

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Irena Vetchá Puškášová

**Využitelnost zpráv z psychologického vyšetření pro pedagogickou
intervenci**

**Applicability of psychological reports within the educational
intervention**

Praha 2016

Vedoucí práce: **PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Lence Krejčové, Ph.D., za velmi vstřícný a milý přístup a za okamžité poskytování zpětné vazby a užitečných doporučení, kdykoliv bylo potřeba. Dále mé poděkování patří kolegyni Blance Tomkové za její metodologické a formální připomínky, Milanovi Rútherovi za rychlokurz používání Excelu a Wordu a za pomoc při grafické úpravě a především děkuji své rodině za trpělivost a psychickou podporu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 6. 2016

.....

Irena Vetchá Puškášová

Abstrakt:

V pedagogicko-psychologické praxi patří ke standardním postupům psychologů provádět diagnostiku a výstupy z ní zpracovat do podoby zpráv z psychologického vyšetření, které mají poskytnout rodičům a učitelům vodítka k vhodné preventivní a intervenční práci s dětmi a dospívajícími s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami. Nezřídka se však stává, že výstupy z vyšetření nejsou prezentovány dostatečně srozumitelně, v přiměřeném rozsahu a nestanou se tedy adekvátním zdrojem informací pro další práci vychovatelů.

Předkládaná diplomová práce má za cíl přispět na základě popsanych teoretických východisek a kvalitativního výzkumu k rozšíření obecné poznatkové základny o reálné využitelnosti zpráv z psychologického vyšetření, realizovaného školským poradenským zařízením a možnostech optimalizace formy a obsahu těchto zpráv. Konkrétně jde o to, aby byly v maximální míře **využitelné** učitelem či výchovným poradcem při sestavování a realizaci individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí inkluzivní školy.

Diplomová práce mapuje využitelnost různých druhů zpráv z vyšetření. Pro výzkum byla využita metoda dotazování. Cílovou skupinou výzkumu jsou učitelé základních škol, jimž byly prezentovány různé typy zpráv a byli tázáni na srozumitelnost zpráv a informace, které pro svoji práci ve výuce pokládají za klíčové. Cílem bylo porovnat, do jaké míry jsou takové informace obsaženy v jednotlivých typech zpráv, které údaje ze zpráv jsou nejvyužitelnější pro práci učitele, jaké jsou preference učitelů, co se týče formy a obsahu zpráv. Práce využívá kvalitativní metodologii. Vyplývá z ní, že aby byla zpráva z vyšetření pro učitele využitelná, musí obsahovat konkrétní a praktická doporučení, týkající se zakázky vyšetření. Co se týče formy, učitelé preferují text s jasnou a jednotnou strukturou. Učitelé by také při plánování intervencí měli mít možnost průběžně s psychologem komunikovat a kooperovat.

Klíčová slova:

zpráva z psychologického vyšetření, inkluzivní vzdělávání, učitelé, výchovní poradci, podpůrná pedagogická opatření

Abstract:

One of the standard roles of educational psychologists is to conduct assessment and communicate the outputs in a form of psychoeducational reports, to suggest a guide for appropriate prevention and intervention work with children and adolescents with a variety of special educational needs to their parents, teachers and other professionals. However, the outcome of the examination is often not presented sufficiently, on an adequate level, to become a useful source of information for further work of educators, for reasonable accommodations and support.

The presented diploma thesis aims to contribute on the basis of theoretical background and a presented qualitative research to extend a general theoretical framework on real usability of psychoeducational reports, implemented by school psychologists and the possibilities of optimizing the form and content of these reports. Specifically, the point is to improve the efficacy and usefulness of the report and make it optimally **usable** for the teacher or educational advisor when designing and implementing an individualized training plan for the pupil with special educational needs in an inclusive school-based setting.

The thesis tries to map the usefulness of different kinds of psychological reports. Data collection was conducted via interviews. The target group involved school teachers who were presented different types of reports. They were asked about the clarity of the reports and about key information for their work. The aim was to compare the extent to which such an information is contained in each type of the reports, what kind of data from the reports have the strongest impact on teachers' work, what are their preferences in terms of the content and the form of the psychoeducational report. The work is based on qualitative methodology. The implications are that to be useful for a teacher, psychological report should include specific empirically based recommendations that directly address the referral question. In terms of form, teachers prefer a text with a clear, unified structure. Teachers, when planning interventions should also be able to consult and cooperate with the psychologist.

Keywords:

Psychological assessment report writing, inclusive education, teachers, career advisers, support pedagogical measures

Obsah

Seznam použitých zkratk:	9
Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Kontext tématu	13
1.1 Zpráva z vyšetření jako „komunikační most“ v mezioborovém dialogu	13
1.2 Zpráva z vyšetření v kontextu školského poradenského systému	15
1.3 Požadavek inkluzivního přístupu ve školství	16
1.4 Vymezení a klíčové aspekty inkluze, index inkluze	20
1.4.1 Cíle inkluzivní edukace	22
1.4.2 Žák v prostředí inkluze	23
1.4.3 Učitel v prostředí inkluze	24
1.4.4 Rodiče a pečovatelé v prostředí inkluze	25
2 Diagnostický proces v inkluzivním kontextu	27
2.1 Nové paradigma v psychologické diagnostice	27
2.2 Etické aspekty v psychodiagnostice a informovaný souhlas	28
2.3 Obligatorní diagnostika v PPP a SPC	31
2.4 Dynamická diagnostika a vymezení vůči „statické“ diagnostice	33
2.4.1 Teoretická východiska dynamické diagnostiky	34
2.4.2 Princip a cíle dynamické diagnostiky	35
2.4.3 Možnosti uplatnění dynamické diagnostiky	37
2.5 Pedagogická diagnostika	39
3 Zpráva z vyšetření	41
3.1 Zpráva z vyšetření, její cíle a využitelnost	41
3.2 Typy zpráv z psychologického vyšetření	43
3.3 Zpráva z vyšetření jako funkční podklad pro intervenci	45

3.3.1	Individuální vzdělávací plán	46
3.3.2	Podpůrná pedagogická opatření	46
3.3.3	Zpráva z vyšetření jako legislativní dokument	47
3.3.4	Zpráva jako zdroj informací pro žáka a jeho zákonné zástupce.....	48
4	Obsahové a formální parametry ZV jako determinanty její využitelnosti	49
4.1	Obsahové hledisko.....	49
4.1.1	Důvod vyšetření	53
4.1.2	Anamnéza.....	53
4.1.3	Pozorování chování	55
4.1.3	Výsledky testů a interpretace	57
4.1.5	Diagnostické dojmy a závěr	58
4.1.6	Doporučení	59
4.2	Formální hledisko	61
4.2.1	Formát	61
4.2.2	Jazyk.....	63
4.2.3	Rozsah	65
5	Zpráva z vyšetření a učitelé.....	67
5.1	Výzkumy mapující srozumitelnost a využitelnosti ZV pro učitele	70
5.1.1	Kvalita doporučení jako nezávislá proměnná.	70
5.1.2	Míra používání žargonu jako nezávislá proměnná.....	70
5.1.3	Formát a struktura jako nezávislá proměnná.....	71
5.1.4	Autorství jako nezávislá proměnná	74
5.1.5	Klíčové znaky využitelné zprávy z vyšetření.....	75
5.2	Překážky efektivního využití ZV na straně učitele.....	76
6	Shrnutí teoretické části	77
EMPIRICKÁ ČÁST.....		78
7	Cíle výzkumu a klíčové koncepty	79

8	Analýza proměnných.....	80
9	Výzkumné předpoklady a formulace výzkumných otázek	81
10	Výzkumné metody	82
11	Výzkumný soubor	83
11.1	Deskriptivní statistika výzkumného souboru.....	84
12	Sběr dat a harmonogram postupu.....	91
12.1	Předvýzkum	91
12.2	Fáze 1	92
12.3	Fáze 2	92
12.3	Fáze 3	92
13	Analýza dat.....	93
13.1	Shrnutí z předvýzkumu	93
13.2	Analýza dat z Fáze 1	94
13.3	Analýza dat z Fáze 2	103
13.4	Analýza dat z Fáze 3	108
14	Shrnutí výsledků výzkumu.....	112
	Diskuse	114
	Závěr.....	122
	Použitá literatura:	124
	PŘÍLOHY	133

Seznam použitých zkratk:

- AP – asistent pedagoga
DD – dynamická diagnostika
DV – důvod vyšetření
IS – informovaný souhlas
IVP – individuální vzdělávací plán
KPO – katalog podpůrných opatření
MŠMT – Ministerstvo školství a tělovýchovy
OA – osobní anamnéza
PLPP – plán podpůrných pedagogických opatření
PO – podpůrná opatření
PPP – pedagogicko psychologická poradna
RA – rodinná anamnéza
SON–R 2,5 – 7 - Snijders-Oomen neverbální test inteligence (pro děti od 2,5 do 7 let)
SPC – speciálně pedagogické centrum
SPCH – specifické poruchy chování
SPU – specifické poruchy učení
SŠ – střední škola
SVP – speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ – školní poradenské zařízení
WISC III – Wechslerův inteligenční test pro děti, 3.revize
WJ – IE - Woodcock-Johnson III, mezinárodní edice (test inteligence)
ZŠ – základní škola
ZV- zpráva z vyšetření

Úvod

V poradenské praxi patří ke standardním postupům psychologů zpracovat výstupy z diagnostiky do podoby zpráv z vyšetření (ZV), sloužících coby vodítka k preventivní a intervenční práci s žáky s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Nežádá se však stává, že výstupy z vyšetření nejsou prezentovány dostatečně srozumitelně, v přiměřeném rozsahu a nestanou se tedy adekvátním zdrojem informací pro další práci vychovatelů.

V rámci probíhající školské reformy je snahou naplňovat mechanismy inkluzivního vzdělávání a poskytovat co nejširšímu spektru dětí se SVP edukaci v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Školy by v souladu s prosazováním inkluzivního přístupu měly mimo jiné pracovat na zvyšování odborných kompetencí pedagogických pracovníků, kteří žáky se SVP vyučují. Zároveň je potřeba pracovat na zefektivňování a zkvalitňování procesu předávání informací o dítěti v rámci multioborového přístupu. Zde se jedná o komplexní proces, zahrnující postupné změny na straně všech zúčastněných. Týkají se tedy kompetencí psychologa - autora ZV, kvality diagnostického procesu, ZV samotné, a kompetencí příjemce ZV.

Cílem této diplomové práce je přispět k rozšíření obecné poznatkové základny o reálné využitelnosti zpráv z psychologického vyšetření při sestavování a realizaci individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáka se SVP v prostředí inkluzivní školy a možnostech optimalizace formy a obsahu těchto zpráv.

Protože jsem se několik let pohybovala v oblasti školního poradenství a zároveň jsem měla možnost 2 roky vyučovat na speciální škole, jsem si vědoma nedostatků, týkajících se kvality zpráv z vyšetření a procesu předávání informací o dítěti mezi psychology a učiteli.

Z uvedených důvodů mne proto velice zaujala možnost zpracování diplomové práce na téma „využitelnost zpráv z vyšetření v prostředí inkluzivní školy“.

Práce je rozdělena na část literárně-přehledovou a empirickou. V literárně-přehledové části se seznámíme s aktuálním kontextem tématu, se stavem systému vzdělávání a školských poradenských služeb v ČR a jeho právě probíhajícími legislativními úpravami směrem k inkluzi. Pokusíme se definovat inkluzivní vzdělávací prostředí z hlediska všech účastníků vzdělávacího procesu. Vysvětlíme si, proč je právě v inkluzivním prostředí důležité zabývat se kvalitou výstupu z vyšetření, který v rámci nutného multidisciplinárního přístupu slouží coby „komunikační most“.

V kapitole 3 a 4 se práce podrobněji věnuje cílům, typům a struktuře ZV a na základě zmapování dostupných výzkumů identifikuje parametry ZV, které jsou klíčové pro srozumitelnost a využitelnost z hlediska učitelů.

V návaznosti na témata teoretické části DP bude v části empirické prezentován kvalitativní výzkum mapující preference učitelů - expertů, co se týče formálních a obsahových parametrů ZV, tak, aby ZV byla pro ně při realizaci zakázky co nejvyužitelnější. Výzkum dále v rámci validizace ověřoval, nakolik jsou experti na základě předložené „dobře využitelné“ ZV schopni navrhovat **konkrétní a adekvátní** podpůrná pedagogická opatření (PO) pro konkrétní dítě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kontext tématu

Tato diplomová práce během procesu svého vzniku víceméně časově kopírovala proces novelizace relevantních legislativních dokumentů, a přestože se autorka snažila postupovat v intencích dynamického testování a pružně reagovat na nově publikované odkazy a informace o postupu legislativních úprav, není v její moci garantovat soulad prezentovaných konceptů a názorů s aktuální realitou v době po publikování této práce. Tam, kde to bylo možné, byl text opraven či doplněn poznámkou, reflektující zmíněné změny.

Rovněž při tvorbě designu výzkumu a sběru dat se vycházelo z původního (v té době platného) legislativního rámce.

Bohužel není reálně možné přepracovávat celou diplomovou práci s ohledem na vyhlášku 27/2016 a novelu Školského zákona, která byla přijata v těchto dnech, tedy v době závěrečných úprav DP.

Schválené legislativní změny nově definují postup zpracování a adresování zpráv z vyšetření a týkají se jak procesu předávání informací od zpracovatele zakázky (ŠPZ) k příjemci (žák, zákonný zástupce, škola), tak i formální a obsahové stránky samotné ZV.

1.1 Zpráva z vyšetření jako „komunikační most“ v mezioborovém dialogu

Dovednost formulovat ZV, která by byla komplexní (obsahující všechny podstatné informace), srozumitelná (reflektující orientovanost cílového čtenáře v dané problematice, terminologii atd.) a smysluplná (odpovídající na otázku položenou zadavatelem a přinášející konkrétní doporučení) by měla spadat do základní výbavy poradenského a školního psychologa a speciálního pedagoga (Jabůrek, 2015).

Současná situace v ČR však není optimální. Ze strany příjemců ZV se objevují stížnosti na jejich srozumitelnost, nejednoznačnost diagnostických závěrů, či absenci konkrétních doporučení, která by bylo možno uplatnit ve školní praxi (Štech, Zapletalová, 2013). Snaha o rozvoj dovednosti v psaní ZV u studentů i odborníků z praxe, která zabrání konzervaci stávajícího stavu, je nezbytná. Zatím ovšem neexistuje odborný konsenzus v tom, jak by měla

vypadat forma ZV a jaké části a body by měla obsahovat (Jabůrek, 2015)¹. Zdá se také, že se poněkud liší představa poradenských a školních psychologů o „ideálně využitelné“ formě a obsahu ZV od představy učitelů a výchovných poradců.

Pokusy inspirovat se v tomto ohledu zkušenostmi ze zahraničí (v následujícím textu jsou nejčastěji citované příklady dobré praxe z USA a UK, eventuálně Skandinávie) musí být vyhodnocovány kriticky. Praxe běžná v zahraničí nemusí být díky odlišnému širšímu (společenskému, legislativnímu, ekonomickému či politickému) kontextu vhodná a použitelná v našem prostředí. Dle Furmana (2015) je potřeba posuzovat vždy uvedený příklad s ohledem k legislativě a praxi příslušného státu (v našem případě ČR). Z tohoto titulu se praktiky funkční v USA mohou jevit v prostředí ČR těžko použitelné, či dokonce nevhodné (Furman, 2015).

Na otázku využitelnosti ZV z psychologického vyšetření v procesu výuky je možné pohlížet z mnoha perspektiv. Můžeme se zamýšlet nad ZV samotnou a pokusit se identifikovat aspekty, které její šance na využití v daném procesu zvýší a podle toho pak ZV modifikovat. Můžeme se zaměřit na kvality pisatele ZV (psychologa) a jeho dovednosti vyprodukovat ZV s ohledem na potřeby příjemce, či můžeme téma zkoumat z pohledu příjemce ZV (pedagoga) a diskutovat o adekvátnosti úrovně jeho odborných kompetencí tak, aby dokázal informace ze ZV absorbovat a následně efektivně využít.

Pro ilustraci a zjednodušení můžeme použít tradiční model komunikace (Ellis, Beattie, 1986 podle Nakonečný, 1997, str. 70), který sestává ze subjektu A (komunikátora, vysílajícího zakódovanou sdělovací intenci) k subjektu B (komunikantovi, tedy příjemci, dekódujícímu informaci - komuniké). Mezi nimi musí probíhat komunikační kanál. Kvalita přenosu informace (sdělení) podléhá charakteristikám jak na straně komunikátora (zásoba znaků komunikátora), tak na straně komunikanta (zásoba znaků komunikanta). Na obou stranách tedy probíhá interpretace (zkreslení informace na základě limitů zúčastněných subjektů a kompatibility jejich kódů), což determinuje výslednou kvalitu přenosu informace. Od ní se odvíjí její další zpracování a využití - v našem případě využití ZV.

Vidíme, že konečná využitelnost ZV je ovlivněna mnoha faktory. Tato diplomová práce zaměřuje především na proměnné či **parametry na straně ZV – nositele komunikace**, tedy na její **charakteristiky**, přičemž vychází ze současného reálného stavu a dostupných empirických zjištění.

¹ Sice stále shoda neexistuje, ale aktualizace vyhlášky MŠMT k paragrafu 16, tedy vyhláška 27/2016 uvádí v příloze doporučený formát zprávy, viz dále v textu a seznam citací.

Diskusi o kompetencích, kapacitě a rezervách na straně psychologa (komunikátora) a učitele (komunikanta) tato práce ponechává jiné studii.

1.2 Zpráva z vyšetření v kontextu školského poradenského systému

Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích. Od roku 1990 na některých školách začali působit vedle výchovných poradců a metodiků prevence i školní psychologové a školní speciální pedagogové. Činnost těchto odborníků se od roku 2005 začala systematicky rozvíjet s podporou ESF projektů, např. VIP-kariéra, RŠPP, RAMPS-VIP III (Štech, Zapletalová, 2013) a je označována termínem „školní poradenské pracoviště“. Nejedná se však o samostatnou organizační formu nebo o jednotku v rámci školy s právní subjektivitou.

Školní psychologové a školní speciální pedagogové na školách úzce spolupracují především s učiteli, asistenty pedagoga, logopedy, speciálními pedagogy a dalšími profesionály v oblasti vzdělávání, zajišťujícími vytváření adekvátních podpůrných opatření (PO).

Školní psychologové ovšem nejsou oprávněni vytvářet ZV, které mají charakter doporučení pro úpravy vzdělávání žáků v souvislosti s jejich integrací z důvodu zdravotního postižení případně znevýhodnění. Tyto ZV mohou vystavovat pouze školská poradenská zařízení (ŠPZ) (Štech, Zapletalová, 2013).

ŠPZ jakožto druhý pilíř poradenského systému tvoří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Tato zařízení zajišťují služby speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, poradenské, metodické, napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů, spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy aj. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) Důležitou otázkou, ovlivňující podobu školních dokumentů včetně ZV je míra centrálního řízení vs. autonomie (decentralizace) subjektů, zúčastněných na vzdělávací zakázce.

Vzhledem k tomu, že PPP (jejichž výstupy se bude tato práce zabývat) jsou zařízení dotovaná z rozpočtu MŠMT, respektive krajů a řídí se jeho metodickými pokyny, je i struktura ZV do

značné míry určena obligatorně vyhláškou, z větší části však finální podobu určuje individuální styl pisatele konkrétního psychologa².

Pro efektivní součinnost všech článků v systému je klíčová zejména **kvalitní komunikace**, probíhající jednak mezi různými odborníky, jednak směrem k vedení školy, pedagogickému sboru i směrem k rodině žáka. Opět se tak dostáváme k uplatnění ZV jako **komunikačního nástroje**, na jehož kvalitě a srozumitelnosti do značné míry závisí výsledná úroveň individualizovaného vzdělávacího programu.

1.3 Požadavek inkluzivního přístupu ve školství

Český vzdělávací systém prochází v současné době (a zároveň již poměrně dlouho a vlekle) procesem transformace. Reaguje tak na celosvětový trend tzv. inkluze, namísto integrace a odděleného speciálního školství.

Inkluze nabádá edukační prostředí, aby maximálně vyšlo vstříc potřebám dítěte a to v nejširším slova smyslu, aby při tvorbě výuky z těchto potřeb vycházelo. To ovšem klade nové a nemalé nároky na všechny články vzdělávacího systému: na zvyšování kompetencí vzdělávacích profesionálů, na děti samotné, jejich rodiny a vrstevníky, na širší společenské okolí, na management škol a obcí a zástupce veřejné správy, zajišťující ekonomické a technické podmínky pro tento proces (Lechta, 2010).

Inkluze je motto 90. let. Politici zdůrazňují svoje sympatie vůči inkluzi a sociální spravedlnosti, nikoli soutěži (Walker, Webb, Thomas, 1997). Celosvětově je inkluzivní vzdělávání nahlíženo jako strategie pro dosažení vzdělání „pro všechny“ a to jak v chudých, tak i v bohatých zemích. Tato myšlenka pramení ze Světové konference o vzdělávání pro všechny (World Conference on Education for All) v roce 1990 v Jomtien v Thajsku, které se zúčastnili zástupci 150 vlád (Forlin, 2010). Hledají se cesty, jak přizpůsobit osnovy tak, aby umožnily skutečnou inkluzi. Dalším bodem, zejména nutným pro inkluzi žáků s fyzickým postižením je požadavek na přizpůsobení prostředí v technickém a logistickém slova smyslu, tj. bezbariérovost škol a prostředí obecně včetně technického vybavení (Walker, Webb, Thomas, 1997).

² To se nyní patrně mění vyhláškou 27/2016, která v příloze předepisuje vzor ZV a tím individualnost stylu pisatele do značné míry eliminuje.

Donedávna (v celé západní Evropě až do 60. let) bylo běžně přijímáno, že se žáci se SVP vyučovali ve speciálních školách, které měly citlivěji naplňovat jejich specifické potřeby a zároveň „chránit“ efektivitu výuky ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V důsledku celosvětového tlaku na dodržování lidských práv se praxe začínala měnit. Klade se důraz na prevenci stigmatizace a prohlubování sociálních omezení lidí s postižením, které segregující vyučování podporovalo. Zároveň se objevují důkazy o neefektivnosti a neúspěšnosti segregativního systému výuky, které již nadále nemohou být ignorovány (Walker, Webb, Thomas, 1997).

Bylo prokázáno, že inkluzivně vzdělávané děti se znevýhodněním (mentálním postižením, sluchovým postižením a děti s kombinovanými vadami) konzistentně skórují výše ve výkonových testech oproti srovnatelně klasifikovaným dětem ze speciálních škol (Mitchell, 2015). Děti s vývojovými oslabeními vzdělávané v běžných školách získávají více přátel, mají větší sebedůvěru a jsou samostatnější oproti dětem ze speciálních škol a zároveň dostávají příležitost dosáhnout vyšší akademické úrovně (Finke at al., 2009 podle Dimitrova-Radojichich, Cicevska-Jovanova, 2014).

Vážné námitky oproti speciálním školám poukazovaly na fakt, že systém disproporčně vybíral jako kandidáty pro speciální školy děti z etnických menšin, či děti ze sociálně slabších rodin. Hovoří se o **sociokulturním handicapu**. Morální argumenty a empirické důkazy vyústily na konci 20. století společně v závěr, že jedině **inkluzivní vzdělávání je tou odpovídající filosofií a relevantním rámcem pro restrukturalizaci systému vzdělávání** (Walker, Webb, Thomas, 1997).

Inkluzivní pedagogika znamená vytváření nových teorií vzdělávání, výchovy a vývoje, diagnostiky a klasifikace, respektování práv slabších a marginalizovaných. Při jejich začleňování do všech oblastí života je potřeba uskutečnit strukturální změny stávajících institucí tak, aby bylo zajištěno naplnění potřeb těchto jedinců při respektování jejich odlišností (Biewer 2009 podle Moser, 2013).

Širší polemiku o efektivitě a skutečných benefitech pro cílové skupiny ponechme jiné práci, či přinejmenším jiné kapitole, neboť praktické důsledky tohoto paradigmatu se projeví a mohou být hodnoceny až s odstupem času.

V souvislosti s inkluzí se často zdůrazňuje coby pozitivní efekt pro dítě a zároveň nutná podmínka jeho fungování termín „**self – advocacy**“, tedy schopnost samostatně definovat své vlastní (specifické) potřeby a následně se o ně postarat - tedy dožadovat se jejich naplnění ze strany institucí a systému (Booth, Ainscow, 2011; Walker, Webb, Thomas, 1997; Allan, 2008;

Hájková, Strnadová, 2010). K tomu by „klientovi“ měl pomáhat **dobře nastavený a funkční systém**, využívající **multidisciplinaritu** a disponující **funkčními nástroji**.

V současné chvíli se v České republice diskutuje o tom, jak má vypadat forma i obsah ZV, která by byla užitečným (využitelným) nástrojem k naplňování cílů inkluzivního vzdělávání, tedy která by pomáhala učitelům v **maximální míře** rozvíjet potenciál **každého individuálního žáka**.

Je nutné si zároveň ale uvědomit limity zadání. **Sebedokonalejší ZV nemůže suplovat či kompenzovat nedostatečnou kvalifikaci na straně příjemce informace a jeho technické či provozní možnosti**. V souvislosti se spuštěním inkluze (společného vzdělávání) se ve veřejných diskusích poukazuje na to, že systém na tento krok není připraven, počínaje kvalifikací běžných učitelů a jejich speciálně pedagogickou přípravou, na jejich nedostatečnou metodickou podporu. Řešení spočívá ve **změně koncepce pregraduálního studia pedagogiky a podpoře postgraduální (re)kvalifikace učitelů, restrukturalizaci systému poradenství** a samozřejmě **razantní navýšení finančních prostředků** plynoucích do školství a do škol.

V ČR se na téma inkluze vedou bouřlivé debaty, veřejnost, političtí představitelé ani odborníci nejsou zatím schopni nalézt konsenzus (viz seznam webových portálů). Diskuse o společném vzdělávání je zde zbarvena zejména dvěma determinujícími faktory: Neustálým nedostatkem finančních prostředků pro školy. Dle Valachové (2015) jde o resort, který nikoho z politiků nezajímá, při rozdělování rozpočtu se řeší až jako předposlední (hůř je na tom už jen kultura), což odráží krátkozrakost a absenci vyšších hodnot – tedy nedoceňování významu výchovy a vzdělání v povědomí naší politické reprezentace, ale i jejich voličů.

Přetrvávají zde předsudky vůči minoritám, kdy se často diskuse o inkluzi víceméně zúží na problematiku integrace Romů. Jsme stále zemí, která se nevyrovnala s rasismem, projevujícím se zejména sociálním vyloučením, v oboru školství jde zejména o přetrvávající neochotu vzdělávat děti romského původu v hlavním vzdělávacím proudu. Dle Výroční zprávy Amnesty International (2013, s. 76) „*je na místě silná kritika na adresu vlády ČR za neschopnost podniknout efektivní kroky proti segregaci Romů v systému vzdělávání*“.

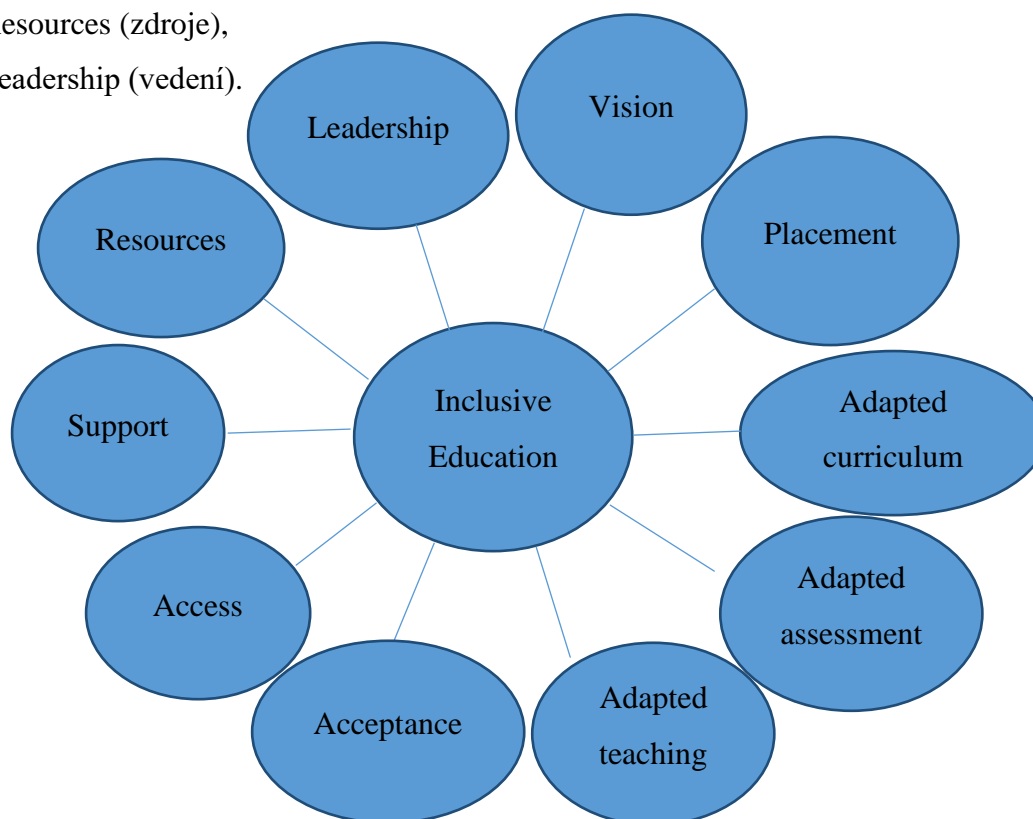
Především na tuto mezinárodní kritiku reaguje právě projednávaná reforma Školského zákona, která sebou nese mnoho diskusí na téma inkluze. Implementace Inkluzivní koncepce do školství by měla plně odstartovat v září 2016 (Valachová, 2015). V současné době naplno

probíhá příprava, včetně metodického zázemí, a diskutuje se i o designu ZV (resp. podkladů k následné pedagogické intervenci v rámci víceúrovňového systému podpůrných opatření)³. Tato DP si neklade za cíl analyzovat argumenty protistran a hodnotit, kdo je blíže realitě. Vychází pragmaticky z aktualizovaných legislativních dokumentů a snaží se reflektovat a integrovat probíhající změny. Pokouší se také oprostit téma od nánosů „politické zakázky“ a zamýšlet se nad využitím ZV v reálném prostředí školy.

³ Diplomová práce vznikala souběžně s Vyhláškou 27/2016 (ta byla vydaná v době závěrečných úprav DP), nyní je podoba ZV definována vyhláškou, resp. její přílohou, ovšem konečnou podobu ZV a souvisejících dokumentů zformuje až praxe.

1.4 Vymezení a klíčové aspekty inkluze, index inkluze

Mitchell (2015) vymezuje inkluzi jako „multi-fasetový“, neboli mnohvrstevnatý koncept, jenž přesahuje oblast žáků se SVP. Rozšiřuje tuto oblast na speciální vzdělávací potřeby v nejširším slova smyslu. Tedy například i aktuální zátěžová situace přestěhování či rozvodu rodičů opravňuje dítě k získání specifické pedagogické podpory nad rámec běžného přístupu. Mitchell (2015, s. 11) definuje inkluzivní vzdělávání jako „vzdělávání žáků se SVP v běžném vzdělávacím prostředí“. Předkládá jeho ucelený model, který je dle něj sumarizován a vyjádřen rovnicí: $IE = V+P +5As+S+R+R+L$, kde: V= Vision (vize), P= Placement (umístění), A= Adapted Curriculum (upravené osnovy), A= Adapted Assessment (upravené hodnocení), A= Adapted Teaching (upravená výuka), A= Acceptance (přijetí), A= Access (přístup), S= Support (podpora), R= Resources (zdroje), L= Leadership (vedení).



Obr.1: Model inkluze (Zdroj: Mitchell, 2015).

Centrum pro studia inkluzivního vzdělávání (1996, in Walker, Webb, Thomas, 1997)

navrhuje, že inkluzivní škola má zahrnovat následující prvky:

- Je komunitní, reflektuje komunitu jako celek. Členská základna této komunity je otevřená, pozitivní a různorodá, nikoli selektivní, vylučující a odmítající.
- Je bezbariérová z hlediska fyzikálních (architektonických) i vzdělávacích podmínek.
- Zdůrazňuje spolupráci spíše než soutěžení (konkurenci).
- Zdůrazňuje rovnost. Inkluzivní škola je demokratická, kdy všichni členové mají svá práva a povinnosti, se stejnou šancí na benefity.

Rada pro nadané děti (CEC, 1994) má seznam principů pro úspěšné inkluzivní školy:

- Je deklarována vize rovnosti, vedení školy veřejně propaguje inkluzi a rovné příležitosti.
- Oblast služeb je koordinována napříč vzděláváním a na podkladě individuálně vedeného portfolia.
- Systém kooperace v rámci školy – funguje zde přirozená síť podpory mezi žáky a personálem. Strategie jsou implementovány prostřednictvím „peer tutoring“, tj. uplatňuje se kooperativní učení ve dvojicích či skupinkách žáků, vytvářejí se kroužky přátel, atd. Také školní personál je veden ke kooperaci a vzájemné podpoře, využívá se teamového či společného učení, učení za pomoci asistenta a dalších způsobů spolupráce.
- Důraz je kladen na flexibilitu rolí: dochází k výměně rolí a povinností spojených s inkluzí v rámci učitelského sboru.
- Škola spolupracuje s rodiči – rodiče jsou zváni k plánování a implementaci inkluzivních strategií školy.

Indikátory kvalitně uplatňovaného inkluzivního přístupu jsou podrobně popsány v dokumentu **Index inkluze** (Booth, Ainscow, 2011). Aby byly podniknuty správné aktivní kroky, zdůrazňují autoři **potřebu všeobecné shody v oblasti hodnot**. Mezi tyto hodnoty patří:

- Rovnost
- Právo
- Účast
- Komunita, sounáležitost
- Respekt k odlišnosti
- Nenásilí

- Důvěra
- Udržitelnost
- Porozumění, soucítění
- Upřímnost
- Odvaha
- Radost
- Láska
- Naděje/ optimismus
- Krása

Tento seznam vznikl po mnoha diskusích s učiteli, studenty a dalšími ve Velké Británii a ve světě a každá z vyjmenovaných hodnot zahrnuje široké pojetí dále definovaných aktů a aspirací v oblasti vzdělání (Booth, Ainscow, 2011).

1.4.1 Cíle inkluzivní edukace

Celkově vzato, pro naplňování cílů inkluzivního vzdělávání je klíčové zaměřit se na otázky **řízení, koordinace a pružnosti role** (Booth, Ainscow, 2011). S tím souvisejí tři důležité podmínky:

- De-profesionalizace – jako základní „nastavení“, sdílené celým učitelským sborem i studenty. Znamená to, že každý z nich může přispívat k inkluzivnímu vzdělávání dětí.
- Demokracie – všichni se podílejí (učitelé, žáci, rodiče i vláda) na rozvoji a managementu školy.
- Komunikace – každý má hlas, který je vyslyšen.

Tyto poslední dva body vytvářejí potřebu „**self-advocacy**“ (Walker, Webb, Thomas, 1997).

Index inkluze (Booth, Ainscow, 2011) vymezuje tři dimenze inkluze:

- Vytváření inkluzivních kultur.
- Prosazování inkluzivní politiky.
- Vyvíjení inkluzivních praktik.

Vytváření inkluzivních kultur zahrnuje výstavbu komunity a zakotvení inkluzivních hodnot. Prosazování inkluzivní politiky zahrnuje vytváření škol pro všechny a podporu diverzity. A konečně vyvíjení inkluzivních praktik znamená tvorbu osnov pro všechny a tzv.

„dirigování“ výuky, tj. umění sladit a zohlednit rozdílné potřeby žáků v heterogenní třídě.

