



# Hodnocení v inkluzivních podmínkách

Klíčové otázky pro vzdělávací politiku a praxi

# **Hodnocení v inkluzivních podmínkách**

**Klíčové otázky pro vzdělávací politiku a praxi**

**Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání**



Vydání tohoto dokumentu podpořily také DG Education, Training, Culture and Multilingualism of the European Commission:

[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Publikaci editovala Amanda Watkins, projektový manažer Agentury, s využitím příspěvků předsednictva Sboru reprezentantů Agentury, Národních koordinátorů a nominovaných expertů na školní hodnocení. Kontaktní detaily hledejte, prosím, v seznamu příspěvů na konci textu.

Citace dokumentu jsou povoleny s uvedením přesné reference ke zdroji. Uvedení publikace by mělo být: Watkins, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Pro zlepšení přístupu k informacím poskytujeme publikaci k dispozici v plně manipulovatelném elektronickém formátu v 19 jazycích. Elektronická verze dokumentu je přístupná na webové stránce Evropské Agentury:

[www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html)

Překlad: Věra Vojtová

Tato publikace je přeložena z originálního anglického textu. Anglická verze a verze v jiných jazycích mohou být staženy z web stránky:

[www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html)

Ilustrace na titulní straně: Francisco Bezerra, věk 19 let. Francisco je učeň na LPDM Social Resources Centre, Lisabon, Portugal.

ISBN: 9788790591755 (Elektronické) ISBN: 9788790591267 (Tištěné)

2007

### **Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání**

Sekretariát  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Brussels Office  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)**



## OBSAH

<b>PŘEDMLUVA</b> .....	<b>7</b>
<b>1. ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
1.1 Agenturní projekt východiska.....	9
1.2 Národní a výstupní zprávy: obsah a cíle.....	11
1.3 Pracovní definice .....	13
<b>2. HODNOCENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>19</b>
2.1 Hodnocení v politice vzdělávání .....	19
2.2 Hodnocení pro identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb.....	21
2.3 Informativní hodnocení v procesu učení a vzdělávání.....	23
2.4 Srovnávací hodnocení výkonů žáků .....	24
2.5 Hodnocení monitorující obecné vzdělávací standardy .....	25
2.6 Shrnutí.....	26
<b>3. PROBLÉMY A INOVACE V HODNOCENÍ</b> .....	<b>29</b>
3.1 Využití informací získaných z hodnocení pro monitorování standardů vzdělávání .....	30
3.2 Využití vstupní identifikace speciálních vzdělávacích potřeb pro vyučování a učení.....	35
3.3 Rozvoj politiky a praxe podporující průběžné hodnocení .....	39
3.4 Shrnutí.....	45
<b>4. POSTUPY PŘI ZAVÁDĚNÍ INKLUZIVNÍHO HODNOCENÍ – DOPORUČENÍ PRO POLITIKU I PRAXI</b> .....	<b>47</b>
4.1 Inkluzivní hodnocení.....	47
4.2 Doporučení pro práci učitelů v hlavním proudu vzdělávání .....	50
4.3 Organizační doporučení školám.....	52
4.4 Doporučení pro odborníky hodnotícího týmu.....	54
4.5 Doporučení pro politiku hodnocení .....	55
4.6 Shrnutí.....	58
<b>5. ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY</b> .....	<b>61</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>63</b>



---

<b>PŘÍLOHA .....</b>	<b>65</b>
<b>SLOVNÍK POJMŮ.....</b>	<b>67</b>
<b>PŘISPĚLI .....</b>	<b>71</b>



---

## PŘEDMLUVA

Téma hodnocení ve vzdělávání se v roce 2004 dostalo díky svému významu do středu zájmu Sboru reprezentantů Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání. Vyjádřili potřebu zkoumat procesy hodnocení v inkluzivním rámci a zviditelnit dobré příklady. Za mimořádně důležité považovali hledání odpovědi na otázku, jak se při hodnocení odpoutat od modelu deficitního (medicínského modelu) k hodnocení pro vzdělávání nebo k hodnocení interaktivnímu.

Původní zájem Sboru reprezentantů přerostl ve velký projekt, na němž se účastní 23 zemí – Rakousko, vlámsky a francouzsky hovořící oblast Belgie, Kypr, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Itálie, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Holandsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království (pouze Anglie).

V souhrnné zprávě předkládáme hlavní výstupy z první fáze projektu Hodnocení. Souhrnná zpráva vychází z popisu a dalších údajů o uplatňované politice a praxi hodnocení, které ve svých zprávách uvedly jednotlivé zúčastněné země. Všechny tyto zprávy jsou k dispozici na web stránce projektu Hodnocení: [www.european-agency.org/site/themes/assessment/](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/)

Na aktivitách projektu se až dosud účastnilo padesát expertů z uvedených zemí. Kontaktní detaily najdete na konci této publikace a také na web straně projektu Hodnocení. Vysoce si vážíme přínosu všech expertů, stejně jako přínosu pana Nicka Peaceyho, z Institutu pro vzdělávání v Londýně (Institute of Education, London), který na projektu spolupracoval jako externí expert, přínosu členů Sboru reprezentantů a Národních koordinátorů. Všichni přispěli k úspěchu projektu Agentury, projektu Hodnocení.

**Cor Meijer**

**Ředitel**

**Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání**





---

# 1. ÚVOD

## 1.1 Agenturní projekt východiska

V roce 2005 se začala Agentura zabývat hodnocením žáků, které podporuje jejich inkluzi v hlavním vzdělávacím proudu v rámci stěžejního tématického projektu, do kterého se zapojily jak členské země Agentury, tak země v pozici pozorovatelů.


Prvotním záměrem projektu bylo analyzovat hodnocení, které poskytuje informace pro výuku a učení v inkluzivním rámci.

Východiskem pro zaměření tohoto výzkumu byl posun od deficitního, medicínsky orientovaného modelu hodnocení k takovému hodnocení, které využívá vzdělávací/interaktivní přístup, bere v úvahu podmínky pro učení, podporuje proces učení a umožňuje přijímat vhodná rozhodnutí ve vyučovacím procesu. Důvodem takové orientace byl souhlasný názor všech zúčastněných zemí, že ‚medicínský‘ model hodnocení svým zaměřením na žákovy ‚nedostatky‘ podporuje segregaci. Naproti tomu pojetí hodnocení pro vzdělávání může zvětšit šanci na úspěšnou inkluzi tím, že se zaměřuje na žákovy silné stránky a informace z hodnocení využívá přímo pro strategie výuky a učení.

Nicméně, z dalších diskusí mezi členskými zeměmi Agentury a zeměmi se statutem pozorovatelů vzešla potřeba rozšířit záběr šetření i na aspekty související s legislativním rámcem, s politikou hodnocení v podmínkách speciálního vzdělávání a na zjišťování, jak se tato politika a právní rámec promítá do hodnocení školy a učitelů v praxi.

Diskuse mezi členy Sboru reprezentantů (RBs) a Národními koordinátory (NCs) vyzdvihla fakt, že hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) může mít mnoho účelů a zaměření:

- Monitorování obecných standardů učení;
- Administrativní účel (zařazení žáka; přiděl financí, podklady pro rozhodování atd);
- Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb (SVP);
- Vyhodnocení výsledků učení (srovnávací hodnocení nebo závěrečné hodnocení);
- Získávání informací pro rozhodování při výuce a učení (průběžné,



---

formativní hodnocení).

Všichni účastníci projektu vyjádřili shodný názor, že analýza hodnocení ve speciálním vzdělávání musí zahrnovat všechny tyto potenciální účely hodnocení.

Na projektu Hodnocení započala Agentura pracovat v roce 2005 s partnery ze 23 členských a pozorovatelských zemí, šlo o první fázi projektu. Účastníci projektu se shodli na cíli této fáze, který spočíval ve zjišťování, jak koncepce hodnocení a její praktická realizace ovlivňuje efektivitu učení a vyučování. Klíčovou otázkou bylo: jak se může hodnocení v inkluzivních třídách stát co nejlepším zdrojem podkladů pro rozhodování o vyučovacích a učebních přístupech, metodách a postupech.

Stejně tak bylo dohodnuto, že tato fáze bude zaměřena na hodnocení na prvním stupni vzdělávání a to pouze v jeho inkluzivním rámci (ve školách a třídách hlavního vzdělávacího proudu).

Specifické cíle byly:

- Vytvořit informační databázi o politice a praxi hodnocení v zemích zastoupených v projektu;
- Prozkoumat inovativní příklady v politice a praxi efektivního hodnocení a vyzdvihnout doporučení a metodiku pro hodnocení v inkluzivních podmínkách.

Nicméně, abychom mohli zcela prozkoumat hodnocení, které formuje výuku a učení v inkluzivním prostředí prvního stupně vzdělávání, bylo nezbytné pro potřeby projektu vyhodnotit, jaký vliv má specifický legislativní a politický rámec jednotlivých zemí na:

- obecný rámec školního hodnocení (např. národní podmínky pro hodnocení všech žáků, nejen těch se SVP);
- vstupní a průběžné hodnocení žáků se SVP;
- zařazování dětí, přijímání opatření a poskytování podpory;
- požadavky na zkoušky a hodnocení vycházející z kurikula;
- vytváření individuálních vzdělávacích plánů (IVP) popř. jiných na žákovské skupiny orientovaných přístupů.

Pro první fázi projektu byla naplánována řada aktivit. První aktivita (koordinovaná projektovým týmem složeným z pracovníků Agentury) spočívala v krátkém přehledu literatury zaměřené na hodnocení v

---

inkluzivním vzdělávacím rámci na prvním stupni škol v neevropských zemích. Tato rešerše prezentovala literaturu (k dispozici je pouze v angličtině) popisující legislativní rámec, možné účely hodnocení a jeho vývojové tendence.

Nejdůležitější aktivity projektu se váží k příspěvkům jmenovaných expertů ze zúčastněných zemí. Každá země nominovala pro zapojení do aktivit projektu dva národní experty – jednoho ze státní správy a jednoho odborníka z praxe. Kontaktní detaily můžete najít na konci této publikace.

Expertí projektu se účastnili během roku 2005 dvou konferencí, na kterých si dohodli cíle, záměry a parametry aktivit projektové fáze 1. Ve Vídni na závěr této fáze konal seminář spojený s rakouským předsednictvím v Evropské unii. Účastnili se ho experti projektu, národní koordinátoři stejně jako část Sboru reprezentantů a další pozvaní hosté z Rakouska. Na semináři přednesli klíčové příspěvky řečníci z Institutu pro vzdělávání v Londýně a z OECD. Navíc byly v dílnách prezentovány praktické příklady z některých zemí a byly dohodnuty formulace výstupů a výsledků projektu.

Nejdůležitější podklady vyplynuly z informací z jednotlivých Národních zpráv zúčastněných zemí. Každá ze zemí participujících v projektu má jedinečný systém vzdělávání, a proto každá země zpracovala detailní zprávu popisující politiku a praxi hodnocení v hlavním proudu vzdělávání. Zprávy připravili experti jmenovaní do projektu ve spolupráci se svými reprezentanty a národními koordinátory.

Všechny národní zprávy, rešerše mimoevropské literatury, stejně jako prezentace z vídeňského semináře, jsou dostupné na webových stránkách projektu:

[www.europeanagency.org/site/themes/assessment/](http://www.europeanagency.org/site/themes/assessment/)

## **1.2 Národní a výstupní zprávy: obsah a cíle**

Národní zprávy poskytují popis politiky a praxe uplatňované v oblasti hodnocení v konkrétní zemi, současně také poskytují informace, proč se koncepce a praxe v oblasti hodnocení v zemi vyvíjela právě daným směrem. Důvodem pro vypracování těchto zpráv byla potřeba získat *jasný obraz o konkrétní situaci procesu hodnocení* v

jednotlivých zemích předtím, než bude možné v inkluzivních třídách prvního stupně podrobit zkoumání.

Ve vztahu k politice hodnocení zpráva obsahuje:

- popis systémového legislativního rámce hodnocení (obecně a ve vztahu ke SVP);
- popis uplatňované národní politiky v hodnocení;
- úvahu o existujících problémech a tendencích, inovacích a vývoji.

Ve vztahu k uplatňování hodnocení v inkluzivních podmínkách byla pozornost zaměřena na nejlepší příklady praxe s důrazem na:

- Nejlepší metody a nástroje hodnocení;
- Osoby zapojené do hodnocení;
- Otázky učení a vyučování;
- Příklady inovativní praxe.

Ve výsledku chtěla každá z národních zpráv prezentovat nejlepší příklady praxe hodnocení v inkluzivních třídách prvostupňového vzdělávání a také ty linie politiky hodnocení (všobecné i specifické pro SVP), které tuto dobrou praxi podporují.

Záměrem naší souborné zprávy je shrnout tyto národní informace za účelem:

- Identifikovat *záměry a přístupy v hodnocení* v podmínkách inkluze (soustředí se na ně kapitola 2 této publikace);
- Identifikovat problémy, *kteří mají zúčastněné země společné a popsát, které kroky a inovativní přístupy jsou k podpoře inkluzivního vzdělávání přijímány* (kapitola 3);
- *Formulovat doporučení na evropské úrovni*, která vycházejí z informací obsažených v národních zprávách. Tato doporučení jsou uvedena jako principy, které lze označit jako principy podporující jak politiku, tak praxi inkluzivního hodnocení (kapitola 4).

Tato publikace poskytuje informace o politice a praxi zúčastněných zemí, v žádném případě však nepodává srovnání národních systémů hodnocení ani přístupů k hodnocení.

Zpráva má ambice poskytnout užitečné zdroje informací pro politiky a pro odborníky z praxe, kteří provádějí hodnocení v podmínkách inkluzivního vzdělávání na prvním stupni škol. Pochopitelně mezi tyto

---

odborníky patří i speciální pedagogové, kteří mají specifický zájem o politiku a praxi podporující inkluzi. Stejně tak sem patří i státní úředníci a odborníci z praxe, kteří mají odpovědnost za vytváření a implementaci koncepcí a strategií hodnocení v hlavním proudu vzdělávání.

Jedním z důležitých cílů této publikace je zvýšit povědomí odpovědných politiků o problematice hodnocení v inkluzivních podmínkách primárního vzdělávání obecně, nikoliv v rámci speciálního vzdělávání, aby si uvědomili nutnost zahrnout do všech rozhodování o hodnocení také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Chceme-li naplnit tento záměr, pak si musíme uvědomit význam sjednocení terminologie jak v projektu, tak i následně v této zprávě.

### **1.3 Pracovní definice**

V průběhu řešení projektu jsme si na základě příspěvků expertů, národních koordinátorů a reprezentantů uvědomili hrozící nebezpečí, že totiž odborníci, z různých zemí, nemusejí používat určité pojmy pro označení konkrétního shodného jevu, když hovoří o odborných otázkách týkajících se hodnocení v inkluzivních podmínkách primárního vzdělávání.

Tato situace vznikla pravděpodobně ze dvou hlavních důvodů. První souvisí s významovým obsahem slova ‚assessment‘, který je v různých jazycích odlišný. V některých jazycích je termín assessment (hodnocení) synonymem pro slovo ‚evaluace‘. V jiných jazycích mají tato dvě slova specifický – a velmi odlišný – význam.

Druhým důvodem je skutečnost, že v jednotlivých zemích existuje celá řada formálních i neformálních procedur, které se mohou, ale také nemusejí označovat jako hodnocení. Tyto procedury obvykle vznikají v souvislosti se zaváděním konkrétních politických a legislativních rámců pro obecné a také speciální vzdělávání.

