo pomocí motivačních razítek s nápisy, např. vychytáme mouchy, ještě na to mrkneme, trefa, super atd. obohacený o obrázek, který nápis charakterizoval, kvůli žákům, kteří ještě neumějí číst, nebo s razítky na kterých byl palec nahoru, napůl, nebo dolů. Poté, co si žák dal razítko, s pedagogem si povídali o tom, proč zvolil právě tohle razítko a učitel pod razítko dopsal slovesa, která žák při sebehodnocení zmínil, např. unavený, těžký úkol, lehký úkol, bavilo mě to atp., pokud se žákovi nedařilo, povídali si o tom, co by mu příště pomohlo, jaký signál může použít pro to, aby řekl, jsem unavený, nerozumím tomu a nastavovali tak pravidla pro průběh dalších hodiny. Do kolonky hodnocení pak, učitel napsal, jak žák v hodině pracoval, případně opět doporučení na čem je potřeba zapracovat a žákovi svou zpětnou vazbu řekl i ústně. Kolonka hodnocení sloužila také k informaci, kdy vypadl jeden z pedagogických pracovníků, a bylo nutné upravit vzdělávací cíle žákům.

4.6.1.2 Popis procesu zavádění nástroje 1

Stejně jako jsme uváděli v kapitole 4.5.1.2 i zde se řešil problém s místem pro zpětnou vazbu a tentokrát i sebehodnocení, jelikož cíl byl napsán na celý týden, ale sebehodnocení a zpětná vazba se psala i po dílčích cílech. Při setkání pedagogických pracovníků, kteří se pravidelně scházeli, aby si předávali informace, jak se jim při zavádění formativního hodnocení daří, se domluvili na tom, že sebehodnocení a zpětná vazba dílčích cílů bude probíhat v sešitě, nebo na pracovních listech, kam si žáci budou dávat razítka za splněné úkoly, a pedagog bude k danému úkolu psát, jak se žákovi dařilo. Do listu formativního hodnocení se pak psalo pouze hodnocení celkového cíle a do kolonky sebehodnocení si dal

žák razítko v poslední hodině, kdy proběhlo zhodnocení týdenní cíle. Tento nový způsob se nakonec vyhodnotil jako nesmyslný a těžce realizovaný, nešlo ani tak o sebehodnocení, jako o zpětnou vazbu. Na cíli kolikrát v týdnu pracovalo více pedagogických pracovníků, ale zpětnou vazbu na cíl psal pouze jeden. Ten si musel vzít všechny používané materiály, které byly k dispozici a sepsat pak závěrečnou zpětnou vazbu. Tím se nástroj stal ještě více časově náročnějším a málo přehledným. Do diskuze s návrhy na nový nástroj formativního hodnocení vstoupil Covid a začal se řešit nástroj pro distanční výuku.

JMÉNO: _____ DATUM: _____

PŘEDMĚT	CÍL	UČEBNICE	HODNOCENÍ	SEBEHODNOCENÍ
ČT	Čteš s porozuměním texty k tématu voda, ve kterých využíváš poznatky z bádání v ČAS. Odpovídáš na jednoduché otázky, informace které si nevíš vyhledáš v jiném sešitě a doplníš.		Čteš s porozuměním, potřebuješ nápovědu, jak nalozit s informací, přijdeš na to, kde informaci hledat. Disktuješ se spolužákem o závěrech bádání, ověřuješ si a dokazuješ svá tvrzení s využitím zdrojů.	
PS	Samostatně nebo s malou dopomocí napíšeš blahopřání k narozeninám.		S malou dopomocí, jak naformulovat gratulaci, jsi sestavil jednoduché znění gratulace a napsal (vytvořil) blahopřání k narození dítěte rodinným přátel.	
M	Řešíš jednoduché Pavučiny - vysvětlíš spolužáče jak se při řešení postupuje, ve kterém směru přidáváme, ubíráme; využiješ znalosti hodnoty dané barva šipky, s dopomocí si ověříš platnost dosažených hodnot (čísel)	(Hodnoty metoda Hmot. 1.roč.2.díl., gradované úlohy)	Při řešení jednoduchých Pavučin jsi dokázal s malým "natuknutím" vysvětlit spolužáče nejdůležitější pravidla pro jejich řešení, v jakém směru šipky přidávají – ubírají, každá barva má svoji hodnotu. S ověřováním správnosti řešení jsi naopak využíval pomoc spolužáka, chybné řešení jsi odhalil s pomocí.	
ČAP	S pomocí obrázků a nápověd rozlišíš druhy vod na pitnou, užitkovou, odpadní a zná jejich význam. Seznamuji se, poznávám, jak na ochranu vodních zdrojů.	PL - jaké věci se rozpustí a proč.	Chyběl AP, cíl upraven. Samostatně jsi určil, které věci se rozpustí. Přišel jsi i na to, proč se věci rozpouštějí, co je důvodem rozpouštění pomocí hádanky. Pozoroval jsi plněné skupenství vody na varné konvici, s kamarádem jste přišli na to, že se mu říká pára. S pomocí nabitých informací jsi poté do obrázku zakreslil oheň pod konvici a unikající páru. S přehledem jsi odpověděl i na otázky ohledně páry. Skvělá práce.	
ČAS	Podle obrázků popíšeš způsob života ve středověku a porovnáš ho se současnou dobou.		Chyběl AP, který měl nachystanou práci - cíl přeložen, místo toho vycházka, pozorování obydlí, jak dnes lidé žijí, jak se oblékají, přitom jsme si opakovali, jak se oblékali a bydleli lidé v pravěku a starověku.	
VKZ	Pokračuji v tématu osobní hygiena a prevence nemocí.	Sešit na VKZ	V hodině jsi pracoval samostatně, tvým úkolem bylo poznat z obrázků a napsat, proč a kdy si myjeme ruce. Úkol jsi zvládl skvěle, dokonce jsi vymyslel i další situace, kdy si máme ruce umývat. Jen tak dál Jáchyme.	

Obrázek 9: Ukázka formativního hodnocení pro žáky se středně těžkým a lehkým mentálním postižením na I. stupni

4.6.2 Zavádění nástroje 2

Druhý nástroj vznikl v době distanční výuky, kdy bylo nutné vymyslet nástroj, který budeme moci využívat při domácím vzdělávání. Nakonec se využila tabulka, která byla používána doteď, jen zmizela kolonka sebehodnocení (viz. obrázek 10).

4.6.2.1 Popis nástroje 2

V kolonce cíl, každý týden učitel napsal, čemu se bude žák tento týden věnovat, v kolonce učebnice byly napsány stránky učebnic, pracovních sešitů, pracovních listů, nebo zaslané pomůcky, které mohou při vzdělávání a naplňování cílů doma využívat a navíc zde byly napsány i různé aktivity, kterými jde daný cíl naplnit, konkrétně v přírodovědných

předmětech, aby žáci nemuseli sedět jen nad sešity, byly doporučeny i takové aktivity aby se dali plnit venku. V další kolonce byl uvedený čas, kdy a s kým bude probíhat výuka a co si má žák na danou hodinu připravit. Online hodina nebyla pouze o tom, že by se žák s pedagogem pouze učil, ale byl v ní vymezen i čas, kdy si pedagog se žákem povídal, jak se mu doma daří plnit úkoly, jak je zvládá, nebo zda ho může ve výuce nějak podpořit. Společně si prošli úkoly, co doma plnil, žák předal informace, co se naučil, co mu udělalo radost. V online výuce byl vždy přítomen i rodič, který žáka v informacích o výuce doma doplňoval. V kolonce hodnocení pak pedagog napsal, jak hodina probíhala, co se žákovi dařilo, a doplnil doporučení, jak žáka k naplnění cíle podpořit. Při online výuce fungovala velmi dobře spolupráce s rodiči, kteří se intenzivně podíleli na tvorbě cílů. Díky jejich zpětné vazbě měl pedagog přehled o tom, jaké množství úkolů, je žák doma schopen zvládnout a co už je moc. Tabulky níže byly vždy pouze pro jednoho žáka, který k nim měl jako jediný přístup a nikdo kromě rodičů a vyučujících pedagogů k nim neměl přístup.

OD: 22.3.2021		DO: 26.3.2021		
předmět	týdenní cíl	domácí příprava	online hodina	formativní hodnocení
ČT	Čtu s porozuměním jednoduché texty, odpovídám na otázky – odpověď si pamatuji nebo vyhledám v textu. Procvičuji se ve čtení slov s uzavřenými slabikami, shluky souhlásek. Učební pomůcky: Školák Pepa	Dů: Školák Pepa STR. 34/2 - najdi pouze ptáky v rámečku, každého vymaluj a stejnou barvou vymaluj písmenka ve čtyřsměrce - pošli prosím do ZADÁNÍ	ONLINE HODINA: STŘEDA 8,00-9,00 Připrav si: pr.s. Školák Pepa PLÁN str.34/ 1	Mám radost, jak ti čtení na online hodinách jde, při čtení se soustředíš, děláš jen drobné chyby, velmi dobře si pamatuješ, co jsi přečetl, s porozuměním potřebuješ pomoc v podobě návodných otázek, nebo odpověď sám vyhledáš v textu. Oceňuji, že děláš i práci navíc! Prohlédni si novou pracovní učebnici, přečti si, co tě zaujme.
PS	Opisuji jména ptáků. Poznám je a pojmenuji na obrázcích.	Dů: Opíš ze školáka Pepy ptáky, které jsi nenašel ve čtyřsměrce.	ONLINE HODINA: STŘEDA 8,00-9,00 Připrav si: penál, velký sešit	zadanou práci jsi splnil - píšeš čitelně, dodržíš mezery mezi slovy, písmo je úhlednější- dobrá práce.
M	S pomocí názoru rozměňuji mince 2,-, 5,- Kč; s pomocí názoru počítám hodnoty mincí do 8,- Kč; PROVÁDÍM JEDNODUCHÉ POROVNÁVÁNÍ - menší, větší (hodnoty peněz), hodnoty mincí zapisuji do sešitu.	V pracovním sešitě k počtům 1..dl. si vyber příklady, nadepiš datum, příklady vypočítej, zkontrolujeme na online hodině.	ONLINE HODINA: STŘEDA 8,00-9,00 Připrav si: peníze, sešit nebo tabulku a mazací fix	S oporou v názoru, při práci s penězi jsi zvládl utvořit dvě skupiny s jiným počtem mincí ale se stejnou hodnotou peněz. Určoval si zda je v pokladničkách stejný obnos peněz.
ČAP	Poznám a pojmenuji nářadí, které používám na zahradě. Pozoruji změny, které se dějí na zahradě na jaře. Vlastními slovy popíšu, jaký je rozdíl mezi setím a sázením. Vyjmenuji alespoň 8 věcí, které na jaře sázíme, nebo sejeme. Vlastními slovy popíšu průběh sázení, setí plodin.	Vyplň kvíz na jarní květiny Oskarova prvouka str. 47 cv. 2 (přečíst)	ONLINE HODINA PONDĚLÍ 9,10 – 10,00 Připrav si: Oskarova prvouku, penál	Poznáš a s malou pomocí pojmenuješ zahradní nářadí. U většiny víš, na co se používají a jak. S pomocí dokážeš říct, co sejeme a co sázíme. Vyjmenuješ 5 druhů zeleniny, které na jaře sejeme, nebo sázíme. Učíš se vlastními slovy popsat, jak se zasévá, nebo sází. Zkus si ještě alespoň 2x pustit video, které jsem ti vložila do příspěvků a zopakuj si vše, z dnešní hodiny.