Inkluze ve vzdělání podle Indexu inkluze (Booth, Ainscow, 2011) tedy zahrnuje:

- Uplatňování inkluzivních hodnot v praxi.
- Přisuzování stejné hodnoty každému životu i smrti.
- Podporování každého jedince, aby cítil příslušnost ke své kultuře.
- Zvyšování účasti dětí i dospělých na vzdělávání a vyučovacích aktivitách, vytváření a posilování vazby škol na místní komunitu. Práce na dobrých vztazích mezi školou a obcí.
- Snižování míry sociálního vyloučení, diskriminace, bariér vzdělávání. Restrukturaci kultury, politiky a každodenní praxe tak, aby vyhovovala nárokům odlišnosti (diverzity) a přiznávala rovnocennou hodnotu všem.
- Propojování vzdělávání s lokální i globální realitou.
- Vývoj od odstraňování bariér pro některé děti směrem k obohacování a rozšiřování obzoru všech dětí. Pohled na rozdíly mezi dětmi i dospělými jako na zdroj poznání a rozšiřování obzoru.
- Zohledňování práva na kvalitní vzdělání dětí v jejich místě bydliště.
- Zlepšování prostředí škol pro personál a rodiče či vychovatele.
- Zdůrazňování nejen školních výsledků, ale i hodnot a vztahů mezi lidmi.
- Vědomí, že inkluze ve vzdělání je pouze jeden z aspektů inkluze ve společnosti.

Inkluzivní vzdělávání klade nové nároky nejen na učitele a žáka, ale na všechny, kdo se podílí přímo i nepřímo na školském a vzdělávacím systému.

1.4.2 Žák v prostředí inkluze

Dříve bylo obvyklé, že děti, speciálně děti s postižením nebyly brány jako rovnocenní partneři pro diskusi o svých potřebách. Jejich zájmy byly prosazovány prostřednictvím delegovaných odborníků (psychologů, výchovných poradců atd.). V souvislosti s tím pak byli zejména postižení či znevýhodnění jedinci vnímáni stereotypně jako pasivní, zranitelní a slabí (Kitzinger, 1990 in Walker, Webb, Thomas, 1997). Nyní se začíná v souvislosti s konceptem inkluzivního vzdělávání měnit pohled na právo vyjadřovat se ke svým vlastním vzdělávacím potřebám. Dá se říci, že nadešel čas na revoluci v myšlení i u samotných dětí. Často se v souvislosti s tímto tématem hovoří o Bandurově termínu **self-efficacy**, vnímané osobní

účinností (Bandura, 1997), což je koncept popisující přesvědčení individua o kontrole nad událostmi, neboli možnosti ovlivňovat vlastní život. Vysoká míra self-efficacy přispívá k chápání těžkých úkolů jako výzev, Zvyšování kvality života a lepšímu zvládnání vlastních emocionálních stavů.

1.4.3 Učitel v prostředí inkluze

V souvislosti s inkluzí se vynořují nové nároky kladené na učitelskou profesi. Zvyšují se nároky na kvalifikaci, především v oblasti speciální pedagogiky, didaktiky, pedagogické diagnostiky a specifické intervence, stejně jako v oblasti metodiky inkluzivní pedagogiky, kdy mnohem více prostoru dostává kooperativní vyučování a projektové vedení výuky. Učitel se učí zacházet s heterogenitou třídy, a to klade zvýšené nároky i na jeho osobnostní vlastnosti: kreativitu, schopnost improvizace a organizace, stejně jako do hry vstupuje kvalita řízení třídy, výukový styl učitele, schopnost motivovat žáky, jeho emoční inteligence atd. Neméně důležité jsou jeho osobní postoje, morální hodnoty, motivace k práci učitele, ochota učit se, sebereflexe a otevřenost nové zkušenosti (Hájková, Strnadová, 2010).

Pokud učitel nové paradigma vnímá jako příležitost k vlastnímu růstu a je schopen se s ním ztotožnit (vnímat jeho výhody pro žáka spíše než nevýhody), je zde předpoklad, že dokáže úspěšně transformovat či obohatit své výukové strategie a styl. Avšak z různých důvodů, (které by stály za samostatnou analýzu) se učitelé inkluzivnímu trendu často brání. Podle nové ministryně školství Valachové (2015) neexistuje v ČR ucelený soubor kritérií pro hodnocení kvality práce pedagoga. Vypracování těchto kritérií je jedním z bodů jí navrhované nové koncepce, vedle podpory ekonomické, personální a metodické (postavené na komunikaci tvůrců koncepcí s „terénní praxí“ a implementaci „příkladů dobré praxe“ do systémových inovací). To, zároveň s podporou regionálního školství a navýšením finančních prostředků má dle ministryně směřovat k etablování inkluze v řadách učitelů.

Některé školy a vzdělávací směry nečekaly na kroky „shora“ a vytvořily si již své vlastní **standardy kvality pedagogické práce**. Níže je jako příklad uveden přehled standardů práce učitele dle principů inkluzivního vzdělávání (podle programu Step by step, 2010).

- Individualizace - Na základě znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se pedagog snaží o zohlednění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.

- Učební prostředí - Pedagog se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež maximálně podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.
- Zapojení rodiny - Pedagog buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.
- Techniky smysluplného učení - Pedagog navrhuje a uplatňuje strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a motivoval děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.
- Plánování a evaluace - Pedagog vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňují systematický přístup pro sledování a hodnocení pokroku každého dítěte.
- Profesionální rozvoj - Pedagog pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.
- Sociální inkluze - Pedagog⁴ je vzorem a zastáncem hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a principy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin.

1.4.4 Rodiče a pečovatelé v prostředí inkluze

Aktivní účast rodičů a rodin má podle Indexu inkluze (Booth, Ainscow, 2011) pro učitele pracující s dětmi nedocenitelnou hodnotu. Učitel by měl vnímat rodinu svého žáka jako partnera po spolupráci, udržovat s ní pravidelný kontakt, informovat ji a vybízet k podpoře procesu učení dítěte.

Rodiny by měly být pravidelně zvány k účasti v programu a sdílení svých zájmů, koníčků, kulturního zázemí a speciálních dovedností, čímž přispívají k dosažení stanovených cílů.

Mimo třídu má učitel pomáhat rodině při procesu učení a rozvoje dětí v domácím prostředí a při zajišťování služeb a plnění individuálních potřeb dítěte.

⁴ V textu je s ohledem na zdroj citace zachováno slovo „pedagog“, korektnější by byl výraz „učitel“.

Nesmíme opomenout, že řeč je o výkonech ve školním prostředí, které je svou podstatou specifickým kulturním prostředím majority. Proto úroveň vzdělání v prostředí rodiny zásadně ovlivňuje a determinuje vývojové možnosti žáka, jak prokázaly studie sociokulturního handicapu, např. **Kohnova teorie kulturního kapitálu, Mehanova teorie konfliktu, teorie sociálních polí Bourdieho a Bernsteinova teorie jazykových kódů** (podle Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2004).

V teorii **Bernsteina** (1971 podle Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2004), jsou rozlišeny dva typy jazykových kódů: **kód rozvinutý** a **omezený**. Pro omezený kód je příznačné používání krátkých, gramaticky jednoduchých vět, častým užíváním spojovacích výrazů, malým výskytem vedlejších vět a omezeným užíváním adjektiv a adverbí. Rozvinutý kód se naopak vyznačuje gramaticky správným a logickým uspořádáním výpovědí, složitými větnými konstrukcemi, vysokou frekvencí užívání hodnotících a specifikujících adjektiv. Podle Bernsteina jsou děti z tzv. nižších tříd závislé pouze na jazykovém kódu omezeném, což determinuje jejich školní výkon a další pracovní uplatnění.

Z tohoto titulu je patrné, že součástí inkluzivního vzdělávání by měla být i **podpora vzdělávání v rodinách**, např. by obecní školy ve spolupráci s obcí mohly propagovat a nabízet „večerní školu“, tj. možnost doplňovat si vzdělávání celoživotní formou. Zejména by tyto aktivity měly probíhat v lokalitách hrozících sociálním vyloučením. Součástí těchto vzdělávacích aktivit by měla být i podpora matek na mateřské dovolené a podpora a edukace **včasné péče** u občanů se sociokulturním znevýhodněním (Rendl a kol., 2008).

2 Diagnostický proces v inkluzivním kontextu

Inkluzivní vzdělávání přináší nová témata a klade nové nároky na všechny odborníky, pohybující se v oblasti vzdělávání, přičemž je zdůrazňována právě nutnost **multioborové spolupráce**. Vedle učitelů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků, kulturních antropologů, oborových didaktiků a dalších profesí se změna paradigmatu dotýká i metodiky práce psychologů. V následující kapitole se budeme zabývat aspekty, které inkluzivní trend vnáší do práce a metodiky (školního) psychologa, další kapitola se pak bude specificky zaměřovat na tvorbu efektivní (v inkluzivní praxi optimálně využitelné) ZV – tedy výstupu z diagnostického procesu (pedagogicko-psychologického vyšetření) žáka se SVP.

2.1 Nové paradigma v psychologické diagnostice

Podle Urbánka a Gabrhela (2015) existuje v současnosti několik fenoménů, které „hýbou světem psychologické diagnostiky“. Za jeden z nejvýraznějších trendů v současné psychodiagnostice schopností a zároveň trend, kopírující potřeby současné školy, která se stále více stává heterogenním prostředím, je podle autorů vedle **mezioborové spolupráce** a zdůrazňování **etických standardů** považována **dynamická diagnostika**.

S rostoucí heterogenitou na školách se logicky **přesouvá těžiště diagnostické práce z detašovaných poradenských zařízení přímo do tříd a škol**, což klade zvýšené nároky jednak na personální zajištění ŠPZ,⁵ jednak na kvalifikaci a zkušenost učitele, zejména v oblasti speciální pedagogiky, pedagogické diagnostiky a metodiky.

Na významu nabývá oproti jednorázovému psychometrickému testování v poradnách **diagnostika dynamická**, která je vlastně zároveň i intervencí. Tato forma diagnostiky vychází z filosofie, že úkolem pedagogů nemá být srovnávání jedince v kontextu vrstevníků a segregace, nýbrž snaha o maximální rozvoj potenciálu daného jedince a tudíž je kladen důraz na sledování pokroků jedince v rámci jeho individuálního vývoje a s respektem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám, ať již jsou jakékoli (Feuerstein et al 1980, 2006, Tzuriel, 2015, Lebeer, 2011, Mertin, Krejčová, 2012).

⁵ Současnou snahou a trendem je mít přímo na škole školního psychologa, případně školního speciálního pedagoga.

Zde se opět dostáváme ke zdůraznění významu **pedagogické diagnostiky**, která by v optimálním případě a v prostředí inkluze měla sledovat dítě v jeho vývoji a podle toho modifikovat výukové metody a cíle – tedy propojovat cirkulárně a koordinovaně diagnostické výstupy s intervenčními – vzdělávacími postupy (Kosíková, 2011, Krejčová, Mertin a kol., 2010, Puškášová, Lábusová, Stonišová a kol., 2009).

2.2 Etické aspekty v psychodiagnostice a informovaný souhlas

V současné době je na poli psychodiagnostiky velmi aktuální téma oprávněnosti a etických aspektů testování inteligence, což souvisí i s fakty popsány v předchozí kapitole. Stále častěji zaznívá výhrada, že psychometrické **testování by nemělo být samoučelné či účelově sloužit politickým zakázkám** (Lábusová, Nikolai, Pekárková, Rendl, 2010, Urbánek, Gabriel, 2015) V tomto ohledu se kritizuje zejména tradiční model testování inteligence.

Koncept inteligence je již sám o sobě velmi problematický a navíc nebylo v historii neobvyklé, že se testování „inteligence“ zneužívalo k legitimizaci politických či ideologických zakázek, např. k segregaci minorit.

Co se týče teoretického konceptu inteligence, není dosud chápána jednotně; již notoricky citovaný je spor, provázející zkoumání inteligence, který pro zjednodušení nazvěme sporem mezi endogenně a exogenně založenými teoriemi. Druhým sporem je, řečeno slovy Gardnera (1999), válka „ježků“ a „lišek“. Ježci předpokládají existenci jediného, obecného „**g-faktoru**“ (G-F), jakožto **schopnosti vytvářet pojmy a řešit problémy** (např. Spearman, 1927, či Terman, 1975). „*Ježci nejenže věří v jednu celistvou vlastnost, která je výlučným vlastnictvím lidského rodu, nýbrž často nám potom jako důsledek toho vnucují představu, že každý jednotlivec se narodil s určitou mírou inteligence a že všichni můžeme být zařazeni na určité místo, či stupeň dle Bohem daného IQ*“ (Gardner, 1999, str. 38).

Naproti tomu pluralisté (lišky) zpochybňují existenci G-F a naopak předpokládají existenci řady primárních mentálních schopností, z nichž žádná nezaujímá výsadní postavení (Thurstone, 1947 in Gardner, 1999).

Moderní - komplexní teorie se snaží sloučit oba extrémní přístupy do celistvého pohledu na inteligenci, reflektují fakt, že do hry vstupuje mnoho faktorů a zdůrazňují vliv kontextu, v němž lidé žijí a rozvíjejí svůj vrozený potenciál.

Např. Sternberg (1985) chápe inteligenci jako výsledek interakce mezi sklony a nadáním na jedné straně a kulturními možnostmi na straně druhé. Podle něj je inteligence dána schopností člověka přijímat různé obsahy, kterými je obklopen (Sternberg, Kaufman, 1999).

Většina psychologů dnes již uznává, že nadšení pro testy inteligence bylo přemrštěné a že existují četná omezení pro jejich použití. Kromě jiných výhrad je zřejmé, že testy vyhovují více lidem s formálním vzděláním, což znevýhodňuje jedince pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Dobře predikují úspěch ve škole, ovšem jejich předpovědní hodnota je malá, co se týče tzv. praktické a např. sociální inteligence (Sternberg, Kaufman, 1999).

K dalším výhradám patří především to, že klasický psychometrický přístup přeceňuje vliv dědičnosti na intelektové schopnosti a nebere v úvahu proces učení, ke kterému dochází v průběhu řešení problému. Jednou naměřené IQ je víceméně chápáno jako definitivní, neměnné po zbytek života. Testy inteligence neříkají nic o zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1970).

Tzuriel (2015) svou kritiku vůči standardizovaným testům shrnuje takto:

- Znevýhodňují minoritní skupiny a neodrážejí jejich skutečné schopnosti. Neodfiltrují deficity kognitivních funkcí, učební návyky, výkonovou motivaci od skutečného deficitu intelektových schopností.
- Jsou u rizikových skupin významně zatíženy selektivními postupy administrace a selektivní interpretací výsledku.
- Nedostatečně zohledňují motivační, emoční a osobnostní faktory
- Neobsahují informace ohledně metakognitivních procesů.

Intelligenční (psychometrické) testy mají jistě své opodstatnění a uplatnění, ovšem je nutné chápat je jako metodu, umožňující jakési okamžité individuální srovnání úrovně konkrétní skupiny schopností, s vědomím relativity, které výsledek podléhá. **V žádném případě nepodávají vysvětlení toho, co inteligence je** a nepredikují úspěch jedince v reálném životě (Gardner, 1987 a 1999).

I z tohoto důvodu se pozornost v současné době přesouvá z faktorů genetických na faktory **kulturní a sociální a jejich vzájemné ovlivňování** (Gardner, 1987 a 1999, Sternberg, 1997). Roste zájem o zkoumání procesu **učení** v heterogenním prostředí. Zároveň v prostředí inkluzivní školy ztrácí testování inteligence s cílem stanovit hodnotu tzv. IQ smysl (Mertin, 2015). Je zajímavé z hlediska posouzení profilu kognitivních schopností, avšak **mělo by být**

vždy prováděno s cílem posloužit rozvoji potenciálu dítěte vzhledem k jeho individuálním možnostem a potřebám.

Gardner (1999) se svými kolegy zkoumal možnosti zohlednit rozdíly v individuálních profilech inteligence při vyučování. Vytvořil model na jedince zaměřené školy, tzv. **individual – centred school**. Tím vlastně také předeslal a podpořil myšlenku inkluze, se kterou úzce souvisí koncept **dynamické diagnostiky**, který je podrobněji popsán níže v samostatné kapitole.

Pokud bychom měli shrnout všechna uvedená fakta a zasadit je do kontextu profesní etiky, jako zásadní se jeví postulát, že psycholog by měl v rámci svého etického kodexu mít stále na zřeteli „**dobro svého klienta**“. Tedy nenechat se unést vidinou „vědeckosti“ a „honit se za kvantitativními daty“ (Kaufman, Lichtenberger, 2002) či sloužit (ideologické či rasově motivované) zakázce, která je v rozporu se základními lidskými právy.

Výsledky by měly být prezentovány tak, aby dobře umožnily pochopit vyšetřovanou osobu. Tedy nikoli jen coby výčet dosažených profilových skóru, nýbrž jako podklad pro vysvětlení reakce osoby na specifické úkoly (Kaufman, Lichtenberger, 2002).

Mertin (v Mertin, Krejčová a kol., 2012), shrnují etické zásady v psychodiagnostice do 3 bodů:

- Nutnost Informovaného souhlasu.
- Ochrana metod a údajů.
- Především neškodit (primum non nocere).

Zde je třeba zmínit úkol psychologa, jenž by při interpretaci výsledků vyšetření rodičům a učitelům měl mít na zřeteli vliv **Pygmalion efektu** (sebenaplňujícího se proroctví), postulující, že očekávání budoucích událostí vede k chování, které zapříčiní, že se daná skutečnost opravdu stane (Merton, 1957, 1968). Ovlivňuje jak přístup jedince k sobě samému, tak jeho hodnocení jinými osobami. Tento efekt má nedozírné a determinující následky právě v oblasti pedagogiky (Rosenthal, Jacobson, 1968). Z tohoto hlediska **je menší chybou psychologa, když interpretuje výsledky vyšetření a vzdělávací perspektivu s přílišným optimismem, než kdyby je zatížil chybou přílišné skepse.** Z toho také vyplývá, že **psycholog by neměl zbytečně nálepkovat**, tj. označovat dítě diagnózou tam, kde to není nutné, či dokonce tam, kde si není jistý, nemá dostatek informací apod. Zde ovšem čelí tlaku ze strany škol, kdy teprve diagnóza zajistí škole navýšení finančního normativu na daného žáka.

Další otázkou s etickým rozměrem je, nakolik lze zasílat informace o dítěti s důvěrným obsahem instituci, např. škole. Jde zde o rozhodování, jaká míra informací (například z anamnézy) slouží lepšímu pochopení individuální situace dítěte, díky čemuž bude možno následně adekvátněji a citlivěji zvolit podpůrná pedagogická opatření (nejde pouze o mechanickou volbu metodiky z Katalogu podpůrných opatření, nýbrž je nutné brát v potaz celý kontext dítěte, zahrnující psychologické a osobnostní charakteristiky dítěte, jeho motivační strukturu, sociální zázemí atd. Na jednu stranu zde jde (mělo by) o dobro klienta, tedy stanovení co nejpriléhavějších výchovných a vzdělávacích postupů, na druhou stranu o ochranu jeho soukromí a citlivých dat.

Tento rozpor částečně (právně) ošetřuje **Informovaný souhlas (IS)**, dokument, podepsovaný klientem či jeho zákonným zástupcem, kterým tento vyjadřuje svůj souhlas s vyšetřením. Součástí IS je i souhlas s obsahem ZV. Zatímco dosavadní vyhláška ukládala poradenskému zařízení adresovat ZV zákonnému zástupci, který se mohl rozhodnout, zda ZV škole poskytne či nikoli, přičemž běžnou součástí ZV byly i údaje z anamnézy (často důvěrného charakteru), souvislosti s novelou Školského zákona a zákona 101/ 2000 Sb. o ochraně dat (Vyhláška 27/2016) je již ZV (v souladu s požadavky na ochranu osobních údajů) určena výhradně rodičům (zákonným zástupcům nezletilého klienta), či zletilému klientovi a pro potřeby školy slouží pouze tzv. doporučení (doposud mívalo formu přílohy ZV), nezahrnující anamnestická data a zacílené právě na konkrétní využití ze strany školy (jeho účelem je stanovit formu a míru PO a sloužit jako legislativní podklad pro materiálně – technické a personální zajištění těchto opatření), tedy např. nárokování zvýšeného finančního rozpočtu či k získání asistenta pedagoga (AP).

2.3 Obligatorní diagnostika v PPP a SPC

Pokud pomineme ostatní typy individuálních vyšetření uskutečňovaných v PPP (vyšetření školní zralosti, studijních předpokladů, profesní orientace, posudky pro OSPOD, zjišťování osobnostních rysů a další různá specializovaná vyšetření a zaměříme se na aktuální téma **inkluze žáků se SVP a stanovení pedagogických podpůrných opatření**, nejčastěji se v PPP a SPC setkáme s následujícími zakázkami psychologického vyšetření:

- Orientačním vyšetřením při vzdělávacím selhávání – školní neúspěšnost a podezření na SPU.

- Vyšetření žáka s výchovnými obtížemi.

Při prvním typu vyšetření je nutné orientačně vyšetřit intelekt a vyzrálost percepčních funkcí, čtení a psaní, následuje koordinace další péče ve spolupráci školy a rodiny (Zapletalová a kol., 2006).

Vyšetření v SPC má svůj specifický průběh dle charakteru postižení dítěte a zpravidla je doprovázeno vyšetřením lékařským. Rovněž není oproti vyšetření v PPP realizováno najednou, nýbrž v několika etapách, s ohledem na možnosti klienta se zdravotním znevýhodněním, co se týče doby soustředění, eventuálně vzhledem k požadavkům na přirozené prostředí (Kucharská a kol., 2007).

Z kapacitních důvodů zde je potřeba zúžit okruh zkoumaných jevů na vyšetření v PPP. Není v možnostech této diplomové práce postihnout specifika diagnostické metodiky veškerých jednotlivých typů SPC dle jejich zaměření na konkrétní typ SVP. Tyto metodické postupy jsou specifikovány v manuálech obligatorních diagnostik pro SPC (např. Kucharská a kol., 2007).

Průběh psychologického vyšetření v PPP je podle Štecha, Zapletalové (2013) ovlivněn řadou faktorů, především charakterem problému, očekáváním zadavatele, důvěrou klienta v poradenskou práci a cílem zakázky. Standardně vyšetření iniciují rodiče či zákonní zástupci dítěte, mnohdy na podnět školy. Vlastní vyšetření pak obvykle probíhá ve čtyřech fázích:

- **Příprava** zahrnuje domluvu se zadavatelem, zpřesnění zakázky, formy výstupů a výsledků vyšetření, prostudování dokumentace, stanovení hypotézy a postupu vyšetření, volba vhodných metod včetně klinických postupů, posloupnost jejich aplikace, časový harmonogram, případně zajištění tlumočnicka apod. Zvolená strategie musí zohledňovat veškeré okolnosti, které mohou mít vliv na průběh vyšetření.
- **Zahájení vyšetření** zahrnuje seznámení klienta (zákonného zástupce) s účelem a průběhem vyšetření, se způsoby nakládání se získanými údaji a jeho souhlas formou podpisu (viz Informovaný souhlas).
- **Průběh vyšetření** je ovlivněn jeho cílem a kvalitou přípravy, ovšem často je nutné reagovat flexibilně a operativně dle situace. Standardní délka vyšetření by neměla přesáhnout 120, max. 180 minut včetně pětiminutových přestávek). Pokud to je nutné a klientův stav (kvalita jeho spolupráce a komunikace, psychomotorické tempo, tolerance vůči zátěži, unavitelnost) to vyžaduje, je vhodné vyšetření rozdělit do několika etap (dnů).

- **Závěr vyšetření** je formulován na základě interpretace výsledků zvolených metod v souladu s manuály včetně porovnání výkonů klienta s normami.

Všechny použité postupy musí být analyzovány kvantitativně i kvalitativně, zejména musí být proveden rozbor profilu schopností i vnitřní konzistence výsledků v jednotlivých subtestech. V případě zkoumání kognitivních schopností se využívá standardizovaných testů inteligence (např. WISC III, Woodcock - Johnson IE, SON – R), dále testy dílčích funkcí (pozornosti, sluchové diferenciaci, sluchové či zrakové analýzy a syntézy, laterality, sluchové či vizuální paměti atd.), testy dovedností (testy čtení či testy matematických schopností), neformální hodnocení či nedávno řešené domácí úkoly (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

Někdy (např. u diagnostiky SPU či sociokulturního handicapu, deprivace) je diagnosticky efektivní a účelné rozlišovat výkon ve **verbální a neverbální, názorové a performační, krystalické a fluidní** složce kognitivních schopností. Testy, vycházející z vícedimenzionálního konceptu inteligence (Gardnerovy multidimenzionální či Sternbergovy triarchické struktury inteligence) zahrnují ve svém profilu ještě více škál a snaží se splnit nároky **kulturně férového testování**.

Je přitom nezbytné přihlédnout ke všem okolnostem vyšetření a zahrnout tyto úvahy do interpretace dat. Součástí ZV by mělo být doporučení následných opatření (PO či podkladů k IVP).

2.4 Dynamická diagnostika a vymezení vůči „statické“ diagnostice

S trendem inkluzivního vzdělávání a jeho požadavkem na respektování individuálních vzdělávacích potřeb dítěte se čím dál více v psychologické diagnostice kognitivních schopností uplatňuje namísto tradiční statické diagnostiky **diagnostika dynamická**. Sternberg a Grigorienco (2002) definují dynamickou diagnostiku jako **testování a současně intervenci prostřednictvím instrukcí**.

2.4.1 Teoretická východiska dynamické diagnostiky

Ještě dříve, než zazněla výše zmíněná kritika statického a rigidního pojetí diagnostiky intelektových schopností z úst Gardnera a Sternberga, objevuje se princip dynamické diagnostiky u Vygotského (1971), pracujícího s termínem **zóna nejbližšího vývoje**. Zatímco Piagetovo (1966) pojetí konstruktivismu zdůrazňuje **geneticky** nastavené tempo kognitivního vývoje, kdy se při vytváření kognitivních schémat dítětem (konstruktérem) střídá princip asimilace a akomodace, nabízí Vygotskij myšlenku, že ke konstrukci mentálních reprezentací dochází **zvnitřňováním** vnější zkušenosti a s aktivní dopomocí dospělého, která musí být právě tak velká, aby odpovídala potenciálu konkrétního dítěte v dané chvíli (Vygotskij, 1971). Dospělý dítěti zprostředkovává kulturní kontext a pomáhá mu osvojit si symbolické nástroje pro proces učení. Rozdíl mezi výsledkem, kterého je dítě schopné dosáhnout samostatně, a úrovní, které docílí po interakci s dospělým, indikuje zónu proximálního vývoje (Kozulin, 1998).

Kulturně historický přístup „školy Vygotského“ je spojován s termínem **sociogeneze** (Bain, 1983 podle Průcha, 2009) vyjadřující názor, že jazyk a myšlení je nutno chápat jako konstrukty vzájemně závislé a společně determinované sociálními, ekonomickými a historickými vlivy. Vygotskij (1971) zdůrazňuje, že za všemi mentálními procesy stojí **vztahy mezi lidmi**. V tomto pojetí má Vygotského teorie blízko k **teorii sociálních determinant jazyka a vzdělávání** (Bernstein 1971 dle Průcha, 2009, Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2004 a Giddens, 1999).

Velký přínos pro rozvoj dynamické diagnostiky znamenaly také a především **Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, zkušenosti zprostředkovaného učení a deficitů kognitivních funkcí** (Feuerstein, 1972). Podle Feuersteina trpí děti, které nejsou schopny se učit ze zkušeností, deficitem v kognitivní oblasti. Nenaučily se myslet v souvislostech a nejsou schopny poznatky strukturovat, organizovat, přijímají jen jednotlivé informace. Vyznačují se impulzivností v jednání a myšlení a nejsou schopny se poučit ze svých chyb. Tyto děti jsou tedy neúspěšné nikoli proto, že by nebyly dostatečně inteligentní, ale proto, že některé jejich poznávací funkce nejsou dostatečně rozvinuty. Tyto děti si nedovedou svou práci naplánovat, nedovedou předem promyslet strategii, kterou úkol vyžaduje, nedovedou strategii změnit, pokud se změní podmínky apod. Tato zjištění vedla k otázce, co to jsou kognitivní schopnosti, zda je možné je rozvíjet a následně k vytvoření metod, k tomuto účelu sloužících (viz Metody DD).

DD je formou aktivního učebního procesu, který nejdříve identifikuje a posléze modifikuje fungování dítěte, tj. jeho způsob vnímání, vzorce učení, myšlení a řešení problémů (Tzuriel, 2015).

DD je mimo jiné popsána a definována v mezinárodním projektu evropských partnerů **Daffodil**, usilujícím o navržení reforem diagnostických a intervenčních metod, které zvýší šance dětí se SVP v přístupu k inkluzivnímu vzdělávání (Lebeer, 2011).

2.4.2 Princip a cíle dynamické diagnostiky

Princip DD klade důraz na pochopení kulturního a sociálního kontextu jedince a diagnostiku pojímá nikoli jako jednorázový akt v umělých podmínkách, nýbrž jako proces sledující jedince nejlépe v přirozeném prostředí a zahrnující také učení, přičemž zajišťuje přísun adekvátních kognitivních stimulů a pracuje se zónou nejbližšího vývoje tak, jak ji koncipoval Vygotskij (1971 a 1978).

Dynamické testování využívá skutečnosti, že v prostředí inkluze je diagnostika, používaná k pouhému zjišťování stavu poněkud zbytečná (Mertin, 2015). Diagnostika totiž již neplní dřívější funkci kritéria indikujícího segregaci (např. k zařazení do vzdělávacího programu v režimu speciálního školství) a bez ohledu na ni je třeba naplnit požadavek na maximální rozvoj potenciálu individuálního dítěte.

Intelligence je zde potom chápána jako **potenciál k učení** při zajištění adekvátních podmínek. Zatímco v tradičních přístupech šlo o výsledek testu a porovnání dítěte s vrstevníky, dynamická diagnostika umožňuje a usiluje i o nalezení odpovídajících nápravných pedagogických postupů (Mertin, 2015). To ji také předurčuje k tomu, aby propojovala oblast psychologie a pedagogiky, resp. psychologa a učitele a činí to z ní nástroj jak diagnostiky, tak i intervence, čímž opět posiluje roli učitele v procesu diagnostiky.

Podle Krejčové (2015) se DD zaměřuje na proces učení, na prostředí v němž dítě žije, vychází z předpokladu, že se kognitivní schopnosti mohou vyvíjet, mapuje potenciál dítěte k učení a diagnostikuje **individuální** schopnost změny. Řídí se tím, co potřebuje klient, to znamená, že postup administrace není striktně dán manuálem (je ovšem nutné zdůvodnit proč a co psycholog dělá). Z hlediska DD se považuje za neetické determinovat předčasnými soudy vývoj a perspektivu dalšího vývoje dítěte (je zde snaha zbytečně nenálepkovat). K principům DD patří, že nenechává klienty selhat. Pokud klient neví, společně s diagnostikem si osvojuje metody řešení příslušného problému, v důsledku čehož motivace stoupá (Krejčová, 2015).

Cíle DD jsou dle Tzuriela (2015) následující:

- Posoudit schopnost dítěte nalézt podstatu problému a správně jej vyřešit, tj. posoudit viditelný výkon či „aktuální zónu proximálního vývoje“.
- Posoudit deficity specifických kognitivních funkcí podílejících se na selhávání dítěte a pojmenovat adekvátní kognitivní funkce podílející se na úspěších dítěte.
- Posoudit kvalitu a kvantitu vynaloženého úsilí, jehož prostřednictvím si dítě osvojí konkrétní princip nebo pozmění deficitní kognitivní funkci, a doporučit následný konkrétní typ nápravné strategie.
- Posoudit rozsah, v němž je možné nově osvojený princip aplikovat při řešení úkolů, jejichž obtížnost se vůči původnímu úkolu postupně zvyšuje. Zde se jedná o transfer a internalizaci učení.
- Rozpoznat preferovanou modalitu (sluchovou, zrakovou, taktilní aj. a dle toho volit formu výukového materiálu např. obrázků, slov, čísel atd.).

Posoudit efektivitu typů a forem strategií ve vztahu k typu zadaného úkolu. Účinnost se zjišťuje pomocí kritérií zaměřených na novost úkolu, jeho komplexnost, jazyk, druhy operací (tj. analogie, sylogismy, prostorová orientace aj.). Klíčovým východiskem při uplatňování dynamického principu v diagnostice a vzdělávací činnosti je podle Krejčové (v Mertin, Krejčová, 2010) předpoklad, že není podstatné, co dítě umí nyní, nýbrž co je schopno se naučit s naší pomocí. Proto také ztrácí na významu plošné srovnávání jeho výkonu s výkony ostatních, nýbrž se porovnává posun v rámci jeho vlastního vývoje

Pro DD je příznačná **orientace na myšlenkové procesy**, kterými dítě k výsledku dospělo spíše než na výkon sám a **práce s chybou**, tedy porozumění tomu, proč dítě chybu udělalo. Přestože dynamická diagnostika představuje spíše princip než striktně daný postup či konkrétní test, začínají se objevovat diagnostické nástroje, založené na jejích principech, např:

- Feuersteinova metoda Learning Propensity Assessment Device (LPAD)
- Budoffův přístup k dynamické diagnostice (LPA)
- Metoda stupňovaných pobídek Campioneho a Browna
- Guthkeho Lerntest
- Swansonův test kognitivních procesů
- Tzurielova baterie testů pro mladší děti (WMR)
- Dynamické testování kognitivních funkcí podle Lidz (ACFS)

(dle Rybářové, 2014 a Krejčové, 2015).

Metody využívají několik klíčových konceptů, například konceptu **zkušenosti zprostředkovaného učení** či teorie analýzy úkolu podle **kognitivní mapy** (Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2008, podle Rybářová, 2014), snaží se minimalizovat negativní vlivy předchozí zkušenosti dítěte na výkon a soustředit se na zvyšování motivace dětí na vyřešení úkolu a odhalování schopností dítěte (Babad & Budoff, 1974 podle Lidz, 1991).

Dalším klíčovým konceptem (**Campione, Brown, 1994**) je **transfer** neboli přenos (schopnost flexibilně a v různých kontextech používat již nabyté dovednosti a vědomosti). Obzvláště důležitý je přenos ve školním prostředí, kde žáci dostávají pouze část informací a musí se je naučit aplikovat v dalších situacích a adekvátně s nimi pracovat (Sternberg, Grigorienko, 2002 podle Rybářová, 2014).

DD se využívá všude tam, kde běžné testy nepomáhají, zjišťuje, jakým způsobem myslí lidé z odlišného prostředí. Je v podstatě jedinou možností v případech, kdy psycholog hodnotí úroveň kognitivních schopností a potenciál k učení u dětí, pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, z kulturně odlišného prostředí (dětí cizinců, imigrantů), či u dětí s jazykovým handicapem.

2.4.3 Možnosti uplatnění dynamické diagnostiky

Jako příklad dobré praxe lze uvést zkušenost z projektu SIM (Středisek integrace menšin), který v letech 2007-2010 realizovalo MŠMT (Rendl a kol., 2008). Cílem pilotního projektu SIM bylo ověření podpůrného systému péče o žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Péče byla zacílená na rodiny imigrantů, azylantů, na romské rodiny, rodiny příslušníků etnických a národnostních menšin, ale i na sociálně znevýhodněné rodiny z většinové společnosti a jejich děti.

Kromě přímé práce s klienty ze sociálně vyloučených lokalit, azylových center a škol pomáhali pracovníci týmů (psychologové, speciální pedagogové, pedagogové-didaktici, pedagogové pro mimovýukové aktivity, sociální pracovníci a kulturní antropologové) i se vzděláváním učitelů a pracovníků PPP. Uplatňovali se jako jejich konzultanti při vytváření socializačních programů a úprav ve vzdělávání.

Z hlediska psychologické diagnostiky a především diagnostiky dynamické přinesla SIM cenné zkušenosti. Velice se osvědčila těsná mezioborová spolupráce v rámci týmů. Například se ukázalo jako užitečné, když byly výsledky testování konzultovány s kulturním

antropologem, který pomohl psychologovi identifikovat specifické překážky, bránící dítěti správně vyřešit testovou položku (např. odlišné pojetí chápání času a prostoru u asijských dětí, odrážející se v osvojování si předložkových vazeb, odlišný způsob kategorizace pojmů a abstrakce u romských dětí, vázané na jejich životní kontext (více Puškášová, Lábusová, Budová, Dombiová, Stonišová, 2009, Rendl a kol., 2008, Pekárková, Lábusová, Rendl, Nikolai, 2010).

