



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Metody a formy hodnocení žáků při centru
ARPIDA, o.s.

Vypracoval: Jakub Žalud

Vedoucí práce: PhDr. Vlastimila Urbanová

České Budějovice Rok 2014

ABSTRAKT

Současnou nejpoužívanější formou školního hodnocení je forma kvantitativní (klasifikace) a kvalitativní (slovní hodnocení). Samotný pedagogický proces je dále protknut dalšími rozličnými metodami, které pomáhají finální hodnocení utvářet. Formy i metody jsou ve vyučovacím procesu vzájemně vhodně provázané, aby bylo dosaženo kvalitního učebního výsledku žáka. Proces školního hodnocení je velmi komplexní a hraje v něm roli mnoho aspektů, jako je například osobnost žáka, osobnost učitele, či jejich vzájemný vztah. Ještě složitější se jeví proces hodnocení v souvislosti se vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP).

Práce se zabývá metodami a formami hodnocení žáků při centru ARPIDA, o.s. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část zahrnuje konkrétní informace o problematice školního hodnocení. Pojednává o vztahu mezi vyučovacím procesem a procesem hodnocení a definuje jednotlivé funkce školního hodnocení. Teoretická část dále obsahuje jednotlivé formy a metody hodnocení užívané ve školní praxi. Práce přibližuje význam pozitivního a negativního hodnocení žáků, vztah učitele a žáka při procesu hodnocení se zaměřením na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami na školách v centru ARPIDA, o.p.s. Mapuje současný charakter a stav jednotlivých škol v tomto zařízení.

Hlavním cílem práce je zjistit používané metody a formy hodnocení žáků na školách při centru ARPIDA, o.p.s., dílčím cílem je zjistit jaké formy a metody používají učitelé centra ARPIDA, o.p.s. při hodnocení žáků s ohledem na jejich postižení.

Pro vytvoření praktické části byl použit kvalitativní výzkum formou metody dotazování. Pro získání informací k dané problematice byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výzkum probíhal v centru ARPIDA, o.s., podílelo se na něm šest respondentů z řad učitelů jednotlivých škol, kteří poskytovali informace ohledně hodnocení žáků se SVP.

Z výsledků výzkumu se dá předpokládat, že na školách v centru ARPIDA, o.p.s. používají pedagogové kvantitativní a kvalitativní formy hodnocení odpovídající školnímu vzdělávacímu programu jednotlivých škol, tedy klasifikaci a slovní

hodnocení, přičemž výsledky naznačují, že slovní hodnocení je pedagogy více preferováno v závislosti na individualitě a charakteru postižení jednotlivých žáků se SVP.

RÉSUMÉ

The most widely used forms of school evaluation currently include the quantitative form (marking) and the qualitative form (verbal evaluation). Furthermore, the teaching process itself comprises various other methods which are involved in the formation of the final assessment. The forms and methods of the educational process are conveniently interconnected so as to achieve a quality learning result of the pupil. The process of school assessment is highly complex and it is affected by many aspects such as the personality of the pupil, the personality of the teacher or their mutual relationship. The process of assessment in connection with the education of pupils with special educational needs (SEN) appears to be even more complicated.

The thesis is concerned with the methods and forms of pupils' assessment in the ARPIDA, o.s. center. The work is divided into a theoretical and a practical section. The theoretical section includes specific information about the issue of school evaluation. It discusses the relation between the teaching process and the process of evaluation and defines particular functions of school assessment. Moreover, the theoretical section contains particular forms and methods of assessment employed in education. The thesis explains the significance of positive and negative evaluation of pupils and the relationship between the teacher and the pupil in the process of evaluation focused on pupils with special educational needs in the schools of the ARPIDA, o.p.s. center. It conducts a survey of the current character and condition of particular schools in the instituton.

The principal aim of the thesis is to determine the methods and forms of pupils' assessment employed in the schools of the ARPIDA, o.p.s center. A partial objective is to determine which forms and methods are employed by the teachers of the ARPIDA, o.p.s center to evaluate pupils with regard to their handicaps.

The practical section was created using the qualitative research method of questioning. A semi-structured interview has been chosen to extrapolate the information about the issue. The research was conducted in the ARPIDA, o.s. center. The six respondents who participated in it were comprised of the teachers of the individual

schools. These teachers provided information regarding the evaluation of pupils with SEN.

It can be inferred from the results of the research that the teachers in the schools of the ARPIDA, o.p.s. center employ quantitative and qualitative forms of assessment corresponding with the curriculum of the individual schools – i.e. marking and verbal evaluation. The results indicate that verbal evaluation is preferred by the teachers depending on the individuality and character of the handicap of the individual pupils with SEN.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 5.5.2014

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Rád bych poděkoval PhDr. Vlastimile Urbanové za trpělivost při odborném vedení bakalářské práce, poskytnutí cenných rad a informací.

Obsah

Seznam použitých zkratk	11
1. Úvod	12
2. Teoretická část	14
2.1 Proces hodnocení jako nedílná součást procesu vyučování	14
2.1.1 Vyučovací proces ve školní praxi	14
2.2 Specifika školního hodnocení žáků	15
2.3 Funkce školního hodnocení	16
2.3.1 Motivační funkce hodnocení	17
2.3.2 Informativní funkce hodnocení	17
2.3.3 Prognostická funkce hodnocení	18
2.3.4 Diferenciační funkce hodnocení	18
2.4 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků ve školní praxi	19
2.4.1 Pozitivní hodnocení	19
2.4.2 Negativní hodnocení	20
2.5 Metody hodnocení	20
2.5.1 Typy hodnocení	21
2.6 Formy hodnocení	23
2.6.1 Klasifikace	24
2.6.1.1 Pozitiva kvantitativního hodnocení	24
2.6.1.2 Negativa kvantitativního hodnocení	25
2.6.2 Slovní hodnocení	25
2.6.2.1 Pozitiva slovního hodnocení	25
2.6.2.2 Negativa slovního hodnocení	26
2.6.2.3 Formy slovního hodnocení	26
2.6.3 Další formy hodnocení žáků	26
2.7 Vztah učitele a žáka ve vzájemné interakci při procesu hodnocení	28
2.7.1 Učitel, účastník procesu hodnocení	28
2.7.2 Žák, účastník procesu hodnocení	30

2.7.3	Sebehodnocení žáka v procesu vyučování.....	30
2.8	Specifické vzdělávací potřeby	31
2.8.1	Žák s mentálním postižením	32
2.8.2	Žák se somatickým (tělesným) postižením.....	33
2.8.3	Žák se zrakovým postižením	34
2.8.4	Žák se sluchovým postižením.....	35
2.8.5	Žák s narušenou komunikační schopností	36
2.8.6	Žák s kombinovaným postižením (postižení více vadami) a poruchou autistického spektra.....	37
2.8.7	Žák s poruchou učení	38
2.9	Centrum ARPIDA, o.s. – zařízení vybrané pro sledování zkušeností s hodnocením žáků se SVP.....	39
2.9.1	Školy při centru ARPIDA, o.p.s.	40
2.9.1.1	Základní škola pro tělesně postižené ARPIDA, o.p.s.	40
2.9.1.2	Základní škola praktická pro tělesně postižené ARPIDA, o.p.s.	41
2.9.1.3	Základní škola speciální, včetně rehabilitačního vzdělávacího programu ARPIDA, o.p.s.	41
2.9.1.4	Praktická škola dvouletá ARPIDA, o.p.s.....	42
2.9.2	Pravidla pro hodnocení žáků na školách při centru ARPIDA, o.p.s.....	42
2.9.3	Způsoby hodnocení žáků při centru ARPIDA, o.s.	43
3.	Cíle a metodika výzkumu	44
3.1	Cíle.....	44
3.2	Výzkumné otázky	44
3.3	Metodika	44
3.3.1	Zvolené metody a techniky.....	44
3.3.2	Charakteristika výzkumného souboru	45
3.3.3	Průběh výzkumu	45
4.	Výsledky	47
4.1	Vlastní výzkum	47
5.	Diskuze	61

6. Závěr	65
7. Seznam informačních zdrojů	66
8. Klíčová slova	70
9. Přílohy.....	71

Seznam použitých zkratk

- DMO – dětská mozková obrna
- IQ – inteligenční qocient
- IVP – individuální vzdělávací program
- LMD – lehká mozková disunkce
- PAS – porucha autistického spektra
- RVP – rámcový vzdělávací program
- SPC – speciálně pedagogické centrum
- SVP – specifické vzdělávací potřeby
- ŠVP – školní vzdělávací program
- WHO – World Health Organization (světová zdravotnická organizace)
- ZŠ – základní škola
- ZŠP – základní škola praktická
- ZŠS – základní škola speciální

1. Úvod

Hodnocení je lidské působení, činnost či aktivita, která směřuje k dosažení konkrétního námi vytyčeného cíle. Do průběhu hodnocení zasahuje velká škála dalších činitelů, například prostředí, lidské hodnoty, morálka, technický pokrok, materiální hodnoty, ale patří sem i takové aspekty, se kterými se rodíme, či které si postupně sami v sobě vytváříme, jako náš charakter, temperament, znalosti a celkový obsah našich dosavadních zkušeností. Konkrétní definici hodnocení si můžeme uvést takto:

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“ (Slavík, 1999, s. 22).

Hodnocení je každodenní proces, který je neodlučitelnou součástí lidského života natolik, že ho občas použijeme automaticky, aniž bychom si uvědomili, že jsme právě někoho ohodnotili například v rámci přátelského rozhovoru slovy: „Výborně!“, „To se ti moc nepovedlo.“; „Sluší ti to.“; „Pěkná práce...“ (Kolář, Šikulová, 2009).

Proces hodnocení je nejpatrnější ve školním vyučování. Na rozdíl od běžného lidského hodnocení, má svá pravidla a značně ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem. Skrze kvalitní hodnocení získává žák dostatek informací o tom, jak si vede, kam by měl směřovat, v čem má nedostatky, co mu jde, získává možnost porovnávat své výsledky s ostatními vrstevníky atd. Učitel z výsledků svých žáků vyčte mnoho informací, které mu napomáhají ke zkvalitnění pedagogického působení a poskytují mu rozsáhlou zpětnou vazbu. Projevy školního hodnocení jsou různé, ale na školách se nejčastěji setkáme s klasifikací či slovním hodnocením.

V oblasti speciálního školství, které slouží převážně žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, mohou být užívané metody a formy jiné, než v běžných školách.

Výzkum hodnocení v centru ARPIDA o.s. mapuje školní hodnocení z hlediska žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Snaží se postihnout formy a metody hodnocení užívané v praxi s těmito žáky.

Dále předpokládá specifičnost hodnocení těchto žáků ve vztahu k jejich postižením a individualitě. Z čehož může vyplývat, že i běžně používané metody k hodnocení žáků tedy klasifikace a slovní hodnocení se mohou v kontextu speciálního vzdělávání lišit a mohou být nahrazeny jinými, či modifikovány tak, aby žákům s postižením vyhovovaly.

2. Teoretická část

2.1 Proces hodnocení jako nedílná součást procesu vyučování

Vyučovací proces je pro nás důležitý již svou podstatou, s tímto procesem je jednoznačně spjato i školní hodnocení. Jedná se o základ jakéhokoliv pedagogického působení. Pro pochopení uvedeme definice některých autorů.

„Edukační proces představuje složitý otevřený systém, jímž se rozumí uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou“ (Maňák, Švec, 2003, s. 13).

„Edukační proces je jakákoliv činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje a nějaký subjekt se učí“ (Průcha, 2005, s. 75).

Vyučovací proces prochází jednotlivými fázemi, které Maňák a Švec (2003) rozdělují na: motivaci, expozici, fixaci, diagnózu a aplikaci.

Jak ale dodávají: *„jde jen o modelové zobrazení složitých a vzájemně propojených pochodů a aktivit, které probíhají v edukační realitě.“* (Maňák, Švec 2003, s. 14).

Právě ona motivační část je pro nás v souvislosti s hodnocením velmi důležitá, jak uvádí Skalková (2007).

2.1.1 Vyučovací proces ve školní praxi

Ve vztahu k vyučovacím procesu obecně vnímanému spíše ve školní rovině rozlišují někteří autoři hlavně **proces vyučování** a **proces učení**. Například Průcha (2009) chápe vyučování jako snahu starší generace cílenou činností utvářet mladší generaci, která si osvojuje vědomosti, vztah ke kultuře atd. Dále zmiňuje, že vyučování je obecně často spojováno zejména se školou.

Právě ve školní rovině je vyučování a učení jasně a jednoduše vymezeno: *„Vyučování (jako činnost učitele) a učení (jako činnost žáka)“* (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

Skalková (2007) dále rozděluje vyučovací proces na jeho jednotlivé komponenty. Ty mají přímý vztah k hodnocení, konkrétně se tento vztah odráží v prvním komponentu a tím je: cíl procesu vyučování. Skalková uvádí v jeho souvislosti i uspořádání jednotlivých cílů vyučování na základě Bloomovy taxonomie, kde finálním cílem je **hodnotící posouzení**, které má za úkol celkový proces vyučování zhodnotit z hlediska materiálů, podkladů, metod, technik, účelu, kritérií, která jsou dána či která žák vytváří sám.

2.2 Specifika školního hodnocení žáků

Proces školního hodnocení je se školní výukou úzce spjat. Při zmínění pojmu „školní hodnocení“ si mnozí z nás vybaví učitele, kteří sedí za katedrou či stojí nad žákem, jehož úspěch hodnotí výbornou známkou a neúspěch nekompromisně trestají. Doufejme, že tento černobílý model se v našich školách snad již neobjevuje, i když pochopitelně se o školní hodnocení jedná. Abychom se mohli dívat na školní hodnocení objektivně a zvažovat všechny jeho aspekty, především je třeba si uvědomit, že ono hodnocení učitelem již dávno není pouze jednostranný proces směřovaný pedagogem na žáka. Například Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí i sám sebe. Výsledky žáků tak mnohdy odpovídají tomu, jak je s nimi pracováno. Zásadní roli v hodnocení žáků také hraje, co učitel hodnotí a kdy hodnocení provádí. Jak by tedy zněla vhodná definice školního hodnocení? Například: „*Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o pozorovatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování*“ (Průcha, 2009, s. 587).

Slavík chápe školní hodnocení jako: „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999, s. 23-24).

Můžeme říci, že **školní hodnocení** je v rámci výuky neustálý proces, při kterém učitel hodnotí žáka nejen vědomě, například známkami, slovním hodnocením atd., ale

i nevědomě, stačí pouhý významný pohled, souhlasné pokývání hlavou atd., které již žák vnímá jako hodnocení svých výsledků (Kolář, Šikulová, 2009).