Obrázek 10: Formativní hodnocení žáků se středně těžkým a lehkým mentálním postižením na I. stupni v době Covidu

4.6.2.2 Popis procesu zavádění nástroje 2

Stejně, jako jsme uváděli už v kapitole 4.5.2.1, velikou překážkou byly technické problémy, které vedly ke ztrátě dat, nebo se data neukládala, neobnovovala. Jako další překážku online výuky učitelé vnímali pozdní zpětnou vazbu, která na splnění úkolů od nich

přicházela až v online výuce nikoli hned po dokončení. V online hodinách se žáci sebehodnotili většinou hodnotili: „dobrý“, „jo, všechno zvládám“, rodiče ale často uváděli, že v některých úkolech byli zbrklí, nedávali pozor při plnění úkolů atp. Žáci si tak mnohdy svoje nedostatky neuvědomovali a nebyla možnost s nimi na nich pracovat tak intenzivně, jako ve škole.

Po návratu do školy zbývaly necelé tři měsíce, ve kterých se opakovaly cíle z doby distanční výuky. Do konce roku byl tedy zachován tento nástroj v podobě tabulek, a jelikož pedagogové věděli, že v tomto modelu nechtějí dál pokračovat, začali pracovat na nástroji, který začnou používat v následujícím školním roce.

4.6.3 Zavádění nástroje 3

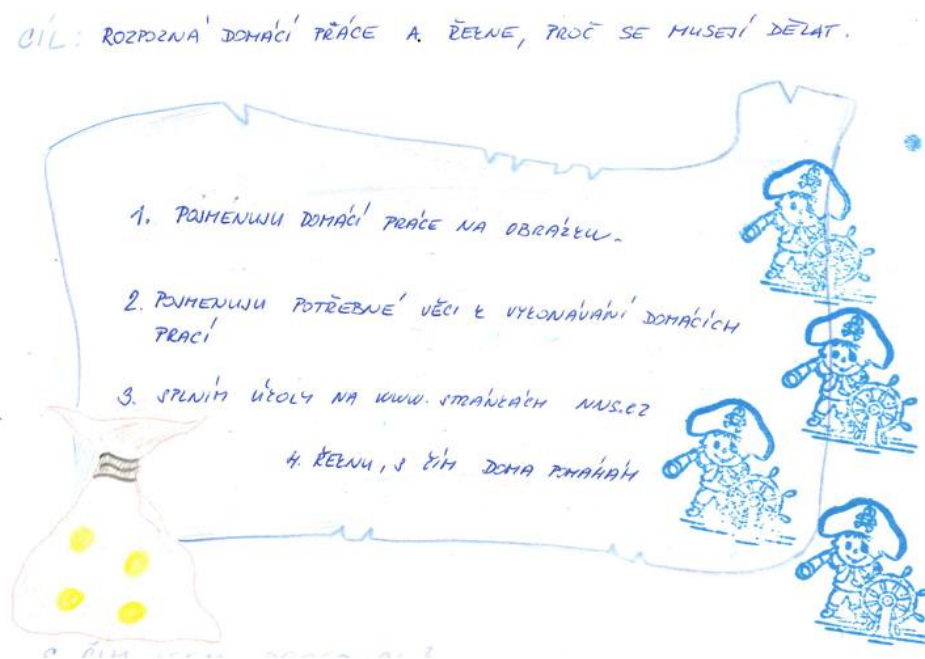
Při hledání a tvoření nového nástroje pro formativní hodnocení byly vytvořeny následující kritéria. Připravit takový nástroj, ve kterém nebude pouze uvedený celkový cíl, ale také dílčí, dostatečný prostor pro zpětnou vazbu a sebehodnocení a to z toho důvodu, aby bylo vše na jednom místě a na více místech jako doteď. Udělat žákům hodnocení hravou formou, tak aby je to motivovalo. Zbavit se tabulek.

Jak můžeme vidět, pedagogičtí pracovníci si nastavili mnoho kritérií pro to, aby formativní hodnocení udělali efektivnější. Uvědomovali si také, že se formativní hodnocení bude lišit v přírodovědných a společenských vědách, kde se žáci věnují učivu, které je zaměřeno konkrétně na dění v přírodě, nebo společnosti a je možné zde vypracovávat týdenní plány od formativního hodnocení v českém jazyce, matematice, anglickém jazyce a informatice, kde je potřeba na cíli pracovat dle potřeby žáků a dokud si žáci neosvojí jednu dovednost, není vhodné se pouštět do další. U těchto předmětů musí být tedy formativní hodnocení pružné a nemůže být vázané časem.

4.6.3.1 Popis nástroje 3

V první řadě si uvedeme formativní hodnocení přírodovědných věd. U těchto předmětů měli žáci v sešitě nalepenou na první straně mapu, žáci, kteří mají rádi zvířátka, měli statek, žáci, co mají rádi piráty, sbírali pirátskou mapu, jiní zase pohádky. Na další straně byl přehled hodin za půl roku, na třetí straně byl uveden týdenní cíl společně s dílčími cíli, aby žák viděl, kolik úkolů ho v hodině čeká. Pod cíle a dílčích cílů pak vyučující psal, s čím v hodině pracoval a zpětnou vazbu (viz. obrázek 11, 12, 13). Na následujících stránkách byly vlepeny, nebo vytvořeny pracovní listy, obrázky a pak se psal opět cíl, dílčí cíle, zpětná vazba a učebnice a stále dokola. Žák díky dílčím cílům měl jasně strukturované, co ho v hodině

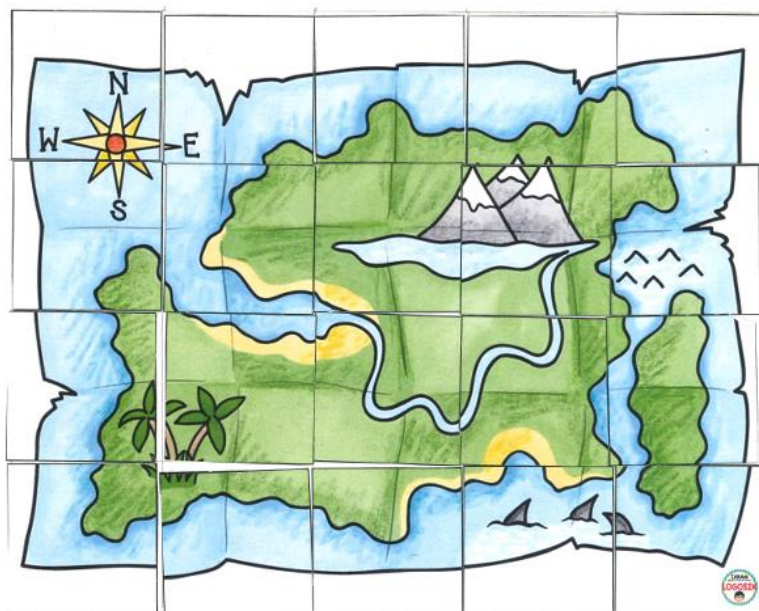
čeká, zároveň byl ale seznámen s tím, že pokud se to nepodaří naplnit, nic se neděje. Avšak ne v případě, že odmítá z neznámých důvodů pracovat, nebo se mu nechce. V pořádku je to tehdy, že chce pracovat, ale nedaří se mu, snaží se, ale narazil se na téma, u kterého je potřeba více času na upevnění znalostí a tak se věnujeme tomuto dílčímu cíli a nejde na další. Pokud žák naplnil dílčí cíle a došel k cíli, nebo tam, kam to bylo v hodině možné, získává jeden žetonek, který si nalepí do přehledu hodin k danému datu. Předtím ale, než ho obdržel si společně se spolužáky, se kterými při výuce spolupracoval, zhodnotili, jak se jim pracovalo, co se naučili, poté si každý nalepil svůj žetonek do sešitu. Na konci měsíce, kdy posbírali všechny žetony, získali buď část mapy, zvířátko, nebo pohádkovou postavu do své mapy. Každý kousek do mapy jim navíc přinesl i pozvánku k filmu, který si společně následující den pustili ve škole, film byl vždy zaměřen na následující, nebo aktuální téma (např. v dubnu jsou čarodějnice – film Saxana).



Obrázek 11: Ukázka týdenního cíle a dílčích cílů



Obrázek 12: Ukázka žetonů, které si žáci lepili po splnění práci do sešitu



Obrázek 13: Ukázka mapy, kterou žáci během roku z jednotlivých dílků skládali

4.6.3.2 Popis procesu zavádění nástroje 3

Jedna z kritérií, kterou si pedagogičtí pracovníci na začátku dali, byla splněna. Žáci tento nástroj velice bavil, motivoval. Po čase to ale sklouzlo k tomu, že se vždy před hodinou ve třídě ozývalo: „Jo, dneska dostanu další žetonek.“ „Dneska dosbírám všechny žetonky, zítra bude film“, atp. Tento nástroj byl najednou daleko od formativního hodnocení, i přesto, že tam prvky formativního hodnocení byly. Žáci se najednou přestali učit pro sebe, ale pro odměnu. V sebehodnocení, nebo vzájemném hodnocení přestali vnímat to, na čem je potřeba pracovat, co bylo pro ně těžké, i přes těsné vedení, kdy pedagog naváděl na to, k čemu se bylo potřeba v hodinách vracet, se žáci neustále hodnotili dobře, všechno zvládali, nikde nebyl problém, jen aby náhodou nepřišli o žetonek a následně o kus mapy, nebo film. Nedokázali objektivně posoudit průběh hodiny, i přesto, že se jim to v minulém roce dařilo, vrátil se zpátky strach z chyby. Bylo nutné udělat rychlé opatření, aby se žáci nebáli chybovat, a říct si na čem potřebují pracovat. Nebylo možné momentálně úplně odbourat celý nástroj, jelikož byl pro žáky jistotou, a kdyby jim byl sebrán úplně, učitelé předpokládali negativní dopad na učení. Pedagogové se na společné poradě domluvili, že zavedou jiné kritéria pro sebehodnocení a zpětné vazby. Doteď sebehodnocení a zpětná vazba probíhaly na konci hodiny, nově se všichni domluvili, že zpětná vazba a sebehodnocení bude probíhat po každém dílčím cíli, pedagog vždy z dílčího úkolu uvede, co se povedlo a v případě, že je potřeba na něčem pracovat, uvede tuto skutečnost, ale něčím pozitivním to zakončí, např. ocení jeho snahu, nebo se domluví, v jaké další hodině se na to společně podívají a procvičí si to. Záměrem tohoto kroku je, ukázat žákům, že chyba, nebo něco nevědět není špatné, naopak je potřeba s tím pracovat a vědět jak. Tento krok byl částečně úspěšný, žáci se při sebehodnocení nebáli mluvit o tom, kde se jim nedařilo, kde chybovali, ale stále to bylo učení pro odměnu.

