

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Andrea Tenorová

**Kritéria hodnocení u žáků se speciálními potřebami
v běžných školách**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013–2015

DIPLOMA THESIS

Andrea Tenorová

**Evaluation Criteria of Pupils with Special Needs in Regular
Schools**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Andrea Tenorová

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce panu Mgr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D. za odborné rady, vedení a pomoc při zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá otázkou různorodosti názorů a postojů žáků, pedagogických pracovníků a zákonných zástupců žáků ke kritériím hodnocení žáků se speciálními potřebami v běžných školách. Teoretické poznatky vycházejí ze současného pojetí problematiky hodnocení. Z teoretických východisek čerpá část praktická v realizaci výzkumu. Vyhodnocené výsledky výzkumu mohou být uplatněny ve výchovně vzdělávacím procesu a mohou být přínosnými informacemi sloužícími ke zkvalitňování výuky.

Klíčová slova

Hodnocení, funkce hodnocení, druhy hodnocení, kritéria hodnocení, standardy a normy hodnocení, validita a reliabilita hodnocení, žáci se speciálními potřebami, individuální vzdělávací plán.

Annotation

This diploma thesis deals with a question of heterogeneity of opinions and attitudes of pupils, teachers and legal representatives on evaluation criteria of pupils with special needs in regular schools. Theoretical knowledge is based on current approach to the evaluation problematics. Practical implementation into a research is based on these theoretical grounds. Evaluated results of the research can be used in educational process and may be used as a useful information for improvement of the quality of education.

Keywords

Evaluation, evaluation criteria, evaluation functions, evaluation standards and rules, evaluation types, evaluation validity and reliability, individual educational plan, pupils with special needs.

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	12
1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	12
1.1 Historie hodnocení	13
1.2 Hodnocení a jeho funkce.....	14
1.2.1 Funkce motivační	14
1.2.2 Funkce informační.....	15
1.2.3 Funkce regulativní	16
1.2.4 Funkce výchovná.....	16
1.2.5 Funkce prognostická.....	17
1.2.6 Funkce diferenciační	17
1.3 Hodnocení bezděčné a záměrné	18
1.3.1 Hodnocení bezděčné.....	18
1.3.2 Hodnocení záměrné	18
1.4 Hodnocení formativní a sumativní.....	19
1.4.1 Hodnocení formativní.....	19
1.4.2 Hodnocení sumativní.....	20
1.5 Norma, standarda a kritérium.....	20
1.5.1 Norma	20
1.5.2 Standarda	21
1.5.3 Kritérium	22
1.6 Kritéria hodnocení žáků 1. stupně ZŠ	22
1.6.1 Určení kritérií	23
1.6.2 Hodnocení na základě daných kritérií	23
1.6.3 Validita hodnocení a jeho reliabilita.....	23
1.6.4 Spravedlnost a hodnocení.....	24
1.7 Hodnocení známkou, slovní hodnocení	25
1.7.1 Hodnocení známkou – klasifikace.....	25

1.7.2	Slovní hodnocení	26
1.7.3	Pochvala a trest	28
2	HUMANISTICKÉ POJETÍ HODNOCENÍ	30
2.1	Osobnost, ideální osobnost, ideální pedagog, ideální žák 1. stupně ZŠ.....	31
2.2	Ideální pedagog prvního stupně ZŠ.....	32
2.3	Ideální žák 1. stupně ZŠ	34
3	KRITÉRIA HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	35
3.1	Individuální vzdělávací plán	37
3.2	Hodnocení žáka se speciálními potřebami	38
3.3	Začít spolu	39
3.3.1	Východiska	40
3.3.2	Prostředí výuky	40
3.3.3	Podnětné prostředí	41
3.3.4	Učitel	41
3.3.5	Žák	42
3.3.6	Rodina žáka	42
3.3.7	Portfolio žáka.....	42
3.3.8	Hodnocení žáka směřuje k sebehodnocení.....	43
3.3.9	Hodnotící kruh.....	43
4	ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 6, NÁMĚSTÍ SVOBODY 930/2	44
4.1	Koncepce školy	44
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
5	POPIS VÝZKUMU	46
5.1	Vymezení výzkumného cíle.....	46
5.2	Otázky a hypotézy	48
5.3	Výzkumné vzorky	53
5.4	Výzkumná metodika	53
5.5	Dotazníková sonda pro rodiče.....	54

5.6	Rozhovory s pedagogickými pracovníky školy	63
5.7	Rozhovory se žáky se speciálními potřebami	69
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	79
	ZÁVĚR.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	85
	Seznam obrázků.....	85
	Seznam tabulek	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

„Jako hodnotové orientace označujeme zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti. Usilování o tyto cíle poskytuje jedinci ubezpečení, že život má smysl.“ (Helus, 2004, s. 122)

Než začneme cokoliv hodnotit, měli bychom se zamyslet nad podstatou. Vzít na vědomí vše, co zahrnuje a ovlivňuje pojem, který nás doprovází celý život, a to je pravá hodnota. Hodnota trvalá, správná a neotřesitelná ve svých základech v čase i prostoru věnovanému nejenom jednomu lidskému životu, ale celým generacím. Opravdových hodnot je dost a máme možnost si vybrat ty, které jsou pro nás nejdůležitější.

Dalo by se říci, že hodnotit znamená i vynést určitý druh ortelu či rozsudku - při hodnocení posuzujeme a vybíráme - který pozitivně či negativně ovlivňuje člověka hodnoceného i hodnotícího. Ten, který hodnotí, nese velkou zodpovědnost za sebe, hlavně však za ty, které hodnotí.

Hodnocení tedy vychází z hodnot. Hodnoty si vytváří každá osobnost mezi lidmi, v prostředí a ve společnosti, ve které se nachází nebo nacházela, do které se s určitými předpoklady – vlohami, narodila.

Často si neuvědomujeme, že hodnocení, v našem případě školní hodnocení, je neustálý proces provádějící vzájemně zainteresované. Hodnocení není pouze klasifikace, jak je všeobecně rozšířený omyl. Hodnotíme znalosti, dovednosti a vědomosti žáků, a i když systém klasifikace může být různě propracován různým rozšiřováním klasifikační stupnice, řídit se body nebo procenty, počítačovými programy a aplikacemi, nemusí být pro jiného pravdivý. Každý učitel má svůj způsob klasifikace a od ostatních učitelů se liší. I při nejlepší snaze učitele být objektivní, nezdaří se vždy dívat se na posuzovanou práci či jiné projevy s nadhledem, s žáky si vyučující pedagog neustále pěstuje vztah a postoj k hodnocenému je do větší či menší míry ovlivněn jeho hodnotícím pohledem.

Co lze považovat za důležité? Hodnotící subjekt, učitel a jeho osobnost, osoba zodpovědná za rozvíjející se osobnost žáka jemu svěřenému a hodnoty, které dál předává.

V teoretické části práce se zaměříme na problematiku hodnocení všeobecně. Podstatou je porozumění problému hodnocení žáků se speciálními potřebami do hloubky.

V běžných školách se setkávají různí žáci s různými problémy, nelze řešit problematiku pouze z hlediska jedné skupiny žáků, i když těmto dětem se snažíme věnovat dostatečnou pozornost. Důležité je pochopení konání jednotlivých osobností, s kterými se ve škole denně scházíme i několik let, rozumět jim, než nalezneme ta správná kritéria, podle kterých budeme cokoliv a kohokoliv hodnotit.

V části praktické s využitím teoretických poznatků práce s použitím kvalitativních i kvantitativních metod výzkumu a s využitím možnosti zaměstnání autora práce na Základní škole a Mateřské škole náměstí Svobody 930/2 v Praze 6, pomocí dotazníkové sondy pro zákonné zástupce dětí, rozhovorů s pedagogickými pracovníky a rozhovorů s dětmi se speciálními potřebami, se budeme zabírat splněním cíle práce. Cílem je vyzkoumat jaké pedagogové a podle jakých kritérií hodnotí žáky se speciálními potřebami. Poukážeme rovněž na případné názorové rozpory zainteresovaných stran a jednotlivců.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

„Hodnocení se těsně váže k hodnotám. Hodnoty bezprostředně souvisejí s lidskými potřebami a emocemi. Proto mají vliv (kladný nebo záporný) na poznávání, prožívání nebo jednání.“ (Slavík, 1999, s. 29)

Školní hodnocení spočívá hlavně v systematičnosti, je organizované, pravidelné, porovnávané s normami, hodnotícím učitelem připravované v souvislosti s osvojováním učební látky. Učitel je povinen dodržovat vzdělávací standardy, ty jsou jasně formulovány a jsou dané kritérii, které nelze nedodržet. Z hlediska úspěšnosti výuky je školní hodnocení zpětnou vazbou vypovídající o úspěšném či neúspěšném plnění zadaných cílů. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18)

Ovšem jakým způsobem tyto cíle plníme, tj. jaké formy a metody pedagog zvolí, je rozhodnutím vycházejícím z jeho osobního postoje. Kvalita výuky nespočívá pouze v plnění cílů, je to především průběh, cesta, způsob a také čas, který se může naplnit lidskostí a pochopením v duchu humanistického vnímání osobnosti a demokratického smýšlení.

Každý učitel má svou představu o světě, o sobě, a také o osobnosti, kterou formuje, sleduje cíl, který by chtěl dosáhnout a formovaný žák podléhá těmto představám. Subjektivizmu v jakémkoliv hodnocení se nelze vyhnout, i když se budeme snažit o nadhled. Ze zkušeností z praxe se dají postoje a názory učitele vyčíst i u jemu svěřených žáků. Hodnoty, které jsou nastaveny pedagogem, žáci přirozeně přejímají, velmi však záleží na tom, jaké hodnoty učitel předává a jaký druh formování a hodnocení volí.

Tendence moderního chápání výukového procesu jsou směřovány k dovednosti žáka naučit se učit. Hodnocení má prokazatelně významný vliv na vytváření sebepojetí žáka. Žák pozitivně motivován zvenčí časem dospěje k vlastní vnitřní motivaci a větší aktivitě samostatně určovat své další vzdělávání či rozšiřování svých poznatků.

Ze záznamů z historie lze dohledat následovné informace.

1.1 Historie hodnocení

Z historie hodnocení se dovídáme, že již u J. A. Komenského je zaznamenáno, že používal stupnici, kde v jednotlivých předmětech vytýčil požadavky. Hodnocení spočívalo v používání pochval a nápravy chyb a omylů.

Jezuité v 16. století zapisovali žákům prospěch v rozmezí šestistupňové škály a přikláněli se k lepšímu hodnocení. Pravděpodobně v této době vznikají katalogové listy žáků.

V 18. století byl žák klasifikován čtyřstupňovou škálou a s odchodem ze školy dostával vysvědčení.

Dodnes přetrvávají některé znaky klasifikace z 19. století, a to je čtvrtletní hodnocení, vysvědčení vydávané na konci školního roku a pět stupňů klasifikačního rozpětí.

V 50. letech minulého století jsou patrné pokusy o sjednocení předpisů zabývajících se klasifikací. Žáci by se měli hodnocením pozitivně motivovat, tj. zaměření na motivační, tvarující hodnocení.

Objektivita učitele a důraz na motivaci byl problém, který se řešil v 60. až 80. letech 20. století.

Se sebehodnocením žáka a jeho významem se můžeme setkat v roce 1984 a po revolučním roce 1989 se legislativa zabírá myšlenkou nedostatečné objektivity známkování a přiklání se k hodnocení slovnímu.

V současné době platí zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v § 51 uvádí, že:

„Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

§ 51

- (1) Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení; za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.*
- (2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*
- (3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí*

slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.

(4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.“

(zákon č. 561/2004 Sb., § 51)

1.2 Hodnocení a jeho funkce

O jaké základní funkce se jedná, Kolář, Šikulová (2009, s. 45) uvádí, že: *„nejčastěji se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciativní a prognostické.“*

1.2.1 Funkce motivační

Vyplývá z potřeb žáka. Žák očekává úspěch v učebních činnostech, pochvalu, chce splnit očekávání učitele či rodiče. Povzbuzení a pochvala žáka motivuje kladně, stejně jako taktní upozornění na nedostatky. Naopak, jako demotivující je negativní postoj učitele a rodiče, který se zaměří spíše na výčet chyb a jedná s dítětem necitlivě, důsledkem čeho může být až znechucení, dítě ztrácí snahu se o cokoli pokoušet. Proč také? Vždyť výsledkem námahy je pouze kárání a trestání.

Funkci motivační považujeme za silnou složku, protože se týká emocí, zasahuje jedince na nejcitlivějším místě části osobnosti, a ta pak ovlivňuje i funkci konativní, tj. funkci související s vůlí jedince k činu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 47)

Neustále platí stupně hierarchie potřeb dle formulace Abrahama H. Maslowa (1954):

1. Základem jsou naplněné **fyzilogické potřeby** (kyslík, voda, jídlo, spánek...).
2. **Potřeba jistoty a bezpečí**, jistota, že se v prostředí a v kontaktu s jinými cítíme bezpečně, nikdo a nic nás neohrožuje, neútočí na nás.

3. Každý potřebuje někam patřit, být přijímán, cítit náklonnost a lásku a má právo na **potřebu lásky a sounáležitosti**.
4. Být sám sebou, být respektován souvisí s **potřebou sebeúcty**.
5. Být tím, čím mohu být, je **potřeba sebenaplnění a seberealizace**. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 30)

1.2.2 Funkce informační

Hodnocení má informovat, je zpětnou vazbou, která vypovídá o procesu učení.

Ve vzájemné interakci jsou především:

- učitel a žák,
- žák a ostatní žáci,
- žáci a učitel,
- žák a jeho individuální pokrok pohledem učitele,
- žák a jeho pohled na vlastní pokrok.

- 1) **Učitel a žák:** Učitel žáka hodnotí především v rámci daných učebních standardů vycházejících ze Školního vzdělávacího programu, který podléhá Rámcovému vzdělávacímu programu, hodnocení uvedenému ve Školním řádu dané školy a srovnává ho s těmito standardy. Podkladem k dosažené úrovni jsou diagnostické prostředky, a to výsledky testů, zkoušení, samostatné práce atd.
- 2) **Žák a ostatní žáci:** Úroveň vzdělávání žáků, jeho kvalita, výkony jsou srovnávány s ostatními žáky např. třídy.
- 3) **Žáci a učitel:** Zde si vyučující objasňuje a ověřuje kvalitu své činnosti, jaké výsledky vykazuje např. třída jako celek. Výsledek je samozřejmě ve značné míře ovlivněn i složením žáků ve třídě.
- 4) **Žák a jeho individuální pokrok pohledem učitele:** Individuální formování žáka je podmíněno ověřováním jeho osobního pokroku. Osobnost žáka formujeme s přihlédnutím k jeho schopnostem, vlastnostem atd. Všímáme si vlivu osobnosti, její specifika a výuku přizpůsobujeme k potřebám žáka. Pokrok se dá

zdokumentovat jednak různými diagnostickými výsledky (testy, zkoušení...), ale také v žákovském portfoliu.

- 5) **Žák a jeho pohled na vlastní pokrok:** Žák by měl časem sám co nejobektivněji posoudit dílčí nebo finální výsledky své práce, sám nalézat své chyby a napravovat je a sám se ocenit za své úspěchy.

1.2.3 Funkce regulativní

Regulovat hodnocením může učitel jednak činnost svou, a také činnost žáka, tj. jakých výsledků je dosaženo, zpětně umožňuje zamyslet se nad učebními metodami a postupy, nad průběžným hodnocením. Regulativní funkci dle Koláře, Šikulové „*plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení.*“ (2009, s. 51)

Žák si je vědom, co učitel po něm žádá, zná jeho požadavky, náročnost a učení podléhá hodnocení učitele. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 51)

Intenzita, s jakou žák hodnocení vnímá, hodnocení zasahuje citovou i rozumovou složku jedince, může být základem k seberegulaci, ke zkvalitňování jednání a při zažití se stávají metody stereotypem, který bude dál ovlivňovat budoucí činnosti. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52)

1.2.4 Funkce výchovná

Z etického a morálního hlediska je tato funkce nejdůležitější. Zde se nejvíce uplatňují různé posudky, soudy, v této součásti učitel dává najevo své postoje a hodnoty, které předává dětem.

V této oblasti platí známé „podle sebe, soudím tebe“ (To je můj náhled na svět, ten vkládám do tebe, přeji si, abys vyhověl mé představě ideálního žáka).

Jestli chceme opravdu učitele znát, jak hodnotí, co hodnotí, do jaké míry se snaží být objektivní nebo podléhá víc svým „neduhům“ než je přijatelné, jestli má děti opravdu

rád, měli bychom důkladně poznávat i tuto složku osobnosti pedagoga. Jakkoliv vědomostmi obdařený a vzdělaný učitel s dalšími žádoucími předpoklady k výkonu povolání nedokáže vychovat bytost samostatnou a zodpovědnou, pokud strádá v oblasti etiky a morálky. Přenášení různých nezpracovaných životních otázek zahrnujících morální postoje v nežádoucí podobě se odrazí i v chování a postojích dětí.

1.2.5 Funkce prognostická

Prognóza vychází z diagnostiky všech možných dostupných informací o žákovi. Z dlouhodobějšího procesu shromažďování záznamů o žákovi, vyčteme z nich, v čem je úspěšný, kde má slabiny, jaké má charakterové vlastnosti atd. a časem můžeme posoudit, kudy se má žák vydat, jak pokračovat dál, nastínit, v které oblasti by mohl vynikat a co mu půjde s vynaložením většího úsilí.

1.2.6 Funkce diferenciacní

Realita je taková, že každý jedinec má určité předpoklady a v něčem dle požadavků norem zaostává, či jim odpovídá nebo dosahuje nadprůměru v určitých oblastech. Pro každou společnost platí normy, společnost má své ohraničení, svou historii, kulturu, vědu, zákony atd. Každá společnost, založená na demokracii, dbá o její udržení. Přirozeně selektuje vhodnější od nevhodnějšího k určitému účelu. Společnost by se měla vyvíjet k lepšímu, vhodnějšímu, přijatelnějšímu atd., posouvat se a růst. Každý jedinec by měl být společnosti, ke které náleží či si ji vybral, přínosem, být potřebný a přijímán na základě toho, co umí nejlépe, v čem vyniká. V čem bude vynikat jedinec, za to může do určité míry sám, ale je za to zodpovědná i společnost, která normy uplatňuje svými nástroji, mezi které patří zákon.