Jaké má školní hodnocení vůbec smysl a k čemu slouží? Školní hodnocení slouží především k tomu, aby reflektovalo edukační proces žáka, míru znalostí či učební výkony. Žák si na jeho základě může vytvořit představu o tom, jak si vede v rámci výuky, zlepšit své postupy a snažit se dosáhnout lepších výsledků. Stejně tak učitel na základě odezvy žáků zhodnotí své postupy a může je změnit či v nich opravit nedostatky. Jednoduše můžeme říci, že školní hodnocení nám slouží hlavně ke zvýšení kvality výuky (Kolář, Šikulová, 2009).

2.3 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení má mnoho **funkcí**, je důležité jak pro žáka, tak učitele. Působí na oba v mnoha bodech. Podle Jurča In, (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45) jsou to především tyto:

- motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti),
- regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba),
- na průběh psychických procesů (city, pocity, na aspirační úroveň),
- vyvolává průvodní fyziologické změny,
- působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje),
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem),
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování,
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině

Hodnocení je samo o sobě silný prostředek, který žáka buď motivuje či ho může zcela demotivovat. Velkou roli zde hraje především osoba učitele: „*na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch (nebo úspěch či neúspěch očekávají) a ten je motivem k dalším učebním výkonům*“ (Kolář, Šikulová 2009, s. 46).

Funkce hodnocení je široké téma, příkladem je Tuček (1966, s. 28-29), který funkce rozděluje na informační, regulační, výchovná, sociální, prognostická, motivační, diagnostická. Dochází k situacím, kdy se pro označení jedné funkce užívá více výrazů,

nejčastěji se ale mluví o čtyřech funkcích: **motivační, informační, prognostická a diferenciální**, které jsou pro školní hodnocení typické (Kolář, Šikulová, 2009).

2.3.1 Motivační funkce hodnocení

Motivace je v životě člověka velmi důležitá, pomáhá mu k dosažení vytyčených cílů a do značné míry je i velkým hybatelem jeho života.

Vágnerová definuje motivaci jako: „*faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby*“ (Vágnerová, 2004, s. 168).

Potřeby, které jsou ve školním prostředí uspokojovány, například snaha být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání či vyhnout se nepříjemnostem, mají vliv na žákovu chování a jednání, popřípadě na jeho celkový výkon. Obecně se pak motivační funkce hodnocení v rámci školního prostředí pokládá za nejméně frekventovanější a nejužívanější funkci hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

Motivace skrze hodnocení nemusí vždy zvýšit a zlepšit nasazení žáků. Je pravděpodobné, že učitel hodnocením vyvolá u žáků různé emoční prožitky spojené s jejich úspěchem či neúspěchem (Kolář, Šikulová, 2009). Tvrzení, že motivace je často spojena s emočním prožitkem potvrzuje i Vágnerová (2004). Kolář s Šikulovou (2009) ještě doplňují, že ne vždy je prožitek vyvolaný hodnocením automaticky spojen s větší snahou žáků a jejich vyšším učebním výkonem.

Dle Čápa a Mareše (2001) je lidská motivace velmi složitá a závisí na individualitě člověka, každý tedy bude skrze hodnocení motivován jinak a v jiné míře.

2.3.2 Informativní funkce hodnocení

Informativní funkce je důležitá z hlediska informací, podnětů, které učitel poskytuje především žákovi, jeho rodině a všem, kteří se o jeho působení ve škole zajímají. Informativní funkce je podstatná i z hlediska zpětné vazby.

„*Zpětnou vazbou je myšlena korekční informace, určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí*“ (Mareš, Křivohlavý 1989, s. 96).

Kolář a Šikulová (2009) zmiňují, že důležitost informační funkce u hodnocení spočívá zejména v možnosti srovnávat aktuální stav vědomostí a dovedností žáka s normou na školách, vycházející z konkrétního školního vzdělávacího programu dané školy a zjišťovat, jak si žák vede v jejím dosažení.

Hodnota této informace může působit i na svědomí samotného žáka, který na jejím základě bude schopen zjistit, zda má či nemá zvýšit své úsilí v dosažení školou stanovených norem.

2.3.3 Prognostická funkce hodnocení

Další funkce hodnocení ve školní praxi je **funkce prognostická**. Její přínos je zejména v oblasti základního vzdělávání, konkrétně v rámci volby další školy a v celkovém směřování žáka učitelem, aby se tak předcházelo případným deziluzím a zklamáním. Dále uvádí, že stěžejní roli zde hraje učitel, který by měl skrze průběžné hodnocení výkonů žáka směřovat jeho budoucí formování nejvhodnější cestou (Kolář, Šikulová, 2009).

2.3.4 Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce hodnocení úzce souvisí s funkcí prognostickou. Jde o možnost zařazovat žáky (diferenciovat je) do skupin ať již jde o jejich učební výsledky, či sportovní výkony nebo chování. Na základě těchto informací o jednotlivých skupinách pak může učitel připravovat úkoly a činnosti. Současný pohled na tuto funkci je převážně negativní. Nelze rozdělovat žáky a jakýmsi způsobem je „škatulkovat“ do skupin podle výsledků, kdy nejlepší skupina má větší možnosti než ta průměrná. Moderní didaktika a školství se snaží této funkce do budoucna postupně zbavit, protože má očividnou selektivní povahu (Kolář, Šikulová, 2009).

2.4 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků ve školní praxi

Každý učitel si ve své pedagogické praxi jistě nejednou položí otázku: „Jaké hodnocení bude žáka nejlépe motivovat, jaké ho posune výš, a mám být učitelem, který trestá či tím, který často chválí a povzbuzuje žáky k lepšímu výkonu?“

Pokud pomineme učitelovu osobnost, osobnost žáka a další aspekty, které se podílejí na tom, zda učitel používá negativní či pozitivní hodnocení, můžeme vycházet z dnes již obecněji známých poznatků z psychologie či didaktiky, které se shodují na faktu, že: „*Pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109).

Jednoduchou pomůckou při rozlišování negativního a pozitivního hodnocení nám bude fakt, že pozitivní hodnocení oceňuje především úspěchy žáka a jeho očividnou snahu se zlepšit, naopak negativní hodnocení je ukázkou žakových chyb a neúspěchů, které jsou učitelem systematicky vyzdvihovány nad úspěchy (Kolář, Šikulová, 2009).

2.4.1 Pozitivní hodnocení

Každé hodnocení, které žák chápe jako úspěch či zlepšení, můžeme vnímat jako **pozitivní hodnocení**. Zde se odráží i osobnost a schopnosti daného žáka. Někdo může vnímat trojku z písemné práce jako absolutní neúspěch, jiný žák se zaraduje, protože dosáhl zlepšení oproti jiným písemným pracím, z kterých měl čtyřky či pětky.

Učitel může žákovi pomáhat nejen tím, že ho upozorní na jeho zlepšení skrze pozitivní hodnocení výsledku jeho činnosti, ale může i konstatovat, že je schopen dalších takových výsledků, či dokonce ještě lepších. To má v mnoha případech pozitivní vliv a žák sám projeví snahu se zlepšovat. Kolář a Šikulová (2009) zmiňují nejen silnou motivační funkci u pozitivního hodnocení, ale i funkci metodologickou, kdy učitel může k výsledku žáka podotknout, co by žák mohl zlepšit, doplnit, na co se zaměřit. Dále akceptují skutečnost, že ne všichni žáci mohou být chváleni. Jedná se o žáky, kteří mají konstantě nízkou úroveň výkonu v oblasti některých školních aktivit. Důvodem může být nechuť, nedostatek znalostí či schopností, v takovém případě jistě

učitel chválit nemůže, ale může vytvořit takový přístup, aby žáci těžili co nejvíce i z chybných výsledků (Kolář, Šikulová, 2009).

2.4.2 Negativní hodnocení

Již v úvodu této kapitoly bylo řečeno, že **negativní hodnocení** je takové, které vyzdvihuje především chyby a nedostatky žáků. Je většinou spojeno se strachem, stresem a někdy může vést až k situaci, kdy žák přesvědčí sám sebe, že lepších výsledků již nemůže dosáhnout, má tendence rezignovat na další úkoly a své výsledky potvrzovat, i když to nemusí vůbec odpovídat jeho skutečným schopnostem. Učitel často hodnotí žáky pouze jako dostatečné až nedostatečné, může se na ně kvůli jejich chybným výsledkům zlobit či je dokonce zesměšňovat buď mezi čtyřma očima, v horším případě před celým kolektivem. Tento způsob hodnocení má velice nepříjemný dopad jak na žáka a jeho rodiče, kteří takto akcentovaný neúspěch jejich dítěte nesou mnohdy těžce, tak i na samotného učitele, kterému tento přístup může přinést řadu nepříjemných situací. Nejlepším příkladem jsou rozzlobení rodiče, kteří přišli za učitelem s otázkou, proč je jejich dítě tolik neúspěšné (Kolář, Šikulová, 2009).

I když má negativní hodnocení bezesporu převážně nevhodný vliv na motivaci žáků, v jistých situacích může být jeho účinek efektivní a paradoxně spíše zvýší snahu žáka výsledek zlepšit. Z těchto důvodů ho někteří učitelé používají jako prostředek, kterým můžou skrze strach z jejich negativního hodnocení zlepšit výsledky svých žáků a udržet kázeň ve třídě. Otázkou pak zůstává, zda si skrze tento přístup žáci vytvoří pozitivní vztah k učiteli, škole a celkovému vzdělávacímu procesu.

2.5 Metody hodnocení

Abychom pochopili pojem „metoda hodnocení“ definujeme samostatně nejdříve pojem „metoda“. Toto slovo pochází z řečtiny a rozumí se jím jistý postup či cesta. Dá se říci, že metoda v pedagogickém pojetí je: *„způsob záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, který směřuje ke stanoveným cílům“* (Skalková, 2007 str. 181).

Pokud se tedy zaměříme přímo na **metody procesu hodnocení**, můžeme z předchozího textu vyvodit, že jde o postupy, kterými pedagog hodnocení vytváří. Zde už se pohybujeme v oblasti didaktiky, protože právě didaktika směřuje svůj zájem do oblasti postupů, procesů vyučování a učení žáků. V hodnocení se využívá konkrétně metod diagnostických, jimiž rozumíme postupy vycházející z vědeckých poznatků, které skrze pozorování či dotazování interpretují dosažené výsledky (Průcha, 2009).

Pod tyto **diagnostické metody** již můžeme řadit konkrétní, nám dobře známé, “klasické“ metody, které učitelé k hodnocení používají. Patří sem například ústní a písemné zkoušky či didaktické testy. Existují samozřejmě i další postupy, které učitel může použít, aby získal objektivní podklady k hodnocení žáků, například skrze **sociogram**, může učitel ohodnotit sociální klima ve třídě. **Pozorování** je pro něho základní metodou ke sběru informací o svých žácích, stejně tak **hra** u mladších dětí nebo v rámci tělesné výchovy a soutěží poskytuje zdroj velmi důležitých podkladů k hodnocení žáků (Průcha, 2009).

2.5.1 Typy hodnocení

V každé situaci, kdy učitel provádí hodnocení, může si vybrat mezi jednotlivými **typy hodnocení**, které vychází z aktuální situace a z informací, které učiteli poskytnou. Na základě toho, co učitel hodnotí, můžeme rozlišovat typy (Kosová, 1998):

Podle subjektu:

- Hodnocení vnější (heteronomní) – je nástrojem řízení žáka, který slouží k motivaci a zvýšení výkonu pomocí vnějšího usměrňování.

- Vnitřní (autonomní) – žák sám se stává zdrojem hodnocení.

Na základě vztahové normy:

- Sociálně normované hodnocení – jedná se o typ hodnocení, kdy učitel porovnává výsledky žáka s výsledky jím vybrané skupiny nejčastěji zbytkem třídy či jiným ročníkem. Důvodem pro užití tohoto typu hodnocení je poskytnout žákovi možnost k uplatnění v sociální konkurenci.

- Individuálně normované hodnocení – porovnává předchozí výsledky výkonu žáka s těmi aktuálními. Tento typ hodnocení se využívá převážně u žáků, kteří jsou oproti svým vrstevníkům v nevýhodě (např. zdravotní postižení).

Příklady dalších typů hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009):

- Formativní hodnocení – pomáhá učiteli i žákovi v orientaci v procesu učení a směřuje k nacházení lepších cest a nástrojů. „*Toto hodnocení bývá obvykle zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení*“ (Kolář, Šikulová, 2009 s. 33).

- Sumativní (shrnující) hodnocení – hodnotí po určitém časovém úseku, zpravidla se jedná o dokončení určitého období, cyklu či úseku. Nejlepším příkladem jsou známky na vysvědčení či závěrečné testy shrnující znalosti z konkrétní učební látky.

- Kriteriaální hodnocení – jedná se o typ, kdy žáci musí splnit výkon v rámci stanovených kritérií (počet bodů, časy ve sportu atd.), klasickým příkladem jsou například přijímací zkoušky, zkoušky v autoškole či sportovní výkony. Všichni žáci, kteří dané kritérium splní, budou ohodnoceni stejně.

- Diagnostické hodnocení – zaměřuje se na odhalení chyb a potíží v rámci výkonu žáků

- Vnitřní (interní) hodnocení – hodnocení, které provádějí učitelé

- Vnější (externí) hodnocení – hodnocení je prováděno mimo školu (komise, kontroly atd.)

- Neformální a formální hodnocení – neformální hodnocení provádí učitel skrze pozorování výkonů u běžných činností žáků v průběhu vyučování. Formální hodnocení je takové, kdy učitel žáky předem upozorní například na připravovaný test, žák tak má možnost se na hodnocení lépe připravit.

- Průběžné hodnocení – tvoří základ pro sumativní hodnocení, jde o pravidelné hodnocení výkonu žáka v průběhu různých časových úseků.

- Závěrečné hodnocení – hodnocení na konci výuky předmětu

- Autonomní hodnocení – žák sám hodnotí vlastní výsledky

V současné pedagogické literatuře se dočteme i o jiných typech hodnocení, které reflektují zájem dnešní společnosti vytvářet nové alternativní cesty a postupy, jak zjišťovat a hodnotit úroveň či rozsah znalostí a dovedností. Příkladem je **mastery learning**, do českého jazyka se překládá jako: “zvládající učení“ (Průcha, 2005, s. 137; Petty, 2002, s. 346). Jedná se o typ kriteriálního hodnocení, který předpokládá, že všichni žáci skrze opravování svých chyb a na základě svých znalostí dosáhnou vytyčených cílů, pokud jim bude poskytnut dostatečný čas a vhodná pomoc (Kolář, Šikulová, 2009).

2.6 Formy hodnocení

Formy hodnocení můžeme chápat jako: „*způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77).