Jak už také napovídá složitý popis nástroje, nebylo tomu jinak ani v praxi. Po čase se zjistilo, že je někdy obtížné si uvědomit, kdo co sbírá, kdo si má co kam nalepit. Plány v tomto velkém počtu (týdně psal učitel až 25 plánů) byly někdy psané na poslední chvíli, asistenti pedagoga, ani učitel neměl dostatek času připravit výuku tak, jako kdyby na ní měl více času. Z tohoto důvodu bylo také velmi náročné posílat učební materiály pravidelně domů rodičům k prolistování a k pročtení. Podařilo se to vždy pouze na konci jednotlivých klasifikačních období (I. čtvrtletí, I. pololetí, ¾ letí, II. pololetí). Tento školní rok byli učitelé i asistenti pedagoga často nemocní, plány se tedy velmi často měnily, přesouvaly. Pravidelné schůzky, na kterých se formativní hodnocení probíralo, často odpadali z důvodu nemoci. Na konci března byla vidět na pedagogických pracovnících veliká únava, sami popisovali, že se

necítí dobře při hodinách, nejsou si jistí, co mají kdy a kde dělat. Všichni ale uvedli, že do konce roku už nechtějí zavádět jiné formativní hodnocení a tento nástroj dojedou do konce roku. A to z toho důvodu, že se necítily na to, zavádět něco nového, nemohli by tomu dát tolik, co budou moci v září a mohli by tím zahodit zbytečně další nástroj, jelikož by z důvodu jejich únavy mohl působit jako nefunkční a museli by tvořit třeba i zbytečně další.

V hodinách, které nebyly zaměřené na přírodovědné, nebo společenské vědy byl systém formativního hodnocení odlišný. Žáci měli v sešitě uvedený cíl, kterého mají dosáhnout a pod ním byly napsané kritéria, která se žák musí naučit, aby byl schopný dosáhnout úspěšně daného cíle. Nejdříve se žák zaměřil na první kritérium, poté co si osvojil první, se teprve začal věnovat druhému kritériu atd. dokud se bezpečně nenaučil všechny uvedené kritéria. Na konci každé hodiny si společně s pedagogem řekli, jak se jim daném kritériu dařilo, co například udělat příště, aby se mohli posunout dál. Konverzace probíhala za těsného vedení, učitel otázkami naváděl žáka směrem tam, kam by měli jeho další kroky směřovat. Strategie, na kterých se společně domluvili, mu učitel v další hodině na začátku připomněl - na co si dávat pozor, a jak při práci postupovat. Zpětnou vazbu psal učitel do učebnice ke konkrétnímu úkolu a do sešitu, kde byl napsaný cíl, dílčí cíle a kritéria napsal datum a stranu, kde žák pracoval. Tento způsob se osvědčil a fungoval. Pro konkrétní cíl žák využíval maximálně 2 – 3 učebnice, nebylo tedy obtížné pravidelně posílat rodičům učební materiály k prohlédnutí domů.

4.6.4 Zavádění nástroje 4

Nastavené kritéria zůstali již z minulého roku, avšak navíc přibyly následující kritéria pro zavedení formativního hodnocení: zjednodušit to nejen pro žáky, ale také pro pedagogy, vyvarovat se odměnám, zavést dlouhodobější cíle s dílčími cíli, zavést pravidelné společné plánování učitele s asistentem pedagoga, kteří spolu budou spolupracovat na cíli. Kritéria pro zavedení formativního hodnocení neustále narůstají a s tím narůstá i nová motivace u pedagogů a asistentů pedagoga, kteří neustále hledají nová řešení, vymýšlejí nové nástroje. Postupně pozorují posun žáka ve vzdělávání, přístupu k učení a i oni sami se tím spoustu věcem naučili a stále učí. Tento školní rok 2022/2023 jim navíc do třídy po odchodu jednoho žáka přicházejí hned dva.

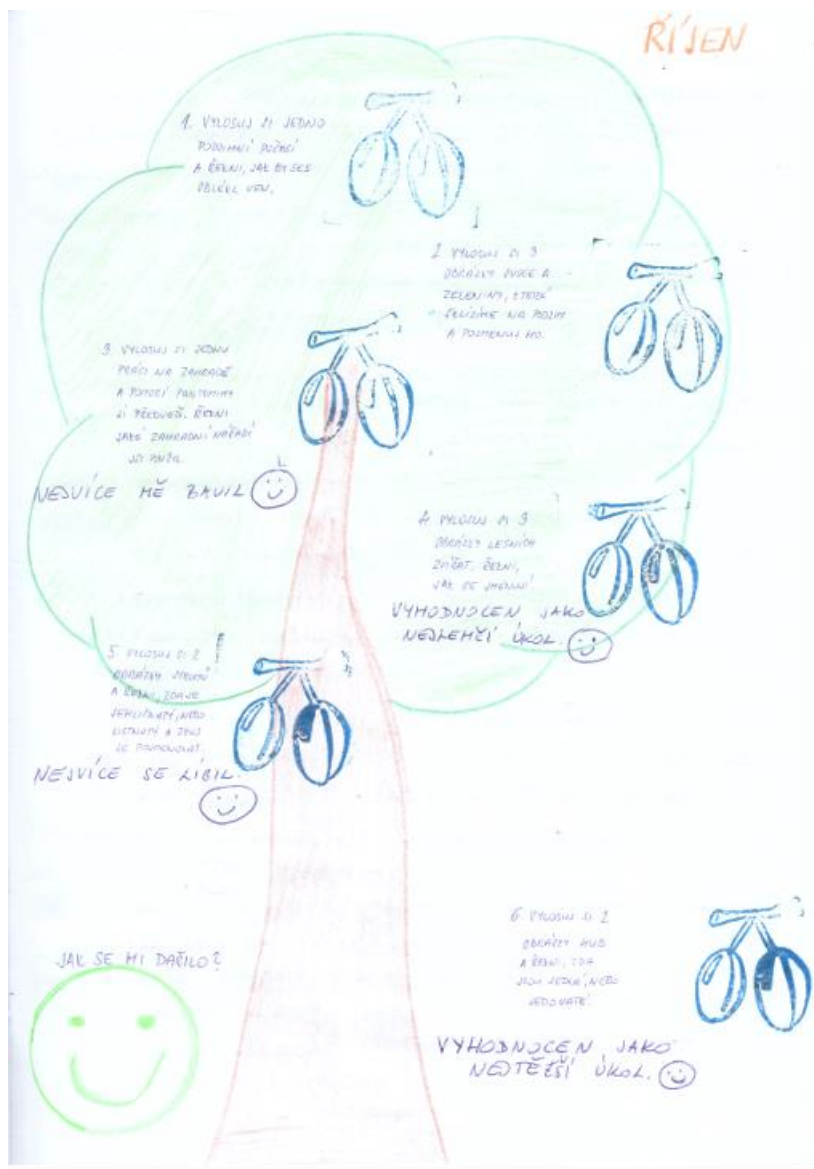
Žák H má diagnostikované lehké mentální postižení a poruchy chování. Přechází z běžné třídy ZŠ do speciální třídy, kde opakuje 1. ročník. Je pracovitý, rád pomáhá svým

spolužákům. Rád navštěvuje své bývalé spolužáky, své kamarády. Je společenský a komunikativní.

Žák I se středně těžkým mentálním postižením a poruchou autistického spektra, přichází z jiné školy a nastupuje zde do 5. ročníku. Je pracovitý, rád se učím novým věcem, je veselý, společenský. Chybu vnímá velmi negativně, má potřebu se neustále ujišťovat, jestli je vše v pořádku. Rád si listuje v různých knížkách, od pohádek až po historii, vynálezy. Jeho oblíbenou činností jsou počítačové hry, díky kterým zná spoustu slov v angličtině, vytvoří i jednoduché věty, kterým rozumí, ale má obtíže větu, nebo slova přeložit do češtiny.

4.6.4.1 Popis nástroje 4

Podmínky pro zavedení tohoto nástroje již byly řečeny výše. Pedagogičtí pracovníci si při společné poradě dali na papír, co je pro ně pro zavedení dalšího nástroje důležité a chtějí podle toho nástroj nastavit. Domluvili se na následujících kritériích. Na začátku měsíce učitel napíše cíl a při společných hodinách, na kterých učitel a asistent pedagoga plánovali výuku, společně vytvořili dílčí cíle a způsob, kterými je budou naplňovat, dílčí cíle tak byly nápaditější a tvořeny i z jiného pohled. Plány se připravovaly na celý měsíc dopředu, aby asistenti pedagoga a učitelé měli dostatek času na přípravu pomůcek. Cíl a dílčí cíle budou zapsány v obrázku, který charakterizoval téma, kterému se budou v měsíc věnovat, žáci tak mohli první hodinu hádat, jaké téma je čeká, tím se nástroj stal hravým a zábavným (viz. obrázek 14). Zpětná vazba se bude psát pouze k daným dílčím cílům, případně další informace, které se během vyučovací hodiny odehrály a jsou důležitou informací pro další vzdělávání, pedagog do sešitu k dílčím cílům uvádí také materiály, které byly během hodiny použity a to i odkazy na stránky, ze kterých se čerpaly videa, obrázky, nebo stránky učebnic. Sebehodnocení, společně s vrstevnickým hodnocením bude probíhat na konci hodiny pomocí diskuze a vedení pedagogického pracovníka, který se žáky na cílech pracoval. Žáci si pak k dílčím cílům, nebo ke konkrétnímu úkolu mohli dát razítko, nebo smajlík, dle vlastního uvážení.



Obrázek 15: Ukázka měsíčního hodnocení a sebehodnocení

4.6.4.2 Popis procesu zavádění nástroje 4

Tento nástroj se pedagogům i asistentům pedagoga osvědčil, vyhovoval. Žáci se postupem času naučili v pár krátkých větách, nebo slovech vyjádřit svůj pocit z výuky. Svůj výkon v hodinách velmi často hodnotili slovy: „Skvělý“, „Paráda“, v případě, že se jim dařilo, v hodinách, kde se jim podle jejich názoru nedařilo, používali velmi často větu: „Dneska mi mozek moc nepomáhá.“, nebo „Dneska mozek nechce spolupracovat, neposlouchá mě.“ Společně pak se spolužáky a učitelem hledali strategie, jak dát „mozku“ rozkaz, aby spolupracoval. Velmi dobře zde fungovala vzájemná spolupráce mezi spolužáky, žáci mezi sebou komunikovali, říkali si, co jim pomáhá, když se jim také nedaří. Žákům si díky společné diskuzi podařilo nastavit strategie pro práci v hodinách, když se jim nedaří, cítí se unavení. Začali si říkat o přestávku a dokázali sami vyhodnotit, kdy jim „mozek“ dle jejich

slov nefunguje a co potřebují k tomu, aby je začal poslouchat. Ve dnech, kdy žák nepřišel do školy v dobré náladě, nebo se necítil dobře, bylo pro něj obtížné vyhodnocovat, kdy je unavený, nedaří se mu. V této situaci bylo na učiteli, aby žáka podpořil a pomohl zvládnout vzniklé situace v hodině. Velmi často se stávalo, že žák v průběhu dne přišel, někdy i následující den za učitelem a vrátil se k vyučovací hodině, ve které se mu nedařilo pracovat a nedokázal vyhodnotit situaci, společně s učitelem si danou situaci vysvětlili, co se stalo, a jak by se s tím dalo příště pracovat. Žáci udělali v sebehodnocení veliký pokrok a sami to hodnotili velmi pozitivně.