V některých zemích například uplatňují pro hodnocení žáků dvoje odlišné zákonné normy: jedny pro hodnocení uvnitř obecného vzdělávání vztahující se k národním osnovám a vzdělávacím programům, a druhé normy pro identifikaci speciálních vzdělávacích

potřeb. V jiných zemích mají pouze jedny normy, které upravují všechny formy hodnocení.

U vědomí těchto skutečností jsme začali uvažovat o přijetí pracovní definice pro hodnocení v inkluzivních podmínkách primárního vzdělávání.

Mimoevropská literatura (2005) uvádí, že dokonce i v anglicky mluvících zemích není terminologie, zejména ve vztahu k pojmům *assessment* (hodnocení) a *evaluace*, dostatečně přesná. Keeves v publikaci UNESCO (1994) užívá následující definici – *hodnocení* se vztahuje ke zjišťování a posuzování faktů o individuálním jedinci (někdy i o malých skupinách), které vychází z určitých průkazných zjištění; *evaluace* se vztahuje ke sledování neosobních faktorů, jako jsou organizační, kurikulární a metodické záležitosti. Informace získané hodnocením individuálního žáka mohou být využívány jako částečné podklady pro evaluaci, a tak mohou přispět k posuzování škol a školských systémů, ale to neřeší podstatu rozdílů mezi termíny (viz níže).

Tento popis hodnocení byl jedním z východisek pro vytvoření akceptované pracovní definice pro účely projektu. Z této pracovní definice vycházíme také v naší publikaci. Tato definice zní:

Hodnocení je způsob, kterým, učitelé a další osoby zapojené do hodnocení systematicky získávají a využívají informace o úrovni výkonů žáka nebo o úrovni výsledků v různých oblastech vzdělávání (akademických, sociálních, dovednostních), kterých žák dosáhl.

Uvedená pracovní definice zahrnuje všechny možné formy, metody a procedury vstupního (prvotního) a průběžného hodnocení. Současně zdůrazňuje:

- Do procesu hodnocení je zapojena celá škála lidí. Potenciálními aktéry při hodnocení mohou být učitelé, další pracovníci školy, externí odborníci, stejně tak rodiče a také žáci. Každý z účastníků může získané informace užívat jiným způsobem;
- Informace z hodnocení nejsou zaměřené pouze na žáka, ale také na prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá (a někdy dokonce i na

---

domácí prostředí).

Přijatá pracovní definice vyjadřuje současně i skutečnost, že projekt Agentury byl specificky zaměřený na hodnocení a ne na širší koncept evaluace vzdělávání. V kontextu projektu Agentury je evaluace pojímána jako proces, při kterém se učitelé nebo další odborníci vyjadřují k řadě faktorů týkajících se procesu učení a vzdělávání za účelem stanovení dalších koncepčních kroků ve své práci. Mezi těmito faktory může být např. obsah programu, zdroje, úspěšnost uplatňovaných strategií atd. Informace o dosažených školních výsledcích získané na základě hodnocení jsou jedním z hlavních faktorů evaluace, ale nikoliv jediným.

V rámci projektu jsme se shodli na sjednocení významu určitých užívaných termínů (např. hodnocení průběžné, formativní, diagnostické, srovnávací a testování), které označují různé typy hodnocení a jeho metody. Souhrnně je prezentujeme ve slovníku pojmů na konci této publikace.

Jelikož se projekt Agentury týkal hodnocení v inkluzivních podmínkách primárního vzdělávání, museli jsme se proto shodnout na tom, co se v jednotlivých zemích rozumí pod pojmem primární vzdělávání a co pod pojmem, 'inkluzivní prostředí'.

S vyjasněním prvního pojmu jsme se vypořádali pragmaticky – jednotlivé země měly ve svých zprávách jasně definovat věkový rozsah a podmínky primárního stupně vzdělávání.

Shoda na ukazatelích 'inkluzivního' prostředí nebyla tak jednoznačná. Agentura užívala v jiných svých projektech (např. Meijer, 2003) pracovní definici pro inkluzivní prostředí: *... je to takové edukační prostředí, v němž se děti se speciálními vzdělávacími potřebami učí v co možná největší míře podle stejných osnov a ve stejné třídě (hlavního proudu) jako jejich vrstevníci ...* (s.9).

Během seminářů jsme se s experty projektu dohodli, že naše pojetí inkluze bude vycházet z Deklarace ze Salamanky (UNESCO 1994): *Inkluzivní orientace základní školy je nejefektivnější prostředí pro předcházení diskriminaci, pro vytváření vstřícných společenství, budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělanosti pro všechny; navíc poskytuje efektivní vzdělání většině dětí a zvyšuje*



*výkonnost a v neposlední řadě i ekonomickou hospodárnost celého školského systému (s.8).*

Různorodost podmínek škol a přijímaných opatření v jednotlivých zemích, jak byly popsány v národních zprávách, představuje značný problém při provádění srovnávacích studií. Jednotlivé země jsou: ... *v různé fázi své cesty k inkluzi, jak byla vytyčená v Deklaraci ze Salamanky ... (Peacey, 2006).* Aspirace naší publikace je podpořit tuto cestu k inkluzi tím, že poskytne informace potřebné k rozvoji a širšímu a hlubšímu porozumění role hodnocení v procesu inkluze.


Význam termínu ‚inkluzí‘, se proměňuje od momentu, kdy byl použit v kontextu vzdělávání. Nyní je tento termín v první řadě chápán ve vztahu k širšímu okruhu dětí ohrožených exkluzí, nikoliv pouze ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že i když je projekt Hodnocení realizovaný Agenturou zaměřen na děti se SVP, může přispět svými závěry k úspěšnému vzdělávání širší skupiny žáků.

Zavedení pojmu inkluze představovalo pro mnoho lidí jednoznačnou snahu vzdělávat všechny, kteří stáli mimo hlavní vzdělávací proud. Ve svém základním významu může být vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu chápáno jako fyzická koexistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb na jednom místě.

V dobách, kdy se začal tento termín užívat, bylo velmi typické, že byl charakterizován vírou v právo žáků se SVP na ‚rovný přístup ke kurikulu‘. Navozovalo to dojem, že ‚kurikulum‘ je neměnná a statická věc a že žák se SVP vyžaduje různé typy podpory, aby se mohl vzdělávat podle kurikula hlavního proudu vzdělávání. Současné užívání termínu ‚inkluzí‘ vychází z předpokladu, že žáci se SVP mají právo na takové kurikulum, které odpovídá jejich potřebám a že vzdělávací systém má povinnost mu je poskytnout. Vzdělávací program není neměnný, ale je to něco, co se musí vytvářet, dokud to neodpovídá potřebám všech žáků.

Na tuto myšlenku navazují tři klíčová východiska:

1. Vzdělávací program pro všechny zahrnuje akademické i sociální učení. Cíle kurikula a jejich naplňování by měly reflektovat tuto dvousměrnou orientaci;

- 
- 
2. Inkluze není statická, jde o proces. Pedagogové budou muset svou práci neustále obohacovat, aby poskytovali prostor pro učení a participaci všem žákům;
  3. Vzhledem k tomu, že školy hlavního proudu tvoří základní síť, v níž se vzdělává významná většina žáků v Evropě, je ‚hlavní proud vzdělávání‘ ve smyslu ‚umístování‘ žáků se SVP trvale aktuální součástí inkluze.

Závěrem je nutné konstatovat, že termín ‚inkluzivní rámec (prostředí)‘ se v našem projektu i publikaci vztahuje k podmínkám vzdělávání v hlavním proudu škol a tříd, které:

- Pohromadě vzdělávají žáky se SVP a ostatní žáky;
- Pracují na tvorbě takového vzdělávacího programu, který dává prostor pro učení a spoluúčast všem dětem.



## 2. HODNOCENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ

Ve všech zemích platí, že při hodnocení učení žáků se uplatňují nejen rozdílné metody a postupy, ale že hodnocení má i velmi rozdílný účel. Vzdělávací politika, stejně jako i aktuální praxe ve třídách, vedou k poznání, že rozmanité metody hodnocení mohou být využívány k rozmanitým účelům.

Pokud sledujeme účel, ke kterému mohou být informace zjištěné hodnocením užity pak hodnocení není pouze, není hodnocení pouze to, co dělá učitel ve třídě, aby se mohl rozhodnout o dalších postupech při vzdělávání žáků. Stejně tak, jak může hodnocení informovat proces výuky a učení, mohou být poznatky z hodnocení využity pro administrativní opatření, výběr a monitorování standardů, diagnostiku, stejně jako pro rozhodování o opatřeních. Různé formy hodnocení mohou být podkladem pro umístění žáka, pro podmínky a způsob jeho podpory.

Národní zpráva z Německé spolkové republiky popsala situaci odpovídající většině zemí: ... *hodnocení školních výkonů žáků je pedagogický proces; nicméně jde také o administrativní proces, který je upraven zákonnou normou.*

Vzdělávací politika uplatňovaná v rámci obecného a speciálního vzdělávání určuje účel a která metody hodnocení, která budou učitelé v inkluzivních třídách používat. Na možné podobnosti a rozdíly v cílech hodnocení v inkluzivních podmínkách třídy primárního vzdělávání se zaměřují následující kapitoly.

### 2.1 Hodnocení v politice vzdělávání

Předtím, než se pustíme do komentování některých závěrů z národních zpráv, musíme uvést některé významné informace, které se týkají obecné politiky vzdělávání ve všech zemích.

Za prvé, vzdělávací systémy (politika i praxe) jednotlivých zemí se v průběhu času rozvíjely v odlišném kontextu, a jsou proto vysoce osobité. Stejným způsobem je systém hodnocení, i přes podobnosti v přístupech a záměrech ve všech zemích, také individuální. Politika a praxe hodnocení je v jednotlivých zemích výsledkem vývoje právních předpisů, stejně jako výuky a učení.



Za druhé, systémy hodnocení v inkluzivním prostředí jsou zakotveny v existujících rámcových podmínkách obecného i speciálního vzdělávání jednotlivých zemí. Potřeba zkoumat problematiku hodnocení v kontextu politiky obecného i speciálního vzdělávání se váže na potřebu plně porozumět vlivu hodnocení na výuku a učení v inkluzivním prostředí.<sup>1</sup>

Za třetí, definice pojmu speciální vzdělávací potřeby se v jednotlivých zemích velice liší. Mezi těmito zeměmi není shoda na jednotné interpretaci takových termínů, jako handicap, speciální potřeby nebo postižení. Tyto rozdíly souvisí spíše s administrativními, finančními a procedurálními regulacemi a nikoliv s reflexí rozsahu a typů speciálního vzdělávání (Meijer, 2003). Námi uvedený přístup odpovídá společně akceptovanému pojetí tématu hodnocení v inkluzivním prostředí, zatímco ve speciálně pedagogické praxi se můžeme setkat s dalšími rozdílnými definicemi.

Na závěr, inkluzivní vzdělávání není v žádné zemi statickým fenoménem. Vyvíjelo se různými způsoby a stále se vyvíjí dál, stejně tak se ve všech zemích kontinuálně mění politika a praxe inkluzivního vzdělávání. Takové změny kladou nároky na systémy hodnocení v inkluzivním vzdělávání, a vyvolává potřebu zkoumat aktuální způsoby jejich uplatňování v praxi v kontextu širších reforem vzdělávání, kterými tyto země procházejí.

V níže uvedených zemích probíhá proces přehodnocování vzdělávací politiky a následných úprav relevantních právních předpisů ve prospěch inkluzivního vzdělávání, což ovlivňuje proces hodnocení. Jsou to tyto země: Kypr, Česko, Dánsko, Estonsko, Francie, Itálie, Holandsko, Litva, Španělsko a Švýcarsko (především nové způsoby financování pro SVP).

Frankofonní oblast Belgie v současné době ověřuje ‚pilotní projekty‘, které reagují na nedávné legislativní změny v inkluzivním vzdělávání a Vlámská oblast Belgie je uprostřed procesu politických a legislativních změn, které vychází z probíhajících pilotních projektů.

---

<sup>1</sup>Podrobnější informace najdete v Národních zprávách projektu [www.european-agency.org/site/themes/assessment](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment), popř. v Národních přehledech na národních stránkách webových stran Agentury: [www.european-agency.org/site/national\\_pages/index.html](http://www.european-agency.org/site/national_pages/index.html)

---

Rakousko, Česko, Německá spolková republika a Maďarsko připravují implementaci nové politiky/zákonů ve vztahu k systémové kvalitě a monitorování výsledků vzdělávání. Realizace změn bude mít vliv na inkluzi a hodnocení v inkluzivním prostředí především ve vztahu k hodnocení a monitorování národních vzdělávacích standardů.

Všechny dříve uvedené faktory ovlivňují vývoj politiky a praxe hodnocení v jednotlivých zemích. To znamená, že zřetelné rozdíly můžeme spatřovat ve způsobu, jak jednotlivé země řeší zásadní otázky týkající se hodnocení:

- Proč jsou žáci hodnoceni?
- Kdo poznatky z hodnocení využívá?
- Kdo provádí hodnocení a kdo další se na něm podílí?
- Co se hodnotí?
- Jak hodnocení žáků probíhá?
- S čím se porovnávají výsledky hodnocení?


Uvedené otázky souvisejí s účelem hodnocení. Rozdílné pohledy na základní účel hodnocení vedou k rozdílným odpovědím na tyto otázky.

Jednotlivé země využívají informace z hodnocení žáků v inkluzivním prostředí různým způsobem. Uplatňují uplatňovat hodnocení, které se vztahuje ke všem žákům a jehož záměrem je srovnávat výkony žáků a monitorovat celkové vzdělávací standardy. Všechny země mají specifické postupy hodnocení jednotlivých žáků, jejichž účelem je identifikovat přesnou podstatu speciálních potřeb a poskytnout potřebné informace využitelné v procesu učení a vzdělávání. Ve všech zemích existují různé vnitřní souvislosti mezi těmito formami hodnocení.

V následujících kapitolách popisujeme hlavní cíle hodnocení v inkluzivních podmínkách v jednotlivých zemích zapojených do projektu. Na konci této publikace je uveden přehled různých účelů hodnocení v inkluzivních podmínkách, jak vyplývají ze vzdělávací politiky zúčastněných zemí.

## **2.2 Hodnocení pro identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb**

Zatímco mezi způsoby, kterými země shromažďují a užívají



informace z hodnocení žáků, jsou zřetelné rozdíly, mají všechny země snahu precizně identifikovat speciální vzdělávací potřeby individuálních žáků. Všechny země mají ve své legislativě zakotvené jasné procedurální postupy pro diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků, kteří mají problémy ve výuce. Nicméně, konkrétní diagnostika se liší a soubory opatření k její realizaci jsou v jednotlivých zemích specifické.

Počáteční diagnostika žáků, u kterých je předpoklad SVP, mívá dva možné účely:

- Identifikace, která se váže na oficiální rozhodnutí o ‚zjištění‘ speciálních vzdělávacích potřeb žáka a která na sebe váže příliv dalších finančních zdrojů k podpoře jeho učení;
- Poskytnout informace pro vzdělávací programy, kde hodnocení je zaměřeno na zjištění silných a slabých stránek žáka a jejich projevů v různých školních výkonech. Tyto informace bývají obvykle užívány ve formativním slova smyslu – např. jako východisko tvorby individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo pro jiná cílená opatření ve výuce – což je častější, než jednoúčelový posudek.