Jedinec potřebuje k vývoji svých schopností v dovednosti čas, stejně je to i s vědomostmi. Pokud vyžaduje více času, je vhodné mu ho dopřát. Pokud mu jde tento proces lehce a rychleji, proč mu bránit v dalším získávání toho, co je potřebné, v našem případě vědomostí a dovedností, pokud je na to zralé.

1.3 Hodnocení bezděčné a záměrné

Určit hranice bezděčnému projevu vlastního souhlasu či nesouhlasu kontrolou výrazu mimiky, gestikulace, tónu hlasu atd. je těžké. Avšak žáci dokáží časem zaznamenat a rozeznat, kdy vyučující věcně a objektivně hodnotí, či jim projevuje svůj postoj k tomu, co se mu líbí či nelíbí.

1.3.1 Hodnocení bezděčné

Opatrně bychom měli zacházet s tzv. bezděčnými projevy osobnosti. Učitel by ve svém jednání a chování měl být příkladem pro své žáky. Dojem z hodnocené osobnosti přirozeně nepodléhá jen nárokům školního systematického, záměrného a cílevědomého hodnocení. Pedagog je člověk se svými osobnostními složkami, jádrem každé osobnosti je složka poznávací, emocionální a součinnostní. Nelze si nalhávat, že se učitel bude tedy projevovat pouze jako dokonalý vykonavatel úkolů daných systémem, pouze s určitým záměrem a plněním cíle za každou cenu. (Slavík, 1999, s. 36)

Ve výuce nastává denně spousta okamžiků, kdy je důležitější pro dítě cítit, že je přijímáno, potřebuje jistotu, bezpečí a lásku. Také se často stávají situace, kdy učitel musí dát najevo svůj nesouhlas s konáním dítěte. Potlačování emocí, nevyjádření skutečného citového stavu způsobuje zmatek v porozumění emocionální složky jedince. Spíše bychom se měli snažit o kultivaci projevů.

1.3.2 Hodnocení záměrné

Hodnocení, které je pod kontrolou vůle a vědomí rozdělujeme:

- **Hodnocení analytické**, které posuzuje podle zadaných kritérií vybrané dílčí složky.
- **Hodnocení formalizované**, které má jasnou a srozumitelnou formu, má informační charakter, je podkladem, který je hodnocen známkou nebo slovním hodnocením. (Slavík, 1999, s. 35)

1.4 Hodnocení formativní a sumativní

Formativní hodnocení můžeme označit jako hodnocení průběžné, naopak sumativní hodnocení stanovuje finální úroveň dosaženého výkonu v určeném časovém období.

1.4.1 Hodnocení formativní

Z lat. *formo* - odpovídá českému přetvářím, upravuji a již z názvu můžeme porozumět, že tento způsob hodnocení by měl být efektivní, protože je zaměřen na zpětnou vazbu pomocí hodnotící informace v průběhu sdílené činnosti. Upozorňuje na nedostatky, nabízí nápravu – korekci, poukazuje na klady. Jeho charakter je dialogický, tj. založen na komunikaci zainteresovaných, kteří procházejí změnami na základě působení interakce. Cílem je odstraňování chyb ve vykonávané činnosti. Od počátku zahájení jakéhokoliv myšlení a konání v zadaném problému zdůrazňujeme, že „mýlit se je lidské“, „chybami se člověk učí“, „nikdo není dokonalý ani neomylný“. Citlivost a vstřícnost při upozorňování na nedostatky by měla být samozřejmostí stejně jako rada, která pomůže k nápravě. To vše by mělo být žákem vnímáno jako vítaná pomoc.

Trestat žáka výčitkami, že něco neumí, vede pouze k zatajování chyb, zániku dialogu a tudíž k zavrnutí možnosti žádoucího přetváření vedoucího k rozvoji osobnosti pokud možno „neposkvrněné“ nežádoucími frustracemi. Nepřiznaná chyba se nedá čestně napravit, vzniká řetězec zkušeností bez obohacení vedoucí ke zkreslenému vnímání skutečnosti a pravdy o důležitosti okolního světa a sebe sama. Později vede k podvádění nebo stagnaci, v nejhorším případě k odporu, ztrácí se motivace jak vnější tak vnitřní, následkem může být i započetí patologického chování. (Slavík, 1999, s. 39)

U formativního hodnocení se ve velké míře projevuje osobnost pedagoga, vzájemné vztahy mezi žáky a vztahy mezi pedagogem a žáky.

1.4.2 Hodnocení sumativní

Z lat. summa – hlavní obsah, souhrn, celek, stručné vyjádření – vypovídá o konečném výsledku hodnocení, určitého úseku nebo doby. Shrnuje to, co se žáci naučili. Do sumativního hodnocení můžeme zahrnout jakékoliv ústní či písemné zkoušky, testy, diktáty, prověrky atd., které jsou většinou hodnoceny známkou, v poslední době mívá hodnocení i podobu písemnou slovní. (Slavík, 1999, s. 38)

Sumativní, nazývané také finální hodnocení, je jakýmsi pokud možno objektivním posudkem, který buď uzavírá určitý učební celek, který měl žák zvládnout, nebo může být kritériem, které určuje, jestli žák zvládl dle ŠVP učební látku daného ročníku a postupuje dál – vysvědčení na konci školního roku.

Kritériem pro přijetí na vyšší stupeň vzdělávání jsou úspěšně absolvované přijímací testy, výsledky testů rozřazují zkoušené, jestli obstáli v požadavcích školy a dle výkonu jsou jednotlivci na danou školu přijati či nepřijati.

1.5 Norma, standarda a kritérium

Jaký je rozdíl mezi normou, standardou a kritériem?

1.5.1 Norma

Slavík (1999, s. 53) normu popisuje jako „*tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.*“ Normy tedy v určité skupině, společnosti jsou dle měřených jevů na základě daných kritérií používány k určení, co zapadá do pásma normality a co již ne a slouží k „odhalení“ nenormálních jevů měřením dle závazného měřítka, posléze nežádoucí jevy neodpovídající normě, k normálnímu nasměrovat.

Normu odvozujeme z hledisek:

- 1) **Četnosti** - to, co je v dané skupině považováno za nejčetnější v rozmezí průměru stanoveného statistickou metodou, k vyjádření průměru většinou používáme Gaussovou křivku, tj. vrchol křivky se nachází přesně v průměru, kde klesání z obou stran vrcholu je považováno za kladnou a zápornou odchylku zkoumaného jevu.
- 2) **Funkce** – norma je zaměřená na ideální a dokonalé plnění výkonů, vyžaduje snahu a úsilí, které má žák vynaložit podle svých možností k dosažení ideálu.
- 3) **Očekávání** – souvisí se společností a její kulturou, morálními postoji, zvyklostmi atd.
- 4) **Individuality** – žák je srovnáván sám se sebou v rámci svých možností v určité době, kratší či delší – dle záměru podmíněného sledovaným jevem.
- 5) **Sociální** – žáci jsou srovnáváni v určitém stanoveném čase mezi sebou. (Slavík, 1999, s. 59)

1.5.2 Standarda

Vzdělávací standardy jsou měřítkem stanoveným formalizovanými normami, jsou platné, ustálené, pro školní vzdělávání dané a je povinností každé školy je plnit. Jsou rozděleny do tří úrovní:

- 1) **Cílové standardy** – vzdělávací cíle, které jsou pro společnost žádoucí, odpovídající požadavkům, přiměřené věku a zralosti žáků.
- 2) **Kmenové učivo** – tj. obsah učiva s okruhy klíčových poznatků, kompetencí atd. využitelnými v praxi, vážou se k typu a úrovni vzdělávání, dosažené cíle se dají hodnotit a srovnávat.
- 3) zaměřených na přesné posouzení hodnotové úrovně výsledků žáka v okruhu daných kritérií. (Slavík, 1999, s. 49)**Evaluační standardy** – vymezení krajních pólů v podobě testových úloh

1.5.3 Kritérium

Kritérium je hodnotící způsob, který nemusí podléhat měřítku formalizovanému. Souvisí s pečlivým vymezením, které se váže k určitému tématu. Obsah kritérii by měl odpovídat standardům a cílům vzdělávání, zároveň ale je přizpůsoben pro hodnocení konkrétních činností či úkolů, kde účelem je srozumitelnost hodnocení pro žáka a individuální nastavení pro potřebu žáka, plní také funkci informativní. (Slavík, 1999, s. 48)

1.6 Kritéria hodnocení žáků 1. stupně ZŠ

Nejdříve bychom si měli ujasnit, na jaký druh činnosti se zaměříme. Jestli se jedná o získávání vědomostí a dovedností v rámci jednotlivce, skupiny či plnění norem daných vzdělávacími cíli. To znamená, jestli zvolíme práci individuální a skupinovou formativní nebo hodnotíme – sumarizujeme zvládnuté učivo jednotlivcem dle vzdělávacích standardů písemným či ústním zkoušením.

Výuka může mít mnoho podob, žáci pracují samostatně i ve skupinách. U samostatné práce se jednotlivce spoléhá na vlastní získané vědomosti a dovednosti, kdežto skupinová práce je o nabídnutí těchto prostředků i ostatním za účelem zvládnutí zadaného úkolu skupinou, a to formou spolupráce a vzájemného obohacování se.

Jednotlivec může být posuzován:

- a) ve vztahu ke svým úspěchům,
- b) ve vztahu ke skupině,
- c) ve vztahu k normám, standardům.

Skupina může být posuzována:

- a) z hlediska zpracování úkolu, podílu jednotlivce v rámci skupiny,
- b) z hlediska spolupráce skupiny (spolupráci chápeme jako respektování odlišností jedinců, využití potřebných schopností a dovedností zúčastněných jedinců v rámci skupiny, dodržování pravidel atd.),
- c) z hlediska posouzení jednotlivce ve vztahu ke svým úspěchům,
- d) z hlediska posouzení jedince ve vztahu k normám, pravidlům.

1.6.1 Určení kritérií

Určení kritéria spočívá v popisu práce, která bude vykonávána, má své znaky. Učitel by měl umět co nejpřesněji formulovat cíle, které sleduje – čemu se žáci mají naučit, konkrétně stanovit kritéria hodnocení. Pro stanovení míry kvality či hodnoty odvedené práce v rámci kritérií slouží indikátory. Kritérium a indikátor kritéria zajišťují srozumitelnost, žák rozumí, co přesně bude hodnoceno, jakou kvalitu má odvést. Učitel se při hodnocení orientuje: splněno – nesplněno a indikátory výkonu vyjádřenými stupněm výkonu. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 80)

Při určování kritérií bychom měli vycházet především ze standard, které jsou uvedeny v ŠVP dané školy.

1.6.2 Hodnocení na základě daných kritérií

Způsob zadávání kritérií, který je popsán výše, se jeví jako možnost hodnocení, které je pro žáka lidské a srozumitelné. Již v začátku a průběhu činnosti si je žák vědom, jaké výsledky jsou od něj očekávány. Žák je ubezpečen, že ho nikdo nechce „nachytat“ na tom co neumí, ale spíše dostává možnost za jasných podmínek práci splnit a je už na něm, jak zodpovědně dle svých možností.

1.6.3 Validita hodnocení a jeho reliabilita

Již výše je popisováno, že objektivita hodnocení je nemožná a subjektivita učitele se promítá i do hodnocení posuzovaného výkonu. Kvalita hodnocení je podmíněná kvalitou osobnosti hodnotícího učitele. Školní hodnocení není omezené pouze na měření výkonů žáka, obecnými cíli vzdělávání žáka jsou zejména:

- jedinec a jeho osobnostní rozvoj,
- jedinec vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi,
- jedinec vybaven duchovními a mravními hodnotami,
- jedinec schopen získávat informace,

- jedinec, který se učí celý život.

Validitou rozumíme správnost a platnost zjištěných údajů, které by měly být reliabilní, čili spolehlivé. Validita zaručuje pouze hodnocení očekávaného, např. správné výsledky početních příkladů, správné odpovědi v testech. Jakým způsobem k těmto výsledkům žák dospěl, jak splňuje obecné cíle vzdělávání, již není předmětem zkoumání. (Slavík, 1999, s. 63)

Reliabilita vychází ze spolehlivosti, ale zaručit, aby stejný test vykazoval v jiném čase stejné výsledky, nelze. Testy zadávají i dostávají lidé, výsledky a hodnocení jsou ovlivněny dalšími nepříliš snadno měřitelnými faktory, z čehož lze vyvodit, že ani validní hodnocení nemusí být objektivní. (Slavík, 1999, s. 66)

1.6.4 Spravedlnost a hodnocení

Pojednáváme-li o hodnotách, o tom, co je důležité v lidském životě, nejednalo by se o celistvost jedince, pokud bychom se zaměřili pouze na vše uchopitelné, či pouze racionální. Pocity, intuice jsou také složky, které jsou lidem vlastní, i když s vývojem lidského druhu přizpůsobujícím se požadavkům současné společnosti zaměřené na výkon a perfekcionalismus, spíše nejsou žádoucí. Pocity máme každý vlastní, intuice se nedá vysvětlit, dokázat. Můžeme pouze věřit, spoléhat na empatii.

Učitel věnující se dětem má svou představu o světě, o životě, o lidech, o sobě. Velká část svěřenců, přiměřeně svému věku odpovídajícímu žákovi 1. stupně základní školy, tj. žákovi ve věku 6 – 12 let, podléhá svým pocitům, náladám, které ještě neumí zpracovat, kultivovat. Úkolem pedagoga je životní situace vysvětlit tak, aby je děti pochopily a připravily se na možnost, že jejich názory nemusí být vždy okolím přijaty, a že nepochopení neznamena, že jsou méněcenní.

Nejbolestnější pravdou života je poznání, že život není spravedlivý. Svět není dokonalý a nikdo nám nezaručí úplné bezpečí. Již B. Franklin napsal: „Věci, které nás bolí, nás učí.“. Jedinou možností je tuto pravdu přijmout a i v těch nejtěžších situacích hledat nějaký smysl. Pokud tuto pravdu přijmeme, začneme růst a každý problém bude považován za výzvu. Pravdou je, že každý dostává, co potřebuje – to je spravedlnost.

Lidé, kteří jsou opravdu úspěšní, berou život takový, jaký je. Nestěžují si, přijímají zodpovědnost, místo aby obviňovali druhé. Mají pozitivní přístup k životu, ve všem hledají to dobré a snaží se chopit příležitostí, vědí, kam jdou – stanovují si cíle, touží po poznacích – učení je pro ně radost, součástí jejich charakteru je poctivost, nemarní čas, ctí pravdu, a protože dávají to nejlepší, od života to nejlepší dostávají. (Urban, 2007, s. 20)

Subjektivitě přijímání hodnocení žákem i subjektivitě hodnocení učitelem se nelze vyhnout. Absolutně spravedlivé hodnocení není v lidských možnostech. Důležité je, aby žák svého učitele bral jako průvodce, který mu je vzorem, autoritou projevující se vlídností a pochopením zároveň však osobností s morálními hodnotami, širokými vědomostmi a dovednostmi, lidskou bytostí, která je rádcem a pomocníkem, učitelem, který dokáže, jak je jen možné, dávat každému, co potřebuje. V tom by mělo mít dítě jistotu.

1.7 Hodnocení známkou, slovní hodnocení

Stavět do opozice hodnocení slovní s klasifikací známkou slouží spíše k rozlišení kladů a záporů obou forem hodnocení. Toto porovnávání navádí ke zvážení vhodnosti použití, tj. kdy je výhodnější použít známkování, a kdy je vhodnější hodnotit slovně - věcně a popisně nebo použít kombinaci obojího.

1.7.1 Hodnocení známkou – klasifikace

Vyjádřit známkou nejen dovednosti a vědomosti, ale i veškeré úsilí žáka, jak ke známce dospěl, nelze. Do hodnocení známkou můžeme viditelně zahrnout stupeň znalostí vycházejících ze standard zaměřených na povětšinou kognitivní obsah. Znáмка je statickým označením, které nenavádí, jak konkrétně postupovat dál, je v rozporu s dynamikou učebního procesu, má své odpůrce i příznivce. Ujasníme si tedy některá negativa a pozitiva klasifikace. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84)

Kvantitativní hodnocení známkou

Negativa:

- různé požadavky učitelů – chybí objektivita,
- známka – konečný stav, ke kterému se nevrací, nedoplňuje se dalšími dovednostmi, vědomostmi,
- vidina dobré známky svádí k nečestnému jednání,
- učitel, žák a rodič vidí známku svým pohledem, přikládá jí svůj význam,
- učení se kvůli známkám,
- stav úzkosti vyvolaný představou špatné známky,
- neplní dokonale funkci hodnocení,
- nezaručuje validitu a reliabilitu,
- má nízkou informační hodnotu,
- ztotožnění nízkého výkonu s chybným výkonem,
- nepoukazuje na individuální odlišnosti. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85)

Pozitiva:

- kodifikovaná forma posudku,
- výstup pedagogické činnosti,
- údaj o stupni rozvoje žáka,
- symbol úspěchu,
- motivační hodnota,
- jednoznačnost,
- jednoduchá srovnatelnost výkonů a chování,
- statistická zpracovatelnost,
- kvalita uznávaná tradicí. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86)

1.7.2 Slovní hodnocení

Nový školský zákon povoluje v oblasti hodnocení hodnotit výsledky žáků slovně na 1. i 2. stupni ZŠ. Slovní hodnocení v psané podobě může úplně nahrazovat klasifikaci nebo ji doplňovat, může být uplatňováno v podobě ústní, písemné, v prezentaci vytvořených prací, průběžné i závěrečné. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91)

Slovní hodnocení by mělo na svém počátku především zdůraznit úspěchy žáka, sdělovat a doporučovat cestu k nápravě, mělo by být vyjádřené popisným jazykem bez jakýchkoliv posudků. Napsat slovní hodnocení kvalitně je náročné a vyžaduje hodně času. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92)

Úkolem slovního hodnocení je oceňování postupů práce, originality, schopnosti vyhledávat informace, zručnosti tvořivosti atd. může měřit vše, co neumožňuje známkování. (Weissová-Bistáková, 2006, s. 9)

Všichni nedostávají pouze dobré známky, jsou děti, kterým např. poruchy učení a chování, zdravotní znevýhodnění či zdravotní postižení nebo sociální zázemí neumožňuje plnit učební plány tak, jak můžou ostatní žáci a jakým způsobem tyto žáky motivovat a povzbuzovat? A jakým způsobem motivovat žáky, kteří dostávají jedničky k lepším výkonům? Slovní hodnocení je řešením, odpovědí.