K hodnocení slouží učiteli mnoho nástrojů. Nedá se tvrdit, že by některé byly nefunkční či neúčinné. Míru jejich účinnosti totiž stanovuje učitel. Ten vybírá vhodnou formu, čas a situaci, kdy ji má použít. V průběhu vyučování se mohou objevovat jednoduché formy hodnocení, jimiž je vyučování prostoupeno, může se jednat o nonverbální signály jako je pokývání hlavou (souhlasné, nesouhlasné), mimika či jednoduché verbální podněty („*správně*“, „*špatně*“, „*udělal jsi chybu*“). Učitel má pochopitelně k dispozici i mnohem složitější způsoby jak vyjádřit hodnocení žáka. Například posouzení výkonu žáka skrze analýzu a následnou formulaci jeho výsledků. Ve školní praxi můžeme mluvit o rozličných formách jak žáky hodnotit. Některé jsou méně obvyklé, jako například různé značky, červené hvězdy za úspěch, černé puntíky za chybně odvedenou práci, obrázky s tematikou úspěšnosti a neúspěchu atd., a pak ta forma, která je nám všem dobře známá - klasifikace známkami, která je v našem školství stále základní formou hodnocení nebo slovní hodnocení, které se stává v posledních letech stále diskutovanějším tématem, zvláště pak v souvislosti s pozitivním dopadem na psychiku žáka v porovnání s klasifikací, která dle některých pedagogů a psychologů může vzbuzovat u žáků úzkost a strach ze školy (Kolář, Šikulová, 2009).

2.6.1 Klasifikace

Klasifikace je **formou hodnocení** označovanou jako **kvantitativní**. Jak je uvedeno výše v textu, je to jedna z nejběžnějších a silně převažujících forem hodnocení ve školství. Kolář a Šikulová (2009) zmiňují, že se jedná o formální vyjádření hodnocení. Učitel při něm musí brát v úvahu nejen žákův výkon či znalosti, ale i jiné aspekty, které se na výsledném hodnocení objeví, například zájmy, pracovitost, mravy či celkový vztah žáka k předmětu. Obecně je populací kvalitativní známkování přijímáno, objevují se ale i nesouhlasné názory, které tuto formu kritizují. Důvodem je fakt, že známka jako taková je v podstatě neměnný stav, statické označení jistého výsledku, lze skrz ni jen těžko posoudit proč onen žák známku dostal a uvědomit si všechny souvislosti, které k ní vedly. Jak podotýká Kolář a Šikulová (2009), vyučování se skládá z dynamických procesů, ale známka je statická. Abychom si na závěr uvědomili celý smysl užití kvantitativního hodnocení, je důležité znát aspoň některá jeho pozitiva a negativa.

2.6.1.1 Pozitiva kvantitativního hodnocení

Klasifikace je kodifikovanou formou hodnocení v České Republice, vyjadřující posudek o výkonu žáka. Základní informace o hodnocení žáků v českých školách najdeme v zákoně č. 561/2004 Sb. – školský zákon, § 51- § 53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků).

„Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 86).

„Známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statistické zpracování“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 86).

2.6.1.2 Negativa kvantitativního hodnocení

„Známka sice může odrážet stav vědomostí žáka, neodpovídá však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, pili, tvořivosti, vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84).

„Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli) a validita (správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zajišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného)“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85).

2.6.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. *„Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88). Tato zpráva by měla obsahovat podrobnější analýzu žákova výkonu, především hodnocení kvality dosažených výkonů jak dílčích tak shrnujících příčiny, které vedly k danému výkonu žáka, a pokud je potřeba i návrhy jak výsledek zlepšit a jak ho udržet na momentální úrovni. Tato forma hodnocení má spoustu zastánců, ale i těch, co ji odmítají jako nedostatečnou (Kolář, Šikulová, 2009).

2.6.2.1 Pozitiva slovního hodnocení

„Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.“

„Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.“

„Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).

Skrze slovní hodnocení můžeme žákům přesně sdělit postupy jak se vyvarovat budoucích chyb a dosáhnout lepšího výkonu.

2.6.2.2 Negativa slovního hodnocení

„Pro učitele je vypracování slovních hodnocení dost pracné a časově náročné – aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.“ (Kolář a Šikulová, 2009 s. 89).

„Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka – stává se cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky)“ (Kolář, Šikulová, 2009 s. 90).

Ne každý učitel je dostatečně kvalifikovaný k provádění slovního hodnocení, které závisí na kvalitní diagnostice žákova výkonu.

2.6.2.3 Formy slovního hodnocení

Učitel má možnost u slovního hodnocení využívat jeho jednotlivých forem. **Ústní formu**, kdy má možnost hodnotit vyučování nejen učitel, ale i žáci. **Formu písemnou**, kdy učitel komentuje hodnocené žakovské práce ke kterým má žák možnost se vyjádřit. **Expozice konkrétní práce** některého z žáků, kdy místo známek slouží ona práce. **Slovní hodnocení závěrečné** uplatní učitel například při psaní vysvědčení, to píše učitel, ale mnohdy mají žáci možnost se na jeho tvorbě podílet (Dvořáková In Kolář, Šikulová, 2009).

2.6.3 Další formy hodnocení žáků

Uvedené dvě formy hodnocení, tedy **kvantitativní (klasifikace)** a **kvalitativní (slovní hodnocení)**, nejsou zdaleka jedinými formami, které se ve školní praxi využívají. Učitel má k dispozici celou škálu rozličných forem, které může použít. Pro celkovou efektivitu výuky a zvýšení kvality procesu hodnocení žáků si musíme

uvědomit, že nelze lpět vždy jen na jedné z forem, důležité, ba dokonce zásadní, je najít postupy, jak jednotlivé formy provázat a flexibilně s nimi pracovat.

Další formy hodnocení, kterých lze ve školní praxi využít (Kolář, Šikulová, 2009 s. 93-95):

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
- gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
- dotyk učitele (pohlazení, podání ruky).

Jednoduchá verbální hodnocení:

- velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně),
- kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil).

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- lokace (přesazování žáků ve třídě, trest, odměna, možnost lepší kontroly žáka),
- signy (různé označení úspěšných či neúspěšných žáků).

Oceňování výkonů:

- výstavky prací žáků,
- pověření náročnějším úkolem,
- pověření vedením týmu při řešení problému.

Kvantitativní hodnocení:

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice,
- známka se zdůvodněním,
- výčet dobře splněných úkolů,
- výčet chyb,
- vyjádření počtem bodů,
- procenta.

Písemná a grafická vyjádření:

- charakteristika žáka,
- diagramy, zařazení na diagramu,
- posuzovací škály.

Slovní hodnocení

- *slovní obsahová analýza výkonu,*
- *obširná slovní obsahová analýza výkonu,*
- *ocenění práce třídy po vyučovací hodině,*
- *zhodnocení realizovaného projektu,*
- *parafrázování výkonu,*
- *vyznamenání žáka,*
- *pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci,*
- *vyhlášení vítězů.*

2.7 Vztah učitele a žáka ve vzájemné interakci při procesu hodnocení

Pokud mluvíme o vyučování a o procesu hodnocení, který je s ním úzce spjat, většina z nás si pochopitelně představí i jeho účastníky tedy učitele a žáka. Jakou roli hraje školní hodnocení v tomto vztahu? Role je to zcela zásadní, dokonce můžeme říci, že vztah mezi učitelem a žákem formuje **školní hodnocení** velmi podstatně viz Kolář a Šikulová: „*Školní hodnocení je významným faktorem, utvářejícím vztah mezi učitelem a žáky, a je zároveň ovlivňováno kvalitou tohoto vztahu*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 38).

Z těchto informací nám musí být jasné, že vztah mezi učitelem a žákem je dnes vnímán jako oboustranný proces působení učitele na žáka a žáka na učitele. Petty (2002) v této souvislosti zmiňuje, že pokud by se jednalo o jednostranný proces, vystačíme si pouze s knihami, videem a učitelů nebude zapotřebí. Pokud chceme vymezit vztah učitele a žáka v procesu hodnocení bližším způsobem, měli bychom se podívat zejména na podstatu jejich rolí, která oba v tomto ohledu poměrně přesně vymezuje.

2.7.1 Učitel, účastník procesu hodnocení

Role učitele v procesu hodnocení je zcela zřejmá, jde především o ocenění výkonu chování nebo jednání žáka. Schopnost učitele žáka efektivně ohodnotit vychází

z učitelových znalostí, zkušeností a jeho osobnostních předpokladů. Samotné školní hodnocení může vypovídat mnohé o vztahu učitele k žákům, o přístupu k nim a o samotném pojetí své role jakožto učitele.

Každý učitel má tendence vytvářet si obraz o svých žácích. To mu umožňuje se jim přiblížit natolik, aby byl schopen je adekvátně vyučovat. Obraz, který si učitel o žákovi vytváří, vychází dle Koláře a Šikulové (2009) z mínění o žákově psychickém stavu, sociálním rozvoji, o možnostech žákova rozvoje ve výuce, o žákově postavení ve třídě, aktivitách v rámci plnění úkolů či jeho chování. Všechny tyto aspekty se odrážejí na postoji, který si učitel k žákovi buduje a který zásadně ovlivňuje i to, jak ho pak hodnotí. Tento postoj nemusí být vždy zcela správný a často se objevují i pochybení, většinou v důsledku toho, že učitel podlehe vlastním názorům a subjektivním pocitům. Známy je například vliv tzv. *haló-efektu*, kdy si učitel vytvoří obraz žáka na základě prvního dojmu, který však může být zcela mylný. „*Bohužel první dojem často ovlivňuje posuzování a interpretování následujících zkušeností s příslušnou osobou*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 366).

Dalším významným bodem, který ovlivňuje učitelův vztah k žákům je vlastní očekávání. **Učitelovo očekávání** Kolář s Šikulovou chápou jako: „*závěry, které činí s ohledem na současný a budoucí výkon žáka ve škole a s ohledem na jeho chování ve třídě*“ (Kolář, Šikulová, 2009 s. 41). Tyto závěry se pak promítají i na tom, jak učitel žáky hodnotí. Může je svým očekáváním motivovat, povzbuzovat a přesvědčovat je o jejich vysokých kvalitách a šancích na zlepšení jejich dosavadních výkonů. To může vést až k jevu, který se nazývá *Pygmalion efekt*, kdy učitel na základě pozitivního mínění o žákovi vytváří takové prostředí, v kterém žák sám dochází k přesvědčení, že je v jeho silách dosáhnout učitelova očekávání. Pokud učitel vychází z negativního mínění, kdy je přesvědčen, že žák není schopen dosáhnout jeho očekávání, to se projevuje například soustavnou kritikou jeho výkonů, obviňováním, nedůvěrou v jeho výkony, napomínáním atd. Pokud takový žák učitelův postoj přijme a s ním i fakt, že není v jeho silách se zlepšit, dochází k jevu opačnému neboli *Golem efektu*. Je nesporné, že učitel musí mít ucelený obraz o svých žácích, měl by ho vytvářet šetrně a co možná

nejvíce se vyvarovat chyb, protože pokud má žáky v průběhu vyučování efektivně hodnotit, musí je i velmi dobře znát (Kolář, Šikulová, 2009).

2.7.2 Žák, účastník procesu hodnocení

Je pochopitelné, že i žák si vytváří vztah k učiteli a prochází tak podobnými fázemi jako učitel. I **žák má očekávání**, představu toho, jakého by chtěl mít učitele, a to se projevuje na charakteru vztahu, který se svým učitelem má. Žák může být při budování vztahu ovlivněn například informacemi od starších spolužáků, zkušenostmi s jinými učiteli, rodiči, ostatními učiteli, spolužáky, vzhledem učitele, mírou sympatií, které v žákovi učitel vzbuzuje. Může se stejně jako učitel vystavit *haló-efektu* a jiným chybám v poznávání osobnosti. Všechny tyto skutečnosti odpovídají tomu, jak žák přijímá učitelovo hodnocení, jak sám učitele hodnotí a jaký vztah spolu mají.

„Pokud je očekávání učitele i žáka přiměřené a vychází z reality, tedy alespoň ze základního poznání (žáka učitelem, učitele žákem, žáky), může být velice významným motivačním prvkem a to i prvkem, který značně ovlivňuje hodnocení žáků“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 43).

2.7.3 Sebehodnocení žáka v procesu vyučování

Sebehodnocení je nezbytnou součástí kvalitního a efektivního procesu výuky. S pojmem „sebehodnocení“ může být spojena i skutečnost, proč by měl žák hodnotit sám sebe. Především si musíme uvědomit, že celý proces vyučování je ve vzájemné interakci obou účastníků. Tudíž nejen žák, ale i učitel by u sebe měl provádět sebehodnocení. *„V poslední době se tato zpětná vazba u učitelů ukazuje jako nezbytná a stěžejní pro zvýšení efektivity výuky“* (Petty, 2008, s. 353). Jak bychom tedy co nejlépe popsali sebehodnocení? Průcha, Walterová a Mareš, (2009) uvádějí sebehodnocení v jeho základní podobě jako hodnocení, při kterém člověk hodnotí sám sebe. Pedagogické sebehodnocení zmiňují pouze ve vztahu k žákovi, který má díky němu možnost porovnávat své výkony s výkony ostatních spolužáků a s názorem vyučujícího. Žák, který je schopen objektivně se hodnotit, je schopen učit se ze svých

chyb a jak také zmiňují Kolář a Šikulová: „*Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151).

Je třeba docílit toho, aby žák hodnotil sám sebe objektivně, a tedy i efektivně. Pochopitelně ne každý žák je schopen se sebehodnotit, pod tímto pojmem si nesmíme představit jen otázku učitele: „*Jak to vidíš, co by sis dal dnes za známku?*“ Kolář s Šikulovou (2009) chápou sebehodnocení velmi komplexně a učitel by ho měl u žáků rozvíjet systematicky. Nedosáhne toho pouhými otázkami na to, jak by sám žák hodnotil své výkony. Učitel může pomoci například reflektováním výkonu žáka a pomáhá mu stanovit otázky, které si žák při sebehodnocení může klást např.: „*Co jsem se naučil? Co se mi ve škole daří? Co mi dělá ještě trochu problémy? Proč mě učitel takto hodnotil?*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151 - 152). Pokud si žák umí na tyto otázky správně odpovědět, je schopen regulovat svou činnost tak, aby dosáhl vyšších učebních výsledků a vyvaroval se budoucích chyb.

V pedagogické praxi se setkáme i s žáky, kteří nejsou schopni objektivního sebehodnocení či sebehodnocení vůbec. Jedná se o osoby s postižením. Například u osob s mentálním postižením dochází k častým poruchám v sebehodnocení. Projevují se snahou dosáhnout svých vytyčených cílů, které jsou nereálné či v rozporu s jejich kapacitami. Nebo mají naopak tendence se podceňovat. Takové chování ale najdeme i u osob, které nemají v důsledku postižení sníženou rozumovou kapacitu, například osoby se somatickým postižením, které mají sklony k sebepřeceňování v přehnané kompenzaci, skrze kterou si chtějí dokázat svou hodnotu ve společnosti (Sovák, 2000).