Všechny země mají více nebo méně odstupňovaný způsob identifikace SVP žáků. Většinou mívají přesně vymezenou odpovědnost v daném procesu. Začíná ve třídě hlavního proudu u třídního učitele a jeho role při identifikaci potíží žáka a při snaze o jejich překlenutí, následně pokračuje v zapojování dalších specialistů ve škole samotné a nakonec je završena externím podpůrným pracovištěm.

Tato fáze shromažďování informací o silných a slabých stránkách žáka, která je stále podrobnější a více specializovaná, souvisí s účastí odborníků z dalších oblastí – zdravotnictví, oblasti sociální a psychologie – kteří mohou provádět různé formy hodnocení (často to jsou diagnostické testy), které poskytují informace o výkonech žáka v různých oblastech. Ve všech zemích je v různé míře zřejmé zapojení multidisciplinárních týmů při vstupní identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb.

Identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáků se ve všech zemích realizuje jak ve speciálních školách, tak v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Nicméně, žáci se SVP v inkluzivních

---

podmínkách bývají zahrnováni do procesu hodnocení, zatímco žáci v segregovaných školách zahrnutí být mohou a nemusí. O této skutečnosti bude pojednáno dále.

### **2.3 Informativní hodnocení v procesu učení a vzdělávání**

V určité formě užívají všechny země průběžný formativní způsob hodnocení, který bývá vázán na vzdělávací program a strategie učení žáků.

Průběžné hodnocení v inkluzivním prostředí:

- bývá přímo vázáno na vzdělávací program, podle kterého se učí všichni žáci (bez i se SVP);
- nebývá srovnávací, je zaměřeno na získání informací pro další postupy učitele při výuce individuálního žáka (formativní hodnocení);
- může i nemusí mít sumativní prvky vztahující se ke strategickým bodům programu výuky.

V zemích, které mají jasně definované národní kurikulum, bývá průběžné formativní hodnocení cíleně zaměřeno a přímo vázáno na výstupy kurikula u všech žáků. Národní směrnice týkající se hodnocení mohou uvádět, co je jeho předmětem a jakým způsobem se má provádět. V zemích uplatňujících tento přístup je v procesu hodnocení klíčové, že jeho vývoj a realizace spadá do působnosti škol hlavního proudu vzdělávání, potažmo do kompetence učitelů. Je to v souladu s účelem této formy hodnocení – poskytnout podklady pro informované rozhodování o dalším postupu v učení individuálního žáka.

Užívané metody hodnocení ve smyslu jejich zaměření (oblastí hodnocení) a postupů (metod) bývají většinou stejné pro všechny žáky a s tím souvisí tři hlavní otázky týkající se hodnocení výsledků vzdělávání žáků se SVP:

- potřeba propojit prvotní hodnocení SVP s cíli kurikula;
- provázat kurikulární cíle a časové rozložení hodnocení s IVP žáka popř. s dalšími cílovými opatřeními a přístupy;
- modifikace, popř. přizpůsobení metod hodnocení užívaných ve třídách hlavního proudu, aby odpovídaly specifickým potřebám a potížím žáků.



Pro zajištění co nejlepší efektivity průběžného hodnocení v inkluzivním rámci je důležité, aby učitel hlavního proudu vzdělávání měl možnost využívat podporu multi-disciplinárního týmu specialistů, kteří mohou při hledání souvislostí různých aspektů hodnocení spolupracovat.

## 2.4 Srovnávací hodnocení výkonů žáků

V některých zemích je největší pozornost hodnocení všech žáků v inkluzivním vzdělávání věnovaná zjišťování výkonů žáků v určitém období jejich vzdělávací dráhy. Většinou jde o školní souhrnné/sumativní hodnocení, které se váže na:

- ‚závěrečnou zprávu‘ pro rodiče a jiné zainteresované orgány;
- bodování známkami nebo stupni ve vazbě na výsledky učení.

Souhrnné hodnocení shrnuje výkony žáků v různých aktivitách za určité období – např. školní rok. Celkové hodnocení má za účel buď srovnat žákův současný výkon s výkonem dřívějším nebo častěji srovnat výkony individuálního žáka s výkony jeho vrstevníků.

Srovnávací informace o výkonech ve skupině žáků může poskytnout obrázek relativního pokroku individuálního žáka, popř. může být podkladem pro evaluaci např. úspěšnosti nebo jiného hlediska určitého vyučovacího programu.

Tato forma a účel hodnocení je rodičům – stejně jako většině veřejnosti – nejvíce známa.

Souhrnné hodnocení může být podkladem pro významná rozhodnutí o školní kariéře žáka. V některých zemích se jedná např. o opakování ročníku o návrh odborného vyšetření SVP.

Sumativní hodnocení ukazuje úspěchy a neúspěchy ve vztahu ke specifickým cílům, ale neposkytuje vždy formativní zpětnou vazbu, která by mohla přispět účinnosti výuky a programu učení.

Jak provázat požadavky na sumativní souhrnné hodnocení s cíli IVP žáka je jedna z problematických otázek, na které učitelé z inkluzivních škol hledají odpověď. Dále se zvažuje, jak je možné schéma hodnocení známkami nebo stupni modifikovat ve prospěch naplnění potřeb žáků se specifickými potřebami a potížemi.

## 2.5 Hodnocení monitorující obecné vzdělávací standardy

V rostoucím počtu zemí jsou procesy hodnocení zaměřeny na společné cíle (standardy) pro všechny žáky – na jejich výkony a výsledky v učení. Dochází k posunu od hodnocení, které je zaměřeno na potřeby individuálního žáka, k hodnocení orientovanému na skupiny žáků. Většinou jde o politicky iniciovaný vývoj související s celkovou problematikou evaluace standardů uvnitř samotného vzdělávacího systému.

Obvykle jde o formu souhrnného hodnocení shromažďující strategické informace, které souvisí s národním programem vzdělávání. Nicméně, podstata zaměření hodnocení na národní standardy tkví v čistě politickém záměru zvýšit úroveň vzdělání všech žáků s různou úrovní nadání a zvýšit odpovědnost a efektivitu škol. Hodnocení a monitorování žákovských výkonů jsou chápány jako hlavní prostředky rozhodovacích procesů při naplňování těchto záměrů.

Žáci podstupují externí testování nebo hodnocení, které prošlo ‚standardizací‘, takže hodnocení odpovídá národním cílům a má vysoký stupeň spolehlivosti. Výsledky z hodnocení žáků bývají srovnávány na regionální a národní úrovni, vedení škol a učitelé z těchto výsledků vycházejí při posuzování výkonů jednotlivců i skupin žáků.

Tento způsob hodnocení ukazuje spíše na to, jak žáci dosáhli společných standardů vzdělávání, než-li na to, čeho dosáhli a jak mají postupovat ve svém dalším vzdělávání (jako v případě průběžného formativního hodnocení). Podobné hodnocení nemusí přinášet žádné informace pro výuku a učení a v zemích uplatňujících tuto formu hodnocení dochází ke zřetelnému posunu směrem k propojování standardizovaných testů s průběžným hodnocením, které vytváří a realizuje škola a učitelé.

V tomto kontextu se v prostředí inkluzivního vzdělávání zúčastněných zemí řeší sporná otázka související s právem žáků se SVP podstoupit národní testy a se způsobem modifikace těchto testů tak, aby odpovídaly potřebám žáků se specifickými potřebami a jejich naplnění.

## 2.6 Shrnutí

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na hlavní záměry hodnocení v inkluzivních podmínkách v zemích, které se zapojily do projektu Agentury. Jednotlivé země nejdou dost dobře a jednoduše rozdělit do určitých skupin podle účelu, ke kterému využívají hodnocení – k jednomu nebo k druhému. Všechny země hodnotí žáky se záměry, které jsme uvedli výše. Nicméně, je možné vyzorovat, že různé národní systémy mají své charakteristické přístupy k hodnocení, jež se formovaly pod vlivem požadavků získat specifické informace.

Nemůžeme jednoduše říct, proč některé země potřebují nebo nepotřebují tak nebo onak zaměřené hodnocení – pokud by čtenář chtěl vést podobnou specifickou diskusi, odkazujeme jej na zprávy z jednotlivých zemí. Nicméně, můžeme konstatovat, že ani přístupy, ani záměry hodnocení nemají statický charakter. Zdá se však, že většina zemí se ve své politice i praxi přiklání k takovému sběru informací z hodnocení, který upřednostňuje jeden cíl.

Největší vliv na žáky se SVP v inkluzivních podmínkách mívají národní cíle hodnocení. Tyto různé formy hodnocení mohou být vnímané jako ‚hodnocení z vyššího zájmu‘ ve shodě s definicí Madause (1988). Takovéto ‚strategické‘ hodnocení se skládá z testů a procedur, které poskytují informace, které žáci, rodiče, učitelé, státní správa, popř. veřejnost vnímá jako vysoce významné pro okamžitý a přímý vliv na žákovu školní praxi a budoucnost jeho vzdělávání.

Příkladem takového strategického hodnocení je každoroční národní hodnocení žáků ve VB (Anglii). Bývá na něm závislá kariéra a reputace ředitelů škol, neboť výsledky hodnocení jsou uveřejňovány v novinách, takže rodiče a veřejnost je mohou srovnávat s výsledky jiných škol. Hodnotící systém tak ve vysoké míře ovlivňuje vymezení školy, regionální a současně i národní vzdělávací politiku.

Všechny čtyři záměry hodnocení uvedené v předchozích kapitolách nesou potenciálně vysoce strategické informace, neboť tyto bývají v jednotlivých zemích využívány pro důležitá rozhodování o budoucnosti žáků a dokonce i učitelů, škol a samotného vzdělávacího systému.



Rozmanitost účelu využívání informací ukazuje na rozmanité možnosti hodnocení, stejně tak i na rozpory a problémy tohoto procesu. V současné době čelí všechny země celé škále podnětů souvisejících s politikou a praxí hodnocení v inkluzivním primárním vzdělávání. Tyto problémy a jejich řešení jsou předmětem zájmu následující kapitoly.



### 3. PROBLÉMY A INOVACE V HODNOCENÍ

Hlavní problémy, před jejichž řešením jednotlivé země stojí v souvislosti s uplatňováním své politiky a praxe hodnocení v inkluzivním prostředí primárního vzdělávání, mají souvislost se změnami úvah o tom, jak mohou nebo by měly být získané informace využívány. Všechny zúčastněné země se zabývají tím, do jaké míry systém hodnocení:

- poskytuje informace využitelné pro politické rozhodování;
- má pozitivní popř. negativní dopad na jednotlivé žáky;
- podporuje inkluzi popř. vede k segregaci.

Tyto rozpory vedou v jednotlivých zemích k úvahám, jak by měl být systém hodnocení nastaven a uplatňován. Přes uvedené odlišnosti v přístupech a způsobu uplatňování hodnocení se zdá, že v centru zájmu a pozornosti jsou ve všech zemích tři hlavní společná témata:

1. Jak zlepšit školní úspěšnost všech žáků – i těch se SVP – efektivnějším využitím informací získaných z hodnocení ve vztahu k příjemci těchto informací a k účelu jejich využití;
2. Jak se odpoutat od zdůrazňování významu hodnocení pro prvotní diagnostiku SVP spojenou s finančními dotacemi a často zajišťovanou odborníky mimo školu hlavního proudu vzdělávání a jak přejít k průběžnému hodnocení, které zajišťuje třídní učitel a které je podkladem pro modifikaci procesů výuky a učení;
3. Jak rozvíjet systém průběžného formativního hodnocení, který je pro školy hlavního proudu vzdělávání efektivní a který školám a učitelům poskytne nástroje pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků se SVP a které též poskytne nástroje k převzetí odpovědnosti učitelů škol za identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

Tato tři témata představují ve všech zemích nejdůležitější okruhy problémů, ale také výzvy k jejich řešení jak na politické, tak i praktické úrovni.

Ve všech zemích se politici i odborníci z praxe snaží vyvíjet strategie směřující k řešení uvedených problémů. Dokazují to příklady inovací v této oblasti, a to jak na politické tak i praktické úrovni. Tyto inovace představují příklady nejlepší praxe v systémové koncepci a v praktickém uplatňování hodnocení.

V následujících kapitolách stručně popisujeme základní problematiku

související s každou z těchto výzev k řešení. Jsou uváděné ve formě klíčových otázek, které země aktuálně řeší.

Způsoby, jak země k řešení těchto otázek přistupují, jsou prezentované formou specifických příkladů ve zprávách jednotlivých zemí o *inovaci* v politice a praxi hodnocení. Oblast inovace je přístupná prostřednictvím textové schránky.

Musíme připomenout, že příklady inovace, které zde uvádíme, jsme vybrali proto, abychom ilustrovali směr vývoje v dané oblasti ve velkém počtu zemí. Pokud se čtenáři chtějí seznámit s dalšími specifickými příklady řešení této problematiky v daných zemích, odkazujeme na jednotlivé Národní zprávy.

### **3.1 Využití informací získaných z hodnocení pro monitorování standardů vzdělávání**

Všechny země zvažují možnosti vývoje a užívání jednotného systému hodnocení cílů (standardů) ve školních výkonech u všech žáků. V takových případech podstupují žáci externě zadané sady testů, popř. hodnocení, a výsledky, které v nich dosahují, užívají učitelé nebo vedení školy a hlavně politici k evaluaci celkově dosahovaných výkonových standardů.

Mnohé země mají tento způsob hodnocení dobře ukotven. Národní zpráva Velké Británie (Anglie) poukazuje na pozadí užívaného hodnocení zaměřeného na národní standardy hodnocení. *Všechny způsoby hodnocení uplatňované v Anglii je potřeba vidět v kontextu priorit vlády, mezi které patří vzestup standardů vzdělávání a rozvoj škol. Uvedené priority se vztahují na všechny žáky s různými schopnostmi.*

Pro všechny země jsou diskutovanou oblastí a největší výzvou otázky spojené s užitím informací z hodnocení individuálního žáka – včetně toho se SVP – k monitorování a následnému vytvoření vzdělávacích standardů. Je potřeba brát také v úvahu výsledky mezinárodních komparativních studií vzdělávacích standardů – zejména výsledky velké části významných OECD PISA studií ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)), i když nejsou přímo zaměřeny na primární vzdělávání. Skutečností je také to, že v jednotlivých státech stoupá tlak na lepší výkony a odpovědnost ve školství, a to na národní,

---

regionální i školní úrovni, který zvyšuje význam užívání poznatků o akademických výkonech žáků pro politická rozhodování ve věcech vzdělávání.

## Výzvy

Pokud se zabýváme výše uvedenými problémy a jejich řešením, nesmíme opomenout řadu kritických otázek, které souvisejí s koncepcí hodnocení na politické i praktické úrovni:

- Do jaké míry by měl být mechanismus ‚strategického rozhodování a odpovědností‘ propojen s výsledky vzdělávání žáků? Jak by měli politici využívat informace získané ze standardizovaného hodnocení pro vyhodnocování sledované kvality vzdělávacího systému a jeho součástí? Jak tyto informace použít při mezních rozhodnutích, která přímo ovlivňují budoucnost škol, vzdělávacích programů, učitelů a někdy i samotných žáků?
- Jaké mají žáci se SVP možnosti účastnit se národního testování? Mají všichni žáci ve školách hlavního proudu vzdělávání stejná práva na hodnocení?
- Znamená právo žáka být hodnocen i právo na využití příhodných metod hodnocení, které korespondují s individuálními speciálními vzdělávacími potřebami žáka? Jaké modifikace mají národní testy při odstraňování bariér při hodnocení žáků s různými typy SVP?
- Jak nejlépe využít informace o hodnocení žáků se SVP v interpretaci zpráv o národních standardech? Jak se dají relativní výsledky a pokroky žáků se SVP započítávat a současně přitom nedopustit vytváření ‚žebříčků‘ nebo ‚třídění‘ jednotlivých žáků, škol a dokonce i regionů?