Pekárková, Lábusová, Rendl, Nikolai, (2010) v tomto duchu provedli analýzu testu SON-R, který je označován jako „kulturně nezatížený“ či tzv. „culture fair“ a doporučován pro děti „obtěžně testovatelné“ a pro děti „sociokulturně znevýhodněné“. Jeho hlavní odlišností oproti ostatním inteligenčním testům je to, že ho **lze zadávat neverbálně**. Zjišťovalo se, jak děti z romských sociálně vyloučených rodin rozumějí materiálu testu a jak v kontextu prostředí, ve kterém vyrůstají, chápou souvislosti zásadní pro vyřešení jednotlivých úloh. Zároveň se analyzovalo, nakolik je jejich selhání v jednotlivých úlohách známkou skutečné absence nějaké kognitivní funkce, již by test měl měřit.

Nejprve byly děti standardně vyšetřeny testem SON-R. Následně s nimi administrátoři všechny úlohy procházeli znovu a doptávali se, jak jednotlivým zadáním rozumějí. Pokud děti instrukcím nerozuměly, nerozpoznaly předmět či neměly dostatek znalostí k vyřešení úlohy, bylo jim podáno doplňující vysvětlení. Díky tomu bylo možno sledovat, jak děti mění strategie řešení, pokud jsou jim zprostředkovány všechny k řešení potřebné informace. Výsledkem analýzy je zjištění, že **test SON-R je pevně svázán s jazykem, a tedy i konkrétním kulturním zázemím, ač jeho zadání probíhá neverbálně**. Zjištění byla uvedena do souvislosti s teorií kognitivní vědy.

Statistiky (dle Pekárkové, Lábusové, Rendla, Nikolae, 2010 a Amnesty International, 2014) uvádějí, že romské děti v ČR vycházejí v testech inteligence jedenáctkrát častěji v pásmu lehké mentální retardace oproti standardnímu výskytu této diagnózy v běžné populaci. Podle závěru autorů, vysvětlení této disproporce neleží v problematice dostatečné či nedostatečné „kulturní nezatíženosti“ testů inteligence. Z analýzy vyplývá, že **použití tzv. „kulturně nezatíženého“ testu nijak výrazně nezvyšuje očekávanou výkonnost u sociálně vyloučených romských dětí**. Obsah testu zbavený verbálních instrukcí i pojmů nezaručuje „odfiltrování“ vlivu kultury na materiál testu a zejména na jeho celkovou konstrukci. Do výsledků pochopitelně velice významně vstupují charakteristiky, jako je vzdělání rodičů, socioekonomická situace místo bydliště a mnoho dalších externích vlivů. Autoři argumentují tím, že pokud by testy byly skutečně kulturně nezatížené, nebylo by možné, aby tolik dětí,

kteří se přirozeně o sebe umí postarat dokonce ve ztížených podmínkách sociální exkluze, vycházejí v pásmu lehké mentální retardace. Pravděpodobně nejsou zohledňována specifika pro diagnostiku dětí se speciální vzdělávací potřebou v kategorii „sociokulturního znevýhodnění“, která jsou uvedena např. v dokumentu *Obligatorní diagnostika a obligatorní diagnózy, metodickém pokynu pro diagnostiku ve školských poradenských zařízeních*. Je zřejmé, že plošné uplatňování skutečně dynamické diagnostiky, odpovídajícími nástroji, respektující veškeré individuální odlišnosti by bylo velmi obtížně realizovatelné při stávajících způsobech práce, časových a prostorových možnostech aj., jak jsou nastaveny v běžné psychologické praxi.

Právě **časová i finanční náročnost** je hlavní nevýhodou DD a důvodem, proč se nevyužívá častěji, druhotně i fakt, že **neposkytuje normy**. Ovšem právě v případě sociokulturního znevýhodnění a různých atypických či kombinovaných postižení je tato forma diagnostiky velmi na místě.

2.5 Pedagogická diagnostika

Diagnostická činnost není jen výsadou psychologů, nýbrž i nedílnou součástí profesních kompetencí učitele, přičemž právě v jeho rukou je maximálně efektivní, vzhledem k jeho každodennímu a dlouhodobému kontaktu s žákem, kdy může učitel sledovat vývoj schopností žáka v širších souvislostech a průběžně ho korigovat (Krejčová, Mertin 2010). K tomu využívá pochopitelně všechny ostatní tradiční pedagogické diagnostické metody, jako je pozorování, rozhovor, žákovské portfolio, případně dotazníky, testy a projektivní metody v rámci svých kompetencí.

Současné školství se orientuje (nebo je zde alespoň trend) na rozvoj silných stránek dítěte, podporu a prevenci při odstraňování problémů (Mertin, 2015). Novela Školského zákona (vyhláška 27/2016) se zaměřuje při práci se žáky se SVP právě na **podpůrná opatření (PO)**, jejichž 1. stupeň je v gesci učitele a pro něž potřebuje mít relevantní východiska (Mertin, 2015).

A relativně nově se ve vzdělávacím a diagnostickém procesu také pracuje s **metakognicí**, tedy schopností dítěte „**přemýšlet o tom, jak přemýšlí**“, rozumět sobě, svým myšlenkovým pochodům a monitorovat se. Sleduje se, jakým způsobem – jakými cestami dítě dospívá k výsledku, jaké znalosti, dovednosti, kognitivní předpoklady či strategie přitom využívá. Je

snaha porozumět edukačnímu potenciálu dítěte (Mertin, 2015). Je patrné, že pedagogická diagnostika vlastně implicitně (přirozeně) využívá principů dynamické diagnostiky a v optimálním případě ji rovnou propojuje s intervencí (adaptací výukových strategií ve formě PO).

Na tomto místě by se nabízelo rozvinout téma **kognitivních stylů** a „**vzdělávání inteligencí**“ dle individuálních kognitivních profilů v duchu Gardnerovy teorie (Gardner, 1999, s. 390), na to však rozsah této práce nenabízí dostatek prostoru.

3 Zpráva z vyšetření

V následující kapitole si zrekapitulujeme typy výstupů z psychologického vyšetření, vymezení termín „zpráva z vyšetření“, jako jeden z možných výstupů z psychologické diagnostiky, specifikujeme si její cíle, doporučenou strukturu a obsah.

3.1 Zpráva z vyšetření, její cíle a využitelnost

Cílem ZV je integrovat množství zdrojů informací do uživatelsky příjemného, na problém zaměřeného, dobře integrovaného výstupu, který jednak výstižně popisuje klienta a zároveň poskytuje oporu pro optimální volbu podpůrných opatření (Groth – Marnat, Davis, 2013).

Cíle ZV by měly zohledňovat následnou využitelnost ZV v praxi. Z hlediska etiky by vyšetření nemělo být samoúčelné, již samotný fakt zadání zakázky k vyšetření předpokládá, že zamýšlíme činit nějaké intervenční kroky, které by měly být **ku prospěchu vyšetřovanému jedinci**. Tvorbě ZV je třeba věnovat náležitou pozornost, neboť je podkladem pro veškerou další intervenci, někdy i na několik let (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Existuje řada cílů ZV, Ownby (1997, dle Kaufman, Lichtenberger 2002) navrhuje tyto:

- Co nejpřesněji zodpovědět otázky zadavatele vyšetření.
- Interpretovat a integrovat (organizovat) získaná data.
- Poskytnout zadavateli další relevantní informace o vyšetřované osobě a její situaci.
- Navrhnout konkrétní intervenční opatření a postupy.

Sattler (2001) uvádí následující cíle ZV:

- Poskytnout zadavateli a jiným zúčastněným osobám přesné informace o vyšetření,⁶ dále posoudit aktuální interpersonální dovednosti, intelektové, kognitivní a motorické schopnosti klienta.
- Poskytnout klinické hypotézy a od nich odvislé intervence.
- Nabídnout základní informace pro posouzení vývoje po intervenci, a) pokroku, kterého vyšetřená osoba dosáhla po zavedení intervencí díky podpůrným opatřením,

⁶ např. popis psychického vývoje, zdravotního stavu, a dosaženého vzdělání

b) změn, které nastaly spontánně díky samotnému časovému odstupu či v důsledku zrání.

- Sloužit coby právní dokument.

Kaufman, Lichtenberger (2002) postulují následující úkoly pisatele ZV:

- Vytvořit hypotézy o posuzovaném jedinci.
- Na základě získaných kvalitativních a kvantitativních dat tyto hypotézy potvrdit či vyvrátit.
- Navrhnout doporučení vycházející z žádosti o vyšetření.

Blau (1991) zdůrazňuje, že cílem je **co největší prospěch klienta**. Nález má klienta popsat ve třech aspektech:

- Jaký byl (vývoj, rodinná a zdravotní historie, specifické události).
- Jaký je nyní (formální testová data o osobnosti).
- Doporučení pro budoucnost (budoucí vývoj, růst a rehabilitaci).

Podle Řičana (1979, 1995) má ZV trojí funkci:

- Slouží jako sdělení výsledku lékaři (odborníkovi), který ji zadal.
- Poskytuje informace pro psychologické vyšetření v budoucnosti.
- Poskytuje katamnestickou zpětnou vazbu.

V tomto smyslu se hlavní cíl ZV se shoduje napříč jednotlivými obory, ať již jde o zaměření ZV na speciální vzdělávací potřeby (SVP) jedince, jeho chování či psychologické problémy, eventuálně klinickou oblast (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

Ve školním prostředí jsou ZV z psychologického vyšetření východiskem pro stanovení nejvhodnější úpravy prostředí, doporučení vzdělávacích strategií a formy intervence a určení odpovídající míry (speciálně) pedagogické podpory (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Význam ZV dle nich spočívá v její **funkci propojování diagnostiky s intervencí**.

Podle Groth-Marnat, Davis (2014) slouží pedagogicko-psychologická ZV jako podklad pro návrh PO, pomůcka pro zhodnocení programu, coby podklad pro pozdější reference a coby legislativní dokument.

Pedagogicko-psychologické ZV se píšou většinou pro školy a pro lékaře; a každého z těchto příjemců zajímá něco jiného. V případě škol jde primárně o posouzení, nakolik psychologické, vývojové problémy žáka interferují s jeho fungováním a pokrokem ve škole (Braaten, 2007 in Groth-Marnat, Davis, 2014).

Dle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, (2015) by bez ohledu na typ ZV i jejího příjemce **pozornost měla být zaměřena na vyšetřovanou osobu a její potíže**. Někteří psychologové věnují přílišnou pozornost testovým skórum a výsledkům (získaným datům) na úkor popisu toho, o čem vypovídají, tedy jejich interpretaci. Pak se často vytrácí smysl a vyšetřovaná osoba se ztratí ve zmeti čísel.

Pokud shrneme výše uvedené poznatky, ZV by měla být využitelná pro tyto účely:

- Ke stanovení míry a formy úprav ve vzdělávání žáka.
- Měla by zákonné zástupce a školu srozumitelně informovat o potřebách žáka se SVP (definovat podmínky, za kterých bude jeho vzdělávací potenciál optimálně rozvíjen).
- Sloužit coby právní dokument a podklad pro eventuální uplatňování požadavků školy ve smyslu personálního a finančního zajištění.

3.2 Typy zpráv z psychologického vyšetření

ZV můžeme dělit dle toho, co je předmětem, který postihují, podle toho, kým, či jakým postupem jsou vypracovány, komu jsou určeny, či k jakému účelu budou využity.

Dle Groth-Marnat, Davis (2014) existuje pět nejběžnějších typů ZV : ZV s tematikou kognitivní, neuropsychologickou, pedagogicko-psychologickou, osobnostní a forenzní.

Napsání ZV může být výsledkem jednorázového vyšetření (v ambulantním pracovišti), nebo vzniká během dlouhodobějšího procesu (např. u hospitalizovaných pacientů, či déletrvajících intervencí v ambulantní praxi). Obsah nálezu je dán konkrétní otázkou (diagnostickou zakázkou), na niž je třeba odpovědět. Nález se může týkat dílčí problematiky a sloužit k objasnění určité složky či problému osobnosti, sloužit k predikci chování či pochopení prožitků diagnostikované osoby v určité situaci (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Častěji je úkolem psychologického nálezu podat celkovou charakteristiku osobnosti, tu s cílem odhadnout směr dalšího vývoje, tu stanovit nejvhodnější formy nápravy a intervence, případně zdůvodnit jeho vhodnost či nevhodnost pro určité začlenění (do povolání, druhu léčby, typu školy atd.)

Někdy se odlišuje psychologický nález od psychologické zprávy (např. Koluchová, Morávek 1991, Říčan 1995, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Nález bývá charakterizován jako součást interní dokumentace v dané instituci a není určen pro předání dalším uživatelům. Jeho součástí jsou i přílohy, např. testové materiály, kresby, ukázky písma či jiné produkty zkoumané osoby.

Nález je obvykle součástí výchozí dokumentace psychologa a může obsahovat ještě řadu poznámek a údajů psychologa, např. záznam z pozorování v průběhu testových situací (Štech, Zapletalová, 2013).

Nález se soustřeďuje na problém, k jehož řešení má vyšetření dospět, uvádí další relevantní zjištění. Volba diagnostických nástrojů je de facto vyjádřením či odrazem jisté hypotézy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Naopak **zpráva (ZV)** je určena k zaslání jiným uživatelům, osobám či institucím. ZV je komplexnější a může obsahovat i výsledky souvisejících vyšetření (např. pedagogického, lékařského atd.) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Z formálního hlediska je ZV vždy **podkladem pro rozhodování dalšího subjektu**, ve školním prostředí zejména ředitele školy (Štech, Zapletalová, 2013).

Zároveň a především je však podkladem pro práci učitele, který má sloužit efektivní volbě konkrétních podpůrných opatření v každodenní praxi.

Třetím typem výstupu z vyšetření je **posudek**. Tím se rozumí vysoce specializovaný a strukturovaný materiál, odpovídající na konkrétní požadavky (např. soudní posudek). Posudek hodnotí individuální odlišnosti vzhledem k normě a položeným otázkám. Například posuzuje charakteristiky jedince s ohledem na školu, zaměstnání, zařazení do ústavu, trestný čin, věrohodnost apod. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Zvláštní kategorií ZV, jdoucí napříč předchozími kategoriemi tvoří ZV z dynamického vyšetření. Při interpretaci výsledků dynamického vyšetření **analyzujeme** správné odpovědi i **chyby**, kterých se žák dopustil. Stejně tak zkoumáme **postupy, díky nimž se obohatil**, naučil se něco nového a začal nové prvky spontánně využívat. ZV, vytvořená na základě „dynamické“ diagnostiky nejen konstatuje stav, ale zamýšlí se i nad možnými souvislostmi, příčinami selhávání, zdroji chyb a jedním dechem díky této analýze zároveň ukazuje možnosti a metody nápravy. Pozornost je věnována také dílčím charakteristikám zadávaných úkolů (např. formátu informací, komplexnosti a abstraktnosti úkolu, myšlenkovým operacím, které úkol vyžaduje, strategiím, nutným při zpracování zadání, při rozpracování úkolu i při prezentaci výsledků atd.). Normou je pro nás pouze samotný žák, sledujeme, jak se mění v průběhu vyšetření, na rozdíl od ZV ze statického vyšetření, kdy výsledky interpretujeme v souladu se standardními skóry a manuálem (Krejčová, 2015 in Felcmanová a kol. 2015).

Jak vidíme, možných formátů výstupů z psychologických vyšetření je celá řada. Předkládaná diplomová práce si klade za cíl zabývat se především ZV, **jejichž cílem je zefektivnit vzdělávací přístupy směrem k žákovi se SVP v inkluzivním vzdělávacím prostředí.**

Budeme tedy nadále hovořit o „ZV“, čímž je míněna zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, kdy psychologické vyšetření provedl odborník na oblast **školní psychologie**, školní psycholog v širším slova smyslu, nikoli nutně ten, který působí ve škole, nýbrž pracovník školského poradenského zařízení (ŠPZ), Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či Speciálně pedagogického centra (SPC), nikoli tedy například klinický psycholog.

Iniciátorem vyšetření bude v našem případě **škola**.⁷ Budeme tedy hledat a formulovat takové zásady a postupy pro psaní ZV, aby byla výsledná ZV maximálně **využitelná právě v prostředí školy a pro potřeby efektivního naplňování individualizovaných vzdělávacích cílů konkrétního dítěte**. Tomu, jak již bylo řečeno, budou uzpůsobeny jak obsahové, tak i formální parametry ZV, které se zde pokusíme definovat.

3.3 Zpráva z vyšetření jako funkční podklad pro intervenci

Jednou a zásadní funkcí ZV je to, že slouží jako podklad pro vypracování IVP či návrhu PO. Postup tohoto procesu je stanoven vyhláškou 27/2016.

ZV obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení SVP žáka ŠPZ. Při vydání ZV a doporučení je zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka informován o jejich obsahu a poučen o možnosti podat žádost o revizi podle § 16b zákona. Zletilý žák nebo zákonný zástupce potvrzuje podpisem, že ZV včetně doporučení s ním byla projednána, že porozuměl jejímu obsahu a zvoleným podpůrným opatřením (vyhláška 27/2016 Sb.).

⁷ Zadavatelem a příjemcem je podle legislativy vždy zákonný zástupce. Škola může být iniciátorem vyšetření, ale o poskytnutí zprávy škole rozhodují rodiče. Nová vyhláška zavádí postup, kdy ŠPZ škole zasílá pouze tzv. doporučení podpůrných pedagogických opatření.

3.3.1 Individuální vzdělávací plán

IVP je dokument, upravující vzdělávání žáků se SVP. Dle vyhlášky 27/2016 o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných IVP zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP se zpracovává na základě doporučení ŠPZ a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů PO poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V IVP jsou uvedeny informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka a úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. IVP též obsahuje jméno pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP může být doplňován a upravován v průběhu školního roku dle potřeb žáka. Zpracování a provádění IVP zajišťuje ředitel školy, ve spolupráci se ŠPZ, žákem a zákonným zástupcem nezletilého žáka. ŠPZ vyhodnocuje naplňování IVP a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. Metodickou pomoc při tvorbě IVP zajišťuje výchovný poradce ve spolupráci s pověřeným pracovníkem ŠPZ (vyhláška 27/2016 Sb.).

3.3.2 Podpůrná pedagogická opatření

V nově vydané vyhlášce 27/2016 Sb. se hovoří o tzv. **podpůrných opatřeních** (PO) pro žáky se znevýhodněním. Vyhláška PO definují jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Zákon počítá s existencí pěti stupňů podpůrných opatření. Funkcí škály PO je mimo jiné zajistit větší přesnost a spravedlnost při posuzování a naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP. Dosud byl používán pojem speciální vzdělávací potřeby (SVP). Rozdíl podle Michalíka (2014) netkví jen v terminologii; zatímco pojem SVP nevypovídá o míře potřebné podpory, kterou daný žák pro překonání znevýhodnění potřebuje, součástí termínu PO je i určení stupně (míry) potřebné podpory. PO prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. PO prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

PO druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení ŠPZ a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka (vyhláška 27/2016).

Týmy odborníků zároveň vytvořily **Katalogy PO**, obsahující popis všech potřebných PO, v podobě jednotného „manuálu“ pro učitele, mající za cíl poskytnout jim metodickou a praktickou podporu. Katalogy PO specifikují:

- Pojem a podstatu daného PO.
- Vymezení skupiny žáků, které jej potřebují.
- Doporučení, jak PO uplatňovat, čemu pomáhá, jakou oblast rozvíjí, metodický postup.
- Personální zajištění PO.
- Modifikaci daného PO do stupňů (ne každé PO existuje ve všech stupních).
- Další informace a zdroje.

Dle nové legislativy bude platit následující provázanost: zákon stanoví pojem PO, vyhláška uvede, která PO jsou k dispozici, a konečně Katalog PO je učitelkám a učitelům poskytně rozepsané k použití. Katalogy PO neobsahují PO pro žáky s poruchami chování a poruchami učení.

Katalog by tedy měly ulehčit i pracovníkům ŠPZ stanovovat „způsoby a formy“ práce s dítětem ve škole, tedy vytvářet Doporučení. Do budoucna je v plánu vytvořit větší prostor pro ŠPZ coby poskytovatele podpůrného servisu škol.

3.3.3 Zpráva z vyšetření jako legislativní dokument

Zásadní otázkou je podle Michalíka (2014) v této souvislosti vyřešení systému financování PO. Správné „nacenění“ PO na základě ZV zajistí lepší transparentnost a efektivitu vynakládaných veřejných prostředků. ZV a následně IVP tedy slouží jako nezbytný podklad pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění SVP žáka.

Zejména se v této souvislosti hovoří o problematice zajištění a financování služeb asistenta pedagoga (AP), zabezpečení technického vybavení škol, zajištění kompenzačních pomůcek, financování stavebních úprav ve smyslu bezbariérových úprav prostředí aj.

3.3.4 Zpráva jako zdroj informací pro žáka a jeho zákonné zástupce

Rozhovor s rodiči, který následuje po vyšetření je součástí diagnostického procesu. Během setkání dochází k upřesnění závěrů a interpretací z vyšetření. Rodičům je třeba poskytnout prostor k seznámení se závěry vyšetření a navrhovanými doporučeními. Psycholog musí poskytovat informace rodičům tak, aby vedly k porozumění navrhovaných doporučení a aby tedy měly podobu IS. Informace musí obsahovat přednosti doporučení i rizika, klienti by měli být seznámeni také s možností odvolání a případného vyšetření v jiném poradenském zařízení nebo s možností revize vyšetření (novela školského zákona, 2016). Psycholog musí při sdělování závěrů z vyšetření počítat s očekáváními rodičů ve vztahu k jejich dítěti, měl by reflektovat případná nereálná očekávání a předsudky. Mělo by být snahou sdělovat na počátku rozhovoru s rodičem pozitivní informace, zabránit sdělování takových informací, které mají charakter uzavřených soudů a mohou v rodičích vytvářet dojem neměnnosti celé situace⁸. Při sdělování informací o dítěti je nutné volit vždy takové formulace, aby rodič pochopil podstatu obtíží svého dítěte a zároveň v něm nebyly vyvolány zbytečné obavy, strach, bezradnost. Rozhovor s rodiči je veden ve snaze vysvětlit situaci dítěte a zároveň navrhnout opatření, neboť rodiče se tak podílejí na implementaci navržených opatření nikoliv jako pasivní příjemci, ale jako aktéři možných změn. Z toho důvodu je třeba jednoznačně stanovit, která z opatření jsou v gesci ŠPZ, která bude realizovat škola a která mají být naplňována ve spolupráci s rodinou. Psycholog by měl rodičům nabídnout také možnost konzultací a podpory v průběhu vedení žáka. Zároveň je potřebné s rodiči domluvit způsob předávání informací škole, případně dalším institucím; informace mohou být poskytovány pouze se souhlasem rodičů. Je zde nutné vyjádření IS. Je možné doporučit rodičům, další subjekty, které by měly zprávu obdržet, např. škole (Zapletalová a kol., 2014 b).

⁸ S vědomím platnosti Pygmalion efektu a v intencích axiomu, že psycholog má dávat naději a neškodit. Rozhovor nad závěry psychologického vyšetření je naopak šancí posílit vztah rodiče k dítěti a podpořit pozitivní přijetí dítěte rodičem. Velmi aktuální je toto téma např. u dětí s ADHD a SPU, kdy často dochází k přerámování toho, jak jsou rodičem chápány a hodnoceny potíže dítěte.

4 Obsahové a formální parametry ZV jako determinanty její využitelnosti

O tom, zda a do jaké míry bude ZV využitelná (v našem případě učiteli poskytujícími pedagogickou intervenci či PO), rozhoduje několik faktorů. Pokud opomeneme proměnné na straně příjemce ZV (jeho odborné kompetence, motivovanost, časovou vytíženost atd.) a soustředíme se výhradně na parametry ZV samotné, lze je rozdělit na aspekty **obsahové** (jaké informace ZV zahrnuje, které z nich poskytují informace podstatné k porozumění problému a které jsou irelevantní, zbytečné a činí ji spíše obtížně srozumitelnou, nepřehlednou, špatně využitelnou pro dané cíle) a dále na aspekty **formální**, tedy způsob, jak je ZV napsaná. Mezi formální aspekty je možné zařadit formát ZV, tj. zda má ZV podobu souvislého textu, strukturovaného textu, inventáře či zda má formu souboru otázek a odpovědí, případně softwarovou podobu apod. K důležitým formálním parametrům ZV patří i používaný jazyk, zejména jeho stylistická a lexikální úroveň, např. míra, do jaké je využívána odborná terminologie s ohledem na konkrétního příjemce. V neposlední řadě je využitelnost ZV daná i jejím rozsahem. Ke všem zmíněným aspektům se podrobněji vyjadřují následující kapitoly.

4.1 Obsahové hledisko

V literatuře najdeme řadu doporučení, jak má vypadat struktura záznamu z psychologického vyšetření žáka. Tato doporučení se dle Štecha, Zapletalové (2013) liší podle toho, zda jde o psychologický nálezu, posudek nebo ZV a je též ovlivněn tím, komu je určen. Příjemce tak nepřímo ovlivňuje strukturu, jazyk i formulaci závěrů a následných doporučení.

Blau (1991) zahrnuje do obligatorní stavby psychologického nálezu následující body:

- Identifikační údaje o klientovi
- Důvod vyšetření a popis prostředí, ze kterého klient přichází
- Historie problému klienta
- Diagnostické nástroje a postup
- Závěry pozorování klienta v průběhu vyšetření
- Intelektové předpoklady klienta
- Neuropsychologické závěry
- Školní (příp. profesní) úspěšnost

- Osobnostní specifika
- Závěry a doporučení

Zapletalová a kol. (2014) a Štech, Zapletalová (2013) specifikují některé body ZV takto:

- **Stručné vyhodnocení obtíží žáka a dosavadního průběhu poskytované péče** zahrnující popis kontaktů s dítětem a rodinou, poskytnutá poradenská či jiná podpora, informaci o tom, kdo je iniciátorem vyšetření, DV, stručné údaje z anamnézy, informaci o tom, jak situaci vnímá škola, jak rodina
- **Průběh a výsledky vyšetření** zahrnující:
 - a) **Psychologické vyšetření** (zhodnocení celkové mentální dispozice, specifické zkoušky dle cíle vyšetření, osobnostní a volní charakteristiky, zájmy, posouzení situace dítěte v kontextu rodiny a konkrétního problému – důvodu vyšetření).
 - b) **Speciálně pedagogické vyšetření** – vyšetření dílčích funkcí, výukové úrovně, čtení, psaní, počítání, specifických potíží dle charakteru zdravotního postižení.
- **Resumé** – porovnání diagnostické rozvahy se zjištěnými závěry vyšetření s ohledem na osobní historii dítěte a jeho rodiny
- **Doporučení** – stručně a srozumitelně formulovaná navrhovaná opatření s ohledem na závěry vyšetření, konkrétní popis, jak s žákem pracovat, které funkce je potřeba procvičovat a proč, co je potřeba zohledňovat a proč, jaký pedagogický přístup je pro dítě vhodný.⁹

Psycholog se podle Štecha, Zapletalové (2013) má snažit do interpretace závěrů z vyšetření zahrnout „příběh“ klienta v celém jeho osobním kontextu. K tomu je potřeba, aby reflektoval i možné zkreslující faktory, pocházející z jeho vlastních ohraničení (vlastní osobnostní charakteristiky, postoje a předsudky). Autoři dále uvádějí, že zkušenosti z praxe školních

⁹ Doporučení je nově dle vyhlášky 27/2016 samostatným dokumentem a mělo by zahrnovat základní charakteristiky navrhovaného stupně podpory v rozmezí 1. až 5. stupně podpory formou mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Na úpravách se podílejí především učitelé ve spolupráci s odborníky poskytující poradenské služby ve škole (výchovní poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog).

psychologů potvrzují nutnost vzít při interpretaci výsledků v úvahu veškeré informace, které jsou o žákovi dostupné a byly získány:

- Z anamnézy
- Od rodičů (co sdělují o dítěti, o škole, o sobě, o životě rodiny)
- Ze školy (co učitel sděluje o žákovi, o rodině, o svém vztahu k žákovi, o školním výkonu žáka, o třídě, o škole)
- Ze znalosti prostředí školy a prostředí dítěte
- Z rozboru školních výsledků
- Z rozboru dalších dokumentů (předcházející poradenská i jiná vyšetření)
- Ze samotného vyšetření (rozhovoru, pozorování, průběhu testování)

Také Říčan a Krejčířová (1995) a Koluchová a, Morávek (1991) zdůrazňují nutnost opírat se při formulování diagnostické úvahy o výsledky jak z testových, tak z klinických metod a vybízejí k **triangulaci**, tedy využívání různých diagnostických metod a zdrojů ke zjišťování a ověřování téže informace. Autoři také doplňují požadavek na uvedení údaje o doprovázející osobě a zdůrazňují plán dalších opatření a doporučení.

Podle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, (2015), je součástí standardní ZV:

- Nadpis nebo hlavička.
- Osobní údaje pacienta.
- Účel vyšetření.
- Anamnestické údaje.
- Testové metody.
- Popis pozorovaného chování.
- Výsledky testů a interpretace.
- Souhrn a diagnostická úvaha.
- Doporučení.
- Testové skóry a výsledky všech subtestů.

Jednotlivé části by měly být prezentovány odděleně (tj. informace v nich obsažené by měly svou povahou zapadat do toho kterého oddílu, či odstavce ZV), avšak zároveň by celá ZV měla být „integrována a tvořit soudržný celek“ (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015, s. 6).

Doporučuje se následující postup:

- Anamnestické údaje by měly být integrovány vždy, když je popisováno chování v průběhu vyšetření.
- Anamnestické údaje a popis chování se integrují s testovými výsledky a interpretací.
- Diagnostické dojmy a doporučení by měly být odvíjeny od otázek a požadavků zadavatele vyšetření, vycházet nejen z dosažených testových skóre, ale i z pozorování klienta.
- Proces integrace neznámá, že by jednotlivé části neměly samy o sobě vypovídající hodnotu, nýbrž spíše, že se jedna část vztahuje k druhé.
- Zjištění z dřívější části může být integrováno do části následující ale nikoli naopak.

Je důležité se vždy pokusit odpovědět na otázky zadavatele, a to i v případě, že jsou výsledky pouze spekulativní. V tom případě se doporučuje formulovat závěr tak, že výsledky jsou neprůkazné spíše, než otázky zadavatele ignorovat (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Autoři dodávají, že některé ZV obsahují také přílohy s doplňkovými materiály a cvičením, které autor ZV považuje za přínosné pro realizaci doporučení, jako např. brožurku o farmaceutické léčbě ADHD nebo popis specifické techniky reedukace dyslexie. Dle vyhlášky 27/2016 a § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů má ZV, vydaná pro účely doporučení PO pro vzdělávání žáka se SVP obsahovat:

- Identifikační údaje žáka a ŠPZ.
- Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci.
- Důvod poskytování poradenské pomoci.
- Anamnestické údaje žáka.
- Popis obtíží.
- Průběh dosavadní poradenské péče.
- Informace o podkladech, z nichž ŠPZ ve svých závěrech vychází.
- Shrnutí průběhu a výsledků vyšetření.
- Popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření.
- Poučení o možnosti podat žádost o revizi ZV podle § 16b zákona.
- Identifikační údaje pracovníka ŠPZ, který je odpovědný za provedení vyšetření a zpracování ZV a datum vyhotovení ZV.

Vzor ZV je stanoven v příloze č. 4 citované vyhlášky.

4.1.1 Důvod vyšetření

Důvod, nebo účel vyšetření (DV) slouží zdůvodnění realizace psychologického vyšetření a zároveň je východiskem pro zbytek ZV. Tato část ZV není obvykle delší než jeden až dva odstavce a její funkcí je jasně a stručně formulovat otázky (obavy) zadavatele. Jednotlivé části ZV by měly být psány s ohledem na DV. Zároveň DV pomáhá s volbou vhodných diagnostických nástrojů. Pro definování zakázky a stanovení otázek je vhodné využít různých dotazníků, posuzovacích škál, popisu chování (zejména pro otázky týkající se chování). K nejdůležitějším informacím, které by si dle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, (2015) psycholog měl zjistit při žádosti o vyšetření, patří tyto:

- Kdy problémy dítěte začaly („problémem“ je míněno i vyšší nadání).
- Kdy se rodiče začali o problém zajímat (případně proč přišli až nyní).
- Které osoby o problému dítěte vědí.
- Jak často a v jakých situacích se problém vyskytuje.
- Jaké a jak intenzivní jsou příznaky.
- Co očekávají zadavatelé od vyšetření.

4.1.2 Anamnéza

Anamnestické údaje slouží k zařazení výsledků vyšetření do širšího kontextu. Mapuje se osobní historie (OA), zejména klíčové faktory vývoje, průběh vzdělávání, zdravotní komplikace, dále rodinná historie (RA), sourozenecká konstelace, zátěžové momenty, případně výsledky z dřívějších vyšetření. Při psaní vycházíme z pečlivého přezkoumání dostupných dokumentů a poznámek z rozhovoru. Po vyšetření lze doplnit poznatky získané na základě nově nabytých informací (koníčky, zájmy, postoje vůči škole, spolužákům, postavení v kolektivu). Efektivní a využitelná ZV by měla **zejména zmapovat fakta, která by mohla mít souvztažnost s daným problémem** (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Zdrojem anamnestických údajů může být vyšetřovaná osoba, rodiče či jiná pečující osoba, učitel či jiný odborník.

Otázka, do jaké míry a v jakém rozsahu začlenit anamnestické údaje do ZV určené pro učitele, je předmětem diskuse. Na jedné straně jde o poskytnutí kontextu k pochopení situace žáka, na druhé straně o ochranu jeho soukromí. Polemice se věnujeme v metodické části DP.

Dle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015), není vhodné psát do ZV informace osobní povahy. Platí, že by se měly **uvádět pouze ty informace, které přímo souvisejí s interpretací dosažených skóru, nebo s chováním osoby v průběhu vyšetření**. Psycholog je povinen respektovat etické standardy profese, konkrétně zachování důvěrnosti (APA, 2002). Přitom je však nutno mít na zřeteli, že podezření na zneužívání dítěte podléhá **ohlašovací povinnosti** (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

Anamnestické informace lze získat v průběhu strukturovaného či polostrukturovaného rozhovoru.

Příklady témat pro osobní anamnézu:

- Jaká je kvalita, případně hloubka postižení smyslových funkcí. To je důležité mimo jiné o pro určení spolehlivosti výsledků vyšetření, neboť klíčový pro většinu testování je zrak a sluch. Zda potřebuje testovaný kompenzační pomůcky a má je? (Brýle, naslouchadlo, atd.)
- Jaká je historie jeho nemocí, úrazů, zda s tím souvisely delší hospitalizace, v jakém věku (vzhledem k možnému vlivu na citovou a podnětovou deprivaci či možné poruše rané citové vazby).
- Jaké jedinec užíval a užívá medikace (s případným možným vlivem na aktuální výkon).
- Zda v jeho historii došlo či aktuálně dochází k užívání návykových látek (cílem je odfiltrovat vliv těchto látek, či abstinčních příznaků na výkon).
- Jaké jedinec měl a má stravovací návyky a spánkový režim (to je častým indikátorem některých vývojových poruch, např. ADHD).
- Zda jsou u něj v současné a předchozí době stanoveny již nějaké diagnózy související s jeho psychickým vývojem a kondicí. (Snažíme se vyhnout redundantnímu testování, postupovat efektivně z hlediska času a finančních prostředků, nezatěžovat klienta zbytečně psychicky).
- Zda někdy klientovi byla indikována, probíhala či probíhá individuální, skupinová, či rodinná terapie, případně léčba závislostí, jaká byla úspěšnost předchozí léčby.
- Zda je či bylo vůči klientovi v minulosti vedeno trestní stíhání či byl umístěn v ústavu.
- Dále zjišťujeme postoj k sobě – sebepojetí, silné a slabé stránky, koníčky a zájmy.

Příklady témat pro rodinnou anamnézu:

- Původ, rasa, kultura, náboženské vyznání rodičů.

- Jazyky používané doma (kým).
- Sourozenci a jejich pořadí, sourozenecké vztahy.
- Rodinný stav, minulost i přítomnost, způsob života.
- Průběh vztahu, manželství, rodinný stav rodičů.
- Péče o dítě, s kým dítě žije, výchovné styly rodičů, problémy z toho plynoucí.
- Zda a jaký má problém dopad na rodinu.
- Jak dlouho žije v místě současného bydliště.
- Sociální vztahy, kvalita přátelství, jiná sociální podpora.
- Výskyt psychických potíží v rodině.
- Poruchy učení a chování v rodině.