2.8 Specifické vzdělávací potřeby

Problematika žáka se specifickými vzdělávacími potřebami je legislativně ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v pozdějším znění předpisů a ve vyhlášce

73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Konkrétně se problematice žáka se specifickými vzdělávacími potřebami věnuje § 16 odst. 1 školského zákona, který tento pojem definuje jako osobu, se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním či zdravotním znevýhodněním. **Zdravotní postižení** je zde chápáno jako: „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*“ **Zdravotní znevýhodnění** pak jako: „*zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc, nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*“ **Sociální znevýhodnění** zákon rozděluje do tří skupin. První skupina zahrnuje nedostačující rodinné prostředí pro rozvoj dítěte, zejména sociálně a kulturně, řadí sem i možné riziko kontaktu se sociálně patologickými jevy. Druhou skupinu tvoří děti, žáci, u kterých byla soudem z různých důvodů nařízena ústavní či ochranná výchova. Třetí skupinu zahrnují azylanti a osoby účastníci se procesu o udělení azylu v rámci České Republiky.

2.8.1 Žák s mentálním postižením

Žáka s mentálním postižením (retardací) můžeme vymezit z psychologického hlediska jako člověka, který má sníženou úroveň rozumových schopností, u kterého dochází k odlišnostem ve vývoji některých psychických vlastností a často i k poruchám adaptace v oblasti chování. Příčinou tohoto postižení je organické postižení mozku, míra poškození a jeho projevy jsou u každého jedince velmi individuální (Švarcová, 2006).

Renotiérová, Ludíková. a kol. (2006) vnímají **mentální retardaci (MR)** jako jev, který je velmi komplexní a složitý z důvodu všech faktorů, které jsou jím ovlivněny. I z tohoto důvodu je přesná definice MR spíše obsažena v bodech ve kterých se autoři naší i zahraniční literatury ve svých definicích MR shodují.

Téměř většina definic však bude poukazovat na fakt, že při tomto postižení jde o snížení či omezení intelektové hladiny v porovnání s jistou společenskou normou. Pro

příklad dvě definice: „*Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí)*“ (Pipeková, 2006, s. 269).

„*Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku*“ (Švarcová, 2006, s. 29).

Při klasifikaci jednotlivých stupňů mentální retardace se vychází z 10. revize Světové zdravotnické organizace – WHO, (In Renotierová, Ludíková, a kol, 2006), která rozlišuje čtyři kategorie v souvislosti s mírou dosaženého stupně IQ:

- Lehká mentální retardace (IQ 50-69)
- Střední mentální retardace (IQ 35–49)
- Těžká mentální retardace (IQ 20-34)
- Hluboká mentální retardace (IQ maximálně 20)

Každý stupeň s sebou nese specifické často ještě individuálně podmíněné poruchy v oblasti neuropsychického vývoje, somatického postižení, motoriky, psychiky, komunikace, řeči, citů, vůle a celkové možnosti dosažení optimálního vzdělání (Renotierová, Ludíková a kol, 2006).

Výchova a vzdělávání těchto jedinců je ve své podstatě celoživotním procesem. „*Zkušenosti speciálních pedagogů potvrzují, že hlavní a nejúčinnější terapií mentální retardace je učení*“ (Renotierová, Ludíková a kol, 2006, s. 168).

2.8.2 Žák se somatickým (tělesným) postižením

Jankovský (2006) definuje tělesné postižení jako postižení, projevující se dočasnými či trvalými obtížemi ve vztahu k motorickým schopnostem daného jedince. Renotierová, Ludíková a kol. (2006) dodávají, že za tělesné postižení se považují vady pohybového a nosného ústrojí (kosti, klouby šlachy, svaly a cévní zásobení), zmiňují i poruchy nervového systému v případě, že se projevují vadami v hybnosti.

Příčiny tělesného postižení můžeme obecně dělit na vrozené a získané. Vrozené příčiny zahrnují poměrně velkou škálu stavů, které mohou způsobit poruchu v oblasti

motorických schopností jedince. Můžeme uvést například infekční onemocnění matky v období těhotenství, vlivy léků či negativní vlivy prostředí. Renotierová, Ludíková a kol. (2006) pak jako nečastější vrozenou příčinu označují dědičnost. Další z poměrně známých vrozených příčin je **dětská mozková obrna (DMO)**. Do skupiny vrozených příčin řadíme i vrozené vývojové vady (vrozené vady lebky, rozštěpy) dále vrozené vývojové vady končetin (amélie, dysmélie či fokomélie). Získaným tělesným postižením se míní takové, které může vzniknout v průběhu celého života prakticky kdykoliv. Řadíme sem například deformace páteře způsobené špatným držením těla, různé úrazy, kdy dojde například k poškození mozku a míchy. Další z příčin somatického postižení jsou nemoci, většinou se jedná o dlouhodobá onemocnění, jako jsou například neuromuskulární onemocnění postihující nervosvalový aparát a omezující tak plynulost pohybu.

Omezení hybnosti v kontextu somatického postižení je spojeno se stavem, který se nazývá obrna. Jankovský (2006) popisuje obrnu jako ztrátu schopnosti provádět volní pohyby. Dle závažnosti a rozsahu oblasti, kterou obrna postihuje, ji dělíme na částečnou (parézu) a úplnou (plegii). Dle místa zasažení nervového aparátu rozdělujeme obrnu na centrální, zasahující centrální nervovou soustavu (mozek, mícha) a periferní, kdy jsou zasaženy periferní nervy (Jankovský, 2006; Renotierová, Ludíková a kol., 2006).

2.8.3 Žák se zrakovým postižením

Zrak je obecně považován za jeden z nejdůležitějších lidských smyslů. Například Slowík (2007) uvádí, že zrakem je zaznamenáváno až 90% všech informací, Pipeková a kol. (2006) uvádějí 80 – 90%. Poškození či omezení zraku působí především na orientaci daného jedince a v případě trvalého či dlouhodobého omezení může dojít i k ovlivnění komunikační schopnosti. Osoba se zrakovým postižením je definována jako: *„jedinec se zrakovým postižením, který po optimální korekci (např. medikamentózní, chirurgické, optické) své zrakové vady či poruchy má dále problémy při zrakovém vnímání a zpracování zrakem vnímaného v běžném životě“* (Renotierová, Ludíková a kol., 2006, s. 192).

Z etiologického hlediska můžeme rozdělit zrakové vady dle doby vzniku na vady vrozené, dědičné a získané. Dle příčin, místa kde porucha vznikla a jakou část zrakového aparátu zasahuje, rozdělujeme zrakové vady na orgánové a funkční. Další dělení se týká přímo jednotlivých osob, vztahuje se ke stupni zrakového postižení, konkrétně kvality zrakové ostrosti a rozsahu zorného pole. Osoby dělíme na slabozraké, osoby se zbytky zraku a osoby nevidomé (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007; Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006).

Slabozrakost charakterizuje Nováková In Pipeková (2006), jako ireverzibilní pokles zrakové ostrosti pod 6/18 až 3/60, přidružují se poruchy zorného pole, dochází ke skotomům (výpadkům) v zorném poli. Ve školní praxi jsou tyto jedinci snadno unavitelní, pracují jen určitou dobu, může docházet i k omezení v určitých předmětech kde je třeba pohyb, například tělocvik. Osoby se slabozrakostí často využívají při práci pomůcky, např. lupy, celkově zvětšené písmo a úpravu osvětlení.

Osoby se zbytky zraku (osoby těžce slabozraké) mají sníženou ostrost zraku v rozsahu pod 3/60 do 6/60. Tyto osoby jsou schopné rozeznat vlastní prsty skrze brýle při pohledu zblízka. Při vzdělávání těchto osob je třeba využívat kompenzačních pomůcek a reedukačních postupů, například mohou používat zvětšené písmo v kombinaci s Braillovým písmem.

Nevidomost je nejtěžším stupněm postižení zraku. Jedná se o nevratný pokles zrakové ostrosti pod 1/60 až po celkovou ztrátu schopnosti vnímat světlo. Vyučování je u těchto osob zaměřeno především na zachování a rozvoj zbylých smyslů. Pozornost se věnuje nácviku prostorové orientace a samostatného pohybu. Tito jedinci využívají pouze Braillovo písmo ke čtení i psaní (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

2.8.4 Žák se sluchovým postižením

Slowík definuje sluchové postižení jako: „*následek organické či funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch*“ (Slowík, 2007 s. 72).

Nejčastěji se v souvislosti s mírou sluchové ztráty používají termíny nedoslýchavost a hluchota. **Nedoslýchavost** se může projevit od mírné ztráty sluchu, která navenek nemusí být vůbec patrná, až k poměrně velkým ztrátám, které mohou působit značné obtíže při komunikaci. **Hluchota** je nejtěžším stupněm sluchového postižení. Znemožňuje postiženému vnímat mluvenou řeč a postihuje i samotný vývoj řeči (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006).

Slowík (2007) dále zmiňuje, že sluchově postižení mají mnoho překážek nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v běžném životě, je třeba, aby při komunikaci s nimi člověk dodržoval jisté zásady, jakými jsou například neodvracet se při komunikaci zády, používat vhodné dotyky jako upozornění, či nebát se zprávu nakreslit, napsat.

V důsledku postižení sluchu využívají tyto osoby ve školní praxi nejrozličnější kompenzační pomůcky a postupy. Nejznámější metodou je znakový jazyk, který sestává ze: *“systému pohybů – gest rukou a dalších doplňujících výrazových (pohybových a mimických) prvků, který vytváří plnohodnotné nezávislé jazykové prostředí“* (Slowík, 2007 s. 76). Pomůcky, které kompenzují sluchově postiženým celkový dopad vady, jsou například: sluchadla, zesilovací aparatury či zesílené telefony a počítače. (Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006).

2.8.5 Žák s narušenou komunikační schopností

Narušení komunikační schopnosti se obvykle týká nejen mluvené řeči, ale i její grafické formy či mimoverbálních prostředků. Pro celkové pochopení termínu narušené komunikační schopnosti Slowík (2007) zmiňuje, že je především nutné chápat význam jazyka, řeči a mluvy. Přičemž **jazyk** chápe jako sdělovací prostředek vztažený k určité skupině, například národ. **Řečí** rozumí užívání verbálních i neverbálních jazykových prostředků v rámci komunikace. **Mluvu** pak chápe jako způsob používání řeči.

Etiologie vztahující se k tomuto zdravotnímu postižení je poměrně široká. Nejčastěji se jedná o nezralost (opožděný vývoj) či organické poškození centrální nervové soustavy. Klenková (2006) rozděluje příčiny vzniku na dvě hlediska, časové hledisko (období, kdy může k narušení dojít – prenatální (před narozením), perinatální

(v průběhu porodu) a postnatálním (po narození)) a dále lokalizační hledisko, kam řadí například orgánové poruchy, genové mutace či vývojové odchylky.

Míra narušení komunikační schopnosti hraje v procesu výuky značnou roli. V případě, že je narušení komunikační schopnosti natolik závažné, že je běžná mluvená řeč nesrozumitelná, využívají se metody, které mohou řeč nahradit či doplnit, jde o metody alternativní a augmentativní (rozšiřující) komunikace. Mezi mnohými metodami, které se využívají v pedagogickém procesu u žáků s narušenou komunikační schopností, uvedeme například znak do řeči, který patří mezi nejjednodušší metody užívané při narušené komunikaci. Jde o gesta a jednoduché pohyby či pantomimické výrazy, kterými lze doplnit jinak nesrozumitelné části řeči (Klenková, 2006; Slowík, 2007; Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006).

2.8.6 Žák s kombinovaným postižením (postižení více vadami) a poruchou autistického spektra

Jak již z názvu vyplývá, jde o kombinaci dvou a více různých vad či poruch. Slowík (2007) zmiňuje, že různorodost skupiny znevýhodnění v rámci kombinovaného postižení prakticky znemožňuje vytvořit jednotný klasifikační systém. Jankovský (2006) zmiňuje, že se jedná o komplikovanou situaci, kdy dopad na jedince závisí na charakteru kombinace daných vad a na tom, která z nich více omezuje. Různorodost a specifčnost takového postižení spočívá již v tom, že: *„kombinovat se mohou nejen závažnější stupně postižení, poruch či narušení, ale i jejich lehčí stupně navzájem nebo s těžšími stupni postižení. Rovněž nelze vyloučit kombinaci postižení či narušení s nadáním nebo talentem“* (Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006 s. 303).

Jako příklad si uvedeme poměrně často se vyskytující kombinaci tělesného a mentálního postižení. Takový případ kombinace najdeme nejčastěji u **dětské mozkové obrny (DMO)**. Poruchy spojené s DMO jsou nejčastěji mentální retardace. Objevují se od lehké formy až po hlubokou, vyskytují se vady řeči či epilepsie, která často DMO provází. Jedná se o záchvaty v důsledku funkční poruchy mozku trvající rámcově vteřiny až minuty. Záchvaty bývají provázeny poklesem či vzestupem svalového tonu,

ztrátou vědomí, automatizmy, kdy postižení provádějí činnost, kterou si neuvědomují, či svalové křeče v různé intenzitě a délce trvání (Ludíková, a kol., 2005; Jankovský, 2006; Slowík, 2007; Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006).

Vzdělávání těchto žáků vychází obvykle z individuálního výchovně vzdělávacího programu, který reflektuje jejich celkový stav a schopnosti. Na základě nich pak vytvoří vzdělávací postupy odpovídající jejich schopnostem a vytyčí cíle, kterých daný jedinec může dosáhnout (Renotiérová, Ludíková, a kol., 2006).

PAS neboli porucha autistického spektra, je jak uvádí Slowík (2007) pervazivní (všepronikající) porucha, která se většinou odráží v omezené schopnosti komunikovat a celkovém snížení sociální interakce. Pipeková (2006) v souvislosti s touto poruchou uvádí tzv. triádu příznaků, které do značné míry omezují postiženého v navazování vztahů a celkové interakci s prostředím. Jde o neschopnost společenské interakce, neschopnost komunikace (často vůbec nemluví či stále opakuje některá slova) a stereotypní chování ve smyslu zájmů a aktivit (obecně špatně snášejí jakékoliv změny). Vermeulen (2006, s. 100) k chování osob s PAS dodává, že: *„je obvyklé, že něco udělají bez toho, že by znali smysl, význam toho, co dělají.“* Osoby s PAS mají časté tendence utíkat do vlastních světů a uzavírat se do sebe, proto je celkově důležité stále u nich podporovat chování ve společnosti (Richman, 2006). Žáci s PAS jsou vzdělávání na běžných i speciálních školách v závislosti na charakteru autismu (Pipeková, 2006).

2.8.7 Žák s poruchou učení

Problematika poruch učení je velmi mladá a celosvětově v ní dochází k terminologické nejednotnosti. Slowík (2007) říká, že se jedná o souhrnné označení různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.