U žáka G, který v tomto školním roce navštěvoval 5. ročník, se navíc hodnotila ještě samostatná práce a schopnost vyhledávat informace ve vhodných a bezpečných zdrojích. Záměrem bylo žákovi ukázat, že není důležité všechno znát, nebo umět, ale vědět, kde si může bezpečně a vhodně potřebné informace vyhledat. Při zpětné vazbě žák společně s učitelem nastavovali strategie, jak bezpečné a vhodné zdroje využívat, jak postupovat při samostatné práci. Žákovi se díky nastaveným strategiím podařilo postupně s malou pomocí pracovat se zdroji, ve kterých si vyhledával informace, seznámil se s vhodnými a bezpečnými zdroji, které může v jednotlivých oblastech využívat, jako např. ve vlastivědě v zeměpisné části používat atlas, vhodné encyklopedie, bezpečné internetové zdroje. Naučil se používat klíčová slova, pro jednodušší vyhledávání v internetových zdrojích, pracovat s obsahy/rejstříky. Při samostatné práci se naučil používat semafor, který sloužil ke zpětné vazbě učiteli, učitel tak věděl, jak se žákovi momentálně daří. Zelená barva signalizovala, že žák pracuje na úkolu a jde mu to, oranžová signalizovala, že žák má při plnění úkolu problém, ale chce si ho vyřešit sám, červená signalizovala pomoc, modrá, že má splněný úkol a chce další, fialová, má hotovo, odpočívá. Žák G udělal od doby nástupu do speciální třídy veliký pokrok, z žáka, který se bál říct něco špatně, nedařila se mu samostatná práce, mluvil potichu, se stal díky formativnímu hodnocení žák, který zvládá samostatnou práci, umí podat informaci učiteli, jak se mu daří, nebojí se udělat chyby a má hlasitý projev při mluvení. Získal důvěru v sám sebe, převzal odpovědnost za své učení, naučil se využívat různých přehledů a dalších pomůcek k úspěšnému dokončení úkolu/cíle.

4.7 Zavádění vybraných nástrojů formativního hodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením na II. stupni

Ve speciální třídě se v době zavádění formativního hodnocení vzdělávali 3 žáci. Z toho jeden žák byl žákem speciální třídy, druhý do speciální třídy docházel jen na vybrané předměty, kterými byla matematika, fyzika, anglický jazyk a na další cizí jazyk, který byl ale

na doporučení speciálně pedagogického centra nahrazen pracovními činnostmi. Během zavádění formativního hodnocení docházeli do 6., 7. a 8. ročníku. Třetí žák nastoupil do speciální třídy až v polovině školního roku 2021/2022 a pocházel z Ukrajiny, na zavádění formativního hodnocení se podílel část 7. ročníku a celý 8. ročník.

Žák J, je žákem ve speciální třídě a má diagnostikované lehké mentální postižení a diabetes. Jeho oblíbenou činností jsou hry na počítači, díky nimž má velmi dobré znalosti angličtiny. Anglický jazyk ovládá na úrovni A1 a částečně také úroveň A2. Ve škole je jeho oblíbeným předmětem výtvarná výchova, pracovní činnosti. Rád se učí novým dovednostem v různých směrech, vše si rád vyzkouší a poznává, jaké dovednosti zvládne.

Žák K s lehkým mentálním postižením dochází do třídy na vybrané předměty uvedené výše. Je ve své práci pečlivý, zručný na ruční práce. Rád tráví čas ve společnosti, je velmi komunikativní. Oblíbené předměty je výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova. V běžné třídě se vzdělává za podpory asistenta pedagoga.

Žák L má diagnostikované lehké mentální postižení a poruchy chování. Na Ukrajině byl vzděláván individuálně, ve speciální třídě se poprvé setkává s učením v kolektivu. Aktivně pracoval na jazykové bariéře a to jak ve škole, tak doma. Je společenský, veselý, komunikativní, i přes jazykovou bariéru se nebojí komunikovat se žáky z běžných, tříd, s učiteli, spolužáky. Ke svým spolužákům je velmi empatický.

Stejně jako u žáka G bylo cílem žákům ukázat, že není důležité všechno umět a znát, ale získat dovednost vyhledat si potřebné informace ve vhodných a bezpečných zdrojů. Dále bylo záměrem žáky vést k samostatné práci i spolupráci ve skupinách, nést odpovědnost za své učení, mít z učení radost, naučit se pracovat s chybou, brát jí jako možnost rozvíjení, ponaučení a nevnímat jí negativně.

Stejně jako u předchozích žáků byly zavedeny 4 nástroje (nástroj 1, nástroj 2, nástroj 3, nástroj 4) formativního hodnocení.

4.7.1 Zavádění nástroje 1

Nástroj byl uveden ve speciální třídě na začátku školního rok 2020.

4.7.1.1 Popis nástroje 1

U žáků s lehkým mentálním postižením byl zaveden stejný nástroj formativního hodnocení jako u žáků se středně těžkým mentálním postižením (viz. obrázek č. 9). Navíc

měli v každém předmětu vytvořený seznam kritérií, na kterých budou v hodinách pravidelně pracovat, osvojovat a vyhodnocovat.

V přírodovědných a společenských vědách, se v 6. ročníku zaměřovali na rozvoj a osvojení následujících kritérií:

- učím se pracovat se zdroji k vyhledávání informací, informace z internetových zdrojů ověřuji
- umím pracovat ve skupině
- pracuji samostatně, pomocí semaforu dávám informaci učiteli, jak se mi daří při práci (zelená – pracuji, jde mi to, oranžová – mám problém, chci ho řešit sám, červená – mám problém, potřebuji pomoc, modrá – mám hotovo, chci další úkol, fialová – mám hotovo, odpočívám)
- při práci, nebo opakování v případě, že nevím, využívám sešit se zápisky z hodin, tablet, další zdroje, ve kterých informaci mohu dohledat
- plním svědomitě domácí úkoly k procvičení učiva
- umím si říct o pomoc
- umím si říct o odpočinek, pokud se cítím unavený

V českém jazyce využívali následující kritéria:

- čtu zadání úlohy, poslouchám pokyny učitele, nerozumím = ptám se
- píšu velká písmena na začátku vět, ve jménech a názvech míst
- píšu čárky, háčky a tečky nad písmeny
- používám pomůcky pro úspěšnou práci a pro kontrolu
- vše si po sobě 1x – 2x přečtu, opravím chyby
- nevím si rady a potřebuji pomoc = ptám se, požádám o pomoc

Kritéria v anglickém jazyce:

- využívám k překladu neznámých slovíček anglicko-český /česko-anglický slovník, online překladač
- využívám vizuální oporu při konverzaci, pokud nerozumím, nebo si nevím rady
- pravidelně si v rámci domácí přípravy procvičuji slovní zásobu
- používám dostupné přehledy pro úspěšnou práci, nebo pro kontrolu
- mluvím nahlas, nebojím se přečíst špatně anglická slova
- poslouchám pokyny učitele

Kritéria v matematice:

- čtu zadané úkoly, poslouchám pokyny učitele
- používám pomůcky pro úspěšnou práci a pro kontrolu
- pracuji samostatně, bez spolužáků zjišťuji, jak mi to jde
- pracuji ve skupině
- řešení úloh se kontroluji, ověřuji
- opravím chyby, hledám správné řešení
- nevím si rady, potřebuji pomoc = ptám se, požádám o pomoc

4.7.1.2 Popis procesu zavádění nástroje 1

Žáci si na začátku týdne přečetli cíl (který byl uvedený v tabulce), na kterém budou v hodinách pracovat a následně v každém hodině se od učitele dozvěděli dílčí cíl, nebo cíle, kterými postupně došli ke konečnému cíli. Společně s učitelem si určili, na jakých kritériích budou při práci pracovat v dané hodině pracovat, podle uvedeného dílčího cíle. Na konci každé hodiny proběhla diskuze, jak se jim dařilo na kritériích pracovat a co si z hodiny odnášejí. Na poslední hodině, kdy žáci společně s učitelem diskutovali o tom, jak se jim dařilo naplňovat dílčí cíle a kritéria si v tabulce do kolonky sebehodnocení napsali vlastní zpětnou vazbu pomocí slova, jednoduché věty, nebo motivačního razítka (motivační razítka využívali stejného typu, jako žáci se středně těžkým mentálním postižením – Trefa. Skvělá práce. Vychytáme mouchy. Pokrok, ...). Učitel po každé hodině napsal do kolonky formativní hodnocení zpětnou vazbu, případně doporučení, na čem příště zapracovat.

Jak už jsme si uváděli v 4.5.1.1. a 4.6.1.1 i zde učitelé a asistenti pedagoga zmiňovali časovou náročnost, nedostatek místa, psaní cílů s nedostatečným předstihem pro přípravu na hodinu a chybějící dílčí cíle. Velmi často se také stávalo, že na jednom dílčím cíli se pracovalo i více hodin a ne jen jednu, a tak učitel psal k jednomu dílčímu cíli více zpětných vazeb, které se někdy opakovaly, jelikož docházelo ke stejnému průběhu práce. Žák nepracoval na doporučení učitele z minulé hodiny, i přesto, že si ho na začátku hodiny řekli a nevzal v potaz ani své sebehodnocení z minulé hodiny, kdy si řekl, že je potřeba na nějakém kritériu zapracovat. Proto se v průběhu změnil postup psaní zpětné vazby a úvod hodiny. Učitel na konci hodiny po sebehodnocení žáka poskytl žákovi ústní zpětnou vazbu a společně vytvořili strategii na další hodinu, tuto strategii, pak učitel napsal následující hodinu na tabuli, aby jí žák měl neustále před sebou a nezapomínal na ní. Po dokončení cíle teprve učitel napsal do tabulky písemnou zpětnou vazbu, ve které uváděl průběh celého týdne, jak žák pracoval se

společně nastavenými strategiemi, jak dosahoval dílčích cílů, jak pracoval na kritériích a případně doporučení, které žákovi pomůže v dalším vzdělávání. Tato změna žákům pomohla, začali si více hlídat strategie při postupu práce, jelikož měli svou strategii neustále napsanou před sebou a mohli si jí kdykoliv přečíst a uvědomit si jí.