4.1.3 Pozorování chování

Tato sekce se zabývá popisem interakce mezi examínátorem a vyšetřovaným klientem a rovněž chováním během vyšetření samotného, např. úrovně pozornosti, motivace, vytrvalosti a frustrační tolerance. Pokud existují údaje popisující chování i mimo rámec vyšetření (ve třídě, v čekárně, doma), mohou být také zahrnuty do této části ZV. Ovšem v tom případě je nutné specifikovat kontext pozorování, popsat chování v reálné životní situaci a vysvětlit, zda je toto chování v souladu s chováním jedince v situaci vyšetření. Rovněž je možné porovnávat chování během předchozích vyšetření a vyšetření aktuálního. V této části ZV je nutné integrovat a vzít v úvahu důvody k vyšetření i informace z anamnézy. Obecně platí, že jde o přezkoumání problému (např. nepozornost) a zjištění, zda pozorované chování je či není v souladu s tímto problémem. Je-li v souladu, je nutné uvést konkrétní příklady. Není-li v souladu, je potřeba uvést rozdíly mezi nahlášeným a aktuálně pozorovaným chováním. Jiný případ může nastat, popíše-li učitel dítě jako nemotivované, přičemž během vyšetření se jeví jako motivované. Zde je nutné provést analýzu zjištěných rozdílných postřehů, tedy vytvořit hypotézy, které budou následně potvrzeny nebo vyvráceny (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

Sledování chování jedince během vyšetření (např. kousání nehtů během subtestu Počty ve WISC-III) nám pomůže rozhodnout, zda potíže v tomto subtestu souvisejí s úzkostí, nedostatkem znalostí, nepozorností nebo nedostatkem snahy.¹⁰

Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015) doporučují

- Zaznamenat opakované specifické chování.
- Napsat si seznam interpretačních hypotéz ve vztahu k specifickému chování.
- Spojit interpretační hypotézy se souvisejícím chováním a napsat odstavec, který spojuje výklady i konkrétní chování.

Možná témata, která lze podle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015) zahrnout do sekce ZV o pozorovaném chování:

- Fyzický vzhled.
- Proces navázání a udržení vztahu s vyšetřovaným (např. míra očního kontaktu).
- Styl komunikace (rychlost, tón, hlasitost, plynulost řeči, výslovnost, spontánnost, gestikulace).
- Reakce na úspěch/ neúspěch (frustrační tolerance, asertivita, vliv na sebevědomí).
- Reakce na povzbuzení (chválit je vhodné u vynaloženého úsilí, nikoli u správné odpovědi, z důvodu dodržení standardního postupu administrace testu).
- Soustředění/roztěkanost (změna a vývoj v průběhu vyšetření, vyrušitelnost).
- Úroveň aktivity (rychlost a intenzita pohybů, adekvátnost věku, držení těla).
- Hladina úzkosti.
- Nálada (které faktory přispěly ke změně).
- Impulzivnost/ reflektivita (temperament, kognitivní styly, např. jak snadno či rychle se žák „zahřívá“ či zkoncentruje k činnosti (Brooks, Goldstein, 2001 dle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).¹¹
- Strategie řešení problémů (pokus-omyl x pečlivá analýza a správné řešení).

¹⁰ Toto ale nelze stanovovat na základě jednoho projevu chování. Vždy je třeba zvažovat širší kontext, více zdrojů informací. Proto se v diagnostice doporučuje využívat principu **triangulace** (Švaříček, Šedová a kol., 2007, Říčan, Krejčířová, 2006, Zapletalová a kol., 2007), tedy podpořit svou hypotézu více (ideálně třemi) metodologicky odlišnými způsoby, např. v uvedeném případě pozorování porovnat s informacemi z anamnézy (situace v rodině), v následném rozhovoru se případně na související fakta doptat („Jak jste se během testování cítil?“, „Vnímali jste úlohy jako obtížné?“, případně administrovat specifický psychometrický nástroj, mapující konkrétní jev, či osobnostní rysy (anxieta, neuroticismus, odolnost vůči zátěži atd.).

¹¹ V angličtině: „easy-to-warm-up“, „difficult-to-warm-up“, „slow-to-warm-up“ (Brooks a Goldstein, 2001 dle Lichtenbergerové, Matherové, Kaufmana a Kaufmana, 2015).

- Postoj k procesu testování, postoj ke zkoušejícímu, postoj k sobě.
- Neobvyklé manýry a zvyky (záškuby, OCD symptomy, sebepoškozování).
- Platnost výsledků zkoušek s ohledem na chování.

4.1.3 Výsledky testů a interpretace

Tato sekce integruje a interpretuje skóry v kombinaci se všemi relevantními kvantitativními i kvalitativními daty, zahrnujícími:

- Skóry z administrovaných testů.
- Pozorované chování během vyšetření i v jiných kontextech.
- Informace o minulosti jedince a skóry získané v jiných vyšetřeních.

Pokud například některé dosažené skóry souvisejí evidentně s úrovní pozornosti, případně s nedostatečnou zakotveností v jazyce (tam, kde je jazyk dítěte druhým jazykem, případně u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí atd.), eventuálně je pravděpodobné, že se do celkového skóru promítají jiné znevýhodňující faktory (smyslové oslabení, podnětová deprivace, úzkost, deprese, únava atd.), je **potřeba tento fakt zahrnout do interpretace výsledků** (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

V situaci, kdy klient nehovoří jazykem, v němž probíhá vyšetření, může být dle Rendla a kol. (2008) využit tlumočnick. V těchto případech je nutné mít na zřeteli, že komunikační kanál může být zatížen zkreslením. Přicházíme tak o možnost porozumění bezprostřední reakci klienta na naše otázky a jednotlivá témata. Pro práci tlumočnicků jsou využíváni profesionálové nebo rodinní příslušníci či známí klienta. Psycholog by měl s ohledem na klienta i samotnou zakázku zvážit, či služba bude vhodnější.

V případě profesionálů se může klient cítit před další cizí osobou nesvůj a může být celkově znejistěn nepřímou komunikací s examínátorem. Na druhou stranu, v případě rodinných tlumočnicků je klient s tlumočnickem v blízkém vztahu, ale přesto se může cítit před známou osobou více zranitelný, ohrožený a jeho sdělení tak může postrádat důležité informace. Rodinní tlumočnicki jsou rovněž osobně zainteresováni na průběhu testování. Hůře drží standardizované instrukce (mají tendenci je rozvíjet), hůře snášejí neúspěch testovaného dítěte (snaží se mu radit, povzbuzují ho). Je nutné před zahájením testování s nimi důkladně probrat jeho smysl (Rendl a kol., 2008). Při interpretaci výsledků testování je vždy potřeba možný vliv tlumočení a zpracovávání informací v jiném než mateřském jazyce zohlednit a na

výsledky vyšetření pohlížet spíše jako na orientační. Právě v případě dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se nemohou vzhledem k jazykovému a kulturnímu handicapu činit závěry získané na základě tradiční (statické) diagnostiky, za korektní postup se považuje uplatnění diagnostiky dynamické (Puškášová, Lábusová, Stonišová a kol., 2009, Rendl a kol., 2008).

Organizovanost ZV zvýšíme dodržováním následujících principů:

- Rozhodnutím o základní podobě ZV,
 - od domény k doméně (často využívané ve školních podmínkách, např. řečové schopnosti, sociální fungování, adaptace, profesní předpoklady).
 - od schopnosti ke schopnosti (integruje data z testů a pozorování).
 - od testu k testu (předkládá postupně výsledky každého administrovaného testu).
- Použitím podtitulů (např. Výkon: Čtení, Matematika, Psaní).
- Postupem od obecného ke specifickému.
- Postupem od standardizovaných k neformálním výsledkům.
- Využitím obecně užívaných témat k organizaci ZV.
- Využitím kontrastu k organizaci ZV

Data prezentovaná v sekci Interpretace výsledků by měla být konzistentní a odporující si data by měla být vysvětlena. Skóry by měly být prezentovány tak, aby byly pochopitelné, bez žargonu a snahy zaujmout čtenáře naší vzdělaností. Někdy je adekvátní napsat několik vět k vysvětlení významu uváděných skóru. V jiných vyšetřeních můžeme preferovat deskriptivní klasifikaci skóru (např. „nadprůměrný výkon“). Můžeme například formulovat výsledek s využitím percentilového pořadí tak, že „žákův skór by byl vyšší než u 75 žáků ze 100.“ Schopnosti daného jedince by měly být přesně popsány včetně uvedení specifických příkladů toho, co dokáže a nedokáže udělat (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

4.1.5 Diagnostické dojmy a závěr

K další integraci dochází při psaní diagnostické úvahy a následného doporučení. Obojí by mělo být vztaženo k zakázce a otázkám zadavatele. Pokud je obsahem zakázky otázka, jak zlepšit schopnost dítěte číst a psát, mělo by se doporučení zaměřit na specifické reedukační postupy a to s ohledem na prostředí, odkud dítě pochází, věk dítěte, předchozí intervence a

závažnost potíží (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Písemné shrnutí není dle autorů nutností. Pokud ZV shrnutí obsahuje, měly by v něm být klíčové anamnestické údaje, pozorovatelné chování a výsledky testových metod (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).

Podle Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015) :

- Hlavním účelem ZV je zodpovězení otázek uvedených v žádosti o vyšetření.
- Nejužitečnější ZV jsou psány na individualizované úrovni.
- Dobře napsaná ZV nemusí vždy obsahovat závěrečné shrnutí.
- Dobře integrovaná a organizovaná ZV by měla integrovat zjištění prezentovaná dříve ve ZV se zjištěními pozdějšími a ne naopak.
- Je přípustné psát předběžné nebo spekulativní odpovědi na zadané otázky v případech, kdy výsledky vyšetření jsou neprůkazné či nejednoznačné.

4.1.6 Doporučení

Doporučení by mělo být podle Smékala a Zapletalové (2006) konkrétní a respektovat možnosti školy, kam dítě dochází. Bude se lišit s ohledem na možnost reedukace speciálním pedagogem (v případě, že na škole působí) a pro školu, kde následný vývoj dítěte bude v kompetenci vyučujícího bez hlubší znalosti problematiky. Doporučení lze v případě zakázky „řešení výukových problémů“ opřít i o speciálně pedagogické vyšetření.¹²

Dle Blau (1991) jsou doporučení determinována potenciálem dítěte, kvalitou vzdělávacího prostředí a vzdělávacími možnostmi, kapacitou rodičů porozumět doporučení a kooperovat a odbornou úroveň autora ZV a jeho schopnostmi. Měla by zahrnovat doporučení pro rodiče (včetně indikace k rodinné terapii, tréninku rodičovských dovedností, návodu na zvládání obtížných situací a výchovných postupů), doporučení pro další odborníky (lékaře, psychoterapeuty) a učitele.

Podle Brandt, Giebink (1968 podle Chermie, Goodman, Santos, Webb, 2007 a Vendel, 2002) by doporučení pro učitele měla být **konkrétní a specifická**.

¹² To je běžně prováděné jako součást psychologického vyšetření v případě SPU a SPCH v PPP, u jiných typů obtíží pak v SPC.

Také Rucker (1967), White, Nielson a Prus (1984, podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007) kladou důraz na konkrétnost a adekvátnost doporučení, přičemž závěry jejich výzkumů poukazují na fakt, že **kvalita doporučení určuje využitelnost a smysluplnost ZV**.

Doporučení má dle Rucker (1967) a Brant, Giebink (1968 dle Vendel 2002) **být ve třídě snadno aplikovatelná bez stigmatizace žáka**.

Dle Mastoras, Climie, McCrimmon, Schwean (2011) by se doporučení měla řídit principy S.M.A.R.T., tedy stanovovat cíle konkrétní (specific), měřitelné a smysluplné (measurable and meaningful), dosažitelné (attainable), realistické (realistic) a časově ohraničené (timely).

Dle Vyhlášky 27/2016 se Doporučení vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se SVP. ŠPZ vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve ZV a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Doporučení dle Vyhlášky zahrnuje:

- Identifikační údaje žáka, školy a ŠPZ.
- Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci.
- Shrnutí závěrů vyšetření.
- Popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Údaje o případném znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona.
- Doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření.
- Návrh postupu při poskytování podpůrných opatření.
- Poučení o možnosti podat žádost o revizi doporučení podle § 16b zákona.
- Identifikační údaje pracovníka ŠPZ, který poradenskou službu poskytl.
- Datum vyhotovení doporučení.

4.2 Formální hledisko

Všechny ZV by podle Blau (1991), Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015) měly sdělovat výsledky vyšetření zřetelně a výstižně, tedy **srozumitelně**. To předpokládá, že odstavce a věty jsou snadno pochopitelné, myšlenky prezentovány v logické posloupnosti a mezi tématy jsou hladké přechody. ZV je třeba organizovat logicky na všech úrovních i v rámci jednotlivých oddílů tak, aby tvořila konzistentní celek. Podle Blau (1991, s. 198) by ZV měla „*vyprávět příběh*“.

4.2.1 Formát

Formátem ZV je míněn její design, šablona, uspořádání, forma. Tradičně se ZV píše jako souvislý text, více či méně strukturovaný, jejíž jednotlivé části mohou a nemusí být označeny nadpisem, avšak měly by mít logickou strukturu (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015).¹³

V ČR se v rámci novely aktuálně prosadil postup, kdy k rukám učitele poputuje pouze zredukovaná verze ZV, konkrétně Závěr a doporučení, které bude kompatibilní (a bude se prolínat) se systémem konkrétních pedagogických podpůrných opatření, prezentovaných ve formě Katalogů podpůrných opatření.

Tato podoba ZV se snaží minimalizovat nároky kladené na učitele ve smyslu časové investice a pozornosti, je také motivována snahou o unifikaci ZV opět s cílem usnadnit orientaci v ní a zvýšit srozumitelnost. Dle Blau (1991) by věty i odstavce měly být krátké, ne zbytečně rozvláčné a obsahující redundantní informace.

Z úst učitelů a ředitelů škol (např. Ševčík, ústní sdělení, 2015) se někdy ozývají inovativní návrhy, které jdou ještě dále, totiž, že by se veškerá komunikace v rámci Školského poradenského systému, počínaje psychologem v PPP či SPC přes výchovného poradce ke konkrétnímu vyučujícímu odehrávala interaktivně v elektronické podobě, tedy že by existovala softwarová verze - ideálně „zaklikávací“ ZV, která bude automaticky odkazovat k odpovídajícím volbám nápravných metod kompatibilního e-katalogu podpůrných opatření. Otázka, jež je zde namísto, se týká zejména ochrany osobních údajů v internetovém prostředí.

¹³ Nově je tato struktura definována vyhláškou 27/2016, resp. její přílohou.

Jako psychology nás rovněž nutně napadá riziko tohoto jistě časově a energeticky úsporného designu, spočívající v „rutinizaci“ a „de-humanizaci“ přístupu k žákovi.

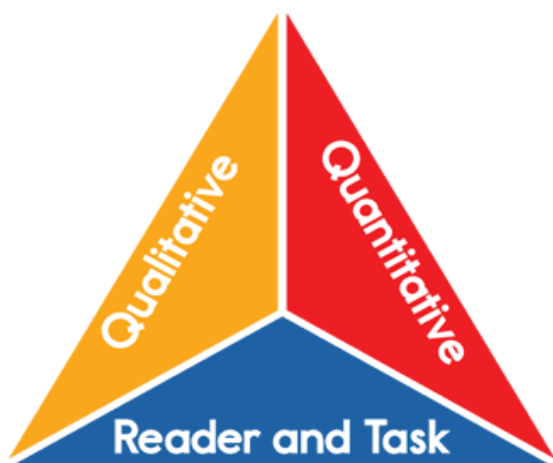
K formátu ZV (dalším možným typům s ohledem na preference učitelů) se dále vyjadřuje kapitola Hodnocení ZV učiteli.

4.2.2 Jazyk

Neoddělitelnou součástí diagnosticko – intervenčního procesu je týmová a mezioborová spolupráce. Proto je vždy nutné volit jazyk ZV tak, aby byl přístupný a srozumitelný těm, kdo se ZV budou pracovat a pro něž má být **využitelná**. V některých případech je ZV určena pro jiné odborníky (v klinické oblasti pro psychiatra, neurologa, fyzioterapeuta, rehabilitačního pracovníka, v legislativní oblasti pro soudce, advokáta, sociálního pracovníka, v pedagogické oblasti pro učitele, výchovného poradce, speciálního pedagoga, logopeda), jindy je určena rodičům dítěte nebo přímo klientovi (Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015). Předmětem diskuse je vhodnost využívání odborné terminologie (a v jaké míře), tvorba tesaaurů a překladových či terminologických slovníků (Štech, Zapletalová 2013).

V anglicky psané literatuře je v této souvislosti často zmiňován pojem „stupeň čtenářské náročnosti“. Jde o škálu, vytvořenou učiteli a lektory, indikující obtížnost textu pro čtenáře. (více viz Learning A-Z Text Leveling System a Common Core State Standards - CCSS).

Následující obrázek znázorňuje model komplexity textu a je zřejmé, že zahrnuje: kvalitativní proměnné, kvantitativní proměnné a proměnné na straně čtenáře:



Obr. 2 The Common Core Model of Text Complexity (zdroj: A-Z Text Leveling System a Common Core State Standards – CCSS)

Kvalitativní proměnné jsou atributy měřitelné pouze čtenářem. Zahrnují faktory jako záměr autora, vrstvy významů, kontext, zřetelnost, nároky na znalosti, komplexitu, předvídatelnost textu, strukturu a organizaci textu, přehlednost, podporu ilustracemi, známost (běžnost) tématu.

Kvantitativní proměnné zahrnují například celkový počet slov, množství různých slov, poměr specifických slov k celkovému počtu slov, množství slov s četným výskytem, množství málo frekventovaných slov, délka vět, složitost vět.

Proměnné na straně čtenáře jsou jeho odborné znalosti, zájmy, motivace, zájem o předmět textu.

Čtivost a srozumitelnost ZV je také do značné míry dána stylistickou úrovní a jazykovou fluencí pisatele, která je i v rámci obce psychologů velmi rozmanitá. Tento aspekt by se dal do jisté míry ovlivnit a zjednodušit převedením formátu ZV ze souvislého textu na nějaký typ předtištěného formuláře, vyplněného heslovitě (a to v papírové, či softwarové podobě).

V tomto duchu evidentně uvažovali i tvůrci nové legislativy (vyhláška 27/2016).¹⁴

Vliv jazyka a používání žargonu na srozumitelnost ZV výzkumně zkoumali Rucker, (1967), Shively, Smith, (1969), Wiese, Bush, Newman, Benes, Witt (1986, podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007), Pelco, Ward a kol. (2009), přičemž zjistili, že **vyšší míra žargonu zhoršuje chápání obsahu ZV**. Více v kapitole ZV a učitelé.

Srozumitelnost závisí i na tom, zda jsou pojmy používané v ZV dostatečně vysvětlené.

Mezi nejčastější prvky, které komplikují porozumění ZV patří například:

Z hlediska jazyka (lexika):

- Nadměrné používání žargonu a latinské terminologie.
- Dvoznačné a abstraktní výrazy, vágní vyjadřování.
- Zdobný (květnatý) jazyk.
- Zkratky, akronymy.
- Použití hovorových výrazů.
- Nahrazování podmětu a předmětu ve větách zájmeny.

Gramatika:

- Pravopisné chyby, interpunkce, psaní velkých písmen.

¹⁴ Na jednu stranu (dle osobních rozhovorů, dále dle komentářů na diskusních fórech a sociálních sítích) tento nápad učitelé vítají pro větší přehlednost, unifikovanost, časovou úsporu při zpracování zakázky, na druhou stranu hrozí riziko, že bude touto úpravou pohled na jedince (dítě se SVP) do značné míry zbaven diagnosticky cenného kontextu, příběhu, „lidské podoby“. Jistě jde zde o výsledek dobře míněné snahy psychologů, pedagogů a dalších odborníků na vzdělávání dát procesu nějakou standardizovanou, předdefinovanou, uživatelsky schůdnou formu. Nakolik se záměr podařil, ukáže až praxe. Pro psychologa se nabízí otázka, zda tato nová (standardizovaná forma zprávy z pedagogicko-psychologického vyšetření - podkladu pro IVP) neztratí cosi, co citlivý čtenář (příjemce) našel v tradiční zprávě "mezi řádky". Jakési implicitně vyjádřené sdělení (o osobnostních vlastnostech, psychologických charakteristikách, situaci a rodinném kontextu dítěte, o tom, jaký měl psycholog z dítěte pocit), co se do souvislého, "na tělo" psaného textu dalo "vdechnout", přičemž do heslovitých, do připravené tabulky vyplněných "technických" dat už tento "nádech" otisknout nepůjde. Tato obtížně verbalizovatelná „přidaná hodnota“ by se snad dala pochopit na analogii: jde o podobný rozdíl, jako když je životopis psán a) jako souvislé (citově zabarvené) vyprávění, nebo b) v bodech dle předepsané šablony. Je potřeba ještě toto riziko zvážit a posoudit, než se vytvoří konečný standardizovaný formát dokumentu v rámci novely.

- Nedodržení shody podmětu s přísudkem.
- Nesprávné používání slovesného času (správné je použití minulého času v anamnéze, přítomného času v popisu chování, popisu trvalých charakteristik, vyhodnocení výkonu v testech a současných okolností).

Syntax:

- Použití trpného rodu
- Změny čísla, času, podmětu, slovesného rodu či hlediska.
- Použití záporů.
- Používání přechodníku.
- Příliš komplikovaná souvětí.
- Špatná návaznost textu, nekohezní vazby.
- Nesprávná pozice rozvíjejících větných členů.
- Nadbytečnost a rozvláčnost, uvádění nepodstatných podrobností.

Členění textu:

- Nejasné členění odstavce, nelogické uspořádání.

(Mertin v Mertin, Krejčová a kol. 2012; Štech, Zapletalová 2013; Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015; Kaufman, Lichtenberg, 2011).

4.2.3 Rozsah

Preferovaný rozsah ZV je podle Štecha, Zapletalové (2013) uváděn českými učiteli nejčastěji v rozmezí 1-2 strany textu (jak později zjistíme v metodologické části DP, výchovní poradci se v současné době shodují na 2 stranách textu). Obvykle je ve struktuře ZV přibližně 25 % anamnestických dat, 50 % tvoří popis vyšetření a 25 % připadá na formulaci závěrů a doporučení.

Podle Jabůrka (2015) podléhá preferovaný a obvyklý rozsah ZV zvyklostem a možnostem daných mimo jiné i legislativním rámcem a ekonomickými možnostmi dané země.

Například v ČR je v rámci školního kontextu snaha nezahlcovat cílového čtenáře (rodiče, učitele) přebytečnými informacemi a redukovat nároky na jeho pozornost.¹⁵

Neuvádí tak např. detailnější informace o použitých diagnostických nástrojích. Otázkou však je, zda se nejedná o podstatné údaje, které by měly být součástí ZV alespoň ve formě přílohy (Jabůrek, 2015).

Zvyšováním počtu stran narůstá nebezpečí, že ZV odběratel nebude číst vůbec. Udržení rovnováhy mezi délkou ZV a její „čitelností“ je také součástí „umění psaní ZV“. ZV však musí být dostatečně obsažná, aby odpověděla na otázky položené v zadání (DV) a poskytla informace potřebné pro rozhodnutí, které má odběratel na jejím základě učinit (Furman, 2015). Americká ZV je oproti běžné české ZV výrazně rozsáhlejší. Tento fakt je, do velké míry dán tím, že v tamních podmínkách mohou psychologové svým klientům věnovat nepoměrně více času a školní systém stanoví legislativně-právní rámec, který je nutné naplnit. Otázkou je, zda nemůže přílišná detailnost ZV vést k zahlcení čtenáře, který nakonec odmítne čtení ZV jako celku a zaměří se např. jen na závěr a doporučení? Např. v USA slouží závěrečná ZV jako právní dokument a její obsah tedy do značné míry ovlivňuje legislativa jednotlivých států, která stanoví, jaké informace by měla ZV z tohoto typu vyšetření zahrnovat. Jednou z činností poradenských týmů, působících na amerických školách, je zhodnotit nezbytnost komplexního vyšetření u školního psychologa. Díky odklánění případů, které s největší pravděpodobností nevyústí v IVP, má školní psycholog na vyšetření více času, než je obvyklé v ČR (podle Jabůrek, 2015).

Zkoumáním rozsahu ZV jako nezávislé proměnné se dále zabývala Wiener (1985, 1987), která zjistila, že **učitelé lépe rozuměli delším, podrobnějším ZV spíše než kratším ZV.**

¹⁵ Na podporu tohoto tvrzení lze použít i závěry relativně nové Teorie racionální nepozornosti, (Sims, 2011), která propojuje sféru ekonomie a psychologie, postulující, že lidé jsou v současném světě zahlceni informacemi a jejich mentální kapacita jim neumožňuje je adekvátně vyhodnocovat. Závěry teorie rozpracovává a snaží se aplikovat např. Matějka (2015) v oblasti státní správy a tvorby legislativních dokumentů. Jeho výzkumný projekt „Inattention“ se zabývá aplikacemi teorie racionální nepozornosti v různých oblastech veřejné politiky. Cílem je zjistit, na základě čeho se lidé rozhodují, jak lidé rozdělují svoji pozornost, jaké veřejné politiky jsou typicky implementovány vládou či úřady, které nemohou pojmout a zohlednit veškeré dostupné informace z důvodu přirozených limitů kognitivních schopností, zda vláda slouží všem občanům stejně nebo spíše inklinuje k ignoraci osob se speciálními potřebami. Matějka s kolegy experimentálně prokázali, že manažeři stráví statisticky významně méně času čtením životopisů uchazečů o zaměstnání, jejichž jméno evokuje romský či vietnamský původ, než čtením životopisů uchazečů s českým znějícím jménem.

5 Zpráva z vyšetření a učitelé

ZV je pro učitele primárním zdrojem informací o výsledcích vyšetření. Obsahuje interpretace dat získaných testováním, analyzuje silné a slabé stránky žáka a doporučuje úpravy vzdělávacího programu. Má vliv na následné uplatnění speciálně-pedagogických opatření a na služby, které mu budou poskytnuty. To, jak je ZV vnímána a pochopena učiteli a pedagogickými pracovníky zásadně ovlivňuje další rozhodování o žákovi. Proto by faktorům, které porozumění ZV ovlivňují, měla být věnována pozornost (Cheremie, Goodman, Santos, Webb, 2007).

Dle Zapletalové a kol. (2014) ZV často obsahují řadu odborných termínů, které mohou být učitelům neznámé. Školní psychologové a školní speciální pedagogové se tak často podílejí na výkladu doporučení a na jeho transkripci pro učitele.

Podle Furmana (2015) u nás ze strany učitelů převládá skepse, protože ZV od psychologů jsou podle nich psané často nesrozumitelně, případně neobsahují doporučení, která by mohli/dokázali ve škole aplikovat. Obvykle v nich hledají jen závěr, potvrzení vlastních hypotéz o kognitivních schopnostech žáků (bohužel příliš často reprezentované jen hodnotou IQ) nebo psychopatologických poruch vysvětlujících nepřiměřené chování žáků.

Stížnosti na nízkou srozumitelnost ZV jsou podle Furmana (2015) dost běžné (viz například Sattler, 2001, Štech, Zapletalová, 2013).

ZV by ovšem neměla být „konečným cílem“ vyšetření ale prostředkem, který zajistí účinnou pomoc vyšetřené osobě (Furman, 2015). Ukazuje se, že učitelé by preferovali **větší podíl ve ZV věnovat doporučení** výchovných a vzdělávacích opatření, která by měla být dostatečně **konkrétní, podrobná, srozumitelná a vztažena k jednotlivým školním dovednostem.**¹⁶

Kvalitně zpracovaná ZV **přispívá ke zlepšení intervence, poskytuje instrukce, návody, odkazy na související zdroje.** Závěry je třeba formulovat jasně a srozumitelně s ohledem na to, zda je ZV určena rodičům, učitelům, klientům či dalším odborníkům. V opačném případě je narušena či zcela znemožněna realizace adekvátní intervence (Selend, Selend, 1985).

¹⁶ Právě větší důraz na kvalitu a rozsah Doporučení je předmětem současně probíhajících legislativních úprav (Zapletalová, 2015).

Několik studií prokázalo, že ZV, začínající otázkou, formulovanou na základě tématu zakázky a závěrečné **zodpovězení této otázky** (otázek) jsou srozumitelnější a rodiči i učiteli hodnocené jako užitečnější (Groth-Marnat, 2009; Wiener, 1987)

Podle Smékala, Zapletalové (2006) by ZV měla být **formulována jasně, konkrétně, bez cizích slov a dlouhých vět**. Zvláště pak se tento požadavek týká formulace závěrů. ZV by měla obsahovat **nejen typ poruchy**, ale zejména **doporučený postup úprav** ve vzdělávání žáka a jeho hodnocení. Dále učitelé vyžadují **přesnější vymezení kognitivních schopností žáka (nikoli jen pásmo) a dodržování jednotné terminologie** v této oblasti.

Změnu paradigmatu v přístupu k žákům se SVP dokládá i fakt, že ještě před 10 lety odborná příručka obligatorních postupů v pedagogicko psychologické diagnostice na základě požadavků učitelů apelovala na to, aby se odborník **jasně** (bez domněnek typu: obtíže nejasné etiologie, nevylučujeme přítomnost poruchy atd.) vyjádřil, **zda se o poruchu jedná či nikoli** s tím, že při nesplnění této podmínky docházelo k **nejasným výkladům, ze strany učitelů a rodičů**, rodiče se dožadovali tzv. úlev, na které (podle ZV) mnohdy ani neměli nárok.

S ohledem na novou legislativu (vyhláška 27/2016) ovšem již tyto požadavky na ZV neplatí a **stanovení diagnózy není primární**. Výše popsaný přístup by dnes byl hodnocen jako neprofesionální a diskriminující. Má-li žák obtíže, není směrodatné, zda má nebo nemá stanovenou diagnózu, škola mu musí zajistit adekvátní pomoc.

Nová vyhláška také reaguje fakt, že učitelé ve ZV často postrádali informaci o tom, **zda a kdy je nutná kontrola plnění IVP, kdo ji zajistí, více pozornosti věnované doporučením pro školní práci, těsnější propojenost závěrů vyšetření se školní praxí, informace o tom, jaké konkrétní projevy dítěte jsou důsledkem zjištěných vývojových oslabení a potíží** (Štech, Zapletalová, 2013).

Také velký rozsah ZV a množství detailních informací často naráží na reálné časové možnosti učitele.¹⁷

Na druhou stranu je otázkou, zda by se ze zredukované, formálně sjednocené formy ZV, zaměřené výhradně na pedagogická opatření a konkrétní doporučení neztratily důležité

¹⁷ Na druhou stranu je povinností učitele, zajistit dítěti s SVP podmínky pro optimální rozvoj potenciálu dítěte a čas si prostě udělat musí. Diskuse o standardech práce učitele, její náročnosti a adekvátnosti ocenění by byla složitá a nemůže být předmětem této práce.

informace jemnějšího, řekněme psychologického, či ryze lidského charakteru, cosi „mezi řádky“, nesené právě nesjednocenou, psychologem individuálně vyjádřenou formou.

Další skutečnost, na kterou se poukazuje v souvislosti se spuštěním inkluzivního vzdělávání od září 2016, je nedostatečná kvalifikace učitelů běžných škol v oblasti speciální a inkluzivní pedagogiky.¹⁸

Psychologové by se podle Furmana (2015), Jabůrka (2015), Štecha, Zapletalové (2013), Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015) měli zaměřit nejen na **obsah**, ale i na **formu**, jakou je obsah odběratelům ZV zpřístupněný.

Právě nejednotná forma a styl (daná individuálním stylem autora) **je jedním z faktorů, komplikujícím porozumění ZV**. Individuální rozdíly ve způsobu vytváření ZV se projevují v tom, na jaké aspekty ZV (co do obsahu i formy) je kladen důraz, a co je považováno za důležité (Jeřábek, 2015). Nesrozumitelnost vyplývající z nejednotné formy ZV by měla být do značné míry eliminována vyhláškou 27/2016, která v příloze nabízí šablonu ZV i Doporučení.

Ačkoli je evidentní, že výsledná podoba ZV je do značné míry určena kontextem vyšetření (příjemcem ZV a charakterem zakázky), existují určité obecné principy, jejichž dodržování může vést ke zkvalitnění a lepší využitelnosti tohoto dokumentu (Jabůrek, 2015).

V kontextu inkluzivního vzdělávání pak nabývá na významu ZV z **dynamického** vyšetření. Podle Rybářové (2014) a Krejčové (2012a) v situaci, kdy je dynamická diagnostika stále spíše náplní práce psychologů a kdy učitel vystupuje v roli příjemce výsledků vyšetření, je důležité, aby pro něj ZV byla **srozumitelná, smysluplná a mohl výsledky prakticky využít v práci s konkrétním dítětem**. Zde se opět nabízí srovnání se statickou diagnostikou, která učiteli neposkytuje odpovídající informace, s nimiž by mohl docílit zásadní změny v přístupu k jednotlivým žákům (Krejčová, 2010).

Porovnáním efektivity výstupů z dynamického a statického vyšetření a jejich využitím v práci učitele s žákem se zabývá několik výzkumů (Bosma, Resing, 2010; Lewis, 1998; Benjamin, Lomofsky, 2002 podle Rybářové, 2014). Podle nich a Rybářové (2014) **jsou výstupy dynamického vyšetření vhodnější pro práci učitele s dítětem než výstupy z vyšetření statického**.

¹⁸ V literatuře se tento fakt příliš nezdůrazňuje, avšak právě při realizaci výzkumu k této DP bylo na tento fakt naráženo neustále, dokládající citace by spíše odkazovaly k diskusím učitelů samotných na sociálních sítích. Učitelé sami se k tomuto aspektu neradi vyjadřují a signalizuje jej spíše ona tak často prostředí sboroven prostupující frustrace a demotivace (více v empirické části DP, dále např. Michalová, 2011).

5.1 Výzkumy mapující srozumitelnost a využitelnosti ZV pro učitele

Navzdory tomu, že komunikace psychologa se školou prostřednictvím ZV je běžná, je podle Vendela (2002) překvapivě málo výzkumně ověřovaná. ZV se běžně píšou tak, jak je to na pracovišti zvykem. Často chybí zpětná vazba, která by pomohla způsob psaní ZV zlepšit. Srozumitelnost ZV je vedle formy a délky přitom rozhodujícím faktorem její další využitelnosti v reálném uplatňování navrhovaných doporučení ve škole. Výzkumy, zkoumající srozumitelnost, potažmo využitelnost ZV by se daly zhruba rozdělit podle toho, jakou nezávislou proměnnou (nebo parametr ZV) a její vliv na využitelnost ZV sledují. Rozdělení je pouze orientační, některé výzkumy přinášejí zjištění o více parametrech a následující kategorie se tedy částečně překrývají.

5.1.1 *Kvalita doporučení jako nezávislá proměnná.*

Brandt, Giebink (1968 podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007 a Vendel, 2002) zjistili, že učitelé se ve ZV zaměřovali na část doporučení, a to vzhledem k její **využitelnosti**, a preferovali ZV s **konkrétními, specifickými doporučeními, která se shodují s jejich filozofickou orientací**.

Také Rucker (1967), White, Nielson, Prus (1984, podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007) zjistili, že **kvalita doporučení určuje využitelnost a smysluplnost ZV**. Učitelé ve všech zmíněných výzkumech upřednostňovali ZV, které poskytovaly srozumitelnou informaci výsledků testování, odpovídaly na položené otázky a poskytovaly doporučení, která byla ve třídě snadno aplikovatelná bez stigmatizace žáka. Míra konkrétnosti doporučení a jejich adekvátnost je evidentně důležitou proměnnou, ovlivňující, jak bude ZV vnímána učiteli.

5.1.2 *Míra používání žargonu jako nezávislá proměnná*

Míra žargonu v ZV byla shledána druhou důležitou proměnnou pro hodnocení ZV učiteli. Rucker, (1967) a Shively, Smith, (1969, podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007) zjistili, že **používání žargonu zhoršilo chápání obsahu ZV**.