Etiologie těchto poruch je většinou ovlivněna **lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD)**, což je menší organické poškození mozku. Vzhledem k faktu, že tento pojem je

stále poměrně nový, má mnoho učitelů tendence přihlížet k těmto dětem spíše jako k lajdákům. Při jejich školních výkonech dochází ke značným problémům ve specifických činnostech, z hlediska toho se pak i jednotlivé poruchy klasifikují na **dyslexii** (porucha čtení), **dysgrafii** (porucha psaní), **dysortografii** (porucha pravopisu například při rozlišování y/i), **dyspraxie** (porucha obratnosti), **dysmúzie** (porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu), **dyskalkulie** (porucha matematických schopností), **dyspinxie** (porucha výtvarného projevu, např. při kresbě). V procesu výuky těchto žáků by měl být učitel trpělivý a umožnit jim plně vyjádřit své myšlenky (Bartoňová, In: Pipeková a kol., 2006; Bartoňová, Vítková, 2007; Slowík, 2007; Pokorná, 2001).

2.9 Centrum ARPIDA, o.s. – zařízení vybrané pro sledování zkušeností s hodnocením žáků se SVP

Centrum ARPIDA je nestátní neziskovou organizací se sídlem v Českých Budějovicích, U hvízdala 1402/9. Centrum funguje na základě občanského sdružení a obecně prospěšné činnosti. Výstavba komplexu začala v roce 1990, v roce 1993 byl zahájen provoz. Organizace se zaměřuje na poskytování komplexní koordinované péče v souvislosti s uceleným systémem rehabilitace a jeho složkami: léčebnými, sociálními, pedagogickými a pracovními. Složky léčebné, sociální a pedagogické jsou v organizaci vzájemně úzce provázané díky vysoké odborné činnosti, kterou centrum poskytuje a která vychází i z respektu k mezioborovým vztahům a lidskému rozměru. Cílem veškerého působení organizace je pak dosažení optimálního vývoje každého klienta s důrazem na jeho soběstačnost a integraci v rodině a přirozeném sociálním prostředí.

Organizace vychází z etických principů ukotvených v křesťanství: respekt k vzájemné úctě, sounáležitost, sdílení, solidarita a porozumění (ARPIDA, 2014 online).

2.9.1 Školy při centru ARPIDA, o.p.s.

Školy v rámci centra ARPIDA zajišťují výchovu a vzdělání pro klienty. Patří do pedagogické složky vztahující se k systému ucelené rehabilitace. Konkrétní školy fungující v rámci ARPIDA jsou: mateřská škola pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, základní škola praktická pro tělesně postižené, základní škola speciální, včetně rehabilitačního vzdělávacího programu a praktická škola dvouletá (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

2.9.1.1 Základní škola pro tělesně postižené ARPIDA, o.p.s.

Tento typ základní školy je určen žákům s tělesným (motorickým) postižením. Výuku realizuje větší počet pedagogických pracovníků na malou skupinu žáků (většinou učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog) v případě potřeby jsou k dispozici i osobní asistenti. Doba studia je stanovena na 10 let a umožňuje žákům rozložit studium 1. ročníku do dvou let, přičemž první rok se označuje jako „přípravný“. Tento ročník umožňuje žákům komplexnější přípravu na následující vzdělávání (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

Školský vzdělávací program této základní školy odpovídá aktuálním tendencím integrovat žáky s tělesným postižením do škol běžného typu. Žák má možnost po pátém (postupném) ročníku odejít na druhý stupeň základní školy běžného typu. V případě, že integrace není možná, důvodem může být například zhoršený zdravotní stav žáka či stav vyžadující péči, kterou není běžná základní škola schopna poskytnout, pokračuje žák ve studiu na ZŠ při centru ARPIDA. V průběhu studia je žákům poskytována péče na základě systému koordinované péče a ucelené rehabilitace, která realizuje prostředky pedagogické, sociální, léčebné a pracovní (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

2.9.1.2 Základní škola praktická pro tělesně postižené ARPIDA, o.p.s.

Škola se věnuje žákům s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením. Maximální kapacita školy je dle záznamu v rejstříku škol, k 1. 1. 2005, 40 žáků. Výuku realizuje větší počet pedagogických pracovníků na malou skupinu žáků (většinou učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog) v případě potřeby jsou k dispozici i osobní asistenti. Základní škola praktická pro tělesně postižené má 10 ročníků tvořících první stupeň od „přípravného“ do pátého ročníku. A druhý stupeň od šestého do devátého ročníku. Stejně jako u ZŠ, má žák možnost rozložit učivo 1. ročníku do dvou let. V průběhu studia je žákům poskytována péče na základě systému koordinované péče a ucelené rehabilitace, která realizuje prostředky pedagogické, sociální, léčebné a pracovní (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

2.9.1.3 Základní škola speciální, včetně rehabilitačního vzdělávacího programu ARPIDA, o.p.s.

Škola je určena žákům s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením. Rehabilitační vzdělávací program je orientovaný převážně na žáky s těžkým kombinovaným postižením a na žáky s těžkou mentální retardací. Maximální kapacita školy je dle záznamu v rejstříku škol, k 1. 1. 2005, 40 žáků. Stejně jako v předchozích dvou typech škol výuku realizuje větší počet pedagogických pracovníků vůči menší skupině žáků. Škola má deset ročníků rozdělených do 2 stupňů. První stupeň tvoří 1. až 6. ročník, druhý je tvořen 7. až 10. ročníkem. V průběhu studia je žákům poskytována péče na základě systému koordinované péče a ucelené rehabilitace, která realizuje prostředky pedagogické, sociální, léčebné a pracovní.

Jako příprava pro vzdělávání na základní škole speciální (dále jen ZŠS) a v rámci rehabilitačního vzdělávacího programu je v centru ARPIDA vytvořena třída přípravného stupně základní školy speciální. Ta umožňuje dětem s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením ve věku od pěti let do nástupu povinné školní docházky komplexní přípravu na vzdělávání v ZŠS a rehabilitačním vzdělávacím programu. Celková kapacita této třídy je, dle záznamu v rejstříku škol, k 1. 1. 2005,

8 dětí. Pedagogický personál obvykle tvoří pedagog, asistent pedagoga a speciální pedagog, na základě individuálních potřeb žáků i osobní asistenti. V rámci konceptu ucelené rehabilitace jsou dětem zajištěny zejména pedagogické, sociální a léčebné prostředky (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

2.9.1.4 Praktická škola dvouletá ARPIDA, o.p.s.

Tento typ školy je určen pro žáky s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením, kteří úspěšně dokončili vzdělání v základní škole praktické a mají tak základní vzdělání či žákům, kteří v centru ARPIDA absolvovali ZŠS a získali tak základy vzdělání. Škola má dle záznamu v rejstříku škol, k 1. 1. 2005, kapacitu 12 žáků. Vzdělávání poskytuje pedagogický personál sestávající z učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga. Výuka se mimo jiné zaměřuje i na přípravu budoucího povolání (činnost v sociálně terapeutických dílnách při centru ARPIDA) a nácvik samostatného působení ve společnosti (chráněné modelové bydlení při centru ARPIDA). V rámci konceptu ucelené rehabilitace jsou žákům poskytovány pedagogické a lékařské prostředky, důraz je kladen na prostředky pracovní a sociální, škola tak dotváří komplexní přípravu na život v široké společnosti v rámci individuálních možností a kapacit žáků (ARPIDA, *Školy a školská zařízení při centru Arpida*. 2008, online).

2.9.2 Pravidla pro hodnocení žáků na školách při centru ARPIDA, o.p.s.

Pravidla pro hodnocení žáků v průběhu vzdělávacího procesu jsou ukotvena ve Školním vzdělávacím programu, který si škola vytváří sama dle rámcového vzdělávacího programu. Jedná se o následující pravidla:

- *Zohledňujeme, jakým způsobem motorické a kombinované postižení ovlivňuje průběh vzdělávání, výsledky jednotlivých činností i dosahování očekávaných a částečných výstupů spojených s výukou v daných vyučovacích předmětech.*
- *Dbáme na srozumitelnost hodnocení pro žáka podle jeho mentálních a individuálních předpokladů.*

- *Snažíme se hodnotit žáka na základě individuální vztahové normy v daných předmětech s ohledem na míru dosažení očekávaných a částečných výstupů.*
- *Dodržujeme právo žáka na důstojný způsob sdělení výsledků hodnocení tak, aby nebyl vystavován stresu nebo pocitu méněcennosti před ostatními spolužáky.*
- *Volíme co nejvhodněji (po projednání v pedagogické radě a konzultaci s pracovníky SPC při centru ARPIDA, se souhlasem ředitele školy a zákonných zástupci) způsob hodnocení: klasifikační stupnicí, slovním hodnocením, kombinací obou předešlých.*
- *Pokud je žák vzděláván podle IVP, vycházíme při hodnocení z tohoto plánu.*
- *Před motivací vnější (např. pomocí známek) u žáků upřednostňujeme rozvíjení vnitřní motivace k učení.*
- *Podporujeme žáky ve snaze o sebehodnocení a vytváříme ve třídě během výuky vhodné podmínky a takové klima, aby se žáci mohli účastnit vlastního hodnocení i hodnocení svých spolužáků. (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání podle RVP ZV – LMP, 2007, s. 402)*

2.9.3 Způsoby hodnocení žáků při centru ARPIDA, o.s.

Základní způsoby neboli formy hodnocení žáků v centru ARPIDA jsou ukotveny ve Školním vzdělávacím programu pro jednotlivé školy (ŠVP). Jedná se zpravidla o slovní hodnocení a klasifikaci. Ve znění ŠVP je také uvedeno, že by tyto dva způsoby hodnocení měl být učitel schopen převádět z jednoho na druhý. Například pokud žák opouští školu, na které se dosavadně hodnotilo pomocí slovního hodnocení, měl by učitel toto hodnocení převést do klasifikace v případě přechodu na školu, kde se uplatňuje pouze klasifikace či v případě přijímacího řízení na střední školu, kde je třeba uvádět známky (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání podle RVP ZV – LMP, 2007).

3. Cíle a metodika výzkumu

3.1 Cíle

Cílem bakalářské práce je zjistit používané metody a formy hodnocení žáků na školách při centru ARPIDA, o.p.s.

Dílčí cíl: zjistit jaké formy a metody používají učitelé centra ARPIDA, o.p.s. při hodnocení žáků s ohledem na jejich postižení.

3.2 Výzkumné otázky

1. Jaké metody a formy hodnocení žáků jsou používány na školách v rámci centra ARPIDA, o.s.?

2. Jsou tyto metody ovlivněny postižením daného žáka?

3.3 Metodika

3.3.1 Zvolené metody a techniky

Pro uskutečnění výzkumu byla užitá **metoda kvalitativního výzkumu**. Při této metodě byla pozornost zaměřena na dva důležité body v úvodu práce. Jedná se o samotné téma práce a výzkumné otázky. S otázkami lze v průběhu výzkumu pracovat a flexibilně je upravovat. Tato metoda je tedy poměrně flexibilní a v průběhu výzkumu mohou vznikat nové otázky zaměřující se například na nové hypotézy, které se utvořily až po zahájení výzkumu (Hendl, 2005).

Pro získání jednotlivých dat byla užitá metoda kvalitativního dotazování. Jedná se o metodu pro sběr dat v empirickém výzkumu, ve zkratce jde o kladení otázek osobám, které na ně odpovídají (Hendl, 2005).

Pro záměr výzkumu byl použit **polostrukurovaný rozhovor**, který se vyznačuje důkladnou přípravou otázek. V průběhu rozhovoru je umožněno střídat pořadí jednotlivých otázek například v závislosti na situaci či reakci respondenta. Tento typ rozhovoru má mnoho výhod díky své flexibilitě a možnosti vytvořit pro respondenta ideální podmínky k nenucenému, přirozenému projevu na místech, která jsou mu dobře známá (Miovský, 2006).

3.3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybírán cíleně a musel splňovat jistá kritéria.

1. Jednalo se o osoby, které mají vysokoškolské pedagogické vzdělání.
2. Jsou učiteli na školách při centru ARPIDA, o.s.
3. Pracují ve třídě s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

S charakterem výzkumu bakalářské práce bylo seznámeno celkem 9 respondentů, kteří splňovali daná kritéria, z toho 6 jich bylo ochotných podílet se na výzkumu svými informacemi.

3.3.3 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v časovém rozmezí od 17. března do 4. dubna roku 2014, v prostorách centra ARPIDA. Rozhovory s jednotlivými respondenty byly vedeny ve třídách, kde dotazovaní působí jako učitelé. Takto vybrané prostředí mělo pozitivní vliv na průběh rozhovorů, učitelé se cítili přirozeně a komunikace nevázla. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, po vyučování, z důvodu eliminace ruchu, většinou v době, kdy žáci byli na obědě.

Před každým rozhovorem byli respondenti blíže seznámeni s obsahem bakalářské práce, s výzkumem, který obsahuje, a jeho možným využitím v praxi. Každý z dotazovaných byl informován, že celý rozhovor je anonymní a jeho průběh bude volně zaznamenáván. V tomto ohledu všichni respondenti vyjádřili svůj souhlas. Jednotlivé otázky nebyly respondentům před rozhovorem předloženy a v případě nesrovnalostí byly dotazovaným podrobněji vysvětleny v průběhu rozhovoru.

Doba jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 15 do 30 minut.

Všechny pokládané otázky byly totožné s verzí v dotazníku, pouze v jistých případech byly po dotázání následně rozšířeny o podrobnější vysvětlení s konkrétním příkladem.

4. Výsledky

4.1 Vlastní výzkum

Výzkum byl zpracováván **formou kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru**. Obsahuje rozhovory s jednotlivými pedagogy v souvislosti s jejich přístupem ke školnímu hodnocení. Rozhovory nejsou citovány v celé šíři, pouze podstatné citace doplňují obsah výzkumu a potvrzují fakta z literární části. Vzhledem k přání respondentů zůstat v anonymitě jsou osoby označeny jako pedagog A, B, C, D, E, F. Jednotlivá čísla 1 - 7 v následujícím textu odpovídají číslům otázek polostrukturovaného rozhovoru uvedeného v příloze.

Úvodní nečíslovaný odstavec obsahuje základní údaje o osobě, které mohou ovlivňovat přístup k hodnocení žáků. Jedná se o věk, pohlaví, dosažené vzdělání, dobu, po kterou pedagog provozuje pedagogickou praxi, místa působnosti a charakteristika žáků, kteří jsou předmětem jeho pedagogického působení.

Pedagog A

Pedagožka, 25 let Ukončila magisterské studium speciální pedagogiky a začala pracovat v ARPIDĚ, v době rozhovoru zde působí zhruba $\frac{3}{4}$ roku. Pracuje s dětmi v oblasti základního i středního vzdělávání, převážně pak s žáky prvního stupně základní školy praktické (i jako třídní učitelka) spolu s jednou asistentkou. Externě působí na vyšším stupni základní školy praktické a na praktické škole dvouleté. Její pedagogické působení se zaměřuje na žáky s kombinovaným postižením, somatickým postižením a lehkým mentálním postižením.

1. Formy hodnocení, které užívá, vycházejí ze školního vzdělávacího programu, jedná se o slovní hodnocení a hodnocení skrze klasifikaci, další formy hodnocení, kterými žáky motivuje, jsou: jednoduchá mimoverbální gesta, jednoduché verbální hodnocení či oceňování výkonu žáků.