Začátky formativního hodnocení byly hodně na učitelích, kteří intenzivně vedli žáky a upozorňovali je na kritéria, na cíl. Poskytovali pomůcky, naváděli je, kde je mohou najít, kam si pro ně jít. Při samostatné práci, když učitel viděl, že žák nepracuje, neví si rady, tak se kolem něj prošel a zeptal se, zda je vše v pořádku, pokud mu žák řekl, že si neví rady, učitel ho upozornil na využití semaforu, ať ví, že potřebuje pomoc a přijde. Postupným vedením si žáci začali osvojovat jednotlivá kritéria. Některá rychleji, některá se dařila postupně. V osvojování kritérií byly vidět velké rozdíly mezi žákem J a žákem K. Žák J, který se vzdělával ve speciální třídě ve všech předmětech, si osvojoval dané kritéria rychleji, jelikož je využíval v každém předmětu, každý den, zatímco žák K neměl tolik příležitostí na těchto kritériích pracovat, jelikož do speciální třídy docházel pouze na 10 vyučovacích hodin a v běžné třídě pracoval podle jiných kritérií, které nastavili učitelé zbylých vyučovacích předmětů. Žák J měl také výhodu v tom, že ho učili pouze dva pedagogové, kteří intenzivně spolupracovali na mezipředmětových vztazích a učivo společně propojovali. Ze začátku musel učitel žákovi připomenout, že to není poprvé, co to slyší, nebo vidí a setkal se s tím už i v jiném předmětu. Postupem času začal znalosti a dovednosti žák propojovat sám.

I přesto, že pedagogové částečně pozměnili nástroj formativního hodnocení, stále se jim nezdál tak efektivní a praktický, jak by si ho představovali a vedli diskuze o změně. Tuto diskuzi, jako i u předešlých přerušila pandemie Covid – 19 a online výuka.

4.7.2 Zavádění nástroje 2

Dalším nástroj byl použit v době pandemie Covid – 19.

4.7.2.1 Popis nástroje 2

V době pandemie se i u těchto žáků přešlo na online tabulky v prostředí MS Teams, opět bez kolonky sebehodnocení.

OD: 15.3.2021

DO: 19.3.2021

předmět	týdenní cíl	domácí příprava	online hodina	formativní hodnocení
ČJ	Přiskoňování podstatných jmen používám přehled a učím se pomocí pádových otázek správně tvarovat slova. Procvičuji se v psaní i, j, y, ů po obojetných souhláskách.	Dokončit v pr. Seš. Str. 61 cv.4 - kontrola na online hodině. V ZADÁNÍ - pracovní list vytiskni doplň a pošli NEBO piš do malého sešitu, vyfoť a pošli (práci si dobře rozvrhni, nenechávej siji na poslední chvíli).	ONLINE HODINY ČJ a M: úterý 8,00 - 9,00 Připrav si: pracovní sešit do ČJ, přehled pádových otázek.	Při plnění domácích úkolů si procvičuj pádové otázky, používej přehled - lépe si je zapamatuješ, ještě je neumíš bez pomoci učitele používat. Cvičení, které jsi měl mít hotové, jsme částečně udělali na online hodině, dokonči si je doma, foto pošli do zadání. Nesplnil jsi zadané domácí úkoly, měl jsi na to 4 dny. Hodnocení si můžeš opravit - úkoly dodělej a do sobotní půlnoci pošli.
M	Sčítám a odčítám s přechodem přes základ deset – při dopočítávání času na digitálních hodinách. Procvičuji určování času na ručičkových hodinách. Geometrie – při měření délek úsečky, nebo jejich rýsování dle zadání, používám převody jednotek délky, pracuji s přehledy.	1. V neděli 14.3. večer se ti zobrazí Kvíz z matematiky - k odevzdání do středy. 2. Pr. sešit Procvičujeme s Matýskem str.13/1, 2 a str. 26/1,2 – FOTO pošli do ZADÁNÍ (do pátku 19.3)	ONLINE HODINY ČJ a M: úterý 8,00 - 9,00 Připrav si: list s prázdnými součtovými trojúhelníky, Papirové hodiny, Plán - slovní úlohy prezentace	Součtové trojúhelníky jsi počítal zpočátku s dopomocí, postupně samostatně - doma si vypočítej jeden úkol, který jsem ti zadala na online hodině, zamysli se nad tím, CO musíš vypočítat nejdříve - na online hodině jsi na to přišel. Hodiny – ti stále dělají potíže, každý den si procvičuji určování času, tabulku s přehledem a převody jednotek času máš stále v SOUBORECH – MATEMATIKA - neváhej je použít. Nesplnil jsi úkoly a zadaný kvíz, úkoly k poslání a kvíz do sobotní půlnoci dodělej a oprav si hodnocení za neplnění úkolů.

Obrázek 16: : Ukázka formativního hodnocení 1. nástroj

4.7.2.2 Popis procesu zavádění nástroje 2

Učitelé žáky v době online výuky vedli k prohlubování některých kritérií, jelikož některé kritéria, jako například skupinová práce nebyly možné. Výuka byla zaměřená na prohlubování svých znalostí a dovedností, v přírodovědných a společenských vědách na vyhledávání informací, práci se zdroji. Domácí příprava byla zadávána tak, aby žáci byli schopni pracovat samostatně a přebírali tak odpovědnost za své učení bez podpory další osoby. Měli k dispozici přehledy a další pomůcky, které běžně používali při své práci ve škole a uměli s nimi pracovat. Jelikož práce s online zdroji nebyla ještě tolik osvojena, učitel do kolonky učebnice a pomůcky odkazoval na pár odkazů, ze kterých žák mohl čerpat, ještě před tím se učitel přesvědčil, že ve vybraných zdrojích najde všechny potřebné informace ke splnění úkolu. V online hodinách pak společně s učitelem konzultovali, jak se jim daří, zda mají vše k tomu, aby úkoly plnili úspěšně a pokud ne, tak co jim k tomu pomůže a v čem ho učitel může podpořit. Dále řešili, zda jsou cíle a úkoly srozumitelné, kolik času nad úkoly tráví, aby učitel vyhodnotil, zda není žák přetížený. Učitel měl na online hodiny pokaždé připravené úkoly, nebo cvičení, kterými se žákem ověřovali, pochopení tématu. Společně pak hotový úkol hodnotili a učitel poskytl zpětnou vazbu, pokud bylo potřeba, tak doporučil žákovi na co se ještě zaměřit, nebo na co si je potřeba dávat pozor. Do kolonky formativní hodnocení v online tabulce učitel po skončení online hodiny napsal žákovi zpětnou vazbu, ve

kteřé napsal souhrn ze společného hodnocení, z hodiny, navrhl žákovi nějakou výzvu do další hodiny a motivoval ho k dalším úkolům.

V době distanční výuky se tento nástroj velmi osvědčil, a to i na úkor občasných technických problémů. Žáci si hlídali své povinnosti, můžeme říct, že žáci se v některých kritériích rozvíjeli daleko rychleji než ve škole, jelikož většinu úkolů plnili samostatně v rámci domácí přípravy. Učitelé a asistenti pedagoga při společných online setkání, kdy si sdělovali informace z jednotlivých online hodin, velmi oceňovali přístup žáků k výuce. Poznávali žáky z jiného pohledu než doteď a přinášelo jim to o nich spoustu nových informací, o kterých doposud nevěděli. Pozorovali, co všechno žáci v online hodinách a domácí přípravě dokážou. To co si mysleli, že žáci ještě nemají osvojené z pohledu formativního hodnocení, najednou žáci v online hodinách praktikovali. Hodnotili svůj průběh výuky, když se pedagog zeptal, jak se jim dařilo, žák mu odpověděl a řekl, že nějaký úkol se mu nedařil, protože byl například unavený, nebo bylo venku hezky a chtěl jít radši ven, popisoval jak a s kým úkoly plní, že se u plnění úkolu nasmáli. Tato zpětná vazba od žáků byla pro pedagogy velmi povzbuzující a motivační.

4.7.3 Zavádění nástroje 3

Nové formativní hodnocení bylo zaváděné ve školním roce 2021/2022. Stejně jako u žáků se středně těžkým mentálním postižením se vytvořili dva nástroje. Jeden do přírodovědných a společenských věd a druhý do českého a anglického jazyka a matematiky.

4.7.3.1 Popis nástroje 3

V přírodovědných a společenských vědách si žáci založili na každý předmět sešit, do kterého mu učitel každý týden psal cíl a dílčí cíle na kterých bude v týdnu pracovat. Cíle byly záměrně tvořeny tak, aby žáci pracovali s vhodnými a bezpečnými zdroji a ve skupinové práci. Pro práci se zdroji a společnou práci měli k dispozici kritéria, která jim pomáhala osvojit si dané dovednosti. Žákům se dařilo pracovat na cílech, v hodinách jich dosahovali, po distanční výuce se jim ale nedařilo pracovat ve skupině, byli zvyklí na samostatnou práci a odmítali ve skupině pracovat. To samé se řešilo u práce se zdroji, žáci neměli potřebu vyhledávat různé zdroje, vzali první, na který nezarazili a s tím pracovali. Pravidelným a intenzivním nácvikem na těchto dovednostech pracovali, v druhé polovině školního roku se jim začalo dařit systematicky na dovednostech pracovat. Učitel po každé hodině poskytl žákům ústní zpětnou vazbu a následně i písemnou. Na konci hodiny probíhala také diskuze a sebehodnocení žáků.

TEMA: ZVUK

1. POZORUJI, KDE VZNIKÁ ZVUK. ~~HRDLO~~
2. ŘEKNU, CO JE ZDROJEM ZVUKU.
3. POPIŠU VLASTNÍMI SLOVY, JAK SE ŠÍŘÍ ZVUK VZDUCHEM, NEBO JINÝMI LÁTKAMI.
4. PODÍLÍM SE NA POKUSECH SPOJENÉ S TÉMATEM ZVUK.
5. VYSVĚTLÍM VLASTNÍMI SLOVY POJEM OZVĚNA, VAZUUM.
6. VYPOČÍTÁM KOLIK KM URAZÍ VZDUCH ZA URČITOU DOBU.

HODNOCENÍ TEMATU

1. PODARĚLO SE MI SPLNIT VŠECHNY ZADANÉ CÍLE?
 NEKTERÉ
2. JAK SE MI V HODINÁCH PRACOVALO?
 DOBRĚ
3. MĚL JSEM S NĚČÍM PROBLEH?
 .
4. CO MĚ V HODINĚ ZAVILO/NEBAVIL?
 BAVILO MĚ POČÍTÁNÍ SEKUND V BLESKŮ
5. JAK SE CITÍM?
 DOBRĚ

Obrázek 17: Ukázka nástroje 3 v předmětu fyzika

V českém jazyce, anglickém jazyce a matematice se psal cíl hodiny na tabuli, žáci si ho přepsali do sešitu a následně na něm začali buď samostatně, nebo ve skupině pracovat.

K dispozici měli papírek se strategiemi, kterých se měl žák držet pro úspěšné zvládnutí úkolu. Na konci pak žák vyhodnotil, jaké strategie se mu dařily, na kterých potřebuje pracovat a co mu při práci pomohlo, nebo naopak potřebuji při další práci. Ze začátku strategie vyhodnocoval žák společně s učitelem, postupem času zvládal hodnotit strategie sám. Učitel poskytl na konci hodiny, někdy i v průběhu ústní zpětnou vazbu a k zadanému úkolu napsal komentář.