Wiese, Bush, Newman, Benes, Witt (1986, podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007) přímo zkoumali vnímání ZV učiteli v závislosti na míře používání žargonu. Tři verze stejné ZV byly náhodně přiřazeny 180 učitelům. Učitelé hodnotili ZV s využitím hodnotícího dotazníku PREP (Psychological Report Evaluation Profile), vytvořeného výzkumníky. Jediný faktor ovlivněný mírou použití žargonu byl faktor „Porozumění a Srozumitelnost“. **Učitelé byli více spokojeni se ZV vykazujícími nižší mírou žargonu.**

Pelco, Ward, Coleman, Young (2009) navíc ve svém výzkumu prokázali, že neexistuje statisticky významný rozdíl co do porozumění a využitelnosti u ZV (uspořádaných dle funkčních oblastí) mezi ZV s nižší mírou žargonu a vyšší mírou žargonu, dá se tedy konstatovat, že se **snížením míry žargonu neztrácí žádné důležité informace**. Učitelé ve studii hodnotili ZV, které kladly nižší nároky na čtenáře (s nižší mírou žargonu) jako uživatelsky přátelské. Na základě předložených tří typů ZV bylo 53 % učitelů schopno vygenerovat jeden, či více odpovídajících nápadů pro intervenci (PO), přičemž všechny typy ZV měly objektivně vysokou kvalitu z hlediska odborníků. Více se k tomuto výzkumu vyjadřuje následující kapitola.

5.1.3 *Formát a struktura jako nezávislá proměnná*

Podle Pelco, Ward, Coleman, Young (2009) je **důležitějším faktorem, než míra žargonu struktura** (uspořádání) ZV. Podle autorů učitelé hodnotí lépe ZV, kde jsou výsledky prezentovány po **jednotlivých tématech** (kognitivních funkcích či funkčních oblastech) spíše než ZV, které strukturovaly výsledky podle zadaných testů. Ukázalo se ovšem také, že schopnost vytěžit relevantní informace ze ZV bez ohledu na formát ZV souvisí s **délkou praxe**. Učitelé s méně než desetiletou zkušeností signifikantně více preferovali ZV organizované podle funkčních oblastí oproti ZV strukturovaným dle zadávaných testů. Učitelé s delší než desetiletou praxí byli více nezávislí na typu formátu ZV. Učitelé nevykazovali statisticky významné rozdíly v hodnocení ZV, které byly organizované podle jednotlivých témat a lišily se mírou použitého žargonu. Naproti tomu byly prokázány významné rozdíly v hodnocení ZV, které se lišily co do uspořádání (uspořádané dle témat s vysokou mírou žargonu vs. uspořádané dle testů s vysokou mírou žargonu a uspořádané dle témat s nízkou mírou žargonu vs. uspořádané dle testů s nízkou mírou žargonu). To podporuje tvrzení, že **struktura** (uspořádání) ZV je významnějším faktorem, než míra žargonu.

Mussman (1964 podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007) použil dotazníkovou metodu, aby zjistil preference učitelů pro dva způsoby psaní ZV. Jedním z formátů byla rukou psaná ZV předaná učiteli bezprostředně po vyšetření, druhá byla tradičně strojem psaná ZV, dodaná několik týdnů po vyšetření. Učitelé preferovali první formát, ovšem konstatovali, že ideální by bylo mít oba. Zatímco bezprostřední ZV lépe poslouží realizaci okamžitých podpůrných opatření, souhrnná, formalizovaná ZV je využitelnější pro efektivní rozhodování v rámci dlouhodobějšího plánování (umístování) a evidence. Za nejdůležitější část ZV považovali učitelé **závěr** (výsledky vyšetření) a **doporučení**. Těm také věnovali nejvíce pozornosti.

Wiener (1985) požádala 81 učitelů základních škol – účastníků kurzu speciální pedagogiky, aby ohodnotili tři typy ZV: (A) byla krátká, jednostránková ZV, obsahující odborný jazyk, (B) byla obvyklá pedagogicko-psychologická ZV, ve které byly informace organizovány podle funkčních domén a odborné termíny v textu buďto nebyly, nebo byly vysvětleny, (C) byla ZV ve formě otázek a odpovědí, kdy informace nebyly prezentovány podle tematických odstavců, nýbrž tak, že byly uspořádány podle konkrétních otázek ze seznamu sestaveného učitelem. 81 učitelů bylo rozděleno do 3 skupin a každá skupina obdržela jeden typ ZV. Typ A byl hodnocen níže, než B a C, což poukazovalo na fakt, že **učitelé preferovali delší rozsah ZV** a hodnotili jej jako srozumitelnější než krátký typ ZV. **Čím více ZV obsahovala vysvětlení a odpovídala na stanovené otázky, tím vyšší bylo její hodnocení.**

Bagnato (1980) zkoumal schopnost učitelů převést psychologická zjištění (uvedená v závěrech ZV) do konkrétních cílů výuky. Učitelé dostali dva typy ZV. Experimentální skupina dostala ZV s podrobným popisem vývojových úloh zjištěných testováním. Tyto ZV byly formulovány v souladu se vzdělávacími cíli. Kontrolní skupina dostala tradiční ZV, týkající se stejného dítěte. Učitelé měli za úkol vyvodit potřebné konkrétní postupy a sladit je se vzdělávacími cíli. Výsledky ukázaly, že učitelé, pracující s prvním typem **ZV – upraveným do aplikační podoby - byly přesnější, produktivnější a homogennější** v sestavování vzdělávacího plánu než učitelé pracující s tradiční ZV.

Vendel (2002) zjišťoval preference slovenských učitelů ZŠ, týkající se formy ZV. Autor se zabýval otázkami:

- zda učitelé rozumí jazyku ZV
- jaký rozsah ZV učitelé preferují
- jakým stylem má být napsaný text

- mají být pouze věcně konstatovány výsledky, nebo je potřeba se více soustředit na aplikovatelnost zjištění do školní praxe,
- do jaké míry rozumí příjemci ZV odborným pojmům, používaným psychology?

Učitelům se předkládaly tři různé typy ZV, týkající se stejného dítěte s dyslexií:

- **Forma A** byla jednostránková ZV napsaná na počítači. DV byl stanovený stručně (*Problémy se čtením*). Výsledky vyšetření byly podané ve formě závěru bez uvedení zdroje údajů. Chování a výkon dítěte během vyšetření nebyly popsány, nebyly uvedeny ani příklady. Vyjadřování bylo stručné. Doporučení byla jen obecná (např. „Náprava čtení by měla zahrnovat stimulaci více smyslů, důraz klást na výslovnost první souhlásky, rýmování slov a výslovnost příbuzných slov).
- **Forma B** byla pedagogicko-psychologická ZV – členila informace do podtitulů (DV, Všeobecné rozumové schopnosti, Styl učení, Čtení, Psaní, Počítání, Emoční a sociální vývoj, Závěr a doporučení); tedy spíše dle funkčních oblastí než dle použitých testů, naznačené byly i zdroje dat. Zjištění byla popsána srozumitelně, byly uvedené příklady chování dítěte a popsán způsob učení. Doporučení byla zpracována tak, že výrazy (např. „stimulace více smyslů“) byly zpřesněné, uvedené byly příklady her nebo materiálů, které odpovídají doporučenému postupu. Rozsah ZV byl 3 strany
- **Forma C** měla formu otázek a odpovědí. Tento typ ZV je shodný s formou B s tím rozdílem, že informace nebyly uspořádané v titulcích. Místo toho část DV obsahovala seznam otázek, které vyplynuly z diskuse s učiteli a rodiči. ZV měla rozsah 4 strany.

Ve výzkumu byly položeny následující otázky:

- Jaké jsou P. všeobecné rozumové schopnosti?
- Jaký je jeho styl učení - slabiny a přednosti?
- Jak se mu daří ve čtení, psaní, matematice?
- Ovlivnily problémy v učení jeho sociální a emoční vývoj?
- Do jaké třídy je vhodné P. zařadit?
- Jaké nápravné techniky jsou pro něj vhodné při čtení a pro další předměty?
- Jsou nějaké specifické aktivity, které s P. mohou nacvičovat rodiče doma?

Dle zjištění učitelé statisticky významně častěji upřednostňovali formu C před formou A. Nejméně preferovali formu B. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé základních škol **upřednostňují typ ZV, které odpovídají přímo na jimi stanovené otázky a rovněž upřednostňují krátké ZV, jaké představoval formát A.** Tato zjištění jsou v souladu s doporučeními Bagnata (1980), aby byly **informace v ZV uspořádány podle funkčních**

oblastí, aby byly specifikovány silné a slabé stránky dítěte, charakterizován styl učení a detailně uvedena doporučení týkající se nápravy problémů. Učitelé upřednostňují ZV, které jim explicitně poskytují odpovědi na položené otázky.

5.1.4 Autorství jako nezávislá proměnná

Další proměnnou, která byla zkoumána, ačkoli ne tak důkladně jako téma organizace a struktury ZV, konkrétnost doporučení a míra žargonu, je **autorství**.

Neboli otázka, je-li vnímání a hodnocení ZV učiteli ovlivněno tím, kdo ZV vytvořil.

Cheremie, Goodman, Santos, Webb (2007) provedli výzkum, kdy nezávislou proměnnou byl autor ZV. Polovina učitelů dostala informaci, že ZV napsal spádový školní psycholog, druhé polovině bylo řečeno, že autorem ZV je externě nasmlouvaný psycholog v privátní praxi. Učitelé vyplnili 23-položkový dotazník, s Likertovou škálou. ZV spádového psychologa skórovala výše v určitých oblastech. Nebyly prokázány žádné signifikantní rozdíly co do celkové kvality ZV s ohledem na to, kdo byl jejím autorem.

Eberst and Genshaft (1984, podle Cheremie, Goodman, Santos, Webb, 2007) požádali 13 školních psychologů na postgraduální úrovni a 13 pregraduálně specializovaných školních psychologů o hodnocení 50-ti ZV, které byly náhodně rozděleny do pěti kategorií dle typu znevýhodnění: SPU, dyslexie (specificky), mentální retardace, poruchy chování, emoční potíže. Neprokázaly se žádné signifikantní rozdíly v hodnocení ZVZV v závislosti na akademické úrovni psychologa (autora ZV). Dále se úroveň ZV analyzovala odděleně, podle typů znevýhodnění, v závislosti na stupni vzdělání autora. Průměrné hodnocení ZV, kdy DV byly emocionální potíže (ED) bylo signifikantně vyšší v případě, kdy autorem byl absolvent magisterského specializovaného programu, oproti absolventovi postgraduálního programu školní psychologie. Respondenti uváděli, že v případě, kdy autor byl absolvent magisterského specializovaného programu, byly testové skóry jasněji interpretovány, a doporučení adekvátněji reagovala na uvedené potíže dítěte.

Rucker (1967) ukázal, že psychologická praxe, zkušenost s výukou, věk, pohlaví a akademická úroveň (pregraduální či postgraduální vzdělání) nemají žádný signifikantní vliv na kvalitu psychologické ZV z hlediska učitele.

Andrews a Gutkin (1991, podle Cheremie, Goodman, Santos, Webb, 2007) také zkoumali vliv autorství na hodnocení ZV ve čtyřech oblastech: celková kvalita, důvěryhodnost, diagnostické interpretace a hladina spolehlivosti. Polovina ZV byla označena jako ZV, vytvořené

postgraduálními školními psychology, druhá polovina byla označena za ZV vygenerovanou počítačovým interpretačním systémem. **Neprokázaly se žádné signifikantní rozdíly v hodnocení**, v žádné ze sledovaných kategorií.

S výjimkou Ebersta, Genshafta (1984, podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007) byly ZV z výše uvedených výzkumů většinou ZV pedagogicko-psychologickými, popisujícími a řešícími výukové potíže, spíše než emoční potíže. Studie, která zahrnovala **ZV zabývající se emočními potížemi, prokázala rozdíly v závislosti na autorství**. To bychom mohli vysvětlit tak, že v takové ZV se **více pracuje s interpretacemi závislými na kontextu**, který je spíše přístupný psychologovi, který pracuje přímo na dané škole, či má možnost dítě blíže poznat.

5.1.5 Klíčové znaky využitelné zprávy z vyšetření

Souhrnně řečeno, **ZV, které se vyjadřují konkrétně k zadaným otázkám, obsahují popis charakteristik dítěte a interpretaci dat bez zbytečného odborného jazyka a obsahují konkrétní a adekvátní doporučení, jsou učiteli hodnoceny jako nejoblíbenější**.

Bagnato (1980, str. 555) poukazuje na **pět vlastností ZV, které ulehčují vypracování a uplatňování individuálních vzdělávacích programů**. Tvrdí, že ZV by měly:

- **Být uspořádané spíše podle vývojových úloh či funkčních oblastí a ne podle použitých testů**. Tato forma více odpovídá učebním osnovám a usnadňuje kvalitativní syntézu testových dat.
- **Specificky popisovat silné a slabé stránky žáka jasně a srozumitelně**. Tento přístup umožňuje učiteli vybrat z osnov to, co odpovídá aktuální úrovni schopností žáka.
- **Zdůrazňovat procesuální proměnné a kvalitativní rysy týkající se strategií** používaných dítětem při učení, jako jsou kognitivní styl, selektivní pozornost, sebekontrola, vytrvalost, organizovanost, upřednostňované odměny a rychlost učení.
- **Poukazovat na strop rozvoje, funkční úroveň, zručnost, a vzdělávací potřeby, na základě nichž je možné stanovit individuální plán vzdělávání**.
- **Konkretizovat účinné postupy** pro usměrňování učení a chování.

Wiener, Costaris (2012) shrnují čtyřicetiletou zkušenost sbírání příkladů dobré praxe takto: Pisatelé ZV musí najít způsob, jak zohlednit potřeby rozličných čtenářů ZV (s jejich

odlišnými odbornými znalostmi) a psát ucelené ZV s **jasnou strukturou**, které poskytují informaci **dle funkčních oblastí**.

5.2 Překážky efektivního využití ZV na straně učitele

Závěrem je nutno podotknout, že **faktory, které limitují** diagnostickou zakázku a využitelnost ZV existují nejen na straně psychologa a jeho schopnosti srozumitelně a přijatelně formulovat výsledky psychologického vyšetření adresátovi, nýbrž i **na straně učitelů**.

Podle Lazarové (2002) a Leskovjanské (2004) učitelé dokážou jen zřídka formulovat zakázku zřetelně a jasně, některé jejich požadavky je možné označit za paradoxní, neúčinné, vágní, rozporuplné. Podle autorek často směřují do minulosti, nikoli do budoucnosti, tedy nenaznačují, jakou změnu učitel očekává. Učitel se často distancuje od problému („Udělejte s tím něco!“ nebo „Napište doporučení na přeřazení“). Tvrzení Lazarové nepřímo potvrzuje Hadj Moussouová (1995), která za časté problémy při řešení těžkostí žáka považuje i často **nerealistické očekávání učitele od psychologického vyšetření, těžkosti v komunikaci jednotlivých zúčastněných stran, problémy kvality samotné pedagogické diagnostiky**, resp. diagnostického pozorování učitele a **schopnosti popsat potíže žáka psychologovi**. Právě ve zprostředkování komunikace (např. při interpretaci nálezů z psychologického vyšetření) mezi poradenským zařízením a školou či rodiči spočívá podle Zapletalové (2001, 2014) klíčová úloha školního psychologa a výchovného poradce¹⁹.

Výchovný poradce tak funguje jako spojovací článek mezi detašovanou PPP či SPC a „realitou“ školy. Přestože komplexní a několikastránkové ZV od psychologů, speciálních pedagogů a lékařů mohou být cenným a užitečným zdrojem informací a přestože se jedná o obory blízké a spolupracující, mohou se jejich jazyky lišit jak vzájemně, tak od jazyku učitelů.

¹⁹ Při tlumočení obsahu ZV učitelům se obvykle využívá výchovný poradce, který má mimo jiné funkci facilitátora komunikace (Mertin, Krejčová a kol. 2013). K tomu je potřeba, aby disponoval odbornými znalostmi v oblasti psychologie a psychopatologie, pedagogiky a speciální pedagogiky, didaktiky. Výchovný poradce je vysokoškolsky vzdělaný učitel pověřený výkonem funkce. Předpokladem kvalifikace výchovného poradce je absolvování dvouseťpadesátihodinového studia akreditovaného MŠMT ČR. Studijní program je zaměřený na získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnosti aplikovat poznatky pedagogiky a psychologie do pedagogicko-psychologického poradenství (Krejčová, Mertin a kol., 2010).

Právě proto je potřeba oboustranně (ze strany psychologů směrem k učitelům i naopak) pracovat na **cizlování společného jazyka a systému konceptů**, verifikovaného uváděním těchto konceptů do každodenní praxe a neustálou vzájemnou zpětnou vazbou.

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části DP jsme se seznámili s aktuálním kontextem tématu, se stavem systému vzdělávání a školských poradenských služeb v ČR a jeho právě probíhajícími legislativními úpravami směrem k inkluzi. Pokusili jsme se definovat inkluzivní vzdělávací prostředí z hlediska všech účastníků vzdělávacího procesu. Vysvětlili jsme si, proč je právě v inkluzivním prostředí důležité zabývat se požadavky, které tento kontext klade na formální a obsahové charakteristiky ZV. Pokusili jsme se uvést tyto požadavky do vztahu s využitelností ZV, kdy ZV slouží coby „komunikační most“ v rámci nutného multidisciplinárního přístupu. Vysvětlili jsme si nové paradigma dynamického přístupu v psychologické diagnostice, které s inkluzivním trendem úzce souvisí. Popsali jsme tradiční a dynamický model pedagogicko-psychologického diagnostického procesu, včetně jejich teoretických východisek a metod a porovnali je z hlediska funkčnosti.

V kapitole ZV jsme se podrobněji věnovali cílům, typům, struktuře a kritériím využitelnosti ZV. Charakterizovali jsme jednotlivé části ZV a popsali doporučené postupy při jejich tvorbě podle aktuální literatury. Identifikovali jsme obsahové a formální parametry ZV jako klíčové aspekty její srozumitelnosti a využitelnosti a seznámili se s nejdůležitějšími výzkumy mapujícími téma využitelnosti a srozumitelnosti ZV z hlediska učitelů a výchovně vzdělávacích aplikací.

V návaznosti na témata teoretické části DP bude v části empirické prezentován kvalitativní výzkum mapující preference učitelů (studentů akreditovaného kurzu pro výchovné poradce) a týkající se formálních a obsahových parametrů ZV. Dále výzkum ověřuje reálnou využitelnost ZV (zvolené expertní skupinou coby prototyp „dobře využitelné ZV“) na základě hodnocení kvality IVP, jenž jiná expertní skupina učitelů na základě této ZV vytvořila.

Výzkum rovněž ověřoval, nakolik jsou výchovní poradci na základě předložené ZV schopni navrhnout **konkrétní a adekvátní** podpůrná pedagogická opatření v jednotlivých výchovně vzdělávacích oblastech pro konkrétní dítě.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Cíle výzkumu a klíčové koncepty

Cílem tohoto výzkumu bylo za pomoci **expertní skupiny** respondentů – cílových uživatelů ZV a tvůrců (poskytovatelů) návazné pedagogické intervence zjistit, jak by měla vypadat skutečně a **optimálně využitelná zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření**²⁰ neboli, zmapovat soubor kritérií, který by tuto ZV definoval. Cílem práce je rovněž získat vhled do problematiky z hlediska učitelů a pochopit, co efektivnímu využívání ZV v praxi brání.

Pro účely výzkumu je nutné **vymezit pojmy**, se kterými se zde pracuje:

1) „Uživateli, či příjemci ZV“ jsou zde míněni pedagogičtí pracovníci - **zaměstnanci školy, kde se dítě vzdělává, kteří se přímo podílejí na vzdělávání daného dítěte a tvorbě jeho individuálního vzdělávacího plánu (IVP), případně na návrhu podpůrných vzdělávacích opatření (jejich formy a stupně)**. Ačkoli tedy zakázku často iniciují, účastní se jí a jsou právně i fakticky oficiálním příjemcem výstupů **zákonní zástupci** dítěte, z metodologických důvodů je v tomto výzkumu opomeneme a zaměříme se čistě na příjemce ze školního prostředí, aplikujícího výstupy diagnostického procesu do procesu vzdělávacího.

2) Zúžen byl i okruh ZV, kterými se výzkum zabývá (dle povahy diagnostické zakázky a **cíli**, ke kterému má být využita) a to na **zakázky, týkající se doporučení podpůrných pedagogických opatření žáka**. Ve výzkumu nejsou zahrnuty ZV, týkající se primárně emočních obtíží žáka, výchovných problémů, řešení rodinné tematiky a zakázky OSPOD, ZV ze SPC a klinických pracovišť, určené pro jiné klinické odborníky.

Využitelností ZV se v rámci tohoto výzkumu myslí využitelnost ZV coby podkladu pro vypracování IVP či návrhu a realizaci PO.

²⁰ Výzkum pracuje s legislativním rámcem, platným ke dni administrace dotazníků, takže předpokládá, že tvůrci a poskytovatelé plánu pedagogické intervence (učitelé, či výchovnému pedagogovi) se do rukou (prostřednictvím zákonného zástupce) dostane zpráva z vyšetření, nikoli jen Doporučení, jak navrhuje nová vyhláška MŠMT.

8 Analýza proměnných

Při realizaci výzkumu nás bude zajímat, jaké aspekty (formální a obsahové) na straně **ZV** ovlivňují její **využitelnost** v prostředí inkluzivní školy.

Vzhledem k volbě kvalitativní metodologie budeme hovořit o proměnných nominálních, neboli o **kategoriích** (Ferjenčík, 2010). Za závislou proměnnou je považována „**Využitelnost**“ ZV (z hlediska učitelů a výchovných poradců a s ohledem na výše definovaný školní kontext). Předběžná definice této proměnné byla získána v předvýzkumu, prostřednictvím fokusové skupiny expertů (Švaříček, Šedová a kol., 2007), sestavené z učitele, ředitele školy, výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Dále v rozhovoru s ředitelem ZŠ V Zahrádkách, Praha 3, PaedDr. Stanislavem Šeblem, a s ředitelem ZŠ Londýnská, Mgr. Martinem Ševčíkem, dále individuálními rozhovory s učiteli, výchovnými poradci a kolegy, školními psychology. Jedná se o učitele vnímanou kvalitu ZV, určující její výpovědní hodnotu a aplikovatelnost v prostředí školy.

Na straně **nezávisle proměnných** se jedná o námi stanovené (předpokládané) parametry, které mohou působit na výslednou využitelnost ZV, tedy míru její praktické aplikovatelnosti. Pro stanovení nezávislých proměnných jsme kromě vlastních praktických zkušeností využili výsledků dostupných zahraničních i tuzemských výzkumů. Předpokládáme, že „Využitelnost“ jako určitá kvalita ZV zahrnuje a je ovlivněna (sycena) několika aspekty, zahrnující aspekty na straně obsahu ZV a aspekty týkající se formy ZV:

Formální aspekty:

- **Srozumitelnost** pro učitele (jazyk, lexikální a syntaktická rovina, žargon).
- Uživatelská přívětivost (přehlednost, členění textu, **struktura**, rozsah).
- Formát (**design**, forma – myslí se tím, zda jde o tradiční souvislý či strukturovaný text, formu otázek a odpovědí, předtištěný formulář, heslovitě vyplněný, PC aplikaci či jinou technologií nesenou interaktivní formu, zvukovou verzi apod.).

Obsahové aspekty:

- **Relevantnost a míra detailnosti** zahrnutých informací (které informace v ZV osvětlují podstatu problému a které už spíše způsobují „informační šum“, znepřehledňují dokument a zatěžují čtenáře).
- Přítomnost **klíčových pasáží**, tj. které části ZV z tradičně používaného členění (Účel vyšetření, Anamnestické údaje, Testové metody, Popis pozorovaného chování, Výsledky testů a interpretace, Souhrn a diagnostická úvaha, Závěr, Doporučení,

Testové skóry a výsledky všech subtestů) jsou pro učitele a výchovné poradce nejcennějším zdrojem informací, na které se primárně zaměřují a které by naopak bylo možno pro potřeby školy vyloučit, zredukovat, zestručnit, a jakým způsobem, neboť je nereálné, že jim bude učitel či výchovný poradce věnovat pozornost, eventuálně mu údaje v nich obsažené příliš mnoho neříkají.

Za **Intervenující proměnnou** považujeme např. heterogenitu respondentů (učitelů) z hlediska jejich odborné způsobilosti a množství zkušeností v problematice SPU a speciální pedagogiky, jejich postoje k inkluzi, motivaci k vyplňování dotazníku, únavu, syndrom vyhoření, frustraci apod. Některý zkušený, vnímavý či speciálně-pedagogickým know-how vyzbrojený učitel by si např. s tvorbou IVP a jeho realizací poradil i bez ZV. Další intervenující proměnnou je variabilita zakázek a typu znevýhodnění, které ZV řeší. Proto jsme se snažili vybírat ZV, které neřeší nejběžnější případy zakázek, jako jsou např. SPU, SPCH, aby se při tvorbě IVP neuplatňovala předchozí rutinní zkušenost pedagoga spíše než kvalita předložené ZV, ani zakázky příliš specifické, či obtížné.

Rovněž bylo potřeba zajistit vzorek, který bude na tomto tématu ochoten spolupracovat a mít do něj vhléd, proto byli respondenti nakonec rekrutováni z učitelů – účastníků dvouletého kurzu pro výchovné poradce, kteří byli minimálně za polovinou studia. Více viz Popis výzkumného vzorku.

9 Výzkumné předpoklady a formulace výzkumných otázek

Realizované výzkumné šetření má za úkol analyzovat, jaké parametry ZV přispívají k lepší využitelnosti ZV. To zahrnuje jednak srozumitelnost ZV pro učitele a výchovné pedagogy, jednak adekvátní zodpovězení otázek zadavatele. To v kontextu inkluzivní školy znamená zejména **Doporučení individuálních podpůrných opatření, zajišťujících maximální rozvoj edukačního potenciálu daného dítěte v daném školním prostředí.**

Hledáme odpověď na následující otázky:

1. Jaké **obsahové** aspekty určují míru **využitelnosti** ZV z hlediska učitelů? Jaké části ZV jsou pro učitele klíčové?
2. Jaké **formální charakteristiky** ZV, tedy jazyk, formát a rozsah zajistí, aby ZV byla „uživatelsky nejpříjemnější“ a nejvyužitelnější vzhledem ke kapacitním možnostem učitelů?

3. Jaké aspekty **komplikují srozumitelnost a využitelnost ZV** z hlediska učitelů, jaké informace jsou pro učitele **postradatelné** a spíše ho zdržují, eventuálně jaké charakteristiky ZV učitele od čtení a používání ZV přímo odradí?

K formulaci uvedených otázek nás přivedla zejména zjištění z výzkumů uváděných v literárně-přehledové části diplomové práce, dále výstupy z rozhovorů v rámci expertního šetření (v předvýzkumu) a vlastní zkušenosti pedagogického psychologa.

10 Výzkumné metody

Vzhledem k faktu, že neexistuje žádný standardizovaný nástroj k posuzování využitelnosti ZV pedagogy, a vzhledem k tomu, že dostupné kvantitativně zaměřené výzkumy se vyznačují dle mého názoru značnou mírou **redukce** - následkem čehož přinášejí nezřídka triviální, mnohdy dokonce protichůdná zjištění, rozhodla jsem jít cestou kvalitativní výzkumné studie, opřené o princip **triangulace** (Švaříček, Šedová a kol., 2007, Ferjenčík, 2010), tedy s využitím více cest pro zajištění vyšší validity zjištění. Cílem výzkumu bylo **získat vhled a porozumět** problematice; nejdříve s pomocí expertní skupiny **tříděním** dostupných ZV dle třístupňové **pořadové škály** (Ferjenčík, 2010) vybrat a definovat **prototypy „dobře využitelné ZV“**, „**standartně využitelné ZV**“ a „**málo využitelné ZV**“ a posléze posléze (opět díky expertní skupině) identifikovat (a **kategorizovat**) aspekty, které využitelnost ZV nejvíce ovlivňují.

Proces výzkumu probíhal v několika fázích, které se zároveň překrývaly a probíhaly částečně paralelně, postup výzkumu nebyl od počátku jasně stanoven, nýbrž se dynamicky odvozoval od průběžných výsledků.

V rámci jednotlivých částí výzkumu bylo využito následujících metod:

- 0) Předvýzkum probíhal formou **expertního šetření** s využitím
- a) **polostrukturovaných individuálních rozhovorů** (ředitelé ZŠ, učitelé, školní psycholog)
 - b) metody **fokusové skupiny** - hodnocení a třídění ZV expertní multioborovou skupinou (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, učitel)

c) **fokusová skupina – strukturovaná**, moderovaná **diskuse** k tématu (regionální učitelé se zkušenostmi z malotřídek, VP, zaměstnanci PPP Náchod)²¹

1) Fáze 1: **Kvalitativní - obsahová analýza tří prototypů ZV** (viz Příloha I – III) – k výzkumu byla opět využita expertní skupina (n=22) a následný skupinový rozhovor.

2) Fáze 2: Pro sběr dat v 2. fázi výzkumu, byl zvolen **dotazník** (Hendl, 2009) Využitelnost ZV (viz Příloha IV/ **Dotazník č. 1**), **individuální polostrukturované rozhovory** nad získanými daty. Data byla dále analyzována s pomocí techniky **otevřeného kódování** (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Zároveň je vlastně prováděna **analýza diskursu** (Vašát, 2008), tedy mapování toho, jak jsou psychologické, či speciálně pedagogické koncepty pojmenovávány a chápány učiteli.

3) Ve 3. fázi výzkumu byl opět zadán **dotazník** (viz Příloha V/ **Dotazník č. 2: Návrh PO**), ověřující aplikovatelnost ZV1 (která byla ve Fázi 1 označena respondenty jako „nejlépe využitelná ZV“. Úkolem respondentů zde bylo na základě předložené ZV1 **vytvořit vlastní návrh IVP (PO)**, přičemž byla sledována kvalita tohoto IVP, zejména **četnost, relevance a míra konkrétnosti navržených PO**. Opět se zde uplatňuje technika otevřeného kódování a prvky **analýzy diskursu**.). Podrobněji jsou postupy výzkumu popsány v kapitole Sběr dat a harmonogram výzkumu/ Fáze 1- 3.

11 Výzkumný soubor

Ve fázi předvýzkumu byli osloveni ředitelé a jejich zástupci v patnácti náhodně patnácti vybraných pražských a mimopražských školách formou emailu, popisujících účel výzkumu a s prosbou o účast učitelů na výzkumu. I po opětovném přeposlání emailu se neozval nikdo, s výjimkou ředitele ZŠ Londýnská M. Ševčíka, který mě slušnou formou odmítl a vysvětlil, proč nikdo nereaguje. Po rozhovoru s ním a sérii nepříliš úspěšných rozhovorů s učiteli, kteří většinou přiznávali frustraci z připravovaných systémových změn a pocit nedostatečné orientace v problematice, jsem po úvaze zvolila metodu **dostupného a zároveň záměrného** (kriteriálního) **výběru** vzorku, přičemž respondenty byli pokročilí účastníci dvouletého

²¹ *Veškerá získaná data mají formu terénních poznámek, vzhledem k nevhodnosti využití diktafonu (s ohledem na komfort respondentů) a jsou prezentována s jejich souhlasem.*

akreditovaného kurzu Výchovných poradců na Katedře psychologie Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Katedře Psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jeho čerství absolventi (jednalo se tedy vždy o skupinu expertní). Pro každou fázi výzkumu byla použita jiná skupina z výzkumného souboru.

Fáze 1 / Expertní skupina 1: Katedra psychologie Filosofické fakulty UK (22 respondentů)

Fáze 2/ Expertní skupina 2: Katedra psychologie Filosofické fakulty + Pedagogické fakulty UK (30 respondentů)

Fáze 3/ Expertní skupina 3 : Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK (18 respondentů)

Vzorek si neklade nároky na reprezentativnost, zastoupení krajů v něm není kvótně dáno, stejně jako nejsou kopírovány a respektovány kvóty pro demografické charakteristiky.

Vzhledem ke specifické tématice této DP a z metodologických důvodů (eliminace vlivu velké heterogenity v oblasti motivace, speciálně-pedagogických kompetencí a postojů k inkluzi) se zdálo vhodnější sestavit vzorek respondentů z expertní skupiny budoucích výchovných poradců, na úkor reprezentativnosti vzorku. Vzhledem k tomu, že sestavit expertní skupinu z výchovných poradců a motivovat je ke spolupráci na výzkumu není v současné době snadné, byl zvolen dostupný a záměrný výběr vzorku. To mimo jiné znamená, že naprostou většinu vzorku tvořily ženy, průměrný věk byl 44 let, předpoklad (oproti většinové populaci učitelů) je, že se jedná spíše o motivované učitele, se spíše pozitivním postojem k inkluzi a probíhajícím změnám ve školství.

Závěry z tohoto výzkumu proto platí za předpokladu, že se ZV budou pracovat spíše informovaní, motivovaní učitelé, ochotní profesně se dále rozvíjet a vzdělávat, seznámení s problematikou SVP a pozitivním postojem k inkluzi a výstupy empirické části DP tedy není možné bezpečně zevšeobecňovat. S vědomím tohoto omezení, daného nemožností uskutečnit šetření s pomocí sofistikovanější výběrové metodiky, pak také budeme interpretovat zjištěné údaje.

11.1 Deskriptivní statistika výzkumného souboru

Charakteristiky souboru učitelů

Soubor respondentů tvořily tři skupiny učitelů ZŠ (prvního a druhého stupně) a SŠ České republiky s věkovým průměrem 44 let. V souboru respondentů převažovaly ženy v poměru 64/6 (91%).

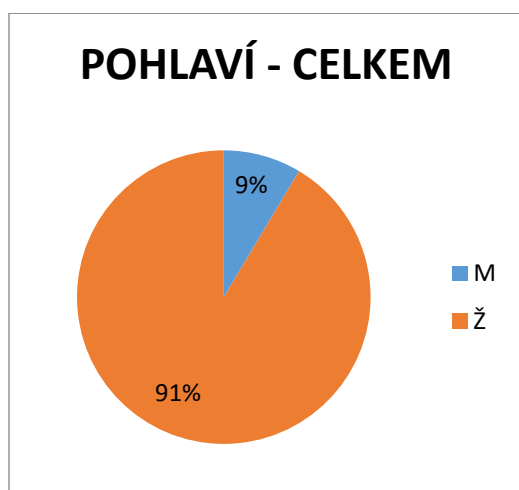
Sledujeme u nich tyto základní charakteristiky:

- četnost zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů ČR
- věk
- pohlaví
- působení na 1. stupni ZŠ, na 2. stupni ZŠ, nebo na SŠ

Grafy a tabulky uvádějí zastoupení daných charakteristik nejdříve v celém vzorku, posléze po jednotlivých fázích.

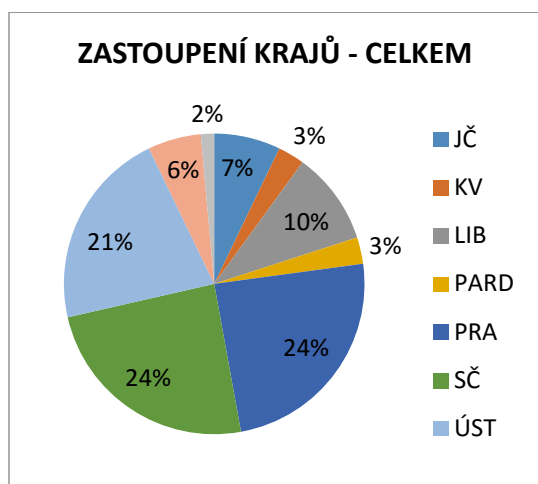
Popisná statistika celkového souboru:

Z celkového počtu 70 respondentů bylo 64 žen a 6 mužů.



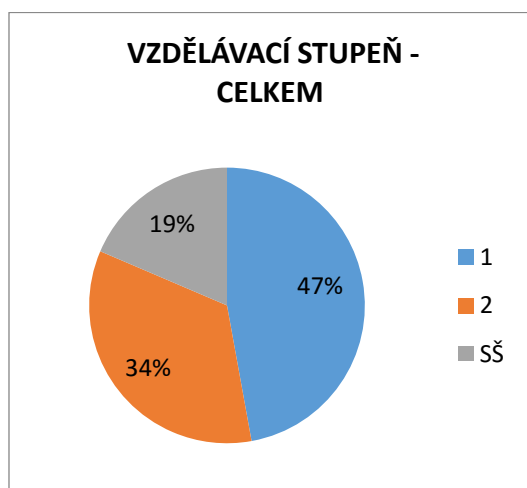
Graf 1: Přehled zastoupení respondentů podle pohlaví.