Nehledě na výše uvedené, zaměříme se výhody a nevýhody slovního hodnocení.

Kvalitativní hodnocení slovem

Negativa:

- slovní hodnocení v podobě převyprávěné známky,
- pracnost a náročnost,
- schopnost diagnostikovat úroveň dosažených schopností, dovedností atd.,
- sklouznutí do hodnocení formálního používáním stejných slovních obrátů,
- riziko „nálepkování“ – hodnocení osobnosti žáka,
- pochvala se může stát jediným cílem žáka,
- srovnávání s jinými žáky,
- obsahuje rozkaz nebo klade podmínky,
- manipulace, vedoucí ke snaze zavděčit se hodnotícímu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90)

Pozitiva:

- nestresuje žáka,
- obsahuje doporučení k lepším výkonům,
- snižuje riziko diskriminace,
- více možností přiblížit se individualitě žáka,
- rozvíjí vnitřní motivaci,

- včasná korektura činnosti žáka,
- konkrétní označení mezer – možnost se na ně zaměřit,
- hodnocení učitele je vzorem pro hodnocení a sebehodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89)

1.7.3 Pochvala a trest

Zpětnou vazbou v návaznosti k hodnocení provedené práce nebo žádaného chování je nejpřirozenější reakce v podobě pochvaly nebo trestu. Odezva by měla být věcná a konkrétní, odůvodněná z činnosti a nehodnotící osoby. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, s. 173)

Pochvalu můžeme ztotožnit s odměnou, rizikem je ale, že pokud se odměna stává pouze cílem činnosti, už ji není přikládán prvořadý důraz. Ztrácí se prožívaná radost z činností, pochvala je cíl. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, s. 171)

Přemíra pochvaly či uznání, které neodpovídají skutečnosti, způsobují růst sebevědomí, které nevychází z opravdových kvalit osobnosti, jedinec se stává až nezdravě sebevědomým bez reálného základu.

Samotný trest u většiny lidí vyvolává nejméně nelibé pocity. Rizikem trestu je poškození jedince ve složce emoční, sociální a může nevhodně narušit i morální vývoj osobnosti. Častým důvodem trestání jsou:

- výchova,
- tradice,
- emoce,
- potvrzení moci,
- nevědomost,
- stres,
- pohodlnost,
- osobní problémy. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, s. 123)

Použití tzv. trestu častokrát není ani na místě, obzvlášť když jsou důvody konání a jednání trestaného neznámé pro trestajícího. Z hlediska účinnosti trestu bychom měli brát v úvahu, že trest je záležitostí krátkodobou, jeho účinek podléhá hrozbě, autoritě, která trestá.

Úspěšnost výchovy spočívá v tom, jak se jedinci chovají i bez přítomnosti vychovávajícího. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, s. 138)

Nejvhodnější možností spíše je, pokud tedy dochází k nevhodnému jednání, hledat způsoby řešení a situaci napravit.

2 HUMANISTICKÉ POJETÍ HODNOCENÍ

Jedinec ve společnosti má právo projevit svou jedinečnost. Pokud tak není učiněno, jedinec se sám sobě začne odcizovat, potlačuje svou individualitu a místo své seberealizace podléhá vnějším tlakům okolí, snaží se mu zavděčit, získat přízeň za cenu potlačení identity, ze strachu z trestu a ponížení. Touto otázkou se zabýval C. Rogers (1902) a stal se hlavním představitelem humanistické psychologie, kde stěžejním předmětem zájmu je jedinec a jeho autentické vyjádření, hledání jeho pravé identity a posléze jeho seberealizace. (Helus, 2003, s. 21)

Vyšším zájmem každé osobnosti je tedy seberealizace a sebeuskutečnění, jedná se o uplatnění všech možností, které jedinec má. Jde o akceptaci originality a potenciálu, které pramení z podstaty, a které osobnost touží ze své přirozenosti uplatnit. V případě nepřijetí ztrácí smysl života, rezignuje, propadá zoufalství. (Helus, 2003, s. 53)

Smysl života, životní cíle jedince je celoživotní proces hledání a uskutečňování podléhající určitému sociálnímu vlivu. (Helus, 2003, s. 93)

Dítě zprvu napodobuje vzory, učí se mimoděčným podmiňováním, tj. učí se nezáměrně a bezděčně. Ve školním prostředí už mluvíme také o procesu záměrně řízenému okolím. Cílem socializace je vlastní zájem, kdy jedinec dbá na svou sebevýchovu a sebevzdělávání, sebehodnocení. (Helus, 2003, s. 93)

Rozvoj osobnosti v určité společnosti podléhá právě těm okolnostem, prostředí, ideologii atd. jakou společnost uznává.

Učitel by měl vycházet z dětské zvědavosti a zájmu, měl by napomáhat této přirozenosti, podporuje tím seberealizaci a schopnost vnitřní motivace u dítěte. Vnitřní motivace je v procesu učení a posléze hodnocení žádoucí. Vyhneme se tak tlakům motivace vnější, která je často podmiňována odměnami. (Helus, 2004, s. 61)

Vynucovat si cokoli od žáka např. chování, přístup k učení pod hrozbou špatného hodnocení, navozuje pocit ohrožení a nebezpečí, vede k rezignaci a odporu. Hodnocení má být přijatelným měřítkem, co žák zvládá. V případě hodnocení, které zrovna neodpovídá očekávání, je žák schopen přijmout soud v prostředí zajišťujícím vlivnost, jistotu a bezpečí, poučit se z něj a použít jako hybnou sílu k vynaložení úsilí k získání lepšího hodnocení.

Zaměříme se tedy osobnosti ideální, takové, jaké by měly být v souladu s humanistickým pojetím a demokratickou společností.

2.1 Osobnost, ideální osobnost, ideální pedagog, ideální žák 1. stupně ZŠ

Vymezit pojem osobnost je náročným úkolem. Existují různé koncepce, dokonce protichůdné názory. V něčem se rozcházejí, v něčem shodují, přesto se v posledních letech objevuje tendence k ucelení poznatků.

Osobnost je především organizací několika složek tvořících jádro. Sestává ze tří složek **Já**:

- složky poznávací,
- složky emocionální,
- složky součinnostní.

Složka poznávací

- 1) **Sebeuvědomování, já jsem** – myslím, cítím, chci, nahlížím na sebe sama, zažívám sám sebe.
- 2) **Sebepoznávání** – potřebuji vzájemné interakce s prostředím, posuzuji vlastní kvality, povahové vlastností, tj. záměrně spěji k sebekontrolě, seberealizaci, sebeovládání.

Složka emocionální

- 1) **Sebepojetí** – představa, kterou si vytvářím sám o sobě, kterou chci naplnit, hledám svou podobu, poznávám sám sebe, prožívám se, snažím se orientovat na určité cíle. (Farková, 2002, s. 68)
- 2) **Sebehodnocení** – projevují úctu sám k sobě.

Složka součinnostní

- 1) **Seberozvíjení** – po zhodnocení vlastního já se snažím zdokonalit, chci umět, rozvíjet svou hodnotu.

- 2) **Seberealizace** – toužím po uplatnění sebe, chci někým být, volím si svůj směr.
(Farková, 2002, s. 69)

„Osobností se v psychologii rozumí relativně stabilní celek duševního dění člověka. Je to struktura relativně stabilních vlastností, temperamentu, charakteru, schopností, které jsou integrovány vědomím já a vyvíjejí se v procesu adaptace na prostředí. Jedinečné kombinace kvalit osobnosti určují do jisté míry i životní dráhu člověka.“ (Farková, 2002, s. 69)

Nelze přehlížet, že člověk je celistvý systém, který vychází z daných dispozic, které se působením prostředí mohou, ale nemusí plně uplatnit při získávání životních zkušeností.

Cílem výchovy a vzdělávání je vytvářet osobnost s přihlédnutím na individualitu každého jedince a projevenou úctou k člověku.

Pojem ideální osobnost, v našem případě dle hlediska zaměření ideální pedagog či žák v realitě jako skutečná pravda, neexistuje. Je to mýtus a je výsledkem individuálního a sociokulturního chápání a pojetí. Toto pojetí si vytváříme na základě vlastních nebo přejatých zkušeností a hodnot, které preferujeme. Konfrontace přetrvávají v neustálém dialogu mezi všemi zainteresovanými, tj. mezi vyučujícím pedagogem, pedagogickými kolegy, vedením školy, zřizovatelem, státní politikou atd. a ve velké míře rodiči, prarodiči, zákonnými zástupci žáka atd.

2.2 Ideální pedagog prvního stupně ZŠ

Osobnost pedagoga, specifické rysy, které učitel promítá do své práce, poselství, která předává, jsou stěžejní při vytváření vztahu mezi vyučujícím a vyučovaným a určující dynamiku i vzájemné interakce. Vztahy mezi učiteli a žáky, kterými se zabýval pedagog Ch. Caselmann a shrnul je do vlastní typologie, lze uplatnit i jako shrnutí předpokladů v celek a vytvořit prototyp ideálního učitele 1. stupně ZŠ:

Nejspíš by jim měl být paidotrop, který je zaměřený na žáka a jeho vývoj, při formování uplatňující nabyté pedagogické vědomosti a zkušenosti. Ještě lépe paidotrop individuálně psychologicky zaměřený na dítě, usilující o pochopení žákovy osobnosti.

Rozhodně typ preferující přátelské vztahy, ponechávající přiměřenou volnost, přístupný k diskusi, rozvíjející samostatnost, čili typ demokratický. Vzhledem k vyučovaným předmětům, tj. rozsahu zahrnujícího jazyky, matematiku, přírodní a společenské vědy, všechny výchovy, pracovní činnosti i typ vědecký, systematický, umělecký a praktický. (Caselmann In: Kohout, 2002, s. 62)

Všemi směry kvalifikovaného učitele popisuje D. Holoušová:

- *„**Diagnostické schopnosti** (dovednosti) umožňující stanovit diagnózu žáka a žákovské skupiny.*
- ***Didaktické schopnosti** učitele, například schopnost žákům jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, zbudit u žáků zájem o učivo, probouzet v žácích aktivní, tvořivé myšlení, provést analýzu učiva, dovednost vytýčit cíle výchovy, regulovat učení žáka.“* (Holoušová In: Kohout, 2002, s. 60)

Učitel by měl vycházet z vědomostí týkajících se okruhu problematiky speciální pedagogiky, které mu umožňují pojmenovat případné poruchy učení a chování u žáků, výuku přizpůsobit všem jedincům dle jejich možností a zároveň uplatňovat své schopnosti didaktické. Učitel by měl dbát dle D. Holoušové také na:

- *„**Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí na základě neustálého dalšího studia.**“* (Holoušová In: Kohout, 2002, s. 60)
- Vnímání sebe navzájem, porozumění vnitřnímu světu svému, schopnost vcítit se do jiných, srozumitelně vyjadřovat myšlenky, pocity, učitel by měl být **empatický** ke svým svěřencům, vidět svět i pohledem dítěte. Dalšími schopnostmi pedagoga by měly být:
- *„**Konstruktivní schopnost** jako schopnost projektovat osobnost žáka, vybrat a uspořádat učivo s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáka.*
- ***Výrazové schopnosti** – schopnost jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city nejen pomocí řeči, ale i mimiky a pantomimiky.*
- ***Organizační schopnosti** – schopnost organizování žákovského kolektivu i organizování práce žáků i vlastní práce.“* (Holoušová In: Kohout, 2002, s. 60)
- O **autoritě** učitele bychom mohli mluvit spíše jako o autoritě přirozené, rozhodně bychom ji neměli zaměňovat s autoritářským přístupem, D. Holoušová popisuje:

„Autorita jako přirozený důsledek mezilidských vztahů se vy výchovném procesu objevuje obvykle bez zvláštního úsilí učitele. Je tomu obvykle tehdy, když učitelovi odborné, povahové a charakterové vlastnosti převyšují všeobecné představy o tom, jak má výchovný pracovník vypadat. Jakmile tyto vlastnosti nemá, je prakticky nemožné, aby si získal autoritu žáků. Autorita se váže nejen na osobní vlastnosti, ale závisí i na vážnosti a společenském poslání instituce, kterou reprezentuje.“ ...a uzavírá: „Učitel, který nemá autoritu, ničemu své žáky nenaučí.“ (Holoušová In: Kohout, 2002, s. 60)

- Nelze opomenout důležitost **komunikace**, dle D. Holoušové: *„Označuje se tak schopnost navazovat správné vzájemné vztahy s žáky. Tato problematika mezilidských vztahů mezi učitelem a žákem obsahuje schopnosti (dovednosti) verbální i nonverbální.“ (Holoušová In: Kohout, 2002, s. 60)*

2.3 Ideální žák 1. stupně ZŠ

Opět se zabýváme pouze představou. Kdybychom shrnuli všechny požadavky, které by měl žák splňovat, byl by to dlouhý soupis sestávající z různých dokumentů a nároků všech těch, kteří přišli do kontaktu se žákem a v nějaké míře se podílejí na jeho výchově a vzdělávání. Je vůbec možné, aby dítě splnilo všechny nároky, které jsou na něj kladeny?

V pedagogické praxi se čím dál častěji setkáváme s dětmi, které více, či méně vybočují z „běžné normy“.

3 KRITÉRIA HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

Stanovení kritérií hodnocení u žáků se speciálními potřebami není snadné. Definovat poruchy dle poznatků zahrnujících příčiny a projevy už sice dokážeme, měli bychom se ale vyhnout škatulkování. Projevy jednotlivých poruch se můžou individuálně lišit. I v diagnostice nelze stanovit jednoznačná kritéria, jednak přibývají diagnózy, a také je potřebné zahrnout i faktory, kterými může být např. nezralost dítěte, prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, určitě rodinné zázemí, nevhodné metody výuky, momentální stav vyšetřovaného dítěte atd.

Kritéria hodnocení by měla respektovat na jedné straně specifickou poruchu, na straně druhé vzdělávací cíle instituce, ve které je žák vzděláván. (Zelinková, 2009, s. 51)

Dětem se speciálními potřebami by měla být věnována větší pozornost i ohledně hodnocení, protože již skutečnost, že jsou jiné a vymykají se normalitě, je stěžejní a těžká situace, s kterou se mají vyrovnat. Než začneme hodnotit, měli bychom si uvědomit, jak významně můžou hodnotící metody děti dál ovlivnit a jak hluboce se podepíší na dalším vývoji dětí a jejich postoji k učení. (Zelinková, 2009, s. 215)

Jak je již uvedeno výše, tyto děti potřebují více tolerance a individuální přístup. Poruchy jsou převážně vrozené, tyto děti je nedokážou samy ovlivnit, nemůžou za ně a i metody práce a hodnocení jsou odlišné od metod využívaných obecně.

Tyto metody vycházejí z následovných zásad:

- 1) Ve **vysvětlení** všem zúčastněným, tj. rodičům, spolužákům, všem vyučujícím pedagogům, že žák potřebuje jiný způsob hodnocení, také v **objasnění**, proč ho potřebuje. Široká veřejnost problematiku zná v současnosti víc, než v minulosti, požádat o pomoc těmto dětem, vyzvedávat a oceňovat i jiné kvality a oblasti než schopnosti k učení. (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2008, s. 7)
- 2) **Nevystavovat dítě činnostem, ve kterých nebude podávat optimální výkon**, tj. např. zdlouhavé přepisování u dětí s dysgrafií, hlasité čtení před třídou u dětí s dyslexií atd.
- 3) Měli bychom vycházet ze závěrů vyšetření školního psychologa a speciálního pedagoga, popř. z Individuálního vzdělávacího plánu, **metody přizpůsobit individuálně každému dítěti** dle jeho poruchy. Dále rozlišovat specifické

problémy od nspecifických, rozpoznat vědomosti a dovednosti nezkresleně, tj. rozeznat chyby, které jsou způsobené obtížemi vrozenými.

- 4) **Oceňovat** snahu dítěte, **chválit** za osobní pokroky a vyzvedávat to, v čem dosahuje úspěchy, **podporovat** motivaci k další činnosti. (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2008, s. 8)
- 5) U klasifikace a hodnocení vycházet z toho, co dítě zvládlo vypracovat a **hodnotit pouze co stačilo**. V žádném případě **nesrovnáváme** odvedenou práci s ostatními dětmi.
- 6) **Neporovnávat** výkony s výkony žáků s poruchami mezi sebou.
- 7) Každé **zkoušení** je pro děti s poruchami zátěží projevující se strachem z neúspěchu, jeho možnosti jsou omezeny, nezapomínejme, že i tento faktor působí na výkon.
- 8) Dítě by mělo mít k dispozici **korekční pomůcky**, na které má nárok.
- 9) Zajistit dítěti, jak je možné, **nápravu těžkostí**, porucha se sama neupraví, musí se pracovat na jejím zmírnění.
- 10) Ostatní učitelé dítěte by měli být dostatečně informovaní, **spolupráce a jednotnost v toleranci hodnocení** by měla být dodržována všemi zainteresovanými vyučujícími. (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2008, s. 9)
- 11) **Využívat možnosti** dané zákony a vyhláškami, metodickými pokyny atd.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanovuje o jaké podpůrné opatření a prostředky potřebné k vzdělávání se jedná. Jde o využití všech možných a dostupných speciálně pedagogických, pedagogických metod, přístupů a postupů, které by měly odpovídat individuálním potřebám žáků. Zde je zahrnut i způsob výuky, který umožňuje kompenzaci, rehabilitaci, použití speciálních učebních pomůcek, rovněž poskytování speciálně pedagogických služeb, asistenci pedagoga, zohlednění snížením počtu žáků ve třídě. (vyhláška č. 73/2005 Sb.,)

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) vymezuje terminologii a žáky se speciálními potřebami rozlišuje:

- osoby se zdravotním postižením,
- osoby se zdravotním znevýhodněním,

- osoby se sociálním znevýhodněním.