Všechny tyto formy a jejich vzájemnou provázanost vnímá jako důležitou, nejčastěji však hodnotí žáky slovně. Tato forma hodnocení jí pro účely hodnocení žáků přijde nejflexibilnější, například v souvislosti s žáky v nízkém ročníku, kteří známám (klasifikaci) ještě příliš nerozumí. Pokud musí užívat klasifikace, vnímá známku jako míru pochvaly za odvedenou práci.

Při práci vyzdvihuje úspěchy žáků, dokonce v testech graficky zvýrazňuje úspěšné dopovědi nad neúspěšnými, aby poukázala na kvality výkonu. Komentuje to tím, že upozorňování na chyby by vedlo k „blokaci“ žáka a nechuti k další práci. V tomto případě může s dětmi pracovat skrze iniciální motivaci z pochvaly a vyzdvižení úspěchu, které dle jejího názoru dodá dětem chuť věnovat pozornost i neúspěšným částem a řešením, jak do příště dosáhnout většího úspěchu.

2. Základní metody, kterých užívá, jsou ústní a písemné zkoušky, či didaktické testy. Vzhled těchto metod je v přímé souvislosti se schopnostmi žáka, například recitace jednoduché říkanky, přepisování písmenek do řádky atd. Nejčastěji užívá ústní metody, které dle jejího názoru nejlépe odpovídají skupině žáků, s kterými pracuje.

3. Důvod, proč tyto metody a formy užívá, vychází, jak říká, z individuality žáka, či individuality třídního kolektivu, zejména vybírá takové hodnocení, aby děti měly kapacitu na to, ho pochopit. Jako příklad znovu uvádí slovní hodnocení, které se dle jejího názoru i v tomto ukazuje jako vhodné z důvodu flexibility i zkušenosti, že slovní hodnocení žáky jejich tříd nejvíce motivuje.

4. Reakce žáků na její hodnocení nejsou přehnané, jak říká, je pochopitelné, že žáci reagují lépe na pochvalu a lépe je motivuje, pokud i přes tento fakt musí žákovi vytknout chybu, žáci si tuto výtku déle pamatují a vnímají ji velmi silně.

Sebehodnocení vnímá jako nezbytnou součást hodnocení, proto jim tuto možnost dává, většinou v rámci úkonů, které nejsou těžké na hodnocení, třeba obrázky atd. Hodnocení v kolektivu nepoužívá vždy, ale pokud je vhodná situace, uvedla například výtvarnou výchovu, mohou si žáci vzájemně ohodnotit své práce. Takové hodnocení není vždy objektivní, jak podotýká, mají žáci často sklony hodnotit pozitivně i v případě

že je práce zjevně horší, říkají například „jé to je krásný“. Zejména odhadují z charakteru situace či názoru učitele, jak by se k hodnocení měli vyjádřit.

Výsledky žáků pedagožka vnímá nejen jako své, ale i výsledky kolektivní práce rodičů a kolegů v práci.

Dává přednost individuálnímu hodnocení před kolektivním. Jak říká, vybírá hlavně na základě situace a předmětu hodnocení. Snaží se co nejvíce hodnotit individuálně: „každé dítě je jiné a potřebuje hodnotit jinak“, také zmiňuje, že v tomto třídním kolektivu nemůže příliš srovnávat jednotlivé žáky, a to je důvodem, že individuální hodnocení je pro ni frekventovanější, ačkoliv se snaží používat i kolektivní, jakmile to situace umožňuje.

Při dotazu na její přístup ke školnímu hodnocení připouští, že nemá dlouholetou praxi, ale její přístup už se stihl změnit. Ze začátku byla prý příliš mírná a snažila se dávat samé dobré známky a pochvaly. Později při externí práci se staršími dětmi byla situací donucena používat hodnotící škálu v celé její šíři, důvodem byl pocit, že by starší žáky měla hodnotit co nejobjektivněji. Později převedla objektivitu tohoto hodnocení v celé škále i na mladší žáky ve své třídě.

5. Pravidelnost hodnocení: slovní hodnocení užívá každý den, hledá něco, co by žáky potěšilo a zároveň namotivovalo k lepším výkonům, známky užívá různě. Na konci každého dne shrnuje, co se povedlo a co ne. Hlavní je hodnotit žáky vhodně a co nejpravidelněji.

6. Na šestou otázku odpovídá, že není složité hodnotit žáky s postižením, právě kvůli postižení. Složitost hodnocení těchto žáků vnímá v hledání limitů, co daný žák dokáže a co už je nad jeho síly: „*Občas si člověk říká, že nemůže daný úkol zvládnout a on to dokáže. Je potřeba stále zkoušet neřídit se pouze vlastním názorem.*“ Právě hledání limitů u těchto žáků se jí zdá jako nejsložitější aspekt celého procesu hodnocení, kdy musí diagnostikovat, co zvládnou v rovině věku a individuálního vývoje narušeného v jistých případech ještě mentálním postižením. Pokud by špatně diagnostikovala, jakého výkonu je žák schopen, má pocit, že by to vyvedlo k jeho stagnaci a později i demotivaci.

7. Rodiče dle jejího názoru hrají v hodnocení nezbytnou roli. Říká, že tyto děti se nevydrží učit v kuse dlouhou dobu, a pokud rodiče nebudou spolupracovat, je její pedagogická intervence ve škole nedostatečná. Vnímá jako potřebné, aby rodiče spolupracovali i po škole. Děti pak dosahují lepších výkonů a v souvislosti s tím se mění i charakter hodnocení.

Komunikace s rodiči je podle ní podstatná, rodiče musí průběžně sledovat výsledky svých dětí. Rodiče mají o hodnocení svých dětí přehled, hlavně díky informacím, které si s rodiči vyměňují skoro každý den.

Pedagog B

Speciální pedagog, 31 let. Dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské, konkrétně učitelství pro základní školy, pět let praxe v rámci ARPIDY, působení jinde zmiňuje pouze v souvislosti s praxí za doby studia, kdy pracoval na základní škole běžného typu. Za dobu své působnosti v ARPIDĚ vyučoval v ZŠP, momentálně je třídním učitelem z ZŠS, s rehabilitačním programem. Nejčastěji pracuje s žáky v oblasti středně těžké a těžké mentální retardace či s žáky s kombinovaným postižením a poruchou autistického spektra.

1. Hlavní formou hodnocení, kterou užívá je slovní hodnocení, jak zmiňuje, u žáků s takovou diagnózou by použití běžné kvantitativní formy hodnocení nemělo význam. Nejvíce se slovní hodnocení v jeho případě odráží ve výstupu na vysvědčení, které musí být kompletně ve formě slovního hodnocení.

Slovní hodnocení vnímá jako nejvhodnější právě ve skupině žáků se střední a těžkou hladinou mentální retardace, protože je jim srozumitelnější a umožňuje jim jistou míru sebehodnocení.

Nejčastější krátké formy slovního hodnocení, které užívá v rámci jednoduchých každodenních činností žáků, jsou například: „ovládá bezpečně“, „ovládá s menším počtem chyb“. K tématu otázky ještě podotýká, že se vždy snaží žáky hodnotit co možná nejpozitivněji, ale v případě nutnosti se pokárání nevyhýbá.

Kromě slovního hodnocení má zkušenosti i s hodnocením skrze kvantitativní formu hodnocení, kterou musí používat v plné škále například v praktické škole, kde externě vyučuje některé předměty či musel používat v ZŠP v minulých letech.

2. Hlavní metody k hodnocení svých žáků využívá celkem čtyři. Zejména hodnotí projevy jejich aktivity, snahy, zájmu a zlepšení. Jak říká, může je objektivně posoudit, protože některé z dětí učí již delší dobu a jejich zlepšení, či zhoršení dobře vnímá. Další z metod, kterých užívá k hodnocení je například třídění obrázků (například pokud se vztahují k příběhu, podle posloupnosti), problematika základních počtů či lehčí forma ústního zkoušení, dotazováním se na probíranou či probranou látku.

3. Odpovídající formy a metody volí jak na základě svého přesvědčení, tak ve vztahu k diagnóze žáků, kterým umožňují lepší pochopení, za co a jak jsou hodnoceni.

4. Žáci v jeho třídě velmi dobře vnímají jak negativní tak pozitivní hodnocení. Nereagují přehnaně ani na jeden typ, ale lépe samozřejmě vnímají pozitivní hodnocení. Tomu odpovídá způsob, jakým žáky hodnotí. Jak říká, snaží se vyzdvihnout pozitivní hodnocení nad negativní, ale vnímá jako nezbytné upozornit i na chyby, kterých se žáci dopustili.

Sebehodnocení ve třídě umožňuje, ale vzhledem k diagnóze žáků se většinou omezuje pouze na zhodnocení toho, co se podařilo, v aktuálním úkolu, či jako shrnutí, co se podařilo za daný den. Objektivita tohoto hodnocení je prý značně zkreslená a žáci mají tendenci se nadhodnocovat a obecně hodnotit velmi pozitivně. Dochází ale i k situacím, kdy je objektivita zcela odpovídající situaci, jak učitel říká, například když něco rozbijí, či zásadně pokazí: „*v tento moment to nezlehčují a sebehodnocení je opravdové*“.

Výsledky žáků nevnímá jako výsledky své vlastní práce. Za pět let může pozorovat průběžný pokrok pouze u dvou chlapců. Vnímá to jako zásluhu celého týmu fyzioterapeutů, logopedů, jiných učitelů atd.: „*Někdy máte pocit, že ty žáky něco nového naučíte, ale oni už to trénují čtyři roky, jen se po těch čtyřech letech stane ta chvíle, kdy se nalezne správná cesta a ono to najednou jde. Není to tedy jen výsledek mé práce, ale i těch, na které navazují.*“

Žáky hodnotí zásadně individuálně, maximálně může ohodnotit kolektiv po krátké společné práci slovy: „*to se nám povedlo*“, má pocit, že kolektivní hodnocení by žáci nechápali správně, snaží se, aby si každý žák uvědomil, že jde právě o něho, což by mu kolektivní hodnocení v tomto případě neumožnilo.

Přístup k hodnocení se u něho zatím nezměnil, když pracoval na jiných školách v rámci ARPIDY, bylo třeba změnit přístup k hodnocení v závislosti na schopnosti žáků, ale za poslední dva roky v ZŠS zůstává jeho vztah a přístup k hodnocení stejný.

5. Pravidelnost v hodnocení žáků je pro něho podstatnou součástí procesu vyučování. Hodnotí žáky po každé činnosti, když začíná hodina, sdělí žákům, co by chtěl za daný den dosáhnout: „*Budeme dnes při pracovních činnostech vařit pudíng, těšíme se na to.*“ Na konci této hodiny přijde celkové zhodnocení.

Pravidelnost hodnocení vnímá i jako možnost ukončení (uzavření) části jím probírané učební látky, jak říká, pokud není část látky, či látka celá, na konci zhodnocena, nemůže od ní jen tak odejít.

6. Na otázku obtížnosti v hodnocení s ohledem na postižení zmiňuje hlavně žáky, kteří nekomunikují či obtížně komunikují, uvádí příklad chlapce, který nemluví, špatně slyší a má slabý zrak či žáci, kteří mají sníženou schopnost vyjádřit se, například v důsledku sníženého intelektu. To vše vnímá jako překážku jak v možnosti vnímat hodnocení, tak v možnosti žáka se sebehodnotit.

7. Rodiče dle jeho názoru hrají v procesu hodnocení minimální roli, maximálně říká rodičům výsledky dětí a mluví s nimi na téma, co by mohly děti v rámci výuky zvládnout, celkové posouzení je pouze v jeho kompetenci, rodiče příliš v tomto ohledu konečný stav neovlivňují.

Pedagog C

Speciální pedagožka, 34 let. Dosažené vysokoškolské magisterské vzdělání, učitelství pro první stupeň základní školy. Po studiu učila 3 roky na prvním stupni klasické základní školy, poté si dodělala vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a začala působit v ARPIDĚ. Zde je již čtvrtým rokem. Při porovnání klasické základní

školy a školy v ARPIDĚ, kde momentálně působí, říká, že na klasické základní škole je ve třídě velký počet žáků, celá škola je nastavena tak, že tento počet žáků je potřeba něčemu konkrétnímu naučit, stihnout to, co je v osnovách ke splnění za určitý čas. Nyní má ve třídě 8 dětí, a i když je každé dítě úrovní někde jinde, a je třeba, aby se mu věnovala velmi individuálně, je pro ni práce v ARPIDĚ mnohem klidnější v porovnání se třemi roky působení na klasické ZŠ.

Třída, kde působí, je základní škola pro děti se somatickým (tělesným) postižením. Žáci ve třídě jsou ve 3. 4. a 5. ročníku. Učitelka spolupracuje s asistentkou. Nejčastěji se dostává do kontaktu s žáky s kombinovaným postižením (DMO) či neuromuskulárním onemocněním.

1. Formy hodnocení, které užívá, jsou nejčastěji slovní hodnocení v krátké formě, které aplikuje po každém dílčím úkolu, většinou formou pochvaly, či kvantitativní forma hodnocení (klasifikace), kde, jak říká, užívá celé škály od známky jedna až po známku pět.

U některých žáků upřednostňuje zejména slovní hodnocení, jde o žáky s IVP. Důvodem je daný typ postižení, který ovlivňuje výkony podávané v průběhu výuky či další příklad, který uvádí konkrétněji - je jím chlapec z Ruska, který v její třídě studuje, nemá dostatečnou znalost jazyka a učivo je mu potřeba přibližovat na základě jeho individuálních schopností. Stejně tak hodnocení jeho výkonů.

Kromě dvou uvedených forem hodnocení užívá učitelka často ještě jednoduché mimoverbální hodnocení, jednoslovné verbální hodnocení či ocenění učebních výkonů žáků.

2. Nejčastějšími metodami hodnocení, které při práci používá je, jak říká, ústní zkoušení, písemné zkoušení či kombinace obou metod. Metody dále upravuje zejména v závislosti na individualitě žáků, proto i některé z uvedených metod v určitých případech upřednostňuje. Příkladem je dívka s neuromuskulárním onemocněním, které jí znemožňuje používat k psaní ruce a píše tedy ústy. Té pochopitelně více vyhovuje ústní projev, kde také dosahuje většího výkonu, než kdyby měla být písemně zkoušena.

3. Uvedené metody a formy vybírá převážně proto, že dle jejího názoru mohou nejlépe postihnout individualitu žáka a zhodnotí, co žák umí, kde se orientuje a kde ještě tápe.

4. Reakce žáků na její negativní hodnocení jsou citlivé, nejde přímo o afekt, ale horší známka potřebuje přípravu před tím, než jim známku sdělí. Protože žáci odcházejí po páté třídě do druhého stupně ZŠ, je třeba je hodnotit celou škálou, aby byli připraveni na systém v klasických základních školách, promluvit si s žáky, proč tu známku mají a kde se mají zlepšit, aby ji příště nedostali. Reakce jejích žáků na známky shrnuje jako adekvátní, dobrá známka radost, horší známka, maximálně smutnější.