Následující graf znázorňuje složení vzorku podle krajů:



Graf 2: Přehled zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů ČR.

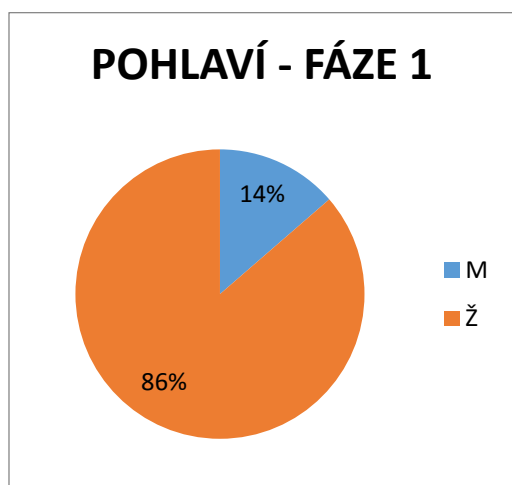
Následuje přehled zastoupení respondentů ve vzorku podle vzdělávacího stupně, kde vyučují:



Graf 3: Přehled zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně.

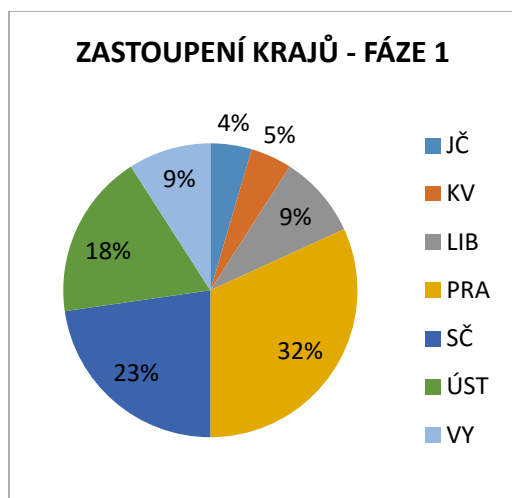
Popisná statistika souboru – Fáze 1

Průměrný věk v této skupině byl 42 let, vzorek tvořilo 19 žen a 3 muži.



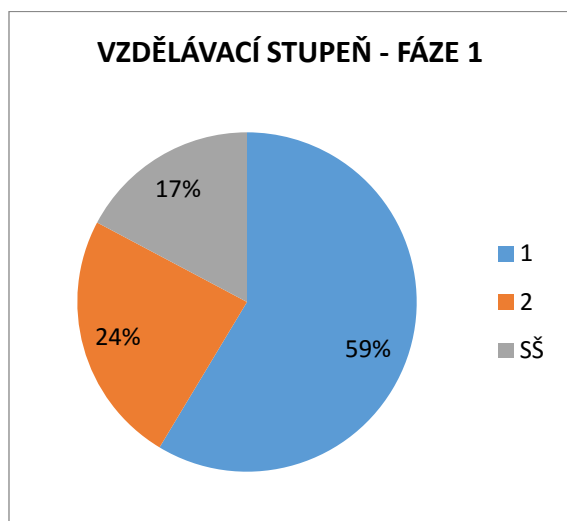
Graf 4: Přehled zastoupení respondentů podle pohlaví – Fáze 1.

Následuje graf, znázorňující složení vzorku podle krajů:



Graf 5: Přehled zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů ČR.

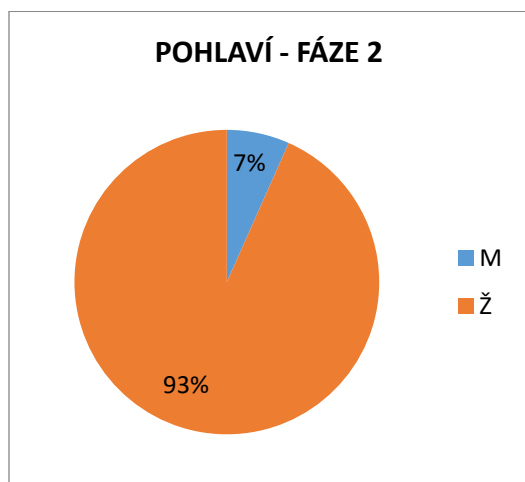
Níže je znázorněno zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně, na kterém působí:



Graf 6: Přehled zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně – Fáze 1

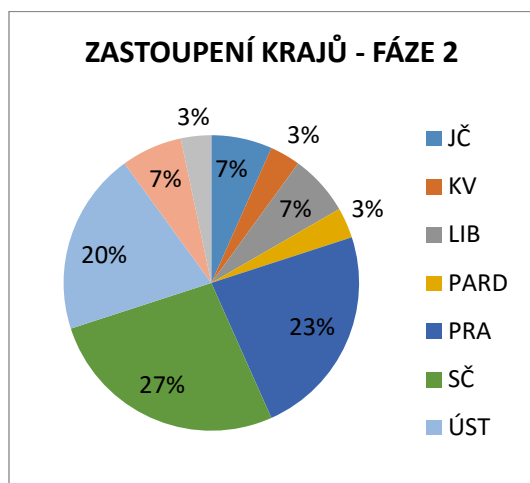
Popisná statistika souboru – Fáze 2

Průměrný věk v této skupině byl 45 let, žen bylo 28, muži 2 (viz Graf 7).



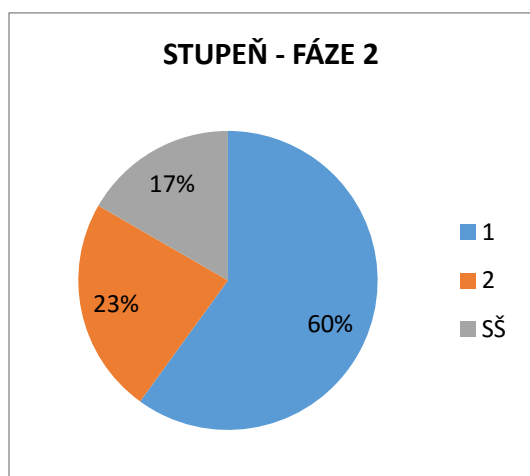
Graf 7: Přehled zastoupení respondentů podle pohlaví – fáze 2.

Následuje opět zastoupení jednotlivých krajů ve vzorku:



Graf 8: Přehled zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů ČR – Fáze 2.

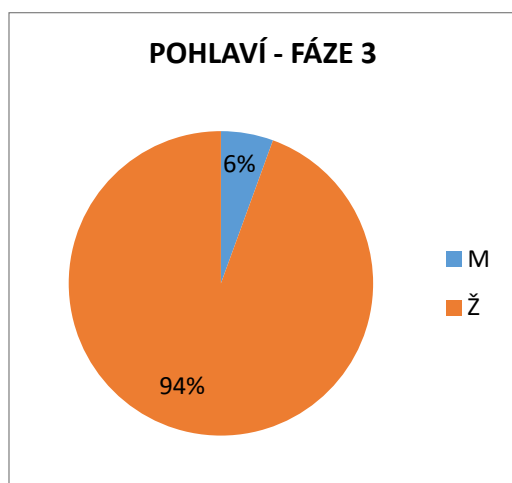
Níže je znázorněno zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně, na kterém působí:



Graf 9: Přehled zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně – Fáze 2.

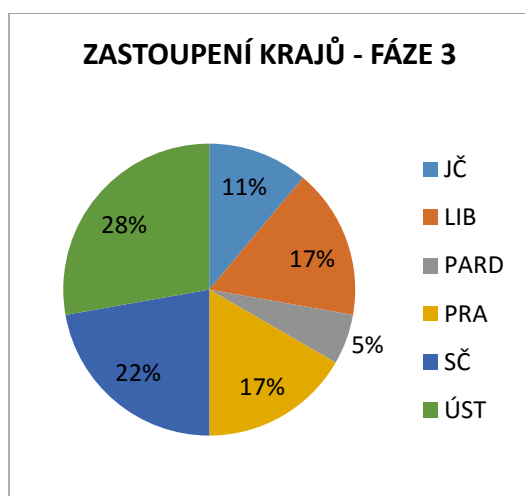
Popisná statistika souboru – Fáze 3

Průměrný věk v této skupině byl 46 let, žen zde bylo 17, muž 1.



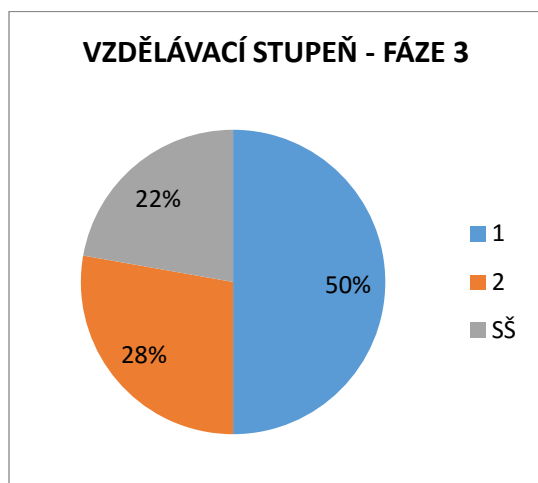
Graf 10: Přehled zastoupení respondentů podle pohlaví - Fáze 3

V Grafu 11 je prezentováno zastoupení respondentů podle krajů:



Graf 11: Přehled zastoupení respondentů podle jednotlivých krajů ČR – Fáze 3.

Složení vzorku podle vzdělávacího stupně vyjadřuje následující graf:



Graf 12: Přehled zastoupení respondentů podle vzdělávacího stupně – Fáze 3

12 Sběr dat a harmonogram postupu

Strategie výzkumu a časový harmonogram byly následující:

12.1 Předvýzkum

Duben – Květen 2015

- a) Individuální rozhovory na téma využitelnost ZV s učiteli, speciálními pedagogy, ředitelem ZŠ V Zahrádkách, Praha 3, PaedDr. Stanislavem Šeblem a s ředitelem ZŠ Londýnská, Mgr. Martinem Ševčíkem, školní psychologkou ZŠ v Kunraticích, PhDr. Kateřinou Fořtovou, PhDr. Janou Zapletalovou, náměstkyní sekce pro Pedagogicko-psychologické poradenství a psychologkou, ředitelkou Národního institutu pro děti a rodinu, PhDr. Terezií Pumovou, Dis.
- b) V rámci malé expertní skupiny (týmu, složeného ze školního psychologa, výchovného poradce a učitelky) provedlo třídění náhodně sebraných 30-ti anonymizovaných ZV na „dobře či nejvíce využitelné“, „standardně využitelné“ a „ málo využitelné“, byly popsány obecné charakteristiky každé ze tří skupin a vybral se typický zástupce – prototyp (ZV1 – nejvíce využitelné, ZV2 – standardní a ZV3 – málo využitelné, viz Příloha I - III).

12.2 Fáze 1

Červen 2015

a) V předvýzkumu vybrané tři prototypy (ZV1 – nejvíce využitelné, ZV2 – standardní a ZV3 – málo využitelné) byly předloženy k posouzení expertní skupině 30 respondentů, kteří byli požádáni, aby si ZV přečetli a každou označili číslem 1-3 podle stupně jejich využitelnosti. Výsledky se okamžitě vyhodnotily a potvrdily se závěry expertní skupiny z předvýzkumu. Respondenti v prvním kroku pracovali individuálně (každý sám za sebe) a v druhém kroku mohli své známkování korigovat dle zveřejněných výsledků a v krátké diskusi se shodnout na pořadí ZV podle využitelnosti.

b) Poté se jednoduchým způsobem analyzoval text ZV1 (nejvíce využitelné), ZV2 a ZV3 (nejméně využitelné) tím způsobem, že respondenti měli za úkol **škrtnout** vše, co je v textu **nadbytečné**, **vlnovkou podtrhnout** vše, **čemu nerozumí** a **rovnou čarou** vše, co je pro ně z hlediska přípravy IVP či pedagogické intervence **klíčové**. V závěru měli možnost ZV písemně okomentovat a případně zdůvodnit své „opravy“.

12.3 Fáze 2

Září 2015

Tato fáze již probíhala s druhou expertní skupinou respondentů (opět účastníků kurzu výchovných poradců v počtu 30). Vybraná ZV1 byla předložena skupině respondentů, ti byli požádáni, aby se s ní seznámili. Poté jim byl zadán Dotazník1: **Využitelnost ZV**.

Nad dotazníkem se posléze vedl polostrukturovaný rozhovor v rámci menších skupinek, kdy se doplňovaly a upřeshňovaly odpovědi k jednotlivým položkám. Odpovědi byly analyzovány kvalitativně s pomocí metody otevřeného kódování a následně sestaveny (definovány) tematické kategorie. Zjištěné výsledky jsou prezentovány v kapitole Analýza dat.

12.3 Fáze 3

Leden 2016

Na základě předložené ZV (kterou si respondenti v 1. fázi zvolili jako dobře využitelnou) byl provedeno ověření reálné využitelnosti ZV1, kdy podle ní měli účastníci za úkol vypracovat návrh IVP, či výčet PO (viz Dotazník 2/ Příloha V). Výstupy jsou opět analyzovány

kvalitativně s pomocí metody otevřeného kódování, seskupeny do sémanticky konzistentních kategorií a prezentovány v kapitole Analýza dat/ Fáze 3.

13 Analýza dat

Následuje prezentace a analýza dat dle jednotlivých fází výzkumu.

13.1 Shrnutí z předvýzkumu

Z rozhovorů v předvýzkumu vyplynula tyto informace (volně parafrázováno na základě pořízených poznámek se souhlasem autorů):

- Funkci ZV by měly převzít Doporučení PO, v součinnosti s Katalogy PO. Těžiště práce by se mělo přenést přímo do škol, každá škola by měla mít vlastního psychologa a speciálního pedagoga, jejichž úlohou je podpora učitele a zajištění efektivní implementace PO (Ševčík, 2015, ústní sdělení).
- Využitelná je pro definovaný účel pouze ZV od poradenského psychologa ze ŠPZ, nikoli ZV z klinického pracoviště. Takto je potřeba předmět zúžit (Šefl, 2015, ústní sdělení).
- Učitelé často nedostatečně ovládají pojmový aparát, je potřeba podporovat a motivovat jejich další vzdělávání a současně jazyk ZV (Doporučení) přizpůsobit aktuální úrovni odborných kompetencí učitelů. Katalogy PO nemohou plně nahradit ZV, často jsou v nich PO formulována vágně. Je potřeba rozvíjet a sjednocovat pojmový aparát v řadách učitelů i školních psychologů v oblasti speciální pedagogiky, didaktiky předmětů, metodik náprav a inkluzivního vyučování (Zapletalová, 2015, ústní sdělení).

Tyto informace byly zohledněny při tvorbě výzkumného designu, konkrétně při tvorbě Dotazníku1 (viz Příloha IV), použitého ve Fázi 2, kde se položka 13 a 14 přímo zaměřuje na mapování a predikci toho, zda změna legislativy (viz vyhláška 27/2016) neochudí učitele o důležité zdroje informací (např. o některá anamnestická data a dojmy či nuance, doplňující kontext „mezi řádky“).

Zároveň díky předvýzkumu vznikl nápad, ověřit ve Fázi 3 Využitelnost ZV vybrané expertní skupinou, tím, že na jejím základě budou respondenti navrhovat IVP (PO), čímž zároveň získáme informaci o „jejich“ jazyku v této oblasti a porovnat, nakolik se liší či shoduje s „jazykem“ užívaným psychology – autory ZV.

13.2 Analýza dat z Fáze 1

Charakteristika ZV1:

Pedagogicko-psychologická ZV zpracovaná pedagogickým psychologem – speciálním pedagogem v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (nyní NÚV - zajišťuje metodickou podporu PPP v ČR), vypracovaná dle aktuálně (2008) doporučené metodiky, zahrnuje i prvky principů dynamické diagnostiky. Součástí ZV jsou i Podklady k IVP, zahrnující seznam doporučených PO. (viz Příloha I).

Následují výstupy z analýz získaných dat.

Respondenti oceňovali zejména tyto přednosti ZV1:²²

- *Obsahuje konkrétní metodická a výchovná doporučení a návrh IVP.*
- *ZV se zaměřuje na silné a pozitivní stránky dítěte a kompenzační mechanismy.*
- *ZV analyzuje profil kognitivních funkcí, nikoli jen celkovou úroveň (umožňuje lepší pochopení důvodů potíží a důsledků, které lze očekávat).*
- *ZV je zaměřená na učitele a vzdělávací proces (je patrná zkušenost pisatele se školní praxí).*
- *Je patrná alespoň snaha o kompatibilní jazyk a eliminaci nadbytečné terminologie.*

Respondenti kritizovali zejména tyto nedostatky ZV1:

- *V podkladech pro IVP se objevuje „žákyně“ místo „žák“ – VP negativně hodnotili použití předpřipravené šablony.*
- *Obsahuje gramatické chyby.*

Respondenti v ZV1 nejčastěji nerozuměli následujícím pojmům a formulacím:

Taktilní podněty (návčik měkčení hlásek) 2²³

²² Citované či parafrázované odpovědi jsou psané kurzívou.

²³ Číslo vyjadřuje frekvenci těchto odpovědí, pokud se vyskytla více než jednou.

Multisenzoriální přístup 2

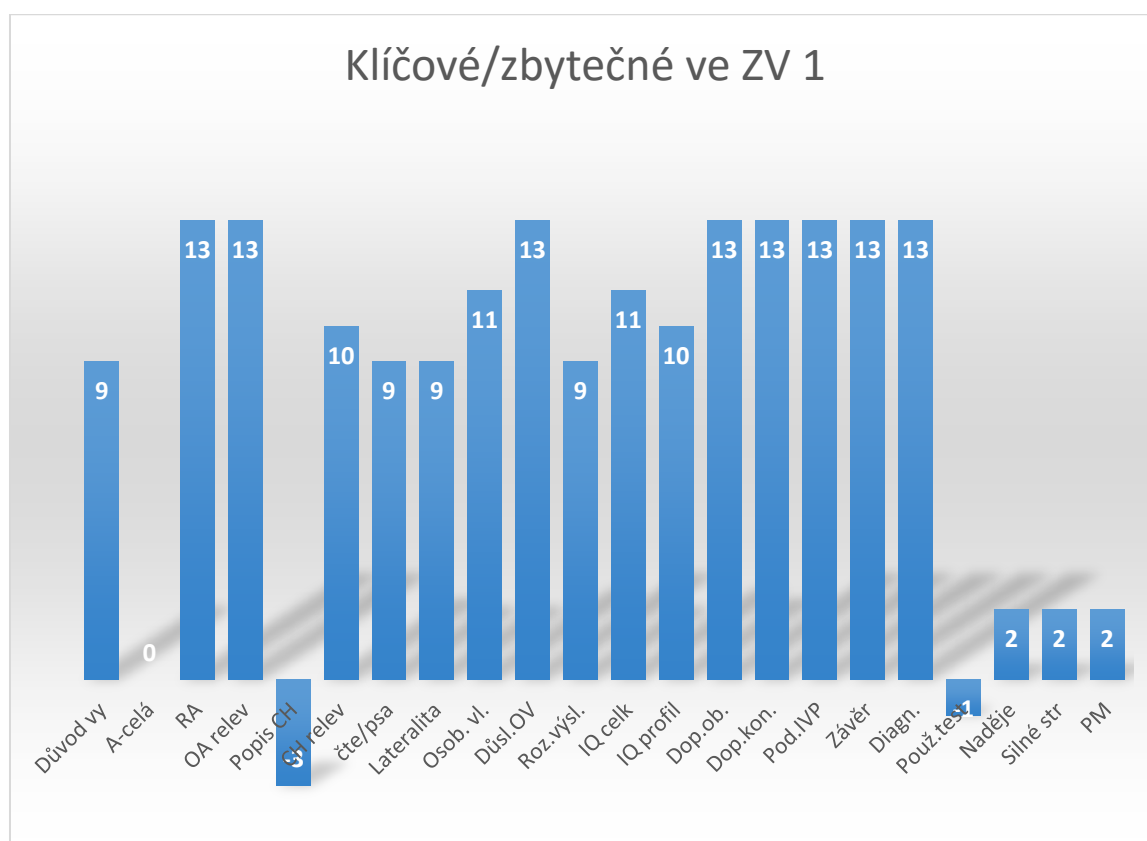
Mohou se vyskytnout potíže s dodržováním hranic.

Po kognitivní stránce se předpoklady v neverbální oblasti pohybují v pásmu průměru při evidentně velmi dobré schopnosti divergentního myšlení.

Využití bzučáku, nebo spojený s pohybem celého těla (návčik délek hlásek).

Volit tematicky rozvoj jazyka (rozvoj slovní zásoby dle tematických celků).

Analýza dat ve Fázi 1 probíhala tak, že respondenty podtržené (vlnovkou či rovnou čarou) či škrtnuté pasáže ZV byly označeny kódem a (s pomocí metody otevřeného kódování) seskupeny do významových kategorií, přičemž byla zaznamenávána četnost spontánního výskytu jednotlivých kategorií. Pro jednotlivé ZV pak byl proveden grafický součet - od kladných hodnot – tedy četností odpovědí, které položku označují za klíčovou, byly odečteny četnosti odpovědí, označující položku, či pasáž ZV za zbytečnou, redundantní. Výsledek je vyjádřen v následujících grafech 13-16:



Graf 13: Klíčové a zbytečné informace v ZV1. Čím vyšší kladné hodnoty položka nabývá, tím více respondentů ji označilo za klíčovou a naopak, záporné hodnoty znamenají redundanci, irelevanci. Pokud jednu položku někteří respondenti podtrhli jako klíčovou (nabývá kladných hodnot) a jiní ji škrtnli (záporné hodnoty), dosažené četnosti se odečítají.

Vysvětlivky ke Grafům 13 – 16:

Důvod vy – Důvod vyšetření

A-celá – Anamnéza celá, včetně irelevantních informací (kojení, toaletní trénink, atd.)

RA – Rodinná anamnéza (relevantní informace, vztah k řešenému problému, zázemí)

OA relev – Osobní anamnéza (relevantní informace, vztahující se k problému)

Popis CH – Popis chování v průběhu vyšetření (kompletní, včetně irelevantních)

CH relev – Popis chování v průběhu vyšetření (relevantní informace, souvislost se zakázkou)

Čte/psa – Úroveň čtení a psaní, detekce SPU, Sociokult. handicapu

Lateralita – vyšetření lateralit (ruka – oko), vazba k SPU

Osob. vl. – manifestní osobnostní rysy dítěte, vztah k sociabilitě, motivovatelnosti

Důsl.OV – Předpokládané důsledky osobnostních vlastností na vzdělávání a výchovu dítěte

Roz.výsl. – rozbor výsledků v jednotlivých typech úloh (kvalitativní analýza, dynamická diagnostika, hypotézy o metakognitivních procesech a heuristických strategiích dítěte)

IQ celk – celková úroveň kognitivních schopností (IQ skóre či pásmo)

IQ profil – rozložení úrovně jednotlivých poznávacích funkcí (a jejich významné nerovnoměrnosti, poukazující na specifická oslabení, SPU, deprivací, sensorické funkce)

Dop.ob. – legislativní opatření, forma zařazení žáka do vzdělávacího systému, typ přístupu

Dop.kon. – konkrétní metodické a nápravné (reedukační) postupy, principy, preferovaná sensorická modalita, styl učení, metakognitivní funkce, epistemologie, tj. vztah k praxi

Pod.IVP – Podklady k IVP či PO - ještě specifičtější vymezení Dop. kon., pro jednotlivé předměty, zahrnují specifikaci pro jednotlivé předměty, způsoby hodnocení a motivování žáka, úpravy vzděl. plánu v návaznosti na kurikulum, doporučení a úkoly pro rodiče (zahrnuje Dop.kon.).

Závěr – Jasně stanovisko na základě diagnostiky, částečně se překrývá s Diagnózou, ovšem nemusí ji obsahovat v explicitní formě

Diagn. – Stanovení diagnózy, SPU (CH). Součástí Závěru, zde je míněno explicitní vyjádření podle MKN-10

Použ.test. - Specifikace použitého diagnostického nástroje

Naděje – Vyjádření pozitivní perspektivy, dodání motivace psychologem, (Pygmalion efekt)

Silné str – Souvisí s Nadějí, podpora pozitivního sebehodnocení dítěte, motivace, podpora vztahu s rodičem či učitelem

PM tem. - Psychomotorické tempo

Kresba – rozbor kresby, vývojová úroveň, diagnosticky významné znaky (organicita, MR, deprese, agrese, fantazie, kreativita, sebezpojetí atd.)

Logopedie – úroveň řeči z hlediska výslovnosti, plynulosti, fluence, lexikální a stylistické úrovně

Sebeobsluha – úroveň praktických dovedností, samostatnosti, může a nemusí být součástí anamnézy či popisu chování během vyšetření.

Charakteristika ZV2:

3 stránková, podrobná ZV, vypracovaná klinickým psychologem, používá ve značné míře odborný jazyk, zahrnuje detailní a ucelené informace z osobní i rodinné anamnézy, podrobný popis chování během vyšetření, výsledky z klinických i psychometrických diagnostických metod, včetně speciálně – pedagogického vyšetření, Závěr s diagnózou (ADHD) s předpokladem rozvoje SPU. Doporučení pro školu jsou pouze obecná, s dodatkem, že podrobnější PO budou probrány s rodiči. (viz Příloha II).

Respondenti oceňovali zejména tyto přednosti ZV2:

- *Je podrobná (pro některé až příliš).*
- *Je patrná snaha popsat osobnost a subjektivní potíže dítěte, pochopit dítě, být na jeho straně.*

Respondenti kritizovali zejména tyto nedostatky ZV2:

- *ZV má nejasnou strukturu (prolínají se části) a vzhledem k tomu je obtížné se v ní orientovat.*
- *ZV je zahlcující, velmi obsažná, redundantní a obsahuje zbytečně podrobnou anamnézu (irelevantní údaje, až za hranici ochrany soukromí).*
- *ZV obsahuje irelevantní informace v popisu chování (často není patrný vztah k problému).*
- *ZV popisuje věci, které učitelé sami vidí ve škole.*
- *V ZV chybí Doporučení k integraci.*
- *V ZV chybí Konkrétní doporučení a návrh IVP či PO.*
- *Je patrná občasná stylistická neobratnost pisatele, „jazykové kutilství“.*
- *Formulace jsou nejednoznačné.*
- *Je zde vysoká míra odborné terminologie.*

Respondenti v ZV2 nejčastěji nerozuměli následujícím pojmům a formulacím:

Anxiozita 3

Dysthimie 4

Explozivita 3

Diskrepance 4

WISC III 3

Kresba s typickými organickými rysy – způsob vedení čar, vybarvování 2

Bez zátěže (RA)

Úroveň intelektuálních schopností v průměru, s významnou diskrepancí verbální (nadprůměr) a názorové (hranice průměru a podprůměr) oblasti.

Zpracování komplexní názorové situace

Analyticko syntetické zpracování názorové situace jak s využitím předlohy, tak na základě vlastní představivosti

Obtíže a nerovnoměrnosti v názorové oblasti

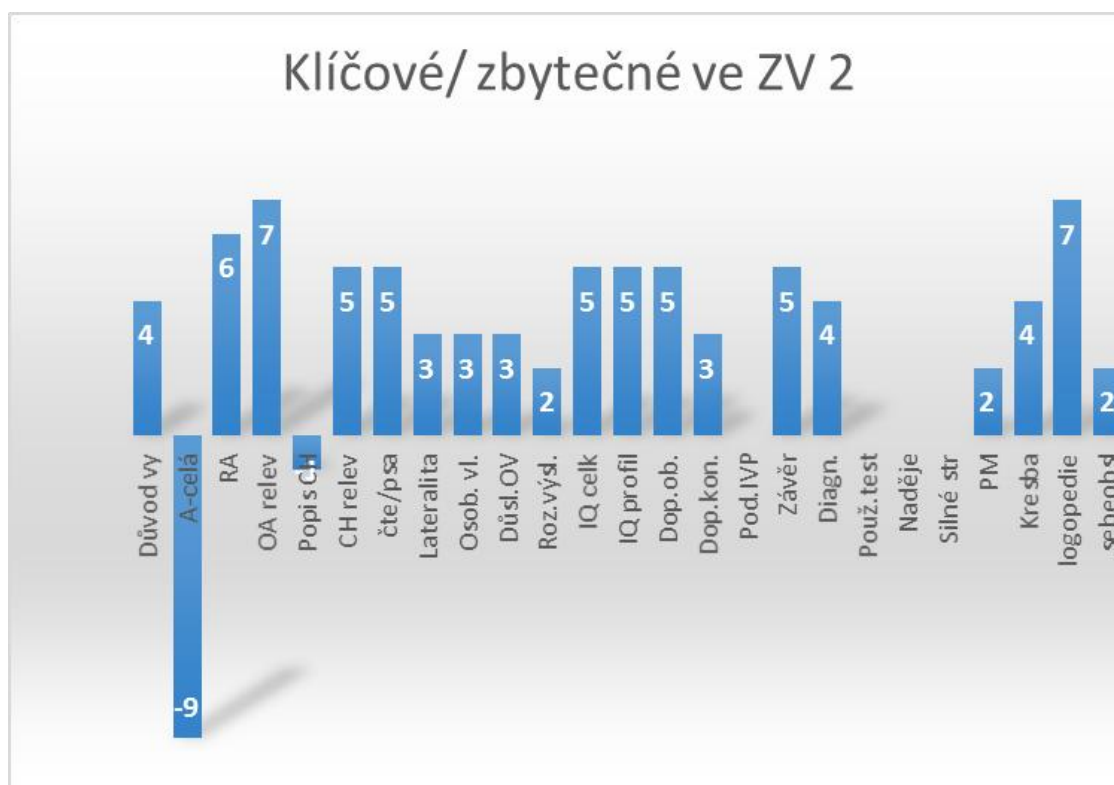
Symptomatologie oslabení percepčních, kognitivních a motorických oblastí

Menší stabilita a podpora explozivity

*Doporučuji neurologické vyšetření + EEG – na základě i těchto výsledků vhodnost
nápravných terapií, neboť s ohledem na LMD (ADHD) + řadu oslabení chlapec přetěžován,
jeho CNS pracuje nevýhodně a vyvíjením zvýšeného úsilí tam, kde to není potřeba a i to
zvyšuje jeho explozivitu a eventuální nepohodu. Je potřeba si uvědomit, že tímto způsobem se
Patrik přetěžuje dlouhodobě, už od MŠ.*

*Při školní práci je velmi důležité, aby se s dítětem pracovalo jako s dítětem zdravotně
postiženým a integrovaným do běžné třídy (zatím na bázi LMD - ADHD) – tedy s pomocí
pedagogické taktiky, vyššího individuálního přístupu a vedení. (Co je míněno tou tajemnou
„pedagogickou taktikou“?)*

Grafické vyjádření četností zaznamenaných odpovědí pro ZV2 zahrnuje následující graf:



Graf 14: Klíčové a zbytečné informace v ZV2. Kladné hodnoty vyjadřují, kolik respondentů položku v textu označilo za klíčovou, záporné hodnoty znázorňují, kolik respondentů položku škrtnlo coby zbytečnou.

Charakteristika ZV3:

Stručná ZV z PPP (1 strana, využívající běžný psychologický žargon bez latinské terminologie, zahrnující Důvod k vyšetření, Popis chování během vyšetření, Popis profilu kognitivních schopností, Závěr s diagnózou, Doporučení k integraci a stručné, spíše obecnější Doporučení PO (5 vět). ZV je doplněná o ZV klinického psychologa, integrující závěry neurologa (diagnostikována ADHD). Jedná se o stručnou ZV (1 strana heslovitě), využívající odborný žargon včetně latinské terminologie, obsahující Důvod vyšetření, poměrně podrobnou osobní a rodinnou anamnézu, výčet administrovaných testů včetně výsledků a Závěr (více viz Příloha III).

Respondenti oceňovali zejména tyto přednosti ZV3:

- *Vyjádření, že nelze stanovit prognózu a je třeba dítě dále sledovat.*
- *Jasná formulace o nerovnováze kognitivních schopností v oblasti názorové a verbální. Povšimnutí si zkřížené laterality a přecvičovaného leváctví.*
- *Pozornost věnovaná psychickému stavu dítěte a sebepojetí.*

- *Evidentně dobré diagnostické „oko“, ale neschopnost zprostředkovat závěry laikovi.*
- *Zajímavé informace z RA (sourozenecké konstelace).*

Respondenti kritizovali zejména tyto nedostatky ZV3:

- *Přílišná stručnost.*
- *Klinický jazyk, zkratky.*
- *Doporučení - velmi obecná, vágní, dle šablony.*
- *Celkově působí ZV obecně, stroze, rutinizovaně, povrchně, jako by jí dítě bylo lhostejné. Odosobněnost (snaha o „objektivitu“, která je zde ovšem na škodu“). Je těžké si představit konkrétní, živé dítě.*
- *Konstatuje stav bez naznačení kauzálních souvislostí, nenabízí řešení, konkrétní intervence. Odborníci se vzájemně na sebe odvolávají a přehazují zodpovědnost za navržení konkrétní a adekvátní intervence.*
- *Část z PPP je vlastně jen potvrzení toho, co už ve škole vědí, rady skoro žádné.*
- *Pro VP zřejmě nejméně použitelná ZV.*
- *Špatná gramatika.*
- *Zcela chybí konkrétní doporučení.*
- *Chybí podklady pro IVP.*

Respondenti v ZV3 nejčastěji nerozuměli následujícím pojmům a formulacím:

- *ROR – protokol patognomický, opakované selhávání (tab. VI, X). Celkem pouze 9 odpovědí, žádné „B“, žádné „Fb“. Zúžené pole prožívání psychických procesů, reakční doba prodloužena, snížena schopnost řídit se principem reality. 8*
- *PDW IQ 100, VIQ 81, NIQ 122! (a to by stálo za rozbor) 3*
- *Zajíček – ČQ 89*
- *V prospěchu a v chování má relativní problémy s prvoukou (nespecifikace, stylistická neobratnost)*
- *Rukopis zvrácený (míněň opačný sklon?)*
- *Otec spáchal T. S.*
- *Otec (překlep)*

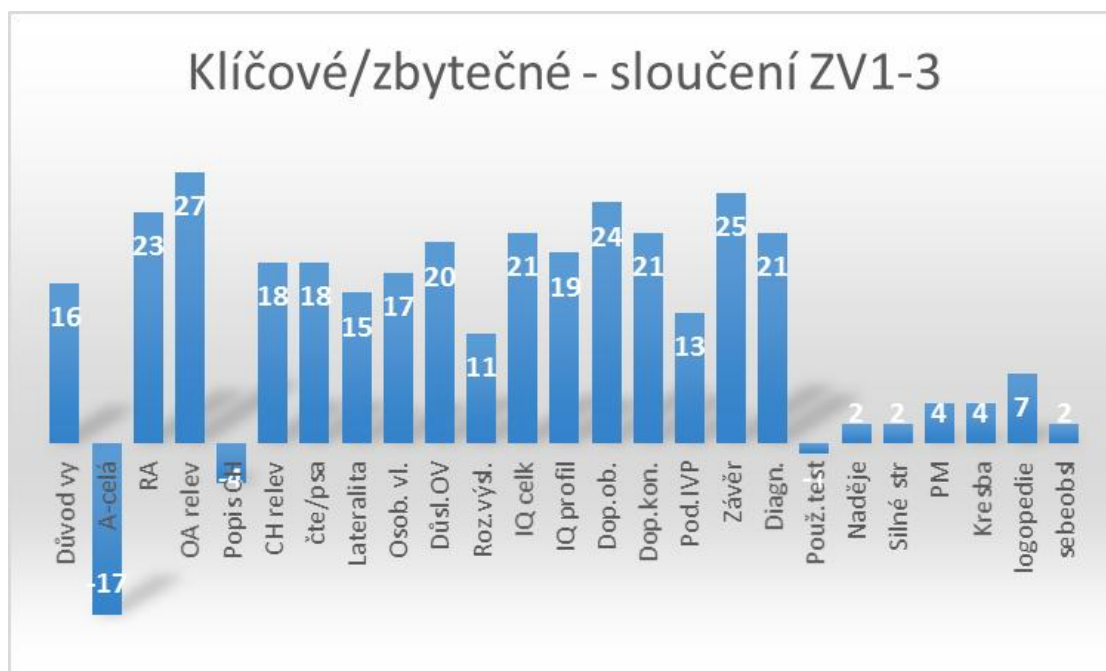
Grafické vyjádření četností zaznamenaných odpovědí pro ZV3 zahrnuje následující graf:



Graf 15: Klíčové a zbytečné informace v ZV3.