Osoby se zdravotním postižením

- a) mentálně postižení,
- b) tělesně postižení,
- c) zrakově postižení,
- d) sluchově postižení,
- e) s vadou řeči,
- f) postižení více vadami,
- g) s autismem,
- h) s vývojovými poruchami učení nebo chování.

Osoby se zdravotním znevýhodněním

- a) zdravotně oslabení,
- b) dlouhodobě nemocní,
- c) s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování vyžadujícími zohlednění.

Osoby se sociálním znevýhodněním

- a) pocházející z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením,
- b) ohrožené sociálně patologickými jevy,
- c) s nařízením ústavní výchovy,
- d) azylanti.

Nadaní žáci mají nárok na vytváření podmínek pro jejich rozvoj, které vyplývají ze zákona.

Cizinci mají nárok na bezplatnou přípravu potřebnou k začlenění do základního vzdělávání s výukou českého jazyka. (zákon č. 561/2004 Sb.,)

3.1 Individuální vzdělávací plán

Pokud dítě netrpí závažnější poruchou učení nebo chování, náleží mu odpovídající péče, tedy mluvíme o uplatňování jiných metod, postupů, způsobů hodnocení. Žák má nárok na používání kompenzačních pomůcek, vycházíme z individuálních potíží jednotlivců. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 169)

Východiskem práce učitele se žáky se závažnějšími poruchami je individuální vzdělávací plán. Jeho význam spočívá v umožnění žákovi pracovat podle schopností, jeho vlastním tempem. Je pomůckou pro učitele i dítě. Individuální vzdělávací plán je přizpůsoben úrovni jednotlivce, kterému je určen, zdrojem k plánování aktivit, k hodnocení žáka. Spolutvůrci IVP jsou učitelé, žák, rodiče, speciální pedagog, kteří zodpovídají za výsledky při úpravě narušených schopností. Plán se může upravovat podle dosažených výsledků. (Zelinková, 2001, s. 172)

3.2 Hodnocení žáka se speciálními potřebami

Splňovat normy, cíle a požadavky standard daných vzdělávacím programem u žáků se speciálními potřebami je ještě náročnější než u běžných žáků. Posuzovat, do jaké míry plní žák dle svých možností učební plány lze posuzovat z hlediska požadavků konkrétního učitele, konkrétních cílů, kritérií. Pokrok žáka lze vysledovat vzhledem k jeho vlastnímu růstu, jeho osobními pokroky, které však mohou být ovlivněny např. biologickým, sociálním a psychologickým zráním a je těžké rozlišit, jestli je způsoben učením. (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 53)

Jak tedy hodnotit? Osvědčeným způsobem hodnocení v případě těchto žáků je zaměření na pochvalu. Srážet jejich sebevědomí špatnými známkami lze nahradit slovním hodnocením. Pro tyto děti je důležitý dostatek času, či redukce množství ověřovaných konkrétních vědomostí. Důležité je stanovit jasná a srozumitelná kritéria dle IVP nebo zohlednění, ověřovat, zda jim dítě rozumí, povzbuzovat, krok za krokem dle potřeby vysvětlovat.

Naším záměrem by mělo být vychovávat osobnosti, které dokáží:

- spojovat poznatky a zkušenosti,
- řešit problémy,
- překonávat překážky,
- sdílet své názory,
- naslouchat ostatním,
- plánovat,
- spolupracovat,

- důvěřovat si,
- být zodpovědným za své činy. (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí, Mazehová, Kouřilová, 2005, s. 81)

Nehledět tedy pouze na výkony dětí v oblasti učení. Škola a s ní spojená klasifikace jsou prioritními v určitých časových obdobích, život ale není jen vzdělávací instituce. Na straně druhé, proč by škola nemohla být místem, kde se žáci, pedagogové i rodiče cítí v bezpečí. Kde nikdo není brán jen posuzováním úspěšnosti ve výkonu.

3.3 Začít spolu

Krejčová, Kargerová (2011, s. 13) uvádí: *„Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“*

Uvedený program je stylem výuky, ve kterém jsou zahrnuty poznatky pedagogických a psychologických věd, které se v průběhu let osvědčily. Zaměřuje se na individuální přístup k dítěti, pozornost je věnována dětem se speciálními potřebami, je tedy programem, kterého stěžejní myšlenkou je humanistický přístup k dítěti. Podporuje rozvoj rysů osobnosti potřebných k uplatnění v současné společnosti, která se rychle mění, ale zároveň vychází z hodnot, které přetrvávají.

Skutečnosti, se kterými se jedinec dnes v první řadě vyrovnává, jsou rychlé změny a velké množství informací. Měl by se tedy naučit změny přijímat a z informací vybírat pouze podstatné, kriticky je zhodnotit a nést za svou volbu a rozhodnutí zodpovědnost. Nevyhýbat se problémům, ale naopak, problémy odkrývat, uvědomovat si je, pojmenovat a aktivně řešit. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 14)

3.3.1 Východiska

Východiska, která určují ideu uvedeného programu, mají původ v humanistických a demokratických přístupech podporujících reformu českého školství, oprošťují ho stigmat přístupů přetrvávajících dlouhou totalitní dobu, kdy škola byla pojmána jako instituce používající direktivu, bezmeznou nařizovací a donucovací autoritu, manipulaci. Získávání vědomostí a dovedností bylo podmíněno drilem bez vnitřní motivace a dosahování výsledků podléhalo především vnější kontrole. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 17)

3.3.2 Prostředí výuky

Výuka probíhá v sociálním prostředí, kde při určování pravidel a kritérií spolupracují děti úměrně svému věku s učitelem. Pravidla jsou postupně doplňována souběžně se zráním žáků, tj. adekvátně k jejich vývoji psychickému, fyziologickému, sociálnímu atd. Úmluva mezi žáky a učitelem se zakládá na úctě, toleranci a vzájemném respektu. Spoluúčast tvoření pravidel předpokládá, že každý spolutvůrce kritériím – pravidlům rozumí, tudíž je schopen si je zvnitřnit, plnit je a nést za ně zodpovědnost. Učitel již není jediným ukazatelem a kontrolorem, pouze dohlíží a poukazuje, pokud žák překročí hranice. Děti se časem naučí řešit problémy samy. Vnější kontrola se postupně proměňuje ve vnitřní sebekontrolu, sebeřízení a sebehodnocení. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 55)

Pravidla se postupem času doplňují souběžně se zráním dětí, je vhodné dodržovat srozumitelnost přiměřenou k věku a formulace by měla být v podobě pozitivního doporučení, vyhnout se zákazům a příkazům. Při porušování je vhodné navázat s dítětem dialog a nechat ho samotné situaci vyhodnotit a domluvit se na nápravě, samozřejmě přijatelné. Dítě se snažíme povzbudit a navést ke změně chování. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 57)

3.3.3 Podnětné prostředí

Děti jsou vedené ke spolupráci, která vychází z předpokladu respektování individuality každého spolužáka. Společná práce je podporována také prostředím třídy. Uspořádání prostoru podněcuje jednak možnost práce samostatné, ale hlavně skupinové, při které se děti přirozeně učí od jiných to, co neumí či neznají.

V programu *Začít spolu* mluvíme konkrétně o tzv. centrech aktivit. Každé centrum aktivit se zabývá svou oblastí, je zaměřeno na určitý vyučovací předmět. V 1. až 3. třídě je to Matematika, Český jazyk, Prvouka, Pracovní činnosti, Výtvarná výchova. V 4. a 5. třídě patří mezi vyučované předměty Matematika, Český jazyk, Přírodověda, Vlastivěda, Pracovní činnosti, Výtvarná výchova. Pokud vyučující učí ve své třídě cizí jazyk, může ho také do center aktivit zahrnout. Předměty Hudební výchova a Tělesná výchova jsou z organizačních důvodů nevhodné k zařazení do tohoto typu výuky.

Volba rozdělení center aktivit spočívá v možnostech a výběru učitelem, jakým způsobem učební látku rozloží, kolik center vytvoří a jak často.

Co by učitel neměl zanedbat je rozmanitost, podnětnost prostředí, dostatek pomůcek, materiálů, volnost pohybu při samostatné práci, dostatečný čas. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 71)

3.3.4 Učitel

Role učitele tedy ve způsobu výuky s prvky programu *Začít spolu* spočívá v zabezpečení podnětného prostředí, podporujícího formu individuálního a kooperativního vzdělávání, zabezpečení pravidel ve spolupráci s dětmi, dohled nad dodržováním pravidel, připomíná zodpovědnost za jakékoliv jednání. Učitel se staví do role průvodce a rádce při vzdělávání.

3.3.5 Žák

Žák je aktivním spoluúčastníkem vzdělávání, rozvíjí individuálně své poznávací schopnosti, je brán jako samostatně myslící a vyvíjející se osobnost. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 18)

3.3.6 Rodina žáka

Rodiče jsou cenným zdrojem informací o dítěti, snahou učitele by mělo být navázání důvěrné spolupráce. Obeznamit rodiče s formami a metodami výuky, kritérii hodnocení, zasvětit je do procesu za účelem porozumění při vzájemné komunikaci, tj. mezi učitelem, žákem a rodiči. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 23)

Pro rodiče znamená uvedený styl výuky, že jsou účastníky vzdělávání, mají právo zasahovat dle svých kompetencí do vzdělávání, využívat možnost komunikace a podílet se na stanovování vzdělávacích cílů a na tvorbě individuálních plánů svého dítěte.

3.3.7 Portfolio žáka

Portfolio žáka obsahuje zdokumentované žákovy pokroky, tj. jeho práce písemné, testy, pracovní listy, poznámky, výtvarná díla, projekty, sebehodnocení atd.

Záznamy pokroků žáka můžeme rozdělit z hlediska hodnotící funkce a vytvořit portfolia, která dokumentují hodnocení formativní a sumativní:

- 1) **Formativní účel** – poskytuje žákovi průběžnou zpětnou vazbu, zaznamenává různé poznámky, opravy, myšlenky.
- 2) **Sumativní účel** – obsahuje podklady k finálnímu hodnocení tj. testy, písemné práce atd., sebehodnocení. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 114)

3.3.8 Hodnocení žáka směřuje k sebehodnocení

Proces hodnocení probíhá za účasti učitele, žáka a spolupráce s rodiči. V průběhu neformálního hodnocení různými žádoucími prostředky jsou děti hodnoceny průběžně, formativně, a to za využití všech možných verbálních či neverbálních projevů. Děti by měly vědět a cítit, že si je vážíme a dovedeme ocenit jejich snahu a pokroky, i když výsledky nejsou zrovna úplně zdařilé. Dáváme jim svou důvěru, povzbuzujeme a oceňujeme každý úspěch, který je může posílit v sebedůvěře, konkrétně a popisně chválíme. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 113)

V případě chybování taktně upozorníme na chybu, spíš formou jakési připomínky či kontrolní otázky, která dítě navede k přemýšlení, nalezení chyby a její nápravě. Tento způsob, ve kterém žák chybu sám objeví, vyvolává pocity spíše uspokojivé, posilují sebedůvěru, dítě je rádo, že je schopné objevit omyl, z kterého by v budoucnu mohl vyvstat problém, který by ho mohl poškodit, protože by se látku nenaučilo pokud možno správně a pravdivě.

Proces hodnocení, který dítě zažívá společně s učitelem a rodiči vede k rozvíjení autentické osobnosti. Společným odhalováním neúspěchů a úspěchů v učební činnosti je žák přímo účastníkem, který poznává sám sebe. Získává kompetence potřebné k samostatnému posuzování svého vzdělávání a učení, k zaujetí postoje k vlastním výsledkům.

Součástí práce v programu *Začít spolu* je také hodnocení v tzv. hodnotícím kruhu.

3.3.9 Hodnotící kruh

Hodnotící kruh je využíván v závěru práce v centrech aktivit, v závěru týdne a kdykoliv, kdy je potřeba cokoli hodnotit či vyjádřit vlastní názor k jakékoliv situaci, která potřebuje objasnit. Slouží hlavně k hodnocení vlastní práce, žáci sdělují své pocity, názory, vymezují se společně další cíle.

4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 6, NÁMĚSTÍ SVOBODY 930/2

Škola byla otevřena za účasti primátora měst pražských Dr. K. Baxy a místního starosty J. Čecha dne 28. září 1930. Z dochovaných nápisů na portálech dveří se dovídáme, že původně byla školou chlapeckou.

V současnosti je to běžná základní škola se... žáky, vzdělávajících se na 1. a 2. stupni.

Na prvním stupni je již několik let realizován vzdělávací program *Začít spolu* a jeho prvky jsou pravidelně začleňovány do výuky:

- **Ranní kruh:** Učitel společně s dětmi sedí v kroužku. Probíhá tzv. ranní probouzení, děti si sdělují zážitky, obeznamují se s denním plánem výuky.
- **Gramotnost – společná práce:** Děti se učí buď klasickou frontální metodou, hojně se využívají didaktické pomůcky, didaktické hry nebo žáci mohou pracovat ve dvojicích, či ve skupinách, jedná se o učební aktivity, kdy třída pracuje na společném zadání.
- **Centra aktivit:** Obsah práce dětí v centrech aktivit je uváděn již v podkapitole 3.4. Pouze je nezbytné připomenout, že výchozí dovedností výuky této formy skupinové organizace je právě hodnocení spolupráce a sebehodnocení. Děti se učí hodnotit své spolužáky a sami sebe.

4.1 Koncepce školy

Budoucí koncepcí rozvoje příspěvkové organizace Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, náměstí Svobody 2, vychází ze záměrů využít všechny silné stránky školy, mezi které uvedený vzdělávací program patří.

Ve vzdělávací a výchovné oblasti je prvořadým úkolem školy poskytnout žákům kvalitní základ vzdělání. Spočívá v realizaci:

- **kvalitní výuky a vzdělávání** – tradiční i alternativní,
- vedení žáků ke slušnému a zodpovědnému chování laskavou přísností,

- **k odbornému ohodnocení** (ve smyslu doporučení k využívání formativního hodnocení dle poslední zprávy OECD) – hodnocení spravedlivé a motivační dle kritérií s důrazem na sebehodnocení,
- **dosahování co nejlepších vzdělávacích výsledků žáků** – individuálním přístupem k žákům (dosahování maxima, přihlížení k vzdělávacím potřebám žáků se speciálními potřebami, zkvalitňování vnitřních evaluačních nástrojů),
- **podněcování aktivity a zájmů dětí různými formami** – vnitřní diferenciací ve výuce, individualizací v činnostech, soutěžích, kroužcích.

Škola je rovněž otevřená spolupráci se zákonnými zástupci formou otevřeného partnerství, také jsou navazovány vztahy s odbornou veřejností apod.

Vedení školy dbá o zvyšování odbornosti pedagogických pracovníků, na jejich kvalifikaci, usiluje o umožnění projevovat otevřeně své názory k záležitostem školy.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POPIS VÝZKUMU

V praktické části se budeme věnovat objasnění problematiky hodnocení žáků se speciálními potřebami v běžné škole, a to v Základní škole a Mateřské škole náměstí Svobody 930/2 v Praze 6. Teoretické poznatky budou využity ke zjištění postojů a názorů respondentů, kteří byli cíleně osloveni. Analýza rozhovorů a výsledky dotazníku budou vyhodnoceny a posléze porovnávány ve sledovaných oblastech i ve zkoumaných rovinách.

5.1 Vymezení výzkumného cíle

V teoretické části se zabýváme hodnocením všeobecně, vysvětlujeme pojmy, které poskytnou východiska k části praktické, ve které se zaměříme konkrétně na:

- 1) hodnocení, školní hodnocení,
- 2) hodnocení a jeho funkce,
- 3) hodnocení jako postoj, věcné hodnocení,
- 4) hodnocení formativní a sumativní,
- 5) kritéria hodnocení,
- 6) hodnocení z hlediska objektivit,
- 7) hodnocení jako vyjádření vědomostí a dovedností (kompetencí),
- 8) pochvalu,
- 9) trest,
- 10) sebehodnocení,
- 11) osobnost pedagoga,
- 12) osobnost žáka.

V souvislosti se složením žáků navštěvujících ve školním roce 2014/2015 1. stupeň uvedené základní školy byl v průběhu této doby uskutečněný výzkum, úkolem kterého je nastíněnou problematiku rozkrýt za účelem zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu instituce. V současnosti zaznamenáváme narůstající počet žáků, kteří mají nárok

na speciální péči a integraci do běžných škol, zvyšují se požadavky všeobecně od všech zainteresovaných.

Vycházíme ze skutečného a aktuálního stavu vzdělávajících se žáků, stavy o počtech žáků jsou upřesněny v záznamu z vlastního šetření autora, tabulka slouží k orientaci a k přiblížení situace v místě výzkumu:

Tabulka 1: Přehled stavu žáků

Třída	Integrovaní žáci (IVP) z celkového počtu žáků třídy	Integrovaní žáci (IVP), žáci nadaní z celkového počtu žáků třídy	Zohlednění žáci z celkového počtu žáků třídy	Cizinci z celkového počtu žáků třídy	Žáci z bilingvních rodin z celkového počtu žáků třídy	Celkem žáků třídy
I. A	-	-	-	1	1	25
I. B	-	-	-	1	5	27
I. C	-	-	1	2	2	27
II. A	3	-	3	1	7	24
II. B	-	-	-	3	4	22
II. C	-	-	-	-	4	18
III. A	2	-	4	1	-	29
III. B	1	-	5	2	2	26
IV. A	5	-	1	1	4	24
IV. B	1	-	3	2	2	23
IV. C	1	-	3	-	1	23
V. A	1	-	3	2	3	20
V. B	-	-	4	4	2	24
V. C	1	-	7	1	1	25
Celkem žáků z celkového počtu žáků 1. stupně	16	-	34	21	38	338

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Dotazníková sonda mapuje názory zákonných zástupců, škola dbá na spolupráci s rodiči, naslouchá jejich názorům, přihlíží k požadavkům, návrhům, které vzešly z porad zástupců tříd z řad rodičů. Dotazník byl určen pro zákonné zástupce žáků 1. stupně uváděné školy.