HLÍDÁM SI – ČJ (označ, co jsi skutečně děla/a)

Čtu zadání úlohy. Poslouchám pokyny učitele. Nerozumím = ptám se.
Velká písmena na začátku vět, ve jménech a názvech míst (tiskací, psací písmo).
Čárky, háčky a tečky nad písmeny.
Používám pomůcky pro úspěšnou práci a pro kontrolu (přehledy pravopisu, učebnici, tabulky písmen)
Vše si po sobě 1x - 2x přečtu, opravím chyby.
Nevím si sám/ sama rady a potřebuji pomoc? – PTÁM SE, POŽÁDÁM O POMOC.
CO MI ŠLO (můžu jít dál):
CO MI POMOHOLO (potřebuji při další práci):
NA ČEM BUDU PRACOVAT (i doma):

Obrázek 18: Ukázka formativního nástroje na kritéria v českém jazyce

HLÍDÁM SI – Matematika (označ, co jsi skutečně děla/a)

Čtu zadání úlohy. Poslouchám pokyny učitele. Nerozumím = ptám se.
Používám pomůcky pro úspěšnou práci a pro kontrolu. (barevné plácačky, tabulku, počítadlo, osu, ...)
Samostatná práce = bez spolužáků zjišťuji, jak mi TO jde (pracuji tiše, nevykřikuji, neradím).
Skupinová práce = při řešení úloh se ptám spolužáků, společně hledáme řešení, předvedu a vysvětluji spolužákům své nápady (nesoutěžím, mluvím srozumitelně).
Řešení úloh si zkontroluji, ověřím.
Chybu si opravím, najdu správné řešení, vyřeším v další hodině (datum kdy?):
Nevím si sám/sama rady, potřebuji pomoc? – PTÁM SE, POŽÁDÁM O POMOC.
CO MI ŠLO (můžu jít dál):
CO MI POMOHLA (potřebuji při další práci):
NA ČEM BUDU PRACOVAT (i doma):

Obrázek 19: Ukázka formativního nástroje na kritéria v matematice

4.7.3.2 Popis procesu zavádění nástroje 3

Při vyhodnocování toho nástroje vznikla diskuze, zda je nutné těmto žákům psát pravidelnou písemnou zpětnou vazbu v přírodovědných a společenských vědách. Jelikož žáci se naučili používat kritéria pro dosažení společné práce a částečně si osvojili i práci s vhodnými a bezpečnými zdroji. Psala se do sešitu popisná zpětná vazba, jak se žákovi dařilo v hodině. Učitelé usoudili, že je to zbytečné, tito žáci jsou dostatečně vybaveni komunikačními schopnostmi a dokážou rodičům říct sami, co se dnes učili a žáci písemnou zpětnou vazbu nevyžadovali, byla dle jejich slov lepší ta ústní. To učitele a asistenty pedagoga vedlo k přípravě nového nástroje na další školní rok, ve kterém by nebyla zpětná vazba, a také se domluvili, že nastaví místo týdenních plánů měsíční. Nástroj využívaný v českém jazyce, anglickém jazyce a matematice se osvědčil, nebylo tedy nutné diskutovat o novém a zachovají ho do příští školního roku.

Tento rok se na celé škole předělával školní vzdělávací program podle nového rámcově vzdělávacího programu. Učitelé speciální třídy napadlo, vytvořit takový školní vzdělávací program, ve kterém by jednotlivé výstupy byly rozděleny do cílů, které by pak využívali k formativnímu hodnocení. Vytvořili by si tak plán na celý rok, který by pouze upravovali na základě individuálního vzdělávacího plánu žáka. Vytvořit takový školní vzdělávací program nebylo jednoduché, pedagogům se to ale povedlo. V příštím školním roce


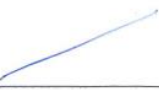





mají v plánu navíc vyhodnocovat, zda se jim podařilo to propojit a jejich záměr bude fungovat.

4.7.4 Zavádění nástroje 4

Učitelé vstupují do nového roku plní očekávání, jak jim bude fungovat nový nástroj společně propracovaným školním vzdělávacím program.

4.7.4.1 Popis nástroje 4

V přírodovědných a společenských vědách zavedli nový nástroj, kdy pokaždé na začátku měsíce učitel napsal žákovi cíle na každou hodinu právě probíhajícího měsíce a vedle cíle nechával kolonku pro sebehodnocení žáka.

datum	cíl hodiny	hodnocení
1.12.	- ŘEŠENÍ, CO VÍM O POLÁRNÍM PODNĚM PÁSMU - ROSTLINY, ŽIVOČIŠNÉ, PODNEBÍ, POČASÍ, MĚŘENÍ - VLASTNÍMI SLOVY POPÍŠU V KRATKOSTI VŠECHNY PODNEBNÉ PÁSMY	
4.12.	- POBYT VENKU → SÁNĚKOVÁNÍ	
8.12.	- VLASTNÍMI SLOVY POPÍŠU ROZDÍL MEZI POČASÍM A PODNEBÍM	
11.12.	- VLASTNÍMI SLOVY POPÍŠUJI PODNEBÍ A POČASÍ TROPICKÉHO PODNEBNÉHO PÁSMY	
15.12.	- VLASTNÍMI SLOVY POPÍŠUJI PODNEBÍ A POČASÍ SUBTROPICKÉHO A TÍKÉHO PODNEBNÉHO PÁSMY	
18.12.	- VLASTNÍMI SLOVY POPÍŠUJI PODNEBÍ A POČASÍ POLÁRNÍHO PÁSMY - OPRAVUJI TĚMTO POČASÍ A PODNEBÍ	
22.12.	VÁNOCNÍ PROGRAM VE TŘÍDĚ	

Obrázek 20: Ukázka formativního hodnocení 4. nástroj

4.7.4.2 Popis procesu zavádění nástroje 4

Z tohoto nástroje byli pedagogové, asistenti pedagoga i žáci nadšení. Žáci viděli, jak se jim v měsíci daří, nemuseli listovat v sešitech. Učitelé trávili díky propracovanému školnímu vzdělávacímu programu o dost méně času na přípravách a nastavování cílů. Bylo zapotřebí některé výstupy trochu upravit, ale byly to detaily oproti tomu, kdyby museli každý

měsíc tvořit plány a za rok znovu. Takhle už učitelé vědí, že mají na příští rok připravenou kostru, kterou případně pouze poupraví pro potřeby žáka.

Tento rok udělali žáci také obrovský posun v českém jazyce, anglickém jazyce a matematice. Přestali mít potřebu mít před sebou strategie, které doposud používali, nebo je měli jako oporu, když si nebyli jistí. V tomto školním roce se jim podařilo strategie osvojit a pracovali s nimi automaticky.

Formativní hodnocení během těch 3 let, co probíhalo výzkumné šetření, posunulo dál nejen žáky, ale také učitele a asistenty pedagoga. I oni museli více přemýšlet o učení, nastavování cílů, strategií. Ze začátku to pro ně nebylo jednoduché, ale postupem času si v tom našli strategie, které jim pomáhali posouvat se dál a tím efektivně rozvíjet žáky i asistenty pedagoga.

SHRNUTÍ VÝSLEDKU A DISKUZE

Cílem diplomové práce bylo podílet se na zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě, která je zřízená při běžné základní škole. Zavádění formativního hodnocení se zúčastnili dva učitelé, tři asistenti pedagoga a 12 žáků (žáci do speciální třídy průběžně přicházeli a odcházeli). Ve třídě se žáci vzdělávají dvěma různými rámcově vzdělávacími programy, z čehož jeden se dělí ještě na I. a II. díl. Různé rámcově vzdělávací programy měly vliv na zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě. Z důvodu různých specifických potřeb žáků bylo nutné žáky rozdělit do 3 formativních skupin, jelikož každá skupinka se vzdělává v jiných oblastech a má jiné potřeby. Formativní skupinky se tedy rozdělily podle stupně mentálního postižení, tedy žáci s těžkým mentálním postižením, žáci se středně těžkým postižením, ke kterým pedagogičtí pracovníci přidělili ještě žáky s lehkým mentálním postižením na I. stupni a na žáky s lehkým mentálním postižením na II. stupni.

Výsledky výzkumného šetření budou přínosné především pro speciální třídu, ve které výzkumné šetření probíhalo. Můžou se jim ale inspirovat, nebo použít i jiné speciální třídy, nebo školy a vyučující, kteří vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením v běžné třídě, a chtějí do budoucna přejít také na formativní hodnocení. Při používání nástrojů vyzkoušených v této diplomové práci na formativní hodnocení jinými žáky nemůže zaručit stejný průběh a efekt jako u žáků v této speciální třídě, záleží na skladbě dětí ve třídě a jejich specifických potřebách.

V praxi se můžeme setkat se spoustou odborných publikací, bakalářskými, diplomovými a disertačními pracemi a dalšími zdroji na zavádění formativního hodnocení. Nástroje, na které tyto práce, odborné publikace odkazují, byly do speciální třídy pedagogy podílejícími se na zavádění vyhodnoceny jako nevyhovující. Mohli z nich čerpat, inspirovat se, ale jako nástroj byl pro tyto žáky, se nehodil. Proto od začátku zpracovávají vlastní nástroje, které jsou společně s dalšími materiály v této práci použity za ústního souhlasu vedení školy a pracovníků ve speciální třídě.

V první fázi zavádění formativního hodnocení byli seznámeni s tímto hodnocením asistenti pedagoga, kterým třídní učitel vysvětlil podstatu formativního hodnocení a důvod, proč ho chce ve speciální třídě zavést. Učitel asistentům pedagoga vysvětlil, jejich roli při zavádění formativního hodnocení, která spočívala v tom, že i oni mohou přinášet své poznatky z používaného nástroje, nebo přicházet s nápady na zlepšení. Asistenti pedagoga

byli seznámeni i s možnou literaturou, kterou si mohou prostudovat a je dostupná v učitelské knihovničce. Po celou dobu zavádění formativního hodnocení byli asistenti pedagoga vedeni učitelem.

Další fází byla porada učitelů speciální třídy, kteří společně navrhli první nástroj k formativnímu hodnocení a nastavení práce v hodině. Společně se domluvili na prvních krůčcích, na kterých začnou se žáky pracovat a následně s tím seznámili i asistenty pedagoga. Učitelé asistentům zodpověděli dotazy, které v průběhu diskuze vyvstaly a společně si nastavili pravidelné schůzky (na kterých byli přítomni pouze učitelé speciální třídy a asistenti pedagoga, bez tandemových učitelů), kde budou průběžně nástroj vyhodnocovat.