V grafech 1-3 může hypoteticky každá škála nabývat hodnot +13 až -13, ve sloučeném grafu lze mohou škály dosahovat hodnot +39 až -39, ovšem zaznamenávány byly jen spontánně komentované výskyty jevu. Proto je logické, že s odlišností předložené ZV se mění i rejstřík komentovaných položek. Některá ZV totiž danou položku (např. návrh IVP či logopedické charakteristiky, rozbor kresby, sebeobsluhu) vzhledem k povaze zakázky a stylu pisatele vůbec neobsahovala.

Grafické vyjádření celkových četností zaznamenaných odpovědí pro ZV1-3 zahrnuje následující graf:



Graf 15: Klíčové a zbytečné informace v ZV1-3.

Shrnutí výstupů z Fáze 1:

Expertní skupina respondentů vybrala jako nejvyužitelnější ZV1, která důsledněji než ostatní popisuje proces vyšetření, potažmo učení a zároveň obsahuje nejpropracovanější a nejkonkrétnější Doporučení PO.

Zároveň v komentářích k výběru respondenti nejčastěji zdůrazňovali právě **důležitost Doporučení**. Ideálně **konkrétních**, ještě lépe rovnou ve **formě návrhu IVP**, ovšem přinejmenším jakýchkoliv. (V grafu je nutno vzít jako ukazatel součet Doporučení obecných, Doporučení konkrétních a IVP). Učitel (VP) se přizpůsobí ZV, která je k dispozici, je zvyklý na různé formy ZV a různou míru konkrétnosti doporučení. Pokud nejsou k dispozici doporučení konkrétní, spokojí se alespoň s doporučeními obecnými (alespoň se něčeho zachytit). Ale znamená to pro něj více práce a vyžaduje určitou míru zkušeností či metodické podpory. Velmi často byla zmiňována důležitost (a časté chybění) relevantních informací o rodině a doporučení (úkoly) pro rodinu.

Důležitá pro využitelnost ZV je **anamnéza**, ovšem pouze **relevantní údaje**, tedy ty, které přímo souvisí se zakázkou a pomáhají porozumět zdroji potíží dítěte, interpretovat výsledky vyšetření (z pedagogického hlediska), respektive porozumět jim v souvislostech, případně **informace o rodině** a její funkčnosti (nakolik je možné počítat s její spoluprací a podporou dítěte). Naopak detailní a irelevantní údaje z anamnézy učitele zatěžují a zdržují. **Čím více je**

ZV nesrozumitelná či nevyužitelná, **tím spíše učitel (VP) rezignuje na detailní porozumění a omezí se pouze na Závěr** vyšetření a formální náležitosti (legislativní podklady k čerpání zvýšeného normativu, případně AP), ze kterého pak svépomocně odvozuje intervenci.

13.3 Analýza dat z Fáze 2

Výstupem z dotazníkového šetření je soubor charakteristik, které ovlivňují využitelnost ZV a četnost jejich spontánního výskytu, jde tedy o formu diskursivní analýzy (Vašát, 2008), zkoumající, které aspekty (a přibližně jak silně) sytí vlastnost ZV, námi označenou jako „Využitelnost“ a jak jsou tyto aspekty pojmenovávány v terminologii učitelů. V konceptu Využitelnost se mísí aspekty obsahové a formální a zároveň mezi učiteli existuje velká variabilita v chápání a používání terminologie, pojmy se překrývají atd., občas je zřejmé, že termínem byl myšlen jiný pojem (pedagogický či psychologický), proto byla použita analýza kvalitativní a to zvlášť pro formální a zvlášť pro obsahové parametry; byla sledována i frekvence daného typu odpovědi.

Z analýzy dat vyplynula následující zjištění:

- Za **nejklíčovější** (pro 24 z 30 respondentů) jsou ve ZV z hlediska další pedagogické intervence **Konkrétní doporučení PO** (slovy respondentů metody, návody, postupy, nápady, „Jak s dítětem zacházet, jak jej hodnotit, motivovat, úkolovat, na co se při práci s ním zaměřit“, podklady pro IVP).
- **18 z 30** respondentů za klíčové považuje stanovení **Diagnózy** (Jasný závěr, stanovení SPU a vzdělávacích možností).

Další nejčastěji jmenované klíčové údaje byly:

- Rodinná anamnéza **5²⁴** (sociální situace, výchova, sourozenci, styl výchovy)
- Doporučení pro rodiče **4**
- Profil (úroveň, struktura, vyváženost), dále hodnocení dovedností, schopností, nadání **4**
- Celková rozumová úroveň **3**
- Vyjádření, zda škola má či nemá nárok na zvýšený normativ **2**
- Anamnéza (stručná, podstatné informace, související se zakázkou) **2**

²⁴ Frekvence odpovědi

- Postavení dítěte v kolektivu, schopnost sociální adaptability **2**
- Důvod vyšetření **2**
- Výrazné rysy osobnosti žáka
- Průběh a výsledky vyšetření – pouze relevantní a srozumitelné informace, nikoli heslovitě, zkratkovitě napsané
- Návrhy na PO v předmětech, které nejsou považovány za hlavní

Nejčastěji (12 ze 30) respondenti v ZV **postrádají konkrétní doporučení** (opatření na **konkrétní** dítě, více návrhů na konkrétní formy nápravy a konkretizaci postupů pro jednotlivé předměty, přičemž by přivítali **rozlišování podstatných a nepodstatných** doporučení (2 z 30). Dále respondenti v ZV postrádají:

- Doporučenou literaturu a odkazy **2**
- Jednoznačnou diagnózu
- Údaje z rodinné anamnézy a rady, jak spolupracovat s rodinou, včetně doporučení pro rodiče
- Pravdivost
- Vymezení rozsahu zátěže
- Rady, jak se zachovat ve vypjatých situacích

Z hlediska dalšího využití ZV pro návrh PO či IVP jsou dle respondentů **klíčové tyto části ZV** dle tradičního členění (hodnoceno na 3 stupňové škále, kdy: 1 = vůbec nepotřebuji a nezajímá mě, 2 = zajímavé, ale nepodstatné, 3 = klíčové, seřazeno dle vnímané důležitosti):

1. **Konkrétní doporučení PO** (2,96)
2. Závěr (2,76)
3. Profil a celková úroveň kognitivních schopností (obojí 2,73)
4. Obecná doporučení (2,63)
5. Anamnéza (2,33)
6. Popis chování (2,00)

Respondenti své odpovědi doplňovali takto:

Údaje z anamnézy jsou cenné zejména v anonymním prostředí velkých a městských škol, na vesnici jsou většinou tyto údaje známé.

Chování v průběhu vyšetření nemusí mít pro učitele velkou výpovědní hodnotu, liší se od chování dítěte ve škole, neboť jde o neznámou situaci. Navíc vyšetření je specifická situace – jeden dospělý se věnuje jednomu dítěti, ve třídě je situace zcela jiná. Většinou popis v ZV odpovídá zkušenosti učitele, když si s dítětem sedne sám mimo třídu.

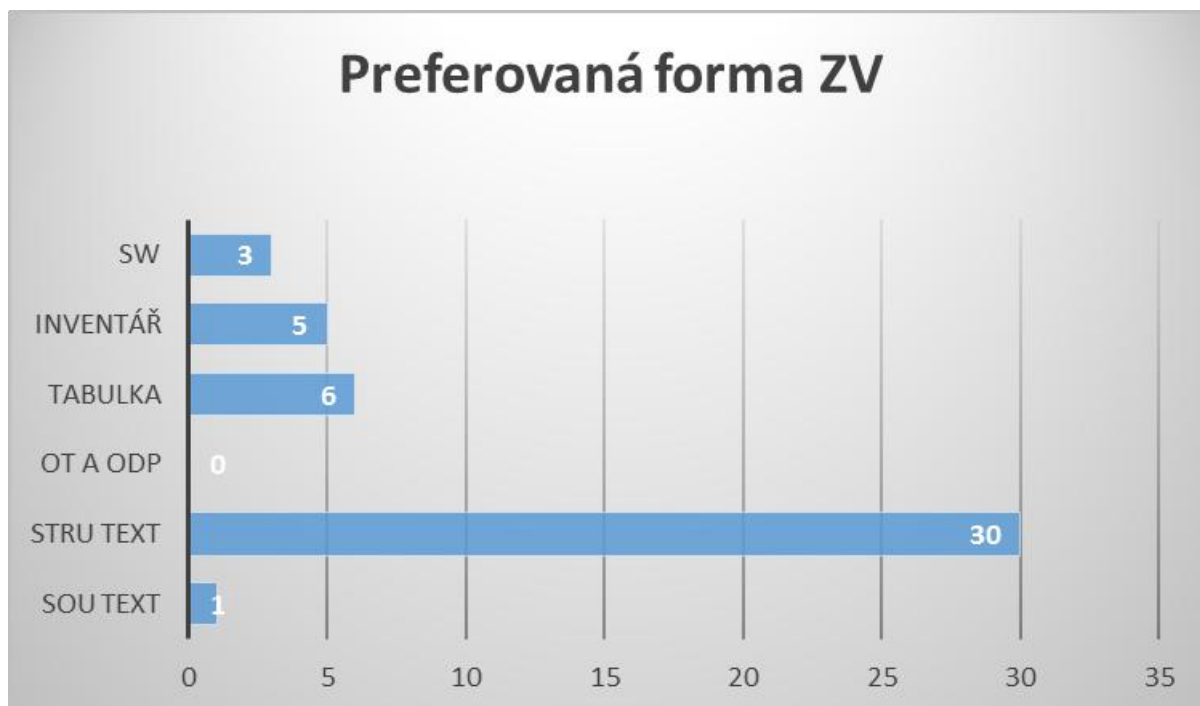
Rozbor výsledků v jednotlivých úlohách je užitečný z hlediska pedagogické nápravy, může ukázat, na co se zaměřit apod.

Celková rozumová úroveň, intelektové pásmo, IQ skór většinou hodně vypovídá o dítěti, je cenným zdrojem informací zejména pro méně zkušeného učitele. Zkušený učitel většinou už předem schopnosti dítěte odhadne.

Preferovaná forma ZV

30 z 30 respondentů preferuje ZV ve formě **jasně strukturovaný textu**, 6 respondentů by volilo nějaký typ přehledné tabulky, 5 respondentům by vyhovovala ZV ve formě inventáře, k SW aplikaci by se přiklonili 3 respondenti a pouze 1 respondent by uvítal ZV jako souvislý text. Žádný z respondentů by neměl zájem o ZV sestavenou z otázek a odpovědí. V každém případě by však text ZV měl být **individualizovaný pro konkrétní dítě**, nikoli pouze přizpůsobenou šablonou.

Preference ohledně formy (formátu) ZV jsou prezentovány v následujícím grafu:



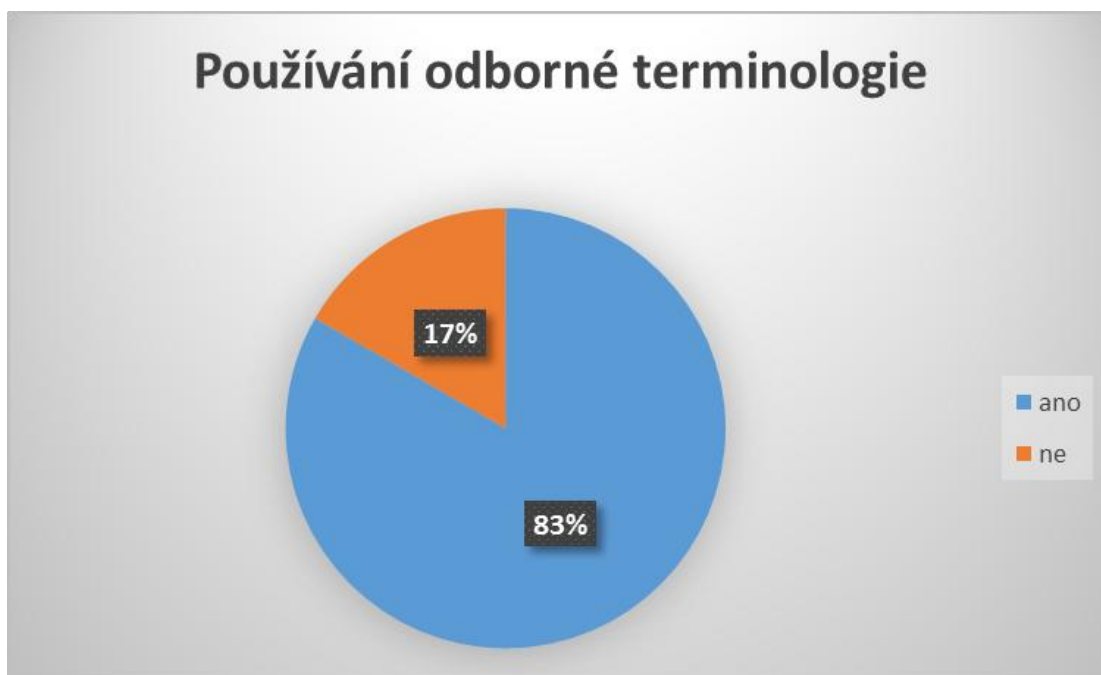
Graf 16: Respondenti mohli volit více variant. Jasně nejvíce preferovanou formou byl **strukturovaný text**, VP volbu komentovali s tím, že **souvislý text bez jasné struktury učitele zdržuje a zatěžuje**.

Forma otázek a odpovědí se ukázala (oproti zjištěním Vendela, 2014) jako **nejméně preferovaná**, stejně jako respondenti nepreferují ZV v softwarové podobě či PC aplikace (SW).

Jazyk ZV

25 ze 30 respondentů je pro **používání odborné terminologie**

5 z 30 nesouhlasí s používáním žargonu (viz následující graf):



Graf 17: Postoje VP k používání odborného žargonu v ZV

Respondenti na otázku, **jakým způsobem by navrhovali zvýšit srozumitelnost ZV** odpovídali následujícím způsobem:

- Psát ZV s **jasnou strukturou** a v **jednotném formátu**. **5**
- K odborným termínům přidat **vysvětlení** („překlad“ v závorce, poznámkový aparát, vysvětlivky) zároveň by tím probíhalo **vzdělávání učitelů**. **4**
- Používat **popisný, názorný, praktický, obecný jazyk**, závěr a PO formulovat bez odborné terminologie. **5**
- Učitelé by **terminologii měli znát**, vzdělávat se. **2**
- Ve ZV se vyjadřovat se **přesně a stručně**.
- Nepoužívat dlouhá souvětí (**zjednodušit syntax**).

Preferovaný rozsah ZV

Aritmetický průměr preferovaného rozsahu byl **2 stránky**, přičemž modus je 2 strany (25 respondentů), 2 respondenti by uvítali 1 stranu, 3 respondenti uvítají 3 strany, 3 respondenti odpověděli, že rozsah ZV je potřeba upravit dle potřeby.

Na otázku, zda by v případě, že by se ZV zredukovala na Doporučení konkrétních PO či Doporučení k IVP, potřebovali číst i ZV **100 %** respondentů odpovědělo, že **ANO**. Nejčastěji by potřebovali doplnit:

- **Údaje z anamnézy, rodinná anamnéza, údaje o rodině 13**
*Zejména kvůli možnosti posouzení, **nakolik je rodina schopna dítěti pomoci, zajistit podmínky pro rozvoj doma, jaký je v rodině způsob výchovy v rodině, k dokreslení a pochopení kontextu zakázky.***
- **Profil rozumových schopností 6**
- **Diagnóza, Závěr 5**
- **Celková rozumová úroveň 4**
*Vypovídá o tom, **nakolik se na potížích dítěte podílí spíše nízká motivace a nakolik jsou dané jeho reálnými možnostmi, schopnostmi.***
- **Důvod vyšetření 2**
- **Průběh vyšetření 2**
- **Vše 2**
- **Použité metody při vyšetření 2**
- **Úroveň čtení, psaní, SPU**
- **Informace o tom, jaká opatření se aplikovala v minulosti, co už se vyzkoušelo.**

Shrnutí závěrů z Fáze 2

Za klíčové ve ZV respondenti pokládali **Konkrétní doporučení PO**, což je zároveň položka, kterou ve ZV **nejčastěji postrádají**. Druhým nejdůležitějším prvkem využitelné ZV je **jasně a srozumitelně formulovaný Závěr vyšetření**, včetně specifikace typu znevýhodnění („diagnózy“). Z **anamnestických údajů** jsou preferovány **pouze údaje vztahující se k problému** dítěte a údaje o rodině, resp. **o schopnosti rodiny spolupracovat** a podílet se na intervenci. Ostatní údaje z anamnézy (poporodní adaptace, kojení, podrobný vývoj motoriky apod. - pokud se netýkají problému) jsou naopak vnímány jako nadbytečné, zatěžující čtenáře

ZV. Zároveň respondenti apelovali na zahrnování pouze **relevantních údajů do ZV** a rozlišování podstatných a **nepodstatných** informací.

ZV by celkově měla být formulována **co nejkonkrétněji, nejsrozumitelněji** v ideálním **rozsahu dvou stran**. Pro usnadnění srozumitelnosti by respondenti uvítali **jednotnou formu ZV** a to **jasně strukturovaný text**. Pokud by byla ZV zredukována na Doporučení PO a Shrnutí závěrů ZV (Vyhláška 27/2016), 100% respondentů by postrádalo údaje z anamnézy (relevantní), které považují za nutné k pochopení kontextu zakázky a vyhodnocení možností spolupráce s rodinou. To se týká zejména škol ve městech, kde se k těmto informacím jinak nedostanou. **Použití přiměřeného žargonu se respondenti nebrání** a uvědomují si nutnost jeho znalosti (jsou ochotni se v této oblasti vzdělávat).

Často se také objevovaly požadavky na větší **interaktivitu** v komunikaci s PPP, vzájemné obohacování a propojování přístupů - vzdělávání učitelů v psychologii a psychologů v pedagogice:

„Od té chvíle, kdy jsem na praxi v PPP měla možnost vidět průběh psychologického vyšetření a testy mám při čtení ZV jasnější představu o tom, v čem dítě chybí a v čem je dobré, jak vést nápravu. Do té doby mi stačila pouze PO.“

13.4 Analýza dat z Fáze 3

V této kapitole jsou prezentovány výstupy z Dotazníku2 (viz Příloha V), dle jednotlivých položek.

Sledoval se počet principiálně správných odpovědí na položenou otázku (**za správnou či relevantní**²⁵ je považována odpověď citlivě vystihující jádro potíží dítěte, naopak jako **irelevantní** odpověď je hodnocena odpověď formální, vágní, nepostihující jádro problému, či neberoucí v potaz širší kontext dítěte) a zejména byl zaznamenáván počet **navržených relevantních, funkčních, realizovatelných PO**, tedy takových, které by mohly vést ke zmírnění potíží dítěte v kontextu třídy). U každé položky se na škále 0 -3 hodnotila **relevance** odpovědi (vztažnost k problému dítěte, funkčnost PO, realizovatelnost v kontextu třídy) a **míra konkrétnosti**. U položek 4, 5, 6, 8 a 10, kde je úkolem respondenta navrhnout konkrétní PO

²⁵ V tabulce Analýza dat z Fáze 3 (Příloha V) je každá relevantní odpověď označena zeleně, irelevantní červeně, relevantní PO modře.

(slovní instrukce zněla: navrhnete „co nejvíce relevantních a konkrétních PO, alespoň 3“) se sledoval **počet relevantních a počet konkrétních PO**). Hodnocení je částečně opřené o „objektivní“ kritérium - vyhlášku 27/2016, která PO ve své příloze definuje, jednak o autorčiny znalosti speciální pedagogiky, částečně je ovšem závislé na subjektivním posouzení autorky DP (přes její několikaleté zkušenosti z praxe školního psychologa a speciálního pedagoga může být zatíženo chybou), zároveň si každý respondent instrukci vyložil trochu jinak, stejně jako je mezi respondenty častá variabilita co se týče konceptu „konkrétních PO“. V některých odpovědích je patrná snaha o únik do obecné roviny, či zavádění odpovědi jinam, na známější téma. Pozitivně byla zejména hodnocena snaha respondenta **zamyslet se nad konkrétními potřebami dítěte komplexně a v kontextu jeho situace**, improvizovat a generovat realistická a co nejpriléhavější PO s využitím všech dostupných informací ze ZV.

Následuje shrnutí odpovědí po jednotlivých položkách (Podrobná analýza s kódováním viz Příloha VII/ Analýza dat-Fáze 3).

1. Do kterých činností a konkrétních oblastí školní práce se nejspíše promítnou oslabení či specifika daného žáka a jak?

Většina respondentů správně uvedla a pochopila, že jazykový handicap se promítá do všech oblastí školní práce včetně běžných pokynů a instrukcí a postavení žáka ve třídě a je potřeba vliv tohoto handicapu minimalizovat - např. nastavením jasných pravidel, přehlednou a předvídatelnou strukturou hodin, vizuální podporou výkladu, využíváním skupinových a kooperativních forem výuky a projektového vyučování, zjednodušením slovních instrukcí, podporou jazykového rozvoje žáka.

2. Jaké jsou silné stránky dítěte (co se týče poznávacích schopností), o které se můžeme při výuce opírat?

V této otázce se ukázalo, že respondenti neměli jednotný koncept „poznávacích schopností“ a často odpovídali v širším smyslu, např. se „opírali“ o osobnostní vlastnosti (*dobrá nálada, spontánní, extrovertní*), či strategie řešení problémů (*nemá strach vyzkoušet více řešení, strategie pokus – omyl*). Většina ovšem správně identifikovala kvalitní úroveň rozumových předpokladů (*odhad na základě posouzení neverbální složky IQ*), *potenciál ke kreativnímu myšlení, zvědavost jako předpoklad zájmu o školní aktivity, schopnost soustředit se na úkol, smysl pro humor jako ukazatel inteligence, dobré sociální kompetence*.

3. Jaký bude efektivní a nejspíše upřednostňovaný styl učení daného dítěte?

Zde byla očekávaná odpověď „vizuální styl“ (důraz na zrakový kanál, podpora výkladu vizualizací), kinestetický styl, eventuálně analytický styl (Lechta, 2010). Srozumitelná odpověď by byla i „multisenzoriální přístup“ či interaktivní výuka. Relevantní odpověď je také zážitková pedagogika a názorná výuka. Až na pár výjimek se tyto pojmy v odpovědích v nějaké formě objevují, ale je zřejmé, že chápání pojmu „styl učení“ není jednotné a je konceptualizováno širěji než v pojetí poradenských psychologů (ve smyslu preferované modality).

4. Jaká doporučení dáte dítěti a rodičům pro domácí přípravu?

Zde budoucí VP tápali zřejmě nejvíce. Je pro ně zřejmě těžko představitelné, že rodiče žáka – cizince hovoří česky mnohdy ještě hůře než žák sám, anebo vůbec. Tím pádem budou asi sotva při psaní domácích úkolů asistovat, vyjma nácviku psaní a dohlížení na to, že má žák v pořádku pomůcky a pracovní místo. Nejrelevantnější doporučení pro rodiče by bylo „zajistit dítěti kontakt s češtinou (TV, internet, sociální kontakty, interaktivní PC programy a aplikace - hry pro výuku ČJ), doučování s bilingvním studentem a pomoc při domácí přípravě“ a rozumná PO ve vztahu k domácím úkolům by se snažila minimalizovat nutnost pomoci rodičů při domácí přípravě. Za rigidní či dogmatickou odpověď je považováno doporučení čínským rodičům, aby se naučili česky. Rovněž asi rodiče sotva pomohou s nácvikem sluchové analýzy a syntézy. Rozumné je doporučení založit si a vést si vlastní obrázkový (či jiný) slovník českých slov.

5. Ve kterých předmětech a v jakém typu úkolů bude vhodné poskytnout dítěti úlevy?²⁶ Uveďte prosím 3 konkrétní příklady opatření - úprav, vzdělávacího plánu pro každý z předmětů: ČJ, M, Nauky (Přírodověda, Vlastivěda, Prvouka).

Zde je patrné, že přestože respondenti volají po **konkrétních** PO, sami vlastně mají potíže je konkrétně formulovat. Za konkrétní byla uznána ta PO, jejichž míra konkrétnosti dosahovala

²⁶ Dnes bychom již použili slovo „podpůrná opatření“, je zřejmé, že neposkytujeme úlevy, nýbrž modifikujeme průběh výuky, nicméně v době zadávání dotazníku se autorka domnívala, že by termín PO respondenty zbytečně děsil. Z dnešního pohledu je patrné, že to byla chyba, která mohla zkreslit výsledky. Nicméně následující věta termín uvádí na pravou míru.

alespoň té míry konkrétnosti, která je v Podkladech pro IVP – přílohy ZV, s níž respondenti pracovali, eventuálně v míře konkrétnosti, s níž pracuje vyhláška 27/2016. Pouze 2-3 respondenti byli schopni tuto PO ještě více specifikovat a navrhnout konkrétnější příklady a nápady viz respondent 16, 17, 18.

6. Jak byste podpořil (a) rozvoj či nápravu oslabených poznávacích funkcí u daného dítěte?

Do odpovědí na tuto otázku se promítlo, jak chápou respondenti pojem „oslabené poznávací funkce žáka“ (v dotazníku byl termín použit coby synonymum SVP či „znevýhodnění“). Ze závěru ZV vyplývá, že potřeba PO vyplývá z jazykového handicapu žáka, ovšem mezi řádky ZV jsou naznačeny i potíže ve smyslu ADHD, na které někteří respondenti reagovali. Opět zde narážíme na potíž s nejednotným chápáním terminologie a konceptualizací pojmů (mezi psychology a učiteli, ale i v rámci skupiny učitelů) a z toho vyplývající heterogenitě doporučených PO.

7. Které rysy osobnosti dítěte či typ chování by mohly vzdělávací proces komplikovat a jak? (Například i v souvislosti s třídním kolektivem)

Otázka míří k naznačeným potížím chlapce s dodržováním hranic, byť v závěru ZV nevystupují coby primární problém – tím je jazykový handicap. Zde je opět zřetelné, že ne všichni chápou pojem „rys osobnosti“ a pojmají pak své odpovědi širěji (např. *Pomalejší tempo ve výuce. V souvislosti s kolektivem jazyková bariéra*). Na druhou stranu se zdá, že naprostá většina respondentů dobře chápe podstatu chlapcových osobnostních rysů a adekvátně odvozuje jejich důsledky pro výuku, i když je ne vždy obratně verbalizuje.

8. Jak byste negativnímu působení těchto rysů na proces výuky předcházel (a)?

Zde se objevilo několik termínů, které se běžně používají (*motivace, dopomoc, korigovat, teatrálnost, zpětná vazba*), avšak od učitelů bychom očekávali jejich konkrétnější specifikaci. (Chtělo by se dodat: „Ano, ale **JAK?**!“). Takže opět byla většina navržených PO principiálně správně, ale v málo specifické podobě. Totéž platí o PO typu: *zapojení do kolektivu, motivovat zajímavým úkolem, zajímavou hrou*. Vždy je potřeba se doptat další otázkou **JAK? JAKOU? JAKÝM? PROČ?** Totéž platí v zásadě o následující položce:

9. Které osobnostní rysy dítěte vám naopak pomohou? Jak byste žáka motivoval (a)?

Opět bychom čekali podrobnější rozvinutí tématu, nápadů, jak konkrétně motivaci žáka zvýšit, jaké konkrétní úkoly mu zadávat, aby mohla například uplatnit svůj exhibicionismus a spontánnost, sebevědomé vystupování a znalost odlišného kulturního kontextu. Dobře by se sem například hodilo doporučení hodnotit žáka v kontextu jeho individuálních pokroků, nikoli v konfrontaci se spolužáky, využívat slovní hodnocení, sebehodnocení, oceňovat konkrétní projevy žádoucího chování, nechat žáka vyniknout v situacích, kde může uplatnit své silné stránky či specifické dovednosti, znalosti.

Shrnutí výstupů z Fáze 3

Byla ověřena dobrá využitelnost ZV1, která byla v předvýzkumu a Fázi 1 vybrána coby dobře využitelná ZV, většina respondentů byla na základě této ZV schopna navrhnout jedno či více relevantních PO. Zároveň se ukazuje, že učitelé, přestože sami po psychologizích požadují vyšší míru konkrétnosti v doporučených PO, **zřídka formulují PO konkrétněji, než Podklady k IVP (příloha ZV), případně vyhláška 27/2016**, což by mohlo znamenat, že jim buďto chybí nápady pro praktickou realizaci PO (jakási „učitelská kreativita“ či inovativnost či „schopnost improvizace v oblasti metodiky“), případně, že jim nezřídka činí potíže dekodovat psychologem formulované doporučení. **Vlastně v praxi PO umí relevantně použít, nemají vždy ovšem tyto metody či principy jednotně pojmenované a jejich implicitní nomenklaturní systém se poněkud liší od „oficiálního“ terminologického systému používaného psychology.**

14 Shrnutí výsledků výzkumu

Na začátku výzkumu jsem si stanovila několik výzkumných otázek, nyní se podíváme, jak nám na ně výzkum odpověděl.

1. Závěry všech fází výzkumu potvrzují, že **nejdůležitější** pro využitelnost ZV je pro učitele **podrobné a konkrétně zpracované doporučení podpůrných opatření** a na druhém místě **jasný závěr**. Ze zjištěných dat nelze činit univerzálně platné zobecnění, ovšem soudě dle třídění ZV v předvýzkumu a výběru ve Fázi 1, stejně jako na základě dalších kvalitativních dat **je pro pedagogicko - intervenční práci s dítětem s potřebou PO využitelnější spíše pedagogicko psychologická ZV s podrobným doporučením PO, než ZV z klinického pracoviště, která nejčastěji obsahuje doporučení spíše obecná,**

případně odkazuje k dalším odborníkům. Zároveň se ukazuje, že **učitelé preferovali ZV, kde byl zachycen proces učení a zkušenost interakce** (je také snazší z této ZV odvodit konkrétní PO). Potvrdilo se, že čím **více** je ZV psána **autenticky, specificky, individualizovaně** (s ohledem na **konkrétní dítě a jeho potřeby**), tím je její **využitelnost vyšší**.

2. Co se týče **formálních charakteristik ZV**, respondenti v našem výzkumu **preferovali ZV** ve formě **strukturovaného textu**, kdy tato **struktura je jednotně daná** a rozsah textu je **2 strany**. Na základě získaných dat ovšem nelze rozhodnout, zda je tato forma skutečně tou nejvyužitelnější a uživatelsky nejpříjemnější, či zda hraje roli **spíše síla zvyku**²⁷. Každopádně by ZV měla být **přehledná**, jasně strukturovaná. Nepotvrdil se předpoklad vycházející z teoretické části práce, že učitelé považují za využitelnější ZV s nižší mírou žargonu.
3. Ohledně aspektů, **snižujících srozumitelnost, využitelnost a uživatelskou příjemnost ZV**, potvrdilo se, že příliš podrobné a irelevantní údaje ve ZV učitele spíše zdržují a četbu ZV znesnadňují. Z **anamnézy** potřebují učitelé pouze údaje, **vztahující se k problému** a ty, které jim pomohou pochopit kontext zakázky a posoudit, do jaké míry mohou počítat se **spoluprací rodiny** dítěte při naplňování IVP či realizaci PO. Ani **podrobný popis průběhu vyšetření a chování dítěte není** z hlediska učitelů příliš **zajímavý a využitelný**. Cenným zdrojem informací jsou pouze **specifické údaje z popisu chování, osvětluující charakter potíží dítěte**.

²⁷ To ukáže až praxe po zavedení úzu dle vyhlášky 27/2016.

Diskuse

Klíčové parametry z hlediska obsahu

Závěry zde prezentovaného výzkumu, že **nejdůležitější pro** využitelnost ZV pro učitele je přítomnost **podrobně a konkrétně** zpracovaného **Doporučení podpůrných opatření** a na druhém místě **jasný závěr**, se shodují se závěry Brandt, Giebink (1968 podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007 a Vendel, 2002) dále Rucker (1967), White, Nielson, Prus (1984, podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007), Selend, Selend (1985), Mussman (1964 podle Cherie, Goodman, Santos, Webb, 2007), Furman (2015).

Co se týče **závěru ZV**, respondenti v našem vzorku, podobně jako Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, 2015 apelují na to, aby byl **psán srozumitelně i pro laika**, bez žargonu.

Testové skóry by měly být prezentovány tak, aby byla jasná souvislost s problémem - otázkou zadavatele, či důvodem vyšetření.

Relevance

Závěry, že učitelé potřebují ve ZV **pouze údaje, vztahující se k problému** jsou v souladu s doporučeními Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015), kteří postulují, že efektivní a využitelná ZV by měla **zejména zmapovat fakta, která by mohla mít souvztažnost s daným problémem**. Tento požadavek se netýká pouze anamnestických údajů, nýbrž veškerých informací, které ZV poskytuje. V různých formulacích se tento názor objevoval napříč odpověďmi respondentů, tedy i na položky dotazníků, které se týkaly jiných částí ZV mimo anamnézy. Co se týče anamnestických dat, nejvíce respondenti zdůrazňovali **potřebu informací o rodinném zázemí žáka** s odůvodněním, že **pro stanovení PO je potřeba vědět, nakolik se lze při jejich realizaci opírat o spolupráci s rodiči** a dále **k hlubšímu pochopení kontextu** situace dítěte (například v případě emočních či adaptačních potíží žáka či problematickému chování v souvislosti s obtížnou rodinnou situací). Tato zjištění korespondují s tvrzením Kaufman, Lichtenberger (2002). Zejména pak tyto údaje učitelé postrádají v anonymním prostředí velkých městských škol, kde je nelze čerpat z „kuloárů“. Z hlediska legislativy je ovšem naplnění tohoto požadavku problematické vzhledem k povinnosti ochrany údajů klienta a je potřeba věnovat náležitou pozornost informovanému souhlasu. Naproti tomu, nově navržená úprava, kdy dle vyhlášky 27/2016 bude škole doručeno jen Doporučení PO bez „příběhu dítěte“, tedy bez anamnestických údajů, hrozí riziko, že bude pohled na dané dítě do značné míry zbaven kontextu či „lidské podoby“.

Zjištění, že **popis průběhu vyšetření a chování dítěte není** pro učitele příliš zajímavý a **využitelný** je překvapující a zřejmě je nutno jej interpretovat v kontextu, který nabízí Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015). Tedy, že aby tato data měla pro učitele význam, je nutné provést vždy analýzu zjištěných postřehů a data náležitě **interpretovat**. Zatím zřejmě mezi učiteli není zavedené využívat informací ze ZV o metakognitivních procesech, kognitivních strategiích a z analýzy chyb dítěte, pocházejících nejčastěji z dynamicky vedených vyšetření. To také souvisí s tím, že se ZV z dynamické diagnostiky zatím ve větší míře neobjevují. Přitom si ovšem respondenti v 1. fázi našeho výzkumu zvolili jako nejvyužitelnější právě ZV, která ve větší míře než ostatní dvě předložené ZV **zahrnuje informace o interaktivitě mezi dítětem a administrátorem v průběhu vyšetření, postřehy, týkající se metakognitivních procesů, strategií řešení úkolů a rozbor chyb vyšetřovaného dítěte. Právě z těchto údajů lze úspěšně čerpat při navrhování konkrétních PO.**

Jazyk

Nepotvrdila se tvrzení výzkumů, prezentovaných v teoretické části, že učitelé považují za využitelnější ZV s nižší mírou žargonu, jak tvrdí např. Rucker, (1967), Shively, Smith, (1969, podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007), Wiese, Bush, Newman, Benes, Witt (1986, podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007), s výjimkou formulace závěru ZV. V našem vzorku převládal naopak názor, že **učitelé by měli odborný (pedagogický, speciálně pedagogický a pedagogicko – psychologický) žargon (v přiměřené míře) ovládat a jsou ochotni se v tomto směru vzdělávat**. Námi prezentovaný výzkum ukazuje, že **učitelé by uvítali vysvětlení významu uváděných skóru, případně používaných odborných termínů**, dokonce by stáli o „stáž“ v PPP, kde by mohli sledovat, jak psychologické vyšetření probíhá a tak lépe porozumět ZV, prezentující výstupy z něj.