První skupinu respondentů, kteří poskytli rozhovory, zastupují pedagogičtí pracovníci – učitelé 1. stupně, výchovný poradce, školní speciální pedagog. Jejich názory poskytují vhled do oblasti hodnocení z hlediska kompetencí dle zařazení zaměstnance.

Záměrně byla vybrána skupina žáků se speciálními potřebami z 5. třídy, u těchto žáků lze předpokládat, že již dokáží formulovat své názory. Od rodičů byl vyžádán informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru vedeného speciálním pedagogem školy.

Analýza dat získaných z rozhovorů a dotazníku poslouží k hlubšímu porozumění problematice hodnocení, jak jí vnímají zainteresovaní, tj. žáci, učitelé a rodiče – zákonní zástupci žáků.

5.2 Otázky a hypotézy

Výzkumné šetření podléhá formulaci výzkumného problému na základě ideového plánu, teoretického poznání, tj. předcházející teoretické poznatky jsou shrnuty do výše uvedených dvanácti okruhů - dílčích výzkumných otázek. (Miovský, 2006, s. 122)

Dílčí výzkumné otázky obsahující sledované pojmy budou operacionalizovány, poslouží jako podklad pro:

- 1) otázky do dotazníku pro zákonné zástupce,
- 2) scénář rozhovorů s pedagogickými pracovníky,
- 3) scénář rozhovorů s žáky se speciálními potřebami.

Operacionalizace otázek k dotazníku pro rodiče, k rozhovorům s pedagogickými pracovníky, k rozhovorům s žáky se speciálními potřebami:

Tabulka 2: Operacionalizace otázek

	Dotazníková sonda pro zákonné zástupce žáků	Otázky pro pedagogické pracovníky školy	Otázky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
1. Hodnocení			
školní hodnocení	-	Co si představujete pod pojmem hodnocení?	-
2. Funkce hodnocení			
a) motivační	-	(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	-
b) informační	-		-
c) regulační	-		-
d) výchovná	-		-
e) prognostická	-		-
f) diferenciací	-		-
3. Hodnocení jako postoj nebo věcné hodnocení			
a) bezděčné	-	(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	-
b) záměrné	-		-
4. Hodnocení (průběžné a finální)			
a) formativní	-	Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?	Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu? Nebo se stydíš? Koho požádáš? Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

b) sumativní	-	Považujete sumativní hodnocení za objektivní?	Stojíš o dobré známky?
5. Kritéria hodnocení			
a) norma	-	Používáte při hodnocení žáků s SP jiná kritéria nebo stejná jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?	-
b) standarda	-		-
c) kritéria stejná pro všechny žáky	Na tzv. zvýhodnění při hodnocení dětí se speciálními potřebami pohlížíte:		Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?
d) kritéria pro žáky s SPU, s IVP			Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?
6. Hodnocení z hlediska objektivity			
a) objektivní	-	Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?	-
b) neobjektivní	-		-
c) spravedlivé	Hodnocení třídního učitele Vašeho dítěte považujete za:		Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?
d) nespravedlivé			

7. Hodnocení jako vyjádření vědomostí a dovedností (kompetencí)			
a) známkou	Kdybyste si mohl/a vybrat způsob hodnocení, tak zvolíte: Třídní učitel Vašeho dítěte používá k hodnocení:	Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?	Jsi spokojen/a s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?
b) slovní hodnocení			
c) kombinace známky a slovního hodnocení			
8. Pochvala	-	(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	Jsi rád/a, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?
9. Trest	-	(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?
10. Sebehodnocení	Když zjistíte, že jste udělal/a chybu:	(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké? Znáš svoje přednosti, co umíš dobře či lépe než ostatní?
11. Osobnost pedagoga			
a) typ autoritářský	Vlastní představa pedagoga – učitele, který je kompetentní hodnotit Vaše dítě: Třídní učitel odpovídá Vaší představě kompetentního učitele:	Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?	-
b) typ demokratický a humanista			-
c) nezáleží na typu učitele			-

12. Osobnost žáka			
a) ideální žák	Vaše dítě považujete:	Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?	Myslíš si o sobě, že jsi vzorný/á žák/žákyně? Jaký/á jsi jako žák/žákyně? Jak se vidíš?
b) běžný žák		(Poznámka: doplňující informace z průběhu rozhovoru)	Viz otázky ideální žák výše.
c) žák se speciálními potřebami		Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována např. porucha učení atd., akceptujete tyto odchylky u žáků?	Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

Zdroj: autor práce, 2015

Otázky zodpovězené v dotazníku i v rozhovorech naleznou uplatnění v upřesněných pracovních hypotézách a v cíli práce.

Hypotéza č. 1: Pedagogové, žáci, rodiče a speciální pedagogové se rozcházejí v názorech na hodnocení žáků.

Hypotéza č. 2: Většina rodičů a žáků zaujímá negativní stanovisko k odlišným kritériím hodnocení prospěchu a chování žáků se speciálními potřebami.

5.3 Výzkumné vzorky

Potřebné informace k ujasnění sledovaných cílů práce pocházejí ze tří zdrojů. Analýza jednotlivých vzorků bude zdrojem pro porovnání výsledných poznatků k zadaným hypotézám.

Ve všech zkoumaných vzorcích budou použity empirické metody. První výzkum se opírá o vyhodnocený dotazník, kterého účelem bylo získání odpovědí dobrovolníků z cíleně zvolené skupiny zákonných zástupců žáků 1. stupně ZŠ a MŠ náměstí Svobody 930/2 v Praze 6. Své názory vyjádřilo 76 respondentů.

Realizace výzkumu formou částečně strukturovaného rozhovoru, tj. metody kvalitativní, která byla uplatněna v komunikaci s ředitelkou školy, se šesti pedagogickými pracovníky – učitelkami prvního stupně, výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem bude vypovídat o názorech v oblasti hodnocení z pozice kompetentních zaměstnanců školy.

Částečně strukturovaným rozhovorem se sedmi dětmi se speciálními potřebami z 5. třídy získáme náhled ze strany zohledněných a integrovaných žáků školy.

5.4 Výzkumná metodika

Metodiku výzkumu první části, jedná se o dotazníkovou sondu pro rodiče, konkrétně popisujeme v podkapitole 5.5.

Druhou část výzkumu, rozhovory s pedagogickými pracovníky školy, a třetí část, rozhovory se žáky se speciálními potřebami, realizujeme polostrukturovanými rozhovory. Polostrukturované rozhovory podléhají schématu. Okruhy otázek vycházejí z podstatných poznatků z teoretické části práce. V průběhu rozhovorů klademe doplňující podotázky k upřesnění odpovědí. Otázky zabývající se oblastmi zkoumané problematiky ponechávají možnost volného vyjádření respondentů. Z důvodu zachování autentičnosti k záznamu rozhovorů použijeme diktafon a k vyhodnocení přepis transkripce – opisem zvukového záznamu v příloze diplomové práce.

5.5 Dotazníková sonda pro rodiče

První část se bude zabývat průběhem a výsledky dotazníkové sondy pro zákonné zástupce žáků.

Výzkumná metodika - dotazníková sonda pro rodiče

Nejrychlejším způsobem získávání informací je dotazník. Informace k tématu byly shromažďovány metodou sběru dat dotazníkem on – line. Dotazník (Pozn. kombinace odpovědí výběrových a odpovědi dichotomické.), byl určen pro rodiče žáků 1. stupně Základní školy a Mateřské školy náměstí Svobody 930/2 v Praze 6. Vyplnění bylo založeno na dobrovolnosti. Jednalo se spíše o dotazníkovou sondu, která do problematiky hodnocení zasvěcuje zákonné zástupce žáků.

Získané informace mohou být použity jako zpětná vazba pro školu k tvorbě, či úpravě ŠVP, školního řádu, k evaluaci školy.

Odkaz na anonymní dotazník byl umístěn na stránkách školy, konkrétně na stránkách jednotlivých tříd. Přístup na stránky tříd je zabezpečen přihlašovacími kódy žáků. Výzkum probíhal v průběhu měsíce února a března roku 2015. Do průzkumu se zapojilo 76 respondentů, o kterých nebyly zaznamenány žádné údaje. Otázky korespondovaly s teoretickými východisky diplomové práce.

Obrázek 1: Grafické znázornění počtu odpovědí za den



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní dotazníkové šetření)

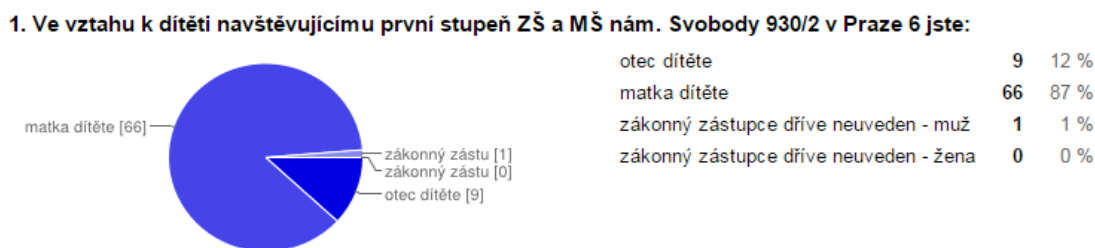
Výsledky výzkumu z dotazníkové sondy pro rodiče

Shrnutím jednotlivých odpovědí z dotazníkové sondy pro zákonné zástupce žáků 1. stupně uváděné základní školy budeme získávat informace k ujasnění zadaných výzkumných cílů práce.

Otázky č. 1 a 2 jsou otázkami upřesňujícími vztah zákonného zástupce k dítěti a ke škole. Z odpovědí na první otázku z grafického zobrazení vyčteme, že zákonnými zástupci, kteří se podílí o své zkušenosti a názory se školou jsou v největším počtu zastoupeny skupinou matek žáků:

Otázka č. 1: Ve vztahu k dítěti navštěvujícímu první stupeň ZŠ a MŠ náměstí Svobody 930/2 v Praze 6 jste?

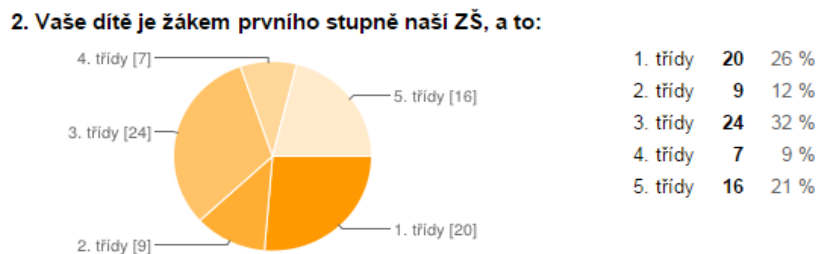
Obrázek 2: Grafické znázornění otázky č. 1



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Otázka č. 2: Vaše dítě je žákem prvního stupně naší ZŠ, a to?

Obrázek 3: Grafické znázornění otázky č. 2



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

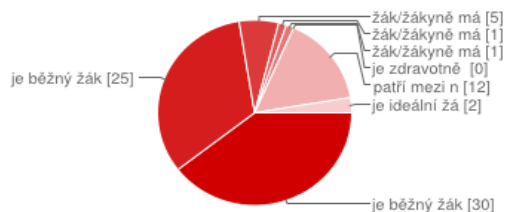
V největším počtu jsou zastoupeni rodiče ze třetích tříd, následuje třída první a v nejmenším počtu zaznamenáváme odpovědi zákonných zástupců ze čtvrtých tříd, které o dva hlasy převyšuje účast tříd druhých. Optimisticky vyhlíží solidní výsledek v zastoupení pátých tříd.

S výzkumnou otázkou **osobnost žáka** souvisí následující dotaz. V odpovědích se promítá vnímání dětí rodiči, dotázaní sdělují svůj pohled na vlastní dítě.

Otázka č. 3: Vaše dítě považujete?

Obrázek 4: Grafické znázornění otázky č. 3

3. Vaše dítě považujete:



je běžný žák/žákyně	30	39 %
je běžný žák/žákyně se svými osobitými vlastnostmi	25	33 %
žák/žákyně má diagnostikované spec. poruchy učení	5	7 %
žák/žákyně má diagnostikované spec. poruchy chování	1	1 %
žák/žákyně má diagnostikované spec. poruchy učení a chování	1	1 %
je zdravotně postižený/á žák/žákyně	0	0 %
patří mezi nadané žáky/žákyně	12	16 %
je ideální žák/žákyně	2	3 %

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

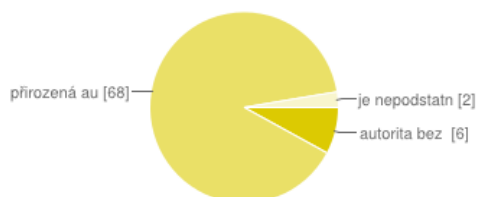
Za ideálního žáka jsou považovány děti dvě. Otázkou zůstává, o jaké představě tyto úsudky vypovídají. V rozporu s realitou je počet žáků, které uvádí rodiče jako nadané (viz Tabulka 1). S osobitými vlastnostmi u svých dětí počítá dvacet pět rodičů, třicet dětí spadá do oblasti běžného žáka. K žákům se specifickými poruchami učení a chování je uvedených celkem sedm odpovědí.

Otázky č. 4 a 5 vychází z představ respondentů o ideálním pedagogovi.

Otázka č. 4: Jaká je vaše představa pedagoga – učitele, který je kompetentní hodnotit Vaše dítě?

Obrázek 5: Grafické znázornění otázky č. 4

4. Vlastní představa pedagoga - učitele, který je kompetentní hodnotit Vaše dítě:



autorita bez diskuse, co řekne učitel platí, učitel se všemi pravomocemi ve vztahu k žákům	6	8 %
přirozená autorita vyplývající z odborných, povahových a charakterových vlastností učitele, humanista a demokrat	68	89 %
je nepodstatné, jaký je učitel, hlavně, ať naučí	2	3 %

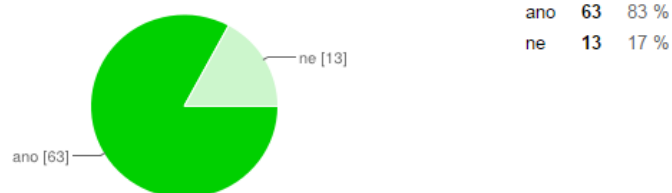
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z odpovědí vyplývá, že o osobnost učitele nejví zájem dva rodiče. Direktivní přístup učitele vyžaduje pouze šest respondentů, šedesát osm dotázaných pojímá osobnost učitele jako přirozenou autoritu, která je upevněná povahovými, odbornými a charakterovými vlastnostmi s humanistickým a demokratickým směřením.

Otázka č. 5: Třídní učitel Vašeho dítěte odpovídá Vaší představě kompetentního učitele?

Obrázek 6: Grafické znázornění otázky č. 5

5. Třídní učitel Vašeho dítěte odpovídá Vaší představě kompetentního učitele:



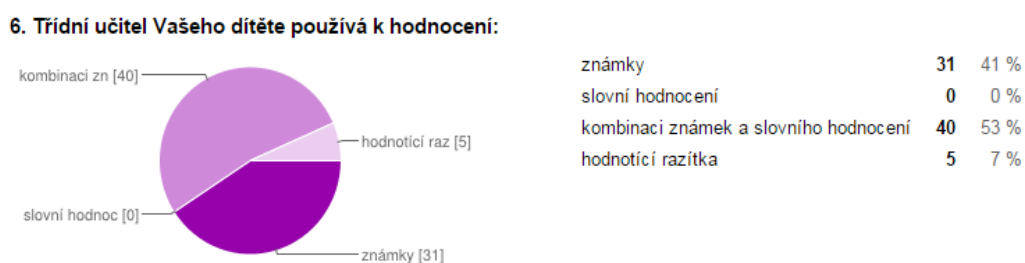
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Získali jsme šedesát tři kladných odpovědí. Záporně odpovědělo třináct dotázaných.

V otázkách č. 6 a 7 sledujeme názor na **hodnocení z hlediska vyjádření vědomostí a dovedností**.

Otázka č. 6: Třídní učitel Vašeho dítěte používá k hodnocení?

Obrázek č 7: Grafické znázornění otázky č. 6

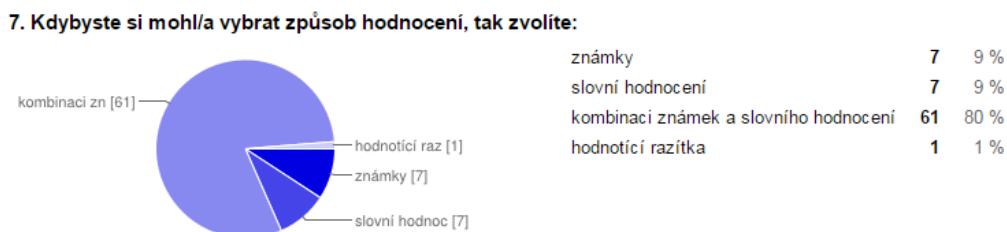


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pět respondentů uvádí hodnotící razítka, tento způsob hodnocení je v uvedené škole využíván v prvním a druhém ročníku. Ve třetím až pátém ročníku přibývá hodnocení známkou, k této variantě se přiklání třicet jedna zákonných zástupců. Největší počet pedagogů, tj. čtyřicet, využívá možnost kombinace známek a slovního hodnocení.

Otázka č. 7: Kdybyste si mohl/a vybrat způsob hodnocení, tak zvolíte?