Učitelka se snaží dovádět žáky k sebehodnocení. K aspektu sebehodnocení dále dodává, že je důležité nejen pro žáky, ale i pro ni, jako učitele. Konfrontuje díky tomu svůj názor na hodnocení s daným žákem či vidí konfrontaci mezi žáky.

Objektivita hodnocení vlastních výkonů je dle jejího mínění dána hlavně tím, jak žáci učitelku znají a vyznají se v jejích vlastních posudcích. Například si říkají, co by jim asi dala paní učitelka. Ještě minulý rok prý měli žáci tendence se často nadhodnocovat, ale postupně prý dochází k stabilitě.

Výsledky hodnocení žáků pedagožka vnímá jako výsledek své vlastní práce, pokud mají nedostatky, vidí, že je potřeba něco víc procvičit a je to pro ni dobrá zpětná vazba.

Hodnotí žáky spíše individuálně i kvůli tomu, že každý žák je z jiného ročníku, a je třeba se mu přizpůsobit, aby ho pedagog zbytečně nedemotivoval.

Na otázku změny osobního přístupu k hodnocení říká, že neexistuje šablona k hodnocení, vychází to hodně z každého učitele. Poprvé se chodila radit s kolegy a sama sebe hledala v tom, jak hodnotit. Ze začátku působení v ARPIDĚ měla pocit, že je na žáky příliš přísná, nyní si stojí za svou prací, ale je schopna hledat kompromisy a v určitých případech přizpůsobit látku individualitě žáka.

5. Pravidelné hodnocení vnímá jako nezbytné k udržování motivace žáků v oblasti učebních výkonů. Dodává ještě, že žáci musí mít především míru své vlastní „vnitřní“ motivace k hodnocení.

6. Jako nejsložitější příklad hodnocení žáků s postižením uvádí kombinované postižení, konkrétně DMO.- příklad chlapce, který byl nepozorný a měl horší paměť. Celkově šla práce velmi pomalu a učitelka nevěděla, jak ho má hodnotit, zda mu dávat špatné známky, přilepšit mu, nebo jak ho více motivovat. Největší problémy s hodnocením měla na ZŠP, kde měli žáci k tělesnému postižení ještě přidružené postižení mentální. Často nevěděla, jak má hodnocení uchopit, kde začít a na co se zaměřit.

7. Na otázku rodičů zasahujících či podílejících se na hodnocení říká, že sledují výsledky např. v žákovské knížce, a mají možnost se k nim vyjádřit. Jednou za čtvrt roku mohou navštívit rodičovské schůzky.

Dodává, že někdy, když hodnotí žáka špatnou známkou, říká si, jak na to budou pohlížet rodiče, ale zatím neměla žádné spory.

Pedagog D

Speciální pedagožka, 27 let. Magisterské vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika., 2 roky pracovala mimo ARPIDU v běžné škole s integrovanými dětmi. Momentálně ZŠS v centru ARPIDA, kde působí půl roku. Na otázku srovnání hodnocení na klasické ZŠ a ZŠS říká, že se nedá příliš srovnávat kvůli své specifčnosti, na ZŠS sleduje malé pokroky a musí být velmi trpělivá, veškeré dosahování vytyčených cílů je spíše dlouhodobější záležitostí oproti klasické ZŠ. Diagnóza žáků, s kterými v ARPIDĚ nejčastěji pracuje je: Downův syndrom, DMO a somatické (tělesné) postižení.

1. Učitelka v ZŠS používá pouze slovní hodnocení. Říká, že slovní hodnocení těchto žáků je zcela jiné od toho, na které byla zvyklá na ZŠ. Především je orientováno více a ve větší šíři na individualitu žáka a jeho orientaci v předmětech. Celé slovní hodnocení tak musí vypisovat a vytvářet od základů. V porovnání se základní školou, kde dříve působila, zmiňuje užívání vzoru, který sloužil jako podklad ke slovnímu hodnocení, zejména jeho strukturu.

Dalším prostředkem k ohodnocení výkonu žáků jsou razítka (zvířátka a smajlíky), která tiskne na dobře viditelnou tabuli pověšenou na zdi ve třídě. Razítkem hodnotí

například domácí úkoly, snahu v hodině, úspěchy atd. Razítka je vždy odrazem úspěchu, za neúspěch razítka nedává. Při dosažení určitého počtu razítek dostávají žáci odměnu. Dodává, že než tento systém vytvořila, nevěděla příliš, jak má žáky hodnotit tak, aby zvýšila jejich motivaci k učebnímu výkonu, tento systém se jí osvědčil.

2. Metody vycházejí z individuality žáka, většinou hodnotí například čtení písmenek, recitování říkanek, písemné úkoly. Podotýká, že v tomto ohledu je třeba žáky nesrovnávat, protože pro jednoho může být úspěchem, co již druhý zvládá několik měsíců zcela s přehledem, a na základě tohoto aspektu i hodnotit jejich výkon.

3. K užívaným formám a metodám krátce sděluje, že je užívá, protože žáci na ně nejlépe reagují a za dobu jejího působení se jí zatím nejvíce osvědčily.

4. Žáci ve třídě této učitelky reagují poměrně špatně na neúspěch, často jsou zarmoucení a plačtiví. Učitelka předchází těmto stavům tím, že se snaží žáky povzbuzovat, podporovat a motivovat, aby měli chuť horší výsledky zlepšit.

K sebehodnocení učitelka systematicky nevede. Často se jí stane, že žáci ohodnotí svou vlastní splněnou práci například slovy: „*Ted' se mi to povedlo, chci razítka.*“ Podle jejího názoru se řídí představou toho, jak by jejich práci posoudila ona sama, i když často mají tendenci svůj výkon v těchto tvrzeních přechvalovat.

Výsledky žáků vnímá jako své vlastní pouze částečně, podotýká, že jde především o zásluhu všech v ARPIDĚ, kteří s dětmi pracují. Rehabilitace vnímá jako potřebné, na rozdíl od jiných učitelů, kteří mají problémy plnit s žáky učivo. Říká, že v této třídě mají žáci dost času a v určitých případech má rehabilitace větší váhu než momentální úsek probírané látky.

Žáky hodnotí spíše individuálně, maximálně kolektivně zhodnotí slovy: „*Dnes jste dobře pracovali či dnes nám šla práce velmi dobře.*“ Individuální hodnocení vnímá jako vhodnější vzhledem k rozdílným schopnostem žáků.

Její přístup k procesu hodnocení musel projít změnou. Slevila, na svých požadavcích. Když nastoupila do ARPIDY, měla pocit, že žáky musí naučit spoustu nového. Později celý přístup přehodnotila a uvědomila si, že jsou pro ně důležité jiné věci, než pro žáky běžných ZŠ.

5. Pravidelnost hodnocení se snaží dodržovat tak, aby měl každý minimálně 2 větší pochvaly v průběhu měsíce. V průběhu dne hodnotí každý dobře splněný úkol. Pochvaly užívá střídavě, aby se žáci nepřehltli a nezvykli si na ně, hodnotí úkoly častěji, aby měli možnost vidět, jak si vedou v dané látce.

6. Postižení, které ve své práci vnímá jako nejobtížnější pro hodnocení je konkrétní případ žáka s DMO. Po intenzivním cvičení se stává, že je velmi unavený a nemá sílu ve škole pracovat, těžko se jí pak u tohoto žáka hodnotí výsledek učebního výkonu, když ví, že by byl jiný, kdyby byl žák odpočatý.

7. Rodiče školní hodnocení příliš neovlivňují. Se všemi rodiči se učitelka vidá denně, když děti ráno přivedou či odvedou odpoledne po obědě. Je s nimi v kontaktu a občas se jí stane, že volají do třídy a žádají například o radu, jak mají přistupovat k hodnocení jejich dětí při práci, aby je dostatečně motivovali. Pravidelně mohou kontrolovat výsledky skrze notýsky, které nahrazují žákovskou knížku a mají možnost do nich přepisovat poznámky například právě k hodnocení učitele.

Pedagog E

Speciální pedagog, 37 let. Studium na vysoké škole pedagogické, obor matematika informatika pro 2. stupeň základní školy, dodatečné studium speciální pedagogiky, 13 let pedagogické praxe pouze v ARPIDĚ. Nejčastěji pracuje s žáky 2. stupně ZŠP, maximálně s přechodným pátým ročníkem 1. stupně ZŠP. Nejčastější diagnóza, s kterou přichází při práci do styku, je DMO.

1. Užívá slovní hodnocení, klasifikaci či kombinaci obou. V rámci své aktuální pedagogické činnosti uplatňuje obojí. Zmiňuje i další formy objevující se v souvislosti s běžnou pedagogickou činností jako je například jednoduché mimoverbální hodnocení či oceňování výkonů žáků v rámci jejich tvůrčích činností.

2. Vzhledem k charakteru třídy užívá různé metody hodnocení. Zmiňuje v této souvislosti, že u některých žáků lze využívat písemné zkoušení, tam kde to příliš nejde, musí se používat verbální zkoušení, někdy dochází ke kombinaci obou metod. Užívá i písemné zkoušení, kde je kombinace psaného testu a testových otázek s takovým

typem odpovědí, aby žáky příliš nezatěžovala formální a obsahová stránka. Jak říká, při vytváření metod hodnocení vychází z mentální schopnosti žáků. Většinou složitější metody uplatňuje v souvislosti s žáky, kde je předpoklad, že se integrují do běžné střední školy či učiliště.

4. Reakce žáků na pozitivní či negativní hodnocení vnímá jako srovnatelné s běžnou školou, celkově žáci při hodnocení nejednají přehnaně.

Sebehodnocení se u žáků snaží rozvíjet tak, že předtím, než žáci dostanou známku, je jim dána možnost, aby sami svůj výkon ohodnotili.

Objektivita sebehodnocení je u některých žáků horší, i kdyby měli vše správně na jedničku, jsou například schopni ohodnotit se známkou čtyři. Nemají srovnání a těžko se o něco při svém hodnocení opírají, v důsledku snížené rozumové schopnosti. Naopak někteří žáci jsou schopni zcela adekvátně odhadnout známku, na kterou svůj výkon podali, většinou se jedná o žáky z druhého stupně ZŠP.

Výsledky hodnocení částečně vnímá jako výsledky své vlastní práce, ale nepřikládá jim velkou váhu. Pokud jde například o žáky, kteří se připravují na integraci do běžných škol, dostávají známky skutečně přiměřené svému výkonu, v tomto případě může mít žák výsledky horší, ale neznamená to, že se zhoršila práce učitele.

Učitel hodnotí žáky převážně individuálně. Momentálně by frontální (kolektivní) hodnocení v souvislosti s třídou kde učí, nebylo ani možné. Zmiňuje, že někdy je dobré zhodnotit celek, co se povedlo, co se nepovedlo, a vzájemně žáky porovnat, ale ve výsledku, protože každý z těchto žáků má nastavenou jinou škálu hodnocení, by to nebylo smysluplné. K tomu dodává: „*Pokud mám dva žáky v devátém ročníku, jeden dostane tři stránky práce a druhý jednu toho samého tématu, protože by tři stránky nestihl vypracovat, nelze jejich výsledky porovnávat.*“

Přístup k hodnocení za léta své pedagogické praxe příliš neměnil. Co vnímá, jako jedinou větší změnu, kterou následně uvádí je, že v začátcích hodnotil často beze známek i v předmětech, které známky vykazovat mohly. Později si uvědomil, že známky jsou důležité především kvůli žákům a kvůli rodičům, jak říká, aby mohla probíhat diskuze a aby se bylo o co opřít. Je nutné si vytvořit záchytné body, kterými známky jsou.

5. Žáky nehodnotí příliš pravidelně. Hodnotí je převážně po oblastech, které spolu proberou. Nepravidelnost zde vidí ve faktu, že probrat danou oblast může trvat dva měsíce, nebo také týden. Nejpravidelněji se snaží žáky hodnotit v českém jazyce a matematice.

Dodává, že běžné hodnocení po úspěšném výkonu v průběhu vyučování probíhá neustále, zejména u mladších žáků, kteří vyžadují hodnocení velmi často.

6. Postižení, které vnímá jako nejobtížnější v kontextu hodnocení je tělesné (somatické) postižení, které znemožňuje dobře psát a kreslit. Pokud žák už od mala nemohl psát, omezuje ho to i v jisté celkové schopnosti dosáhnout lepších učebních výkonů a například prokazatelnost znalostí při písemném zkoušení je také zhoršena. Další pro něho obtížně hodnotitelný aspekt jsou poruchy řeči, kdy žáci nekomunikují, či komunikují takovým způsobem, že je jim špatně rozumět. Dodává, že učitel by měl zhodnotit i tu nevýhodu, kterou žák má. Lze pak připravit test tak, aby odpovídal schopnostem žáka, či pro všechny žáky připravit stejný a posléze brát v potaz individualitu ve schopnostech jednotlivých žáků. Dodává, že záleží hlavně na žákovi, co mu vyhovuje víc.

7. Ve vztahu k možnosti rodičů zasahovat do školního hodnocení říká, že se mohou vyjádřit k hodnocení v žákovské knížce, většinou však probírají problém s dítětem a zpětně již k učiteli nepřicházejí.

Pedagog F

Speciální pedagožka, 47 let. Studium na střední pedagogické škole a vysokoškolské studium speciální pedagogiky, 30 let pedagogické praxe. V ARPIDĚ působí 15 let, momentálně učí 2. stupeň ZŠS. Pracuje zde s žáky s těžkým mentálním a kombinovaným postižením. Nejčastěji pracuje s žáky s DMO.

1. Obecně používá slovní hodnocení. Říká, že známky dává pouze za recitaci, a to je zhruba jednou za měsíc, jinak klasifikaci nemá příliš ráda a vnímá ji pouze orientačně. V souvislosti s kvantitativním hodnocením ještě zmiňuje, že pokud žák

nedosáhne svým výkonem na jedničku, protože se například nedostatečně připravoval, známku mu nedá a nechá ho neúspěch příště opravit.

2. Metody, které jí napomáhají žáky hodnotit, jsou různé hry, skrze které může hodnotit znalosti žáků. Někdy používá pracovní listy, které odpovídají úrovni schopností jednotlivých žáků.

3. Vybrané formy a metody užívá proto, že s nimi má nejlepší zkušenosti s ohledem na žáky, se kterými nejčastěji pracuje. Vyhovují jí a i žákům.

4. Učitelka užívá ve své třídě hlavně pozitivní hodnocení, na které žáci reagují většinou radostí, jak říká, mohou se ke svému výsledku i vyjádřit, ale objektivně nehodnotí, často se nadhodnocují. Ostatní žáci mohou hodnotit práci jiného žáka, ale systematicky je k tomu učitelka nevede, jak říká, stává se to spontánně, toto hodnocení také nebývá příliš objektivní a žáci nadhodnocují.