Zpráva z Velké Británie (Anglie) zmiňuje, že přístup k hodnocení, který je úzce zaměřený na standardy je: ... *nebezpečný pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* ..., kteří mají být testováni. Švédská zpráva navrhuje, že by měl být přijat: ... *kompromis mezi požadavky na proces rozhodování a podmínkami a možnostmi místních škol* ...

## Inovace

Výsledky Národních zpráv dokládají řadu inovací, které reflektují výzvy a problémy v politice a praxi hodnocení a které jsou spojeny s využíváním informací z hodnocení k monitorování vzdělávacích



standardů. Tyto novinky spolu s mnoha příklady jejich uplatňování v různých zemích uvádíme níže.

Přístup ke kvalitnímu vzdělání jako právo všech, včetně žáků se SVP.

Součástí rozvoje a inovace v mnoha zemích je začlenění práva na kvalitní vzdělání pro žáky se SVP do školské politiky. Ve VB (Anglii) je koncepce ‚Záleží na každém dítěti‘ zaměřena na výsledky žáků a požaduje na školách, aby vytvářely podmínky pro naplnění potřeb všech žáků. Na Islandu mají standardní hodnocení – užívají je pro formativní účely – vychází z cílů národního kurikula. Důsledkem této situace jsou široké debaty o kvalitě a monitorování ‚inkluzivních standardů‘ ve školách.

V Maďarsku je monitorování standardů zdrojem informací k debatám o právu všech žáků na kvalitní vzdělání a dochází tam k posunu využívání informací z hodnocení, které se vztahují k národním standardům, pro ověřování naplňování těchto práv.

Monitorování standardů jako jeden, ale ne jediný záměr národní politiky hodnocení.

Pro stále větší počet zemí platí, že hodnocení úzce orientované na posuzování dosažené úrovně vzdělávacích standardů je pouze jednou částí politiky hodnocení. Na Islandu je v koncepci hodnocení jasně deklarováno, že jeho hlavním posláním je jeho formativní působení na všechny žáky, dalším jeho účelem je monitorování národních vzdělávacích standardů. Tato politika je pak v praxi podporována na místní (komunální) úrovni, kde se určují způsoby průběžného hodnocení ve školách hlavního proudu vzdělávání.

Dánsko v současné době zavádí ‚systém vyhodnocování školních výkonů‘ využívaný pro monitorování vzdělávacích standardů a spojený s celoplošným národním testováním a závěrečným hodnocením. Nicméně, zavádění tohoto systému je zřetelně napojeno na: ... *formativní hodnocení jako podstatný prostředek záruky kvality* ...

Rakouské ministerstvo školství rozhodlo, že žáky se SVP nebude do

systému národního testování zapojovat. Upřednostnilo definování ‚standardů pro vzdělávání dětí se SVP‘, které jsou zaměřeny na edukační prostředí a procesy hodnocení ve smyslu jejich přínosu při zvyšování kvality vzdělávání. Expertní skupina připravuje metodický materiál pro: definování standardů inkluzivního edukačního prostředí; užívání IVP jako prostředku pro evaluaci a záruku kvality; reorganizaci procedur vstupní diagnostiky SVP; zavádění větší flexibility financování SVP; nové pojetí role učitele v souvislosti s jeho dalším vzděláváním.

Zajistit všem žákům právo podstoupit procedury testování národních standardů.

Je zřejmé, že většina zemí si je vědoma práva všech žáků podstoupit národní procedury hodnocení, ať takový systém mají nebo jej zavádí. Pro zajištění tohoto práva užívají následující strategie:

- Standardizované hodnocení je postavené tak, aby bylo přístupné i žákům se SVP;
- Národní procedury hodnocení mají své odůvodnění a cíle v inkluzi, nikoliv v podpoře segregace zdůrazňováním nedostatků a rozšiřováním stigmatizace (nálepkování) žáků.

V jednotlivých zemích se stále více zabývají problematikou konceptu ‚univerzálního hodnocení‘, v němž by celé testování a hodnotící procedury byly vytvořeny a postaveny tak, aby byly co možná nejlépe přístupné.

V České republice a v Dánsku je integrální součástí nového systému upravené hodnocení. Ve VB (Anglii) bylo v průběhu času vytvořeno modifikované hodnocení pro děti se SVP. Příkladem je ‚P‘ stupnice, která umožňuje provádět specificky upravené testy pro žáky s problémy v učení, kteří nejsou schopni splnit nejnižší úroveň cílů národního kurikula.

Přehodnocení významu výsledků národního hodnocení a testování.

V některých zemích se inovativní změny týkají hodnotících procedur. Příkladem je Lotyšsko, kde se posunuje pozornost hodnocení od poměřování memorování informací a faktů k vyhodnocování

dovedností řešit problémové úlohy.

V Portugalsku úlohy národních testů orientované na hodnocení kompetencí žáků učite se. Záměrem této koncepce je, aby všichni učitelé jasně rozuměli tomu, co, jak a kdy mají hodnotit a aby výsledky z národního hodnocení uměli využívat pro formativní účely.

Bohužel, v mnoha zemích je i nadále problém zajistit, aby informace národního hodnocení nesloužily ke srovnávání mezi žáky, učiteli, školami nebo regiony. Francie dává jasný příklad, jak je možné toto řešit. I když se informace spojené s hodnocením individuálního žáka váží na ‚národní protokol hodnocení‘, jeho výsledky neslouží k tomu, ... *aby podporovaly rodiče v porovnávání škol ... [a] nemají vliv na financování.*

Užívání informací národního hodnocení jako podkladů pro plánování vzdělávání individuálních žáků.

Tímto směrem se ubírají inovace ve všech zemích, které užívají systém národního hodnocení, neboť ve své podstatě odráží pedagogické záměry tohoto přístupu – informace z národní úrovně hodnocení by měly být využívány pro rozvoj vzdělávání každého individuálního dítěte.

Národní zpráva ze Švédska upozorňuje na dilema, které řeší mnohé země – jak dosáhnout rovnováhy mezi: ... *užíváním informací z hodnocení ve prospěch rozvoje individuálního žáka a veřejným zájmem o informace týkající se rozvoje školy.*

Strategie Islandu spočívá v tom, že zjištěné výsledky národního hodnocení individuálního žáka slouží k řízení vzdělávacího procesu a rovněž k porovnání těchto výsledků s demografickými indikátory. Postup regionálního financování a přijímání dalších opatření se řídí výsledky tohoto hodnocení.

Informace prezentované v Národních zprávách ukazují, že prostřednictvím výše uvedených inovací se v jednotlivých zemích daří stále lépe naplňovat cíle spojené s využíváním informací, které hodnocení přináší, ve prospěch vzdělávání všech žáků, včetně těch

---

se SVP.

### **3.2 Využití vstupní identifikace speciálních vzdělávacích potřeb pro vyučování a učení**

V jednotlivých zemích se řeší problém, jak zajistit, aby procedury hodnocení vztahující se k identifikování SVP přinášely informace využitelné pro vzdělávání a učení. V podstatě jde o posun od orientace na deficit, od medicínského modelu ‚diagnostikování‘ SVP, k modelu edukačnímu, k přístupu zaměřenému na vzdělávací potřeby, v němž nese učitel školy hlavního proudu vzdělávání vyšší odpovědnost za vstupní a průběžné hodnocení.

Ve všech zemích jsou do procesu prvotní identifikace a diagnostiky potřeb žáků zapojeny mezioborové týmy odborníků (zdravotníci, sociální pracovníci a/nebo psychologové) a v některých zemích bývá i nadále výsledkem tohoto procesu rozhodování o finančních dotacích a o zařazování žáků do škol.

#### *Výzvy*

Změny v orientaci hodnocení užívaného pro prvotní identifikaci SVP směrem k poskytování informací pro proces výuky a učení a odklonu od nálepkování a kategorizování na základě výsledků diagnostiky, přináší odpovědi na níže uvedené otázky, které by měly jednotlivé země zvážit:

- Vykazují vyšší úroveň segregace ty vzdělávací systémy, které se zaměřují na diagnostiku SVP a které zároveň nevyužívají jiné formy hodnocení? Přináší orientace na diagnózu a identifikaci SVP vyšší počet žáků, kteří potřebují podporu? Jakým způsobem je možné rozvíjet spravedlivé a objektivní hodnocení, které by minimalizovalo nálepkování a nerozšiřovalo počet žáků doporučených pro speciálně pedagogickou podporu?
- Jak se dá zamezit orientaci na zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka pro ‚strategická rozhodování‘? Jaké jsou souvislosti přímé návaznosti ‚oficiálního‘ zjištění a hodnocení SVP na finanční dotace? Jaká je vazba mezi požadavky škol, učitelů nebo rodičů žáků na zjištění SVP a financováním?
- Jak by se měly přehodnocovat vzájemné souvislosti mezi finančními dotacemi a diagnózou? Jak je možné předcházet potenciální předpojatosti a subjektivitě, když je hodnocení vázané

na vzdělávací podmínky nebo na umístění žáka v systému vzdělávání? Jak se dá zajistit nezpochybnitelný zájem některých partnerů v systému hodnocení o prvotní identifikaci SVP?

- Co rozumíme pod korektním vztahem mezi medicínskou diagnózou a mezi hodnocením zaměřeným na vyučovací a učební proces? Může přinést rostoucí pokrok v medicínské informace využitelné pro ovlivňování učebních strategií?
- Jak se dá zajistit, aby proces prvotní identifikace vzdělávacích potřeb, na němž participuje víceoborový tým odborníků, probíhal co nejefektivněji? Kdo nese elementární odpovědnost za celkové hodnocení? Kdo zajistí, aby informace z hodnocení byly užitečné pro perspektivu vzdělávání? Kdo zajistí návaznost na průběžné vyhodnocování vzdělávání žáka, které využívá speciálně pedagogické přístupy (speciální nástroje a techniky, speciální pedagogy a podpůrné pracovníky, vycházející z IVP)?
- Jak může být hodnocení přínosné pro situaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud nevyplývají z jeho individuálních dispozic, ale z faktorů školního prostředí? Jak se začleňují faktory školního prostředí do prvotního hodnocení individuálních potřeb žáka? Jak se odráží faktory školského, domácího a jiného prostředí do hodnocení, které není zaměřeno jenom na individualitu dítěte, ale i na související faktory vlivů.

## *Inovace*

Oblasti inovace jak v politice, tak i v praxi, které zmiňují Národní zprávy, korespondují do určité míry s následující problematikou.

Změny ve vnímání role a poslání hodnocení pro prvotní identifikaci SVP.

Mnohé země považují oblast hodnocení pro prvotní identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb jako tu, ve které je nezbytné realizovat změny a inovace ve smyslu měnící se role této formy hodnocení. Vyzdvihují dva klíčové aspekty.

První z nich demonstruje jasně Francie ve svém doporučení. Navrhuje, aby prvotní diagnostické hodnocení jasně upřednostnilo záměr podpořit žáka v jeho vzdělávání ve škole hlavního proudu před rozhodováním o otázkách spojených s jeho co nejvhodnějším

umístěním do segregovaného prostředí. Holandsko k tomuto aspektu dodává: ... *diagnostické týmy [by neměly] být ve své závěrečné zprávě zaměřeny na obsáhlý popis žákových nedostatků, nýbrž by se měly od samého začátku hodnotícího procesu zaměřit na hodnocení v perspektivě rozhodování o vzdělávání a učení.*

Zpráva z Holandska ilustruje druhou významnou oblast inovací, o kterou se snaží mnohé země – diagnostické hodnocení vzdělávacích potřeb má směřovat k rozhodování o způsobech výuky a učení a mělo by se vyhnout nadměrnému nálepkování a ‚škatulkování‘ žáků. Jestliže se podaří, aby se k hodnocení přistupovalo tímto způsobem, pak nebude užíváno výhradně pro úřední rozhodování, ale: ... *rodiče, žáci a učitelé budou spotřebiteli, uživateli výsledků hodnocení.*

Změny ve vnímání role identifikace potřeb jsou úzce spojeny se vzájemnou provázaností diagnostického hodnocení a finančními dotacemi. Tato orientace hodnocení je v jednotlivých zemích další diskutovanou a inovovanou oblastí.

Podpora a financování opatření k zajištění podpory žáků se SVP nezávisí pouze na ‚formální‘ diagnostice a ‚identifikaci‘.

Všechny země se více nebo méně zabírají otázkami vztahu mezi prvotní identifikací potřeb a některou formou ‚oficiálního rozhodnutí‘, na něž navazuje poskytování podpory. Estonsko a VB (Anglie) jsou dva příklady zemí, kde podpora pro naplňování potřeb určitých žáků se SVP nemusí být nutně závislá na oficiálním rozhodnutí, které by vycházelo z multi-disciplinárního hodnocení. Škola má možnost využívat jiné způsoby financování a podpory, které jsou k dispozici všem školám hlavního proudu vzdělávání.

Inovace v této oblasti musí vycházet ze změn v politice speciálního školství obecně. Příklady inovace v zavádění a užívání informací z procesu identifikace SVP, které uvádíme níže, je možné považovat za nejlepší příklady z praxe, ze kterých by mohla vycházet rozhodnutí o změnách v politice.

Multi-disciplinární týmy realizují prvotní diagnostické hodnocení s učitelem školy hlavního vzdělávacího proudu, s rodiči a s žáky jako s rovnými partnery v procesu hodnocení.

Změny v pojetí účelu prvotní identifikace vzdělávacích potřeb jsou nezbytně spojeny s diskusí o tom, kdo by tuto hodnotící proceduru měl řídit. Všechny země se blíží scénáři, ve kterém je prvotní diagnostika potřeb v režii týmu ‚zadavatelů‘ procedur hodnocení. Role rodičů je v tomto procesu stěžejní, ale předmětem dalších úvah bývá zapojení samotných žáků, učitelů školy hlavního proudu, stejně jako specialistů z různých oborů s odlišným profesionálním zázemím (ze zdravotních, sociálních a psychologických služeb).

‚Interdisciplinární‘ týmy ve Švýcarsku, které plně zapojují rodiče a žáky, se zdají být velmi pokrokové, neboť umožňují zakomponovat zjištěné významné souvislosti do vyhodnocování žákových potřeb. Podrobněji se k této oblasti inovací vyjadřuje zpráva z Holandska: ... *Učitelé jsou vnímáni jako experti na výuku, rodiče jako experti na ‚praktické věci‘ a žáci jsou důležitými partnery při hodnocení svých potřeb. Na všech stupních hodnocení jsou zdrojem důležitých informací, a proto mohou působit jako spolu-hodnotitelé.*

Španělsko zmiňuje nutnost zajistit jednotný edukační přístup v orientaci hodnocení. Multi-disciplinární týmy ve Španělsku mají pro hodnocení stejná kritéria bez ohledu na to, zda užívají odlišné nástroje a vychází z různých teoretických konceptů.