Ve třetí fázi přišla řada na uvedení nástroje do praxe. Zpočátku nástroj všem fungoval, asistenti pedagoga oceňovali, že ví, na čem žáci pracují napříč všem předmětům a ví, jak se jim daří. Po zhruba dvou měsících, když se učitelé a asistenti pedagoga sešli na pravidelném setkávání, které bylo po dvou týdnech, všichni měli ve svých poznámkách na prvním místě časovou náročnost. Společně vyhodnotili, že stráví spoustou času psaním zpětné vazby. Domluvili se, že asistenti pedagoga, nebudou psát zpětnou vazbu k žákům s lehkým mentálním postižením na II. stupni a učitelé budou u těchto žáků psát zpětnou vazbu pouze po dokončení cíle. Průběžně se žákům s lehkým mentálním postižením psal jen krátký komentář ke kritériím, jak se jim dařilo. Asistenti pedagoga přišli ještě s prosbou, zda by nebylo možné psát cíle s větším předstihem a aspoň dva dny dopředu se domluvit, na co se mají připravit, aby si případně učivo dopředu sami prošli a věděli, co je čeká. Učitelé této potřebě rozuměli a navrhli, že si asistenty pedagoga pevně rozdělí, aby asistent pedagoga věděl, kdy se na jakém učivu bude podílet a jaký učitel mu bude zadávat práci a mohou se za ním chodit domlouvat. Z důvodů častých absencí učitelů, nebo asistentů pedagoga, stále časové náročnosti a dalších překážek zmíněných přímo u nástrojů v odstavcích výše se nestíhali psát s dostatečným předstihem cíle a tabulky tak přestaly postupně fungovat tak, jak by si učitelé představovali. Když na to pohlédneme z pohledu rodičů, ti nástroj oceňovali, pravidelně věděli, v čem se jejich dítě vzdělává, co se učí, jak se mu daří, ze začátku dostávali tabulky domů každý týden, postupně se to prodloužilo na 14 dní, i přesto nástroj hodnotili kladně. Na žáky tabulka neměla prakticky žádný vliv, vnímali spíše tu ústní zpětnou vazbu, hodnocení od spolužáků a své hodnocení, které probíhalo za těsného vedení pedagoga. I přes nefunkční tabulky se dařilo žáky intenzivně vést k dodržování kritérií a dosažení vzdělávacích cílů.

Čtvrtou fází mělo být původně zavedení nového nástroje, ten však narušila pandemie, která zasáhla celou Českou republiku. Bylo tedy zapotřebí vymyslet nástroj pro online výuku. Při společné debatě se pedagogičtí pracovníci shodli na tom, že žáci i rodiče, kteří budou v online výuce hrát největší roli, už mají nějaké zkušenosti s tabulkami prvotního nástroje, a tak by bylo vhodné je použít, jelikož budou vědět, jak s nimi pracovat. Učitelé i asistenti pedagoga zavedli online hodiny se všemi žáky ze speciální třídy. Rodič, nebo žák, který byl schopen si hlídat své povinnosti, měl vždy v pondělí k dispozici v prostředí MS Teams tabulku s přesnými instrukcemi, co je tento týden jeho cílem a jak na něm má pracovat a pomocí čeho. V online hodinách pak společně vyhodnocovali, jak se jim daří při naplňování cílů a zda potřebují v něčem pomoc. Žákům pak poskytli i písemnou zpětnou vazbu s nějakou výzvou a motivací do dalšího týdne. V online výuce se ukázalo, že některá kritéria už žáci považují za samozřejmou a běžně je při domácím vzdělávání i online výuce používají. Zpětnou vazbu navíc poskytovali i rodiče učitelům, předávali informace, jak se jim daří při plnění úkolů a zda je množství zadaných úkolů v pořádku, nebo je to pro ně náročné. Podle toho se pak cíle upravovali. Rodiče ve zpětné vazbě často zmiňovali, že se dětem doma nechce pokaždé pracovat. Učitelé rodiče ubezpečili, že není nutné, aby plnili vše, co je uvedeno v kolonce učebnice a pomůcky, jsou to návrhy, které mohou při učení využít, ale cíl mohou naplňovat i jinak. Pokud rodiče nestíhají a mají doma další děti, které se vzdělávají online, tak chápou, když žáci nebudou naplňovat cíle v tabulce, ale mohou dětem dát za cíl, že jim budou doma pomáhat a rozvíjet je tak pro stránce manuální. Ačkoliv online výuka nebyla jednoduchá pro nikoho, nástroj pro formativní hodnocení fungoval. Překážkou se ale ukázaly technické problémy, se kterými se učitelé, rodiče i žáci setkávali.

Když se vrátilo vyučování zpátky do škol, zbývali dva měsíce do konce školního roku. V těchto měsících učitelé společně se žáky mapovali svůj pokrok ve zvládnutí kritérií, žáci prokazovali své nabitě znalosti a dovednosti. Pedagogové s asistenty pedagoga tento čas využili k vytvoření nového nástroje pro další školní rok. Který zavedli následující školní rok.

Nový nástroj nebyl jeden, ale hned několik, záleželo na tom, o jaký jde předmět a o jakého žáka. Žáci s lehkým mentálním postižením se velmi intenzivně zaměřovali na zvládnutí kritérií. V předmětech český jazyk, matematika a anglický jazyk dostávali od učitelů ústní a stručnou písemnou zpětnou vazbu a případně i doporučení, co udělat příště pro úspěšné plnění úkolu. V těchto hodinách se kladl více důraz na sebehodnocení žáka. V přírodovědných a společenských vědách se žákovi psala širší zpětná vazba a to z toho důvodu, že po online výuce žáci nebyli zvyklí na skupinovou práci a také se žák učil pracovat se zdroji, které si

musel tentokrát vyhledávat sám a neměl jako v online výuce doporučené zdroje. Zpětná vazba tak obsahovala doporučení, jak na těchto dovednostech pracovat a sloužila jako kritérium pro práci v příští hodině. Sebehodnocení v těchto hodinách probíhalo za těsného vedení, jelikož žáci uváděli, že nemají potřebu pracovat ve skupině a neuvědomovali si důležitost ověřování zdrojů. Učitel žáky těsným vedením postupně vedl k uvědomění si důležitosti těchto dvou dovedností, byla to dlouhá cesta, žáci ale postupem času vyhodnotili společnou práci jako efektivnější proces učení, u zdrojů začali pracovat s vhodnými a bezpečnými zdroji, jelikož si několikrát ověřili, že použít jen tak nějaký zdroj nebylo přínosné. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se zavedli sešity v jednotlivých předmětech, kam učitel psal cíle společně s dílčími cíli, ke kterým na základě informací od asistentů pedagoga, nebo svých napsal žákům zpětnou vazbu, případně doporučení. Tento nástroj posunul zavádění formativního hodnocení o krok zpátky a to z důvodu zavedení krátkého filmu po každém měsíčním cíli, který učitelé zaváděli za účelem vzdělávání i jinou formou. Žáci tak za odvedenou práci viděli odměnu a dovednosti a znalosti, které během měsíce nasbírali. Učitelé i asistenti pedagoga na tuto skutečnost okamžitě reagovali a zavedli nové kritéria pro hodnocení, díky kterým žáci začali opět aktivně využívat formativní hodnocení.

Ve školním roce 2022/2023 zavedli učitelé ve spolupráci s asistenty pedagoga za předem stanovených kritérií poslední nástroje formativního hodnocení v době výzkumného šetření. Nástroj pro žáky s lehkým mentálním postižením na II. stupni se zjednodušil, byl přehlednější a pro žáky srozumitelnější. V přírodovědných a společenských vědách učitel žákům napsal na celý měsíc cíle pomoci využití aktivních sloves. Žák tak přesně věděl, jakou metodou bude cíl, naplňovat. Vedle cílů byla kolonka sebehodnocení, do které si žák tiskl motivační razítka, nebo slovní komentář. Učitel do sešitu zpětnou vazbu už nepsal. Tyto nástroje byly dle učitelů vyhovující a chtějí v nich nadále pokračovat. V českém a anglickém jazyce a matematice psal učitel na začátku hodiny cíl na tabuli. Na konci v obou případech proběhla diskuze na zhodnocení hodiny, co se naučili, dozvěděli a sebehodnocení žáka. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením byly zavedeny tematické cíle společně s dílčími cíli, na které učitel pravidelně psal zpětnou vazbu. I zde učitelé nástroj vyhodnotili jako fungující a efektivní.

Z pohledu učitelů a asistentů pedagoga nebylo formativní hodnocení vždy jednoduché, potýkali se s mnoha překážkami, na které bylo potřeba okamžitě reagovat a ne vždy to bylo jednoduché. Jako překážky uváděli například časté absence učitelů, nebo asistentů pedagoga, pandemií. Učitelům se ne vždy dařilo správně formulovat cíle, nebo odhadnout přiměřený cíl.

Tyto překážky a nejen tyto učitelé vnímali pozitivně, jelikož je vedli postupně na cestě k zavedení nástroje, který bude funkční a efektivní. Byla to pro ně taková zpětná vazba, učitele vedla k rozvoji svých znalostí a dovedností, naučili se postupně správně formulovat cíle tak, aby jim žák porozuměl a byly adekvátní k jeho vzdělávacím možnostem. Velmi tomu přispěla i reforma školního vzdělávacího programu, který se během zavádění formativního hodnocení na škole předělával. Učitelé výstupy z rámcově vzdělávacího programu rozepsali na konkrétní dílčí cíle za použití aktivních sloves, konkrétní dílčí cíle pak sloužili jako cíle hodiny. Učitel tak měl připravený nástroj, ze kterého si vytahoval cíle a nemusel je tvořit a neustále přemýšlet, jak je zformulovat. Pedagogové i asistenti pedagoga zmiňovali také změnu klimatu třídy. Žáci společně s učiteli a asistenty pedagoga fungovali jako celek, hráli si spolu o přestávkách, prohlíželi si knížky, chodili na chodbu, povídali si, to před formativním hodnocením běžné nebylo. Zpětnou vazbu, nebo doporučení si poskytovali i pedagogičtí pracovníci mezi sebou. Učitele tyto změny neustále motivují k dalšímu rozvoji, tento rok se vzdělávají v oblasti čtenářství, oborového čtení a pisatelství, vidí v tom veliký potenciál k dalšímu rozvoji žáků ve formativním hodnocení a následující rok by ho chtěli zavést do výuky.

Pozitivní pohled na formativní hodnocení nemají pouze učitelé a asistenti pedagoga, ale také žáci a rodiče. Žáci aktivně pracují na svém učení a přebírají za něj odpovědnost. Pozorují sami na sobě své svůj pokrok, který udělali. Dokážou se reálně sebehodnotit. Žáci s těžkým mentálním postižením udělali veliký pokrok v začleňování se do společnosti a částečně si osvojit společenská pravidla pomocí vizuální opory. Rodiče byly z rozvoje jejich dětí nadšené, někteří rodiče byli doslova překvapeni, co všechno jejich dítě zvládne, co umí. Při posledních rodičovských schůzkách jedna maminka uvedla, že měla strach při přestupu žáka, jak tuto změnu zvládne. Teď je ráda, že to udělala, jelikož to, co dokázal za dva roky tady je neuvěřitelné. Další maminka řekla, že jí spousta lidí říká, proč nedá svou dceru do školy ve městě, kam se přestěhovali, nemusela by každý den dojíždět půl hodiny do školy a půl hodiny zpátky. Maminka to ale zamítla, nechce dávat dceru do jiné školy, když vidí, jak je tu šťastná, má porovnání se školou, kam dcera docházela dva roky a nikdy se neotevřela tak, jak ve zdejší speciální třídě. Poslední zpětná vazba od rodičů, kterou bych chtěla uvést, je od maminky, která žák přešel z běžné třídy do speciální, z této změny měla veliký strach a těžko se jí s tím smiřovalo. Teď je ale šťastná, když vidí, jaké pokroky její syn dělá.