Žáky hodnotí jak individuálně, tak kolektivně. Individuální hodnocení užívá, protože se tak přiblíží danému žákovi. Kolektivní hodnocení zase chápe jako možnost jak motivovat a zhodnotit práci celé třídy.

Zmiňuje, že výsledky svých žáků vnímá i jako odraz svého vlastního pedagogického působení.

5. Pravidelnost hodnocení je pro ni důležitá, ale jako ještě důležitější vnímá vytvoření pozitivního prostředí, ve kterém se i pozitivně hodnotí, nechce žáky přepínat častým hodnocením známkami a vystavováním je stresu. Pravidelnost se snaží užívat při běžných formách hodnocení, které jsou vyučovacím procesem prostoupeny, jako jsou například časté pochvaly (s ohledem na typ školy jde spíše o pochvaly za praktické úspěchy), či při krátkém slovním hodnocení.

6. Které postižení je pro ni v procesu hodnocení nejobtížnější nedokáže posoudit, dle jejího názoru lze hodnotit každé dítě dle jeho schopností.

7. V jejím případě rodiče do procesu hodnocení nezasahují a přesto, že rodiče mají možnost sledovat výsledky svých dětí, výhrady či připomínky k hodnocení nemají.

5. Diskuze

Práce se zabývá šetřením hodnocení pedagogů na školách ve speciálním zařízení ARPIDA, o.s. Postihuje výsledky výpovědí šesti pedagogů, vztahující se k metodám a formám hodnocení a dalších pedagogických postupů, které používají při hodnocení žáků se **specifickými vzdělávacími potřebami (SVP)**. Jejich zkušenost se odráží v odpovědích na sedm vybraných otázek, které reflektují základní problémy hodnocení žáků s SVP v rámci centra ARPIDA, o.s. Následující diskuze zahrnuje jednotlivé problematiky tak, jak byly zjištěny prostřednictvím rozhovorů.

Ukázalo se, že pedagogové nejčastěji používají **slovní hodnocení**. Základním důvodem pro jeho aplikaci v pedagogickém procesu není jen fakt, že je nařízeno spolu s kvantitativním hodnocením ve školním vzdělávacím programu jednotlivých škol v ARPIDĚ, ale tato forma kvalitativního hodnocení je pedagogy používána a oceňována hlavně díky flexibilitě, kterou se mohou v mnoha případech přiblížit žákům s postižením, kteří by kvantitativní hodnocení plně nepochopili, což odpovídá i tvrzení Koláře a Šikulové „*Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89). Je zřejmé, že žákům s SVP je potřeba hodnocení přiblížit, upravit ho na základě jejich individuality.

Klasifikace se v hodnocení objevuje méně, je spojena především s žáky, jejichž postižení jim umožňuje škálu známek chápat a žáky, kteří se připravují na integraci do běžných škol. Kromě těchto dvou základních užívaných forem a jejich kombinace se objevují i **další formy hodnocení**, které uvádějí Kolář a Šikulová (2009). V této souvislosti lze zmínit úkony, které učitelé při hodnocení provádějí, jako jsou například **gesta či dotyky**, tedy forma **mimoverbálního hodnocení**, dále třeba vystavování prací z výtvarné výchovy nebo situace, kdy žáci za odměnu plní nějaké **motivační úkoly**. Tyto úkony odpovídají formě hodnocení skrze oceňování výkonu žáka (Kolář, Šikulová, 2009).

V případě pedagogů E, C a A jsou k získání podkladů pro hodnocení učebních aktivit žáků používány obvyklé metody hodnocení, jaké uvádí například Průcha (2009),

a jde o **slovní a písemné zkoušení**. Kromě těchto metod si pedagogové vytvářejí i **vlastní postupy** jak získávat dostatek informací k hodnocení svých žáků. Dobrým příkladem je pedagog B, který ve vztahu k charakteru postižení hodnotí své žáky skrze **aktivitu** při hodině, **snahu, zájem** či případné **zlepšení**. Vybrané metody by měly respektovat individualitu žáka a podle toho by se měl odvíjet i jejich vzhled. Například pedagog F hodnotí skrze metody pracovních listů, které upravuje tak, aby odpovídaly úrovni jednotlivých žáků či skrze různé hry.

Pedagogy používané formy a metody hodnocení vycházejí z jejich **vlastní zkušenosti** a reflektují **individualitu žáků**. Charakter užívaných forem a metod hodnocení odpovídá individualitě žáků, žáci zvolenému hodnocení musí rozumět. Reakce na pozitivní hodnocení je znatelnější, především kvůli motivaci, ale na negativní hodnocení může být až problematická. Pedagogové C a D, uvádějí, že je potřeba nejprve žáky připravit na to, že budou hodnoceni hůře za své neúspěchy.

Způsob, jakým jednotliví učitelé hodnotí, odpovídá **pozitivnímu stylu hodnocení**, viz Kolář a Šikulová (2009). Pedagogové vyzdvihují pozitivní hodnocení nad negativním, ale neopomíjejí poukázat i na chyby, kterých se žáci dopustili, a dále je v případě neúspěchu jinak motivují a podporují, aby zlepšili jejich výsledky.

Sebehodnocení většina pedagogů vnímá jako důležité a žákům ho umožňuje. Používají ho jako nezbytnou součást výuky, u žáků s těžkou diagnózou ho používají alespoň v jednoduché formě. Zároveň je sebehodnocení prostředkem konfrontace vlastního názoru s žákem či konfrontace názorů mezi žáky. Vztah dotazovaných učitelů k této problematice by odpovídal i tvrzení Pettyho (2008, s. 353), že: „*v poslední době se tato zpětná vazba u učitelů ukazuje jako nezbytná a stěžejní pro zvýšení efektivity výuky*“. Objektivita sebehodnocení u žáků s SVP velmi kolísá, většina pedagogů potvrzuje fakt, který uvádí Sovák (2000), že žáci mají **tendence se nadhodnocovat**. Objevují se i případy, kdy se naopak žáci podhodnocují, i když jsou jejich výsledky dobré. V této souvislosti ještě pedagog E uvádí další fakt, který vnímá jako podstatný ve vztahu žáka se SVP a jeho sebehodnocením, totiž, že **žáci se sníženou mentální úrovní mají mnohdy problémy se při sebehodnocení o něco opřít a to jim znesnadňuje se objektivně hodnotit**.

Učitelé vnímají výsledky hodnocení u svých žáků jako své vlastní, a také jako výsledky spolupráce všech ostatních kolegů, včetně systému rehabilitací. Někteří do této spolupráce řadí ještě rodiče. V tomto kontextu je zajímavý pohled pedagoga E, který **výsledky žáků** vnímá jako své vlastní výsledky, ale nepřikládá jim velkou váhu, na rozdíl od pedagoga A či pedagoga C, který dokonce tuto problematiku vnímá jako dobrou **zpětnou vazbu**. Pedagog E dále vysvětluje, že vzhledem k faktu, že učí většinou žáky, kteří se připravují na integraci, musí se jejich hodnocení co nejvíce přiblížit tomu v běžných školách, takoví žáci pak mají pochopitelně horší výsledky, ale nelze jim dle jeho názoru přikládat zásadní váhu.

Učitelé hodnotí převážně **individuálně**, někteří kolektivní hodnocení vůbec nepoužívají. Důvodem je rozdílný charakter postižení žáků a nesouměrnost v jejich schopnostech. Pedagog F naproti tomu, chápe **kolektivní hodnocení** jako dobrý prostředek motivace celé třídy. Ve výuce se objevují snahy využít kolektivní hodnocení v případě, že se naskytne dobrá příležitost. Další zmiňovaný problém v souvislosti s kolektivním hodnocením je i fakt, že ve třídě je mnohdy zastoupeno několik ročníků a tak kolektivní hodnocení nemusí vyhovovat všem žákům.

Změny, které učitelé uváděli v souvislosti s proměnami jejich přístupu k hodnocení, byly různé, dalo by se říci, že všechny vycházely z nárůstu zkušeností s danou problematikou. Například pedagog E, který v začátku svého pedagogického působení příliš nepoužíval známky, než se přesvědčil, že jsou pro něho v mnoha ohledech velmi důležité. Pedagog D měl zkušenosti s žáky na běžných školách a v ARPIDĚ se z počátku snažil tamní žáky naučit velkému množství látky, až posléze zjistil, že mají vlastní tempo a nemá smysl na ně tlačit, a že i hodnocení musí vycházet z jejich potřeb. Pro některé pedagogy bylo vůbec vytvoření si vlastního postoje k hodnocení problematické a hledali zkušenosti u kolegů, viz pedagog C.

Pedagogové provádějí **hodnocení pravidelně**, především hodnotí dílčí výkony v průběhu vyučování či na konci dne. Důvodem k **nepravidelnému hodnocení** může být fakt, že učitelé chtějí zhodnotit látku, až po jejím dokončení, objevuje se i názor, že časté hodnocení žáky vystavuje zbytečnému stresu. Tyto přístupy, odpovídají některým

typům hodnocení, například průběžné hodnocení a závěrečné hodnocení, které zmiňuje Kolář a Šikulová (2009).

Tělesné postižení či kombinovaná postižení, konkrétně **DMO**, jsou nejčastěji zmiňovaná v souvislosti s problémy při hodnocení. Problémem vždy nemusí být konkrétní postižení žáka, problematické může být i hledání limitů toho, co žáci zvládnou, aby se na tomto základě dalo vytvořit správné hodnocení. Dalšími obtížemi ve vztahu ke školnímu hodnocení jsou **smyslové vady v oblasti zraku a sluchu**, které znesnadňují samotným žákům orientaci v hodnocení a sebehodnocení. Důležitou roli hraje pro žáky **míra uvědomování si učitelova hodnocení**. V tomto kontextu je patrné, že kombinované postižení a s ním spojené další obtíže celkově znesnadňují učitelův hodnocení. U žáků s tělesným postižením, kde je míra intelektu zachována a postižení znesnadňuje hlavně pohyb, je problémem v hodnocení především výpovědní hodnota jejich schopností, v tomto případě je důležité, aby sám učitel poznal limity a vytvořil postupy, jak takové žáky ohodnotit.

Na význam rodičů v souvislosti se školním hodnocením, se objevují mezi pedagogy dva názory. První názor vyzdvihuje nezbytnost rodičů v tomto procesu. Rodiče hrají významnou roli, díky tomu, že se připravují s dětmi, u kterých to diagnóza umožňuje, a tak zlepšují i jejich školní výsledky. Druhý obecně rozšířenější pohled je, že role rodičů je ve vztahu ke školnímu hodnocení minimální.

6. Závěr

Hodnocení je natolik komplexní proces, že se promítá skoro ve všech oblastech našeho života. Je s lidmi natolik spjaté, že si mnohdy už ani neuvědomujeme, že něco či někoho hodnotíme. Jedna z těchto oblastí je i škola, kde je hodnocení více akcentováno i tím, že je mu vymezena samostatná část v procesu vyučování.

Hodnocení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na školách při centru ARPIDA je v základě vymezeno skrze ŠVP na užívání slovního hodnocení a klasifikace, ale aby byl celý proces pedagogického působení úspěšný a efektivní, nelze se řídit pouze tímto faktem. Hodnocení žáků se SVP je velmi náročný proces, učitel musí respektovat individualitu každého žáka, která je mnohdy velmi spletitá. Ohodnotit takového žáka tak, aby si hodnocení uvědomoval, aby mohl postoupit dále ve výuce a zlepšit své výsledky, by se mnohdy dalo přirovnat k umění. Učitelé se snaží kreativně využít hodnocení, které bude pro jejich žáky „šité na míru“ a proto musí každého žáka poznat. Myslím, že v porovnání s běžnou školou, kde učitel žáky může srovnávat, je poznání osobnosti žáka v ARPIDĚ, nejen pro potřeby hodnocení, nutností. Učitelé tak časem dokáží odhadnout jednotlivé limity žáků, kteří, jako každý člověk, vyžadují uznání, pochvalu či potřebují, aby někdo poukázal na chyby, kterých se dopustili.

Domnívám se, že problematika hodnocení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se stává stále aktuálnější. Dynamika naší společnosti, nárůst populace planety či momentální integrační a inkluzivní trendy - to vše směřuje k větší míře integrace žáků, s různými typy zdravotního postižení do systému běžných škol. Je zřejmé, že v této souvislosti je, zapotřebí řešit otázku, jak k těmto žákům přistupovat a jak je hodnotit v kontextu běžného školního prostředí.

7. Seznam informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení*. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-12-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Charakteristika slovního hodnocení*. In: KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- HAMADOVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
- JURČO, Martin. *Problémy hodnotenia žiakov. Psychologické otázky základného vzdelavania*. In: KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- LUDÍKOVÁ, Libuše et al. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc, 2005. 140 s. ISBN 80-224-1154-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSOVÁ, Beáta. *Hodnotenie jako prostriedok humanizacie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. 90 s. ISBN 80-8041-199-9.

- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVÁKOVÁ, Zita. *Oftalmopedie*. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 431 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

- SLOWIK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, Miloš et al. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- ŠVARCOVÁ, Sabina. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
- TUČEK, Alexandr. *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. 76 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1600-3.

Internetové zdroje

- Arpida, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, o.s.* 2008. [online]. [cit. 2014-02-22]. Dostupné z: <http://www.arpida.cz/index.php/o-n%C3%A1s>
- ČESKO. Zákon č. 561, ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- ČESKO. Vyhláška č. 147, ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499-1501. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>
- Rejstřík škol a školských zařízení (verze 2.33)*. 2005 [online]. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání podle RVP ZV – LMP, 2007, s. 402 [online]. [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: <http://www.arpida.cz/index.php/%C5%A1koly>

Školní vzdělávací programy. 2013 [online]. [cit. 2014-02-06] Dostupné z:
<http://www.arpida.cz/index.php/%C5%A1koly/skolni-vzdelavaci-programy>

8. Klíčová slova

ARPIDA o.s.

Hodnocení

Klasifikace

Slovní hodnocení

Školní hodnocení

Žák se specifickými vzdělávacími potřebami

9. Přílohy

Příloha č. 1 otázky k rozhovoru s respondenty

Otázky pro jednotlivé pedagogy centra ARPIDA, o.s.

Otázka č. 1: Jaké formy hodnocení používáte?

Otázka č. 2: Jaké metody hodnocení používáte?

Otázka č. 3: Z jakého důvodu si vybíráte právě tyto metody a formy hodnocení?

Otázka č. 4: Jaké jsou reakce žáků na Vaše negativní/pozitivní hodnocení jejich výsledků?

Otázka č. 5: S jakou pravidelností své žáky hodnotíte?

Otázka č. 6: Jaký druh postižení, se kterým jste se jako pedagog dostal/a do kontaktu, vnímáte jako nejsložitější v rámci procesu hodnocení a proč?

Otázka č. 7: Jakou roli hrají rodiče, ve školním hodnocení žáků?