Cílem prvotního diagnostického hodnocení by měly být informace pro přípravu IVP nebo jiných opatření v přístupech k žákovi.

Oblast inovací zdůrazňuje především změnu v druhu informací zjišťovaných v rámci prvotního diagnostického hodnocení. Ve většině zemí dochází k posunu od hodnocení poskytující stanovení diagnózy směrem k doporučení pro výuku a učení. Ve Francii uvádí národní koncepce vztahující se k prvotní identifikaci potřeb, že hodnocení by mělo identifikovat silné stránky žáka a jeho potřeby stejně jako nedostatky s cílem poskytnout informace pro IVP nebo podobný program pro vzdělávání žáka.

---

Zprávy z Kypru, Itálie, Holandska a Portugalska zastupují mezi jinými názory zemí, které zdůrazňovaly potřebu, aby hodnocení bylo zasazeno do kontextu dalších souvislostí a vedlo k závěrům a doporučením pro konkrétní postupy. Oblast inovace ve Španělsku tkví v následném sledování, jak jsou doporučení multioborových týmů, která tvoří součást žákova IVP, dodržována přímo ve škole.

Tato oblast inovací ukazuje na potřebu návaznosti prvotního diagnostického hodnocení na průběžné hodnocení. Tyto dvě procedury jsou nezbytně propojeny a měly by si vzájemně přinášet informace. Zpráva z Islandu tento aspekt upřesňuje: *... formální hodnocení vývoje žáka lékaři a psychology je důležité, ale ještě důležitější je efektivně překonat existující prázdnotu mezi nálezy z hodnocení a praktickou výukou a jinou školní prací.*

Vzdělávání podle IVP vede k separaci ve vztahu k hodnocení v rámci ‚hlavního proudu‘. Některé vlády – jako třeba VB (Anglie) – to vedlo k podporování posunu individuálního pedagogického plánování pro SVP do celoškolského systému, ve kterém jsou cíle a hodnocení individuálně formulované pro všechny žáky.

### **3.3 Rozvoj politiky a praxe podporující průběžné hodnocení**

Průběžné formativní hodnocení, které je zdrojem informací pro rozhodování o výuce a učení, užívají jedním nebo druhým způsobem téměř všechny země. Ve školách hlavního proudu vzdělávání mívá hodnocení, které poskytuje informace využitelné pro výuku a učení, vazbu na školní vzdělávací program nebo na program vzdělávání všech žáků – se SVP i bez. Tento přístup může být považován za inkluzivní praxi, neboť metody a nástroje hodnocení nejsou specializované, ale ve velké míře je jejich zaměření a proces shodný pro všechny žáky.

#### *Problémové oblasti*

Z rozboru národních zpráv se zdá, že klíčovou výzvou pro ně nemusí nezbytně být užívání průběžného hodnocení, které poskytuje informace využitelné pro výuku a učení, ale spíše hledání způsobu, jak tento proces podpořit ze strany přijímaných politických koncepcí a rámcových norem.



V souvislostech s touto výzvou, vyvstávají následující otázky:

- Mají všichni žáci ve školách hlavního proudu vzdělávání právo na průběžné hodnocení? Mají žáci se SVP právo na stejné procedury průběžného hodnocení jako jejich spolužáci? Jsou tato práva uvedena v politických strategiích?
- Kdo je za normativní specifikaci a zavádění průběžného hodnocení odpovědný? Je tato odpovědnost převážně na škole hlavního proudu vzdělávání a na učiteli nebo na externí instituci?
- Pomáhá dosažený stupeň autonomie školy při výběru a zavádění průběžného hodnocení podporujícího inkluzi?
- Jakým způsobem dostává škola a učitel radu pro vytváření forem a zavádění průběžného hodnocení? Jak poskytují týmoví specialisté podporu? Jestliže je hodnocení vázáno na národní cíle vzdělávání, jaké ‚metodiky‘ má učitel k dispozici?
- Jaké vztahy by měly být mezi prvotním diagnostickým hodnocením, průběžným hodnocením a IVP (nebo podobnými cílenými přístupy) žáků s SVP? Jaká jsou rizika nálepkování v případě, že IVP obsahuje pouze diagnostiku a neposkytuje doporučení pro výuku a učení? Jaká je vlastně role učitele školy hlavního proudu vzdělávání a týmových specialistů při posilování spolupráce v procedurách hodnocení?

### *Inovace*

V národních zprávách informují experti o konkrétních příkladech inovativních změn v politice i praxi hodnocení. Mohli bychom je shrnout do několika klíčových oblastí inovací.

Na národních úrovních existuje politika pro podporu průběžného hodnocení ve třídách hlavního proudu vzdělávání.

Ve vztahu k národní politice podpory průběžného hodnocení, které poskytuje informace pro proces výuky a učení, je potřeba zvážit více aspektů. První z nich se vztahuje ke zvyšujícímu se povědomí o tom, že odpovědnost za pokrok žáka nenese jen učitel, ale celá škola a i státní úředníci regionální/místní a národní úrovně. Podobný přístup k politice hodnocení vidíme v Norsku, kde do odpovědnosti státních úředníků na národní úrovni spadá zajištění podmínek pro úspěch ve vzdělávání individuálního žáka.

---

Zajištění práva žáků se SVP na průběžné hodnocení se ve většině zemí rozvíjí. Například v Litvě nejsou ve školách hlavního proudu vzdělávání žádné zvláštní procedury pro hodnocení žáků se SVP. Na základě nejnovější legislativy (2005) zajistilo Estonsko právo pro průběžné hodnocení všem žákům ve školách hlavního proudu vzdělávání.

Stejně jako zajistit právo žáků na průběžné hodnocení je potřeba, aby politika vzdělávání vedla učitele a školy k takovéto formě hodnocení a jeho uplatňování. Podporu procesu průběžných hodnocení zvažují popř. začínají zavádět ve většině zemí, v nichž probíhá vzdělávání podle národních vzdělávacích osnov nebo programů. Národní zpráva z Norska zmiňuje podstatný důvod pro vytvoření rámce pro hodnocení: *... všichni učitelé mají možnost pochopit obsah kurikula.*

Kypr vytvořil po určitém období důkladných konzultací dosti konkrétní směrnice pro učitele škol hlavního proudu vzdělávání s celou škálou nástrojů pro hodnocení, výuku a učení.

Rámcový vzdělávací program uplatňovaný v České republice podobný rámec obsahuje. Podobně jej bude obsahovat i nové kurikulum v Estonsku, ve VB (Anglii) mají mimo směrnice v národním kurikulu i ‚standardy‘ a současně i rámec pro všechny typy formativního hodnocení.

V rozvojových plánech škol by měla být formulováno používání průběžného hodnocení.

Vedle národní politiky, která podporuje hodnocení, jež přináší informace pro procesy výuky a učení, je její jasná formulace a rozvoj na úrovni školy důležitou oblastí inovací.

Národní zpráva Dánska podtrhuje význam jasné koncepce vedení školy a nezbytnosti vize ve formulaci podmínek hodnocení. Podobná specifikace hodnocení se užívá v Belgii (vlámsky hovořící komunita) a v Maďarsku. V těchto zemích jsou procedury hodnocení povinnou písemnou součástí koncepce a plánů rozvoje školy. Ve Španělsku musí mít všechny školy plány ‚zaměřené na odlišnost‘ a procedury hodnocení v nich hrají stále důležitější úlohu.

Vytváření kooperativních týmů spolupracujících při průběžném hodnocení ve třídách hlavního proudu vzdělávání.

Další oblastí různých inovativních postupů jsou opatření spojená s poskytováním odpovídající podpory školám a učitelům v hlavním proudu vzdělávání pro zavádění efektivních hodnotících procedur pro žáky se SVP. Všechny uvedené příklady jsou zaměřené na poskytování podpory, informací a finančních zdrojů školám hlavního proudu vzdělávání. Pozornost je také věnována rozvoji vztahů spolupráce expertů s učiteli hlavního proudu vzdělávání, které nesnímají z učitelů odpovědnost za hodnocení žáků.

V Lucembursku pedagogičtí pracovníci škol hlavního proudu vzdělávání často spolupracují v týmech a společně využívají vzájemných konzultací a expertíz. Na Islandu, v Řecku a Portugalsku je hodnocení v odpovědnosti učitele hlavního proudu vzdělávání, ten může však požádat o konzultaci a podporu více-oborových týmů ze specializovaných center. Na Kypru, v Řecku, v Maďarsku, v Itálii a v Polsku spolupracují třídní učitelé, pokud je to nutné, se specializovanými poradci v „týmech pro spolupráci při hodnocení“.

V Rakousku, v České republice a v Řecku mohou učitelé škol hlavního proudu vzdělávání a dokonce i rodiče dostávat podporu a radu od speciálních pedagogických a poradenských center vybavených specializovanými kompetencemi, zkušenostmi a zdroji. Podobně je to i ve Spolkové republice Německo, kde jsou obrazem rozvoje podpory různé sítě spolupracujících partnerů – například škol hlavního proudu vzdělávání, škol speciálních a poraden. Průběžné hodnocení dokumentované v rámci IVP je uplatňované ve většině regionů ve školách hlavního proudu vzdělávání, které jsou odpovědné za jeho provádění.

Na kooperaci jsou zaměřené i pilotní projekty v Belgii (Vlámský hovořící komunita), v nichž speciální školy poskytují školám hlavního proudu vzdělávání specializované poradenství a „spolupodílí se na vytváření posudků“. V Norsku podporují expertní hodnocení z jiných škol prostřednictvím „modelových“ škol, které jsou metodickými centry a od kterých se ostatní školy mohou učit.

Národní zprávy Dánska a stejně tak i Spolkové republiky Německa podtrhují potřebu kooperace mezi mateřskými školami, školami hlavního proudu vzdělávání a specializovanými týmy na hodnocení. Procedury hodnocení, které provází nebo mají vztah k přechodu žáků z jednoho stupně vzdělávání na jiný, přináší prospěch žákům se SVP, jejich rodinám a také učitelům.

Rozšiřování oblastí hodnocení z čistě akademické i na jinak zaměřený obsah.

Pro stále větší počet zemí je rozšiřování záběru hodnocení na všechny oblasti školního vzdělávání na učební strategie, dovednosti, sociální a vrstevnické vztahy atd. prostorem pro různé formy inovativní praxe. Maďarsko a Spolková republika Německo podtrhují, že toto rozšíření je nezbytnou podmínkou pro podporu inkluze jednotlivých žáků.

V Polsku je pozornost věnována využívání hodnocení k poskytnutí zřetelné, pozitivní zpětné vazby o pokroku v učení. V Lotyšsku a Litvě jsou informace o úspěších žáka v jeho školní práci považované za motivující. To, že žák prostřednictvím hodnocení porozumí procesu, jak se něčemu naučil a také čemu se naučil, pomáhá žákům pochopit vlastní učební strategie.

Posilování návaznosti mezi IVP (nebo jinými cílenými individuálními přístupy) a hodnocením.

V jednotlivých zemích uplatňují různé strategie k posílení provázanosti procesu průběžného hodnocení a IVP (nebo podobného opatření). Na třech specifických příkladech demonstrujeme základní problematiku, se kterou se jednotlivé země při zavádění nových postupů potýkají.

Zprv je to holandský model ‚Hodnocení zaměřeného na potřeby‘, který je postaven na principu, že všechna doporučení z prvotního hodnocení potřeb žáka mají korespondovat s IVP a dávat jasný rámec cílům výuky a průběžnému hodnocení. Zadruhé je to příklad Švédska, kde na politické i praktické úrovni věnují velkou pozornost co nejlepší návaznosti mezi hodnocením a IVP a prověřují, jak nejlépe je jde propojit v podpuřném slova smyslu. V Belgii

(francouzsky mluvící části) patří ke klíčovým faktorům inkluzivních pilotních projektů ve školách hlavního proudu vzdělávání způsob, jakým se využívají integrované hodnotící procedury v rámci IVP.

Vytvoření škály metod a nástrojů hodnocení pro práci učitelů ve školách hlavního proudu vzdělávání.

Všechny země mají skutečný zájem o vytváření nových různorodých metod a nástrojů hodnocení. Každá ze zemí představila ve své zprávě velmi specifické příklady inovativních metod a nástrojů, které vyvinula. V naší zprávě je nepopisujeme a čtenáře, v případě zájmu o detailní popis příkladů z praxe, odkazujeme na jednotlivé Národní zprávy.

Přesto bychom zde chtěli ukázat dvě základní tendence, které se promítají v inovacích metod a nástrojů hodnocení. První z nich ilustrovalo ve své zprávě Lucembursko. V současné době tam dochází ke změnám týkajícím se možností využití existujících nástrojů hodnocení. Zejména v současnosti užívané procedury hodnocení, které většinou slouží pro závěrečné hodnocení, mohou být využívány tak, aby působily jako: ... *komunikační most mezi rodiči, dětmi a školou.*

Nicméně, nejvíce inovací můžeme vidět v oblasti sebehodnocení žáků. Rakousko, Dánsko, Spolková republika Německo a Maďarsko, ve svých zprávách poukazují na potřebu žáků: ... *být přímo zapojeni do procesu hodnocení ...*

Lucembursko zdůrazňuje nutnost vést žáky k přejímání odpovědnosti za jejich vlastní učení formou přímého zapojení do hodnocení. Na Islandu považují zapojování žáků do sebehodnocení a následnou specifikaci vlastních výukových cílů za nejvýznamnější oblast rozvoje.

Všechny země různými způsoby zdůrazňují potřebu rozšiřovat možnosti využití sebehodnocení ve prospěch žáků se SVP a jejich učitelů.

Vytváření nových způsobů záznamu informací z hodnocení a učení žáka.

---

Inovace nových metod a nástrojů hodnocení má také souvislost s inovacemi forem záznamu informací z hodnocení a učení žáka. I v této oblasti poskytují jednotlivé Národní zprávy konkrétní příklady z praxe, mezi kterými lze napříč všemi zeměmi pozorovat některé tendence ve vývoji.

Čím dál častěji se skoro ve všech zemích jako podklad pro hodnocení užívá portfolio žáka – Rakousko, Česká republika, Dánsko, Spolková republika Německo a Maďarsko poskytují konkrétní příklady různých přístupů, které můžeme považovat za východisko portfolia, ilustrující učení žáka.


Mnoho zemí poukazuje na využívání informačních a komunikačních technologií při záznamech o pokroku v učení žáka. Na Islandu např. využívají audio záznamy namluvených rozhovorů a video nahrávky různých situací spojených s učebními procesy žáka.

Cílem pozornosti, která je ve všech zemích zaměřená, jak na vývoj nových metod hodnocení žáků, tak i forem záznamů o učení žáků, je poskytnout učitelům škol hlavního proudu vzdělávání škálu nástrojů, které by jim pomáhaly individualizovat hodnocení žáků se SVP. Belgie (vlámsky hovořící komunita) jasně specifikuje, že vývoj individuálních přístupů k hodnocení má své kořeny v individualizaci výuky žáků se SVP obecně ve školách hlavního proudu vzdělávání – tyto dva aspekty se nemohou oddělovat. Podobně to komentuje i Island: *... klíčem k inkluzivnímu hodnocení jsou rozmanité metody výuky ... Je důležité vidět inkluzivní hodnocení v souvislostech celkového vývoje v inkluzivní škole.*

### **3.4 Shrnutí**

Tři výzvy – a s nimi spojené inovace – popisované v předchozím textu souvisí s rozličnými záměry hodnocení, které popisujeme v kapitole 2. Ve své podstatě se tyto výzvy týkají úvah o rovnováze mezi různými záměry v systému hodnocení jednotlivých zemí. Nejčastěji se tyto úvahy soustředí kolem tří hodnotících procedur: hodnocení monitorující standardy, hodnocení pro prvotní identifikaci potřeb a hodnocení pro informování výuky a učení.