Obrázek 8: Grafické znázornění otázky č. 7



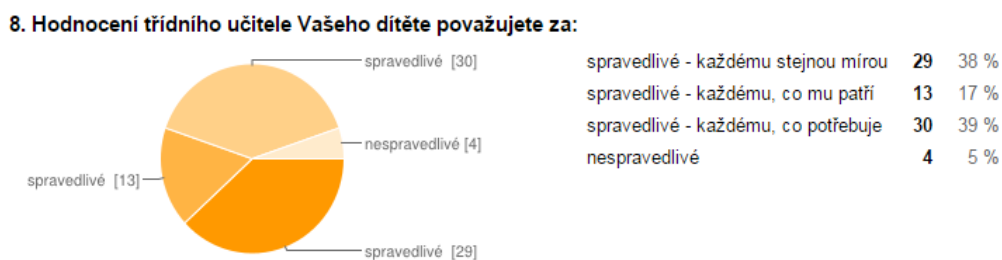
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

U hodnotících razítek jako možnosti hodnocení je poznamenán jeden respondent. Pouze známky nebo pouze slovní hodnocení volí stejný počet rodičů. Volba kombinace známek a slovního hodnocení náleží skupině nejpočetnější, tj. tento způsob upřednostňuje šedesát jedna rodičů.

K hodnocení z hlediska objektivity byla směřována otázka č. 8.

Otázka č. 8: Hodnocení třídního učitele Vašeho dítěte považujete?

Obrázek 9: Grafické znázornění otázky č. 8



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

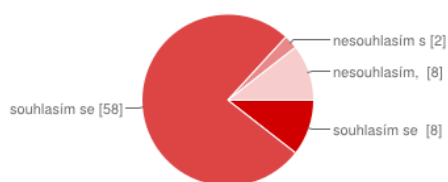
S nespravedlivým hodnocením se setkávají čtyři respondenti. S názorem, že každý má dostávat co si zaslouží a co mu patří, souhlasí třináct zákonných zástupců. Za spravedlnost, kdy má každý dostávat stejnou mírou, považuje za správné dvacet devět rodičů a s tvrzením, že každý potřebuje něco jiného, se identifikovalo třicet rodičů.

Vyjádřením k výzkumné otázce ohledně **kritérií hodnocení** lze považovat zodpovězení dotazu č. 9.

Otázka č. 9: Na tzv. zvýhodnění při hodnocení dětí se speciálními potřebami (dětí s poruchami učení a chování, zdravotně postižení, nadané děti) pohlížíte?

Obrázek 10: Grafické znázornění otázky č. 9

9. Na tzv. zvýhodnění při hodnocení dětí se speciálními potřebami (dětí s poruchami učení a chování, zdravotně postižení, nadané děti) pohlížíte:



souhlasím se zvýhodněním, moje dítě patří do této skupiny	8	11 %
souhlasím se zvýhodněním, i když moje dítě nepatří do této skupiny	58	76 %
nesouhlasím se zvýhodněním, i když moje dítě patří do této skupiny	2	3 %
nesouhlasím, nevidím důvod, proč by některé děti měly být zvýhodněny při hodnocení	8	11 %

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

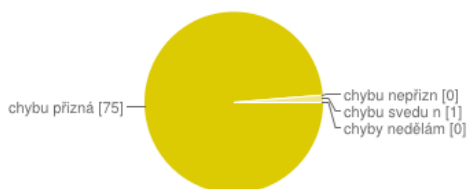
Se zvýhodněními kritérii hodnocení pro žáky se speciálními potřebami souhlasí padesát osm rodičů, i když jejich dítě do této skupiny nepatří. Osm rodičů, kterých děti patří do uvedené skupiny, souhlasí se zvýhodněním. Dva respondenti, kteří jsou rodiči dětí se speciálními potřebami, nesouhlasí s jinými kritérii. Zbýlých osm zákonných zástupců nesouhlasí se zvýhodněními kritérii pro žádné žáky.

K **sebehodnocení** se váže otázka č. 10.

Otázka č. 10: Když zjistíte, že jste udělal/a chybu?

Obrázek 11: Grafické znázornění otázky č. 10

10. Když zjistíte, že jste udělal/a chybu:



chybu přiznám, omluvím se a snažím se ji napravit	75	99 %
chybu nepřiznám	0	0 %
chybu svedu na někoho jiného	1	1 %
chyby nedělám	0	0 %

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pouze jeden respondent přiznává, že chybu svede na někoho jiného. Žádný respondent se nepovažuje za bezchybného, či chybu nepřiznává. Až sedmdesát pět zákonných zástupců se ztotožňuje s tvrzením, že pokud udělají chybu, přiznají ji a snaží se ji napravit.

Shrnutí výsledků výzkumu z dotazníkové sondy pro rodiče

Shrnutí k výzkumné otázce č. 5 – kritéria hodnocení: Většina rodičů zastává názor, který pohlíží na zvýhodněná kritéria hodnocení žáků se speciálními potřebami kladně.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 6 – hodnocení z hlediska objektivity: Zákonní zástupci s převahou jednoho hlasu volí tvrzení o spravedlnosti s individuální potřebou jedince. Přetrvává však i názor, že každý jedinec by měl dostávat vše stejnou mírou, každý stejně.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 7 – hodnocení jako vyjádření vědomostí a dovedností (kompetencí): Výsledkem šetření je upřednostnění kombinovaného hodnocení.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 10 – sebehodnocení: Dotázaní respondenti většinou dokáží chybu přiznat, omluvit se a chybu napravit.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 11 – osobnost pedagoga: Pro zákonné zástupce je většinou přijímán učitel s přirozenou autoritou vyplývající z povahových, odborných a charakterových vlastností, demokrat, humanista.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 12 – osobnost žáka: Nejvíce rodičů považuje své dítě za běžného žáka.

5.6 Rozhovory s pedagogickými pracovníky školy

V druhé části se budeme věnovat názorům pedagogických pracovníků školy a vyhodnocení rozhovorů.

Výsledky výzkumu z rozhovorů s pedagogickými pracovníky

R – respondent, arabské číslice jsou použity k rozlišení jednotlivých respondentů

R1 – ředitelka školy, učitelka AJ 1. st. ZŠ

R2 – učitelka 1. st. ZŠ, 2. třída (II. A)

R3 – učitelka, 1. st. ZŠ, 3. třída (III. A) – výchovný poradce

R4 – učitelka 1. st. ZŠ, 1. třída (I. C)

R5 – učitelka 1. st. ZŠ, 3. třída (III. B)

R6 – učitelka 1. st. ZŠ, 2. třída (II. B)

R7 – učitelka 1. st. ZŠ, 4. třída (IV. C)

R8 – školní speciální pedagog

Otázka č. 1: Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

Tabulka 3: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 1

Otázka č.	Sledované informace	Má představu	Počet R	Nemá představu	Počet R
1.	vlastní představa ideálního učitele	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni respondenti uvádějí svou představu ideálního učitele.

Otázka č. 2: Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

Tabulka 4: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 2

Otázka č.	Sledované informace	Má představu	Počet R	Nemá představu	Počet R
2.	vlastní představa ideálního žáka	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni dotazovaní mají představu o ideálním žákovi.

Otázka č. 3: Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

Tabulka 5: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 3

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
3.	akceptace odchylek	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Odchylky u žáků akceptují všichni učitelé.

Otázka č. 4: Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

Tabulka 6: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 4

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
4.	chování a školní prospěch jsou ovlivněny odlišnostmi jedince	R2, R3,R4,R5,R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni pedagogičtí pracovníci souhlasí s tvrzením, že chování a prospěch žáků jsou ovlivněny odlišnostmi jedince.

Otázka č. 5: Co si představujete pod pojmem hodnocení?

Tabulka 7: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 5

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
5.	spojení s představou školního hodnocení	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni pedagogičtí pracovníci spojují pojem hodnocení se školním hodnocením, klasifikací nebo slovním hodnocením, hodnocením průběžným, finálním, apod.

Otázka č. 6: Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

Tabulka 8: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 6

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
6.	zohledněná kritéria pro žáky se speciálními potřebami používá	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni dotázaní při hodnocení žáků se speciálními potřebami používají zohledněná kritéria.

Otázka č. 7: Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

Tabulka 9: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 7

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
7.	pedagogové mají představu o formativním hodnocení	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni respondenti jsou obeznámeni s významem formativního hodnocení.

Otázka č. 8: Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

Tabulka 10: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 8

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet R	Ne	Počet R
8.	kladná nebo záporná odpověď	R5	1	R2, R3, R4, R6, R7, R8	6

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Jeden učitel považuje sumativní hodnocení za objektivní, šest učitelů si myslí, že finální hodnocení objektivní není a je ovlivněno z velké části subjektivitou hodnotícího pedagoga.

Otázka č. 9: Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

Tabulka 11: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 9

Otázka č.	Sledované informace	Hodnocení známkou	Počet R	Slovní hodnocení	Počet R	Kombinace hodnocení	Počet R
9.	preferovaná varianta školního hodnocení	R4	1	R7	1	R2, R3, R5, R6, R8	5

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Hodnocení známkou preferuje jeden respondent. Ke slovnímu hodnocení se přiklání rovněž jeden učitel, největšímu počtu učitelů, celkem pěti, vyhovuje kombinace hodnocení slovního a známkou.

Aktuálně zásadní otázka ohledně volby způsobu hodnocení zodpovězená R1:

„Já bych preferovala slovní hodnocení.“

Srovnání preference způsobu hodnocení ředitelky školy s preferencí podřízených pedagogických pracovníků vypovídá o respektu vedení školy k názoru většiny pedagogů.

Shrnutí výsledků výzkumu - rozhovory s pedagogickými pracovníky

Shrnutí k výzkumné otázce č. 1 – hodnocení (školní hodnocení): Pedagogičtí pracovníci spojují hodnocení se školním hodnocením.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 4 – hodnocení formativní: Učitelé mají povědomí o formativním hodnocení, znají jeho přínos.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 4 – hodnocení sumativní: Většina respondentů považuje finální hodnocení za neobjektivní.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 5 – kritéria hodnocení: Učitelé ve většině používají zvýhodněná kritéria hodnocení pro žáky se speciálními potřebami.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 6 – hodnocení z hlediska objektivity: Pedagogové se shodují, že individualita jedince ovlivňuje hodnocení.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 7 – hodnocení jako vyjádření vědomostí a dovedností (kompetenci): Většina učitelů se přiklání ke kombinaci známek se slovním hodnocením.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 11 – osobnost pedagoga: Všichni dotázaní mají svou vlastní představu o osobnosti pedagoga.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 12 – osobnost žáka, ideální žák: Pedagogové mají svou představu o ideálním žákovi.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 4 – osobnost žáka, žák se speciálními potřebami: Učitelé akceptují žáky se speciálními potřebami.

5.7 Rozhovory se žáky se speciálními potřebami

Rozhovory probíhaly v uvolněné atmosféře v klidu místnosti se školním speciálním pedagogem.

Výsledky výzkumu z rozhovorů se žáky se speciálními potřebami

DR – dětský respondent, arabské číslice slouží k rozlišení respondentů

DR1 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: mírná dysortografie, vysoké nadání

DR2 – dívka, zohledněná žákyně, 10 let

Diagnostika: dyslexie, nerovnoměrný vývoj, porucha pozornosti, vysoké nadání

DR3 – chlapec, zohledněný žák, 11 let

Diagnostika: dyslexie, dysortografie

DR4 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysortografie, dyslexie, bilingvní prostředí

DR5 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysgrafie

DR6 – dívka, cizinka, 12 let

DR7 – dívka, integrovaná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysortografie, dyslexie, dyskalkulie

Otázka č. 1: Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

Tabulka 12: Rozhovory s žáky – otázka č. 1

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
1.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všichni žáci dokáží v případě nesnáží a neporozumění požádat o radu.

Otázka č. 2: Koho požádáš o radu?

Tabulka 13: Rozhovory s žáky – otázka č. 2

Otázka č.	Sledované informace	Učitel	Počet DR	Asistent pedagoga	Počet R	Spolužák	Počet DR
2.	preferovaná osoba	DR1, DR5, DR7	3	DR1, DR2, DR4, DR5, DR7	5	DR3, DR5, DR6, DR7	4

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z tabulky můžeme vyčíst, že děti volí více variant. DR1 volí možnost pomoci od učitele i asistenta pedagoga. DR2 a DR4 upřednostňují asistenta pedagoga, DR3 a DR6 se obrací na spolužáky, DR5 a DR7 využívají všechny nabízené možnosti.

Otázka č. 3: Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

Tabulka 14: Rozhovory s žáky – otázka č. 3

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
3.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Zpětnou vazbou pro pedagoga, který pracuje se žáky, je poznatek, že děti se nestydí požádat o radu.

Otázka č. 4: Stojíš o dobré známky?

Tabulka 15: Rozhovory s žáky – otázka č. 4

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
4.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dotázaní žáci přiznávají, že stojí o dobré známky.

Otázka č. 5: Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

Tabulka 16: Rozhovory s žáky – otázka č. 5

Otázka č.	Sledované informace	Většinou	Počet DR	Částečně	Počet DR
5.	míra porozumění	DR1, DR2, DR6, DR7	4	DR3, DR4, DR5,	3

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Většinu porozumí čtyři žáci, tři uvádějí, že porozumí pouze něčemu nebo částečně.

Otázka č. 6: Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

Tabulka 17: Rozhovory s žáky – otázka č. 6

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
6.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dětští respondenti projevují souhlas, znají důvody jiných kritérií hodnocení.

Otázka č. 7: Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

Tabulka 18: Rozhovory s žáky – otázka č. 7

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
7.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Poznatek, že všichni dotázaní myslí, že jsou hodnoceni spravedlivě, je vnímán kladně.

Otázka č. 8: Jsi spokojen/a s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

Tabulka 19: Rozhovory s žáky – otázka č. 8

Otázka č.	Sledované informace	Hodnocení známkou	Počet DR	Slovní hodnocení	Počet DR	Kombinace hodnocení	Počet DR
8.	preferovaná varianta školního hodnocení	-	-	DR1, DR5, DR7	3	DR2, DR3, DR4, DR6,	4

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Hodnocení pouze známkou je pro dotazované nedostatečné. O slovní hodnocení stojí tři žáci, čtyřem vyhovuje kombinace obou způsobů hodnocení.

Otázka č. 9: Jsi rád/a, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

Tabulka 20: Rozhovory s žáky – otázka č. 9

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
9.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pochvala je pro všechny dotázané děti důležitá.

Otázka č. 10: Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

Tabulka 21: Rozhovory s žáky – otázka č. 10

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
10.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všechny děti uvádí, že trest v nich vyvolává nepříjemné pocity.

Otázka č. 11: Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

Tabulka 22: Rozhovory s žáky – otázka č. 11

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
11.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5	5	DR6, DR7	2

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Své potíže s učením, chováním přiznává pět dětí. Dvě děti neshledávají žádné potíže.

Otázka č. 12: Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

Tabulka 23: Rozhovory s žáky – otázka č. 12

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
12.	kladná nebo záporná odpověď	DR1, DR2, DR3, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všechny děti dokázaly pojmenovat, v čem mají úspěch.

Otázka č. 13: Myslíš si o sobě, že jsi vzorný žák/žákyně?

Tabulka 24: Rozhovory s žáky – otázka č. 13

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
13.	kladná nebo záporná odpověď	DR7	1	DR1, DR2, DR3, DR4, DR6,	5

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

DR5 neuměla posoudit, jestli je vzornou žačkou. DR7 spojuje pojem vzorný žák s poslušností. Pět dětí se nepovažuje za vzorné žáky.

Otázka č. 14: Jaká/jaký jsi jako žák/žákyně, jak se vidíš?

Tabulka 25: Rozhovory s žáky – otázka č. 14

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
14.	dokáže se posoudit	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR6, DR7	7	-	-

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Všechny dotázané děti se dovedou dle svých možností posoudit.

Otázka č. 15: Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

Tabulka 26: Rozhovory s žáky – otázka č. 15

Otázka č.	Sledované informace	Ano	Počet DR	Ne	Počet DR
15.	potýká se s potížemi	DR1, DR2, DR3, DR4, DR5, DR7	6	DR6	1

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pouze jedno dítě nenalézá žádné potíže, které mu znesnadňují práci ve škole, šest dětí potíže přiznává.

Shrnutí výsledků výzkumu - rozhovory s dětmi se speciálními potřebami

Shrnutí k výzkumné otázce č. 4 – hodnocení formativní: Žáci vyžadují zpětnou vazbu, nebojí se požádat o radu.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 4 – hodnocení sumativní: Dětské respondenty přiznávají, že jim z různých důvodů na dobrých známkách záleží.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 5 – kritéria hodnocení stejná pro všechny žáky:
Děti úplně nerozumí zadaným kritériím hodnocení.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 5 – kritéria hodnocení pro žáky se speciálními potřebami: Žáci rozumí, proč jsou některé děti hodnoceny jinak.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 6 – hodnocení z hlediska objektivity: Děti uvádějí, že jsou hodnoceny spravedlivě.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 7 – hodnocení jako vyjádření vědomostí a vědomostí (kompetencí): Převažuje preference kombinovaného hodnocení.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 8 – pochvala: Respondenti jsou rádi chváleni.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 9 – trest: Ve všech dotázaných vyvolává trest nepříjemné pocity.

Shrnutí k výzkumné otázce č. 10 – sebehodnocení: Děti dokáží pojmenovat své přednosti, dovedou popsat i své potíže.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Shrnutí výsledků jednotlivých výzkumů poslouží k závěrečné interpretaci a vyhodnocení zadaných hypotéz, k posouzení splnění cíle práce.

V oblasti školního hodnocení oslovení pedagogičtí pracovníci problematice dostatečně rozumí, znají i funkce hodnocení. Věcnému popisu hodnocení se teprve učí, slovní hodnocení je náročné i na čas. Formování osobností svěřených žáků je každodenním naplňováním práce, učitelé znají význam zpětné vazby, jsou připraveni pomoci a poradit každému, kdo potřebuje. U objektivitu známkování se pozastavujeme nejspíš od doby, kdy byla zavedena klasifikace. Znamka může vypovídat o nabytých znalostech, pokud jsou správně a jednoznačně pokládány otázky v didaktických testech, vhodně nastavená kritéria při hodnocení např. slohových pracích nebo při ústním zkoušení. Žákům, učitelům ani rodičům však nestačí. Hlavním důvodem, proč je slovní hodnocení žádoucí, je porozumění hodnocení práce nebo činnosti většinou za účelem nápravy chyb nebo uspokojení z dobře vykonané práce, která je pochválena. Známek se většina vzdát nechce, důvody můžou být různé, určitě však můžeme říci, že v našich zemích je klasifikace tradicí, které se nelze jen tak vzdát.