Tyto zpětné vazby od rodičů učitele utvrdily v tom, že zavádění formativního hodnocení mělo význam a ubírají se správným směrem. Sami se s tímto hodnocením ztotožňují a chtějí se v něm dále rozvíjet a hledat nové inspirace.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě. Autorka diplomové práce se podílela na vytváření jednotlivých nástrojů formativního hodnocení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Společně s učiteli a asistenty pedagoga diskutovala o průběhu využívání jednotlivých nástrojů a společně s nimi je vyhodnocovala. Pozorovala u žáků jejich pokroky, práci s cíli, dovednost naučit se zadaná kritéria a hlídat si je při práci, jejich postoj k učení, sebehodnocení a práci se zpětnou vazbou.

Autorka diplomovou práci rozdělila na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část byla dále rozdělena na 3 části: vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kategorie specifických potřeb žáků ve speciální třídě a hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V první části, ve které se zabývala vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, popsala rámcově vzdělávací potřeby, podle kterých se vzdělávají žáci ve speciální třídě, ve které probíhalo výzkumné šetření a další podpůrná opatření, které žákovi mohou pomoci při vzdělávání. V druhé části krátce popsala jednotlivé kategorie specifických potřeb žáků pro představu, kteří žáci se ve speciální třídě vzdělávají a jaké mají specifika ve vzdělávání. V poslední části uvedla možné metody hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podrobněji popsala formativní hodnocení a jeho metody.

Hlavní část výzkumného šetření věnovala postupu zavádění formativního hodnocení, jeho vyhodnocování a uvedla pozitivní i negativní postřehy učitelů a asistentů pedagoga na jednotlivé nástroje formativního hodnocení. Dále se zde zaměřila na zpětnou vazbu od rodičů a žáků a uvedla zde krátkou charakteristiku jednotlivých žáků.

Hlavní část byla z důvodů zavádění různých nástrojů pro jednotlivé formativní skupinky rozdělena dále na tři podčásti. První se věnovala zavádění formativního hodnocení pro žáky s těžkým mentálním postižením, druhá pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a žáky s lehkým mentálním postižením na I. stupni a poslední část na zavádění formativního hodnocení pro žáky s lehkým mentálním postižením na II. stupni. V jednotlivých podčástech autorka uváděla jednotlivé nástroje a napsala k nim zpětnou vazbu, jak probíhalo zavádění, průběh a vyhodnocování učitelů, žáků, rodičů a asistentů pedagoga.

Při výzkumné šetření bylo zavedeno a vyhodnoceno dohromady 12 nástrojů pro formativní hodnocení, z čehož tři se v této chvíli zdají jako funkční a učitelé s asistenty pedagoga v nich chtějí nadále pokračovat. Tímto se dá považovat cíl diplomové práce za naplněný.

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. 1987. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. v dalších vybraných zemích. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X

ČAPEK, Robert. *Líný učitel*. Bratislava: Raabe, 2022. ISBN 978-80-8140-676-8.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901-9546-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KÁBELE, František, Emma KOLLÁROVÁ, Jiří KOČÍ a Jiří KRACÍK. *Somatopedie: Učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6533-5.

KASÍKOVÁ, Hana a Vojtěch ŽÁK. *Učíme děti učit se: hospitační arch*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-50-7.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901-8730-7.

KRAUS, Jiří, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž: model*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Academia, 2005. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-200-1351-2.

LEBEER, Jo, ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7103-4.

PFEIFFER, Jan, Emma KOLLÁROVÁ, Jiří KOČÍ a Jiří KRACÍK. *Neurologie v rehabilitaci: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1135-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: model*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-863-0728-X.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel a Siobhán LEAHY. *Pedagogika ve škole: praktické techniky pro základní a střední školy*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2008. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-7367-511-0.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Úvod do etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-449-9.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008- 1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VAVREČKOVÁ, Marie. *Hodnocení: (syllabus)*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 1999

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti: [teorie a praxe]*. Brno: Paido, 2004. Pedagogika (Grada). ISBN 80-731-5083-2.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-906082-5-2.

Elektronické zdroje:

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 561/2004 Sb. Školský zákon [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v aktuálním znění. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20181101>

Vyhláška č. 606/2020 Sb. Online. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*. 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>. [cit. 2024-04-16].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Rámcové vzdělávací programy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2013-2016 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Specifika práce s dětmi s autismem - specifika vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12507>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Online. Praha: Vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Nakladatelství Tauris, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf f. [cit. 2024-04-09].

Možnosti hodnocení výkonu u žáků se specifickými poruchami: Doporučení, inspirace a náměty. Online. 2017. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13027>. [cit. 2024-04-13].

BLACK, Paul a WILIAM, Dylan. *Changing teaching through formative assessment: research and practice—the King's-Medway-Oxfordshire-Formative Assessment Project.* Online. 2005. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/ceri/34260938.pdf>. [cit. 2024-04-15].

BLACK, Paul a Dylan WILIAM. *Raising Standards Through Classroom Assessment.* Phi Delta Kappan [online]. 1998 [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

BLACK, Paul, Christine HARRISON, Clare LEE, Bethan MARSHALL a Dylan WILIAM. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom.* Phi Delta Kappan [online]. 2004 [cit. 2024-04-16].

BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, Thomas a MADDAUS, George F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York: McGraw Hill. [online]. 1971 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316447103100437>.

BROOKHART, Susan. *How to give effective feedback to your students.* Online. 2. vydání. Alexandria, Virginia : ASCD, 2017. ISBN 978-1-4166-2309-0. Dostupné z: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>. [cit. 2024-04-10].

ČADOVÁ, Eva. a kol. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění* [online]. 2015 [cit. 2024-04-15]. ISBN 978-80-244-4687-5. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-tp.pdf>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst* [online]. Praha: SKAV, 2008 [cit. 2024-04-16]. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení.* Praha, 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

Vedoucí práce Karel Starý. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133176/>.

SHEPARD, Lorrie. *Linking formative assessment to scaffolding*. Educational Leadership [online]. 2005 [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: [https://scholar.google.cz/scholar?q=Shepard,+L.+A.+\(2005\).+Linking+formative+assessment+to+scaffolding.+](https://scholar.google.cz/scholar?q=Shepard,+L.+A.+(2005).+Linking+formative+assessment+to+scaffolding.+)

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. Metodický portál: Články [online]. 23. 11. 2006, [cit. 2024-04-16]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>. ISSN 1802-4785.

STRAKOVÁ, Jana a Jan SLÁVÍK. *(Formativní) hodnocení - Aktuální téma* [online]. 2013 [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085&lang=cs>

VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. Metodický portál: Články [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2024-04-16]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>. ISSN 1802-4785.

WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. [online]. USA: Solution Tree Press, 2011 [cit. 2024-04-16]. ISBN 978-1-935249-33-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=c3YXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Embedded+formative+assessment&ots=mBcwmahuKn&sig=6bQC25vCuwSEtxIDPQAJR2Dwkg&redir_esc=y#v=onepage&q=Embedded%20formative%20assessment&f=false

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Formalizované slovní hodnocení žáků s těžkým mentálním postižením ...	30
Obrázek 2: Formativní hodnocení pro žáka A	31
Obrázek 3: Formativní hodnocení pro žáka B	32
Obrázek 4: Ukázka formativního hodnocení žáků A a B v distanční výuce	33
Obrázek 5: Ukázka formativního hodnocení žáka A v předmětu Rozumová výchova	35
Obrázek 6: Ukázka nástroje 4 pro žáka A	37
Obrázek 7: Ukázka měsíční zhodnocení žáka A	38
Obrázek 8: Formalizované slovní hodnocení žáků s těžkým mentálním postižením ...	41
Obrázek 9: Ukázka formativního hodnocení pro žáky se středně těžkým a lehkým mentálním postižením na I. stupni	43
Obrázek 10: Formativní hodnocení žáků se středně těžkým a lehkým mentálním postižením na I. stupni v době Covidu	44
Obrázek 11: Ukázka týdenního cíle a dílčích cílů	46
Obrázek 12: Ukázka žetonků, které si žáci lepili po splnění práci do sešitu	47
Obrázek 13: Ukázka mapy, kterou žáci během roku z jednotlivých dílků skládali	47
Obrázek 14: Ukázka cílů a dílčích cílů 3. nástroje	51
Obrázek 15: Ukázka měsíčního hodnocení a sebehodnocení	52
Obrázek 16: : Ukázka formativního hodnocení 1. nástroj	58
Obrázek 17: Ukázka nástroje 3 v předmětu fyzika	60
Obrázek 18: Ukázka formativního nástroje na kritéria v českém jazyce	61
Obrázek 19: Ukázka formativního nástroje na kritéria v matematice	62
Obrázek 20: Ukázka formativního hodnocení 4. nástroj	63

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Siberová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Formativní hodnocení ve speciální třídě při běžné základní škole.
Název v angličtině:	Formative assessment in a special class at a regular elementary school.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem Zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě. Cílem této diplomové práce je mapovat dva roky metody a postupy zavádění formativního hodnocení ve speciální třídě a sdílet různé poznatky a poznámky zavádějících učitelů a asistentů pedagoga. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou, kde v teoretické se věnuje vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poté hodnocení. V praktické části se věnujeme praktickým ukázkám formativního hodnocení a přinášíme poznatky od učitelů a asistentů, které na cestě zavádění formativního hodnocení nasbírali. Na konci praktické části se dozvíme, jak se k formativnímu vzdělávání dostali, jak se v něm vzdělávají a zda vidí formativního hodnocení jako správný nástroj pro hodnocení žáků ze speciální třídy.
Klíčová slova:	Formativní hodnocení, hodnocení, žák se SVP, rámcově vzdělávací program.

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the topic of Implementation of formative assessment in a special class. The aim of this diploma thesis is to map two years of methods and procedures for the introduction of formative assessment in a special class and to share various insights and notes of implementing teachers and teaching assistants. The diploma thesis is divided into two parts, theoretical and practical, where the theoretical part deals with the education of pupils with special educational needs and then the evaluation. In the practical part, we focus on practical examples of formative assessment and bring insights from teachers and assistants that they have gathered along the way of implementing formative assessment. At the end of the practical part, we will learn how they got to formative education, how they are educated in it and whether they see formative assessment as the right tool for assessing students from special classes.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Formative assessment, evaluation, pupil with special educational needs, general educational program
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	80 s.
Jazyk práce:	ČJ
Počet titulů použité literatury:	45