Každá z těchto procedur hodnocení má v politice i praxi své výhody i nevýhody a žádná z nich není sama o sobě „nejlepší“ a ani nemůže



---

být považovaná za ‚cestu kupředu‘. Různé nátlaky, historicky daný nedostatek pozornosti na některou z forem hodnocení, nebo příliš velký důraz na jinou z nich, jsou důvodem pro výzvy a řešení vedoucí ke změnám. Jednotlivé země se také snaží zřetelně využívat přínos těchto tří hodnotících procesů, zároveň také snižovat negativní efekt těch ostatních.

Na základě studia Národních zpráv se dá říct, že všechny země se snaží různými způsoby vytvořit mezi těmito procedurami rovnováhu a to by mohla být správná cesta. Tam, kde je tato rovnáva zachována, každý ‚prvek‘ hodnocení informuje a podporuje ostatní prvky. Tento vyvážený přístup (systémový přístup – pozn. překladatele) vylučuje hodnocení, které je využíváno pro ‚rozhodnutí shora‘ a minimalizuje možnosti negativních vlivů a důsledků procesů a procedur hodnocení na všechny žáky – především na žáky se SVP.

Souhrnně lze říci, že , základní výzva, kterou řeší jednotlivé země, se týká budování takového systému hodnocení, který podporuje inkluzi a který pro ni nevytváří potenciální bariéry. Podstatnými rysy politiky a praxe hodnocení, které nezbytně zabezpečují jeho podpůrný charakter a nebrání inkluzi, se zabýváme v následující kapitole.

## 4. POSTUPY PŘI ZAVÁDĚNÍ INKLUZIVNÍHO HODNOCENÍ – DOPORUČENÍ PRO POLITIKU I PRAXI

I přesto, že v jednotlivých zemích mají velmi rozdílné startovní podmínky a řeší různé problémy, všechny ve svém úsilí upřednostňují hodnocení podpůrné před hodnocením, které vytváří překážky pro inkluzi. Ve všech zemích probíhá diskuze o tom, jak upravit systém hodnocení, aby byl pro žáky s různými SVP více inkluzivní.

V některých zemích – např. ve Spolkové republice Německo a v Rakousku – to znamená uznání práva žáků se SVP na začlenění do procedur hlavního proudu hodnocení. V zemích, kde je hodnocení součástí politiky vzdělávání, spočívá posun ke změnám inkluzivního charakteru v adaptování a modifikování procedur hlavního proudu hodnocení tak, aby byly přístupné i žákům s různými SVP.

Pozornost bývá často upřena na adaptování procedur hlavního proudu hodnocení a v jednotlivých zemích dochází k posunu směrem k ‚univerzálnímu hodnocení‘, kdy jsou materiály plánované a vytvářené tak, aby se mohly využívat pro co nejširší skupinu žáků bez SVP a s určitou modifikací i v pozdějším období.

Je však zřejmé, že v širším konceptu přistupují jednotlivé země k potřebám v kontextu *inkluzivního hodnocení*. Takto jsou zaměřeny i následující kapitoly.

### 4.1 Inkluzivní hodnocení

Inkluzivní hodnocení můžeme na základě analýzy všech poznatků shrnutých v projektu Agentury charakterizovat takto:

Způsob hodnocení ve školách hlavního proudu, který jak ve své filosofii, tak i v praktickém užití podporuje v nejvyšší možné míře učení všech žáků. V obecné rovině je cílem inkluzivního hodnocení nastavení systémových i praktických procesů tak, aby tyto podporovaly a zvyšovaly úspěšnost inkluze a zapojení všech žáků ohrožených exkluzí, včetně žáků se SVP.



Pro dosažení tohoto cíle, je potřeba jasně vymezit faktory inkluzivního hodnocení.

### *Zásady podporující inkluzivní hodnocení*

- Všechny procedury hodnocení by se měly využívat pro zpětnou vazbu a motivaci k učení všech žáků;
- Všichni žáci by měli mít právo procházet všemi procedurami hodnocení;
- Potřeby žáků se SVP by měly být součástí obecných podmínek politiky hodnocení a měly by být řešeny jak v jejím rámci, tak v rámci samostatných opatření;
- Všechny procesy hodnocení by se měly vzájemně doplňovat a informovat;
- Cílem všech procesů hodnocení by mělo být ‚ocenění‘ odlišnosti jejím identifikováním a současně i vyzdvižením individuálního pokroku v učení a ve školní práci všech žáků;
- Inkluzivního hodnocení více než co jiného předchází segregaci a to tím, že se do nejvyšší možné míry vyhýbá ‚nálepkování‘ a že je zaměřené na učební a vyučovací procesy, které podporují inkluzi v prostředí hlavního vzdělávacího proudu.

### *Zaměření inkluzivního hodnocení*

- Účelem inkluzivního hodnocení by mělo být zlepšení vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu;
- Všechny procedury, metody a nástroje hodnocení by měly formovat výuku učitelů a učení žáků a pomáhat učitelům v jejich práci;
- Do rámce inkluzivního hodnocení může být zahrnuta řada hodnotících procedur, které mají i jiný účel, než přinášet zpětnou vazbu pro vyučovací a učební procesy pro učitele a žáky. Mohou souviset se souhrnným hodnocením, s primární diagnostikou SVP nebo s vyhodnocováním vzdělávacích standardů. Cílem všech těchto procesů by měla být podpora učení. Některé hodnotící procedury mají však i jiný konkrétní účel. Je potřeba si tedy uvědomit, že metody a postupy hodnocení by měly být používány za tím účelem, pro který byly určeny, a ne za jiným.

## *Metody užívané v inkluzivním hodnocení*

- Inkluzivní hodnocení žáků zahrnuje řadu možných metod a postupů. Pro všechny tyto možné přístupy důležité, aby poskytovaly jasné informace o učení žáků;
- Metody inkluzivního hodnocení nejen že referují o výsledcích popř. o výstupech vzdělávání, ale také poskytují učitelům informace o možnostech rozvoje a zkvalitnění výuky jednotlivého žáka nebo skupin žáků;
- Rozhodovací procedury postavené na inkluzivním hodnocení vychází z mnoha informací evidovaných a zaznamenávaných v průběhu delšího časového období vyučovacího procesu (nejen z ojedinělého nahodilého hodnocení);
- Inkluzivní hodnocení nezbytně využívá širokou škálu metod, aby bylo možné pokrýt sledovanou problematiku v celé šíři – hodnocení v rámci akademických i výchovných předmětů;
- Metody hodnocení by neměly poskytovat pouze útržkovité informace, ale měly by především vést k získání hodnotných poznatků o pokroku v učení žáků a o jejich rozvoji;
- Při hodnocení bychom měli dávat do kontextu všechny poznatky včetně těch týkajících se podmínek a faktorů celkového vzdělávacího i domácího prostředí, které by mohly žákovo učení ovlivňovat;
- Inkluzivní hodnocení by mělo zahrnovat i zjišťování faktorů podporujících inkluzi individuálního dítěte, aby je vedení školy a třídní učitel mohli využívat v rámci přijímaných širších rozhodnutí.

## *Lidé podílející se na inkluzivním hodnocení*

- Inkluzivní hodnocení vyžaduje aktivní zapojení učitelů, žáků, rodičů, spolužáků a ostatních jako potenciálních hodnotitelů nebo účastníků hodnocení;
- Základem koncepce a rozvoje užívaných postupů v rámci inkluzivního hodnocení by měla být vzájemná shoda o pojetí hodnocení a inkluze, stejně tak i o zásadách zapojování a spolupráci všech participujících partnerů s rozhodovací pravomocí;
- Jakékoli hodnocení by mělo žákovi zprostředkovat náhled na jeho učební strategie a motivovat ho k dalšímu vzdělávání, cílem by měla být podpora a posílení žáka;
- Inkluzivní hodnocení zahrnuje všechny žáky – žáky se SVP

stejně tak jako jejich spolužáky a vrstevníky.

Inkluzivní hodnocení je zjevně důležitý cíl pro celou vzdělávací politiku, ať už pro všechny, kdo ji utvářejí, nebo pro ty, kteří jsou v těchto procedurách zapojeni. Nicméně, inkluzivní hodnocení se dá realizovat pouze ve vstřícném politickém systému, při odpovídající vnitřní organizaci škol, v podmínkách podpůrného pracovního prostředí učitelů, kteří v první řadě musí mít k inkluzi pozitivní postoj.

Každá z národních zpráv zemí, které se podílely na projektu Agentury, obsahuje klíčová poselství o koncepčních a praktických aspektech podporujících inkluzivní hodnocení. Ve vztahu k pozicím lidí, kteří se významným způsobem na inkluzivním hodnocení podílí, můžeme tyto klíčové prvky, vycházející z individuální situace té které země, seskupit do klíčových témat.

V následujících oddílech vám tato poselství představíme jako soubory klíčových principů (uvádíme je ve zvýrazněných rámečcích), určeným pro jednotlivé skupiny lidí, kteří se inkluzivním hodnocením zabývají, ať na praktické nebo na politické úrovni.

#### **4.2 Doporučení pro práci učitelů v hlavním proudu vzdělávání**

Při realizaci inkluzivního hodnocení ve školách hlavního proudu vzdělávání je klíčová role ve všech zemích přisuzována učitelům. Ve vztahu k jeho úloze v procesu inkluzivního hodnocení vyplynul z šetření projektu Agentury hlavní princip:

Jestliže mají učitelé ve třídách hlavního vzdělávacího proudu uplatňovat inkluzivní hodnocení, musí zastávat určité postoje, uplatňovat vhodné nástroje, mít odpovídající vzdělání a dostávat potřebnou podporu.

V níže uvedeném přehledu uvádíme specifická doporučení, která se k tomuto principu vztahují:

##### *Postoje učitelů*

- Rozhodující jsou postoje učitele v hlavním proudu vzdělávání k

---

inkluzi a k hodnocení, resp. k inkluzivnímu hodnocení. Vhodným vzděláváním, podporou, různými prostředky a praktickými zkušenostmi s úspěšnou inkluzí se dají rozvíjet vstřícné postoje učitelů k inkluzi. Podobné zkušenosti je potřeba učitelům zprostředkovat, pomohou jim rozvíjet jejich vlastní pozitivní postoje;

- Praktické zkušenosti, podpora a vzdělávání by měly rozvíjet pozitivní postoje učitelů ve vztahu k: řešení odlišností ve třídě hlavního proudu vzdělávání; chápání souvislostí mezi učením a hodnocením; porozumění konceptu ‚spravedlivého‘ hodnocení a rovného přístupu k hodnocení; rozvoji holistického přístupu v hodnocení, který přináší zpětnou vazbu pro výuku ve třídě a který není zaměřen na identifikaci slabých stránek žáků; zapojování žáků i rodičů do procesu hodnocení.

### *Vzdělávání učitelů*

- Pregraduální vzdělávání, další vzdělávání a specializované vzdělávání učitelů by ve svém zaměření mělo mít prioritu v přípravě učitelů hlavního proudu vzdělávání pro inkluzivní hodnocení;
- Vzdělávání učitelů by jednak mělo zprostředkovat poznatky, které vyjasňují teorii a základní principy inkluzivního hodnocení a také poskytuje praktické zkušenosti v uplatňování inkluzivního hodnocení, metod a nástrojů;
- V průběhu vzdělávání by se měli učitelé naučit užívat průběžné hodnocení jako nástroj pro vlastní práci. Mělo by je vést k zadávání jasných a konkrétních úkolů žákům a k využívání výsledků hodnocení jako východiska pro plánování dalších vzdělávacích aktivit všech žáků. Vzdělávání učitelů by mělo učitelům zprostředkovat především ty poznatky a nástroje, které jim umožní efektivně vyvozovat souvislosti mezi Individuálním vzdělávacím plánem (nebo obdobným opatřením) a průběžným hodnocením.

### *Dostupnost podpory a dalších zdrojů pro učitele*

- Pro efektivní uplatňování inkluzivního hodnocení v praxi, potřebují učitelé pracovat v takovém školním prostředí, které jim poskytuje nezbytnou flexibilitu, podporu, zdroje a zázemí;
- Možnost pracovat v týmu, což dává možnost společně plánovat

postupy a využívat při tom výměnu zkušeností, je předpokladem úspěšné inkluzivní praxe, zejména pak praxe inkluzivního hodnocení;

- Podmínky a příležitosti pro možné zapojování žáků, rodičů a vrstevníků do průběžného hodnocení by se měly plánovat a vytvářet na úrovni školy, učitelského sboru a konkrétního učitele;
- Hodnocení spojené s diagnostikou potřeb dítěte by mělo být formulováno takovým způsobem, aby je mohli učitelé využívat přímo ve třídě při práci s dítětem. Nejlepší způsob, jak to zajistit, je, zapojit učitele přímo do procedur specializovaného multidisciplinárního hodnocení;
- Učitelé potřebují získávat informace o nejlepších metodách a přístupech užívaných v inkluzivním hodnocení. Vztahuje se to i na informace o konkrétních příkladech a o inovativní praxi, ze kterých by mohli čerpat inspiraci;
- Učitelé potřebují mít přístup k celé škále nástrojů a prostředků hodnocení. Patří k tomu např. příklady záznamových archů a portfolií, stejně jako materiály zlepšující úroveň hodnocení v naukových i výchovných předmětech, sebehodnocení a vzájemné hodnocení mezi žáky;
- Pokud mají učitelé uplatňovat inkluzivní hodnocení a zapojovat se do plnění požadovaných úkolů spojených s týmovou prací, musí mít možnost uplatňovat při výuce flexibilitu a musí mít možnost aktivitám spojeným s procesem hodnocení věnovat nezbytný čas.

### 4.3 Organizační doporučení školám

Pro inkluzivní hodnocení je kromě každodenní práce učitelů ve třídách podstatný také způsob vnitřní organizace školy. V těchto souvislostech vyplynul z šetření projektu Agentury tento hlavní princip:

Pokud chtějí školy hlavního proudu vzdělávání zavádět inkluzivní hodnocení do praxe, měly by podporovat ‚inkluzivní atmosféru‘, zavádět inkluzivní hodnocení do svého plánování a měly by mu přizpůsobovat vnitřní organizaci.

Součástí efektivní organizace školy, která podporuje inkluzivní hodnocení, jsou následující aspekty.