Všechny tři skupiny, které se podělily o své názory buď v dotazníku či v rozhovoru, neshledávají problém, pokud jsou děti se speciálními potřebami v hodnocení zvýhodněné. Dokonce i žáci dokáží přiměřeně svému věku akceptovat jinakost.

Představy o ideálním pedagogovi se liší, každý z dotázaných učitelů promítal do ideálu své volby hodnot, které jsou docela vhodně nastaveny a zákonní zástupci jasně volí pedagoga s lidskými vlastnostmi, přirozenou autoritou, vzděláním a demokratickým smýšlením.

Učit zdravému sebevědomí dětí rodičů, kteří byli ze značné části vychovávaní svými rodiči pamatujícími diktaturu ve společnosti, je „během na delší trať“, snad se to u této generace dětí podaří. Budoucnost ukáže, nezbyvá než trpělivě čekat.

Sebehodnocení podléhá znalosti vlastní osobnosti, každý jedinec by v první řadě měl znát své možnosti, poznat svou výjimečnost a rozvíjet své přednosti, rozeznat

i oblasti, ve kterých pokulhá za společností nastavenou normou. V šetření z rozhovorů u žáků jsou již patrné náznaky, že v budoucnu budou schopni dál tyto dovednosti rozvíjet.

Cílem práce je vyzkoumat, podle jakých kritérií hodnotí učitelé 1. stupně své žáky. S určitostí lze konstatovat, že všichni dotazovaní učitelé při hodnocení žáků se speciálními potřebami přihlížejí k individuálním odlišnostem a kritéria zohledňují dle potřeby jednotlivých dětí. Z výzkumu dále vyplynulo, že rozpory v zásadě nenalzááme. Naopak, patrná je shoda názorů ze stran všech tří zkoumaných skupin ohledně způsobu hodnocení, představách pedagogů v zohledněných kritériích pro žáky, kteří potřebují pomoc.

Můžeme konstatovat že:

Hypotéza č. 1: Pedagogové, žáci, rodiče a speciální pedagogové se rozcházejí v názorech na hodnocení žáků.

Hypotéza nebyla potvrzena. Pedagogové, žáci, rodiče a speciální pedagogové se v názorech na hodnocení žáků ve většině shoduje, oslovení respondenti akceptují speciální poruchy učení i chování u dětí. Dotázaní projevili většinový zájem o hodnocení kombinované, tj. klasifikaci známkou se slovním hodnocením. Žáci a pedagogové se shodli rovněž na přínosu zpětné vazby hodnocení formativního. Pro respondenty je také významná pochvala motivující k činnostem.

Hypotéza č. 2: Většina rodičů a žáků zaujímá negativní stanovisko k odlišným kritériím hodnocení prospěchu a chování žáků se speciálními potřebami.

Hypotéza nebyla potvrzena. Rodiče a žáci nezaujímají negativní stanovisko k odlišným kritériím hodnocení prospěchu a chování žáků se speciálními potřebami, většinou této potřebě rozumí.

ZÁVĚR

Hodnocení ve škole a školní hodnocení opravdu nelze zúžit pouze do klasifikace. Nezapomínejme, že škola, ač je institucí, se nezabývá jen učebními standardy, které má naplňovat.

Úkolem zodpovědných pedagogů je žáky učit nejenom znalostem ale i různým potřebným dovednostem pro budoucí život.

Dobrý učitel je provázejícím partnerem s přirozenou autoritou, vybaven znalostmi a dovednostmi, připraven neustále se učit, uznávající hodnoty podléhající vysokému morálnímu standardu, ten by možná měl být podpořen etickým kodexem, který svým spravedlivým hodnotícím pohledem dokáže formovat budoucí osobnost každého dítěte. Zkušený pedagog si uvědomuje, že ideální žák neexistuje a jeho představa „vzorného žáka“ je pouze iluzí. Respektování osobnosti spočívá v přijetí jedince takového, jaký je a nezabývá se tím, jaký by měl být podle našich představ, ale dle možností dítěte.

Škola by měla být místem, kde se všichni cítí v bezpečí, institucí, která žáka vybaví nejenom znalostmi a dovednostmi dle standard, ale připraví ho i pro kvalitní život.

Nový náhled na žáky se speciálními potřebami je postaven na myšlence, že děti s deficitem mají problémy spíše v sociálních vztazích. Žáci se cítí izolovaní od skupiny, přizpůsobují se poruše.

Učení ve skupinách napomáhá dětem k sociálnímu vývoji. Učitel by měl výuku přizpůsobovat všem žákům ve třídě. Přínosem kooperativního učení je zlepšení výkonu, a pokud je práce vhodně organizovaná, žáci jsou zapojováni dle svých možností a přispívají tak svým dílem, cítí se pro ostatní potřebnými.

V počátku práce jsme vycházeli z negativního očekávání, výzkum však ve zkoumaných oblastech prokázal pozitivní výsledek. Pravděpodobně tato skutečnost souvisí s hodnotami, které jednotlivé skupiny žáků, pedagogů i zákonných zástupců uznávají, také v dobré komunikaci mezi všemi zúčastněnými.

Přínosem práce je možnost uplatnění výsledků výzkumu ke zkvalitňování výuky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BRESS SILBERT, L. a A. J. SILBERT. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0166-1.

FARKOVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2

JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.

KAPRÁLEK, K. a Z. BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

KAVALE, M., NEDVĚDOVÁ, S. a M. PILAŘOVÁ. *Děti s potřebou specifické péče*. 1. vyd. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-3-8.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. ISBN 80-7048-043-2.

KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. a T. KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KREJČOVÁ, V. a J. KARGEROVÁ. *Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

MIKOVÁ, Š. a J. STANG. *Typologie osobnosti u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NOVOTNÁ, M. a M. KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

URBAN, H. *To nejdůležitější v životě*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-344-4.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. a R. ZÖRKLEROVÁ. *Metódy hodnotenia a tolerancie detí so špecifickými poruchami učenia*. PaedDr. Drahomíra Jucovičová – nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903869-6-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. 2004 [cit. 2015-03-17].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. 2005 [cit. 2015-05-05].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., 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*. [online]. 2011 [cit. 2015-05-05].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PRAHA 6, NÁMĚSTÍ SVOBODY 2

Dostupné z: <http://www.zs-ns2.cz/>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Grafické znázornění počtu odpovědí za den.....	54
Obrázek 2: Grafické znázornění otázky č. 1.....	55
Obrázek 3: Grafické znázornění otázky č. 2.....	56
Obrázek 4: Grafické znázornění otázky č. 3.....	57
Obrázek 5: Grafické znázornění otázky č. 4.....	58
Obrázek 6: Grafické znázornění otázky č. 5.....	58
Obrázek č 7: Grafické znázornění otázky č. 6.....	59
Obrázek 8: Grafické znázornění otázky č. 7.....	60
Obrázek 9: Grafické znázornění otázky č. 8.....	60
Obrázek 10: Grafické znázornění otázky č. 9.....	61
Obrázek 11: Grafické znázornění otázky č. 10.....	62

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled stavu žáků.....	47
Tabulka 2: Operacionalizace otázek.....	49
Tabulka 3: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 1.....	64
Tabulka 4: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 2.....	64
Tabulka 5: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 3.....	65
Tabulka 6: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 4.....	65
Tabulka 7: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 5.....	66
Tabulka 8: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 6.....	66
Tabulka 9: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 7.....	67
Tabulka 10: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 8.....	67
Tabulka 11: Rozhovory s pedagogy – otázka č. 9.....	68
Tabulka 12: Rozhovory s žáky – otázka č. 1.....	70
Tabulka 13: Rozhovory s žáky – otázka č. 2.....	71
Tabulka 14: Rozhovory s žáky – otázka č. 3.....	71
Tabulka 15: Rozhovory s žáky – otázka č. 4.....	72

Tabulka 16: Rozhovory s žáky – otázka č. 5.....	72
Tabulka 17: Rozhovory s žáky – otázka č. 6.....	73
Tabulka 18: Rozhovory s žáky – otázka č. 7.....	73
Tabulka 19: Rozhovory s žáky – otázka č. 8.....	74
Tabulka 20: Rozhovory s žáky – otázka č. 9.....	74
Tabulka 21: Rozhovory s žáky – otázka č. 10.....	75
Tabulka 22: Rozhovory s žáky – otázka č. 11.....	75
Tabulka 23: Rozhovory s žáky – otázka č. 12.....	76
Tabulka 24: Rozhovory s žáky – otázka č. 13.....	76
Tabulka 25: Rozhovory s žáky – otázka č. 14.....	77
Tabulka 26: Rozhovory s žáky – otázka č. 15.....	77

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – STRUKTURA ROZHOVORU PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY.....	I
PŘÍLOHA B – PŘEPIS ROZHOVORŮ S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY ŠKOLY.....	II
PŘÍLOHA C – PŘEPIS ROZHOVORŮ S ŽÁKY.....	XIII

PŘÍLOHA A – STRUKTURA ROZHOVORU PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?
2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?
3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?
4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?
5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?
6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?
7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?
8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?
9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

PŘÍLOHA B – PŘEPIS ROZHovorŮ S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY ŠKOLY

R1 – ředitelka školy, učitelka AJ 1. st. ZŠ

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení?

R1: „*Já bych preferovala slovní hodnocení.*“

R2 – učitelka 1. st. ZŠ, 2. třída (II. A)

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R2: „*Je to sporná otázka, myslím, že pro každého člověka nemusí být stejný učitel ideál. Nicméně, myslím, že by měl být především vzdělaný, měl by mít vztah k dětem – tedy být empatický, laskavý, tolerantní, vstřícný, vnímavý k potřebám dětí, spravedlivý.*“

Podotázka: Co by měl učitel ještě umět?

R2: „*Dále pak by měl řešit problémy, být sebevědomý a mít respekt, umět motivovat a naučit. Měl by ale mít i smysl pro humor, umět vystupovat, být charakterní a optimistický. Podle mě ale žádný takový učitel neexistuje.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R2: „*Ideální žák je v podstatě naprogramovaný robotický stroj. Touží po vzdělání, soustředěně sleduje vyučování, studuje i sám ve svém volném čase, neustále dokazuje učiteli, že si jeho práce váží, hlásí se, rád se učí a hlavně se na školu těší!*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R2: „*Samozřejmě ano. Samotný žák mi nedává jinou možnost, protože některé věci prostě není schopen zvládnout v takovém rozsahu a klasickým způsobem jako jiní žáci*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R2: „*Chování a prospěch ve škole je ovlivněn celou řadou aspektů, které na škole ani nemusí záviset. V první řadě je to rodinné prostředí, které velice ovlivňuje výše uvedené. Každý žák je z domova jinak vybaven ve smyslu znalostí a dovedností, na kterých pak školní práci staví. S tím jde ruka v ruce cílevědomost a chuť se učit. Dále pak jsou tu aspekty zdravotní, charakterové vlastnosti, každé dítě je jiný typ ve smyslu osvojování učiva – auditiv, vizuál, a podobně. Pokud má dítě SPU nebo poruchy chování může lehce spadnout do horšího hodnocení prospěchu, pokud s ním není pracováno dle jeho možností a individuálně – jeho cestou.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R2: „*Mluvíme-li o školním hodnocení, je to zpětná vazba pro žáka, ale i učitele. Vypovídá o dosažených výsledcích a pokrocích ve vzdělávání, je to výsledek učení – osvojení si znalostí, dovedností, postupů a postojů, ale také posuzujeme i kvalitu průběhu učení. Hodnocení je zpětná vazba potřebná k zdokonalení učení se.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R2: „*Nástroje a kritéria se snažím upravovat tak, aby vyhovovala individuálním potřebám dětí. Mají nárok na vyrovnání podmínek ve výuce v porovnání s ostatními žáky bez SPU. Neměly by dostávat špatné známky za chyby způsobené poruchou.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R2: „*Podstatou formativního hodnocení je hodnocení pokroku žáka a to, že výuku přizpůsobíme jeho potřebám. Je to průběžné hodnocení, jeho cílem není srovnávat žáky s ostatními, ale jde o napravování chyb.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R2: „*Slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o výkonu žáka. Za objektivní ho nepovažuji, musel by se vyloučit vliv osobnosti učitele. V jedné škole může být žák hodnocen z předmětu za 1 a v jiné to může být klidně i trojka.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R2: „*Vyhovovalo by mi hodnocení kombinované, ke známce ještě dopsat komentář s individuálním pokrokem žáka. Myslím si, že si tak žák lépe představí dosaženou úroveň svých znalostí a dovedností.*“

R3 – učitelka, 1. st. ZŠ, 3. třída (III. A) – výchovný poradce

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R3: „*Ideální pedagog by měl být empatický, spravedlivý, důsledný a klidný odborník s dobrými organizačními schopnostmi a mnoha administrativními dovednostmi.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R3: „*Ideální žák by měl projevovat o výuku patřičný zájem a snahu. Měl by také umět spolupracovat s ostatními při řešení úkolů, měl by být schopen pomoci ostatním dětem, které pomoc potřebují. Domnívám se, že ideální žák nemusí nutně dosahovat excelentních výsledků.*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R3: „*Takové odchylky u žáků samozřejmě akceptujeme. Nadání, porucha učení nebo chování žáka z kategorie Ideální nemusí vyčleňovat. Pokud se nám podaří včas problémy odhalit a diagnostikovat, můžeme s žákem individuálně pracovat. Ideální je, když se na práci se žákem podílejí rodiče, speciální pedagog, učitel a také samotný žák.*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R3: „*Každý žák má určité nadání, schopnosti, a tak dosahuje různých školních výsledků, které mohou být ovlivněny v některých případech poruchou učení. Pokud je porucha diagnostikována a umíme s ní pracovat, prospěch tím nemusí být ovlivněný. Problematické chování může mít celou řadu příčin.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R3: „*Hodnocení je zpětná vazba, kterou žákovi poskytujeme.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R3: „*Při práci se žáky s poruchami učení a při jejich hodnocení vždy vycházíme z doporučení školského poradenského zařízení a IVP, který je na jeho základě zpracovaný.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R3: „*Formativní hodnocení spočívá v komunikaci mezi učitelem a žákem, častém hodnocení práce žáka a stanovování dalších cílů. Přínosem formativního hodnocení je možnost hodnotit individuální pokrok žáka.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R3: „*Sumativní hodnocení srovnává žáky mezi sebou a nerespektuje zcela odlišnosti jednotlivých žáků. Nevypovídá o pokroku žáka.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R3: „*Vyhovuje mi hodnocení známkou, které doprovázím slovním hodnocením. Slovní hodnocení je pro žáky i jejich rodiče vypovídající i motivační zároveň.*“

R4 – učitelka 1. st. ZŠ, 1. třída (I. C)

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R4: „*Vstřícný, empatický, schopný řešit konflikty, spravedlivý.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R4: „*Sociálně adaptovaný, chuť učit se.*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R4: „*Ano, individuální přístup.*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R4: „*Souhlasím, plus sociální prostředí, ve kterém vyrůstá.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R4: „*Je to shrnutí žákových dovedností v oblasti učení známkou či slovním hodnocením, u nižších ročníků například i hodnotící razítka.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R4: „*Ano, individuální přístup, diferenciací úkolů dle možností žáka. Výsledky vyšetření jsou vodítkem, situaci vyhodnocuji sama.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R4: „*Jde o hodnocení průběžné, důležitá je zpětná vazba. Získáváme podrobné informace o pokroku žáka, pomáhá žákovi dosáhnout lepší výsledky, nesrovnává žáky mezi sebou, dokumentují portfolioem žáka.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R4: „*Ne, vysvědčení není objektivní, zavést plusy a minusy a rozšířit klasifikaci.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R4: „*Žádné hodnocení není absolutně objektivní, preferuji známky. Slovní hodnocení ubíjí podstatu, děti chtějí být motivovány známkami.*“

R5 – učitelka 1. st. ZŠ, 3. třída (III. B)

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R5: „*Je vyrovnaný, tolerantní, ochotný pomoci. Má vlastní zájmy, má rád svou práci, rád pracuje s dětmi, je zdvořilý.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R5: „*Charakterizovat ideálního žáka je těžké, každý žák je jiný. Ale mezi pozitivně hodnocené vlastnosti řadím zájem o probíranou látku, snahu o poznání nových věcí, ochotu pomoci ostatním.*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R5: „*Samozřejmě akceptuji, každý žák má své slabší a silnější stránky.*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R5: „*Chování i prospěch je určitě do jisté míry ovlivněn individualitou jedince.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R5: „*Hodnocení je zpětná vazba na provedenou práci.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R5: „*U žáků s IVP používám snížené, mírnější hodnocení, kratší testy, doplňovací cvičení místo diktátů apod. Dle jejich potřeb.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R5: „*Je hodnocení průběžné, přispívá k zlepšování budoucích výkonů.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R5: „*Pokud jsou již předem stanovena kritéria, tak ano.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R5: „*Kombinované hodnocení považuji jako nejvhodnější, každé z nich má své klady a zápory.*“

R6 – učitelka 1. st. ZŠ, 2. třída (II. B)

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R6: „*Učitel 1. stupně základní školy by měl být velice vnímavý, empatický, tolerantní, klidný, vlivný. Měl by se umět vcítit do dětské duše, umět naslouchat dítěti, měl by být spravedlivý, mít přirozenou autoritu, umět se s dětmi zasmát. Výuka by měla být pestrá, nápaditá, zábavná, prokládaná hrou a pohybem. Učitel by měl být pro dítě oporou a rádcem, pomocníkem.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R6: „*Ideální žák by měl být vnímavý, pozorný, kamarádský, vtipný, zvědavý, pohybově nadaný a měl by umět také trochu zazlobit.*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R6: „*Akceptuji je vždy!*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R6: „*Nejen tím, ale také domácím a sociálním prostředím.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R6: „*Hodnocení je slovní, písemný projev, eventuálně známka, ve kterém je uzavřen, zhodnocen určitý okruh učiva, znalosti žáka.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R6: „*Používám, řídím se doporučením PPP, mírnější známkování nebo slovní hodnocení oproti známkám. Kladné hodnocení převyšuje hodnocení nedostatků. V hodnocení nepoužívám zápor NE.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R6: „*Aby formativní hodnocení mělo úspěch, je třeba řídit se několika základními principy. V první řadě je to atmosféra bezpečí a důvěry, jasně by měly být stanoveny*

učební cíle a jasně popsaná kritéria hodnocení i očekávané výsledky. Neméně důležité je využívání různých výukových strategií, které by měly být přizpůsobeny potřebám žáků. Další důležitou příměsí je používání postupů získávání podkladů – portfolia, pravidelná zpětná vazba.“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R6: „*Těžko říct, asi ne.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R6: „*U dětí 1. – 2. třídy velice ráda doplňuji hodnocení známkou ještě písemným slovním pozitivním hodnocením, kde se snažím žáka pochválit a vypíchnout klady žáka, byť je to pouze ve výchovách. Vždy se snažím na dítěti najít kladné vlastnosti, které převažují vlastnosti méně dobré. 4. – 5. třída preferuji známku, kterou doplním ústním hodnocením.*“

R7 – učitelka 1. st. ZŠ, 4. třída (IV. C)

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R7: „*Nikdo a nic není ideální, je to věc subjektivního názoru, co je ideální pro jednoho, nemusí být ideální pro druhého. Spíše bych vyjádřila svůj názor, jaká se snažím být já jako učitel podle svého nejlepšího svědomí.*“

Podotázka: Jaká se snažíš být?