Je ovšem nutno si uvědomit, že náš **vzorek tvořili spíše motivovaní učitelé s potřebou dalšího vzdělávání a výsledky nelze generalizovat**.

Bylo by každopádně vhodné zamyslet se nad tím, jak srozumitelněji by mohli psychologové výsledky vyšetření prezentovat, zda např. preferovat deskriptivní klasifikaci skóru (např. „nadprůměrný výkon“), či formulovat výsledek s využitím percentilového pořadí tak, že „žákův skór by byl vyšší než u 75 žáků ze 100“ jak navrhuje např. Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman, (2015), či Ruef, Furman, Muñoz-Sandoval (2007). S ohledem na současný trend inkluzivního vzdělávání by ovšem učitelé spíše než porovnávání v rámci

kohorty mělo zajímat (což se také potvrdilo), **jaká forma a míra cílené pedagogické podpory by žákovi umožnila, aby se s úkoly lépe vypořádal**, tedy na specifikaci PO.

V souvislosti s tím je třeba zdůraznit nutnou podmínku kvalitního a **efektivního předávání informací mezi psychology a učiteli** a tou je **vytváření jednotné terminologické základny a užší kooperace psychologů s učiteli**.

Podívejme se ještě z jiné perspektivy na důvody, proč jsou ZV často učiteli označovány za málo využitelné. Výzkum předkládané DP se zabývá zejména bariérami na straně ZP (potažmo psychologa). Je však nutné vnímat i rezervy na straně učitelů. Zde souhlasíme se závěry Lazarové (2002) a Leskovjanské (2004), že učitelé dokážou jen zřídka formulovat zakázku zřetelně a jasně, stejně jako s postřehy Hadj Moussouvé (1995), která za častý problém považuje **těžkosti v komunikaci jednotlivých zúčastněných stran, na straně učitele potom nedostatečnou schopnost popsat potíže žáka psychologovi**. Souhlasíme i se Zapletalovou (2001, 2014), která konstatuje nutnost zprostředkování komunikace mezi poradenským zařízením a školou či rodiči výchovným poradcem.

Reakce respondentů výzkumu potvrdily, že **učitelé se tvorby IVP (a navrhování PO) často obávají** (přitom jej ale v praxi poměrně běžně implicitně realizují). Výzkum v souladu s tvrzením Zapletalové, Štecha (2013, 2014) ukazuje, že běžní učitelé často dostatečně neovládají (speciálně) - pedagogický pojmový aparát. Občas se potom zdá, že psycholog i učitel hovoří každý o něčem jiném, ve skutečnosti však pouze hovoří každý trochu jiným jazykem. Je zřejmé, že to, aby byla ZV optimálně využitelná, nezávisí jen na ní. Jde o komplexní proces realizace pedagogicko-psychologické zakázky, na které participují minimálně tři účastníci: **učitel**, který na základě své pedagogické diagnostiky pojmenovává účel zakázky (DV), **psycholog**, provádějící na základě formulace zakázky psychologickou, resp. speciálně pedagogickou diagnostiku a formuluje závěry z ní, poté opět učitel navrhuje individuální vzdělávací a výchovná opatření (pro jednotlivé vyučovací předměty je navrhuje vyučující daných předmětů) s podporou **výchovného poradce**, který zakázku koordinuje. Z toho vyplývá, že úroveň profesních kompetencí a do značné míry i osobnostních charakteristik všech zúčastněných determinuje výslednou kvalitu předání a pochopení informací a jejich aplikace do praxe. **Ani sebelépe napsaná ZV nebude moci být efektivně využita, nebude – li se její příjemce a uživatel dostatečně orientovat v základní psychologické, (speciálně) pedagogické, či didaktické terminologii**.

Bylo by tedy potřeba pracovat na sjednocení nomenklaturních systému a konceptů PO, aby byly dekodovatelné jak psychology, tak učiteli a přístupné dalšímu rozpracování a

konkretizaci (je zde prostor pro spolupráci s metodiky a didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů).

Psychologové mají na druhou stranu ne vždy dostatečně konkrétní představu o didaktických postupech a epistemologii výuky, stejně jako o školní realitě. Koncepty a termíny, které užívají v ZV nemají vždy naplněné konkrétním, praktickým obsahem. Z toho pak opět plyne problém „zmatení jazyků“ a nemožnost využívat dostupné nástroje (ZV, Doporučení, Katalogy PO) v maximální míře. Mělo by se stát samozřejmou **součástí profese psychologa** v oblasti vzdělávání, aby své klienty navštěvoval přímo ve třídě během výuky i přestávek, **docházel na náslechy a konzultoval s učitelem** své postřehy a nápady k metodickým a výchovným postupům. Proto je žádoucí, aby se plošně rozšířil trend, kdy každá škola má k dispozici vedle výchovného poradce a metodika prevence i vlastního školního psychologa, případně i speciálního pedagoga.

Z výsledků výzkumu je evidentní, že osvojení si jednotné terminologie a konceptualizace v oblasti vzdělávacích postupů je základním a nutným předpokladem k efektivnímu sdílení informací mezi psychology a učiteli. Výměna informací by měla probíhat **obousměrně a flexibilně**.

Struktura

Obavy, že učitel **bude ZV číst a využívat pouze v případě, že bude pro něj srozumitelná** (psaná jeho jazykem) a **přehledná** (zřetelně a logicky uspořádaná) se nepodařilo prokázat, ovšem klíčový význam jasné struktury se potvrdil. Učitelé v našem vzorku preferují ZV ve formě **jasně strukturovaného textu**, kdy tato **struktura je jednotně daná**, podobně jako zdůrazňují Bagnato (1980), Wiener, Costaris (2012) a Pelco, Ward, Coleman, Young (2009), kteří došli k závěru, že uspořádání ZV je ještě **důležitějším faktorem, než míra žargonu** a kteří navíc poukazují na lepší využitelnost ZV, strukturovaných podle funkčních oblastí, spíše než dle zadávaných testů.

Na základě předkládaného výzkumu ovšem **nelze rozhodnout**, zda je forma ZV coby strukturovaného textu skutečně tou nejvyužitelnější a uživatelsky nejpříjemnější, či zda jde spíše o sílu zvyku. Protože právě strukturovaný text je převažující formou, ve které se se ZV v současné době setkáváme, nelze posoudit, zda by tento závěr platil, i pokud by v ČR byl úzus vytvářet ZV řekněme ve formě předtištěné tabulky, inventáře, či softwarové aplikace (to by ověřilo až opakování výzkumu v době ustálení nové praxe). K naplnění požadavku na

jednotnou podobu ZV přispěje i vyhláška 27/2016, **nikoli však již k požadavku** na ZV coby **textu, který má ideálně „vyprávět příběh“**, jak požaduje Blau (1991).

Autorství

Přestože za nejvyužitelnější ze tří předložených prototypů zvolili respondenti ZV pedagogicko psychologickou, realizovanou psychologem ŠPZ, nelze z tohoto zjištění činit zobecněný závěr, že učitelé považují za využitelnější pedagogicko - psychologickou ZV než ZV z klinického pracoviště. Ovšem ukázalo se (během třídění ZV v předvýzkumu), že **pedagogicko psychologické ZV častěji obsahují podrobná doporučení PO, než ZV z klinického pracoviště, které většinou obsahují spíše doporučení obecná**, případně odkazují k dalším odborníkům. Zároveň se ukázalo, že **učitelé preferovali ZV, kde byl zachycen proces učení a zkušenost interakce** (je také snazší z této ZV odvodit konkrétní PO). Tato zjištění korespondují se závěry Mussman (1964 podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007), (Bosma, Resing, 2010; Lewis, 1998; Benjamin, Lomofsky, 2002 podle Rybářové, 2014), Rybářové (2014), a Krejčové (2010).

Naproti tomu výzkumy prezentované v teoretické části DP se vesměs shodují, že autorství ZV není podstatným faktorem, ovlivňujícím kvalitu ZV (Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007, Eberst and Genshaft, 1984, podle Cheramie, Goodman, Santos, Webb, 2007, Rucker, 1967). Důvody tohoto rozporu bychom nejspíše opět hledali v odlišnostech, co se týče ustálené praxe a standardů práce psychologa a školního psychologa u nás a v USA. Bohužel nejsou dostupné originálně tuzemské studie na toto téma. Ze zjištění zde prezentovaného výzkumu vyplývá, že jde především o to, aby autor ZV byl orientován v reálné praxi školy a závěry a **doporučení formuloval srozumitelně a v souladu s možnostmi učitele v kontextu dané školní třídy**, tak jak doporučuje Bagnato (1980) a Wiener, Costaris (2012).

Rozsah

Oproti zjištěním Wiener (1985, 1987), která zjistila, že učitelé lépe rozuměli delším, podrobnějším ZV spíše než kratším ZV a preferují delší rozsah ZV, **respondenti v našem výzkumu preferují ZV v rozsahu 2 stran**. To je zřejmě dáno a) kontextem, do kterého je výzkum zasazen, především odlišnými podmínkami v prostředí škol v USA a u nás, jak o tom hovoří Furman (2015) a Jabůrek (2015), který dokonce varuje před příliš velkým rozsahem ZV, b) časovým posunem, kdy zpracováváme stále více informací a jsme nuceni více

selektovat, jak to popisuje Teorie racionální nepozornosti (Sims, 2011, Bartoš, Bauer, Chytilová, Matějka, 2014).

Individualizace

Závěr, že čím **více** je ZV **individualizovaná** - s ohledem na **konkrétní dítě a jeho potřeby** - tím je její **využitelnost vyšší**, je v souladu s doporučením Bagnato (1980) a Wiener, Costaris (2012), Blau (1991), Lichtenberger, Mather, Kaufman, Kaufman (2015), Štech, Zapletalová, (2013) a Vendel (2002).

Interaktivita a dynamičnost diagnostického procesu

Je patrné, že snaha vytvořit univerzálně funkční nástroj komunikace, který má srozumitelnou, standardizovanou, uživatelsky příjemnou formu, naráží na rozmanitost požadavků reality. O to více zde nabývá na významu **průběžná interaktivní komunikace mezi psychologem a učitelem**, jak již bylo řečeno výše, která umožní sdílet postřehy a dojmy o dítěti méně formální cestou a vyhnout se tak mimo jiné konfliktu s legislativním rámcem vkládáním citlivých dat do dokumentace.

K dodržení tohoto požadavku mohou opět napomoci **systemové změny**, které umožní maximální přiblížení psychologů žákům a učitelům v jejich „přirozeném prostředí“ a realizaci diagnostických zakázek přímo na školách tak, aby mohly dostat interaktivnější podobu. Inspirací nám budiž výše definovaný princip dynamické diagnostiky. Vzdělávací systém by neměl ustrnout v definitivní podobě (či na mnoho let, v zákonodárci zakonzervovanému stavu), nýbrž by měl fungovat jako živý organismus - tedy flexibilně reagovat na měnící se podmínky ve společnosti, na nové požadavky praxe, nové technologie, nová paradigmatata a globální výzvy. K nim aktuálně patří například mísení kultur, náboženství a světonázorů, téma ekologie a udržitelného rozvoje, genetického inženýrství. S těmito tématy souvisí vedle nároků na informovanost, schopnost kritického myšlení a třídění informací i nutnost cizelovat a kultivovat etickou „gramotnost“ dětí - příslušníků budoucí generace. Dle odborníků vzdělávání (např. Štech, Šteffl, 2016) se v současné době mění radikálně koncept toho, jaký má vlastně institucionalizované vzdělávání cíl či funkci. Následně pak tyto cíle ovlivňují i nástroje, využívané k jejich dosažení, tedy například i **zprávu z vyšetření** a to, **na co je v ní kladen důraz**. Navrhované systemové změny je tedy potřeba aplikovat a ověřovat jejich účinnost v praxi (slovy dynamické diagnostiky - sledovat **response to intervention**). Teprve **periodická validizace a aktualizace** (využitelnost v podmínkách každodenní reality) zajistí „**homeostázu**“ a **funkčnost systému**.

Metodologické limity studie

V první řadě je potřeba reflektovat **nereprezentativnost výzkumného vzorku**, především co se týče motivovanosti, orientace v problematice a potřeby profesního růstu, proto se závěry výzkumu nedají považovat za platné v rámci celkové populace českých učitelů. V praxi panuje značná **heterogenita**, co se týče **speciálně-pedagogických kompetencí učitelů** a předpokládáme, že **většina z nich bude v dané situaci bezradnější**, než byli naši respondenti. Striktně vzato: získané údaje se mohou odchylovat od základního souboru. Na druhou stranu, se **změnami koncepce VŠ studia učitelství** bude přicházet stále více mladých učitelů, pro stávající podmínky profese již lépe odborně vybavených a připravených, zatímco neflexibilní, s inkluzí neidentifikovaní, nemotivovaní či vyhořelí učitelé budou postupně školství opouštět. Původně jsem se domnívala, že respondenty by měli být řadoví učitelé, kteří jsou těmi nejpovolanějšími odborníky na individuální vzdělávací potřeby konkrétního dítěte. Ukázalo se ale na základě předvýzkumu, že učitelé se tvorby individuálního vzdělávacího plánu často obávají. Narazila jsem na velkou **neochotu** „nechat se testovat“, resp. své kompetence v oblasti speciálně pedagogických přístupů a vůbec, **přiznat svou profesní nejistotu** v této oblasti. Možná se výzkum „trefil“ i do nevhodné doby, konec školního roku je pro učitele náročný a jakékoli zmínky o inkluzi vyvolávaly v oslovených učitelích obranné až agresivní reakce. Nabyla jsem také dojmu, že se téma inkluze poněkud politizuje a demonizuje médií, reagujícími mj. na skeptické (mírně řečeno) výroky některých čelních politických představitelů.

Další slabinou prezentovaného výzkumu je, že vychází převážně z anglosaské literatury (mimo jiné i vzhledem k absenci originálně tuzemských výzkumů na toto téma), přičemž (jak bylo řečeno v teoretické části a potvrzeno v části empirické), nelze aplikovat teoretické poznatky a postupy, pocházející z jednoho státu do praxe státu naprosto odlišného (co do geografických podmínek, politického systému, vyspělosti demokracie, skladby obyvatel a ekonomické úrovně).

Rovněž jsem si vědoma neaktuálnosti některých formulací, položek, konceptů a dílčích témat výzkumu. Pokud bych design výzkumu navrhovala za stávajících legislativních podmínek, vypadal by zřejmě v mnoha bodech jinak (zaměřoval by se více a úžeji na doporučení PO, více by zohledňoval definice zkoumaných kategorií vyhláškou 27/2016).

Také je potřeba zmínit metodologické slabiny, týkající se způsobu vyhodnocování dat, které do značné míry záviselo na kapacitě autorky posoudit adekvátnost navrhovaných postupů a její schopnosti efektivně definovat výzkumné otázky, přiléhavě zformulovat položky výzkumných nástrojů, pochopit, interpretovat a kategorizovat výroky respondentů. V kvalitativním designu výzkumu se sice počítá s jistou dávkou subjektivity, vnesenou do interpretace dat pohledem výzkumníka, přesto doufám, že mé odborné limity (zejména v oblasti pedagogických postupů) nezkreslily závěry zásadním způsobem. Je pravdou, že design výzkumu se formoval s ohledem na aktuální okolnosti. Původně zamýšlený experiment počítal s vypracováním IVP ve Fázi 3 na místě, respondenti to však odmítli a trvali na tom, že si úkol vezmou domů a donesou jej na příští setkání. Proto nemá smysl hovořit o ověřovacím experimentu. Nemělo tedy ani smysl získaná data kvantifikovat či sestavovat normy a domnívat se, že něco „měří“ a je třeba je chápat jako data kvalitativní – nominální, resp. kategoriální. Jsou však stále cenným zdrojem informací, jednak o profesní sebedůvěře respondentů v této oblasti, jednak o jejich představě o tom, jak mají být konkrétní podpůrná pedagogická opatření formulována a jak oni sami umí konceptualizovat nápravné postupy a propojovat psychologem navržená doporučení s didaktickými metodami a výchovnými přístupy ve své praxi.

Náměty na další výzkum

I když se předkládaná diplomová práce trefila svým načasováním přesně do doby zásadních legislativních změn ve školství, právě v kontextu těchto změn může přinášet informace, jež pro další vývoj mohou být obohacující. Aktuálně chystané inovace jsou do značné míry v rukou poradenských pracovníků, většina učitelů stále netuší, co se bude dít, mnozí se toho značně obávají (právě pro zmiňovanou nejistotu a neznalost), proto z jejich úst systematicky získané a zpracované informace o tom, co potřebují o žácích se SVP vědět a v jaké podobě, mohou být velmi užitečné. Ač tyto informace již nepomohou změně legislativy, mohou se stát cennou inspirací pro tvorbu následných praktických nástrojů.

Nabízí se například podrobněji zmapovat právě znalosti a představy učitelů, co se týče PO a míru a kvalitu jejich reálného uplatňování; popsat (např. formou kognitivních map) jejich představy a znalosti o procesu učení a mechanismech zapojení jednotlivých kognitivních funkcí dítěte v konkrétních úlohách, či naopak u psychologů popsat jejich implicitní teorie ohledně didaktických postupů ve výuce. Zajímavá by byla i analýza **psychologických potřeb** učitelů v inkluzivní škole, tedy podrobnější definování případné „zakázky“ učitele směrem ke školnímu psychologovi. Dále by bylo zajímavé zmapování osobních strategií učitelů, co se

týče sdílení odborných informací s kolegy a potenciálu k obohacování jejich individuálního stylu vyučování. Již bylo zmíněno, že za pozornost by stálo rovněž detailně porovnat názvosloví psychologů s názvoslovím učitelů v oblasti PO (neboli jak učitelé a psychologové chápou a interpretují Katalogy PO) prostřednictvím podrobné analýzy diskurzu.

Lze sdílet i námět Vendela (2002), že by v dalším výzkumu bylo vhodné přezkoumat preference, týkající se ZV, izolovaně u učitelů SŠ, speciálních pedagogů a rodičů dětí se SVP. Kromě toho by bylo potřeba přezkoumat chápání ZV učiteli a rodiči a zjistit, zda lepší pochopení ZV usnadňuje a zvyšuje pravděpodobnost reálného uplatňování doporučení, navržených psychologem.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo přispět k rozšíření obecné poznatkové základny o reálné využitelnosti zpráv z psychologického vyšetření při sestavování a realizaci IVP pro žáka se SVP v prostředí inkluzivní školy a možnostech optimalizace formy a obsahu těchto zpráv. Tento cíl byl naplněn.

Práce je rozdělena na část literárně-přehledovou a empirickou. V literárně-přehledové části jsme se seznámili s aktuálním kontextem tématu, se stavem školských poradenských služeb v ČR a jeho právě probíhajícími legislativními úpravami směrem k inkluzi. Definovali jsme inkluzivní vzdělávací prostředí z hlediska všech účastníků vzdělávacího procesu. Vysvětlili jsme si, proč je právě v inkluzivním prostředí důležité zabývat se kvalitou výstupu z vyšetření, který v rámci nutného multidisciplinárního přístupu slouží coby „komunikační most“.

Teoretická část DP předkládá rovněž souhrn doporučených postupů pro **psychology**, jak formulovat ZV a zároveň závěry dostupných výzkumů, mapujících hodnocení ZV učiteli, stejně jako nejčastější překážky efektivní využitelnosti ZV.

Empirická část následně odhaluje některé zdroje nesouladu mezi teoretickým konceptem „ideální ZV“, navrhovaným psychology a požadavky reálné (hektické, heterogenní a dynamicky se vyvíjející) školní praxe. V centru pozornosti výzkumné části jsou **preference a nároky, které kladou vůči ZV jejich uživatelé, tedy učitelé** a sleduje, jak se tyto nároky mění v prostředí inkluzivní školy. Empirická část si také všímá výrazových prostředků, užívaných učiteli k pojmenování a konceptualizaci některých klíčových kategorií,

uplatňujících se při interpretaci výstupů z psychologického vyšetření a sestavování IVP a porovnává je s terminologií užívanou psychology ve ZV.

Ze zjištěných informací a dat lze učinit závěr, že zvyšování srozumitelnosti a využitelnosti ZV je komplexní a dynamický proces, který zahrnuje postupné změny (ve smyslu ladění „komunikačního kanálu“) na straně všech zúčastněných v tomto procesu. Týká se tedy kvalit či kompetencí psychologa (autora ZV), diagnostického procesu, formálních a obsahových parametrů ZV samotné, i odborné způsobilosti příjemce ZV – tedy učitele, výchovného poradce a dalších profesionálů zajišťujících úpravy vzdělávacího programu dítěte s potřebou PO a jeho realizaci.

Použitá literatura:

ALLAN, J.: *Rethinking Inclusive education. The Philosophers of difference in Practice*. Dordrecht: Springer, 2008.

Amnesty international report 2013, The state of world 's human rights. London: Amnesty International, 2013.

Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům. Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených, Olomouc: 2009 [on-line]. [cit. 2016-05-30]. Dostupné na: http://www.vcizp.cz/doc/Anal_diag_nastroje_VCIZP_2009.pdf

Analýza diagnostických nástrojů užívaných ve školských poradenských zařízeních (monotematické číslo). *Pedagogicko-psychologické poradenství*, č.58/2010, s. 6. Praha: IPPP ČR, 2010.

ANDERLIKOVÁ, L.: *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014.

BABAD, E. Y., BUDOFF, M.: Sensitivity and validity of learning potential measurement in three levels of ability. *Journal of Educational Psychology*, 66(3)/1974, 439-447.

BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C.: Guided Discovering a Community of Learners. In MCGILLY, K.: *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (s. 229-251). Cambridge: The MIT Press, 1994.

BAGNATO, S. J. : The efficacy of diagnostic reports as individualized guides to prescriptive goal planning. *Exceptional children*, 46, 1980, 554 – 557.

BANDURA, A.: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman 1997.

BERSANI, H. , GUNNAR, D., eds.: *New voices: Self-advocacy by people with disabilities*. 1996.

BARTOŠ, V., BAUER, M., CHYTILOVÁ, J., MATĚJKA, F.: *Attention Discrimination: Theory and Field Experiments with Monitoring Information Acquisition*. CERGE-EI, Charles University and the Economics Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic. Prague: 2014. Dostupné online na [cit. 25. 5. 2016]. Dostupné z: <http://home.cerge-ei.cz/matejka/research.html>

BLAU, T. H.: *The Psychological examination of the Child*. New York: Wiley and Sons, 1991.

BOOTH, T., AINSCOW, M.: *Index for inclusion*. 3. revidované vydání. Bristol: UK, CSIE, 2011.

BRADLEY-JOHNSON, S., JOHNSON, C. M.: *A handbook for writing effective psychological reports*. London: Pro-Ed, 1998.

BRANDT, H. M. - GIEBINK, J. W.: Concreteness and congruence in psychologists reports to teachers. *Psychology in the Schools*, 5, str. 87 – 89, 1968.

CZERNY, S.: *Was wir unseren Kindern in der Schule antun...und wie wir das ändern können*. München: Südwest Verlag, 2010.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

DIMITROVA-RADOJICHICH, D., CICHEVSKA-JOVANOVA, N.: Parents attitude: Inclusive education of children with disability (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. Vol. 2, No. 1, 2014.

FELCMANOVÁ a kol.: *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.

FERJENČÍK J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, Portál, Praha: 2010.

FEUERSTEIN, R.: The importance of the role of assessment in successful integration programmes: A dynamic alternative to traditional psychometric approaches. *Educational and Child Psychology*, 2(3), 138-144. et al 1980, 2006.

FEUERSTEIN, R.: Early detection: Blessing or Curse. Proceedings: Approaches to Developmental and Learning Disorders: *Theory and Practice*, 253-276., 1997.

FEUERSTEIN, R., FALIK, L. H.: Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 9, No 1., 2010.

FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R., FALIK, L., RAND, Y.: *Vytváření a Zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karlova Univerzita, 2014.

FLETCHER, J., HAWKINS, T., THORTON, J.: What makes an Effective Psychoeducational Report? Perceptions of Teachers and Psychologists. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, Vol. 25, Issue 1, 2015, s.38-54

FONTANA, D. : *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

FORLIN, CH.: *Teacher Education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge, 2010.

FOŘTOVÁ, K.: [Nepublikované soukromé materiály školního psychologa, ZŠ v Kunraticích, Praha]. [cit. 10. 5. 2015, se souhlasem autorky].

FOSTER, A. Writing psychological reports. *Journal of Clinical Psychology*, Vol 7, 1951, 195.

- FURMAN, A.: Posúdenie potreby poskytovať špeciálno-pedagogické služby: Komplexná správa z vyšetrenia“. *Testforum*, 2015 č. 5 s. 48-51
- GARDNER, H.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1983.
- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
- GROTH – MARNAT, G.: *Handbook of Psychological Assessment: Edition 5*, New York: John Wiley & Sons, 2009
- GROTH – MARNAT G., DAVIS, A.: *The Psychological Report Writing Assistant (interactive program)*, John Wiley & Sons, 2013
- HADJ- MOUSSOVÁ, H. Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, 1995, 45, č. 2, s. 127-136.
- HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Grada, 2010.
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2009.
- HÖNIGOVÁ, S., MRÁZKOVÁ, J.: Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření. *Testforum*, 2015 č. 5, s. 48-51
- HOUŠKA, T.: *Inkluzivní škola: Příbram: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Bud'ánka o.p.s.*, 2007.
- CHERAMIE, G. M., GOODMAN, B. J., SANTOS, V. T., WEBB, E. T.: Teacher Perceptions of Psychological Reports Submitted for Emotional Disturbance Eligibility. *Journal of education and human development*. Volume 1, Issue 2, 2007.
- JABŮREK, M.: Hledání optimální formy a obsahu ZV. *Testforum*, 2015, č. 5, s. 48–51
- KATUŠČÁK, D., DROBÍKOVÁ, B., PAPÍK, R.: *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce*. Nitra: Enigma, 2008.
- KOLUCHOVÁ J., MORÁVEK, S.: *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého 1991.
- KOPP, B.: Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*. 2009;1(1):5-25.
- KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve škole a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011.
- KOZULIN, A.: *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. London: Harvard University Press, 1998.

KREJČOVÁ, L.: *Dynamické testování*. Příspěvek na Konferenci Psychologická diagnostika Brno: 2015.

KREJČOVÁ, L., MERTIN, V.: *Škola jako místo setkávání 2015 aneb Učíme se pro život, ne pro školu*. Sborník příspěvků z konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2015.

KUCHARSKÁ, A., POKORNÁ, D., MRÁZKOVÁ, J a kol.: *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS – VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014.

KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007.

KUCHARSKÁ A. a kol.: *Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření*. Metodika Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

LAZAROVÁ, B. *Ke vztahu učitelů a školních psychologů: Paradoxy učitelských objednávek a možnosti práce s nimi*. In Zbornik abstraktov česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.

LEBEER, J.: *Dynamic Assessment of Functioning Oriented at Development and Inclusive Learning*. Antwerpy: 2011.

LEBEER, J.: The Need for a more Dynamic and Ecological Assessment of Children Experiencing Barriers to Learning to move towards Inclusive Education: a Summary of Results of the Daffodil Project. *Transylvanian Journal of Psychology* [on-line]. [cit. 2015-06-05]. Dostupné na: www.daffodilproject.org

LEBEER, J.: *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006.

LECHTA, V.: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. 2010.

LESKOVJANSKÁ, G.: Spolupráca pedagógov a psychológov při eliminovaní učebných a výchovných ťažkostí žiakov. *Pedagogika* roč. LI V, s. 158-169, 2004.

LIDZ, C.: *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LICHTENBERGER, E. O., MATHER N., KAUFMAN, N. L., KAUFMAN, A. S.: *Základy psaní ZV*. Otrokovice, Propsyco, 2015. (PREISS M.: předmluva k českému vyd.)

MAREŠ, J., GAVORA, P.: *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999.

MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.

MASTORAS, S., M., CLIMIE, E., A., McCRIMMON, A., W., SCHWEAN, V., L.,: A C.L.E.A.R Approach to report writing: A Framework for improving the Efficacy of psychoeducational Reports. *Canadian Journal of School Psychology*. 26(2), s. 127-147, 2011.

MATHER, N., LYNNE, L. E.: *Woodcock-Johnson III: Reports, Recommendations, and Strategies*. New York: Wiley & Sons, 2002.

MICHALOVÁ, Z.: *Psychologické aspekty individualizace přístupu k žákům s SPU*, Diplomová práce. Katedra psychologie, FF UK Praha: 2011. Vedoucí práce V. Mertin.

MERTIN, V.: Co umí dynamická diagnostika? *Učitelství noviny* č.19/2015, str. 13

MERTIN, V.: Edukace založená na důkazech. *Školní poradenství v praxi* č. 5/2015,

MERTIN, V.: Základní principy pedagogické diagnostiky. In: MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol.: *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, s. 24-36.

MERTIN, V.: Etické zásady používání diagnostických metod. In: MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol.: *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, s. 37 - 46.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol.: *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*: Meritum. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol.: *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013.

MERTON, R., K.: *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press, 1968.

Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN, 10. revize. Praha: Psychiatrické centrum, 1992.

MICHALÍK, J.: Podpůrné opatření není jen Nový termín. *Učitelství noviny* č. 10/2014.

MITCHELL, D.: Inclusive education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2015;5(1):9-30

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, Desátá revize, aktualizovaná verze k 1. 4. 2014.

MOSER, V.: *Die inklusive schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2013.

MURPHY, R.: *Dynamic assessment, Intelligence and Measurement*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

MUSSMAN, M. C.: Teachers' evaluations of psychological reports. *Journal of School Psychology*, 3, str. 35 – 37, 1968.

- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia, Praha: 1997
- NICHOLSON, C. L., ALCORN, C. L.: *Vzdělávací aplikace WISC-III*, Praha: Testcentrum – Hogrefe, 2008.
- OWNBY, R. L.: *Psychological reports: A guide to report writing in professional psychology*. New York: Wiley, 1997.
- OWNBY, R. L.: A study of the expository process model in school psychological reports. *Psychology in the Schools*, Vol 27(4), Oct 1990, 353-358.
- PELCO, L. E., WARD, S. B., COLEMAN, L., YOUNG, J.: Teacher ratings of three psychological report styles. *Training and Education in Professional Psychology*, Vol 3(1), 2009, 19-27. [cit. 25. 5. 2016]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/1931-3918.3.1.19>
- PIAGET J., INHELDEROVÁ B.: *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1966.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.
- PEKÁRKOVÁ, S., LÁBUSOVÁ, A., RENDL, M., NIKOLAI, T.: *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísní, 2010.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.
- PUŠKÁŠOVÁ, I., LÁBUSOVÁ, A., BUDOVÁ, A., DOMBIOVÁ, J., STONIŠOVÁ, R.: *Dynamická diagnostika - Specifika sociokulturně znevýhodněných, jejich diagnostika, vzdělávání a poradenská péče - reflexe práce střediska Střední Čechy v projektu SIM*. Příspěvek na mezinárodní konferenci Poradenské dny, Žďár n. Sázavou: 2009.
- RENDL, M.: a kol.: *Manuál psychologů v projektu SIM*. IPPP, Praha: 2008.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: 1968.
- RUCKER, C. N.: Technical language in the school psychologists report. *Psychology in the Schools*, 4, str. 146 - 150., 1967.
- RUEF, M., FURMAN, A., MUÑOZ-SANDOVAL, A: *Woodcock-Johnson Mezinárodní edice – Uživatelská příručka – Česká edice*, 2007.
- RYBÁŘOVÁ K: *Dynamické vyšetření kognitivních schopností dětí a dospívajících*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, 2014. vedoucí práce: PhDr. Mgr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D. Id práce: 136105
- ŘÍČAN, P.: *Klinický psychologický nález*. Bratislava: Diagnostika, Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995.

- SATTLER, J. M.: *Assessment of children: Cognitive applications*. San Diego: Author, 2001.
- SHUTE, V. J. a B. J. BECKER, eds.: *Innovative Assessment for the 21st Century: Supporting Educational Needs*. New York: Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 2010.
- SLOWÍK, J.: *Integrace a inkluze 2012*. Dostupné online na: [cit. 25. 5. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>
- SIMS, CH. A.: *Současná makroekonomie a realita*. Příspěvek na mezinárodní konferenci „Racionální nepozornost a příbuzné teorie“ Praha: 2011.
- SHIVELEY, J. J. - SMITH, A. E.: Understanding the psychological report. *Psychology in the Schools*, 6, str. 272 – 273, 1969.
- SMÉKAL V. ZAPLETALOVÁ, J.: *Zpráva z vyšetření ve škole a v poradenském zařízení*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- SMITH, H., SMITH, V.: Improving readability of psychological reports. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol 28(3), Jun 1997, 271-274.
- Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, DC: American Psychological Association, 2014.
- STERNNERG, R. J.: KAUFMAN, J. C.: Intelktové schopnosti. *Pedagogika* 3/99, Praha: Univerzita Karlova 1999.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.
- ŠEVČÍK, M.: (ústní sdělení) [ZŠ Londýnská, Praha 2] [2015-06-20], Praha, 2015.
- Škola pro budoucnost, budoucnost pro školu*. Záznam z konference MŠMT, Praha: 2015 [on-line]. [cit. 2016-05-05]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=pJFrGNzuSoA>
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J.: *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- ŠTEFFL, O.: *Nuda ve škole - Naše školy jsou zabiják zvědavosti* In: Hyde Park. ČT24, 17. 6. 2014 [on-line]. [cit. 2016-06-05]. Dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/214411058080616-hyde-park/>
- ŠVAŘÍČEK, R. ŠEDOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- TZURIEL, D.: Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*, 2015, 1-2, 2-35. ISSN I803-8670

URBÁNEK, T., GABRIEL, V.: *Co hýbe světem psychologické diagnostiky?* Příspěvek na Konferenci Psychologická diagnostika Brno: 2015.

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum 2004.

URBÁNEK, T.: *Poznámky k prezentaci výsledků statistických analýz*. Psychologický ústav AV ČR, Brno: Příspěvek v rámci výzkumného záměru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AV0Z70250504 „Člověk v kontextech celoživotního vývoje“.

VALACHOVÁ, K.: Kam míří české školství? In: *Otázky Václava Moravce*. ČT1, 30. 8. 2015 [on-line]. [cit. 2016-05-05]. Dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1126672097-otazky-vaclava-moravce/215411030500830?index%5B%5D=419794&x=35&y=19>

VASÁT, Petr. *Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi* [online]. Fakulta filozofická: Západočeská univerzita [cit. 2015-11-26].

VENDEL, Š. *Preferencia psychologických zpráv učitel'mi*. In Zbornik abstraktov česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.- 4. 10. 2002. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č.147/2011 Sb.

Vyhláška č. 116 MŠMT ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č.116/2011 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP.

WALKER, D. WEBB, J. THOMAS, G. : *Inclusive School*. Florence, KY, USA: Routledge, 1997.

WIENER, J.: Teachers comprehension of psychological reports. *Psychology in the Schools*, Vol. 22, January, 1985, s. 60 – 64., 1985.

WIENER, J.: Factors affecting educators' comprehension of psychological reports. *Psychology in the Schools*, Vol 24(2), Apr 1987, 116 - 126.

WIENER, J., COSTARIS L.: Teaching Psychological Report Writing: Content and Process. *Canadian Journal of School Psychology* 27 (2), 2012, s. 119 - 135

WOLBER, G. J., CARNE, W. F.: *Writing psychological reports: A guide for clinicians*. Sarasota, Profesional Resource press, 2002.

Zákon č. 472/ 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZAPLETALOVÁ, J. a kol.: *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014.

ZAPLETALOVÁ, J. a kol.: *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007.

ZAPLETALOVÁ, J. a kol.: *Postupy práce se závěry z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření ve školním prostředí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání (RAMPS-VIP III), 2014.

ZAPLETALOVÁ, J.: *Zpráva z vyšetření*. Příspěvek na konferenci Psychologická diagnostika, Brno: 2015.

PŘÍLOHY