---

## *Organizační kultura/klima' školy příznivé pro inkluzi obecně a zvláště pro inkluzivní hodnocení*

- Názory učitelů a vedení školy na inkluzi jsou rámcem pro změny v pojetí a ve struktuře školní výuky včetně uplatňovaného hodnocení tak, aby vedly ke zlepšení výuky všech žáků;
- Obecně by měl ve škole převládat názor, že ‚kvalitativní rozvoj školy‘ je jedinou cestou k efektivnímu zavedení inkluze;
- Změny ve vzdělávání ve škole by se měly zaměřit na potřeby všech žáků, nejen na potřeby těch se SVP;
- Pracovníci školy by se měli podílet na rozvoji pozitivní školní filozofie a ‚klimatu‘, které je založené na přesvědčení, že efektivní hodnocení podporuje efektivní vzdělávání a kvalitativní rozvoj školy;
- Pracovníci školy by měli být přesvědčeni o tom, že hodnocení tvoří nedílnou součást jak výuky, tak učení a že všichni nesou odpovědnost za rozpoznání a překonání všech překážek, které by se mohly objevit v hodnotících procedurách školy ve vztahu k hodnocení žáků se SVP;
- Všichni pracovníci školy by měli být přesvědčeni o tom, že účast a aktivní zapojení všech žáků - těch se SVP i těch ostatních – a jejich rodičů, jako jejich právo, je součástí hodnocení.

### *Plánování ve prospěch inkluzivního hodnocení*

- Pracovníci školy by měli analyzovat školní edukativní prostředí a podmínky hodnotících procedur a měli by identifikovat ty kvality, které směřují ku prospěchu zjišťování vzdělávacích potřeb žáků se SVP, a ty, které naopak působí negativně;
- Škola by také měla mít pro zavádění a rozvoj hodnocení všech žáků, včetně těch se SVP, celoškolní plán, či postup, který by měl obsahovat metody hodnocení, metody pro sledování pokroku žáků a také souhrnný evaluační program hodnotícího procesu;
- Plán by měl také jasně ukázat, jak mají vypadat náležitosti výstupních hodnocení pro externí úřady s ohledem na diagnostické požadavky a potřebu rozvoje učebních procesů všech žáků, obzvláště těch se SVP;
- Pedagogové školy by měli mít možnost vzdělávat se v metodice užívání hodnocení. Součástí by měly být zpřístupněny techniky zavádění a interpretace různých způsobů hodnocení, účelově užívaných v návaznosti na odlišné vzdělávací a



- administrativní požadavky;
- Učitelé by měli umět pracovat s celou škálou hodnotících metod a nástrojů se širokým hodnotícím záběrem (behaviorální, sociální a kognitivní aspekty učení) a zohledňující celou řadu souvislostí (nejen prostředí třídy a školy).

#### *Opatření školy ve prospěch flexibility*

- Školy by měly vytvářet dobré a flexibilní pracovní prostředí, které podporuje spolupráci, kolegiální a efektivní komunikaci mezi učiteli, rodiči, externími podpůrnými institucemi a odborníky z inspekce, kteří jsou do evaluace jejího systému zapojeni;
- Škola by měla zavádět strategie pro vzájemnou podporu učitelů, které umožňují sdílení vzájemných pozitivních zkušeností mezi učiteli a které jim poskytují příležitost pro společné úvahy a vyhodnocování informací získaných hodnocením;
- Všichni pedagogové by měli pracovat na individualizaci vzdělávání žáků, na jejich aktivním zapojení do hodnocení jak formou evidování a zaznamenávání vlastních školních výkonů, tak i plánování vlastních výukových cílů;
- Školy by měly aktivně podporovat a zlepšovat různé přístupy k hodnocení, které odráží odlišné styly učení žáků a které nabízí různé formy evidování školních výkonů žáků. Předpokladem je, že škola dává učitelům prostor pro rozhodování o čase a předmětu hodnocení a zpřístupňuje jim metody a nástroje hodnocení, které jsou postavené na žákem upřednostňovaném způsobu komunikace;
- Rozhodující roli hraje vedení školy – má nejvyšší zodpovědnost za rozvoj inkluzivního hodnocení v praxi. Ředitelé a vedení školy by měli mít ve svém úsilí efektivní podporu v externích institucích stejně jako v regionální a národní politice hodnocení.

#### **4.4 Doporučení pro odborníky hodnotícího týmu**

Jednotlivé země se shodly na názoru, že pouze multidisciplinární týmy odborníků na hodnocení z různých profesních odvětví mohou zajistit dostatečně široký vhled na jednotlivé aspekty učebních strategií žáků se SVP. Podle situace v jednotlivých zemích bývají součástí těchto týmů různí specialisté a svým specifickým způsobem zasahují v určitém čase do žákovy vzdělávací cesty – jak provedením primární diagnostiky SVP, tak i zapojením do procesu

průběžného hodnocení žáků.

Základní principy, které vyplynuly z šetření projektu Agentury, jsou:

Práce všech podpůrných specialistů, kteří se podílejí na hodnocení žáků se SVP, by měla efektivně přispívat k inkluzivnímu hodnocení ve třídách hlavního proudu vzdělávání.

Konkrétní doporučení vycházející z výše uvedeného principu jsou následující:

- Specialisté různých odvětví by měli k hodnocení přistupovat jako jeho spolutvůrci. Znamená to plnou spolupráci s žáky, s jejich rodinou a učitelem;
- Činnost specializovaných multidisciplinárních hodnotících týmů by měla být založena na principu spolupráce a interdisciplinárního přístupu. Podpora inkluze akceptující rozdílné potřeby jednotlivých žáků je nejlépe dosažitelná prostřednictvím spolupráce a společným získáváním zkušeností s učením. Týká se to všech, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí;
- Bez ohledu na obor, ve kterém specialisté, kteří jsou součástí týmu, pracují – ať už je to medicína, psychologie nebo sociální oblast, měli by při hodnocení žáků se SVP užívat spíše kvalitativní, než čistě kvantitativní metody; měli by vycházet z názoru, že hodnocení je nedílnou součástí širšího vzdělávacího procesu a jeho cílem je přinášet informace pro procesy výuky i učení;
- Specialisté multidisciplinárních týmů by měli mít na zřeteli, že potřeba přesné a specifické ‚diagnózy‘ individuálních potřeb žáka na jedné straně musí být v rovnováze s nevýhodou nálepkování a škatulkování žáka jako výsledku této diagnózy.

#### **4.5 Doporučení pro politiku hodnocení**

Ve všech zemích existuje nějaký legislativní, systémový nebo metodický rámec, který upravuje podmínky pro užívání různých forem hodnocení v inkluzivních školách hlavního proudu. Všechny země se pokoušejí formulovat taková systémová opatření, která by v plné míře směřovala k podpoře inkluzivního hodnocení v praxi. S touto skutečností souvisí následující princip:



Veškerá vzdělávací politika, která se vztahuje k hodnocení – celkově nebo specificky k hodnocení SVP – by měla usilovat o prosazení inkluzivního hodnocení v praxi a měla by brát v úvahu potřeby všech žáků v riziku vyloučení, včetně těch se SVP.

Konkrétní doporučení vycházející z výše uvedeného principu se týkají následujících tří oblastí:

### *Názory na účel hodnocení*

Proč by žáci měli být hodnoceni, kdo je hodnotí a jak jsou informace z hodnocení následně v jednotlivých zemích využívány a zkoumány z různých pohledů – politických a odborných. Nicméně, je zřejmé, že i když účely, pro které jsou hodnotící procedury užívané, jsou různé, je pro zajištění efektivní politické podpory inkluzivního hodnocení nezbytné, aby politici a profesionálové viděli základní cíl inkluzivního hodnocení v podpoře začlenění všech žáků do procesu hodnocení.

Znamená to, že:

- Všichni žáci by měli mít právo zapojovat se do všech hodnotících procedur. Hodnocení by mělo být zpřístupněno všem žákům, včetně těch se SVP;
- Všechny hodnotící procedury by měly pomáhat učitelům při podpoře žáků v učení. Nicméně, všechny by měly navazovat na školní vzdělávací program a na IVP žáka, popř. na jiné vytyčené cíle a měly by být zaměřeny na poskytování různých druhů podkladů o strategiích učení všech žáků;
- Předmětem hodnocení by měly být standardy vzdělávání, ale jednorázové hodnocení by se nemělo stát podkladem pro rozhodování o jednotlivých žácích, učitelích, školách nebo pro systémové financování a přidělování zdrojů;
- Poskytování podpory, přeřazování žáka a přidělování přidavných finančních zdrojů pro naplnění SVP žáka by mělo vycházet, ale ne jenom, z informací získaných prvotním vyšetřením nebo diagnostikováním SVP;
- Pokud bývají užívány národní testy, mělo by jejich cílem být poskytnout ‚přidanou hodnotu‘, pro následná politická rozhodnutí, povzbuzovat pozitivní rodičovská a učitelská očekávání od žáků a měly by pomoci ke zlepšení kvality škol i praxe učitelů;

- 
- Práce školy by měla být hodnocena na základě její praktické výuky stejně jako na základě dlouhodobého hodnocení a zdokumentovaného pokroku individuálních žáků;
  - Pokud je hodnocení jednotlivých žáků využíváno pro potřeby systémových opatření (jako např. hodnocení dosaženého pokroku ve třídě) je nezbytné zabránit deformaci nebo ke zrušení formativního účelu hodnocení;
  - Žáci i jejich rodiče by měli být seznamováni s cíli a důvody všech hodnotících procedur tak, aby je chápali pozitivně jako proces, který vyzdvihuje individuální pokrok a výkon žáka.

### *Zaměřeno na politiku a směrnice hodnocení*

Politika vzdělávání podporuje zavádění inkluzivního hodnocení do praxe jestliže:

- V politice, legislativě a financování panuje shoda v podpoře inkluze. Uplatňovaná metodika hodnocení by měla navazovat na širší systémovou koncepci vzdělávání žáků se SVP a koncepci inkluze;
- Vyhodnocuje a vyhledává nejlepší příklady ze školní praxe v rovině výuky, učebních strategií žáků a inkluzivního hodnocení, dokumentuje a následně je využívá jako rámec pro politické koncepce a strategie;
- Je postavena na širším porozumění smysluplné decentralizaci odpovědnosti za uplatňované hodnotící procedury v kontextu národních a místních podmínek. Neuplatňuje byrokratické postupy hodnocení a při zavádění inkluzivního hodnocení podporuje autonomii škol;
- Poskytuje školám průběžně informace a poradenství týkající se způsobu využívání informací, které z hodnocení vyplývají - především ve využívání informací ze standardizovaných hodnotících procedur prováděných za účelem národního monitoringu pro zlepšení podmínek vzdělávání a výuky všech žáků, včetně těch se SVP;
- Vnímá hodnocení jako základní nástroj pro vyhodnocování pokroku žáka a pro získávání informací nezbytných při dalším plánování obsahu a podmínek jeho vzdělávání;
- Nepodporuje metody kvantitativního hodnocení, ale upřednostňuje užívání rozličných postupů a nástrojů hodnocení prováděných jak školami, tak učiteli a hodnotícími týmy specialistů.

## *Zajištění flexibilního systému podporujícího inkluzivní hodnocení*


Pro koncepci hodnocení ve vzdělávacím systému vplynuly ze závěrečných doporučení tři klíčové návrhy:

- Pro podporu inkluzivního hodnocení je nezbytné, aby politici při formulaci koncepce vycházeli z předchozí evaluace hodnocení;
- Na jedné straně potřebují učitelé pro efektivní hodnocení správné nástroje, ale na druhé straně by měli politici brát plně v úvahu čas a ekonomické dopady, jestliže chtějí, aby učitelé, školy a ostatní podradenští podpůrní pracovníci opravdu efektivně uplatňovali inkluzivní hodnocení;
- Existuje však možné riziko, že si někteří politici a řídicí pracovníci ve školství budou inkluzi vykládat v tom smyslu, že pro její realizaci je třeba snížit význam a hodnotu expertní diagnostiky. Inkluzivní systém hodnocení by měl ale naopak expertní diagnostiku a přístupy do celkového konceptu hodnocení začlenit;
- Zcela zásadní je organizace efektivních podpůrných služeb školám. Je potřeba organizovat takový systém podpůrných služeb, který umožňuje spolupráci mezi podpůrnými službami ve školství a v dalších resortech či jiných institucích, které se na multidisciplinárním hodnocení podílí. Důležitou součástí takové spolupráce je sledování a vyhodnocování efektivity poskytované podpory a služeb, a to ze zorného úhlu všech stran, které jsou do procesu hodnocení zapojeny;
- Učitelé i ostatní pracovníci specializovaní na poskytování podpůrných služeb by měli dostávat příležitost účastnit se na odpovídajícím dalším vzdělávání. Měla by existovat jasná koncepce pregraduálního vzdělávání a následného profesního růstu všech odborníků, kteří provádějí hodnocení. Zásadní element takové koncepce je zaměření hodnocení na řešení problémů, nikoliv na samotnou diagnostiku deficitů a nedostatků žáka, které by ve svém důsledku mohlo být vnímáno jako překážka pro jeho inkluzi. Vzdělávání zúčastněných odborníků by mělo být zaměřeno na užívání hodnocení pro identifikaci a rozvoj silných stránek a dovedností žáka jako klíčového nástroje pro podporu jeho vzdělávání.

### **4.6 Shrnutí**

Výše uvedená doporučení uvádíme, abychom vyzdvihli klíčové aspekty pro politiku a praxi, které vedou k podpoře inkluzivního

---



hodnocení v primárním vzdělávání škol hlavního proudu. Naším záměrem je vyprovokovat mezi politiky a lidmi z praxe debatu, stejně tak i přimět je k přemýšlení o klíčových zásadách inkluzivního hodnocení.

Tato doporučení podtrhují možnosti užívání hodnocení ve prospěch podpory všech žáků tříd základních škol hlavního proudu vzdělávání. Uvedená doporučení apelují na politiky a lidi z praxe, aby důkladně zvážili, zda má hodnocení v inkluzivním školském prostředí sloužit ke konkrétní smysluplné facilitaci inkluze, anebo k vytváření potenciálních překážek pro její realizaci.

I když šetření Agentury bylo zaměřeno na první stupeň základního vzdělávání, je zřejmé, že základní principy, cíle a smysl inkluzivního hodnocení jsou aplikovatelné i na ostatní úrovně vzdělávání jako např. na rannou intervenci či na vyšší stupeň základního vzdělávání. Orientace a metody hodnocení se mohou měnit, ale zásadní principy, které jsme uvedli výše, platí pro všechna prostředí inkluzivního vzdělávání.



## 5. ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

V posledních letech se dramaticky změnily přístupy k hodnocení ve většině zemí Evropy. Dramatické změny jsou patrné v celkovém pojetí hlavního smyslu hodnocení. Souběžně došlo k posunům v porozumění způsobům učení žáků s různými speciálními potřebami; v přehodnocování orientace vzdělávacích cílů a programů a, co je nejdůležitější, k pochopení slabin hodnocení postaveného výhradně na ‚testování‘. Zároveň s tímto vývojem se různé skupiny – politici, rodiče, dokonce i média – zajímají nejen o výsledky, ale dokonce i o procesy hodnocení ve školách.

V pohledu na dítě došlo ke změnám. Už nepohlížíme pouze na dítě samotné, ale i na kontext jeho učení. Současně se posunulo hodnocení od ‚nárazového‘ přístupu, v němž byli zapojeni externí specialisté, k průběžným procesům, v nichž učitelé, rodiče a žáci samotní hledají porozumění nejen tomu, co se žáci učí, ale také tomu, jak se to učí.

Přístupy, metody a prostředky, stejně jako postoje a činnost lidí, kteří jsou součástí hodnocení, se vyvíjí. Současné pojetí vychází z filosofie, že hodnocení by mělo být základní součástí procesů výuky a učení. Nicméně, tyto tendence úplně nepřekonalý možný negativní dopad hodnocení – využití metody hodnocení nemusí být zrovna ve prospěch tohoto procesu. Podobně i informace z hodnocení se mohou interpretovat a vyústit k pedagogickému rozhodnutí, které plně neodpovídá původnímu záměru nebo kontextu hodnocení.