R7: „*Snažím se být pro děti příkladem ve svém chování, jednání a postojích. Říkám dětem, že učitel ani nikdo jiný není neomylný ani vševědoucí, avšak je důležité omyl uznat a z omylu se poučit. Pokud něco nevím, přemýšlet, jak si poradit, kde zjistit apod. Morální hodnoty nadřazuji nad vzdělání, avšak na druhou stranu dávám velký důraz na vzdělání v různých oblastech jak duševní, tak manuální. Přistupuji ke každému dítěti individuálně, každé dítě je jedinečná osobnost, každého se snažím poznat po různých stránkách. Učitel by měl mít schopnost empatie, být kdykoliv otevřený, nápomocný a přístupný při řešení*

problémů. Měl by být spravedlivý, objektivní, nestranný, zdravě přísný, ale hlavně důsledný. Jaký je ideální učitel se nedá jednoznačně říci.“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R7: „Ideální žák, opět se nedá jednoznačně říci, pro mě je ideální žák ten, který se do školy těší, třeba jen na kamarády, rád se učí novým věcem, je zvědavý, slušný, kamarádský, spravedlivý, ochotný pomoci.“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R7. „Pokud žák není tzv. ideální z důvodů nějaké poruchy učení nebo chování, akceptuji tyto odchylky a snažím se s ním pracovat podle pokynů psychologa a podle svých možností.“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R7: „Chování a školní prospěch není ovlivněn pouze jeho individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi, ale je ovlivněn více faktory. Především rodinou, učitelem, kamarády, svou životní situací, ve které žije, ...“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R7: „Hodnocení umožňuje učiteli posuzovat, jak bylo vyučování úspěšné, plánovat další cíle a obsah vyučování, volit metody a formy. Pro žáka je hodnocení zpětná vazba, jak postupuje, jak ho zvládá, na jaké úrovni, motivuje ho. Hodnocení může být klasifikací číselnou nebo slovní hodnocení. Vždy zadávat kritéria a součástí by mělo být sebehodnocení.“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R7: „Ano, používám jiná kritéria, nezahrnuju do hodnocení specifické chyby, řídím se i doporučením školního psychologa. U žáka hodnotím jeho pokrok.“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R7: „*Formativní hodnocení je hodnocení průběžné, slouží žákovi, dává mu informace v čem se zlepšit. Nevede k tomu, abychom žáky mezi sebou srovnávali, věnuje se samotnému žákovi, sleduje jeho pokrok, co se mu podařilo či na co se má zaměřit.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R7: „*Každé hodnocení je víceméně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu, priorit a kritérií.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R7: „*Preferuji slovní hodnocení, pět stupňů klasifikační stupnice je zcela neobjektivní, o ničem nevyovídá, nic o osobnosti žáka, ztrácí smysl. Zámka je rychle dostupná informace, ale rodič o svém dítěti neví prakticky nic. Naproti tomu slovním hodnocením lze posoudit celkovou osobnost žáka, všechny jeho stránky.*“

R8 – školní speciální pedagog

1. Jaká je Vaše představa ideálního učitele prvního stupně ZŠ?

R8: „*Ideální učitel asi neexistuje, ale měl by být empatický, znát dítě a jeho schopnosti, možnosti, zvláštnosti osobnosti i rodinného zázemí, zdravotní stav, sociální postavení i citění. Měl by být spravedlivý, posuzovat možnosti žáka a povzbuzovat k lepším výkonům, často chválit.*“

2. Máte také představu, jak charakterizovat ideálního žáka?

R8: „*Ideální žák by měl být živý, ale ukázněný, s potřebnými vlastnostmi k dobrému výkonu, schopný sebereflexe, nezapomínat na domácí přípravu.*“

3. Co když žák není ideální, když se vymyká normám, tj. v našem případě je u něj diagnostikována například porucha učení, chování nebo je to žák nadaný, akceptujete tyto odchylky u žáků?

R8: „*Samozřejmě.*“

4. Jaký máte názor ohledně tvrzení, že chování a školní prospěch jsou ovlivněny individuálními zvláštnostmi či odlišnostmi jedince?

R8: „*Ano, mimo jiné.*“

5. Co si představujete pod pojmem hodnocení?

R8: „*Posouzení kvality znalostí, ocenění znalostí nad rámec, porovnání s ostatními žáky jen výjimečně, ocenění vlastního pokroku žáka, to vše při respektování individuálních zvláštností žáka.*“

6. Používáte při hodnocení žáků se speciálními potřebami jiná kritéria nebo stejná, jako u tzv. normálních žáků? Jaká? Řídíte se něčím? Pokud ano, tak čím?

R8: „*Samozřejmě jiná, vycházím ze znalosti IVP každého žáka, z respektování jeho možností a schopností, oceňuji také vlastní pokrok v postižené oblasti při respektování individuálních předpokladů, zásadně nesrovnávám s ostatními žáky.*“

7. Jaká je Vaše představa o formativním hodnocení a co je podle Vás jeho přínosem?

R8: „*Formativní i sumativní hodnocení je vždy přítomné. Formativní je průběžné, hodnotí dosažené výsledky v průběhu roku a slouží i žákovi k posouzení a sebereflexi.*“

8. Považujete sumativní hodnocení za objektivní?

R8: „*Sumativní používá každý učitel na konci pololetí, nemusí být vždy objektivní a hlavně už s ním nelze nic dělat, třeba zlepšit.*“

9. Pokud byste mohli zvolit, preferujete hodnocení známkou nebo slovní hodnocení? Jaké máte důvody k Vašemu výběru?

R8: „*U malých dětí 1. a 2. třída klidně slovní hodnocení, u dětí se SPU, u cizinců bych preferovala slovní hodnocení k vyjádření individuálních pokroků a překonávání těžkostí v těch předmětech, kterých se to týká.*“

PŘÍLOHA C – PŘEPIS ROZHovorŮ S ŽÁKY

DR1 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: mírná dysortografie, vysoké nadání

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR1: „*Požádám o radu, ale ne víc jak tři v jednom předmětu.*“

2. Koho požádáš?

DR1: „*Učitelku nebo asistentku.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR1: „*Ano, ale nechci, aby mi řekla, v tomto slově je měkké i, ale aby mi to vysvětlila. Ale já moc nechci pomáhat.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR1: „*Ano, záleží, protože na vysvědčení jsou ty známky základem, protože Aňa (pozn. sestra) se mi směje, když jsem horší.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR1: „*Většinou.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR1: „*Ano, vím, protože oni se s tím narodili. Jsou trošku... hloupější. Nevadí mi to. Jsou trochu pomalejší.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR1: „*Ano.*“

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR1: „*Slovní hodnocení, protože si ten výkon můžu vylepšit.*“

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR1: „*Ano. Protože mi to dodá sebevědomí a jde mi to ještě lépe.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR1: „*Ano, vadí. Mám sebevědomí, a když mi někdo řekne, Ježíši, co to děláš, fuj, tak mi sebevědomí klesne z 80 procent na 50 procent. Ale když mi někdo řekne, hele, takhle to nedělej, tak takhle mi to vůbec nevadí.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR1: „*Ano, doma. Když se chci učit, vydržím tak 15 minut, pak se učím napolovic, a pak přestanu. Nejhorší je to v češtině. Nevím, jak se mám učit.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR1: „*V tělocviku, výtvarce a matice, protože mi to jde.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR1: „*Ve škole ve výuce se jakoby chovám neslušně, protože mě to nebaví a povídám si s kamarádkou.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR1: „*Jsem normální.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR1: „*Ano. Když třeba píšeme zápisky, tak holky vedle mne si povídají a já zapomenu, co mám psát, protože mě to taky zajímá, co povídají holky. Tak píšu pomaleji.*“

DR2 – dívka, zohledněná žákyně, 10 let

Diagnostika: dyslexie, nerovnoměrný vývoj, porucha pozornosti, vysoké nadání

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR2: „*Většinou se zeptám asistentky.*“

2. Koho požádáš?

DR2: „*Paní asistentku.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR2: „*Ano, pomůže.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR2: „*Záleží mi na tom, jestli dostanu dobrou známku.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR2: „*Podle toho, jestli u diktátu, tam je to někdy úplně jinak, ale u testu to vím.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR2: „*Ano, protože dělají jiné chyby.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR2: „*Myslím, že ano, protože, kdyby mě známkovala nespravedlivě, řekla bych jí to.*“

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR2: „*Když mi tam něco připiše, aspoň vím, v čem dělám a nedělám chyby.*“

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR2: „*Jsem ráda, dodá mi to sebedůvěru a zkusím to znova, protože vím, že mi to jde.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR2: „*Asi strach. Aspoň vím, že to dělám špatně a nepokračuji s tím.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR2: „*Úplně ne, ale nezlobím. Mám potíže v angličtině, většinou si nepamatuji, jak se to píše, protože se to jinak vyslovuje a jinak píše.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR2: „*Když vypočítám nějaký příklad z matematiky úplně sama, mám radost.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR2: „*Myslím si, že ne.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR2: „*Asi normální.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR2: „*Když mám třeba něco číst a někdo mi řekne, že to je špatně, tak se bojím, že se mi budou smát, proto se moc nehlásím.*“

DR3 – chlapec, zohledněný žák, 11 let

Diagnostika: dyslexie, dysortografie

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR3: „*Ano.*“

2. Koho požádáš?

DR3: „*Kamaráda.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR3: „*Pomůže mi, když potřebuju.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR3: „*Mně nevadí při češtině špatný známky, protože vím, že mám dysporuchu, ale chtěl bych dostávat dobré známky.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR3: „*Jenom občas, ale občas to zapomenu.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR3: „*Protože se tak narodili, ale všichni mají jiné chyby.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR3: „*Ano, myslím, že mě paní učitelka hodnotí spravedlivě.*“

8. Jsi spokojen s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR3: „*Mně občas pomůže slovní hodnocení, protože vím, na co se mám učit.*“

9. Jsi rád, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR3: „*Když dobře pracuji a všechno už mám vyplněný.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR3: „*Že jsem to neměl dělat.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR3: „*Já jsem strašně nepozorný a moc mi nejde čeština a angličtina.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR3: „*Ano, ale jenom nějaký malý.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorný žák?

DR3: „*Já si myslím, že nejsem nejvzornější.*“

14. Jaký jsi jako žák, jak se vidíš?

DR3: „*Nepozorný, furt se nesoustředím na paní učitelku.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR3: „*Jsem nepozorný.*“

DR4 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysortografie, dyslexie, bilingvní prostředí

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR4: *„Požádám, ale když sedím vedle chytrých lidí, tak se stydím.“*

2. Koho požádáš?

DR4: *„Asistentku.“*

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR4: *„Někdy ano.“*

4. Stojíš o dobré známky?

DR4: *„Ano, protože nechci udělat ostudu před rodinou.“*

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR4: *„Když se strašně snažím a dostanu třeba z přírodovědy jedničku. Když se snažím hodně, tak moc a z češtiny dostanu dvojku.“*

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR4: *„Ano, vím, protože mají problém a narodili se s ním.“*

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR4: *„Bude hodnotit podle mě spravedlivě, ale někdy je přísná.“*

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR4: *„Líbí, protože to líp pochopím.“*

Podotázka: Líbí se ti, když je ke známce připsané hodnocení?

DR4: *„Ano.“*

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR4: *„Zvedne mi to morálku, a pak mám s čím se chlubit mámě.“*

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR4: *„Stydím se a přeju si strašně moc, aby se mi za to neposmívali.“*

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR4: *„Nejde mi čeština a matematika, často se stydím.“*

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR4: *„Z vlastivědy z testu a z angličtiny z práce v hodině.“*

Podotázka: To se ti povedlo dnes?

DR4: „*Mám jedničku.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR4: „*Někdy ano.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR4: „*Každý má své chyby, ale nemám jich moc.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR4: „*Někdy se moc dobře nezachovám, protože jsem nervózní.*“

DR5 – dívka, zohledněná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysgrafie

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR5: „*Když si nevím rady, požádám.*“

2. Koho požádáš?

DR5: „*Podle toho kdy.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR5: „*Ano, když něco neumím, ale někdy se to přehání.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR5: „*Ano, ale nejde mi to.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR5: „*Jak kdy, u nového učiva ne.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR5: „*Ano, vím a nevadí mi to, mají potíže od narození, a to se změnit nedá.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR5: „*Ano.*“

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR5: „*Slovní hodnocení mi pomůže, povzbudí mě, nebo mi ukáže, v čem mám chyby.*“

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR5: „*Ano, je to povzbuzení k lepším dovednostem.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR5: „*Jsem z toho smutná, ale můj smutek nevybuchne, jen mě šírá zevnitř a stydím se.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR5: „*Zapomínám úkoly, nikdo není dokonalý.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR5: „*Moc ne.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR5: „*Nevím.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR5: „*Když nepočítám zapomínání, tak jsem hodná.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR5: „*Hluk a problémy v osobním životě.*“

DR6 – dívka, cizinka, 12 let

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR6: „*Ano, požádám o radu.*“

2. Koho požádáš?

DR6: „*Spolužáka.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR6: „*Ano, pomůže.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR6: „*Na jedničkách a dvojkách mi celkem záleží, ale trojka až pětka, ne. Špatné známky jsou pro mě motivací. Chybami se učíme.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR6: „*Ano, představuji si to, jak to bude hodnotit.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR6: „*Děti s potížemi mi nevadí, rozumím tomu, proč to tak je. Ale vadí mi nespravedlivé hodnocení při opisování.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR6: „*Ano, jsem spokojená, hodnotí mě spravedlivě vždy.*“

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR6: „*V diktátu bych chtěla také slovní hodnocení, aby byly víc poznat chyby, ale jinak mi známka vyhovuje.*“

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR6: „*Ano, jsem ráda, když mě někdo pochválí.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR6: „*Napomenutí mi až tolik nevadí, ale trest špatně nesu.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR6: „*Nevím o žádných potížích.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR6: „*Baví mě dělat projekty, chci být žurnalistkou, jde mi víc matematika.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR6: „*Moc ne.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR6: „*Celkem pozorná, ale občas rozptýlená.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR6: „*Nevím.*“

DR7 – dívka, integrovaná žákyně, 11 let

Diagnostika: dysortografie, dyslexie, dyskalkulie

1. Když ti ve škole něco nejde, požádáš o radu?

DR7: „*Ráda požádám o radu.*“

2. Koho požádáš?

DR7: „*Paní asistentku a paní učitelku, kamarádku Mišu.*“

3. Pomůže ti paní učitelka, když požádáš o radu?

DR7: „*Ano.*“

4. Stojíš o dobré známky?

DR7: „*Záleží mi, když dostanu lepší a lepší známku.*“

5. Když máš zadanou práci, víš vždy, co paní učitelka bude hodnotit a jak bude hodnotit?

DR7: „*Vím, jak mě bude hodnotit.*“

6. Někteří žáci, i když mají třeba stejné chyby jako ty, jsou hodnoceni jinak, víš, proč to tak je?

DR7: „*Ano, vím to a vůbec mi to nevadí.*“

7. Myslíš, že tě paní učitelka hodnotí spravedlivě?

DR7: „*Myslím, že mě hodnotí spravedlivě.*“

8. Jsi spokojena s hodnocením známkou nebo je pro tebe lepší, když ti paní učitelka napíše hodnocení slovně?

DR7: „*Pomáhá mi, když je tam hodnocení psané.*“

9. Jsi ráda, když tě někdo chválí? Jak pochvalu vnímáš?

DR7: „*Jsem moc ráda, když mě někdo chválí a dělá mi to radost.*“

10. Vadí ti napomenutí nebo trest? Co prožíváš?

DR7: „*Cítím se špatně.*“

11. Máš potíže s učením, chováním? V čem? Jaké?

DR7: „*Myslím si, že ne.*“

12. Znáš svoje přednosti, co umíš dobře, či lépe než ostatní?

DR7: „*Ve snaživosti.*“

13. Myslíš si o sobě, že jsi vzorná žákyně?

DR7: „*Jsem poslušná.*“

14. Jaká jsi jako žákyně, jak se vidíš?

DR7: „*Dyslexie mi dělá potíže.*“

15. Víš o nějakých potížích, které ti znesnadňují práci ve škole? Umíš je popsat či pojmenovat?

DR7: „*Mám potíže v matice, angličtině, v češtině. Hůř do hlavy mi jdou příklady s dělením dvojciferným číslem.*“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Andrea Tenorová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Kritéria hodnocení u žáků se speciálními potřebami v běžných školách

Rok: 2015

Počet stran textu: 72

Celkový počet stran příloh: 22

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.