Širší názorové střety a debaty týkající se vzdělávacích systémů ovlivňují též úvahy a diskuse o inkluzivním hodnocení. V roce 1996 UNESCO vydalo zprávu: *Learning: the Treasure Within - Učení: Jeho poklady*), kde bylo popsáno sedm tenzí ve vzdělávání 21. století. Minimálně tři z nich se vztahují k hodnocení a jsou i dnes aktuální a stojí za zvážení.

*Existence určité tenze mezi krátkodobými a dlouhodobými cíli ve vzdělávání, která se promítne do snahy naleznout rychlá řešení těch problémů, které vyžadují dlouhodobou strategii reforem. Použití hodnocení žáků pro monitorování výsledků ve vzdělávání je jedním z příkladů toho, kdy se silící požadavky na přijetí změn promítají do*

změn politiky a praxe bez předchozí analýzy.

*Rozpor mezi kompetitivním prostředím a filosofií rovných příležitostí* – je potřeba zachovat rovnováhu mezi soutěživostí, která motivuje a stimuluje, a kooperací, která podporuje rovnost a sociální spravedlnost pro všechny. Hodnocení žáků může být postaveno na systému soutěže, nebo se může rozvíjet ve prospěch podpory inkluze prostřednictvím spolupráce a společných zkušeností z učení.

*Rozpor mezi objemem znalostí a kapacitou jednotlivců* – je potřeba zajistit, aby kurikulum obsahovalo poznatky odpovídající potřebám žáka, stejně jako i příležitosti k učení se učebními strategiím. Hodnocení je klíčovým nástrojem učitele, aby mohl určit nejen, co se žák má učit, ale i to, jak nejlépe se to může naučit.

Doufáme, že tato souhrnná zpráva může podat informace, jak se dají tyto tenze překlenout. Navíc věříme, že ilustruje, jak vitální nástroj může být hodnocení pro učitele a jiné profesionály při podpoře úspěšnějšího učení všech žáků v inkluzivním prostředí.

Stěžejním argumentem projektu Agentury je, že inkluzivní hodnocení v praxi by mělo vést k obecným strategiím hodnocení. Zavedení inkluzivního hodnocení vede učitele, vedoucí pracovníky škol, další odborníky ve školství a politiky k přehodnocování a restrukturalizování výuky a příležitostí k učení ve smyslu zlepšení vzdělávání všech žáků.

Můžeme říct, že klíčové poselství vyplývající z jednotlivých Národních zpráv zemí zúčastněných v projektu Agentury Hodnocení nás opravňuje k následujícímu obecnému závěru:

Principy inkluzivního hodnocení jsou principy, které podporují výuku a učení všech žáků. Praxe ukazuje, že nové inkluzivní způsoby hodnocení jsou dobré pro všechny žáky.

---



## LITERATURA

Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Available from: [www.european-agency.org/site/themes/assessment](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment)

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentation given at the Agency Assessment Project meeting, May 20<sup>th</sup>, 2006, Vienna, Austria

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century





## PŘÍLOHA

### Cíle hodnocení v národní politice vzdělávání

Níže uvedená tabulka uvádí přehled cílů hodnocení, jak jsou ovlivňovány národní vzdělávací politikou.

Země	Vstupní identifikace SVP	Průběžné hodnocení	Celkové hodnocení	Hodnocení vzdělávacích standardů
Belgie (Fr)	✓	✓		
Belgie (VI)	✓	✓		
Česko	✓	✓		Vytváří se
Dánsko	✓			Vytváří se
Estonsko	✓	✓		✓
Francie	✓	✓	✓	✓
Holandsko	✓		✓	
Itálie	✓	✓	✓	✓
Island	✓	✓		✓
Kypr	✓	✓		
Litva	✓	✓		✓
Lotyšsko	✓			✓
Lucembursko	✓		✓	
Maďarsko	✓		✓	Vytváří se
Německá spolková r.	✓	✓	✓	Vytváří se
Norsko	✓	✓	✓	
Polsko	✓	✓	✓	✓
Portugalsko	✓	✓		✓
Rakousko	✓		✓	Vytváří se
Řecko	✓	✓		
Španělsko	✓	✓		
Švédsko	✓	✓	✓	✓
Švýcarsko	✓		✓	Vytváří se
VB (Anglie)	✓	✓	Zavádí se	✓



---

## SLOVNÍK POJMŮ

Tento slovník vznikl na základě odborné debaty, kterou mezi sebou vedli experti projektu po celou dobu jeho trvání. Jde spíše o slovník ‚pracovních definic‘, které jsme v průběhu projektu užívali. Často jsme při popisu určitého termínu museli přistoupit ke kompromisu, protože význam určitých specifických termínů může být odlišný v různých jazycích a v situačním kontextu jednotlivých zemí.

*Diagnostika* – je jedním ze specifických účelů hodnocení, při kterém se stanovují určité silné a slabé stránky žáka ve vztahu k jedné nebo více funkčním oblastem. Diagnostika často vyžaduje sběr a interpretaci informací z medicínského pohledu, i když se objevuje též tzv. pedagogická diagnostika. Diagnostika je často postup používaný při vstupním stanovování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

*Evaluace* – reflexe učitele nebo jiného odborníka týkající se všech faktorů, které se spolupodílejí na celkovém vyučovacím a učebním procesu (může zahrnovat i hodnocení žákova učení) s cílem získat podklady pro rozhodnutí o dalších postupech v práci.

*Hodnocení* – odráží způsob, jakým učitelé popř. další odborníci systematicky shromažďují a užívají informace o úrovni výkonu a/nebo vývoji žáků v různých oblastech jejich vzdělávání (akademických, dovednostních, sociálních).

*Hodnocení potřeb* – je rozhodovací proces, při kterém hodnotitel analyzuje žákovy problémy v učení a pokouší se formulovat doporučení k překonání zjištěných obtíží. Tato doporučení jsou většinou využívána pro sestavování individuálních vzdělávacích plánů (IVP).

*Hodnocení pro učení* – v mnoha zemích je termín užíván v obecné rovině jako kvalitativní hodnotící procedura poskytující informace pro rozhodování, která se týká výukových metod a dalších postupů v učení žáků. Realizuje se obvykle v prostředí třídy, provádí jej učitel a odborníci, kteří s ním spolupracují. Nicméně, ve Velké Británii (Anglii) má tento pojem velmi specifický význam – Assessment Reform Group (2002) (Skupina pro reformu hodnocení, 2002) definuje *Hodnocení pro učení* jako: ... proces zjišťování a interpretování výsledků pro potřeby žáků a jejich učitelů, aby mohli

*stanovit úroveň dosažených vědomostí, stanovit, kam se žák v rámci vzdělávání má dostat a jak nejlépe se tam dostane.*

*Hodnocení ve vztahu k osnovám* – hodnocení vázané na vzdělávací programy; užívá se pro informování učitelů o pokroku a problémech v učení jejich žáků ve vztahu ke vzdělávacímu programu. Je podkladem pro rozhodnutí učitele, co se má žák učit následovně a jakým způsobem mu to má učitel zprostředkovat.

*Měření* – vztahuje se k hodnocení vyjadřovanému nějakou formou číselné kvantifikace (skóre, známka, stupeň). Měření obvykle nabízí možnost srovnávání žákovy skóre/znamky se skóre/znamkou jiného žáka.

*Procesuální hodnocení* – hodnocení, které se orientuje na zvyšování úrovně učení žáka prostřednictvím úprav, resp. zdokonalování podmínek k učení žáka. Využívané metody jsou zpravidla orientované na žáka, např. řízené rozhovory se žákem, portfólia apod.

*Průběžné hodnocení* – je proces, který probíhá ve třídě, provádí je většinou učitel nebo další odborník, který s učitelem ve třídě pracuje za účelem zjištění informací potřebných k dalšímu pedagogickému postupu, výběru pedagogických metod a stanovení dalších kroků v procesu učení žáka. Termín *formativní hodnocení* se vztahuje ke konceptu průběžného hodnocení.

*Screening – čti [skrinink] / hromadné vyhledávání počátečních forem obtíží* – je předběžný proces zaměřený na identifikaci potenciálně ohrožených žáků problémy v určité oblasti s cílem zajistit těmto žákům potřebnou intervenci, resp. pomoc. Screening je zaměřen na všechny žáky, a proto používané testové metody nebo měření jsou obvykle rychlé, jednoduché na administraci a také je snadné je vyhodnotit a interpretovat. Screening je obvykle prvním krokem k dalšímu, detailnějšímu procesu hodnocení (např. diagnostickému testování).

*Souhrnné hodnocení* – je ‚jedno‘ z těch, která jsou užívána k periodickému hodnocení úrovně žakových výsledků ve vztahu ke vzdělávacímu programu. Většinou se provádí na konci určitého období nebo na konci studijního programu. Často mívá kvantitativní

---

charakter a bývá vyjádřeno známkou nebo stupněm hodnocení, bývá podkladem pro porovnávání žáků mezi sebou. Se souhrnným hodnocením bývá spojován termín *‘hodnocení zaměřené na výsledek’*.

*Standardizované hodnocení* – sběr kvantitativních ukazatelů týkajících se výsledků vzdělávání žáka vztahující se k pevně stanoveným testům včetně hodnotících škál a skóre. Testy a hodnotící škály jsou standardizovány na základě jejich předchozího administrování a vyhodnocování na velkém vzorku populace, a proto jsou spolehlivé (to znamená, že opakovaně poskytnou shodné výsledky) a také vypovídající (t.j. měří to, k čemu byly vytvořeny).

*Testování* – je jednou z možných metod hodnocení žáků v určitých oblastech. Testy bývají poměrně specializované, vázané na určité souvislosti a užívané pro specifické účely.

*Tým specialistů, resp. multidisciplinární tým odborníků pro hodnocení* – týmy specialistů z různých oborů (pedagogiky, psychologie, zdravotnictví, sociální pracovníci apod.), kteří mohou hodnotit žáka různými způsoby, a tak přispět k získání širší, víceoborové informace o žákovi, kterou lze následně využít v rámci opatření k podpoře vzdělávání žáka.

*Úprava hodnocení/uzpůsobení/modifikace* – alternativní způsob hodnocení a testování, zadávání. Účelem úpravy hodnocení je dát žákům se SVP možnost ukázat, co znají a umí, odstraněním bariér, které mohou být součástí samotného procesu hodnocení (např. zprostředkovat slovní interpretaci psaného testu žákovi se zrakovým postižením).

*Vstupní identifikace* – rozpoznání, zjištění, zachycení možných speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) žáka. Toto zjištění zahajuje proces systematického sběru informací, které jsou využívány pro vytváření profilu žáka, jeho silných a slabých stránek, vzdělávacích potřeb. Vstupní zjištění speciálních vzdělávacích potřeb může být provázáno s dalším hodnocením a může rovněž vyvolat potřebu zapojení dalších externích odborníků vně školy hlavního proudu vzdělávání (včetně lékařů, resp. odborníků z oblasti zdravotnictví). Ve většině zemí existuje samostatná právní úprava týkající se procesu zjišťování SVP.



---

*Základní hodnocení* – prvotní hodnocení obecné nebo specifické oblasti fungování žáka, profilující jeho silné a slabé stránky v určitém období. Základní hodnocení je často užíváno při zavádění nového vzdělávacího programu jako vstupní měření pro vyhodnocování pokroku za určité období.

## PŘÍSPĚLI

Spolu se všemi členy Sboru reprezentantů a Národních koordinátorů Agentury (jejichž kontaktní údaje najdete na: [www.european-agency.org/site/national\\_pages/index.html](http://www.european-agency.org/site/national_pages/index.html)) přispěli do publikace níže uvedení nominovaní experti, kteří zpracovali Národní zprávy a jimž tímto děkujeme:

BELGIE (Francouzská komunita)	Mr. André Caussin Ms. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
BELGIE (Vlámská komunita)	Ms. Inge Placklé	inge.plackle@xios.be
ČESKO	Ms. Zuzana Kaprová Ms. Věra Vojtová Mr. Jasmin Muhić	kaprovaz@msmt.cz vojtova@ped.muni.cz muhicj@ipp.cz
DÁNSKO	Mr. Niels Egelund Mr. Martin Wohlers Mr. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESTONSKO	Ms. Aina Haljaste Mr. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANCIE	Ms. Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
HOLANDSKO	Ms. Noëlle Pameijer Mr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
ITÁLIE	Mr. Pasquale Pardi Ms. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
ISLAND	Ms. Þóra Björk Jónsdóttir Mr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
KYPR	Ms. Merope Iacovou Kapsali Mr. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
LITVA	Ms. Laimutė Motuzienė Ms. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LOTYŠSKO	Ms. Anitra Irbe Ms. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv





---

LUCEMBURSKO	Ms. Joëlle Faber Mr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
MAĎARSKO	Ms. Zsuzsa Hármoriné-Váczy Ms. Mária Kópatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
NĚMECKO	Mr. Ulrich von Knebel Ms. Anette Hausotter Ms. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
NORSKO	Ms. Yngvild Nilsen  Mr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune. no bjarne.oygarden@utdanningsdir ektoratet.no
POLSKO	Ms. Jadwiga Brzdak Ms. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGALSKO	Ms. Teodolinda Silveira Ms. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
RAKOUSKO	Mr. Peter Friedle Mr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
ŘECKO	Ms. Mara Pantazopoulou Ms. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
ŠPANĚLSKO	Ms. M <sup>a</sup> Luisa Arranz Mr. Victor Santiuste Bermejo Ms. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ (ANGLIE)	Mr. John Brown Ms. Tandi Clausen- May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
ŠVÉDSKO	Ms. Ulla Alexandersson Mr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
ŠVÝCARSKO	Ms. Annemarie Kummer Mr. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch

**Hodnocení v inkluzivních podmínkách – Klíčové otázky pro vzdělávací politiku a praxi** prezentuje hlavní výstupy z první fáze projektu Hodnocení. Vychází z popisu a dalších údajů o uplatňované politice a praxi hodnocení, které ve svých zprávách uvedly jednotlivé zúčastněné země.

Prvotním záměrem projektu bylo analyzovat hodnocení, které poskytuje informace pro výuku a učení v inkluzivním rámci.

Tato zpráva se zabývá tématy vztahujícími se k proinkluzivnímu legislativnímu rámci politiky hodnocení a k možnostem jejího vlivu na praxi hodnocení. Zvažuje také klíčové otázky, jak posunout procedury hodnocení od ‚deficitního‘ (medicinského) modelu ke vzdělávacímu modelu hodnocení. Vyhodnocuje způsoby, jak nejlépe může hodnocení v prostředí inkluzivních tříd ovlivňovat svými informacemi rozhodování o učení a výuce.

Zpráva má ambice poskytnout užitečné zdroje informací pro politiky a pro odborníky z praxe, kteří provádějí hodnocení v podmínkách inkluzivního vzdělávání na prvním stupni škol. Pochopitelně mezi tyto odborníky patří i speciální pedagogové, kteří mají specifický zájem o politiku a praxi podporující inkluzi. Stejně tak sem patří i státní úředníci a odborníci z praxe, kteří mají odpovědnost za vytváření a implementaci koncepcí a strategií hodnocení v hlavním proudu vzdělávání zahrnující potřeby všech žáků včetně žáků se SVP.